

RAZINE VREDNOVANJA GLAZBENOG DJELA KAO IZAZOV ZA KURIKULUM NASTAVE GLAZBE

Nikolina Matoš
Ana Čorić

Abstrakt: Vrednovanje glazbenoga djela višeslojna je kompetencija koja uključuje percepciju i recepciju, ali i sloj znanja koji pospješuje razumijevanje glazbe u različitim kontekstima i uvjetima. Ovoj kompetenciji, koja za učenika ima kognitivni, gnoseologijski, psihološki, estetski i društveno-kulturni značaj, dosad nije posvećeno dovoljno pažnje. Proces vrednovanja započinje emocionalnim doživljajem i reakcijom na glazbu, pri čemu učenik postaje autentičnim subjektom koji glazbeno djelo prihvaća na sebi svojstven način. Nadogradnjom različitih slojeva znanja, učenik počinje vrednovati glazbeno djelo na višoj razini, procjenjujući njegovu kvalitetu i umjetničku vrijednost. Vrednovanje se proširuje na propitivanje intencije i invencije skladatelja, u smislu prenošenja umjetničke poruke i razrade glazbenih ideja. Poznavanje glazbenoga djela omogućuje i vrednovanje glazbene izvedbe: originalnosti i virtuoznosti interpretacije te primjerenosti izvedbe mjestu, vremenu, publici i namjeni. U ovome će se radu, temeljem pregleda relevantne literature, razmotriti razine vrednovanja glazbenog djela te pružiti smjernice za stjecanje ove kompetencije u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: slušanje glazbe; vrednovanje glazbe; poučavanje i učenje glazbe; kurikulum nastave glazbe; percepcija i recepcija glazbe.

Uvod: Slušanje u nastavi glazbe

Upoznavanje glazbe odvija se u različitim formalnim, neformalnim i informalnim uvjetima. Uz obitelj, vršnjake i školu, sve važniju ulogu u procesu formiranja djetetova glazbenog ukusa imaju masovni mediji pa s pravom možemo reći da je u 21. stoljeću virtualno okruženje ravnopravno, a možda i prevladavajući čimbenik učenikova susreta s glazbom. Iz toga proizlazi da se trijada "autor – djelo – publika" realizira na raznovrsne načine, pri čemu učenik (kao publika) ostvaruje osobni kontakt s glazbenim djelom. U tom interakcijskom odnosu učenik postaje aktivni istraživač i sustvaratelj, što je preduvjet za vrednovanje glazbe. Slušanje glazbe, i to ono koje je pažljivo planirano te kvalitetno i aktivno vođeno, u odgojno-obrazovnom procesu ima značajnu ulogu. Poznavanje glazbe neizostavni je dio opće kulture civiliziranoga čovjeka te preduvjet razvoja glazbenoga ukusa i kritičkoga odnosa prema glazbi. Međutim, razvoj auditivnih sposobnosti u današnje je vrijeme zanemaren zbog stavljanja težišta na vizualne podražaje (Rojko, 1996).

U okviru nastave glazbe kao obveznog predmeta u hrvatskim općeobrazovnim školama, *slušanje glazbe* spominje se u nastavnim programima već 1954. godine. Međutim, prvi konkretan zahtjev za slušanjem, uz opširnu preporuku glazbenih djela, nalazimo tek u nastavnom programu iz 1972. godine (Rojko, 1996). Slušanje i upoznavanje glazbene literature dobilo je središnje mjesto u nastavi glazbe u općeobrazovnim školama donošenjem *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* 2006. godine (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006), u kojem je ono obvezna jezgra, dok su ostala nastavna područja učiteljima ponuđena kao izbor. Model gimnazijskoga nastavnog programa nije se mijenjao više od dva desetljeća i u potpunosti je recepcijski (*Nastavni program za gimnazije: Glazbena umjetnost*, 1994), dok je *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) donio cjeloviti pristup nastavi glazbe i spiralnu nadogradnju znanja u svim odgojno-obrazovnim razinama, ali bez potrebne konkretizacije sadržaja predmeta. U glazbenim se školama na teorijskim glazbenim predmetima slušanje glazbe kao zahtjev pojavljuje već u prvom razredu osnovne škole u nastavi *solfeggia* (*Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*, 2006), no pitanje je u kojoj se mjeri ono doista i provodi u praksi. Programima za nastavu glazbe na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini nedostaje holistički pristup slušanju glazbe koji bi uz strukturno slušanje (aktivno praćenje glazbene forme) obuhvatio emocionalno i hermeneutičko slušanje. U postojećim se programima doživljaj glazbe dovoljno ne potiče, kao ni iskaz toga doživljaja usmenim i pisanim putem, likovnim izrazom, plesom ili pokretom. S obzirom na vrijeme objave programa, može se donijeti zaključak o njihovoj nesuvremenosti, što se u 21. stoljeću ponajviše odnosi na primjenu različitih digitalnih alata koji bi, između ostalog, mogli znatno unaprijediti aktivnosti slušanja i vrednovanja glazbe.

Uz aktivnosti koje su ciljano posvećene slušanju i upoznavanju glazbe, u nastavi glazbe ostvaruju se: (1) aktivno muziciranje (pjevanje i/ili sviranje), (2) glazbeno stvaralaštvo, (3) raznovrsne glazbene igre i (4) primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije. Potrebno je napomenuti da zapravo sve navedene aktivnosti obuhvaćaju slušanje glazbe jer učenici, uz upoznavanje glazbenih djela visoke umjetničke vrijednosti, slušaju (i pritom analiziraju) glazbu koju sami stvaraju ili izvode. U kontekstu središnjega mjesta koje slušanje zauzima u hrvatskoj glazbeno-pedagoškoj praksi, nužno je istaknuti vrednovanje glazbe kao posebno važnu kompetenciju učenika koje želimo odgojiti kao kritičke i kompetentne konzumente glazbene kulture. Nastava glazbe trebala bi doprinijeti razvoju te kompetencije, što je poseban izazov za oblikovanje kurikuluma.

S obzirom na nedostatak znanstvene literature o vrednovanju glazbe kao kompetenciji koja se može razviti tijekom odgojno-obrazovnoga procesa, cilj je

ovoga istraživanja produbiti spoznaje na tome području. Pritom su postavljeni sljedeći zadatci:

- analizirati i kategorizirati relevantnu literaturu o slušanju i vrednovanju glazbe;
- oblikovati teorijski okvir za vrednovanje glazbe kao višeslojne kompetencije;
- pružiti praktične smjernice za razvijanje kompetencije vrednovanja u nastavi glazbe.

Literatura o slušanju i vrednovanju glazbe vrlo je opsežna pa su izvori u ovome radu grupirani u nekoliko područja. Uz kognitivne aspekte slušanja glazbe, preferencije i glazbeni ukus, percepciju i recepciju glazbe, ovdje je analizirana i literatura o odnosu glazbe i emocija, kreativnim pristupima slušanju i vrednovanju glazbe te odnosu između autora, glazbenoga djela i publike. U nastavku rada daje se pregled relevantnijih spoznaja temeljem kojih se sustavno razrađuju razine vrednovanja glazbenoga djela koje će biti primjenjive tijekom čitave odgojno-obrazovne vertikale odnosno u različitim vrstama škola. Pritom se vodi računa o općem intelektualnom razvoju djeteta i kognitivnim procesima poput formiranja predodžbi, apstraktnoga mišljenja, rasuđivanja, odlučivanja i rješavanja problema (Buggle, 2002; Oakley, 2004; Vasta, Haith and Miller, 1998).

Slušanje i vrednovanje glazbenog djela: teorijski okvir

Problemiziranje vrednovanja glazbenog djela kao posebne kompetencije iziskuje usporedbu različitih načina slušanja glazbe koji se mogu primijeniti u odgojno-obrazovnom procesu. Ovdje, dakako, *aktivno slušanje* podrazumijevamo kao neophodan temelj u stvaranju kompetencije vrednovanja glazbe. Pored aktivnog i pasivnog slušanja, koji se razlikuju prema položaju koji slušanje kao aktivnost zauzima u samom procesu, u nastavi razlikujemo *ilustracijsko slušanje* – slušanje odabranih ulomaka skladbe s ciljem ilustracije određene glazbene pojave i tzv. *umjetničko slušanje* – slušanje skladbe u cjelini s ciljem stvaranja glazbenog ukusa (Rojko, 2001). Uspješnom kombinacijom navedenih načina slušanja u nastavi, kod učenika postizemo interes i znatiželju te ostvarujemo namjeru da se glazbeno djelo poželi slušati više puta. O važnosti njegovanja aktivnog, višekratnog slušanja s ciljem formiranja glazbenoga ukusa podrobno je pisao Rojko (1996, 2005, 2007), ističući kako se samo upoznavanjem glazbene literature može doći do “pravog glazbenog znanja” (a ne “znanja o glazbi” koje se svodi na čisti verbalizam). Prema Larsonu (1971), višekratno slušanje utječe na svijest o bogatstvu i kompleksnosti glazbe. “Za upoznavanje s muzikom potrebna je sposobnost izgradnje njene mentalne predstave, koja nam omogućava da ispravno anticipiramo njen sadržaj” (Leman, Sloboda i Vudi, 2012, 251). Meyer (1961) i Hallam (2006) ističu kako se višekratnim slušanjem postiže potpuno

razumijevanje glazbenog djela, što utječe na njegovo vrednovanje. Autori komentiraju kako ponovljenim slušanjem glazbe užitak u slušanju raste, ali i ono ima svoj vremenski limit. Međutim, ponovljeno slušanje glazbe i opetovano uživanje nije u suglasju sa teorijom informacija prema kojoj nam nešto prestaje biti zanimljivim, ako nam više ne donosi nove informacije, to jest predobro nam je poznato. Hennion (2008) zaključuje da je višekratno slušanje garancija boljeg upoznavanja glazbenog djela, ali ne nužno i način da se ono više zavoli.

Autori su na različite načine kategorizirali višestrukost aspekata slušanja glazbe. Tako Alt (prema Rojku, 1996, 141-142) razlikuje osjetilno, senzomotoričko, emocionalno, estetsko i imaginativno slušanje, a Ortmann (prema Rojko, 1996, 143-144) govori o senzornom, perceptivnom i imaginativnom slušanju. Kod drugih autora poput Myersa, Heddena i Yinglinga (prema Lewis i Schmidt, 1991, 312) također nailazimo na slične podjele, a osobito je važno primijetiti kako je kod svih prisutno asocijativno slušanje. Osjetilno, senzomotoričko, emocionalno i senzorno slušanje, kao što ćemo vidjeti kasnije, osobito su važni u prvim dvjema fazama vrednovanja glazbenog djela. Ovi aspekti slušanja nisu uvjetovani nikakvim mentalnim naporom ni vježbom, već prirodnim čovjekovim reakcijama. Estetsko i imaginativno slušanje prisutni su u nešto kasnijim razinama vrednovanja, kod analize i sinteze.

Slušanje glazbe se od šezdesetih godina prošloga stoljeća promatra iz perspektive funkcija glazbe pa se i ovdje mogu pronaći različiti pristupi autora. Pregled brojnih istraživanja ukazuje na četiri prevladavajuće funkcije, a to su društvena, kognitivna, emocionalna i smirujuća/terapeutska. Schäfer i sur. (2013), govoreći o tematiziranju funkcija glazbe, kategoriziraju postojeće pristupe kao *evolucijske* i *neevolucijske*. Evolucijski pristupi problemu prilaze iz antropološke perspektive, proučavajući korijene nastanka glazbe, pa tako i njezina izvođenja i slušanja. Neevolucijski pristupi temelje se na primjeni glazbe u svakodnevnom životu čovjeka i slijedom toga, ponajviše su usredotočeni na potrebe koje glazba ispunjava. U neevolucijskom se kontekstu promatraju i pojedine funkcije glazbe poput glazboterapije ili, primjerice, simboličke primjene glazbe u svrhu političke propagande (Schäfer i sur., 2013). Autori dodatno navode "eksperimentalno-estetički" pristup u okviru kojeg se istražuju subjektivni doživljaji/iskustva lijepoga u glazbi. Uzimajući u obzir sve navedene pristupe, može se zaključiti kako se slušanju i vrednovanju glazbe pristupa s pomoću različitih teorijskih okvira, istraživačkih metodologija i uzoraka, što uključuje i različite znanstvene discipline: filozofiju, psihologiju, antropologiju, sociologiju, muzikologiju, estetiku, kulturologiju i neurokognitivne znanosti.

Nadalje, proučavanjem dostupne literature primijećeno je kako pojedini autori smatraju važnim slušati glazbu u kontekstu u kojem je nastala. U tom smislu, Hennion (2008) ukazuje na sociologiju glazbe kao disciplinu koja tumači značenje glazbenoga djela i temeljem toga pruža okvir za njegovo vrednovanje.

Autorica pritom uzima u obzir povijest slušanja glazbe i povijest koncertne publike. Smatra da nije poželjno slušanje koje je izolirano iz društvenog konteksta, a isto mišljenje dijele Egermann i sur. (2011). Za razliku od Hennion koja ponajprije misli na povijesni kontekst, ovdje se autori usredotočuju na društveni kontekst i pod time prvenstveno podrazumijevaju utjecaj drugih na emocije slušatelja (nečije prisustvo može pojačati ili prigušiti postojeće emocije). U društvenom kontekstu, slušanje glazbe je povezano sa socijalizacijom – utjecajem vršnjaka, društvenim zbližavanjem i gradnjom osobnog identiteta. Ističe se važnost osjećaja zajedništva i dijeljenja iskustva s ostalom publikom (npr. s prijateljima koje smo povel na koncert).

O slušanju glazbe u kontekstu “prošlosti, sadašnjosti i budućnosti” promišlja i Smith (1973) kada kaže da se u procesu slušanja susreću pamćenje (prošlost) i očekivanje (budućnost). Govoreći o kognitivnom razvoju putem slušanja, autor veliku važnost pridaje praćenju glazbene forme (glazbenog tijeka). Naime, percepcija forme i povezanosti elemenata koji tvore strukturu glazbenoga djela kognitivno je višeg reda od pukog opažanja glazbenih sastavnica, stoga on smatra da u “sadašnjosti” slušamo sastavnice glazbenog djela, a razumijevanje njegove “prošlosti i budućnosti” utječu na razumijevanje forme. Potrebno je istaknuti da slušanje sastavnica ne isključuje praćenje forme (i obratno), nego da te dvije aktivnosti mogu biti kompatibilne. U novije vrijeme, procesom slušanja u ovom kontekstu posebno se bavio Huron i svoja je promišljanja objavio u knjizi *Slatko anticipiranje: Psihologija očekivanja u glazbi* (Huron, 2006). Autor ovdje predstavlja teoriju očekivanja pod nazivom ITPRA¹. Ova teorija obuhvaća pet stupnjeva slušateljeva doživljaja glazbe koji se sastoji od imaginacije, tenzije, predviđanja, reakcije i procjene (reevaluacije). Vrednovanje glazbenoga djela ovisit će o odnosu onoga što je slušatelj zamislio, predvidio i očekivao te onoga što je zaista doživio slušajući glazbeno djelo. Upravo u tom kontekstu, još se od razdoblja antike u muzikološkim razmatranjima problematizirao odnos hermeneutičkog slušanja (tumačenja sadržaja/značenja glazbe) i strukturnog slušanja (tumačenja glazbene forme). Slušanje glazbe, prema Lemanu, Slobodi i Vudiju (2012) može biti *analitičko* (svjesno usmjeravanje pažnje na određene aspekte glazbe) i *holističko* (“svakodnevno”). Woody i Burns (2001) te Price i Swanson (1990) holističko glazbeno iskustvo smatraju optimalnim jer pretjerana intelektualizacija ne pruža estetsko, nego “kliničko” iskustvo. Pojedini autori smatraju kako su učenici tijekom slušanja (ipak) najviše usredotočeni na sadašnjost pa prema tome analitičko slušanje nije “prirodno ponašanje” tijekom slušanja. Slijedom toga, može se zaključiti kako je aktivno slušanje, a posebno praćenje glazbenoga tijeka, nužno vođeni proces u nastavi glazbe.

¹ ITPRA je akronim od Imagination Response, Tension Response, Prediction Response, Reaction Response, Appraisal Response.

U 21. stoljeću dodatno se stavlja naglasak na kulturološki pristup vrednovanju glazbe pa tako Cornelius i Natvig (2013) od suvremenog učitelja zahtijevaju da u nastavi implementira raznovrsnu glazbu, kako bi učenik “samog sebe smjestio u svijetu glazbe” i obogatio vlastita glazbena iskustva. Autori navode da u današnjem, pluralističkom društvu nema smisla stavljati fokus isključivo na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu jer nam upravo raznovrsna glazba pomaže razumjeti svijet koji nas okružuje, a ne samo pojedine slojeve društva. Smatrajući kako je potrebno izbrisati granice između stilova, vremena i prostora kako bi se “otvorile uši” za nove zvukove, proširio glazbeni ukus, konfrontirale predrasude i otvorio um za različite načine življenja, autori zagovaraju inkluzivni pristup slušanju. Promicanje međukulturnog razumijevanja očituje se u promatranju kulture kao fluidnog konstrukta i glazbe kao procesa (a ne produkta) pa se tako u nastavi zagovara ravnopravna primjena “povijesne” glazbe, tradicijske glazbe i glazbe iz svakodnevnog života. U tom se kontekstu zahvalnim rješenjem pokazuje tematska nastava koja omogućuje implementaciju svezvremenskih ideja, bez obzira na razdoblje, vrstu/žanr ili mjesto nastanka glazbe (Cornelius i Natvig, 2013). Dyndahl i Elefsen (2009) nastavu glazbe raščlanjuju na estetsku, kulturnu i znanstvenu dimenziju i zagovaraju “estetsku funkcionalnost” kao kvalitetu u kojoj estetsko i funkcionalno koegzistiraju u svim vrstama glazbe. Smatraju da temelj nastave glazbe treba biti glazba u svakodnevnom životu, čime se nastava udaljava od tradicionalne estetike i rezultat je kulturnog i estetskog iskustva. Pogrešno je tvrditi da je klasična glazba isključivo estetska, a da su tradicijska i popularna glazba isključivo funkcionalne.

S obzirom na to da je cilj nastave glazbe odgoj inteligentnog i informiranog konzumenta glazbe (Lewis i Schmidt, 1991) koji će razviti cjeloživotnu potrebu za glazbom i u slobodno vrijeme (Woody i Burns, 2001), važno je spomenuti i čimbenike koji utječu na činjenicu sviđa li nam se određena glazba ili ne. Dobrota i Reić Ercegovac (2016) navode kako na “sviđanje” utječu: *pobuđenost* (najviše se preferira glazba srednjeg stupnja potencijala pobuđivanja), *prototipičnost* (tipični primjeri određene kategorije trebali bi nam se više sviđati od netipičnih) te *prestiz* i *konformizam* (stavovi o glazbi povezani su s našim statusom u društvu i utjecajem okoline). Upravo je konformizam razlog što se često učenici s drugačijim preferencijama tijekom nastave nemaju hrabrosti izjasniti da im se sviđa ona glazba koja se većini učenika u razredu ne sviđa. Iz istog razloga učenici često tradicijsku glazbu procjenjuju “lošom glazbom” pred ostalim učenicima, dok pri samostalnom slušanju procjenjuju da im se ona sviđa (Egermann i sur., 2011). Kada govorimo o stvaranju glazbenog ukusa, koji se odnosi na ukupnost preferencija i relativno ustaljeno, dugoročno vrednovanje, Konečni (1982, prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 13) ističe kako pobuđenost izaziva kontinuirana interakcija glazbenog i neglazbenog svijeta, tj. sama glazba, ali i kontekst u kojemu se ona doživljava.

Na preferencije, kao kratkoročne procjene sviđanja, utječu kognitivni čimbenici (zadovoljavanje potreba), emocionalni čimbenici (evociranje emocija), fiziološki čimbenici (otkucaji srca, krvni tlak), kulturni i društveni čimbenici (očuvanje identiteta), a zatim i poznatost glazbe, ponovno slušanje, obilježja glazbe i osobine slušatelja (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016). Ovdje je osobito važno izdvojiti *obilježja glazbe* i *osobine slušatelja* kao putokaz u razumijevanju problematike glazbenih preferencija. Nekoliko autora (prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016, 16) ističe kako se preferira glazba umjerene glasnoće i tempa, optimalne razine složenosti, srednje razine poznatosti i ona koja odražava vlastitu kulturu (Kellaris, 1992; Jakobovits, 1966; Berlyne, 1971 i 1974; North and Hargreaves, 1996). Na preferencije utječe i tonski rod, tempo (koji su istraživači najviše ispitivali), registar, kao i glazbena sredstva, izvođački medij, glazbeni stil i vokal. Pozitivan doživljaj određene glazbe izravno je povezan s osobinama slušatelja kao što su spol, dob, socioekonomski status, glazbena poduka i glazbene sposobnosti, utjecaj vršnjaka, strategije slušanja i slušateljeva prethodna izloženost određenoj glazbi (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016; Leman, Sloboda i Vudi, 2012). Osobito važnim faktorom se pokazala dob, a istraživanja ukazuju na to da su djeca u mlađoj dobi otvorenija prema različitim glazbenim stilovima od djece u tinejdžerskoj dobi (Leman, Sloboda i Vudi, 2012), što Le Blanc (1991 prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2016) naziva “otvorenošću uha” (eng. *open-earedness*). Kombinacijom obilježja glazbenog djela i osobina slušatelja najbolje se može objasniti opažanje lijepoga u glazbi pa su se s vremenom iskristalizirali i određeni modeli glazbenih preferencija, koje za potrebe ovog rada nećemo navoditi. Istraživanje glazbenih preferencija učenika u odnosu na vrste glazbe, koje je provela Vidulin (2013), pokazuje da je glazba prisutna u slobodnom vremenu učenika i da je oni pritom slušaju sami i u društvu. Također, otkriva i to da su “glazbene preferencije učenika okrenute vrstama glazbe koje su zajedničke grupi vršnjaka i masmedijskoj ponudi i potražnji” (Vidulin, 2013, 219). Ove nas činjenice navode na zaključak kako je u nastavi glazbe, u vrijeme glazbene hiperprodukcije, neizmjerno važno da učenici aktivno upoznaju glazbenu izvornost glazbenog djela, kao i njegovu filozofsko-sociološku dimenziju (Vidulin, 2013, 221).

Razine vrednovanja u nastavi glazbe

Uz Rojkovu (2007) distinkciju “znanja glazbe” i “znanja o glazbi”, Hafer (2012) razlikuje “znanje izvođača” od “znanja slušatelja”. Kao važan cilj nastavnoga procesa, autor ističe kultiviranje publike koje se postiže poticanjem kritičkog slušanja kao cjeloživotne vještine i interesa čime će se stvoriti kreativni i proaktivni “glazbeni građani” koji će imati cjeloživotnu potrebu za glazbom. Slušatelj “neglazbenik” mora naučiti “misлити kao kompozitor”, što će rezultirati

stvaranjem obrazovane, zainteresirane i cjeloživotne publike koja je sposobna za sukreaciju pa se u tom smislu spominje i pojam *pedagogije vrednovanja glazbe* (eng. *pedagogy of appreciation*), koji se u visokoškolskim kurikulumima pojavljuje kao zaseban kolegij u osposobljavanju budućih glazbenih pedagoga za rad u nastavi (Hafer, 2012).

U kontekstu vrednovanja glazbe, RILM² navodi više od 1700 jedinica na temu "music appreciation", dok se pojam *vrijednosti* u glazbi spominje u više od 12000 priloga. Može se zaključiti kako je ovo i više nego kvalitetno obrađena kategorija u okviru slušanja glazbe. Međutim, u pregledu istraživanja mogu se pronaći određene manjkavosti. Prije svega, kontekst ispitivanja određenih ponašanja prilikom slušanja glazbe nerijetko je umjetan jer se istraživanja uglavnom provode u kontroliranim (laboratorijskim) uvjetima, a ne u djetetovom svakodnevnom okružju ili na koncertima. Odgovori na postavljena istraživačka pitanja u analiziranim radovima nisu jednoznačni, a kategorije u ispitivanjima su preuske pa se ispitanicima teško odlučiti za jednu od ponuđenih kategorija. Zadnja, ali ne i manje važna činjenica je da je način vrednovanja glazbe uglavnom zadan i nije prepušten slobodi ispitanika (učenika). Psihološke teorije usmjerene su na regulaciju emocija slušanjem glazbe, smirujuće i terapijske funkcije glazbe i perceptivne aspekte (imaginaciju, očekivanje, predviđanje, pamćenje), a sociološke teorije promatraju glazbu u kontekstu stvaranja vlastita identiteta i socijalizacije (Meyer, 1961; Smith, 1973; Feinberg, 1974; Price i Swanson, 1990; Lewis i Schmidt, 1991; Woody i Burns, 2001; Droë, 2006; Huron, 2006; Hafer, 2012; Cornelius i Natvig, 2013). Koristeći ove teorije kao putokaz, u ovom smo se radu orijentirali na vrednovanje kao kompetenciju koja se može razviti u nastavnom procesu i slijedom toga, ne problematiziramo slušanje i vrednovanje glazbe tijekom slobodnog vremena učenika. Krećemo od subjektivnoga pristupa glazbi, tzv. "svakodnevnog" slušanja za koje nisu potrebna posebna znanja o glazbi. Pritom polazimo od pretpostavke kako se kod učenika mlađe dobi neće pojaviti konformističke tendencije, jer su još uvijek dovoljno iskreni i spontani te njihovi stavovi o glazbi ne ovise o mišljenjima drugih učenika. Ne stavljamo poseban naglasak na očekivanja i predviđanja u glazbi, iako se upravo na temelju tih sposobnosti razvijaju mogućnosti analitičkoga vrednovanja odnosno vrednovanja glazbe u određenom kontekstu.

Vrednovanje glazbe ovdje određujemo kao *višeslojnu kompetenciju* koja obuhvaća subjektivni doživljaj glazbe, opažanje objektivnih obilježja glazbe i sloj znanja potreban za analizu glazbe, kao i sintezu proživljenog glazbenog iskustva. Sustavnom analizom dostupne literature i uviđanjem prostora za nadogradnju

² Répertoire International de Littérature Musicale (RILM) – svjetska multidisciplinarna baza podataka o istraživanjima glazbe. Riječ je o združenom projektu organizacija *Association of Music Libraries, Archives, and Documentation Centres (IAML)* *International Council for Traditional Music (ICTM)* i *International Musicological Society (IMS)*.

postojećeg znanja, određeno je i definirano pet razina vrednovanja glazbe koje se spiralno nadograđuju na svim razinama učenja:

- Prva razina vrednovanja glazbe svakako je *afektivno vrednovanje*. Ono se temelji na emocijama i nesvjesnim reakcijama pa za njega nije potrebno glazbeno (pred)znanje, kao ni poznavanje glazbene terminologije. S obzirom na činjenicu da učenici slušaju i doživljavaju glazbu i pristupaju glazbi sinkretički, holistički i neanalitički, takvo je vrednovanje sintetičko;
- Faza *asocijativnog vrednovanja* predstavlja prijelaz prema svjesnom opažanju glazbenih sastavnica. Slušajući glazbu, učenici povezuju vlastite reakcije na glazbu s ugođajem i karakterom glazbenog djela. Učitelj potiče učenike na razmišljanje o razlogu zbog kojeg odslušana skladba “zvuči tako kako zvuči” (veselo, tužno, razigrano, oštro, i sl.). Na temelju slušanja, učenik može razgovarati o glazbenim sastavnicama poput melodije, ritma, tempa i dinamike, ali se nužno ne koristi stručnom glazbenom terminologijom;
- Fazi *analitičkog vrednovanja* glazbe u nastavnoj praksi obično pridajemo najveću pozornost. Potrebna znanja za analitičko vrednovanje stječu se aktivnim slušanjem glazbe. Analitičko vrednovanje uključuje prepoznavanje: obilježja glazbeno-izražajnih sastavnica (melodije, tempa, dinamike i sl.), zvukovnih boja (izvođačkih sastava – glazbala, pjevačkih glasova, ansambala), forme (elemenata oblikovanja, glazbenih oblika, glazbeno-scenskih vrsta) i teksture (polifoni ili homofoni slog);
- *Kontekstualno vrednovanje* podrazumijeva evaluaciju glazbenog djela u okviru stilskoga razdoblja, vrste ili žanra, opusa određenog skladatelja, određene zemlje/regije i sl. Osim muzikoloških podataka, ovdje govorimo i o korelaciji sadržaja i interdisciplinarnosti – mogućnosti povezivanja glazbe s ostalim područjima znanosti i umjetnosti. Riječ je o analizi umjetničke poruke u isključivo glazbenom ili u izvanglazbenom kontekstu, kao i promišljanju o odnosu teksta i glazbe;
- *Sintetičko (holističko) vrednovanje* odnosi se na evaluaciju glazbenog djela na najvišoj razini temeljem osviještenih emocionalnih reakcija na glazbu, poznavanja značajnog broja glazbenih djela i stečenih znanja o sastavnicama, formi i kontekstu. Glazbeno se djelo, u kontekstu određenoga stila, može vrednovati i prema tome koliko je originalno, inovativno i/ili kompleksno u pogledu melodije, ritma, forme. Uz prosudbu vrijednosti sâmoga glazbenog djela, jedna od bitnih komponenti ove razine vrednovanja jest prosuđivanje glazbene izvedbe. Vođenim slušanjem i sustavnim usmjeravanjem učitelj može dovesti učenika do razlikovanja najfinijih nijansi u glazbenoj izvedbi, za što je potrebna visoka razina znanja i poznavanja glazbe te istančana glazbena percepcija.

Praktične smjernice za razvoj višeslojne kompetencije vrednovanja glazbe

Ovaj rad zaokružujemo praktičnim smjernicama za realizaciju nastave glazbe u okviru koje će učenici steći kompetenciju vrednovanja glazbe. Prikaz taksonomijski organiziranih razina vrednovanja u jednakoj mjeri obuhvaća emocionalni i intelektualni pristup glazbenom djelu. Pritom je potrebno napomenuti kako su ove razine/faze u suglasju s općim intelektualnim razvojem djeteta i mlade osobe koji se odnosi na pojavu sposobnosti predočavanja, razlikovanja vlastita stava i mišljenja od mišljenja ostalih učenika, konzervacije određenih svojstava (npr. vremenske komponente u glazbi), klasifikacije glazbenih obilježja i shvaćanja relacija u glazbi (Buggle, 2002; Oakley, 2004; Vasta, Haith i Miller, 1998).

Međutim, opisane faze vrednovanja nisu rezervirane isključivo za određenu dob učenika odnosno odgojno-obrazovni ciklus. Postizanje kompetencije vrednovanja u svakom će se slučaju razlikovati u općeobrazovnoj i u glazbenoj školi. U kontekstu formalnog glazbenog obrazovanja, svaka će se od ovih razina povezivati s umjetničkom interpretacijom glazbe, usvojenim slušnim pojmovima te glazbeno-teorijskim i muzikološkim znanjima. Ovdje pružamo smjernice koje tek okvirno opisuju metode i strategije slušanja i upoznavanja glazbe u određenoj fazi vrednovanja i sukladno tome, sugeriramo odabir glazbenog repertoara.

U prvim dvjema fazama vrednovanja – **afektivnoj** i **asocijativnoj** – započinjemo s osvještavanjem emocija, razumijevanjem i regulacijom osjećaja te poticanjem mašte. Ovdje je poželjno tematski povezivati glazbu s ostalim područjima/predmetima u kurikulumu kako bi učenici u svoj svijet spoznaja uspješno integrirali različite koncepte. Glazbeni repertoar u ovoj etapi učenja treba biti raznolik kako bi “dotaknuo” svakog učenika. Potrebno je motivirati učenike na izražavanje emocija potaknutih glazbom, što se može postići razgovorom, pisanjem o glazbi, likovnim izrazom te plesom i pokretom uz glazbu (*Nacionalni kurikulum predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost*, 2016). Poželjno je s učenicima raspravljati o njihovom vlastitom, *subjektivnom* doživljaju glazbe i ugođaju koji je glazba stvorila, povezujući ga s *objektivnim* obilježjima glazbe kao što su određeni elementi glazbenoga izraza.

Kretanjem od afektivnog, a potom i asocijativnog doživljaja glazbe, prema sustavnom opažanju i razlikovanju objektivnih obilježja glazbenoga djela, stvaraju se preduvjeti za **analitičko vrednovanje** glazbe. U ovom trenutku učenici su stekli zrelost za samostalno opisivanje i usporedbu glazbeno-izražajnih sastavnica, ali i za prepoznavanje elemenata glazbenog oblikovanja te prvo jednostavnijih, a potom i kompleksnijih oblikovnih struktura. Glazbeni se oblici, naročito u početnim godinama učenja, mogu osvještavati plesom i pokretom, a poželjna je i izrada originalnih *vodiča za slušanje* koji mogu biti u obliku *putokaza*, prilagođenih “partitura za slušatelja”, prezentacija, glazbenih kvizova i igara (Hallam, 2006). Kako bi se učenici zaista aktivno angažirali prilikom slušanja,

važne su jasne upute od učitelja na što se u glazbenom djelu treba usredotočiti. Opisani će vodiči učenike potaknuti na (inter)aktivno slušanje i upravo se ovdje mogu primijeniti dosad neistražene i neiskorištene mogućnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije.

U ovoj se fazi preporuča *višeputno* (ne nužno i uzastopno) slušanje te kombinacija različitih načina slušanja: *aktivnog* slušanja, to jest svjesnoga opažanja obilježja glazbe, *ilustracijskog* slušanja, to jest opažanja određenih obilježja glazbe u kraćim ulomcima glazbenih djela i *cjelovitog* slušanja (umjetničkog/egzemplarnog slušanja prema Rojku, 2005), to jest upoznavanja skladbe ili stavka/broja u cjelini kako bi se mogla spoznati njegova struktura. Odabir glazbe treba biti "analitički pogodan", što podrazumijeva njegovu *atraktivnost*, kako bi učenici prihvatili višeputno slušanje, ali i *instruktivnost*, kako bi učenici uspjeli analizirati glazbeno-izražajne sastavnice i elemente oblikovanja te donijeti zaključke o obliku skladbe. Ovdje se pruža idealna prilika za upoznavanje i pamćenje relevantnih djela koja pripadaju kanonu zapadne klasične glazbe, što učitelja ne ograničava u odabiru i demonstraciji drugih vrsta glazbe.

U fazi **kontekstualnog vrednovanja** potrebno je proširiti glazbeni repertoar na: (1) klasičnu (ozbiljnu, umjetničku) glazbu svih stilskih razdoblja, (2) tradicijsku glazbu različitih kultura i (3) raznovrsne žanrove popularne glazbe. Preporuča se i propitivanje međusobnih utjecaja različitih vrsta glazbe odnosno različitih žanrova koji se javljaju kao fuzija ili *crossover*. Učenike u ovoj fazi treba potaknuti na vrednovanje glazbe u kontekstu određene vrste glazbe, stilskega razdoblja, pa čak i glazbenoga jezika pojedinog skladatelja, što podrazumijeva da su učenici do tog trenutka stekli određena znanja o glazbi. Društveni kontekst ovdje će se osvještavati interkulturalnim pristupom glazbi i pridavanjem pozornosti glazbi s kojom se učenici susreću u svakodnevnom životu. Takav pristup omogućit će povezivanje glazbene umjetnosti s ostalim znanstvenim i umjetničkim područjima, propitivanje različitih uloga i funkcija glazbe u prošlosti i danas, ali i problematiziranje utjecaja medija i virtualnog okružja u oblikovanju glazbenih preferencija i stvaranju ukusa.

Faza **sintetičkog (holističkog) vrednovanja** nastupa kada su učenici kompetentni afektivno, asocijativno, analitički i kontekstualno vrednovati glazbeno djelo te istom glazbenom djelu pristupiti *emocionalno*, tumačeći vlastite osjećaje koje glazba pobuđuje i *intelektualno*, razumijevajući obilježja i kulturno-povijesni kontekst glazbenog djela. Tada se možemo posvetiti vrednovanju glazbe na najvišoj razini te, primjerice, uspoređivati različita djela koja pripadaju istom stilskom razdoblju, vrsti ili žanru odnosno djela istoga skladatelja, što iziskuje poznavanje opusa skladatelja. S učenicima je poželjno uspoređivati i različite izvedbe jednog glazbenog djela. U tom će se slučaju izvedbe razlikovati isključivo u činu interpretacije, gdje samo iznimno dobar poznavatelj glazbe može procijeniti kvalitetu i umjetničku autentičnost izvedbe. Usporedba dviju

izvedbi istog glazbenog djela može se ostvariti i s učenicima mlađe dobi, ako se druga izvedba po određenim obilježjima značajnije razlikuje od prve po principu kontrasta (kod različitih obrada/aranžmana može se promijeniti karakter skladbe, izvođački sastav, pa čak i vrsta/žanr). Ovoj se fazi u trenutnoj praksi pridaje najmanje pozornosti, no smatramo da je neophodna kako bi učenici razvili kritičko promišljanje i sklonost k istraživanju i sustavnom proučavanju glazbenih djela.

Zaključak

Stvaranje teorijskoga okvira za vrednovanje glazbe i raščlamba vrednovanja na pet taksonomijski organiziranih razina, omogućili su definiranje prijedloga i smjernica za razvoj ove višeslojne kompetencije u nastavi glazbe tijekom čitave odgojno-obrazovne vertikale. U želji za postizanjem ove kompetencije, učitelji će kreirati nastavu glazbe koju će karakterizirati sustavan i cjelovit pristup glazbenom djelu, spiralna nadogradnja znanja i iskustava te kombinacija tradicionalnih i kreativnih pristupa u nastavi.

Iz svega navedenog može se zaključiti kako je područje vrednovanja glazbenog djela neizmjerno važno u nastavnom procesu, kako u općem obrazovanju koje smo u ovome radu detaljnije zastupili, tako i u zasebnom sustavu glazbenoga obrazovanja. Slušanje i upoznavanje glazbe već je dobilo zasluženu pozornost u nastavnim programima općeobrazovnih škola (pogotovo na osnovnoškolskoj razini), a isto bi se trebalo dogoditi u predmetnim kurikulumima glazbeno-teorijskih predmeta u glazbenim školama. U tom kontekstu, ovaj rad predstavlja idejni okvir i putokaz za implementaciju kompetencije vrednovanja u kurikulumu nastave glazbe, razvijanje ove kompetencije u glazbeno-pedagoškoj praksi i naposljetku, proširenje perspektive za daljnje problematiziranje ove tematike.

Reference

- Buggle, F., 2002. *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Cornelius, S. and Natvig, M., 2013. *Music: A social Experience*. US: Pearson Education.
- Dobrota, S. and Reić Ercegovac, I., 2016. *Zašto volimo ono što slušamo: glazbeno pedagoški aspekti glazbenih preferencija*. Split: Filozofski fakultet u Splitu.
- Droe, K., 2006. Music Preference and Music Education: A Review of Literature. *Applications of Research in Music Education*, 24 (2), 23-32.
- Dyndahl, P. and Elefsen, L. W., 2009. Music didactics as a multifaceted field of cultural didactics studies. *Nordic Research in Music Education*, 11, 9-32.

- Egermann, H., Sutherland, M. E., Grewe, O., Nagel, F., Kopiez, R. and Altenmüller, E., 2011. Does music listening in a social context alter experience? A physiological and psychological perspective on emotion. *Musicae Scientiae*, 15 (3), 307-323.
- Feinberg, S., 1974. Creative Problem Solving and the Music Listening Experience. *Music Educators Journal*, 61 (1), 53-60.
- Hafer, E., 2012. A Pedagogy of the Pedagogy of Music Appreciation. *Journal of Music History Pedagogy*, 3 (1), 55-75.
- Hallam, S., 2006. *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.
- Hennion, A., 2008. Listen!. *Music & Arts in Action*, 1 (1), 36-45.
- Huron, D., 2006. *Sweet Anticipation. Music and the Psychology of Expectation*. MA: MIT Press.
- Larson, P., 1971. Listening Grid: A Student-Action Tool for General Music Classes. *Music Educators Journal*, 57 (6), 51-52.
- Leman, A., Sloboda, Dž. and Vudij, R., 2012. *Psihologija za muzičare: Razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti Beograd; Novi Sad: Psihopolis Institut.
- Lewis, B. E., Schmidt, C. P., 1991. Listeners' Response to Music as a Function of Personality Type. *Journal of Research in Music Education*, 39 (4), 311-321.
- Meyer, L. B., 1961. On Rehearsing Music. *Journal of the American Musicological Society*, 14 (2), 257-267.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010. [pdf] Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: <http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf> [Posjećeno 2. svibnja 2016].
- Nacionalni kurikulum predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost (prijedlog), 2016. [pdf] Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: <http://mzos.hr/datoteke/16-Predmetni_kurikulum-Glazbena_kultura_i_Glazbena_umjetnost.pdf> [Posjećeno 2. svibnja 2016].
- Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006. [pdf] Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: <http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf> [Posjećeno 2. svibnja 2016].
- Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole, 2006. [pdf] Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga. Dostupno na: <http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_planovi_i_programi_za_osnovne_glazbene_i_osnovne_plesne_skole_NN_102-06_.pdf> [Posjećeno 2. svibnja 2016].

- Nastavni program za gimnazije: Glazbena umjetnost*, 1994. [pdf] Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Hrvatske. Dostupno na: <http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/glazbeni.pdf> [Posjećeno 2. svibnja 2016].
- Oakley, L., 2004. *Cognitive development*. London: Routledge Price, H. E. and Swanson, P., 1990. Changes in Musical Attitudes, Opinions and Knowledge of Music Appreciation Students. *Journal of Research in Music Education*, 38 (1), 39-48.
- Rojko, P., 1996. *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera – Pedagoški fakultet.
- Rojko, P., 2001. Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi/gimnaziji. *Tonovi*, 37/38, 16 (1, 2), 3-19.
- Rojko, P., 2005. *Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: Slušanje glazbe*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, P., 2007. Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju. *Tonovi*, 49, 22 (1), 71-87. Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. and Huron, D., 2013. The psychological functions of music listening. [pdf] *Frontiers in Psychology*, 511 (4). Dostupno na: <www.researchgate.net/publication/256074669_The_psychological_functions_of_music_listening> [Posjećeno 2. svibnja 2016].
- Smith, A., 1973. Feasibility of Tracking Musical Form as a Cognitive Listening Objective. *Journal of Research in Music Education*, 21 (3), 200-213.
- Vasta, R., Haith M. M. and Miller, S. A., 1998. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vidulin, S., 2013. Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti Musices*, 44 (2), 201-226.
- Woody, R. H. and Burns, K. J., 2006. Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music. *Journal of Research in Music Education*, 49 (1), 57-70.