

IZDANJA FILOZOFSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U SPLITU
EDITIONES FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS SPALATENSIS

MANUALIA FACULTATIS PHILOSOPHICAE SPALATENSIS

2. Snježana Dobrota, *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*, Split, 2012.

Nakladnik:

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Sinjska 2, 21000 Split

Odgovorni urednik

prof. dr. sc. Marko Trogrlić, dekan

Glavni urednik

prof. dr. sc. Aleksandar Jakir, prodekan za znanost i međunarodnu suradnju

Recenzenti:

prof. dr. sc. Albinca Pesek
prof. dr. sc. Mirjana Sirišćević
prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Lektor:

Anđela Milinović, prof.

Slika na naslovnici:

dr. sc. Goran Sučić

Tisak:

Dalmacija papir, Tonča P. Marovića 25, 21000 Split

CIP - Katalogizacija u publikaciji
SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA
U SPLITU

UDK 371.3:78>(075.8)

DOBROTA, Snježana
Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju /
Snježana Dobrota. - Split : Filozofski
fakultet, 2012. - (Udžbenici Sveučilišta u
Splitu = Manualia Universitatis studiorum
Spalatensis)

Bibliografija.

ISBN 978-953-7395-44-5

I. Glazbena pedagogija

141013079

ISBN 978-953-7395-44-5

Odobrio Senat Sveučilišta u Splitu odlukom br. 01-1-77/14-4-2012. od 25. listopada 2012.

Copyright © by Snježana Dobrota



Snježana Dobrota

UVOD U SUVREMENU GLAZBENU PEDAGOGIJU



Filozofski fakultet u Splitu – Odsjek za učiteljski studij
Split, 2012.

10-1001/3002

Sadržaj

PREDGOVOR	7
1. METODIKA GLAZBENE KULTURE KAO SPECIJALNA DIDAKTIKA.....	9
1.1. Priprema učitelja za sat Glazbene kulture: definiranje pojmova	9
1.2. Aktivnosti glazbene nastave rane školske dobi.....	13
1.2.1. Igre u motivacijskom dijelu sata.....	13
1.2.2. Brojalica.....	15
1.2.3. Pjevanje.....	25
1.2.4. Sviranje.....	28
1.2.5. Slušanje glazbe.....	29
1.2.6. Dječja glazbena kreativnost	31
1.3. Korelacija u glazbenoj nastavi.....	34
1.4. Zaključak	37
Literatura	38
2. OSNOVE PSIHOLOGIJE GLAZBE	39
2.1. Glazbene sposobnosti.....	39
2.1.1. Struktura i razvoj glazbenih sposobnosti	39
2.1.2. Psihometrijsko gledište u psihologiji glazbe: mjerenje glazbenih sposobnosti.....	43
2.1.3. Afektivno gledište u psihologiji glazbe: glazbene preferencije.....	45
2.2. Glazba i emocije	49
2.2.1. Emocionalno značenje glazbe.....	49
2.2.2. Procjena emocija u glazbi: rezultat enkulturacije ili glazbeno-strukturnih osobina	51
2.2.3. Interkulturalna istraživanja odnosa glazbe i emocija	54
2.3. Zaključak	62
Literatura.....	63

3.	INTERKULTURALNO GLAZBENO OBRAZOVANJE	67
3.1.	Kultura.....	67
3.2.	Interkulturalno obrazovanje	69
3.3.	Interkulturalno glazbeno obrazovanje.....	71
3.3.1.	Povijesni razvoj interkulturalnoga glazbenog obrazovanja	71
3.3.2.	Zapadna umjetnička glazba nasuprot <i>glazbama svijeta</i>	75
3.3.2.1.	<i>Glazbe svijeta</i>	77
3.3.2.2.	Autentičnost i <i>glazbe svijeta</i>	81
3.3.3.	Zapadna umjetnička glazba nasuprot popularnoj glazbi	82
3.3.4.	Pristupi interkulturalnom glazbenom obrazovanju.....	87
3.3.5.	Primjeri iz prakse	91
3.4.	Zaključak	103
	Literatura.....	105
4.	UMJESTO ZAKLJUČKA	109
	Literatura.....	111
	O AUTORICI	112

PREDGOVOR

Ovaj je udžbenik nastao kao plod dugogodišnjega rada na kolegiju *Metodika nastave glazbene kulture* na Odsjeku za učiteljski studij Filozofskoga fakulteta u Splitu. Cilj je toga kolegija pripremiti studente za realizaciju glazbene nastave u nižim razredima osnovne škole. Dodatni poticaj za pisanje udžbenika bili su moji znanstveni interesi, u prvom redu oni usmjereni prema psihologiji glazbe i interkulturalnoj glazbenoj pedagogiji.

Udžbenik je podijeljen u tri poglavlja. U prvom poglavlju, naslovljenu *Metodika glazbene kulture kao specijalna didaktika*, objašnjeni su temeljni didaktičko-metodički pojmovi i osnovne aktivnosti glazbene nastave (pjevanje, sviranje, slušanje i stvaralaštvo).

Poglavlje *Osnove psihologije glazbe* rasvjetljuje problematiku glazbenih sposobnosti, njihove strukture i razvoja. Slijedi potpoglavlje o mjerenju glazbenih sposobnosti (psihometrijsko gledište) i o procjeni glazbenih preferencija (afektivno gledište). U drugom dijelu poglavlja proučava se priroda odnosa glazbe i emocija, odnosno pokušava se odgovoriti na pitanje je li procjena emocija u glazbi kulturološki determinirana ili je pod utjecajem takozvanih psihofizičkih glazbenih dimenzija, odnosno glazbenoizražajnih sastavnica glazbenog djela. S tim u vezi navode se rezultati interkulturalnih istraživanja u kojima se promatra izazivaju li određene psihofizičke glazbene dimenzije slične odgovore u različitim kulturama.

U poglavlju *Interkulturalno glazbeno obrazovanje* definiraju se kultura i interkulturalno obrazovanje. Slijedi povijesni pregled razvoja interkulturalnoga glazbenog obrazovanja te usporedba zapadne umjetničke glazbe s *glazbama svijeta* i popularnom glazbom. Na kraju poglavlja prikazani su različiti pristupi interkulturalnom glazbenom obrazovanju te primjeri iz prakse.

Nadam se da će udžbenik biti korisna literatura kako učiteljima razredne nastave tako i profesorima glazbene kulture te im pomoći u njihovu svakodnevnom radu.

Veliku zahvalnost dugujem recenzenticama prof. dr. sc. Albinici Pesek, prof. dr. sc. Mirjani Sirišćević i prof. dr. sc. Vedrani Spajić-Vrkaš.

Zahvaljujem svojoj kolegici doc. dr. sc. Ini Reić Ercegovac s kojom uspješno surađujem na istraživanjima iz područja psihologije glazbe.

Također zahvaljujem svojim studentima koji su me potaknuli na pisanje ovoga udžbenika.

Zahvaljujem Gradu Splitu, Splitsko-dalmatinskoj županiji i Nezavisnoj listi Željka Keruma na financijskoj potpori.

Naposljetku veliko hvala Filozofskom fakultetu u Splitu, koji je udžbenik objavio, te Sveučilištu u Splitu, koje ga je kategoriziralo kao sveučilišni udžbenik.

Snježana Dobrota

1. METODIKA GLAZBENE KULTURE KAO SPECIJALNA DIDAKTIKA

1.1. Priprema učitelja za sat Glazbene kulture: definiranje pojmova

Didaktika je grana pedagogije koja proučava opće zakonitosti obrazovanja, odnosno grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa (prema Poljak, 1991, 11; Bognar i Matijević, 2002, 28). *Metodika*, kao specijalna didaktika, proučava nastavna pitanja specifičnog predmeta, u našem slučaju Glazbene kulture.¹ Tako se u okviru metodike proučavaju pitanja poput nastavnog plana i programa, cilja i zadataka glazbene nastave, nastavnih metoda, nastavnih oblika, nastavnih pomagala, nastavnih sredstava, organizacije nastavnog sata te pripreme za nastavu.

Nastavni plan je školski dokument u kojem se propisuju odgojno-obrazovna područja, odnosno predmeti koji će se podučavati u određenoj školi, redoslijed podučavanja tih područja, odnosno predmeta po razredima ili semestrima te tjedni broj sati za pojedino područje, odnosno nastavni predmet (prema Poljak, *ibid.*, 30). *Nastavni program* je školski dokument kojim se propisuju opseg, dubina i redoslijed nastavnih sadržaja, on je stoga konkretnija nastavnoga plana (prema Poljak, *ibid.*, 37).

Definiranje *cilja i zadataka* nekog predmeta elementarni je uvjet stvaranja smislene koncepcije predmeta, određenja njegovih sadržaja i njegove praktične realizacije (prema Rojko, 1996, 48). Cilj i zadaci nalaze se u odnosu višega i nižega rodnog pojma, zato je i formulacija cilja apstraktna i konkretizira se zadacima.

¹ Bognar i Matijević navode da se didaktika dijeli na „specijalne didaktike ili metodike, i to metodiku odgoja i metodiku obrazovanja. Metodika odgoja se odnosi na metodiku egzistencijalnog odgoja, metodiku socijalnog odgoja i metodiku humanističkog odgoja, a metodika obrazovanja na metodiku znanstvenog obrazovanja, metodiku umjetničkog obrazovanja i metodiku tehnološkog obrazovanja” (*ibid.*, 28). Prema toj podjeli Metodika glazbene kulture pripada metodici umjetničkoga obrazovanja.

Cilj glazbene nastave je estetsko odgajanje učenika, odnosno razvijanje sposobnosti opažanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepoga. Glazbenom nastavom na svim razinama obrazovanja želimo razvijati glazbeni ukus učenika i stvarati kritičke slušatelje koji će u glazbi različitih stilova znati razlikovati kvalitetna od nekvalitetnih glazbenih ostvarenja.

Kako ističe Rojko (ibid., 49), zadaci moraju odgovarati sadržajnim, logičkim, didaktičkim i glazbeno-estetskim kriterijima. Osim toga, oni moraju biti glazbene prirode, smisleni, ostvarivi te koncipirani jasno i logično. Neke od formulacija zadataka koje zadovoljavaju navedene kriterije su *usvajanje umjetničkih i narodnih pjesama, upoznavanje određenog broja skladbi iz područja narodnog i umjetničkog stvaralaštva, razvijanje intonacijskih i ritamskih sposobnosti*, za razliku od formulacija kao što su *razvoj prijemljivosti za muzikalno doživljavanje ili postizanje razredne discipline tijekom aktivnosti sviranja*.

Postoje tri skupine zadataka (prema Poljak, ibid., 18-21):

1. *Materijalni zadaci* odnose se na znanja, odnosno na činjenice i generalizacije. Najčešći načini njihove formulacije su *razumjeti, shvatiti, spoznati, naučiti, poučiti, otkriti, ukazati, imenovati, razlikovati* i sl.

2. *Funkcionalni zadaci* odnose se na razvoj sposobnosti, i to senzornih ili perceptivnih, izražajnih, kreativnih i ostalih sposobnosti, a obično se formuliraju kao *razvijati, usavršiti, izoštriti, oblikovati, osposobiti, izražavati, senzibilizirati* i sl. U glazbenoj nastavi funkcionalnim zadacima pripada najvažnija uloga.

3. *Odgojni zadaci* odnose se na glazbeno-estetske odgojne vrijednosti, a obično se formuliraju na sljedeći način: *usmjeravanje prema vrijednim glazbenim doživljajima, razvoj interesa prema glazbi, formiranje glazbenog ukusa* i sl. Odgojni zadaci latentno su prisutni u svim aktivnostima glazbene nastave.

Nastavne metode su načini rada u nastavi (prema Poljak, ibid., 74-111). Najčešće spominjane metode u didaktičkoj literaturi su metoda demonstracije, metoda praktičnih radova, metoda crtanja ili ilustrativnih radova, metoda pismenih radova, metoda čitanja i rada na tekstu, metoda razgovora i metoda usmenog izlaganja. U glazbenoj se nastavi, uz navedene, služimo još i specifično glazbenim metodama, poput metode učenja pjesme po sluhu, metode rada s glazbenim instrumentima te metode razrednog muziciranja.

Nastavni oblici ili sociološke formacije učenika tijekom nastavnog rada su frontalni rad, koji je najčešći oblik rada u glazbenoj nastavi, zatim grupni rad, rad u parovima i individualni rad.

Nastavna pomagala su oruđa za rad. U glazbenoj nastavi rabimo glazbe-

ne instrumente za učitelje, pomagala za reproduciranje glazbenih primjera te instrumente za učenike.

Nastavna sredstva su izvori znanja, odnosno didaktički oblikovana izvorna stvarnost. Mogu se podijeliti u četiri skupine:

1. vizualna (slike, geografske karte i sl.)
2. auditivna (zvučne snimke)
3. audio-vizualna (zvučni filmovi, televizijske emisije i sl.)
4. tekstualna (udžbenici, priručnici i sl.) (prema Poljak, ibid., 54-58).

Priprava učitelja za rad uključuje sljedeće komponente:

1. stručnu ili sadržajnu pripremu, koja podrazumijeva što potpunije upoznavanje nastavnih sadržaja koji će se na satu obrađivati;
2. pedagošku pripremu, koja se odnosi na izbor didaktičko-metodičkih načina rada u nastavi;
3. organizacijsko-tehničku pripremu, koja podrazumijeva izbor odgovarajućih nastavnih pomagala i sredstava;
4. psihološku pripremu, koja podrazumijeva pokušaj kanaliziranja treme, ali i nastojanje da se nastava realizira u ugodnoj i ležernoj atmosferi (prema Brdarić, 1986, 33-40).

Što se *etapa nastavnog sata* tiče, i u glazbenoj nastavi postoji faza pripremanja ili uvođenja učenika u rad, faza obrade novih sadržaja, faza vježbanja, ponavljanje i provjeravanje. Navedene će se faze detaljnije objasniti unutar pojedinih aktivnosti glazbene nastave.

Primjer 1. Obrazac priprave za izvođenje sata Glazbene kulture

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za učiteljski studij

Pripravu izradi/izradila: _____

PRIPRAVA ZA IZVOĐENJE NASTAVE

Škola: _____ Mjesto: _____

Razred: _____ Mentor: _____

Nastavni predmet: _____

Nastavna jedinica: _____

Nastavno područje: _____

Cilj: _____

Zadaci: _____

Nastavna pomagala i sredstva: _____

Nastavne metode: _____

Nastavni oblici: _____

Izvori za pripremanje studenta: _____

Organizacija sata:

Redni broj	Faze rada i sadržaj	Metodičko oblikovanje	Vrijeme u minutama

Tijek izvođenja nastavnog sata:

Plan ploče:

Notni primjer:

Ocjena: _____

Datum: _____

1.2. Aktivnosti glazbene nastave rane školske dobi

1.2.1. Igre u motivacijskom dijelu sata

Motivacija za sat Glazbene kulture može biti *glazbena* i *neglazbena*. U okviru neglazbene motivacije moguće je učenicima pročitati priču ili pjesmu koja će ih uvesti u nastavni sadržaj ili odigrati neku igru. Glazbena motivacija obavezan je dio nastavnoga sata i unutar nje možemo realizirati sljedeće igre:

1. Vježbe disanja

- Učenici udišu kroz nos, pazeći da ne podižu ramena, a izdišu polagano i jednolično kroz malo otvorena usta.
- Učenici zamišljaju da se ispred njih nalazi veoma udaljena svijeća čiji plamen pokušavaju „ugasiti” kratkim i brzim udarima daha.
- Učenici zamišljaju da imaju opeklinu na ruci koju „hlade” mirnim i jednoličnim vođenjem daha.
- Učenici udišu kroz jednu nosnicu, čime se intenzivira rad dijafragme.
- Učenici imitiraju rad željeznice (p-f-p), padajuće kapi (t, t, t...), probušenu gumu na biciklu (s, f), zujanje pčela (z), sviranje na češlju (v) te mlaz vode (š).

2. Vježbe za razvijanje koncentracije i glazbenog pamćenja

- *Igra tišine*. Učenici zatvore oči i osluškuju zvukove u okolini, a nakon što otvore oči, navode što su čuli i kojim redoslijedom.
- *Tko se oglasio?* Učenici sjede zatvorenih očiju, a učitelj započinje pjevati poznatu pjesmu. Učenik kojega dodirne po ramenu nastavlja tamo gdje je učitelj prestao, a učenici pogađaju tko je pjevao.
- *Pogodi koja je pjesma!* Učitelj neutralnim slogom pjeva melodiju ili na udaraljci izvodi ritam naučene pjesme, a učenici pogađaju o kojoj je pjesmi riječ.

3. Glazbeni diktat

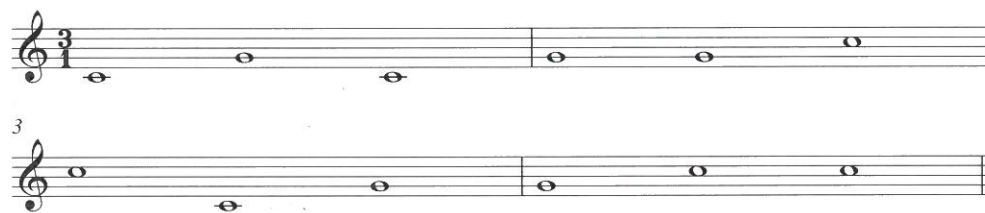
Prije koncipiranja melodijskog i ritamskog diktata važno je imati na umu da se dijete rane školske dobi istovremeno može koncentrirati samo na jednu glazbenoizražajnu sastavnicu, i to ili na trajanje ili na visinu tona. Zato su u ritamskom diktatu svi tonovi istoga trajanja, a u melodijskom su diktatu svi tonovi iste visine.

Fraze ritamskoga diktata koncipirane su od jednostavnih ritmova (primjer 2). Nakon što učitelj izvede frazu dva puta pljeskanjem ili na ritamskoj udaljci, učenici je ponavljaju neutralnim slogom i pljeskanjem. Zatim se fraza zapisuje dogovorenim znakovima (krugovima, rombovima i sl.), pri čem je važno da je znak za ton duljeg trajanja veći u odnosu na ton kraćeg trajanja. Učitelj zatim otplješće zapisanu frazu i diktira sljedeću. Nakon što su učenici zapisali sve fraze, moguće je izmisliti tekst na zapisani ritam i tako stvoriti razrednu brojalicu.

Fraze melodijskog diktata (primjer 3) isprva su koncipirane najčešće od triju tonova, od kojih su obično dva iste visine. Nakon davanja intonacije, učitelj dva puta pjeva frazu neutralnim slogom u sporom tempu. Učenici dva puta ponavljaju frazu neutralnim slogom i rukom pokazuju smjer melodije. Nakon toga fraza se zapisuje dogovorenim znakovima (cvjetovima, srcima i sl.), pri čem se tonovi različite visine zapisuju na različitim visinama u prostoru, bez uporabe notnog crtovlja.



Primjer 2. Ritamski diktat



Primjer 3. Melodijski diktat

1.2.2. Brojalica

Brojalica je najprirodniji oblik dječjega glazbenog izražavanja i nezamjenljivo sredstvo razvijanja dječjeg osjećaja za ritam, glazbenog pamćenja i intonacije. Glazbeni izraz djeteta karakterizira sinkretizam, odnosno jedinstvenost nastajanja glazbenih, govorenih i motoričkih elemenata, što se najbolje manifestira u brojatici. Kako ističe Bašić, „sinkretizam je jedinstvenost nastajanja – u našem slučaju posebno – muzikalnih, govornih i motoričkih elemenata, u cjelovitom muzikalnom izražavanju spontanog djeteta. Sinkretizam – ovdje suprotstavljamo odgoju i školi, koja će takvu – prvobitno kompleksno rođenu datost jake izražajne snage, razbiti u „predmetna područja“, a svako to zasebno područje razbijati unutar svoje vlastite „predmetne zakonitosti ili nezakonitosti“, u „elemente“ koje će zatim subjektivno stupnjavati – po kriteriju „odraslog“ – u razvojne kategorije „težina“. Zatim će odgoj ili škola sve te – sada već potpuno raznorodne elemente – ponovno „spajati“, tj. provesti „sintezu“, koja će u svojim rezultatima dati puno siromašniju kreativnu „konačnicu“ nego što je prije u djetetu latentno postojala, pri njegovu spontanom, cjelovitom izražavanju” (Bašić, 1985, 21).

Za razliku od govorene brojalice, koja se izgovara na jednom tonu, pjevana brojatica ima jednostavnu melodiju izgrađenu najčešće na intervalu male terce silazno. Melodija joj je uglavnom pentatonska i lišena je zakonitosti tonaliteta.

Prema svom sadržaju brojalice se mogu podijeliti u tri skupine. U prvoj su skupini konkretne (stvarne) brojalice, koje imaju razumljiv sadržaj (*Iš'o medo u dućan*).

Drugoj skupini pripadaju besmislene brojalice, koncipirane od niza slogova bez konkretnoga značenja. Naime, ovdje je važno istaknuti da se riječi u brojatici ne izgovaraju u semantičkom smislu govornoga označavanja, već isključivo u fonološkom smislu zvučnog izražavanja. Kako ističe Bašić, „riječ ili kvazi riječ – djetetu nije riječ u semantičkom smislu, već je ona ovdje isključivo zvučna pojava, zvučni fenomen, dakle i ovdje čista muzika, koja u sve djece potpada pod zakonitost radosti zvučne igre i samim tim i njezinih mijena” (Bašić, 1986, 71).

U trećoj su skupini kombinirane brojalice u kojima se izmjenjuju konkretni i besmisleni dijelovi teksta (*Eci peci pec, ti si mali zec*).

U glazbenoj nastavi obično se izvode različiti pokreti u taktu (teške i lake dobe) i ritmu brojalice. Obrada brojalice odvija se na sljedeći način. Učitelj demonstrira brojalicu, na početku na tonu e_1 , a poslije postupno proširujući opseg, frontalno razbrajajući učenike.

Nakon toga slijedi razgovor i čitanje teksta brojalice. Učenici usvajaju brojalicu ili *igrom jeke* ili *igrom lovca*,² razbrajajući sebe i učitelja. Kada je brojatica naučena, izvodi se ritam, a zatim takt brojalice. Slijedi podjela uloga - dio učenika izvodi ritam, dio takt, dio izgovara brojalicu na zadanom tonu, a dio se nalazi u *glazbenome vlaku*.³

Moguće je s učenicima naučiti nekoliko brojatica, a poslije otkucavati njihov ritam bez izgovaranja teksta i od učenika tražiti da prepoznaju o kojoj se brojatici radi.

² *Igra jeke* i *igra lovca* igre su za učenje pjesama i brojatica. *Igra lovca* preporučuje se u jednostavnijim, djeci poznatim pjesmama, a sastoji se od toga da učitelj pjeva pjesmu nekoliko puta, a učenici mu se postupno pridružuju. Pjesma se ponavlja sve dok ju učenici ne usvoje. *Igrom jeke* služimo se kod složenijih, djeci nepoznatih pjesama. U toj igri pjesma se dijeli na logične cjeline koje učitelj izvodi, a učenici ponavljaju. Nakon usvojene fraze prelazi se na drugu, treću itd., dok se ne usvoji cijela pjesma.

³ *Glazbeni vlak* formiraju učenici u koloni i izvode ritam ili takt naučene brojalice ili pjesme. Ovdje je važno obratiti pozornost na to da učenici precizno „ishodavaju” ritam ili takt brojalice.

Primjer 4. Brojalice

VRANA

JE-DNA VRA-NA GA-KA-LA
I PO PO-LJU SKA-KA-LA.
U-TO DO-ĐE CR-NI KOS
I OD-GRI-ZE VRA-NI NOS.

ŠTIPALICA ŠTIPA

ŠTI-PA-LI-CA ŠTI-PA
OD MO-RA DO MO-RA
DO ZE-LE-NA JA-VO-RA.
JA-VOR PA-DE NA TA-RA-BE,
TA-RA-BE SE SRU-ŠI-ŠE
I U MO-RE PA-DO-ŠE.

ZEKO

ZE-KO, ZE-KO, GLE-DAJ, GLE!
E-VO TE-BI MR-KVE DV'JE.
BAŠ JE SLA-TKA MR-KVA, HAJ!
OD NJE ZE-KE RA-STU, ZNAJ!
ZE-KO, ZE-KO, GLE-DAJ, GLE!
E-VO TE-BI KU-PUS MEK!
BAŠ JE SLA-STAN KU-PUS TAJ!
OD NJEG ZE-KE RA-STU, ZNAJ!

IDE, IDE PATAK

IDE, IDE PA-TAK NA DA-LE-KI PUT.
RE-PIĆ MU JE KRA-TAK, KLJUN JE NJE-GOV ŽUT.
KAO VOJ-NIK STU-PA, TRA-TA, RA-TA, TA.
I-DE DA SE KU-PA, KVA-KVA, KVA-KVA, KVA.

**SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE
U PULI
ODJEL ZA ODGOJNE I
OBRAZOVNE ZNANOSTI**

TIKA TAKA TAK

TI-KA TA-KA TAK, RI-BA NI-JE RAK!
TI-KA TA-KA TIK, TE-LE NI-JE BIK!
TI-KA TA-KA TEK, KA-MEN NI-JE MEK!
TI-KA TA-KA TOK, KO-RAK NI-JE SKOK!
TI-KA TA-KA TUK, KRU-ŠKA NI-JE LUK!
KRU-ŠKA NI-JE LUK, KO-ZA NI-JE VUK!

TAŠI, TAŠI TANANA

TA-ŠI, TA-ŠI TA-NA-NA,
I SVI-LE-NA MA-RA-MA,
U MA-RA-MI ŠE-ĆE-RA,
MA-LOJ BE-BI VE-ĆE-RA.

A, B, C, D

A, BE, CE, DE,
MA-ČKA PRE-DE,
NA VRH GRE-DE,
A MIŠ MO-TA PRE-KO PLO-TA.

JEŽ

BOC, BOC, I-GLI-CA-MA,
NE DI-RAJ GA RU-ČI-CA-MA!
BO-DE, BO-DE JEŽ,
BIT' ĆE SU-ZA, BJEŽ!

1, 2, 3

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,
I-ZA-ŠA-O BIJE-LI MJE-SEC.
NA MJE-SE-CU KO-LI-BA,
NA KO-LI-BI STO-LI-CA,
NA STO-LI-CI RO-BIN HOOD,
LJU-BI CU-RE KA-O LUD.

MEDO

STA-RI MEDO GLE-DA,
TRA-ŽI SLAT-KOG ME-DA.
TRA-ŽI ZRE-LU KRU-ŠKU
DA O-SLA-DI NJU-ŠKU.

EN DEN DORE

EN DEN DO-RE,
DU-BO-KO JE MO-RE,
A U MO-RU RI-BI-CE,
TAN-KE KA-O ŠI-BI-CE.
EN DEN DO-RE,
DU-BO-KO JE MO-RE,
A U MO-RU KIT,
SAD SMO LIJE-PO KVIT!

EN TEN TORE

EN TEN TO-RE,
DU-BO-KO JE MO-RE,
A U MO-RU KIT,
RO-DI-O SE SPLIT.
SPLIT JE DA-LE-KO,
PO-PI-O JE MLIJE-KO,
MLIJE-KO JE VRU-ĆE,
BJE-ŽI VAN IZ KU-ĆE.

KIŠA PADA

KI-ŠA PA-DA KAP, KAP, KAP,
NO-GE MO-KRE CAP, CAP, CAP.
MO-KRO LI-CE, MO-KAR NOS,
MO-KRI SMO VEĆ SKROZ NA SKROZ.
KI-ŠA PA-DA KAP, KAP, KAP,
JEDAN DJE-DA NO-SI ŠTAP.
JU-ČER BI-O SUN-ČAN DAN,
A ON I-M'O KI-ŠO-BRAN.

BUBAMARA

I-DE, I-DE, BU-BA-MA-RA,
NE ZNA, NE ZNA GDJE BI STA-LA.
SLE-TJE-LA JE NA TVOJ DLAN,
HAJ-DE, BU-BA-MA-RO, VAN!

DOBRO JUTRO BAKICE

DO-BRO JU-TRO, BA-KI-CE,
PO-SLA-LA ME MA-MA,
DA TE PI-TAM KA-KO SI,
DA NE BU-DEŠ SA-MA.
KA-KO TI JE RE-U-MA,
BO-LI LI TE SA-DA?
JA ĆU TI JE O-TJE-RA-TI,
DA MI BU-DEŠ MLA-DA.
DA TE PI-TAM KA-KO SI,
DAL'TE SR-CE DI-RA,

DO-ŠLA SAM TI SA-DA JA,
S KU-TI-JOM ŠTO SVI-RA.

EN TEN TINI

EN TEN TI-NI,
SA-VA-RA-KA TI-NI,
SA-VA-RA-KA TI-KA TA-KA,
BI-JA BA-JA BUF.
IZ LA-VO-RA VRU-ĆA VO-DA,
TRIF TRAF TRUF.

MALI CRNI PESEK

JE-DAN, DVA DO NE-BA,
TRI, ČE-TI-RI PO SE-KI-RI,
PET, ŠEST BIT' ĆE PLES,
SE-DAM, O-SAM DO POL O-SAM,
DE-VET, DE-SET,
TI SI MA-LI CR-NI PE-SEK.

TRI MESARA BUHU KLALA

TRI ME-SA-RA
BU-HU KLA-LA,
BU-HA SIM,
BU-HA TAM,
AL' JE I-PAK
ZI-ŠLA VAN.

IMA JEDNA KUĆICA

I-MA JE-DNA KU-ĆI-CA,
U KU-ĆI-CI LU-TKI-CA,
DO LU-TKI-CE MA-ČKI-CA,
DO MAČ-KI-CE PAS,
KO-JI LA-JE U SAV GLAS
AV, AV, AV, AV.

BRZONOGI ZEC

JE-DAN ZE-KO DU-GA U-HA,
BR-ZIH NO-GU, DO-BRA SLU-HA,
ZE-LEN KU-PUS JA-KO VO-LI
PA GA JE-DE I BEZ SO-LI.

KOKA I PILIĆI

PI-PI, PI-PI, PI-PI, PI,
MA-MA, MA-MA, GDJE SI TI?
KO-KO, KO-KO, KO-KO, DA,
E-VO, DJE-CO, TU SAM JA!
PI-PI, PI-PI, PI-PI, PI,
GLA-DNI SMO TI, MA-MA, MI!
KO-KO, KO-KO, KO-KO, DA,
ME-NI ZR-NO, VA-MA DVA!

KRUŠKA, JABUKA, ŠLJIVA

KRU-ŠKA, JA-BU-KA, ŠLJI-VA,
KA-ŽE MA-LA I-VA.
TO JE VO-ĆE SLAT-KO,
JE-O BI GA SVAT-KO.
KRU-ŠKA, JA-BU-KA, GROŽ-ĐE,
KA-DA JE-SEN DO-ĐE,
TA-DA VO-ĆE ZRI-JE,
DJE-ČI-CI SE SMI-JE!

PTIČICA

TKO TO, TKO TO ŠUŠ-KA?
PTI-ČI-CA SA GRA-NE,
MO-LI I PJE-VU-ŠKA:
"DAJ-TE MA-LO HRA-NE!
MR-VU JE-DNU, DVI-JE, TRI!
DAJ-TE ME-NI, CI, CI, CI!"

JUTARNJI POZDRAV

DO-BRO JU-TRO, TA-TA,
ČUJ ŽVO-NJA-VU SA-TA.
DO-BRO JU-TRO, MA-MA,
I TE-BI I NA-MA.
DO-BRO JU-TRO, SE-KO,
U-ZA-VRI NAM MLIJE-KO.
DO-BRO JU-TRO, BA-KO,
U-STA-NI PO-LA-KO.
DO-BRO JU-TRO, DJE-DA,
DO-NE-SI NAM ME-DA.
DO-BRO JU-TRO, SVI-MA,
KO-LI-KO NAS I-MA.

SJELA BABA U BALON

SJE-LA BA-BA U BA-LON
PA SE VO-ZI U LON-DON.
U LON-DO-NU KU-PI GRIZ
PA SE VO-ZI U PA-RIZ.
U PA-RI-ZU KU-PI PA-PRI-KU
PA SE VO-ZI U A-FRI-KU.
U A-FRI-CI KU-PI KEČ-KU
PA SE VO-ZI SVO-ME DEČ-KU.
DE-ČKO KU-PI GRA-MO-FON
KO-JI SVI-RA DIN-DAN-DON!

ČETIRI STRANE SVIJETA

ČE-TI-RI SU STRA-NE SVIJE-TA,
ZE-MLJA SE KROZ VRIJE-ME ŠE-TA,
I-STOK, ZA-PAD, SJE-VER, JUG,
PUT JE KRA-TAK, PUT JE DUG.

TOČKA, TOČKA, TOČKICA

TO-ČKA, TO-ČKA, TO-ČKI-CA,
GO-TO-VA JE GLA-VI-CA,
ME-KE U-ŠI, MA-LI VRAT,
TR-BUH MU JE KA-O SAT,
MA-LE RU-ČI-CE, MA-LE NO-ŽI-CE,
E-VO NA-ŠEG JO-ŽI-CE.

ŽURI, ŽURI

ŽU-RI, ŽU-RI PA-TKA STA-RA,
SI-GUR-NO JE BLI-ZU BA-RA,
I-ZA NJE SE PRE-KO BRIJE-GA,
RA-SPJE-VA-NA PA-ČAD GE-GA.

IŠ'O MEDO U ŠUMICU

I-Š'O ME-DO U ŠU-MI-CU,
I-ZGU-BI-O PA-PU-ČI-CU.
KO-JE LI JE BO-JE,
TO MI RE-CI TI.
A-KO ZNA-DEŠ BRO-JI-TI,
JE-DAN, DVA, TRI.

TIKA, TIKA, TAČKE

TI-KA, TI-KA, TA-ČKE,
TRAM-VAJ VO-ZI MA-ČKE,
VO-ZI-O IH NOĆ I DAN,
SAD JE DO-STA,
HAJ-DE VAN.

PEKAR

RU-KE MI-JEM, BRA-ŠNO SI-JEM,
KA-PI-CA NA GLA-VI.
MIJE-SIM TIJE-STO TA-KO VJE-ŠTO,
JA SAM PE-KAR PRA-VI.
PEĆ SE ŽA-RI, U NJU STA-VIM
KRU-ŠČI-ĆE PO RE-DU.
KO-RA GLAT-KA BIT' ĆE SLA-TKA
KAD JE DJE-CA JE-DU.

1.2.3. Pjevanje

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* navodi se da nastavu glazbene kulture prožimaju dva temeljna načela: „jedno je *psihološko*, a drugo *kulturno-estetsko*” (2006, 66). Pokušamo li objasniti značenje svakoga od navedenih načela, mogli bismo zaključiti da se tijekom glazbene nastave moramo baviti onim aktivnostima koje učenike vesele (*psihološko* načelo) i onima koje ih estetski odgajaju (*kulturno-estetsko* načelo). Aktivnost koja djecu veseli zasigurno je pjevanje.

Cilj aktivnosti pjevanja je usvajanje i izvođenje određene pjesme. Tako široko postavljen cilj konkretizira se zadacima koji uključuju *usvajanje teksta i melodije pjesme, razvijanje intonacijskih i ritamskih sposobnosti, razvijanje glazbenog pamćenja* i sl.

Opseg glasa djece mlađe predškolske dobi iznosi $e_1 - a_1$, djece starije predškolske dobi $d_1 - h_1$, a djece nižih razreda osnovne škole $c_1 - c_2$, iako djeca nerijetko postižu i visine d_2 ili e_2 . Pri izboru pjesama za rad u nastavi moramo voditi računa o navedenim predispozicijama učenika.

U razrednoj nastavi učenici se glazbeno ne opismenjavaju, već pjesme uče *igrom jeke* ili *igrom lovca*. *Igra lovca* je prikladna za jednostavnije, djeci poznate pjesme. Temelji se na tome da učitelj pjeva pjesmu nekoliko puta, a učenici se postupno uključuju i pjevaju s njim. *Igra jeke* se primjenjuje za zahtjevnije, djeci nepoznate pjesme.

Faze obrade pjesme po sluhu pomoću *igre jeke* su:

1. *Motivacija*: može biti glazbena (ritamski i melodijski diktat, vježbe disanja i sl.) i neglazbena (čitanje priča, gledanje slika, igra asocijacije i sl.). Na svakom satu Glazbene kulture obvezna je glazbena motivacija.

1.2.4. Sviranje

Uvođenje aktivnosti sviranja u glazbenu nastavu rane školske dobi opravdano je i psihološkim i glazbenim razlozima jer se radi o aktivnosti koju učenici vole i koja nastavu čini raznolikom, a koja ujedno razvija njihove ritamske sposobnosti. Zadaci sviranja u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006, 68) formulirani su prilično skromno, i to kao *sviranje ritma - ritamske pratnje obrađenim brojalicama i pjesmama te sviranje doba - sviranje doba kao pratnja obrađenim brojalicama i pjesmama*. Tako formulirani zadaci glazbene su prirode i ostvarivi su.

Sviranje se u prvim trima razredima osnovne škole realizira na instrumentima školskog instrumentarija, koji uključuje ritamske i melodijske udaraljke.⁴ Prema materijalu od kojega su izrađene ritamske se udaraljke dijele u tri skupine:

1. drvene ritamske udaraljke (kastanjete, štapići, zvečka, mali drveni bubanj)
2. metalne ritamske udaraljke (trokutići, činela, praporci, tamburin ili def)
3. ritamske udaraljke s kožnom opnom (veliki i mali bubanj).

Melodijske udaraljke dijele se u dvije skupine:

1. melodijske udaraljke s metalnim pločicama (metalofon)
2. melodijske udaraljke s drvenim pločicama (ksilofon) (prema Njirić, 2001, 27-34).

Metodičke upute za rad s ritamskim udaraljkaма vrlo su jednostavne. Ritamske udaraljke sviraju se tako da se instrument drži u lijevoj, a palica ili batić kojim se udara po instrumentu u desnoj ruci. Na ritamskim se udaraljkaма izvodi ritam, takt te samo teške ili samo lake dobe, pri čem je važno da desna ruka ne miruje, nego da tijekom stanke zamahom po zraku obilježava dobe koje ne svira, kako bi se pratilo protjecanje doba. Takav zamah Kutnjak (prema Njirić, ibid., 32) naziva *sviranjem stanki* ili *nesviranjem*. Osim svira-

⁴ Rojko ističe da glazbala o kojima se govori u programu nisu glazbala Orffova instrumentarija stoga što „*Orff-Schulwerk* ni u kom slučaju nije sinonim za tzv. školski instrumentarij, a pogotovo ne za takvu varijantu tog instrumentarija kakva se može sresti po našim školama, jer se u Orffa, osim o glazbalima, radi i o pjevanju i, osobito, o improvizaciji. Glazbala koja ćemo ovdje nabrojati možemo podijeliti u četiri skupine: 1. Udaraljke s neodređenom visinom tona: zvečka (*Rassel*), štapići, cimbali, činele, triangleri, kastanjete, različiti drveni i kožni bubnjevi, tamburin, praporci i sl. 2. Udaraljke s određenom visinom tona: timpani, zvončići, metalofoni, ksilofoni, čaše. 3. Žičana glazbala: gambe, psaltri, lutnje, gitare i, eventualno, čelo i kontrabas. 4. Puhačka glazbala: blok-flaute, flaute od bambusa, frule, rogovi” (Rojko, ibid., 125).

nja ritma i takta pjesme, na ritamskim se udaraljkaма može svirati i kakav ritamski motiv, obično izveden iz same melodije, čijim se ponavljanjem može pratiti cijela pjesma.

U praksi se često događa da se ritamskim udaraljkaма dodjeljuje neprikladna uloga, tako se, primjerice, trokutićima izvode teške, a bubnjevima lake dobe ili trokutićima ritam, a štapićima takt. Pri dodjeli uloga instrumentima moramo voditi računa i o njihovoj boji te o jačini zvuka. Na melodijskim udaraljkaма obično se izvode jednostavne melodije od nekoliko tonova ili stalan melodijsko-ritamski uzorak kao pratnja pjesmi.

Velik je problem u realizaciji sviranja činjenica da su naše škole uglavnom prilično slabo opremljene instrumentima školskog instrumentarija, stoga je potrebno raditi na što boljoj opremljenosti razreda, ali i na kontinuiranom osposobljavanju učitelja za realizaciju sviranja.

1.2.5. Slušanje glazbe

Slušanje i upoznavanje glazbe ima vrlo značajnu ulogu u nastavi Glazbene kulture. Kako smo već istaknuli, cilj glazbene nastave je estetsko odgajanje učenika, odnosno izgrađivanje kriterija za vrednovanje glazbe različite stilске provenijencije, a taj se cilj može najuspješnije ostvariti upravo slušanjem vrijednih glazbenih ostvarenja. Dakle, slušanje glazbe povezano je s *kulturno-estetskim načelom* koje prožima nastavu Glazbene kulture (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, 66).

Cilj slušanja mogli bismo definirati kao *upoznavanje umjetničkih i narodnih skladbi*. I ovdje se cilj konkretizira zadacima, kao što su *slušno percipiranje glazbenoizražajnih sastavnica skladbe (izvođačkog sastava, tempa, dinamike, ugođaja, glazbenog oblika i sl.)*, *razvoj glazbenog pamćenja i sl.*

Skladbe za slušanje u razrednoj nastavi dijele se u tri skupine:

1. vokalno-instrumentalne skladbe
2. instrumentalne skladbe
3. glazbene priče (Njirić, ibid., 49).

Glazbene priče nisu materijal prikladan za slušanje u školi jer je glazba u njima kulisa, a slušatelji su usredotočeni na priču. Iznimke su *Instrument čarobnjak* B. Sakača i *Peća i vuk* S. Prokofjeva jer je riječ o didaktičkim pričama u kojima djeca upoznaju glazbene instrumente.

U nastavku navodimo nekoliko skladbi koje je moguće uključiti u glazbenu nastavu rane školske dobi, a koje ne propisuje *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (1996):

1. Anonimus: *Skarazula Marazula* - veoma izražene promjene tempa, zanimljive tonske boje koje proizvode instrumenti renesansnog ansambla, informativno upoznavanje učenika s razdobljem renesanse i najznačajnijim ostvarenjima iz područja renesansne znanosti i umjetnosti.
2. G. Rossini/O. Respighi: *Boutique Fantasque, Tarantella* - brz tempo, ve-seo ugođaj, mogućnost izvođenja odgovarajuće koreografije.
3. G. Bizet: *Arležanka, suita br. 2, Farandole* - uočavanje dviju kontrastnih tema i osmišljavanje odgovarajuće koreografije za svaku od njih.
4. G. Bizet: *Uvertira iz opere Carmen* - lijepa melodija, zanimljiv ritam, praćenje jasnoga glazbenog oblika različitim pokretima tijela, odnosno odgovarajućom koreografijom.
5. J. Offenbach: *Can-can, iz operete Orfej u podzemlju* - brz tempo, uočavanje teme iz *Karnevala životinja (Kornjače)* C. Saint-Saënsa.
6. J. Brahms: *Mađarski ples br. 5 u g-molu* - uočavanje veoma izraženih promjena tempa i dinamike.
7. E. Grieg: *Peer Gynt, suita br. 1, U pećini gorskog kralja* - uočavanje veoma izraženih promjena tempa i dinamike.

Slušanje kao aktivnost glazbene nastave mora biti aktivno. Aktivno slušanje je slušanje sa zadacima koji se odnose isključivo na glazbenoizražajne sastavnice glazbenog djela i koji se postavljaju neposredno prije slušanja. Za rješavanje takvih zadataka učenici se služe isključivo sluhom, odnosno ne moraju imati nikakvo predznanje. Zadaci koje učenicima zadajemo prije slušanja skladbe služe im kao pomoć pri snalaženju u apstraktnom glazbenom djelu, kao uporišta oko kojih usmjeravaju svoju pozornost.

Aktivnost slušanja odvija se u sljedećim fazama:

1. *Motivacija*. Kao i u pjevanju, i ovdje postoje glazbena i neglazbena motivacija.
2. *Najava skladbe*. Učenicima prezentiramo ime skladbe i skladatelja. Pritom je dovoljno reći odakle je skladatelj, kada je živio, pokazati njegovu sliku te eventualno ispričati kakvu zanimljivost iz njegova života.
3. *Prvo slušanje*: određivanje ugođaja i izvođača. Izvođači se percipiraju sa što je moguće više fenomena, odnosno gledanjem slike instrumenta ili, ako smo u mogućnosti, pravog instrumenta, zatim slušanjem njegova zvuka i sl. Na ploču lijepimo oznake ugođaja („smajlići”) i slike instrumenata.
4. *Drugo slušanje*: određivanje tempa. Budući da je tempo relativna kategorija, učenici prvo slušaju skladbu kontrastnog tempa i prate ga pokretima ruku. Nakon toga slijedi slušanje glavne skladbe, čiji tempo također prate

pokretima ruku. Oznake za tempo mogu biti slike različitih životinja (puž za polagani, mačka za umjereno brzi te zec za brzi tempo).

5. *Treće slušanje*: određivanje dinamike. Postupak je isti kao i s tempom, s tom razlikom što se promjene dinamike prate pokretima tijela (čućanj za tihi, uspravan stav za umjereno glasnu te podignute ruke za glasnu dinamiku). Oznake za dinamiku mogu biti zvona različite veličine (malo zvono za tihi, srednje zvono za umjereno glasnu, a veliko zvono za glasnu dinamiku).
6. *Četvrto slušanje*: određivanje glazbenog oblika. Učenici slušaju samo temu i pokušavaju je zapamtiti. Nakon toga puštamo cijelu skladbu, a učenici reagiraju na pojavu teme. Zatim zajedno s učenicima dolazimo do sheme skladbe (primjerice a b a), a nakon toga još jedanput slušamo skladbu u cjelini i rukom pokazujemo njezine dijelove. U glazbenoj nastavi ranoga školskog razdoblja uglavnom se susrećemo s dvodijelnim i trodijelnim pjesmama.
7. *Završni dio sata*: ispunjavanje glazbenoga listića ili izražavanje doživljaja skladbe likovnim izrazom, pokretom i sl.

Jedna od najvećih pogrešaka koje učitelji čine tijekom slušanja glazbe je pretjerano insistiranje na izvanglazbenom sadržaju u skladbama za slušanje. Tako često od učenika traže usmjeravanje pozornosti prema labudu, slonu ili fosilima koji su „prikazani” u skladbi. To je potpuno pogrešan pristup kojim učenicima bez ikakva suvislog objašnjenja namećemo izvanglazbene asocijacije i pritom zanemarujemo ono što je u glazbi jedino relevantno, a to su njezine glazbenoizražajne sastavnice. Takve izvanglazbene elemente možemo upotrijebiti u motivacijskom dijelu, u okviru neglazbene motivacije, te odmah zatim preusmjeriti pozornost na tempo, dinamiku i ostale glazbeno relevantne sastavnice.

1.2.6. Dječja glazbena kreativnost

U psihološkoj literaturi (prema Rojko, ibid., 174-178) nailazimo na nekoliko teorija kreativnosti:

1. *Psihoanalitička ili dinamičko-psihološka teorija* polazi od postavke da u temelju stvaralaštva stoji mehanizam sublimacije kojim se u stvaralaštvu objektiviraju potisnuti nagoni, želje i kompleksi.
2. *Intelektualističko-faktorska teorija stvaralaštva* je pokušaj određivanja onih sposobnosti koje su najvažnije za stvaralaštvo, kao što su originalnost, fleksibilnost (spontana i adaptivna), fluentnost riječi, asocijativna

fluentnost, ekspresivna fluentnost, fluentnost ideja, figuralna elaboracija, osjetljivost za probleme i redefinicija.

3. *Geštaltistička teorija stvaralaštva* objašnjava stvaralaštvo misaonim procesima reorganizacije problemske situacije.
4. *Asocijativna teorija kreativnosti* objašnjava kreativnost kao povezivanje elemenata ili ideja pomoću triju asocijativnih mehanizama: slučajnih vanjskih dodira, sličnosti i medijacija.
5. *Teorija crta ličnosti ili dimenziona teorija stvaralaštva* polazi od pretpostavke da kreativni pojedinci imaju specifičan sklop osobnih crta, kao što su inteligencija, ustrajnost, snažan karakter i sl.

Poznata je i Wallasova (1926) podjela stvaralačkog procesa u četiri faze:

1. *Preparacija*: pojedinac osjeća problem, prikuplja podatke o njemu, dolazi do njegove jasne formulacije i priprema se za rješenje.
2. *Inkubacija*: faza prividne neaktivnosti svijesti, nakon čega dolazi do ideje, rasvjetljavanja i uvida.
3. *Iluminacija*: u ovoj fazi javlja se rješenje problema.
4. *Verifikacija*: faza provjere stvarne vrijednosti i održivosti rješenja.

Taylor (1959) govori o pet tipova kreativnosti:

1. *Ekspresivna kreativnost* je osnovni oblik stvaralaštva, riječ je o slobodnom izražavanju bez pridavanja važnosti originalnosti i kvaliteti proizvoda.
2. *Produktivna kreativnost* je viša vrsta kreativnosti koja podrazumijeva postojanje određenih vještina i tehnika.
3. *Inventivna kreativnost* je još viša vrsta kreativnosti tijekom koje dolazi do drugačijeg opažanja i upotrebe poznatih stvari i odnosa.
4. *Inovativna kreativnost* je vrsta kreativnosti u kojoj se pokušavaju modificirati neka poznata načela, i to pomoću visokog stupnja apstraktne konceptualizacije.
5. *Emergentna kreativnost* je najviši tip kreativnosti koji označava sposobnost pronalaženja nove teorije.

Pitanje dječje glazbene kreativnosti u nižim razredima osnovne škole danas je prilično metodički nerazrađeno te izaziva skepsu među brojnim učiteljima i glazbenim pedagozima.

Kako ističe Njirić (ibid., 37-46), postupci u dječjem stvaranju glazbe mogu se svrstati u sljedeće skupine:

1. *oponašanje zvukova* (najniži stupanj glazbenostvaralačke aktivnosti, a odnosi se na oponašanje ili onomatopejsko ostvarivanje zvukova iz okoline);

2. *izmišljanje teksta i njegovo ritmiziranje* (ritamska igra samoglasnicima, suglasnicima i slogovima; izmjenjivanje ili dopunjavanje brojalica);
3. *stvaranje ritamske pratnje popijevkama i ritamskih cjelina neovisno o tekstu*;
4. *melodijske improvizacije* (najviši stupanj glazbenostvaralačkog rada učenika).

Požgaj (1988, 70-73) navodi nekoliko jednostavnih oblika rada na oslobađanju i razvijanju dječjeg glazbenog izražavanja:

1. *Igra s ritmovima*
 - *Ritmiziranje govorenih fraza*
 - *Ritmička pitanja i odgovori*
2. *Igra melodiziranja*
3. *Melodizirana „pitanja i odgovori“*
 - *Pjevani dijalog*
 - *Svirani dijalog*.

Ne ulazeći dublje u analizu navedenih glazbenostvaralačkih aktivnosti, zadržat ćemo se na gledištu da suvremena glazbena pedagogija još uvijek nije pronašla optimalan način realizacije glazbenoga stvaralaštva, odnosno način kojim bi glazbenostvaralačke aktivnosti bile uistinu *glazbene, ostvarive i djeci zanimljive*. Stoga je mnogo poželjnije zalagati se za to da stvaralaštvo postane nastavni princip i da cjelokupna glazbena nastava bude prožeta kreativnošću (prema Rojko, ibid., 201).

1.3. Korelacija u glazbenoj nastavi

Korelacija označava međusobno povezivanje sadržaja, odnosno predmeta, a koncentracija je način ostvarivanja korelacije. S obzirom na nekonsekventnost provođenja navedene distinkcije, Rojko navedene termine tretira kao sinonime. Integracija označava povezivanje nastavnih sadržaja unutar istog predmeta, ali budući da se takav pristup u glazbenoj nastavi podrazumijeva, Rojko i taj termin tretira kao sinonim za korelaciju i koncentraciju (1996, 204-205).

Korelacija *Glazbene kulture* i ostalih nastavnih predmeta često se provodi na metodički neprimjeren način, što rezultira svođenjem glazbe na zvučnu kulisu i njezinim nedopustivim banaliziranjem. U nastavku stoga ukazujemo na mogućnosti kvalitetnijeg povezivanja glazbenih sadržaja sa sadržajima ostalih predmeta, ali i glazbenih sadržaja međusobno. U tom smislu govorimo o međupredmetnoj korelaciji, u prvom redu korelaciji između predmeta Glazbena kultura i Likovna kultura, te unutarglazbenoj korelaciji, koja se ostvaruje povezivanjem samih glazbenih sadržaja (Dobrota, 2012, 18-23).

Mogućnosti povezivanja likovnih i glazbenih sadržaja u nastavnom radu veoma su široke i slojevite, a mogu se realizirati na tri načina:

1. *Korelacija na temelju motiva* najjednostavniji je i najmanje inventivan oblik korelacije i svodi se na crtanje školskog zbora, pojedinog instrumenta ili „glazbenog doživljaja” slušane skladbe. Ovdje nailazimo na problem učiteljeva prenamaglašavanja izvanglazbenih sadržaja i zanemarivanja glazbenoizražajnih sredstava.
2. *Korelacija na temelju strukture* (ritam, ton, kompozicija i sl.) složenija je i zahtjevnija za izvođenje, a temelji se na „ritmu, kontrastu, harmoniji, ravnoteži, dominaciji, kompoziciji, odnosno likovnim i kompozicijskim elementima” (prema Kušćević, 2009, 115). Jedan od mogućih primjera takve korelacije je auditivno percipiranje dvodijelne forme glazbenog djela i njezino likovno prikazivanje kontrastom toplih i hladnih boja.
3. *Korelacija na temelju sposobnosti i stvaralaštva* (auditivno percipiranje i njegovo prenošenje u vizualni doživljaj) (Babić, prema Kušćević, 2000, 100) trebala bi se realizirati na svakom satu Glazbene kulture jer svaka glazbena aktivnost pruža mogućnosti za razvoj sposobnosti percipiranja, pamćenja i kreativnosti.

I unutar glazbene nastave moguće je ostvariti kvalitetne korelacije sadržaja (Dobrota, 2002; 2012). Takve korelacije podijelit ćemo u dvije skupine, *izvanglazbene* i *unutarglazbene korelacije*. Pod pojmom *izvanglazbene kore-*

lacije podrazumijevamo korelacije koje su samo dijelom glazbene ili uopće nisu glazbene, ali su opet relevantne za glazbenu nastavu. *Unutarglazbene korelacije* ostvaruju se povezivanjem samih glazbenih sadržaja.

Da bismo ilustrirali *izvanglazbene korelacije*, poslužiti ćemo se *Plesom sablji* iz baleta *Gajane* Arama Hačaturjana. Zahvaljujući bogatoj orkestraciji, brzom tempu, bogatom dinamičkom nijansiranju, preglednoj formi i orijentalnom zvuku, skladba je vrlo zanimljiva i primjerena djeci rane školske dobi. Pri njezinoj obradi moguće je ostvariti korelaciju s korčulanskim plesom *moreška*. Iako je takva korelacija izvanglazbena, ona je na određeni način ipak glazbeno relevantna jer pomoću nje produbljujemo dječje znanje o kulturnoj baštini.

Slične se korelacije ostvaruju pri obradi bilo koje narodne pjesme ili skladbe za slušanje, a koja je praćena odgovarajućim etnomuzikološkim pristupom (Rojko, *ibid.*, 118) kojim učenici upoznaju instrumente, nošnje te društvene uvjete u kojima je glazba nastala i u kojima se izvodila. Takva znanja nisu u potpunosti glazbena, ali su, kao i u prijašnjem primjeru, u svakom slučaju glazbeno relevantna.

S druge strane, *unutarglazbena korelacija* ostvaruje se unutar samih glazbenih sadržaja pa je u glazbenom pogledu kvalitetnija od prethodno spomenutih korelacija. Međutim, za njezino je ostvarivanje potreban glazbeno kompetentni učitelj.

Za ilustraciju takve korelacije poslužiti ćemo se dvjema skladbama: *Peer Gynt*, suita br. 1, *U pećini gorskog kralja* Edvarda Griega te *Simfonija s igračkama* (3. st.) Leopolda Mozarta, u kojima nailazimo na zanimljivu dinamičku gradaciju. Porast dinamike u *Peer Gyntu*, ostvaren uključivanjem sve većeg broja instrumenata, prati i *accelerando*, odnosno postupno ubrzavanje tempa. Ubrzavanje tempa učenici mogu prikazati i crtežom, čime se ostvaruje strukturna korelacija s *Likovnom kulturom* (Dobrota, 2012).

U 3. stavku Mozartove *Simfonije s igračkama* ista se tema prezentira tri puta, ali svaki put u sve bržem tempu. Učenici bi trebali uočiti da je riječ o *accelerandu* i povezati ga s istom pojavom u Griegovoj skladbi. Na taj način ostvarena je prava glazbena korelacija pomoću koje će učenici kvalitetnije usvojiti pojam *acceleranda*, i to bez ikakvih teorijskih znanja.

Još nekoliko mogućnosti ostvarivanja glazbene korelacije prikazat ćemo pomoću suite *Karneval životinja* Camillea Saint-Saënsa. U četvrtom stavku, *Kornjače*, skladatelj se koristi ulomkom glavne teme *Can-cana* iz operete *Orfej u podzemlju* Jacquesa Offenbacha. Nakon što učenici poslušaju obje skladbe, bez većih poteškoća uočavaju da se u objema skladbama javlja ista

tema, ali u različitim tempima. I ovdje je moguće ostvariti strukturnu korelaciju s *Likovnom kulturom* tako da se modifikacije tempa prikažu linijama različitih oblika.

Nadalje, u stavku nazvanu *Fosili* skladatelj je, među ostalim, upotrijebio dječju pjesmu *Blistaj, blistaj, zvijezdo mala*. Prije slušanja *Fosila* djeca uče pjevati navedenu pjesmu te ju pokušavaju prepoznati u skladbi. Osim toga, u udžbeniku *Glazbalica 5* (2001, 58-60), u okviru nastavne teme *Gudačka glazbala*, učenicima su prezentirani zvukovi violine, viole, violončela i kontrabasa tako da svaki od navedenih instrumenata izvodi melodiju pjesme *Blistaj, blistaj, zvijezdo mala*. Budući da navedenu pjesmu učenici prepoznaju u različitim glazbenim kontekstima, uz razvoj glazbenih sposobnosti, u prvom redu glazbenoga pamćenja, nastava glazbe im zasigurno postaje zanimljivija (Dobrota, 2012).

K tomu, *Karneval životinja* veoma je vrijedno i djeci primjereno glazbeno djelo. Slušajući pojedine stavke, djeca upoznaju čitav niz instrumenata, od kojih neki rijetko nastupaju kao solistički instrumenti, poput kontrabasa u stavku *Slon*. Nadalje, u stavcima se, osim spomenutih reminiscencija, nalaze još neke, poput one na glazbu Rameaua u stavku *Kokoši i pijetlovi*, na Berlioza i Mendelssohna u stavku *Slon* te na Rossinija i samog Saint-Saënsa u stavku *Fosili*. Osim toga, završni stavak *Finale* donosi ulomke iz prethodnih stavaka, kao što su *Uvod i kraljevska koračnica lava*, *Osobe s dugim ušima*, *Pijetlovi i kokoši* te *Klokani*.

To su samo neki primjeri uspostavljanja korelacija između pojedinih skladba iz programa za slušanje. Zanimljivo ih je uočiti te usmjeriti učenike da na njih obrate pozornost kako bi mogli što kvalitetnije i cjelovitije upoznati izabrana glazbena djela.

U osmišljavanju i planiranju korelacija unutar glazbene nastave uvijek moramo imati na umu da bi glazbena nastava učenika trebala estetski odgajati, odnosno razvijati njegove sposobnosti opažanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepoga. Ostvarivanje kvalitetnih, glazbeno relevantnih korelacija zasigurno će pomoći u ostvarivanju toga cilja.

1.4. Zaključak

Glazbeni pedagog u nižim razredima osnovne škole ima vrlo zahtjevnu i odgovornu funkciju, a to je uvođenje djeteta u svijet kvalitetnih glazbenih ostvarenja. S jedne strane, dijete rane školske dobi vrlo je fleksibilno i otvoreno prema novim glazbenim iskustvima, što uvelike olakšava posao glazbenom pedagogu. Međutim, s druge strane, glazbenom pedagogu „konkuriraju” brojni čimbenici, poput masovnih medija i skupina vršnjaka, koji također uvelike utječu na formiranje djetetova glazbenog ukusa. Jasno je da ne možemo očekivati da se dijete odrekne „svoje” glazbe i sluša samo „školsku” glazbu. Cilj nam je da dijete razvije ispravan stav prema glazbi.

U prvim godinama obrazovanja to se postiže glazbenom nastavom tijekom koje dijete usvaja određen broj narodnih i umjetničkih pjesama, svira na instrumentima školskoga instrumentarija, sluša vrijednu glazbu i osmišljava pokrete na slušanu glazbu. Važno je da se takve aktivnosti odvijaju u veseloj i neopterećenoj atmosferi te da se dijete pritom estetski odgaja, odnosno da su zadovoljena dva temeljna načela: *psihološko* i *kulturno-estetsko* (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, 66).

Kvalitetno koncipirana glazbena nastava na svim razinama obrazovanja vodi prema svojem krajnjem cilju, a to je estetski odgoj, odnosno kultiviranje glazbenoga ukusa učenika. Uspješna glazbena nastava je ona koja kod učenika razvija ljubav prema glazbi, potrebu za glazbom te uspostavlja kriterije za vrednovanje kvalitetne glazbe, bez obzira na to radi li se o umjetničkoj, narodnoj ili popularnoj glazbi.

Literatura

1. Bašić, E. (1985) „Sinkretizam u muzikalnom izražavanju djeteta.” *Umjetnost i dijete. Dvomjesečnik za estetski odgoj, dječje stvaralaštvo i društvene probleme mladih.* 17 (1), 21-33.
2. Bašić, E. (1986) „Međusobni utjecaji podunavskih zemalja na dječje igre, posebno na dječje brojalice.” *Umjetnost i dijete. Dvomjesečnik za estetski odgoj, dječje stvaralaštvo i društvene probleme mladih.* 18 (1/2), 67-73.
3. Bognar, L.; Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Brdarić, R. (1986) *Pripremanje nastavnika za nastavu glazbene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Dobrota, S. (2002) „Mogućnosti koreliranja sadržaja u području slušanja glazbe.” U: Ivon, H. (ur.), *Prema kvalitetnoj školi. Stručno-znanstveni skup s međunarodnom suradnjom Drugi dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije. Split, 4.-6. travnja 2002.* Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, Visoka učiteljska škola Sveučilišta u Splitu, str. 139-143.
6. Dobrota, S. (2012) „Korelacija u glazbenoj nastavi.” *Tonovi: časopis glazbenih i plesnih pedagoga.* 59 (1), str. 18-23.
7. Kušćević, D. (2000) „Mogućnosti povezivanja likovnog i glazbenog područja u nižim razredima osnovne škole.” *Život i škola. Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja.* 46 (4), str. 99-104.
8. Kušćević, D. (2009) „Mogućnosti povezivanja nastave likovne kulture s drugim nastavnim predmetima u nižim razredima osnovne škole.” U: Ivon, H. (ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti.* Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, str. 107-120.
9. Mirković-Radoš, K. (1996) *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011).
11. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
12. Njirić, N. (2001) *Put do glazbe. Priručnik za učitelje s metodičkim uputama za nastavu glazbene kulture u prvome, drugome i trećem razredu osnovne škole.*
13. Poljak, V. (1991) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Požgaj, J. (1988) *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Rojko, Pavel (1996) *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
16. Tavčar, A.; Rudolf-Perković, D. (2001) *Glazbalica 5. Udžbenik glazbene kulture za V. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International d.o.o.
17. Taylor, C. A. (1959) *The Physics of Musical Sound*. London: The English Universities Press.
18. Wallas, G. (1926) *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape.

2. OSNOVE PSIHOLOGIJE GLAZBE

2.1. Glazbene sposobnosti

2.1.1. Struktura i razvoj glazbenih sposobnosti

Psihologija glazbe bavi se „glazbom kao specifičnim oblikom čovjekovog iskustva i njen predmet, shvaćen u najširem smislu, je sistematsko, znanstveno proučavanje odnosa između glazbenih pojava, pravila i glazbene aktivnosti i psiholoških zakonitosti opažanja, spoznavanja i afektivnog reagiranja” (Mirković-Radoš, 1996, 9).

Glazbene su sposobnosti izuzetno složen fenomen te obuhvaćaju čitav niz sposobnosti, poput shvaćanja i pamćenja melodije, percepcije ritma, shvaćanja tonaliteta, utvrđivanja intervala, uočavanja estetskog značenja glazbe i apsolutnog sluha. Bit pojmovnog određenja glazbenih sposobnosti je sposobnost estetskog doživljavanja glazbe, tj. sposobnost estetskog prosuđivanja o glazbi te osjetljivost na umjetničku kvalitetu glazbenog djela ili njegove interpretacije (prema Mirković-Radoš, ibid., 36-37).

Što se razvoja glazbenih sposobnosti tiče, uočava se zakonitost razvojnog redoslijeda koja je svojstvena svoj djeci. Tako je moguće govoriti o devet faza razvoja glazbenih sposobnosti:

1. faza slušanja (0 - 6 mjeseci)
2. faza motoričke reakcije na glazbu (6 - 9 mjeseci)
3. faza prve glazbene reakcije (9 - 18 mjeseci)
4. faza prave glazbene reakcije (18 mjeseci - 3 godine)
5. faza imaginativne pjesme (3 - 4 godine)
6. faza razvoja ritma (5 - 6 godina)
7. faza stabilizacije glazbenih sposobnosti (6 - 9 godina)
8. faza estetskog procjenjivanja (11 godina)
9. glazbena zrelost (17 godina) (prema Čudina-Obradović, 1991, 110-112).

Brojna su istraživanja pokazala da već fetus može čuti. Birnholz i Benacerraf su ultrazvučnom tehnikom pokušali ispitati na koji način fetus reagira

na zvuk. Slike fetusa dobivene na takav način pokazale su da „iako fetusi do 24. tjedna nakon začeća nisu reagirali na zvučne podražaje, nakon 28. tjedna gotovo svi su na zvuk stiskali očne kapke. Svi oni koji nakon 28. tjedna nisu reagirali na zvuk (njih 1 do 2 %) rodili su se s oštećenjima sluha ili s teškim poremećajima” (prema Vasta i dr., 1998, 219).

DeCasper i Fifer uočili su da novorođenče s jedva četiri dana može razlikovati glas svoje majke od glasova nepoznatih osoba, što ukazuje na zaključak da se djeca upoznaju s majčinim glasom dok su još u utrobi (prema Vasta i dr., ibid., 220).

Pojedine teorije o razvoju glazbenih sposobnosti ističu veću ulogu genetskog materijala, a druge u prvi plan stavljaju utjecaj okoline.⁵ Ipak, možemo reći da su glazbene sposobnosti rezultat zajedničkog djelovanja naslijeđenog i naučenog, odnosno urođenih dispozicija, sazrijevanja, neformalnih iskustava i formalnog učenja glazbe. Iako se i osnovne glazbene sposobnosti (osjećaj za ritam, visinu, trajanje i boju tona) i one složene (glazbena memorija, osjećaj za akorde, harmoniju, modulacije i sl.) razvijaju na temelju zajedničkog utjecaja urođenih dispozicija i aktivnosti okoline, prve su ipak više određene genetskim naslijeđem, a potonje su u većoj mjeri određene razvojem.

I danas se vode rasprave o *strukтури glazbenih sposobnosti*, koje se usmjeravaju prema pitanju radi li se o jednoj, jedinstvenoj sposobnosti ili o većem broju tih sposobnosti. Shvaćanja o strukturi glazbenih sposobnosti uglavnom su se razvila u dvama smjerovima: elementarističkome i unitarističkome.

Utemeljitelj *elementarističkog* (atomističkog, pluralističkog, mozaičkog) gledišta o strukturi glazbenih sposobnosti Carl. E. Seashore ističe da su glazbene sposobnosti suma određenog broja neovisnih svojstava, od kojih svako može biti prisutno u različitim stupnjevima (prema Mirković-Radoš, ibid.). Glazbeni talent predstavlja hijerarhiju talenata koji se granaju u okviru glazbene svijesti, pri čemu su senzorna svojstva tona fundamentalna.

S druge strane, *unitarističko* (holističko, geštaltističko) gledište o strukturi glazbenih sposobnosti polazi od toga da je glazbena sposobnost opća sposobnost kompozitnog tipa, čiji su vidovi uzajamno manje ili više povezani (prema Mirković-Radoš, ibid.). Značajan predstavnik tog motrišta Geza Révész ističe da je najznačajnija osobina muzikalne osobe osjetljivost na umjetničku kvalitetu te sposobnost estetske procjene djela i njegova umjetničkog izvođenja (1954). Najproblematičniji je dio njegova motrišta onaj koji se odnosi na

⁵ Ovdje u prvom redu mislimo na *hereditarnu teoriju*, koja ističe presudnu ulogu nasljednog faktora za razvoj glazbenih sposobnosti, te na *okolinsku teoriju*, koja govori o važnosti odgojno-obrazovnog procesa u razvoju glazbenih sposobnosti (Pesek, 1990).

isključivu urođenost glazbenih sposobnosti te njezinu raspoređenost u populaciji prema načelu sve ili ništa.

Biheviorističko gledište o strukturi glazbenih sposobnosti zastupa američki glazbeni psiholog Robert Lundin (1967). Prema njegovu mišljenju glazbena sposobnost nije jedinstvena crta, već se sastoji od međusobno povezanih ponašanja nastalih procesom interakcije osobe s glazbenim poticajima tijekom života. Isticanjem da se glazbeno ponašanje stječe tijekom života on ne negira postojanje biološkog potencijala.

Američki glazbeni psiholog Gordon (1990, 1998) razlikuje dva oblika glazbenih sposobnosti: *razvojne glazbene sposobnosti* koje su potencijal i *stabilizirane glazbene sposobnosti* koje predstavljaju punu razvijenost potencijalnih, odnosno razvojnih glazbenih sposobnosti. *Razvojne glazbene sposobnosti* razvijaju se između pete i osme godine, a oko devete godine formiraju se *stabilizirane glazbene sposobnosti*, i to pod djelovanjem neformalnih i formalnih utjecaja.

Gordon (1998, 10-15) ističe nekoliko važnih osobina glazbenih sposobnosti, kako *razvojnih* tako i *stabiliziranih*:

1. Glazbene sposobnosti normalno su distribuirane jer oko 68 % ljudi ima prosječne glazbene sposobnosti, njih 28 % ima ili ispodprosječne ili iznadprosječne glazbene sposobnosti, a kod samo 4 % ljudi glazbene su sposobnosti ili iznimno visoke ili iznimno niske.
2. Glazbene sposobnosti su *višedimenzionalne*. Gordon je faktorskom analizom utvrdio postojanje više od 20 glazbenih sposobnosti, od kojih je njih najmanje sedam izuzetno važno za *stabilizirane* glazbene sposobnosti, a dvije su temelj *razvojnih* glazbenih sposobnosti.
3. Temelj glazbenih sposobnosti je *audijacija*, to jest neposredna impresija ili intuitivni odgovor na glazbeni podražaj za koji je dijete sposobno bez posebnoga glazbenog obrazovanja. Ona se odvija kada asimiliramo i u mislima razumijevamo glazbu koju smo čuli ili smo pročitali njezin notni zapis. Dok u slušnoj percepciji percipiramo neposredna, trenutačna zvučna događanja, tijekom *audijacije* asimiliramo prošla ili anticipiramo buduća glazbena događanja.

Rane godine života ključne su za uspostavljanje temelja glazbenoga razvoja. Dječja glazbena iskustva od rođenja do pete godine imaju posebno snažan utjecaj na razvoj glazbenih sposobnosti, stoga u tom razdoblju djecu moramo izložiti bogatim glazbenim podražajima da bismo kod njih razvili nužnu spremnost za formalno glazbeno učenje.

Djeca uče glazbu na način sličan onomu kojim uče jezik. Nakon što nekoliko mjeseci slušaju zvukove svoga materinskog jezika, ona prolaze kroz fazu

jezičnoga brbljanja u kojoj eksperimentiraju s govorenim zvukovima koji za odrasle nemaju smisla. Nakon toga imitiraju riječi, a zatim ih upotrebljavaju smisleno, u vlastitim frazama i rečenicama.

Slično tomu, djeca prolaze kroz faze glazbenoga brbljanja (Gordon, 1990, 11-13), u kojima stvaraju zvukove koji za odrasle nemaju glazbeni smisao. U tonskom brbljanju dijete pjeva kvalitetom govorenoga glasa, a u ritamskom se brbljanju ono nepravilno pokreće, bez konzistentnog tempa ili zamjetljivoga ritma. Djeca koja još nisu izašla iz faze glazbenog brbljanja nemaju koristi od formalne glazbene poduke, tako da s tom vrstom glazbene poduke ne bi trebalo počinjati prije pete godine.

Glazbeno razmišljanje djeteta koje nije izašlo iz faze glazbenog brbljanja naziva se *pripremnom audijacijom*. Postoje tri faze *pripremnog audijacije*: *akulturacija*, *imitacija* i *asimilacija*.

Akulturacija je temelj dječjega glazbenog razvoja. Tijekom *akulturacije* djeca apsorbiraju glazbu svoje kulture postupno uočavajući razliku između zvukova u svojoj okolini i zvukova koje sami proizvode, a nakon toga i među različitim zvukovima u svojoj okolini. Tri su faze *akulturacije*:

1. *Apsorpcija*. Ta se faza događa između rođenja i 18. mjeseca života. Nestrukturiranim formalnim vođenjem djeca apsorbiraju glazbu svoje kulture, u prvom redu različitu instrumentalnu glazbu te glazbu koju im roditelji pjevaju i skandiraju.
2. *Slučajni odgovor*. Odvija se između prve i treće godine, a tu fazu karakterizira nestrukturirano neformalno vođenje. Dok je u *apsorpciji* naglašeno slušanje, ovdje je naglasak na sudjelovanju, i to glazbenim brbljanjem i pokretima.
3. *Namjerno odgovaranje*. Događa se u dobi od 18 mjeseci do tri godine. U toj dobi dijete može dobiti strukturirano neformalno vođenje tijekom kojega ga se potiče na sudjelovanje u pjevanju tonских obrazaca i skandiranju ritamskih obrazaca. U toj fazi dijete pokušava ponavljati tonske i ritamske obrasce koje čuje, iako se od njega ne očekuje da ih izvede točno. Tijekom *imitacije* dijete započinje prijelaz iz *pripremnog audijacije* i glazbenog brbljanja prema *audijaciji*. *Imitacija* se odvija u dvjema fazama:
 1. *Odbacivanje egocentričnosti*. U toj fazi dijete postaje svjesno da ono što pjeva ili skandira nije isto kao i ono što pjevaju ili skandiraju drugi. Odslušani tonски ili ritamski obrazac dijete će obično imitirati netočno, a u toj fazi roditelj ili učitelj imitira djetetov obrazac. S vremenom će dijete naučiti uočavati razlike između obrasca koji čuje i onoga koji samo izvodi.

2. *Rušenje pravila*. Za tu fazu karakteristično je da dijete pokušava ući u glazbeni svijet odraslih i u njem uspješno sudjelovati. Ono razvija sposobnost donekle točnoga izvođenja tonских i ritamskih obrazaca. Učitelj ili roditelj pomaže u tom procesu imitirajući dječje netočne izvedbe, nakon čega slijedi točna izvedba. Činjenica da dijete pokušava točno izvesti obrazac pokazatelj je da ono uči.

Treća i posljednja faza *pripremnog audijacije* je *asimilacija*. Tijekom te faze dijete počinje biti svjesno glazbene sintakse. *Imitacija* je analogna izvođenju pojedinih riječi u govoru, a *asimilacija* uključuje sposobnost upotrebe i razumijevanja glazbenih fraza. Dijete donekle točno izvodi tonske i ritamske obrasce, koordinirajući i asimilirajući imitaciju tih obrazaca s pokretima tijela. *Asimilacija* se odvija u dvjema fazama:

1. *Introspekcija*. U toj fazi dijete komparira ono što izvodi s načinom na koji se kreće te uočava da obrasci koje izvodi nisu koordinirani s njegovim pokretima.
2. *Koordinacija*. Dijete uči koordinirati svoje izvođenje tonских i ritamskih obrazaca s tjelesnim pokretima i disanjem.

2.1.2. Psihometrijsko gledište u psihologiji glazbe: mjerjenje glazbenih sposobnosti

Psihološka mjerenja u glazbi provode se testovima. Bujas definira test kao „standardizirani postupak s pomoću kojeg se izaziva određena aktivnost, a onda se učinak te aktivnosti mjeri i vrednuje tako da se individualni rezultat uspoređi s rezultatima, koji su dobiveni kod drugih individua u jednakoj situaciji” (Bujas, 1959, 96). Svi testovi, pa tako i oni koji mjere glazbene sposobnosti, moraju zadovoljiti stroge metrijske karakteristike.

Prve psihološke testove glazbenih sposobnosti konstruirao je 1880. godine Karl Stumpf, zatim su se 1920. godine pojavili Révészovi testovi, a Seashore (1919) je autor prvoga standardiziranog testa glazbenih sposobnosti. Testovi glazbenih sposobnosti uglavnom ispituju sposobnost razlikovanja visine tonova, opažanja i pamćenja melodije, ritma i harmonije te sposobnost estetskog procjenjivanja.

Rojko (1981, 21-91) navodi četiri vrste testova u glazbi:

1. *Testovi muzikalnosti* – njima mjerimo mogućnost, potencijal značajan za uspjeh u glazbenoj aktivnosti.
2. *Testovi znanja i vještina* – njima mjerimo faktografska znanja o glazbenim osnovama, odnosno glazbene teorije.

3. *Testovi izvedbe* – u njima se od ispitanika traži direktna glazbena ekspresija: vokalna, instrumentalna ili/i motorička.
4. *Testovi ukusa, procjena i stavova* – testovi koji se koriste glazbenim materijalom, testovi koji se ne koriste glazbenim materijalom.

U testovima različitih autora odražavaju se i njihova shvaćanja o strukturi glazbenih sposobnosti. Tako prvi standardizirani test glazbenih sposobnosti, Seahoreove *Mjere glazbenog talenta* (1919), odražava autorovo shvaćanje glazbenih sposobnosti kao zbroja nezavisnih sposobnosti. Test je namijenjen djeci od deset godina naviše. Doživio je nekoliko revizija, a najčešće korištena verzija iz 1960. godine sadrži testove visine, jačine, ritma, trajanja, boje i pamćenja tonova.

Za razliku od Seashoreova testa, utemeljena na elementarističkoj koncepciji o strukturi glazbenih sposobnosti, Gordonov *Profil glazbene sposobnosti* (1988) utemeljen je na unitarističkoj koncepciji muzikalnosti. Namijenjen je populaciji u dobi od 10 do 18 godina. Test se sastoji od triju dijelova i ispituje sedam dimenzija glazbenih sposobnosti: *percipiranje tonova* (podtestovi percepcije melodije i harmonije), *percipiranje ritma* (podtestovi percepcije tempa i takta) te *percipiranje glazbenih preferencija* (podtestovi percepcije fražiranja, ravnoteže i stila).

Gordonov je test *Primary Measures of Music Audiation* (1982) prvi i za sada jedini konstruirani test za psihološko ispitivanje djece predškolske i rane školske dobi (5 - 8 godina). Na temelju neposrednog dojma djeca daju intuitivne odgovore o tome jesu li tonški, odnosno ritamski modeli isti ili različiti. Test je sastavljen od tonskog i ritamskog dijela, od kojih svaki sadrži primjere za vježbu te po 40 zadataka. Za rješavanje tog testa dijete ne mora znati čitati ni pisati, a ne mora imati ni glazbeno iskustvo ili formalno glazbeno obrazovanje.

Svaki se zadatak reproducira na CD-u imenovanjem nekog predmeta koji je nacrtan na listu za odgovore iznad odgovarajućeg zadatka. Nakon što dijete čuje jedan par fraza, određuje jesu li fraze iste ili različite te na listu za odgovore zaokružuje par istih ili različitih lica. Oprema testa uključuje i tzv. *profile card* za svakog učenika, karticu na kojoj se upisuju odgovori nakon svakoga provedenog testiranja.

Gordonov test nezamjenljiv je mjerni instrument za rano, valjano, pouzdano i objektivno identificiranje ključnih glazbenih varijabla značajnih za postizanje uspjeha u učenju glazbe.

Wingovi *Testovi glazbene inteligencije* (1981) također polaze od unitarističke koncepcije o strukturi glazbenih sposobnosti. On smatra da je glazbena

inteligencija opća sposobnost opažanja i procjenjivanja glazbe, dakle kompozitna funkcija koja se javlja u dvama oblicima – kao glazbena sposobnost u užem smislu i kao sposobnost estetskog procjenjivanja glazbe.

Prvi vid odnosi se na slušnu osjetljivost, odnosno na glazbeno opažanje. U tom dijelu testa ispituje se razlikovanje intervala, broja tonova u akordu, pamćenje tonskih i ritamskih obrazaca, uočavanje promjene tonaliteta i sl.

Drugi vid glazbene inteligencije – estetsko procjenjivanje glazbe, odnosi se na osjetljivost na kvalitetu glazbenog izvođenja, odnosno na estetsku vrijednost glazbe, a izražava se u aktivnostima kao što su: ocjenjivanje adekvatnosti izvođenja glazbenih ulomaka s obzirom na pojedine važne dimenzije (ritamsku akcentuaciju, harmonizaciju melodije, dinamičko nijansiranje, fražiranje i sl.).

Wing u glazbeno testiranje uvodi velike novine, kao što su upotreba glazbenog sadržaja u zadacima, služenje glazbenim instrumentom u proizvodnji podražaja te uvođenje testova estetskog procjenjivanja izuzetne glazbene i psihološke kvalitete.

Zaključujemo dakle da danas postoje brojni testovi za mjerenje glazbenih sposobnosti te da je svaki od njih koncipiran u skladu s teorijom o strukturi glazbenih sposobnosti koju autor testa zastupa.

2.1.3. Afektivno gledište u psihologiji glazbe: glazbene preferencije

Kada govorimo o afektivnom reagiranju na glazbu, u prvom redu mislimo na *sposobnost estetskog procjenjivanja*, odnosno osjetljivost na umjetničku kvalitetu djela i njegove izvedbe, zatim na *preferencije* ili kratkoročne procjene sviđanja te, najzad, na *glazbeni ukus* kao relativno ustaljeno, dugoročno ponašanje i vrednovanje, odnosno trajnije dispozicije koje predstavljaju ukupnost preferencija pojedinca (prema Mirković-Radoš, ibid., 253).

Jedan od najpoznatijih teorijskih modela glazbenih preferencija je onaj LeBlancov (1981), koji prikazuje hijerarhiju varijabla koje utječu na glazbene preferencije. Model sadrži osam razina kojima slušatelj obrađuje ulaznu informaciju.

Najniže razine (od četvrte do osme razine) uključuju podražaj te kulturne i osobne čimbenike koji utječu na kretanje informacije do mozga slušatelja, odnosno do mjesta na kojemu se odvija njezina obrada. Varijable na tim razinama nazivaju se varijablama utjecaja, a varijable na najvišim razinama (od prve do treće razine) odgovor su na varijable utjecaja. Na prvoj, drugoj i trećoj razini modela obrađuje se ulazna informaciju i u skladu s tim slušatelj

djeluje tako da ili odbacuje podražaj i time završava proces ili ga prihvata i intenzivira pozornost prema ulaznim podacima.

Osma razina u hijerarhiji sadržava devet varijabla koje utječu na ulaznu informaciju. Četiri od njih povezane su sa samim podražajem (*fizičke osobine podražaja, složenost podražaja, referentno značenje podražaja, kvaliteta izvedbe*), a ostalih pet govori o kulturnim utjecajima na ulazne podatke (*mediji, skupina vršnjaka, obitelj, pedagozi i autoriteti, slučajno uvjetovanje*).

Na sedmoj, šestoj i petoj razini nalaze se tri varijable inhibicije, koje djeluju kao „filtri” koji blokiraju, limitiraju ili izobličavaju ulaznu informaciju. Takve razine uključuju *fiziološke uvjete* (sedma razina), *osnovnu pozornost* (šesta razina) i *afektivno stanje* (peta razina). Četvrta razina odnosi se na karakteristike slušatelja koje utječu na obrađivanje ulaznih podataka (*slušna osjetljivost, glazbena sposobnost, glazbena poduka, osobnost, spol, etnička pripadnost, socioekonomski status, sazrijevanje i pamćenje*).

Treća razina modela označava početak faze slušateljeva djelovanja: na njoj se obrađuju podaci u slušateljevu mozgu. Dok se osma razina modela odnosi na *glazbu i okolinu*, treća, četvrta, peta, šesta i sedma razina modela govore o aktivnosti samog *slušatelja*.

Druga se razina sastoji od četiriju varijabla (*odluka o preferencijama, daljnja istraživanja podražaja i/ili okoline, ponovljeno uzorkovanje, intenziviranje pozornosti*) i na njoj se odlučuje o tome jesu li slušatelju potrebna dodatna iskustva kako bi mogao formirati prosudbe. Ukaže li se potreba za dodatnim iskustvima, slušatelj se vraća na osmu razinu po dodatne informacije, a ako su prosudbe formirane, informacija nastavlja put prema prvoj razini, koja se sastoji od četiriju varijabla (*odbacivanje, prihvatanje, ponavljanje podražaja, intenziviranje pozornosti*), te se tamo ili prihvata ili odbacuje.

Razina glazbenog ukusa pojedinca determinirana je nizom čimbenika, pri čemu suvremeni sociološki pristupi glazbi naglašavaju ulogu *individualnih*, kao što su dob, spol, osobine ličnosti te glazbeno iskustvo pojedinca, zatim *društvenih*, poput obitelji, vršnjaka, društvenog porijekla, klasne i etničke pripadnosti i utjecaja masovnih medija, te *situacijskih* čimbenika, kao što su različiti tradicijski čimbenici, specifičnost situacije slušanja, slušateljevo raspoloženje i sl.

Imajući u vidu raznolikost čimbenika koji utječu na glazbene preferencije mladih, Dobrota i Reić Ercegovac (2009) istražile su utjecaj različitih varijabla na glazbene preferencije i poznavanje glazbenih ulomaka koji pripadaju sljedećim glazbenim stilovima: umjetničkoj glazbi, popularnoj glazbi i *glazbama svijeta*.⁶ Sudionici su bili učenici prvih i četvrtih razreda splitskih srednjih škola, i to gimnazija i strukovnih škola.

Rezultati potvrđuju utjecaj sociodemografskih varijabla i na glazbene preferencije i na poznavanje glazbenih stilova. Nadalje, ustanovljeno je postojanje značajne povezanosti između sociodemografskih varijabla s jedne te preferencija i poznavanja glazbenih stilova s druge strane. Rezultati potvrđuju povezanost između poznavanja i preferencija glazbenih stilova, a utvrđene su i glazbenoizražajne sastavnice koje su povezane s glazbenim preferencijama sudionika. Budući da je generalni zaključak istraživanja da je glazbeni ukus sudionika, bez obzira na spol, vrstu škole, dob, školski uspjeh ili stručnu spremu roditelja, orijentiran prema popularnoj glazbi, autorice sugeriraju mogućnost proširivanja glazbenih programa uvođenjem popularne glazbe i *glazbā svijeta*.

Prema teoriji glazbenih preferencija (Rentfrow i Gosling, 2003) najprominentniju ulogu u kreiranju glazbenih preferencija imaju osobine ličnosti, samopoimanje i kognitivne sposobnosti pojedinca.

Reić Ercegovac i Dobrota (2011) u svojem su istraživanju pokušale utvrditi glazbene preferencije studenata različitih usmjerenja te ispitati kakva je uloga nekih sociodemografskih značajka i osobina ličnosti iz petfaktorskog modela (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, neuroticizam i otvorenost za iskustva) u preferencijama glazbenih stilova.

⁶ Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastoji od dvaju dijelova. Prvi dio sastavljen je od pitanja koja se odnose na sociodemografska obilježja sudionika (vrsta škole, razred, spol, školski uspjeh, stručna sprema roditelja), a drugi od zvučnoga upitnika. Zvučni upitnik obuhvaća 15 glazbenih ulomaka, svaki u trajanju od oko 30 sekunda koji pripadaju umjetničkoj (*L. van Beethoven: Sonata za klavir u cis-molu, op. 27. br. 2, Mjesečina (I. stavak: Adagio sostenuto); N. Paganini: Koncert za violinu op. 7. br. 2, La Campanella – III. stavak: Rondo; P. I. Čajkovski: Trepak, iz baleta Ščelkunčik; P. I. Čajkovski: Koncert za klavir u b-molu, I. stavak: Allegro non troppo e molto maestoso; A. Borodin: Knez Igor, odlomak iz Polovječkih plesova*) i popularnoj glazbi (*Aerosmith: Cryin'; Grandmaster Flash: The Message; Destiny's Child: Say my Name; Kraftwerk: The Model; Sex Pistols: God Save the Queen*) te glazbama svijeta (*Julian Avalos (Peru): Guajira Bonita; Ernest Ranglin (Jamajka): Below the Bassline; Los Tradicionales de Carols Puebla (Kuba): Dilema; James „Bla” Pahinui (Havaji): Gabby Kai; Ricardo Lemvo & Makibna Loca (Kongo): La Milonga de Ricardo en Cha-cha-cha*).

Zadatak je sudionika bio da nakon odslušanoga glazbenog ulomka na ljestvici Likertova tipa zaokruživanjem brojeva od jedan do pet procijene stupanj sviđanja pojedinoga ulomka. U sljedećem dijelu ispitivanja sudionici su na ljestvici od jedan do tri procjenjivali stupanj poznatosti svakoga od odslušanog glazbenih ulomaka. U posljednjem dijelu ispitivanja sudionici su slušali glazbene ulomke, nakon čega su navodili glazbenoizražajne sastavnice koje su im se najviše svidjele (npr. tempo, dinamika, ritam i sl.).

Istraživanje je obuhvatilo petnaest primjera različitih glazbenih stilova.⁷ Uz upitnik na kojem su sudionici procjenjivali stupanj sviđanja glazbenih ulomaka, primijenjeni su Upitnik općih podataka te Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti (Goldberg, 2001).

Eksploratornom faktorskom analizom preferencija glazbenih stilova izdvojena su četiri čimbenika koji ukazuju na drugačiju strukturu glazbenih preferencija u odnosu na rezultate dosadašnjih istraživanja. Rezultati ukazuju na to da mladi podjednako preferiraju nekoliko glazbenih stilova, koji se mogu grupirati u dvije dimenzije – alternativnu, *heavy metal* i klasičnu glazbu te *soul*, *rock*, *funk* i religijsku glazbu, a prema ostalim glazbenim stilovima iskazali su niži stupanj preferencija.

Sociodemografske značajke, izuzev spola, nisu se pokazale značajnim korelatima preferencija, no rezultati su potvrdili pretpostavku o značajnoj ulozi osobina ličnosti u predviđanju glazbenih preferencija. Utvrđeni su značajni glavni efekti spola i glazbenih stilova na preferencije, kao i značajni interakcijski efekti spola, područja studiranja i glazbenih stilova.

S obzirom na raznolikost čimbenika koji utječu na glazbene preferencije, područje afektivne psihologije glazbe vrlo je zanimljivo i još uvijek nedovoljno istraženo područje. U kontekstu glazbene nastave rane školske dobi zanimljivo je istaknuti da je posebna osobina afektivnoga razvoja djece predškolske i rane školske dobi izuzetna sposobnost primanja i povezivanja dojmova različitim osjetilima, odnosno sposobnost širenja afektivnog odgovora. Važno je stoga djeci te dobi ponuditi primjerena glazbena iskustva jer su takvi glazbeni doživljaji nužni za obogaćivanje i mijenjanje afektivnog reagiranja (prema Mirković-Radoš, *ibid.*, 255).

⁷ Glazbeni primjeri preuzeti su iz istraživanja Rentfrowa i Goslinga (*ibid.*), tako da je slučajnim odabirom, od ponuđenih deset glazbenih ulomaka za svaki stil, odabran po jedan glazbeni ulomak. Upotrijebljeni su sljedeći glazbeni primjeri: *filmska glazba* - glazba iz filma *Posljednji Mohikanac*; *pop*: N'sync - Bye Bye Bye; *elektronička glazba*: DJ Shadow - What Does Your Soul Look Like; *hip-hop*: Eazy-E - Easy Street; *blues*: Howling Wolf - Spoonful; *folk*: Indigo Girls - Become You; *country*: Johnny Cash - Rusty Cage; *funk*: Kool and the Gang - Celebration; *soul*: Marvin Gaye - If You Don't Know Me By Now; *alternativa*: Nirvana - Verse Chorus Verse; *religijska glazba*: Praise Band: Rock of Ages; *jazz*: Quincy Jones - Summer in the City; *klasična glazba*: N. R. Korsakov - Bumbarov let; *rock*: Van Halen - Jump; *heavy metal*: Guns'n'Roses - Welcome to the Jungle), svaki u trajanju od oko 45 sekundi.

2.2. Glazba i emocije

2.2.1. Emocionalno značenje glazbe

Glazba je jedno od naših najranijih senzornih iskustava. Kako ističe Leonhard, „ljudi su univerzalno osjetljivi na glazbu te u glazbenim iskustvima pronalaze zadovoljstvo i značenje” (1972, 115).

Povezanost glazbe i emocija tema je koja zaokuplja brojne autore, još od vremena stare Grčke. Tako je Aristotel glazbu smatrao sastavnim dijelom svojega idealnog obrazovnog sustava jer ona ima sposobnost pobuđivanja i smirivanja emocija te može utjecati na formiranje dobrog karaktera (Gabrielsson i Juslin, 1996). Langer (1957) također ističe da je glazba jezik emocije.

Jedan od motiva za slušanje glazbe zasigurno je njezin emocionalni učinak. Glazbene aktivnosti dobivaju svoje emocionalno značenje povezivanjem s važnim događajima i s osobnim sjećanjima. Ako je tomu tako, onda će emocionalni odgovori na glazbu varirati od osobe do osobe, ovisno o njezinim prošlim iskustvima. Ipak, slušatelji se uglavnom slažu u određivanju glazbenih emocija, stoga je vjerojatno da nešto u glazbi proizvodi takvo slaganje.

Polazeći od pretpostavke da glazbeni zvukovi inherentno sadrže emocionalno značenje, Hevner (1936) je proveo istraživanje u kojem su slušatelji odabirali emocionalne attribute za instrumentalne skladbe. Istraživanja poput toga ukazuju na moguće veze između globalnih aspekata glazbene strukture i općega raspoloženja u glazbi.

Pokušavajući odgovoriti na pitanje je li moguće preciznije opisati glazbene strukture koje proizvode glazbene emocije, provedena su brojna istraživanja koja se služe pojmom glazbene tenzije da bi povezala shvaćanje glazbenih struktura s glazbenim emocijama. Teorijsko je polazište za takva istraživanja rad Meyera (1956, 1967), koji ističe da je „glazba dinamičan proces. Razumijevanje i uživanje ovisi o percipiranju i odgovaranju na attribute kao što su tenzija i opuštanje, nestabilnost i stabilnost te nejasnoća i jasnoća” (1967, 43). On smatra da očekivanja imaju središnju psihološku ulogu u glazbenim emocijama jer neke točke u glazbi izazivaju snažna očekivanja za nastavak, stvarajući osjećaj tenzije i nestabilnosti, dok druge točke ispunjavaju očekivanja, a takve se cjeline percipiraju kao zatvorene i potpune. Glazbeno značenje i emocije ovise o tome kako se odvijaju stvarni događaji u glazbi u odnosu na takvu pozadinu očekivanja.

Glazbena teorija donosi tehničke opise načina na koji različiti stilovi organiziraju glazbene zvukove i daje uvide u glazbene strukture koje mogu biti

temelj očekivanja slušatelja. Utjecaj kognitivne znanosti na glazbenu teoriju evidentan je unutar različitih teorija glazbe.⁸

Temeljno pitanje o glazbenim emocijama odnosi se na to izaziva li glazba emocionalne odgovore kod slušatelja (*emotivistička pozicija*) ili jednostavno izražava emocije koje slušatelji prepoznaju u glazbi (*kognitivistička pozicija*). S tim u vezi Krumhansl (1997) je provela psihofiziološka mjerenja (kardiološke, vaskularne, elektrodermalne i respiracijske funkcije) tijekom slušanja po dvaju ulomaka koji su predstavljali emocije tuge, straha i sreće. Tužni ulomci bili su polaganog tempa, u molu i s prilično konstantnim opsegom visine i dinamike. Ulomci koji prikazuju strah bili su brzog tempa, imali su disonantne harmonije i velike varijacije dinamike i visine. Sretni ulomci bili su u relativno brzom tempu, plesnog ritma, s durskim harmonijama i s relativno konstantnim rasponom visine i dinamike. Ulomci su trajali oko tri minute i većina sudionika nije ih poznavala otprije.

⁸ Tako je polazište *generativne teorije tonalne glazbe* (Lerdahl & Jackendoff, 1983), koja modelira glazbeno razumijevanje iz perspektive kognitivne znanosti, traganje za gramatikom glazbe pomoću generativne lingvistike. Oslanjajući se na *generativnu teoriju tonalne glazbe*, Lerdahl (2001) donosi *tonalno-visinsko-prostornu teoriju* (*tonal-pitch-space theory*). Riječ je o teoriji koja predlaže kognitivne reprezentacije metra, grupiranja, hijerarhija događanja i harmonijske napetosti.

Još jedna kognitivno orijentirana teorija je Narmourov (1990) *implikacijsko-realizacijski model melodijskih očekivanja* (*implication-realization model of melodic expectations*). On formulira opsežnu kognitivnu teoriju melodijske sintakse, utemeljenu na pravilima koja modeliraju implikaciju i realizaciju svih primarnih glazbenih parametara. Narmour govori o vrsti „genetičkog koda” koji rukovodi percepcijom i shvaćanjem melodije. On smatra da su melodijska očekivanja vođena univerzalnim načelima perceptualne organizacije. Da bi testirala navedeni model, Krumhansl (1995) se služila ulomcima iz engleskih narodnih pjesama, atonalnih pjesama i kineskih narodnih pjesama. Slušatelji su prosuđivali različite tonove, predložene kao moguće nastavke pjesama, i odlučivali koliko se dobro oni uklapaju u njihova očekivanja. U slučaju zapadne glazbe komparirane su prosudbe glazbenika i neglazbenika, a u slučaju kineske glazbe prosudbe Kineza i Amerikanaca. Rezultati potvrđuju principe modela jer su, u skladu s njegovom tvrdnjom o univerzalnosti, razlike između skupina bile relativno male.

Model je testiran i putem dvaju interkulturalnih istraživanja (Krumhansl i dr., 1999; Krumhansl i dr., 2000). Prvo je istraživanje upotrijebilo ulomke iz finskih duhovnih narodnih himna, a drugo iz vokalne glazbe (*yoiks*, Sami iz sjeverne Skandinavije). U oba su se istraživanjima komparirali slušatelji koji su bili aktivni u glazbenoj kulturi o kojoj je riječ s glazbenicima zapadnjacima koji ne poznaju tu glazbu. Rezultati općenito podupiru *implikacijsko-realizacijski model*, potvrđujući da se glazba oslanja na zajedničke psihološke principe očekivanja, ali da ih glazbene kulture oblikuju na jedinstvene načine.

Svi sudionici su procjenjivali količinu tuge, straha i sreće koju su doživjeli tijekom slušanja glazbenih ulomaka, a samo jedna skupina procjenjivala je količinu tenzije. Tenzija je najsnažnije korelirala s procjenama straha, ali i s procjenama sreće, stoga je zaključeno da je tenzija multivalentna te da utječe na sve tri temeljne emocije prikazane u izabranim ulomcima.

Druga skupina sudionika slušala je iste ulomke dok su snimani njihovi psihofiziološki odgovori. Tužne procjene bile su najsnažnije povezane s promjenama rada srca, krvnog tlaka te vodljivosti kože i temperature. Procjene straha povezane su s promjenama u brzini i amplitudi krvnog tlaka, a sretne procjene s promjenama u respiracijskim mjerama. Rezultati istraživanja potvrđuju da su fiziološke promjene ovisne o količini i vrsti glazbene emocije, čime je potvrđeno *emotivističko* gledište o glazbenim emocijama.

Sloboda (1985) smatra da glazbeni podražaji dobivaju emocionalno značenje povezanošću s riječima koje ih prate. Da bi dvoje ljudi imalo slične afektivne odgovore na glazbeni podražaj, oni moraju naučiti povezivati podražaje s riječima istoga semantičkog značenja. Ipak, mnogi istraživači koji povezuju psihofizičke podražaje i emocionalne odgovore dovode Slobodino naglašavanje semantičkih značenja u pitanje (Balkwill i Thompson, 1999; Behrens i Green, 1993; Gabrielsson i Juslin, *ibid.*; Gabrielsson i Laukka, 2000; Juslin, 1997; Juslin i Madison, 1999; Kamenetsky, Hill i Trehub, 1997).

2.2.2. Procjena emocija u glazbi: rezultat enkulturacije ili glazbeno-strukturnih osobina?

Razmatrajući odnos glazbe i emocija, možemo se zapitati je li interpretacija emocionalnog značenja u glazbi determinirana enkulturacijom s određenim tonskim sustavom ili je ona ovisna o strukturnim aspektima glazbe. Dakle, jesu li mehanizmi koji uzrokuju emocionalne odgovore u glazbi kulturno specifični ili djeluju preko kulturnih granica?

Autori koji favoriziraju enkulturacijsko objašnjenje polaze od ideje da je glazbeno značenje determinirano isključivo kulturnim konvencijama (Blacking, 1973; Walker, 1996). Iako oni priznaju postojanje određenih univerzalija u glazbi, ističu da je interpretacija emocionalnog značenja determinirana jedino enkulturacijom s određenim tonskim sustavom.

Kivy (1980) također smatra da je glazbena ekspresija povezana s emotivnim životom kulture, odnosno ekspresivnim gestama, stavovima i govorom. Budući da je emotivni život svake kulture specifičan, veze između različitih glazbenih podražaja i određenih emocija također moraju biti specifične, tako da glazba onih kultura čiji je emotivni život nepoznat neće zvučati ni muzikalno ni ekspresivno neupućenim slušateljima.

Slično razmišlja i Walker (1996), koji ističe da je nemoguće shvatiti glazbu neke kulture, a da se ne nauči o glazbi te kulture putem iskustva. Prema Walkeru glazba svake kulture u potpunosti je ovisna o kontekstu u kojemu se stvara, o tehnologiji i o načinima razmišljanja, što stvara jedinstvene glazbene vrijednosti koje vode prema glazbi koja se ne može prevoditi stanovnicima nekih drugih kultura.

Empirijska vrijednost navedenih motrišta često je umanjena unikulturalnim fokusom istraživanja. Naime, postojeća istraživanja emocionalnog značenja u glazbi uglavnom su usredotočena prema glazbi zapadnoga tonskog sustava i prema prosudbama slušatelja zapadnjaka, stoga ne osiguravaju temelj za evaluaciju enkulturacijske hipoteze u vezi s percepcijom emocija u glazbi.

Istraživanja percepcije nepoznate glazbe pokazuju da slušatelji koji ne poznaju glazbeni idiom ipak mogu zamijetiti i shvatiti strukturne aspekte takve glazbe, i to slušajući njezine temeljne glazbenoizražajne, odnosno psihofizičke dimenzije (Balkwill i Thompson, *ibid.*). Takve dimenzije mogu izazvati specifične emocionalne odgovore, tako rezultati istraživanja (Behrens, Green, *ibid.*; Gabrielsson, Juslin, *ibid.*; Campbell, Krysciak, Schellenberg, 2000; Kamenetsky, Hill, Trehub, *ibid.*) pokazuju da manipulacije boje, tempa, visine, dinamike, melodijske i ritamske složenosti te tonaliteta evociraju emocionalne odgovore kod slušatelja.

Što se tiče boje, Behrens i Green (*ibid.*) prezentirali su slušateljima improvizacije izvedene na violini, timpanima i glasom, a namijenjene izazivanju specifičnih emocija. Najviše procjena tuge i straha bilo je kod ulomaka izvedenih na violini i glasom, a bijesa kod ulomaka izvedenih na timpanima. Autori uočavaju da je glazba koja se percipira kao sretna okarakterizirana kao glazba „svijetle” boje, glazba koja izaziva bijes kao glazba „opore” boje, a glazba koja nema ekspresiju kao glazba „hladne” boje.

Melodijska i ritamska složenost također mogu biti korisne u diferenciranju emocija u glazbi. Prema Berlyneovu (1971) modelu optimalne složenosti slušatelji bi trebali preferirati podražaje srednje razine složenosti. Nadalje, istraživanja su pokazala da su jednostavnije melodije, koje sadrže manje variranja melodijske konture i više ponavljanja, povezane s pozitivnim i mirnim emocijama, a složene su melodije, s više variranja i manje ponavljanja, povezane s ljutnjom i tugom (Vitz, 1966). Naposljetku, brojna istraživanja potvrđuju postojanje veze između nepravilnih ritmova i negativnih raspoloženja te između pravilnih, repetitivnih ritmova i pozitivnih raspoloženja (Hevner, 1935; Rigg, 1940).

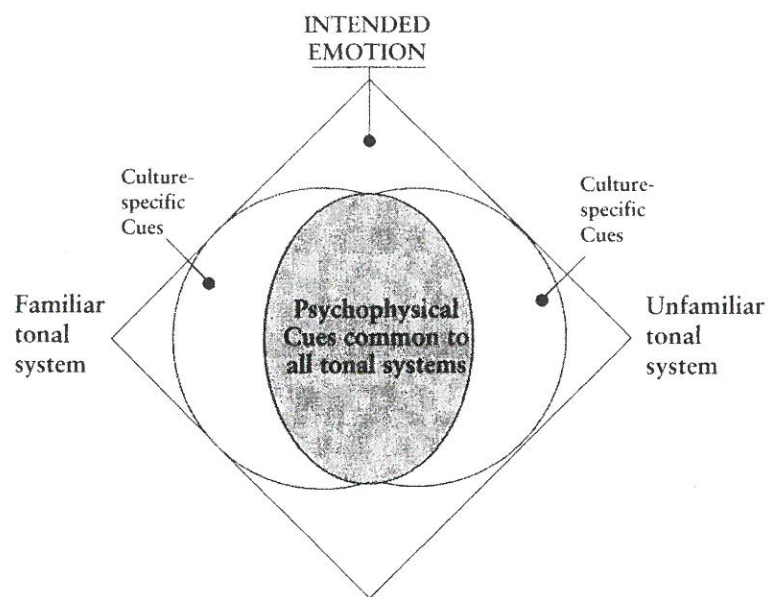
Što se tiče tonaliteta, još od početka 16. stoljeća u zapadnom društvu durski akordi povezivali su se s emocijama sreće, a molški s emocijama tuge (Meyer, 1956; McDermott i dr., 2010). Slično tomu, i melodije u durskim tonalitetima povezivale su se s emocijama sreće, a one u molskima s emocijama tuge (Krumhansl, 1997).

Iako su takvi argumenti valjani u slučaju zapadne glazbe, ograničena je njihova primjenljivost na širi kontekst jer glazba većine kultura mnogo manje naglašava strogu strukturu i formalizam negoli zapadna glazba (Nettl i dr., 1997).

Budući da se emocionalno značenje u glazbi prenosi kulturno specifičnim i psihofizičkim dimenzijama, često postoji redundancija u načinu na koji glazbeno djelo pojačava određenu emociju. Što je više osobina koje su prisutne u glazbi – i kulturno specifičnih i psihofizičkih – to je snažnija ekspresija emocija. Stoga je razumijevanje glazbenog djela i glazbeno izraženih emocija pod utjecajem slušateljeva poznavanja konvencija tonskog sustava i njegove osjetljivosti prema temeljnim psihofizičkim dimenzijama.

Balkwill i Thompson (*ibid.*) autori su modela percepcije emocija u glazbi pod nazivom *Cue-Redundancy model (CRM)*. Oni definiraju psihofizičku dimenziju kao „bilo koju osobinu zvuka koja se može percipirati neovisno o glazbenom iskustvu, znanju ili enkulturaciji” (*ibid.*, 44). Tako je, na primjer, tempo glazbenog djela psihofizička dimenzija, a savršena kadenca nije. Ostale psihofizičke dimenzije uključuju melodijske obrasce, melodijsku konturu, melodijsku složenost, tonski opseg, harmonijsku organizaciju, harmonijsku složenost, ritamsku složenost, ritamske obrasce, artikulaciju, dinamiku, teksturu i boju. Najkraće rečeno, psihofizičke dimenzije mogu se shvatiti kao podražaji koji se pojavljuju u psihofizičkim dimenzijama koje u slušatelja evociraju emocionalni odgovor koji nije rezultat enkulturacije.

Slika 1 prikazuje *CRM* koji objašnjava način na koji slušatelji pristupaju kulturnim i univerzalnim glazbenim osobinama glazbenoga djela da bi došli do razumijevanja glazbeno izraženih emocija. Model polazi od pretpostavke da pojedinci koji su izloženi glazbi vlastite kulturne tradicije identificiraju glazbeno izražene emocije kulturnim i psihofizičkim dimenzijama, dok se percepcija emocija u nepoznatoj glazbi temelji samo na prepoznavanju univerzalnih, psihofizičkih osobina. Snažne veze između emocionalnih prosudba i psihofizičkih dimenzija sugeriraju važnost univerzalnih glazbenih osobina u kategoriziranju nepoznate glazbe.



Slika 1. Cue-Redundancy model percepcije emocije u glazbi (Balkwill, Thompson, ibid., 46)

Dakle, predloženi model polazi od toga da, uz kulturno specifične, postoje i psihofizičke osobine, koje su zajedničke glazbama svih kultura i koje utječu na slušateljske percepcije emocija u glazbi.

Najrelevantnija istraživanja koja mogu potvrditi ili demantirati postavke navedenog modela interkulturalna su istraživanja u kojima se promatra izazivaju li određene psihofizičke glazbene dimenzije slične odgovore u različitim kulturama.

2.2.3 Interkulturalna istraživanja odnosa glazbe i emocija

Gundlach (1932) je proveo rano psihološko istraživanje o emocionalnoj komunikaciji, i to na glazbenom materijalu koji ne pripada zapadnoj kulturi. Pokušavajući odgovoriti na pitanje postoje li objektivne osobine glazbe Aboridžina koje čine temelj komuniciranja specifičnih raspoloženja, uočio je postojanje mjerljivih, objektivnih razlika među pjesmama, koje su u funkciji njihova emocionalnog karaktera.

Nekoliko godina poslije Gundlach (1935) provodi novo istraživanje u kojemu je prezentirao fraze iz 40 glazbenih djela skupini slušatelja pripadnika iste kulture, ali s različitim razinama glazbene poduke, koji su potom ver-

balizirali svoja raspoloženja. Rezultati pokazuju slaganje procjena sudionika za svaku frazu. Analiza tempa, ritma, intervala, opsega, dinamike, visine i melodijskog opsega pokazuje postojanje nekoliko objektivnih osobina fraza povezanih s emocionalnom komunikacijom, no opseg u kojemu su takve osobine dekodirane u različitim kulturama nije bio određen.

Rezultati obaju Gundlachovih istraživanja potvrđuju postojanje specifičnih psihofizičkih glazbenih dimenzija koje utječu na percepciju glazbeno izraženih emocija.

Morey (1940) je prezentirao zapadnu umjetničku glazbu pripadnicima liberijskog plemena, a sudionici su morali odrediti koje emocije glazba izražava. Dobivene emocionalne prosudbe nisu bile identične prosudbama tipičnima za slušatelje zapadnjake, što govori u prilog utjecaju kulturno specifičnih osobina na percipiranje glazbeno izraženih emocija.

Gregory i Varney (1996) istraživali su mogu li zapadni slušatelji koji ne poznaju indijsku glazbu interpretirati emocionalne konotacije te glazbe. Englezi zapadnog i indijskog porijekla procjenjivali su emocionalne poruke indijske rage,⁹ zapadne klasične glazbe i zapadne *new age* glazbe. Rezultati pokazuju da su slušatelji zapadnog i indijskog porijekla osjetljivi na emocije u zapadnoj glazbi, ali ne i u ragi. Saznanja ukazuju na to da se emocionalne dimenzije u nepoznatoj glazbi ne mogu uvijek interpretirati te da kulturno specifične osobine glazbe mogu maskirati kulturno-transcendentne emocionalne dimenzije.

Oslanjajući se na postavke svojeg modela, Balkwill i Thompson (ibid.) u istraživanju polaze od dviju hipoteza: (1) slušatelji koji su enkulturirani u jednom tonskom sustavu mogu točno percipirati određenu emociju u glazbi nepoznatoga tonskog sustava; (2) slušatelji psihofizičkim dimenzijama identificiraju glazbeno izražene emocije. Sudionici su bili 30 slušatelja zapadnjaka koji su procjenjivali emocionalni sadržaj (sreća, tuga, ljutnja, mirnoća) u glazbi nepoznatoga im tonskog sustava – indijskoj ragi. Također su prosuđivali različite psihofizičke dimenzije glazbe: tempo, ritamsku složenost, melodijsku složenost te tonski opseg i boju.

⁹ Raga je melodijski temelj indijske glazbe i predstavlja melodijski obrazac, odnosno ljestvični model koji ne karakteriziraju samo stupnjevi, kadence i sl. nego i emocionalni odaziv kod slušatelja. Pojedine rage pripadaju određenim emocionalnim sadržajima (ljutnja, tuga, samoća, radost, očekivanje), različitim godišnjim dobima ili satima u danu i odnose se na različita božanstva hinduističkog vjerovanja. U indijskoj psihologiji postoji i devet vrsta raspoloženja ili afektivnih stanja koja se nazivaju *rasas*. Ona su povezana s numeričkim faktorima, pružajući nam zanimljiv uvid u djelovanje moždanih mehanizama i u prirodu emocionalnih reakcija (Kaufmann, 1968).

Od svih psihofizičkih dimenzija tempo je bio najkonzistentnije povezan s emocionalnim sadržajem, stoga autori polaze od toga da je procjena sreće povezana s bržim tempima, a procjena tuge sa sporijim tempima.

Nadalje, što se tiče boje, Balkwill i Thompson pretpostavljaju da će glazba izvedena na flauti biti povezana s mirom, a ona izvedena na gudačkim instrumentima s bijesom. Što se melodijske i ritamske složenosti tiče, prema Berlyneovu (ibid.) modelu optimalne složenosti, slušatelji bi trebali preferirati podražaje srednje razine složenosti, a budući da su rage slušateljima nepoznate, samo bi se relativno jednostavne melodije i ritmovi mogli uklopiti u tu optimalnu razinu. Autori, nadalje, pretpostavljaju da će pozitivne emocije biti povezane s relativno jednostavnim melodijama i ritmovima, a one negativne s relativno složenim melodijama i ritmovima.

U vezi s tonskim opsegom Balkwill i Thompson pretpostavljaju da će se rage koje imaju veći opseg povezivati s negativnim emocijama. Budući da brojna istraživanja govore u prilog tomu da slušatelji očekuju tonsku blizinu u melodijama (Narmour, ibid.), rage s većim tonskim opsegom trebale bi biti manje predvidljive te izazivati višu razinu pobuđenosti, a one s manjim opsegom vjerojatno bi se lakše procesuirale. Rage koje su predvidljivije i imaju manji opseg trebale bi se povezati s pozitivnim emocijama (sreća i mir), a manje s negativnim emocijama (ljutnja i tuga).

Rezultati istraživanja potvrđuju postavke modela. Sudionici su bili osjetljivi na emocije sreće, tuge i ljutnje u ragama. Nadalje, procjene emocija značajno su povezane s prosudbama psihofizičkih glazbenih dimenzija te, u nekim slučajevima, s instrumentalnom bojom. Saznanja upućuju na to da su slušatelji osjetljivi na glazbeno izražene emocije u nepoznatom tonskom sustavu te da je ta osjetljivost potpomognuta percipiranjem psihofizičkih glazbenih dimenzija.

U nedostatku kulturno specifičnoga znanja u vezi s konvencionalnim udruživanjem emocija i glazbe u indijskom tonskom sustavu, slušatelji su se oslanjali na psihofizičke dimenzije, što se pokazalo uspješnim u percepciji sreće, tuge i ljutnje, ali ne i mirnoće. Prema CRM-u to ukazuje na činjenicu da su psihofizičke glazbene dimenzije za sreću, tugu i bijes bile dovoljno značajne da omoguće slušateljima svladavanje nepoznavanja kulturno specifičnih dimenzija i da točno procijene glazbeno izražene emocije.

Dalla Bella i suradnici (2001) u svojem su istraživanju procjenjivali i komparirali osjetljivost na tonalitet i tempo putem emocionalnih prosudba, i to pomoću istih materijala i postupaka kao Peretz i suradnici (Peretz i dr., 1998) jer se njihova metoda pokazala veoma efikasnom u procjeni utjecaja tempa i tonaliteta na razlikovanje emocija sreće i tuge.

U istraživanju Peretz i suradnika sudionicima su prezentirani ulomci iz zapadne glazbe u četirima varijantama koje su bile rezultat neovisnih i zajedničkih manipulacija tempa i tonaliteta. Tako su u jednoj varijanti sva tempa postavljena na srednju vrijednost originalnih tempa svih ulomaka da bi se neutralizirao utjecaj tempa na emocionalne prosudbe. Zatim su svi ulomci prebačeni u suprotni tonalitet (iz dura u mol i obratno). U posljednjoj varijanti promijenjeni su i tempo i tonalitet. Četvrta varijanta bila je originalna verzija, bez modifikacija. Zadatak je bio procijeniti svaki ulomak i odrediti zvuči li on sretno ili tužno.

U okviru istraživanja provedena su dva eksperimenta. U prvom eksperimentu sudionici su bile odrasle osobe, a u drugom djeca dobi između tri i osam godina. Rezultati prvog eksperimenta pokazuju da su tempo i tonalitet jedine determinante razlike između sretnih i tužnih emocija, pri čemu promjena tonaliteta ima veći utjecaj na prosudbe sudionika od promjene tempa. Rezultati drugog eksperimenta pokazuju da se tijekom razvoja osjetljivost prema tempu javlja prije negoli prema tonalitetu te da promjene tonaliteta i tempa jednako pridonose procjenama starije djece. Djeca u dobi od pet godina sposobna su razlikovati sretne i tužne ulomke. Pritom djeca od pet godina isključivo rabe informacije o tempu, a djeca od šest do osam godina, kao i odrasli, rabe i tempo i tonalitet. Rezultati potvrđuju hipotezu da se osjetljivost na tempo razvija prije negoli osjetljivost na tonalitet, što je u skladu s idejom da je osjetljivost na tonalitet ovisnija o učenju nego osjetljivost za tempo, čime se potvrđuju prijašnja istraživanja (Gerardi i Gerken, 1995; Gregory i dr., 1996; Imberty, 1969).

U istraživanju Balkwill, Thompsona i Matsunage (2004) japanski slušatelji procjenjivali su ekspresiju sreće, ljutnje i tuge u japanskoj, zapadnoj i indijskoj glazbi. Sudionici su procjenjivali i različite psihofizičke glazbene dimenzije, poput tempa, dinamike, boje i složenosti. Rezultati pokazuju da su sudionici osjetljivi na emociju u glazbi svih kultura, a prosudbe emocija povezane su s prosudbama psihofizičkih glazbenih dimenzija. Emocije sreće u velikoj su mjeri povezane s glazbom brzog tempa i jednostavne melodije, emocije tuge s glazbom polaganog tempa i veće melodijske složenosti, a emocije ljutnje s glasnijom i složenijom glazbom. Rezultati sugeriraju da su slušatelji osjetljivi na emocije i u poznatoj i u nepoznatoj glazbi te da je takva osjetljivost povezana s percepcijom psihofizičkih glazbenih dimenzija koje nadilaze kulturne granice.

Navedeno istraživanje potvrđuje dvije pretpostavke utemeljene na CRM-u: da slušatelji mogu interpretirati emocije izražene u glazbi nepoznate kultu-

re te da su takve prosudbe povezane s psihofizičkih glazbenim dimenzijama prezentiranih glazbenih ulomaka.

Adachi i Trehub (2004) istraživali su sposobnosti japanske i kanadske djece i odraslih da percipiraju emocionalni sadržaj (sreća i tuga) te različite psihofizičke glazbene dimenzije (tempo, dinamika i sl.) u engleskim pjesmama koje su pjevala kanadska djeca u dobi od osam do deset godina. Rezultati pokazuju da svi sudionici, bez obzira na dob i porijeklo, uspješno prepoznaju emocije sreće i tuge u glazbi te da se u svojim prosudbama oslanjaju na psihofizičke glazbene dimenzije, na taj način dekodirajući glazbeno izražene emocije.

Balkwill (2006) je istraživao prosudbe kanadskih i japanskih slušatelja na glazbenim podražajima iz japanske, zapadne i indijske glazbe. Obje skupine prepoznaju ljutnju, sreću i tugu u glazbama svih triju kultura, a prosudbe za svaku emociju povezane su barem s jednom psihofizičkom glazbenom dimenzijom (složenost, dinamika, tempo, boja). Razlika između japanskih i kanadskih slušatelja je u broju dimenzija povezanih s emocionalnim prosudbama, pa je tako u slučaju ljutnje stupanj percipirane složenosti, tempa i dinamike značajan prediktor za japanske slušatelje, a kod kanadskih je slušatelja u pitanju samo dinamika.

Fritz i suradnici (2009) proveli su *in-situ* istraživanje među izoliranom etničkom skupinom Mafa iz Kameruna. Sudionici istraživanja slušali su 42 klavirska ulomka koji su se varirali u tempu, tonskom opsegu, tonskoj gustoći i tonalitetu. Takve varijacije pridonosile su stvaranju osjećaja tuge, sreće ili straha kod slušatelja. Nakon slušanja ulomaka sudionici su povezivali slike različitih izraza lica s doživljenim emocijama. Autori uočavaju da je glazba koju zapadnjaci smatraju sretnom i kod pripadnika plemena Mafa povezana sa srećom. Pripadnici plemena Mafa procjenjuju sretnom onu glazbu koja je napisana u durskim tonalitetima i u brzom tempu. Dakle, emocionalne reakcije na glazbu reflektiraju glazbenoizražajne dimenzije, poput ritamske složenosti, tempa, boje, artikulacije i tonskog opsega.

Interkulturalne konzistentnosti koje uočavaju Fritz i suradnici sugeriraju da emocionalni odgovori na durske i molske tonalitete nisu determinirani samo izlaganjem zapadnim glazbenim konvencijama, i to vjerojatno zato što ljudi procesuiraju glazbu putem univerzalnih glazbenoizražajnih dimenzija (Balkwill i Thompson, *ibid.*; Gabrielson i Juslin, *ibid.*; Juslin i Laukka, 2003).

Međutim, ostaje nejasno jesu li interkulturalne pravilnosti u afektivnim odgovorima na glazbu povezane s jednostavnim strukturnim elementima glazbe, poput intervala ili akorda, ili se one javljaju kao rezultat glazbenih

struktura višega reda, poput tempa, glasnoće, tonaliteta, tonskog opsega i melodija (Krumhansl, 2002).

Kwoun (2009) je istraživao utjecaj psihofizičkih dimenzija (tempa, dinamike i sl.) te kulturnih čimbenika i čimbenika učenja na percipiranje emocionalnoga sadržaja u glazbi. Sudionici su bili podijeljeni u četiri skupine (mlađi i stariji stanovnici Koreje te mlađi i stariji Amerikanci), a procjenjivali su emocionalne ekspresije sreće, tuge i ljutnje u korejskim narodnim pjesmama. Rezultati su u skladu s CRM-om, ukazujući na to da ekspresivna glazba utjelovljuje i univerzalne auditorne dimenzije koje prenose emocionalna značenja glazbe širom kultura te kulturno specifične dimenzije koje su rezultat kulturne konvencije.

U svojem istraživanju Zacharopoulou i Kyriakidou (2009) upotrijebili su grčku tradicionalnu glazbu. Njihov cilj bio je odrediti kulturne sličnosti i razlike u percepciji emocija u glazbi te rasvijetliti ulogu psihofizičkih dimenzija u dekodiranju emocionalnih poruka pri slušanju poznate ili nepoznate glazbe. Talijani, Englezi i Grci procjenjivali su razinu komunikacije određenih temeljnih i sekundarnih emocija tijekom slušanja deset grčkih tradicionalnih glazbenih ulomaka. Nadalje, istraženi su odnosi između određenih psihofizičkih dimenzija i sudionikovih procjena emocija. Rezultati pokazuju da sudionici točno prepoznaju temeljne emocije (osim emocije straha) te neke sekundarne emocije, što navodi na zaključak da se sudionici kojima je glazba poznata i oni kojima je glazba nepoznata oslanjaju manje ili više na različite strukturne parametre tijekom procesa emocionalnog dekodiranja. Ovim istraživanjem potvrđeno je da sudionici percipiraju glazbu i na kulturno specifičan i na univerzalan način, dekodiranjem različitih psihofizičkih dimenzija.

Undurraga i suradnici (2010) pokušali su istražiti univerzalnost afektivnoga odgovaranja na glazbu, odnosno utvrditi jesu li preferencije akorda kulturno determinirane ili univerzalne. Sudionici su bili pripadnici izoliranoga naroda amazonskih lovaca, sakupljača i farmera u Boliviji - Tsimane'.¹⁰ Cilj je bio istražiti vezu između slušanja durskog i molskog toničkog akorda i iskazanih osjećaja sreće.

¹⁰ Tsimane' žive u bolivijskoj Amazoni. Ima ih oko 8 000, a žive u 100 relativno izoliranih sela. Tijekom pedesetih godina prošlog stoljeća počinju dolaziti u kontakt sa Zapadom (Ringhofer, 2010). Glazbeni život pripadnika naroda Tsimane' u prošlosti se svodio na pjevanje šamana tijekom rituala, praćeno sviranjem bubnjeva i violina. Danas slušaju komercijalne radijske stanice na španjolskom jeziku te stanice protestantskih misionara na kojima se prenose lokalne vijesti i religijske himne harmonizirane zapadnim harmonijama.

Svaki sudionik slušao je po jedan glazbeni podražaj, sastavljen od triju parova klasičnih toničkih akorda. Svaki par akorda bio je sastavljen od jednoga durskog i jednoga molskog akorda,¹¹ a nakon slušanja svakog para akorda sudionici su izjavljivali koji akord smatraju sretnijim. Promatrajući sveukupni uzorak, slušanje durskih i molskih akorda nije pokazalo značajnu razliku u afektivnom odgovaranju. Žene su pokazale nižu tendenciju povezivanja durskih akorda s emocijom sreće, a sudionici su rijetko povezivali sreću s tonalitetom C-dura, koji se u zapadnoj glazbi obično povezuje s emocijom sreće.

Na temelju dobivenih rezultata postavlja se sljedeće pitanje: Je li moguće govoriti o univerzalnosti glazbenih preferencija? Nepovezanost durskog akorda s emocijom sreće kod naroda Tsimane' moguće je objasniti na sljedeći način. Kao prvo, pripadnici naroda Tsimane' socijalizirani su u različitoj glazbenoj tradiciji od one zapadne (Jackendoff i Lerdahl, 2006).¹² Drugo moguće objašnjenje nalazi se u lošem općem zdravstvenom stanju pripadnika naroda Tsimane' i slušnim problemima, što im onemogućuje opažanje malih tonskih razlika. Veća sklonost muškaraca, u odnosu na žene, prema povezivanju durskih akorda sa srećom vjerojatno reflektira bolju socijaliziranost muškaraca sa zapadnom glazbenom tradicijom, ali i njihovu veću uključenost u izvođenje tradicionalne glazbe.

Durski i molski akordi, kao jedni od temeljnih gradivnih blokova glazbene strukture zapadne tradicije, ne moraju u svim kulturama biti povezani s emocijom sreće i tuge. Moguće je da interkulturalne regularnosti u afektivnom odgovaranju na glazbu nastaju na razini glazbenih struktura višega reda, poput melodije (Fritz i dr., *ibid.*). Ipak, uočeno je da preferencija glazbenih akorda može biti naučena, što pokazuje primjer muškaraca iz naroda Tsimane'. Iz toga zaključujemo da veza između emocije sreće i durskih akorda i tonaliteta ne mora nužno biti univerzalna, ali se može usvojiti izlaganjem zapadnoj glazbi.

Rezultati navedenih istraživanja sugeriraju da na percepciju emocija izraženih glazbom utječu i psihofizičke dimenzije glazbe i kulturno usvojene konvencije. Buduća istraživanja trebala bi uključiti glazbeno neupućene sudionike, ali i one glazbeno sofisticirane. Povećana glazbena poduka može naglasiti enkulturaciju sve do isključivanja psihofizičkih dimenzija, a u nekim drugim slučajevima može utjecati na podizanje svijesti o postojanju takvih dimenzija.

¹¹ Izabrana su tri durska (C, A, E) i tri molska tonaliteta (es, h, f).

¹² Moguće je da Tsimane' ne poznaju akorde jer im njihovi glavni instrumenti (flaute, bubnjevi) ili pjevanje ne omogućuju sviranje nekoliko tonova simultano.

Važno je pomno razmotriti izbor glazbe koja će se proučavati. Zahvaljujući globalizaciji, zapadna glazba je sveprisutna i nije odgovarajući glazbeni podražaj u interkulturalnim istraživanjima. Premda indijska i zapadna tradicija emocionalnu ekspresiju smatraju važnim aspektom glazbe, to nije univerzalno u svim kulturama. Istraživači bi se trebali usmjeriti prema glazbi koja je namijenjena prenošenju emocionalnog sadržaja. Bilo bi poželjno da se u istraživanje uključe slušatelji iz kultura koje ne vrednuju emocionalnu ekspresivnost u glazbi jer bi bilo manje vjerojatno da će utjecaji enkulturacije interferirati s percepcijom psihofizičkih dimenzija.

Također bi bilo poželjno raditi s glazbom i slušateljima koji dolaze iz manje analitičkih glazbenih tradicija. Povećane razine formalizama ukazuju na povećanu racionalizaciju glazbe, koja bi se mogla povezati s naglašavanjem naučenih glazbenih vrijednosti u odnosu na one urođene. Izbor zapadne i indijske glazbe u istraživanju Balkwilla i Thompsona (*ibid.*) bio je loš jer se radi o najformaliziranim glazbenim tradicijama u svijetu. Ipak, činjenica da su navedeni autori dobili dobre rezultate i s takvim formaliziranim tradicijama može biti indikacija važnosti psihofizičkih dimenzija za procjenu emocija u glazbi.

2.3. Zaključak

Glazbene sposobnosti veoma su složen fenomen i zbroj su onoga što je pojedinac naslijedio i onoga što je naučio. Imajući na umu činjenicu da već fetus čuje glazbu, glazbeni pedagozi trebali bi od najranijih dana okružiti dijete kvalitetnim glazbenim ostvarenjima.

Glazbeno-psihološka istraživanja su *conditio sine qua non* bilo koje smislene koncepcije glazbenog obrazovanja. Tako rezultati istraživanja iz područja afektivne psihologije glazbe donose niz vrijednih spoznaja o dječjim glazbenim preferencijama, o tome preferiraju li djeca glazbu bržeg ili polaganog tempa, glazbu u duru ili molu, instrumentalnu ili vokalnu glazbu i sl. (LeBlanc, 1981; LeBlanc i Cote, 1983; LeBlanc i dr., 1988). Takve spoznaje važan su nam putokaz u osmišljavanju nastavnoga programa koji je u skladu s dječjim sklonostima te razvojnim fazama i razinama njihovih glazbenih sposobnosti.

U zasebnoj skupini nalaze se glazbeno-psihološka istraživanja koja se bave strukturom glazbenih preferencija, povezanošću glazbenih preferencija i različitim sociodemografskih varijabla te procjenom emocija u glazbi (Crowther, Durkin, 1982; Rentfrow i Gosling, *ibid.*; Teo, 2005; Chamorro-Premuzic, Furnham, 2007; Dobrota, Reić Ercegovac, *ibid.*; Reić Ercegovac, Dobrota, *ibid.*).

Prema tome, zaključujemo da je područje psihologije glazbe tijesno isprepleteno s glazbenom pedagogijom te da je u glazbeno-psihološkim istraživanjima nužna suradnja glazbenika i psihologa koji jedino zajedničkim snagama mogu pokušati proniknuti u tako složen fenomen kao što su glazbene sposobnosti.

Literatura

1. Adachi, M.; Trehub, S. E.; Abe, J. (2004) "Perceiving Emotion in Children's Songs across Age and Culture." *Japanese Psychological Research*. 46 (4), 322-336.
2. Balkwill, L. L. (2006) *Perceptions of Emotion in Music across Cultures*. Paper presented at Emotional Geographies: The Second International & Interdisciplinary Conference, May 2006, Queen's University, Kingston, Canada.
3. Balkwill, L. L.; Thompson, W. F. (1999) "A Cross-Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and Cultural Cues." *Music Perception*. 17 (1), 43-64.
4. Balkwill, L. L.; Thompson, W. F.; Matsunaga, R. (2004) "Recognition of Emotion in Japanese, Western, and Hindustani Music by Japanese Listeners." *Japanese Psychological Research*. 46 (4), 337-349.
5. Behrens, G. A.; Green, S. (1993) "The Ability to Identify Emotional Content of Solo Improvisations Performed Vocally and on Three Different Instruments." *Psychology of Music*. 21 (1), 20-33.
6. Berlyne, D. E. (1971) *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton Century Crofts.
7. Blacking, J. (1973) *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
8. Bujas, Z. (1959) *Psihofiziologija rada*. Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije.
9. Campbell, R. J.; Krysciak, A. M.; Schellenger, E. G. (2000) "Perceiving Emotion in Melody: Interactive Effects of Pitch and Rhythm." *Music Perception*. 18 (2), 155-171.
10. Chamorro-Premuzic, T.; Furnham, A. (2007) "Personality and Music: Can Traits Explain how People use Music in Everyday Life?" *British Journal of Psychology*. 98 (2), 175-185.
11. Crowther, R.; Durkin, K. (1982) "Sex- and Age-related Differences in the Musical Behaviour, Interests, and Attitudes towards Music of 232 Secondary School Students." *Educational Studies*. 8 (2), 131-139.
12. Čudina-Obradović, M. (1991) *Nadarenost. Razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Dalla Bella, Simone; Peretz, Isabelle; Rousseau, Luc; Gosselin, Nathalie (2001) "A Developmental Study of the Affective Value of Tempo and Mode in Music." *Cognition*. 80 (3), B1-10.
14. Dobrota, S.; Reić Ercegovac, I. (2009) "Glazbene preferencije mladih s obzirom na neke sociodemografske varijable." *Odgojne znanosti*. 11 (2), 381-398.
15. Fritz, Thomas; Jentschke, Sebastian; Gosselin, Nathalie; Sammler, Daniela; Peretz, Isabelle; Turner, Robert; Friederici, Angela; Koelsch, Stefan (2009) "Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music." *Current Biology*. 19 (1-4), 573-576.
16. Gabrielsson, A.; Juslin, P. N. (1996) "Emotional Expression in Music Performance: Between Performer's Intention and the Listener's Experience." *Psychology of Music*. 24 (1), 68-91.
17. Gabrielsson, A.; Laukka, P. (2000) "Emotional Expression in Drumming Performance." *Psychology of Music*. 28 (2), 181-189.

18. Gerardi, G. M.; Gerken, L. (1995) "The Development of Affective Response to Modality and Melodic Contour." *Music Perception*. 12 (3), 279-290.
19. Goldberg, L. R. (2001) "International Personality Item Pool: a Scientific Collaboratory for the Development of Advanced Measures of Personality Traits and other Individual Differences." <http://ipip.ori.org/ipip>.
20. Gordon, E. E. (1982) *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications, Inc.
21. Gordon, E. E. (1988) *Musical Aptitude Profile Manual Revised Edition*. Chicago: Riverside.
22. Gordon, E. E. (1990) *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications, Inc.
23. Gordon, E. E. (1998) *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago: GIA Publications, Inc.
24. Gregory, A. H.; Varney, N. (1996) "Cross-Cultural Comparison in the Affective Response to Music." *Psychology of Music*. 24 (1), 47-52.
25. Gregory, A.; Worrall, L.; Sarge, A. (1996) "The Development of Emotional Responses to Music in Young Children." *Motivation and Emotion*. 20 (4), 341-349.
26. Gundlach, R. H. (1932) "A Quantitative Analysis of Indian Music." *American Journal of Psychology*. 44 (1), 133-45.
27. Gundlach, R. H. (1935) "Factors Determining the Characterization of Musical Phrases." *American Journal of Psychology*. 47, 624-43.
28. Hevner, K. (1935) "The Affective Character of the Major and Minor Mode in Music." *American Journal of Psychology*. 47 (1), 103-118.
29. Hevner, K. (1936) "Experimental Studies of the Elements of Expression in Music." *American Journal of Psychology*. 48 (2), 246-268.
30. Imberty, M. (1969) *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris: Klincksieck.
31. Jackendoff, R.; Lerdahl, F. (2006) "The Capacity for Music: What is it, and what's Special about it?" *Cognition*. 100 (1), 33-72.
32. Juslin, N. P. (1997) "Emotional Communication in Music Performance: A Functionalist Perspective and some Data." *Music Perception*. 14 (4), 383-418.
33. Juslin, N. P.; Laukka, P. (2003) "Communication of Emotion in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, same Code?" *Psychological Bulletin*. 129 (5), 770-814.
34. Juslin, N. P.; Madison, G. (1999) "The Role of Timing Patterns in Recognition of Emotional Expression from Musical Performance." *Music Perception*. 17 (2), 197-221.
35. Kamenetsky, S. B.; Hill, D. S.; Trehub, S. E. (1997) "Effect of Tempo and Dynamics on the Perception of Emotion in Music." *Psychology of Music*. 25 (2), 149-160.
36. Kaufmann, W. (1968) *The Ragas of North India*. Indianapolis: Indiana University Press.
37. Kivy, P. (1980) *The Corded Shell: Reflections on Musical Expression*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
38. Krumhansl, C. (1995) "Music Psychology and Music Theory: Problems and Prospects." *Music Theory Spectrum*. 17 (1), 53-80.
39. Krumhansl, C. L. (1997) "An Exploratory Study of Musical Emotions and Psychophysiology." *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 51 (4), 336-352.
40. Krumhansl, C. L. (2002) "Music: A Link between Cognition and Emotion." *Current Directions in Psychological Science*. 14 (2), 45-50.
41. Krumhansl, C. L.; Louhivand, J.; Toiviainen, P.; Järvinen, T.; Eerola, T. (1999) "Melodic Expectation in Finnish Spiritual Hymns: Convergence of Statistical, Behavioural and Computational Approaches." *Music Perception*, 17 (2), 151-195.
42. Krumhansl, C. L.; Toiviainen, P.; Eerola, T.; Toiviainen, P.; Järvinen, T.; Louhivand, J. (2000) "Cross-Cultural Music Cognition: Cognitive Methodology applied to North Sami Yoiks." *Cognition*, 76, 13-58.
43. Kwoun, S.-J. (2009) "An Examination of Cue Redundancy Theory in Cross-Cultural Decoding of Emotions in Music." *Journal of Music Therapy*. 46 (3), 217-237.
44. Langer, S. (1957) *Philosophy in a New Key (3rd ed.)*. New York: New American Library.
45. LeBlanc, A. (1981) "Effects of Style, Tempo and Performing Medium on Children's Music Preference." *Journal of Research in Music Education*. 29 (2), 143-156.
46. LeBlanc, A. (1996) "Music Style Preferences of Different Age Listeners." *Journal of Research in Music Education*. 44 (1), str. 49-59.
47. LeBlanc, A. i dr. (1988) "Tempo Preferences of Different Age Music Listeners." *Journal of Research in Music Education*. 36 (3), 156-168.
48. LeBlanc, A.; Cote, R. (1983) "Effects of Tempo and Performing Medium on Children's Music Preference." *Journal of Research in Music Education*. 31 (1), 57-66.
49. Leonhard, C. W.; House, R. W. (1972) *Foundations and Principles of Music Education. Second Edition*. New York: McGraw-Hill Book.
50. Lerdahl, F. (2001) *Tonal Pitch Space*. Oxford: Oxford University Press.
51. Lerdahl, F.; Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
52. Lundin, R. W. (1967) *An Objective Psychology of Music*. New York: Ronald Press Co.
53. McDermott, J. H.; Lehr, A. J.; Oxenham, A. J. (2010) "Individual Differences Reveal the Basis of Consonance." *Current Biology*. 20 (11), 1035-1041.
54. Meyer, L. B. (1956) *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press.
55. Meyer, L. B. (1967) *Music, the Arts, and Ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
56. Morey, R. (1940) "Upset in Emotions." *The Journal of Social Psychology*. 12, 333-356.
57. Narmour, E. (1990) *The Analysis and Cognition of Basic Melodic Structures*. Chicago: University of Chicago Press.
58. Narmour, E. (1991) "The Top-down and Bottom-up Systems of Musical Implication: Building on Meyer's Theory of Emotional Syntax." *Music Perception*. 9 (1), 1-26.
59. Nettl, B.; Capwell, C.; Wong, I. K. F.; Turino, T.; Bohlman, P. V. (1997) *Excursion in World Music*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
60. Peretz, I.; Gagnon, L.; Bouchard, B. (1998) "Music and Emotion: Perceptual Determinants, Immediacy, and Isolation after Brain Damage." *Cognition*. 68 (2), 111-141.
61. Pesek, A. (1990) „Značaj glazbenog odgoja za razvoj glazbenih intelektualnih sposobnosti." *Tonovi*. 11-12., 29-31.
62. Reić Ercegović, Ina; Dobrota, Snježana (2011) „Povezanost između glazbenih preferencija i osobina ličnosti iz petfaktorskog modela." *Psihologijske teme*. 20 (1), 47-66.
63. Rentfrow, P. J.; Gosling, S. D. (2003) "The Do Re Mi's of Everyday Life: the Structure and Personality Correlates of Music Preferences." *Journal of Personality and Social Psychology*. 84 (6), 1236-1256.

64. Révész, G. (1954) *Introduction to the Psychology of Music*. Norman: University of Oklahoma Press.
65. Rigg, M. G. (1940) "Speed as a Determiner of Musical Mood." *Journal of Experimental Psychology*. 27 (5), 566-571.
66. Ringhofer, L. (2010) *Fishing, Foraging, and Farming in the Bolivian Amazon on a Local Society in Transition*. New York: Springer.
67. Rojko, P. (1981), *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.
68. Seashore, C. E. (1919) *The Psychology of Musical Talent*. New York: Silver Burdett.
69. Sloboda, J. A. (1985) *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
70. Teo, T. (2005) "Relationship of Selected Listener Variables and Musical Preference of Young Student in Singapore." *Music Education Research*. 7 (3), 349-362.
71. Undurraga, E.; Emlem, N.; Gueze, M.; Eisenberg, D.; Huanca, T.; Reyes-García, V.; Razumova, V.; Godoy, K. (2010) "Musical Chord Preference: Cultural or Universal? Data from a Native Amazonian Society." Tsimane' Amazonian Panel Study Workin Paper # 64.
72. Vasta, R. i dr. (1998) *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
73. Vitz, Paul C. (1966) "Affect as a Function of Stimulus Variation." *Journal of Experimental Psychology*. 71 (1), 74-79.
74. Walker, R. (1996) "Open Peer Commentary: Can we Understand the Music of other Culture?" *Psychology of Music*. 24 (2), 103-114.
75. Wing, H. D. (1981) *Standardised Tests of Musical Intelligence*. Windsor: England: NFER-NELSON.
76. Zacharopoulou, K.; Kyriakidou, A. (2009) "A Cross-Cultural Comparative Study of the Role of Musical Structural Features in the Perception of Emotion in Greek Traditional Music." *Journal of Interdisciplinary Music Studies*. 3 (1-2), 1-15.

3. INTERKULTURALNO GLAZBENO OBRAZOVANJE

3.1. Kultura

Kultura je, prema Williamsu, „jedna od dviju ili triju najkompliciranijih riječi u engleskome jeziku. Uzrok tomu jednim se dijelom nalazi u njezinu zamršenom povijesnom razvoju u nekoliko europskih jezika, ali većim dijelom u činjenici da je ona postala važnim pojmom u nekoliko različitih intelektualnih disciplina te u nekoliko zasebnih i nespojivih sustava razmišljanja” (1983, 87).

O kulturi se obično raspravlja sa sljedećih gledišta (prema Baldwin i dr., 1999, 4-7):

1. *Kultura kao umjetnost i umjetnička djelatnost* - s toga se gledišta kultura odnosi na glazbu, književnost, slikarstvo, kiparstvo, kazalište i film.
2. *Kultura kao način života* odnosi se na stvaranje i upotrebu simbola koji su odlika određenog načina života ljudi, razdoblja, skupine ili čovječanstva u cjelini. Samo je čovjek sposoban stvarati i prenositi kulturu, a tu sposobnost ima upravo zahvaljujući sposobnosti stvaranja i upotrebe simbola, koji su rezultat konsenzusa da određena riječ, crtež ili pokret predstavlja određenu ideju, predmet ili osjećaj. Na temelju toga zaključujemo da je kultura proizvod zajedničkog života ljudi te da je naučena.
3. *Kultura kao proces razvoja* odnosi se na kultiviranje ljudskog uma, odnosno na razvoj sposobnosti pojedinca, iz čega proizlazi da je kultiviranje općenit, društveni i povijesni proces.

Navedena gledišta o kulturi Baldwin (ibid., 7) ilustrira s nekoliko primjera. Prvi se odnosi na Shakespeareov kazališni komad, koji se može tretirati kao kulturno djelo (*kultura kao umjetnost*), kao način života engleskoga društva (*kultura kao stil života*) ili kao određena faza kulturnoga razvoja (*kultura kao proces razvoja*).

Drugi je primjer *rock and roll*, koji se može analizirati ispitivanjem izvođačkih vještina (*kultura kao umjetnost*), zatim ispitivanjem povezanosti te vrste glazbe s kulturom mladih iz pedesetih i šezdesetih godina prošlog sto-

ljeća (*kultura kao stil života*), ili se može promatrati kao glazbena forma, tražajući za njegovim porijeklom u drugim glazbenim stilovima ili analizirajući njegove utjecaje na glazbene forme nastale poslije njega (*kultura kao proces razvoja*).

Svaka kultura ima određene karakteristike (Gollnick i Chinn, 1986). Prije svega, kultura je zajednička jer obuhvaća zajedničke ideale, vrijednosti i standarde ponašanja, iako to ne znači da ju svi članovi nekog društva tumače na potpuno jednak način. Druga značajna osobina kulture je da se ona ne nasljeđuje, već se uči. Inkulturacijom, odnosno prenošenjem kulture iz generacije u generaciju pojedinac uči zadovoljavati biološki određene potrebe na društveno prihvatljiv način. Važna osobina kulture je i integracija, odnosno tendencija da svi njezini aspekti funkcioniraju povezani u cjelinu.

Posebno je zanimljiv problem vrednovanja različitih kultura stoga što kultura nije neutralan, već povijesni, specifičan i ideološki pojam. Kulturi se često pripisuje određena politička orijentacija ili vrijednosna prosudba, tako ju se može promatrati kao sredstvo koje sjedinjuje članove društva ili kao mehanizam kojim određena skupina zadržava moć nad ostalim društvenim skupinama. Osim toga, određeni autori smatraju da postoje apsolutni standardi ukusa, prema kojima su pojedine kulture bolje, elitnije ili naprednije od drugih jer se temelje na višim standardima.

Međutim, teško je objektivno dokazati da su neke kulturne ideje bolje od drugih zato što je teško odrediti koje su kulturne vrijednosti kvalitetnije. Stoga je prihvatljiviji relativistički stav prema kulturi, prema kojemu nema ispravne kulture, već su kulture jednostavno različite i treba ih tolerirati kao takve. Za razliku od etnocentrizma, odnosno uvjerenja da je jedna kultura superiorna u odnosu na sve ostale, kulturni relativizam polazi od potrebe razmatranja svake kulture u njezinim vlastitim okvirima (prema Hess i dr., 1988, 64). Između tih dvaju ekstremnih stavova nalazi se razmišljanje da je kultura onoliko uspješna koliko osigurava opstanak društva na zadovoljavajući način.

3.2. Interkulturalno obrazovanje

Problemikom interkulturalnoga obrazovanja bavi se znatan broj domaćih i stranih autora (Banks, 1991; Bennett, 1990; Butler i Walter, 1991; Carlsson, 2008; Cross, 1991; Daniels, 1988; Garcia, 1991; Giroux, 1983; Hale-Benson, 1982; Grant i Portera, 2011; Gundara, 2000; Hale-Benson, 1982; Hrvatić i Piršl, 2005; Hrvatić, 2011; Lynch, 1989; Mijatović i Previšić, 1999; Moule, 2012; Ovando i Collier, 1985; Perotti, 1995; Piršl, 2007, 2011; Previšić, 1994, 1999, 2008; Sekulić-Majurec, 1996; Shade, 1989; Sleeter, 1991; Sleeter i Grant, 1988; Spajić-Vrkaš, 1993, 1998; Sue, 1981; Volk, 2004).

Multikulturalizam označava postojanje više kultura na istom prostoru, a *interkulturalizam* u prvi plan stavlja odnos i interakciju među kulturama. Riječ je o „konceptiji koja polazi od pluraliteta kultura i njihove jednakopravnosti, ali uvijek aktivna suodnosa. Naglašena dimenzija dijaloga među kulturama daje interkulturalizmu potrebnu otvorenost i socijalnu dimenziju dodira” (Previšić, *ibid.*, 20).

Interkulturalizam je jedna od najviše razmatranih tema američkoga obrazovanja 20. stoljeća. Interkulturalni pristup učenju usmjeren je prema obrazovnim iskustvima koja kod učenika razvijaju osjetljivost, razumijevanje i respektiranje različitih naroda i kultura. Filozofija interkulturalnoga obrazovanja temelji se stoga na razvijanju i razumijevanju činjenice o postojanju mnogo različitih, ali jednako vrijednih forma kulturne ekspresije i poticanju razvoja široke perspektive utemeljene na razumijevanju i toleranciji prema različitim mišljenjima i pristupima.

Postoje različiti pristupi interkulturalnom obrazovanju, od kojih svaki ima specifične ciljeve i obrazovne implikacije. Tako Gibson (1976, 7-18) navodi pet pristupa interkulturalnom obrazovanju:

1. *Obrazovanje za kulturno različite (benevolentni multikulturalizam)*: temelji se na obrazovnim mogućnostima za učenike koji potječu iz različitih kulturnih skupina da bi se uklopili u redovni školski program.
2. *Obrazovanje o kulturnim razlikama*: namijenjeno je svim učenicima da steknu interkulturalno razumijevanje.
3. *Obrazovanje za kulturni pluralizam*: obrazovanje za očuvanje kulturnog integriteta etničkih skupina.
4. *Bikulturalno obrazovanje*: stvara kompetencije u dvjema različitim kulturama, u onoj dominantnoj i u nekoj drugoj kulturi.
5. *Multikulturalno obrazovanje*: stvara kompetencije u različitim kulturama nadilazeći dihotomiju između kultura, čime se širi opseg ljudskih interakcija.

Banks (1981, 110-113) govori o *multietničkim perspektivama* koje uključuju četiri modela interkulturalnog obrazovanja:

1. *Angloameričko centrički model* predstavlja bjelačko anglosaksonsko protestantsko gledište te ne podrazumijeva uvođenje promjena u postojeći obrazovni sustav.
2. *Etničko-aditivni model* je model u kojemu se određene informacije dodaju postojećem obrazovnom programu, opet bez uvođenja većih promjena u obrazovni sustav.
3. *Multietnički model* pruža različita gledišta, pri čemu ni jedna perspektiva nije ni superiorna ni inferiorna u odnosu na druge. Taj se model ponekad naziva „nacionalnim” pristupom.
4. *Etnonacionalni model* je onaj u kojem se događaji proučavaju iz multi-etničkih i multinacionalnih perspektiva, što rezultira širom, globalnom perspektivom.

U skladu s iznesenim, razvidno je da postoje različiti pristupi interkulturalnom obrazovanju, ali svi oni imaju isti cilj: razviti kod učenika osjetljivost, razumijevanje i respektiranje različitih naroda i kultura.

3.3. *Interkulturalno glazbeno obrazovanje*

3.3.1. *Povijesni razvoj interkulturalnoga glazbenog obrazovanja*

Razvoj interkulturalnoga glazbenog obrazovanja u američkim školama povezan je s društvenim događanjima, u prvom redu s promjenama demografske strukture (Daniels, 1999). Naime, američki obrazovni sustav u 19. stoljeću uglavnom je bio pod utjecajem različitih europskih filozofskih i obrazovnih metodologija, a glazbena nastava temeljila se na europsko-njemačkoj klasičnoj glazbenoj tradiciji i malom broju njemačkih, engleskih, švicarskih i škotskih narodnih pjesama (Mark i Gary, 2007). Zahvaljujući promjenama demografskog ustroja, u glazbenu se nastavu počinju uvoditi narodne pjesme i plesovi iz različitih europskih zemalja.

Analizirajući razvoj interkulturalizma u glazbenoj nastavi, moguće je uočiti nekoliko trendova. Kao prvo, broj narodnih glazbi koje su se uvodile u nastavu povećavao se postupno. Nadalje, mijenjali su se i razlozi uvođenja takvih glazbi u nastavu. U početku je to bilo zbog asimiliranja imigrantske populacije, zatim su prevladali didaktički razlozi, poput svladavanja intonacijsko-ritamskih problema, a najzad je došlo do promatranja autentične narodne glazbe kao ekspresije kulture iz koje takva glazba potječe.

Važno je u vezi s interkulturalnim glazbenim obrazovanjem ukazati i na promjenu perspektive iz koje su glazbeni pedagozi promatrali narodnu glazbu. Tijekom prve polovice prošlog stoljeća takva se glazba smatrala primitivnom glazbom, a njezina se vrijednost manifestirala jedino u tome što je predstavljala inspiraciju za skladbe skladatelja zapadnjaka. Zahvaljujući sve intenzivnijem kontaktu između glazbenih pedagoga i etnomuzikologa, narodna glazba počinje se prezentirati na autentičan način, a zapadna umjetnička glazba promatra se kao samo jedna u nizu jednakovrijednih glazbi u svijetu.

Za razvoj interkulturalnoga glazbenog obrazovanja značajan je simpozij *Yale Seminar*, koji je održan 1963. godine i na kojemu se raspravljalo o problematici glazbenog obrazovanja te preporukama za rješavanje problema s kojima se glazbeno obrazovanje suočavalo. U zaključcima Simpozija istaknuta je potreba za uključivanjem glazbe svih razdoblja zapadne umjetničke glazbe, *jazza* te autentične nezapadne narodne glazbe u glazbenu nastavu na svim razinama (Palisca, 1964, 12-13).

Godine 1967. održan je Simpozij u Tanglewoodu, na kojemu se evaluirala uloga glazbe u američkom društvu i obrazovanju. U deklaraciji Simpozija ističe se da je obrazovanje jedan od najvažnijih ciljeva umjetnosti življenja,

da ono izgrađuje osobni identitet i njeguje kreativnost. Budući da i glazba pridonosi ostvarenju takvih ciljeva, ona mora biti neizostavni dijelom nastavnoga procesa. Glazba, poput ostalih umjetnosti, pronicu u socijalne, psihološke i fiziološke korijene čovjeka u njegovu traganju za identitetom i samorealizacijom. Zaključak Simpozija koji je izuzetno važan za interkulturalno glazbeno obrazovanje je da „glazba svih razdoblja, stilova, formi i kultura pripada nastavnom programu. Glazbeni repertoar trebao bi se proširiti i uključiti glazbu našeg vremena u njezinoj raznolikosti, uključujući popularnu tinedžersku i avangardnu glazbu, američku narodnu glazbu te glazbu drugih kultura” (Choate, 1967, 38-40).

Između 1968. i 1990. godine stvara se i filozofski temelj interkulturalnoga glazbenog obrazovanja. Istraživanje Palmera i Schwarzona smjestilo je interkulturalno glazbeno obrazovanje u kontekst estetskog odgoja, što je bila generalno prihvaćena filozofija glazbenoga obrazovanja u tom razdoblju. Oba su istraživača definirali estetske ciljeve interkulturalnoga glazbenog obrazovanja; Palmer uočavajući intrinzičnu estetsku vrijednost svih glazbi (1975), a Schwarzon komparativnim promatranjem estetike različitih kultura (1973).

Bennett Reimer, jedan od najznačajnijih predstavnika *estetske* filozofije glazbenog obrazovanja, ističe da je glazba *a priori* lijepa umjetnost, da je njezina priroda i vrijednost inherentna neposrednim, autonomnim estetskim objektima te da takva *estetska* koncepcija odgovara prirodi bilo koje proučavane glazbe. On smatra da se svim glazbama treba pristupiti na *estetski* način, da „svako glazbeno djelo, bez obzira na njegovo kulturno porijeklo, treba proučavati zbog njegovih *umjetničkih*, *estetskih* vrijednosti, koje uključuju, ali nadilaze bilo kakve kulturne aluzije” (2003, 145). On čak smatra da se riječi *glazbeno*, *umjetničko*, *intrinzično* uvijek trebaju rabiti kao zamjena za riječ *estetsko* jer one označavaju isti pojam (ibid., 13).

Reimer, dakle, odvaja glazbu od konteksta u kojemu se ona stvara i reproducira, stoga je takva filozofija nužno normativna i redukcionistička. Ona zanemaruje činjenicu da je glazba specifičan oblik ljudske aktivnosti te da se stil pojedine glazbene kulture ne može svesti samo na objektivne osobine glazbenog materijala, već uključuje čitav sustav vjerovanja, pojmova i načela potrebnih za stvaranje i slušanje određenih tonova na određeni način. Za potpuno razumijevanje glazbenog djela potrebno je, osim percipiranja intrinzičnih, objektivnih osobina glazbenog djela, percipirati i društveno-povijesno determinirane pojmove i očekivanja koji posreduju u takvoj percepciji. Najkraće rečeno, za potpuno razumijevanje glazbenog djela potrebno je shvatiti njegova *inherentna* i *konotirana* glazbena značenja (Green, 2006, 102-103). *Inherentno* značenje predstavlja manje ili više objektivnu definiciju glazbe,

stvarne glazbene osobine djela, odnosno njegovu glazbenu sintaksu. Za razliku od toga, *konotirano* značenje sastavljeno je od brojnih neglazbenih konotacija: društvenih, kulturnih, religijskih i političkih. Budući da svako glazbeno iskustvo sadrži i *inherentne* i *konotirane* aspekte glazbenog značenja,¹³ ni jedna se glazba ne može percipirati kao glazba u društvenom vakuumu.

Uočavajući nedostatak pozornosti koju zapadna umjetnička tradicija pridaje društveno konstruiranom značenju glazbe od strane slušatelja, kasnih osamdesetih godina 20. stoljeća David J. Elliott postavlja temelj praksijalne filozofije glazbenog obrazovanja (1990). Takva filozofija polazi od ideje da, iako u svakoj kulturi postoji glazba, glazba nije univerzalan jezik jer se rijetko događa da ljudi iz jedne kulture neposredno shvaćaju, procjenjuju glazbu druge, udaljene im kulture ili uživaju u njoj. Glazba je ono što ljudi rade, ono što ljudi jesu. Glazba nije objekt, već ljudska praksa.

Kako ističe Elliott, „termin *praksijalan* naglašava da se glazba treba shvaćati u odnosu prema značenjima i vrijednostima koje su izražene tijekom stvaranja i slušanja glazbe u specifičnim kulturnim kontekstima” (1995, 14). Budući da glazba postoji širom svijeta, ona je raznolika ljudska praksa, tako pod pojmom *praksa* Elliott podrazumijeva sve glazbene žanrove, od *jazza* preko kineske glazbe do glazbe baroka: „Ako se glazba sastoji od različitih glazbenih kultura, onda je glazba inherentno multikulturalna. A ako je glazba inherentno multikulturalna, onda i glazbeno obrazovanje treba biti interkulturalno u svojoj biti” (ibid., 207).

Nadalje, Elliot objašnjava da je glazba pojam koji se sastoji od četiriju međusobno povezanih dimenzija: *umjetnika* koji stvara, *proizvoda* koji se stvara, *aktivnosti* pomoću koje se stvara¹⁴ i *konteksta* u kojemu se stvara. Da-

¹³ Ovdje možemo napraviti analogiju s lingvistikom. Naime, središnje i unutarnje značenje jezičnog izraza njegova je denotacija ili smisao, a nasumične i katkad s njim povezane promjenljive asocijacije čine njegove konotacije (Trask, 2005, 395).

¹⁴ Razmatrajući problematiku interkulturalnoga umjetničkog obrazovanja, Wasson i dr. (1990) zagovaraju socioantropološki pristup istraživanju umjetnosti koji se fokusira prema sociokulturnom kontekstu u kojemu nastaje određena umjetnost. Sastavni je dio takvog pristupa primjena antropoloških metoda istraživanja utemeljenih na proučavanju svih aspekata prošlosti i sadašnjosti određene kulture (Boas, 1974). Učitelji i učenici trebaju djelovati kao etnografi, proučavajući artefakte vlastite kulture u razredu i u široj zajednici. Na taj način oni postaju aktivni istraživači i sakupljaju informacije iz svojega dinamičnog kulturnog konteksta, a ne preuzimaju znanje iz knjiga koje je filtrirano kroz dominantnu kulturnu ideologiju. Najkraće rečeno, autentična interkulturalna istraživanja umjetnosti zahtijevaju prepoznavanje umjetnosti kao društveno konstruirane realnosti, što ne znači smještanje umjetničkih objekata samo u relevantan povijesni i geografski kontekst već i u njihov sociokulturni kontekst. Takav kontekst uključuje fokusiranje prema umjetniku, umjetničkom procesu i publici za koju su umjetnički objekti stvoreni.

kle, „glazba nije ni autonomna ni neposredna ni prirodna ni nekonceptualna u svojoj biti. Glazba je, kao i kultura, posredovana pojmovima i očekivanjima koji su društveno i povijesno determinirani” (ibid., 154). Da bismo shvatili glazbu, nije dovoljno samo istražiti njezino manifestiranje u djelima shvaćenima u smislu autonomnih i neposredno zamjetljivih objekata, već je potrebno usvojiti koncepciju glazbe koja stavlja glazbu, kao jednodimenzionalni pojam, u ravnotežu s njezinim ostalim dimenzijama.

Zahvaljujući Elliotovoj filozofiji glazbenog obrazovanja, i interkulturalno glazbeno obrazovanje počinje prihvaćati globalnu perspektivu unutar koje se glazba promatra kao izvedba, kao ljudska internalizacija, a glazbeno iskustvo kao nešto univerzalno, fundamentalno i čovjeku nužno.

Godine 1984. održan je Simpozij u Wesleyju koji se bavio primjenom socijalne antropologije u učenju i podučavanju glazbe. Zaključci Simpozija ukazuju na to da glazbeni pedagozi sve više počinju prihvaćati etnomuzikološko gledište o glazbi kao kulturi i glazbi u kulturi.

Godine 1990. u Washingtonu je održan simpozij pod nazivom *Symposium on Multicultural Approaches to Music Education*, čiji zaključci jasno ukazuju na odgovornost koju glazbeni pedagozi imaju u vezi s razvojem interkulturalizma u glazbenoj nastavi (Anderson, 1991, 89-91).

Krajem 20. i početkom 21. stoljeća digitalne tehnologije mijenjaju prirodu glazbenih proizvoda i procesa, a sve veća dostupnost glazbe iz različitih dijelova svijeta stavlja pred glazbene pedagoge nove izazove. Dolazi i do promjene demografske strukture učenika, stoga se počinje preispitivati efikasnost tradicionalnih pristupa glazbenom obrazovanju. Godine 1999. održan je simpozij *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*. Polazeći od zaključaka Simpozija u Tanglewoodu, Simpozij donosi deklaraciju u dvanaest točaka, od kojih se dvije odnose na interkulturalno glazbeno obrazovanje (Madsen, 1999).

Simpozij *Tanglewood II – Charting the Future* organiziran je 2007. godine, a na njemu su se pokušale istražiti posljedice društvenih promjena, u prvom redu onih tehnoloških i demografskih, na praksu glazbene poduke. U deklaraciji koja sadrži deset točaka, četiri se odnose na interkulturalno glazbeno obrazovanje (<http://www.bu.edu/tanglewoodtwo/>).

Sukladno iznesenom, zaključujemo da su tehnološke, intelektualne, društvene i kulturne promjene u velikoj mjeri utjecale na teoriju i praksu glazbenog obrazovanja u smjeru stvaranja suvremenog, dinamičkog interkulturalnoga glazbenog obrazovanja.

3.3.2. Zapadna umjetnička glazba nasuprot glazbama svijeta

Glazba je idealan medij za otkrivanje, prihvaćanje i uvažavanje različitih kultura. Interkulturalni pristup glazbenom obrazovanju povezan je s razumijevanjem glazbe kao globalnog fenomena u kojemu postoje brojne vrlo sofisticirane glazbene tradicije utemeljene na različitim, ali podjednako logičnim načelima. Sintagma „glazba kao univerzalni jezik” danas ima sve manju primjenu jer postoje glazbeni jezici različitih kulturnih tradicija. Naš je zadatak stoga usvojiti operativna načela takvih tradicija da bismo ih mogli što bolje razumjeti.

Današnje glazbeno obrazovanje uglavnom počiva na zapadnoj umjetničkoj tradiciji koju glazbeni pedagozi prihvaćaju kao glazbenu univerzaliju. Muzikolozi, glazbeni pedagozi, čak i neki etnomuzikolozi često ističu da je takva glazba superiorna u odnosu na sve ostale vrste glazbe, a takvo mišljenje počiva na ideji da je zapadna umjetnička glazba intrinzično zanimljiva i složena, dok je za razumijevanje ostalih glazbi potrebno steći uvid u njihov društveni kontekst. Kako ističe Becker, temelji vjerovanja o superiornosti zapadne umjetničke glazbe počivaju na trima idejama:

1. „zapadna glazba općenito, a umjetnička posebno, utemeljena je na prirodnim akustičkim zakonima, odnosno na prirodnom alikvotnom nizu,¹⁵ koji osigurava vezu između čovjeka i prirode te između kulture i osjetilnog svijeta;
2. zapadna umjetnička glazba strukturno je složenija u odnosu na druge glazbe;
3. zapadna umjetnička glazba je ekspresivnija, misaonija i sadržajnija u odnosu na ostale glazbe” (1986, 341-342).

Problem ne leži u istinitosti navedenih ideja, već u negiranju takvih ideja glazbama drugih naroda. Vrednovanje bilo koje glazbe potrebno je izvršiti unutar glazbenog stila, ali i unutar kulture iz koje takva glazba potječe, Becker zato zaključuje da „zapadna umjetnička glazba nije ni superiorna ni inferiorna u odnosu na druge glazbene tradicije (...) Glazbeni sustavi jednostavno su neusporedivi” (ibid., 359).

Temeljne razlike između zapadne umjetničke glazbe i ostalih glazbenih vrsta mogu se grupirati u tri kategorije. Što se tiče *definiranja umjetničke lje-*

¹⁵ Alikvotni tonovi su niz tiših tonova (s manjom amplitudom), koji prate osnovni glasniji ton (s najvećom amplitudom) istog izvora i daju mu punoću. Nazivaju se i *parcijalni, harmonijski tonovi*.

pote u zapadnoj tradiciji, glazba koja je u skladu s glazbenim kanonima takve tradicije personificira univerzalnu estetsku ljepotu, superiornu u odnosu na ostale glazbene tradicije. Tako glazba skladatelja poput Bacha, Beethovena ili Brahmsa dobiva oznaku *klasična* i primjerom je univerzalne ljepote koja nadilazi vrijeme i kulturu. Dijametralno suprotne takvoj glazbenoj tradiciji su popularna glazba i *glazbe svijeta*.

Još jedna razlika između zapadne umjetničke glazbene tradicije i ostalih glazbenih tradicija leži u važnosti *uloge skladatelja, izvođača i slušatelja*. U zapadnoj umjetničkoj tradiciji skladatelju pripada glavna uloga: on je glazbeni genij, izvođač je prijenosnik ili medij toga genija, a slušatelj je pasivni primatelj kreacije genija (Philpott i Plummeridge, 2001). Prema navedenim kriterijima uspješan je onaj skladatelj čije se umjetničke kreacije prilagođavaju kanonima zapadne glazbene tradicije. Uspješan izvođač strogo se pridržava glazbene partiture kao formalnog zapisa skladatelja - genija. Pogrešni tonovi, netočni ritmovi, pokušaji improvizacije i pogrešna dinamika skladateljevu poruku čine nejasnom slušateljima. Uspješan slušatelj je kvalificirani slušatelj koji ima razvijene estetske prosudbe temeljene na poznavanju zapadne umjetničke forme i s njom povezanih vrijednosti. Međutim, takve hijerarhijske uloge ne vrijede za sve glazbene stilove. Tako je, na primjer, razlika između skladatelja i izvođača u *jazzu* svedena na minimum. U tom glazbenom stilu ne pretpostavlja se primat glazbene partiture u odnosu na izvođača, a uspješna izvedba ne ovisi o vjernoj reprodukciji partiture, već o značenju i interpretaciji koju izvođači unose u glazbu svojim improvizacijskim vještinama. Partitura je ishodište za spontanu i kreativnu ekspresiju izvođača. Promatrana s pozicija zapadne umjetničke tradicije, takva je glazba inferiorna i sekundarne je važnosti.

Naposljetku, treća je važna osobina zapadne umjetničke tradicije pretpostavljena *neovisnost glazbe u odnosu na slušatelja*. Kako ističe Reimer (2003), jednom stvoreno glazbeno djelo prenosi slušateljima uvijek istu, bezvremensku poruku koju slušatelji pasivno percipiraju. Motrište o glazbi kakvo pretpostavlja zapadna umjetnička tradicija problematično je za one koji se zalažu za interkulturalno glazbeno obrazovanje. Oni, naime, pogrešnom drže ideju neovisnosti glazbenog djela i njegove primarne uloge u odnosu na subjekt koji percipira zbog toga što poruka glazbenog djela ovisi, osim o skladateljevim svjesnim uvjerenjima i namjerama, i o društveno konstruiranom značenju koje mu slušatelj pridaje (Elliot, 1986). Stvaranje takvog značenja rezultat je slušateljeva kognitivnog i afektivnog bavljenja glazbom tijekom vremena.

Imajući u vidu navedene razlike između zapadne umjetničke i ostalih vrsta glazbe, jasno je da se takvim glazbenim stilovima ne može pristupati na identičan način.

3.3.2.1. *Glazbe svijeta*

Znanstvene i tehnološke promjene koje su nastupile nakon Drugoga svjetskog rata dovele su zemlje svijeta u međusobni kontakt, pa je bilo nužno da glazbeno obrazovanje u svoj program uključi i *glazbe svijeta*. Fenomen *glazbe svijeta* ilustrira način na koji je glazba istovremeno pokretač mobilnosti i kulturna ekspresija permanentno povezana s određenim lokalitetom. Takve se glazbe kreću od mjesta koja se percipiraju kao marginalna prema centrima glazbene industrije, odnosno od zemalja u razvoju prema Zapadu i njegovim potrebama za novim zvukovima, izvorima kreativnosti i ekspresijama autentičnosti.

Termin *glazbe svijeta* je „marketinški termin koji opisuje proizvode glazbenih interakcija između sjevera (SAD-a i zapadne Europe) i juga (prije svega Afrike i Karipskog zaljeva), koji se početkom osamdesetih godina pojavljuju u popularnoj glazbi, ponajprije zahvaljujući pojavi novih, međusobno povezanih infrastruktura, utemeljenih u svrhu kultiviranja i njegovanja apetita slušatelja Prvoga svijeta prema egzotičnim i novim zvukovima Trećeg svijeta” (Pacini-Hernandez, 1993, 48-50; Feld, 2000).

Glazbe svijeta imaju egzotično porijeklo jer potječu iz zemalja Trećeg svijeta, zato im se sukladno tomu često pripisuje aura inferiornosti, iako se istodobno favoriziraju dobre strane njihove glazbene tradicije. U uvjetima u kojima migracija postaje sve kritičnijim elementom globalizacije, glazbe se pomiču iz vezanih, fiksnih ili esencijalnih identiteta,¹⁶ istovremeno postajući predmetom sve brže fuzije i promjena u različitim socioekonomskim, političkim i geografskim kontekstima. Umjetnici se osjećaju uvrijeđenima kada ih se kategorizira u skupinu *glazbe svijeta*, izdvojeno od ostatka popularnoga glazbenog korpusa.

¹⁶ Woodward (1997) razlikuje esencijalističke i neesencijalističke definicije identiteta. Esencijalističke definicije polaze od ideje da svaka etnička, odnosno kulturna skupina ima apsolutan i fiksiran skup povijesnih osobina koje stvaraju njezin identitet i koji je zajednički svim članovima skupine. S druge strane, neesencijalističke definicije usmjeravaju se prema osobinama koje su zajedničke članovima etničke, odnosno kulturne skupine, ali i prema razlikama unutar nje. Stoga takva definicija uzima u obzir činjenicu da su identiteti suvremenog društva promjenljivi, nezavisni, neodređeni i mnogostruki. Mercer (1994) također polazi od neesencijalističkih pozicija te ističe da su fiksnost, koherentnost i stabilnost identiteta u suvremenom društvu postale upitne.

Analizirajući razmišljanja različitih teoretičara (Reimer, 2003; Swanwick, 1988; Banks, *ibid.*) o mjestu i ulozi *glazbe svijeta* u školi, Fung (1995, 37-39) navodi tri skupine argumenata u prilog uvođenju takvih glazbi u nastavne programe. Prvoj skupini pripadaju *društveni razlozi*, odnosno razvijanje multikulturalne svijesti, razumijevanja i tolerancije te iskorjenjivanje rasnih predrasuda. Baveći se pitanjima društvene funkcije glazbe, Banks (*ibid.*) i Jorgensen (1991) formiraju modele koncentričnih krugova za uvođenje *glazbe svijeta* u obrazovanje. Tako bi, prema Banksovu mišljenju, učenici trebali formirati jasne i pozitivne samoidentifikacije na trima razinama – etničkoj, nacionalnoj i globalnoj – pri čemu je etnička razina temeljna i preduvjet je za ostale razine. Jorgensen smatra da enkulturacija, kao forma obrazovanja, uključuje nizove koncentričnih krugova koji predstavljaju sve veće razine razumijevanja, od granica određene kulture prema sve globalnijem pogledu na čovječanstvo.

U drugu skupinu Fung ubraja *glazbene razloge*. Uvođenje *glazbe svijeta* u nastavne programe omogućuje usvajanje glazbenih pojmova i elemenata, razvijanje slušnih vještina i kritičkog mišljenja, povećavanje tolerancije prema nepoznatoj glazbi te razvijanje osjetljivije percepcije poznate glazbe. Sustav kulturnih vrijednosti na kojemu je utemeljeno glazbeno obrazovanje vrlo je neuravnotežen. S tim u vezi Elliot ističe sljedeće: „Prvo, mi podučavamo vrlo ograničen dio glazbe koja se sluša i prakticira u našim multikulturalnim društvima. Drugo, 'naše' tradicionalno zapadne prakse izvođenja i slušanja glazbe imaju nekoliko zajedničkih osobina: one su usmjerene prema sintaktičkim strukturama (tonalnim melodijama i funkcionalnoj harmoniji); one više vrednuju ponovno stvaranje nego ono spontano; one naglašavaju kontrolu glazbenih okolina. Treće, prevladavajuća filozofija glazbenog obrazovanja savjetuje nas da tretiramo glazbu (sve glazbe!) kao estetski objekt kontemplacije, prema standardima ukusa 18. stoljeća” (1989, 13).

Takva je filozofija glazbenog obrazovanja u potpunosti neodgovarajuća za analizu nezapadnih glazbenih forma. Naime, u zapadnoj umjetničkoj tradiciji glazba se promatra više kao proizvod, a manje kao proces. Uloge glazbenih sudionika, poput skladatelja, izvođača i slušatelja, u zapadnoj su glazbenoj tradiciji jasno demarkirane, za razliku od nediferenciranih uloga sudionika ostalih glazbenih tradicija, u prvom redu afričkih. Prenošenje zapadne umjetničke glazbe temelji se na notaciji, a ostale se glazbene tradicije uglavnom oslanjaju na slušno prenošenje. Istražujući pojedine glazbene kvalitete koje nisu naglašene u zapadnoj umjetničkoj glazbi, učenici stječu bolje razumijevanje prirode glazbe i načina na koji se glazba povezuje s ljudskim životom.

Ta se ideja može povezati s Elliottovim induktivnim modelom *dinamičkog* multikulturalizma, iz kojega učenici, analizom palete različitih glazbenih kultura, dolaze do pojmova glazbe, glazbenog razmišljanja i glazbenog ponašanja (*ibid.*).

Trećoj skupini razloga za uvođenje *glazbe svijeta* u škole pripadaju *globalni razlozi* koji polaze od pretpostavke da je glazba globalni fenomen i da nema kulture u kojoj nema glazbe. Da bismo postali potpunim osobama u modernom svijetu, moramo biti osjetljivi na kulturu u globalnom kontekstu.

Fungovi razlozi za uvođenje *glazbe svijeta* u nastavu zrcale kompleksnost fenomena takvih glazbi i potrebu njihova sveobuhvatnog razmatranja s društvenog, glazbenog i globalnog aspekta. U suvremenom svijetu, u uvjetima sveopće globalizacije, potreba proširivanja nastavnih programa uvođenjem popularne glazbe i *glazbe svijeta* postaje imperativom suvremene glazbene nastave.

Dakle, razmatrajući temeljne pozicije za uvođenje *glazbe svijeta* u američke škole, Fung (prema Reimer, 2002, 189-194) polazi od sljedećih postavki. Kao prvo, *glazba ima svoj kulturni kontekst*. Da bismo vrednovali glazbu na odgovarajući način, potrebno je shvatiti njezin društveni i kulturni kontekst, koji se, opet, mogu promatrati iz dviju općih perspektiva – *u kulturi* (iz perspektive člana određene kulture) i *izvan kulture* (iz perspektive promatrača koji ne pripada kulturi). Etnomuzikolozi promatraju te dvije perspektive kao komplementarne, sugerirajući da se glazba, njezin proces i pojmovi mogu bolje razumjeti ako se proučavanju s obaju motrišta.

Nadalje, *glazba osigurava iskustva izvan samoga zvuka*. Svi oni školovani u okvirima zapadne umjetničke tradicije vjeruju da je glazbeni zvuk centar glazbe. Međutim, slušanje samoga glazbenog zvuka zasigurno nije potpuno glazbeno iskustvo stoga što je za takvo iskustvo potreban angažman i duha i tijela, zajedno s osjetilnim sposobnostima unutar kulturnoga konteksta. Osim toga, glazbenici školovani u zapadnoj umjetničkoj tradiciji poznaju jedino paradigmu glazbenog iskustva koje potječe iz zapadne umjetničke tradicije, u kojoj se skladanje, izvođenje i slušanje odvijaju u sukcesivnim fazama. Prema Merriamovu trodijelnom modelu etnomuzikoloških istraživanja,¹⁷

¹⁷ Etnomuzikolog Alan P. Merriam (1923-1980) predlaže trodijelni model etnomuzikoloških proučavanja, koji proučava „glazbu u kulturi”. Taj model govori o tome da bi glazbu trebalo proučavati na trima analitičkim razinama: na razini konceptualiziranja o glazbi, na razini ponašanja u vezi s glazbom te na razini glazbenog zvuka. Merriam poslije u svojem radu mijenja prvotni koncept „glazba u kulturi” u koncept nazvan „glazba kao kultura”. On je, zapravo, identificirao dva odijeljena smjera etnomuzikoloških istraživanja, od kojih se jedan bavi zvukom, a drugi ponašanjem (1964).

skladanje se može promatrati kao mentalno djelovanje, *izvođenje* kao fizičko djelovanje, a *slušanje* kao iskustvo sa zvukom (1964). Dok u zapadnoj umjetničkoj glazbi procesi skladanja, izvođenja i slušanja predstavljaju tri linearne, sukcesivne faze, u nezapadnim umjetničkim tradicijama ti se procesi odvijaju istodobno. Osim toga, često se ne može govoriti o publici u zapadnjačkom smislu te riječi jer svi aktivno sudjeluju u procesu stvaranja i izvođenja glazbe. Fung (ibid.) zaključuje da se glazbeno iskustvo pojavljuje u multidimenzionalnom području djelovanja, kretanja i osjećanja, koji su utjelovljeni u ljudskom tijelu i umu.

Treće Fungovo polazište je da su *glazbe promjenljive i fluidne*. Jedan od važnijih predmeta proučavanja etnomuzikologa su promjene koje se događaju u glazbi, a do kojih dolazi tijekom trajanja glazbe u prostoru i vremenu. Nettl ističe da sve kulture i glazbe uključuju promjenu i da „*glazbe svijeta* međusobno kombiniraju elemente melodije, ritma, harmonije, izvođačke prakse i instrumenata, kako bi proizvele nove vrste glazbe za široku, multikulturalnu publiku” (prema Lundquist i Szego, 1998, 23). Problematika glazbene promjene postaje zanimljiva i glazbenim pedagogima koji pokušavaju zadovoljiti potrebe sve heterogenije učeničke populacije.

Najzad, budući da raznolikost predstavlja važno obilježje suvremenoga društva, *glazbe svijeta* trebale bi postati dijelom obrazovnog sustava kako bi ispunile misiju obrazovanja za slobodu u kulturno raznolikom društvu. Kulturna raznolikost izvor je koji pridonosi slobodi i građanima pruža čitav niz ekspresivnih mogućnosti.

Bez obzira na kulturu iz koje potječe, svaka glazba rabi iste temeljne izražajne sastavnice - visinu, jačinu, trajanje, boju, formu i sl., koje se potom u različitim kulturama kombiniraju na različite načine. Prema tome, jedan od načina pristupa *glazbama svijeta* u nastavi je konceptualni pristup, koji polazi od gledišta da su većini glázbā zajednički određeni društveni i glazbeni principi, stoga glazba različitih kultura postaje temeljem za sustavno prezentiranje glazbenih i društvenih pojmova. Istražujući različite manifestacije tih pojmova u glazbama različitih kultura, učenik razvija bolje razumijevanje glazbe općenito te istodobno stječe specifična znanja o određenim kulturama. Nakon što učenik razvije osjetljivost prema pojmovima organizacije zvuka i upozna društvene funkcije glazbe u izabranim kulturama, može upotrebljavati te iste tehnike otkrivanja za bilo koju glazbu s kojom se susretne. Dakle, jedna od temeljnih osobina konceptualnog pristupa njegova je fleksibilnost jer takav pristup ne zahtijeva točno određenu *glazbu svijeta*, već se glazbeni materijal s kojim se radi unutar konceptualnog okvira može prilagoditi lokalno dostupnim izvorima i etničkim tradicijama.

3.3.2.2. Autentičnost i glazbe svijeta

Pri uvođenju *glázbā svijeta* u nastavu posebnu pozornost treba posvetiti pitanju *autentičnosti*. Većina *glázbā svijeta* prenosi se usmenim putem, takva glazba zbog toga često i nema razvijen sustav notacije. Neke glazbe, pak, imaju sustave notacije koji se značajno razlikuju od zapadne notacije i izražavaju drugačiju hijerarhiju glazbenih elemenata. Iako je uvijek bolje učiti glazbu služeći se onom metodom transmisije koja se rabi u kulturi odakle glazba potječe, ponekad su prihvatljive i određene modifikacije koje neće nanijeti ozbiljnu štetu stilu ili značenju glazbe.

U radu s *glazbama svijeta* učitelji se danas uglavnom koriste aproksimativnim notacijama koje se distribuiraju tijekom seminara i radionica u kojima im se pokušava pomoći oko implementacije takvih glázbā u nastavu. Adaptirane notacije odgovaraju nekim glazbama, posebno onima koje naglašavaju melodiju i ne upotrebljavaju sustave ugađanja koji se drastično razlikuju od onih zapadnih. Međutim, za glazbe koje nisu koncipirane metrički ili imaju visok stupanj ornamentiranja, takvi su sustavi beskorisni. Mnogi učitelji svjedoče o problemima transkribiranja složenih afričkih ritmova u konvencionalnu zapadnu notaciju. U tom je slučaju upotreba snimljenih primjera ili usmeno podučavanje sasvim prikladna alternativa.

Pitanje autentičnosti značajno je i u slučaju glázbā u kojima se glazbeni elementi vrednuju različito nego u zapadnoj glazbi. Tako se, primjerice, u japanskoj estetici tonska boja vrednuje kao izuzetno značajan glazbeni element. Nadalje, očuvanje autentičnosti važno je i pri izboru instrumenata koji će, zahvaljujući sličnosti tonske boje i opsega, zamijeniti originalni instrument. Međutim, čak i ako pronađemo odgovarajuće zamjene za instrumente, potrebno je stalno slušati originalne snimke u kojima se čuju autentični instrumenti.

U svakom slučaju, kada uvodimo bilo koju vrstu *glázbā svijeta* u razred, potrebna je konzultacija s ekspertom kako bismo izbjegli nedopuštena upućivanja ili netočnosti u vezi s tim što sačinjava autentičnu interpretaciju različitih glazbenih stilova unutar određenoga kulturnog prostora. U protivnom može doći do niza problema, poput netočnog informiranja učenika o porijeklu glazbe, adaptiranja ili mijenjanja ritamskih ili melodijskih osobina da bi se prilagodile stereotipima te simplificiranja glazbe za svrhu poduke.

U vokalnim formama problemi se mogu pojaviti u upotrebi prijevoda koji ne odražavaju pravo značenje ili intenciju pjesme. Takve alteracije melodije, ritma i teksta mogu pjesmu učiniti neprepoznatljivom ljudima od kojih takva pjesma potječe. Pjesme bi trebalo pjevati na originalnom jeziku, a prijevodi, i to oni literarni, trebali bi služiti samo za prenošenje značenja teksta. Posebno

je važno da svaka obrada *glázbā svijeta* u razredu mora biti praćena informacijama o kontekstu, izvođačkim praksama i kulturi iz koje takva glazba potječe.

Etnomuzikolozi proučavaju glazbe u njihovu originalnom kontekstu, među ljudima koji stvaraju takvu glazbu. Budući da bilo koja druga situacija smješta glazbu izvan konteksta, sve su prezentacije *glázbā svijeta* u razredu, s izuzetkom pjesama namijenjenih pjevanju u školi, odvajanje glazbe od njezina originalnog konteksta. Iako postoji protivljenje bilo kakvoj dekontekstualiziranoj izvedbi *glázbā svijeta*, unatoč visokom stupnju artificijelnosti izvedbe tradicionalnih glazbenih stilova u razredu, postoji opći konsenzus da je, sve dok učenike vodimo prema razumijevanju kulturnoga konteksta unutar kojega je glazba stvorena, prihvatljivo reproducirati glazbu i izvan njezina originalnog konteksta.

Međutim, u nekim orijentalnim glazbama, poput japanske ili kineske, filozofska dimenzija glazbenoga stila ili instrumenta na kojemu se takva glazba izvodi, ograničava njihovo prezentiranje u razrednoj situaciji. Takve je stilove i instrumente teško izolirati od njihovih filozofskih konotacija i prenijeti im značenje. I glazbama čije značenje potječe iz religijskih konotacija također je teško pristupiti izvan konteksta, i to u prvom redu zbog etičkih razloga.

Najkraće rečeno, upoznavanje *glázbā svijeta* učenicima omogućuje učvršćivanje i osvještavanje njihovih kulturnih identiteta, ali i bolje razumijevanje identiteta drugih. To vodi prema većoj toleranciji te poštivanju vrijednosti i uvjerenja svih ljudi, što bi trebao biti jedan od glavnih ciljeva obrazovanja.

3.3.3. Zapadna umjetnička glazba nasuprot popularnoj glazbi

Popularna je kultura vrlo neodređena konceptualna kategorija i, ovisno o kontekstu upotrebe, obuhvaća mnoštvo konfliktnih kategorija. Kako isti-će Bennett (prema Storey, 2001, 1), pojam popularne kulture zapravo je ne-upotrebljiv jer predstavlja mješavinu kontradiktornih značenja. Popularna se kultura uvijek definira u odnosu na druge konceptualne kategorije, kao što su narodna kultura, masovna kultura, dominantna kultura ili kultura radničke klase, o čemu moramo voditi računa pri pokušaju njezina definiranja.

Ključni pojam u proučavanju popularne kulture je ideologija, koju Storey (ibid.) smatra najvažnijom konceptualnom kategorijom kulturalnih studija. Poput kulture, i ideologija ima mnogo različitih značenja, a situaciju dodatno komplicira činjenica da se u kulturnim analizama termini *ideologija*, *kultura* i *popularna kultura* često pogrešno tretiraju kao sinonimi. Ideologija označava mnoštvo ideja koje artikulira određena grupa ljudi, poput profesionalne ideologije, koja se odnosi na ideje koje oblikuju prakse određenih profesionalnih

skupina. Kultura i ideologija imaju mnogo dodirnih točaka, iako ideologija u zajedničko područje unosi i političku dimenziju. Osim toga, uvođenje pojma ideologije sugerira da je kulturno, odnosno ideološko područje neizbježno označeno odnosima moći i politike, na temelju čega zaključujemo da je proučavanje popularne kulture mnogo više od jednostavnog raspravljanja o zabavi i dokolici (Storey, ibid.).

Popularna kultura može se definirati na različite načine. Prema Williamsovoj klasifikaciji popularnu kulturu najbolje definiraju sljedeće odrednice:

1. „popularna kultura je ono što se sviđa većini ljudi;
2. popularna kultura odnosi se na inferiorne vrste rada;
3. popularna kultura predstavlja rad koji je promišljeno ustrojen tako da pridobije naklonost ljudi;
4. popularna kultura je kultura koju ljudi rade za sebe” (1983, 237).

Storey (ibid., 6-14) predlaže šest načina definiranja popularne kulture, u kojima kombinira različita značenja termina *kultura* i *popularan* unutar specifičnoga povijesnog konteksta:

1. Popularna kultura je kultura koja se sviđa velikom broju ljudi. U tom kontekstu Storey sugerira ispitivanje prodaje knjiga, nosača zvuka, posjećenosti koncerata, sportskih događanja ili festivala. Naime, svaka definicija popularne kulture mora uključiti i kvantitativnu dimenziju, iako ona nije dovoljna za njezino adekvatno definiranje.
2. Popularna kultura je kultura koja se nalazi izvan sfere onoga što je definirano kao visoka kultura. Takva kultura ne uspijeva zadovoljiti potrebne standarde da bismo ju okvalificirali kao visoku kulturu te se, u skladu s time, tretira kao inferiorna kategorija.
3. Popularna kultura je masovna, komercijalna kultura, koncipirana na temelju formula. Publiku takve kulture sačinjava masa nediskriminativnih i pasivnih konzumenata.
4. Popularna kultura je autentična kultura običnih ljudi, riječ je stoga o popularnoj kulturi kao folklornoj kulturi.
5. Popularnoj kulturi pristupa se s pozicija neogramscijske teorije hegemonije. Pomoću pojma hegemonije Gramsci objašnjava način na koji dominantne društvene grupe, procesom intelektualnoga i moralnoga vođenja, nastoje pridobiti odobravanje podređenih društvenih grupa. Bennett ističe: „Područje popularne kulture strukturirano je pokušajem vladajuće klase da osvoji hegemoniju, kao i formama suprotstavljanja takvom pokušaju. Kao takvo, ono se sastoji ne samo od nametnute masovne kulture koja se podudara s dominantnom ideologijom ni samo od spontano opozicijskih kultura, već je riječ o njihovu uzajamnom djelovanju jer su u različitim

vrstama popularne kulture, dominantne, subordinirane i oprečne kulturne i ideološke vrijednosti i elementi pomiješani u različitim permutacijama” (prema Storey, *ibid.*, 221).

6. Šesta definicija popularne kulture temelji se na idejama postmodernizma. U tom smislu postmodernistička kultura je ona kultura koja više ne priznaje distinkciju između visoke i popularne kulture.

Analizom prikazanih definicija zaključujemo da pri definiranju popularne kulture uvijek moramo imati na umu u odnosu na koju vrstu kulture definiramo popularnu kulturu. Neupitno je da ne postoji jednoznačna i nepromjenljiva definicija popularne kulture.

Dakle, značenje termina *popularno* društveno je i povijesno utemeljeno te je ovisno o primjeni i kontekstu u kojemu se pojavljuje. Taj se termin često povezuje s *običnim* ljudima, s nečim inferiornim, što je namijenjeno nižem ukusu, iako se pod utjecajem demokratskih ideologija postupno počinje oslobađati negativnih konotacija.

Sve navedeno može se primijeniti i na popularnu glazbu. Birrer (prema Horn, 1985, 104) donosi pregled glavnih definicija popularne glazbe, koje postoje u čistoj formi, ali i kao kombinacije:

1. *normativne definicije*, prema kojima je popularna glazba inferiorna vrsta glazbe;
2. *razlikovne definicije*, koje definiraju popularnu glazbu kao glazbu koja se razlikuje od folklorne i umjetničke glazbe;
3. *sociološke definicije*, koje povezuju popularnu glazbu s određenim društvenim skupinama;
4. *tehnološko-ekonomske definicije*, koje zagovaraju gledište da se popularna glazba širi posredstvom masovnih medija, na masovnom tržištu.

Kako ističe Middleton (1990, 4), ni jedna od navedenih definicija sama po sebi nije zadovoljavajuća. Prva se oslanja na proizvoljne kriterije, druga je problematična s obzirom na nemogućnost fine distinkcije između folklorne, popularne i umjetničke glazbe. Umjetnička se glazba, primjerice, po prirodi smatra složenom, teškom, zahtjevnom, a popularna se glazba, s druge strane, definira kao jednostavna, dostupna i lagana. Međutim, mnoga djela koja se smatraju umjetničkim, poput Verdijevih arija, imaju kvalitete jednostavnosti, dok se, s druge strane, glazba *Sex Pistolsa* ne može okarakterizirati kao pristupačna ili glazba Franka Zappe kao jednostavna.

Treća kategorija definicija također nije zadovoljavajuća jer glazbene vrste i prakse, čak i one manjinske, nikada ne mogu biti potpuno obuhvaćene određenim društvenim kontekstima zahvaljujući povećanoj društvenoj mo-

bilnosti, klasnoj fluidnosti te nediferenciranom karakteru medijske difuzije i kulturnih tržišta. Čak i u 19. stoljeću mnogi su pripadnici radničke klase slušali buržuske balade i napjeve, a različiti su orkestri na svojim promenadnim koncertima izvodili umjetničku glazbu.

Ni četvrta kategorija definicija nije zadovoljavajuća, i to iz dvaju razloga. Kao prvo, razvoj metoda masovne difuzije, u početku tiskane, a zatim i elektroničke, utjecao je na sve glazbene forme tako da se one počinju tretirati kao roba. Ako je široka distribucija djela, kao što je simfonija Čajkovskog, od njega stvorila popularnu glazbu, onda je ta definicija bez daljnjeg neadekvatna. Osim toga, forme onoga što se smatra popularnom glazbom mogu se širiti i u živim izvedbama, čime postaju slobodno dostupne, čak i strukturirane kao kolektivna participacija, te se ne prodaju kao roba.

Navedene definicije dijele cjelokupno glazbeno područje na suprotstavljene tabore - bolji i gori, elitni i masovni, viši i niži, aristokratski i plebejski. Naravno da su u diferenciranim društvima unutrašnje distinkcije nužne, inače važne tenzije i konflikti prolaze neprimijećeno. Međutim, postoji opasnost od suviše rigidne definicije koja je obično rezultat neuspjeha u prepoznavanju pretpostavki koje stoje u temelju svake distinkcije. Kako pravilno ističe Middleton (*ibid.*, 7), popularna se glazba može ispravno sagledati jedino u kontekstu ukupnoga glazbenog područja u kojem predstavlja aktivnu tendenciju. Naime, glazbeno područje nikada ne miruje, ono je uvijek u pokretu.

Kao znanost koja se bavi proučavanjem glazbenih fenomena te istraživanjem i utvrđivanjem njihovih zakonitosti, muzikologija bi trebala proučavati i popularnu glazbu, što, međutim, nije slučaj. Brojni muzikolozi tretiraju popularnu glazbu kao nešto banalno, prolazno ili komercijalno, smatrajući da se tom problematikom trebaju baviti isključivo sociolozi. Iako je razloge takvog stava moguće pronaći u jednoj vrsti elitizma, Middleton (*ibid.*, 103) smatra da se temeljni razlog odnosi na *vrijednost*, odnosno *kriterij*.

Odnos između muzikologije i popularne glazbe Middleton (*ibid.*, 104-107) razmatra s triju aspekata. Prvi od njih odnosi se na *terminologiju* prilagođenu umjetničkoj glazbi. Umjetnička se glazba uglavnom kreće u okvirima funkcionalne tonalnosti i pravilnih ritamskih struktura. Terminologija koja se primjenjuje u analizi takve glazbe, međutim, ne vrijedi i za ostale vrste glazbe, u prvom redu za popularnu i neeuropsku glazbu. U tim vrstama glazbe mnogo veća uloga pripada drugim parametrima, poput ritma, gradacije visine i boje te ukupnosti tehnika izvođačke artikulacije. Stoga analiza popularne i neeuropske glazbe pomoću kriterija koji vrijede za umjetničku glazbu nužno postaje problematična.

Drugi aspekt problema odnosi se na *metodologiju prilagođenu karakteristikama notacije*. Umjetničku glazbu relativno je lako notirati i stoga muzikološke metode stavljaju u prvi plan one glazbene parametre koji se mogu lako notirati. Međutim, što s onim parametrima koje je teže notirati, poput nepravilnih ritmova ili nestandardnih visina, a koji imaju izuzetno važnu ulogu u popularnoj glazbi?

Osim toga, tijekom svoje izobrazbe klasični glazbenici navikavaju se na čitanje partiture pomoću unutarnjeg sluha, pri čemu je ono što se čuje pod snažnim utjecajem onoga što se prethodno percipiralo na temelju notirane glazbe, odnosno partiture. Međutim, takav način slušanja funkcionalno-harmonijskih odnosa, koji je važan pri slušanju klasične glazbe, u popularnoj je glazbi potpuno irelevantan.

Još jedan aspekt muzikološke usmjerenosti prema notaciji jest činjenica da se partitura počinje promatrati kao glazba u idealnoj formi. Na taj se način ne uzima u obzir važnost izvedbe, improviziranja i izvođačkog konteksta, koji su vrlo važni u popularnoj glazbi.

Treći je aspekt muzikološkog problema *ideologija*. Kako ističe Middleton, „muzikologija nije povijesno neutralna (...) Ona je nastala u određenom trenutku, u određenom kontekstu – u Europi u 19. stoljeću, i stoga je u tijesnoj vezi s kodificiranom glazbenom praksom toga vremena koju je postavila u središte svojih interesa” (ibid., 106). Na tom je temelju stvorena ideja o tradicionalnom glazbenom korpusu, koji uključuje rad austrijsko-njemačkih velikana, od Bacha i Händela do Mahlera, Richarda Straussa i Schönberga.

Što se tiče uključivanja popularne glazbe u glazbenu nastavu, jasno je da takva glazba ne treba i ne može imati prvenstvo u glazbenoj nastavi. Međutim, ne možemo ju iz nje ni u potpunosti isključiti. Razlozi za uvođenje popularne glazbe u nastavu mogu se, uvjetno rečeno, podijeliti u *glazbene* i *neglazbene* razloge.

Temeljni je *glazbeni razlog* za uvođenje popularne glazbe u nastavu upoznavanje učenika s popularnim glazbenim stilom i njegovim glazbenoizražajnim sastavnicama. Ovdje moramo napomenuti da popularna glazba, u odnosu na onu umjetničku, ima određene specifičnosti, prije svega u vezi s glazbenoizražajnim sredstvima i sociokulturnim značenjem, što moramo imati na umu pri njezinoj analizi i evaluaciji. Nadalje, u integriranju popularne glazbe u glazbenu nastavu prioritetno je pitanje glazbene autentičnosti. Da bismo bili autentični, popularnu glazbu moramo podučavati na način koji odgovara procesima stvaranja takve glazbe. Green (2001) smatra da je najbolji način učenja o popularnoj glazbi slušanje takve glazbe i improviziranje. Slično razmišlja

i Woody (2007), koji ističe sljedeće: ako je cilj glazbenog obrazovanja osposobljavanje učenika za sudionički angažman u glazbi i razvijanje sposobnosti koje će im omogućiti stvaranje glazbe izvan strukturirane, školske okoline, u glazbenu je nastavu potrebno uključiti sviranje po sluhu i improviziranje u okviru popularnoga glazbenog stila. Možda je glavna prepreka podučavanju takvim vještinama to što većina učitelja pasivno konzumira popularnu glazbu. Oni ne odbijaju popularnu glazbu, ne suprotstavljaju se podučavanju o takvoj glazbi, ali jednostavno ne znaju što bi s njom.

Što se tiče *neglazbenih razloga za uvođenje popularne glazbe u nastavu*, moramo imati na umu da je za sveobuhvatnu analizu popularne glazbe optimalan model glazbene nastave koji predviđa nadopunjavanje glazbenih primjera informacijama o društveno-povijesnom i kulturnom kontekstu u kojemu takva glazba nastaje. Na taj način glazbena nastava korelira s ostalim nastavnim predmetima, u prvom redu s nastavom povijesti, sociologije i filozofije.

Najkraće rečeno, popularna je glazba, osim svojih neupitnih *glazbenih* kvaliteta, zanimljiva i zbog svojih *neglazbenih* atributa, odnosno povezanosti s društveno-povijesnim i kulturnim kontekstom u kojemu nastaje i živi. Temeljem takvih, *neglazbenih* atributa moguće je uspostaviti vrijedne korelacije glazbene nastave s nastavom drugih predmeta. Takav cjeloviti, interdisciplinarni pristup u nastavi zasigurno je učenicima zanimljiviji, a znanja stečena na takav način trajnija su i kvalitetnija.

3.3.4. Pristupi interkulturalnom glazbenom obrazovanju

Različiti autori sugeriraju različite pristupe interkulturalnom glazbenom obrazovanju. Tako Yudkin (1993, 46-48) govori o *kulturnom pluralizmu* i *kulturnom partikularizmu*. Interkulturalno glazbeno obrazovanje utemeljeno na *kulturnom pluralizmu* favorizira američku kulturu, odnosno zajedničku kulturu koja počiva na američkim vrijednostima, promovirajući jedinstvo među različitim kulturnim skupinama i naglašavajući ljudske sličnosti. S druge strane, pristup *kulturnog partikularizma* postavlja manji naglasak na američku, zajedničku kulturu i usredotočuje se prema pojedinačnim civilizacijama i aspektima kulture, odnosno prema kulturnim razlikama.

Uzmemo li za primjer *jazz* kao američki fenomen koji se oslanja na nekoliko glazbenih tradicija, prikladnije ga je podučavati s *kulturnim pluralističkim* naglaskom. Polazeći od tog pristupa, *jazz* se, kao dio američke zajedničke kulture, istražuje kao rezultat glazbene interakcije među različitim etničkim

skupinama S druge strane, glazbe Gane, Kine, Japana, Indonezije ili Meksika prikladnije su za *kulturno partikularistički* pristup. Bez obzira na to koju smo glazbenu kulturu izabrali, primarni je cilj poduke identificirati, opisati i doživjeti glazbu, i to njezinu glazbenu strukturu i kontekst u kojemu nastaje i živi.

Goodkin (1994, 39-43) zastupa mišljenje da je, uz *kulturni pluralizam* i *kulturni partikularizam*, nužno uvažiti i treći pristup integriranju *glázbā svijeta* u nastavni program, koji obuhvaća elemente obaju spomenutih pristupa. Kvalitetno koncipirano interkulturalno *obrazovanje* trebalo bi istražiti osobine koje su zajedničke svim kulturama (*kulturni pluralizam*), ali i detaljno analizirati elemente koji razlikuju jednu kulturu od druge (*kulturni partikularizam*). Kombinacija takvih pristupa rasvjetljava točke sjecišta i razilaženja u bogatom naslijeđu svjetske glazbene ekspresije.

Temeljeći se na Pratteovu modelu,¹⁸ Elliot donosi šest modela interkulturalnoga glazbenog obrazovanja (1989, 11-18). Prvi je od njih *asimilacijski model* koji je orijentiran isključivo prema glavnim glazbenim stilovima zapadne europske umjetničke tradicije: baroku, klasici, romantizmu i glazbi 20. stoljeća. Svim vrstama glazbe pristupa se sa zapadnoga, estetskog gledišta stoga što se zapadna umjetnička glazba smatra superiornom u odnosu na ostale glazbe, u prvom redu popularnu glazbu i *glazbe svijeta*. Superiornost zapadne umjetničke glazbe Meyer objašnjava činjenicom da je užitak pri slušanju umjetničke glazbe odgođen, a u slučaju popularne glazbe i *glázbā svijeta* dominiraju „osjetilni” glazbeni elementi, poput boje, tekture, dinamike ili ritma, čime glazbeno-emocionalno zadovoljstvo postaje neposredno (1967, 22-41).

Slijedi *integracijski* ili *amalgamski model*, koji uključuje ograničeni opseg *glázbā* različitih etničkih skupina, pri čemu je učestalost takvih *glázbā* u programu proporcionalna njihovoj pojavljivanju u temeljnom repertoaru umjetničke tradicije ili njihovu potencijalu uključivanja u novu glazbu skladanu u stilovima i formama zapadne umjetničke tradicije. Tako se, na primjer, *jazz* smatra prihvatljivim stilom za potrebe glazbene nastave zato što su njegove

¹⁸ Pratteov pristup interkulturalnom obrazovanju temelji se na ideologiji kulturne raznolikosti i uključuje šest modela: *asimilacija* (podučavanje anglosaksonskim vrijednostima i stavovima), *integracija* (učenje o interkulturalnoj interakciji), *insularni kulturni pluralizam* (učenje o pojedinačnim kulturama), *modificirani kulturni pluralizam* (učenje u različitim kulturama), *otvoreno društvo* (formiranje vlastitog identiteta učenika, čime postaju indiferentni prema rasnim, religijskim, etničkim ili nekim drugim distinkcijama) te *dinamički pluralizam* (nadi-lazi specifične interesne skupine da bi formirao društvo utemeljeno na uzajamnom interesu u kojemu podskupine djeluju zajedno kako bi riješile probleme šireg društva) (1979, 79; 151).

specifične glazbene osobine uspješno inkorporirane u skladbe „legitimnih” skladatelja zapadnjaka, kao što su Ravel, Milhaud, Stravinsky, Hindemith, Copland, Ives, Gershwin i Bernstein. Slično tomu, i *glazbe svijeta* promatraju se kao izvori novih elemenata i formalnih ideja koje se mogu iskoristiti za stvaranje suvremene umjetničke glazbe te za stvaranje novih, hibridnih forma.

Treći model interkulturalnoga glazbenog obrazovanja utemeljen je na ideji *otvorenog društva* te polazi od pretpostavke da je privrženost tradicionalnoj glazbi nečijeg kulturnog naslijeđa smetnja društvenom jedinstvu i lojalnosti prema novoj nacionalnoj državi. Ideologija *otvorenog društva* pridaje veliku važnost glazbenim trendovima, proučavanju svega suvremenog te razvoju novih glazbenih forma kao načina osobne ekspresije u kontekstu suvremenih životnih stilova.

Iz opisa navedenih modela interkulturalnoga glazbenog obrazovanja razvidno je da oni pokušavaju eliminirati kulturnu raznolikost i unificirati kulturu prema standardima i glazbenim vrijednostima većinske kulture, stoga ne zaslužuju epitet *interkulturalni*.

Zajednički je interes preostalih triju kategorija interkulturalnoga glazbenog obrazovanja – *insularnog*, *modificiranog* i *dinamičkog*, očuvanje kulturne raznolikosti, stoga su takve koncepcije, posebno ona *dinamička*, mnogo bliže ideji interkulturalnoga glazbenog obrazovanja.

Glazbeni program izgrađen na etničkoj glazbi manjine koja živi unutar neke zajednice karakterističan je za model *insularnog* programa interkulturalnoga glazbenog obrazovanja. Međutim, takva vrsta programa više je monokulturalna, u najboljem slučaju bikulturalna, zato što predstavlja samo jedan aspekt šireg napora manjinske zajednice prema očuvanju tradicionalnog načina života unutar većinske kulture.

Za razliku od prethodnih modela, model *modificiranog* interkulturalnoga glazbenog obrazovanja zrcali tri specifičnosti:

1. glazba koja se proučava u tom modelu izabrana je na temelju lokalnih ili regionalnih granica kulture, narodnosti, religije, funkcije ili rase;
2. izabranim glazbama pristupa se iz estetske perspektive;
3. glazbe se podučavaju što je moguće autentičnije, s posebnim zanimanjem za način modificiranja takve glazbe u susretu sa zapadnim umjetničkim tradicijama.

Modificirano interkulturalno glazbeno obrazovanje zapravo je specifična forma multietničkog obrazovanja, a fokus mu je na jedinstvenosti procesa adaptacije različitih etničkih skupina i na evoluciji takvih kultura unutar većinske kulture.

Nažalost, taj model ima i dva nedostatka. Kao prvo, pristran je zbog oslanjanja na gledište da estetska koncepcija glazbe ima univerzalnu valjanost. Drugi nedostatak modela je taj što je glazba koja se proučava često limitirana na glazbene kulture učeničke populacije koja se nalazi u školi. Iako model ne zadovoljava u potpunosti kriterije interkulturalnoga obrazovanja, on je takvom obrazovanju bliži od svih prethodno navedenih pristupa stoga što osigurava prezentiranje kulturno raznolikoga glazbenog repertoara i vodi računa o jednakosti, autentičnosti i širini razmatranja proučavanih glázbā.

Posljednji model interkulturalnoga glazbenog obrazovanja, model *dinamičkog interkulturalizma*, polazi od Pratteove definicije *dinamičkog interkulturalizma*, koja naglašava potrebu pretvaranja povezanosti unutar skupine u interesnu zajednicu putem zajedničkog interesa prema zajedničkom cilju (Pratte, ibid., 147-156). Ideal je takve filozofije naučiti dijete ponašanju u skupnim aktivnostima koje uključuju nepoznata vjerovanja i prakse. *Dinamički* program interkulturalnoga glazbenog obrazovanja podrazumijeva kombinaciju najšireg mogućeg raspona *glázbā svijeta* i svjetonazora o glazbenim koncepcijama. Razvijanjem učeničkih sposobnosti vrednovanja razlika i sličnosti među glazbenim kulturama smanjena je mogućnost stvaranja univerzalnih sustava vjerovanja. Ako je točno da glazbeno obrazovanje funkcionira *kao* kultura, a ne autonomno *u* kulturi, onda *dinamički* program interkulturalnoga glazbenog obrazovanja pruža mogućnost razvijanja novih obrazaca ponašanja ne samo u odnosu na *glazbe svijeta* već i u odnosu na narode svijeta.

Sve navedene pristupe interkulturalnomu glazbenom obrazovanju moguće je inkorporirati u neke od metodoloških sustava glazbene nastave. Tako je, primjerice, jedan od temeljnih ciljeva metodološkog sustava Carla Orffa omogućiti svakom djetetu da se izrazi glazbom, i kao pojedinac i kao član glazbene skupine. Taj sustav uključuje različite glazbene aktivnosti, poput glazbene kreativnosti, pokreta i sviranja, a gradivo za stjecanje prvih glazbenih iskustava čine pjesme za djecu koje potječu iz različitih krajeva svijeta, što glazbenom obrazovanju daje notu interkulturalizma.

Nadalje, osnovni je cilj metodološkoga sustava Zoltána Kodálya osigurati uvjete za glazbeno opismenjavanje djeteta pjevanjem, ali i uvjete za upoznavanje i prihvaćanje narodne glazbe vlastitog podneblja i različitih *glázbā svijeta*. Kodály ističe da narodna glazba mora proizlaziti iz djetetove jezične i kulturne baštine te da mora biti autentična, što je u skladu sa zahtjevima interkulturalnoga glazbenog obrazovanja.

Naposljetku, metodološki sustav Émilea Jaques-Dalcrozea kao jedan od temeljnih ciljeva postavlja razvijanje sposobnosti izvođenja slušane glazbe i

reagirane na glazbu tjelesnim pokretima. Pritom Jaques-Dalcroze sugerira upotrebu *glázbā* različitih povijesnih epoha i različitih kultura, što je opet u skladu s postavkama interkulturalnoga glazbenog obrazovanja.

3.3.5. Primjeri iz prakse

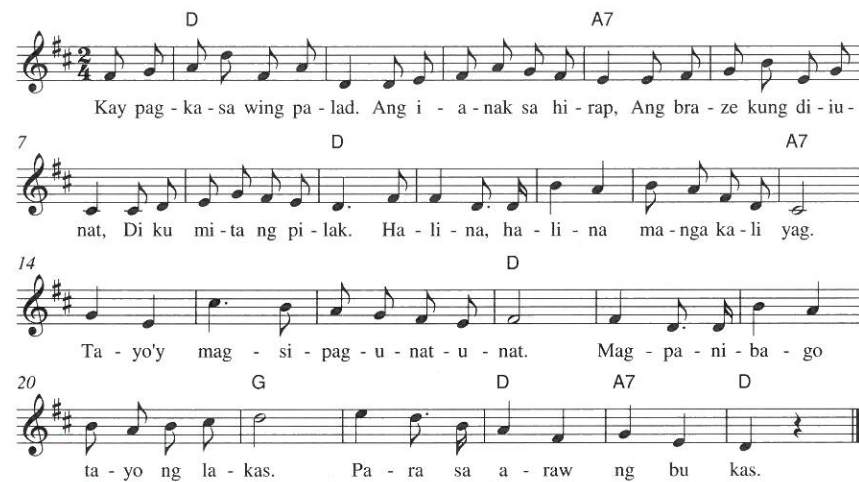
Kao primjer obrade *glázbā svijeta* u nastavi donosimo filipinsku pjesmu *Pagtatanim Ng Palay* (vidi primjer 6), o siromašnom radniku koji svoj kruh zarađuje napornim radom na nepreglednim poljima riže.

Promatramo li glazbenu strukturu pjesme, uočavamo da se radi o jednostavnoj dvodijelnoj formi. Tonalitet pjesme je D-dur, a harmonijsku strukturu čine akordi tonike i dominante. Pjesma je pisana u dvodobnoj mjeri i počinje predtaktom. Sve navedene glazbenoizražajne komponente sastavni su dio tradicije zapadne umjetničke glazbe. Učeniku je nov jezik pjesme (*tagalog*) te pojam *kulintang* glazbe.¹⁹ Nakon određivanja geografskog lokaliteta iz kojeg pjesma potječe, učenike upoznajemo s izvođačkim praksama i kulturom iz koje glazba potječe, a da bi se zadovoljio kriterij autentičnosti, potrebno je poslušati nekoliko glazbenih primjera koje izvode izvorni filipinski glazbenici.

¹⁹ *Kulintang* je naziv za instrumentalni ansambl koji izvodi *kulintang* glazbu - najsofisticiraniju formu filipinske glazbene tradicije, ali i naziv za glavni melodijski instrument u takvom ansamblu. Riječ je o instrumentu sastavljenom od niza gongova. U ansamblu se, osim *kulintanga*, nalaze još *babandil* (vrsta gonga), *dabakan* (vrsta bubnja), *agong* (vrsta gonga) i *gandingan* (vrsta gonga) (prema Anderson i Campbell, 1989).

Pagtatanim Ng Palay

Filipini



D A7
 Kay pag - ka - sa wing pa - lad. Ang i - a - nak sa hi - rap, Ang bra - ze kung di - iu -
 7 D A7
 nat, Di ku mi - ta ng pi - lak. Ha - li - na, ha - li - na ma - nga ka - li yag.
 14 D
 Ta - yo'y mag - si - pag - u - nat - u - nat. Mag - pa - ni - ba - go
 20 G D A7 D
 ta - yo ng la - kas. Pa - ra sa a - raw ng bu kas.

Primjer 6. Filipinska narodna pjesma *Pagtatanim Ng Palay*

U nastavku donosimo još nekoliko pjesama iz različitih dijelova svijeta, kojima možemo obogatiti glazbenu nastavu (prema Anderson i Campbell, ibid.; Jerković, 2010).

Sakura (Cherry Blossoms)

Japan



11
 Sa - ku - ra! Sa - ku - ra! Ya - yo - i no so - ra - wa, Mi - wa - ta - su
 20
 Ka - gi - ri. Ka - su - mi - ka ku - mo - ka, Ni - o - i zo i - zu -
 -ru. I - za - ya, i - za - ya, Mi - ni yu - ka - n.

1. *Sakura! Sakura! Cherry blossoms, mist and clouds,
Gently floating in the sky, As far as one can see,
The fragrance is ev'rywhere. Come, come, Let us go and see!*

Primjer 7. *Sakura (Cherry Blossoms)* (Japan)

Kokiriko-bushi

Toyama Minyo

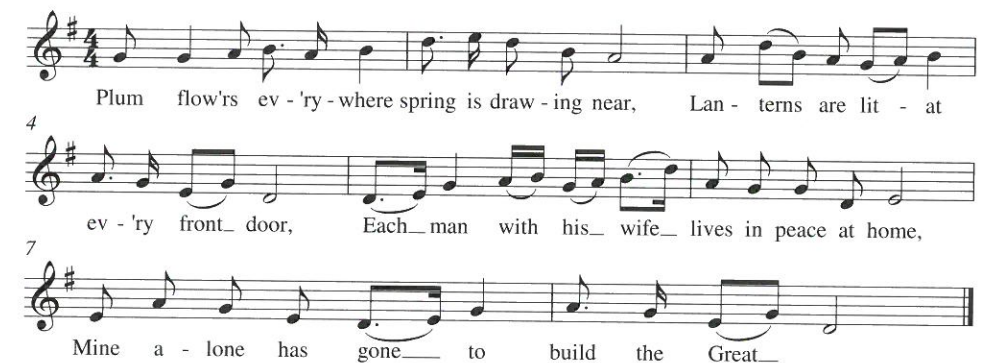


5
 Ko ki ri ko no - ta ke wa shi chi - su n - go - bu - ja
 9
 na ga - i - wa - so de no - ka na ka - i - ja
 ma do no san sa mo de de re ko den ha re no san sa mo de de re ko den.

Primjer 8. *Kokiriko-Bushi* (Japan)

The Eldest Daughter of the Jiang Family

Kina



4
 Plum flow'rs ev - 'ry - where spring is draw - ing near, Lan - terns are lit - at
 7
 ev - 'ry front door, Each man with his wife lives in peace at home,
 Mine a - lone has gone to build the Great

Primjer 9. *The Eldest Daughter of the Jiang Family* (Kina)

Fung Yang Wha Gu (Flower Drum Song)

Kina

5

Tso - shou lo, yu_ shou gu Shou na__ to gu_ lai_ chang guh,

Bieh de__ guh er,__ wo yeh be huei chang; Jih huei__ chang guh_ fuhng yang guh,

Fuhng fuhng_ yang guh e__ ao_ ya. Drrr ling dang piaoe piao, Drrr ling dang piao e piao,

Drrr piao, drrr piao, Drrr piao, drrr piao piao yu drrr, Ling dang piao e piao.

Primjer 10. *Fung Yang Wha Gu (Flower Drum Song)* (Kina)

Leaving Erin

Irska

Oh fath - er dear I oft-times heard you talk of Er-in's Isle. Her

val-leys green her loft-ty-scenes, her moun-tains rude and wild. You said it was a

pleas-ant place where-in a prince might dwell. Why have you then for-

sak-en her, the rea-son to me tell.

Primjer 11. *Leaving Erin* (Irska)

The Cuckoo's Song (Der Guggushreit)

Austrija

6 Wenn der gug-guschreit, aft is lang-is-zeit. Oh di lay le oh, Hoh di laylee laylee oh. Wird der

10 schnee ver - gehn, wern - die wies - lan grun Oh di lay lee oh, Hoh di loh. Oh di

lay lee oh, Hoh di lay lee lay lee oh. Oh di lay lee oh, Hoh di loh. Oh di loh.

1. *When the cuckoo calls early springtime falls.
Oh di lay le oh, Hoh di lay lee lay lee oh.
All the snow will go, meadows green will grow.
Oh di lay lee oh, Hoh di loh.
Oh di lay lee oh, Hoh di lay lee lay lee oh.
Oh di lay lee oh, Hoh di loh. Oh di loh.*

Primjer 12. *The Cuckoo's Song (Der Guggushreit)* (Austrija)

Švedski napjev

Švedska

[illegible]

Primjer 13. Švedski napjev (Švedska)

Ha Rakevet

Jeruzalem

Ben - har - im u' ben sla-im, tas-sa ha-ra - ke-vet U' m'chol ha ye-led-im o-

tach a - ni o - hev - et. La la la la la la la

la la la la la la la la la

Primjer 14. *Ha Rakevet* (Jeruzalem)

Na planincah

Slovenija

Na pla - nin - cah soln - če - ce si - je, na pla - nin - cah
7 soln - če - ce si - je, na pla - nin - cah soln - če - ce
12 si - je, na pla - nin - cah lu - šno je.

2. Gor pojejo drobne ptice, gor pojejo drobne ptice,
gor pojejo drobne ptice, na planincah lušno je.
3. Gor cvetejo zlate rožce, gor cvetejo zlate rožce,
gor cvetejo zlate rožce, na planincah lušno je.

Primjer 15. *Na planincah* (Slovenija)

Vieni sulla barchetta

Italija

Vie - ni sul - la bar - chet ta, vien mo - re ti na vien!

Vie - ni sul - la bar - chet - ta, vien mo - re - ti na vien!

Guar - da che bian ca lu na, guar - da - che ciel se - ren!

Primjer 16. *Vieni sulla barchetta* (Italija)

Da su turre su forte

Italija

Da su tu - re su for - te si bi - dit Bar - be - ri - a, Don - gu sa bo - na

no - te A sa bam - bi - na mi - a. Tra la le - ra, tra

le - ra la la le - ra, tra la le - ra tra le - ra la la la.

Primjer 17. *Da su turre su forte* (Italija)

Greensleeves

Engleska

A - las my love you do me wrong to cast me off dis-cour-teous ly; and

I have loved you so long de-light-ing in your com-pa-ny.

Green-sleeves was all my joy, Green-sleeves was my de-light,

Green-sleeves was my heart of gold, and who but my la-dy Green.

Primjer 18. Greensleeves (Engleska)

Un poquito cantas

Južna Amerika

Un po-qui-to can-tas, un po-qui-to bai-las,

un po-qui-to lo-lo-la, como un ca-na-ri-o.

Le-lo-la, le-lo-la, le-lo-le-lo, le-lo-la,

le-lo-la, le-lo-la, le-lo-le-lo-la.

2. *Un poquito vino, un poquito aire,
Un poquito le lo la, como un canario.
Le-lo-la, le-lo-la....*
3. *Un poquito vientos, un poquito sombras,
Un poquito le lo la, como un canario.
Le-lo-la, le-lo-la...*

Primjer 19. Un poquito cantas (Južna Amerika)

I Got a Robe (Heav'n, Heav'n)

Negro spiritual

I got a robe, you got a robe, all of God's chil-dren got a robe;

When I get to hea-ven going to put on my robe, going to shout all o-ver God's heav'n,

heav'n, heav'n. Ev'-ry-bo-dy talk-ing 'bout heav'n ain't go-ing there.

Heav'n, heav'n. Going to shout all o-ver God's heav'n.

Primjer 20. I Got a Robe (Heav'n, Heav'n) (crnačka duhovna)

Nobody Knows the Trouble I've Seen

Negro spiritual

No-bo-dy knows the trou-ble I've seen no-bo-dy knows my so-row.

No-bo-dy knows the trou-ble I've seen glo-ry, ha-le-lu-ia! Some-

times I'm up some-times I'm down. Oh, yes, Lord! Some -

times I'm al-most to the ground oh, yes, Lord.

Primjer 21. Nobody Knows the Trouble I've Seen (crnačka duhovna)

Oh, When the Saints Go Marching In

Negro spiritual

Oh, when the saints go march-ing in, oh, when the saints go
 march-ing in, oh, Lord, I want to be in that
 num-ber, when the saints go march-ing in.

Primjer 22. *Oh, When the Saints Go Marching In* (crnačka duhovna)

Rock My Soul

Negro spiritual

Rock my soul in the bos-om of A-bra-ham, rock my soul in the bos-om of A-bra-ham,
 rock my soul in the bos-om of A-bra-ham on rock my soul.
 So high I can't get over it, so low I can't get un-der it, so wide I
 can't get 'round it, got-ta come in at the door. Rock my soul,
 rock my soul, rock my soul, oh rock my soul.

Primjer 23. *Rock my Soul* (crnačka duhovna)

He's Got the Whole World

Negro Spiritual

He's got the whole world in His Hands. He's got the
 whole world in His Hands. He's got the whole world
 in His Hands. He's got the whole world in His Hands.

1. He's got the little bitty babies in His Hands.
2. He's got you and me, brother, in His Hands.
3. He's got you and me, sister, in His Hands.
4. He's got the whole world in His Hands.
5. He's got the son and his father in His Hands.
6. He's got the mother and her daughter in His Hands.
7. He's got the sun and the moon in His Hands.
8. He's got the birds and the flowers in His Hands.

Primjer 24. *He's Got the Whole World* (crnačka duhovna)

Were You There

Negro spiritual

Where you there, when they cru - ci - fied my Lord? Where you

there, when they cru - ci - fied my Lord? Oh,

Some - times it cau - ses me to treb - ble, bro - thers,

trem - ble. Where you there, when they cru - ci - fied my Lord?

Primjer 25. *Were You There* (crnačka duhovna)

Deep River

Negro Spiritual

Deep Ri - ver, My home is o - ver Jor - dan,

Deep Ri - ver, Lord I want to cross o - ver in - to camp - ground.

Lord I is a com - in' Lord I is a com - in' I

want to cross o - ver in - to camp - ground. I want to cross o - ver in - to camp - ground.

Primjer 26. *Deep River* (crnačka duhovna)

3.4. Zaključak

Bez obzira na različitost pristupa interkulturalnom glazbenom obrazovanju, postoji konsenzus oko toga da u svijetu postoji mnogo različitih, ali podjednako vrijednih glazbenih sustava. Budući da svaka glazba postoji unutar svojega kulturnog konteksta, potrebno ju je proučavati s obzirom na taj kontekst, i to na što autentičniji način.

Interkulturalno glazbeno obrazovanje osigurava učenicima nova glazbena iskustva koja se povezuju s njihovim prethodno stečenim iskustvima. Za učenike školovane unutar zapadne umjetničke tradicije upravo bi zapadna umjetnička glazba trebala biti okvir pomoću kojega će doživjeti novu, nepoznatu glazbu. Razumijevanje zapadne umjetničke glazbe služi kao svojevrsan most prema otkrivanju ekspresivne prirode glazbe drugih kultura jer je sve ono što čujemo posredovano našim „zapadnjačkim uhom”. Tražiti od učenika da odbace ono što već znaju može onemogućiti uspostavljanje glazbenih veza s novom, njima nepoznatom glazbom. Najkraće rečeno, stečenim glazbenim znanjima učenici će lakše „premošćivati” glazbe različitih kultura.²⁰

Dakle, prihvaćanje interkulturalne glazbe započinje iskustvom u vlastitoj glazbenoj kulturi te priznavanjem i uvažavanjem onoga što već znamo o glazbi. Osim toga, istražujući glazbu drugih kultura, počinjemo uočavati određene kvalitete i u nama poznatoj glazbi, a koje smo prije zanemarivali ili ih prihvaćali kao gotove činjenice. Mostovi koji nas povezuju s novim glazbenim svjetovima i kulturama povezuju nas i međusobno te nas vraćaju onomu što jesmo.

²⁰ U ovom je slučaju moguće pronaći analogiju s lingvistikom. Razmatrajući problematiku jezičnog obrazovanja, Cummins (1984) se koristi metaforom *ledeni brijeg*, čiji se vrh nalazi iznad, a ostatak ispod vode. Vidljivi vrh ledenog brijega predstavlja formalne aspekte jezika, kao što su izgovor, temeljni vokabular i gramatika, a dio ispod vode odnosi se na aspekte jezika koji se bave konceptualnim razumijevanjem. U kontekstu dvojezičnog obrazovanja inicijalna se ideja proširuje na metaforu *dvostruki ledeni brijeg*, gdje se temeljna međuovisnost konceptualnog razumijevanja nalazi u temelju učenikove vještine u obama jezicima. Kada dijete uči svoj prvi jezik, ono ne uči samo površinsku strukturu jezika već i konceptualno razumijevanje koje je podjednako relevantno i za drugi jezik. Princip međuovisnosti koji sugerira metafora *ledeni brijeg* može se primijeniti i na interkulturalno glazbeno obrazovanje. Dok vrh ledenog brijega predstavlja novo glazbeno iskustvo, led ispod površine sastavljen je od konceptualnoga glazbenog razumijevanja proizašla iz sveukupnoga glazbenog iskustva pojedinca. Pri doživljavanju nepoznate glazbe polazimo od vlastitog, prethodno stečenoga glazbenog iskustva i uspoređujemo ga s novim glazbenim iskustvima.

Temeljna je karakteristika interkulturalnoga glazbenog obrazovanja univerzalno pristupanje glazbi, pod pretpostavkom da je kvalitetno glazbeno obrazovanje dostupno svim učenicima u svim školama. Kvalitetan glazbeni program je uravnotežen, sekventan i diferenciran, tako da učenici različitog porijekla, sposobnosti i interesa mogu uživati u glazbi koja zadovoljava njihove potrebe. Jednakost pristupa kvalitetnim glazbenim iskustvima za učenike iz različitih dijelova svijeta presudna je za realizaciju cilja univerzalnog pristupa glazbenom obrazovanju.

Pristup interkulturalnom glazbenom obrazovanju je divergentan, globalan, a ne konvergentan i utemeljen isključivo na zapadnoj umjetničkoj glazbenoj tradiciji. To zasigurno ne znači napuštanje zapadne umjetničke tradicije, već obogaćivanje nastavnog programa novim glazbenim idiomima. Drugim riječima, cilj je interkulturalne glazbene pedagogije razvijati strategije podučavanja koje odražavaju veću osjetljivost prema kulturnim, društvenim i rodnim razlikama među učenicima.

Interkulturalna glazbena pedagogija uvažava sve složenije mreže društveno konstruiranih glazbenih značenja koja definiraju živote učenika i sociokulturnih skupina kojima pripadaju. Takva pedagogija pruža učiteljima i učenicima mogućnost međusobnog poštovanja, vrednovanja vlastitih glazbenih iskustava i njihova inkorporiranja u nastavni program. Ona im pruža mogućnost da budu otvoreni prema umjetničkim formama, procesima i estetskim vrijednostima koje se razlikuju od njihovih, da otkriju veze koje nas međusobno povezuju te da smanje negativne stereotipe utemeljene na spolu, rasi, religiji, politici, dobi, narodnosti te mentalnoj i fizičkoj sposobnosti.

Zahvaljujući sve intenzivnijoj komunikaciji među ljudima, granice među kulturama sve su difuznije. Kulturne interakcije stvaraju veliko bogatstvo i raznolikost glazbenih forma i iskustava, a glazbena nastava koja prihvaća, zrcali i obogaćuje takvu raznolikost od neprocjenjive je vrijednosti za glazbeni razvoj svakog učenika.

Literatura

1. Anderson, W. M. (1991) *Teaching Music with a Multicultural Approach*. Reston, Virginia: MENC.
2. Anderson, W. M., Campbell, P. S. (1989) *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
3. Baldwin, E. i dr. (1999) *Introducing Cultural Studies*. London: Prentice Hall Europe.
4. Banks, J. A. (1981) "The Multiethnic Curriculum: Goals and Characteristics." In *Education in the 80s: Multiethnic Education*. Ed. Banks, J. A. Washington, D. C.: NEA, 110-113.
5. Banks, J. A. (1991) *Teaching Strategies for Ethnic Studies (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
6. Becker, J. (1986) "Is Western Art Music Superior?" *The Musical Quarterly*, 72 (3), 341-359.
7. Bennett, C. J. (1990) *Comprehensive Multicultural Education (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
8. Boas, F. (1974) *Shaping of American Anthropology*. New York: Basic Books.
9. Butler, J. E.; Walter, J. C. (Eds.) (1991) *Transforming the Curriculum. Ethnic Studies and Women's Studies*. Albany: State University of New York Press.
10. Campbell, P. S. (2002) "Music Education in a Time of Cultural Transformation." *Music Educators Journal*, 89 (1), str. 27-32.
11. Carlsson, U. (Ed.) (2008) *Empowerment through Media Education: An Intercultural Dialogue*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.
12. Choate, R. A. (1967) "Music in American Society: The MENC Tanglewood Symposium Project." *Music Educators Journal*, 53 (7), 38-40.
13. Cross, W. E. Jr. (1991) *Shades of Black: Diversity in African American Identity*. Philadelphia: Temple University Press.
14. Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill Press.
15. Daniels, R. (1988) *Asian America: Chinese and Japanese in the United States since 1850*. Seattle: University of Washington Press.
16. Daniels, R. (1990) *Coming to America. A History of Immigration and Ethnicity in American Life*. New York: Harper/Collins Publishers.
17. Elliot, D. J. (1986) "Jazz Education as Aesthetic Education." *Journal of Aesthetic Education*, 20 (1), 41-53.
18. Elliot, D. J. (1989) "Key Concepts in Multicultural Music Education." *International Journal of Music Education*, 13 (1), 11-18.
19. Elliot, D. J. (1995) *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
20. Elliott, D. J. (1990) "Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education." *Journal of Aesthetic Education*, 24 (1), 147-166.
21. Feld, S. (2000) "A Sweet Lullaby for World Music." *Public Culture*, 12 (2), 145-171.
22. Fung, V. C. (1995) "Rationales for Teaching World Musics." *Music Educators Journal*, 82 (1), 36-40.

23. Garcia, R. L. (1991) *Teaching in a Pluralistic Society: Concepts, Models, Strategies* (2nd ed.). New York: Harper/Collins.
24. Gibson, M. A. (1976) "Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions." *Anthropology and Education Quarterly*. 15 (1), 94-119.
25. Giroux, H. A. (1983) *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
26. Gollnick, D. M.; Chinn, P. C. (1986) *Multicultural Education in Pluralistic Society* (2nd ed.). Columbus: Charles E. Merrill.
27. Goodkin, D. (1994) "Diverse Approaches to Multicultural Music." *Music Educators Journal*. 81 (1), 39-43.
28. Grant, C. A.; Portera, A. (2011) *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. London: Routledge.
29. Green, L. (2001) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Educators*. Aldershot, UK: Ashgate.
30. Green, L. (2006) "Popular Music Education in and for itself, and for 'other' Music: Current Research in the Classroom." *International Journal of Music Education*. 24 (2), 101-118.
31. Gundara, J. (2000) *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
32. Hale-Benson, J. (1982) *Black Children: Their Roots, Culture and Learning Styles* (Rev. ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
33. Hess, Beth B. i dr. (1988) *Sociology*. New York: MacMillan Publishing Company.
34. Horn, D. (ed.) (1985), *Popular Music Perspectives 2: Paper from the Second International Conference on Popular Music Studies. Reggio Emilia, September 19-24, 1983*. Göteborg; Exeter: IASPM.
35. Hrvatić, N. (2011) „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima." *Pedagoška istraživanja*. 8 (1), 7-18.
36. Hrvatić, N.; Piršl, E. (2005) „Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja." *Pedagoška istraživanja*. 2 (2), 251-266.
37. <http://www.bu.edu/tanglewoodtwo/> 29. ožujka 2012.
38. Jerković, T. (2010) *Pjesmarica*. Zagreb: Profil International.
39. Jorgensen, E. R. (1991) "In search of music education." Paper presented at the meeting of the College Music Society. Chicago, Illinois.
40. Lundquist, B.; Szego, C. K. (Eds.) (1998) *A Source Book for Music Educators*. Reading, UK: International Society for Music Education.
41. Lynch, J. (1989) *Multicultural Education in a Global Society*. London and New York: Falmer Press.
42. Madsen, C. K. (1999) Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education. Tallahas: MENC.
43. Mark, M. L.; Gary, C. L. (2007) *A History of American Music Education, 3rd ed.* MD: MENC / Rowman & Littlefield Education.
44. Mercer, K. (1994) *Welcome to the Jungle. New Positions in Black Cultural Studies*. London: Routledge.
45. Merriam, A. (1964) *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

46. Meyer, L. B. (1967) *Music, the Arts and Ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
47. Middleton, R. (1990) *Studying Popular Music*. Milton Keynes: Open University Press.
48. Mijatović, A.; Previšić, V. (ur.) (1999) *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškola u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
49. Moule, J. (2012) *Cultural Competence: a Primer for Educators*. Belmont, Calif: Wadsworth Cengage Learning.
50. Ovando, J.; Collier, V. P. (1985) *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. New York: McGraw-Hill.
51. Pacini-Hernandez, D. (1993) "A View from the South: Spanish Caribbean Perspectives on World Beat." *The World of Music*, 35 (2), 48-69.
52. Palisca, C. (1964) *Music in Our Schools: A Search for Improvement*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
53. Palmer, A. J. (1975) "World Musics in Elementary and Secondary Music Education: A Critical Analysis." Ph.D. diss., University of California, Los Angeles.
54. Perotti, A. (1995) *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
55. Philpott, C.; Plummeridge, C. (2001) *Issues in Music Teaching*. New York: Routledge-Falmer.
56. Piršl, E. (2007) *Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije*. U: Previšić, V. i suradnici *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 275-291.
57. Piršl, E. (2011) „Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju." *Pedagoška istraživanja*. 8 (1), 53-70.
58. Pratte, R. (1979) *Pluralism in Education: Conflict, Clarity, and Commitment*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
59. Previšić, V. (1994) *Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam*. U: M. Matijević, M. Pranjic, V. Previšić (priredili) *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 19-22.
60. Previšić, V. (1999) *Učitelj-interkulturalni medijator*. U: Rosić, V. *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, 78-84.
61. Previšić, V. (2008) *Pedagogija interkulturalizma. Šesti susret pedagoga Hrvatske: Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 12-14.
62. Reimer, B. (2003) *A Philosophy of Music Education. (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
63. Reimer, B. (ed.) (2002) *World Musics and Music Education. Facing the Issues*. Reston, VA: MENC.
64. Schwardon, A. (1973) "Comparative Music Aesthetics, Toward a Universality of Musicality." *Music and Man*. 1 (1), 17-31.
65. Sekulić-Majurec, A. (1996) „Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva." *Obnovljeni život*. 51 (6), 677-686.
66. Sekulić-Majurec, A. (1996) „Interkulturalizam u obrazovanju kao metodološki izazov." *Društvena istraživanja*. 25/26 (5/6), 875-894.
67. Shade, B. J. (Ed.) (1989) *Culture, Style, and the Educative Process*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

68. Sleeter, C. E. (Ed.) (1991) *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State University of New York Press.
69. Sleeter, C. E.; Grant, C. A. (1988) *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Columbus, OH: Merrill.
70. Spajić-Vrkaš, V. (1993) Kultura i škola. U: Drandić, B. (ur.) *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147-177.
71. Spajić-Vrkaš, V. (1998) „Jedinstvo u raznolikosti: promicanje ljudskih prava i sloboda odgojem i obrazovanjem.” *Obrazovanje odraslih*. 43 (1/4), 11-31.
72. Storey, John (2001), *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Harlow: Prentice Hall.
73. Sue, D. W. (Ed.) (1981) *Counseling the Culturally Different: Theory and Practice*. New York: Wiley.
74. Swanwick, K. (1988) “Music Education in a Pluralistic Society.” *International Journal of Music Education*. 12 (3), 3-8.
75. Trask, L. (2005) *Temeljni lingvistički pojmovi*. Zagreb: Školska knjiga.
76. Volk, T. M. (2004) *Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. Oxford: Oxford University Press.
77. Wasson, R. F.; Stuhr, P. L.; Petrovich-Mwaniki, L. (1990), “Teaching Art in the Multicultural Classroom: Six Position Statements.” *Studies in Art Education*, 31 (4), 234-246.
78. Williams, R. (1983) *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.
79. Woodward, K. (ed.) (1997) *Identity and Difference*. London: Sage.
80. Woody, R. H. (2007) “Popular Music in School: Remixing the Issues.” *Music Educators Journal*, 93(4), 32-37.
81. Yudkin, J. (1993) “Choosing Pluralism or Particularism.” *Music Educators Journal*. 79 (8), 46-48.

5. UMJESTO ZAKLJUČKA

Suvremeni trendovi u glazbenoj pedagogiji podrazumijevaju povezivanje glazbene pedagogije s psihologijom glazbe te s praćenjem razvojnih trendova iz područja interkulturalnoga glazbenog obrazovanja kao sveprisutne pojave u zapadnoeuropskim i američkim školama.

Što je krajnji cilj glazbenog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama?

Kako smo već prije istaknuli, glazbeni pedagog upoznaje učenike s vriednom glazbom, uglavnom zapadnoeuropske umjetničke provenijencije, te na taj način razvija njihov glazbeni ukus i uspostavlja kriterije za vrednovanje glazbe koja pripada različitim glazbenim žanrovima.

Kakva je uloga glazbeno-psiholoških istraživanja u radu glazbenog pedagoga?

Spoznaje iz područja psihologije glazbe vrlo su značajne za glazbenog pedagoga. Prije svega, psihologija glazbe daje nam uvid u strukturu, razvoj i mjerenje glazbenih sposobnosti. Tako je, primjerice, Gordonov test *Primary Measures of Music Audiation* (1982), kao prvi i za sada jedini test konstruiran za psihološko ispitivanje djece predškolske i rane školske dobi, vrlo važan za utvrđivanje razine razvoja osnovnih glazbenih sposobnosti djece. U skladu s rezultatima testa možemo individualizirati glazbenu nastavu, ali i uputiti nadarenu djecu u glazbene škole (Mirković Radoš, 1996, 65).

Nadalje, psihologija glazbe pruža glazbenom pedagogu vrijedne spoznaje o glazbenim preferencijama, što je važno za strukturiranje nastavnoga programa, odnosno za odabir skladba za slušanje. Tako, primjerice, rezultati glazbeno-psiholoških istraživanja ukazuju na to da djeca preferiraju glazbu bržeg tempa i instrumentalnu glazbu (Leblanc, 1981) te da sudionici općenito, bez obzira na dob, preferiraju glazbu bržega tempa (LeBlanc i dr., 1988). Takve su spoznaje glazbenom pedagogu dragocjene.

Koliko je praćenje trendova razvoja interkulturalnoga glazbenog obrazovanja značajno za rad glazbenog pedagoga?

Današnje glazbeno obrazovanje uglavnom počiva na zapadnoj umjetničkoj tradiciji koja se smatra superiornom u odnosu na ostale vrste glazbe.

Budući da je glazbeni ukus mladih uglavnom orijentiran prema popularnom glazbenom idiomu, preispituje se opravdanost zagovaranja sadašnje koncepcije glazbene nastave.

Nadalje, suvremeno društvo karakteriziraju brojne kulturne interakcije koje stvaraju veliku raznolikost glazbenih iskustava. Interkulturalno glazbeno obrazovanje uvodi učenike u raznolikost glazbenih zvukova, pomaže im da spoznaju kako u svijetu postoje brojne sofisticirane glazbene kulture te da je zapadna umjetnička glazba samo jedna od njih. Na taj način u učenika se razvija fleksibilnost i tolerancija prema različitim kulturama i *glazbama svijeta*.

Jedino se glazbena pedagogija koja ne ostaje hermetizirana u strogim okvirima glazbe i pedagogije, koja je otvorena prema interdisciplinarnom pristupu i usvajanju spoznaja iz područja različitih znanosti, a u svrhu poboljšanja kvalitete i zanimljivosti glazbene nastave, može okarakterizirati kao suvremena.

Literatura

1. LeBlanc, A. (1981) "Effects of style, tempo and performing medium on children's music preference." *Journal of Research in Music Education*. 29 (2), 143-156.
2. LeBlanc, A. i dr. (1988) "Tempo Preferences of Different Age Music Listeners." *Journal of Research in Music Education*. 36 (3), 156-168.
3. Mirković-Radoš, K. (1996) *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

O AUTORICI

Snježana Dobrota rođena je u Splitu 1972. godine. Osnovnu i srednju školu (Klasična gimnazija „Natko Nodilo” i Srednja glazbena škola „Josip Hatze”) završila je u Splitu. Godine 1994. diplomirala je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu, smjer glazbena kultura, čime je stekla stručnu spremu sedmog (VII/1) stupnja i stručni naziv profesor glazbene kulture. Zahvaljujući visokom prosjeku ocjena, bila je stipendistica Sveučilišta u Splitu te dobitnica Rektorove nagrade.

Magisterij znanosti iz znanstvenog područja društvenih znanosti, polje odgojne znanosti, grana opća pedagogija/glazbena pedagogija, stekla je na interdisciplinarnome poslijediplomskom studiju glazbene pedagogije u organizaciji Muzičke akademije i Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Doktorat znanosti iz područja društvenih znanosti, polje pedagogija, grana posebne pedagogije stekla je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Od 1994. do 1997. godine zaposlena je u Glazbenoj školi Jakova Gotovca u Sinju, a od 1997. godine na Visokoj učiteljskoj školi Sveučilišta u Splitu, današnjem Odsjeku za učiteljski studij Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu, gdje predaje kolegij Metodika nastave glazbene kulture.

Autorica kontinuirano objavljuje i recenzira znanstvene i stručne radove iz područja glazbene pedagogije te sudjeluje na znanstvenim i stručnim skupovima i seminarima u zemlji i inozemstvu.