

ZBORNIK RADOVA

Nakladnik / Publisher:
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Umjetnička akademija u Osijeku

Za nakladnika / For Publisher:
prof.dr.sc. Helena Sablić-Tomić

Urednici / Editors:
izv.prof.mr.art. Berislav Jerković
dr.sc. Tihana Škojo

Urednički savjet / Editorial Board:
izv.prof.dr.sc. Jelena Cvetković (Srbija/Serbia)
izv. prof. András Hatházy (Rumunjska/România)
izv. prof. art. Antoaneta Radočaj Jerković (Hrvatska/Croatia)
doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić (Hrvatska/Croatia)
doc. dr. sc. Goran Livazović (Hrvatska/Croatia)
doc. art. Tomáš Ondrůšek, (Češka Republika /Czech Republic)

Recenzenti radova:
Vesnica Mlinarević, Goran Livazović, Jasna Šulentić-Begić, Renata Jukić, Antoantea Radočaj Jerković, Tihana Škojo, Jelena Cvetković Lana Skender, Predrag Solomun, Sara Kakuk, Margareta Turkalj Podmanicki, Diana Atanasov Piljek, Snježana Dobrota, Zdravko Drenjančević, Davorka Radica, Robert Raponja, Zrinka Šimunković, Davor Brđanović, Mirna Sabljarić, Renata Karša, Marina Novak, Dijana Drandić, Suzana Tomaš, Ivan Karša, Vesna Ivković, Sanja Šamanić, Marko Sesar, Amir Begić, Darko Novosel, Marko Šošić, Mira Kliček, Jelena Kovačević, Rade Zrilić, Sonja Vuk, Višnja Vekić Kljaić, Sanja Simel, Maja Jockov, Ines Matijević Cakić, Vladimir Krušić, Tatjana Bertok Zupković, Livija Kroflin, Ozana Ivezović, Maja Lučić, Gordana Gruić, Vlatka Kovač, Maša Rimac Jurinović, Vuk Ognjenović, Senka Gazibara, Sandra Bjelan Guska, Tamara Mataija, Antonija Vranješ, Kristina Horvat Blažinović, Višnja Vekić Kljaić, Marina Puškar, Ria Trdin, Maša Rimac Jurinović

Lektura / Proofreading:
Jelena Ambruš i Tena Sesar

Vizualno oblikovanje naslovnice / Visual Design Cover:
Jelena Kovačević

Oblikovanje knjižnog bloka / Style and Layout:
Luka Cvenić

Tisak / Press:
Grafika d.o.o., Osijek

Naklada / Copies:
150 primjeraka / 150 copies

Umjetnička akademija u Osijeku

Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način reproducirati bez nakladnikova pismenog dopuštenja.

ISBN 978-953-58055-5-7

CIP zapis dostupan je u računalnom katalogu Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek pod brojem 140611043.

Tiskanje dovršeno u prosincu 2016.

1. Međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Umjetnička akademija u Osijeku
17. i 18. listopada 2014. godine

UMJETNIK KAO PEDAGOG PRED IZAZOVIMA SUVRIMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Osijek, 17. – 18. listopada 2014.

Umjetnička akademija u Osijeku

Osijek, 2016.

SADRŽAJ

- 13 Predgovor
- 15 Previšić, V.: **Pozvano predavanje, Pokret za umjetnički odgoj u pedagogiji: aktualne reminiscencije / Art education movement in pedagogy: topical reminiscence**
- 17 Huzjak, M.: **Pozvano predavanje, Odgoj za vizualno komuniciranje u razdoblju „slikovnog zaokreta“ / Education for visual communication in the period of „the iconic turn“**
- 33 Rojko, P.: **Pozvano predavanje, Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas**
- 52 Mihnjak Ambruš, J.: **Novi oblici informiranja korisnika knjižnice: primjer Facebook grupe knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku / New forms of communicating information to library users: the example of the Facebook group of the library of the Academy of Arts in Osijek**
- 70 Balić-Šimrak, A., Blažević, B., Vinožganić, D., Štabek, Ž.: **Promicanje razvoja integriranog umjetničkog kurikuluma u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju / Promotion of the development of an integrated artistic curriculum in early and preschool education**
- 81 Amir Begić: **Interkulturnalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije / Intercultural competencies of music teacher education students**
- 96 Bjelan Guska, S.: **Stožac iskustva Edgara Dalea kao okvir za učenje i poučavanje u nastavi klasičnog baleta / Edgar Dale's cone of experience as a framework for the learning and teaching classical ballet**
- 107 Bošnjak, M.: **Primjena slušnog integracijskog treninga (SIT) u radu s djecom s intelektualnim poteškoćama / The use of auditory integration training (ait) in working with children with intellectual disabilities**
- 120 Brđanović, D.: **Uloga glazbe i glazbene inteligencije u školi u kontekstu teorije višestrukih inteligencija / Role of music and musical intelligence in school in the context of theory of multiple intelligences**

- 132 Buljubašić Kuzmanović, V., Pažin Ilakovac, R.: **Integracija i partnerstvo u znanosti i umjetnosti / Integration and partnership of sciences and arts**
- 144 Dobrota, S.: **Utjecaj različitih faktora na razvoj glazbenih preferencija / The influence of various factors on the development of music preference**
- 158 Dijana, D.: **Utjecaj tradicijske glazbe na razvoj interkulturnalnih kompetencija kod učenika / The influence of the traditional music on the development of intercultural competencies of students**
- 168 Drenjančević, Z.: **Obrada tradicijske glazbe na primjerima umjetničke glazbe inspirirane folklorom u nastavi glazbene kulture i umjetnosti / Traditional music analysis on classical music examples inspired by folklore in teaching music**
- 176 Derđ, Z.: **Lik-lutka stalni i / ili povremeni član odgojne skupine / Puppet-characters as permanent and / or occasional members of educational groups**
- 190 Gazibara, S.: **Plesna umjetnost i školski kurikulum / Dance art and school curriculum**
- 203 Gruić, I.: **Suvremeni izazovi u kazalištu za djecu i mlade: svjetski kontekst i situacija u Hrvatskoj / Contemporary challenges in theater for children and youth: world context and situation in Croatia**
- 219 Gruić, I., Škufljić Horvat, I.: **Tabu teme u književnosti i kazalištu za djecu i mlade / Taboo topics in literature and theater for children and youth**
- 233 Grujić, G.: **Očuvanje hrvatske glazbene baštine: sonatni oblik u okviru žanra klavirske sonate (V. Rosenberg-Ružić) / Preservation of Croatian musical heritage: sonata form within the genre of piano sonatas (V. Rosenberg-Ružić)**
- 244 Ivanović, M.: **Iskustveni pristup podučavanju njemačkog jezika kao drugog stranog jezika u strukovnim školama – istraživanje glazbenih i dramskih umjetničkih izričaja kao polazište za povećanje motivacije, jezičnih vještina te kreativnosti učenika / Experience-based approach to teaching German language as a foreign/ second language in vocational schools – exploration of music and drama as a basis for enhancing students' motivation, language skills and creativity**

- 257 Ivezović, O.: **Dramske metode u domaćim udžbenicima iz didaktike** / *Drama methods in domestic didactics books*
- 269 Jerković, B.: **Interkulturalizam u modelima suvremenog glazbenog obrazovanja** / *Interculturalism in the models of contemporary music education*
- 285 Jockov, M.: **Interaktivna nastava likovne kulture kao poticaj afirmiranja suvremene umjetničke prakse** / *Interactive classes of fine arts as an encouragement of affirming contemporary artistic practice*
- 296 Jukić, D., Jukić, R.: **Poticanje i razvoj kreativnosti u nastavnim predmetima umjetničkog područja** / *Encouraging and developing creativity in school subjects related to the arts*
- 308 Kliček, M.: **Likovna terapija kao stvaralačka aktivnost u odgoju i obrazovanju** / *Art therapy as the creative activity in the upbringing of the child and in education*
- 319 Kostadinović, N.: **Rodna analiza tekstova u pisanim medijima skladateljki ozbiljne glazbe u Republici Srbiji krajem 20. i početkom 21. stoljeća** / *Gendered analysis of articles in the written media on women composers of Serbia at the turn of the XX and XXI century*
- 337 Kovač, V.: **Integrirani dramski dan u razrednoj nastavi** / *Integrated drama day in classroom teaching*
- 347 Kovačević J., Majdenić M.: **Mapiranje intervencija na osječkoj javnoj skulpturi kao prijedlog izvanučioničke nastave likovne kulture** / *The mapping of interventions on Osijek public sculpture as a proposal of outdoor art teaching*
- 360 Krnić, M.: **Slušna identifikacija djevojačkih i dječačkih glasova kao zasebnih entiteta** / *Aural identification of girls' and boys' voices as separate entities*
- 372 Kroflin, L.: **Lutkar – umjetnik i pedagog** / *Puppeteer – artist and educator*
- 384 Krušić, V.: **Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi?** / *Art education – what is it and what is its purpose?*
- 399 Lesar, I.: **How do students of the Ljubljana Academy of music view the music education of pupils with special needs in music schools?**

- 410 Livazović, G.: **Odgoj za umjetnost u prevenciji rizičnih stilova ponašanja mladih / Arts education in the prevention of adolescent risk behaviour**
- 432 Lukaš, M., Cikovac, D.: **Čovjekova antropološka potreba za lijepim i estetičko razumijevanje lijepoga / Humans anthropological need for beauty and aesthetic understanding of beauty**
- 445 Marčun, A.: **Music education in Slovenia: inclusion of students with special needs**
- 456 Mataija, T., Vlah, N.: **Uloga kreativnoga umjetničkog izražavanja u komuniciranju baštine: planiranje, realizacija i evaluacija muzejske radionice / The Role of Creative Work in Communicating Heritage**
- 468 Mičija Palić, M.: **Didaktička problematika u suvremenoj nastavi glasovira / The contemporary didactic problems in piano teaching**
- 481 Novak, M.: **Predmet metodika nastave glazbenih instrumenata i pjevanja – pregled nastavne prakse na umjetničkim studijima u Hrvatskoj / Pre-service teacher training in music – review of teaching practice in the music studies in Croatia**
- 494 Philipp, B.: **Pripreme i odlasci na natjecanja kao snažan motivacijski faktor u glazbeno-edukativnom procesu / Preparation and attending competitions as a strong motivating factor in musical education process**
- 503 Proštenik Vujičić, M., Malnar, A., Puškar, M.: **Istraživanje likovnog izraza djeteta u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u kontekstu umjetnosti Joan Miróa / The exploration of artistic expression of children in early and preschool education in the context of Joan Miró**
- 516 Pucihar, I.: **Improvisation in the series of piano method books my friend the piano**
- 530 Radica, D.: **Parametri sistematizacije i stupnjevanja ishoda učenja u glazbi / The parameters of systematization and gradation of learning outcomes in music**
- 543 Rengel, K.: **Vizualni postupci u istraživanjima s djecom / Visual methods in research with children**
- 555 Richter, M.: **Slika poslije naslikane slike / Image after painted image**

- 566 Rimac Jurinović, M.: **Poticanje čitanja upotrebom dramskih tehnika** / *Fostering reading by using drama techniques*
- 577 Sabljar, M.: **Kompetencije nastavnika instrumenta** / *The Competencies of Musical Instrument Teachers*
- 588 Sesar, M.: **Refleksivne kompetencije nastavnika u glazbenim školama** / *Reflexive competencies of music school teachers*
- 603 Simel, S.: **Odgojna uloga nastavnika likovne kulture** / *Educational role of visual art teachers*
- 614 Skender, L.: **Problem vizualne autentičnosti reprodukcije (kako kvaliteta reprodukcije i načini prezentacije utječu na percepciju i recepciju umjetničkog djela)** / *Visual authenticity of reproduction (How perception and reception of the work of art is affected by quality of reproduction and abilities of interactive presentation)*
- 626 Solomun, P.: **Metodika nastave filmske montaže kao važnog predmeta u edukaciji budućih filmskih stvaralaca** / *Methods of teaching film editing as an important course in the education of future film makers*
- 638 Šamanić, S.: **Utjecaj različitih ritmičkih mjera na sposobnost reproduciranja pjevanog sadržaja** / *Influence of various musical rhythms on song reproduction*
- 650 Šimunović, Z.: **Organizacija nastave glazbe u osnovnoj školi i nastavnih zaduženja učitelja glazbene kulture** / *Organization of music teaching in primary school and teaching duties of music teachers*
- 660 Škojo, T.: **Ishodi učenja u nastavi glazbene kulture** / *Learning outcomes in teaching music in elementary school*
- 675 Šošić, M.: **Suradnja učenika Škole primijenjene umjetnosti i dizajna Osijek s institucijama Grada i Županije** / *Cooperation between the students of the School of Art and Design Osijek and the town and county institutions*
- 685 Šulentić Begić, J.: **Glazbene igre u primarnom obrazovanju** / *Music games in primary education*
- 702 Tomaš, S.: **Nastava glazbene kulture u sustavu Moodle** / *Music lessons in the Moodle system*
- 715 Vekić Kljaić, V.: **Pedagoška vrijednost dječjih likovnih radova** / *Educational significance of children's art works*

- 727** Vranješ A.: **Ideja zajedništva i nenasilja kao jedna od glavnih poruka u tekstovima glazbene skupine U2 / The idea of unity and non-violence as one of the main messages in lyrics of U2**
- 740** Vuk, S., Tacol, T., Vogrinc, J.: **Imerzivna metoda u poučavanju vizualne umjetnosti / Immersive method in visual art classes**
- 752** Zrilić, R.: **Načelo „unutarnje nužnosti“ kod Kandinskog kao ključ za razumijevanje umjetničkog / Principle of „inner necessity“ in Kandinsky's work as a key to understanding artistic**

PREDGOVOR

Pred nama se nalazi Zbornik radova s 1.međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti, održanog u Osijeku 17. i 18. listopada 2014. godine. Organizator ovog skupa bila je Umjetnička akademija u Osijeku. Pomoći u organizaciji i suradnji pružile su institucije – partneri: Agencija za odgoj i obrazovanje, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku – Odsjek za pedagogiju te Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Zbornik donosi 58 radova nastalih na temu pedagogije u umjetnosti i to u poljima glazbene, likovne, dramske, plesne umjetnosti kao i u interdisciplinarnom umjetničkom području. Autori su radove prezentirali u formama usmenih izlaganja, radionica te poster izlaganja. Sadržaji pisanih radova obuhvaćaju široki raspon tema unutar formalnog odgojno-obrazovnog područja, ali također i u neformalnim i informalnim modalitetima obrazovanja i učenja. Izlaganja tokom simpozija ukazala su na izuzetnu važnost i specifičnosti pedagoškog rada u razvoju umjetničkih sposobnosti te stjecanju vještina i znanja koja potiču i usmjeravaju razvoj djece i mladih prema umjetničkim preferencijama, estetskom odgoju, ali i odabiru umjetničkog obrazovanja kao profesionalnog životnog puta. Nadalje, radovi su artikulirali prikaze odgojno-obrazovne prakse u umjetničkim područjima, procese cjeloživotnog učenja, aktualizirali brojna nastavna i izvannastavna pitanja, kao i osobna promišljanja te preferencije autora na području pedagogije u umjetnosti.

Ovom prilikom se posebno zahvaljujemo pozvanim predavačima simpozija: prof. dr.sc. Vlatku Previšiću, prof.dr.sc. Pavelu Rojku i izv.prof.art. Miroslavu Huzjaku koji su svojim izlaganjima dali poseban doprinos Simpoziju. Plenarna izlaganja naslovljena *Pokret za umjetnički odgoj u pedagogiji: aktualne reminiscencije*, prof. dr.sc. Vlatka Previšića; *Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas*, prof. dr.sc. Pavela Rojka te *Odgoj za vizualno komuniciranje u razdoblju „slikovnog zao-kreta“*, izv.prof.mr.art. Miroslava Huzjaka naišla su na posebnu pažnju sudionika Simpozija.

Radovi prezentirani na 1. međunarodnom znanstvenom i umjetničkom simpoziju o pedagogiji u umjetnosti otvorili su brojne aktualne teme, znanstvene i stručne, empirijske i teorijske, a također ponudili su i određena praktična rješenja. Umjetničko obrazovanje kao specifičan i relevantan odgojno-obrazovni sustav, dio jedinstvene obrazovne cjeline, poput same umjetnosti nije jednoznačan prostor koji traži i dopušta unificirane pristupe i didaktička rješenja. Bogatstvo

izraza i potencijala različitih umjetničkih disciplina vidljivi su kroz funkcioni- ranje mreže javnih ustanova koje provode umjetničko obrazovanje, ali također pronalaze i specifične načine postizanja ciljeva i definiranja načela obrazovanja te promicanja umjetničkih vrijednosti.

Važno obilježje simpozija odnosi se na okupljanje šire umjetničke i umjetničko-pedagoške zajednice međunarodnog određenja prilikom čega su uspostavljene nove linije suradnje među pedagozima u umjetničkom području, razmijenjene su brojne kvalitetne ideje i projektne mogućnosti. Ovaj skup je generirao nove mogućnosti umjetničkog stvaralaštva, potaknuo kreativne potencijale i promi- šljanja te ukazao na aktualne smjernice u umjetničkoj nastavi i ostalim vidovima odgojno-obrazovnih procesa.

Simpozij je održan i u trenucima aktualnih odgojno-obrazovnih reformi u Re- publici Hrvatskoj koje zahvaćaju i umjetničko područje. Nadamo se da će ovaj Zbornik radova biti njihov konstruktivni element i vrijedan izvor relevantnih podataka te prikaz aktualnih praksi i tendencija pedagogije u umjetnosti. U pro- cesima koji podrazumijevaju značajniji iskorak u smjeru cijelovitog osvremenjenje- vanja odgoja i obrazovanja te izrade modernih kurikulum, teme koje promišljaju pedagoški rad u umjetnosti od velike su važnosti za razvoj odgoja i obrazovanja kao i za projekciju budućih reformi i dalnjih unaprjeđivanja sustava.

Važno je primijetiti kako su objavljeni radovi tematski obuhvatili sve sudionike u odgojno-obrazovnom procesu, kako učenike, tako i nastavnike, roditelje te širu društvenu zajednicu.

Čvrsto vjerujemo kako će ovi radovi biti od značajne koristi i nastavnicima an- gažiranim u umjetničkom odgoju i obrazovanju te vrijedna nastavna literatura novim generacijama studenata koji se pripremaju za budući profesionalni poziv.

Zahvaljujemo se svim izlagачima, recenzentima kao i institucijama partnerima koje su dale svoj doprinos organizaciji simpozija, svima koji su prepoznali važ- nost i potrebu okupljanja stručne javnosti iz zemlje i inozemstva te oblikovanja aktualnih pitanja i problema, s kojima se redovito susrećemo, u istraživačke teme i projekte.

U Osijeku, prosinac 2016.

izv. prof. mr. art. Berislav Jerković
Urednik zbornika

POZVANO PREDAVANJE

POKRET ZA UMJETNIČKI ODGOJ U PEDAGOGIJI: AKTUALNE REMINISCENCIJE

prof. dr. sc. Vlatko Previšić

*Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
Hrvatska*

Sažetak predavanja

Svaki ozbiljan razgovor o umjetnosti, a osobito umjetničkom stvaralaštvu, nikako ne može mimoći područje njezina (i) odgojno-obrazovnog djelovanja. Taj poseban odnos prema pedagoškoj sastavniči svojega bića, jedne tako osobite ljudske djelatnosti kao što je umjetnost, niukom slučaju ne umanjuje njezinu određujuću supstanciju, nego dapače pojačava predmet umjetničkog bavljenja s gledišta utjecaja različitih umjetnosti na odgojno formiranje smisla, stava, doživljaja i vlastita djelovanja čovjeka.

Pokret za umjetnički odgoj u pedagogiji javio se na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, u Engleskoj, a procvat doživio u Njemačkoj, označivši pritom simbolično svojevrsni fin de siècle promjena koje su skupa s ostalim reformno-pedagoškim idejama, pokušajima i školama svakako zapljušnule po mnogočemu burnu prvu polovicu dvadesetoga stoljeća. To je vrijeme traženja odgovora na društvene i ekonomске izazove te svakovrsne krize, koje čak sežu do krajnjih metafizičkih pitanja: što je čovjek; koji je smisao njegova stvaralaštva i postojanja.

U sasvim praktičnom, gotovo banalnom propitivanju naših, tih i takvih filozofskih dilema, za reformnu pedagogiju, kao širi okvir ovoga alternativnog pravca u odgoju, bio je to istodobno svojevrsni alarm u traženju izlaza iz stanja intelektualističkog, verbalističkog, funkcionalističkog i pragmatičkog shvaćanja i poimanja tadašnjeg obrazovanja. Ali, i tada i ovdje, odgoj se zagubio, pa nam, možda, s pravom ostaje rokerski se zapitati: Gdje je nestao čovjek?!

Koje su aktualne pedagoške poruke tih, danas već sasvim mutnih pri-sjećanja i upozorenja pokreta za umjetnički odgoj u odnosu prema suvremenoj pedagogijskoj teoriji i praksi, valja ih se prisjetiti bez ikakvih lamentacija. Odgoj treba vratiti njegovoj prirodi brige za zdrav individualni i socijalni razvoj čovjeka; školu usmjetiti prema humanoj i stvaralačkoj zajednici; nastavu izvoditi kao proces aktivnog i partnerskog stjecanja znanja; kurikulumski zaštititi učenikovo cijelovito odrastanje te kreativno ponašanje; nastavnika u svakodnevnom radu oslobođiti birokratskih stega i sputanosti tako da bude fleksibilni organizator odgoja i obrazovanja, socijalni integrator i medijator svih mogućih su-odgajateljskih utjecaja te iznad svega prijatelj svojih učenika.

Ključne riječi: čovjek, umjetnost, pedagogija, odgoj, kreativnost

ART EDUCATION MOVEMENT IN PEDAGOGY: TOPICAL REMINISCENCE

Abstract

No serious conversation about art, and especially artistic creation, can omit the field of its educational activities (or the activities themselves). This special relation towards the pedagogical constituent of one's being, of a human activity as remarkable as art, by no means diminishes its defining substance but rather amplifies the subject of artistic engagement from the standpoint of the influence of different arts on the educational formation of sense, attitude, experience and own action of man.

The art education movement in pedagogy emerged in England, at the turn of the 19th into the 20th century. It saw its peak in Germany, thereby symbolically marking a sort of *fin de siècle* of the changes that together with other ideas, attempts and schools of reform pedagogy swept the (in many ways) turbulent first half of the 20th century. This was the time of searching for answers to social and economic challenges, and of all sorts of crises, which extended to ultimate metaphysical questions: what is man; what is the meaning of his work and existence?

In a quite practical and nearly banal examination of our, those and such philosophical dilemma, for reform pedagogy, as a wider framework of this alternative direction in education, it was simultaneously a kind of alarm in seeking a way out of the state of intellectualistic, verbalistic, functionalistic and pragmatic understanding and comprehension of the then education. But both then and now, education lost its way, and perhaps we are rightly left to wonder: Where did man go?

We should recall topical pedagogical messages of those (now already quite blurry) recollections and warnings of the art education movement in relation to modern pedagogical theory and practice without any lament. Education should be restored to its nature of caring for a healthy individual and social development of man. School should be directed towards a humane and creative community. Class should be carried out as a process of active and joint acquisition of knowledge. The student's overall upbringing and creative behavior should be protected through the curriculum. The teachers should be rid of bureaucratic constraints in their daily work to be a flexible organizer of education, a social integrator and mediator of all possible educational influence and, above all, a friend of his students.

Keywords: man, art, pedagogy, education, creativity

POZVANO PREDAVANJE

ODGOJ ZA VIZUALNO KOMUNICIRANJE U RAZDOBLJU „SLIKOVNOG ZAOKRETA“

*izv. prof. mr. art. Miroslav Huzjak
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Hrvatska*

Sažetak

Na pitanje je li nastavni program temeljen na modernističkom vizualnom jeziku zastario i kakav bi bio postmodernistički nastavni program pokušalo se odgovoriti analizom mnogih teorija jezika koje su buknule u dvadesetom stoljeću. Zaključujemo kako je vizualni jezik i dalje temelj za razbijanje zablude publike o potrebi sličnosti likovnog djela sa svojim motivom iz stvarnosti, ali je zbog suvremene hiperprodukcije slika u vremenu „ikoničkog zaokreta“ potrebno u nastavni proces uvesti obrazovanje o tehnološkim (informatičkim) mogućnostima stvaranja slika, zvuka i filmskog vremena kako bi se razumio „ikonički višak“ koje slike koje nas okružuju sadrže.

Ključne riječi: likovna didaktika, likovna edukacija, suvremenii nastavni program

Uvod

Propitujući didaktičke smjernice likovne edukacije, uočena su dva pitanja koja dodiruju prividno posve odvojena područja. Prvo pitanje uglavnom postavljaju nastavnici: treba li učenicima prilikom zadavanja likovnih zadataka koji uključuju vizualni motiv dozvoliti da ga crtaju/slikaju/modeliraju prema promatranju? Mnogi će nastavnici ovo pitanje obrazložiti svojom pretpostavkom kako se „na taj način ubija mašta“, a učenici „precrtavaju motiv koji je pred njima“. Drugo pitanje često postavljaju visokoškolski stručnjaci: je li nastavni program prema kojem izrađujemo nastavne jedinice zastario, gledan u kontekstu razvoja društva i teorija koje ga pokušavaju objasniti? Ovo pitanje stručnjaci obrazlažu time da se nastavni programi (u Hrvatskoj, ali i u većini zapadnih zemalja) temelje na modernističkom fokusu na likovnom jeziku, koji je svoj zamah dobio u prvoj polovici dvadesetog stoljeća. Stoga se postavlja pitanje: postoji li potreba za postmodernističkim nastavnim programom koji bi više odgovarao duhu prve polovice dvadeset i prvog stoljeća u kojem živimo? Pokušat ćemo odgovoriti na ova dva pitanja koristeći teoriju jezika, jezičnosti i komunikacije.

Stvaranje svijeta jezikom

U 18. stoljeću pruski je filozof Immanuel Kant predložio da se Kopernikanski obrat (heliocentrični sustav umjesto geocentričnog sustava) postavi naopačke: naša su iskustva strukturirana svojstvima našeg uma. U svojoj „Kritici čistoguma“ iz 1781. godine (Kant, 1984) ukazuje kako naša percepcija svijeta koji nas okružuje ne proizlazi iz našeg iskustva, već iz *a priori* (unaprijed određenih) konceptata koje naš um sadrži. Pojednostavljeni, vidimo ono što znamo, naš spoznajno-opažajni aparat su-proizvodi stvarnost kakvu poznajemo. Naša se spoznaja ne prilagođava predmetima, već je obrnuto, predmeti spoznaje moraju se prilagođavati našim mogućnostima spoznaje. Pojmovi koncepata i kategorija (koji strukturiraju naš pogled na svijet) sugeriraju svoju jezičnu oblikovanost u našem umu. Posredno, jezik konceptima omogućuje iskustvo.

Austrijski filozof Ludwig Wittgenstein je u „Tractatus logico-philosophicus“ (Wittgenstein, 2003) došao do zaključka kako filozofski problemi uopće ne postoje, već su to sve samo jezične zagonetke koje proizlaze iz nerazumijevanja logike jezika. U svojim kasnijim radovima Wittgenstein jeziku pristupa kao društvenoj praksi vođenoj pravilima kojim se stvara društvo. Zato se, piše on u knjizi

„Filozofska istraživanja“ (Wittgenstein, 1998), lava ne bi moglo razumjeti sve i kad bi mogao „govoriti“; jer lav nema ljudske koncepte i kategorije, već lavlje.

Da bi jezik mogao stvarati društvo, ne može samo jedan čovjek slijediti pravilo, već to moraju činiti svi. John Langshaw Austin (1975) piše o tome kako se „stvari“ rade riječima ili pomoću njih. Osim što se jezikom svijet opisuje, jezikom se i društveno djeluje, stvara u neku ruku. Rečenice koje on navodi (poput „Uzimam ovu ženu da mi bude zakonita supruga.“ izgovorene na vjenčanju, rečenice poput „Imenujem ovaj brod Kraljica Elizabeta.“ izgovorene prilikom razbijanja boce o brod, rečenice poput „Ostavljam bratu svoj sat u naslijede.“ navedene u oporuci) nisu „konstatativi“ (ništa ne konstatiraju), nego „performativi“ (nešto stvaraju). To djeluje jedino u društvenim okolnostima; ako netko po noći kriomice odšeće do broda, razbije o njega bocu i kaže da ga naziva „Josif Staljin“, takvi jezični činovi nemaju socijalni učinak.

Strukturalizam i semiologija

Strukturalizam je metodološki pravac koji se razvio u lingvistici u prvoj polovici dvadesetog stoljeća. Strukturalizam se bavi strukturom, odnosno rasporedom, načelom, nadređenim redom predmeta i pojava kao elemenata strukture (Belsey, 2003) Začetnik mu je švicarski jezičar Ferdinand de Saussure kojem su knjigu „Tečaj opće lingvistike“ (2000) posthumno 1916. g. objavili Charles Bally i Albert Sechehaye u suradnji s Albertom Riedlingerom, na temelju bilješki njegovih studenata s predavanja. Saussure postavlja teorijski model kojim želi odgovoriti na pitanje što je to jezik i što jezik nužno mora imati da bi ga zvali jezikom? „Jezik je dogovor“, to je „sustav različitih znakova“, to je „sposobnost upravljanja znakovima“, reći će Saussure (2000, str. 55 i 56). „Jezik je sustav znakova koji izražava misli i po tome je usporediv s pismom, s abecedom za gluhenjem, sa simboličkim obredima, s oblicima pristojnosti, s vojničkim znakovima itd.“ (isto, str 62) Vidimo da Saussure jezik kao jezičnu djelatnost shvaća mnogo šire nego samo lingvistički pa uz pojam *jezik* uvodi i pojam *jezičnost*, što je omogućilo da se bilo kakav uređeni znakovni sustav kojim se mogu slati poruke može shvatiti kao jezik, recimo znakovni jezik gluhenjem, ali i odjeća i neverbalna komunikacija.

Kao osnovno svojstvo svakog jezika naveo je *znakove* i *pravila* kako znakove postavljati u međusobne odnose. Znakove možemo shvatiti kao riječi, a pravila kao gramatiku. Znakovi nisu nužno samo lingvistički; recimo, mahanje rukom može biti znak za pozdrav, crveno svjetlo može biti znak za obavezno zaustavljanje, a

kožna jakna može biti znak za buntovništvo. U stvari, bilo što može biti znak za bilo što drugo dokle god je unutar nekog dogovorenog jezičnog sustava. Zbog svega ovog Saussure najavljuje potrebu za novom disciplinom koja će se baviti kolanjem društvenih znakova riječima: „Možemo dakle zamisliti jednu znanost koja izučava život znakova u krugu društvenog života; ta bi znanost tvorila dio socijalne psihologije, a posljedično tomu i opće psihologije; nazvat ćemo je semiologija (od grčkoga *semeion* – znak). Ona bi nam pokazala u čemu se sastoje znakovi i koji zakoni njima upravljaju.“ (Saussure, 2000, str. 62) Taj Saussureov citat iz „Tečaja opće lingvistike“ jasno ukazuje na interdisciplinarne mogućnosti njegova sustava, odnosno na mogućnost izučavanja „jezika“ (jezičnosti) mode, filma, reklama, obreda, a tako i njihove sintagme, sintakse, gramatike.

Semiologija se određuje kao „proučavanje nelingvističkih sistema znakova“ (Guiraud, 1975, str. 5). To je opća teorija o društvenom kolanju znakova. Saussureovo proročanstvo vrlo se brzo ostvarilo. Uskoro su se javili mnogi praktičari koji su unutar svojih područja poduprli stvaranje nove znanosti – Michel Foucault u području povijesti i sociologije, Roman Jakobson u području lingvistike, Jacques Lacan u području psihoanalize, Roland Barthes u području hermeneutike mode i reklama, i još mnogi drugi. Claude Lévi-Strauss (1989) je među prvima interdisciplinarno povezao lingvistički strukturalizam sa svojim područjem – antropologijom – ustvrdivši kako um „divljaka“ ima jednaku strukturu kao i „civilizirani“ um te da su ljudske karakteristike svugdje jednakе. Strukturalisti su neočigledne odnose koje su proučavali često iskazivali raznim dijagramima kojima su se relacije mogle apstrahirati (*apstrahirati* znači izlučiti, izdvojiti suštinu) od njihove očigledne pojavnosti.

Komunikacija je proces razmjene informacija preko dogovorenog sustava znakova. Prema Claude E. Shannonu i Warrenu Weaveru komunikacija „uključuje sve postupke kojima jedan um može utjecati na drugi. To, naravno, uključuje ne samo pismeni i usmeni govor već također i muziku, likovne umjetnosti, kazalište, balet i, zapravo, svo ljudsko ponašanje.“ (Shannon i Weaver, 1964, str. 3). Ta definicija svojom širinom već obuhvaća semiološke modele komuniciranja. Semiološki modeli bavit će se upravo formom (oblicima) kojima se informacije kodiraju u neverbalnim komunikacijskim sustavima.

Vizualni jezik

Gledano iz strukturalističke pozicije dozvoljeno nam je načiniti analogiju između verbalnog i likovnog jezika. Kao što glasovi, slova i riječi čine znakove, odnosno

paradigme u lingvistici, tako su i likovni elementi – crte, točke, plohe, površine, boje, masa i prostor – osnovne sastavnice, paradigmе u likovnom komuniciranju. S druge strane kao što gramatička pravila lingvistike čine sintagme koje uvode red u prosto nizanje riječi, tako i kompozicijska načela likovnog jezika – kontrasti, ritmovi, ravnoteže, dominacije, harmonije i jedinstvo – uvode red u korištenje likovnih elemenata te im daje artikuliranost i kompozicijski smisao. Dakako, valja imati na umu kako se ovdje nabrojani likovni elementi i kompozicijska načela unutar sebe usitnjavaju na nove, preciznije pojmove: boje se, primjerice, dalje dijele na primarne, sekundarne, tercijarne, tople, hladne, komplementarne, svijetle i tamne tonove, na stupnjeve čistoće boje i njihove različite nijanse. Ravnoteža može biti simetrična, asimetrična i optička, a simetrična se opet dijeli na simetrije na plohi i u prostoru, na zrcalnu (osnu) simetriju, translaciju, rotaciju i centralnu simetriju; i tako dalje za sve navedene likovne pojmove.

Ako je jezik skup pravila (odnosno objedinjene paradigmе i sintagme), tada je govor praktična upotreba jezika. Posrednik između jezika i govora je medij (kao što mu i ime kaže, latinski *medium* znači *srednji*). U lingvistici su medij govorni organi, a za likovni jezik medij su likovnotehnička sredstva (tempere, olovka, glina, akvarel). Stoga se likovna komunikacija s gledateljem nipošto ne održava na razini motiva, onog što je na likovnom djelu prikazano, već na razini likovnog sadržaja, odnosno likovnog pojmovnika upotrijebljenog prilikom komponiranja likovnog djela – dakle na razini onog *kako* je djelo načinjeno. Isti motiv može biti prikazan na beskonačan broj načina, a da bi djelo stupilo u kontakt s gledateljem, potrebno je da gledatelj bude obrazovan u području likovnog jezika. Otprilike kao i u lingvistici potrebno je poznavati i riječi i gramatiku странog jezika da bi se moglo komunicirati s nekim s tog govornog područja. Odabir likovnog sadržaja može biti stvar povijesnog razdoblja (primjerice dijagonalna perspektiva i svjetlo-tamni kontrast u baroku), stvar odabira odgovarajuće forme za tematski sadržaj ili stvar istraživanja osobnog stila. U svakom slučaju radi se o likovnom promišljanju koje je suština likovnog izražavanja.

Prilikom likovne edukacije, gledajući jedno apstraktno likovno djelo (recimo, Victor Vasarely, „Syta“, 1988), ukazat ćemo na to da je kompozicija djela načinjena ritmom i simetrijom geometrijskih poha. Likovni pojmovnik jednak je uočava na figurativnim i apstraktним motivima – na fotografiji drvoreda koji uokviruje cestu koja odlazi u perspektivnu dubinu također ćemo uočiti ritam i simetriju vertikalnih linija stabala.

Neki su teoretičari pokušali osporiti postojanje svih jezika osim lingvističkih. Primjerice francuski lingvist Georges Mounin (Munen, 1980) pojma

„komunikacija“ definira ovako: „Kada lingvist, na primjer, govori o lingvističkoj komunikaciji (tako je i nastala specifičnost ove riječi), on uvijek ima u vidu operaciju koja sadrži, s jedne strane, svojstvo međusobnog razumijevanja (intercomprehension) koje može da provjeri u praksi, svaki put kada je to apsolutno neophodno; i, s druge strane, svojstvo izmjeničnosti koje omogućava govorniku da postane slušalac, i slušaocu da postane govornik – u pitanju je bitno svojstvo, koje je teško bez igre riječi naći u izvjesnim drugim „komunikacijama“ koje smo upravo spominjali.“ (isto, str. 22) Kada on govori o jezičnoj komunikaciji, govori o operaciji koja zadovoljava dva uvjeta: uvjet međusobnog razumijevanja i uvjet izmjeničnosti. To omogućava govorniku da postane slušatelj, a slušatelju da sâm postane govornik. Mora postojati „namjera da se nešto saopći“ (Munen, 1980), a prijemnik poruke mora imati mogućnost da postane pošiljatelj poruke. Postoji li to u raznim umjetnostima?

Slovenski likovni didaktičar Milan Butina predlaže drugačiji pristup Mouninovim argumentima. U kazalištu se, primjerice, kao glavni medij upotrebljava govor u punom lingvističkom smislu. A ipak izrazito je rijetka mogućnost da između gledatelja i glumaca dođe do dijaloga, odnosno do dvosmjerne komunikacije. Iako postoji kulturni dogovor da gledatelji neće koristiti svoju mogućnost upotrebe jezika, nikako se ne bi moglo reći da gledatelji nisu prijemnici u komunikacijskom procesu, odnosno kako kazalište nema komunikacijsku funkciju (Butina, 1997). Jednako vrijedi i za film, pod pretpostavkom da ne govorimo o nijemom filmu, pa i za književnost koja, iako verbalna, ne omogućava dvosmjernu komunikaciju književnog djela sa svojim čitateljima. U navedenim primjerima svakako postoji namjera da se prenese neka poruka, ali izmjeničnost komunikacije nije moguća.

Znak

Komunikacija je dekodiranje dogovorenih znakova. Paradigme su znakovi. Znak (engl. *sign*) je nešto što стоји уместо нечег другог. Saussure znak dijeli na dvije polovice: *označitelj* i *označenik*. *Označitelj* (engl. *signifier*) je onaj koji označava, kôd (šifra), akustička slika ako je izgovoren. *Označenik* (engl. *signified*) je ono što je označeno, pojam ili pojava na koji se taj naziv odnosi, predodžba.

Odnos između označitelja i označenog je konvencionalan, rezultat dogovora između korisnika znaka jer je značenje kodirano. Saussure prirodu znaka definira kao arbitarnu (proizvoljnu) i razlikuje ga od simbola koji ima prirodnu vezu između označenika i označenog (Saussure, 2000). Korisnici znaka priznaju odnos

između označitelja i označenika kako bi ga mogli koristiti kroz jezik (Božičević, 1990). Znak je sredstvo posrednog uzimanja u obzir nečeg drugog, primjerice uz pojavu drveta (označenik) možemo kao označitelja staviti latinsku riječ „arbor“, englesku riječ „tree“, francusku riječ „arbre“ ili hrvatsku riječ „drvo“. Ali isto tako drvo možemo označiti (prikazati, dočarati) fotografijom ili pantomimom pa sve do bilo kojeg dogovorenog označitelja, recimo neka tajna kretnja, boja ili predmet koji bi koristili zavjerencici koji pomoću svojeg tajnog jezika žele ostati neotkriveni. Doslovno bilo što može označavati bilo što drugo ako je tako kodirano (šifrirano). Učenjem stranog jezika učimo kako dekodirati znakove, a semiologija nas uči da smo civilizacijski uronjeni u bezbroj neverbalnih znakova, kojih u većini slučajeva nismo ni svjesni.

Gledajući ju na razini komunikacije s gledateljem, jedna apstraktna slika (slika bez figurativnog motiva) jest označenik bez označitelja; neosviještena publika u njoj očajnički traži asocijacije kako bi stvorila označitelja. Međutim, označitelji su jednostavno potezi, boje i tonovi, što se likovno neobrazovanoj publici čini neprihvatljivo. Taj odnos označitelja i označenika umjetnički neobrazovanoj publici stvara teškoće i pri slušanju glazbe kao najapstraktnije umjetnosti – zbog nepoznavanja glazbenog jezika u njoj se traže asocijacije ili emocije; a ako ne ide drugačije, glazbi se dodaju riječi.

Znak je, dakle, proizvoljan. Ali ipak gledajući stilski različite prikaze ljudskog lika – čak i kad je prikaz visoko stiliziran – mi prilikom opažanja nemamo problema s prepoznavanjem ljudskog lika. Drugim riječima pojavljuje se neka prirodna veza između označitelja i označenika (Šuštaršić, Butina i sur., 2011).

Charles Sanders Pierce, američki filozof, logičar i matematičar, znakove je klasificirao kao *ikone* (veza između označitelja i označenika uspostavljena je na temelju sličnosti), *indekse* (egzistencijalno povezane s predmetima koje označuju) i *simbole* (veze su dogovorene, konvencionalne, arbitrarne.). *Ikone* ili *ikonički znakovi* čuvaju sličnost, prirodnu vezu između označitelja i označenog. Označenik na određeni način prisiljava označitelja na interpretaciju, na određeni oblik i ta se prisila naziva *motivacijom*; označitelj i označenik imaju motivirani odnos. Odnos između prizora čovjeka i interpretacije označitelja kao „čovjek“ je primjer takvog ikoničkog znaka. *Indeksi* su znakovi koji su u kontigvitetu, susjedstvu sa svojim objektom koji označuju. I tu postoji motiviranost, ali slabija. Dim je indeks vatre. U vizualno-likovnom području naći ćemo mnogo primjera indeksa: to su primjerice otisci, tekture i fakture. Otisak u snijegu indeks je životinje kojoj pripada. *Simboli* su, prema Piercu, znakovi koji su povezani sa svojim objektima (suprotno od de Saussurea), oni su nemotivirani i proizvoljni, temelje se na običajima

i sporazumima (konvencijama), na temelju dogovora onih koji se njime služe. Njihovo je značenje potrebno naučiti.

Postoji problem koji utječe na percipiranje umjetničkih djela. Intuitivno se naće ideja da sve tipove slika (jednako slike kao vizualne prizore, engl. *images*, kao i rukom naslikane slike, engl. *paintings*) treba shvatiti kao prirodne znakove, kao ikone, tj. tumačenja slike na osnovu sličnosti s modelom. To može vrijediti za odraz u zrcalu, ali ako se želi razumjeti umjetničko djelo, umjetničke je slike potrebno ubrojiti u konvencionalne, nemotivirane, arbitrarne znakove, odnosno čitati ih na razini jezika. Michael Foucault kroz knjigu „Riječi i stvari“ (1971) provlači misao kako su jezik i slika nesvodivi jedno na drugo; ono što se vidi ne prebiva u onome što se kaže. Tu će misao ponoviti u knjizi „Ovo nije lula“ (1983), inspiriran slikom nadrealističkog slikara René Magrittea *Izdaja slika*, 1929. Na njoj je Magritte realistično naslikao lulu ispod koje je na francuskom napisao „Ceci n'est pas une pipe“ („Ovo nije lula“). Šali li se on s gledateljem? Naprotiv, on je samo didaktički iskren – to nije lula, već samo *prikaz* lule. Razlika je velika jer riječ nije pojava koju označuje; naslikanu lulu ne možemo pušiti, recimo. Zbog tog je razloga Nelson Goodman (2002) upozorio kako je jedna slika koja prikazuje dvorac, usprkos svojoj realističnosti prikaza, mnogo više sličnija svim drugim slikama nego tom dvorcu koji reprezentira.

Odnos znakova i stvari koje označuju

Znak ima dva lica, vidljivo lice označitelja i pojmljivo lice označenog. Kakav je njegov odnos znaka prema stvarima koje označuje? Već smo vidjeli kako riječi nisu stvari (pod stvarima mislimo na konkretnu pojavu u prirodi, odnosno na „stvarnost“ kao takvu). Saussure upozorava na banalnost ideje da je jezik nomenklatura, popis riječi koje odgovaraju isto tolikom broju stvari. Kaže da takvo shvaćanje „dopušta pretpostavku da je veza koja spaja ime i stvar vrlo jednostavna operacija, a to je daleko od istine.“ (Saussure, 2000, str 122) Nije da znak nema veze sa stvarima, samo njihov odnos nije nimalo jednostavan. Na drugom mjestu Saussure kaže: „Jezični znak ne spaja jednu stvar i jedno ime, nego pojam i akustičku sliku.“ (isto, str. 122) Ta bit jezične činjenice nalazi se u pojmu koji Saussure određuje kao *vrijednost*. Taj odnos između jezika i stvarnosti („stvari“) kod Saussurea je naznačen kao vrlo složen, ali nije objašnjen.

Rješenje koje je predloženo sastoji se u umnožavanju članova koji čine jedan znak. S dosadašnja dva člana (označitelj i označenik) broj članova narastao je na tri pa više nećemo govoriti o dijadnom, već o trijadnom znakovnom modelu.

Engleski lingvisti Charles Kay Ogden i Ivor Armstrong Richards autori su semiotičkog trokuta koji se prema njima zove Ogden & Richardsov trokut. Autori su svoj model predstavili 1923. godine u knjizi „Značenje značenja“ (Ogden i Richards, 1989), a vrhovi trokuta izvorno su označavali sljedeće: 1. simbol, 2. referent (odnosni oblik) i 3. misao ili odnos. Ti se vrhovi u današnjoj semiotičkoj terminologiji nazivaju ovako: 1. jezični znak, 2. objekt referencije (predmet) i 3. značenje (Nöth, 2004). Tim se modelom znak odnosi na predmet (stvar, svijet stvarnosti) posredno, preko značenja koje pripisujemo tom predmetu. Dakle znak označuje značenje predmeta, a ne predmet sam. Kada potražimo mjesto likovnog znaka u ovom trokutu, to će izgledati ovako: predmet je objekt iz stvarnosti, jezikovni znak je označitelj koji može biti i likovni znak (recimo crtež), a značenje je označenik. Za likovni znak proizvoljan je izbor likovnih sredstava kojim ćemo sagraditi znak (boje, tonovi, teksture, crte i dr.). Razina sličnosti likovnog znaka i predmeta određena je društvenim konvencijama, oblicima gledanja, koje upravljaju načelima vizualizacije; oblikovna struktura može biti slična predmetu, ili vrlo poopćena i apstrahirana.

„Jezični (lingvistički) zaokret“ i „Slikovni (ikonički) zaokret“

Misaoni pristup filozofiji jezika, koji jeziku daje na ključnoj važnosti u poimanju i stvaranju svoje okoline, pripada struji takozvanog „jezičnog zaokreta“ ili „jezičnog obrata“ (engl. *linguistic turn*). Termin je popularizirao američki filozof Richard Rorty 1967. godine knjigom „The Linguistic Turn“, a on sam pripisuje ga austrijskom filozofu Gustavu Bergmannu. U osnovi prepostavlja da ne možemo vidjeti (ili doživjeti) ono za što nemamo semantički pojам (ili, jezikom psihologa Jeroma Brunnera, ako nemamo jezičnu dostupnu kategoriju). *Omen est nomen*, ime je znak.

Krajem dvadesetog stoljeća zamijetilo se kako smo postali preplavljeni slikama (vizualnim prikazima) do te mjere da se čitava kultura promjenila. Tomu su pri-donijele u prvom redu tehnologija i novi masovni mediji. Došlo je do promjene filozofske paradigme, koja je jezik zamijenila vizualizacijom. Taj novi pristup tumačenju ljudskog poimanja svijeta dobio je naziv „slikovni“ ili „ikonički zaokret ili obrat“ ili (engl. *pictorial* ili *iconic turn*) (Mitchell, 1995). U njemu slika postaje nadređena jeziku. Ili možemo reći da se vizualni jezik superponira lingvističkom jeziku – neke su stvari neizrecive.

Gottfried Boehm, njemački filozof i hermeneutičar, sugerira „čistu vidljivost“ kao vlastiti sadržaj slike. Za razliku od znaka koji ukazuje na neki predmet poput

strelice i za razliku od simbola koji zastupa odsutni predmet nekom asocijativnošću slika ima „još nešto“. To „još nešto“ Boehm naziva „ikonički višak“ slike ili „višak značenja“ („ikoničko“ se ovdje ne smije pобрkat s „ikonografskim“). U materijalnom smislu slika ima medijsku autonomnost (u smislu medija u kojem je načinjena, fotografija, film, tempere na platnu, pigment, potezi kista i slično): slika je nešto „više“ od onog što prikazuje, ona je entitet za sebe (Briski-Uzelac, 1997). Ono što vidimo na fotografijama, na televiziji, u kinu ima mnogo vlastitih osobina, neovisnih o tome što prikazuje – rakurse, planove, rasvjetu, oštrinu, kadriranje, montažu, i još mnogo toga – a prosječan konzument slike toga uglavnom nije ni svjestan. Boehm stoga stavlja „jezik slike“ u prvi plan. Višak značenja događa se zbog tzv. „ikoničke gustoće“ koju slika sadrži, a radi se o sljedećem: ako promatramo jednu naslikanu figurativnu sliku koja prikazuje ljudske figure – recimo Cézanneove kupačice – tada je ono što nazivamo „ljudskim figurama“ zapravo jezično uvjetovano očekivanje. Ali na slici zapravo nema ljudskih figura (sjećamo se: „Ovo nije lula“); plohe u obliku kupačica na slici svoje značenje dobivaju i u relacijama jedne prema drugoj, kompozicijskom odnosu prema stranicama formata, kolorističkom sklopu, odnosima pozitivnih i negativnih formi na slici (Boehm, 1997). Ukratko rečeno na slici ne postoje kupačice odvojene od pozadine, ne postoji više i manje važan dio slike, svaki djelić slike ima jednaku važnost. Za osvještavanje ikoničke punine (ili gustoće) koju slika sadrži potrebno je dodatno obrazovanje. To dodatno obrazovanje odnosi se na učenje gledanja i komuniciranja kroz drugačiji jezik – vizualni.

Reprezentacija, denotacija, konotacija i vizualizacija

Laici često postavljaju pitanje zašto slikari jednostavno ne slikaju ono što vide tako da to svi mogu prepoznati i da znamo što se slikom htjelo reći? Zato jer reprezentacija nije sličnost. Sličnost je simetrična, A liči na B jednako koliko B liči na A (Goodman, 2002). Jedan čovjek ne predstavlja reprezentaciju bilo kojeg drugog, čak niti svog brata blizanca. Jedna sportska reprezentacija se ne sastoji od *svih* igrača jedne države, niti odabrani igrači *liče* na sve ostale igrače. Reprezentacija je odabir iz mnoštva koji zamjenjuje cjelinu. Odgovor Nelsona Goodmana na potrebu za sličnošću je ovaj: „Predmet preda mnom predstavlja čovjeka, hrpu atoma, skup stanica, guslača, prijatelja, budalu i još dosta toga. Ako ništa od toga ne čini predmet onim što on jest, što nam drugo preostaje? Ako su to sve načini kako neki predmet postoji, onda nijedan od njih nije upravo onaj određeni način na koji predmet jest. Nemoguće je odjednom preslikati sve te načine; a što bismo u tome i bili uspješniji, to bi naše nastojanje rezultiralo manje realističnom

slikom.“ (isto, str. 9, 10) Naslikati/reprezentirati se može samo jedan vid od beskonačnog broja mogućih pogleda na neki motiv.

Reprezentirajući neki predmet, mi ga ne oponašamo – mi ga *ostvarujemo*, ovisno o iskustvu, praksi, interesima, stavovima i još kojećem. Goodman će reći: „Neka je reprezentacija ili opis prikladna, poučna, istančana, zanimljiva do one mjere do koje je umjetnik ili pisac zahvatio svježi i značajne odnose te izumio sredstva da ih učini vidljivima.“ (isto, str. 31). Zaključak je laicima uglavnom neprihvatljiv: realističnost je relativna, a ovisi o tome je li gledatelj (nesvjesno) naviknut na sustav simbola koji je autor upotrijebio. Ako se gledatelj nađe u poziciji da treba svjesno, hotimice istraživati koji je ključ u reprezentaciji upotrijebljen (recimo prilikom posjeta muzeju ili galeriji), tada će se vjerojatno naći u problemima jer to neće znati učiniti zbog manjkavosti školskih sustava.

Nelson Goodman, govoreći o problemu reprezentacije, uvodi pojam „denotacija“: denotiranje je reprezentacija ili opis. Denotacija podrazumijeva upućivanje na nešto, nešto prvo, osnovno, izvorno. Kod prometnog znaka koji reprezentira pješački prijelaz prepoznatljiv ljudski lik ne reprezentira nijednog određenog čovjeka (njegov identitet, ime, prezime, bračno stanje, uvjerenja...). Denotiranje je postupak u kojem onaj koji denotira prvo odlučuje kako klasificirati svoj motiv: prikaz ljudskog lika na prometnom znaku ne pripada klasi pojedinog čovjeka, već klasi pješačkih prijelaza. Reprezentacija ili opis, putem klasificiranja, analizira predmete i organizira svijet. Reprezentiranje i opisivanje zahtijeva izumiteljski dar.

Semiozozi su pojam „denotiranje“ uparili s pojmom „konotiranje“, aludirajući kako je denotacija „prirodno“ i „objektivno“ značenje, dok konotacija ovisi o društvenim sklopovima („društveno značenje“) koji time variraju šire značenje znaka. Konotacija je dodatno značenje pridodano denotaciji. Ronald Barthes (1979) je pri analizi reklamne fotografije za tjesteninu „Panzani“ kao denotativno ustanovio da se radi o tjestenini, a konotativno je tjestenini dodao (odnosno iščitao društveno dodavanje) pojam „talijanstva“. Barthes također govori o džemperu – denotiramo ga kao „topli odjevni predmet“, dok ga konotiramo kroz šire shvaćene pojmove kao što su „dolazak zime“ ili „hladan dan“, a u podkovovima kao pomodni stil, *haute couture* (visoku modu) ili, suprotno, kao neformalan stil odijevanja. Konotacije ovise, dakle, o društveno proširenom dekodiranju znakova koje je promjenjivo (ovisno je o kontekstu).

Ponekad je ono što promatramo pretjerano kompleksno za samostalno razumijevanje. Tada postoji mogućnost posredovanja između procesa gledanja i viđenja; točnije, postoji mogućnost da nam se pomogne vidjeti korištenjem vizualizacija. Vizualizirati (latinski *visus* – vid) znači učiniti vidljivim, istaknuti nešto da bude

uočeno. Međutim, vizualizacija je i nešto mnogo više. Vizualizacija je most između empirije, osjetilnog doživljaja i apstraktnog mišljenja, odnosno teorije. To je jedno od oruđa postupanja s iskustvom, ona nije ilustrator misli već njezin katalizator, aktivni faktor u njezinom razvijanju. Drugim riječima vizualizacija omogućuje transformaciju osjetilnog u pojmovno i pojmovnog u osjetilno (Muhovič, 1998). Rezultati procesa vizualizacija su *vizualne komunikacije*. Ponovno nam se pojavljuje pojam komuniciranja, odnosno kodiranja i dekodiranja, dakle jezika. Vizualizacije nam svojim jezikom nešto tumače, poput medija, posrednika.

Sada razumijemo da je posve nemoguće precrati ono što se promatra uživo jer je likovna djelatnost transpozicija, prijenos i prijevod iz jednog područja u drugo (pri slikanju se, recimo, trodimenzionalni opažaj stiše na dvodimenzionalnu plohu). Kad bi se priroda „precrtavala“, tada bi svи vješti umjetnici stvarali identična likovna djela. Precrati je moguće samo ono što je već nacrtano, tj. već izumljeno sredstvo denotacije i vizualizacije. Svako je likovno djelo proizvoljna interpretacija onog što prikazuje (uz činjenicu da uopće nije nužno ni to da prikazuje bilo što iz prirode). Mladen Pejaković je znao reći: „Ne možete kamen ugurati u knjigu i zatvoriti ju. Ako želite kamen u knjizi, morate ga pretvoriti u nešto drugo“. Recimo u riječ ili sliku.

Simulacija i simulakri

Završetak jedne od prvih kino-projekcija u povijesti, film braće Lumière „Dolazak vlaka na stanicu La Ciotat“ 1895. godine, publika je navodno dočekala u panici, neki skrivajući se ispod sjedala u dvorani, drugi bježeći iz kina. Iako je film bio crno-bijeli, iako dimenzijske nisu odgovarale stvarnoj željeznici, te iako je jedini zvuk koji se mogao čuti bio monotono klopotanje projektorata, gledatelji su svejedno bili prestravljeni, bojeći se da će ih vlak pregaziti (Loiperdinger i Bernd, 2004). Usprkos plošnosti takvog prikaza u to je vrijeme, neopterećeno prethodnim iskustvima „pokretnih slika“, strah od vizualne iluzije bio velik. Kako smo već rekli, realnost prikaza ovisi o usvojenim simbolima za dekodiranje vizualnih podražaja – nitko nije 1895. godine razmišljao o ljepoti i ravnoteži kadra, niti o bilo kojem elementu filmskog jezika. Isto se danas događa kada gledamo vijesti: izvan percepcije je da su slike obrađene i kao takve podešene za društvo spektakla (pojam uveo Guy Debord).

Jean Baudrillard za ovu pojavu platonovski kaže: vijesti su *slike slika*, savršene kopije bez originala (Baudrillard, 2001). Baudrillard nas upozorava da našim svijetom upravljaju *simulakri*, kopije koje nam pokazuju stvari koje nisu proizašle

iz stvarnosti i zbog kojih živimo u simulaciji, kopiji stvarnosti. Postodernizam je u stanju *hiperrealnosti*, u kojoj nestaje svaka napetost između stvarnosti i iluzije, odnosno između stvarnosti kakva jest i kakva bi trebala biti. Ubrzanje razvoja tehnologije stvorilo je medijsko i tehničko ubrzanje života kroz hiperprodukciju slike. U slici se prosječan čovjek više ne snalazi. Bilo bi ga lijepo pripremati za to u školi, ali ni školski se sustav više ne snalazi u tome kako uopće pristupiti medijsima i slikama.

Hiperprodukcija slika svojim znakovljem zamjenjuje sliku stvarnosti. Roniti u oceanskim dubinama ili planinariti po svjetskim vrhovima više nije toliko uzbudljivo jer je već viđeno – na televiziji. Snimke koncerata daju nam bolji pogled na izvođače od koncerata uživo. Slike koje nam mediji (posrednici) isporučuju toliko su upečatljive da ih doživljavamo kao osobno iskustvo, posebno otako je televizija postala digitalna, rezolucija (oštrina) slike postaje sve viša i viša. Neposredna istovjetnost označitelja i stvarnosti pobrkala je simulaciju i zbilju. Udarac na filmu i udarac u stvarnosti nisu isto. U filmu „Svemogući Bruce“ Toma Shadyaca iz 2003. g. pojavljuje se telefonski broj Boga (bez predbroja), na pageru glavnog lika. Mnogo je ljudi krenulo nazivati dotični broj koji je bio funkcionalan kod više pojedinaca u Americi, čak i u Engleskoj. Takvo doslovno shvaćanje dogodilo se i nakon epizode sitcom serije „Prijatelji“ u kojoj lik Rachel (Jennifer Aniston) rađa u bolnici. Mnogo je trudnih žena nazivalo producentsku kuću pokušavajući saznati o kojoj je bolnici riječ, žećeći tamo roditi, vjerojatno se nadajući dašku zvjezdane prašine koji je tamo mogao ostati. Teško ih je bilo uvjeriti da ta bolnica ne postoji jer je radnja snimana u studiju. Nedostaje nam medijska kultura.

Ovaj pregled modernih i postmodernih lingvističkih teorija doveo nas je do sljedećih zaključaka: prvo, precrtyavanje prema motivu nije moguće jer je crtež izumiteljska potraga za sredstvima reprezentacije, odnosno transformacije, opanjenog. Za reprezentaciju je potrebno intelektualno se pomučiti, kako ne bi nastali stereotipni, šablonski prikazi. Precrtati se može samo ono što je već nacrtano, ne motiv. Drugo, vizualno neosviještena postmodernistička publika sadrži intelektualno, tehnološki i socijalno neosviještene pojedince. Likovna edukacija treba ponuditi ključeve za likovno i tehnološko tumačenje ikoničke gustoće vizualnih sklopova. Potrebno je ovladati informatičkom tehnologijom za obradu slika i montiranje filmova kako bi se iskustvo manipulacije slikom, zvukom i vremenom steklo iz prve ruke. Marshal McLuhan (2008) je, inspiriran pričom Edgara A. Paea „Poniranje u Maelström“ (u kojoj brodolomac uzjaši vir) zaključio da od nove tehnologije ne treba bježati, već ju uzjahati i zauzdati.

Literatura

- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barthes, R. (1979). *Književnost, mitologija, semiologija*. Beograd: Nolit.
- Baudrillard, J. (2001). *Simulacija i zbilja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Belsey, C. (2003). *Poststrukturalizam*. Sarajevo: Šahipašić.
- Boehm, G. (1997). *O hermeneutici slike*. U: Slika i riječ. Zagreb: Institut za povijest umjetnosti. str. 61-97.
- Božićević, V. (1990). *Riječ i slika. Hermeneutički i semantički pristup*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Briski-Uzelac, S. (1997). *Uvod u načelo hermeneutičke interpretacije*. U: Slika i riječ. Zagreb: Institut za povijest umjetnosti. str. 7-36.
- Briski-Uzelac, S. (2008). *Vizualni tekst. Studije iz teorije umjetnosti*. Zagreb: CVS – Centar za vizualne studije.
- Foucault, M. (1971). *Riječi i stvari. Arheologija humanističkih nauka*. Beograd: Nolit.
- Foucault, M. (1983). *This Is Not a Pipe*. Berkley: University of California Press.
- Goodman, N. (2002). *Jezici umjetnosti*. Zagreb: KruZak.
- Guiraud, P. (1975). *Semiologija*. Beograd: BIGZ.
- Kant, I. (1984). *Kritika čistog uma*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *Strukturalna antropologija*. Zagreb: Stvarnost.
- Loiperdinger, M., Bernd, E. (2004). *Lumiere's Arrival of the Train: Cinema's Founding Myth*. U: The Moving Image, Vol. 4, No. 1, str. 89-118. URL: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/the_moving_image/v004/4.loiperdinger.pdf, pristupljeno 26. 2. 2014.
- McLuhan, M. (2008). *Razumijevanje medija: mediji kao čovjekovi produžetci*. Zagreb: Golden marketing / Tehnička knjiga.
- Mitchell, W. J. T. (1995). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Muhović, J. (1998). *Vizualizacija, znanost in znanje*. U: Barica Marentič-Požarnik & Bogomir Mihevc (ur.), Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki, Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete (zbirka „Prispevki k visokošolski didaktiki“ 2), str. 76-114.
- Munen, Ž. (Mounin, G.) (1980). Lingvistika i filozofija. Beograd: BIGZ.
- Nöth, W. (2004). *Priročnik semiotike*. Zagreb: Ceres.

- Ogden, C. K., Richards, I. A. (1989). *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. New York: Harvest/HBJ.
- Saussure de, F. (2000). *Tečaj opće lingvistike*. Zagreb: ArtTresor naklada, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovje.
- Shannon, C. E., Weaver, W. (1964). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press. URL: <http://transmediji.files.wordpress.com/2013/03/teorijs-informacija-link.pdf> 13. 2. 2014.
- Šuštaršić, N., Butina, M., de Gleria, B., Skubin, I., Zornik, K. (2011). *Likovna teorija. Učbenik za likovno teorijo v vzgojno-izobraževalnem programu umetniška gimnazija-likovna smer*. Ljubljana: Debora.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Zagreb: Moderna vremena.

EDUCATION FOR VISUAL COMMUNICATION IN THE PERIOD OF „THE ICONIC TURN“

Abstract

The question is if the curriculum based on a modernist visual language is outdated and what would the postmodern curriculum be like. That question was attempted to answer by analyzing many language theories which erupted in the twentieth century. We conclude that the visual language is still the basis for breaking the misconceptions of the audience about the need of similarity in the work of art with its motif in reality. Due to contemporary overproduction of paintings in the time of the „iconic turn“ it is needed to introduce into the teaching process the education about technological (IT) abilities of creating images, sounds and film time to understand the „iconic excess“ that the images that surround us contain.

Keywords: art didactics, art education, contemporary art curriculum, visual language

POZVANO PREDAVANJE

POLOŽAJ I STANJE HRVATSKE GLAZBENE PEDAGOGIJE DANAS

*prof. dr. sc. Pavel Rojko
Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu,
Hrvatska*

*Lehren und Lernen von Kunst ist unmöglich.
Insbesondere von Mensch zu Mensch.
Nur die Natur kann uns Schöpfung lehren.
Menschen können das nicht.¹*
F. Hundertwasser

Uvod

Kao što se ne može govoriti o umjetnosti općenito (osim načelno), nego uvijek posebno o glazbenoj umjetnosti, likovnim umjetnostima (svakoj od njih), književnosti, filmu..., tako nema ni pedagogije u umjetnosti, nego je uvijek riječ o pedagogiji u glazbi (glazbenoj pedagogiji), pedagogiji u likovnim umjetnostima, književnosti itd. Time ne kanim dovoditi u pitanje naziv ovoga simpozija, a pogotovo ne njegovu opću temu, nego sebi stvaram alibi što ću govoriti samo o pedagogiji u glazbi, tj. o glazbenoj pedagogiji, a odgovor na pitanje može li se nešto od rečenoga prenijeti i na druga umjetnička područja sasvim ću prepustiti pripadnim stručnjacima. Transponiran na moje područje naziv simpozija, dakle, glasi: *Glazbeni umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Tako formuliran naziv zahtijeva, prije svega, odgovor na sljedeća tri pitanja:

1. Govorimo li samo o *umjetnicima* kao pedagozima ili o glazbenim pedagozima u nešto širem značenju?
2. Koji je glazbeni umjetnik i kada pedagog i što u njegovom slučaju uopće znači biti pedagogom?

¹ *Učenje i podučavanje umjetnosti nemoguće je. / Posebno s čovjeka na čovjeka. / Samo nas priroda može podučiti stvaranju. / Ljudi to ne mogu.*

3. Je li glazbeni umjetnik kao pedagog ili, općenitije, svaki glazbeni pedagog danas suočen s nekim (novim) *izazovima* kojih u njegovu djelovanju ranije nije bilo? Je li doista riječ o nekim *suvremenim izazovima* ili je pak riječ o izazovima pred kojima se glazbeni pedagog oduvijek nalazio?

Ad 1)

Ako govorimo samo o glazbenim umjetnicima kao pedagozima, ubrzo ćemo ustanoviti da je ta vrsta glazbenih pedagoga zapravo relativno malobrojna: glazbeni umjetnici – oni koji to doista jesu – pojavljuju se kao pedagozi uglavnom samo na visokom stupnju profesionalnoga glazbenog obrazovanja. Samo se manji broj njih pojavljuje na srednjem stupnju (kad, najčešće, i prestanu aktivno umjetnički djelovati, ako su s takvim djelovanjem uopće i započeli) a na najnižem stupnju ne pojavljuju se gotovo uopće.

U laičkom glazbenom obrazovanju, u nastavi glazbe u općeobrazovnoj školi i gimnaziji također se ne pojavljuju, a ako se ponekad i pojave – a takvih je slučajeva bilo – onda je to na početku (kao privremeno zaposlenje) ili na kraju umjetničke karijere. Glazbenih pedagoga ima, nadalje, i na učiteljskim fakultetima: ni oni u pravilu nisu umjetnici (ili, ako iznimno i rijetko jesu, to je opet za njih ili samo privremeno rješenje ili rješenje „za silu,“ nešto što nije njihov interes, što nije bio njihov cilj i za što, napokon, nisu ni kvalificirani).

Prema tome znatno se ograničujemo govorimo li samo o (glazbenim) *umjetnicima* kao pedagozima, tim više što je taj dio glazbene pedagogije kod nas, pa i u svijetu, zapravo najslabije teorijski (zasad izbjegavamo izraz „znanstveno“) elaboriran.

Ad 2)

Kao što rekosmo, *glazbeni se umjetnici kao pedagozi* pojavljuju samo na visokoškolskoj razini, na studiju glazbe, i to kao nastavnici instrumenata, pjevanja, dirigiranja i kompozicije. Skladatelji, koji su umjetnici „*po definiciji*“ (bez obzira na njihova stvarna umjetnička postignuća), pojavljuju se i kao nastavnici neu-mjetničkih, tzv. glazbenoteorijskih predmeta kao što su *harmonija, kontrapunkt, solfeggio* i sl.

Kako danas stvari stoje, sva se ta nastava uglavnom odvija po načelima svladanja praktičnih, obrtničkih zanimanja: individualnom ili vrlo individualiziranom podukom i izravnom ili neizravnom imitacijom nastavnika, mutatis mutandis, onako kako se uče zanati: krojački, frizerski, stolarski, vodoinstalaterski,

autolimarski. To se učenje u hrvatskom jeziku nekad nazivalo *naukovanje*. Učenik je najprije bio *šegrt* da bi kasnije, nakon dvije ili tri godine šegrtovanja i položenoga šegrtskog ispita, postao *pomoćnik* (upotrebljavao se i termin *naučnik* – što ne treba miješati sa srpskim izrazom za znanstvenika – te turcizam *kalfa*). Ta se vrsta učenja u engleskom označuje kao *apprenticeship* i kao *internship*. Učenje sviranja na instrumentu i pjevanja u svojoj je biti dakle *apprenticeship*, *internship*, *naukovanje*.

Te činjenice kao da su bili svjesni naši stariji glazbeni pedagozi kad su riječ *nauk* upotrebljavali kao oznaku za neke teorijske predmete. Učio se tako *nauk o harmoniji*, *nauk o kontrapunktu*, *nauk o glazbenim oblicima*. Danas to doživljavamo kao jezični arhaizam premda dobro ocrtava karakter takvih predmeta. Kao što sam pokazao u radovima o harmoniji i kontrapunktu (*Harmonija kao formalna disciplina, Punctum contra contrapunctum V. Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: J. Zlatar, 2012) današnji učenik srednje glazbene škole kao ni student akademije ne uči harmoniju odnosno kontrapunkt, nego uči *nauk o harmoniji*, odnosno *nauk o kontrapunktu*. Termin *nauk* ovdje, doduše, ne znači „zanatski“ pristup učenju harmonije ili kontrapunkta, nego označava (zaokruženi) sustav shvaćanja harmonije i kontrapunkta kao nastavnih predmeta. Nauk je ono što piše u *Lhotki* ili *Devčiću* ili *Lučiću*. To je u tim slučajevima formalizirani, neglazbeni sadržaj, „didaktički“ zadaci koji ne služe glazbi, nego odvode od nje. Riječ je o pedagogizaciji, rekli bismo nekoj pseudopedagogiji koja je postala svrhom samoj sebi – čega ni učitelji ni autori takvih koncepata (udžbenika), čini se, nisu svjesni.

Za nastavu instrumenata i pjevanja konstatacija o naukovanju vrijedi, naravno, i za niže stupnjeve glazbenoga obrazovanja u kojima se, kako rekosmo, (afirmirani) umjetnici uglavnom ne pojavljuju. Teorijske a pogotovo znanstvene elaboracije tu uglavnom nema, ili je ima samo iznimno. Nastava instrumenata i pjevanja na svim je stupnjevima glazbenoga školovanja, a nastava dirigiranja i kompozicije na studiju do te mjere svedena na puku praksu, tj. toliko je prakticistička da se izraz *pedagog* na nastavnike koji ju izvode može primijeniti samo u onom najširem njegovom značenju – *pais agein, paidagogos* / onaj koji vodi dijete – prema kojem se pedagogom smatra svatko tko se bavi bilo kakvim podučavanjem – uključujući i instruktore vožnje automobila i nogometne trenere.

Većina glazbenih umjetnika u svom se podučavanju oslanja na „metodu vlastite kože“, intuiciju, vlastito iskustvo, a samo su se rijetki među njima upustili u teorijsko promišljanje svoga nastavnog djelovanja. O instrumentalnoj i pjevačkoj glazbenoj pedagogiji – kao (znanstvenoj) disciplini – kod nas se zasad ne može govoriti. Može se govoriti o instrumentalnoj / pjevačkoj NASTAVI, ali o

PEDAGOGIJI ne! Ili, ako se oslonimo na distinkciju koju spominje njemačka autorica Sigrid Abel-Struth, treba razlikovati **praktično pedagoško ophodenje s glazbom** i **znanstvenu glazbenu pedagogiju** koja pokušava metodično razjasniti istraživa pitanja pedagoškoga ophodenja s glazbom (V. Sigrid Abel-Struth: *Grunderiss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott (drugo dop. izd. 2005.) S izuzetkom klavira na području instrumentalne nastave nema nikakve literature, pogotovo nema relevantne literature. Nastavna literatura koja se i pojavljuje – početnice / škole za instrument na nižem stupnju učenja, priručnici za solfeggio, harmoniju i polifoniju – ta se literatura, dakle, ne može nazvati glazbenopedagoškom. To je nastavna literatura.

Isto se može reći i za nastavu kompozicije, pa i za nastavu dirigiranja. Možda kod nabrojanih predmeta i ne može biti drugačije, možda upravo za njih vrijede Hundertwasserovi aforizmi s početka teksta. Skladanju, na primjer, nitko nikoga ne može naučiti. Hundertwasserova *priroda* u tom je slučaju glazba velikih skladatelja, koju budući skladatelj mora poznavati – što više, to bolje. I TO JE UGLAVNOM SVA NJEGOVA PEDAGOGIJA. Nastava kompozicije, tj. pokušaj da se nekoga učini skladateljem ne može biti drugo nego upoznavanje glazbe, a zatim individualno i zanatsko svladavanje vještine: majstor ispravlja pokušaje i „pogreške“² svoga učenika. Rezultat ne ovisi o pedagogiji – nego isključivo o nadarenosti učenika.

Kako stvari izgledaju s *dirigiranjem* – da uzmemo još jedan primjer – tj. kako absurdno mogu izgledati stvari s tim predmetom pokazuje jedna aktualna TV-emisija. Tamo se natjecatelje ocjenjuje po tome kako su mahali: tko ljepše maše, „bolji je dirigent“.

Tajna dirigiranja, treba li to uopće reći, nije naravno u tzv. manualnoj tehnici, nego u poznavanju (velike količine) glazbe. Pravi studij dirigiranja svodi se na upoznavanje glazbene literature i tu nema velike pedagogije. Sva sreća, rekao bih, jer kad se u to umiješa kvazipedagogija, nastane ono što smo godinama imali na Muzičkoj akademiji u Zagrebu: studenti glazbene pedagogije upoznali bi tijekom jednoga semestra dvije skladbe, a „dirigentski su se problemi“ – kako, na primjer, dirigirati koronu na drugom dijelu treće dobe – rješavali na „pedagoškim“ zadatacima, zapravo na *ad hoc* improviziranim ritamskim frazama i frazicama na jednoj crti. Svaki zreo glazbenik može sam upozna(va)t glazbenu literaturu (pitam se jesu li neki veliki suvremeni dirigenti – npr. Aškenazi (pijanist), Rostropović

² Zašto navodnici? Zato što o tome što jest pogreška a što nije subjektivno odlučuje nastavnik. Po kojem kriteriju? To vjerojatno ne zna ni on sam, ali mu status skladatelja – jer on valjda podrazumijeva besprijekoran umjetnički ukus – omogućuje da o tome suvereno odluči.

(čelist), Barenboim (pijanist), Muti (pijanist) – uopće studirali dirigiranje). Naставnik dirigiranja (na studiju, jasno – absurdno je taj predmet imati u srednjoj školi) neka je vrsta kontrolora (nije uopće važno je li dobar ili loš pedagog) koji pazi na to da učenik dobro upozna glazbena djela i njihove stilske i ostale karakteristike. Ulogu PEDAGOGIJE i ovdje, kao i u slučaju studija kompozicije, preuzima glazba (Hundertwasserova *priroda*).

Glazbenopedagošku razradu zahtijevaju tzv. teorijski predmeti *solfeggio*, *harmonija* i *kontrapunkt*. Oni su pedagoški, dakle znanstveno, donekle elaborirani, osobito *solfeggio*, ali u tom poslu nisu sudjelovali umjetnici (skladatelji), pa kad izvode takvu nastavu, izvode ju uglavnom na zastarjeo način ne uzimajući na znanje elaboraciju koja im se nudi.

Kad, dakle, želimo govoriti o glazbenoj pedagogiji, nećemo govoriti o umjetnicima, nego o onim glazbenim pedagozima koji se bave posredovanjem glazbe, a ne njezinim (umjetničkim) izvođenjem. To su oni glazbeni pedagozi koji izvode nastavu glazbe u općem obrazovanju (osnovnoj školi i gimnaziji), na ostalim ustanovama u kojima se glazba pojavljuje kao nastavni predmet (učiteljski fakulteti) te oni koji u glazbenim školama podučavaju neumjetničke glazbene predmete. Njihova nastava ima bitne oznake organiziranoga, pedagoškog djelovanja, nije dakle naukovanje, *apprenticeship*, pa se oni upravo zbog toga mogu nazvati glazbenim pedagozima u pravom smislu.

Naziv *glazbena pedagogija* u užem smislu u Hrvatskoj se, prema tome, može odnositi samo na onaj dio učenja glazbe koji nije usvajanje praktičnih izvođačkih vještina. To je nastava glazbe u neprofesionalnom glazbenom obrazovanju i nastava nekih tzv. teorijskih predmeta u glazbenim školama. Time, naravno, ne apeliram na novu glazbenopedagošku terminologiju. Pokušavam ukazati na to gdje prestaje *praktično pedagoško ophodenje s glazbom*, a započinje *znanstvena glazbena pedagogija*. Volim onu staru latinsku: *bene docet qui bene distinguit*.

Ad 3)

Na treće pitanje – je li glazbeni pedagog danas suočen s nekim (novim) *izazovima* kojih u njegovu djelovanju ranije nije bilo i radi li se doista o nekim *suvremenim izazovima* – pokušat ćemo odgovoriti nešto kasnije.

Razvoj glazbene pedagogije u Hrvatskoj

Kao i u svemu ostalom Hrvatska je i na području razvoja glazbene pedagogije u zaostatku za Europom, zapravo za Njemačkom, nekih pedesetak godina. Kažemo *za Njemačkom* jer se jedino na njemačkom govornom području razvila glazbena pedagogija kao respektabilna znanstvena disciplina. Ostale europske zemlje – npr. Francuska, Italija, Engleska, Nizozemska – u tom su pogledu u sličnom položaju kao i Hrvatska. U nekima od njih – Italiji i Francuskoj, na primjer – stanje je i gore nego u Hrvatskoj. Sustavna se glazbena pedagogija nije razvijala, nastavna se praksa u općebrazovnim školama odvija(la) manje ili više po tzv. zdravom razumu, a u stručnom, glazbenom obrazovanju, kakvo već bilo, prema spomenutom načelu svladavanja praktičnih zanatskih vještina.

O glazbenoj pedagogiji kao znanstvenoj disciplini u njemačkoj se glazbenopedagoškoj literaturi govori već više od stotinu godina ili, kako kaže Abel-Struth, „zahtjevi za glazbenopedagoškom znanosti sežu duboko u 19. stoljeće“ da bi se glazbenopedagoško istraživanje prvi put institucionaliziralo dvadesetih i tridesetih godina prošloga stoljeća u okviru tzv. Kestenbergove reforme, a zatim se na različite, vrlo bogate načine razvijalo tijekom dvadesetoga stoljeća (*ibid.*). Danas je tako da u Njemačkoj, Austriji, Švicarskoj pa i u ostalim zemljama srednje i sjeverne Europe gotovo nema visoke glazbene škole (akademije, konzervatorija, sveučilišta) koja ne bi imala zaseban odsjek za *glazbenu pedagogiju*. Treba reći i to da je na tim glazbenopedagoškim odsjecima naglasak uglavnom na laičkoj glazbenoj nastavi u okviru općega odgoja i obrazovanja, a manje na profesionalnom glazbenom obrazovanju. To je svakako uvjetovano time što je profesionalno glazbeno obrazovanje, otkad se pojavilo, bilo uglavnom privatno. Ako pak je nešto priva-tno, onda to znači da se plaća, pa kad se plaća, onda se opet nastoji svesti na najmanji mogući trošak, što dalje znači da će se glavna pozornost posvetiti onomu što je doista bitno – dakle sviranju, a sav će se tzv. teorijski provijant svesti na ono što je najnužnije, a to je svakako mnogo manje od onoga što nude naše javne srednje glazbene škole. Je li to dostatno za glazbeničku karijeru ili nije, pokazuje praksa: u zapadnim se zemljama ne pojavljuje manje glazbenih umjetnika nego kod nas, niti su pak ti zapadni glazbenici slabije glazbeno „opremljeni“ od naših.

Javnih glazbenih škola – osnovnih i srednjih – kakve još uvijek imamo mi u europskim, nesocijalističkim zemljama nikada nije bilo pa ih nema ni danas. One su postojale samo u socijalističkim zemljama i ono što je od njih ostalo, ostalo je samo u tim bivšim socijalističkim zemljama.

Stvaran, ali vrlo skroman početak razvoja glazbene pedagogije kod nas predstavlja knjiga J. Požgaja *Metodika muzičke nastave* iz 1950. godine. Sve što se događalo prije toga, uključujući i godine prije Drugoga svjetskog rata, može se mirno smatrati predznanstvenim stupnjem glazbene pedagogije. Neki priručnici, npr. Duganove (1923) *Vježbe za zborovo pjevanje (solffeggi)n*(sic!). iz 1923., Lučićeva *Elementarna teorija muzike i pjevanja za pripravni tečaj kr. muzičke akademije zagrebačke (i za srednje škole)* iz 1927. te *Elementarna teorija glazbe i pjevanja – za srednje škole i početnički tečaj glazbenih škola I i II*, iz 1940., zatim Grgoševićeve *Vježbe za solfeggio* iz 1938., pa i Matzove *Vježbe za solfeggio i diktat* u šest svezaka iz 1946., puka su nastavna literatura, priručnici za nastavu bez ikakvih relevantnih teorijskih glazbenopedagoških refleksija.

Nakon 1950. (ali ne zbog Požgajeve knjige) počelo se u Hrvatskoj nešto intenzivnije pisati o pitanjima glazbene pedagogije u tada pokrenutom glazbenopedagoškom časopisu *Muzika i škola*, koji je s nekim izmjenama u nazivu i manjim prekidima kontinuirano izlazio do 1979. da bi se nakon sedmogodišnjega prekida 1986. pojavili *Tonovi*, koji otada kontinuirano izlaze do danas.

Prilozi koji su se pojavljivali u časopisima prije *Tonova* uglavnom su bili na razini stručnih članaka i priopćenja (ne u smislu klasifikacije znanstvenih radova). Znanstvenih članaka tu nije bilo i to ne samo prema (vanjskom) kriteriju potrebnih recenzija nego, prije svega, zbog njihove stručne razine.

Sustavnije se o različitim glazbenopedagoškim pitanjima počelo pisati u *Tono-vima*, i to posebno nakon 1998. pa se do danas pojavilo mnoštvo stručnih i znanstvenih glazbenopedagoških radova. S brojem 17 iz 1992. *Tonovi* su dobili ISSN (International Standard Serial Number), odnosno oznaku CODEN TO-NOEC i UDK (Univerzalna dekadska klasifikacija), čime je časopis uključen u svjetsku bazu podataka pod pokroviteljstvom UNESCO-a i time postao internacionalnom referentnom publikacijom. Radovi objavljeni u listu mogu biti citirani u sekundarnim međunarodnim publikacijama – primjerice poput *RILM -a* (Répertoire International de Littérature Musicale).

Od 1948. počeli su se pojavljivati udžbenici za nastavu glazbe u osnovnoj školi i gimnaziji. Tih se udžbenika u dugom razdoblju otada do danas nakupilo čitavo mnoštvo. Ovdje ih, kao tipično nastavnu literaturu, nećemo komentirati, ali ih spominjemo jer i oni potpadaju pod zajednički naziv glazbenopedagoške aktivnosti.

Sve glazbenopedagoške aktivnosti – udžbenici, napisi u časopisima, izrada glazbenonastavnih planova i programa, obrazovanje svih profila nastavnika glazbe – odvijale su se pod egidom *metodike* glazbene nastave, a ne pod egidom *glazbene*

pedagogije. Naziv *glazbena pedagogija* ušao je u češću uporabu relativno kasno, tek negdje oko dvijetusućite, a u „službenu“ upotrebu 2002. uvrštenjem predmeta *glazbena pedagogija* u nastavni program Muzičke akademije u Zagrebu.

Obrazovanje nastavnika tzv. teorijskih glazbenih predmeta i nastavnika glazbe za osnovne škole započelo je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu 1951. na tada sedmom *teoretsko-pedagoškom* odsjeku. Kad je školske godine 1965./66. otvoren *Osmi odjel*, kao dvogodišnji studij za nastavnike glazbenoga odgoja u osnovnim školama, VII. odsjek postao je nastavničkim samo za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama pa je Muzička akademija u Zagrebu, kao jedina akademija u bivšoj Jugoslaviji i svijetu, imala dva nastavnička odsjeka – to je tako i danas. Da bi se izbjegla ta nelogičnost (u najmanju ruku), VII. odsjek (danasa I. b) izgubio je oznaku *pedagoški* i postao samo *teorijski* upavši tako u novu nelogičnost: to je, naime, teorijski odsjek na kojem nema teorije, ako pod teorijom ne smatramo banalnosti s područja glazbenoga pisma i glazbene gramatike, kako se to u praksi nepomišljeno pa i neuko čini. Neki pokušaji (ovoga autora) da se ta dva glazbenopedagoška odsjeka ujedine nisu urodili plodom samo stoga što nastavnici toga tzv. teorijskoga odsjeka, skladatelji, uglavnom ne misle pedagoški, ako se uopće i potrude da (pedagoški) promišljaju svoj nastavni rad. Štoviše među njima, a to se onda prenosi i na diplomante i preko njih opet na buduće studente, postoji neka vrsta zazora prema nazivu *glazbena pedagogija*. Oni su radije *glazbeni teoretičari* bez teorije pa zapravo i bez zanimanja, nego *glazbeni pedagozi* premda im je posao izrazito pedagoški, zapravo nastavnički. Inače, *Osmi odsjek za nastavnike u općebrazovnim školama* postao je četverogodišnjim 1977.

Cjelokupno glazbenopedagoško obrazovanje nastavnika – pa i ono na nekadašnjim učiteljskim školama i pedagoškim akademijama, koje ovdje ne spominjem posebno jer na teorijskom planu nije donijelo ništa vrijedno spomena – također se kao i sva ostala glazbenopedagoška djelatnost spomenuta maloprije odvijalo pod egidom *metodike* pa se može reći da je *metodika glazbene nastave* početni stadij razvoja *glazbene pedagogije*, koja se kao takva kristalizirala nakon 2000. godine. Tom su razvoju pridonijeli brojni stručni i znanstveni radovi u *Tonovima*, nekoliko objavljenih knjiga i, posebno interfakultetski poslijediplomski magistarski studij glazbene pedagogije koji se odvijao na Muzičkoj akademiji u suradnji s Filozofskim fakultetom. Studij je započet 1995. godine i na njemu je znanstveni stupanj magistra glazbene pedagogije steklo dvanaestoro studenata. Četiri kandidatkinje s toga popisa stekle su i doktorat – *de iure* iz pedagogije – ali *de facto* iz glazbene pedagogije jer su njihova istraživanja i doktorske radnje bili izrazito glazbenopedagoškoga karaktera.

Zanimljivo je spomenuti da se znanstveni magistarski studij vodio pod nazivom glazbene pedagogije, a da u isto vrijeme (osmi) odsjek za obrazovanje nastavnika – premda izrazito pedagoški – još uvijek u svom nazivu nije imao pridjev pedagoški, nego je bio *Odsjek za glazbenu kulturu*. *Odsjek za glazbenu pedagogiju* (osmi) „službeno“ će se otvoriti uvođenjem bolonjskoga sustava 2005.

Do danas je broj znanstveno istraženih tema i objavljenih tekstova narastao toliko da se predmet na Muzičkoj akademiji predaje kao dvogodišnji, i to kao *Osnove glazbene pedagogije* i *Glazbena pedagogija*, pri čem se *metodika* kao njihova prethodnica izdvojila u zaseban predmet – jasno, glazbenopedagoški – *Metodiku nastave teorijskih glazbenih predmeta s praktičnim vježbama* pod nazivom *pedagoške prakse*. No ta, recimo ohrabrujuća, količina glazbenopedagoških tekstova još uvijek nije dostigla onu dijalektičku točku koju nazivamo prijelazom kvantitete u kvalitetu. Cjelokupno glazbenopedagoško djelovanje u Hrvatskoj još uvijek pokazuje, ponegdje čak elementarni, nedostatak pedagoškog promišljanja. Eklatantni su tomu dokazi, između ostalih, udžbenici za glazbenu nastavu u osnovnoj školi i gimnaziji, zatim tzv. nacionalni okvirni kurikulum i nastava glazbe u gimnazijama.

Glazbena pedagogija koja pokriva područje instrumentalne i pjevačke nastave još je uvek, nažalost, na stupnju metodike i to na stupnju teorijski sasvim nerazvijene metodike. Bio bih sretan kad bi netko – pa i na ovom simpoziju – demantirao tu moju kritičku primjedbu.

Umjetnici se, možemo reći, nisu iskazali kao glazbeni pedagozi: teorijski nimalo, a praktično kao nastavnici također ne osobito. Podsjetit ću da neki naši najbolji instrumentalni i pjevački pedagozi s izuzetkom Svetislava Stančića – npr. Blaženka Zorić, Marija Horvat (klavir), Dobrila Magdalenić (čelo), Snježana Bujanović (pjevanje), Eva Hühn (violina) – nisu bili afirmirani umjetnici. Pa i Svetislav Stančić koji je, kako se to kaže, „odgojio“ gotovo sve značajne hrvatske pijaniste radio je to na način naukovanja, učenja zanata, bez ikakvih teorijskih tragova koji bi njegovim naslijednicima pomogli da budu jednako ili približno jednako tako uspješni kao što je bio on. Takva je nastavna „filozofija“ vjerojatno opravdana kad je riječ o (izuzetnom) školovanju nekoga za koga se unaprijed zna ili sluti da će biti (velik) umjetnik, ali ona sasvim zakazuje u svim ostalim prilikama, koje nisu izuzetak nego pravilo. Kao praktičan dokaz kako u školovanju instrumentalista ne zakazuje umjetnost nego upravo pedagogija jest svima poznata pojava da velik broj učenika koji su završili osnovnu glazbenu školu ne samo da ne nastavlja glazbeno školovanje nego ne nastavlja ni samostalno bavljenje glazbom.

Naše gledanje na umjetnike kao pedagoge neće se bitno promijeniti ni onda ako pojam glazbenoga umjetnika proširimo na sve one koji su završili studij instrumenta ili pjevanja. Takvi su diplomirani glazbenici najčešće umjetnici (samo) po definiciji. Kad se oni „prihvate“ glazbene pedagogije, recimo pisanja udžbenika, onda nastanu i takve tvorevine (da ne upotrijebim pravu riječ), o kojima sam govorio u uvodniku *Tonova* br. 13 iz 2013. Prokomentirao sam tri teksta iz jednoga našeg udžbenika za glazbenu nastavu u osnovnoj školi. Citirat ću te kratke tekstove:

1.

Ugota je dalmatinsko magare. Ova plemenita životinja pomaže ljudima pri radu u vinogradima i maslinicima, a od davnina je neizmjereno pomagao i pri gradnji građevina u dalmatinskim gradovima. Na otočiću Lukovnjaku magarci imaju svoj prirodni rezervat. Nažalost, magaraca iz godine u godinu ima sve manje. Jeste li znali da magarac može zaokrenuti uši za 180 stupnjeva, a njihovim pokretima izražava svoje raspoloženje? Čuvajte se magarca kojem su uši zabačene unatrag jer na taj način izražava prijetnju i spremam je na sukob!

2.

Od svih domaćih životinja u našim domaćinstvima najzastupljenija je mačka. Uzgojena je u nekoliko rasa od kojih su neke vrlo rijetke i skupocjene. S obzirom da može znatno proširiti zjenice, vidi pri slaboj svjetlosti pa čak i u mraku. Dobro razvijen sluh pomaže joj u lovačkom umijeću.

3.

Zvuk koji skakavci proizvode nastaje na isti način kao i zvuk violine. Trljajući stražnjim nogama čvrsta ispupčenja na gornjem dijelu krila, skakavci dolaze do prodornoga zvuka. Noge im služe kao gudalo violini, a krila kao žice po kojima sviraju.

Kao što sam napisao тамо, „riječ je o trima eklatantnim ali nipošto usamljenim primjerima besmislica – da baš ne upotrijebimo pravu riječ – koje se pišu po „udžbenicima“ za glazbenu nastavu u osnovnoj školi.“

No nije to ni jedini ni najgori dokaz iznijetoj tezi. Još je mnogo gore kad se oni prihvate izrade dokumenta pod nazivom *Nacionalni okvirni kurikulum*. To što se o glazbenoj nastavi može pročitati u tom dokumentu, dokaz je potpunog pomanjkanja (glazbeno)pedagoškog promišljanja glazbenonastavne prakse.

Kod nastavnika instrumenata i pjevanja, pogotovo onih na visokom glazbenom obrazovanju, primjećuje se uvjerenje kako je svaki od njih pedagog već samim time što se prihvatio nastave. Tako, na primjer, nastavu metodičke nekog instrumenta ili pjevanja može preuzeti bilo koji izabrani nastavnik toga instrumenta ili pjevanja, štoviše za taj predmet nisu propisani posebni uvjeti. Predmet može voditi svaki izabrani nastavnik instrumenta, odnosno pjevanja. Na djelu je zapravo podcjenjivanje metodičke i instrumentalne glazbene pedagogije u cjelini. Pritom se obično zaboravlja da su neka pitanja glazbenoga obrazovanja tipično pedagoška bez potrebe pozivanja na umjetnost: početno učenje instrumenta, teorijski predmeti u glazbenim školama, glazba u gimnaziji i osnovnoj školi, glazba na učiteljskim fakultetima – sve je to pedagogija. Nositelji tih predmeta ne moraju biti umjetnici.

Da se i neinstrumentalna glazbena pedagogija podcjenjuje, dokazom je i to što je glazbenih pedagoga sa znanstvenom kompetencijom u Hrvatskoj vrlo malo.

Dva umjetničko-pedagoška promašaja *par excellence*

Da umjetnici, u ovom slučaju skladatelji, ne moraju biti dobri pedagozi, štoviše da u svojim pedagoškim nastojanjima mogu završiti u slijepoj ulici, dokazom su dva slavna imena: Zoltán Kodály i Carl Orff. I jedan i drugi stvorili su svojevrsne glazbenopedagoške sustave koji su se uvelike reklamirali u drugoj polovici dvadesetoga stoljeća, da bi se danas pokazalo da su i jedan i drugi – čisti promašaj. Nije mi lako dokučiti kako su razmišljali Orff i Kodály, ali sam siguran da to nije bilo glazbenopedagoško razmišljanje. Da nisu razmišljali kao pedagozi, još se može i razumjeti, ali ne i to da – iako su značajni skladatelji – ne misle ni glazbeno, tj. u korist glazbe. Njihova skladateljska karizma učinila je da im „glazbenopedagoški“ koncepti bez kritike „prodru“ kod većine glazbenih pedagoga. Dogodilo se ono na što je u jednoj svojoj izjavi ukazao njemačko-engleski psiholog H. Eysenck: akademski obrazovani pojedinci opasni su, naime, kad se miješaju u područje koje nije njihovo jer se svojim akademskim statusom služe kao (lažnim) argumentom, kao pokrićem za kompetenciju koje zapravo nemaju.

C. Orff je svojim konceptima *elementarne glazbe, improvizacije i instrumentarija*, tj. onime što se zajednički naziva *Orff-Schulwerk* djeci dao u ruke glazbene igračke: štapiće, činele, zvečke, triangle, kastanjete, različite drvene i kožne bubnjeve, tamburine, timpane, zvončice, metalofone, ksilofone, blok-flaute itd. na kojima se stvarao privid muziciranja, improviziranja, „stvaralaštva“, a zapravo je bila riječ o dječjoj igri. Orffov instrumentarij ne vodi ni u kakvu drugu

glazbu osim one koju sam stvara, on jednostavno nije drugo do zbirka glazbenih igračaka.

Da je Orff-Schulwerk glazbenopedagoški promašaj, dokazom je prije svega to što nije nigdje prihvaćen kao cjelovit sustav. To, pak, što se u četrdesetak zemalja svijeta proširio Orffov instrumentarij više je rezultat nastojanja proizvođača Orffovih instrumenata i pripadnoga marketinga nego glazbenopedagoške, odnosno glazbenooobrazovne vrijednosti.

Uz ime Z. Kodályja, toga velikog mađarskog skladatelja, vežu se dvije stvari. To je najprije koncept pojačane glazbene nastave u općeobrazovnoj školi i zatim insistiranje na glazbenoj pismenosti u nastavi glazbe u općeobrazovnoj školi. Danas nam je jasno da nema razloga ustrajati ni na jednom ni na drugom. Glazbena pismenost neglazbeniku nije potrebna, a nerealno velik broj nastavnih sati koji je Kodály zahtijevao, potreban je samo tada ako se u nastavu želi unijeti previše stručnih elemenata koji opet na kraju nisu dovoljno stručni pa sve završava na nekakvom glazbenom amaterizmu.

Orff je pretvorio nastavu glazbe u dječju igru, a Kodály u neku poluglazbenu školu koja je mogla voditi samo u neku vrstu glazbenoga amaterizma.

A škola nije mjesto gdje se djeca (samo) igraju, još je manje kulturnoumjetničko društvo u kome će se njegovati „kudovsko“ muziciranje. Škola je ustanova koja je dužna učenika uvoditi u glazbenu kulturu, a to nije svojstvo nijednoga od ovih koncepata.³

Ako bi se nekomu moglo učiniti da su naše ocjene koncepata Orffa i Kodályja prestroge, neka mu posluži praktičan argument: koncepti su danas sasvim napušteni premda još ima onih, nećemo ni reći – glazbenih pedagoga, koji nostalgično žale za njima.

Neznanstveno glazbenopedagoško razmišljanje može dovesti i do takvih umišljenih i pretencioznih, a zapravo jeftinih, na naivnim pedagoško-demagoškim i neukim frazama zasnovanih „glazbenopedagoških“ koncepata kao što su tzv. *funkcionalna muzička pedagogija* (koju sam kritički prikazao u nekoliko navrata) i tzv. *metoda REA*, koja se opet kao subjektivni koncept, koji bi da bude objektivan ali da to nitko ne zna, u tajnosti konspirativno prakticira u svojevrsnoj privatnoj glazbenopedagoškoj praksi kao nekakva alternativna nastava solfeggia.

3 Treba spomenuti da je Kodály zaslужan za neke metodičke postupke u nastavi solfeggia. Taj dio njegove djelatnosti ne podliježe iznesenoj kritici (v. o tome: Rojko, P. (1982) *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija /na internetu/)

Sistematizacija glazbene pedagogije

Važno pitanje glazbene pedagogije je i pitanje njezine umjetničke ili znanstvene sistematizacije. Dok se radilo o metodici, pitanje sistematizacije nije bilo riješeno, nije bilo sasvim jasno kamo pripada metodika glazbene nastave. Određeni sveučilišni dokumenti samo su određivali uvjete koje mora ispuniti nositelj toga predmeta na studiju. Tako je za metodiku glazbene nastave bilo određeno da to može biti afirmirani umjetnik ili osoba s pripadnim (sic!) doktoratom znanosti. Sistematizacijom umjetničkih disciplina na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, pro- vedenom 2006, *glazbena pedagogija* uvrštena je u umjetničko područje (7.00), polje glazbene umjetnosti (7.03), granu glazbene pedagogije (7.03.03). Nakon što se jasno pokazalo da glazbenopedagoške predmete ne mogu voditi umjetnici, nego da to moraju biti posebno obrazovani glazbeni pedagozi pokazalo se i to da postojeća sistematizacija nije adekvatna i da bi glazbenu pedagogiju, kao znanstvenu disciplinu, trebalo smjestiti u interdisciplinarno područje. U Hrvatskoj je u tijeku proces resistematizacije glazbene pedagogije (u interdisciplinarno po-dručje) čime će se izbjegći sve dileme oko izbora nastavnika glazbenopedagoških predmeta na glazbenim akademijama i učiteljskim fakultetima. Glazbena će pedagogija time dobiti i na zasluženom dignitetu, koji često dovode u pitanje instrumentalisti, pjevači, skladatelji, dirigenti svojim podcenjivačkim stavom, a zapravo bez elementarnoga poznavanja područja. Dosadašnja je povijest glazbene nastave (profesionalne i neprofesionalne) pokazala da su glazbenici nepedagozi svojim uplitanjem u pitanja glazbene pedagogije često glazbenoj nastavi nanosili štetu namećući joj koncepte i ideje „po zdravom razumu“ potkrepljujući te, zapravo pogrešne ideje, svojim skladateljskim ili izvođačkim autoritetom.

Doktorati iz glazbene pedagogije

Bolonja je, kao što je poznato, donijela trociklički sustav visokoga obrazovanja, tj. na bakalaureat i magisterij nadovezuje se trogodišnji doktorski studij. Na Muzičkoj akademiji u Zagrebu ozbiljno se razmišljalo o uvođenju doktorskoga studija iz glazbene pedagogije koji bi se, jasno, morao organizirati interdisciplinarno, u suradnji sa studijem pedagogije na Filozofskom fakultetu. Studij se zasad ne izvodi, i to zbog organizacijskih poteškoća te prostornih i kadrovskih uvjeta. Treba smatrati sasvim normalnim pa i poželjnim da kandidat za doktorat iz glazbene pedagogije svoje poslijediplomsko obrazovanje nastavi na studiju pedagogije (ili odgojnih znanosti) i da se takav njegov doktorat *de facto* smatra doktoratom iz

glazbene pedagogije pod uvjetom da je kandidat diplomirani glazbenik, ponajprije glazbeni pedagog, i da je njegov doktorski rad s područja glazbene pedagogije. Da je takvo razmišljanje ispravno, to jest da naglasak u doktorskom studiju mora biti upravo na pedagoškom a ne na glazbenom usavršavanju, pokazuje glazbenonastavna praksa: glazbena kompetencija većine glazbenika koji u njoj djeluju manje je ili više zadovoljavajuća, ali se to ne može reći i za njihovu pedagošku kompetenciju. Ta je u mnogim slučajevima krajnje upitna.

Spomenimo usput da Bolonja predviđa i doktorske studije i iz izvođačkih predmeta: instrumenata, pjevanja. Kako bi ti studiji mogli izgledati i kad će se oni moći ostvariti, još se ne zna. Budu li doktorski studiji instrumenata i pjevanja nastavak diplomskoga studija, dakle nastavak studija po istom zanatskom modelu, bit će to potpuni promašaj. Takav bi studij mogao imati smisla samo ako bude interdisciplinaran, tj. kombiniran sa znanošću: muzikologijom, psihologijom, pedagogijom – najbolje pedagogijom jer većina instrumentalista ionako završava u nastavi.

Izazovi ili odgovor na treće pitanje s početka teksta (ad 3)

Je li glazbeni pedagog danas suočen s nekim (novim) *izazovima* kojih u njegovu djelovanju ranije nije bilo i je li doista riječ o nekim *suvremenim izazovima*?

Glazbeni pedagozi u Hrvatskoj danas su pred dyjema vrstama izazova. Jedni su *pedagoški*, a drugi *prosvjetno-politički*. Za pedagoške ne bismo mogli tvrditi ni da su novi ni suvremeni, već da su to izazovi pred kojima glazbeni pedagozi stoje otkako znaju za sebe. Za instrumentaliste i pjevače to znači da moraju prije svega napustiti svoj nezasluženi *superiority complex* i uspostaviti, a zatim i razvijati svoju pedagogiju koja je zasad na predznanstvenom stupnju nerazvijenih metodika, a za opće glazbene pedagoge daljnje permanentno razvijanje glazbene pedagogije koja je ipak – unatoč još uvijek brojnim problemima – već poprilično uznapredovala.

Što se tiče prosvjetno-političkih izazova, ti doista jesu novi i suvremeni jer se tiču položaja glazbenoga obrazovanja u cjelini – laičkoga i profesionalnog, premda ni ti nisu od jučer. Nema, na primjer, nikakve sumnje da je današnje profesionalno glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj na svim trima razinama opterećeno brojnim makrostrukturnim (broj glazbenih škola) i mikrostrukturnim problemima (nastavni planovi i programi). Prije 1990. u Hrvatskoj su bile 54 osnovne glazbene škole i 15 srednjih. Danas imamo 51 osnovnu i 32 srednje glazbene škole. Je li to napredak? Teško. U čem je problem? O tome sam govorio još tamo 1995.

na jednom internacionalnom glazbenopedagoškom forumu u Rogaškoj Slatini. Bilo je to dakle nedugo nakon raspada Jugoslavije pa je tema odjednom postala aktualna – politički i ekonomski.

Glazbeno školovanje bilo je u svim socijalističkim zemljama tretirano kao samostalan, neovisan, zatvoren sustav, u cijelosti dotiran od države i, ako je ikoji segment odgojno-obrazovnoga sustava u socijalizmu „dobro prošao“, onda je to bio upravo sustav stručnih glazbenih škola. Škole su bile (još su uvjek) besplatne i dostupne svima koji stanuju dovoljno blizu da ih mogu pohađati. Samo po sebi to bi se možda moglo smatrati pozitivnom pojmom na kojoj su socijalističkim zemljama mogle pozavidjeti mnoge zemlje koje sebi takvo skupo besplatno školovanje nisu mogle ni htjeli priuštiti. Bez stvarnoga pokrića, imitirajući Sovjetski Savez, socijalističke su zemlje benevolentno financirale glazbene škole (kao i neke druge aktivnosti poput sporta npr.) da bi pothranjivale vanjski privid kulturno visokorazvijenih zemalja. Radilo se dakle o političkoj, a ne ekonomskoj logici. Bila je to zapravo gradnja fasade ispod koje je stajala slična ekološka (ovdje: kulturnoekološka) katastrofa kakvu je sovjetska država stvorila i na području gospodarstva. Na jednoj strani elitna glazbena kultura – npr. čuvene sovjetske glazbene škole – a na drugoj nikakva glazbena kultura tzv. *širokih slojeva*, tzv. *nosiča socijalističkoga napretka*. Odakle socijalističkoj, u pravilu siromašnoj, državi novac za financiranje skupih glazbenih škola? Danas je to više nego jasno: iz inflacije i stranih dugova.

U novim ekonomskim okolnostima koje više nisu socijalističke – na što rado zaboravljamo – i financiranje glazbenih škola morat će biti drugačije, a to ne može ostati bez posljedica na obrazovnu politiku tih škola. Nema nikakve sumnje da su one, takve kakve su danas, neopravданo skupe i neracionalno organizirane.

Sustav je zatvoren u sebe i nije ni na koji način povezan s općeobrazovnom školom – kao da se radi o dvjema vrstama glazbe. Štoviše, glazbeni pedagozi koji djeluju na glazbenim školama pokazuju neku vrstu prezira prema onomu što se događa u općeobrazovnoj školi. Nastava je nadalje u cijeloj vertikali organizirana tako kao da će svaki učenik postati profesionalni glazbenik. U glazbenoj školi nije, na primjer, moguće učiti samo instrument (zbog čega je učenik i došao u školu, kao što je to uostalom moguće u glazbenim školama u europskim zemljama), nego mora svladati cijeli „zaokruženi“ (zapravo sasvim arbitarni) program – *instrument, solfeggio, zbor/orkestar* – u nižoj, odnosno cijeli niz predmeta u srednjoj školi od kojih su neki sasvim suvišni (npr. dirigiranje u srednjoj školi!!!), a neki s neopravdanom visokom satnicom (npr. harmonija) služeći tako isključivo održanju sustava. Na primjer učenik osnovne glazbene škole koji ne može

pohađati *zbor* (jer ide, recimo, na učenje stranoga jezika, plivanje ili tenis ili...) ne može završiti školu jer nije „završio program“ iako sasvim dobro svira na svom instrumentu. Socijalistička (čitaj: dotirana) glazbena škola ne trudi se da privuče i zadrži učenika. Njoj je svejedno hoće li učenik ostati u školi ili se ispisati. Glazbene škole, reklo bi se, radije birokratski inzistiraju na nastavnom planu – koji je ionako arbitraran jer tko to ikomu može dokazati da je za uspješno završavanje osnovne (pa i svake druge) glazbene škole potrebno pjevati u zboru! – nego da se potrude da učeniku olakšaju pohađanje nastave.

Sustav je nadalje tako organiziran da osnovna škola priprema za srednju, a ova opet za visoku (akademiju). Cjelovito, zaokruženo glazbeno obrazovanje, nakon kojega se nešto može raditi, dobiva se tek nakon završetka studija. Učenik koji nakon završene osnovne glazbene škole ne nastavlja u srednjoj, može se doista zapitati na što je potrošio toliko vremena i truda kad sa svojim znanjem jedva da išta može učiniti. Za takvo pitanje posebno ima razloga onaj tko financira takvo visoko formalizirano školovanje. Ni srednja glazbena škola ne daje zaokruženo glazbeno obrazovanje: u Hrvatskoj ne postoji nijedno radno mjesto za koje se traži srednja glazbena škola. Posebno su problematični tzv. teorijsko-nastavnički odsjeci koji učenike ne ospozobljavaju ni za što glazbeno relevantno. Na studij se opet upisuje samo relativno mali broj učenika koji su započeli glazbeno obrazovanje. Ostali su negdje usput „otpali.“ Kolikogod glazbeni pedagozi patetično tvrdili da vrijeme provedeno u učenju glazbe nije uzalud potrošeno vrijeme (o čemu bi se, štono se kaže, dalo raspravljati), riječ je i o novcu potrošenom na nešto što nije ostvareno! U vrlo bliskoj budućnosti, kad glazbene škole ne budu više mogle računati na dosadašnju benevolentnost države, one će morati preispitati svoje programe i učenicima umjesto krutih obvezujućih programa ponuditi i takve opcije koje nisu nužno profesionalno orientirane – kao što je to slučaj u drugim europskim zemljama. Na primjer program u kojem se upisuje samo instrument bez obveze upisivanja ostalih predmeta ili takav u kojem postoji i neka druga olakšana varijanta učenja?

Jedan oblik takvoga alternativnog programa postojao je – a čini se da se predviđa i nadalje – u tzv. funkcionalnoj muzičkoj školi. Tamo se to nazivalo „principom dvostrukog kolosijeka.“ Tvrdilo se da (funkcionalna muzička) škola služi „za širu glazbenu kulturu i optimalni razvoj cjelovite osobnosti svakog djeteta,“ a sve to pod „čuvenom“ parolom *ne neko dijete, nego svako dijete ima pravo na glazbenu kulturu*⁴. Ono što je u tom „principu dvostrukog kolosijeka“ bilo bizarno jest

⁴ Jasno je da svako dijete ima pravo na glazbenu kulturu i izgovarati to znači govoriti demagoške fraze tako dugo dok se u Piškorevcima ne otvorí glazbena škola, odnosno dok glazbene škole ne napuste svoj rigidni ustroj i ne omoguće varijantu učenja instrumenta i bez pratećega predmetnog opterećenja. Da može učiti

da to zapravo nije bio alternativni program u kojem bi *ne neko, nego svako dijete* učilo ono što želi (a jedino što ono može željeti jest sviranje, ne želi valjda učiti solfeggio!), nego program u kojem je „normalan“ program glazbene škole na stanovačit način bio olakšavan nemuzikalnoj djeci, i to tako da se „olakša“ sviranje, ali da tzv. teorija ostane manje-više ista, štoviše da se nju još i pojača. Iako se tako zvao, to zapravo i nije bio B-program, nego olakšani A-program, što će reći da je jedna, u osnovi dobra, ideja zapravo ostvarena sasvim absurdno jer se na „teorijske“ predmete (*solfeggio, teoriju, kulturu umjetnosti /sic!/,*) „trošilo“ pet put više vremena nego na sviranje, odnosno gotovo dvostruko više nego na instrument i skupno muziciranje zajedno (254 minute / = 4 puna sata i 14 minuta / tjedno, naspram 45 minuta za instrument i 90 minuta za skupno muziciranje). Zdrav razum govori da onaj tko se želi amaterski baviti glazbom – a to je zapravo smisao B-programa – (valjda) želi svirati, a ne „teoretizirati!“ Taj pervertirani, „teoretizirajući“ odnos prema stvarnoj glazbi dolazio je do izražaja i u činjenici da su „teorijski“ sadržaji u B-programu bili jednakoniima iz A-programa, a da su sadržaji instrumenta u B-programu navedeni površno, nerazrađeno i gotovo usputno.

Zbog nedovoljne pedagoške zasnovanosti glazbene nastave mnoge su odluke o organizaciji nastave, pojedinim predmetima, broju tjednih sati sasvim arbitrarne. Sasvim je, uostalom, arbitrarna i postojeća podjela na nižu, srednju i visoku glazbenu školu.

Što se tiče nastavnih programa, o tome sam na jednom mjestu napisao sljedeće: „Glazbene škole u Hrvatskoj kao ni u bivšoj SFRJ nikad nisu imale korektno sastavljene nastavne planove i programe. Oni su se više sastavlali „po zdravom razumu“ nego po pripadajućoj metodologiji i dogovorenoj glazbeno-obrazovnoj politici. Više su se, da tako kažemo, radili „po sluhu“ nego „po notama“ i uglavnom su (bili) poprilično arbitrarni. A nastavna praksa? Ona se uglavnom drži usmene predaje: nastavnici rade ili onako kako su s njima radili njihovi prethodnici ili pak za sadržaj rada uzimaju ono što piše u pristupačnim „udžbenicima“ ili priručnicima.⁵“

samo instrument, možda bi i učenik iz Dragotina mogao polaziti glazbenu školu u Osijeku jer bi to značilo odlazak samo dvaput tjedno po jedan sat, naspram toliko i toliko sadašnjih sati kojima on ni na koji način ne može prisustvovati. Hoće li se u školu upisivati s prijamnim ispitom ili bez njega, za ideju opće dostupnosti manje je bitno i taj problem ne treba patetizirati demagogijom tipa *ne neko, nego svako dijete*.

⁵ To je nažalost (bila) praksa i u osnovnoj, općebrazovnoj školi. Mnoštvo se nastavnika u svom planiranju i izvođenju nastave gotovo isključivo oslanja(lo) na udžbenike kao da se oni pišu za njih a ne za učenike. Umjesto da na početku školske godine isplaniraju rad za cijelu godinu, neki od njih jednostavno „obrađuju“ ono što piše u „udžbenicima.“ Autori se „udžbenika“ tako zapravo nehotice stavljaju iznad nastavnoga programa, što može biti vrlo opasno ako se zna da je kvaliteteta većine osnovnoškolskih udžbenika krajnje upitna.

Najbolji dio hrvatske glazbene pedagogije danas je onaj koji se bavi problemom glazbene nastave u osnovnoj školi. Ta je nastava, razvijena u okviru projekta HNOS-a, vrlo dobro postavljena teorijski i praktično, s vrlo dobrim i metodološki korektno sastavljenim programima.

Nacionalni okvirni kurikulum kao dokument koji je slijedio HNOS i koji je trebao značiti daljnji napredak u podizanju kvalitete glazbene nastave u općem obrazovanju – s glazbenoga je stajališta sasvim promašen. To je dokument pun općenitih, zapravo praznih fraza, nesuvlisko formuliranih ciljeva i zadataka, zapravo pseudociljeva i pseudozadataka, nerealnih i nepotrebnih očekivanja i zahtjeva, i neostvarivih projekcija.

Neuralgičnu točku predstavlja i nastava glazbe u gimnaziji sa svojim zastarjelim dijakronijskim konceptom. O tome smo pisali, a mnogi su, pogotovo mlađi nastavnici, toga svjesni pa se valja nadati da će u neko dogledno vrijeme doći do nekoga novog „hnosa“ i na tom području.

Završavam. Netko bi mi nakon ovoga, uglavnom kritičkog, izlaganja mogao reći da sam prekritičan jer, eto, imamo mnoštvo glazbenih škola, imamo nastavu glazbe u općeobrazovnim školama, imamo studij glazbe (imamo novu zgradu Muzičke akademije u Zagrebu), imamo dakle razgranatu glazbenonastavnu djelatnost, pa ni znanstveno-teorijska djelatnost nije zanemariva.

Neću se posuti pepelom, štoviše dolit ću još malo ulja na vatru. Jest, sve to što se događa u glazbenoj nastavi jest pedagogija, ali pedagogija prečesto otuđena od glazbe, pedagogija zatvorena u sebe, pedagogija radi pedagogije. I o tome sam već pisao: *Mnoge su stvari u glazbenoj nastavi postavljene naglavačke: u osnovnoj školi umjesto sviranja (u ansamblu), pjevanja i slušanja glazbe uči se suhoparna „glazbena teorija“, u nastavi glazbe u gimnaziji umjesto glazbe uče se suhoparni povijesni podaci – što je slučaj i u povijesti glazbe u glazbenoj školi, u solfeggiju umjesto prave glazbe upotrebljavaju se didaktički primjeri, umjesto harmonije uči se nauk o harmoniji, umjesto polifonije uči se nauk o kontrapunktu, umjesto zborske i ostale glazbene literature na dirigiranju se uči mahanje, umjesto stvarne glazbe uče se glazbeni oblici bez glazbenoga pokrića – ukratko umjesto glazbe u većini se predmeta uči o glazbi.* Posljedica je toga, jasno, potpuno pomanjkanje glazbenoga ukusa u općoj populaciji, ali – što je još gore – nedopustivo slabo poznавanje glazbe i onih koji su prošli kroz sustav profesionalnoga glazbenog obrazovanja. Učenici koji su završili srednju glazbenu školu po svom su ukusu uglavnom rokeri, a većina ih to ostane i nakon završetka studija glazbe.

U tome, u takvom promišljanju nastavnih programa glazbene nastave u glazbenoj školi i gimnaziji koje bi tu nastavu od artificijelnih didaktičkih konstrukcija,

od postojeće pseudopedagogije okrenulo glazbi vidim glavni zadatak naše glazbene pedagogije – ne u budućnosti, nego odmah. Jedino u osnovnoj školi takav pomak nije potreban i to stoga što je već učinjen.

NOVI OBLICI INFORMIRANJA KORISNIKA KNJIŽNICE: PRIMJER FACEBOOK GRUPE KNJIŽNICE UMJETNIČKE AKADEMIJE U OSIJEKU

*Jelena Mihnjak Ambruš, dipl. knjižničar
i prof. hrvatskoga jezika i književnosti
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 02

Sažetak

Knjižnice su nastale na točki spajanja govorne i pisane kulture, kao jedna od najstarijih, osnovnih institucija civilizacije. Kroz svoju povijest oduvijek su se susretale s novim informacijskim i komunikacijskim tehnologijama, od jednostavnih do onih najsuvremenijih kojima se čovječanstvo danas služi, odolijevale su njihovim izazovima i prihvaćale ih u skladu sa svojim mogućnostima i ulogom u društvu.

Nastajanje novih tehnologija uvjetovalo je i nastajanje globalnog informacijskog društva, što je knjižnicama prouzročilo niz problema pri komunikaciji i informiranju korisnika. S obzirom na globalnu informatizaciju i širok spektar mogućnosti, koje se pristupom internetu otvaraju u širem društvenom kontekstu, knjižnice su svoje poslovanje morale proširiti i na virtualni svijet, ukoliko su željele opstati u socijalnom okviru u kojem djeluju.

Kako su društvene mreže dio globalne svakodnevice 21. stoljeća, nameću se i kao jedan od novih oblika dostupnosti informacija vezanih uz knjižničnu djelatnost. Postale su i nov način približavanja knjižnica, njihovih usluga i informacija koje distribuiraju širem krugu trenutnih i potencijalnih korisnika.

U ovom radu će se novi oblici informiranja korisnika prikazati metodom analize sadržaja Facebook grupe knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku, uz teorijsku podršku relevantne i dostupne građe iz područja informacijske djelatnosti knjižnica i novih oblika informiranja korisnika. Za primjer prikaza jednoga od novih oblika informiranja odabранa je Facebook grupa knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku. U sklopu ankete za mjerjenje zadovoljstva korisnika knjižnice provedeno je i istraživanje o korištenju novih oblika informiranja, od mrežnih stranica knjižnice do Facebook grupe. Cilj je rada prikazati kako veća dostupnost informacija u virtualnom prostoru interneta, koji populacija korisnika knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku koristi i inače za informiranje i komunikaciju, pozitivno utječe i na frekventnost korištenja knjižnice, njene građe i usluga.

Ključne riječi: korisnici knjižnice, informacijska djelatnost, društvene mreže, kulturni marketing

Uvod

S obzirom na globalnu informatizaciju i spektar mogućnosti koje se pristupom internetu otvaraju u širem društvenom kontekstu, knjižnice su svoje poslovanje morale proširiti i na virtualni svijet, ukoliko su željele opstati u socijalnom okviru u kojem djeluju. Da bi ispunile jednu od svojih osnovnih zadaća, distribuciju informacija, svoje su poslovanje proširile i na mrežne stranice i učinile ga dostupnijim širem krugu potencijalnih korisnika, jer je internet postao jedno od primarnih oblika traženja različitih vrsta informacija, ali i oblika komunikacije.

Kako su društvene mreže dio globalne svakodnevice 21. stoljeća, postale su i jedan od novih oblika širenja informacija vezanih uz knjižničnu djelatnost, čime su knjižnice zadržale i učvrstile svoju ulogu u zajednici.

Informacijska služba u knjižnicama

Informacija je osnovna odrednica društvene komunikacije, što podrazumijeva i činjenicu da je informacija uvjet za svaki viši oblik društvenosti. Članovi određenog društva komuniciraju, grade svoje stavove, obrazuju se, usavršavaju i zadovoljavaju svoje potrebe razmjenjujući informacije s ljudima sličnih interesa, crpeći ih iz različitih izvora ili slušajući prijenosnike informacija i na taj način postaju funkcionalni članovi zajednice kojoj pripadaju. Stupanj razvoja cjelokupne zajednice i njenih članova kao pojedinaca ovisi o oblicima potrebnih informacija, njihovoj količini i organizaciji informacijskih službi.

Knjižnice su od svog postanka prenose informacije svojim korisnicima. Tada se ta djelatnost knjižnice nije odvijala u posebnim informacijskim odjelima, namijenjenima samo za pružanje informacija svojim korisnicima, kao što je to slučaj danas. Knjižnice su pojavom „eksplozije znanstvenih informacija“ uvidjele da, žele li opstati u svijetu informacija, svojim korisnicima moraju pružiti kvalitetnu i znanstveno utemeljenu ponudu traženih informacija. Moderne knjižnice ne služe više korisnicima kao posrednici između njih i štiva za čitanje, već se knjižnice i njihovo osoblje, pod utjecajem promjena u globalnom društvu, usavršavaju za pomoć korisnicima u potrazi za potrebnim informacijama pa knjižničari, osim za posudbu i razdruživanje knjiga, korisnicima služe kao prijenosnici i posrednici do informacija, dakle, postaju knjižničari – informatori. S obzirom na to da se u današnje vrijeme promijenila i definicija pismenosti, koja više ne podrazumijeva samo poznavanje znakova određenog pisma, nego pismenost dobiva i pridjev „informacijska“ pa postaje „informacijska pismenost“ ona, osim poznavanja znakova

određenog pisma kojim se koriste pripadnici jedne zajednice, podrazumijeva i poznavanje rada na računalu, pretraživanje interneta i korištenje osnovnih računalnih programa. Knjižničari moraju biti i informatički pismeni da bi korisnicima mogli ponuditi što kvalitetniju informaciju pa im čak i pomoći u njihovom vlastitom informatičkom opismenjivanju, koje se u današnje vrijeme nameće kao potreba suvremenog čovjeka.

Osnovna zadaća svih informacijskih službi u knjižnicama je da svojim korisnicima ponude ili dostave potrebne im informacije. Međutim, poruke koje informacijska služba šalje svojim korisnicima neki od njih neće prihvatiti kao informacije, a neki ih možda neće ni primijetiti, a niti uzimati u obzir. Da bi korisnik mogao prihvatiti neku poruku kao informaciju, ona mora zadovoljavati sljedeća dva uvjeta:

- podatci moraju biti novi, korisniku još nepoznati;
- korisnik mora imati potrebu za dobivenim podatcima. (Sečić, D., 2006)

Uspješnost svake informacijske službe mora se temeljiti na aktualnosti informacija koje nude svojim korisnicima. Najtraženije i najkorištenije javne informacijske službe su sredstva javnog priopćavanja ili tzv. masovni mediji, kao što su televizija, novine, radio, a u novije vrijeme i internet. Masovni mediji zajedno čine sustav koji predstavlja najširi izraz i najučinkovitiji čimbenik društvene komunikacije pojedinaca i članova zajednice s javnošću, dok je knjižnica ostala usmjerena prema određenim korisničkim društvenim skupinama. Bitna razlika između masovnih medija i knjižničnih službi je da korisnici javnih medija pasivno primaju poruku koju im ti mediji odašilju i to često njima nepotrebnu informaciju, a korisnici knjižnice moraju aktivno tražiti informaciju za koju smatraju da im je potrebna.

Dva načela na kojima se temelje informacijske usluge u knjižnicama su:

- informacije se uvijek daju konkretnoj osobi/osobama, čije potrebe treba ispitati i
- svaki korisnik dolazi u knjižnicu s konkretnom potrebom, prema kojoj treba usmjeriti informacijsku uslugu. (isto, 2006)

Da bi knjižničari mogli zadovoljiti potrebe svojih korisnika, uspješno odgovoriti na njihove upite i suprotstaviti se konkurenciji u informacijskom okruženju, moraju se truditi razviti dosadašnje znanje i usvoje nove spoznaje i vještine. Tako se danas od svakog knjižničara traži da:

- poznaje strukturu informacijskih resursa u području znanja svojih glavnih korisnika;

- poznaje i zna dobro koristiti osnovna informacijska pomagala, uključujući online kataloge, sustave za pretraživanje, baze podataka, izvore na mreži, knjige, časopise i druge publikacije na različitim medijima i dr.;
- poznaje oblike ponašanja i način traženja informacija svojih glavnih korisnika;
- poznaje opća načela komuniciranja, uključujući interakciju s korisnicima, osobno ili drugim komunikacijskim kanalima;
- poznaje utjecaj informacijske tehnologije na strukturu informacija;
- poznaje norme informacijske pismenosti. (isto, 2006)

Knjižnična informacijska služba u posljednje vrijeme izložena je mnogim i čestim promjena, što zahtijeva sve češću provjeru svih područja njenog djelovanja. Većina knjižničara smatra da korisnicima treba pomoći pronaći informaciju koja mu je potrebna, a ne da trebaju tražiti informacije za korisnike, ali postoji knjižničara koji zastupaju i to mišljenje.

U novijoj definiciji informacijske službe koju je ponudilo Američko knjižničarsko društvo istaknuto je da informacijske usluge uključuju izravnu pomoć osoblja, savjet čitateljima, izradu putokaza, vodiča, dostavu odabranih informacija iz informacijskih izvora, raspačavanje informacija u skladu s predviđenim korisničkim potrebama ili interesima te osiguravanje pristupa elektroničkim informacijama. Pri davanju usluga stručno osoblje treba uzeti u obzir način ponašanja pojedinaca pri traženju informacija te općenito informacijske potrebe i očekivanja članova zajednice. (isto, 2006)

Izravne djelatnosti koje obavljaju informacijske službe u knjižnicama odnose se na sve usluge koje knjižničar može ponuditi u neposrednom kontaktu s korisnikom. Te usluge se u prosječnim knjižnicama mogu okarakterizirati kao sve vrste pomoći koje knjižničar može ponuditi korisniku u potrazi za informacijom. Od opremljenosti knjižnice, organizacije informacijske službe i od njenog odnosa pri neposrednom radu s korisnicima ovisit će i karakter i opseg usluga koju informacijske službe nude. Raspon usluga seže od davanja odgovora na jednostavne upite do odgovora temeljenih na bibliografskom pretraživanju, što uključuje i stručno knjižničarsko znanje pa takve zadatke obavljaju knjižničari sa specifičnim znanjima i vještinama.

Osim davanja informacija, izravne djelatnosti obuhvaćaju i formalno i neformalno poučavanje korisnika. Ako knjižničar smatra da se odgovor na pitanja korisnika ne može naći u izvorima informacija koje korisniku stoje na raspolaganju, ponudit će mu tzv. referalnu informaciju (isto, 2006) dakle, uputit će korisnika na izvore izvan knjižnice.

Svrha neizravnih informacijskih djelatnosti je, osim što korisnicima treba osigurati širok spektar informacijskih izvora u vlastitoj knjižnici te proširiti informacijski potencijal putem suradnje s drugim knjižnicama i informacijskim centrima. Tu pripada i izgradnja i održavanje priručnih zbirki, suradnja s javnošću, administrativni poslovi, uspostavljanje (i održavanje) veza s vanjskim informacijskim servisima i knjižnicama.

Uvođenje novih tehnologija u poslovanje knjižnica

Knjižnične usluge u kontekstu novih tehnologija i okviri prevladavanja digitalnog jaza

Od vremena u kojem su nastali prvi oblici knjižnica do danas, obilježja koja definiraju knjižnicu i knjižničnu djelatnost mijenjala su se, formirala i unaprjeđivala sukladno sociološkim promjenama konkretnih društava u kojima su djelovale. Kako su se društva i njihovi članovi razlikovali, bilo da se radilo o društvenim razlikama u konkretnoj zajednici u kojoj knjižnica djeluje, preko društvenih obilježja koja su specifična za određeni narod, kulturu ili neke druge vrste obilježja koja su definirala društvenu zajednicu onakvom kakva jeste pa čak i na globalnoj razini, na kojoj vrijede općenitija pravila ponašanja za određenu društvenu zajednicu, tako su se razlikovale i informacijske potrebe članova tih društava. Knjižnice i njeni djelatnici, koje za društvenu zajednicu obavljaju vrlo odgovoran posao prikupljanja svih vrsta knjižne i neknjižne građe, u kojoj se okuplja cjelokupno ljudsko znanje, kao i pružanja usluga i informacija svim vrstama korisnika na području na kojem djeluju, moraju se moći othrvati različitim oblicima osobnih stavova, mišljenja i prosudbi prema zajednici korisnika koje uslužuju. Prema IFLA-inom (Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova) i FAIFE-inom (Odbor za slobodu pristupa informacijama i slobode izražavanja) dokumentu, koji se temelji na UN-ovoј općoj deklaraciji o ljudskim pravima, a nosi naziv Knjižnice i intelektualna sloboda (<http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/kiis.htm>), knjižnice moraju moći pružiti informaciju svakome korisniku, bez obzira na njegova osobna obilježja, posebne potrebe, spol, dob, vjerska, politička ili kulturna uvjerenja, jer svatko ima pravo na znanje i slobodan pristup informacijama, što se u praksi pokazalo kao svojevrsni problem. Pojavom društvenih okolnosti kao što su razvoj informacijske i komunikacijske tehnologije te globalizacija, sve više se ističu sociološke razlike članova društava zapadnih zemalja i zemalja u razvoju, što dovodi do pojave „digitalnoga jaza“, koji nikada nije bio izraženiji nego danas.

Potrebu za uključivanjem cjelokupne ljudske zajednice u primjenu informacijskih i komunikacijskih tehnologija dokazuje i IFLA-in Manifest o internetu (<http://www.ifla.org/files/assets/faife/publications/policy-documents/internet-manifesto-hr.pdf>) po kojemu svi imaju pravo na korištenje internetom i pronalaženje potrebnih informacija uz pomoć interneta. Knjižnice i njihovi djelatnici imaju određenu odgovornost podučiti svoje korisnike načinu na koji će procijeniti informacije dobivene putem interneta, jer ono što je na internetu ne mora uvijek značiti da je točno, ispravno i relevantno pa svojim korisnicima uvijek moraju moći ponuditi i izvore koji su u papirnatom obliku, a odnose se na konkretnе teme korisničkih upita. Još se veći problem javlja kada su neki od tih korisnika nepismeni i knjižnica mora naći načina omogućiti edukaciju onima koji za opismenjavanjem imaju želju, volju i potrebu, jer su pismenost i čitanje jedna od osnovnih vrijednosti knjižničarske struke.

Kako bi sudjelovale u procesu oblikovanja demokratskoga društva kojemu teži cijela svjetska zajednica, a na što ih obvezuje i dokument o Knjižnicama i intelektualnim slobodama, knjižnice svojim trenutnim i potencijalnim korisnicima moraju pružati stalnu kvalitetnu uslugu, temeljenu na obrazovanim knjižničarima, koji se stalno stručno usavršavaju i provjeravaju svoje kompetencije, na svim vrstama građe za kojima korisnici imaju potrebu, a koje će knjižnice i njihovi djelatnici nabavljati, stručno obrađivati, posuđivati na korištenje i pružati im kao uslugu u sklopu svoje ustanove. Knjižničari moraju biti svjesni i svoje uloge svojevrsnoga medija u prevladavanju društvene isključenosti i trebaju težiti i biti otvorenii prema promjenama koje nastaju uslijed procesa prevladavanja društvene isključenosti.

Uvođenje novih tehnologija u poslovanje knjižnica

Uslijed promjena koje su se dogodile razvojem novih tehnologija na svim razinama društvene interakcije, komunikacije i distribucije informacija, knjižnice, koje su informacijska središta društava u čijim okvirima djeluju, mijenjaju način poslovanja i osim na građu, od sredine 20. stoljeća svoju pozornost usmjeravaju i na korisnike, njihove specifične informacijske interese i potrebe. Jedan od bitnih čimbenika koji je utjecao na tu činjenicu je pojava interneta i mrežnog okruženja, a samim time i mogućnosti za nove oblike poslovanja i distribuciju informacija, jer je upravo to element koji je promijenio i unaprijedio poslovanje knjižnica. Knjižnične usluge koje su do tada bile vezane isključivo uz fizičke granice knjižnica na ovaj način su te granice prerasle, a poslovanje knjižnica je podignuto na višu razinu.

U Republici Hrvatskoj su knjižnice prepoznale mogućnosti interakcije s korisnicima koje im pruža mrežno okruženje i veliki broj njih informacije i usluge svojim nudi putem različitih on-line servisa. Prvenstveno, radi se o Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, matičnoj knjižnici u RH, a svoje sadržaje u online okruženju objavljaju i Knjižnice grada Zagreba, Gradska i sveučilišna knjižnica u Osijeku, Gradska knjižnica Zadar, Gradska knjižnica Rijeka, Dubrovačke knjižnice, Gradska knjižnica Vinkovci, Gradska knjižnica Juraj Šižgorić Šibenik i mnoge druge, tako i školske i visokoškolske knjižnice.

Digitalno doba pojam pismenosti proširuje i obuhvaća ih više istovremeno (informacijska, informatička, tehnološka, medijska, digitalna, web pismenost...) i djelatnici knjižnica, da bi svojim korisnicima mogli ponuditi što kvalitetniji pristup informacijama, moraju biti adekvatno osposobljeni i opismenjeni i imati konkretna znanja i vještine za odgovore na specifične upite korisnika.

Nove usluge informacijskih službi

Knjižnice korisnicima trebaju osigurati pristup svojoj gradi, ali i gradi drugih knjižnica i informacijskoj službi, stvaranjem i održavanjem učinkovitih elektroničkih mreža na svim razinama, od lokalne do međunarodne. Knjižnica treba osigurati besplatan pristup internetu, kako bi svim korisnicima, bez obzira na njihov ekonomski status, omogućila pristup informacijama u elektroničkom obliku. (Narodna knjižnica: IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za razvoj službi i usluga, 2003) Ta vrsta usluge iziskuje određenu infrastrukturu pa je u nekim slučajevima i teže izvodivo.

U zemljama razvijenog knjižničarstva je slobodni i besplatni pristup internetu uobičajena i redovita usluga narodnih knjižnica. Hrvatske narodne knjižnice različito odgovaraju na zahteve međunarodnih smjernica i preporuka o osiguranju pristupa informacijama na mreži. Neke ne nude korisnicima ovu uslugu, neke je osiguravaju svojim korisnicima besplatno ili uz naplatu, a neke pak u svom prostoru omogućavaju drugim institucijama ili ustanovama da ponude korištenje Internetom korisnicima. (Matovina, J.; Pavlaković, S.; Stričević, I., 2002)

Knjižnice na Internetu

Mrežne stranice knjižnica

Kao i ranije, knjižnice su uspjele odoljeti i ovom izazovu tehnologije, neke s manje, neke s više uspjeha pa prisutnost knjižnica na webu u posljednjim godinama postaje stalan dio knjižničarskih aktivnosti. Mrežne stranice knjižnice trebale bi biti usuglašene s osnovnim funkcijama knjižnice, kao što su osiguravanje informacija korisnicima bez obzira na format, smještaj ili tematiku, olakšavanje pristupa informacijama kroz izobrazbu, razne virtualne vodiče te način organiziranja informacija, a sve to na integrirajući način, koji će osigurati usluge korisnicima bez obzira na vrijeme i mjesto na kojem se nalaze.

Da bi korisnicima mrežno okruženje svojih stranica učinili što korisnijima i pri-stupačnijima, izradi stranica knjižnice treba predhoditi dobra priprema i promi-šljanje o sadržaju i formi iste.

Proces stvaranja mrežnog mesta sastoji se od šest faza:

- definiranja i planiranja
- informacijske arhitekture
- dizajna
- izrade
- promidžbe
- praćenja, vrednovanja i održavanja. (Stropnik, A., 2013)

Izradu stranice treba prepustiti koordinatoru, webmasteru, koji usklađuje rad tima na mrežnim stranicama i zaduženja za urednički, upravljački, tehnički i dizajnerski posao na istoj. Sve informacije moraju biti organizirane u mrežnom okruženju kako bi korisnicima bile što lakše dostupne i pretražive. Sadržaj mora biti u skladu s vrstom, poslanjem knjižnice i potrebama korisnika, primjerice, to su opće informacije, upute, različiti on-line katalozi, elektronička građa, novosti, korisne poveznice na druge stranice itd. Da bi dobili povratnu informaciju od korisnika, koja pomaže pri održavanju i promjenama sadržaja stranica, svakako treba provesti i praćenje i vrednovanje informacija koje su korisnicima on-line dostupan sadržaj.

Društvene mreže u promociji knjižnica

Društveno umrežavanje je grupiranje pojedinaca u određene skupine u fizičkom i virtualnom okruženju. Funkcionira kao zajednica povezana zajedničkim interesima, hobijima, religijom ili političkim uvjerenjima. Stječe veliku popularnost u on-line okruženju. Ljudi se pridružuju društvenim mrežama kako bi bili u kontaktu s obitelji, prijateljima, ili se umrežavaju profesionalno. Društvene mreže (engl. Social Networks) predstavljaju pristupačan web/internet servis koji omogućuje pojedincima izgradnju javnog ili polu-javnog profila unutar zatvorenog sustava, artikulaciju popisa ostalih korisnika s kojima se dijele veze te pregled međusobnih veza izgrađenih od strane drugih unutar sustava. Korištenjem tehnologije ostvaruje se društvena interaktivnost i komunikacija među članovima određene društvene mreže. (Boyd, D. M.; Ellison, N. B., 2007)

Značajne tehničke karakteristike društvenih mreža su: web, koji postaje platforma pri čemu osobno računalo kao rezervorij podataka postaje suvišno, stalni razvoj aplikacija, kombinacija različitih vrsta resursa, integracija medija i usluga i mobilni pristup. Privlačne društvene i socijalne karakteristike su: jednostavni alati, masovna amaterizacija, demokratizacija kroz utjecaj na sadržaj weba, interakcija, razmjena podataka i iskustava, i izgradnja on-line zajednice. Web softver, čija je namjena izgradnja i kontrola društvenih mrež stvaranjem veza među korisnicima, podržava i potiče grupnu interakciju i stvaranje zajednice ravnopravnih članova na dobrovoljnoj bazi i omogućava pojedincu da svojom aktivnošću u zajednici stječe ugled ostalih. Zahvaljujući otvorenosti, fleksibilnosti i lakoći komunikacije u on-line okruženju (koje je gotovo nemoguće postići u klasičnoj komunikaciji), mijenja način na koji se ljudi druže i komuniciraju (http://elacd.carnet.hr/index.php/Kolaborativne_tehnologije_-_Online_zajednice).

Društvene mreže mogu pomoći marketingu pri poboljšanju suradnje i komunikacije unutar i izvan organizacije. Knjižnice su prepoznale svoju priliku i u okruženju društvenih mreža pa su svoje mrežno poslovanje proširile i svoje informacije korisnicima distribuiraju i putem njih. Interakcija na društvenim mrežama s korisnicima treba pokazati vrijednosti na kojima je utemeljena organizacija, istinsko razumijevanje različitosti, toleranciju i uvažavanje svih ljudskih vrijednosti kako bi se spriječile konfliktne situacije. Objave na profilu trebaju davati osnovne informacije o događanjima u knjižnici, specifične informacije, najave, ili poslužiti kao vodič klubovima za čitanje korištenjem detalja o pročitanim knjigama. (Necko, S., 2014)

Ekonomski mogućnosti zemalja i njihov standard znatno utječu na dinamiku usvajanja tehnoloških dostignuća i integraciju novih tehnologija u poslovanje.

Društvene mreže pokazuju da i neki socijalni fenomeni mogu utjecati na prihvatanost noviteta unutar društva. MySpace je privukla većinu medijske pozornosti u SAD-u, Friendster na Pacifičkim otocima, Orkut u Brazilu, Mixi u Japanu, Lunar Storm u Švedskoj, Bebo u Velikoj Britaniji, Novom Zelandu i Australiji (Boyd, D. M.; Ellison, N. B., 2007), a u Hrvatskoj je na vodećem mjestu Facebook. Prisutnost knjižnica na društvenim mrežama stoga će uvelike ovisiti o dva faktora: tehničkoj platformi i korisničkoj preferenciji. Sljedeći čimbenici su marketinška orijentiranost knjižnice i spoznaja njene važnosti te potpora struke na nacionalnoj razini u vidu organiziranja edukacije, ali i povezanost knjižničarske zajednice globalno zbog razmjene iskustva i zajedničkog djelovanja.

Pod naslovom Social Networking Software (http://www.libsuccess.org/index.php?title=Social_Networking_Software) postoji vodič za knjižničare s informacijama o znanjima i potrebnim vještina za učinkovito korištenje društvene softverske tehnologije, popis i karakteristike pojedinim društvenih mreža, mogućnosti koje pružaju te popis knjižnica koje ih koriste i mogu poslužiti kao primjer dobre prakse.

Facebook grupa knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku

Knjižnica Umjetničke akademije u Osijeku

Umjetnička akademija u Osijeku počela je s radom u akademskoj 2004./2005 godini. U listopadu 2005. preselila se u vlastite, prostore, a u studenom 2005. godine oformljena je i knjižnica. Fond se počeo izgrađivati od samog početka – od osiguranih sredstava radilo se na uređenju dodijelenog prostora i opremanju knjižnice građom i tehničkom opremom. Dobivena se građa uredno inventarizirala i tehnički i stručno obrađivala te je bila spremna za posudbu, tako da je knjižnica već tada neposredno surađivala s korisnicima.

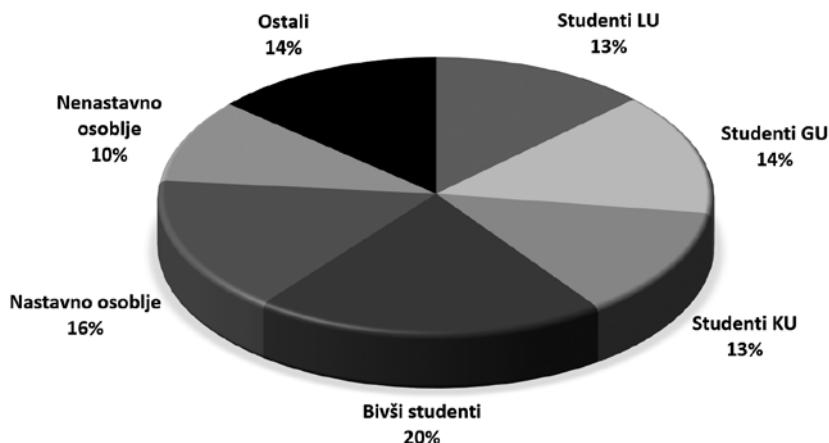
U svibnju 2006. knjižnica je uselila u novouređeni i primjereno opremljeni prostor, a u studenom 2007. proširila se na još dvije susjedne prostorije, koje su opremljene novim namještajem i opremom u veljači 2008. godine. Do svibnja 2006. godine u knjižnici je radila jedna diplomirana knjižničarka, a tada je zaposlena i pomoćna knjižničarka. U rujnu 2012. zaposlena je još jedna diplomirana knjižničarka i danas su zaposlene tri djelatnice.

Facebook grupa Knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku

Facebook grupa knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku osnovana je 2011. godine u svrhu poboljšanja informacijskih usluga za korisnike i proširenja dostupnosti informacija o knjižnici i danas broji 132 člana. Grupa je zatvorena, dakle, svi potencijalni članovi šalju zahtjev za članstvom, kojeg administratori prihvataju ili odbijaju, ovisno o profilu potencijalnog člana.

Prema analizi članova na stranici grupe (<https://www.facebook.com/groups/uaosknjiznica/members/>), od 132 člana grupe, studenata Odsjeka za likovnu umjetnost je 17, onih s Odsjeka za glazbenu umjetnost je 19, studenata Odsjeka za kazališnu umjetnost je 17, dok je onih koji su završili studije na Umjetničkoj akademiji 27. Nastavno osoblje Umjetničke akademije broji 21 člana, administrativni djelatnici su u grupi zastupljeni s 13 članova, a onih koji su zatražili članstvo u grupi, a ne pripadaju ni jednoj od navedenih skupina, je 18.

ČLANOVI FACEBOOK GRUPE KNJIŽNICE UAOS-A



Graf 1. Prikaz skupina korisnika prema uvidu u profile članova Facebook grupe knjižnice UAOS-a

Sadržaji, koji se objavljuju na Facebook grupi knjižnice UAOS-a, prvenstveno su vezani za djelatnost i usluge knjižnice, a zatim i institucije u čijem okviru ona obavlja svoje zadaće:

- prikupljanja, izgradnje i organizacije knjižničnog fonda za polje glazbene, likovne i kazališne umjetnosti;

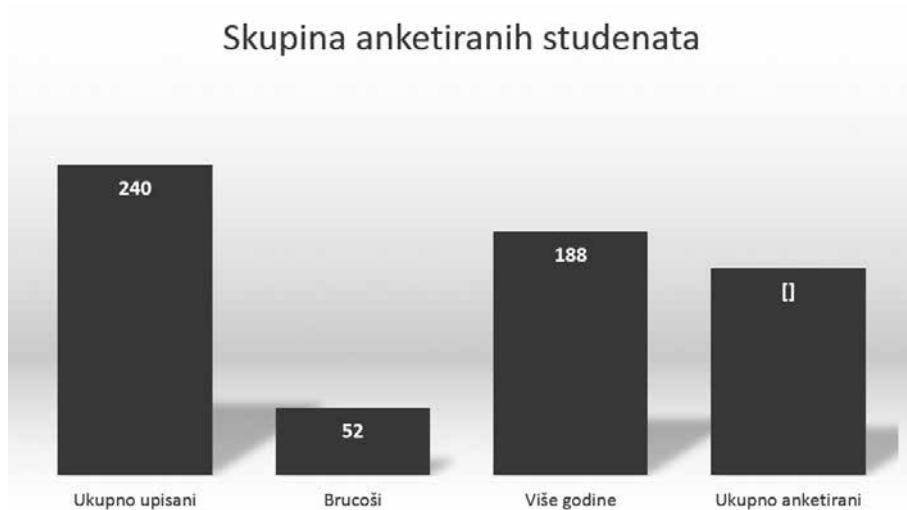
- predakcesijsku, akcesijsku i stručna obrada knjižnične građe;
- izgradnju kataloga;
- čuvanje i zaštitu knjižnične građe, računalne opreme i inventara knjižnice;
- obavljanje drugih zadaća predviđenih Zakonom o knjižnicama i općim aktima Umjetničke akademije, a u skladu sa Standardima za visokoškolske knjižnice (http://www.uaos.unios.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=222&lang=hr).

Administratori su djelatnice knjižnice i informatičar, koji imaju mogućnost kreiranja sadržaja grupe, dodavanja članova, objavljivanja novih sadržaja i izmijene objavljenih.

Konkretno, objavljaju se informacije o radnom vremenu knjižnice i izmjena- ma istoga, pozivi na kulturno-umjetničke i edukativne sadržaje u organizaciji knjižnice, odnosno, Umjetničke akademije, pozivi na objavljene natječaje koji su potencijalno zanimljivi primarnim korisnicima, studentima i zaposlenicima visokoškolske institucije, različite korisne informacije o knjigama, čitanju, kulturi i umjetnosti, kao i ostali informativni sadržaji vezani uz djelatnost knjižnice, a zatim i Akademije. Također, administratorima se može postaviti i informacijski upit, na koji se odgovara u najkraćem mogućem roku, a najviše 1 radni dan.

Korisnički kontekst izuzetno je važan jer je osnovni kriterij za vrednovanje knjižničnih službi i usluga krajnja korist koju ima korisnik. Knjižnica ne smije stavljati veći naglasak na informacijske izvore negoli na informacijske potrebe. (Petr Balog, K., 2010) Shodno tome, kako bi se procijenila korisnost informacija koje su objavljenje na Facebook grupi knjižnice, planirano je provesti anketu o zadovoljstvu korisnika knjižničnim uslugama, tako i onih distribuiranih putem mrežnih stranica i društvene mreže, putem kojih knjižnica informira svoje korisnike o novostima.

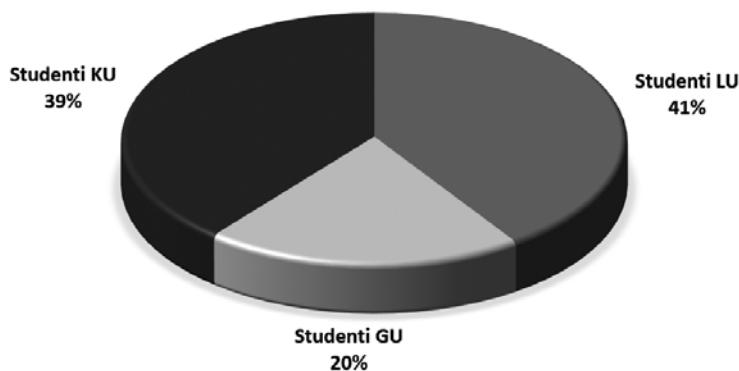
Anketa je provedena prilikom upisa studenata u akademsu 2014./2015. godinu, u kojoj je, od 240 upisanih studenata, sudjelovalo njih 160 upisanih u više godine studija, dok brukoši, njih 52 anketu nisu ni popunjivali, jer će se tek od ove godine susretati s djelatnošću, uslugama i mogućnostima knjižnice. Od ukupnog broja studenata upisanih u više godine studija, 28 studenata nije popunilo anketu.



Graf 2: Prikaz uzorka anketiranih studenata Umjetničke akademije u Osijeku

Prema toj anketi, od 160 anketiranih, trenutnih korisnika, njih 69 su članovi Facebook grupe knjižnice, što je više od 1/3 ukupno anketiranih studenata. Od toga je 28 studenata s Odsjeka za likovnu umjetnost, 27 ih je Odsjeka za kazališnu umjetnost, a 14 ih je s Odsjeka za glazbenu umjetnost.

REZULTATI ANKETE MJERENJA ZADOVOLJSTVA KORISNIKA KNJIŽNICE: FACEBOOK GRUPA

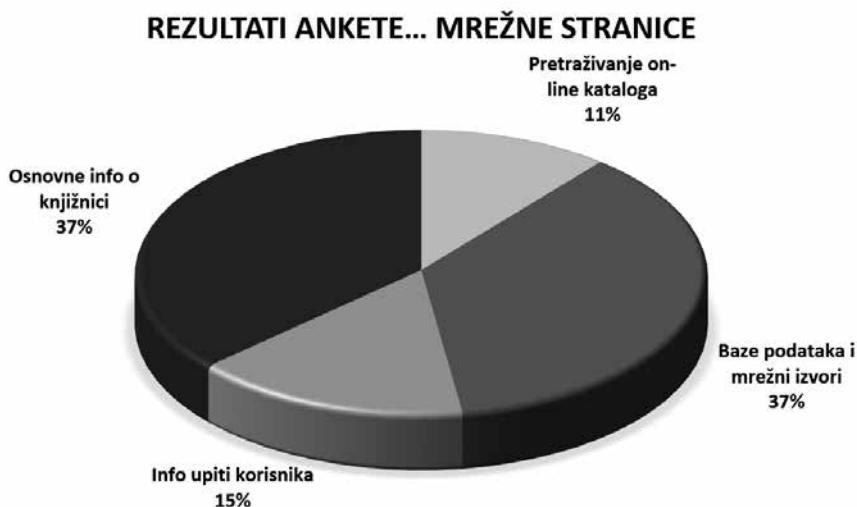


Graf 3: Prikaz anketiranih studenata Umjetničke akademije u Osijeku prema Odsjeku na kojem studiraju

Facebook grupu knjižnice 10 članova koristi za postavljanje informacijskih upita, a njih 59 na taj način traže osnovne informacije o knjižnici. To su informacije o radnom vremenu, kontakt-osobama, smještaju knjižnice, uslugama za korisnike i različite obavijesti o događanjima u organizaciji knjižnice, odnosno Akademije.

Kako bi informacije bile što dostupnije korisnicima knjižnice, osim u samoj knjižnici putem letka o djelatnosti knjižnice ili od djelatnika iste, u Vodiču za studente Umjetničke akademije u Osijeku za 2014./2015. godinu. Također, na promotivnoj podsjetnici Akademije s QR kodovima na kojima su najznačajniji projekti nalazi se i onaj s edukativno-prezentacijskim sadržajima Susreti u knjižnici, a knjižnica u sklopu mrežnih stranica ustanove ima i svoju stranicu, putem koje i na taj način obavještava korisnike o osnovnim informacijama o knjižnici, radnom vremenu, djelatnicama, kontaktima, zadatcima i uslugama knjižnice, uvjetima upisa i posudbe, roku povratka građe i tekućim obavijestima.

Prema provedenoj anketi, informacije o knjižnici 83 studenta traži na mrežnim stranicama knjižnice, njih 12 pretražuje on-line kataloge drugih knjižnica, 40 ih koristi mrežne stranice knjižnice kako bi pretraživali baze podataka i ostale mrežne izvore, informacijske upite ih ovim putem potražuje njih 17, a njih 40 osnovne informacije o knjižnici traži na webu.



Graf 4: Prikaz razloga korištenja mrežnih stranica knjižnice
Umjetničke akademije u Osijeku

Ukupno 77 studenata je odgovorilo da uopće ne koristi mrežnu stranicu knjižnice. Međutim, na druge načine su saznali za informacijske izvore i usluge knjižnice. Tako se njih 19 informira putem savjeta i uputa znanstveno-nastavnog osoblja u okviru redovite nastave, od knjižničnog osoblja u samoj knjižnici informacije traži 12 korisnika, a kroz savjete drugih studenata obaviješteno ih je 12. Ostali studenti se nisu izjasnili pa je pretpostavka da su informirani na jedan od ostalih, gore navedenih načina.

Zaključak

Rasprostranjenost interakcije putem interneta proizlazi iz činjenice da (uglavnom) besplatne on-line usluge korisnicima pružaju različite oblike komunikacije i mogućnost vlastite prezentacije.

U vremenu novih tehnologija veliki broj ustanova, poduzeća, organizacija i udružiga koriste virtualni svijet za oglašavanje, informiranje potencijalnih interesanata za predmet njihove djelatnosti, zbog različitih pogodnosti, koje taj oblik interakcije nudi.

Knjižnice, čija je jedna od osnovnih zadaća prikupljanje i distribucija informacija, na vrijeme su prepoznale mogućnosti i pogodnosti koje nudi virtualno okružje i svojim korisnicima, kao i svima ostalima koji imaju potrebu za njihovim sadržajima, nude informacije i usluge i putem on-line servisa.

Analizom provedene ankete mjerena zadovoljstva korisnika uslugama knjižnice Umjetničke akademije, s obzirom da većina anketiranih studenata koristi virtualno okruženje u potrazi za informacijama, a više od 1/3 njih su i članovi Facebook grupe knjižnice i taj broj se svakodnevno povećava, da se zaključiti kako korisnike nije dovoljno informirati samo standardnim oblicima informiranja, koji su u osnovi usluga knjižnice, već je bitno svoje informacije rasprostranjivati na većem broju različitih medija, koji zahtijevaju i određenu računalnu infrastrukturu i osnove informacijske pismenosti, od mrežnih stranica, QR kodova, sve do pojavljivanja knjižnica i na društvenim mrežama.

Razvojem tehnologija i korištenjem mogućnosti koje suvremenom čovjeku nudi digitalno doba, događa se čitava lepeza novih mogućnosti komunikacije. Jedna od njih su svakako društvene mreže, koje su mladima postale imperativ u ostvarivanju društvenih kontakata pa je bitno i na taj način približiti knjižnicu i njene usluge skupini korisnika kojoj je namijenjena, dakle studentima, odnosno mladima. Facebook grupa knjižnice Umjetničke akademije u Osijeku je i osnovana

u tu svrhu, a rezultati provedene ankete, prikazani u ovom radu, dokazuju da to nije bila pogreška.

U budućnosti će se knjižnična djelatnost proširivati, usluge, zadatke i ciljeve pratiti prema zahtjevima korisnika, u skladu s pravilima i zakonima struke, a korisnike informirati u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima koje će se pružati, kako bi knjižnica bila što aktivniji sudionik obrazovnog procesa na Akademiji.

Literatura

- Belan-Simić, A.; Previšić, D. (1998) Kako korisnici ocjenjuju pomoć bibliotekara u rješavanju tematskih zahrtjeva – istraživanje provedeno u Knjižnici Božidara Adžije u Zagrebu. Vjesnik bibliotekara Hrvatske, ¼, 31-40.
- Boyd, Danah M.; Ellison, Nicole B. Social network sites: Definition, history and scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication 13, 1(2007), preuzeto 19.5.2014. s <http://www.danah.org/papers/JCMCIIntro.pdf>
- IFLA-in manifest o Internetu, <http://www.ifla.org/>, preuzeto 21.5.2014. s <http://www.ifla.org/files/assets/faife/publications/policy-documents/internet-manifesto-hr.pdf>
- Knjižnice i intelektualna sloboda, <http://dzs.ffzg.unizg.hr/>, preuzeto 21.5.2014. s <http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/kiis.htm>
- Kolaborativne tehnologije – Online zajednice. Kolaborativne i komunikacijske tehnologije u knjižnicama, <http://elacd.carnet.hr/>, preuzeto 22.5.2014. s http://elacd.carnet.hr/index.php/Kolaborativne_tehnologije_-_Online_zajednice
- Matovina, J.; Pavlaković, S.; Stričević, I. (2002). Besplatni Internet za sve: Internet u narodnoj knjižnici. Vjesnik bibliotekara Hrvatske, ¾, 184-194.
- Narodna knjižnica: IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za razvoj službi i usluga / priredila radna skupina Sekcije za narodne knjižnice na čelu s Philipom Gillom (2003) Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo.
- Necko, S. eMarketing Set; Konkretni alati i rješenja iz prakse za vaš biznis i poslovanje, <http://www.scribd.com/>, preuzeto 19.5.2014. s <http://www.scribd.com/doc/95901292/eMarketing-Set>
- Petr Balog, K. (2010) Prema kulturi vrednovanja u visokoškolskim knjižnicama. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Umjetnička akademija u Osijeku. Pravilnik o radu knjižnice, <http://www.uaos.unios.hr>, preuzeto 14.10.2014. s http://www.uaos.unios.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=222&lang=hr
- Sečić, D. (2006) Informacijska služba u knjižnici. Lokve: Benja.

- Social Networking Software. Library Success: A Best Practices Wiki, preuzeto 11. 9.2014. s http://www.libsuccess.org/index.php?title=Social_Networking_Software
- Standard i smjernice razvoja i uvođenja najbolje prakse u visokoškolskim knjižnicama u RH, preuzeto 14. .9. 2014. s <http://www.knjiznice.info/index.php/knjiznice/informacije/699-standard-i-smjernice-razvoja-i-uvoenja-najbolje-prakse-u-visoko-kolskim-knjinicama-u-rh>
- Stropnik, A. (2013) Knjižnice za nove generacije: virtualni sadržaji i usluge za mlade. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo.

NEW FORMS OF COMMUNICATING INFORMATION TO LIBRARY USERS: THE EXAMPLE OF THE FACEBOOK GROUP OF THE LIBRARY OF THE ACADEMY OF ARTS IN OSIJEK

Abstract

Libraries are the result of the contact between the oral culture and the written word. They are some of the oldest, fundamental institutions of civilisation. Throughout their history, they have always dealt with new information and communication technologies, from the simple ones to the contemporary ones, responding to their challenges and accepting them as far as possible considering their social role.

The creation of new technologies has created the global information society, which has caused a lot of problems for libraries in terms of communication and the distribution of information to their users. Due to global information technologies and endless possibilities, enabled by the internet in a wider social context, libraries have had to step into the virtual world in order to survive within their social framework.

Being part of the global everyday life of the 21st century, social networks are one of the new ways of accessing information and as such influence the work of libraries. They have become a new way of distributing information about libraries and their services to a wider community of current and new users.

This paper will present new methods of informing library users by analysing the content of the Facebook group of the library of the Academy of Arts in Osijek, including the theoretical support of pertinent and accessible material dealing with the information library activities and new ways of informing library users. The aim is to show that easier access to information across the virtual space of the internet, used for gathering information and communication by the users of the library of the Academy of Arts in Osijek, prompts users to visit their library and use its books, records and services more often.

Keywords: library users, information activities, social networks, cultural marketing

PROMICANJE RAZVOJA INTEGRIRANOG UMJETNIČKOG KURIKULUMA U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

*Antonija Balić-Šimrak, Brankica Blažević,
Dragica Vinožganić, Željka Štabek
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu,
Hrvatska*

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 372:7

Sažetak

Članak razmatra mogućnosti primjene integriranog umjetničkog kurikuluma u odgoju djece predškolske dobi s ciljem razvijanja osobnosti i otpornosti, odnosno socijalne i emocionalne kompetencije u svrhu postizanja zdravih razvojnih ishoda koji predmijevaju stasanje djeteta u samouvjerenu, emocionalno i mentalno stabilnu osobu. Pristup aktivnostima u vrtiću kroz multimodalne umjetničko-kreativne procese potiče ideju razvoja kreativnosti i emocionalne inteligencije koje su možda najpoželjnije osobine današnjeg čovjeka. Prepoznavanje i razumijevanje emocija te mogućnost kontroliranja istih značajke su razvijene emocionalne inteligencije. S druge pak strane, povećanje kreativnosti nastaje kao rezultat bolje iskorištenosti desne hemisfere mozga koja je zadužena za umjetnički izraz što ukupno pridonosi boljoj funkciji mozga u cjelini. Integriracija svih umjetničkih formi predstavlja kombinaciju odgoja putem umjetnosti i art-terapije jer se bavi emocijama, stjecanjem vještina u području umjetnosti i razvojem socijalnih kompetencija te djeluje kao svojevrsna art-preventiva.

Ključne riječi: umjetnost, dijete, integrirani umjetnički kurikulum, kostimografija, autentičnost

Suvremeno shvaćanje djeteta i nove paradigmе odgoja uključuje cjelovitu formaciju djeteta u svim njegovim dimenzijama. U poticajnom okruženju aktivira se umjetnički jezik u komunikaciji s drugim oblicima umjetničkih sadržaja: glazbom, plesom, dramom i književnošću. Aktivni i kreativni pristup odgojitelja, njegova intrinzična motivacija pri biranju takvih poticaja i sadržaja, kao i prepoznavanje odgojiteljeve autentičnosti od strane djeteta, također pridonosi razvoju kreativnih potencijala djeteta, jača njegove kompetencije, a odgojitelju daje priliku vidjeti onu sferu djetetovih potreba koju samo takav integrativni pristup može otkriti. U tom procesu otkrivanja prisutno je obostrano uživanje na svim razinama, od istraživalačko-spoznajne do emocionalno-duhovne.

Djeca su po prirodi kreativna, sklona istraživanju i stvaranju te posjeduju mnoge talente koje je potrebno njegovati i razvijati. Stvaralaštvo u području umjetnosti na mnoge načine pomaže djetetu da prepozna svoje potencijale, da se izradi te da stvari svijet u kojem se osjeća sigurnim kreirajući nove situacije i scene koje će mu dati osjećaj sigurnosti (Malchiodi, C., 1998).

Kod djeteta rane dobi događa se paralelno sazrijevanje sposobnosti zapažanja na području glazbenog i likovnog stvaralaštva. Nije rijetkost da dijete slušajući glazbu zamišљa, kreira i stvara svoju likovnu ekspresiju, tj. slušni doživljaj pretvara u vidni sadržaj.



Brojni su primjeri iz pedagoške prakse koji pokazuju da glazba kao kulisa doprinosi i čarobnosti priče, slikovnice, scenske lutke. Zajedno aktiviraju i obogaćuju emocionalni doživljaj koji pobuđuje kreativna i motivacijska područja mozga, a rezultat je vidljiv u likovnom izričaju djeteta. Osjećaj čuđenja i radosti koji se pri tom događa utječe na čitav niz psihičkih i somatskih funkcija i zato dijete njihovu energiju doživljava vrlo intenzivno i cjelovito.

Scenska lutka svojim pokretljivošću, slikom i riječju predstavlja dinamičnu igru u kojoj dijete beskrajno uživa i svojom namjenom potpuno odgovara djetetovu poimanju svijeta, odnosa i emocija. Pogotovo onda kada je dijete i kreator lutke i animator. Odgojitelj pak, dajući dušu lutki, stvara prigodu za komunikaciju kad je ona uobičajenim načinom teško ostvariva, ulazi u emocionalni svijet djeteta i

lutkom štiti kad je emocionalna stabilnost djeteta narušena, a najveće bogatstvo daruje svojom mogućnošću ulaska u svijet maštete koja je djetetova pokretačka energija.



Lutkarska scenska umjetnost vrlo je važna u posredovanju vrijednosnog sustava djetetu i nezaobilazna komponenta njegova psihofizičkog i duhovnog zdravlja. Svojom nježnošću, dozom humora i poetičnošću unosi toplinu u odnose, a svojim izgledom (stiliziranost, funkcionalnost, likovnost) uči dijete estetici i kulturi ponašanja. Susretom emocije nakon predstave s mogućnošću likovne ekspresije događa se u djetetu čarobno tkanje osjećajnog i maštovitog svijeta. Budući da lutka živi i u sferi neverbalne komunikacije, glas joj daje pokret, a emociju likovni izričaj te je time još vrjednija kod povučene ili nesigurne djece te one koji imaju govorno-jezične teškoće. (Ivon, H., 2010).

Ples i pokret su također djetetu vrlo prirodno sredstvo komunikacije koje uvodi dijete u svijet maštete i kreativnosti. Njime dijete osvješćuje svoje tijelo, razvija vještine, osjećaje i sposobnosti, a uz glazbu razvija cijelo svoje biće. Ragnhild Oussoren je svojom metodom plesa pisanja spojila pokret, riječ, glazbu i likovnost u radostan, prirodan i zabavan način stvaranja. Iako prvenstveno namijenjen usvajajanju pokreta pisanja, on se pretvara u kreativan i zadovoljan istraživalački doživljaj u kojem svako dijete postiže uspjeh, uživa i stvara. A i tradicionalne hrvatske igre s pjevanjem imaju isti učinak na dijete kao i ples pisanja.



Slikovnica je također prikladan medij putem kojeg dijete stapa osjeće u jedinstven doživljaj koji ga potiče na kreativnost: najčešće govornu, dramsku i likovnu.

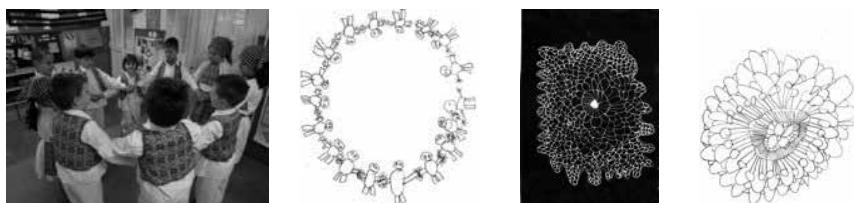
Kada govorи o primarnom – likovnom jeziku slikovnice, dr. Velički ističe da djetetu ona ponajprije govorи i s njim komunicira putem ilustracija te nadodaje simboličku važnost ilustracija koje najjednostavnijim linijama i formama prenose djetetu umjetnički oblikovane poruke. Također naglašava i maštovitost kad prate radnju, koja dijete uvodi u svijet stvaralaštva i maže te obogaćuje djetetov doživljaj. Dobra slikovnica potiče dijete na likovni izričaj radnje, poruke ili naprsto dijete nadahnjuje na stvaranje njegove priče.



Osim slikovnice i bajke, basne, priče i poezija dotiču djetetov imaginarni svijet i u likovnom izričaju stupaju se u njegovo poimanje zbilje i fantazije. Djetetova likovnost povezana je s njegovom duhovnom i moralnom dimenzijom koja na poseban i jedinstven način potiče dijete na različite oblike izražavanja i djelovanja. Na primjeren način djetetu približen biblijski tekst urodit će likovno vrijednim djetetovim govorom kojim nam poručuje kako je Bog dotakao njegovu dušu.



Interpoliranjem elemenata kulturne baštine u likovni izričaj otvaramo u ranoj i predškolskoj dobi raznolike mogućnosti estetskih, pedagoških, socijalnih i duhovnih odgojnih djelovanja u kontekstu očuvanja vrijednosti kulturne baštine, ali i začetaka spoznaje o vrijednosti interkulturnog dijaloga. Baštinski motiv promatranjem i dodirivanjem uči dijete ispitivanju, otkrivanju, istraživanju i analiziranju okoline, izražavanju istoga i razvijanju stava.



Iako je primarno djetetu dan motiv za likovni izričaj, elemente te strukture dijete rješava spontano i autentično na svoj način. U skladu s navedenim poželjno je da odgojitelj pronalazi takve motive i potiče dijete na otkrivanje i interpretaciju.

Glazba, lutka, književno-umjetnički tekstovi u korelaciji s likovnošću pomažu djetetu i odgojitelju u uspostavljanju bliskosti i onda kada je dijete negativističkog ponašanja, kad teško uspostavlja socijalni kontakt ili ima problem. Umjetničko područje pomaže mu tada u socijalizaciji i može zaista na njega imati terapeutski učinak. Dijete je cjelovito biće, stoga mu vrtičko okruženje mora osigurati kvalitetu življenja u kojoj će se osjećati kao vrijedna i dragocjena osoba, u kojem će moći izraziti svoje potencijale a uloga odgojitelja je da ga potiče i da mu likovni izričaji djece daju uvid u djetetovo samoostvarenje. Dodavši tome i susrete s likovnim umjetnicima u vrtiću, posjetama galerijama i drugim djelima umjetnosti izvan vrtića pobudili smo interes, a to djetetovo „umjetničko“ iskustvo zasigurno će ostaviti trag na njegovo djelovanje u neposrednoj okolini.

Pristup aktivnostima u vrtiću kroz multimodalne umjetničko-kreativne procese potiče ideju razvoja kreativnosti i emocionalne inteligencije koje su možda najpoželjnije osobine današnjeg čovjeka. Prepoznavanje i razumijevanje emocija, mogućnost kontroliranja istih značajke su razvijene emocionalne inteligencije (Malchiodi, C., 1998). S druge pak strane, povećanje kreativnosti nastaje kao rezultat bolje iskorištenosti desne hemisfere mozga koja je zadužena za umjetnički izraz što ukupno pridonosi boljoj funkciji mozga u cijelini.

Integracija svih umjetničkih formi predstavlja kombinaciju odgoja putem umjetnosti i art-terapije jer se bavi emocijama, stjecanjem vještina u području umjetnosti i razvojem socijalnih kompetencija te djeluje kao svojevrsna *art-preventiva*. Suvremeno koncipiran kurikulum ranog odgoja u literaturi određuje se kao teorijska koncepcija koja se u odgojno–obrazovnoj praksi vrtića zajednički gradi, tj. konstruira i sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnog procesa (Slunjski,E.,2001). I upravo jedan od od najznačajnijih aspekata integriranog umjetničkog kurikuluma je da su i odgojitelj i dijete usmjereni jedno na drugo pa na taj način razvijaju povjerenje i prisnost. Otkrivalačko-stvaralačko-spoznajni proces karakterističan za stvaralaštvo

u području umjetnosti najbolji je oblik učenja u ranoj dobi – učenja u kojem dijete istražuje svijet oko sebe. Dopoljavanjem da dijete u predškolskoj dobi stvara samostalno, neopterećeno i bez intervencije odraslih pruža svima koji su uključeni u taj proces mogućnost da dobiju dragocjeni uvid u dječji unutarnji svijet i da dijete bolje upoznaju te, dapače, uče od djeteta. Od odgojitelja se očekuje da uvažava i prepoznaće prirodne, urođene kreativnosti djeteta, koje tijekom odgojno-obrazovnog procesa treba njegovati, poticati i razvijati putem različitih oblika ekspresije.

Projekt izrade kostimografije u DV Izvor

Kostimografija je umjetnička/likovna disciplina koja se bavi kreiranjem kostima za predstavu i uključuje promišljanje i kroz likovni i kroz dramski jezik. Prilikom izrade kostima predškolsko dijete svladava likovni govor, likovne elemente primjenjuje u dekoraciji i formi, koristi različite likovne tehnike i sredstva, dizajnira i oblikuje u prostoru i na plohi. U projekt promišljanja i oblikovanja kostima upustile su se dvije skupine DV Izvor kada su u svibnju 2013. godine Zmajevi i Jabuke posjetili imanje Contessa u Draganiću i dvorac obitelji Erdödy. Upoznali su se s oruđem, starim alatima, namještajem, kostimima, načinom života ljudi koji su davno živjeli. Dječaci su imali mogućnost obući viteške kostime, a djevojčice dugačke krinoline.



Po povratku s izleta, djeca i odgojiteljice su zajednički pogledali fotografije s izleta što je kod djece izazvalo veliki interes za dublje proučavanje načina života ljudi davnih vremena. Djeca su od kuće donosila brošure s nacrtanom odjećom iz različitih epoha. Najveću pažnju djece privukle su raskošne barokne i elegantne renesansne haljine. Odgojiteljice su djeci ponudile monografiju baroknog slikara Diega Velazqueza koja je obilovala autentičnim haljinama 17. stoljeća. Djevojčice su na tim fotografijama uočile brojne ukrase i detalje koje su počele dodavati na svoje uobičajene crteže haljina princeza. Usljedilo je svakodnevno kostimiranje u princeze oblačenjem raznih komada odjeće. Odgojiteljice su djeci ponudile da izrade vlastite kreacije haljina od platna.



Osim platna, djeci je ponuđena potpuna sloboda u izboru materijala za ukrašavanje haljina, boja za oslikavanje kao i njihov cijelokupni dizajn. Odgojiteljice su djeci sugerirale da prvo olovkom nacrtaju oblik haljine na platno te ga izrežu. Djeca su se tijekom cijelog procesa dogovarala, pomagala jedno drugome i međusobno dijelila zadatke. Nakon krojenja uslijedilo je ukrašavanje. Nekoliko petogodišnjakinja odabralo je staviti široku traku u visini pojasa na koju je ušiveno mnogo mekanih kuglica u formaciji cvjetova. One su ušivene i uz rub gornjeg dijela haljine te je dodana mašnica. Odlučile su obogatiti i donji dio haljine trakama postavljenim jedna uz drugu. Na kraju je nastao i šešir.

Druga haljina nastala je iz mašte dvoje predškolaca kojima se svidio oblik renesansnih haljina te ukrašenost baroknih. Stoga su te elemente upotrijebili za dizajn vlastite haljine. Za razliku od skupine petogodišnjakinja, ovo dvoje predškolaca odlučilo je nakon krojenja haljinu obojati bojama za tekstil koje su bile stalno dostupne djeci u njihovom likovnom ateljeu. Osim za haljinu, odabrali su pastelne boje i za ukrasne perlice koje su naizmjence šivali kad se netko od njih umorio. Velikom upornošću našiveno je nekoliko desetaka centimetara dugog niza

perlica. Dječak je predložio da izrade i šešir kao njihove prijateljice ranije. Željeli su na šešir dodati ruže. Djekočica ih je sama izradila od namotanog platna te ih obojila u skladu s haljinom i šeširom.



Projekt izrade kostimografije učvrstio je naše mišljenje o važnosti integriranja raznovrsnih umjetničkih područja koja u ovom projektu objedinjuju likovno-dizajnerski izričaj usmjeren na scenski nastup. Jednako tako uvjerio nas je da djeca suvereno vladaju trima stvaralačkim razinama: razinom ideje, razinom koncepta i razinom oblikovanja. Djecu je, kako bi učvrstila ove potencijale, potrebno stalno izlagati različitim osjetilnim iskustvima kojima obiluje stvaralaštvo u umjetničkom području (Jensen, E., 2001).

U ovom se projektu dječji vrtić pretvorio u atelje, odnosno, umjetnički laboratorij za istraživanje iskustva (McNiff, S., 1998). Nakon provedenog projekta uslijedile su bogate umjetničke aktivnosti: ples, pjevanje, gluma koje su sada bile podcrtane kostimima „samoukih“ kostimografa što uvelike govori u prilog tezi da integracija umjetničkih disciplina višestruko obogaćuje odgojno-obrazovni proces te stvara temelje estetskog promišljanja i sposobnosti cijelovitog planiranja u kasnijoj dobi.

Zaključak

U ovom radu opisani su primjeri iz pedagoške prakse temeljeni na umjetnosti odnosno, različiti procesi umjetničkog stvaranja u različitim umjetničkim formama, što dakako dovodi do boljeg razumijevanja i iskustvenog doživljaja odgojitelja i djece. Također, istraživanja (McNiff, S., 1998) naglašavaju da je istraživanje u umjetnosti iskustveno učenje i kao takvo najbolji oblik usvajanja pojmova i učenja u ranoj i predškolskoj dobi.

Samo kao primjer možemo navesti Reggio pedagogiju koja se kod nas vrlo često citira u radovima s područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a koja je usmjerenja prema uvažavanju različih interesa i sposobnosti djece nudeći najraznovrsnije umjetničke discipline kao podlogu za ostvarenje njihovih ukupnih potencijala. I upravo konstrukcija kurikuluma temeljenog na razumijevanju kreativnosti i uvažavanju različitih kreativnih ekspresija djece korespondira s razvijenošću profesionalnih kompetencija odgajatelja (Slunjski, E., 2001, prema Jurčević Lozančić, A., 2011). To znači da ovako planirani i provedeni projekti, osim što pridonose odgojno-obrazovnom procesu, osnažuju i ulogu odgojitelja i njegov konstantni rast u osobnom i profesionalnom smislu. Odgojitelj osim što priprema, prati i evaluira proces i sam stječe umjetničko iskustvo koje ga stavlja u ulogu kulturnog antropologa te ga višestruko i duhovno i emocionalno obogaćuje. Roditelji kao partneri u institucionalnom odgoju također sudjeluju u oblikovanju odnosa njihove djece spram kulture i umjetnosti. Stoga je vrtiću njihova podrška jako važna jer na taj način vrtić utiče na buđenje onih sfera njihova kulturna života koji se ponekad gubi u ritmu svakodnevnice i poslovnih i obiteljskih obveza.

Dijete rane i predškolske dobi bogato je potencijalima, otvoreno, sposobno otkrivati i istraživati fenomene s kojima se susreće, i svoja otkrića razmjenjivati s drugima kroz različite oblike ekspresije. Kao što je opisano u ovom radu neki od oblika ekspresije podrazumijevaju govor, glazbu, likovnost (upotreba različitih materijala za likovno izražavanje), igru, konstrukciju i slično. I upravo mogućnost uporabe različitih medija na način koji najviše afirmira djetetove izražajne mogućnosti, omogućuje djeci višu razinu izražavanja i komunikacije temeljenu na jeziku umjetnosti (Bloomfield, A., & Childs, J., 2000).

Estetski orijentirano istraživanje najčešće je nepredvidiv proces te uključuje nestandardizirane metode istraživanja, a istraživanje u jednom području često „prosvijetli“ neko drugo područje. Ovakva otvorenost prema mijenjaju procesa i smjera istraživanja karakteristična je za istraživanje u ranom i predškolskom

odgoju te upravo ona najbolje potvrđuje kompatibilnost umjetničko-stvaralačkog procesa i ranog odgoja i obrazovanja. Predškolsko dijete ima svoj umjetnički jezik, na nama je da ga osluškujemo, pokušamo razumjeti u njegovoј suštini i, iznad svega, da ga poštujemo i volimo. U kvalitetnom procesu umjetničkog stvaralaštva dijete otkriva sebe i svoje potencijale, ono uči i stvara, odnosno, stvarajući uči, stječeći tako naviku koja će mu tijekom života biti najbolji saveznik.

Literatura

- Bloomfield A., Childs J. (2000). Teaching integrated arts in the primary school. New York: David Fulton Publishers.
- Ivon, H. (2010). Dijete, odgojitelj i lutka, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Jensen E. (2001). Arts with the Brain an Mind. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jurčević Lozančić, A. (2011), Nove paradigme ranog odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Malchiodi, C. (1998). The Art Therapy Sourcebook. Lincolnwood, Illinois: Lowell House, a division of NTC/Contemporary Publishing Group, Inc.
- Malchiodi, C. (1998). Understanding Children's Drawings. New York: The Guilford Press.
- McNiff, S. (1998). Art –Based Research. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum. Zagreb: Mali profesor.
- Velički, V. (2013). Literarni i likovni jezik slikovnica vjerskog sadržaja. Zagreb: časopis Katedarski glasnik, god XI, br.1, 23, NKU-HBK

PROMOTION OF THE DEVELOPMENT OF AN INTEGRATED ARTISTIC CURRICULUM IN EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

This article considers the possibility of implementation of an integrated artistic curriculum in the education of preschool children with the intention of developing their personalities and resistance, i.e. social and emotional competence with the aim of achieving healthy developmental results which mean the development of a child into a self-confident, emotionally and mentally stable person. The approach to kindergarten activities through multi-modal artistic and creative processes encourage the idea of development of creativity and emotional intelligence, which are perhaps the most desirable characteristics of a man today. Recognizing and understanding emotions, as well as the possibility of controlling these characteristics are signs of a developed emotional intelligence. On the other hand, the enhancement of creativity is the result of a better usage of the right hemisphere of our brain which is in charge of the artistic expression and this altogether contributes to better functioning of the brain as a whole. The integration of all artistic forms represents a combination of education through art and art therapy, since it deals with emotions, the acquisition of skills in the field of art and the development of social competences and functions as a sort of art-prevention.

Key words: art, child, integrated artistic curriculum, costumes, authenticity

INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE STUDENATA GLAZBENE PEDAGOGIJE

Amir Begić

*Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37.035:78

Sažetak

U današnjem suvremenom globalnom društvu postoji velika potreba za stjecanjem interkulturnih kompetencija jer one omogućuju bolje razumijevanje procesa kulturne razmjene i interakcije. Nastava glazbe u općeobrazovnim školama može doprinijeti interkulturnom odgoju, tj. stjecanju učeničkih interkulturnih kompetencija, no neizostavni su uvjeti interkulturni pristup nastavi glazbe i interkulturno kompetentni nastavnik glazbe. Interkulturni pristup nastavi glazbe u općeobrazovnim školama podrazumijeva razumijevanje glazbe kao globalnog fenomena, a to znači da bi budući nastavnici glazbe tijekom studija trebali upoznati glazbene jezike različitih kulturnih tradicija. Tako doprinosimo njihovim interkulturnim kompetencijama jer će upoznajući različite glazbene tradicije upoznati različite kulture i steći toleranciju prema kulturnoj različitosti te biti u stanju te iste kompetencije razvijati i u svojih učenika. U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje tijekom svibnja 2014. god. na Umjetničkoj akademiji u Osijeku. Cilj je istraživanja bio utvrditi u kojoj su mjeri razvijene interkulturne kompetencije studenata Glazbene pedagogije, tj. pomoći anketnog upitnika anketirani su studenti treće godine preddiplomskog i prve godine diplomskog studija. Svrha anketiranja bila je spoznati njihovo viđenje vlastitih interkulturnih kompetencija i utvrditi postoji li razlika u intekulturalnoj kompetentnosti studenata koji ne/polaze kolegij *Glazbe svijeta*. Rezultati istraživanja pokazali su da su studenti u značajnoj mjeri svjesni da žive u multikulturalnom okruženju, da shvaćaju nužnost interkulturne osviještenosti i da smatraju interkulturne kompetencije značajnim za njihovo buduće zanimanje. Osim toga uočeno je da postoji razlika u interkulturnoj osviještenosti, uvjerenjima i pozitivnom viđenju vlastitih interkulturnih kompetencija u korist studenata diplomskog studija. Stoga pretpostavljamo da je kolegij *Glazbe svijeta* utjecao na pozitivnije stavove studenata, odnosno da je u studenata diplomskog studija probudio svijest o interkulturnizmu i u sadržajima drugih kolegija.

Ključne riječi: interkulturne kompetencije, studenti Glazbene pedagogije, nastava glazbe

Uvod

Povjesnim prikazom razvoja glazbe može se vidjeti da su mnogi narodi sudjelovali u njezinu razvoju. Glazba se razvijala ispreplitanjem stvaralaštva različitih naroda i različitih kultura te je ona u svojoj biti multikulturalna umjetnost (Šulentić Begić, J., 2010). Na nastavi glazbe sluša se hrvatska glazba, ali još i više glazba ostalih naroda. Upoznavanjem vlastite kulture razvija se svijest o vlastitom kulturnom identitetu. Slušanjem glazbe drugih naroda upoznaje se njihova kultura (isto, 2010). Učeći prepoznavati i uvažavati posebnosti, učimo uvažavati različitost (Sekulić-Majurec, A., 1996). To doprinosi razvoju interkulturnalizma. Jedan od najznačajnijih događaja za razvoj interkulturnog glazbenog obrazovanja dogodio se 1966. godine u organizaciji društva *International Society for Music Education* (ISME). U Interlochenu je održana konferencija čija je glavna tema bila obrazovanje glazbenih pedagoga i potreba uključivanja glazbe različitih kultura u glazbenu nastavu na svim razinama (Ponick, T. L., 2007). Na taj se način ostvaruje interkulturni pristup nastavi glazbe koji podrazumijeva proučavanje različitih glazbenih kultura, njihovo komparativno promatranje te odnos takve glazbe prema kulturama iz kojih potječu (Anderson, W. M., 1991). Interkulturno glazbeno obrazovanje uvodi učenike u raznolikost glazbenih zvukova, pomaže im u spoznaji kako u svijetu postoje brojne sofisticirane glazbene kulture i da je zapadna klasična glazba samo jedna od njih. Proučavajući različite glazbe svijeta, učenici razvijaju glazbenu fleksibilnost te su sposobni izvoditi, slušati i vrednovati glazbu koja pripada različitim glazbenim stilovima (Dobrota, S., 2012). Tako učenici posredno uče uvažavati i prihvataći druge kulture i pojedince koji njima pripadaju, odnosno stječu interkulturne kompetencije. Neizostavni su uvjeti za ostvarivanje navedenog interkulturni pristup nastavi glazbe i interkulturno kompetentni nastavnik glazbe.

Interkulturne kompetencije nastavnika glazbe

Razumjeti drugoga, shvaćati ga, pomoći mu, biti otvoren i osjetljiv za drugo i različito te biti sposoban snošljivo komunicirati jesu temeljne komponente interkulturne odgojenosti (Previšić, V., 2009). Interkulturne kompetencije pripadaju temeljnim profesionalnim kompetencijama suvremenog nastavnika i potreba su suvremenih multikulturalnih društava. Interkulturna kompetencija može se svrstati u deset temeljnih dimenzija, a one su: komunikacijske sposobnosti, tolerancija prema dvosmislenosti, empatija, mentalna otvorenost, fleksibilnost,

sposobnost koncentracije u određenim situacijama i u odnosima s kulturalno drugaćijim osobama, pozitivan stav prema učenju, tolerancija prema različitim stilovima razmišljanja i kulturalnoj različitosti, poznavanje kulture, sposobnost postizanja uspjeha u različitim područjima (Piršl, E., 2012).

Interkulturalne kompetencije studenata glazbe kao budućih nastavnika bile su problem pet suvremenih istraživanja koja su proveli McKoy, C. L. 2009. i 2013. god. te Joseph, D. i Southcott, J. 2010. i 2011. god. Svrha istraživanja koje je provedeno u SAD-u (McKoy, C. L., 2009) bila je istražiti interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe. Sudionici istraživanja ($N = 86$) s devetnaest sveučilišta na jugoistoku SAD-a ispunili su upitnik kojim su se procijenile njihove intekulturalne kompetencije s obzirom na sljedeće faktore: faktor poticanja i faktor ograničavanja sposobnosti za poučavanje u kulturalno različitom odgojno-obrazovnom okruženju, kao i faktor odgojno-obrazovnog iskustva koje su stekli tijekom studija s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. Rezultati istraživanja pokazuju da je većina ispitanika svjesna kako kulturne razlike utječu na njihov stil poučavanja i učenje učenika, da su se tijekom svog školovanja susreli s glazbom drugih kultura i stekli određeno predznanje za organiziranje multikulturalne nastave i da su bili sudionici projekata povezanih s interkulturalizmom u nastavi glazbe. Istraživanje nije potvrdilo ni odbacilo tvrdnju da ispitanici imaju stavove i vjerovanja koji koče njihovu spremnost za odgojno-obrazovni rad u različitim kulturnim okruženjima. Autorica tog istraživanja predlaže dodatna istraživanja na većem uzorku koja bi uključila i provjeru učinka specifičnih demografskih varijabli na interkulturalne kompetencije budućih nastavnika glazbe.

McKoy (2013) je provela novo istraživanje na znatno većem uzorku, ali s nešto drugačijom svrhom. Ovoga puta željela je ispitati utjecaj etničkog školskog okruženja na interkulturalne kompetencije studenata s kojima su bili u doticaju tijekom nastavne prakse, a za vrijeme njihova školovanja za buduće nastavnike glazbe. Ispitanici ($N = 337$) s ukupno 36 sveučilišta diljem SAD-a ispunili su upitnik kojim su se procijenile njihove interkulturalne kompetencije s obzirom na sljedeće faktore: faktor poticanja i faktor ograničavanja sposobnosti za poučavanje u kulturalno različitom odgojno-obrazovnom okruženju, kao i faktor odgojno-obrazovnog iskustva koje su stekli tijekom studija, s obzirom na interkulturalizam u nastavi glazbe. „Poticanje“, „ograničavanje“ i „iskustvo sa studijom“ poslužili su kao zavisne varijable. Rezultati su pokazali da nema značajnijeg utjecaja etničkog školskog okruženja na interkulturalne kompetencije studenata.

Istraživanjem provedenim u Australiji (Joseph, D. i Southcott, J., 2010a) htjelo se utvrditi u kojoj mjeri fakulteti omogućuju studentima (budućim učiteljima

glazbe) ostvarivanje njihovih interkulturalnih kompetencija koje će im biti neophodne u njihovom budućem pozivu. Istraživanjem se također htjelo utvrditi postoje li razlike između onoga što propisuje i nudi nacionalni kurikulum i onoga što se u praksi (s obzirom na razvijanje interkulturalnih kompetencija studenata glazbe) doista i ostvara. Istraživači su ispitali studente (buduće nastavnike glazbe) na dva sveučilišta u saveznoj državi Viktoriji koja ima etnički najraznolikiji sastav stanovništva u Australiji i u čijem saveznom kurikulumu stoji da je interkulturalizam sastavni dio odgoja i obrazovanja. Provedeni su polustrukturirani intervju i analiza je pokazala da postoji raskorak između razine onoga što propisuje kurikulum i razine stvarnih interkulturalnih kompetencija koje studenti razvijaju tijekom studija. U zaključku autori (Joseph, D. i Southcott, J., 2010), kao profesori koji rade na spomenuta dva sveučilišta, naglašavaju kako treba ohrabrvati i poticati studente u razvijanju interkulturalnih kompetencija nužnih za njihov budući odgojno-obrazovni rad.

Isti istraživački tim (Joseph, D. i Southcott, J., 2010b) istraživao je koliko njihovi studenti razumiju interkulturalizam i različitosti u nastavi glazbe. Tijekom četiri godine proveli su polustrukturirane intervjuje s ukupno 30 studenata na dva sveučilišta. Nakon interpretativne fenomenološke analize dalo se zaključiti kako su ispitanici (studenti) svjesni multikulturalnog okruženja u kojem žive i da je integracija interkulturalizma u školske kurikulume pozitivna i nužna potreba. Također smatraju da je glazba idealno područje na kojem se interkulturalizam može ostvariti.

U istraživanju provedenom također u Australiji istraživači (Joseph, D. i Southcott, J., 2011) su htjeli utvrditi koliko osobno iskustvo (obiteljsko, školsko...) utječe na razvoj interkulturalnih kompetencija studenata koji se školuju za nastavnike glazbe i koliko se te kompetencije razvijaju na samom studiju. Intervjuom su ispitanici pokazali da nema značajnije razlike u njihovom prihvaćanju multikulturalnosti s obzirom na životna iskustva i okruženje u kojem su odrastali. Naprotiv, tijekom intervjuja iznijeli su brojne prijedloge kako razvijati interkulturalne kompetencije, svjesni odgovornosti koja ih čeka u budućem odgojno-obrazovnom radu.

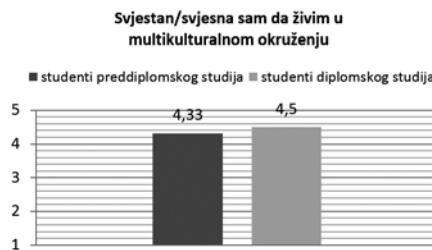
Uvidom u spomenuta istraživanja može se zaključiti kako su autori htjeli istražiti razvijaju li i u kojoj mjeri studenti koji se školuju za buduće nastavnike glazbe interkulturalne kompetencije, kakvi su njihovi stavovi o interkulturalizmu te koji faktori utječu na sposobnost i spremnost studenata da te kompetencije razviju. Može se zaključiti kako su ispitanici svjesni svog multikulturalnog okruženja, kako smatraju razvijanje interkulturalnih kompetencija važnim za svoj budući odgojno-obrazovni rad i da na kolegijima koje polaze tijekom studiranja moraju

imati uvjete za ostvarivanje tih kompetencija. No studenti ujedno naglašavaju da je ostvarenje toga cilja često u raskoraku s onim što propisuju kurikulumi, kao i da postoji dosta prostora za napredak u tom smjeru.

Istraživanje

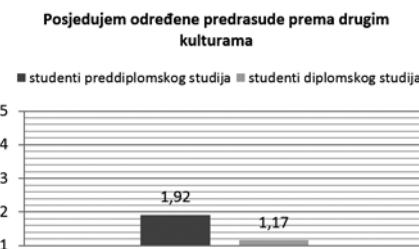
U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje na Umjetničkoj akademiji u Osijeku tijekom svibnja 2014. god. Cilj je istraživanja bio utvrditi u kojoj su mjeri razvijene interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U istraživanju je sudjelovalo dvanaest studenata treće godine preddiplomskog studija te isti broj studenata diplomskog studija, tj. ukupno 24 studenta. Pomoću anketnog upitnika ispitano je njihovo viđenje vlastite interkulturalne kompetencije. Osim toga željelo se utvrditi postoji li razlika u intekulturalnoj kompetentnosti studenata preddiplomskog studija koji nisu polazili kolegij *Glazbe svijeta* u odnosu na studente diplomskog studija koji su polazili navedeni kolegij. Na kolegiju *Glazbe svijeta* studenti se upoznaju pomoću audio i videozapisa s različitim svjetskim glazbenim tradicijama. Slušanjem autohtone glazbe naroda svih kontinenata, upoznavanjem velikog broja tradicionalnih instrumenata, plesova i običaja različitih kultura iz svih krajeva svijeta putem videozapisa, studenti dolaze u doticaj s kulturama koje se razlikuju od njihove. Na taj način uvažavaju i prihvataju drugačije i različito i tako stječu interkulturalne kompetencije koje će im u budućem zanimanju biti nužne kako bi učenicima pomogli također razviti interkulturalne kompetencije.

Za potrebe istraživanja osmišljen je anketni upitnik koji je sadržavao dvanaest tvrdnji koje su studenti ocijenili na skali od 1 do 5 (*1 – uopće se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem*). Za razumijevanje interpretacije analize rezultata potrebno je napomenuti kako ocjena 1 označava potpuno neslaganje, dok ocjena 5 označava potpuno slaganje, a to znači da je veće neslaganje ako je aritmetička sredina niža, a sukladno tome ako je aritmetička sredina viša, razina slaganja je viša. Osim toga upitnik je sadržavao jedno pitanje zatvorenog i jedno pitanje otvorenog tipa. Rezultati su grafički prikazani i prokomentirani.



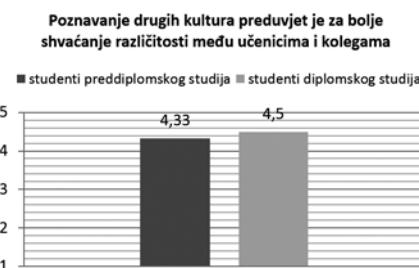
Grafikon 1: Svjestnost o multikulturalnom okruženju

Prva tvrdnja glasila je: *Svjestan/svjesna sam da živim u multikulturalnom okruženju*. Iz dobivenih rezultata može se uočiti da se studenti diplomskog studija u potpunosti slažu s prvoj tvrdnjom i svjesniji su da žive u multikulturalnom društvu u odnosu na studente preddiplomskog studija, iako je percepcija multikulturalnog okruženja i u studenata preddiplomskog studija također na vrlo visokoj razini.



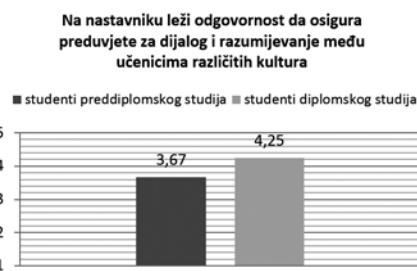
Grafikon 2: Predrasude o drugim kulturama

Studenti diplomskog studija bili su gotovo jednoglasni u tvrdnji da uopće nemaju predrasude prema drugim kulturama, a studenti preddiplomskog studija s tom su se tvrdnjom uglavnom složili.



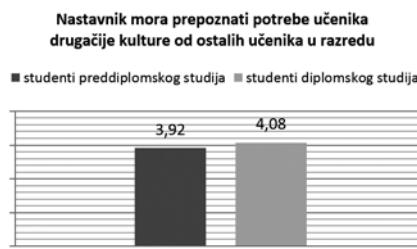
Grafikon 3: Poznavanje drugih kultura kao preduvjet boljeg shvaćanja drugih

Na tvrdnju da je poznavanje drugih kultura preduvjet boljeg shvaćanja različitosti među učenicima i kolegama obje su skupine u prosjeku odgovorile da se gotovo u potpunosti slažu, no ipak su studenti diplomskog studija iskazali malo veći stupanj slaganja.



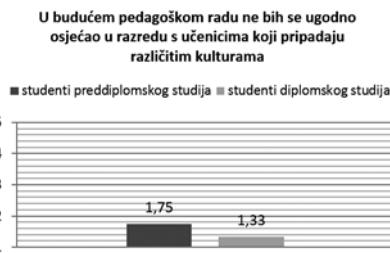
Grafikon 4: Nastavnikova odgovornost za dijalog i razumijevanje
među učenicima različitih kultura

Značajniju razliku spram studenata preddiplomskog studija iskazali su studenti diplomskog studija kada je trebalo procijeniti koliko je važna odgovornost nastavnika u ostvarivanju preduvjeta za razumijevanje i dijalog među učenicima različitih kultura. Studenti diplomskog studija uglavnom su se složili s navedenom tvrdnjom dok su studenti preddiplomskog studija bili nešto neodlučniji.



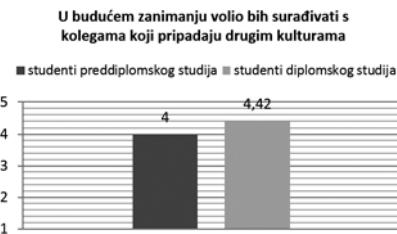
Grafikon 5: Nastavnik treba prepoznati potrebe učenika
pripadnika drugih kultura

Nije bilo značajnije razlike u odgovorima na tvrdnju *Nastavnik mora prepoznati potrebe učenika drugačije kulture od ostalih u razredu* iako treba spomenuti da su studenti diplomskog studija pokazali malo veći stupanj slaganja s tom tvrdnjom.



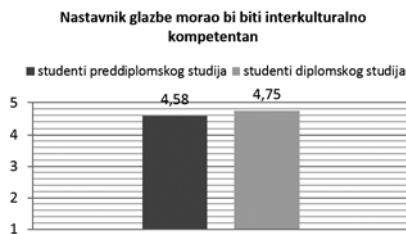
Grafikon 6: Nastavnika nelagoda zbog poučavanja učenika pripadnika drugih kultura

U idućem primjeru studenti obiju skupina iskazali su visok stupanj neslaganja iako malo prednjače studenti diplomskog studija. Tvrđnja je glasila: *U budućem pedagoškom radu ne bih se ugodno osjećao u razredu s učenicima koji pripadaju različitim kulturama.*



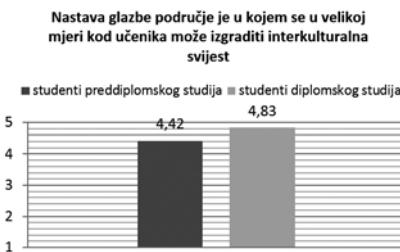
Grafikon 7: Vlastita suradnja s nastavnicima pripadnicima drugih kultura

Studenti diplomskog studija gotovo su se u potpunosti složili s tvrdnjom da bi u svom budućem radu voljeli surađivati s kolegama koji pripadaju drugim kulturama dok su se studenti preddiplomskog studija s tim uglavnom složili.



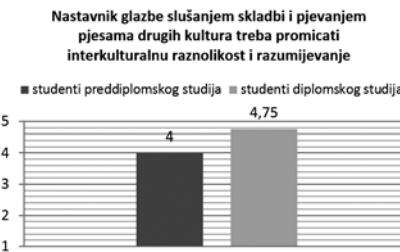
Grafikon 8: Potreba za interkulturno kompetentnim nastavnikom glazbe

Studenti objiju skupina gotovo su se u potpunosti složili s tvrdnjom da bi nastavnik glazbe morao biti interkulturalno kompetentan. Treba ipak naglasiti da su studenti diplomskog studija iskazali malo veći stupanj slaganja.



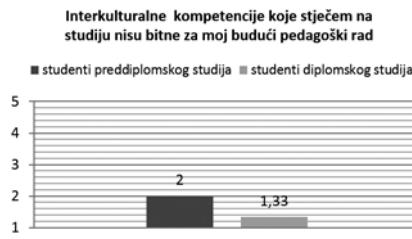
Grafikon 9: *Nastava glazbe kao izvor stjecanja interkulturalnih kompetencija učenika*

Iduća je tvrdnja glasila: *Nastava glazbe područje je u kojem se u velikoj mjeri kod učenika može izgraditi interkulturalna svijest*. Studenti objiju skupina iskazali su velik stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom iako su i ovaj put studenti diplomskog studija bili u to uvjereniji.



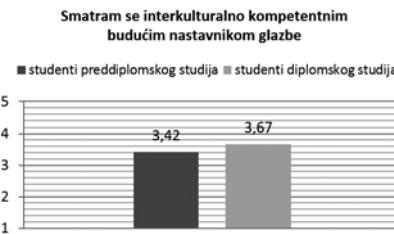
Grafikon 10: *Slušanje skladbi i pjevanje pjesama drugih kultura kao izvor stjecanja interkulturalnih kompetencija učenika*

Studenti preddiplomskog studija uglavnom su se složili, a studenti diplomskog studija gotovo su se u potpunosti složili s tvrdnjom koja je glasila: *Nastavnik glazbe slušanjem skladbi i pjevanjem pjesama drugih kultura treba promicati interkulturalnu raznolikost i razumijevanje*.



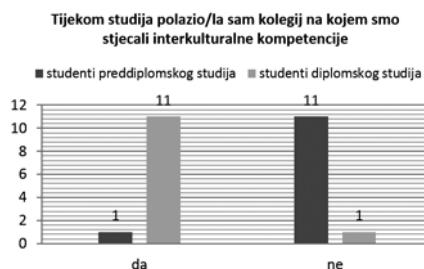
Grafikon 11: Važnost stjecanja interkulturnih kompetencija tijekom studija

Studenti iz obiju skupina iskazali su neslaganje s tvrdnjom da interkulturne kompetencije koje stječu na studiju nisu važne za njihov budući pedagoški rad. Ipak je razlika da su studenti diplomskog studija iskazali veće neslaganje sa spomenutom tvrdnjom.



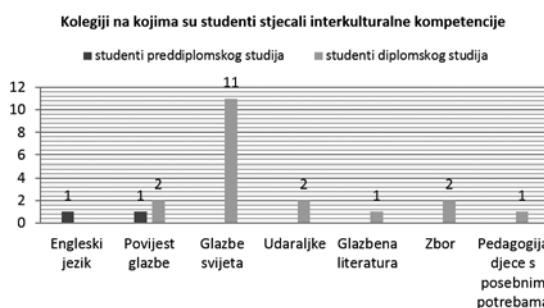
Grafikon 12: Interkulturnalne kompetencije budućih nastavnika glazbe

Odgovori na tvrdnju *Smaram se interkulturno kompetentnim budućim nastavnikom glazbe* pokazali su da se studenti diplomskog studija s njom nešto više slažu, ali odgovori u cijelini ne odaju veliki stupanj slaganja.



Grafikon 13: Zastupljenost kolegija prema mišljenju studenata na kojima se stječe interkulturnalne kompetencije

Kod tvrdnje da su tijekom studija stjecali interkulturalne kompetencije došlo je do najvećih razlika među dvjema skupinama studenata. Naime od studenata preddiplomskog studija samo je jedan student odgovorio potvrđno, a njih jedanaestero smatra da nisu imali kolegije na kojima su stjecali interkulturalne kompetencije. Kod studenata diplomskog studija odgovori su bili upravo suprotni. Jedanaestero studenata smatra da su na studiju polazili kolegije na kojima su stjecali interkulturalne kompetencije dok je samo jedan student bio suprotnoga uvjerenja.



Grafikon 14: Kolegiji na kojima se, prema mišljenju studenata, stječu interkulturalne kompetencije

Kao što se vidi iz odgovora na prethodnu tvrdnju samo jedan student preddiplomskog studija smatra da je polazio kolegije na kojima je stjecao interkulturne kompetencije. Prema mišljenju tog studenta to se ostvarivalo na kolegijima *Engleski jezik* i *Povijest glazbe*. Svih jedanaestero studenata diplomskog studija, koji su se složili s prethodnom tvrdnjom, navelo je kolegij *Glazbe svijeta* kao onaj na kojem su stjecali interkulturalne kompetencije. Osim toga neki od studenata uz taj su kolegij dodali i druge kao što su: *Udaraljke*, *Poznavanje glazbene literature*, *Zbor*, *Pedagogija djece s posebnim potrebama* i *Povijest glazbe*.

Zaključak

Nastava glazbe u općeobrazovnim školama može doprinijeti interkulturnom odgoju, tj. stjecanju učeničkih interkulturnih kompetencija, no neizostavni su uvjeti interkulturni pristup nastavi glazbe i interkulturno kompetentni nastavnik glazbe. Interkulturni pristup nastavi glazbe u općeobrazovnim školama podrazumijeva razumijevanje glazbe kao globalnog fenomena, a to znači da bi budući nastavnici glazbe tijekom studija trebali upoznati glazbene jezike

različitih kulturnih tradicija. Tako doprinosimo njihovoj interkulturalnoj kompetenciji jer će upoznajući različite glazbene tradicije upoznati različite kulture i steći toleranciju prema kulturnoj različitosti te će isto moći razvijati u svojih učenika.

Rezultati istraživanja koje je provedeno u okviru ovoga rada pokazali su da su studenti Glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Osijeku u značajnoj mjeri svjesni da žive u multikulturalnom okruženju, da shvaćaju nužnost interkulturalne osvještenosti i da smatraju interkulturalne kompetencije značajnim za njihovo buduće zanimanje. Istraživanjem se također htjelo utvrditi postoji li razlika u shvaćanju interkulturalizma, stavovima i interkulturalnim kompetencijama među studentima preddiplomskog i diplomskog studija Glazbene pedagogije i je li kolegij *Glazbe svijeta* bio jedan od faktora koji je utjecao na eventualno drugačije stavove među tim dvjema skupinama studenata.

Usapoređujući odgovore dviju skupina studenata, može se zaključiti da postoji razlika u interkulturalnoj osvještenosti, uvjerenjima i pozitivnom viđenju vlastite interkulturalne kompetencije u korist studenata diplomskog studija. Ta razlika u nekim odgovorima i nije značajna, ali je zanimljivo da je uvijek prisutna. Jedno sasvim drugo istraživanje, kojim su se htjele ispitati interkulturalne kompetencije učitelja, pokazalo je da nema statistički značajne razlike u interkulturalnim kompetencijama između učitelja sa završenim preddiplomskim studijem i onih sa završenim diplomskim studijem (Vassallo, B., 2012).

Značajna razlika između dviju skupina studenata pokazala se kada je trebalo navesti kolegije za koje misle da utječu na razvijanje njihovih interkulturalnih kompetencija. Očito je da su studenti diplomskog studija svjesniji interkulturalnih sadržaja pojedinih kolegija od svojih mlađih kolega. Kolegij *Glazbe svijeta* vjerojatno je utjecao na drugačije stavove, ali i u studenata probudio svijest o interkulturalizmu u sadržajima drugih kolegija.

Nažalost, ipak određeni broj kolegija nije naveden u odgovorima ispitanika, no ne zato što sadržaji tih kolegija u sebi ne sadrže interkulturalne sastavnice (da-pače, ne vjerujemo da postoji kolegij u kojem ih na studiju Glazbene pedagogije nema), već iz razloga što te sadržaje studenti nisu prepoznali i postali ih svjesni. Kada npr. studenti zborski pjevaju skladbu talijanskog autora ili na glasoviru sviraju skladbu poljskog skladatelja ili pak u okviru nekih kolegija slušaju i analiziraju velik broj skladbi bečkih klasičara, duboko su uronili u interkulturalizam i ujedno postali interkulturalno kompetentniji. Takvi su primjeri brojni i prisutni u većini kolegija na studiju.

Rezultati također daju zaključiti da studenti i preddiplomskog i diplomskog studija, unatoč svjesnosti o potrebi posjedovanja interkulturnih kompetencija, smatraju da nisu u dovoljnoj mjeri razvili te iste kompetencije. Stoga su poželjna daljnja istraživanja koja bi obuhvatila i ostale kolegije tijekom cijelog akademskog obrazovanja na studiju Glazbene pedagogije koja bi pokušala utvrditi u kojoj se mjeri razvijaju interkulturne kompetencije studenata i na koji bi se način moglo pozitivno djelovati na njihovu interkulturnu osvištenost.

Literatura

- Anderson, W. M. (ur.) (1991). *Teaching Music with a Multicultural Approach*. Reston. VA: Music Educators National Conference.
- Dobrota, S. (2012). Povijesni razvoj interkulturnog glazbenog obrazovanja. U: *Pedagogija i kultura. Svezak 1. Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (ur. Hrvatić, N., Klapan, A.), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 133-141.
- Joseph, D., Southcott, J. (2011). Embracing cultural diversity in Australian music teacher education. *Music education research and innovation*, 14(1), 7-14.
- Joseph, D., Southcott, J. (2010a). Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 8-20.
- Joseph, D., Southcott, J. (2010b). Experiences and understandings: student teachers' beliefs about multicultural practice in music education. *Australian journal of music education*, 2, 66-75.
- McKoy, C. L. (2013). Effects of selected demographic variables on music student teachers' self-reported cross-cultural competence. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 375-394.
- McKoy, C. L. (2009). Cross-cultural competence of student teachers in music education. U: *The journal of the Desert Skies Symposium on Research in Music Education* (ur. Cooper, S.), Tucson, AZ: University of Arizona. 128–144.
- Ponick, T. L. (ur.) (2007). *MENC: A Century of Service to Music Education 1907-2007. Evansville*. Ind.: M. T. Publishing Company, Inc.
- Piršl, E. (2012). Interkulturna kompetencija i/ili kulturna inteligencija. U: *Pedagogija i kultura. Svezak 1. Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (ur. Hrvatić, N., A. Klapan , A.), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 333-342.
- Previšić, V. (2009). Interkulturna obzorja suvremene škole. U: *Škola danas za budućnost* (ur. Puževski, V., Strugar, V.), Križevci, Bjelovar: HPKZ, 13-28.

- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, 51(6), 677-687.
- Šulentić Begić, J. (2010). Glazba i interkulturalnost. U: *Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije Obrazovanje za interkulturalizam* (ur. Peko, A., Sablić, M., Jindra, R.), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 327-340.
- Vassallo, B. (2012). Am I Culturally Competent? A study on Multicultural Teaching. Competencies among School Teachers in Malta. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8(1), Preuzeto sa: <https://www.wtamu.edu/journal/volume-8-number-3.aspx#11>, 13.05.2014.

INTERCULTURAL COMPETENCIES OF MUSIC TEACHER EDUCATION STUDENTS

Abstract

In today's modern global society, there is a great need for the acquisition of intercultural competencies, because they allow a better understanding of the processes of cultural exchange and interaction. Teaching music in primary and secondary schools can contribute to intercultural education, ie students' acquisition of intercultural competencies, but indispensable conditions are intercultural approach to music education and intercultural competencies of music teacher. Intercultural approach to music education in primary and secondary schools involves understanding music as a global phenomenon and it means that the future music teachers should get to know the musical languages of different cultural traditions during their academic education. So we contribute to their intercultural competencies because, by learning about different musical traditions they will meet different cultures and gain tolerance toward cultural diversity and also will be able to develop those competencies in their students. In this paper a survey was conducted in May of 2014. at the *Academy of Arts in Osijek*, Croatia. The aim of this study was to determine the extent of intercultural competencies developed by students of *Music pedagogy*. We surveyed, using a questionnaire, third year undergraduate students and first year of graduate study. The purpose of the survey was to realize their own vision of intercultural competencies and whether there is a difference in intercultural competencies of students who do /not attend the *World music* course. The results showed that students are significantly aware of living in a multicultural environment, that they realize the necessity of intercultural awareness and consider that intercultural competencies are essential to their future profession. In addition, it has been observed that there is a difference in intercultural awareness, beliefs and positive vision of their own intercultural competencies in favor of the graduate students. Therefore, we assume that the *World music* course has affected by more positive attitudes of students in graduate studies and awakened their awareness of interculturalism in contents of other courses.

Keywords: intercultural competencies, students of *Music pedagogy*, music education

STOŽAC ISKUSTVA EDGARA DALEA KAO OKVIR ZA UČENJE I POUČAVANJE U NASTAVI KLASIČNOG BALETA

*mr. sc. Sandra Bjelan Guska
Filozofski fakultet u Sarajevu
Bosna i Hercegovina*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37:793.3

Sažetak

O nastavniku se danas govori s više aspekata, pred njega se opravdano postavljaju brojna očekivanja, a njegova aktivnost u suvremenim okolnostima nastoji se precizirati i operacionalizirati u svjetlu različitih koncepcata neophodnih kompetencija. Većina autora stručne baletne literature posebno ističe važnost didaktičko-metodičke osposobljenosti nastavnika. Izbor metoda učenja i poučavanja, oblika nastavnog rada, medija učenja i didaktičkih strategija ovisit će i o tome imaju li za ciljeve poučavanja maksimalni razvoj svakog pojedinog učenika, a za ishode učenja postignute plesačke kompetencije. Metodička znanja svrstavaju se u područje prakseološke edukologije i to na njenoj mikroprakseološkoj razini, koja podrazumijeva praktična znanja potrebna za izvođenje odgojno-obrazovne prakse u konkretnom odgojno--obrazovnom činu, u određenom vremenu i s određenim polaznicima. Mikroprakseološka znanja strukturirana su u primijenjene (praktične) teorije, ponajprije u teoriju kurikuluma. Ako kurikulum, u najširem, definiramo kao organizirani proces učenja i poučavanja s obzirom na određene svrhe i ciljeve, onda *stožac iskustva* Edgara Dalea može imati značajne implikacije kao okvir za aranžiranje procesa učenja i poučavanja u nastavi klasičnog baleta. Edgar Dale je uočio prednosti i iznimne vrijednosti aktivnog i iskustvenog učenja te manjkavosti pasivne uloge učenika u procesu učenja. Cilj ovog rada jest reflektirati didaktičko-metodičke aspekte nastave klasičnog baleta na *stožac iskustva* Edgara Dalea u kontekstu bosanskohercegovačkog formalnog baletnog obrazovanja, kao odgovor na obrazovne potrebe baletnih nastavnika koji su planiranje, pripremanje i izvedbu nastavnog sata te prosudbu vlastitog rada naveli kao najveće izazove u svojoj nastavnoj praksi.

Ključne riječi: nastava klasičnog baleta, nastavnik, učenje i poučavanje

Uvod: struktura formalnog baletnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini

Formalno (školsko) obrazovanje označava djelatnost koja se izvodi u institucionalnim oblicima obrazovanja i ima instrumentalno značenje (Kulić, R., Despotović, M., 2005). Pod formalnim baletnim obrazovanjem, u kontekstu ovog rada, podrazumijevaju se državne škole u Bosni i Hercegovini gdje je moguće baletno se obrazovati. Takve su institucije Osnovna glazbena škola „Mladen Pozajić“ Sarajevo s Odsjekom za klasični balet, Osnovna glazbena i baletna škola Novo Sarajevo te Srednja glazbena škola u Sarajevu s Odsjekom za klasični balet. Od prošle školske godine i Osnovna glazbena škola Tuzla na Odsjeku za balet omogućava stjecanje osnovnog baletnog obrazovanja. Formalno niže, tj. osnovno baletno obrazovanje traje četiri, odnosno šest godina (razlike u nastavnim planovima i programima), a srednje obrazovanje četiri godine. Završetak osnovnog baletnog obrazovanja označava se polaganjem završnog ispita i svečanim koncertom dok se srednje baletno obrazovanje završava polaganjem završnog i maturalnog ispita te dobivanjem diplome o stručnom zvanju baletni plesač/plesačica. U Bosni i Hercegovini balet i ples još uvijek nisu akademske discipline te ih se ne može izučavati na tercijarnoj obrazovnoj razini, tj. na visokoškolskim institucijama.

S obzirom na navedenu strukturu formalnog baletnog obrazovanja, koje se realizira u okrilju osnovnog i/ili srednjeg glazbenog obrazovanja u Bosni i Hercegovini, vidljivo je da se unutar ponuđenog sustava obrazuju budući baletni plesači, ali i baletni nastavnici. Naime baletni se plesači često nakon svršenog srednjeg obrazovanja nađu u ulogama baletnih nastavnika bez prethodne i adekvatne izobrazbe za odgojno-obrazovni rad u školi. Pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička grupa predmeta ne izučava se na srednjoškolskom stupnju glazbenog/baletnog obrazovanja iako bi ju, u nedostatku tercijarne razine obrazovanja u ovom području, bilo neophodno uvrstiti u nastavni plan i program. Za bavljenje odgojno-obrazovnom djelatnošću baletni plesači trebaju pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku izobrazbu. Za njom najčešće posežu u okviru već ponuđenih programa za naknadno stjecanje pedagoškog obrazovanja na fakultetima u Bosni i Hercegovini. Za baletne plesače, nakon završene srednje glazbene škole IV. stupnja, pristup programima nije moguć ako nemaju fakultetsku naobrazbu pa se budući baletni nastavnici opredjeljuju za neki od studija koji mogu biti ali nisu uvijek srodnii nastavničkoj profesiji. Programi naknadnog stjecanja pedagoškog obrazovanja nisu temeljeni na specifičnim potrebama tih nastavnika te je izobrazba često samo formalne prirode i krajnje je instrumentalizirana.

Iz navedenih razloga baletnim plesačima u ulogama baletnih nastavnika u Bosni i Hercegovini potrebna je svaka vrsta pomoći i poticaja kada je u pitanju pedagoška ukupnost nastavnog procesa. Stoga ovaj rad ima nakanu pridonijeti spremnjem suočavanju s nekim izazovima u njihovoј pedagoškoј praksi. Jedan od takvih izazova je planiranje i pripremanje nastave, odnosno aranžiranje procesa učenja i poučavanja u nastavi klasičnog baleta.

Edukološki pogled na kompetencije baletnih nastavnika i temeljna nastavna umijeća

Edukologija povezuje i dovodi u međusobni odnos spoznaje inače neovisnih znanosti koje u jednom dijelu svoga područja istražuju odgoj i obrazovanje ne dajući prednost ni jednoj od njih (Bežen, A., 2008, 373). Ipak edukološki sustav nije jednoznačno određen. Edukološki sustav znanja, kako ga sistematiziraju utemljitelji edukologije J. E. Christensen i J. E. Fisher, postoji na dvije razine: znanstvenoj i prakseološkoj. Prakseološko je znanje relativno novi pojam koji povezuje teorijsku spoznaju i iskustvo kao neznanstveno područje. Pastuović (1999, 89) navodi da su umjetnički odgoj te kurikulum i poučavanje samo neka od edukoloških područja istraživanja, a posebno su bitna u kontekstu ovog razmatranja.

Opseg i raznolikost radova u stručnoj i znanstvenoj literaturi, čiji se autori bave nastavnikom u nastavnom procesu, potvrđuju njegov iznimski značaj. O tom značaju govori i pedeutologija koja se bavi teorijom o nastavniku i njegovom sudjelovanju u nastavnom procesu, navodi Muminović (2013). O nastavniku se danas govori s mnogo aspekata, u odnosu na različite obrazovne paradigmе, a pred njega se opravdano stavljuju brojna očekivanja. Ipak, različiti profesionalni i suvremenii pedagoški, ali i društveni i tehnološki izazovi s kojima se susreću nastavnici XXI. stoljeća, često dovode u pitanje njegovo postojanje i značaj u nastavnom procesu. Svi ti izazovi pomiču nastavnika iz njegovih tradicionalno operacionaliziranih ponašanja u nastavnom procesu, ali upravo ta pomicanja ostavljaju i otvaraju dovoljno prostora za nove i drugačije uloge nastavnika. Nastavnikova aktivnost u suvremenim, izmijenjenim okolnostima nastoji se precizirati i operacionalizirati u svjetlu različitih koncepata neophodnih kompetencija. Važno je promišljanje o kompetencijama kao o sklopu međusobno povezanih i jednakovo važnih znanja, sposobnosti, vještina i vrijednosti neophodnih za uspješno funkcioniranje i razvijanje pojedinca i skupine u različitim situacijskim kontekstima s različitim zahtjevima.

Davno je dokazano da nije isto plesati i graditi osobnu baletnu karijeru te da je nešto sasvim drugačije tomu poučavati druge. Uz pedagoško-psihološka, anatomska znanja iz određenih područja fizike, povijesti plesa i teorije glazbe većina autora baletne literature posebno ističe didaktičko-metodičku osposobljenost nastavnika. Prema Beženu (2008) metodičko znanje pripada znanju o odgoju i obrazovanju, a njegova posebnost jest u tome što povezuje znanje o učenju i znanje o poučavanju. Osim znanja o sadržaju nastavnog predmeta koji poučava nastavnik mora imati pedagoška, psihološka, didaktička, sociološka i druga znanja pomoću kojih će realizirati pouku. Bežen (2008) ih naziva metodičkim znanjima. Metodička znanja svrstavaju se u područje prakseološke edukologije i to na njenoj mikoprakseološkoj razini, koja podrazumijeva teorijska i praktična metodička znanja potrebna za izvođenje odgojno-obrazovne prakse u konkretnom odgojno-obrazovnom činu, u određenom vremenu i s određenim polaznicima. Osim teorijskih znanja iz matičnih znanosti metodike, znanja iz temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti i posebnih teorijskih znanja pojedine metodike Bežen (2008, 389) navodi i praktična metodička umijeća koja obuhvaćaju: planiranje nastave nastavnog predmeta, izvođenje nastavnog sata i drugih odgojno-obrazovnih oblika, znanje praktičnog poučavanja i komuniciranje s učenicima, pravilnu nastavnu uporabu materinskog, a po potrebi i stranog jezika, uporabu tehničkih i drugih nastavnih sredstava i medija, izradu metodičkih artefakata za pojedine nastavne jedinice, motivacijsko uređenje učionice i škole po zahtjevima nastavnog predmeta te stvaranje povoljne klime za poučavanje i druge aktivnosti u nastavnom predmetu. Iz ovog pregleda metodičkih umijeća vidimo da nastavnika znanja, vještine i sposobnosti, tj. kompetencije, imaju različita ishodišta i da je svako od njih supstratnog karaktera u ukupnosti ponašanja nastavnika. Kyriacou (2001) je temeljnim nastavnim umijećima, kao službenim standardima kompetencija, koje trebaju steći budući nastavnici da obilježja znanja, odlučivanja i radnji te ih precizirao kao: planiranje i priprema, izvedba nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplina, ocjenjivanje učenikovog napretka te prosudba vlastitog rada. Navedena nastavna umijeća važna su za nastavnike bilo kojeg predmetnog područja, ali baletnim nastavnicima u Bosni i Hercegovini, u nedostatku adekvatne pedagoške izobrazbe, poseban izazov predstavlja¹ planiranje, pripremanje i izvedba nastavnog sata te prosudba vlastitog rada kao krajnja aktivnost u jednom obrazovnom ciklusu koja je evaluacijskog karaktera, a rezultati te aktivnosti mogu biti ishodišna točka u procesu planiranja novog obrazovnog ciklusa.

¹ Ova tvrdnja predstavlja jedan od rezultata empirijskog neekperimentalnog istraživanja provedenog u 2007. godini za potrebe izrade diplomskog rada, a zatim reanketiranja o obrazovnim potrebama u 2012. godini..

Izbor metoda poučavanja, nastavnih oblika, didaktičkih sredstava i medija učenja ovisit će o tome koliko nastavnici poznaju sva područja nastavnog djelovanja, koliko poznaju svoje učenike te imaju li za ciljeve poučavanja maksimalni razvoj svakog pojedinog učenika, a za ishode učenja postignute plesačke kompetencije. Osim pedagoške i didaktičke literature koja nudi kompetencijske okvire i definira nastavna umijeća stručna baletna literatura specifično ih naglašava u svojim kontekstima. „*Radeći na svojoj metodi predavanja pokušala sam da odredim osnove nauke igre i da iznesem sve što sam postigla svojim višegodišnjim iskustvom igračice i pedagoga*“, piše Vaganova (1949, 3) koju mnogi smatraju najvećim baletnim pedagogom XX. stoljeća. Svoje zanimanje za pedagošku djelatnost pokazuje nakon što su joj mnogi njeni pedagozi govorili da su joj ruke tijekom plesanja loše postavljene, ali nitko nije pokazivao niti objašnjavao što s njima treba raditi. Sastavljanju baletnog sata Vaganova posvećuje veliku pozornost te uvijek iznova ističe postupnost u poučavanju svakog baletnog koraka. U procesu rada nastavnik je dužan posvetiti jednaku pozornost svim dijelovima sata, savjetuje Vaganova (1949). Pišući o novim metodama u plesnoj pedagogiji, Josipović (2011) posebno mjesto posvećuje organizaciji i izvođenju plesnog sata, navodeći poželjne sposobnosti kojima dijete treba ovladati i primjere pedagoškog načina postizanja postavljenih ciljeva. Savjeti i iskustva pretočeni u knjigu Alise Nikiforove, duogodišnje baletne pedagoginje, pomoći će svima onima koji žele unaprijediti znanje iz metodike klasičnog baleta. „*Imam svoje mišljenje o tome kako treba učiti i kako treba pristupiti programu obučavanja. Želim da prenesem svoj metod gradnje – postavke tela i drugim pedagozima i oni će, ako budu pametni, na toj osnovi moći da izgrade nove prilaze u obučavanju učenika za igru*“, navodi Nikiforova (2005, 13) pozivajući na pedagošku i metodičku kreativnost baletnih nastavnika. Iako ovdje pregledu baletne literature svakako nije kraj, nakana nije bila elaborirati, nego samo ilustrirati kako o kompetencijama baletnih nastavnika pišu oni koji to i sami jesu. Svaki od navedenih autora uvijek na svoj način ističe da je metoda rođena u praksi, zatim posebnu i nezamjenjivu pedagošku ulogu nastavnika u odgajanju učenika za umjetnost, metodičke sposobnosti u vođenju učenika kroz baletnu tehniku i tradiciju, podcrtavajući neophodnost posjedovanja pedagoškog takta i senzibilnosti pri planiranju, strukturiranju i realiziranju svakog baletnog sata. Također navode pedagoške principe, oblike i metode rada, potrebu poučavanja učenika o zdravlju i kulturi svoga tijela, a sve u svrhu odgajanja i obrazovanja mladih za umjetnički izraz i stvaralaštvo.

U nedostatku stručnog kadra u Bosni i Hercegovini nastavu iz predmeta klasični balet, karakterne igre, klasična podrška, repertoar, folklor, gluma i historijske igre, kako je to definirano nastavnim planom i programom, mogu izvoditi

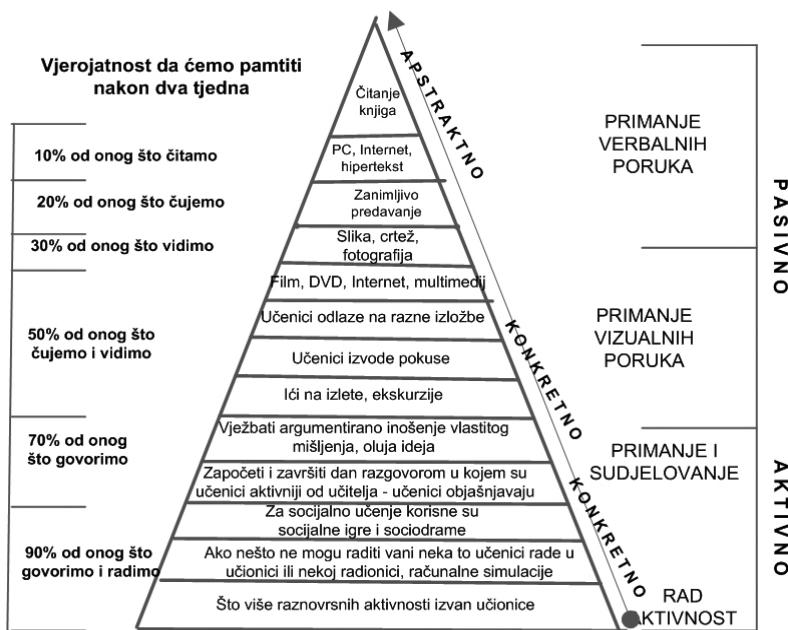
profesori ili nastavnici baleta, odnosno istaknuti baletni umjetnici s najmanje 10 godina scenskog iskustva. Nastavu iz predmeta historija igre mogu izvoditi profesori koji su završili filozofski fakultet – grupa historija umjetnosti, profesori baleta ili nastavnici baleta (Nastavni plan i program za srednje umjetničke škole, šk. 1994./1995. g). Ovdje posebno primjećujemo da nastavu mogu izvoditi profesori/nastavnici baleta, odnosno istaknuti baletni umjetnici s najmanje 10 godina scenskog iskustva. U ovom slučaju supstitut za formalno stečeno obrazovanje izuzetno je praktično scensko umijeće. Zanimljivo i vrijedno bi bilo propitivati i komparirati nastavnu praksu iskusnog scenskog umjetnika i nastavnu praksu profesora/nastavnika, odnosno promatrati koliko su do savršenstva dovedena tehnika i umjetničko izvođenje iskoristivi u poučavanju učenika, jesu li uspješniji u poučavanju profesori/nastavnici koji su bili bolji plesni izvođači, jesu li prosječni baletni interpretatori možda bolji kreativci, uvjetuju li kvaliteta i osobni uspjeh kvalitetu plesača u ulozi nastavnika itd. Odgovori na ova, ali i brojna druga istraživačka pitanja koja se stalno pred nama otvaraju uveliko mogu pomoći u kreiranju kurikuluma za izobrazbu baletnih nastavnika u Bosni i Hercegovini u kontekstu neophodnih kompetencija baletnih nastavnika u aranžiranju procesa učenja i poučavanja imajući na umu ciljeve nastave klasičnog baleta. Slojevitost kompetencija traži i adekvatnu, dobro planiranu i kvalitetno realiziranu izobrazbu budućih baletnih nastavnika.

Stožac iskustva Edagara Dalea kao okvir za učenje i poučavanje ili težimo zapamtiti stupanj našeg sudjelovanja

Jedno od najvažnijih područja rada nastavnika zasigurno jest područje odlučivanja o ciljevima i zadacima nastave, odnosno odlučivanje o ishodima učenja i poučavanja. Kada nastavnik donese odluku o tome, onda planira, priprema i programira nastavne sadržaje, aktivnosti i sredstva za realizaciju postavljenih ciljeva. Suvremene teorije kurikuluma i kurikulumsko „inženjerstvo“ (Pastuović, N., 1999, 521) nude Taylerov koncept koji polazi od dva načela na kojima se temelji racionala koncepta razvoja kurikuluma: najprije trebaju biti operacionalizirani ciljevi, a kriterij za odabir sredstava za postizanje operacionaliziranih ciljeva treba biti njihova uspješnost. Prilikom aranžiranja procesa učenja i poučavanja važno je donijeti odluke i o svim ostalim elementima i faktorima nastavnog procesa. Baletni nastavnik bit će spremniji i uspješniji u realizaciji postavljenih ciljeva ako u procesu planiranja može anticipirati što složenje odnose među faktorima nastavnog procesa bilo da ih promatra kroz prizmu didaktičkog trokuta, četverokuta, peterokuta ili nekog drugog mnogokuta. Ako ovim geometrijskim likovima

dodamo dimenziju više, onda postaju tijela pa je jedan od mogućih okvira za planiranje baletne nastave *stožac/piramida iskustva* Edgara Dalea.

Edgar Dale je, dizajnirajući stožac kojim je želio predstaviti različita iskustva učenja, uočio prednosti i iznimne vrijednosti aktivnog i iskustvenog učenja te manjkavosti pasivne uloge učenika u procesu učenja (Matijević, M., Radovanović, D., 2011). Izvorno, bez nakane da govori o tome da je konkretno iskustvo (u osnovici stošca) bolje ili vrijednije od apstraktnog (na vrhu stošca), Dale je bio različito interpretiran, a njegov je stožac doživio brojne preinake. Za potrebe ovog rada odabran je revidirani i prilagođeni stožac iskustva prikazan na Slici 1.



*Slika 1. Stožac učenja (prema: Dale, 1969, prilagodio Milan Matijević)
(preuzeto sa: http://bib.irb.hr/datoteka/284657.Edgar_Dale.doc)*

Imajući na umu sve specifičnosti baletne umjetnosti, Daleov stožac iskustva može biti analiziran dvojako u procesu učenje – pouka. Ako ga interpretiramo u kontekstu procesa poučavanja, onda baletnim nastavnicima može poslužiti kao mreža za aranžiranje procesa učenje-pouka te kao prostor donošenja profesionalnih odluka o tome koja didaktička sredstava i medije odabrati. S druge strane ako stožac interpretiramo u kontekstu procesa učenja, onda možemo reći da je u osnovici ovog stošca ono što treba uslijediti kao krajnji ishod učenja i poučavanja,

tj. ono što na kraju obrazovnog ciklusa/procesa treba biti kompetencija budućih baletnih plesača. Kako procesi učenje – pouka ne egzistiraju u nastavnom procesu odvojeno, tako se i ova dvojaka refleksija na Daleov stožac iskustva samo uvjetno dvojako odvija.

Ne postoji jedan univerzalni i najučinkovitiji medij ili izvor učenja za učenika imajući u vidu karakteristike učenika, njihove specifičnosti, stilove učenja, zanimanja, prethodna znanja i sl. Svako je iskustvo u procesu učenja vrijedno, ali neposredna iskustva učenika, ponajviše iskustva steknuta u izvornoj scenskoj stvarnosti, od iznimne su važnosti za razvoj plesačkih kompetencija. To znači da su u ovom složenom procesu pažljivo odabrane didaktičke strategije učenja i poučavanja te kombinacije dva ili više medija u kojima se uvažavaju prednosti i mogućnosti svakog pojedinog izuzetno bitne i da je takav odabir uvijek odraz kompetencija nastavnika, tj. znanja, profesionalnih odluka i odgovornog djelovanja u skladu s istim. Svaka odluka o tome koja će didaktička sredstva i mediji biti korišteni u nastavi izravno utječe i na nastavne metode i oblike nastavnog rada. O čemu se od navedenog najprije donosi odluka u praksi je vrlo različito, između ostalog i zbog toga što ne postoji uvijek konsenzus oko razumijevanja pojmova kao što su metode, oblici, sredstva, pomagala, mediji, strategije, tehnike i sl. To može biti argumentom više za korištenje predloženog stošca koji može biti okvirom za planiranje i pripremanje nastavnog sata jer odabirom ponuđenih didaktičkih sredstava i medija biramo i puno toga drugoga. O toj odluci, tj. odluci o didaktičkom mediju izravno ovisi nastavna metoda koju ćemo koristiti i oblik rada unutar kojeg ćemo organizirati nastavni proces. I obrnuto. Specifičnosti predmetnog područja poučavanja, u ovom kontekstu područje baletne umjetnosti, skoro linearno odgovaraju predlošku Daleova stošca. Krećući se od vrha k osnovici, uviđamo da se postupno može govoriti o promjenama metoda rada i nastavnih oblika u odnosu na ishode koje želimo postići i uloge učenika u samom nastavnom procesu. Tako se, kombiniranjem verbalno-tekstualnih metoda, metoda rada s tekstrom i metoda ilustracije i demonstracije uz uporabu vizualno-auditivnih nastavnih sredstava, učenička pasivna uloga u procesu usvajanja znanja i vještina može transformirati u aktivnu ulogu. Kada nastavnik spremno kombinira nastavne metode i odgovorno bira didaktička sredstva i medije imajući stalno na umu ishode koje želi postići.

Sve će navedeno u realizaciji nastavnog procesa značiti da nastavnik na satu treba koristiti i tekstove, fotografije, demonstraciju, film, video clipove, DVD-ove, ali i sva ona nastavna sredstva koja mogu pridonijeti zornosti, jasnoći i konkretnosti, tj. temeljiti nastavni proces na didaktičkim principima. Učenici mogu pripremati kratke referate o poznatim baletnim plesačima, djelima, razdobljima iz povijesti

baleta, opisivati korake, plesne figure i sl. Nastavnici mogu evocirati diskusije i debate o pojedinim razdobljima iz povijesti baletnih kostima ili razgovarati o učeničkim esejima na različite teme. Baletne predstave, video clipovi pojedinih baletnih elemenata i isječci određenih varijacija mogu biti dobar način korištenja metode ilustracije i demonstracije u nastavi bez obzira na to je li baletni nastavnik u stanju neki pokret ili varijaciju i osobno demonstrirati. Korektna demonstracija pokreta i iznimno precizna metodička uputa o izvođenju istog neprocjenjivo su važni u formiranju mladog baletnog plesača. Za kvalitetu nastavnog procesa neophodna je i suradnja s aktivnim baletnim plesačima koji mogu bolje i preciznije demonstrirati učeniku pojedine tehničke zadatke, plesne dijelove, odnosno prenijeti odgovarajuće koreografije. Nastavnik je obvezan na satu koristiti i rezervate kao što su: lepeza, šal, marama, def i baletne kostime kako bi s učenikom što bolje sveladao programske zahtjeve i naučio ga osobitostima određenog kostima i njegove prilagođenosti zahtjevima koreografije.

U osnovici stošca zapravo susrećemo svu složenost i slojevitost kompetencija koje trebaju imati i baletni nastavnik – kako bi ostvario cilj nastave klasičnog baleta, tj. formirao profesionalnog baletnog plesača sposobnog da samostalno i stvarački realizira sve oblike pokreta koji se nalaze u standardnoj (klasičnoj) scenskoj literaturi baleta – i baletni plesač – kako bi bio sposobljen obavljati profesiju za koju se pripremao. Dakle krajnji je cilj nastavnog procesa sposobiti učenike za izvođenje, ali i stvaranje oblika pokreta i baletnih djela, a kao najdjelotvornija metoda/strategija poučavanja za dostizanje ovog cilja jest iskustveno učenje, tj. učenje činjenjem (u ovom slučaju izvođenjem i stvaranjem baletnih djela). Tek se u činjenju čovjekova čula maksimalno aktiviraju i dobivaju prostor za razvoj, a učenik postaje aktivni sukonstruktor znanja i vještina, postaje onaj koji uči čineći konkretne aktivnosti u izvornom iskustvenom činu.

Umjesto zaključka

Bilo da govorimo o igri u prapovijesti ili baletu danas, ne možemo ne govoriti o ljudima koji su tehniku i tradiciju plesa prenosi s koljena na koljeno. Od vrača, kao preteče plesača i organizatora igre do profesionalaca kojima je ples zanimanje prošla su stoljeća. Mnogo se toga promijenilo – i vrijeme i ljudi pa i ples u vremenu i ljudi u njemu.

Nastava klasičnog baleta i ostalih stručnih baletnih predmeta specifična je, a kompetentni nastavnik treba poznavati karakteristike učenika i obilježja nastavnog procesa kako bi nastava bila uspješna suradnja i susret između nastavnika i

učenika. Kurikulum, kao organizirani aranžman procesa učenja i poučavanja u najširem smislu, u našoj baletnoj stvarnosti možemo promatrati kao razvijajući prostor za obrazovanje budućih baletnih nastavnika – iz čega proizlazi neophodnost promjene važećeg nastavnog plana i programa za srednje umjetničke škole i kompenzirajući prostor za nastavnike koji se već nalaze u nastavnoj praksi – kreiranjem adekvatnih andragoških ciklusa pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe u formalnim, neformalnim, informalnim i samousmjerениm vidovima učenja.

Razvojne mogućnosti nastave klasičnog baleta i kurikuluma potvrđuju da nedovršenost stanja nije pokazatelj neznanstvenosti, nego obilježje specifične znanstvenosti, a suvremeni pedagoški izazov za nastavnike jest i to kako (p)ostati reflektivni praktičari koji će svoju nastavnu praksu reflektirati na teorijske koncepte i ponovno ih propitivati u svojoj nastavnoj stvarnosti stalno učeći poučavajući i poučavati iznova učeći.

Literatura

- Bežen, A. (2008). METODIKA – znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Profil.
- Dale, E. (1946). Audio-visual methods in teaching. New York: The Dryden Press. Preuzeto: 12.05.2014. sa: http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audio-visual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf
- Josipović, A. (2011). Let's dance: nove metode u plesnoj pedagogiji. Beograd: Utopija.
- Kulić, R., Despotović, M. (2005). Uvod u andragogiju. Zenica: Dom štampe.
- Kumar, K. L. (2004). Educational Technology. New Delhi: New Age International.
- Kyriacou, C. (1997). Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Matijević, M., Radovanović D. (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.
- Matijević, M. Izbor medija i didaktičkih strategija u svjetlu Deleova stiča iskustva. Preuzeto: 10.05.2014. sa: http://bib.irb.hr/datoteka/284657.Edgar_Dale.doc
- Muminović, H. (2013). Osnovi didaktike. Sarajevo: DES i CNS.
- Nastavni plan i program za srednje umjetničke škole, šk. 1994./1995. g.
- Nikiforova, A.V. (2005). Osnovi klasičnog baleta – Priručnik za nastavnike i učenike sa savjetima Alise Nikiforove. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pastuović, N. (1999). Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.
- Vaganova, A. (1949). Osnovi klasičnog baleta. Beograd: Prosveta.

EDGAR DALE'S CONE OF EXPERIENCE AS A FRAMEWORK FOR THE LEARNING AND TEACHING CLASSICAL BALLET

Abstract

About the teacher is now talking with a lot of aspects, before it we can reasonably put many expectations and his activity in modern times seeks to refine and operationalize in the light of different concepts necessary competencies. Most authors' of professional ballet literature emphasizes the importance of didactical and methodical training of teachers. Making choice of teaching and learning methods, forms of teaching, learning media and didactic strategies will largely depend on whether the objectives of teaching are to reach the maximum development of each student, and as the learning outcomes achieving dancing competences. Methodical knowledge is put into practice area of praxeology of education on its micro praxeology level, which implies practical knowledge needed to perform educational practice in a particular educational act, in a certain time, with certain participants. Micro praxeology knowledge is structured in applied (practical) theory, particularly in the theory of curriculum. If the curriculum, in the broadest, is defined as an organized process of learning and teaching with regard to specific purpose and objectives, then the Edgar Dale's *Cone of experience* could have significant implications as a framework for arranging the process of learning and teaching classical ballet. Edgar Dale noted the benefits and exceptional value of active and experiential learning, and deficiencies in the passive role of students in the learning process. The aim of this paper is to reflect didactical-methodical aspects of teaching classical ballet on the Edgar Dale's Cone of Experience in the Bosnian context of formal ballet education as answer on educational needs of ballet teachers who stated that planning, preparing and class performance, as well as self-evaluation are the biggest challenges in their teaching practice.

Keywords: teaching classical ballet, teacher, learning and teaching process

PRIMJENA SLUŠNOG INTEGRACIJSKOG TRENINGA (SIT) U RADU S DJECOM S INTELEKTUALnim POTEŠKOĆAMA

Martina Bošnjak

*Rehabilitacijski centar za osobe s posebnim potrebama „Sveta Obitelj“ u Mostaru
Bosna i Hercegovina*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 376.4:78

Sažetak

Glazba se kroz stoljeća koristi kao sredstvo opuštanja i liječenja. Poznato je kako je upravo uho prvi organ koji počinje funkcionirati kod fetusa kad on navrši 4 i pol mjeseca, a sa 6 mjeseci fetus pomiciće svoje tijelo u ritmu majčinog govora. Neka su istraživanja pokazala kako stimulacija glazbom u najranijoj dojenačkoj fazi može ubrzati razvoj djeteta, potaknuti na bolje sisanje te na brže dobivanje tjelesne težine. Također je otkriveno kako djeca koja pohađaju dodatnu nastavu iz glazbe jednako dobro svladavaju gradivo (osobito jezika, čitanja i sl.) kao i ostali učenici bez dodatne glazbe unatoč tomu što su skraćeno pohađali opću nastavu. Glazba se primjenjuje i u liječenju glavobolje, bolesti probavnog trakta, depresije i sličnih bolesti. U ovom su radu prikazani rezultati postignuti primjenom slušnog integracijskog treninga kao alternativne metode glazbene terapije u radu s djecom s intelektualnim teškoćama, koje je provodio stručni suradnik pedagog u Rehabilitacijskom centru za osobe s posebnim potrebama „Sveta Obitelj“ u Mostaru godinu dana i četiri mjeseca. Slušni integracijski trening (SIT) je osmislio prof. dr. sc. Mladen Hedjever, a temelji se na svim pozitivnim učincima sličnih terapijskih programa koji se koriste u svijetu. U radu je prikazan povijesni razvoj glazbene terapije, način primjene slušnog integracijskog treninga i rezultati primjene ovog oblika glazbene terapije u radu sa sedmoro djece s intelektualnim poteškoćama. Nažalost uzorak djece nije bio velik pa rezultati SIT-a nisu mogli pokazati više značajnih pomaka u razvoju različitih sposobnosti djece s intelektualnim poteškoćama zbog pozitivnih učinaka slušnog integracijskog treninga.

Ključne riječi: glazbena terapija, slušni integracijski trening, djeca s intelektualnim poteškoćama

Glazbena terapija

Glazba se kroz stoljeća koristi kao sredstvo opuštanja i liječenja, a krajem 20. stoljeća dolazi do značajnog unaprjeđenja u primjeni terapijskih metoda glazbom. Počinju se koristiti različiti žanrovi glazbe koji se u kombinaciji zvučnih stimulansa modificiraju na različite načine tako da širom svijeta postoje specijalizirani centri za rehabilitaciju koji koriste glazbu u terapiji.

Takve programe provode glazbeni terapeuti, logopedi, defektolozi, psiholozi, pedagozi i sl. Bitno je da stručnjak koji provodi glazbenu terapiju poznaje teškoće osoba s kojima radi. Terapija glazbom koristi se radi: poboljšanja osjećaja vitalnosti i samopouzdanja, smanjenja osjećaja umora i stresa, poboljšanja relaksacije i smanjenja anksioznosti, povećanja kreativnosti i mentalnih sposobnosti, povećanja energije i učinkovitosti u radu, poboljšanja sna i uklanjanja nesanice, poboljšanja koncentracije i sposobnosti učenja, poboljšanja ponašanja i komunikacijskih problema kod djece, poboljšanja kvalitete glasa i govora i tome slično¹.

Neke su od najpoznatijih metoda glazbene terapije u svijetu ove:

- **Metoda Tomatis** koju je osmislio francuski specijalist otorinolaringologije Alfred A. Tomatis, a njezin je cilj poboljšanje naših sposobnosti učenja i govora, komunikacije, kreativnosti i socijalnog ponašanja. Tomatis je koristio Mozartovu glazbu zbog visokih frekvencija i kombinirao tu glazbu s ambijentalnom glazbom te na taj način pomogao tisućama djece s disleksijom, poremećajima sluha, poteškoćama u učenju, poremećajima u smanjenju pozornosti i motoričkih sposobnosti².
- **Mozartov učinak** je kao pojam prvi upotrijebio Alfred A. Tomatis, a glazbeni terapeut Don Campbell potpuno se usmjerio na terapiju glazbom tako što je **Mozartov učinak** zaštitio kao metodu koja preferira Mozartovu glazbu. Mozartov učinak potvrđeno smanjuje razinu emocionalnog stresa ili fizičke boli, poboljšava motorički razvoj, jezični razvoj, pamćenje, čitanje, pisanje i druge sposobnosti učenja. Visoke frkevencije Mozartove glazbe bolje stimuliraju kreativne i motivacijske dijelove mozga³.
- **AIT (Auditory integration training)** je trening u kojem se koristi glazba klasičnih skladatelja kao što su Mozart, Vivaldi i Bach, a sva je ta glazba podvrgnuta dodatnoj akustičkoj obradi. Istraživanja su pokazala kako ovaj

1 Hedjever, M. (2006), *Slušni integracijski trening*, Zagreb: TARA CENTAR, str. 6.

2 Isto, str. 7 – 8.

3 Isto, str. 9.

oblik terapije glazbom pomaže kod sljedećih poremećaja: poremećaja slušne percepcije, auditivne agnozije, poremećaja govora, disleksije, afazije, motoričkih poremećaja, oštećenja sluha, poteškoća učenja, autizma, ADD-a. Nakon terapije došlo je do poboljšanja u fonematskom sluhu, poboljšanoj razumljivosti u buci, poboljšanje slušne memorije, bolje lateralizacije, poboljšanja motoričke spretnosti i brzine te lakšeg učenja stranog jezika⁴.

- **Samonas sound therapy (Spectral activated music of optimal natural structure)** je terapija potekla od izvorne ideje Alfreda A. Tomatisa. Za razliku od njegove ova metoda ide frekvencijski na više područje, a polazi od činjenice da su zvukovi iz prirode (cvrkut ptica, morski valovi, vjetar, žubor vode, vodeni slapovi i sl.) frekvencijski visoki i ugodni uhu te smiruju i poboljšavaju raspoloženje⁵.
- **Holosync terapija** se zasniva na primjeni visokofrekventnih zvukova prirode koji su posebnom tehnologijom modulirani frekvencijama koje odgovaraju moždanim valovima⁶.
- **Slušni integracijski trening (SIT)** je osmislio prof. dr. sc. Mladen Hedjever, a temelji se na svim pozitivnim učincima sličnih terapijskih programa koji se koriste u svijetu. Ovaj trening koristi binauralnu slušnu stimulaciju u kojoj se reproduciraju klasična glazbena djela visokih frekvencija, ambijentalna glazba, zvukovi iz prirode i sintetički generirani zvukovi. Program ovog oblika slušnog treninga može se provoditi u školama, odgojno-obrazovnim centrima i vrtićima. Ovaj se trening koristi tako što je potrebno svakodnevno dolaziti na slušne vježbe, tj. pet dana u tjednu, a prethodno je potrebno o tome educirati roditelje i korisnike. SIT se može provoditi individualno ili grupno, a tijekom provođenja djetetu se daju one aktivnosti koje ne ometaju slušanje (crtanje, bojanje i bojanke, razne slagalice i tome slično). Bitno je da dijete sjedi na mjestu, ne kreće se i igra se na način koji ne iziskuje razgovor ili stvara druge zvukove. Djeca glazbu slušaju preko slušalica, a ako odbijaju slušalice, onda se zvuk reproducira preko kvalitetnog ozvučenja u prostoriji tako što se zvučnici razmaknu 2 metra jedan od drugog, a dijete odmakneće od zvučnika na istu toliku udaljenost. Preporučuje se minimalno 40 sati kontinuiranog slušnog treninga koji može provoditi defektolog, psiholog, glazbeni terapeut, pedagog i tome slično. Ovaj oblik terapije koristan je za svu djecu u razvoju, kod osoba s jezičnim poremećajima, poteškoćama

⁴ Isto, str. 10.

⁵ Isto, str. 11.

⁶ Isto.

pozornosti i koncentracije, socijalne komunikacije i tome slično. Učinci ovog oblika glazbene terapije vidljivi su unutar godine dana⁷.

Statistička obrada podataka⁸

Ukupno je deset upitnika poslano na analizu: 7 za djecu s MR-om, dva s ADHD-om i jedan pervazivni. Budući da za statističku obradu treba imati odgovarajući uzorak ispitanika, napravljena je statistička analiza samo za djecu s MR-om. Kada bi broj djece bio veći, rezultati bi bili još bolji. Odgovori iz upitnika pretvoreni su u brojčane ocjene kako bi se mogla napraviti statistička obrada. Odgovori su ovako kodirani: 1 jako loše, 2 loše, 3 osrednje, 4 dobro, 5 jako dobro.

Napomena: u originalnom upitniku preskočen je broj 15 (iza 14. pitanja slijedi 16. pitanje). Stoga sam nakon 14 pitanja sve iteme (pitanja) pomaknuo za jedan broj niže tako da upitnik ima zapravo 33, a ne 34 itema. Ovo dolje su pitanja iz Upitnika ispravno poredana po brojevima i po pojedinim skupinama za procjenu različitih sposobnosti.

Jezik i govor

1. Kako dijete govori?
2. Kako dijete razumije govor drugih osoba?
3. Kakva je struktura i dužina rečenice?
4. Kakva je uporaba rječnika (količina riječi)?
5. Kako dijete prepričava priču?
6. Kako koristi svakodnevne fraze (pozdrave, oslovljavanje vršnjaka iz grupe ili odgojitelja)?
7. Kakva je sposobnost čitanja?

Motorika

8. Kako dijete crta/boja?
9. Kakva je spretnost ruku djeteta kada slaže kocke, slagalice, modele i sl.?
10. Kakva je lateralizacija (izdiferenciranost dominantne ruke)?

⁷ Hedjever, M. (2006), *Slušni integracijski trening*, Zagreb: TARA CENTAR, str. 49 – 53.

⁸ Ovu je obradu uradio prof. dr. sc. Mladen Hedjever, autor SIT-a.

11. Kakva je opća spretnost i motorika?
12. Kakva je sposobnost ravnoteže (npr. kod stajanja na jednoj nozi)?
13. Kakva je spretnost pucanja lopte nogom?
14. Kakva je spretnost bacanja lopte rukom?

Pažnja

15. Kakva je sposobnost vizualne pažnje (npr. kako dugo dijete prati neku slikovnicu)?
16. Kakva je sposobnost slušne pažnje (npr. kako dugo dijete sluša neku priču)?
17. Kakva je opća pažnja (npr. za vrijeme neke odgojne ili edukativne aktivnosti)?
18. Kakva je smirenost i koncentracija (npr. za vrijeme neke odgojne ili edukativne aktivnosti)?
19. Može li dijete pažljivo slušati kratku priču?

Briga o sebi

20. Kakva je sposobnost oblačenja samoga sebe?
21. Kakva je sposobnost održavanja osobne higijene (npr. oprati prljave ruke, odstraniti s odjeće vidljivu prljavštinu, obrisati usta nakon hranjenja...)?
22. Kakva je sposobnost samostalnog hranjenja?
23. Kako dijete piye tekućinu iz čaše?

Socijalna interakcija

24. Kakve su opće sposobnosti da dijete prati svakodnevni rutinski rad u centru/ školi ili vrtiću?
25. Kakva je sposobnost druženja s drugim vršnjacima?
26. Kakva je sposobnost komuniciranja s odraslima (npr. odgojiteljima i učiteljima)?
27. Može li dijete samostalno izvršavati zadatke koji su primjereni dobi i QI (npr. pospremiti igračke u kutiju, počistiti smeće s poda, obrisati prašinu sa stola)?
28. Može li se dijete ponašati sukladno pravilima u školi (npr. za vrijeme nastave mirno sjediti u klupi, zatražiti dozvolu da ide u toalet)?

29. Kontaktiranje i druženje djeteta s nepoznatim osobama.
30. Pokazivanje emocija veselja ili sreće u adekvatnim situacijama.
31. Kako dijete emocionalno reagira (podnosi frustraciju) kada mu se nešto s opravdanim razlogom zabrani/uskrati?

Glazbeni sluh

32. Kakve su opće glazbene sposobnosti (mogućnost pjevanja neke melodije)?
33. Kakav je glazbeni sluh (mogućnost pjevanja i prepoznavanja određene visine tona)?

Rezultati

U tablici br. 1 prikazani su osnovni podaci o varijablama (itemima). Prva je varijabla dob ispitanika koja je u prosjeku iznosila 11,7 godina (gledati u stupcu "mean" (to je aritmetička sredina). Najmlađi ispitanik imao je 5, a najstariji 14,5 godina (stupci "minimum i maksimum"). Za svaki item (pitanje) izračunata je prosječna ocjena (za sve ispitanike zajedno) na početku terapije (pitanja su označena na početku svakog reda od A1 do A33) i na kraju terapije (označena su od B1 do B33).

	Rezultati na početku terapije				Rezultati na kraju terapije			
	Mean	Minimum	Maximum	Std.dev.	Mean	Minimum	Maximum	Std.dev.
DOB	11,76250	5,000000	14,50000	3,177122				
A1	2,37500	1,000000	4,00000	1,302470	B1	2,87500	1,000000	4,00000
A2	3,50000	1,000000	5,00000	1,414214	B2	4,12500	2,000000	5,00000
A3	2,12500	1,000000	4,00000	1,125992	B3	2,75000	1,000000	4,00000
A4	2,25000	1,000000	4,00000	1,281740	B4	3,00000	1,000000	5,00000
A5	1,87500	1,000000	4,00000	1,125992	B5	2,37500	1,000000	4,00000
A6	2,87500	1,000000	5,00000	1,642081	B6	3,37500	1,000000	5,00000
A7	1,37500	1,000000	2,00000	,517549	B7	1,62500	1,000000	3,00000
A8	2,25000	1,000000	3,00000	,886405	B8	2,75000	1,000000	4,00000
A9	2,62500	1,000000	4,00000	1,060660	B9	3,50000	2,000000	5,00000
A10	2,62500	2,000000	4,00000	,744024	B10	3,00000	2,000000	4,00000
A11	2,50000	2,000000	3,00000	,534522	B11	3,12500	2,000000	4,00000
A12	2,62500	1,000000	4,00000	1,187735	B12	2,87500	1,000000	5,00000
A13	2,62500	1,000000	5,00000	1,597990	B13	3,37500	2,000000	5,00000
A14	3,50000	2,000000	5,00000	1,195229	B14	4,12500	3,000000	5,00000
A15	3,00000	2,000000	4,00000	,925820	B15	3,37500	2,000000	5,00000
A16	3,12500	2,000000	4,00000	,640870	B16	3,62500	3,000000	5,00000
A17	3,12500	2,000000	4,00000	,640870	B17	2,87500	2,000000	4,00000
A18	2,75000	2,000000	4,00000	,707107	B18	3,25000	2,000000	4,00000
A19	3,25000	2,000000	5,00000	1,035098	B19	3,75000	3,000000	5,00000
A20	2,87500	1,000000	4,00000	1,246423	B20	3,12500	1,000000	5,00000
A21	3,00000	1,000000	5,00000	1,511858	B21	3,37500	2,000000	5,00000
A21	3,37500	2,000000	5,00000	1,187735	B22	4,25000	3,000000	5,00000
A23	3,87500	3,000000	5,00000	,640870	B23	4,62500	3,000000	5,00000
A24	2,62500	2,000000	4,00000	,744024	B24	3,87500	3,000000	5,00000
A25	3,75000	1,000000	5,00000	1,388730	B25	4,12500	3,000000	5,00000
A26	3,62500	2,000000	5,00000	1,187735	B26	4,00000	3,000000	5,00000
A27	3,37500	1,000000	5,00000	1,407886	B27	3,50000	2,000000	5,00000
A28	2,87500	1,000000	4,00000	,991031	B28	3,37500	2,000000	5,00000
A29	3,75000	2,000000	5,00000	1,281740	B29	3,50000	2,000000	5,00000
A30	4,00000	3,000000	5,00000	,925820	B30	4,62500	4,000000	5,00000
A31	2,62500	1,000000	4,00000	,916125	B31	2,87500	1,000000	4,00000
A32	2,75000	1,000000	4,00000	1,388730	B32	2,75000	1,000000	4,00000
A33	2,87500	1,000000	5,00000	1,457738	B33	2,75000	1,000000	4,00000

Tablica 1. Deskriptivna statistika varijabli.

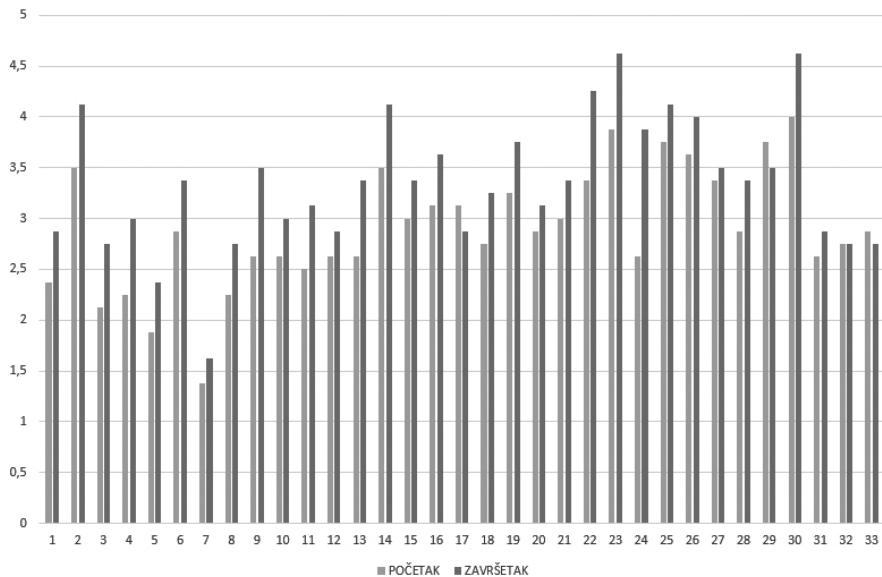
U tablici 1 prikazani su osnovni podaci o svim ispitivanim varijablama (pitanjima). Podaci prikazuju procijenjene vrijednosti iz upitnika prije (žuto) i nakon terapije (plavo). U stupcu Mean prikazane su izračunate prosječne vrijednosti za svaki odgovor.

Item (pitanje)	Prosječni rezultat	
	Početak	Završetak
1	2,37500	2,87500
2	3,50000	4,12500
3	2,12500	2,75000
4	2,25000	3,00000
5	1,87500	2,37500
6	2,87500	3,37500
7	1,37500	1,62500
8	2,25000	2,75000
9	2,62500	3,50000
10	2,62500	3,00000
11	2,50000	3,12500
12	2,62500	2,87500
13	2,62500	3,37500
14	3,50000	4,12500
15	3,00000	3,37500
16	3,12500	3,62500
17	3,12500	2,87500
18	2,75000	3,25000
19	3,25000	3,75000
20	2,87500	3,12500
21	3,00000	3,37500
22	3,37500	4,25000
23	3,87500	4,62500
24	2,62500	3,87500
25	3,75000	4,12500
27	3,62500	4,00000
27	3,37500	3,50000
28	2,87500	3,37500
29	3,75000	3,50000
30	4,00000	4,62500
31	2,62500	2,87500
32	2,75000	2,75000
33	2,87500	2,75000

*Tablica 2. Uspoređni rezultati
(prosječne vrijednosti svakog odgovora na početku i na kraju terapije).*

Iz tablice 2 vidi se da su na kraju terapije od ukupno 33 pitanja na 30 pitanja dobivene bolje ocjene od onih na početku što znači da su roditelji (ili terapeuti) procijenili da je SIT pozitivno utjecao na razvoj tih sposobnosti. Od toga je na 7 pitanja dobivena i statistički značajna razlika između stanja prije i nakon terapije (crvene brojke, značajni pozitivni pomaci). Da je uzorak djece bio veći od 7, bilo bi i više takvih značajnih poboljšanja. Na samo 3 pitanja (žuto obojano) nije bilo

poboljšanja (pitanja pod brojem 17, 32 i 33), a odnose se na opću pažnju i glazbene sposobnosti. Na 17. i 33. pitanju čak je zabilježen mali pad u ocjenama, ali je statistički zanemariv. To se moglo dogoditi zbog premalog uzorka ispitanika ili je možda kod jednog ispitanika nastupilo opće zdravstveno pogoršanje što je utjecalo na slabljenje navedenih sposobnosti.



Grafikon 1. Grafički prikaz rezultata na početku i završetku terapije.

Iz grafikona je također vidljiv napredak u sposobnostima djece nakon terapije na 30 itema.

Item				Std.dv.		
	Mean	Std.dv.	Diff.	Diff.	t	p
A1	2,375000	1,302470				
B1	2,875000	1,246423	-,50000	,755929	-1,87083	,103552
A2	3,500000	1,414214				
B2	4,125000	1,125992	-,62500	,744024	-2,37595	,049174
A3	2,125000	1,125992				
B3	2,750000	1,281740	-,62500	,916125	-1,92961	,094976
A4	2,250000	1,281740				
B4	3,000000	1,309307	-,75000	,886405	-2,39317	,047945
A5	1,875000	1,125992				
B5	2,375000	1,407886	-,50000	1,069045	-1,32288	,227453
A6	2,875000	1,642081				
B6	3,375000	1,407886	-,50000	1,511858	-,93541	,380713
A7	1,375000	,517549				
B7	1,625000	,916125	-,25000	,886405	-,79772	,451239
A8	2,250000	,886405				
B8	2,750000	1,035098	-,50000	1,069045	-1,32288	,227453
A9	2,625000	1,060660				
B9	3,500000	1,195229	-,87500	1,246423	-1,98558	,087459
A10	2,625000	,744024				
B10	3,000000	,755929	-,37500	,916125	-1,15777	,284931
A11	2,500000	,534522				
B11	3,125000	,640870	-,62500	,744024	-2,37595	,049174
A12	2,625000	1,187735				
B12	2,875000	1,246423	-,25000	,707107	-1,00000	,350617
A13	2,625000	1,597990				
B13	3,375000	1,060660	-,75000	,886405	-2,39317	,047945
A14	3,500000	1,195229				
B14	4,125000	,834523	-,62500	1,060660	-1,66667	,139520
A15	3,000000	,925820				
B15	3,375000	,916125	-,37500	1,060660	-1,00000	,350617
A16	3,125000	,640870				
B16	3,625000	,916125	-,50000	,755929	-1,87083	,103552
A17	3,125000	,640870				
B17	2,875000	,640870	,25000	1,035098	,68313	,516490
A18	2,750000	,707107				
B18	3,250000	,707107	-,50000	1,069045	-1,32288	,227453
A19	3,250000	1,035098				
B19	3,750000	,886405	-,50000	1,195229	-1,18322	,275346
A20	2,875000	1,246423				
B20	3,125000	1,642081	-,25000	1,035098	-,68313	,516490
A21	3,000000	1,511858				
B21	3,375000	1,302470	-,37500	1,597990	-,66375	,528100
A22	3,375000	1,187735				
B22	4,250000	,886405	-,87500	,991031	-2,49727	,041156

A23	3,875000	,640870				
B23	4,625000	,744024	-,75000	,886405	-2,39317	,047945
A24	2,625000	,744024				
B24	3,875000	,640870	-1,25000	,707107	-5,00000	,001565
A25	3,750000	1,388730				
B25	4,125000	,640870	-,37500	1,302470	-,81435	,442266
A26	3,625000	1,187735				
B26	4,000000	,755929	-,37500	,916125	-1,15777	,284931
A27	3,375000	1,407886				
B27	3,500000	1,195229	-,12500	1,246423	-,28365	,784882
A28	2,875000	,991031				
B28	3,375000	1,187735	-,50000	,925820	-1,52753	,170471
A29	3,750000	1,281740				
B29	3,500000	1,195229	,25000	1,581139	,44721	,668231
A30	4,000000	,925820				
B30	4,625000	,517549	-,62500	1,187735	-1,48835	,180262
A31	2,625000	,916125				
B31	2,875000	1,246423	-,25000	1,035098	-,68313	,516490
A32	2,750000	1,388730				
B32	2,750000	1,281740	-,00000	1,069045	-,00000	1,000000
A33	2,875000	1,457738				
B33	2,750000	1,164965	,12500	1,885092	,18755	,856548

Tablica 3. T-test za zavisne uzorke (crveno označeni itemi pokazuju statistički značajan napredak na kraju terapije na razini značajnosti $p < 0.05$).

Rezultati T-testa za zavisne uzorke prikazani su u tablici 3. Ovaj test za svako pitanje ispituje statističku značajnost razlike između aritmetičkih sredina (prosječnih ocjena) na početku i završetku terapije.

Zaključak

Pedagog, koji djeluje u Rehabilitacijskom centru, uveo je alternativni oblik glazbene terapije u svakodnevni rad korisnika Centra. Primjena glazbene terapije u ovom radu prikazana je najprije kroz povijesni razvoj glazbene terapije jer je slušni integracijski trening koji je osmislio profesor Mladen Hedjever proizašao iz pozitivnih učinaka navedenih oblika glazbenih terapija u inozemstvu. Nakon povijesnog opisa nastanka glazbene terapije u radu su prikazani rezultati primjene SIT-a. Da je uzorak djece bio veći, rezultati SIT-a pokazali bi još više značajnih pozitivnih pomaka u razvoju različitih sposobnosti djece s MR-om zbog pozitivnih učinaka slušnog integracijskog treninga. Pedagog kao najširi stručni djelatnik može svojom kreativnošću ostvarivati nove ideje na svom radnom mjestu.

Literatura

- Hedjever, M. (2006), *Slušni integracijski trening*, Zagreb: TARA CENTAR.
- Jensen, E. (2000), *Različiti mozgovi, različiti učinci*, Zagreb: EDUCA.
- <http://www.caritas-mostar.ba/index.php?menuID=131>

THE USE OF AUDITORY INTEGRATION TRAINING (AIT) IN WORKING WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

For centuries music has been used as a means of relaxation and treatment. It is known that the ear is the first organ that begins functioning in the fetus when it is 4 and a half months old, and with six months the fetus moves the body following the rhythm of the mother's speech. Some studies have shown that music stimulation in early infancy can accelerate the development of the child, develop better sucking ability and lead to faster weight gain. It was also discovered that children, who attend additional music classes, master the teaching material (especially language, reading, etc.), despite the shortened attendance of general classes, equally well as the students without additional music classes. Music is used in treating headaches, gastrointestinal diseases, depression and similar illnesses. This paper presents the results achieved by the use of auditory integration training as an alternative method of music therapy in working with children with intellectual disabilities, conducted by an expert associate pedagogue in the Rehabilitation Centre for People with Special Needs „Holy Family“ in Mostar, in the period of one year and four months. Auditory Integration Training (AIT) was designed by prof. Mladen Hedjever, based on all the positive therapeutic effects of similar programs that are used around the world. The paper describes the historical development of music therapy, different ways of using the auditory integration training and the results of this form of music therapy in working with seven children with intellectual disabilities. Unfortunately, the sample of children was not big, and the results of AIT could not show more significant progress in the development of various skills in children with intellectual disabilities due to the positive effects of the use of hearing training.

Keywords: music therapy, auditory integration training, children with intellectual disabilities

ULOGA GLAZBE I GLAZBENE INTELIGENCIJE U ŠKOLI U KONTEKSTU TEORIJE VIŠESTRUKIH INTELIGENCIJA

Davor Brđanović

*Glazbena škola u Varaždinu
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.037:78

Sažetak

Teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera upućuje na važnost ranog određivanja intelektualnog profila učenika jer se pravovremenim prepoznavanjem različitosti i pronalaženjem specifičnih sposobnosti svakog pojedinca omogućava razvoj jedne ili više njegovih inteligencija do zadovoljavajuće razine kompetentnosti. Gardner na inteligenciju gleda kao na potencijal. Postizanje dobrih rezultata na područjima u kojima je netko barem donekle talentiran povećava motivaciju, razvija samopouzdanje te stvara prepostavke za razvoj ostalih intelektualnih potencijala.

U članku se raspravlja o pitanjima i razumijevanju uloge glazbe u suvremenom obrazovanju, potrebi novog promišljanja nastave glazbe i glazbene izobrazbe učitelja s ciljem poticanja snažnijeg povezivanja glazbenih i ostalih sadržaja u osnovnoj školi u kontekstu Gardnerove teorije višestrukih inteligencija i iskustava iz prakse.

Ako se prihvate nalazi o ranom postojanju glazbene sposobnosti te o ranom razvoju postojećih glazbenih potencijala – glazbene inteligencije, a time i utjecaju glazbe na dječji razvoj od najranijih faza, tada treba prepoznati mogućnosti koje postaje u pristupu djeci putem glazbe.

Glazba se ne poučava samo radi uzivanja u glazbenim djelima. Svatko je na neki način glazbeno intelligentan te se u različite glazbene projekte mogu uključiti svi učenici. Takvi projekti sadrže neiscrpne mogućnosti da se djeci lako i kvalitetno prenose sadržaji s drugih područja, mogućnosti koje će, za razliku od uobičajenih i standardnih, privući dječju pažnju i pomoći im u otkrivanju i realiziranju njihovih potencijala. Gledano u tom svjetlu glazba i glazbena inteligencija imaju u školi važnu obrazovnu ulogu.

Ključne riječi: glazba, nastava glazbe, glazbena inteligencija, višestruke inteligencije, škola

Uvod

Inteligencija i njezina uloga u svakodnevnom životu predmet su proučavanja i tema mnogobrojnih rasprava, kako kroz povijest, tako i danas. Istražujući ljudsku inteligenciju, još su starogrčki filozofi težili proniknuti njezinu prirodu. Sokrat, Platon i Aristotel, kao najpoznatiji među njima, proučavali su intelektualne razlike ljudi, povezanost uma i tijela, promatrali ulogu osjeta u inteligenciji te ispitivali pretpostavke o naslijedenom i urođenom znanju. Usavršavajući metode pronalaženja odgovora na svoja pitanja, tražeći univerzalne zakone kojima mogu objasniti pojedinačne slučajeve, postavili su opći temelj znanstvenog pristupa u istraživanju (Gardner, H., Kornhaber, M. L. i Wake, W. K., 1999).

Razvojem eksperimentalne psihologije u drugoj polovici 19. stoljeća razvijaju se i nove metode i postupci istraživanja inteligencije. Francis Galton u metodologiju istraživanja inteligencije, kod mjerjenja i prikazivanja rezultata, uvodi matematiku, odnosno statistiku, a Alfred Binet razvija prve testove inteligencije za širu primjenu. Oni time snažno utječu na kasnije istraživače (Gardner, H. i sur., 1999), čime započinje razdoblje testiranja inteligencije, pristupa koji u proučavanju i definiranju inteligencije tijekom 20. stoljeća ima prevladavajući utjecaj. Testovi inteligencije i danas su u širokoj primjeni, premda je postalo jasno da njihova prognostička vrijednost, koja je za uspjeh u školi relativno dobra, nije tako dobra izvan školskog okruženja (Gardner, H., 2010). Ipak velik broj znanstvenika u određivanju inteligencije presudnu važnost i dalje pridaje verbalnim i problemskim, tzv. akademskim sposobnostima dok ju drugi sve više povezuju s praktičnom snalažljivošću, osobnošću i motiviranošću za učenjem, odnosno sa socijalnim interakcijama i kulturnim posebnostima (Gardner, H. i sur., 1999). Osim toga kod europskih psihologa, pod utjecajem Charlesa Spearmana, prevlada stav o postojanju jednog, glavnog faktora opće inteligencije dok američki, primjerice Luis L. Thurstone i Joy P. Guilford, većinom smatraju da inteligenciju čini više odijeljenih jednakovrijednih sposobnosti koje su u međusobnoj interakciji (Matešić, K., 1984). Istovremeno, postojanje hijerarhijskog odnosa među različitim inteligencijama zastupaju znanstvenici poput Raymonda Catella i Philipa Vernon (Gardner, H., 2010).

Shodno tom ne postoji ni općeprihvaćena definicija inteligencije, pa tako definicije kako je inteligencija:

- ono što se testira testom inteligencije (Boring, E., 1923, prema Sternberg, R., 2000)

- sposobnost apstraktnog mišljenja (Terman, L., 1921, prema Gardner, H. i sur., 1999)
- svrhovita prilagodba i oblikovanje okoline bitne za život (Sternberg, R., 1988, prema Gardner, H. i sur., 1999) ili primjerice
- sposobnost snalaženja u situacijama te učenja, rješavanja problema i logičkog razmišljanja (Bratko, D., 2008)

čine samo mali dio od postojećih. Razlog navedenom moguće je potražiti u činjenici da je ljudska inteligencija iznimno raznovrsna, vrlo dinamična i potpuno osobita u svakom pojedincu. Stoga bi možda u pokušaju njezina određenja, umjesto pitanja koliko je netko intelligentan, bolje pitanje bilo kako je netko intelligentan (Robinson, K. i Aronica, L., 2011).

Teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera

Teoriju o postojanju više različitih, relativno samostalnih čovjekovih intelektualnih sposobnosti – inteligencija iznosi američki psiholog Howard Gardner u knjizi *Okviri uma: teorija višestrukih inteligencija* (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*) objavljenoj 1983. godine, definirajući inteligenciju kao:

- sposobnost rješavanja problema ili oblikovanja proizvoda koji su važni u određenom kulturnom okruženju ili zajednici (2010, 12).

Za razliku od gledanja na inteligenciju kao na jedinstvenu opću sposobnost Gardner smatra kako ona obuhvaća široki skup različitih sposobnosti koje nije moguće izmjeriti standardiziranim jezičnim instrumentima – testovima, već se samo mogu vrednovati zadaci čije izvršenje inteligencija omogućava. U određenju pojma inteligencije Gardner (2010) uzima u obzir i razvojne i biološke aspekte, kao i kulturnu različitost u spoznajnim sposobnostima i potrebama.

Tako Gardner navodi osam kriterija koje je potrebno ispuniti kako bi neka sposobnost ili grupa sposobnosti bila definirana kao inteligencija:

1. mogućnost izoliranja te sposobnosti u slučaju povrede mozga – djelomična oštećenja mozga uzrokuju poremećaje nekih sposobnosti dok druge ostaju neizmijenjene
2. postojanje te sposobnosti i njena izrazitost u posebnim dijelovima populacije – kod „čuda od djeteta“ i drugih izuzetnih pojedinaca ili kod pojedinaca kao što su autisti ili savanti

3. postojanje osnovnog postupka ili niza postupaka „obrade“ specifičnih vrsta ulaznih podataka – primjerice osjetljivost na odnose visina tonova ili na ritmičke odnose kod glazbene inteligencije
4. samostalan razvojni put i postojanje jasnih razina stručnog postignuća od početne do majstorske
5. jasan povijesno-evolucijski tijek i evolucijska vjerodostojnost
6. potvrda postojanja sposobnosti od strane eksperimentalne psihologije
7. potvrda sposobnosti temeljem psihometrijskih nalaza (utvrđene korelacije koje govore o nezavisnosti sposobnosti)
8. osjetljivost na simbolički sustav kodiranja – potvrda da se informacije iz područja kodiraju putem simboličkog sistema (jezik, slikanje, notni sustav, geste, izraz lica...) (Armstrong, T., 2006; Gardner, H., 2010).

Prema tim kriterijima Gardner prvotno razlikuje sedam inteligencija smatrajući vjerojatnim da taj broj nije konačan, a to i potvrđuje u kasnijim radovima gdje dodaje još dvije pa danas njegova teorija sadrži devet inteligencija (Radoš, K., 2010). To su:

1. jezična (lingvistička) inteligencija – sposobnost verbalnog izražavanja, razumijevanje jezika te osjetljivost na njegovu strukturu i značenje
2. glazbena inteligencija – razumijevanje te sposobnost organizacije i oblikovanja zvukovnih podataka, odnosno opažanja, razlikovanja, prenošenja i izražavanja glazbenih oblika
3. prostorna (spacijalna) inteligencija – snalaženje u prostoru, percepcija odnosa oblika i prostora, sposobnost vizualne imaginacije
4. tjelesno-kinestetička inteligencija – sposobnost kontrole tijela i pokreta
5. logičko-matematička inteligencija – sposobnost baratanja logičkim i brojčanim odnosima te donošenje zaključaka na apstraktnom nivou
6. intrapersonalna (osobna) inteligencija – razumijevanje samog sebe te donošenje kvalitetnih odluka o svom sadašnjem i budućem životu
7. interpersonalna inteligencija – sposobnost kvalitetnog suživota s okolinom
8. prirodnjačka inteligencija – razumijevanje i osjetljivost na prirodu i druga živa bića
9. duhovno-egzistencijalistička inteligencija – sposobnost bavljenja temeljnim životnim pitanjima (postanak, život, smrt, sudbina čovječanstva...) (Gardner, H., 2010; Radoš, K., 2010).

Premda je radom na Teoriji višestrukih inteligencija Gardner (2010, 11) prvenstveno imao na umu doprinos razvojnoj psihologiji, ona ima snažne implikacije i na pedagoški pristup u školi. Od teorije koja se u početku uglavnom koristila na području obrazovanja darovitih izrasla je u model prihvaćen u raznim školama u Americi i izvan nje (Armstrong, T., 2006). Prva škola temeljena na primjeni Teorije višestrukih inteligencija u školskoj praksi, Key School, osnovana je u SAD-u, u Indianapolisu, 1987. godine (Miller Bolaños, P., 1996).

Teorija višestrukih inteligencija u pedagošku praksu unosi ideju ranog određenja intelektualnog profila pojedinca. Gardner smatra da se intelektualni profil može utvrditi već kod vrlo malog djeteta na način prilagođen njegovoj dobi. Dobivene spoznaje omogućavaju zatim izbor odgovarajućeg, za dijete najboljeg, puta razvoja. Cilj takvog pristupa ogleda se u postizanju dobrih rezultata kod svakog pojedinca na područjima u kojima je nadaren, čime se potiče napredak i drugih njegovih intelektualnih potencijala. Mnogo je načina kako biti inteligenstan unutar neke kategorije pa je kod većine ljudi moguće razviti jednu ili više inteligencija do zadovoljavajuće razine kompetentnosti. Kako su zastupljenost i međuodnos inteligencija kod svakog različiti, važno je, imajući u vidu tu različitost, njoj prilagoditi način obrazovanja (Gardner, H., 2010).

Glazbena inteligencija

Od svih čovjekovih potencijala glazbene se sposobnosti razvijaju među prvima. Već i dvomjesečne bebe sposobne su oponašati visinu, jakost i melodijski obris pjesama koje čuju od majke, a s četiri mjeseca starosti mogu oponašati i ritmičku konstrukciju tih pjesama, čime u toj dobi pokazuju bolje glazbene nego govorne predispozicije (Gardner, H., 2010).

Na glazbenu inteligenciju u užem se smislu može gledati kao na sposobnost ovlađivanja osnovnim sastavnicama glazbe – melodijom i ritmom dok u širem smislu ona obuhvaća sposobnost snažnijeg razvoja različitih vidova glazbenog potencijala. Zbog brojnih inačica i razina glazbene „spretnosti“ Gardner (2010) smatra da čovjekov živčani sustav sadrži velik broj mehanizama za realizaciju glazbenih sposobnosti te oni omogućavaju korištenje različitih medija – prenositelja, pomoću kojih je moguće upoznati glazbu i baviti se njome. Osim toga glazbu svatko doživljava na svoj način pa „...različite metode obrade glazbe u mozgu odražavaju bogatstvo načina koje su ljudi našli za stvaranje i razumijevanje glazbe“ (Gardner, H., 2010, 155).

Jeanne Bamberger smatra kako se glazbena inteligencija u praksi realizira putem „znati kako“ – intuitivno, figuralno te putem „znati da“ – formalno, kroz pravila, na jezični ili matematički način (Gardner, H., 2010, 146). Dinamičnu vezu s drugim inteligencijama, što je prema Gardnerovu modelu karakteristika funkcionaliranja inteligencija, glazbena inteligencija – osim s već navedenom jezičnom (riječ kao oruđe izraza značenja i emocija u glazbi) i logičko-matematičkom (razumijevanje formalno-strukturnih odnosa u glazbi) – ostvaruje i s tjelesno-kinetičkom (pokret), prostornom (vizualna imaginacija), intrapersonalnom (osobni doživljaj glazbe) i interpersonalnom (komunikacija glazbom) inteligencijom (Gardner, H., 2010). Zato se osmišljenim korištenjem, na poučan i djeci zanimljiv način, glazbenim aktivnostima mogu ostvariti prijenosi i razmjene između glazbene i ostalih inteligencija. Drugim riječima, upotrebom glazbenih moguće je poučavati druge sadržaje ako ih se kvalitetno poveže s glazbom.

Višestruke inteligencije i glazba u školi

Današnja škola odražavajući potrošački karakter društva i sama pomalo sliči trgovackom centru s mnogo prodavaonica u kojima robu predstavlja znanje koje nudi. U svakoj od tih „trgovina znanja“ dozvoljeno je zadržati se neko određeno vrijeme, a točno se zna i koje je znanje najvrednije, koje vrijedi manje, a koje je „na rasprodaji“. U takvoj školi dominira paradigma testiranja koja guši kreativnost te usmjerava učenike traženju samo jednog „točnog“ rješenja ili odgovora. Suprotno tome škola bi u prvom planu trebala imati osobu, a ne test. Obrazovanje jednakih mogućnosti, za razliku od obrazovanja koje svima omogućava rješavanje testova, jest obrazovanje koje poštuje individualne razlike te svim učenicima dopušta razvoj njihovih potencijala na područjima u kojima su daroviti i koja ih zanimaju.

U tom smjeru Teorija višestrukih inteligencija potiče odmak od standardnog načina poučavanja u razredu, načina u kojem prevladavaju govor i predavanje nastavnika, rješavanje pismenih zadataka, testovi i ispitivanja te ona čini meta-model organiziranja i sintetiziranja različitih odgojno-obrazovnih inovacija koje teže razvoju što većeg broja učenikovih inteligencija (Armstrong, T., 2006). Često izmjenjivanje načina prezentacije, prikazivanje filmova, omogućavanje praktičnih iskustava, slobodno kretanje po učionici, poticanje rada učenika u paru ili grupama, ali i poticanje samostalnog rada, situacijsko poučavanje, poučavanje u prirodi čine nastavu raznolikom i zanimljivom. Pri tome treba imati u vidu da metoda koja kod nekih učenika funkcioniра odlično kod drugih ne mora polučiti

iste rezultate. Individualan pristup tu potiče prilagodbu i pomaže učenicima u traženju njima najprihvatljivijeg oblika izražavanja (Armstrong, T., 2006).

Osim u školi nastava se može održavati i u izvanškolskim institucijama, primjerice muzejima ili, principom naučničkog modela, u različitim radionicama (Armstrong, T., 2006), a mogu se koristiti i umjetnički ateljei ili znanstveni laboratorijski (Eisner, E., 2004). U njima se, u ozračju praktičnog i interdisciplinarnog ambijenta, potiče učenje temeljeno na realnom kontekstu i neformalnoj atmosferi te se radom, istraživanjem i igrom dobiva uvid u nove materijale, situacije, znanja i vještine. Pod mentorstvom osoba koje su stručnjaci u svojim područjima, primjerice u umjetnosti, obrtu ili sportu, učenici stječu iskustvo te zatim zajedno s mentorom prate i procjenjuju svoj napredak (Armstrong, T., 2006).

Glazba i glazbena inteligencija mogu se u kontekstu Teorije promatrati kao zasebne ili se mogu kombinirati s drugim sadržajima i inteligencijama. Glazbeni sadržaji prilagodljivi su učenicima svih uzrasta te ih je, kao što je već rečeno, na različite načine moguće povezati s nastavom drugih područja. Tu dakle treba razlikovati glazbeno obrazovanje od obrazovanja glazbom (Đorđević, B., 2008).

Osnovne zadaće glazbene nastave jesu stjecanje i razvoj estetskog senzibiliteta učenika te osiguravanje stimulativnog glazbenog ozračja koje omogućava pozitivan doživljaj kao reakciju na vrijednosti glazbene umjetnosti (Đorđević, B., 2008).

Pored toga što je „muzika bliska mladima, pa ih zato o muzici treba i poučavati“ (Aristotel, 1992, 263) slušanje glazbe i na nastavi neglazbenih predmeta trebalo bi postati uobičajena aktivnost u školi. Tome u prilog, primjerice, idu i rezultati istraživanja koje je na uzorku od 275 učenika nižih razreda osnovnih škola pokazalo da većina učenika (87,6% ispitanika) želi, osim na satu glazbene kulture, slušati glazbu i na satovima ostalih predmeta te da glazbe u razrednoj nastavi ima manje nego što bi oni to htjeli (Đorđević, B., 2011). O važnoj ulozi glazbe u poboljšanju pamćenja i koncentracije te o glazbi kao strategiji za razvoj kreativnosti govori i Don Campbell (2005). On smatra kako bavljenje glazbom u ranoj dobi pomaže izgradnji živčanih veza koje zatim, osim boljeg pamćenja, omogućavaju snažniji razvoj jezičnih i prostornih sposobnosti. Jasna Šulentić Begić i Božica Špoljarić (2011) navode pak tri razloga za uvođenje glazbe u neglazbene predmete u nižim razredima:

- predmetni model nije primijeren učenicima primarnog obrazovanja
- pomoću glazbe razvijaju se i intelektualne i motoričke sposobnosti
- korištenje glazbe doprinosi zanimljivosti i raznovrsnosti nastave.

Thomas Armstrong (2006, 79-80) kao nastavne strategije za integriranje glazbe u temeljni kurikulum osnovnih škola po modelu višestrukih inteligencija predlaže:

- izvođenje ritmova na različite načine, izvođenje rap pjesama i drugih pjesama i napjeva, sve uz govorenje tekstova koje je potrebno zapamtiti
- korištenje glazbenih snimki koje ilustriraju, predstavljaju i naglašavaju aktuelni nastavni sadržaj
- korištenje snimljenih glazbenih fraza, pjesama ili glazbenih ulomaka koji na zanimljiv način sažimaju temeljnu ideju ili glavnu poruku nastavnog sata
- korištenje glazbe koja stvara određenu atmosferu kao uvod u nastavni sadržaj.

Od jednostavnog slušanja glazbe za vrijeme nastave do snažnijeg integriranja glazbe u neglazbene predmete – korelacije u nastavi glazba, kao uostalom i druge umjetnosti, može biti osnova različitih projekata. Armstrong (2008) smatra da se poučavanjem temeljenom na projektima, integriranom nastavom prema pojedinim temama, interdisciplinarnim proučavanjima i simulacijama u razredu u škole unose elementi stvarnog svijeta, te tako na primjer način odgovara potrebama dječjeg razvoja.

U traženju odgovora na pedagoške izazove 21. stoljeća u Sjevernoj je Karolini (SAD) 1995. godine pokrenut program A+ škola (NCDCR, 2014). Potaknut spoznajama proizašlim iz Gardnerove teorije inteligencija i željom reformiranja tradicionalnog obrazovnog sustava projekt u školu uvodi umjetnost kao metodu i kao sredstvo poučavanja. Glazba, drama, ples, likovna umjetnost i stvaralačko pisanje postaju kontekst za sve predmete i aktivnosti. Putem kreativne nastave predmetnim sadržajima daje se novi smisao u nastojanju dopiranja do djece do koje se ne može doprijeti na standardan način. Program obrazovanja A+ zasniva se na:

- integraciji umjetnosti u nastavu – povezivanjem umjetničkih i neumjetničkih sadržaja u cilju kreiranja praktičnih, umjetničkih, povezanih i smislenih načina učenja
- obrazovanju putem umjetnosti – razvijanjem razumijevanja i poznavanja elemenata, principa, povijesti, postupaka i rada u svim umjetničkim formama
- izloženosti umjetnosti – omogućavanjem učenicima i nastavnicima stjecanje iskustva u umjetničkom radu, izvedbi i profesiji, u školi i zajednici.

Cilj A+ škola nikako nije usmjeriti sve učenike profesionalnom bavljenju umjetnošću, već su škole rezultat spoznaje potrebe novog načina komuniciranja

učitelja, nastavnog sadržaja i učenika u školi. Umjetnost na površinu izvlači svjesno i nesvjesno, razvija kreativnost, samopouzdanje, efikasnost, sposobnost donošenja odluka, dozvoljava greške i istovremeno dopušta djeci kretanje, igru, učenje i znatiželju pa učenici s vremenom percipiraju A+ školu kao mjesto kamo rado dolaze i gdje svaki dan, na drugi način, nauče nešto novo, nešto što će im biti potrebno za život (UCO, 2013).

Zaključak

Stalni porast ukupnog ljudskog znanja te dinamične tehnološke i gospodarske promjene traže od škole 21. stoljeća nova rješenja u odgovoru na pitanje kako obrazovati i što poučavati u nepredvidivom okruženju gdje kompetencije potrebne danas sutra mogu postati beskorisne, te kako svakodnevnu nastavnu rutinu zamijeniti uzbudljivom kreativnošću primjerom što većem broju učenika? Nudeći moguće odgovore, Teorija višestrukih inteligencija predstavlja model razvoja intelektualnih ljudskih sposobnosti, a istovremeno i filozofski pristup jednakih mogućnosti, odnosno dostupnih mogućnosti za sve, sukladno njihovim sposobnostima. Odmakom od standardiziranja i usmjeravanjem prema individualiziranju škola budućnosti trebala bi razvijati sve sposobnosti, a ne samo neke (Robinson, K. i Aronica, L., 2011). Glavni cilj takve škole postat će osposobljavanje za kritičko razmišljanje i razumijevanje (Gardner, H. i sur., 1999), pri čem je pluralizam nastavnih ideja i strategija način kako ga ostvariti (Posavec, M., 2010). Preoblikovano učenje i poučavanje i od učitelja će tražiti novi pristup pa je zato važno promijeniti i tome prilagoditi i njihovo obrazovanje (Gardner, H. i sur., 1999).

U promišljanju uloge glazbe u općeobrazovnoj školi u kontekstu spoznaja i iskustava Teorije višestrukih inteligencija glazbeno obrazovanje i obrazovanje glazbom bez sumnje trebaju imati važno mjesto. Svatko je na neki način glazbeno intelligentan te se u različite glazbene projekte mogu uključiti svi učenici, a na pedagozima je da nastoje doprijeti do svakog djeteta te da propitkuju različite načine kako to postići (Gardner, H., 1997).

U hrvatskim je osnovnim školama za nastavu glazbe predviđen jedan školski sat tjedno, a bavljenje glazbom sudjelovanjem u školskom orkestru ili zboru tretira se kao izvannastavna aktivnost, stoga za to nema velikog interesa učenika (Rojko, P., 2012). Osim malog broja sati nastave za kvalitetniji pristup glazbi, pogotovo u razrednoj nastavi, zapreka je i nedostatna glazbena kompetencija učitelja (Rojko, P., 2009). Glazbeni su projekti pak u školi rijetki, a kada se i dogode

(Vidulin-Orbanić, S., 2008), oni su – zbog nepostojanja sistemske podrške – uglavnom ovisni o entuzijazmu učitelja i razumijevanju ravnatelja. No u školskoj praksi postoje i drugačiji pristupi glazbi i glazbenoj inteligenciji pa su, primjerice, u Irskoj u drugoj školskoj fazi (7., 8. i 9. razred devetogodišnje osnovne škole) za nastavu glazbe predviđena najmanje tri sata tjedno u razredu, a od učenika se očekuje i da su aktivni u različitim glazbenim sastavima u školi i izvan nje (Government of Ireland, NCCA, 1989), što omogućava stjecanje dobrih glazbenih kompetencija. S druge strane, u ranije spomenutim američkim A+ školama glazba i ostale umjetnosti sastavni su dio cijelokupne nastave koju izvode učitelji licencirani za rad u umjetničkom kontekstu. Istovremeno, na obogaćivanju kurikuluma, ali i direktno u razredu angažirani su i različiti profesionalni umjetnici. Učenici postižu dobre rezultate i na standardiziranim (neumjetničkim) testovima, no najvažnije je istaknuti kako taj program ima potporu zajednice i vlasti (ArtsNC, 2014).

Gardnerov model višestrukih inteligencija, jedan od mogućih obrazovnih modela budućnosti, u školu ne donosi neki propisani „službeni Gardnerov pristup“ jer takav pristup nije moguć i ne postoji (Gardner, H., 1996). Uloga je modela prvenstveno u poticanju promišljanja potrebnih promjena obrazovnog scenarija pa „učenici, nastavnici, roditelji, zajednica i tvorci obrazovne politike mogu odbратi ono što im odgovara, put koji im je draži“ (Gardner, H., 2005, 239), mogu napisati svoj obrazovni scenarij, ali i prihvati odgovornost za njegovu provedbu i rezultate. Razumijevanje obrazovnog potencijala glazbe, potreba razvoja kreativnih i prilagodljivih pojedinaca sposobnih odgovoriti izazovima budućnosti i želja za školom primjerom dječjim potrebama i očekivanjima čestu i raznovrsnu upotrebu glazbe čine logičnim izborom u ostvarivanju tog novog obrazovnog scenarija.

Literatura

- Aristotel (1992). Politika. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Armstrong, T. (2006). Višestruke inteligencije u razredu. Zagreb: Educa.
- Armstrong, T. (2008). Najbolje škole. Zagreb: Educa.
- ArtsNC (2014). Arts North Carolina. Preuzeto 20.04.2014. sa: <http://www.artsnc.org/arts-education/>.
- Bratko, D. (2008). Udžbenik psihologije za gimnazije. Zagreb: Profil.
- Campbell, D. (2005). Mozart efekt. Čakovec: Dvostruka duga.

- Dorđević, B. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi. *Norma*, 13 (3), 133-148.
- Dorđević, B. (2011). Muzika i korelacija u razrednoj nastavi. *Norma*, 16 (1), 43-56.
- Eisner, E. (2004). Artistry in teaching. Cultural Commons. Preuzeto 11.5.2009. sa: <http://www.culturalcommons.org/eisner.htm>.
- Gardner, H. (1996). Probing More Deeply into The Theory of Multiple Intelligences. NASSP Bulletin, 582, 1-7.
- Gardner, H. (1997). Howard Gardner explains his multiple intelligence theory. Edutopia.org. Preuzeto 28.10.2012. sa: <http://www.youtube.com/watch?v=l2QtSbP4FRg>.
- Gardner, H. (2005). Disciplinarni um. Zagreb: Educa.
- Gardner, H. (2010). Razsežnosti uma, teorija o već inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. i Wake, W. K. (1999). Inteligencija: Različita gledišta. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Government of Ireland, NCCA (1989). Junior Certificate Music Syllabus. Preuzeto 2.6.2014. sa: http://www.curriculumonline.ie/getmedia/6fe28938-8bb3-403d-bb50-09fc3a99746a/JCSEC20_music_syllabus.pdf.
- Matešić, K. (1984). Testirajte svoju inteligenciju. Zagreb: Prosvjeta.
- Miller Bolaños, P. (1996). Multiple Intelligences as a Mental Model: The Key Renaissance Middle School. NASSP Bulletin, 582, 24-28.
- NCDCR (2014). The A+ Schools Program of the North Carolina Arts Council. North Carolina Department of Cultural Resources. Preuzeto 2.6.2014. sa: <http://www.aplus-schools.ncdcr.gov/>.
- Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. Život i škola, 24, 55-64.
- Radoš, K. (2010). Psihologija muzike. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Robinson, K. i Aronica, L. (2011). Element. Zagreb: V.B.Z. d.o.o.
- Rojko, P. (2009). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. Tonovi, 54, 39-48.
- Rojko, P. (2012). „Izvođenje glazbe i glazbeno pismo“ u programu nastave glazbe u osnovnoj školi – što je to zapravo? Tonovi, 60, 58-71.
- Sternberg, R. J. (2000). Handbook of intelligence. Cambridge: University Press. Preuzeto 20.5.2014. sa: <http://assets.cambridge.org/97805215/93717/sample/9780521593717wsn01.pdf>.
- Šulentić Begić, J. i Špoljarić, B. (2011). Glazbene aktivnosti u okviru neglazbenih predmeta u prva tri razreda osnovne škole. Napredak, 152 (3-4), 447-462.
- UCO (2013). Oklahoma A+ schools. University of Central Oklahoma. Preuzeto 5.6.2014. sa: <http://www.okaplus.org/>.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. Metodički ogledi, 15 (1), 99-114.

ROLE OF MUSIC AND MUSICAL INTELLIGENCE IN SCHOOL IN THE CONTEXT OF THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES

Abstract

Howard Gardner's Theory of multiple intelligences points to the importance of early determination of the intellectual profile of students, because the timely recognition of differences and finding the specific capabilities of each individual allows the development of one or more of his intelligences to a satisfactory level of competence. Gardner looks at the intelligence as a potential. Achieving good results in areas where one is at least to some extent talented increases motivation, develops self-confidence and creates conditions for the development of other intellectual potentials.

The article discusses the issues and understanding of the role of music in contemporary education, the need for reconsidering the teaching of music and music education of teachers, with the aim of encouraging a stronger connectivity between music and other contents in primary school, in the context of Gardner's multiple intelligences theory and practical experience.

If the findings of an early existence of musical ability and the early development of the existing music potential – musical intelligence are accepted, and with it the impact of music on children's development from the earliest stages, then the existing opportunities of approaching children through music should also be recognized.

Music is not taught only to be able to enjoy musical pieces. Everybody possesses some kind of musical intelligence, and all students can be included in various musical projects. Such projects contain inexhaustible possibilities for an easy and quality transfer of contents of other areas to children, the possibilities that, in contrast to the usual and standard, will attract children's attention and help them to discover and realise their potential. Seen in this light, music and musical intelligence have an important educational role in the school.

Keywords: music, music teaching, musical intelligence, multiple intelligences, school

INTEGRACIJA I PARTNERSTVO U ZNANOSTI I UMJETNOSTI

*izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović
Ružica Pažin Ilakovac
Filozofski fakultet Osijek
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37:7

Sažetak

Odgожно-образовни процес сложен је интеракција пројекта знања и уметности, индивидуалним интересима и потребама те друштвеним vrijednostima и postignućima, од школских, културних, уметничких, етичких до praktičnih и животних. Однос педагогије и уметности увјек је актуелан, а данас се још додатно razmatra у оквиру наглашених dimenzija отворености, pluralnosti и креативности у хуманистичком kurikulumu suvremene школе.

Integracija i partnerstvo u znanosti i umjetnosti, gledano u školskome i društvenome okružju, razvija se multidisciplinarnim (okuplja discipline oko zajedničke teme), interdisciplinarnim (omogućuje integraciju i dijalog disciplina) i transdisciplinarnim (nadilazi discipline) pristupom kurikulumu. Stoga је циљ овога рада prikazati tri osnovna oblika integracije kurikuluma (unutar jedne discipline, kros-disciplinarno te unutar- i kros-disciplinarno sa stajališta učenika) u deset različitih modela i metodologija za povezivanje nastavnih planova i programa, ne potirući autonomiju i specifičnost pojedinoga predmeta.

Rezultati kvalitativne analize integracije i partnerstva u znanosti i umjetnosti interpretirani су у kontekstu cjeloživotnoga učenja i prikazani grafički (slikovno) i s pripadajućim deskripcijama.

Ključne riječi: integracija, kurikulum, partnerstvo, umjetnost, znanost

Uvod

Percepcija znanosti najčešće se veže uz pojmove objektivno, racionalno, egzaktno, a umjetnosti uz maštovitost i kreativnost. Tako se naizgled stječe dojam da znanost i umjetnost nemaju nikakve poveznice, što naravno nije istina jer su znanost i umjetnost zajedno pisale povijest, kreiraju i razvijaju današnjost te vizualiziraju budućnost. Umjetnost pomaže razvoju znanosti, a znanost umjetnosti. Kao primjer može se uzeti talijanski slikar Leonardo da Vinci, genij čiji je rukopis prepoznatljiv u kiparstvu, arhitekturi, glazbi, matematici i inženjerstvu. Bio je umjetnik i znanstvenik ispred svoga vremena, inspiracija i nadahnuće i danas.

U pedagoškoj je znanosti uvijek aktualan interes za njezin odnos s umjetnošću, kao i za tezu da je pedagogija i svojevrsna umjetnost (Poljak, V., 1993). Polazeći od holističke i humanističke teorije, ali i nekih tradicija europske pedagogije i didaktike, društveni aspekt cilja i zadataka odgoja i obrazovanja artikulira se odgojno-obrazovnim programom ili kurikulumom gdje se definiraju vrijednosti (egzistencijalne, društvene i humanističke) i postignuća (znanstvena, umjetnička i tehnološka). Sve to prati i individualni aspekt razvoja pojedinca koji polazi od potreba (biološke, socijalne i samoaktualizacijske) i interesa (spoznajni, doživljani i psihomotorni), kako naznačuju Bognar (1999), Bognar i Matijević (2000). Sve navedeno nemoguće je poticati i razvijati bez partnerstva znanosti i umjetnosti ne samo kroz formalno nego i kroz neformalno te informalno obrazovanje.

Holistički pristup školi i učenju predstavlja suvremenu orijentaciju u pedagogiji, a zasniva se na cijelovitom razvojnom pristupu. Podrazumijeva napuštanje krutih podjela koje su usustavljene na svim razinama, ne samo unutar znanosti i umjetnosti već i u drugim područjima i disciplina, a znanost rascjepkana na discipline statična je. Holistički usmjerena pedagogija, kada je riječ o odgoju i obrazovanju, reducira brojne nesuvisele podjele, koje su usustavljene i zahtijeva „cijelovito osmišljavanje i djelovanje obitelji, škole i socijalnog okruženja u korist ravnomjernog i pozitivno usmjerjenog djetetovog razvoja“ (Antić, S., 1999, 645). Isto tako zalaže se za povezivanje nastavnih planova i programa, tzv. obrazovnih, odgojnih i umjetničkih predmeta u cjelinu, primjenom integrativne didaktike i njihovog multidisciplinarnog, interdisciplinarnog i transdisciplinarnog povezivanja, ne potirući autonomiju i specifičnost pojedinog predmeta.

Humanistički pristup odgoju i obrazovanju ističe da je primarni dio odgoja i obrazovanja unutarnji život osobe, afektivno područje razvoja, a ne samo kognitivno i psihomotoričko. Naime, kultura učenja glavom, srcem i rukama davno je prepoznata. Zagovarao ju je poznati pedagog Pestalozzi, ali se ona još uvijek ne

ostvaruje u dovoljnoj mjeri unutar tradicionalnoga razredno-predmetno-satnog sustava nastave. Na te je izazove reformska pedagogija odgovorila još krajem 19. st. dvama značajnim pokretima: pokretom za radnu školu i za umjetnički odgoj. Intelektualističkoj školi, usmjerenoj na stjecanje znanja, ovi su pokreti suprotstavili razvijanje i oplemenjivanje osjećajnog i voljno-djelatnoga života uz pomoć umjetničkoga doživljavanja i kreiranja. Najpoznatije su škole iz toga razdoblja, a egzistiraju i danas, waldorfske i montessori. Isto tako valja spomenuti i slobodnu školu Samerhil (Nill, A. S., 2011) gdje je cilj odgoja i obrazovanja isti kao i cilj života: pronalaženje sreće (osjećaja punoće, ravnoteže i životnoga zadovoljstva). Do sreće se, kao najvećega cilja škole Samerhil, stiže kroz načela slobode, ravno-pravnosti, suradnje i partnerstva te fleksibilnosti nastavnih planova i programa koji su prožeti i povezani. Osnovne strategije učinkovitoga odgoja i obrazovanja s tih motrišta, ali i cjeloživotnoga učenja, jesu integracija i partnerstvo na svim razinama učenja, nastave, škole i života.

Integracija i partnerstvo u odgoju i obrazovanju

Interdisciplinarnost i partnerstvo u znanosti i umjetnosti, iz školske perspektive, moguće je sagledati kroz integrativnu didaktiku i metodike koje su joj komplementarne, oplemenjuju je i nadopunjaju svojim specifičnostima. Pritom se u obzir uzimaju smjernice estetskoga i umjetničkoga odgoja, kada je o bilo kojoj disciplini riječ, a osobito metodologije povezivanja nastavnih planova i programa koji u tradicionalnoj nastavi egzistiraju odvojeno, bez značajnih poveznica, kao svoj svijet dostatan samom sebi.

Integrativna didaktika predstavlja cjelovit teorijski pristup koji svoj predmet djelovanja određuje tako što u njemu svoje mjesto mogu naći različiti, ponekad i proturječni didaktički modeli, naoko nespojivi. U svojoj suštini ona predstavlja *teoriju djelovanja* koja „opisuje i objašnjava djelovanje nastavnica i nastavnika te učenika u situaciji poučavanja i učenja“ (Kiper, H. i Mischke, W., 2008, 72). Teorija djelovanja teži interdisciplinarnim i partnerskim odnosima, gdje su umjetnički sadržaji važna dimenzija odgojno-obrazovnih utjecaja na cjelovit razvoj djeteta, „bitni kriterij ljudskog vrednovanja predmeta, pojava, međuljudskih odnosa, umjetničkih produkata i svega što nas okružuje“ (Vukasović, A., 1994, 145). Potkrepljuje to i tvrdnja: „Ako nam je stalo do naše budućnosti, ako želimo da ova planeta bude bolja za život, ako nam je stalo do kvalitete života ljudi na planeti, onda moramo shvatiti da umjetnost igra presudnu ulogu u životima svih pojedinaca i kultura“ (Hayman, A., 1980, prema Mendeš, B. i sur., 2012, 116).

Zapostaviti jednu disciplinu na račun druge, ili ih držati odvojene tijekom obrazovanja, znači osakatiti umove koje pokušavamo njegovati (Arnheim, R., 2008). Upravo umjetničko područje pruža iznimne mogućnosti za „uspostavljanje optimarnog balansa između intuitivne i intelektualne spoznaje kao nadopunjajućih načina ljudskog razumijevanja života te razvoja estetskog senzibiliteta prema odgonetavanju umjetničkih i prirodnih fenomena“ (Mendeš, B. i sur., 2012, 120). Područja umjetničkoga i estetskoga odgoja čine s ostalim odgojno-obrazovnim područjima (intelektualnim, moralnim, radnim i fizičkim) jedinstvenu cjelinu (Pregrad, Z., 1973, 126). Isto tako, waldorfska pedagogija promiče odgoj prema slobodi i stvaralaštvu, nastavu umjetnosti, glazbu i slikanje kroz oblike izražavanja kojima se pjesma i govor prenose u pokretu (euritmija) kao „vidljiv jezik“ i „vidljiv pjev“ (Prekop, I., 1999, 79) te potiče kreativnost u nastavi (Buljubašić-Kuzmanović, V., 2009).

Raznolikost i bogatstvo sadržaja i sredstava umjetničkoga odgoja i obrazovanja obogaćuje život i rad učenika u školi i izvan nje. Sposobnost produciranja različitih rješenja, koja se nazivaju „divergentna produkcija ili kreativnost“ (Kolić-Vehovec, S., 1998, 99), teško je mjeriti testovima, osobito ne onima koji su sastavljeni za ispitivanje konvergentnoga mišljenja i traže točno rješenje zadatka. Kreativno je propitivanje usmjereno na traženje što više različitih rješenja, a to nije jednostavno mjeriti. Sve to dovodi do razvoja novih nastavnih strategija, metoda i postupaka unutar didaktičko-metodičkoga pluralizma nastave i učenja (Buljubašić-Kuzmanović, V., Pažin Ilakovac, R., 2010) koji osim konvergentnoga potiču i razvoj divergentnoga mišljenja i prate ishode učenja, pretežito formativnim vrednovanjem, tijekom učenja i poučavanja. Kreativne susrete s djecom moguće je sagledati i kroz osnovna načela, sredstva i tehnike terapijskoga učenja i poučavanja ili kroz terapije umjetnošću, odnosno art-terapije, od likovne, glazbene i dramske do biblioterapije, terapije pokretom, plesom ili ostalim multimedijskim pristupima (Barath, A. i sur., 1996). Istraživanja su pokazala da priča može biti u funkciji kreativnoga treniga i terapije (Buljubašić-Kuzmanović, V. i sur., 2008) kao i drugi primjeri iz prakse koji svakodnevno pokazuju djelotvornost umjetničkoga izražavanja, najčešće ostvarenih u izvananstavnim i izvanškolskim aktivnostima što doprinosi bogaćenju i prepoznatljivosti kurikuluma odgojno-obrazovne ustanove. Načelo kreativnoga okruženja i vođenja, zasnovano na slobodi i partnerstvu, podrazumijeva da će se djeca stvaralački izražavati ako im je dana sloboda da budu ono što jesu, da vide stvari na svoj način, „da imaju pravo na svoje individualno izražavanje i stvaranje u punom smislu riječi“ (Belamaric, D., 1987, 256). Da bi se to ostvarilo, potrebno je uspostaviti ne samo suradnju već i partnerstvo na svim razinama, od makro do mikropedagoškoga ustroja

škole i života, što nije jednostavno postići. „Partnerstvo je suradnički odnos dva-ju ili više sudionika kojim se postiže dodatna međusobna dobrobit, a temelji se na izgrađenom povjerenju i moralu“ (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009, 23). Suradnički se odnosi, u današnjem vremenu povezivanja i višestranih pristupa, trebaju sustavno razvijati, kako u obitelji i školi, tako i u zajednici. Stvaranje sinergije između umjetnosti i obrazovanja u promicanju kreativnoga učenja „niti je skupo niti je teško“ (Smjernice za razvoj umjetničkog odgoja, 2006), a najbolje se može ostvariti partnerstvom kao novom, razvijenijom razinom kvalitete nekoga odnosa ili interakcije.

Integraciju i partnerstvo u odgoju i obrazovanju promiče interdisciplinarna, tematska, sinergijska i projektna nastava zasnovana na cjelovitom učenju (Brooks, J. G. i Brooks, M. G., 1993) koje je životno relevantno, povezano s dječjim isku-stvima, zanimljivo i motivirajuće (Jacobs, H. H., 1989; Shoemaker, B., 1989), a ne samo usmjereni na pojedinačne aspekte određene znanosti, discipline ili pred-meta (Terhart, E., 2001). Komparativni su pristupi nastavi i učenju pokazali da koncept cjelovitoga, integrativnog učenja može ujediniti mnoge poznate i srodne oblike nastave (učenje otkrivanjem, učenje konstruiranjem, tj. učenje koje postavlja i provjerava hipoteze). Za razliku od monodisciplinarnoga, multidisciplinarni pristup nastavi i učenju doprinosi ne samo integraciji nego i koherentnosti na-stavnoga plana i programa (Beane, J., 1997; Stoll, L. i Fink, D., 2000), „uzima u obzir raznolikost životne i znanstvene percepcije problema, povezuje apstraktno i specifično znanje, teoriju i praksu, promovira sve ono što se sagledava kao opće dobro“ (Cerovac, K., 2013, 21). Integrativni kurikulum danas se smatra dobrim razvojnim pristupom školi „čija se metodologija i struktura izrade okreće prema participaciji više činitelja“ (Previšić, V., 2007, 27), a ostvaruje na aktivran, slo-bodan i kreativan način. Kao primjer dobre prakse jesu integrirani školski dani (projektni dani, nastava bez zvona, terenska i izvanučionička nastava) koji traže suradnju različitih predmeta i disciplina koje pritom zadržavaju svoje specifičnosti (predmetna autonomija), što ponekad izaziva dvojbe integracije, odnosno strah od potiranja i zamagljivanja predmetnih kompetencija.

Metodologija istraživanja

Integracija i partnerstvo u znanosti i umjetnosti, gledano u školskome i društve-nome okružju, razvija se multidisciplinarnim (okuplja discipline oko zajedničke teme), interdisciplinarnim (omogućava integraciju i dijalog disciplina) i transdis-clipinarnim (nadilazi discipline) pristupom kurikulumu, ne potirući autonomiju

i specifičnost pojedinoga područja. Stoga je cilj ovoga rada prikazati tri osnovna oblika integracije kurikuluma (unutar jedne discipline, kros-disciplinarno te unutar- i kros-disciplinarno sa stajališta učenika) kroz deset različitih modela i metodologija za povezivanje nastavnih planova i programa (Fogarty, R., 1991):

- podijeljeno (fragmentirano) – odvojene i odijeljene discipline
- povezano – teme su povezane unutar discipline
- ugniježđeno – proširivanje i produbljivanje unutar discipline
- sekvencirano – dodirne točke unutar dviju odvojenih disciplina
- dijeljeno (partnersko) – timsko planiranje i integriranje
- isprepleteno (tematsko) – integrirana nastavna tema
- povezano – prenosivo iz jedne discipline u drugu
- integrirano – cjelovito
- uronjeno – iz perspektive jednoga područja interesa
- umreženo – višestruka povezanost i prožetost.

Kod interpretacije rezultata koristit će se slikovni prikazi i deskripcije, a dobiveni rezultati interpretirati unutar cjeloživotnoga učenja: „obrazovanje za biti“, „obrazovanje za znati“, „obrazovanje za djelovanje“ i „obrazovanje za zajednički život“ (Delors, J., 1998). Integracija i partnerstvo u znanosti i umjetnosti sagledat će se, osim kroz nastavne planove i programe, i kroz kompetencije, ishode učenja i kvalifikacije, kao važne odrednice suvremenoga odgoja i obrazovanja i integriranih kurikuluma.

Rezultati i rasprava

Fogarty (1991) opisuje tri osnovna oblika integriranja kurikuluma i deset različitih metodologija za povezivanje nastavnih planova i programa (Tablica 1) s tim da svaki nastavnik, učenik ili student ima vlastiti pogled na proces integracije, nema ograničavanja ni zadanih obrazaca, omogućavaju se vlastiti koncepti i razvijanje nekih drugih pristupa.

R.b.	Slika	Opisi razina povezanosti
1.		Podijeljeno (fragmentirano) povezivanje specifično je u tradicionalnoj nastavi gdje dominira jasan i odvojen pogled na pojedinu disciplinu. Povezanosti unutar disciplina i korelacije ne uzimaju se u obzir, niti se na njih skreće pozornost učenicima.
2.		Povezanost tema unutar pojedinačne discipline podrazumijeva se kao samorazumljivo. Fokus je na stvaranju veza (jedna tema nadovezuje se na drugu, jedan koncept na drugi) što čini jednostavan oblik integracije. Ključni su koncepti povezani, bolji je pregled i asimilacija ideja unutar određene discipline.
3.		Ugniježđeno povezivanje koncentričnim krugovima zajedničkoga središta, a različitih radiusa omogućuje proširivanje i produbljivanje učenja unutar discipline. Oslanja se na prirodne spone i relacije što vodi do obogaćenoga i poboljšanog učenja.
4.		Sekvencirano povezivanje odnosi se na dodirne točke unutar dviju odvojenih disciplina. Olakšava transfer učenja kroz sadržajna područja. Zahtijeva trajnu suradnju i fleksibilnost jer nastavnici imaju manju autonomiju u sekvencioniranju kurikuluma.
5.		Dijeljeno (partnersko) povezivanje je timsko planiranje i integriranje. Dvije su različite discipline zajedno u jednom fokusu gdje su horizontalne i vertikalne integracije (isti ili različiti razredni odjeli) na partnerskim osnovama: suradnja, fleksibilnost i kompromis.
6.		Isprepleteno (tematsko) povezivanje odnosi se na integraciju različitih disciplina oko zajedničke teme, osnove za učenje i poučavanje. Pomaže učenicima uočiti veze između disciplina i motivirajuće je. Integrirana nastavna tema prijelazni je oblik između integrirane i klasične nastave.
7.		Povezano (prenosivo iz jedne discipline u drugu) podrazumijeva transfer znanja, vještina i sposobnosti iz jedne discipline u drugu (višestruke inteligencije), iako su discipline odvojene. Učenici uče kako učiti, donositi odluke, rješavati probleme, raditi u timu.
8.		Integrirano (cjelovito) povezivanje omogućuje dugotrajnije i temeljitije bavljenje nekim problemom, sadržajem, pojmom. Povezujući različite discipline (predmete), vještine i oblike komunikacije, postiže se cjelovito razumijevanje određenoga problema ili pojave i integrativno učenje.
9.		Uronjeno povezivanje podrazumijeva integraciju iz perspektive jednoga područja interesa. Integracija kroz perspektivu jednoga područja interesa omogućuje učenicima samostalno upravljanje učenjem na temelju svojih izazova, interesa, želja...
10.		Umrežena ili višestruka povezanost i prožetost zasniva se na metodologiji koja razvija višeizvorne dimenzije učenja i razvoja. Učenik usmjerava proces integracije kroz izbor različitih mrežnih sustava koji podržavaju jedni druge: niz aktivnosti koje su međusobno povezane vezama (ovisnost među aktivnostima).

Tablica 1. Modeli povezivanja nastavnih planova i programa

Kao što se vidi iz slikovnih prikaza i deskripcija, Fogarty predlaže tri osnovna oblika integracije nastavnih planova i programa: povezivanje unutar jedne discipline (slike i opisi 1, 2, 3), kros-disciplinarno povezivanje (slike i opisi 4, 5, 6, 7, 8) i unutar- i kros-disciplinarno sa stajališta učenika (slike i opisi 9, 10), što se preporučuje i unutar Nacionalnoga okvirnog kurikuluma (2011) koji integrira sustav odgoja i obrazovanja od vrtića do osnovne škole i umjesto predmeta zagovara odgojno-obrazovna područja koja se međusobno prožimaju specifičnim i zajedničkim temama.

Integracija i partnerstvo u znanosti i umjetnosti suvremena pedagogija sagledava kroz cjeloživotno učenje i tri pristupa integraciji kurikuluma: multidisciplinarni, interdisciplinarni i transdiscipinarni. Multidisciplinarni pristup okuplja i integriра sve discipline relevantne za određeno područje i omogućuje kontakt disciplina. Interdisciplinarni pristup omogućuje dijalog i suradnju disciplina, a transdisciplinarni pristup je kombinirani pristup koji nadilazi discipline i treba ga što više poticati u nastavi, osobito sveučilišnoj. Transdisciplinarni se pristup učenju „može shvatiti kao gradnja zajedničkoga modela za discipline koje su uključene“ (Cerovac, K., 2013, 15). Novonastajuća paradigma za učenje unutar tih integracija u fokus stavlja tri vrste rezultata učenja: „znati“ (koristi discipline), „činiti“ (povezuje discipline) i „biti“ (nadilazi discipline) unutar nove kulture učenja zasnovane na „kompetenciji za djelovanje“ i integrativnom učenju (Stoll, L., Fink, D., 2000). Odgojno-obrazovna postignuća, rezultati ili ishodi učenja jesu „znanja i vještine, te pripadajuća samostalnost i odgovornost koje je osoba stekla učenjem i dokazuje nakon postupka učenja“ (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009, 18).

Delors (1998) u istraživanju obrazovanja za 21. stoljeće daje podršku učenju za znati, činiti, biti i živjeti zajedno koje se može tumačiti i kao razvoj ključnih kompetencija tijekom školovanja, kako učenika, tako i nastavnika u kontekstu cjeloživotnoga učenja (Buljubašić-Kuzmanović, V., 2012). Kompetencije označavaju skup znanja, vještina i sposobnosti te pripadajuću samostalnost i odgovornost. „Samostalnost i odgovornost predstavljaju postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina, u skladu sa danim standardima“ (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009, 16), odnosno kompetencije predstavljaju cjelovit skup svega što pojedinac može stjecati učenjem. Povezane su s ishodima učenja i kvalifikacijama. „Kvalifikacija je formalni naziv za skup kompetencija određenih razina, obujma, profila i kvalitete“ (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009, 19), a s aspekta zapošljivosti označava konkurentnost pojedinca na tržištu rada.

Odgojno-obrazovni proces (nastava) je složena interakcija i ispreplitanje odgoja i obrazovanja te individualnih interesa i potreba, društvenih vrijednosti i

postignuća (Bognar, L., Matijević, M., 2000) gdje se znanost i umjetnost prožimaju i potpomažu razvoj kako škole, tako i njezina okružja.

Zaključak

U današnjem svijetu brzih i nepredvidivih promjena odgoj i obrazovanje teže premiti pojedinca za snalaženje u različitim životnim situacijama. U tome kontekstu Walsh (2002) ističe četiri ključna područja kurikuluma: komunikaciju, skrb, zajednicu i povezivanje gdje „razvijanje školskih, kulturnih, umjetničkih, etičkih i praktičnih vještina ima važnu ulogu za uspješno sudjelovanje u demokratskom društvu“ (Buljubašić-Kuzmanović, V., 2012, 46). Cjelokupan je sustav odgoja i obrazovanja prožet znanosću i umjetnošću, raznolikošću oblika i sadržaja te kompleksnosti, dinamičnosti i promjenjivosti razvojnoga procesa u životnom okružju. Nastava i učenje „usmjereni prema okruženju učenika, uzajamno povezanosti svega u životu, a ne samo prema pojedinačnim oblicima dane znanosti ili predmeta“ (Buljubašić-Kuzmanović, V., 2012, 45) polazišta su koje traži multidisciplinarnost, interdisciplinarnost i transcisciplinarnost te mrežno povezivanje na svim razinama. Znanost i umjetnost, njihova integracija i partnerstvo, na tome putu imaju ključne uloge. Stoga su u radu, kao doprinos praksi, slikom i deskripcijom prikazane različite metodologije integracije nastavnih planova i programa, ne potirući njihovu autonomnost, te tri vrste integracije kurikuluma koje u svojoj primjeni mogu dodanom umjetničkom dimenzijom obogaćivati svakodnevni pedagoški rad (Poljak, V., 1993, 73). Osim kroz nastavne planove i programe, integracija i partnerstvo u znanosti i umjetnosti, sagledana je i kroz kompetencije, ishode učenja i kvalifikacije, kao važne odrednice suvremenoga odgoja i obrazovanja te kurikuluma. Kao važna sastavnica integracije znanosti i umjetnosti naglašava se i partnerstvo, viša razina od suradnje, a karakterizira ga cjelovito, integrativno učenje i interdisciplinarne poveznice, mrežni sustavi koji podupiru i nadopunjaju jedni druge.

Popis literature

- Antić, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U: Osnove suvremene pedagogije (ur. Mijatović, A.), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 641-655.
- Arnheim, R. (2008). Novi eseji o psihologiji umjetnosti. Zagreb: Matica hrvatska.
- Barath, A., Matul, D., Sabljak, Lj. (1996). Korak po korak do oporavka. Priručnik za kreativne susrete s djecom u ratnim i poslijeratnim vremenima. Zagreb: Tipex.

- Beane, J. (1997). Curriculum Integration. New York: Teachers College Press.
- Belamarić, D. (1987). Dijete i oblik. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. (1999). Metodika odgoja. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: the case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Poticanje kreativnosti u sveučilišnoj nastavi. U: Jednost možnosti kao rezultat integracije u obrazovanju (ur. Kaich, K.), Subotica: Učiteljski fakultet, 160-169.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. Pedagogijska istraživanja, 1-2, 43 – 57.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Anić, A., Varga, R. (2008). Priča kao kreativni trening i terapija: neuro-lingvistički pristup. Život i škola, 1, 149-157.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Pažin Ilakovac, R. (2010). Didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja. U: Suvremeni didaktički izazovi. Zbornik radova (elektronička verzija), Subotica: Učiteljski fakultet.
- Cerovac, K. (2013). Transdisciplinarni pristup učenju i istraživanju na sveučilištu. Metodički ogledi, 1, 15-31.
- Delors, J. (1998). Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa.
- Dželalija, M. (ur.) (2009). Hrvatski kvalifikacijski okvir. Uvod u kvalifikacije. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Integrate Curriculum.
- URL. <http://oregonstate.edu/instruction/ed555/zone3/tenways.htm> (preuzeto 1.7.2013).
- Jacobs, H. H. (Ed.) (1989). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Kiper, H., Miscke, W. (2008). Uvod u opću didaktiku. Zagreb: Educa.
- Kolić-Vehovec, S. (1998). Edukacijska psihologija. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Maleš, D. (1987). Monodisciplinarnost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost u proučavanju odgoja i obrazovanja. Istraživanja odgoja i obrazovanja, 7, 99– 108.
- Mendeš, B., Ivon, H., Pivac, D. (2012). Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja. Magistra ladertina, 1, 111-122.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nill, A. S., (2011). Slobodna deca Samerhila. Beograd: IK Pčelica.

- Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu. Smjernice za umjetnički odgoj. Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. URL: http://www.hcdo.hr/wpcontent/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf (preuzeto 7.3.2014).
- Poljak, V. (1993). Pedagogija kao znanost i umjetnost. Napredak, 1, 58-66.
- Pregrad, Z. (1973). Estetski odgoj. U: Pedagogija (ur. P. Šimleša). Zagreb: Pedagoško-knjževni zbor, 126-138.
- Prekop, I (ur.) (1999). Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera. Zagreb: Društvo za waldorsku pedagogiju.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura (ur. Previšić, V.), Zagreb: Školska knjiga, 15-33.
- Shoemaker, B. (1989). Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century. Oregon School Study Council Bulletin, 33/2 (ED311602).
- Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole. Zagreb: Educa.
- Terhart, E. (2001). Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.
- Vukasović, A. (1994). Pedagogija, treće dopunjeno izdanje. Zagreb: Alfa dd, Hrvatski katolički zbor MI.
- Walsh, K. B. (2002). Kurikulum za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Udruga "Korak po korak".

INTEGRATION AND PARTNERSHIP OF SCIENCES AND ARTS

Abstract

The educational process is a complex interaction, permeated with science and arts, individual interests and needs, as well as social values and achievements, starting with the values and achievements of the school, cultural, artistic, ethical achievements and values and ending with the practical achievements and values in life. The relationship of pedagogical sciences and arts has always been topical, and today it is even more considered in the framework of emphasizing dimensions of openness, pluralism and creativity in the humanist curriculum of the modern educational institutions.

The integration and partnership of the sciences and arts, from the viewpoint of the school and the social environment, develops through the multidisciplinary (it gathers disciplines around a common theme), interdisciplinary (it enables the integration and the dialogue between disciplines) and transdisciplinary (it transcends disciplines) approach to the curriculum. Therefore, the aim of this paper is to present the three basic forms of curriculum integration (within one discipline, crossdisciplinary and integrative) in ten different models and methodologies for linking curricula, without causing any neutralization of the autonomy and specificity of an individual discipline.

The results of the qualitative analysis of the sciences and arts integration and partnership are interpreted in the context of lifelong learning and presented graphically (pictorial), as well as with associated descriptions.

Keywords: integration, curriculum, partnerships, science and arts

UTJECAJ RAZLIČITIH FAKTORA NA RAZVOJ GLAZBENIH PREFERENCIJA

*izv. prof. dr. sc. Snježana Dobrota
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za učiteljski studij*

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 37.036:78

Sažetak

Proučavanje glazbenih preferencija jedno je od središnjih pitanja glazbeno-psiholoških i glazbeno-pedagoških istraživanja. Glavni teorijski modeli glazbenih preferencija, *Interaktivni model glazbenih preferencija* (LeBlanc, 1982) i *Recipročni model glazbenog odgovora* (Hargreaves, Miell i McDonald, 2005) govore o tome da se glazbene preferencije razvijaju pod utjecajem niza različitih faktora. U radu je prikazana klasifikacija faktora koji utječu na formiranje glazbenih preferencija. U prvoj kategoriji nalaze se kognitivni, a u drugoj emociонаlni faktori. Trećoj kategoriji pripadaju faktori koji se povezuju s fiziološkom pobuđenošću slušatelja. Kulturni i socijalni faktori čine četvrtu skupinu faktora, karakteristike slušane glazbe petu skupinu faktora, a individualne značajke slušatelja (dob, spol, osobnost, glazbeno iskustvo) šestu skupinu faktora. Autorica posebno ističe ulogu glazbenog iskustva u formiraju glazbenih preferencija, naglašavajući pritom pedagoške implikacije istraživanja glazbenih preferencija.

Ključne riječi: glazbene preferencije, modeli glazbenih preferencija, glazbeno iskustvo, glazbena nastava, glazbeni pedagog.

Uvod

Glazba postoji u svim kulturama svijeta. Ona ima važnu ulogu u životima ljudi, u njihovim privatnim i društvenim aktivnostima. Ljudi posjeduju urođene predispozicije za reagiranje na glazbu, a s glazbom se povezuju na različite načine. Oni mogu stvarati kao skladatelji, mogu je izvoditi glasom ili na instrumentu ili je mogu slušati. Od navedenih aktivnosti slušanje glazbe najrasprostranjenija je aktivnost budući da glazbu može slušati svaki pojedinac koji zadovoljava fiziološke predispozicije za slušanje.

Istraživanjima u području estetike, koja se bavi istraživanjem stvaranja i procjenjivanja umjetnosti i lijepog, moguće je pristupiti na dva načina. Prvi od njih je *spekulativna estetika* koja se bavi apstraktnim pitanjima kao što su značenje i priroda umjetnosti, a druga je *empirijska estetika* koja se odnosi na znanstveno proučavanje prirode procjenjivanja umjetnosti (Hargreaves i North, prema Juslin i Sloboda, 2011).

Počeci empirijske estetike povezuju se uz Fechnera (1876), koji naziva svoj pristup ‘estetikom odozdo’, budući da je njegovo polazište odgovor na jednostavne oblike, boje, zvukove, geometrijske forme i sl. Razumijevanje takvih temeljnih principa vodi prema ‘estetici odozgo’ koja donosi odgovore na šira estetska pitanja¹.

Područje eksperimentalne estetike dobiva novu zrelost sredinom šezdesetih godina prošlog stoljeća kada Berlyne (1974) stvara ‘novu eksperimentalnu estetiku’. On smatra da su preferencije umjetničkog, pa tako i glazbenog podražaja, povezane s njegovim potencijalom pobuđivanja. Najviše preferirana glazba je glazba srednje razine pobuđenosti pa je odnos između preferencija i potencijala pobudenosti podražaja moguće prikazati u obliku obrnute U-krivulje.

Što se istraživanja odgovora na glazbu tiče, tu nailazimo na dva metodološka pristupa: *eksperimentalni* i *naturalistički* pristup (Sluckin, Hargreaves i Colman, 1983). Prvi od njih koristi podražaje poput elektronički generiranih tonova koji nastaju u laboratorijskim uvjetima, dok naturalistički pristup koristi ‘stvarnu’ glazbu koja se sluša u stvarnim životnim situacijama. Abeles i Chung (1996)

¹ Tako Bullogh (1921) pokušava ustanoviti tipologiju procjenjivanja boja i kombinacija boja koja bi se mogla primijeniti i na područje glazbe. *Objektivni* tip polazi od apersonalnog stava i koncentriira se na osobine samog podražaja. *Intra-subjektivni* tip usmjerava se prema osobnim, osebujnim raspoloženjima koje potiče podražaj. *Asocijativni* tip temelji svoje reakcije na asocijacijama ili slikama iz prošlosti, dok *karakterni* tip pripisuje podražaju različita raspoloženja, emocionalni karakter i temperament. Bullogh povezuje svoju tipologiju s Binetovom (1903) podjelom na *type descripteur*, *type observateur*, *type d'érudit* i *type imaginatif* ili *émotionel*. Navedeni tipovi predstavljaju relativno stabilne aspekte ponašanja pojedinca pa proučavanje razlika među njima može biti korisno u istraživanju individualnih reakcija na umjetničko djelo.

dijele pristupe glazbenog procjenjivanja na one koji uključuju verbalne izvještaje, kao što su intervjuji, i one koji se temelje na fiziološkim mjeranjima, poput mjerenja otkucaja srca, krvnog tlaka i sl.

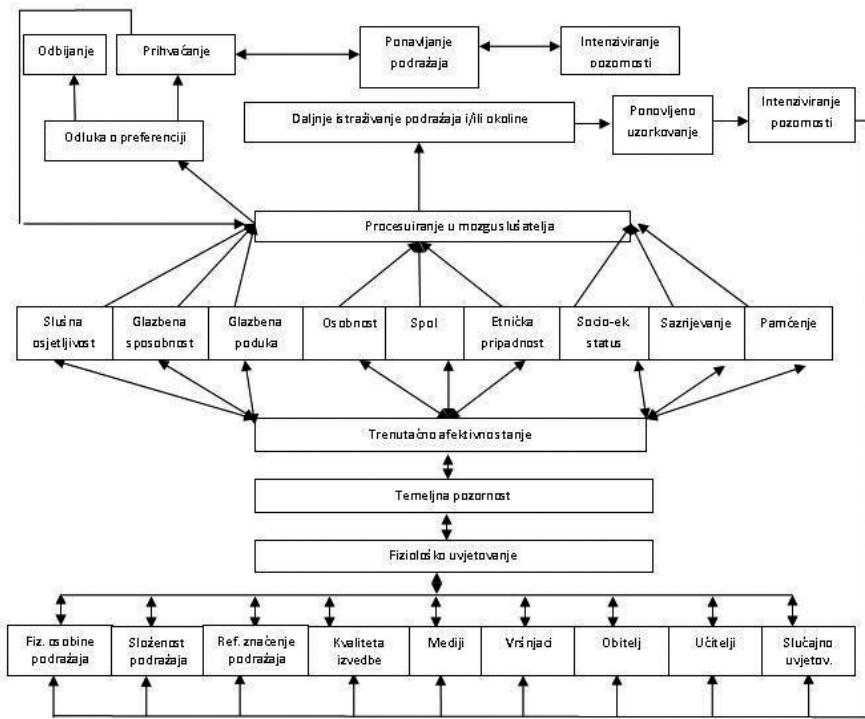
Teorijski modeli glazbenih preferencija i faktori koji utječu na njihovo formiranje

Pitanje *Koju glazbu preferiramo?* postalo je jedno od središnjih pitanja glazbeno-psiholoških istraživanja i to iz dva razloga. Kao prvo, budući da su ljudi u svakodnevnom kontaktu s glazbom i budući da ona zauzima izuzetno važno mjesto u njihovom životu, proučavanje glazbenih preferencija osigurava autentičan i koristan uvid u njihova iskustva i ponašanja u različitim kontekstima i situacijama. Drugo, budući da se pomoću glazbe izražavaju i induciraju raspolaženja i emocije te se njome prenose informacije u društvenim sredinama, proučavanje glazbenih preferencija zauzima značajno mjesto u istraživanjima osobnosti, emocija i u istraživanjima iz područja socijalne psihologije. Najkraće rečeno, istraživanja glazbenih preferencija osiguravaju nam uvid u brojna psihološka pitanja.

O važnosti proučavanja glazbenih preferencija North i Hargreaves govore na sljedeći način: „Ako pitamo tebe i tvoga prijatelja da kažete koje vam je omiljeno glazbeno djelo gotovo je sigurno da ćete izabrati različite pjesme. Ako vas zatim pitamo zašto toliko volite navedenu glazbu, razlozi će vjerojatno biti veoma raznoliki, i to u svojoj prirodi i stupnju sofisticiranosti. Neki će ljudi, na primjer, reći da njihova omiljena glazba evocira određene emocije, drugi će pripisati svoje preferencije uspomenama koje se povezuju s glazbom, dok će neki reći da je ‘jednostavno vole’. Sva ova raznolikost predstavlja veliki izazov psihologiji glazbe. Kako objasniti ovaku raznolikost odgovora?“ (North i Hargreaves, 2008, 75).

Kako bi došli do odgovora na ovo pitanje, glazbeni psiholozi istražuju različite faktore koji mogu utjecati na glazbene preferencije.

Prema LeBlancovom *Interaktivnom modelu glazbenih preferencija* (Slika 1), odluka o prihvaćanju ili odbacivanju glazbenog djela „temelji se na interakciji ulazne informacije i karakteristika slušatelja“ (1982, 29). On dijeli ulaznu informaciju na varijable glazbene okoline (poput složenosti, referentnog značenja, kvalitete izvedbe) i varijable kulturne okoline (poput vršnjaka, obitelji, učitelja, slučajnog uvjetovanja). Slušatelja karakteriziraju varijable kao što su glazbena sposobnost, osobnost, spol, pripadnost etničkoj skupini te sazrijevanje. Sve ulazne varijable nalaze se u interakciji i mogu se mijenjati tijekom vremena, a kakav će biti njihov



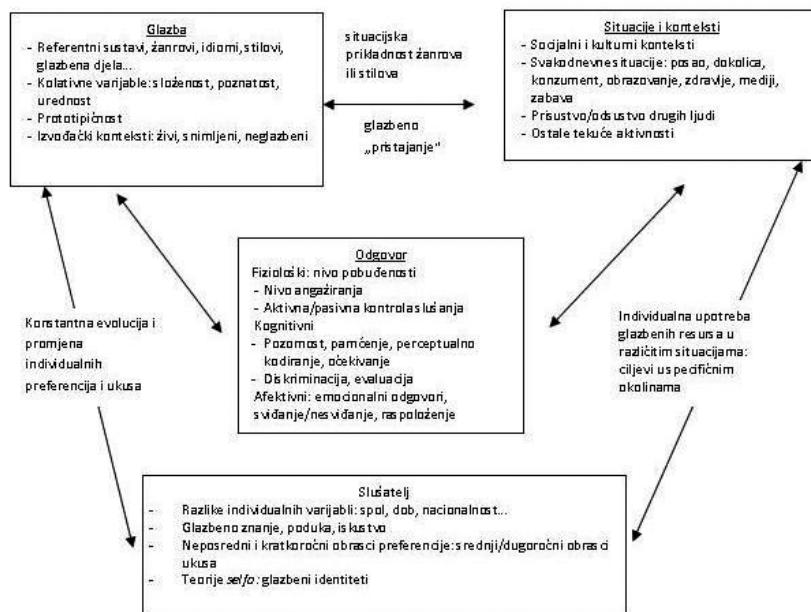
Slika 1. Interaktivna teorija glazbenih preferencija (LeBlanc, 1982)

Dobre strane LeBlancovog modela je da pokušava sakupiti različite varijable koje su uključene u donošenje odluke o preferencijama. Nadalje, model ukazuje na to da se takve varijable nalaze u hijerarhijskom sustavu, budući da ulazna informacija mora dostići određenu razinu da bi privukla pozornost slušatelja, nakon čega se filtrira pomoću karakteristika slušatelja koji konačno donosi odluku.

Međutim, model ne opisuje razvoj glazbenih preferencija, već „simbolizira proces donošenja odluke u jednom određenom trenutku“ (LeBlanc, 1982, 40). Osim toga, model ne objašnjava zašto netko sluša glazbu i zašto odabire određeno glazbeno djelo ili stil, već samo objašnjava mehanizam zbog kojega slušatelj voli ili ne voli određeno glazbeno djelo ili stil.

Još jedan model glazbenih preferencija je *Recipročni model glazbenog odgovora* (Hargreaves, Miell i McDonald, 2005) (Slika 2). On se ne fokusira prema glazbenim preferencijama, već polazi od toga da su preferencije glazbenog djela ili stila samo jedan dio afektivnog odgovora na glazbu (pored kognitivnih i fizioloških odgovora) te da one predstavljaju kratkoročan ili dugoročan obrazac preferencija slušatelja. Takvi odgovori ovise o glazbenim karakteristikama, situaciji slušanja ili kontekstu te o osobinama slušatelja.

Recipročni model glazbenog odgovora ne bavi se funkcijama slušanja glazbe, čime je „zasigurno limitiran u fokusiranju na glazbene reakcije u smislu ‘sviđanje-nesviđanje’ (...) te (vjerovatno) samo na neposredne odgovore na glazbu, a ne na dugoročne aspekte glazbenog ukusa“ (North i Hargreaves, 2008, 125).



Slika 2. *Recipročni model glazbenog odgovora*
(Hargreaves, Miell, MacDonald, 2005)

Navedeni modeli mogu poslužiti kao polazište za proučavanje glazbenih preferencija, ali ne daju odgovor na pitanje zašto ljudi slušaju glazbu i zašto preferiraju određeno glazbeno djelo ili stil.

Postoji čitav niz faktora koji utječu na razvoj glazbenih preferencija. U prvoj skupini nalaze se *kognitivni faktori* koji se odnose na instrumentalnu upotrebu glazbe. Prema *teoriji potreba i zadovoljenja* (eng. *uses-and-gratification approach*) (Arnett, 1995) odabir i konzumacija medija povezuju se s društvenim i psihološkim potrebama pojedinca, kao što su formiranje osobnog identiteta, uspostavljanje veze s drugima te zadovoljavanje potrebe za zabavom. Taj pristup može poslužiti kao generalni teorijski okvir za objašnjavanje povezanosti između faktora osobnosti i glazbenih preferencija. Pojedinci biraju određenu vrstu glazbe zato što posjeduju određene karakteristike osobnosti koje glazba zadovoljava.

Kognitivne funkcije slušanja glazbe mogu se kategorizirati kao funkcije koje se odnose na komunikaciju (izražavanje osobnih vrijednosti i identiteta, dobivanje važnih informacija, stupanje u kontakt s drugim ljudima) ili na samorefleksiju (evociranje uspomena, procjenjivanje glazbe kao umjetnosti) (Arnett, 1995). Adolescenti često koriste glazbu za samosocijalizaciju, budući da promatraju svoje životne probleme kao nešto što se odražava ili rješava u glazbi.

Drugoj skupini faktora pripadaju *emocionalni faktori*. Pobuđivanje emocija jedan je od najvažnijih razloga zašto uopće slušamo glazbu. Ona može izraziti, inducirati, promijeniti, ojačati ili oslabiti emocije, a takva regulacijska funkcija glazbe odnosi se i na njenu instrumentalnu upotrebu. Ljudi slušaju glazbu da bi se oraspoložili, izrazili emocije, relaksirali se, izazvali emocije i upravljali njima (Juslin i Laukka, 2004).

Dobrota i Reić-Ercegovac (2012) istražile su odnos između prepoznavanja emocija u glazbi i rezultata na standardnim mjerama emocionalne kompetentnosti. Rezultati su pokazali da poznatost glazbenih ulomaka uglavnom nije utjecala na prepoznavanje emocija u glazbi, a sudionici su s najvećom točnošću prepoznali emociju sreće, zatim tuge te s najmanjom točnošću emociju straha. Potvrđena je i glavna pretpostavka istraživanja o odnosu prepoznavanja emocija u glazbi i rezultata na Upitniku emocionalne kompetentnosti pri čemu je utvrđeno da sudionici koji su iskazali veću točnost prepoznavanja emocija u glazbi postižu i više rezultate na Upitniku emocionalne kompetentnosti, posebno na subskali sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija, gdje je utvrđena značajna razlika za prepoznavanje svih triju osnovnih emocija iz glazbe.

U trećoj skupini faktora nalazi se *fiziološka pobuđenost*. Snažna tjelesna iskustva tijekom slušanja glazbe tema su brojnih psiholoških istraživanja, a u korijenu takvih iskustava nalazi se fiziološka pobuđenost (Gabrielsson, 2001). Osim subjektivnih iskustava koja doživljava tijekom slušanja glazbe, kod slušatelja može

doći i do promjena mjerljivih varijabli, kao što su promjene brzine otkucaja srca, ritma disanja ili krvnog tlaka (Craig, 2005).

Četvrtu skupinu faktora koji utječu na razvoj glazbenih preferencija čine *kulturni i socijalni faktori*. Slično izražavanju identiteta pojedinca, glazba se može koristiti i za izražavanje identiteta i osobnosti drugih ljudi (Rentfrow i Gosling, 2003; 2006) te za izražavanje identiteta i vrijednosti kulture ili države (Christenson i Roberts, 1998). Adolescenti koriste glazbu za definiranje svoje vlastite (sub) kulture (Lull, 1992).

Glazbene karakteristike, poput tempa, ritma, visine, harmonije i dinamike, koje se nalaze u petoj skupini faktora koji utječu na glazbene preferencije, krucijalne su za percepciju i procjenjivanje glazbenih djela (Norht i Hargreaves, 2008). Što se ponavljanja i poznatosti glazbenog djela tiče, većina istraživanja provedenih na ovom području potvrđuju pozitivan linearan odnos između frekvencije slušanja i sviđanja glazbenog djela (North i Hargreaves, 2008; Dobrota i Reić-Ercegovac, 2009).

North i Hargreaves (1995) istraživali su preferencije studenata prema popularnoj glazbi i njihovu povezanost s poznatosti i subjektivnom složenošću. Uočili su postojanje pozitivnog koeficijenta korelacije između preferencije i poznatosti, što objašnjavaju kvalitetnom glazbenom podukom sudionika.

I, konačno, neke *individualne značajke slušatelja*, poput dobi, spola, osobnosti i glazbenog iskustva, također mogu utjecati na njegove glazbene preferencije. Upravo ćemo ovoj posljednjoj skupini faktora posvetiti posebnu pozornost.

Utjecaj individualnih značajki slušatelja na formiranje glazbenih preferencija

Analizirajući istraživanja koja se bave povezanošću *dobi* i glazbenih preferencija, LeBlanc (1991) potvrđuje Hargreavesov (1982) pojam *otvorenosti* (eng. *open-earedness*) koji govori o tome da su mlađa djeca sposobnija slušati i možda čak i uživati u nekonvencionalnim i neobičnim glazbenim stilovima (avangardna, aleatorička, elektronska glazba), budući da „pokazuju manje dokaza o akulturaciji normativnim standardima „dobrog ukusa“ u odnosu na stariju djecu (Hargreaves, 1982, 51).

LeBlanc operacionalizira pojam *otvorenosti* kao toleranciju slušatelja prema različitim glazbenim stilovima. Njegov model tijeka maturacijskih promjena u glazbenim preferencijama formuliran je pomoću četiri hipoteze: (1) mlađa djeca su

otvorenija prema nepoznatoj glazbi u odnosu na stariju djecu; (2) otvorenost se smanjuje s ulaskom u adolescenciju; (3) na prelasku iz adolescencije u zrelo doba dolazi do djelomičnog preokreta otvorenosti; (4) otvorenost se smanjuje s ulaskom u starije doba (1982, 2).

Opadanje otvorenosti do kojega dolazi u kasnom djetinjstvu javlja se u dobi između desete i jedanaeste godine i manifestira se snažnim preferencijama popularne glazbe i podjednako snažnom generalnom nesklonošću prema svim drugim glazbenim stilovima. Nakon toga dolazi do generalnog opadanja preferencija popularnih glazbenih stilova i povećanje preferencija umjetničke glazbe.

Novak (1994) je komparirala preferencije srednjoškolaca s njihovim preferencijama kada su bili učenici nižih razreda osnovne škole. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako se glazbene preferencije mijenjaju pod utjecajem sazrijevanja. Upitnik se sastojao od 24 glazbena primjera koja su pripadala različitim glazbenim stilovima. Novak uočava značajno smanjivanje glazbenih preferencija s porastom dobi. Sudionici su iskazali najveće preferencije *rock* glazbe, a najmanje preferencije umjetničke glazbe.

Istraživanja o utjecaju *spola* na glazbene preferencije pokazuju kako žene generalno imaju pozitivnije stavove prema glazbi u odnosu na muškarce (Crowther i Durkin, 1982), kako muškarci preferiraju glasniju glazbu nego žene (Staum i Brotons, 2000), dok žene preferiraju mekšu, romantičniju i plesnu glazbu, poput *pop* glazbe te *rhythm and bluesa* (Christenson i Peterson, 1988). Novak (1994) uočava da žene preferiraju veći broj različitih glazbenih stilova u odnosu na muškarce.

Postoje i različiti stereotipi u vezi glazbenih instrumenata pa se tako klarinet, flauta i violina percipiraju kao „ženski“, a bubnjevi, trombon i truba kao „muški“ instrumenti (Abeles i Porter, 1978).

Glazbene preferencije povezane su i s osobinama ličnosti slušatelja. U novijim istraživanjima osobnosti često se koristi petfaktorski model². Rentfrow i Gosling (2003; 2006) proveli su niz istraživanja glazbenih preferencija kako bi odgovorili na pitanje jesu li glazbene preferencije povezane s osobinama ličnosti. Nakon provedene faktorske analize pronašli su četiri dobro diferencirana faktora (*refleksivno-kompleksni, intenzivno-buntovni, veselo-konvencionalni i energično-ritmički*), koje su korelirali s različitim osobinama ličnosti.

² Prema petfaktorskom modelu individualne razlike među pojedincima mogu se klasificirati na temelju pet glavnih faktora osobnosti i to: ekstraverzija, savjesnost, neuroticizam, ugodnost i otvorenost prema iskustvu (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2007).

Refleksivno-kompleksni obrazac preferencija (umjetnička, jazz, blues i folk glazba) pozitivno je korelirao s otvorenosću prema novim iskustvima, samopercepцијом inteligencije, verbalnom sposobnošću i političkim liberalizmom, a negativno s orijentacijom društvene dominacije i atleticizmom. *Intenzivno-buntni* obrazac (alternativna, rock, heavy metal glazba) pozitivno je korelirao s otvorenosću prema novim iskustvima, alteticizmom, samopercepцијом inteligencijom i verbalnom sposobnošću. *Veselo-konvencionalni* obrazac (conutry, pop, religijska i filmska glazba) bio je u pozitivnoj korelaciji s ekstraverzijom, ugodnošću, savjesnošću, samopercepцијом fizičke atraktivnosti i atleticizmom, a u negativnoj s otvorenosću prema novim iskustvima, orijentacijom društvene dominacije, liberalizmom i verbalnom sposobnošću. *Energično-ritmični* obrazac (rap/hip-hop, soul/funk, elektronička/plesna glazba) pozitivno je povezan s ekstraverzijom, ugodnošću i tendencijom brzog i preemocionalnog odgovaranja, liberalizmom, samopercepцијом atraktivnosti i atleticizmom, a negativno s orijentacijom društvene dominacije i konzervativizmom.

Reić-Ercegovac i Dobrota (2011) pokušale su utvrditi glazbene preferencije studenata različitih usmjerenja, te ispitati kakva je uloga nekih sociodemografskih značajki i osobina ličnosti iz petfaktorskog modela u preferencijama glazbenih stilova. Eksploratornom faktorskom analizom preferencija glazbenih stilova izdvojena su četiri faktora koja 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, dok su prema ostalim glazbenim stilovima iskazali niži stupanj preferencija. Sociodemografske značajke, izuzev spola, nisu se pokazale značajnim korelatima preferencija, no rezultati su potvrđili 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.

Što se tiče utjecaja *glazbene poduke* na glazbene preferencije, pojedinci s višim razinama glazbene poduke i s razvijenijim glazbenim sposobnostima preferiraju složeniju glazbu u odnosu na pojedince s nižim razinama glazbenog obrazovanja i slabije razvijenim glazbenim sposobnostima. Rubin-Rabson (1940) uočava kako razina glazbene poduke pozitivno korelira s preferencijom ‘moderne’ glazbe, a Fay i Middleton (1941) ističu kako ljudi koji preferiraju swing glazbu imaju slabije razvijen osjećaj za visinu, ritam i trajanje u odnosu na one koji preferiraju umjetničku glazbu.

Hargreaves, Messerschmidt i Rubert (1980) uočavaju kako sudionici s glazbenom podukom pokazuju generalno veće preferencije glazbe u odnosu na sudionike bez glazbene poduke te da je taj trend uočljiviji u slučaju umjetničke glazbe nego u slučaju *pop* glazbe.

Morrison i Cheung (1998) istraživali su razlike glazbenih preferencija američkih i kineskih studenata glazbenika i neglazbenika. Studenti glazbe pokazali su veće preferencije zapadne umjetničke glazbe, kineske umjetničke glazbe i *jazza* u odnosu na neglazbenike. Glazbenici su izuzetno visoko ocijenili primjere zapadne umjetničke glazbe, dok su neglazbenici slično ocijenili sva tri glazbena stila.

Zaključno možemo reći kako najveći broj istraživanja potvrđuje utjecaj dobi i ponovljenog slušanja na formiranje glazbenih preferencija. Nadalje, preferencije se smanjuju s dobi, ali se povećavaju s poznavanjem glazbenog djela.

Zaključak

Jedan od glavnih ciljeva glazbene nastave na svim razinama obrazovanja je estetski odgoj djeteta, a glazbena aktivnost koja nam pruža najviše prostora za ostvarenje tog cilja je slušanje glazbe. Kako ističe Sims, „...slušanje je primarni modalitet putem kojega se glazba uči i putem kojega se uživa u njoj“ (1986, 173). Slušanje glazbe trebala bi biti aktivnost koja uključuje aktivno mišljenje, pa Elliott opisuje takvu aktivnost kao „kognitivnu i konstruktivnu“ (1995, 81).

Pored estetskog odgajanja učenika, glazbeni pedagozi trebali bi djelovati i u smjeru proširivanja glazbenog ukusa svojih učenika. Tvrđajući da postoji kritično vremensko razdoblje za razvoj glazbenog ukusa koje karakterizira povećana osjetljivost prema vanjskim utjecajima na glazbeni ukus podržavaju rezultati brojnih istraživanja. U tom je razdoblju dijete osjetljivije i tolerantnije prema novim estetskim iskustvima, pa uvid u razvoj estetskih odgovora može pomoći učitelju u odluci kako i kada dovesti učenika u kontakt s nepoznatom glazbom.

Glazbeni pedagog trebao bi iskoristiti kritično vremensko razdoblje i kontinuirano djelovati u smjeru proširivanja glazbenih preferencija učenika. Poznavanje glazbenih preferencija, njihove strukture i faktora koji utječu na njihov razvoj, sigurno će im biti od velike pomoći u izboru djeci primjerene i zanimljive glazbe.

Literatura

- Abeles, H. & Chung, J. W. (1996). Responses to music. In D. A. Hodges (ed.), *Handbook of music psychology* (2nd edn, pp. 285-342). San Antonio, TX: IMR Press.
- Abeles, H. F. & Porter, S. Y. (1978). The sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26, 65-75.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialisation. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 519-533.
- Berlyne, D. E. (Ed.) (1974). *Studies in the New Experimental Aesthetics: Steps Toward an objective Psychology of Aesthetic Appreciation*. New York: Halsted Press.
- Binet, A. (1903). *L'Étude Expérimentale de l'Intelligence*. Paris: Schleicher.
- Bullogh, E. (1921). Recent work in experimental aesthetics. *British Journal of Psychology*, 12, 76-99.
- Chamorro-Premuzic, T. G., & Furnham, A. (2007). Personality and music: can traits explain how people use music in everyday life? " *British Journal of Psychology*, 98, 175-185.
- Christenson, P. G., & Peterson, J. B. (1988). Genre and gender in the structure of music preferences. *Communication Research*, 15, 282-301.
- Christenson, P. G., & Roberts, D. F. (1998). *It's Not Only Rock and Roll: Popular Music in the Lives of Adolescents*. Cresskill: Hampton Press.
- Craig, D. G. (2005). An exploratory study of physiological changes during „chills“ induced by music. *Musicae Scientiae*, 9, 273-287.
- Crowther, R., & Durkin, K. (1982). Sex- and age-related differences in the musical behavior, interests, and attitudes towards music of 232 secondary school students. *Educational Studies*, 8, 131-139.
- Dobrota, S., & Reić Ercegovac, I. (2009). „Glazbene preferencije mladih s obzirom na neke sociodemografske varijable.“ *Odgojne znanosti*. 11 (2), 381-398.
- Dobrota, S., & Reić-Ercegovac, I. (2012). „Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi.“ *Društvena istraživanja. Časopis za opća društvena pitanja*. 21 (4), 969-988.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fay, P. J. & Middleton, W. C. (1941). Relationship between musical talent and preferences for different types of music. *Journal of Educational Psychology*, 32, 573-83.
- Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der aesthetic*. Leipzig, Germany: Breitkopf and Hartel.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. In P. N. Juslin & J. O. Sloboda (Eds.), *Music and emotion* (pp. 431-449). New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. (1982). „The development of aesthetic reactions to music.“ *Psychology of Music* (Special issue), 51-54.

- Hargreaves, D. J., Messerschmidt, P., & Rubert, C. (1980). Musical preference and evaluation. *Psychology of Music*, 8, 13-18.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E., & MacDonald, R. A. R. (2005). „How do people communicate using music?“ In D. E. Miell, R. A. R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 1-25). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2011). *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33, 217-238.
- Leblanc, A. (1982). An Interactive Theory of Music Preference. *Journal of Music Therapy*, 19, 28-45.
- LeBlanc, A. (1991). „Effect of maturation/aging on music listening preference: A review of the literature.“ Paper presented at the Ninth National Symposium on Research in Music Behavior, School of music, Michigan State University, Cannon Beach, Oregon, March 7 – 9.
- Lull, J. (1992). Popular music and communication: An introduction. In J. Lull (Ed.), *Popular music and communication* (pp. 1-31). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Morrison, S. & Cheung, S. Y. (1998). Preference responses and use of written descriptors among music and non-music majors in the United States, Hong Kong and the People's Republic of China. Paper presented at the 1998 MENC Biennial In-Service Conference – Phoenix, Arizona.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1995). Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology*, 14, 77-93.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Novak, J. (1994). Music preferences 1980 versus 1989 and their relationship with selected environment and listener variables. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Texas.
- Reić Ercegovac, I., & Dobrota, S. (2011). „Povezanost između glazbenih preferencija i osobina ličnosti iz petfaktorskog modela.“ *Psihologische teme*. 20 (1), 47-66.
- 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, 1236-1256.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad. The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17, 236-242.
- Rubin-Rabson, G. (1940). The influence of age, intelligence and training on reactions to classical and modern music. *Journal of General Psychology*, 22, 413-29.

- Sims, W. L. (1986). The effect of high versus low teach affect and passive versus active student activity during music listening on preschool children's attention, piece preference, time spent listening, and piece recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34, 173-191.
- Sluckin, W., Hagreaves, D. J., & Colman, A. M. (1983). Novelty and human aesthetic preferences. In J. Archer & L. Birke (eds), *Exploration in animals and humans* (pp. 245-69). London: Van Nostrand Reinhold.
- Staum, M. J., & Brotons, M. (2000). The effect of music amplitude on the relaxation response. *Journal of Music Therapy*, 37, 22-39.

THE INFLUENCE OF VARIOUS FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF MUSIC PREFERENCE

Abstract

The study of music preference is one of the central research questions in the field of music psychology and music pedagogy. The main theoretical models of music preference, Interactive theory of music preference (LeBlanc, 1982) and Reciprocal feedback model of musical response (Hargreaves, Miell and McDonald, 2005) suggest that the music preference evolves under the influence of a number of different factors. This paper presents a six-category classification of the factors that influence the formation of music preference. In the first category there are cognitive factors and in the second category there are emotional factors. The third category encompasses factors associated with physiological arousal of the listener. Cultural and social factors constitute the fourth category, characteristics of the music and the individual characteristics of the listeners (age, gender, personality, musical experience) belong to the fifth and sixth category respectively. The author stresses the role of musical experience in the formation of music preference, emphasizing the educational implications of music preference research.

Keywords: music preference, music preference models, musical experience, music lessons, music teacher.

UTJECAJ TRADICIJSKE GLAZBE NA RAZVOJ INTERKULTURALNIH KOMPETENCIJA KOD UČENIKA

*dr. sc. Drandić Dijana
Pučko otvoreno učilište Pula
Hrvatska*

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 37.035:784.4

Sažetak

U radu se istražuje povezanost između tradicijske glazbe i interkulturalnih kompetencija kod učenika. U uvodnom dijelu rada pojašnavaju se osnovni pojmovi istraživanja usmjereni na područje interkulturalnog obrazovanja. Polazeći od činjenice da važno mjesto u nastavi glazbene kulture dobiva stvaranje interesa i kulture slušanja i interpretiranja glazbenih sadržaja vezanih uz tradicijsku glazbu područja u kojem učenik živi, učitelji kroz multikulturalnost glazbe poučavaju učenike razumijevanju i poznavanju vrijednosti različitih tradicija kao kulturnih vrijednosti pripadnika različitih kultura. U nastavku teksta predstavljaju se rezultati istraživanja provedeni u osnovnim školama grada Pule na uzorku od 123 nastavnika primarnog obrazovanja i glazbene kulture. Za istraživanje smo konstruirali upitnik koji mjeri vrijednosti tradicijske glazbe Istre u razvoju interkulturalnih kompetencija kod učenika. Kako tradicijska glazba Istre nije samo „istarska glazba“ već i glazba svih onih koji su doseljavanjem stotinama godina prije sa sobom donijeli svoju kulturu i tradiciju, istraživanjem smo utvrđili da usmjerenost na sadržaje iz tradicijske glazbe potiče razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika, posebno interkulturalne osjetljivosti koja predstavlja emocionalnu kompetenciju kroz poštivanje, prihvatanje i integriranje kulturnih razlika važnih za međusobnu interakciju i pozitivno ozračje u razredu. Nadalje, vrijednosti iz tradicijske glazbe utječu na razvoj estetskih sposobnosti, te potiču i razvijaju učeničko glazbeno stvaralaštvo.

Ključne riječi: interakcija, interkulturalno obrazovanje, različitost kultura, tradicijska glazba, učenik.

Uvod

Polazeći od pretpostavke da su sva društva multikulturalna, te da svaka kultura ima svoje posebnosti dostojne poštovanja, kulturna raznolikost unutar školskih zidova nije neka nova pojava. Koncept interkulturnog pristupa u obrazovanju temeljen na kulturnoj raznolikosti ima nekoliko važnih ciljeva: upoznati i razumjeti vlastitu kulturu i vlastiti kulturni identitet; upoznati, razumijeti i uvažavati kulturne različitosti; razvijati pozitivne interkulturne odnose te provditi interkulturnu komunikaciju i interkakciju.

Stoga, ne dovodeći u pitanje bogatstvo različitosti, učitelji provodeći interkulturno obrazovanje omogućavaju učenicima da prihvate, uživaju i nose se s različitošću oslobođeni etnocentričkih predrasuda (Parekh, B., 2000). Interkulturno kompetentan učitelj znači: biti etnički i kulturno pismen što obuhvaća učenje vlastite kulture, te stjecanje znanja o povijesti, jeziku, kulturi i životu različitih etničkih skupina (Gay, G., 2004); imati sposobnost prilagodbe uz inkluzivni i interaktivni pogled na svijet različitosti (Taylor, W., 1994); biti tolerantan i otvoren prema kulturno drugačijima (King, P. i Baxter-Magolda, M., 2002); razvijati kulturnu osjetljivost i pozitivne emocije kroz razumijevanje i prihvatanje kulturnih razlika te promicati prikladna i učinkovita ponašanja u interkulturnoj komunikaciji (Chen, G. i Starosta, W. 2004).

Danas se u literaturi govori o različitim kurikulumskim sadržajima koji utječu na pozitivno razredno okruženje uz prihvatanje i prilagođavanje razlikama među učenicima u njihovom kulturnom porijeklu. Stoga, učitelji kroz raznolikost tradicijske glazbe različitih kultura potiču učenike na razvijenje interkulturnih kompetencija važnih za formiranje vlastitih stavova prema etničkom porijeklu i kulturnoj različitosti. Iz takve, interkulturne perspektive, tradicijska glazba je usmjerena na višekulturalnu dimenziju u obrazovanju (Campbell, P., 1996) Uz samopouzdanje i samopoštovanje učenici stječu znanja o važnosti vlastite i drugih kultura te oblikuju vlastiti identitet. Ove spoznaje nam pokazuju da korištenje tradicijske glazbe u nastavi može unaprijediti međusobnu interakciju više različitih identiteta te stvoriti pozitivno ozračje i pozitivne interpersonalne odnose među učenicima i učiteljima u razredu i školi (Anderson, W. i Campbell, P., 2010).

Istra je višejezična i multikulturalna regija, na čijem području stjecajem različitih povjesnih okolnosti zajedno borave različite etničke zajednice, svaka sa svojom kulturom i jezikom, koji su više stotina godina, u međusobnoj interakciji. Tradicijska glazba u Istri je važan dio kulturne raznolikosti i tradicije kao

dio naslijeda jer se *istarska pjesma* uči rođenjem i odrastanjem u svojoj sredini (Marušić,D.,2007). Kulturna, etnička i jezična raznolikosti učenika traži od učitelja prilagodbu odgojno-obrazovnog procesa i kurikulumskih sadržaja uz poštivanje različitosti u razredu. Učitelji kroz interkulturalno obrazovanje utječe i na formiranje stavova i odnosa učenika prema drugačijim kulturama polazeći od ideje o interakciji i obogaćivanju novim znanjima o kulturno drugima. Kroz pozitivan doživljaj tradicijske glazbe kao vrijednosti različitih kultura, učenici obogaćuju vlastiti identitet i razvijaju kreativnost i estetski izričaj (Dunbar-Hall, P., 2002).

Metodologija istraživanja

Predmet i cilj istraživanja

Polazeći od činjenice da je tradicijska kultura i s tim u vezi tradicijska glazba važan dio identiteta svakog pojedinca, ciljevi ovog rada su: istražiti utjecaj tradicijske glazbe Istre na razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika, posebno interkulturalne osjetljivosti, ispitati vrijednost primjene tradicijske glazbe na stvaranje pozitivnog razrednog ozračja.

Sudionici

U ispitivanju je sudjelovalo 123 učitelja u primarnom obrazovanju koji izvode nastavu iz glazbene kulture (Tablica 1) u 12 osnovnih škola grada Pule. U svim osnovnim školama grada Pule zaposleno je 142 učitelja razredne nastave i glazbene kulture. S obzirom da je u našem istraživanju sudjelovalo 123 učitelja, to predstavlja 86,6%. Od ukupnog broja ispitanika, 99 (80,5%) je učitelja razredne nastave a 24 (19,5%) učitelja glazbene kulture. U sklopu ispitivanja u matičnim školama, uključili smo i učitelje iz 10 područnih škola koje im pripadaju. Većina učitelja (85%) radi u centralnoj školi, dok njih 25% održava nastavu u područnim školama. Prema godinama staža provedenih u nastavi najveći broj učitelja (53) ima preko 21 godinu, dok je značajno manji broj učitelja s manje od 10 godina staža (31).

	Smjer obrazovanja		Radno mjesto		Godne staža		
	Učitelj razredne nastave	Učitelj glazbene kulture	Centralna škola	Područna škola	do 10	11-20	21 i više
N	99	24	105	18	31	39	53
%	80,5%	19,5%	85,4%	14,6%	25,2%	31,7%	43,1%

Tablica 1. Sociodemografska struktura ispitanika – učitelja

Želeći ispitati utjecaj tradicijske glazbe na razvoj interkulturnih kompetencija kod učenika konstruirali smo upitnik koji se sastoji od 12 tvrdnji. Sve tvrdnje iz upitnika su usredotočene na opise osobnih stavova učitelja. Upitnik za učitelje sadržavao je slijedeće setove varijabli:

1. Sociodemografske varijable (smjer obrazovanja, radno mjesto, godine staža);
2. Varijable koje ispituju stavove prema vrijednostima tradicijske glazbe Istre u poučavanju učenika razumijevanju i prepoznavanju različitih tradicija kao kulturnih vrijednosti različitih kultura;
3. Varijable vezane uz toleranciju i poštivanje različitosti;
4. Varijable koje ispituju stavove prema razvijanju estetskih sposobnosti i osobnih glazbenih potencijala kod učenika;
5. Varijable koje se odnose na stvaranje uvjeta za međusobnu interakciju i pozitivno razredno ozračje.

Zadatak je učitelja za svaku tvrdnju posebno procijeniti svoj stupanj slaganja. Procjene se daju na ljestvici Likertova tipa od pet stupnjeva: 1 – nimalo se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – neodlučan/na sam; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem.

Rezultati i interpretacija

Ovaj rad predstavlja rezultate drugog dijela istraživanja interkulturne dimenzije u obrazovanju vezane uz korištenje tradicijske glazbe Istre u razvoju interkulturnih kompetencija. Prvi dio istraživanja odnosio se na tradicijsku glazbu u kontekstu interkulturnih kompetencija kod učitelja, dok se u drugom dijelu ispitivalo utjecaj tradicijske glazbe Istre na izgradnju interkulturnih kompetencija kod učenika. U nastavku rada prikazali smo analizu rezultata procjene slaganja učitelja razredne nastave i glazbene kulture s 12 tvrdnjima. Promatraljući ukupne

odgovore svih ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju na pojedine tvrdnje koje su davale naznaku da je tradicijska glazba neophodna u glazbenom obrazovanju učenika te da utječe na razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika, najčešći odgovor bio je „slažem se“ ili „u potpunosti se slažem“ (Tablica 2).

br.	TVRDNJE	nimalo se ne slažem	ne slažem se	neodlučan/ na sam	slažem se	u potpunosti se slažem
1	Učenje tradicijske glazbe Istre je neophodno u glazbenom obrazovanju učenika.	1	5	8	58	51
2	Tradicijska glazba Istre pomaže u shvaćanju glazbenog stvaralaštva istarske regije.	0	0	2	63	58
3	Učenici bi mogli imati velike koristi od učenja o temama i sadržajima iz tradicijske glazbe Istre.	0	2	17	74	30
4	Vrednovanje manje poznate tradicijske glazbe Istre može se popraviti učenjem.	0	4	19	67	33
5	Kroz pojam tradicijska glazba Istre učenici uče o raznolikosti folklornih sadržaja.	0	2	2	64	55
6	Kroz pojam tradicijska glazba Istre učenici uče o toleranciji i poštovanju različitosti.	0	2	8	59	54
7	Tradicijska glazba Istre učenicima pruža mogućnost učenja o tradicijskom glazbi različitih naroda koji žive u Istri.	0	4	19	63	36
8	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti.	0	2	7	74	40
9	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala.	1	1	10	80	31
10	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo.	0	3	12	71	37
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre razvija pozitivno razredno okruženje.	0	7	19	63	34
12	Stvaram uvjete u kojima učenike potičem na korištenje tradicijske glazbe Istre.	8	18	31	61	5

Tablica 2. Ijestvica procjene stavova učitelja

Učitelji razredne nastave i glazbene kulture većinom se slažu da je tradicijska glazba Istre neophodna u glazbenom obrazovanju učenika. Upoznavajući raznolikost glazbenih sadržaja, učenici tako upoznavaju i tradicijsko glazbeno stvaralaštvo

različitih kultura. Rezultati našeg istraživanja nam pokazuju da skoro svi učitelji tvrde da se kroz tradicijsku glazbu Istre učenici stječu nova znanja o drugim kulturnama, upoznaju tradiciju različitih kultura koje žive u Istri te uče o toleranciji i poštivanju. Interkulturnalno obrazovanje učenika usmjereno je na njegovanje pozitivnih interkulturnih stavova, dok je posebna pozornost usmjerena na razumijevanje kulturnih razlika i vrijednosti različitih izričaja. Stoga tradicijska glazba može biti koristan alat za vrednovanje i prihvatanje vlastitog i drugaćijeg kulturnog identiteta, jačanje suživota i interakciju s kulturno različitim (Anderson, W. i Campbell, P., 2010). Kako je tradicijska glazba Istre povezana s društvenim i kulturnim kontekstom, jer je Istra multikulturalna i multijezična zajednica, možemo reći da je kroz tradicijsku glazbu prisutan *i multilingvizam u muzici*, jer su pojedinci često nositelji i više tradicija (Marušić, D., 2007).

Istraživanje nam je potvrdilo da velika većina učitelja smatra da se integracija interkulturnih sadržaja tradicijske glazbe Istre u odgojno-obrazovni proces očituje kroz pet važnih interkulturnih točaka (Graf 1.):

- stavovi o tradicijskoj glazbi: kroz znatiželju i otvorenost;
- znanje i poznavanje tradicijske glazbe: kroz socijalnu i individualnu interakciju;
- vještine tumačenja i odnosa spram korištenja tradicijske glazbe: kroz sposobnost interpretacije vlastite i tradicije drugih kultura;
- sposobnosti otkrivanja tradicijske glazbe: kroz komunikaciju i interakciju;
- razumijevanje tradicijske glazbe: kroz kulturnu svijest o različitima (Drađić, D. 2010, 97).



Graf 1. Interculturalne kompetencije formirane u kontekstu tradicijske glazbe

Uočeno je da pozitivni stavovi učitelja prema tradicijskoj glazbi u nastavi snažno utječu na postignuća učenika i razredno ozračje.

Stjecanje interkulturalnih kompetencija učenika kroz pozitivan i otvoren stav prema tradicijskoj kulturi i glazbi proizlazi iz učeniku usmjerenog pristupa u poučavanju.

Ovakve spoznaje jasno nam pokazuju da se interkulturalne kompetencije kod učenika mogu unaprijediti i razviti poticanjem učenja o kulturnim tradicijama različitim od njihove vlastite kulture.

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
N	Valid	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123
Mean		4,24	4,41	4,07	4,05	4,40	4,34	4,07	4,24	4,13	4,15	4,01	3,31
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,813	,664	,673	,745	,611	,675	,762	,628	,652	,690	,815	,988
Variance		,661	,441	,453	,555	,373	,456	,581	,395	,426	,476	,664	,977

Tablica 3. Srednje vrijednosti odgovora ispitanika prema pojedinim tvrdnjama

Tablica 3. prikazuje prosjek i varijancu (odstupanje od prosjeka) svih ispitanika po pojedinoj tvrdnji. Učitelji su procjenjivali utjecaj tradicijske glazbe na razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika na skali od 1 („nimalo se ne slažem“) do 5 („u potpunosti se slažem“). Vidljivo je da je prosječna vrijednost kod svih 12 tvrdnji na skali od 3,31 za tvrdnju „Stvaram uvjete u kojima učenike potičem na korištenje tradicijske glazbe Istre.“ do 4,41 za tvrdnju „Tradicijska glazba Istra pomaže u shvaćanju glazbenog stvaralaštva istarske regije.“ Isto tako u odgovorima učitelja uočavamo da tvrdnja „Kroz pojam tradicijska glazba Istra učenici uče o toleranciji i poštivanju različitosti.“ ima prosječnu vrijednost 4,34 dok odstupanje od aritmetičke sredine kod ove tvrdnje iznosi ,675 dok je varijanca ,456. I kod ostalih tvrdnji kojima smo analizirali razvoj interkulturalne osjetljivosti kod učenika kroz tradicijsku glazbu uočavamo visok stupanj slaganja. Naime, veliki broj ispitanika (99) pokazuje slaganje s tvrdnjom „Tradicijska glazba Istra učenicima pruža mogućnost učenja o tradicijskog glazbi različitih naroda koji žive u Istri“, prosječna vrijednost iznosi 4,07 odstupanje je 7,62 a varijanca je 5,81 što nam pokazuje da učitelji potiču pozitivan stav učenika prema vlastitoj tradicijskoj kulturi i trajno vrijednom stvaralaštvu drugih kultura. Učitelji isto tako vrlo često stvaraju prilike u kojima će učenicima približiti i ostale tradicije pripadnika drugih kultura. Osim toga, kroz tradicijsku glazbu potiče se izražavanje emocija,

razvija osjećaj zajedništva, razumijevanja i poštivanja drugog. Uzmemo li u obzir da je 4 označava stvarno slaganje s tvrdnjom, može se zaključiti da velika većina ispitanika smatra da je tradicijska glazba različitih kultura koje žive u Istri važna za razvoj pozitivnih stavova, te poštivanje, prihvatanje i integriranje kulturnih razlika te međusobnu interakciju učenika i učitelja u razredu.

Nadalje, mjerena koja smo izvršili odnose se na utvrdjivanje povezanosti tradicijske glazbe i interkulturalnih kompetencija kod učenika, prema statističkim vrijednostima (Tablica 4.) dobiveni rezultati pokazuju da je vrijednost F testa 63.37 dok je kritička vrijednost F-testa 1.57 što znači da se hipoteza može prihvati na razini signifikantnosti od 1%, to jest, možemo prihvati hipotezu sa sigurnošću od 99%.

Source of variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	781,073181	11	39,05366	63,37386	4,1E-206	1,574644
Within Groups	1573,88313	2554	0,616242			
Total	2354,95631	2565				

Tablica 4. Rezultati Anova testa-potvrda hipoteze

Isto tako, mjere standardne devijacije i varijance koje smo dobili pokazuju da se ispitanici slazu sa hipotezom: *tradicijska glazba utječe na razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika*, te da se ona može sa visokom sigurnošću prihvati.

Zaključak

Ovo nam je istraživanje potvrdilo da je doživljaj nastave glazbene kulture i aktivnosti uvođenja tradicijske glazbe pozitivno utjecalo na više elemenata koji određuju kvalitetu razrednog ozračja. Prema tvrdnjama učitelja učenici iskažu poštivanje, prihvatanje i usvajanje različitih kulturnih tradicija, uzajamno razumijevanje, prepoznavanje i vrednovanje drugačijih kultura od njihove vlastite, međusobnu interakciju i obogaćivanje te spontano stječu interkulturalne kompetencije. Naime, kako bi nastavnici promicали interkulturalne vrijednosti povezane s tradicijskom kulturom i identitetom korisno je u kurikulumu nastavnih predmeta unositi i sadržaje kojima bi omogućili i potaknuli razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika. S obzirom da je u današnjoj školi prisutan doticaj učenika s različitim kulturama, tradicijska glazba može pomoći

u izgradnji osobnog kulturnog identiteta, stvaranju ugodnog školskog ozračja koji će učeniku pružiti osjećaj sigurnosti i međusobnog poštovanja, te pozitivan stav prema vlastitoj tradicijskoj kulturi i stvaralaštvu drugih i drugačijih kultura. Uloga je učitelja u interkulturnom obrazovanju upoznati učenike s tradicijskom glazbom, potaknuti potrebu za usvajanjem novih znanja, te razviti sposobnost glazbenog izražavanja, doživljavanja i vrednovanja tradicijske glazbe.

Iako ovo istraživanje ima neka ograničenja jer je provedeno samo na učiteljima razredne nastave i glazbene kulture na uzorku osnovnih škola grada Pule te se dobiveni rezultati ne mogu generalno protumačiti na ostale učitelje, učenike i škole. Stoga možemo očekivati nastavak istraživanja gdje će se dobiti različiti stavovi i procjene. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem otvaraju mogućnost pomaka u kurikulumskom pristupu na poticanje razvoja interkulturnih kompetencija kod učenika, kao i na razvoj estetskih sposobnosti i vlastitog glazbenog stvaralaštva.

Literatura

- Adler, N. (2001). International dimensions of organizational behaviour. 4th ed. Boston: PWS-Kent.
- Anderson, W. M., i Campbell, P. S. (2010), Multicultural perspectives in music education, 3rd-ed. Reston, VA: MENC, 1-7.
- Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturnih kompetencija učitelja. *Pedagoška istraživanja*. 7(1), 95-108.
- Dunbar-Hall, P. (2002). The ambiguous nature of multicultural music education: Learning music through multiculturalism, or learning multiculturalism through music? U: World musics: Facing the issues (ur. Reimer, B.), Reston, VA: Music Educators National Conference, 57-69.
- Campbell, P.S. (1996). Music in Cultural Context: Eight Views on World Music Education. Reston, VA: MENC.
- Chen, G.M. i Starosta, W.J. (2004). Communication among cultural diversities: A Dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27, 3-16.
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Educational Leadership* 19 (3), 192-216.
- King, P.M. i Baxter Magolda, M.B. (2002). Toward a developmental model of intercultural maturity: an holistic approach to collegiate to collegiate education. U: Improving student learning: Improving student learning theory and practice – 10 years on (ur. Rust, C.). Proceedings of the 2002 10th International Symposium. Oxford: The Oxford Bookes University, 269-284.
- Marušić, D. (2007). Reception of Istrian musical traditions. *Muzikologija* 7, 185-198.
- Parekh, B. (2000). Rethinking Multiculturalism, Cultural Diversity and Political Theory, Basingstoke Uk: Palgrave Macmillan.
- Taylor, E.W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174.

THE INFLUENCE OF THE TRADITIONAL MUSIC ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS

Abstract

The paper analyses the link between traditional music and intercultural competencies of students. General concepts of the research focused on the intercultural educations are explained in the introduction. The research is based on the fact that an important part of music education is developing interest, listening and interpreting habits of music closely linked to traditional music of the territory where the students live. Indeed, through the multiculturalism of music, teachers deliver to students tools for understanding the value of different traditions as cultural values of different cultures. The results of the research carried out in elementary schools of Pula on the sample of 123 teachers of primary education and musical education are exposed in the text that follows. A questionnaire was created aiming to assess the value of the traditional music of Istria in the development of students' intercultural competences. Since the traditional music of Istria is not only represented by „Istrian music“ but also by other types of music of people who immigrated to Istria hundreds of years ago and who brought their culture and tradition, we found out that focusing on traditional music boosts the development of students' intercultural competences. Moreover, it especially fosters intercultural sensitivity that also represents students' emotional competence through respect, acceptance and integration of cultural differences, which are all extremely important for interaction and creating good atmosphere in the classroom. Finally, the values of traditional music influence the aesthetic capabilities and encourage and develop students' musical creativity.

Keywords: interaction, intercultural education, different cultures, traditional music, student.

OBRADA TRADICIJSKE GLAZBE NA PRIMJERIMA UMJETNIČKE GLAZBE INSPIRIRANE FOLKLOROM U NASTAVI GLAZBENE KULTURE I UMJETNOSTI

*mr. sc. Zdravko Drenjančević
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 781.7

Sažetak

Nakon Drugog svjetskog rata sve do danas tradicijski su napjevi kontinuirano, u manjoj ili većoj mjeri, prisutni u glazbenim osnovnoškolskim nastavnim programima. Upoznavanje glazbenih osobina različitih geografskih područja Hrvatske predviđeno je nastavnom cjelnom/temom Folklorna glazba, koju pronalazimo i u sadašnjem planu i programu predmetne nastave glazbene kulture koji podrazumijeva obradu tradicijske glazbe isključivo preko narodnih napjeva. Ovim radom nastoje se prikazati mogućnosti obrade tradicijske glazbe preko klasičnih skladateljskih ostvarenja, temeljenih na glazbenim citatima narodnih napjeva i kola.

Temeljni metodološki postupak obuhvaća prikupljanje i odabir relevantne glazbene građe, čije izvorište pronalazimo u tradicijskom glazbenom izričaju. Time su objedinjene vokalne, vokalno-instrumentalne, instrumentalne, komorne te orkestralne skladbe, većim dijelom oslanjane na karakteristične glazbene motive određenog podneblja.

Izneseni pristup obrade tradicijske glazbe ne isključuje sadašnji pristup, nego pruža mogućnost njegova proširenja. Omogućava ostvarivanje predviđenih obrazovnih postignuća na području tradicijske glazbe. U konačnici se njime neizravno omogućava i ostvarivanje obrazovnih postignuća s područja slušanja i upoznavanja glazbe.

Ključne riječi: umjetnička glazba, tradicijska glazba, glazbeni citati, tradicijski napjevi

Uvod

Hrvatska se odlikuje bogatim kulturnim identitetom iz čega proizlazi raznovrstan, prepoznatljiv narodni glazbeni izričaj. Nije neobično, stoga, da zastupljenost tradicijske glazbe pronalazimo u svim osnovnoškolskim nastavnim programima u zadnjih sedamdeset godina. Također i nastavni program za gimnazije pridaže značaj tradicijskoj glazbi, u kojem valja istaknuti jedan od zadataka nastave Glazbene umjetnosti: *steći svijest o razini cjelokupne hrvatske civilizacije i razviti u učenika želju da i sami njeguju vrijednosti naše glazbene tradicije i sudjeluju u njenoj stalnoj nadogradnji*¹. Participiranje tradicijske glazbe u postojećim programima prvenstveno je obilježeno izvornim pučkim napjevima koji, složit ćemo se, najvjernije simboliziraju pripadnost određenom geografskom predjelu. To nužno ne treba predstavljati jedini pristup. Ovaj rad nastojat će prikazati model u kojem se obradi tradicijske glazbe može pristupiti umjetničkom glazbom čije ishodište počiva na tradicijskoj glazbenoj gradi.

Tradicijski idiom u umjetničkoj glazbi

Povijesni pregled

Za hrvatsku umjetničku glazbu inspiriranu tradicijskim glazbenim elementima 19. stoljeće predstavlja doista značajno razdoblje. Snažan iskorak bilježi se u doba Narodnog preporoda, borborom Hrvata za vlastiti nacionalni opstanak. Ta se borba odrazila na sva područja društvenog života pa tako i na kulturu. Glazba je, to jest njen pripadajući dio, imala dvojaku ulogu – buditi i razvijati nacionalnu svijest te stvarati novu umjetničku glazbu. *Treba sabirati narodne pjesme i napjeve, proučavati ih i graditi nova djela na obilježjima narodnog blaga* (Andreis, J., 1974, 178). Zacrtana ilijska nastojanja bit će tek djelomično ostvarena te će se u potpunosti realizirati obnovom nacionalnog smjera, u razdoblju između dva svjetska rata. Prikupljanje, proučavanje i, u konačnici, primjena tradicijskih napjeva u tom razdoblju rezultirali su nastankom mnogobrojnih djela koja se svrstavaju među najznačajnija skladateljska ostvarenja obilježena nacionalnim predznakom. Interes za narodni izričaj prepoznajemo u skladbama i nakon Drugog svjetskog rata sve do danas. Taj je intenzitet djelomično oslabljen pojmom novih glazbenih

1 Nastavni plan i program za osnovnu školu. URL: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/glazbeni.pdf (10.7.2014.)

pravaca i primjenom suvremenijih kompozicijskih postupaka. Pojedini skladatelji, poput Kelelena (1999, 82), napuštanje folklorognog načina pisanja tumače i tehničkim razlozima : *Uvjero sam se da u folklorom uvjetovanoj glazbi više nije moguć daljnji razvoj u smislu organizacije materijala i diferencijacije fakture.*

Među skladateljima koji su dali značajniji doprinos opusu inspiriranom tradicijskom glazbom ističu se: Dobronić, Matetić Ronjgov, Lhotka, Odak, Baranović, Gotovac, Slavenski, Brkanović, Papandopulo, Vidošić, Zlatić, Miletić i dr.

Osobine tradicijskog glazbenog izraza

Osobine našeg folklorognog nasljeda u umjetničkom stvaralaštvu prepoznajemo kroz nekoliko glazbenih segmenata:

- melodijske osobine

Melodijskim osobinama objedinjene su specifičnosti kretanja pojedinih dionica, karakteristični intervalski pomaci, tonski nizovi, prisutnost alteriranih tonova, promjenjivost stupnjeva i dr.²

- ritamske osobine

Ovaj glazbeni parametar podrazumijeva metričke osobine, prepoznatljive ritamske figure i najučestalije ritamske obrasce.

- harmonijske osobine

Glazbeni izričaji pojedinih geografskih predjela odlikuju se specifičnom harmonijskom strukturom, koja posebno može doći do izražaja pri završecima fraza, dijelova ili čitave skladbe.

- instrumentaciju

Na polju instrumentacije značajne su osobine instrumentarija, njegov sastav i posebnosti njegova izvođenja te artikulacija.

Primjena tradicijskih elemenata tijekom skladanja

U glazbenoj literaturi susrećemo različite načine primjene tradicijskih elemenata. U pojedinim skladbama istovremeno susrećemo glazbene elemente više folklornih područja Hrvatske³. Jedan je od oglednih primjera najizvođenija hrvatska

2 Primjer analize melodijskih osobina autor ovoga teksta daje u radu: Drenjančević, Z. (2011). Tonski nizi u vokalni tradicionalni glasbi Slavonije. Ljubljana: Magistrsko delo na Akademiji za glasbo v Ljubljani, 106-138.

3 U hrvatskom glazbenom stvaralaštvu prepoznaje su i tradicijski glazbeni elementi drugih naroda,

opera *Ero s onoga svijeta* Jakova Gotovca. S druge strane autorsko stvaralaštvo sadrži velik broj djela čije izvorište predstavljaju osobine isključivo jednog geografskog prostora. Kao primjer možemo navesti orkestralnu skladbu Zlatka Pibernika *Slavonska rapsodija*.

Uz prethodno navedene osobine skladatelji inspirirani narodnim glazbenim stvaralaštvo često posežu i za glazbenim citatima. Citiranje pučkih napjeva može se provesti njihovim raspisom ili harmonizacijom za određeni izvođački sastav. Kod kompozicija više umjetničke razine glazbeni citati predstavljaju inspiraciju, ali i sredstvo za daljnju razradu stvaralačkih ideja, obogaćenih različitim kompozicijskim postupcima. Citati tradicijskih napjeva ne moraju nužno podrazumijevati glazbenu komponentu. Oni se mogu manifestirati u obliku teksta određenog napjeva. Također i pojedine manire, preuzete iz karakterističnog načina interpretiranja tradicijskih napjeva, mogu predstavljati svojevrsne asocijacije određenog glazbeno-folklornog područja. Tako u skladbi *Drmeš za Pendereckog*, skladatelja Ive Josipovića, citat narodnog napjeva predstavlja neprekidno ponavljanje teksta na samom kraju skladbe *Opšaj, diri, diri, diri* preuzetog iz narodnog napjeva *Opšaj diri*. Uzvik kojim završava skladba predstavlja maniru svojstvenu vokalnom izričaju tijekom plesanja kola, drmeša u Slavoniji.

U glazbenom opusu druge polovine 20. stoljeća mogu se izdvojiti četiri značajna pristupa glazbenom folkloru (Mežnarić, A., 1998, 139): *folklor kao izvor malointervalske građe i pokušaja autohtonog pristupa dodekafonskoj tehnici; modalne, dijatoniske i malointervalske floskule kao boja koja donosi folklorne asocijacije; folklorna građa kao sastavnica „psihološke akcije“ čiji je izbor uvjetovan sadržajnim kontekstom; zvukovni i gestovni aspekti folklora kao inicijacija povratka na arhetipove*.

Obrada tradicijske glazbe u nastavi glazbene kulture i umjetnosti

Kako je u uvodnom dijelu ovoga rada već istaknuto, folklorna je glazba neizostavna nastavna cjelina osnovnoškolskih programa već dugi niz godina. Prepoznavanje određenih osobina tradicijskog glazbenog izričaja pronalazimo i u nastavnim programima glazbene umjetnosti za gimnazije. Jasna poveznica među programima prisutna je obrascem prema kojemu odabir slušnih primjera određenog folklornog područja podrazumijeva tradicijske napjeve toga područja. Takav pristup, složit ćemo se, najvjernije može predočiti glazbene posebnosti unutar pojedinog folklornog područja.

posebice naroda bivše Jugoslavije.

Model koji zagovara autor ovoga rada predstavlja nadogradnju postojećeg. Uz izvorne tradicijske napjeve, koji vjerno daju slušnu i vizualnu predodžbu (ako se radi o video-zapisima) određenog podneblja, poželjno bi bilo služiti se i umjetničkim ostvarenjima nadahnutim tradicijskom glazbom. Tako bi učenici imali mogućnost upoznati proizvod narodne glazbe i umjetničkog stvaralaštva. Tradicijska bi glazbena komponenta i dalje bila zastupljena dok bi se istovremeno istaknule uloga i vrijednost klasičnog glazbenog izričaja. Rojko (2005, 268), govoreći o tome što bi učenici trebali znati o hrvatskom glazbenom folkloru, izdvaja među ostalim: *Utjecaj folklorne glazbe na umjetničko glazbeno stvaralaštvo i to:*

- obrade narodnih pjesama i njihovu profesionalnu i visoku amatersku izvedbu (Lado, Tamburaški orkestar RTZ, glazbeno-amaterska društva)
- skladbe inspirirane folklorom. Npr. N. Devčić, E. Cossetto, J. Š. Slavenski, eventualno V. Žganec.

U literaturi pronalazimo bogat skladateljski opus inspiriran narodnim melosom. Obuhvaća područje vokalne, vokalno-instrumentalne i instrumentalne glazbe, od skladbi za solo-instrument do orkestralnih, zborskih i komornih skladbi. Skladbe čija ishodišna točka počiva na citatima narodnih napjeva najvjernije prikazuju utjecaj tradicijskog glazbenog stvaralaštva. Dakako, složit ćemo se da u glazbenoj literaturi inspiriranoj narodnim prizvukom susrećemo i vrhunска umjetnička ostvarenja bez primjene citata. Kao primjer može nam poslužiti zborska skladba Ivana Matetića Ronjgova *Čaće moj* koja svojim sadržajem odiše iskonskim prizvukom istarske narodne melodike.

Prilikom odabira kompozicija potrebno je voditi se kvalitetom i izvedbom umjetničkog ostvarenja, stoga bismo u ogledne primjerke svakako uvrstili djela značajnije umjetničke vrijednosti. *Kada je riječ o narodnoj pjesmi, onda se iz umjetničkih razloga mogu slušati vrhunske umjetničke obrade (npr. Voda zvira i sl.). Pjesmama poput Čaj Ćiro (tenor, muški zbor i tamburaški orkestar) nema mjesta u slušanju glazbe, pa ni u nastavi uopće* (Rojko, P., 1996, 140).

Temeljem navedenog u konačnici bi se dobila jasna zvučna glazbena predodžba značajki izvorne tradicijske glazbe pojedinih geografskih predjela Hrvatske, čime se ostvaruju i unaprijed predviđena obrazovna postignuća. Uz navedeno ovakav model pruža ostvarenja još nekih obrazovnih postignuća, poput upoznavanja domaćih skladatelja i njihovih ostvarenja te prepoznavanja glazbala i naziva izvođačkih sastava. Cijeli proces, što je vrlo značajno, počiva na aktivnom slušanju.

Prijedlog umjetničkih ostvarenja za obradu tradicijske glazbe:

- Folklorna glazba Slavonije i Baranje:
Zlatko Pibernik, *Simfonijske metamorfoze*; Boris Papandopulo, *Kvintet za klarinet i gudački kvartet, III. stavak.*; Josip Hatze, *Slavonska rapsodija*;
- Folklorna glazba Podravine i Posavine:
Adalbert Marković, *Podravski pejzaž*; Rudolf Matz, *Posavski ples*; Franjo Lučić, *Lepi Juro kres nalaže*;
- Folklorna glazba Hrvatskog zagorja i Međimurja:
Boris Papandopulo, *Zagorska*; Krešimir Baranović, *Z mojih bregov*; Ivo Lhotka Kalinski, *Lepo moje Zagorje*; Josip Štolcer-Slavenski, *Voda zvira*; Krsto Odak, *Dorica pleše*; Rudolf Matz, *Varijacije na međimursku temu*;
- Folklorna glazba Banovine i Like:
Ivan Brkanović, *Lička suita*; Miroslav Miletić, *Slike iz Like*;
- Folklorna glazba dalmatinskih otoka, Dubrovnika i dalmatinske obale:
Antun Dobronić, *Jelšonski tonci*; Antun Dobronić, *Skice s otoka Hvara, za obou ili klarinet i klavir*; Ivo Lhotka Kalinski, *Stari dalmatinski plesovi*; Miroslav Miletić, *II. gudački kvartet (Dalmatinski)*; Pero Gotovac, *Misa delmata*;
- Folklorna glazba Istre i Kvarnera:
Ivan Matetić-Ronjgov, *Čaće moj*; Slavko Zlatić, *II. simfonijski ples za simfonijski orkestar*; Miroslav Miletić, *Scherzo (Istarski) za rog i violinu*;

Zaključak

Obrada tradicijske glazbe temeljena je na izvornim narodnim napjevima. Kao sredstvo obrade mogu poslužiti i primjeri iz glazbene literature koji svoje ishodište pronalaze u narodnom glazbenom stvaralaštvu. Primjena tradicijskih elemenata u klasičnim glazbenim okvirima treba predstavljati nadopunu obrascu koji se danas isključivo primjenjuje u nastavi glazbene kulture i umjetnosti. Sinteza tradicijskog i umjetničkog stvaralaštva u konačnici treba rezultirati uspješnim ostvarenjem predviđenih obrazovnih postignuća u nastavi.

Naša je zadaća, obrađujući nastavnu cjelinu *Folklorna glazba*, upoznati, potaknuti na istinsko vrednovanje i još više pobuditi zanimanje za tradicijski glazbeni izričaj jer on kao segment povijesnog nasljeđa predstavlja bogatstvo našeg kulturnog identiteta.

Literatura

- Andreis, J. (1974). *Povijest glazbe*, Vol. 4. Zagreb: Liber Mladost.
- Antun Dobronić 1878. – 1955. (2008). Katalog djela u fondu Zbirke muzikalija i audiometrijala Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu.
- Drenjančević, Z. (2011). Tonski nizi v vokalni tradicionalni glasbi Slavonije. Ljubljana: Magistrsko delo na Akademiji za glasbo v Ljubljani.
- Kelemen, M. (1982). Oproštaj od folklora. U: *Svjetovi zvuka*. Slatina: Matica hrvatska Slatina, str. 82.
- Kocil, A., Kovačević, K., Kučukalić, Z., Ortakov, D., Peričić, V. (1980). Jugoslovanska glasbena dela. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kovačević, K. (1960). Hrvatski kompozitori i njihova djela. Zagreb: Naprijed.
- Krpan, E. (2005). Hrvatsko društvo skladatelja: 60 godina: 1945.-2005. Zagreb: Hrvatsko društvo skladatelja.
- Krpan, E. (1994). Popis radova Borisa Papandopula. U: *Boris Papandopulo 1906–1991*, spomenica HAZU. Zagreb: HAZU, str. 20-55.
- Mežnarić, A. (1998). Neki aspekti korištenja folklorne građe u hrvatskoj glazbi u drugoj polovici XX. stoljeća. *Arti musices*, 29/2, str. 139-208.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12662>. Preuzeto 12.7.2014. sa stranice: www.mzos.hr
- Nastavni program za gimnazije. Glazbena umjetnost. (1999.) Glasnik Ministarstva prosvjete i sporta Republike Hrvatske. Zagreb.
- Rojko, P. (2005). Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: Slušanje glazbe. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (1996). Metodika nastave glazbe. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Pedagoški fakultet Osijek.
- http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/glazbeni.pdf. Preuzeto 10.7.2014.

TRADITIONAL MUSIC ANALYSIS ON CLASSICAL MUSIC EXAMPLES INSPIRED BY FOLKLORE IN TEACHING MUSIC

Abstract

After the Second World War, until today, traditional songs are constantly, more or less, present in education programs of elementary music schools. The introduction of music characteristics in Croatia's different geographical areas is predicted by the education unit/theme Folk music, which is found in the present music education plan and program, which includes the analysis of traditional music only through traditional songs.

This work tries to show the possibilities of analysing traditional music through classical composer creations, based on music quotes of traditional songs and dances. The basic methodological approach includes the gathering and selection of relevant music structures, which source can be found in the traditional music expression. Thereby included are vocal, vocal-instrumental, instrumental, chamber and orchestral compositions, mostly leaned upon specific music motives of a certain area.

The described analytic approach of traditional music does not exclude the present approach, but gives a possibility of its expansion. It ensures the achievement of predicted educational accomplishments in the field of traditional music. Finally, it also, indirectly, ensures the achievement of educational accomplishments in the fields of listening and learning music.

Keywords: classical music, traditional music, music quotes, traditional songs

LIK-LUTKA STALNI I / ILI POVREMENI ČLAN ODGOJNE SKUPINE

dr. sc. Zdenka Đerđ

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37:792.97

Sažetak

Lik-lutka kao osnovno izražajno sredstvo lutkarskoga kazališta, samodostatan je medij i u odgoju i u obrazovanju. Tako je lik-lutka kao stalni i/ili povremeni član odgojne skupine iznimno učinkovit u odgojno-obrazovnom procesu predškolskog odgoja i razredne nastave, a stvaralački poticajan i za studente odgajateljskog i učiteljskog studija. Rad sažima višegodišnja pojedinačna iskustva prethodno lutkarsko-kazališno educiranih zagrebačkih odgojitelja i učitelja te studenata PO Učiteljskog fakulteta – Odsjeka u Petrinji. I odgajateljima/učiteljima u svakodnevnom radu s djecom, a i studentima, određeni likovi-lutke su prijenosnici, a i prinosioci, zasebnih i/ili povezanih odgojnih, problemskih te obrazovno-nastavnih sadržaja. U tom su postupku prethodno osmišljene i odigrane lutkarske igre i etide odgojitelja i učitelja polazišta za problemsko-odgojne procese i/ili interdisciplinarne prirodoslovne i govorno-umjetničke obrazovno-nastavne sadržaje. Nakon uvodnog polazišta, daljnji odgojno-problemski ili obrazovni proces određenoga sadržaja ili teme realizira se u zajedničkom, pojedinačnom i skupnom radu sa svim članovima odgojne skupine. U tom se procesu tema (sadržaj ili problem) detaljnije upoznaje, sagledavaju se različiti njezini aspekti, propituje se, istražuje i izabire prihvatljivo stajalište, odnosno prihvatljivo rješenje, ako je tema vezana uz možebitni problem. Sličan je i proces obrazovnog/nastavnog sadržaja, kada se nastavni sadržaj lutkarskom igrom predstavlja, a pojedinačnim se i skupnim etidama i igramu u različitim varijacijama ponavlja, usvaja, provjerava i ocjenjuje usvojena razina znanja, već primijenjenog putem medija lika-lutke. Rad analizira likove-lutke kao stalne i povremene članove odgojne skupine različitih vrsta. Ljudski su likovi Pero – šestogodišnji dječak, Tip – zaštitar, Sonja – strana studentica i Mara – mljekarica; životinjska vrsta je Skakač – žabac Zelenko, a vila Mila je fantastično biće. Navedeni likovi-lutke oblikovani su kao ručne, štapne, stolne i plošne lutke.

Ključne riječi: lik-lutka, lutkarska igra, lutkarska etida, odgojna skupina, scenski prostor.

Uvod

U *Rječniku simbola* autori navode da je *igra* simbol *borbe* čovjeka – protiv smrti, neprijateljskih i prirodnih sila, ali i protiv vlastitih sumnji, strahova i slabosti. Tako nastale pogrebne, ratničke ili ratarske igre, te različite inicijacijske igre protiv samoga sebe, udružuju – baš poput života samoga – pojmove *sveukupnosti, pravila i slobode*. Brojne kombinacije u igri promjenjivi su obrasci društvenog i osobnog života čovjeka kroz povijest, u kojima se svjesno ili nesvjesno odvija njegov stalni dijalog s nevidljivim. (Chevalier i Gheerbrant 1983:199-201)

Za Mirjanu Šagud (2002:13) igra je sredstvo razvijanja stvaralačkih sposobnosti, sredstvo odgoja i obrazovanja, te životna sastavnica svakog djeteta. Zbog toga je važno da svako dijete ima dovoljno vremena za igru i da ona bude dijelom njegova svakodnevna života. Osim zabave i zadovoljstva koje donosi, kroz igru djeca uče o sebi, drugima, svijetu koji ih okružuje, stječu različite vještine i znanja, artikuliraju stajališta, participiraju u svakodnevnom životu i stvaraju socijalne odnose s vršnjacima, a i odraslima. Postoje tri kategorije dječje igre: funkcionalna, simbolička i igra s pravilima. Funkcionalnim igramama dijete ispituje svoje motoričke, osjetilne i perceptivne funkcije s jedne strane, i osobitosti objekta s druge strane (Duran 1995:14). Simboličkim, imaginativnim igramama ili igramama uloga, pretvaranja – u komunikaciji s drugima u djeteta se razvija mašta, govor, komunikacija i socijalizacija (Duran 1995:16). Igrama s pravilima dijete ovlađava kao elementom kulture te možebitno sudjeluje u stvaranju novih. To su igre sa senzomotoričkom kombinacijom, poput loptanja, i intelektualnim kombinacijama kao što su igranje šaha ili kartanje. Tijekom dogovaranja djeca razvijaju govornu kompetenciju, usvajaju pravila i ponašanje prema pravilima, što je učinkovit put do zajedništva (Duran 1995:18).

Kazališna redateljica i istaknuta pedagoginja, Zvjezdana Ladika, stvorila je vlastitu teoriju razvijanja kreativnosti, potvrdivši je brojnim kazališnim inscenacijama za djecu i mladež koje je stvarala sa zagrebačkom djecom-kazališnim amaterima, s profesionalnim glumcima ili kombinirano – i djecom i glumcima. Potonja suigra djece i odraslih-glumaca, česta u Ladikinim režijama, i dramaturški je bila opravdana jer su u igrokazima i predstavama za djecu koje je režirala dječje uloge uglavnom igrala djeca, a uloge odraslih profesionalni glumci. Glavnu režiju – oko 150 njih, Ladika je ostvarila u Pionirskom kazalištu i ZKM-u (HL 1997:2). U nezaobilaznoj teoriji Zvjezdane Ladike o metodici rada u dječjem dramskom studiju / kazališnoj družini, sažetoj u knjizi *Dijete i scenska umjetnost* (Ladika 1970), autorica posebno analizira četiri zajednička elementa spontane dječje igre i kazališne predstave. To su: česta situacija u dječjoj igri „*kao da jest*“,

transfiguracija, svjesna samoobmana i pravila. Prvi element odnosi se na učinkovitu „*kao da jest*“ situaciju u dječjoj i glumačkoj igri pa Ladika kao primjer navodi napomenu ruskoga redatelja i reformatora kazališta Stanislavskoga, koji kaže da tom situacijom djeca u igri – a glumci na pozornici – s lakoćom postižu uvjerljivost i iskrenost doživljavanja stvarnog i nestvarnog svijeta. U dječjoj stvaralačkoj fantaziji *transfiguracija* je uobičajena pojava pa je prazna kutija šibica već u igri trogodišnjaka u jednom trenutku psić ili ptica, u drugom automobil ili brod, a u trećem svemirska letjelica. *Transfiguracija* kao drugi zajednički element dječje igre i kazališne predstave polazište je i oživljavanja lika-lutke ili lutkarske animacije. Kao primjer *svjesne samoobmane* – trećeg zajedničkog elementa dječje i kazališne igre – autorica, među ostalima, opisuje igru dimnjačara trogodišnjeg dječaka koji je sam pred sobom sakrio dva štapa – jedan mu je predstavljaо ljestve, a drugi četku, a potom ih je po sobi zabrinuto tražio ponavljajući: „Gdje li su te četke i ljestve?“. *Pravila* spontane dječje igre ili dogovaranje prije početka igre, četvrti je zajednički element s kazalištem, koji uzročno-posljeđično prati razvoj dječje igre, a u kazališnoj predstavi razvoj dramske radnje (Ladika 1970:18-20). Budući da je ludički aspekt važna dimenzija predstave, kazališna, glumačka ili scenska *igra* određuje se kao „*ono što glumac čini na pozornici pored onoga što govori*“ te je dio predstave. Gledatelj je taj koji ukupnost glumačke igre dovodi u vezu s izgovorenim tekstrom ili prikazanom situacijom, te je cijelovita gluma jامstvo povezanosti izvedbe i tumačenja teksta, odnosno cijelovitosti predstave. Tako se svaka gluma temelji na „*kodiranom sustavu... ponašanja i radnji koje se doimaju vjerodostojnjima i realističnjima ili namještenima i teatralnjima. (...) Kao i kod svake igre, u kazalištu dobro prolazi i pobjeđuje onaj koji najbolje poznaje pravila, a hini da radi ne ulažući napor i ne poštujući pravila.*“ (Pavis 2004:129-130).

Zajednički elementi spontane dječje igre i kazališne predstave te inačice naziva kazališna, glumačka odnosno scenska *igra*, upućuju na njihove zajedničke zadatke i ciljeve te nužno zajedništvo u procesu odgoja i obrazovanja u okviru dviju institucija – kazališne i odgojno-obrazovne. Rad dalje pokazuje očitovane konstitutivne mogućnosti toga zajedništva s jedne strane i možebitni primjer prevladavanja nemogućnosti s druge strane.

Konstitutivni dijelovi kazališne predstave

Uz **tekst-predstavu**, konstitutivni dijelovi svakoga kazališnoga događanja su **kazališni prostor i publika**. Batušić kaže da prostorom kazališnog čina postaje svako mjesto koje tijekom predstave integrira istodobno sudjelovanje izvođača i

gledatelja. Navedeno istodobno sudjelovanje izvođača i gledatelja u određenom prostoru stvara stalnu napetost između predstave i recepcijskog aktiviteta gledatelja, koja kazališni prostor izdvaja u više značan i metaforički prostor iznimno važan za stvaranje svih vrsta i oblika kazališne umjetnosti (Batušić 1991:227).

Odgojno-obrazovna ustanova, pa tako i predškolska – dječji vrtić, od navedena tri konstitutivna dijela kazališnog događanja ima dva – **kazališni prostor i publiku**. Treći dio **tekst-predstava** također latentno postoji, i to u osobi odgajatelja – pokretača stvaralačkog, koji svojim sustavnim, svakodnevnim radom povezuje složen, otvoren, stvaralački proces odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću – organizaciji koja, prema Editi Slunjski, uči. Slunjski drži da odgojno-obrazovnu praksu ne mijenja novi programski dokument, nego ljudi koji u toj ustanovi rade sukladno konkretnim uvjetima, svojoj zrelosti i svom razumijevanje vlastite prakse. Tako je dječji vrtić i **organizacija koja uči** ako djeluje u trajnom stanju promjene „*u kojoj se znanje konstruira i sukonstruira na temelju aktivne uključenosti i razmijene svih sudionika (djece, učitelja, (odgajatelja), roditelja, stručnih suradnika, šire zajednice) koji predstavljaju ravnopravne partnere učenja i sustvaratelje znanja i razumijevanja.*“ (Slunjski 2006:1).

Organizirana lutkarska igra kao svakodnevni oblik rada s djecom predškolske dobi u djetetu istodobno i potiče i zaokružuje procese individuacije i socijalizacije. Ona otvara i stvara brojne stvaralačke putove, a može ostvariti i cijelovite spoznaje i umjetničke doživljaje. Zbog kazališnog čina, koji se uvijek događa sada i ovdje, sa skupinom ljudi ili djece podijeljenom na one koji gledaju i slušaju i na one koji govore, igraju ili predstavljaju prethodno osmišljene i uvježbane sadržaje, lutkarska igra otvara prostor stalne budnosti i protočnosti duhovnosti, duševnosti i novih spoznaja koji na taj način postaju dječjom svakidašnjicom. U svakodnevnoj igri djece s kazališnom lutkom i izražajnim sredstvima lutkarskog kazališta, odgajatelj koji inicira, razvija i zaokružuje tu igru, nije samo refleksivni pokretač, nego i osebujni stvaralac. Zbog toga su odgajatelju nužna znanja o kazališnoj, posebice lutkarskoj umjetnosti.

Tako se u Zagrebu od 1993. do 1995. godine organiziraju stočetrdesetsatne *Lutkarske škole* – dvije zimske i dvije ljetne (Kroflin 1997:156), a od 2002. godine program se sažima u godišnji stosatni seminar *Abeceda lutkarstva*. Uz preporuku Agencije za odgoj i obrazovanje RH, navedene programe seminara organizira zagrebačko Lutkarsko kazalište „Za bregom“ za prosvjetne djelatnike, odgajatelje/ učitelje – voditelje-početnike lutkarskih radionica i družina. LK „Za bregom“ u razdoblju od 1997.-2014. također realizira više oglednih – posebnih programa, pod nazivima *Svakidašnjica sa scenskom lutkom*, *Odrastanje sa scenskom lutkom*,

Lutkarska igra – poziv na razgovor, Eksperimentalni lutkarski studio, koji su se odvijali postupno u odvojenim i međusobno povezanim etapama rada. Prva je etapa sustavna poduka prosvjetnih djelatnika – seminar *Abeceda lutkarstva*; zatim slijedi mentorsko praćenje rada voditelja i njihovih osnovanih/pokrenutih dječjih lutkarskih družina-radionica te javno izvođenje (pretežito autorskih) lutkarskih uradaka kao treća, završna etapa posebnih programa (Đerdđ 2008:213).

Lik-lutka kao stalni i povremeni član odgojne skupine

Lik-lutka kao osnovno izražajno sredstvo lutkarskoga kazališta, samodostatan je medij i u odgoju i u obrazovanju. Iznimno je učinkovit kao stalni i/ili povremeni član odgojne skupine u odgojno-obrazovnom procesu predškolskog odgoja, a stvaralački je poticajan i za studente odgojiteljskog i učiteljskog studija. Tako su odgajateljima u svakodnevnom radu s djecom likovi-lutke bili prijenosnici, a i pronosioci, zasebnih i/ili povezanih odgojnih, problemskih te obrazovno-nastavnih sadržaja. Odgajatelj prethodno osmišljava dnevni duži ili više kraćih nastupa izabranoga lika-lutka bilo da je lik-lutka redovni ili povremeni član odgojne skupine te likom-lutkom djeci iznosi određeni sadržaj, polazište ili temu/problem. Potom se pojedinačnim i skupnim dječjim lutkarskim etidama i igrami u različitim varijacijama sadržaj ponavlja, najprije uz pomoć odgajatelja, a kasnije djeca samostalno igraju i usvajaju određeni sadržaj. Dječjom igrom lika-lutke također se i provjerava usvojena razina znanja, dok se tema/problem na sličan način propituje i promišlja te se iznose-predstavljaju aktualna ili konačna dječja pojedinačna i/ili zajednička stajališta.

Izabrani primjeri *lika-lutke kao stalnog i povremenog člana odgojne skupine* koji slijede, postupno su osmišljavani i realizirani sa zagrebačkim odgajateljima, kao dio dvogodišnjeg programa DV Siget, *Odrastanje sa scenskom lutkom* (2006-2008) ili su osmišljavani u redovnom radu volonterskog *Eksperimentalnog lutkarskog studija*, koji se od 2006. do danas odvija utorkom od 17-21 sati u prostoru LK „Za bregom“ (Vrbik 10), te je otvoren za sve dosadašnje polaznike seminara *Abeceda lutkarstva*. (www.zabregom.com, 14. 7. 2014.) Poseban je primjer lik-lutka Sonja, realiziran na Učiteljskom fakultetu, Odsjeku u Petrinji, u redovnoj nastavi druge godine studija predškolskog odgoja u sklopu kolegija Lutkarstvo i scenska kultura 2 u akademskoj 2009./2010. godini. Razmotrimo ove likove-lutke redom.

Likovi-lutke Pero Mišić, šestogodišnji dječak, zaštitar Tip, mljekarica Marica Čućek, i vila Mila dio su programa *Odrastanje sa scenskom lutkom* DV-a Siget. Realizirao se u sklopu posebna programa sa četiri odgojne skupine niže, srednje

i starije dobi. Naime, prostor četiriju boravaka odgojnih skupina organizira se kao jedan prostor. U svakom boravku bila su organizirana 3-4 stalna radna sadržaja, dok je jedan dnevni boravak bio opremljen paravanom/lutkarskom pozornicom i tako pripremljen za lutkarske etide i igre odgajatelja i djece te lutkarske radionice. Djeca svih odgojnih skupina – njih oko stotinu, nakon doručka bi slobodno odabirala dnevne sadržaje radionica ili se kraće/duže vrijeme zadržavala u više njih. Pored redovne lutkarske radionice, u lutkarskom dnevnom boravku jedanput tjedno se igrala pripremljena i programski osmišljena lutkarska etida ili igra odgajatelja, a nakon njih, na dječjoj lutkarskoj pozornici,¹ istu su etidu/igru s lutkama igrala i djeca, varirajući viđeni sadržaj, a često i način igre. Tjedni lutkarski program izabirala su uglavnom sva djeca. Prema prethodnom dogovoru s djecom glede pripremanja/preuređenja prostora dnevног boravka za lutkarsku igru, svaka je skupina disciplinirano i prema rasporedu donosila, slagala te nakon programa odnosila svoje sjedalice u boravke ili na mjesta odakle su ih uzeli. Već nakon prvih nekoliko najavljenih, pripremanih i održanih lutkarskih programa, glavnina djece bi potpuno usvojila kazališnu konvenciju pažljivog slušanja i gledanja lutkarske etide/igre (bilo da je igraju odgajatelji ili djeca), pljeskanja po završetku igre i vođenja razgovora o viđenom na kraju. Naime, govorno-umjetnički lutkarski sadržaj programa *Odrastanja sa scenskom lutkom* zadržavao je cijelovit program rada odgojnih skupina, uz obilježavanje državnih praznika, vjerskih blagdana i izabranih datuma eko-kalendara, a prema javno predviđenom rasporedu – za roditelje i stručnu javnost, i odvijao se od veljače do lipnja 2008. Nastupi-izlasci odgajatelja s likom-lutkom bili su dijelom su toga programa. (Više na: www.zabregom.com /Projekti)

Tijekom odvijanja programa *Odrastanja sa scenskom lutkom* u DV Siget, *Eksperimentalnog lutkarskog studija* i nastave kolegija *Lutkarstvo i scenska kultura 2*, odgajatelji i studenti pisali su dnevne i/ili tjedne izvještaje te komentare i zaključke o realiziranom. Njihovi autorizirani, pojedinačni zapisi, komentari, zaključci i crteži nalaze se u osobnoj arhivi autorice i izvori su ovoga rada.

Bernarda Sabljak, odgojiteljica u DV Siget i sudionica navedenoga programa, na seminaru *Abeceda lutkarstva* 2006. kreirala je i izradila lik-lutku dječaka kao stolnu lutku. U vrijeme pripremanja lutkarskoga programa vodila je stariju odgojnju

¹ Za realizaciju programa *Odrastanje sa scenskom lutkom*, osmišljena je (Z. Đerd) i napravljena (J. Brljak) posebna lutkarska pozornica/paravan s dva mobilna elementa, odnosno s dvije visine 150/180 i širine 100 cm, s polukružnim bočnim zastorima, prihvataljiva za komornu lutkarsku etidu i igru 1-3 odgajatelja kada je uspravno/okomito postavljena. Isti drveni, platnom obloženi element dužine 150 cm, vodoravno položen i pričvršćen na iste dvije metalne podloge/stope, prihvataljiva je lutkarska pozornica za djecu od 3-6 godina. Jednako ima mogućnost postavljanja u dvije visine: 100 cm za niži uzrast djece odnosno 130 cm za viši uzrast.

skupinu predškolaca. Zbog toga realizirani lik-lutku dječaka osmišljava kao petipolgodиšnjeg Peru Mišića, koji postaje stalni član odgojne skupine. Budući da je Pero sa zakašnjenjem upisan u vrtić – tek u drugom mjesecu, a ne u rujnu kada su redovni upisi, djeca mu pomažu svladati poseban program pripreme za školu. Osim što malo toga što bi trebao znati za upis u školu on zna, Pero ima još nekih problema: ne izgovara dobro glas r pa mu se djeca u susjedstvu rugaju. Zbog toga ide logopedu i mora vježbati. Sve se to saznaje iz Perina dnevnika – bilješki koje Sabljak redovito zapisuje kao lik-lutka Pero Mišić i naziva *Moj dnevnik*. Presliku zaprimljenih bilješki *Moj dnevnik* sadrži Perine crteže – zapravo, crteže djece-animatora i skupne fotografije djece s likom-lutkom Perom. Pero s ostalom djecom sudjeluje u svakodnevnim aktivnostima na način da ga uvijek netko od djece animira i govori kao on – ne izgovarajući dobro glas r. Iz dnevnika se saznaje da su djeca u tajnosti – kako bi ga iznenadila, pripremala proslavu njegova rođendana i dakako darove za njega. Također su ga pripremila i za posjet Muzeju grada Zagreba, a kasnije za posjet kazalištu i za školu. Potanko su mu pojasnili što je muzej, (kazalište, škola), što se u njemu nalazi i kako se ponaša u muzeju. Zapravo, djeca su pripremila Peru za muzej na isti način na koji su prethodno bili pripremljeni od svoje odgajateljice. Bernarda Sabljak predstavlja-animira lik-lutku dječaka Peru i u drugim odgojnim skupinama DV Sveti te povremeno i na stručnim skupovima zagrebačkih odgajateljica u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Izdvajamo nekoliko dječjih pitanja i komentara tijekom igre s likom-lutkom Perom: *Da li si se rodio ili si se napravio? (Ana); Pero je napravljen, on je i lutka i dijete. (Katja); On nam priča i mi pričamo njemu ono što ne znamo, čega se bojimo i što volimo. (Antonio); Sabljak je potaknula Matiju (koji ne može izgovoriti glas r) da vježba s Perom po uputama logopeda. Tako se on češće s njim družio – pričao mu i pokazivao nešto. Odjednom je dojurio vičući: Teta, teta Pero je sada mogao reći slovo r. Čuo sam ga. (Peri) Hajde Pero reci da teta čuje! Neće, sad se malo stidi.* (Sabljak-Đerd 2008)

Lik-lutka zaštitar Tip ručna je lutka koju je kreirala i izradila Draženka Đuranac, odgajateljica srednje vrtićke skupine u DV Sveti – sudionice programa *Odrastanje sa scenskom lutkom*. Lik-lutka Tip i danju ostaje u vrtiću, kada zapravo spava, jer je izabran ne za dnevnu već za noćnu zaštitu predmeta, opreme, pokućstva, igračaka i dječjih radova u DV Sveti. Zbog toga Tip, zaštitar, pažljivo prati i motri svakoga tko navečer i noću ulazi u vrtić, a i onoga koji ga izdaleka tek zagleda. U tome mu pomažu i djeca. Ona mu u poseban sandučić ostavljaju poruke i obavijesti o potrganim igračkama, knjigama, sjedalicama, kao i o razbijenom prozorskom staklu, potrganoj bravi na vratima i prozoru. Djeca mu pismima i crtežima dojavljaju o nemarnom ponašanju nekih odraslih osoba u vrtiću, o nečistoći, ali

i o djeci koja trgaju slikovnice ili otuđe poneku igračku. Kada sve prijavljeno sam popravi ili organizira popravak, a to ponekad nije nimalo jednostavno, tada prije spavanja dolazi djeci i priča im što je sve noću vido promatrajući park i kvart iz vrtića. Zahvali djeci i na obavijestima koje mu znatno olakšavaju posao. Izdvajamo nekoliko s crtežima popraćenih dječjih dojava. Za Valentinovo Tip dobiva tajanstveno pismo ljubavnoga sadržaja! Svoju zatečenost i zanesenost dobivenom pošiljkom podijelio je s djecom. Izdvajamo nekoliko dječjih pitanja i poruka za Tipa: *Kako se knjiga pospremi po noći ako ostane na drugom mjestu? (Ante); Neka djeca otvaraju ormariće u garderobi i uzimaju mi igračke iz mog ormarića. Bi li ih mogao malo popraviti da to ne rade? (Boris); Žale li se knjige po noći? (Goran); Znaš li ti pričati s knjigama? (Karla).* (Đuranac-Đerd 2008)

Lik-lutku Maricu Čuček, mljekaricu, kao ručnu lutku kreirala je i izradila Zlatja Badžak, odgajateljica mlađe vrtičke skupine DV Siget. Marica Čuček jednom mjesечно u DV Siget donosi sir i vrhnje iz Čučerja, a na povratku djeci ispriča počku priču na lokalnom kajkavskom govoru iz Čučerja – sela nadomak Zagrebu. Tako im je za Valentinovo ispričala zgodu o ljubavi bogatoga kneza i siromašne seoske djevojke te o njihovu dugome i sretnome životu, preuzetu iz romana Blanke Dovjak-Matković, *Zagrebačke priče* (Badžak-Đerđ 2008).

Lik-lutku vilu Milu kao štapnu lutku (veličine oko 3 m) s vodilicama za glavu i ruke kreirala je i izradila Davorka Mihelin, odgajateljica mlađe vrtičke skupine u DV Siget. Vila Mila je plod ljubavi sna i žene. Poput ostalih vila i ona pomaže svima koji trebaju pomoći. Dobrim djelima i čudesnim pričama svaku teškoću i prepreku pretvara u veselu zgodu. Tako je zalutalo mače sigurno provela kroz prometnu zagrebačku gužvu i vratila ga mami mački i njihovo vlasnici, petogodišnjoj Eli. Kako je vodila mače kroz zagrebačke prometnice vila Mila ispričala je djeci u rujnu, na početku školske godine, kada se ona posebno upozoravaju i pripremaju na oprez u prometu. (Mihelin-Đerđ 2008)

Sve navedene likove-lutke nakon pojedinačnih izvedbi lutkarskih etida odgajatelja animirala su i djeca, pojedinačno i skupno, u potonje organiziranim višesatnim lutkarskim radionicama. Na početku radionice, odgajatelj koji je igrao s određenim likom-lutkom pojasni djeci način animiranja-pokretanja iste i u nastavku im pomaže u njihovim pokušajima oživljavanja-pokretanja lika-lutke te igre s njim. Stolnu lutku (dječak Pero) i ručne lutke (Tip zaštitar i Marica mljekarica) djeca kasnije samostalno animiraju te dogovorno prepuštaju lik-lutku drugom djetetu, sve dok se svi zainteresirani ne izredaju. Dječja animacija štapne lutke (vila Mila) zbog konstrukcije (tri vodilice – štapa) i veličine realizirana je uz stalnu prisutnost odgajatelja.

Lika-lutku žapca Zelenka na seminaru *Abeceda lutkarstva 2009.* kao stolnu lutku kreirala je i izradila Višnja Klečar, odgajateljica DV-a Dugo Selo iz Dugog Sela. Skakač odnosno Žabac Zelenko jedan je od likova-lutaka lutkarske igre *Žablja utrka* koju su, prema istoimenoj priči Mire Beutz, napisale, lutke i scenografiju kreirale i izradile te odigrale: Milka Jukić, Ksenija Cvek i Višnja Klečar. Nakon završenog seminara, od jeseni 2010., u *Lutkarskom eksperimentalnom studiju* Višnja Klečar, uz ostali program, osmišljava lik-lutku Žapcu Zelenku kao povremenog člana njezine tada srednje vrtičke skupine DV Dugo Selo. Godišnjim odgojno-obrazovnim programom 2011./2012. djeca starije vrtičke dobi trebala su se detaljnije upoznati s organizacijama i ustanovama u svojoj lokalnoj sredini, odnosno gradu Dugom Selu. Od postojećeg životopisa lika-lutke Zelenka iz lutkarske igre *Žablja utrka*, za njegov aktualni životopis Klečar dalje prati i stvara uzročno-posljeđično biološki život lika-lutke Zelenka, vrsnog plivača i trenera plivanja. Tako njegovo putovanje započinje od nabujale vode Bledskog jezera u kom je ranije živio pa ide sve do njegova nova staništa u jezeru Bajer u Dugom Selu. Zapravo, on je poplavom (tada aktualnom) iz Bleda, Savom doplivao do Zagreba, a potom novom bujicom do jedne livade, pa u novo jezero. Budući da ne zna gdje je došao, on ništa ne zna ni o jezeru Bajer, ni o Dugom Selu, a najmanje o ljudima i djeci, njihovim goleminim kućama, različitim bučnim jurilicama, parkovima i vodoskocima bez žaba, te povremenom mnoštvu cvijeća i ljudi na ulicama. Sam pokušava više saznati o svemu tome kada nenadano otkriva djecu i njihov Dječji vrtić, kojima od tada uvijek dolazi. Žabac Zelenko djeci dolazi i zbog opetovano novih nepoznаницa u gradu na koje nailazi, a i zbog djece, svojih novih prijatelja. Nakon osmišljavanja životopisa odnosno Zelenkova putovanja/plivanja od Bledskog do jezera Bajer – koji se mogao djeci i na zemljopisnoj karti / internetu pokazati, Klečar je svladavala, odnosno vježbala, ponavljala animaciju-pokret lika-lutke, stvarajući tako mizanscenu monodramske lutkarske igre. Tako je Žabac Zelenko djeci u vrtić dolazio osam puta – četiri puta u proljeće 2011. i četiri puta u proljeće 2012. Potonji dolasci realizirani su uglavnom na poziv djece: ona ga pozivaju dječjim mobitelom, i zatim animiraju od ulaska u dječji boravak pa sve do izlaska – iskoka iz njega, kojim Klečar završava ovu aktivnost. Iz Izvještaja Višnje Klečar izdvajamo neke dječje postupke i njezine komentare: U razgovoru sa Zelenkom o ustanovama (vrtiću, ambulanti, policijskoj postaji) u Dugom Selu djeca nastoje pokazati svoje znanje. Povučenija djeca tek na izravan upit Zelenka – upućen njima, davala su odgovore. Nakon izlaska Zelenka iz boravka Matko komentira: „Pa on je pravi!“ Povratkom (Klečar) u boravak – nakon što je iznijela Zelenka, djeca su još uvijek na stolicama – u gledalištu. Na upit – zašto sjedite... čekate kazalište? – djeca odgovaraju: Imali smo gostu! (Ana);

Žabac sa zelenom i plavom kosom! (Laura); Bio je pravi žabac! (Matko); Kamo je otišao? (Klečar); Na trening u baru! (Mia); Trenira lovљenje komaraca. (Ana). Nakon drugog dolaska – izlaska Zelenka, Klečar po povratku u boravak kaže: Opet nisam upoznala Zelenka! (Klečar); Pripremit ću mu zamku. Neće moći otici pa ćeš ga i ti teta upoznati. (Mia); Teta, složila sam zamku za Zelenka! (Mia – poslije dva dana). (Klečar-Derđ 2011)

Lik-lutka Sonja, strana studentica predškolskog odgoja, u naravnoj veličini, kreirana je i napravljena za više animatora – dva do pet njih, pa otuda i naziv za tu vrstu lutke: *liluva*. Konstrukcija kazališne lutke *liluva* jednostavna je, a sastoji se od glave, vrata i tijela. Naime, glava u volumenu (kugla od stiropora/špužve) povezana je za tijelo odjećom – majicom/košuljom dugih rukava i hlačama. Na završetcima oba rukava i objema nogavicama hlača otvor su za ruke i noge izvođača-animatora, tako da su ruke i noge animatora ujedno i ruke i noge lika-lutke. Kazališna lutka *liluva* može biti napravljena i bez donjega dijela tijela – hlača, kada tijelo izvođača-animatora osmišljenim kostimom dopunjuje tijelo lutke. Opisana konstrukcija lika-lutke *liluve* prilagodljiva je visini odnosno tjelesnoj gradi glavnoga animatora koji pokreće njenu glavu. Drugi animator ili više njih različito se raspoređuju, što ovisi o karakteru i ulozi odnosno radnji koju lik-lutka treba izvršiti. Zanimljiva su rješenja za tri animatora u kojem jedan animira glavu, drugi ruke, a treći noge te za pet animatora u kojem jedan animira glavu, a ostala četvorica po jednu ruku odnosno nogu. Lik-lutka Sonja bila je stalni član skupine studenata PO u trima akademskim godinama, od 2008. do 2011. Osmišljena je kao lik-lutka strane studentice PO koja programom razmjene studenata jedan semestar završava na Učiteljskom fakultetu – Odsjeku u Petrinji. Zbog bolje komunikacije i učenja hrvatskoga jezika, po tjedan dana boravi kod svakog studenta. Svoje intimne doživljaje u vrijeme studija u Hrvatskoj, Petrinji, Sonja zapisuje u svoj dnevnik – posebnu bilježnicu unaprijed pripremljenu za dnevnik. Bilježnicu-dnevnik zajedno s likom-lutkom preuzimaju studenti jedan od drugoga na završetku tjedne nastave kolegija lutkarstva. Na početku nastave kolegija Lutkarstvo i scenska kultura 2, lik-lutka Sonja, na lošem hrvatskom jeziku – više gestama i pokretom, priča ostalima o doživljajima protekloga tjedna te što je novo saznala i naučila. Često na poticaj kolega pročita i zapisano iz dnevnika. Do kraja nastave toga dana student/ica koji/a animira lik-lutku Sonju (ili više njih) prati i sudjeluje u nastavnom procesu u ulozi lika-lutke, a ne osobno. Glumačko-animacijski zadatak u pretežito prvom susretu s kazališnom lutkom, studenti su rješavali različito. Naime, predstavljeni život lika-lutke Sonje pokazatelj je bio uloženog vremena, mašte i kreativnosti svakoga od njih. Vidjela su se brojna rješenja, a neka od njih su osim pokazane maštovitosti bila uz to i dobro

uvježbana te solidno izvedena. Izvedbom 20-minutne lutkarske igre lika-lutke Sonje koja završava uvježbanom plesno-pjevanom točkom u izvedbi studentice Jelene Vukobratović (uz pratnju kolegice iz grupe) dojmljivo je završila nastava prvoga semestra sa Sonjom, akademske 2008./2009. godine. Vukobratović u Sonjin dnevnik dodaje p. s. te piše: *Moj izravni susret s lutkom bio je poseban, (kazališnu) lutku kao lutku prvi sam put dotaknula. Kada sam to uspjela promatrala sam njezine sastavne dijelove, njezin pogled... Smiješila se pozitivno djelujući na mene. Pokušala sam je „osjetiti“, osjetiti njezin karakter. Shvatila sam da je to nemoguće... zato što je lutka poprimila moje osobine. Moje raspoloženje postalo je i njeno. Svaki put bi me pogledala drugačije ako bih bila tužna. Ako bih razmišljala o nekom problemu, pogledala bih Sonju i vidjela da i ona traži tada nedokučivo, rješenje problema. Moje sumnje bile su njene sumnje. Zamišljala sam da je ona drugi dio mene – dio koji je živio u Ukrajini. Odlučila sam sve saznati o toj zemlji. Sve navedeno trajalo je intenzivno prvih dana od našeg susreta. Dana kada sam je nosila kući bojala sam se i pitala: Što ću s njom? Bojala sam se izvaditi lutku iz torbe, ali kada sam to učinila nakon 15-minutnog gledanja u nju shvatila sam da je preda mnom zadatak: istražiti, proučiti i ugraditi u sebe. Svakim danom je bilo sve lakše s lutkom. Postala je sastavni dio obiteljskog okruženja za stolom i ostalih događaja ispod krova moje kuće. Na dan našeg rastanka ... bila sam zabrinuta za nju. Tko će sada postati, gdje će biti? (Vukobratović-Đerđ: 2009).*

Zaključak

Lutkarski je medij jedinstvena vježbaonica života, osobito u organiziranom, osmišljenom radu odgojno-obrazovne ustanove. Lutkarska igra ne završava završetkom događanja na pozornici, ona živi i traje u doživljaju svakog gledatelja-djeteta. Od najranije dobi dijete ima potrebu za cjelovitim poimanjem i doživljavanjem unutarnjega i vanjskog svijeta zaokruženog u njemu prihvatljivu i razumljivu cjelinu. Dijete u igri ostvaruje tu potrebu za cjelovitošću, cjelinom priče koja ima početak, sredinu i završetak. Igranjem uloga, posebice u lutkarskoj igri, dijete istodobno širi, iskazuje i propituje granice, a i mogućnosti vlastita djelovanja. Predstavljeni različiti karakteri likova-lutaka kao stalni i povremeni članovi odgojne skupine, potvrđuju kazališnu lutku – bilo koje vrste – kao nužnu saveznicu u radu s djecom. Odgajatelji zapažaju da svakodnevna prisutnost lika-lutke u odgojnoj skupini doprinosi većem međusobnom uvažavanju i poštivanju. Tako djeca s likom-lutkom lakše čekaju u redu, manje su agresivni – jer i lik-lutka osjeća, pa izravno reagira na nepoželjno ophođenje s njim. Djeca uz pomoć lika-lutke s lakoćom uče poštivati pravila i dogovore. Primjeri otkrivene animacije – s

vidljivim mehanizmom pokretanja – potvrđuju izravnost dječje komunikacije s likom-lutkom te primanje od njih znatno složenijih poruka i doživljaja, onih svakodnevnih od roditelja i/ili odgajatelja. S likom-lutkom razvijaju se pozitivne emocije, stvara se ugodno i opušteno ozračje, privrženost i osjećaj ljubavi. Djeca spontanije izražavaju i pozitivna i negativna emocionalna stanja, a ona povučenija lakše komuniciraju preko lika-lutke. Tako stvaraju bolju sliku o sebi, razvijaju sposobnosti, vještine, samopoštovanje. Lik-lutka i kao stalni i kao povremeni član odgojne skupine djitetetu pomaže razvijati gorovne vještine, posebice artikulaciju glasova, pravilan izgovor, vještine slušanja, razgovaranja – postavljanje pitanja i čekanje odgovora. Lik-lutka potiče i razvija djietetovu maštu, kreativno izražavanje pa i osobno stvaralaštvo.

Literatura

- Batušić, N. (1991). Uvod u teatrologiju. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske
- Chevalier, J.- Gheerbrant, A. (1983). Zagreb: Nakladni zavod MH
- Duran, M. (1995). Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Hrvatski leksikon II. svezak (1997). Zagreb: Naklada leksikon d.o.o.
- Kroflin, L.–Bogner Šaban A.-Foretić, D.-Seferović, A. (1997), Hrvatsko lutkarstvo. Zagreb: Hrvatski centar Unima, Međunarodni centar za usluge u kulturi
- Ladika, Z. (1970). Dijete i scenska umjetnost. Zagreb: Školska knjiga
- Pavis, P. (2004). Pojmovnik teatra. Zagreb: Akademija dramske umjetnosti, Centar za dramsku umjetnost, Izdanja Antibarbarus d. o. o.
- Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor – Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu
- Mirjana, Š. (2002). Odgajatelj u dječjoj igri. Zagreb: Školske novine
- Članak u časopisu:*
- Đerđ, Z. (2008). Izražajne mogućnosti u scenske lutke u svakodnevnom radu s djecom predškolske dobi. Dijete i društvo, X/1/2, 213-226.
- Dokumenti, izvješća:*
- Badžak, Z.-Đerđ, Z. (2008), Izvještaj programa Odrastanja sa scenskom lutkom u DV Siget, Zagreb. Rukopis: osobna arhiva Z. Đerđ
- Đuranac, D.-Đerđ, Z. (2008), Izvještaj programa Odrastanja sa scenskom lutkom u DV Siget, Zagreb. Rukopis: osobna arhiva Z. Đerđ
- Klečar, V.-Đerđ, Z. (2011-2012), Izvještaj programa Eksperimentalnog lutkarskog studija: Lik-lutka Žabac Zelenko kao povremeni član odgojne skupina u DV Dugo Selo, Zagreb. Rukopis: osobna arhiva Z. Đerđ

Mihelin, D.-Đerđ, Z. (2008). Izvještaj programa Odrastanja sa scenskom lutkom u DV Siget, Zagreb. Rukopis: osobna arhiva Z. Đerd

Sabljak, B.-Đerđ, Z. (2008). Izvještaj programa Odrastanja sa scenskom lutkom u DV Siget, Zagreb. Rukopis: osobna arhiva Z. Đerd

Vukobratović, J.-Đerđ, Z. (2009). Izvještaj nastavnog programa: Lik-lutka Sonja, studentica. Učiteljski fakultet – Odsjek u Petrinji, Zagreb. Rukopis: osobna arhiva Z. Đerd

Izvori na internetu:

<http://www.zabregom.com>. 14. 7. 2014.

PUPPET-CHARACTERS AS PERMANENT AND / OR OCCASIONAL MEMBERS OF EDUCATIONAL GROUPS

Abstract

Puppet-character as a primary means of expression in puppetry is a self-sufficient medium in both education and training. Thus the puppet-character as a permanent and/or temporary member of the educational group is highly effective in the educational process of pre-school and primary school levels and is also stimulating, in terms of creativity, for the students – future educators and teachers. The paper summarizes many years of individual experience of a number of educators and teachers, as well as of the students from the Faculty of Education of Zagreb – Department of Petrinja, trained in puppetry. Both for educators/teachers, in their daily work with children, and for students, certain puppet-characters are carriers, and the tellers, of separate and/or related educational, problem-solving and instructional contents. In this procedure, by educators and teachers previously designed and played puppet plays and etudes serve as the starting point for the problem-educational processes and/or interdisciplinary natural science and verbal-artistic educational and instructional activities. After an introductory starting point, further educational or problem solving process with a particular content or theme is realised in individual and group work with all members of the educational group. In this process, the topic (content or problem) is introduced in detail, its various aspects are perceived, it is questioned and, finally, an acceptable attitude is investigated and selected, or an acceptable solution, if the topic is related to the eventual problem. A similar process is the one of educational/teaching content, when the course content is presented by a puppet play, and is repeated through individual and group etudes and plays in different variations; also, the adopted level of knowledge, already applied through the medium of puppet-character, is tested and evaluated. The paper analyses the puppet-characters as permanent and temporary members of the educational groups of various kinds. The human characters are Pero – six year old boy, Tip – a security guard, Sonja – a student from abroad and Mara – a milkmaid; animal character is Skakač – the frog and Fairy Mila is a fantastic creature. Those puppet-characters come in different forms: of hand puppets, rod puppets, table, puppets or flat puppets.

Keywords: puppet-character, puppet plays, puppet etudes, educational groups, scenic area

PLESNA UMJETNOST I ŠKOLSKI KURIKULUM

Senka Gazibara

Filozofski fakultet u Osijeku

Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37:793.3

Sažetak

Današnje vrijeme istaknutih globalizacijskih procesa postavlja zahtjeve za cjeloživotnim učenjem u različitim područjima ljudske djelatnosti, što traži povezivanje, suradnju i partnerstvo na svim razinama. Upravo plesna umjetnost i univerzalni jezik plesa omogućuju integrativne procese te doprinose razvoju kurikuluma usmjerenog na učenika. Kroz razvijanje kreativnih plesnih sposobnosti, upoznavanja plesne umjetnosti i aktualne plesne scene te odgoja buduće plesne publike škola doprinosi kulturnom razvoju djece i mladih. Stoga i nacionalni kurikulum ističe važnost umjetničkog plesnog područja, a osobito kurikulumi škola koji plesnu umjetnost njeguju godinama. Plesna umjetnost upotpunjava odgoj djeteta i doprinosi zdravom psihofizičkom razvoju te ispunjava jednu od tri temeljne funkcije škole – prijenos kulture. Imajući u vidu sve prednosti univerzalnog jezika plesa, cilj je ovoga rada analizom školskih kurikuluma dobiti uvid u područje plesne umjetnosti i utvrditi njezinu zastupljenost u osnovnim školama. Pregledano je i analizirano 67 kurikuluma osnovnih škola Osječko-baranjske županije. Analiza je obuhvatila niže i više razrede, razrednu i predmetnu nastavu, uvažavajući sve oblike nastave. Rezultati kvantitativne i kvalitativne analize pokazali su da je plesna umjetnost zastupljena u velikom broju osnovnih škola, većinom u nižim razredima, a znatno manje u višim. Najprepoznatljivija je u izvannastavnim aktivnostima učenika, nakon čega slijede izvanškolske aktivnosti, kulturna i javna djelatnost škole te projekti. Uvidom u spomenuto, ukazuje se potreba za uvođenjem plesne umjetnosti u više razrede osnovnih škola, kao i potreba povećanja spomenutih u razrednoj nastavi. Istraživanje je pokazalo da ples nije zanemaren u školama, ali imajući u vidu njegove razvojne odrednice zaslužuje veću pozornost, sličnu drugim umjetničkim područjima koja zajedno s plesom trebaju uzeti više prostora u školskim kurikulumima, što sve snažnije zagovaraju stručnjaci iz područja kurikuluma.

Ključne riječi: plesna umjetnost, školski kurikulum, učenici, osnovna škola

Uvod

Ples je oduvijek bio važan aspekt svih kultura, a istraživanje ljudskog pokreta i djelovanja posljednje je desetljeće postala tema od sve veće važnosti, dovodeći ples i u središte kognitivnih znanosti (Bläsing, B. i sur., 2010). U literaturi vezanoj za plesnu umjetnost, ples se često gleda kao sredstvo poticanja pozitivnog psihičkog, fizičkog i akademskog rasta djeteta jer plesom djeca upoznaju sebe i spoznaju vezu s ostatkom svijeta. Plesna umjetnost praizvor je svih umjetnosti, a izraz joj je u ljudskoj osobnosti. Kao i druge umjetnosti, određeni je oblik znanja i iskustva, način organiziranja i komuniciranja individualne percepcije svijeta. Ples danas nije samo moćan oblik umjetnosti mnogih tehnika i jezika, već i sredstvo izražavanja i oslobođanja za djecu i mlade, kao i za osobe s teškoćama i starije osobe, potpora prema boljem društvu (Brinson, P., 1991). Na kompleksnost samoga pojma ukazuje činjenica da ne postoji jednoznačna definicija plesa, već njegovo definiranje ovisi o društvenim, kulturnim, estetskim, umjetničkim i moralnim načelima. Sveobuhvatnost plesa očituje se u povezivanju umjetnosti i sporta, odgoja i obrazovanja, doprinosu umjetničkoj, glazbenoj i estetskoj nadogradnji te pozitivnom utjecaju na tjelesni razvoj i organizaciju slobodnog vremena (Ladešić, V., Mrgan, J., 2007). U radu će se naglasak staviti na plesnu umjetnost u odgoju i obrazovanju.

Plesna umjetnost u odgoju i obrazovanju

Današnje vrijeme istaknutih globalizacijskih procesa postavlja zahtjeve za cje-loživotnim učenjem u različitim područjima ljudske djelatnosti, što traži povozivanje, suradnju i partnerstvo na svim razinama. Upravo plesna umjetnost i univerzalni jezik plesa omogućuju integrativne procese te doprinose razvoju kurikuluma usmjerenog na učenika. Uključivanje plesne umjetnosti u škole nije novo nastojanje (H'Doubler, M., 1925), a njegova se vrijednost, između ostalog, očituje u poticanju razvoja djeteta u svim područjima odgoja i obrazovanja: pomaze u razvitku tijela, njegovanju ljubavi i cijenjenju ljepote, potiče maštu i izaziva intelekt, produbljuje i poboljšava emocionalni život te razvija socijalne kompetencije. Poveznica s pedagogijom javlja se početkom 20. st., s predstavnikom J. Deweyem, koji je naglašavao važnost učenja djelovanjem, tjelesnu aktivnost kao pomoć učenju (Stevens, A. M., 2010) te umjetnost kao iskustvo (Dewey, J., 1934). Njegov rad bitan je za uvođenje plesne umjetnosti u područje općeg odgoja i obrazovanja. Također, Gardnerova teorija višestrukih inteligencija uporiše

je za promicanje plesa u školama, pri čemu je ples dio tjelesno-kinestetičke inteligencije (Gardner, H., 1993). Ta je vrsta inteligencije najpodcjenjenija i zanemarena u našim školama te je potrebna promjena koncepcije učenja i akademskih tradicija kako bi kretanje postalo dio nastave (Geršak, V., 2012). Tradicionalna sjedilačka nastava potiče i agresivnost (Bognar, L., Matijević, M., 2005), što je moguće sprječiti kreativnim pokretom u nastavi kao sredstvom za konstruktivno trošenje energije u kojem se djecu uči kreativnoj suradnji, empatiji, uvažavanju sugovornika i poštivanju različitosti (Kroflič, B., Gobec, D., 1995).

Kao posebna vrsta plesa u odgoju i obrazovanju ističe se kreativni ples, usmjeren na dijete. Začetci su mu u modernom odgojnog plesu, koji je usustavio Rudolf Laban, usmjeravajući se na razvoj ličnosti odgajanika (Maletić, A., 1983, Smith-Autard, J., 1994), pri čemu je naglasak na procesu plesa, iskustvenom doprinosu cjelovitom razvoju djeteta, gdje se u okruženju plesnih pokreta njeguju spontani, osobni izrazi pokretom upotpunjeni grupnim radom i interakcijom. Današnji model plesnog odgoja i obrazovanja naglašava tri umjetnička procesa – izvedbu, kreaciju i cijenjenje, područja iskustva plesne umjetnosti temeljna za razvoj učeničkih vještina, znanja i razumijevanja izraza i forme u plesu, gdje plesna umjetnost doprinosi umjetničkom, kulturnom i estetskom odgoju i obrazovanju (Smith-Autard, J., 1994). Kreativni ples kao vrsta plesa poučava se u osnovnim školama (Bergmann, S., 1995) jer koristi elemente pokreta za izražavanje misli i osjećaja. Interpretacija je dječijih ideja, osjećaja i senzornih dojmova iskazanih simbolično u oblicima pokreta jedinstvenim korištenjem tijela. Vrijednost mu nije samo u potencijalu za razvoj motoričkih vještina ili estetske senzibilnosti, već u unaprjeđenju samopouzdanja te integracije u druge predmete. Geršak, V. (2012) kreativni ples ističe kao holističku metodu poučavanja koja integrira kinetičke i verbalne aktivnosti. Pristup je u kojem djeca koriste pokret za izražavanje, oblikovanje i stvaranje različitih odgojno-obrazovnih sadržaja. Proces kreativnoga plesa uključuje rješavanje problema, promatranje, analizu i kritičko mišljenje.

S individualnog i društvenog aspekta odgoja, ples pruža mogućnosti za istraživanje međusobnog odnosa osjećaja, vrijednosti i izražavanja, promiče senzibilnost u radu s drugima, razvija samopouzdanje i ponos u individualnom i grupnom radu, potiče samostalnost i inicijativu, pruža priliku za postignuća, uspjeh i samopoštovanje, uključujući i učenike s teškoćama u učenju (Brinson, P., 1991).

Mnoga su istraživanja ukazala na pozitivan utjecaj plesa na razvoj samopouzdanja i kreativnosti (Kroflič, B., Gobec, D., 1995, Iwai, K., 2002, Quin, E. i sur., 2007), socijalne kompetencije (Lobo, Y., Winsler, A., 2006, Stevens, A.M., 2010,

Giguere, M., 2011), na poboljšanje akademskih postignuća (Hanna, J.L., 2008) te na važnost i doprinos plesa cjelokupnom razvoju ličnosti (Geršak, V., 2012) i višestrukih inteligencija. Usmjeravajući učeničku pozornost na međusobnu vezanost plesne improvizacije s osobnim i kulturnim vrijednostima, pomaže im se u boljem razumijevanju i otkrivanju sebe (Schupp, K., 2011). Komunikacijske vještine koje se njeguju u plesnom odgoju i obrazovanju, pokazuju visoku vjerojatnost da će se djeca znati zauzeti za sebe u osobnim i društvenim interakcijama (Stevens, A. M., 2010).

Plesna je umjetnost sve češće uključena u odgojno-obrazovnom području, na način da je uvrštena u mnoge nacionalne kurikulume, pa tako i u Hrvatskoj, gdje je prepoznata i istaknuta važnost umjetničkog plesnog područja za razvoj djeteta, u vidu poticanja misaonih procesa, istraživanja, povezivanja i izražavanja ideja te osjećaja i iskustava u pokretu i plesu (NOK, 2011). Rasprava o uvođenju plesa u kurikulum vodi se među odgojnim i obrazovnim stručnjacima s područja plesne umjetnosti više od trideset godina. Primjeri kurikuluma različitih zemalja ukazuju na tu tendenciju: u Novom Zelandu ples je uključen u nacionalni kurikulum 2000. godine, dio je izvedbene umjetnosti kao područja učenja, kao i u Tajvanu. U Australiji je ples dio područja umjetnosti, u Finskoj, Estoniji i Portugalu dio je kurikuluma tjelesnog odgoja i obrazovanja, u Indiji dio izvannastavnih aktivnosti, dok Jamajka objedinjuje ta dva područja kurikuluma. Njemačka je primjer zemlje gdje su plesni umjetnici uključeni u primarno obrazovanje, a dugu tradiciju plesa kao dijela kurikuluma ima Kanada, dok se u SAD-u radi revizija jezgrovnih umjetničkih standarda. U Sloveniji je ples dobro integriran u vrtićima, dok je u razrednoj nastavi dio tjelesne i glazbene kulture (Koff, S.R. i sur., 2012).

Ples i školski kurikulum

Školski kurikulum kao temeljni dokument predviđa rad, način djelovanja i utjecaj evaluiranja učinaka ukupnog školskog života na učenike i nastavnike (Jurić, V., 2007). Razvojni je dokument koji polazi od kvalitete škole te zadovoljava potrebe učenika i nastavnika kroz različite oblike nastave. Kroz razvijanje kreativnih plesnih sposobnosti, upoznavanja plesne umjetnosti i aktualne plesne scene te odgoja buduće plesne publike škola doprinosi kulturnom razvoju djece i mlađih. Stoga se ističe važnost umjetničkog plesnog područja u kurikulumima škola koji plesnu umjetnost njeguju godinama. Plesna umjetnost upotpunjava odgoj djeteta i doprinosi zdravom psihofizičkom razvoju te ispunjava jednu od tri temeljne funkcije škole – prijenos kulture. Ples u kurikulumu veže se i za druge nastavne predmete, obuhvaća vrijednosti, moral, međusobne odnose i kontakte s

različitim kulturama te razvoj mašte i kreativnosti za primjenu kroz život (Brinson, P., 1991).

Integracija plesne umjetnosti u školski kurikulum polazi od partnerstva sa zajednicom, plesnim umjetnicima, kulturnim ustanovama, plesnim školama, udrugama i klubovima. Upravo se iz tog partnerstva otvaraju brojne mogućnosti integracije plesa u kurikulum škola te za razvoj kompetencija i profesionalnog usavršavanja nastavnika u tome području. Prema smjernicama UNESCO-a za umjetnički odgoj, različiti školski projekti trebaju počivati na suradnji umjetnika, nastavnika i škole. No, kao prepreka za unaprjeđenje prakse i uključivanje umjetnosti u obrazovne sustave, ističe se manjak istraživanja i nedostatak lako dostupnih izvora (UNESCO, 2006). Stoga je potrebno organizirati različita stručna usavršavanja i poticati aktivno uključivanje nastavnika, a jednak tako poticati empirijska istraživanja na tom području. Dublje razumijevanje kognitivnih fenomena koji se pojavljuju kod djece za vrijeme stvaranja plesa može pomoći u razumijevanju kako ples i druge utjelovljene paradigme učenja mogu biti korištene za unaprjeđenje poučavanja i učenja (Giguere, M., 2011).

Neki autori (Stevens, A. M., 2010, Kroflič, B., Gobec, D., 1995, Geršak, V., 2012) predlažu kroskurikularnu integraciju plesne umjetnosti u školama, odnosno kao pomoć, metodu za pojačavanje različitih područja odgoja i obrazovanja. Time se naglašava njegova interdisciplinarnost. Umjetničke aktivnosti u razredu dodatni su način učenja, a prednost se plesne umjetnosti očituje u tome što je ples dostupan svima, nisu potrebna dodatna sredstva jer je njegov instrument ljudsko tijelo. Uključivanje plesne umjetnosti kao dijela nastave nije usmjereno samo na akademska postignuća, već djeca napreduju i na afektivnom području, odnosno razvijaju svoje socijalne kompetencije.

Metodologija istraživanja

Cilj je ovoga rada analizom školskih kurikuluma dobiti uvid u područje plesne umjetnosti i utvrditi njegovu zastupljenost u osnovnim školama. Od ukupno 71 osnovne škole na području Osječko-baranjske županije, pregledano je i analizirano 67 (94%) školskih kurikuluma, dostupnih na mrežnim stranicama škola, za šk. god. 2013/2014. Analiza je obuhvatila niže i više razrede, razrednu i predmetnu nastavu, uvažavajući izvannastavne aktivnosti, izvanškolske aktivnosti, kulturnu i javnu djelatnost škole, projekte i ostalo (izborna nastava, program stručnog usavršavanja učitelja *Plesna umjetnost u izvannastavnim aktivnostima*, Županijsko natjecanje u plesnom stvaralaštvu). Uvažavajući navedene kategorije,

primijenjena je kvantitativna i kvalitativna analiza sadržaja školskih kurikulum-a, koja je obuhvatila i broj škola te broj skupina u kojima se pojavljuje plesna umjetnost (u razrednoj nastavi, u predmetnoj nastavi, na razini škole). Navedena analiza provedena je u proljeće 2014. godine, poštivajući etički kodeks istraživa-nja i otvorenu dostupnost kurikulumu pojedinih škola.

Rezultati i rasprava

Rezultati kvalitativne i kvantitativne analize prikazani su u Tablicama 1., 2., 3., 4. i 5., iz kojih je razvidna učestalost pojavljivanja plesnih aktivnosti unutar različitih kategorija. U tablici 1. prikazano je najfrekventnije područje plesne umjetnosti, a odnosi se na izvannastavne aktivnosti.

Rb.	Izvannastavne aktivnosti	Broj škola		Broj skupina			Ukupno skupina
		DA %	NE %	RN (1. - 4.)	PN (5. - 8.)	Razina škole	
1.	Plesna skupina	14 21	53 79	10	3	1	14
2.	Ritmika (samostalno ili u kombinaciji: recitatori, scena, ples, sport, folklor)	30 45	37 55	30	-	1	31
3.	Folklor (specifičnosti: mađarski, slovački, KUD, zadruga, zavičajni ples)	22 33	45 67	13	5	5	23
4.	Plesna družina „Cheerleadersice“	1 1	66 99	-	1	-	1
5.	Balet	1 1	66 99	1	-	-	1
6.	Mažoretkinje	1 1	66 99	1	-	-	1
7.	Rehabilitacija pokretom (i ples pisanja)	2 3	65 97	2	-	1	3
8.	Plesno-pjevačka i mješovita skupina	2 3	65 97	3	-	-	3
9.	Dramska skupina i glazbeno-dramska skupina	3 4	64 96	3	1	-	4
10.	Kreativna skupina	2 3	65 97	2	-	-	2
11.	Scensko-izričajna skupina (ples, folklor, ritmika)	2 3	65 97	1	-	1	2
RN = razredna nastava		UKUPNO		66	10	9	85
PN = predmetna nastava							

Tablica 1. Zastupljenost plesa u izvannastavnim aktivnostima u školskim kurikulumima Osječko-baranjske županije (67 škola)

Kao što se vidi iz Tablice 1, kategorija izvannastavne aktivnosti razvrstana je u 11 potkategorija plesnih aktivnosti, od kojih su najzastupljenije ritmika, koja se pojavljuje u 30 škola (45%), folklor u 22 škole (33%) te plesna skupina u 14 (21%) ispitanih škola. Učestalije se pojavljuju u razrednoj nego u predmetnoj nastavi, a odlikuju se različitim nazivima i kombinacijama. Odnosno, provode se kao samostalna aktivnost ili se integriraju s drugim skupinama (dramska i glazbeno-dramska skupina, mješovita skupina, plesno-pjevačka skupina, kreativna skupina, scensko-izričajna skupina). Iz analize je razvidno da plesna umjetnost gubi kontinuitet, odnosno ne nastavlja se iz razredne u predmetnu nastavu. Navedeno se može povezati s nedovoljnom sposobljenošću nastavnika za plesnu umjetnost sa starijim učenicima, što implicira uključivanje vanjskih suradnika, odnosno suradnju škole sa stručnjacima s područja plesne umjetnosti i plesnim školama.

Rb.	Izvanškolske aktivnosti	Broj škola
1.	Glazbena škola „Franjo Kuhac“	2
2.	Balet (studio i kazalište)	2
3.	Mažoretkinje	3
4.	Plesni studiji (klubovi, udruge)	4
5.	Folklor	9

Tablica 2. Zastupljenost plesa u izvanškolskim aktivnostima u školskim kurikulumima Osječko-baranjske županije (67 škola)

Uvid u zastupljenost plesa u izvanškolskim aktivnostima bio je otežan jer navedena kategorija u velikoj većini pregledanih kurikuluma nije navedena, osim u dvije do devet škola, a kreće se, zavisno od škole, na ukupno pet potkategorija izvanškolskih aktivnosti. Prema dostupnim podacima, najzastupljenija izvanškolska aktivnost je folklor, što ne mora odgovarati stvarnom zbog gore navedenog.

Rb.	Kulturna i javna djelatnost (obilježavanje prigodnih dana):	Broj škola		Broj skupina			Ukupno skupina
		DA %	NE %	RN (1-4)	PN (5-8)	Razina škole	
1.	Noć vještica	11	66 99	-	1	-	1
2.	Valentinovo	14 21	53 79	7	4	3	14
3.	Maskenbal	17 25	50 75	10	1	7	18
4.	Međunarodni dan plesa	7 10	60 90	2	3	2	7
5.	Božić	7 10	60 90	6	-	1	7
6.	Sv. Nikola	3 5	64 96	2	-	1	3
7.	Dječji tjedan	11	66 99	-	-	1	1
8.	Ispraćaj osmaša	11	66 99	-	-	1	1
9.	Priredbe	3 5	64 96	-	-	3	3
10.	Otvoreni dani škole	11	66 99	-	-	1	1
11.	Baranjski bećarac	11	66 99	-	-	1	1
12.	Njegovanje tradicijskih pjesama i plesova	11	66 99	-	-	1	1
13.	Dan škole	23	65 97	1	-	1	2
RN = razredna nastava		UKUPNO		28	9	23	60
PN = predmetna nastava							

*Tablica 3. Zastupljenost plesa u kulturnoj i javnoj djelatnosti škole
(obilježavanje prigodnih dana) u školskim kurikulumima
Osječko-baranjske županije (67 škola)*

Plesna umjetnost u kulturnoj i javnoj djelatnosti škole predstavljena je kroz različite priredbe, obilježavanje značajnih datuma i događaja, blagdana i veselica. Upravo univerzalni jezik plesa nositelj je svih tih aktivnosti, u koji su pretežito uključuju svi učenici škole. Iz tablice je vidljivo da se plesnim aktivnostima najčešće obilježavaju Maskenbal (17 škola, 25%), Valentinovo (14 škola, 21%) te Božić i Međunarodni dan plesa (7 škola, 10%). Sve navedene potkategorije plesa obogaćuju kulturnu i javnu djelatnost škole, šire pozitivno ozračje i doprinose socijalnoj koherenciji.

Rb.	Projekti	Broj škola		Broj skupina			Ukupno skupina
		DA %	NE %	RN (1-4)	PN (5-8)	Razina škole	
1.	Plesom do zdravlja	11	66 99	1	-	-	1
2.	Breakdance i Beatbox radionica	11	66 99	-	1	-	1
3.	„Mens sana in corpore sano“ (obilježavanje dana plesa)	11	66 99	-	-	1	1
4.	Lude šezdesete (rock&roll)	11	66 99	-	-	1	1
5.	Grigor Vitez u riječi, pokretu i slici	11	66 99	-	1	-	1
6.	Boje i zvuci Afrike	11	66 99	-	1	-	1
7.	Međunarodni susreti osnovnih škola zakarpatskih zemalja	11	66 99	-	-	1	1
8.	„Učimo, čitamo, stvaramo“	11	66 99	-	1	-	1
RN = razredna nastava, PN = predmetna nastava		UKUPNO		1	4	3	8

Tablica 4. Zastupljenost plesa u projektima u školskim kurikulumima Osječko-baranjske županije (67 škola)

Plesni projekti kao važna dimenzija suvremene nastave još uvijek nisu uzeli maha u ispitanim školama, ali se uz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kulturnu i javnu djelatnost škole ipak pojavljuju. Često su samo dio većih projekata na razini razreda ili škole („Mens sana in corpore sano“ – obilježavanje Međunarodnog dana plesa, Lude šezdesete, Grigor Vitez u riječi, pokretu i slici, Boje i zvuci Afrike – afrički plesovi, Međunarodni susreti osnovnih škola zakarpatskih zemalja – folklorni nastupi, „Učimo, čitamo, stvaramo“ – ples u Njemačkoj, Engleskoj, Slovačkoj) što je dobro, gledajući interdisciplinarnu povezanost predmeta. S druge strane, uvažavajući veliku odgojnju vrijednost plesa, poželjno je razvijati plesne projekte i kod učenika njegovati plesnu umjetnost, kao jednakovrijednu drugim područjima. Slična nastojanja prepoznata su od strane Agencije za odgoj i obrazovanje koja je 17. veljače 2014. godine izdala pozitivno stručno mišljenje za program „Izvannastavna aktivnost ples i aerobik u osnovnoj školi“, na temelju Smotre plesnog stvaralaštva, kao dio projekta „Plesna kultura u osnovnim školama“, koja je po prvi puta ove godine obuhvatila osnovne škole osječko-baranjske županije.

Ostalo	Broj škola		Broj skupina			Ukupno skupina
	DA %	NE %	RN (1-4)	PN (5-8)	Razina škole	
Izborna nastava (njegovanje jezika manjine)	11	66 99	1	1	-	2
Programi stručnog usavršavanja učitelja (Plesna umjetnost u izvannastavnim aktivnostima)	11	66 99	-	-	1	1
Županijsko natjecanje u plesnom stvaralaštvu	11	66 99	1	-	-	1
RN = razredna nastava PN = predmetna nastava	UKUPNO		2	1	1	4

Tablica 5. Zastupljenost plesa u ostalim aktivnostima/kategorijama u školskim kurikulumima Osječko-baranjske županije (67 škola)

Od ostalih plesnih aktivnosti u analiziranim školskim kurikulumima, izdvojene su tri koje se pojavljuju u četiri škole i pokazuju mogući razvojni put plesne umjetnosti u školama. To se prvenstveno odnosi na usavršavanje učitelja iz područja plesne umjetnosti, sudjelovanje na susretima plesnih grupa te mogućnost uvođenja izborne nastave vezane za ples.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazali su da je plesna umjetnost zastupljena u velikom broju osnovnih škola, većinom u nižim razredima, a znatno manje u višim. Najprepoznatljivija je u izvannastavnim aktivnostima učenika, nakon čega slijede izvanškolske aktivnosti, kulturna i javna djelatnost škole te projekti. Uvidom u spomenuto, ukazuje se potreba za uvođenjem plesne umjetnosti u više razrede osnovnih škola, kao i potreba povećanja spomenutih u razrednoj nastavi. Istraživanje je pokazalo da ples nije zanemaren u školama, ali imajući u vidu njebove razvojne odrednice zaslužuje veću pozornost, sličnu drugim umjetničkim područjima koja zajedno s plesom trebaju uzeti više prostora u školskim kurikulumima, što sve snažnije zagovaraju stručnjaci iz područja kurikuluma. Kao suvremeni pedagoški izazov ističe se potreba stručnog usavršavanja nastavnika u plesnom području, kao i partnerstvo s plesnim umjetnicima, stručnjacima i plesnim školama te daljnja istraživanja u ovome području. Krajnji je cilj da se ples prizna kao snažno odgojno sredstvo koje doprinosi cjelovitom razvoju učenika, što je jedno od načela suvremenog odgoja i obrazovanja i kao takav postane sastavni dio školovanja.

Literatura

- Bergmann, S. (1995). Creative Dance in the Education Curriculum: Justifying the Unambiguous. *Canadian Journal of Education*, 20(2), 156 – 165.
- Bläsing, B., Puttke, M., Schack, T. (2010). *The Neurocognition of Dance: Mind, Movement and Motor Skills*. New York: Psychology Press.
- Bognar, B., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brinson, P. (1991). *Dance as Education Towards a National Dance Culture*. London: Routledge Falmer Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Geršak, V. (2012). Creative movement – An opportunity for affective education. U: *Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit* (ur. S.W. Stinson, C. Svendler Nielsen, S-Y. Liu), Taiwan: Taipei National University of the Arts. <http://www.ausdance.org/>
- Giguere, M. (2011). Social Influences on the Creative Process: An Examination of Children's Creativity and Learning in Dance. *Internatuinal Journal of Education & the Arts*, 12(Special Issue 1.5), 1 – 13.
- Hanna, J. L. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491 – 506.
- H'Doubler, M. (1925). The dance and it's place in education. New York: NY: Harcourt, Brace and Company.
- Iwai, K. (2002). The Contribution of Arts Education to Children's Lives. *Prospects*, 32(4), 1 – 15.
- Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: *Kurikulum – teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (ur. Previšić, V.), Zagreb: Školska knjiga, 253-307.
- Koff, S.R., Svendler Nielsen, C., Baugmart, C., Janković, I. (2012). Curriculum in motion – Special event. U: *Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit* (ur. S.W. Stinson, C. Svendler Nielsen, S-Y. Liu). Taiwan: Taipei National University of the Arts. <http://www.ausdance.org/>
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje: metodični priročnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Ladešić, V., Mrgan, J. (2007). Ples u realizaciji antropoloških zadaća tjelesne i zdravstvene kulture. U: *Antropološke, metodičke, metodološke i stručne prepostavke rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije* (ur. Findak, V.), Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, 306 – 309.
- Lobo, Y., Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.

- Maletić, A. (1983). Pokret i ples. Zagreb: Kulturno-prosvjerni sabor Hrvatske.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011).
- Quin, E., Frazer, L., Redding, E. (2007). The Health Benefits of Creative Dance: improving children's physical and psychological wellbeing. *Education and Health*, 25(2), 31-33.
- Schupp, K. (2011). Informed Decisions: Dance Improvisation and Responsible Citizenship. *Journal of Dance Education*, 11(1), 22 – 29.
- Smith-Autard, J. (1994). Expression and Form in the Art of Dance in Education. Kindle the fire: 6th triennial daci conference program, Sydney: Macquarie University, 268-283.
- Smjernice za umjetnički odgoj (2006). UNESCO
- Stevens, A. M. (2010). Teaching Creative Dance in Early Childhood Education. Sacramento: California State University.

DANCE ART AND SCHOOL CURRICULUM

Abstract

Today, prominent globalization processes set requirements for lifelong learning in different arenas of human activity, which presuppose connectedness, cooperation and partnership on all levels. Dance art and the universal language of dance enable integrative processes and contribute to the development of a student-focused curriculum. By developing creative dance abilities, introducing dance art and the current dance scene and educating a future dance audience, schools contribute to children and youth's cultural development. Therefore, the national curriculum also emphasizes the importance of dance art, and especially curriculums of schools that have a long-term tradition in nurturing the dance culture. Dance art rounds off children's education, contributes to a healthy psychophysical development, and fulfils one of the three basic functions of school – transmission of culture. Using knowledge about all the advantages of the universal language of dance, the aim of this paper is to gain insight into dance art and determine its presence in elementary schools by analysing school curriculums. 67 elementary school curriculums of the Osijek-Baranja County have been examined and analysed. The analysis encompassed grades 1 through 8 of elementary school, acknowledging all their specificities and all forms of teaching. Results from a quantitative and qualitative analysis reveal that dance art is represented in many elementary schools, mostly in lower grades, and significantly less in higher grades. Dance art can mostly be found in students' extracurricular activities, then in activities students participate in outside of school, in school's cultural and public activities, and in school projects. This indicates a need to introduce dance art into higher grades of elementary school, and also a need to introduce more dance art in lower grades of elementary school. This research has shown that dance is not neglected in schools, but if we take into consideration its developmental determinants, it can be said that it deserves more reverence, similar to ones other art forms have. All art forms, including dance, should have more space in school curricula, which is confirmed by different curricular experts.

Keywords: dance art, school curriculum, students, elementary school

SUVREMENI IZAZOVI U KAZALIŠTU ZA DJECU I MLADE: SVJETSKI KONTEKST I SITUACIJA U HRVATSKOJ

dr. sc. Iva Grujić

*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 792

Sažetak

Istraživanje na kojem se temelji ovaj rad počinje od općeg pregleda tema i istraživanja i zatim ih dovodi u odnos s domaćim iskustvima na dva načina. U prvom redu, uspoređuje teorijske doprinose: kroz pregled dostupne domaće stručne i znanstvene literature daje uvid u zastupljenost ključnih svjetskih tema u domaćim promišljanjima i komentira način na koji se domaća struka odnosi prema tim temama. Nadalje, kroz pogled na domaću kazališnu praksu, analizira se odnos domaće produkcije prema istaknutim temama. Ovako provedena analiza domaće teorije i prakse omogućuje usporedbu sa svjetskim promišljanjima i trendovima, koju prezentira zaključni dio rada.

Ključne riječi: ideologija, konstrukt djetinjstva, poučna/estetska vrijednost, dječja recepcija kazališta.

Istraživanja kazališta za djecu i mlade

Recentna svjetska istraživanja i teorijska razmatranja o kazalištu za djecu i mlade mogu se grupirati oko nekoliko ključnih tema i problema: (1) utjecaj ideologije (ideologija), društvenih odnosa moći i tržišnih silnica na produkciju; (2) koncepti djetinjstva i društveni konstrukt djetinjstva kao okvir unutar kojeg se događa razvoj kazališta za djecu i mlade; (3) napetost između poučne / pedagoške i estetske vrijednosti, odnosno između poučavajućeg i ‘umjetničkog’ kazališta; (4) istraživanje dječje publike s osobitim naglaskom na specifičnost dječjeg pogleda. Podimo redom.

(1) **Utjecaj ideologije (ideologija), društvenih odnosa moći i tržišnih silnica na produkciju** kazališta za djecu stalna je tema istraživanja. Istražuju se pojedinačni društveni konteksti i opći procesi karakteristični za razvoj ovog tipa kazališta unutar društva. Kazalište za djecu, zbog svoje specifične publike, izrazito je ovisno o prevladavajućoj društvenoj ideologiji, ponekad je taj utjecaj otvoren, a ponekad skriven. Osobito su značajna istraživanja Manon van der Water o sovjetskom i tranzicijskom ruskom kazalištu, ali i o složenim odnosima između kazališta za mlade publike i društva unutar kojeg nastaje, temeljena dobrim dijelom i na njenom iskustvu istraživanja kazališta u SAD-u (2006 i 2012). Razmatra se i način na koji se događa ‘koloniziranje imaginacije’, u ideologiji utemeljen proces kroz kojeg odrasli upisuju svoje vrijednosti, vjerovanja i ideje u narativne strukture, a onda i predstave za dječju publiku (Chappell, A.R., 2011., i drugi). Istraživanje Matta Omaste, provedeno na temelju tri studije slučaja provedene u SAD-u, govori o odnosu moći u kazalištu za djecu ako ga se promotri sa stanovišta društvenog ugovora. Omasta zaključuje: društvene institucije (osnivači, financijeri i škole) imaju veću moć od kazališnih kompanija i dječje publike. Od kazališta za djecu se, najblaže rečeno, očekuje da konstruira djetinjstvo u skladu s paradigmama dominantne klase (Omasta, M., 2009). Smisao je ovih istraživanja prije svega u tome da se osvijesti utjecaj i prepozna način djelovanja ideologije, od osobne ideologije autora i istraživača do društveno dominantne ideologije, da se preispitaju odnosi moći i pronađu motivi i težnje koji su manje očigledni, odnosno skriveni(ji). Uz analize pojedinih produkcija i trendova koji se oblikuju, dio se ovakvih istraživanja usmjerava i na službeno oglašene politike raznih društvenih tijela.

(2) **Društveni konstrukt djetinjstva** daje okvir unutar kojeg se može razvijati kazalište za djecu i mlade, definirajući ga i ograničavajući ujedno. Poimanje djeteta i djetinjstva kao društveno (politički, ideološki, pa i kulturno-umjetnički) proizvedenog (konstruiranog), značajno obilježava promišljanje o cjelokupnoj umjetnosti

za djecu.¹ Razumljivo, istraživanja ovog tipa čvrsto su vezana uz pitanja ideologije i raspoloženja društvene moći, o kojima je već bilo riječi. Autori su uglavnom suglasni oko tvrdnje da je danas najprisutniji takozvani ‘mitološko-idealizirajući’ pogled na djetinjstvo (djeca su nevina i nemoćna, pa trebaju zaštitu i pomoći odraslim). Takav društveni konstrukt djetinjstva ograničava kazalište za djecu i mlade na dva načina: tematski (odbijanje, čak i zabranjivanje ozbiljnih i/ili kontroverznih tema) i formalno (inzistiranje na jednostavnim formalnim rješenjima jer djeca drugo ‘ne razumiju’). Brojni autori naglašeno kritički preispituju takav pristup (Gattenhof i Radvan, 2009; Levy, J., 2005; Falconi, I. M., 2008 i mnogi drugi), zalažući se za ozbiljnije, sadržajnije i formalno inovativnije i suvremenije kazalište za djecu i mlade. Zanimljivu i prilično sveobuhvatnu analizu nudi Lorenz (2010) kad prati razvoj kazališta za djecu od početaka, s naglaskom na analizu tipova retorike koju rabi i njenog udjela u oblikovanju ideje djetinjstva. Na tragu promišljanja suvremene sociologije djetinjstva (vidi Corsaro, 2011), koja značajnu kritiku upućuje znanstvenom pristupu koji djeci ne daje ‘pravo glasa’, jer istraživanja se provode ‘nad djecom’ a ne ‘s djecom’, i suvremena teorija, pa i praksa u kazalištu za djecu pokušava promatrati dječju publiku ne samo kao primatelje, već kao aktivne sudionike u procesu rada na predstavi. U takvim projekatima uloga djece je fundamentalno drugačija od one koju imaju ‘testne publike’ koje nakon što je predstava završena (ili skoro završena), daju svoje komentare i mišljenje (pa ga autori ‘prime na znanje’ i, eventualno, naprave neke promjene u predstavi u skladu s onime što su od djece čuli). Suradnja djece vodi do nastanka osobito zanimljivih projekata u kojima su djeca pozvana da budu su-istraživači i/ili su-kreatori predstave: Gattenhof i Radvan (2009) opisuju šestomjesečni projekt koji su proveli u Australiji u kojem su djeca u dobi od 5 do 8 godina sudjelovala i u istraživanju i u kreiranju predstave koja se željela pozabaviti njihovom imaginacijom i njihovim izražavanjem. Konceptualno srođan način razmišljanja (i rada) opisuje Sibila Peters iz njemačkog Fundus teatra: istraživači, umjetnici i dječci zajednički se posvećuju istraživanju odabranog ‘problema’ (Peters, S., 2013). Ovakva nastojanja najzanimljivije su što suvremeno kazalište za djecu i mlade može ponuditi, ona bi mogla utjecati na budućnost čitavog žanra.

(3) Napetost između poučne / pedagoške i estetske vrijednosti obično se formuliра u okviru pitanja treba li i u kojoj mjeri kazalište za djecu biti poučno. To je pitanje u raznim svojim oblicima trajno prisutno u teoriji i praksi. Sposobnost

¹ Jedan od smjerova promišljanja djetinjstva koji sve veću popularnost stječe postepeno tijekom druge polovice 20. stoljeća, temelji se na tezi Philippea Ariésa iz ranih šezdesetih godina prezentiranoj u knjizi Stoljeća djetinjstva (1996). Budući da djetinjstvo nije prirodni fenomen, ono nije zadano i nepromjenjivo, već se slika koju pojedino društvo ima o njemu konstruira.

kazališta da poučava, bilo gledanjem, bilo aktivnim sudjelovanjem, tema je starija od kazalištu za djecu: Levy (2005) izdvaja čak jedanaest načina na koje je kazalište (za odrasle) bilo i može biti poučno. No budući da je čitav žanr kazališta za djecu ukorijenjen u poučnom i neraskidivo povezan s pedagoškim nastojanjima, razumljiv je snažan otpor poučnosti koji se javlja. Posljednjih desetljeća često se čuju glasovi koji kazalište koje (i) poučava etiketiraju kao instrumentalizaciju umjetnosti, s negativnom konotacijom. *Kad se umjetnost koristi da bi se poučavalo, stradaju ili poučavanje ili umjetnost*, piše Levy (1987, 8). Schneider tu tezu zgodno formulira: kazalište ne smije biti *nastavak školovanja drugim sredstvima* (Schneider, W., 2002, 109). Brojni autori zagovaraju stav da je umjetnička komunikacija neovisna o dobi gledatelja (jer umjetnost je umjetnost). Sva su se današnja profesionalna kazališta za djecu i mlade, tvrdi Bedard, razvila s mišlju da stvaraju *kazalište utemeljeno u estetskom* (Bedard, R.L., 2003, 97). Istovremeno, izazov poučavanja kroz kazalište nipošto nije napušten: raspravlja se o umjetnosti i pedagogiji primjerice u kontekstu kazališta u muzeju (Hughes, C., 2010); o kazalištu kao pedagoškom alatu za poučavanje o pravima čovjeka (Marin, C., 2014), a čitav žanr otvoreno poučnog ili edukativnog kazališta (*theatre in education*),² premda je podrivrgnut oštrog kitici, nije nestao. Pomirenje napetosti nude autori poput Shifre Schonmann: ustajući protiv didaktičkog, izravno poučavateljskog kazališta za djecu i mlade, ona ipak ističe da je kad su djeca u pitanju potrebna svojevrsna *kontrola nad materijalom* koji im se prezentira (*osobito kad su najmlađi u pitanju*), jer oni još nemaju dovoljno životnog iskustva (Schonmann, S., 2006, 27-28).

4) Istraživanje djeće publike razvija se u nekoliko smjerova. Studije recepcije nisu brojne ali su informativne (vidi: Sauter, W., 2002). Osobito su zanimljivi rezultati longitudinalne studije utjecaja redovitog sudjelovanja u dramskom radu i posjećivanja kazališta na razvoj načina gledanja predstave, koji su doveli do definiranja faza u razvoju načina na koji djeca gledaju i primaju predstavu (Saldana, J., 1996). Značajan pokazatelj u razmišljanju o komunikaciji između predstave i djeće publike (osobito za one autore koji smatraju da je komunikacija u umjetničkom mediju univerzalna) su istraživanja poput onog Matta Omaste, provedenog na primjeru jedne predstave, sa zaključkom da postoji vrlo skromna korelacija između ideja koju su autori željeli kroz predstavu izraziti i odgovora publike (Omasta, M., 2011). Kad je pak u pitanju procjena vrijednosti predstave, čini se da se dječji stav i stav struke dijametralno razlikuju: Schonmann je

² *Theatre in education* kao samosvojni kazališni oblik (u nas se prevodi obično kao *odgojno kazalište*) popularnost je stekao posljednjih desetljeća 20. stoljeća osobito u Velikoj Britaniji i Australiji. Povezujući tada nove metodičke i umjetničke 'alate' razvijene u okviru pokreta *drama in education* s kazališnom praksom, *theatre in education* se razvio u izravno poučni i/ili naglašeno odgojni žanr, pri čemu je jedna od ključnih karakteristika bila interaktivnost, odnosno aktivno sudjelovanje djece tijekom izvedbe.

istražila procjenjivanje koje provodi dječji i stručni žiri na festivalu u Haifi i došla do poražavajućeg zaključka. Predstave koje su djeca 'ocijenila' kao najbolje, stručni žiri smatra 'čistim kićem' (Schonmann, S., 2006). Promišljanjem načina na koji djeca gledaju, razumiju i doživljavaju kazališnu predstavu osobito se bavi Jeanne Klein, kroz empirijska i teorijska istraživanja. Online su dostupni izvještaji njenih ekstenzivnih empirijskih istraživanja publike dviju predstava: u jednom se bavi razvojnim razlikama koje se pojavljuju prilikom gledanja nerealističke predstave bazirane na nadrealističkom slikarstvu (Klein, J., 1992), u drugom istražuje empatiju u odnosu na suošjećanje, estetsku distancu i identifikaciju s likovima (Klein, J., 1993), sugerirajući brojne, vrlo konkretnе zaključke koji bi teatarskim praktičarima trebali biti izuzetno korisni. U kasnijim objedinjujućim radovima Klein nudi 'model estetskog procesuiranja kazališta' od strane dječje publike, i uvodeći u diskusiju istraživanja provedena u kontekstu novih medija (jer takva ne postoje u kazalištu), sugerira razlike između načina gledanja koje ovise ne toliko o dobi koliko o iskustvu i namjeri s kojom se pristupa predstavi (Klein, J., 2005).

Jedno od ključnih pitanja u istraživanju specifičnosti dječje publike je razmatranje procesa identifikacije s likovima i utjecaja koji ta identifikacija ima na djecu (privremeno i trajno). Premda kazališni umjetnici često prepostavljaju da se identifikacija (osobito kod mlađe publike) događa automatski, ona je zapravo složen proces u kojem je gotovo preduvjet realističnost, uvjerljivost i osobito sličnost likova sa ciljanom publikom. Klein sugerira da gledatelji naizmjenično ostvaruju *tri stupnja kognitivno-afektivne povezanosti* s likovima: osjećaju nešto zajedno s njima (empatija); osjećaju nešto za njih (suošjećanje); osjećaju nešto prema njima (distanciraju se) (Klein, J., 2005, 50). Prevelika uronjenost u fikcijski svijet na sceni također može biti problematična: da bi se odigranoj priči pristupilo na način koji komunikacija s umjetnošću traži, moramo biti svjesni da je riječ o fikciji. *Kazalište se gleda i doživljava na drugačiji način nego stvarno životno iskustvo*, ističe Schonmann, a razlika je leži u funkciji *distance* (Schonmann, S., 2006, 65). Da bi gledatelji mogli doživjeti predstavu kao estetski čin, moraju moći uspostaviti distancu. Schonmann i Klein (2009) u zajedničkom tekstu uspoređuju različite načine razumijevanja distance, i nude teorijske okvire za daljnje razmatranje problema.

I konačno, tu je i pitanje svih pitanja: kakav i koliki utjecaj predstava može imati na djecu. Važnost ovog pitanja ogleda se u društvenoj praksi kontrole nad sadržajem (a ponekad i nad formom) umjetnosti koja se nudi djeci, što je već diskutirano uz teme o utjecaju ideologije i društvenog konstrukta djetinjstva na kazališnu praksu, ali se samo po sebi ne postavlja (dovoljno) često. Istraživanja sugeriraju da je čitav problem daleko prenapuštan. Premda nema značajnijih empirijskih

istraživanja na pojedinim predstavama (jer ih je izuzetno teško konceptualno osmisliti), čini se da je i neposredan i trajniji utjecaj pojedine predstave na djecu prilično skroman. Klein pokazuje da je samo manji dio dječje publike (u rasponu od jedne četvrtine do jedne trećine), neovisno o dobi, voljan i spreman pokušati poopćiti temu i smisao predstave i (eventualno) ih dovesti u vezu s vlastitim iskustvom i ponašanjem, pri čemu prednost imaju sadržaji i koncepti koje je dijete već usvojilo. Kazalište, dakle, tvrdi Klein, najbolje 'uči' djecu onome što oni već znaju (Klein, J., 2005).

Usprkos svemu navedenom, još uvijek se često čuje mišljenje stručnjaka iz različitih sredina da se kazalištu za djecu i mlade ne posvećuje dovoljno pažnje, da je marginalizirano (Shonmann, S., 2006), nedovoljno teorijski istraženo (Water, M., 2003) i slično.

O čemu se piše u Hrvatskoj?

U Hrvatskoj se ne piše puno o kazalištu za djecu i mlade. Nema niti jedne knjige, domaće ili prevedene, koja bi se ovom temom bavila na sustavan način. Koristan uvid daje *Kazalište za djecu* Wolfganga Schneidera (2002), zbirka eseja prevedena s njemačkog, u kojoj autor piše o kazalištu za djecu i mlade u raznim sredinama, o izazovima s kojima se ono susreće i načinima na koje se nosi s njima. U bibliografiji o kazalištu za djecu u Hrvatskoj najzastupljenije su monografije pojedinih kazališta (Jovanović, J., 1995; Hitrec, H., 1999; Kolega, K., 2009; Bogner Šaban, A., 2009; Verdonik, M., 2010; Široka, A., 2010). Kritički prikaz razvoja još nije napisan.

Bitno je bolje istraženo kazalište lutaka: Antonija Bogner Šaban napisala je prikaz ranog razvoja lutkarskog kazališta u Zagrebu (1988), a Livija Kroflin istraživanje nastavlja u knjizi *Zagrebačka zemlja Lutkanija* (1992). U drugoj knjizi Bogner Šaban (1994) bavi se ranim razvojem lutkarstva (između dva svjetska rata) u Sušaku, Splitu i Osijeku, a dio knjige posvećen je neobičnom, danas bismo rekli projektu, *Dječje carstvo*, koji je od 1935. godine djelovao ujedinjujući pisani riječ, radio i kazalište. Razvoj kazališta lutaka Zadar kritički je opisala Teodora Vigato u knjizi *Svi zadarski ginjoli* (2011) i u više radova (2007; 2010, itd.). U periodici se može pronaći još istovrsnih priloga: Spomenka Dragović piše o razvoju Dječje scene HNK Varaždin na prijelazu milenija s posebnim osvrtom na repertoar (Dragović, S., 2007). Kritički prikaz razvoja i doprinosa Međunarodnog festivala kazališta u Zagrebu (PIF-a) iz pera njegove dugogodišnje voditeljice Livije Kroflin (2012) dao je zanimljiv uvid ne samo u festival već i u društveni kontekst.

Lutkarstvu se ne pristupa samo s historiografskog i repertoarnog stanovišta: zamjetan broj naslova bavi se teorijom lutkarstva (Mrkšić, B., 1975; Paljetak, L., 1990; Županić Benić, M., 2009).³ Više znanstvenoistraživačkih radova publikirala je Maja Verdonik, a u njima se prvenstveno bavi odnosom književnosti i lutkarske scene, istražujući doprinose i potencijale raznih autora: Ivane Brlić Mažuranić i njenih Priča iz davnine (2009), Milana Čečuka i njegovih lutkarskih igrokaza (2011). Verdonik piše i o repertoaru na primjeru Gradskog kazališta lutaka u Rijeci (2008). Mogu li se i u kojoj mjeri tekstovi o lutkarstvu i lutkarskom kazalištu razumjeti kao relevantni za kazalište za djecu i mlade, pitanje je na koje nije jednostavno odgovoriti. Sami lutkari na njega ovako odgovaraju: *Svrstati javna lutkarska kazališta među kazališta za djecu bilo bi suprotno hrvatskoj lutkarskoj tradiciji i praksi, bez obzira što u lutkarskim dvoranama najčešće sjede djeca* (Seferović, A., 2008, 37).

I premda se autori koji pišu o lutkarstvu žale na nedostatak kritičkog promišljanja (Festini, Z., 2008), tekstova o kazalištu za djecu ima još manje.⁴ U nekima od njih se susreću rasprave koje se mogu čitati u kontekstu ranije formulirane četiri teme koje dominiraju promišljanjem kazališta za djecu i mlade u širem kontekstu. Najzastupljenija je tema o odgojnem aspektu kazališta za djecu i njegovom odnosu prema estetskom. O odgojnem aspektu kroz povjesni prikaz i današnje iskustvo piše Igor Mrduljaš (2007), veći naglasak na estetsku dimenziju stavlja Ludwig Bauer u članku u kojem se bavi bliskošću bajke i kazališta lutaka (Bauer, L., 2007). Odnos odgojne i estetske odgovornosti kazališta za djecu tema je mog teksta (Gruić, I., 2008), dok se u drugom članku bavim istraživanjem smisla priča koje zagrebačka kazališta za djecu pričaju svojoj publici (Gruić, I., 2007). O ideoškim aspektima i utjecaju društvene slike o djetinjstvu govori se u više tekstova,⁵ a često se i sve četiri teme isprepliću. Analizirajući lutkarski priručnik iz 1959., Lidija Dujić piše: *društvena narudžba kreirala je u cijelosti pedagoški pristup konkrentnom kazališnom mediju* (Dujić, L., 2007, 67) i nastavlja s kritičkim komentarom različitih praksi. Nataša Govedić piše protiv paternalizma: temeljna je *zabluda domaće kazališne struke sadržana u stavu da kazalište u svakom slučaju 'pripada' odraslima*, i zagovara *različite aspekte kreativne suradnje između*

³ Ovome valja pribrojiti i solidan broj prevedenih naslova najuglednijih svjetskih autora. Najreprezentativnija je svakako dvosveščana *Povijest europskog lutkarstva* Henryka Jurkowskog.

⁴ Valja istaknuti dva novija zbornika sa stručnih skupova koji tematiziraju različite aspekte kazališta za djecu i mlade, osvrćući se dijelom i na lutkarstvo: *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta*, kojeg je uredila Zrinka Kolak-Fabijan i *Odgoj kazalištem* urednice Ranke Javor.

⁵ Zanimljivo je i odsustvo razmišljanja o ideoškim aspektima, na primjer u tekstu Nikole Ćubele (2008), dugogodišnjeg ravnatelja Zagrebačkog kazališta lutaka, koji govori o nužnosti suradnje svih zainteresiranih strana, navodeći poimence kazališta, gradske i državne uredje za kulturu, škole i druge institucije zadužene za praćenje i financiranje kazališne djelatnosti, bez svijesti o ideoškim reperkusijama takvog razmišljanja.

pedagozijskih i umjetničkih struka, kao i suradnju obiju navedenih disciplina s djecom kao autorima, imajući stalno na umu da su ‘dječje predstave’ doista i namijenjene djeci (Govedić, N., 2008, 21-22). Nataša Govedić jedna je od rijetkih koja uopće prepoznaje mogućnost i potencijal dječjeg sudjelovanja u promišljanima i stvaranju kazališta za djecu.

Ivica Šimić piše o dvije opasnosti s kojima se suočava kazalište za djecu: komercijalizaciji ('čista zabava') i pedagogizaciji, osvrćući se pri tome i na zaštićujuću praksu naših kazališta iz kojih kao da su prognane sve teže teme sa ciljem *čuvanja djece od realnosti i svijeta u kojem žive*. (...) *Kazalište za djecu je umjetnost čiji primarni cilj nije podučavanje jer tome služi škola, već uspostava dijaloga između umjetnika i djece u kojem će se djeci pomoći da bolje razumiju sebe same i svijet oko sebe*. (Šimić, I., 2008, 48-50) Skromnu zastupljenost 'težih' tema u produkciji za djecu i mlade analiziram u tekstu koji se bavi repertoarom domaćih kazališta (Gruić, I., 2011).

Istraživanjem publike, plasiranja predstava, posjećenosti i načinima na koje predstava dolazi do djece, ali i istraživanjem razvoja kazališta za mlade kao i današnjeg odnosa mlađih prema kazalištu temeljito se pozabavila Vitomira Lončar (2008; 2009). Srođan tip analize nudi moj tekst (Gruić, I. i Futač, L., 2013) u kojem se ispituje različitost stavova odgojitelja i kazališnih umjetnika prema kazalištu za djecu.

Može se zaključiti da su načini razmišljanja i istraživanja vidljivi u stranoj literaturu prisutni i u domaćoj, ali u skromnom obimu. Pri tom je važno primijetiti da su i polazišta slična ili srodnja: piše se protiv 'terora' pedagoškog, protiv ideo-loškog nadzora, za estetsku promišljenost. Empirijska istraživanja izrazito su rijetka, a jedina tema koju nećemo pronaći jest istraživanje dječjeg načina gledanja i razumijevanja predstave (premda se u nekim radovima 'između redaka' može pročitati svijest o potrebi takvog istraživanja).

Odgovor prakse na teoriju

Koliko ovakva, relativno skromna, teorija utječe na živu produkciju? A koliko produkcija utječe na nju? Pogledajmo koliko su brojne predstave u kojima se dadu naslutiti (barem neki) odjeci opisanih promišljanja. U razmatranje koje slijedi uzete su u obzir 24 predstave premijerno izvedene u zagrebačkim kazalištima za djecu i mlade u sezonomama 2012./13. i 2013./14.⁶ Analizirane su sa stanovišta slje-

6 Cvrčak i mrav, Knjiga o džungli, Crvenkapica (GK Trešnja); Heidi, Janko i čarobni grab, Mrvice iz dnevnog

dečih pitanja izvedenih iz prezentiranih teorijskih istraživanja: (1) Postoji li odmak od prevladavajuće ideologije? (2) Postoji li odmak od zaštićujućeg koncepta (uvodenje težih, netipičnih ili kontroverznih tema)? (3) Postoji li odmak od poučnosti? (4) Vidi li se inovativan estetski pristup? (5) Istražuje li se komunikacija s publikom?

(1) Odmak od prevladavajuće ideologije ne vidi se u predstavama koje su predmet ovog istraživanja. U sasvim blagom obliku može ga se pronaći u predstavi *Ups! Uvijek pravac Sjever!* (DK Dubrava), božićnoj lutkarskoj priči koja se izmiče i religijskom i konzumerističkom i moralističkom i zabavljačkom čitanju Božića, pripovijedajući jednostavnu priču o djevojčici koja lutajući Sjeverom susreće Djeđa Mraza i nespretnog Bijelog Medu.

(2) Odmak od zaštićujućeg koncepta svakako je prisutniji: *Zagreb gori* (DK Dubrava) pripovijeda tešku obiteljsku priču za mlade koji žive u svijetu punom nasilja i nesnaženja; *JaTiOnoMi* (Mala scena) najmladima priča o usvajanju; *Pričaj mi o bojama* (DK Dubrava) otvara više ozbilnjih tema kroz nekoliko priča: nasilje i nasilništvo, bolest i smrt;⁷ *Pekara Mišmaš* (Zagrebačko kazalite mlađih) pokazuje rušilačku snagu ljudske zlobe iako je namijenjeno mlađoj publici; *Mrvice iz dnevnog boravka*, nastale prema romanu Sanje Pilić, ispuštaju sretan finansijski preokret na kraju, pa obitelj ostaje živjeti u relativnom siromaštvu (GK Žar ptica), *Bambi* (Zagrebačko kazalište lutaka) zadržava ozbiljnost Saltenovog predloška. Zanimljivo je primijetiti da je čak polovina opisanih predstava nastala prema suvremenim dramskim tekstovima. To je važan podatak ako u obzir uzmemo činjenicu da domaćim kazalištem za djecu i danas dominiraju postavljanja poznatih proznih naslova (takvih je čak 13 od 24 predstave koje čine predmet ovog istraživanja), pri čemu se tipično sadržaj poznatog teksta ublažava: *Pinokio* (DK Dubrava) se igra bez ‘strašnih’ dijelova; u *Heidi* (GK Žar ptica) se ublažava siromaštvo, u *Janku i čarobnom grahu* (GK Žar ptica) pričom se opravdava Jankova krađa, itd. Novonapisani dramski tekstovi, čini se, pokazuju veću sklonost odmicanju od zaštićujućeg koncepta.

(3) Odmak od poučnosti najočitije je prisutan u samo jednoj predstavi – *Ezop basne* (GK Žar ptica), gdje se s basnama, usprkos njihovoј poslovičnoј poučnosti,

boravka, Ja i moji osjećaji, Ezop basne (GK Žar ptica); *JaTiOnoMi, Iglica, Ružičasta sanjarica* (Mala scena); *Ispeci pa reci* (Kazalište slijepih i slabovidnih Novi život); *Pekara Mišmaš, Škola za andele* (ZKM); *Bambi, Pepeljuga, Eko-Eko* (ZKL), *Pinokio, Zagreb gori, Pričaj mi o bojama, Ronilac bisera, Ups! Uvijek pravac Sjever* (DK Dubrava); *Šuma Striborova* (Kazalište Hotel Bulić); *Haha20* (Tvornica lutaka).

⁷ Zanimljivo je primijetiti, ovo je jedina predstava u zagrebačkim dječjim kazalištima koja tematizira smrt i bolest kao neizostavni dio života, ali ona nije nastala kao dio redovitog repertoara, nego kao dio projekta Hrvatskog Crvenog križa Bolnica bezbolnica, pa je prije ‘premijere na sceni’ igrala po bolnicama i odgojno-obrazovnim ustanovama.

prije svega igra, a pouka je, premda se izriče, gurnuta u drugi plan. Većina predstava kojima se ovo istraživanje bavi, ipak, ne ističe poučnost, nego (samo) zaustupa ‘pozitivan’ odnos prema svijetu i barem malko potiče na dobro i moralno ponašanje. Može se, dakle, zaključiti da je naglašena poučnost kao kazališni princip prevladana.

(4) Definiramo li odmicanje od koncepta doslovog imitativnog prikaza kao **inovativan estetski pristup**, onda kao najzanimljivije predstave valja istaknuti: *Iglicu* (Mala scena) koja u sebe ugrađuje elemente cirkusa na način kako to radi takozvani novi cirkus, već spomenute predstave *Ezop basne* i *JaTiOnoMi* koje pripovijedaju (i) pokretom, kao i *Ispeci pa reci* (Kazalište slijepih i slabovidnih Novi život), u čemu im se pridružuje ‘otplesani’ *Pinokio* (Plesni atelier Naiva i DK Dubrava). Zanimljiva lutkarska rješenja susrećemo u *Roniocu bisera* i *Ups! Uvijek pravac Sjever*, kao i u *Pekari Mišmaš*; upotrebu simboličnih detalja u inače bujnoj scenskoj slici susrećemo u *Šumi Striborovoj* (Kazalište Hotel Bulić), dok je u *Ružičastoj sanjarici* (Mala scena) cjelokupno scenografsko rješenje napravljeno na simboličan način. Vidi se, dakle, da je traganje za ‘drugačijim’ kazalištem za djecu svojevrstan novi trend. Istovremeno, nije u svim spomenutim predstavama uvijek vidljiv napor da se dosegne mlada (ili još mlađa) publiku, autorski timovi se ponekad priklanjuju već spomenutom stavu kako komunikacija kroz umjetnost ne ovisi o dobi. Zato su neke od takvih inovativnih predstava djeci zbumujuće.

(5) **Komunikacija s publikom** centralna je tema samo jedne predstave: *Ja i moji osjećaji* (GK Žar ptica) za temu uzima osjećaje, kako se osjećamo, kako to pokazujemo, koji nas događaji potiču na neke osjećaje (itd.). Bez čvrste priče, nastala kroz improvizacije i suradnički rad, predstava pokušava komunicirati s publikom na neki nov način, promišlja komunikaciju samu. Ne iznenadjuje da su prije premijere autori odigrali više ‘testnih izvedbi’, ne bi li i publiku uključili, barem u završnoj fazi, u rad na predstavi. Na suradnju publiku poziva i *Škola za anđele* (ZKM), i djeca s puno volje sudjeluju, a glumci ih čuju i (barem donekle) ugrađuju njihove komentare u svoje ponašanje na sceni. Ovo je zanimljiv iskorak, premda suradnja publike u toj predstavi nikako nije domišljena. Suprotnih primjera ima puno više: lažni ‘pozivi na suradnju’ nisu rijetkost (dobar je primjer *Janko i čarobni grah* gdje likovi puno razgovaraju s publikom, ali je sasvim svejedno što će djeca reći, važno je samo da živo sudjeluju), susreće se i korištenje motiva koje djeca ne razumiju (na primjer, u *Cvrčku i mravu* mravi su prikazani kao kvekeri ili amiši, a cvrčci kao hippyji). Ne vode sve predstave računa niti o dječjoj sposobnosti praćenja priče (u *Knjizi o džungli* u Trešnji, na primjer, osnovna linija priče gubi se u bujnim digresijama). Moglo bi se zaključiti kako se komunikacija s publikom nedovoljno promišlja u našem kazalištu za djecu.

Zaključak

Teme prisutne u razmišljanjima i istraživanjima u stranoj literaturi prisutne su i u domaćoj, ali u skromnom obimu. Primjećuje se svojevrsno suglasje: poput stranih, i domaći autori pišu protiv naglašene poučnosti, zalažu se za istraživanje novih umjetničkih načina izražavanja, za prezentiranje ozbiljnijih i manje 'zašećerenih' priča. Ideološki aspekti uglavnom su zanemareni, kao i promišljanje i istraživanje dječje recepcije kazališta.

Praksa slijedi isti obrazac. Ideološki odmaci nisu zastupljeni. Poučnost se u pravilu ne ističe jako, ali uglavnom ostaje u pozadini. Zamjetan broj predstava raskida s (pre)zaštićujućim stavom, a vidljiv je i trend istraživanja novih formi u kazalištu za djecu. Specifičnost komunikacije s dječjom publikom malo se promišlja, još manje istražuje.

U odnosu na svjetsku praksu i teoriju, može se reći da smo u istom vlaku ali u nekom od stražnjih vagona. Čini se da raste svijest o mogućnostima kazališta za djecu i mlade, ali uz nju ne ide dovoljno volje za istraživanjem i promišljanjem. Pregled domaće teorije i prakse prezentiran u ovom tekstu sugerira da je istraživanje zapravo prisutnije u produkciji, dakle na sceni, nego u teoriji, i to u obliku potrage za novim formama, koje se, na žalost, nedovoljno često promišljaju u odnosu na ciljanu publiku. No, teorija tu 'novu' praksu slabo prati, premda upravo takvi oblici umjetničkog istraživanja revitaliziraju kazalište za djecu. Pored toga, u teoriji gotovo da nema empirijskih istraživanja, kao ni u solidnu multidisciplinarnu teoriju uronjenih doprinosa. Istovremeno, dublje promišljanje posebnosti medija i specifičnosti mlade publike rijetko se susreće, kako u teoriji tako i u praksi, a bez takvog promišljanja razvoj kazališta za mладу publiku ovisit će, kao i do sada, o inspiraciji pojedinaca i odjecima koji do nas stignu s međunarodnih scena.

Bibliografija

- Ariés, P. (1996). *Centuries of Childhood*. London: Pimlico, Random House.
- Bauer, L. (2007). Dramaturgija bajke i kazalište lutaka. U Odgoj kazalištem (ur. Javor, R.). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 11-18.
- Bedard, R. L. (2003). Negotiating Marginalization: TYA and the Schools. *Youth Theatre Journal*, 17(1), 90-101
- Bogner Šaban, A. (1988). Marionete osvajaju Zagreb. Zagreb: Hrvatsko društvo kazališnih kritičara i teatrologa.

- Bogner Šaban, A. (1994). *Tragom lutke i Pričala: povijest međuratnog lutkarstva u Splitu, Sušaku, Osijeku i Dječje carstvo*. Zagreb: AGM.
- Bogner Šaban, A. (2009). *Dječje kazalište Branka Mihaljevića u Osijeku 1958 – 2008, monografija*. Osijek: Dječje kazalište Branka Mihaljevića.
- Chappell, A.R. (2011). *Colonizing the imagination: Children's Embodiment of Cultural Narratives*. ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood* (3rd Edition). London: Pine Forge Press, SAGE Publication Inc.
- Ćubela, N. (2008). Jedinstvo u raznolikosti. U *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradska kazalište lutaka, 9-15.
- Dujić, L. (2007). Kazalište(m) izvan kazališta. U *Odgoj kazalištem* (ur. Javor, R.). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 65-70.
- Dragović, S. (2007). O stvaralačkom traganju Dječje i lutkarske scene HNK u Varaždinu. *Hrvatski*, 18, 137-149.
- Falconi, M. I. (2008). Childhood as „Cliché“. *Youth Theatre Journal*, 22(1), 132-133.
- Gattenhof, S. i Radvan, M. (2009). In the Mouth of the Imagination: Positioning Children as Co-Researchers and Co-Artists to Create a Professional Children's Theatre Production. *Research in Drama Education*, 14(2), 211-224.
- Festini, Z. (2008). (O) lutkama nema tko pisati?!. U *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradska kazalište lutaka, 16-20.
- Govedić, N. (2008). Odgovornost kazališta za djecu i odgovornost uključivanja djece u kazališne procese. U *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradska kazalište lutaka, 21-30.
- Gruić, I. (2007). Što pričaju priče zagrebačkih dječjih kazališta. U *Odgoj kazalištem* (ur. Javor, R.). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 58-65.
- Gruić, I. (2008). Ne činiti štetu ili minimalni zahtjevi koje društvena odgovornost postavlja pred kazalište za djecu. U *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta* (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradska kazalište lutaka, 31-36.
- Gruić, I. (2011) Društveno-aktualne i teške teme u kazalištu za djecu i mlade. U *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete / Redefining Tradition: Children's Literature, Contemporary Communication, Languages and Child* (ur. Bežen, A. i Majhut, B.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja, 119 – 131.
- Futač, L. i Gruić I. (2013). Poučnost i estetska vrijednost u kazalištu za djecu u kontekstu različitosti stavova odgojitelja i kazališnih umjetnika. *Književnost i dijete, časopis za dječju književnost i književnost za mlade*, 2 (4), 70-86.
- Hitrec, H. (ur.) (1999). *Gradska kazalište Trešnja 1999*. Zagreb: Gradska kazalište Trešnja.

- Hughes, C. (2010). Theatre Performance in Museums: Art and Pedagogy. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 34-42.
- Javor, R. (ur.) (2007). *Odgoj kazalištem*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Jovanović, J. (1995). *Gradsko kazalište lutaka Split: monografija: 1945.- 1995.* Split: Gradsko kazalište lutaka.
- Klein, J. (1992). A Developmental Comparison of Perceived Reality in Live Theatre. Preuzeto 1. svibnja 2014. s: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347600.pdf>
- Klein, Jeanne (1993). The Nature of Empathy in Theatre: „Crying to Laugh.“ Final Technical Report. Preuzeto 1. svibnja 2014. s: <http://eric.ed.gov/?id=ED377525>
- Klein, Jeanne (2005). From Children’s Perspectives: A Model of Aesthetic Processing in Theatre. *Journal of Aesthetic Education*. 39(4), 40-57.
- Klein, Jeanne and Schonmann, Shifra (2009). Theorizing Aesthetic Transactions from Children’s Criterial Values in Theatre for Young Audiences. *Youth Theatre Journal*. 23(1), 60-74.
- Kolak-Fabijan, Z. (ur.). (2008). *Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta*. Rijeka: Gradsko kazalište lutaka.
- Kolega, K. (2009). *Mala scena: dvadestogodišnje putovanje*. Zagreb: Kazalište Mala scena.
- Kroflin, L., (1992). *Zagrebačka zemlja Lutkanija*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Kroflin, L. (2012). *Estetika PIF-a*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Levy, J. (1987). *A Theatre of the Imagination*. Charlottesville: New Plays Inc.
- Levy, J. (2005). Reflections on How the Theatre Teaches. *Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 20-30.
- Lončar, V. (2008). Kazalište u Hrvatskoj i mladi. *Kazalište*, 33/34, 108-124.
- Lončar, V. (2009). Publika u kazalištu za djecu. *Kazalište*, 39/40, 70-77.
- Lorenz, C. (2010). The Rhetoric of Theatre for Young Audiences And Its Construction of the Idea of the Child. *Youth Theatre Journal*, 16(1), 96-111.
- Marin, C. (2014). Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education. *Youth Theatre Journal*, 28(1), 32-43.
- Mrduljaš, I. (2007). Odgojna sastavnica glumišta za djecu. U *Odgoj kazalištem* (ur. Javor, R.). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 7-18
- Mrkšić, B. (1975). *Drveni osmijesi*. Zagreb: Zadružna štampa.
- Omasta, M. (2009). The TYA Contract: A Social Contractarian Approach to Obligations Between Theatre for Young Audiences (TYA) Companies and Their Constituents. *Youth Theatre Journal*, 23(2), 103-115.
- Omasta, M. (2011). Artist Intention and Audience Reception in Theatre for Young. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 32-50.

- Paljetak, L. (1990). Lutkarsko kazalište s obje strane paravana. Šibenik: Jugoslavenski festival djeteta.
- Peters, S. (2013). Participatory Children's Theatre and the Art of Research: The Theatre of Research/Das Forschungstheater 2003–2013. *Youth Theatre Journal*, 27(2), 100 -112.
- Sauter, W. (2002). Who reacts when, how and upon what: From audience surveys to the theatrical event. *Contemporary Theatre Review*, 12(3), 115-129.
- Saldana, J. (1996). „Significant Differences“ in Child Audience Response: Assertions from the ASU Longitudinal Study. *Youth Theatre Yournal*, 10(1), 67-83.
- Schneider, W. (2002). Kazalište za djecu: aspekti diskusije, utisci iz Europe, modeli za budućnost – zbirka članaka. Zagreb: Mala scena.
- Schonmann, S. (2006). *Theatre as a Medium for Children and Young People*. Dordrecht: Springer.
- Seferović, A. (2008). Umjetnička odgovornost lutkarskog kazališta. U Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradsko kazalište lutaka, 37-41.
- Šimić, I. (2008). O odgovornosti kazališta za djecu, o odgovornosti za kazalište za djecu, o odgovornosti za djecu u kazalištu za djecu. U Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradsko kazalište lutaka, 42-51.
- Široka, A. (2010). Zagrebačko kazalište lutaka: 1948. – 2008. Zagreb: Zagrebačko kazalište lutaka
- Verdonik, M. (2008). Repertoar u lutkarskom kazalištu. U Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradsko kazalište lutaka, 53-56.
- Verdonik, M. (2009). Priče iz davnine Ivane Brlić Mažuranić na pozornici Gradskog kazališta lutaka Rijeka. *Fulminensia*, 22(1), 145-162.
- Verdonik, M. (2010). 50 godina Gradskog kazališta lutaka Rijeka. Rijeka: Gradsko kazalište lutaka Rijeka.
- Verdonik, M. (2011). Lutkarski igrokazi Milana Čečuka. *Fulminensia*, 23(1), 143-154.
- Vigato, T. (2007). Hrvatski autori na zadarskoj lutkarskoj sceni. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 121-131.
- Vigato, T. (2010). Scenografija Kazališta lutaka Zadar. *Magistra Iadertina*, 5(1), 65-88.
- Vigato, T. (2011). Svi zadarski ginjoli. Prilozi za povijest kazališta lutaka Zadar. Zadar: Sveučilište u Zadru i Kazalište lutaka Zadar.
- Water, Manon Van de (2003). Adults Performing Children: Ideology, Representation, and the Construction of „Real.“. *Youth Theatre Journal*, 17, 109-18.

- Water, M. (2006). *Moscow Theatres for Young People: A Cultural History of Ideological Coercion and Artistic Innovation, 1917-2000*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- Water, M. (2012). *Theatre, Youth, and Culture: A Critical and Historical Exploration*. London and New York: Palgrave McMillan.
- Županić Benić, M. (2009). *O lutkama i lutkarstvu*. Zagreb: Leykam international.

CONTEMPORARY CHALLENGES IN THEATER FOR CHILDREN AND YOUTH: WORLD CONTEXT AND SITUATION IN CROATIA

Abstract

The paper starts with the general review of the research topics in the investigations of the theatre for young audiences (TYA). Situation in Croatian TYA is then discussed in that context. In the first line of the discussion theoretical impacts are considered: Croatian theory and research is compared to international in search for similar (or not) interests, themes, approaches and standpoints. After that, the performances for young audiences are analysed, in order to investigate the relationship between theory and practice. The analysis leads towards conclusions about relationship between Croatian and international situation in TYA, which is presented in the final part of the paper.

Key words: ideology, construct of childhood, educational / aesthetic value, children's reception of theatre.

TABU TEME U KNJIŽEVNOSTI I KAZALIŠTU ZA DJECU I MLADE

doc. dr. sc. Iva Grujić

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

mr. sc. Ines Škuflić Horvat

Zagrebačko kazalište mladih

Hrvatska

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 821-93-2

Sažetak

Teorijski pogled na djetinjstvo kao društveni konstrukt sugerira da društveni pogled na dijete i djetinjstvo uvjetuje okvir unutar kojeg je dopušteno da se razvija književnost i kazalište za djecu. Prevladavajući 'mitološko-idealizirani' pogled na djetinjstvo 'propisuje' zaštitnički odnos, ublažavanje istine i izbjegavanje kontroverznih tema koje se označavaju kao tabu teme. Članak komparativno istražuje zastupljenost 'teških' i/ili tabu tema u književnosti i kazalištu za djecu i mlade u Hrvatskoj. U književnosti se vidi da autori slijede svjetski trend uvođenja takvih tema osobito u prozu za mlade, ali većina njih ne čini to drastično, tekstovi im rijede odišu pesimizmom. U kazalištu je taj prodor usporeniji, i većim se dijelom temelji na tekstovima stranih autora.

Ključne riječi: konstrukt djetinjstva, cenzura, književnost za djecu i mlade, kazalište za djecu i mlade

Uvod

Francuski povjesničar Phillippe Ariès izložio je šezdesetih godina prošlog stoljeća tezu da je djetinjstvo manje univerzalni a više društveni i kulturni fenomen. Istražujući položaj djece u srednjem vijeku, Ariès je došao do zaključka da ona nisu imala drugačiji status od odraslih jer djetinjstvo kao *društvena institucija* tada nije postojalo. Nije se, naime, vjerovalo da djeca traže (ili trebaju) *drugacija, specifična društvena iskustva*. Tek postepena *institucionalizacija specifičnosti dječjih potreba* dovela je do institucionalizacije djetinjstva (James, A., 1998, 45-46).

Premda su Arièsove teze osporavane i kritizirane, provokativna teza o djetinjstvu kao društvenom konstruktu inspirirala je čitav novi sociološki pogled na djetinjstvo, koji je utjecao i na istraživanja i promišljanja u drugim disciplinama. Istraživanja međuovisnosti društva i pogleda na djetinjstvo zanimljiva su jer nude novi kut gledanja, pitaju se o tome što djeca misle, raspravljaju o odnosima moći u komunikaciji između djece i odraslih kako na pojedinačnoj, tako i na institucionalnim razinama. Izazivaju na ponovno promišljanje općeprihvaćenih stavova.

U kontekstu teme ovog rada osobito su zanimljiva razmatranja koja se tiču obrazovanja i kulture namijenjene dječjem primatelju. Propituje ih se na neočekivane načine. *Dijete u suvremenoj kulturi postaje formalna kategorija i dobiva poseban status*, piše Jenks, *istovremeno s razvojem programa brige o djeci i obrazovnog sustava* (prema James, A., 1998, 46). I premda je obrazovanje, kako to kaže Foucault (1994), sredstvo koje otvara pojedincu pristup bilo kojem tipu diskursa, kad su djeca u pitanju, samo su određena znanja 'dozvoljena' i to samo u trenutku kad odrasli smatraju da je prikladno. Obrazovanje je (i) sustav kontrole, kroz njega se propisuju ne samo znanja nego i dostupnost pojedinih znanja za pojedine dobne skupine. Neprikladne se teme tabuiziraju.

No na koji se način odlučuje što je prikladno, a što ne? Klasična razvojna psihologija svakako nudi brojne sugestije koje mogu pripomoći u tom tipu razmatranja, međutim, tipično ispušta izvida društveni kontekst. S druge strane autori koji djetinjstvo sagledavaju kao društveni konstrukt tvrde da je u našem društvu na snazi takozvani 'mitološko-idealizirani' pogled na djetinjstvo zbog kojeg djecu promatramo kao *nesposobnu, nemoćnu, onu koja trebaju zaštitu odraslih* (Sorin, R., 2005, 12), što znači da djetinjstvo zamišljamo kao *mjesto utopije, odvojeno od briga odraslih, slobodno od seksualnosti, socijalnih promjena, bliže primitivnom, prirodnom svijetu, van društvenih i povijesnih promjena*; takvo čisto i nevino djetinjstvo *čeka da ga pokvare ili zaštite odrasli* (Jenkins, H., 1998, 3).

Mitološko-idealizirani pogled na djetinjstvo objašnjava društvenu pasku nad izborom tema i općenito sadržaja u umjetnosti za djecu. Ako djeca trebaju zaštitu, društvo im ju mora pružiti pa i onda kad su u pitanju takozvani neprikladni umjetnički sadržaji, bilo da je u pitanju tematska neprimjerenost ili prezahtjevnost. Ako je djetinjstvo *naivno, dobro i nevino, potresni prizori mogu izazvati traumu* (Saksida, I., 2002, 46).

U književnosti i kazalištu za djecu zbog takvog su se stava dugo izbjegavale ‘teške’ i kontroverzne teme, odnosno doživljavalo ih se kao tabu teme. Što o tome misle djeca, pitanje je koje se tek u novije vrijeme postavlja, kao i ono još važnije: kako se djeca osjećaju u svijetu skrojenom po mjeri odraslih? Jenkins (1998, 31), primjerice, piše kako nam nedostaje čak i vokabular za analizu trenutaka u kojem se djeca opiru zahtjevima odraslih: *uokvirujemo takve trenutke otpora moralnim kategorijama zločestoće ili razvojnim psihološkim terminima kao što je – testiranje granica* i zaboravljamo da reakcije djece i mladih mogu nastati iz suočavanja sa svijetom koji smo skrojili mi odrasli, u kojem stalno primjenjujemo svoje vrijednosti na njihove aktivnosti.

Posljednjih desetljeća situacija se mijenja, i književnost i kazalište za djecu i mlađe osvajaju nove teme pokušavajući komunicirati sa svojom publikom na načine koji su manje određeni pedagoškim diktatom, a više poticanim interesom za autentično dječji i/ili adolescentski pogled na svijet. Gdje je tu domaća književnost i kazalište? Kako odgovaraju na ove svjetske trendove?

Tabui i cenzura

Umjetnost namijenjena djeci često je bivala produžena ruka pedagogije. No i umjetnost koja nije bila didaktična podlijegala je strogom društvenom nadzoru. ‘Nepoćudni’ sadržaji cenzurirani su, a autori i izdavači sankcionirani. Na primjer 1870., u vrijeme ‘knjiga za novčić’ koje su se u Engleskoj prodavale na kioscima i bile dovoljno jeftine da su ih mogla kupovati djeca i mladi bez posredovanja odraslih, vjerovalo se da čitanje o kriminalu inspirira mladiće na prijestupničko ponašanje u stvarnosti. Psihijatar Frederic Wertham dokazivao je da čitanje knjiga s nasilnom tematikom vodi u asocijalno ponašanje; romani su nazivani ‘Sotoninom zamkom za mlade’. Zato je poduzeto sve da se takve knjige zabrane. Roditeljima je rečeno da ih moraju spaliti. Istovremeno im je preporučeno da ne kupuju u trgovinama koje takve knjige prodaju kako bi postigli i ekonomski pritisak. Kampanja je dovela do zatvaranja izdavačke kuće, policija je napravila raciju i konfiscirala sve primjerke (prema Lavrenčić Vrabec, D., 2002, 10). Sličan

val jeftinih knjižica na našem se tržištu pojavio dvadesetih godina prošlog stoljeća sa sličnim, premda manje drastičnim, institucionalnim odgovorom (prema Majhut, B., 2008.).

U takvom je kontekstu razumljivo zašto su se autori kroz čitavo 19. i prvu polovicu 20. stoljeća sami trudili da njihove knjige ne sadrže ništa ‘štetno i provokativno’. Cenzura je bila rijetko javno vidljiva jer se glavna aktivnost dogadala *prije objavlјivanja knjige*, djelovala je prije svega kroz ‘odgojnju svijest’ autora, dakle kroz autocenzuru. Autore su, osim toga, ‘kontrolirali’ i urednici. Poneki previd rutinski se ispravljao u sljedećim izdanjima.

Od početka 20. stoljeća počinje se govoriti protiv otvorene poučnosti i sve se će šeće naglašava (i) potreba za autentičnom umjetničkom vrijednošću. Dječja književnost postaje (i) polje opuštene estetske igre i humora, kazalište je razigrano, bavi se bajkovitim temama. Prikazi tamnih strana života ostaju rijetki. Brojne su teme tabuizirane. Književnost i kazalište sagledavaju se kao suoblikovatelji dječjeg svijeta.

Krajem šezdesetih godina prošlog stoljeća literatura za djecu počela se mijenjati. Dio autora i urednika počeo je preispitivati legitimitet tabua koji su vladali. Pojavljuje se nova vrsta knjiga za djecu često opisivana kao novi realizam (Scott MacLeod, A., 1983). Likovi odraslih više nisu idealizirani, a piše se i o kontroverznim društvenim temama: nasilju bandi, zloupotrebi droga, homoseksualnosti. Društvena cenzura nije dakako nestala, ona je samo u nekim sredinama počela popuštati dok je u drugima i dalje aktivnija. Prevladavaju javnosti nevidljivi obrasci djelovanja poput izbacivanja kontroverznih dijelova teksta prije tiskanja, izdavačko ili školsko bojkotiranje autora koji pišu drugačije i slično (West, I. M., 1988).

Kazalište za djecu i mlade prošlo je i prolazi sličan put. Od izrazito poučavateljskog ono se odmiče prema igri, ozbiljnosti i naglašenoj umjetničkoj namjeri. U svjetskim razmjerima trend promjena datira s kraja šezdesetih godina, no posljednjih je desetljeća bitno ojačao. Sve su brojniji svjetski autori koji ustaju protiv poučno-bajkovitog, pretjerano zaštićujućeg kazališta za djecu i mlade i od predstave traže da *respektira dječju inteligenciju, da se bavi značajnim temama, izbjegava klišeje dječjeg kazališta* (Gattenhof i Radvan, 2009, 211). Nepriznavanje mračne strane života tretira se kao zločudna laž koja izravno šteti djeci i mlađima *uskraćuje važne informacije o ljudskosti koje im trebaju da bi živjeli* (Levy, J., 2005, 27). Pretjerana zaštita sagledava se kao oblik paternalizma, koji umjesto nezavisnih i kritičnih ljudi stvara poslušnike (Falconi, I. M., 2008, 133).

U kojoj je to mjeri ideološko pitanje, jasno ističu sve brojnija istraživanja koja pokazuju da su osnivači i financijeri kazališta za djecu i mlade oni koji zapravo imaju moć: od kazališta i danas očekuju da funkcioniра na pedagoškoj osnovi (Omasta, M., 2009), a zato što su kazališta finansijski ovisna o školskoj publici (i organiziranom posjetu), prisiljena su djelovati u okviru i u funkciji školske ideologije, koja je pak ovisna o prevladavajućoj društvenoj ideologiji (Bedard, R. L., 2003). Dakako poučnost sama po sebi ne isključuje ni ozbiljnost ni umjetničku vrijednost. Međutim ako je poučnost pod izravnim patronatom prevladavajuće ideologije, kako istraživanja pokazuju, tada je njezin domet bitno ograničen jer služi prijenosu vrijednosti (ili 'vrijednosti'), bez otvaranja prostora za propitivanje. A upravo je propitivanje jedna od važnih funkcija umjetnosti.

U kazalištu za djecu i mlade u nekim je sredinama već nekoliko desetljeća prisutan trend otvaranja novim, ozbilnjijim temama i propitivanje granica tabua (osobito u Engleskoj, Njemačkoj i Skandinaviji). Trend se širi i u svjetskim razmjerima, temom tabua počinje se intenzivnije baviti i teorija (vidi: Water, M., 2012, poglavje *Taboos in TYA*). Zaokret se vidi i u predstavama. Na velikom međunarodnom festivalu koji se u Poljskoj održao u svibnju 2014. uz 18. Svjetski kongres ASSITEJ-a (Međunarodnoga udruženja kazališta za djecu), a čiji je cilj prikazati najbolje iz svjetske produkcije u tri godine, gotovo trećina predstava bavila se temama koje prije nekoliko desetljeća ne bismo mogli niti zamisliti na pozornici: kompleksnim obiteljskim odnosima, otežanim odrastanjem, smrću, strahovima i smislom života. Bilo je tu i problematiziranja pogleda na svijet koje zastupaju odrasli, političkih pitanja, mračnih i sumornih predstava, potresnih istinitih priča, ničim uljepšanih. Većina takvih predstava došla je iz Europe, ali 'najkritičniji' primjer je argentinska produkcija: predstava za mlađe tinejdžere *Imam lutku u ormaru*, u kojoj je glavni lik homoseksualac tinejdžerske dobi. Ne iznenađuje da je jedna od radionica koje su se održavale uz Festival bila posvećena istraživanju tabua u kazalištu za djecu i mlade. I to nije bila prva takve vrste, ASSITEJ je posljednjih godina prilično aktivna u organiziranju radionica, foruma i simpozija na temu tabua, na nacionalnim i internacionalnim razinama.

Kao i kad je književnost u pitanju ništa od navedenoga ne znači da su tabui srušeni, a cenzura stavljena van funkcije. U većem dijelu svijeta predstava koja prikazuje 'neprikladni' sadržaj neće dobiti dozvolu za igranje u školama¹: indikativan i vrlo suvremen primjer opisuje Roxanne Schroeder (2014) čija je predstava

¹ Kad je dječje kazalište u pitanju, proširen je sustav po kojem predstave moraju dobiti neku vrstu 'dopusnice' za igranje u školama i za škole. I tu se koncepti razlikuju, ponekad je riječ o izravnoj kontroli, a ponekad samo o poticanju onoga za što se smatra da je najbolje u tekućoj produkciji (vidi: Schonmann, 2006).

And Then Came Tango spisateljice Emily Freeman nakon prve izvedbe doživjela potpuni bojkot školskog sustava (Austin u Texasu) zato jer pripovijeda o dva muška pingvina koji odgajaju pile.

Tabu teme u hrvatskoj dječjoj književnosti

U 19. stoljeću, u kojem nalazimo začetke dječje književnosti u Hrvatskoj, njezina je uloga izrazito poučavateljska. Primjenjivala se autocenzura autora te odgojno shvaćena uloga nakladnika: na djelu je bila ‘tiha cenzura’. Pedesetih godina 20. stoljeća poučavateljska uloga književnosti bliјedi: Kušanovi junaci ruše predodžbu o idealiziranom djetetu kojem su odrasli uzor, a u poeziji počinju prevladavati jezične igre i vedri sadržaji. Književnost se sve naglašenije okreće svom korisniku, djetetu (Hranjec, 2008), što postaje još vidljivije sedamdesetih godina. Pojavljuju se teme koje su u starijem stvaralaštvu za djecu bile nezamislive: droga, erotika (seks), začeće – rođenje, (neizlječiva) bolest i smrt. Dječji se roman otvara prema tabuiziranoj patologiji obitelji (Tomaš, Pulić, Iveljić) i erotici (Bilopavlović).

Istovremeno nastaje procvat romana namijenjenog mладima između dvanaest i osamnaest godina. Nastali kao dio dječje književnosti tematski se i stilski od nje razlikuju. Književnost za mlade moderna je pojava, od dječje književnosti počela se odvajati tek nakon Drugog svjetskog rata u Americi kada je društvo tinejdžere počelo doživljavati kao posebnu društvenu skupinu. U Hrvatskoj do procvata tinejdžerskih biblioteka dolazi sedamdesetih i osamdesetih godina.

Romani za mlade prate teme iz stvarnog života: promjene koje se događaju u pubertetu, probleme odrastanja, identiteta, teškoće u društvenom prihvaćanju i društvene aktualnosti. Česte su teške, turobne i mučne teme. Glavni su likovi vršnjaci svojih čitatelja. Igra prestaje biti zamjena za ozbiljnije životne aktivnosti, ne opisuju se pothvati koji potvrđuju junakove vrijednosti. Sretan završetak nije obavezan, likovi ne moraju postići svoje ciljeve. Česti su motivi seksa, bolesti, razvoda braka i smrti. Pomak se događa i u formalnom aspektu: čvrsta fabula često se razlama u labaviju strukturu.

Rušenje tabua karakteristično za svjetsku književnost sedamdesetih godina kod nas je došlo do izražaja osamdesetih i devedesetih godina. Maja Brajko-Livaković krajem devedesetih piše o drogi i ovisnosti (*Kad pobijedi ljubav*). Ovisnost i maloljetničku delikvenciju u isto vrijeme tematiziraju i *Grand hotel Josipa Laće*, *Loša sezona* Gordana Beglera, *Ljudi bez mjesta* Tonče Anković i *Čarobni prosjak* Sunčane Škrinjarić.

Erotske teme – spolnost, rođenje i seksualni odnosi bile su prisutne nešto ranije u poeziji (Jakševac, Kušec, Paljetak, Bilopavlović) i u prozi (Bilopavlović). Temu začeća i dolaska na svijet kroz humor je interpretirao Šarić u *Trešnjevačkim trešnjama*. Snažnije suočavanje s tabuom erotike prisutno je u Bilopavlovićevu romanu *Otmica Labinjanki* iz 1988. godine, u kojem je glavni junak adolescent Pilus pokrenut erotskim maštarijama. U romanu Pere Čimbura *Ljubić po Marku*, objavljenom 1990. godine, likovi adolescenta i odraslih određeni su isključivo svojom seksualnošću i načinima na koji se nose sa seksualnim frustracijama. Niz se nastavlja i na početku novog tisućljeća: motiv otvorene seksualnosti i masturbacije obrađuje Tomislav Zagoda u romanu *Balada o Buginim gaćicama*, a Silvija Šesto Stipaničić u romanu *Debela* glavnu junakinju dovodi u bliski susret s homoseksualnom osobom – što je još jedno rušenje tabua u hrvatskoj književnosti za mlade.

Posebna je tabu tema silovanje: susrećemo ga kao središnji motiv u adolescentском romanu Mire Gavrana *Pokušaj zaboraviti*, objavljenom 1996. godine, a kasnije i u knjizi Sanje Pilić iz 2003. *Leti, Marta, leti*.

Pojavu (tabu) teme bolesti nalazimo u tri romana: Cveničevu *Čvrsto drži joy-stick*, Storićevu *Poljubit ću je uskoro, možda i Gumi-gumi ili djevojčica koja je preskočila nebesa* Zorana Pongrašića. Naši autori uz teme neizlječive bolesti u priču uvode ljubav koja je svojevrsna podrška pri suočavanju s neminovnim. Smrt je razmjerno rijetka tema u suvremenoj dječjoj hrvatskoj književnosti. Sve što je nepoznato izaziva strah i nelagodu tako da se o smrti koja ostaje nedostupna ljudskoj spoznaji rjeđe piše, posebno kao o nečem iza čega nema ničega. Uglavnom je utješno prikazana kao ‘put’, ‘let’ i tome slično. Interpoliranu u transcendentalni svijet, nalazimo je u romanu *Striborovim stazama* Snježane Grković-Janović, a motiv smrti obrađuje i Julijana Matanović u pripovijetki iz 2003. *Volite li medenjake*.

Neke teme i dalje teško nalaze put do čitatelja. Primjerice knjiga Ivone Šajatović *Strogo povjerljivo*, u kojem djevojčicu Katju seksualno zlostavlja otac, čekala je na objavlјivanje sedam godina (objavljena je konačno 2011. godine). Šajatović je autorica i knjige *Pazite kako igrate* iz 2009. godine koja pripovijeda o djeci u skrbničkoj obitelji, što je još jedna izuzetno rijetko viđena tema u domaćoj književnosti. Melita Rundek objavila je manje mučno napisanu knjigu *Kupit će ti tata koturaljke* koja tematizira pitanje incesta. Zanimljivo i inspirativno predgovor je, kao svojevrsnu funkcionalnu ‘zaštitu’, napisala psihologinja Jasenka Pregrad.

Hrvatski autori očigledno slijede svjetski trend uvođenja ‘teških’ tema u prozu za mlade. Tekstovi su im manje pesimistični od primjera u svjetskoj književnosti, skloniji su čitatelju ostaviti nadu. S druge strane u književnosti za djecu kao da

je došlo do svojevrsnog zastoja. Domovinski rat donio je promjenu društvene klime, djecu se ponovno počelo shvaćati i prikazivati kao ranjive subjekte, ovisne o zaštiti odraslih. Posljedice su vidljive i danas – premda je od rata prošlo više od dva desetljeća, tvrdi Dubravka Zima (2012), u književnosti za djecu prisutna je tendencija *okretanja simplifikaciji sadržaja, pa čak i rođnoj diferencijaciji*.

Tabu teme u hrvatskom kazalištu za djecu i mlade

Dio tabu tema koje smo pronašli u književnosti za djecu i mlade nisu (još) stigle do scene, ili se pojavljuju tako rijetko (i/ili predstave koje ih tematiziraju traju tako kratko) da ih je lako moguće previdjeti. Razmotrimo li odvojeno produkciju za djecu od produkcije za mlade, možemo ustanoviti da je kazalište za mlade izuzetno slabo zastupljeno, odnosno da ga kvantitativno ima bitno manje nego književnosti za mlade. Rijetka su kazališta koja na svom repertoaru imaju redovito i predstave za mlade (poput Male scene iz Zagreba i Kazališta Virovitica), ostala se kazališta posvećuju publici do dvanaest godina, uz rijetke iskorake prema tinejdžerima.

Većina produkcije domaćih kazališta za mlađe od 12 godina još uvijek sistemski provodi moralizirajuća ‘uljuđivanja’ poznatih motiva² i ublažavanja svih mogućih vrsta³. Posljednjih se godina sporadično pojavljuju priče koje bi donedavno bile doživljene kao suviše ‘teške’. U predstavi *Pričaj mi o bojama* Ivora Martinića (DK Dubrava) jedna od tri priče koje se pripovijedaju metaforički govori o bolesti (događa se invazija crnih vojnika na unutrašnje kraljevstvo koje svatko od nas ima u sebi). Druga priča u istoj predstavi govori o kradi jabuka od starice, druženju s ‘lošim momcima’ i prihvaćanju starosti (i smrti) te time doteče druga dva tabua: delikvenciju/nasilje i starost/smrt. U kazalištu za djecu smrt je i danas tabuizirana, o čemu iz osobnog iskustva piše Ivica Šimić pripovijedajući o recepciji predstave *Ofelijino kazalište sjena* (2008).

Dvije se predstave bave temama napuštene djece, odnosno posvajanja: *Dječak Ikek i pas Cvilek* Jelene Kovačić i Anice Tomić (prema motivima romana *Dječak Ikek, pas Cvilek i Dudaš Martin* Đure Vilovića; Kazališna družina Pinklec) prikazuje život ostavljenе djece, a *Ja/Ti/Ono/Mi* Jelene Vukmirica Makovičić i Marka

2 Na primjer u predstavi *Janko i čarobni grab* Marijane Nola u GK Žar ptica uvodi se motiv divovog napada na grad koji funkcionira kao ‘isprika’ za Jankovu krađu divovog blaga.

3 U *Ivici i Marici* Igora Mrduljaša u Zagrebačkom kazalištu lutaka djecu ne ostavljaju u šumi, nego oni sami odlutaju u potrazi za pustolovinama, o čemu autor sam kasnije kritički piše (2007); zastrašujući Shere Khan, Kiplingov tigar ljudozder, u *Knjizi o džungli* Saše Anočića (GK Trešnja) frflja dok govori i ne može izgovoriti glas r, tako da nije uopće strašan itd.

Makovičića (Mala scena) prikazuje usvajanje djeteta. Značajno je primijetiti da se obje predstave obraćaju najmlađima, točnije djeci vrtičke dobi.

U kazalištu za mlade mogli bismo, po prirodi stvari, očekivati više provokativnih tema. Međutim praksa pokazuje da to nije tako. Teme droge, silovanja i homoseksualnosti praktički su neprisutne.⁴

Teme erotike i seksa, kao i rođenja i začeća uglavnom se zaobilaze i/ili ublažavaju. Koliko su naše pozornice zatvorene za takve sadržaje koji u širem društvenom kontekstu i bez kazališta izazivaju burne rasprave, dobro pokazuje sljedeći primjer: 2007. godine zagrebačko kazalište Mala scena postavilo je predstavu *Zabranjeno za mlađe od 16 godina* prema tekstu Kriste Šagora koja je zbog prikaza poljupca dviju djevojaka podigla veliku medijsku prašinu (vidi: Ožegović, N., 2007). Predstava je brzo nestala s repertoara.

Bolest se kao tema pojavljuje izuzetno rijetko i u kazalištu za mlade. Jedina predstava koja je izravno uzima kao svoju osnovnu temu je *Ana i Mia* Jelene Kovačić i Anice Tomić (Mala scena), koja govori o anoreksiji i bulimiji.

Jedina od svih u domaćoj književnosti zastupljenih tabu tema koja je razmjerno jače vidljiva u kazalištu za djecu i mlade je nasilje/delikvencija. Najveći dio predstava ovoga tipa bavi se međuvršnjačkim nasiljem. Autori se tom temom obraćaju najmlađima kroz svojevrsnu metaforu, kao u predstavi *Krava Ružica* Andrija Beyelera (kazalište Mala scena), gdje se radnja zbiva među životinjama. Kad je nešto starija publika u pitanju, tada priče ostaju u realističnom okviru: *Šala mala* Zlatka Krilića iz Kazališta Virovitica temelji se na stvarnom događaju – djevojci koja pištoljem pokuša zaustaviti maltretiranje kojem ju podvrgavaju vršnjaci; klasič dječje literature, *Junaci Pavlove ulice*, u dramatizaciji Matka Botića (Kazalište KNAP) preimenovani su u *Dječake Pavlove ulice*, a nasilje koje se u priči događa prikazuje se snažnijim i problematičnijim nego u izvorniku. Nasuprot tome *Strah u Ulici lipa*, prema romanu Milivoja Matošeca (GK Žar ptica), nasilništvo slika prilično humorno, ono je prikazano kao lako savladivo.

Poseban je primjer ZKM-ova produkcija za mlade, *Ovo bi mogla biti moja ulica* Jelene Kovačić i Anice Tomić, inspirirana ubojstvom Luke Ritzu; ozbiljna i snažna predstava za srednjoškolsku publiku nastala kao odgovor na društvenu traumu koja se posebno ticala upravo potencijalne publike. Delikventnim ponašanjem i njegovim posljedicama bavi se predstava za mlađe tinejdžere *Kamenje*

⁴ Svojevrsna su iznimka deklarativno poučne predstave poput niza nastalog u kazališnoj skupini The/Arto pod vodstvom Zijaha Sokolovića (*Nasilje, Droga, Rođenje, Telefon, Matematika*) ili *Ljubav za početnike, ili: Nauči pa odluci* Jasminke Petrović u produkciji Teatra Rugatino. No kako je riječ o projektima koji ističu svoju edukativnu namjenu, teško ih je uspoređivati s ostatkom kazališne produkcije.

Australaca Toma Lycosa i Stefoa Nantsoua (Mala scena), u kojoj se pripovijeda priča o dječacima koji su bacajući kamenje s nadvožnjaka izazvali nesreću u kojoj je vozač poginuo. Odrastanje se ne pokazuje u ružičastom svjetlu, već kao suočavanje s problematičnim izazovima i mučnim konsekvcencama.

U kojoj mjeri ove predstave uopće dolaze do granice tabua? Sve one pokazuju neprihvatljive oblike ponašanja, različito ih ‘kažnjavaju’ i time se zapravo više nastavljuju na tradiciju poučnog kazališnog prikazivanja koja je stara skoro koliko i kazalište (vidi: Levy, J., 2005) nego što propituju tabu teme. Ponekad sugeriraju razloge za nastajanje takvih ponašanja, uvijek pokazuju posljedice za protagoniste pa mogu biti opominjuće. Na pozornicama izgrađeni svjetovi variraju od blagih do okrutnih. Vjerodostojnije i stvarnije prikazani svjetovi (što u pravilu znači i mračniji) suprotstavljaju se zaštićujućem ‘pravilu’ optimističnog prikaza i uljepšavanja stvarnosti. Takve se predstave odmiču od gledišta koje dovodi do uspostavljanja tabua.

I upravo tako bi se mogla opisati najzastupljenija skupina koja ispituje granice tabua: predstave koje dokidaju (pre)zaštićujući stav. To se prvenstveno odnosi na predstave za malo stariju djecu i mlade. Iznimka je *Ovca za cijeli život* Snježane Banović (prema proslavljenoj slikovnici nizozemske autorice Maritgen Matter; Mala scena) koja se obraća najmlađoj publici. Gladni vuk susreće naivnu ovcu i želi ju pojesti. Ali kako se počinju družiti, bude mu žao. No prijateljstvo je samo privremeno rješenje, ako ostanu zajedno, vuk će ovcu prije ili poslije pojести.

Malo odraslijima upućene su predstave *Mama kao priča* danskog autora Michaela Ramloesea (GK Trešnja) i *Ovdje piše naslov drame o Anti* Ivora Martinića (Gradsko kazalište mlađih, Split). Obje prikazuju netipične obitelji u kojima dječaci žive sami s ocem. Martinićeva predstava, osim rušenja slike tipične obitelji, otvara i više ‘rubnih’, na sceni inače gotovo nepostojećih, tema – odsutnost jednog roditelja, posljedice rata, novi partner roditelja i invaliditet.

Predstave za mlade češće predstavljaju ozbiljne i za mladenački život značajne teme na odgovarajuće ozbiljan način, gotovo u pravilu kroz dobro oblikovane i snažne priče. Dosta suigrani tekstovi Nijemca Lütza Hübnera⁵ koji svi bez iznimke postavljaju važna pitanja i na njih ne nude lake i/ili ‘zaštićujuće’ odgovore. *Trg ratnika* Nicka Wooda (Kazalište Virovitica) tematizira ratnu traumu, izbjeglištvo i prilagodbu novoj sredini. *Zagreb gori* (DK Dubrava) Ksenije Zec i Saše Božića (prema tekstu srpskog autora Milana Markovića) obiteljsku priču obilježenu tajnama uokviruje društvenim kontekstom navijačke supkulture,

5 *Srce boksača i Ispad*, Kazalište Virovitica; *Pitanje časti*, Kazalište Sisak; *Brijatice*, Mala scena.

nasilja i trendovskih nadmetanja koja tinejdžerima govori jezikom ulice i njihove svakodnevice.

Kao što se iz dosada rečenog vidi, puno projekata koji propituju tabu teme nastalo je na tekstovima stranih autora. Domaći pisci rjeđe se prihvaćaju tako ozbiljnih tema, no ne može se reći da ih nema. Osim opisanih valja spomenuti još nekoliko naslova: *Klupica* Jelene Kovačić (Kazališna družina Pinklec) realistično govori o životu mladih, kao i *Rent a friend* Saše Božića i Dore Ruždjaka Podolski (GK Trešnja). *Darmarzemška Olje* Lozice (GKL Split) na sličan se način obraća najmladima, tematizirajući njihove strahove i ograničenja.

U odnosu na svjetske trendove domaće kazalište očigledno zaostaje za nekim sredinama, poput skandinavskih, ali nije posve isključeno iz svjetskih tokova. I dok se u kazalištu za djecu uglavnom još radi pod utjecajem (pre)zaštićujućeg odnosa prema publici, kazalište za mlade pokazuje više proboga na nove teritorije na načine slične onima koje vidimo u svijetu. Uostalom, većina takvih tekstova stigla je izvana. Srećom, ne i svi. Nesretna je okolnost da je prostor u kojem živi kazalište za mlade izuzetno sužen jer se većina kazališnih kuća ne upušta u takve produkcije. S druge strane upravo svjedočimo nastajanju posve novog trenda: neki od najperspektivnijih mladih autora, poput Ivora Martinića, koji se posljednjih godina probijaju na sceni za odrasle, istovremeno se okušavaju i u kazalištu za djecu i za mlade.

Zaključak

I književnost i kazalište za djecu i mlade u Hrvatskoj slijede svjetske trendove razvoja, pri čemu je vidljivo stanovito kašnjenje. Ipak, stanje u kazalištu i književnosti prilično se razlikuju. U književnosti se vidi da autori slijede svjetski trend uvođenja težih i kontroverznih tema, osobito u prozu za mlade. U kazalištu je taj prodor usporeniji i većim se dijelom temelji na tekstovima stranih autora.

Kazalište za djecu još je uvijek uglavnom posvećeno idealiziranim prikazima života i dječjoj publici pristupa s (pre)zaštićujućim stavom. Producija za mlade bitno je veća u književnosti, nego na sceni jer kod nas kazalište još nije prepoznalo mlade (ili tinejdžere) kao posebnu publiku. Pojedine tabu teme, poput homoseksualnosti ili smrti, kad se pojave u kazalištu, uzrokuju snažne društvene otpore koji dovode i do slučajeva indirektne cenzure jer predstave koje se ne mogu prodati školama i vrtićima ne mogu opstatiti na tržištu.

Dakle granica tabua drugačije je trenutno zacrtana u kazalištu nego u književnosti – teme koje je književnost za djecu i mlađe već ‘osvojila’, u kazalištu još nisu došle na red. Zato se i za predstave koje (samo) odustaju od (pre)zaštićujućeg stava može reći da propituju granice tabua. To s jedne strane govori o ‘zaostajanju’ kazališta za književnošću, a s druge ukazuje na veću ovisnost kazališta o institucionalnoj podršci. Indirektno se time potvrđuje teza o snazi utjecaja društvenog pogleda na djetinjstvo: kazalište je bitno skuplja umjetnost od književnosti, svaka predstava javno prozvana zbog neprikladnosti u najkraćem se roku skida s repertoara, a jednakom brzo ‘umiru’ i predstave koje obrazovni sustav odbije prihvatići. Ako društvo misli da mora zaštititi svoju djecu, jedino kazalište koje u njemu može postojati je ono koje se tom diktatu pokorava. Logično je, dakle, da je ispitivanje granice tabua u kazalištu puno ‘mekše’ od onoga u književnosti.

Literatura

- Bedard, R. L. (2003). Negotiating Marginalization: TYA and the Schools. *Youth Theatre Journal*, 17(1), 90-101.
- Falconi, M. I. (2008). Childhood as „Cliché“. *Youth Theatre Journal*, 22(1), 132-133.
- Foucault, M. (1994). *Znanje i moć*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Gattenhof, S. i Radvan, M. (2009). In the Mouth of the Imagination: Positioning Children as Co-Researchers and Co-Artists to Create a Professional Children’s Theatre Production. *Research in Drama Education*, 14(2), 211-224.
- Hranjec, S. (2008). Suvremeni hod dječje hrvatske književnosti, Zašto se ne piše o književnosti za mladež?. *Kolo*, 3-4.
- Jenkins, H. (1998). *The Children’s Culture Reader*. New York and London: New York University press.
- James, A. (1998). ‘From the child’s point of view: Issues in the social construction of childhood. U: *Biosocial Perspectives on Children*. (ur. Panter Brick, C.). Cambridge University Press.
- Lavrenčić Vrabec, D. (2002). Bol odrastanja: droge, seks i... . U: *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež* (ur. Javor, R.), Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, Hrvatski centar za dječju knjigu, Hrvatska sekcija IBBY-a.
- Levy, J. (2005). Reflections on How the Theatre Teaches. *Journal of Aesthetic Education*, 39 (4), 20-30.
- Majhut, B. (2008). Periodizacija hrvatske dječje književnosti i književnosti za mladež od 1919. Zašto se ne piše o književnosti za mladež?. *Kolo*, 3, Matica hrvatska.
- Mrduljaš, I. (2007). Odgojna sastavnica glumišta za djecu. U: *Odgoj kazalištem* (ur. Javor, R.). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 7-18.

- Omasta, M. (2009). The TYA Contract: A Social Contractarian Approach to Obligations Between Theatre for Young Audiences (TYA) Companies and Their Constituents. *Youth Theatre Journal*, 23(2), 103-115.
- Ožegović, N. (2007). Lezbijski skandal u kazalištu. *Nacional*, 1. 5. 2007. (preuzeto 20.6.2014. sa: <http://www.nacional.hr/clanak/33920/lezbijski-skandal-u-kazalistu>)
- Sorin, R. (2005). Changing Images of Childhood – Reconceptualising Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Saksida, I. (2002). Nešto nečuveno: tabu teme u slovenskoj dječjoj poeziji od narodne pjesme do današnjih dana. U: Tabu teme u književnosti za djecu i mladež (ur. Javor, R.). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, Hrvatski centar za dječju knjigu, Hrvatska sekcija IBBY-a, 45-65.
- Schonmann, S. (2006). Theatre as a Medium for Children and Young People. Dordrecht: Springer.
- Scott MacLeod A., (1983). Censorship and Children's Literature. *The Library Quarterly*, 53(1), 26-38.
- Schroeder-Arce, R. (2014). Seeking Culturally Responsive Pedagogical Practice: Teaching TYA Across Identity Markers in the University Setting. Rad prezentiran na konferenciji TYA and Perceptions of the Contemporary Child, Varšava 2014. Neobjavljen.
- Šimić, I. (2008). O odgovornosti kazališta za djecu, o odgovornosti za kazalište za djecu, o odgovornosti za djecu u kazalištu za djecu. U: Društvena odgovornost kazališta za djecu i lutkarskog kazališta (ur. Kolak-Fabijan, Z.). Rijeka: Gradsко kazalište lutaka, 42-51.
- Water van de, Manon (2012). Theatre, Youth and Culture: A Critical and Historical Exploration. New York: Palgrave and MacMillan.
- West, I.M. (1988). Thrust your children, Voices Against Censorship in Children's Literature. New York, London: Neal-Schuman Publishers.
- Zima, D. Kako pisci vide našu djecu: Djeca su krhka, i zato im moramo pružiti zaštitu i stalni nadzor, Jutarnji list, Zagreb: 18.3.2012.

TABOO TOPICS IN LITERATURE AND THEATER FOR CHILDREN AND YOUTH

Abstract

Theory that sees childhood as a social construction suggests that dominant social view of child and childhood limits the development of literature and theatre for young audiences. The prevailing ‘mythologically idealised’ view ‘dictates’ a protective relationship towards children, which means that the heavy truths are softened and controversial themes are avoided, they are labeled as taboos. The article investigates the presence of ‘heavy’ and/or taboo themes in literature and in theatre for young audiences in Croatia. Conclusions of the investigation suggest that in literature authors follow the global trend of introducing heavier themes, especially in texts for ‘young adults’, but most of them do not do it drastically, their texts are rarely full of pessimism. This breakthrough is slower in theatre and it is mostly based on text written by foreign authors.

Keywords: construct of childhood, censorship, literature for children and teenagers, theatre for young audiences

OČUVANJE HRVATSKE GLAZBENE BAŠTINE: SONATNI OBLIK U OKVIRU ŽANRA KLAVIRSKE SONATE (V. ROSENBERG-RUŽIĆ)

mr. sc. Gordana Grujić

*Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci
Bosna i Hercegovina*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 78.071

Sažetak

Cilj je nastavne jedinice sonatni oblik, na predmetu Glazbeni oblici, da učenici usvoje određenu količinu normi glazbenog oblikovanja, s određenim stupnjem razumijevanja (teoretsko znanje, analitičko prepoznavanje i kreativni, kompozicijski rad). Kako bi se u nastavnom procesu dalo više prostora domaćim skladateljima u cilju očuvanja hrvatske glazbene baštine i identiteta, ovaj članak daje predlog analitičkog pristupa *Prvoj klavirskoj sonati op.10* Vjekoslava Rosenberg-Ružića, koji je udario temelje ovoj glazbenoj vrsti u hrvatskoj klavirskoj literaturi.

S obzirom na to da je on po stilu prvenstveno romantičar, ovom ga se prilikom uspoređuje sa skladateljima ranog romantizma (F. Schubert, F. Mendelssohn, F. Chopin i R. Schumann), pri čem se Schubert izdvaja kao najznačajniji predstavnik u žanru klavirske sonate. Središnji analitički rad bavi se usporedbom V. Rosenberg-Ružića i F. Schuberta u žanru klavirske sonate. Uspoređeni su ciklusi i formalni obrasci, kao i elementi glazbenog oblikovanja, način rada s materijalom i harmonsko-tonalni faktori te uočene značajne sličnosti.

Ključne riječi: klavirska sonata, sonatni oblik, romantizam, Vjekoslav Rosenberg-Ružić, Franz Schubert

Uvod

Značaj je predmeta Glazbeni oblici u grupi teoretskih predmeta neupitan i ogleda se u tome što sadržaj glazbenog djela raščlanjuje po osnovnim principima ponavljanja i kontrasta te pomaže učenicima da usvoje opće zakonitosti formalnih obrazaca (oblik pjesme, rondo, varijacije, sonatni oblik), kao i da upoznaju glazbena djela koja ne podliježu nekom određenom formalnom obrascu (fantazija, balada, rapsodija). Cilj je da učenici usvoje određenu količinu normi glazbenog oblikovanja, s određenim stupnjem razumijevanja (teoretsko znanje, analitičko prepoznavanje i kreativni, kompozicijski rad) (Grujić, G., 2014, u tisku).

Prilikom pristupa nastavnoj jedinici Sonatni oblik treba imati na umu da će svaki skladatelj ispuniti dati formalni model na drukčiji način. Ipak, formalni su modeli svedeni na konačan broj i sa svim njihovim posebnostima lakše ih je prezentirati učenicima u okviru nastavnog procesa (Petrović, T., 2000).

Bitna obilježja sonatnog oblika uvijek su uočljiva, a to je da sadrži tri dijela: prvi dio nazvan ekspozicija temelji se na izlaganju dvije teme suprotne po značenju, nakon toga slijedi drugi dio, provedba, gdje se razvija i obrađuje materijal iz ekspozicije, i treći dio, repriza, koja ponavlja u nešto izmjenjenom obliku ekspoziciju.

Pored proučavanja sonatnog oblika klasičara svakako je značajno sagledati izgled i način funkcioniranja datog formalnog obrasca i kroz dalje epohe. Razdoblje romantizma, iako je obilovalo velikim majstorima klavira, donosi razmjerno mali broj klavirskih sonata jer su skladatelji romantizma prvenstveno njegovali klavirsku minijaturu. Franz Schubert se ističe kao značajan skladatelj klavirskih sonata (ukupno 13 dovršenih klavirskih sonata i gotovo još toliko nedovršenih) dok su se ostali skladatelji romantizma ograničili na dvije do tri klavirske sonate (Brunšmid, T., 1977).

S toga su klavirske sonate F. Schuberta poslužile kao najadekvatnija građa pri usporedbi s prvom hrvatskom klavirskom sonatom koja je nastala iz pera skladatelja Vjekoslava Rosenberg-Ružića¹. Sa svoje četiri opsežne klavirske sonate Ružić je udario temelje toj glazbenoj vrsti u hrvatskoj glazbenoj literaturi². Njegove

1 Vjekoslav Rosenberg-Ružić (1870-1954) je jedan od najistaknutijih predstavnika iz Zajčeva kruga. Osobito se ističe po klavirskoj glazbi gdje je ispunio dotadašnje praznine u razvoju hrvatske glazbe. On je napisao četiri klavirske sonate koje odišu solidnim tehničkim znanjem po pitanju glazbene forme (Kovačević, K., 1977).

2 I. u As-duru op. 10, 1891.; II. u D-duru op. 45, 1900.; III. u b-molu op. 67, 1915.; IV. u D-duru op. 69, 1920. (Kovačević, K., 1977).

sonate odišu pregleđenošću formalnog obrasca i sadržajno ne izlaze iz okvira klasično-romantičnih uzora (Andreis, J., 1989).

Osobitosti klavirskog ciklusa

Prva klavirska sonata u As-duru op. 10 Vjekoslava Rosenberg-Ružića četvorostavačni je sonatni ciklus (Allegro moderato – Andante – Scherzo-Intermezzo – Saltarello), s uobičajenim odnosom osnovnih tonaliteta stavaka (As – f – Es – As) i formalnih obrazaca (sonatni oblik – trodijelna pjesma – složena trodijelna pjesma – sonatni rondo). Uspoređujući s klavirskim sonatama F. Schuberta, evidentno je da je najčešće u uporabi četvorostavačni sonatni ciklus s istim odnosom stavova kao kod V. Rosenberg-Ružića (brz – lagan – brz – brz). Ipak, postoji značajna razlika u odnosu osnovnih tonaliteta stavaka. F. Schubert najčešće koristi medijatne i subdominantne tonalne odnose između stavaka, a vrlo rijetko dominantne (D. 850, D. 894) i paralene tonalne odnose (D. 279, D. 959). Ova konstatacija govori mnogo o dalnjem očekivanjima i razlikama koje će se sretati pri usporedbi V. Rosenberg-Ružića i F. Schuberta. Očigledno je da V. Rosenberg-Ružić još uvijek više naginje klasičnom odnosu tonaliteta između stavaka u odnosu na F. Schuberta, što će se svakako preslikati i na harmonske relacije unutar stavaka (tonalni plan, akordski fond).

Ipak, stavljujući ovaj put analitičku prevagu na formalni plan, treba imati u vidu da romantizam nije stvorio novi stil, već samo remodelirao i razvio klasični stil (Blume, F., 1970). Struktura romantičarske sonatne forme često zavisi od programnosti i žanra. Kontrasti između odsjeka svakako su jači, a teme karakternije, ali i dalje kao i u klasicizmu, tonalno su zaokružene i stabilne strukture (rečenica, period, oblik pjesme...). Bogatiji harmonski jezik, u odnosu na klasicizam, svakako pruža mogućnosti kolorističkih kontrasta koji ponekad zamjenjuju kontraste i konflikte tematskih materijala. Prateći tematski materijal, očekivat će se prisutnost varijacionosti romantičarskog karaktera kao glavnog vida razvoja materijala i beskonačne varijacijske preobrazbe (Горюхина, Н. А., 1973). Reprize su često harmonski obogaćene, što nerijetko dovodi do ubacivanja razvojnih odsjeka unutar reprize, pri čem se izbjegava automatizam pri doslovnom ponavljanju reprize (Zdravić-Mihailović, D., 2006).

Sve navedene pretpostavke bit će ispitane u dalnjem analitičkom pristupu prvom stavku Klavirske sonate u As-duru V. Rosenberg-Ružića. U tom stavku uočeni parametri, s pretpostavkom da se kreću u okviru romantičnog kompozicijskog

stila, uspoređeni su s onima iz klavirskih sonata F. Schuberta, ali svakako i s djelima ostalih romantičara ako su uočene sličnosti.

Usporedba V. Rosenberg-Ružića i F. Schuberta

Kao težišni nositelj cjelokupnog prvog stavka prva se tema (1-8 t.) ističe po izrazitom tematskom materijalu te jasnoj i preglednoj strukturi. Tonalno je zaokružena savršenom kadencijom u As-duru. Na prvi je pogled izražena stilski ustavljenja „kvadratnost“ glazbene sintakse³. U pitanju je period u koji su integrirane dvije četvorotaktne rečenice. Ipak, složeniji harmonski jezik otežava sintaktičku klasifikaciju.



Primjer 1. Prva tema, 1-8 t.

Tematska sličnost signala početka u obje je rečenice i više nego očigledna, ali i utjecaj transpozicije. Obje su rečenice modulirajuće i na granici da se period dezintegrira, a struktura teme ostane u vidu transponiranih rečenica. Ipak, ako detaljnije usporedimo tonalni plan između rečenica, shvatit ćemo da nije u pitanju dosljedna transpozicija. Prva rečenica modulira iz As-dura preko paralelnog mola (f-mol) u c-mol u kojem završava savršenom kadencijom. Naredna se rečenica nadovezuje sa signalom početka koji je transponiran u b-mol uz naknadni povratak i kadenciranje u osnovnom tonalitetu (As-dur). Dakle period je tonalno zaokružen u As-duru, s tim da sadrži niz modulacija i transponirani signal

³ „Kvadratnost“ je propisala onovremena (klasičari i romantičari) grupa teoretičara u cilju izvjesne standardizacije glazbene sintakse, tj. osiguravanja nekih, prema njihovoj subjektivnoj procjeni, u to vrijeme dostignutih vrijednosti. (Popović, B., 1998, 240).

početka rečenica (sekvenca na rastojanju). Ovakav period nije uobičajen te ga Dejan Despić (1970, 412) naziva „sekvencirajući period“.

Uspoređujući opisanu temu sa sintaktičkim rješenjima prve teme u Schubertovim klavirskim sonatama, uočava se značajna razlika. Schubert rijetko konstruira prvu temu i vidu perioda (D. 557), a mnogo je češće to rečenica dvostruko većih dimenzija (4+4+8)⁴. U tom je slučaju harmonski jezik dosta jednostavniji od prikazanog kod Rosenberg-Ružića.

Kada bismo u sličnom kontekstu pokušali promatrati prvu temu zajedno s narednim odsjekom mosta⁵ u datoj klavirskoj sonati, dobili bismo strukturu 4+4+14 koja odgovara opisu složene rečenice, s tim da sadrži unutarnje proširenje i niz modulacija s konačnim zastojem na polukadenci Es-dura (tonalitet druge teme)⁶.

Osim zanimljive sintakse veliku pozornost privlači tematski materijal prve teme. Početni dvotaktни unison snažno reprezentira osnovni motiv teme koji u osnovi sadrži razložen tonični trozvuk. To je česta stilска manira i u klasicizmu, ali ipak Rosenberg-Ružić ide korak dalje. Opseg je unisonog dvotakta preko dvije oktave dok klasičari svakako koriste melodije manjeg opsega. Vraćajući se usporedbi sa Schubertom, u tematskom pogledu uočljivija je značajnija sličnost.

⁴ Specifičan vid rečeničnih struktura koje je zbog nedovoljne jasnoće tonalnog, tematskog ili strukturnog plana teže definirati kao rečenične ili periodične konstrukcije kod profesora Miloša Zatkalika dobivaju poseban tretman u vidu uvođenja termina složene i potencijalne rečenice (Zatklik, 2005). „Rečenice za koje se konstatira da su dvostruko većih dimenzija (najčešće 4+4+8), uglavnom posjeduju veoma kompleksnu unutarnju građu i zbog razudenosti strukture terminološki se označavaju kao složene rečenice.“ (Sabo, 2005, 73-74).

⁵ Most počinje identičnim signalom početka kao i prva tema, što je svakako već uobičajena praksa i u klasicizmu. Ipak, daljnji je tok mosta sadržajniji. Sadrži niz transponiranih dvotakta (transpozicije po sekundama i tercama) izgrađenih od materijala prve teme.

⁶ U prilog ovakvom tumačenju strukture u okviru ekspozicije idu i razmišljana pojedinih teoretičara po kojima se ekspozicija dijeli na dva tematska (tonalna) polja – polje prve teme i polje druge teme, tj. polje As-dura i polje Es-dura (Cook, N., 1987; Popović, B., 1998).

V. Rosenberg-Ružić: Klavirska sonata op. 10, I stavak, 1-2t.



F. Schubert: Klavirska sonata D.557, I stavak, 1-2t.



Primjer 2. Usporedba početaka klavirskih sonata Rosenberg-Ružića i Schuberta.

Schubert većinu svojih klaviskih sonata počinje razloženom tonikom ili unison figurom čija se okosnica kreće oko toničnog trozvuka (D. 157, D. 557, D. 567, D. 568, D. 575, D. 613, D. 655, D. 784, D. 840, D. 845).

Nakon tonalno dinamičnog izlaganja prvog polja (prva tema i most) slijedi odmorište u Es-duru (druga tema i zaglavak). Rosenberg-Ružić je na ovaj način istaknuo veoma izrazitu i dinamičnu dramaturgiju unutar predstavljene sonatne forme, što je svakako u raskoraku sa Schubertovim kompozicijskim težnjama. Boje i raspoloženja privlače pažnju Schuberta više od dramatskih sukoba dok lirika utkana u njegovu instrumentalnu glazbu predstavlja utjecaj solo-pjesama (Clark, S., 2011).

Druga tema (23.-38. t.) u datoј klavirskoj sonati Rosenberg-Ružića pored tonalne jednostavnosti sadrži i jasnu glazbenu sintaksu. U pitanju je prijelazni oblik pjesme, **a a1 b a1**, sa zadržanom kvadratnošću muzičke sintakse. Odsjeci **a** i **a1** u vidu su četvorotaktnih rečenica dok odsjek **b** donosi dva identična dvotakta. Takva tonalna i strukturalna jednostavnost druge teme nije svojstvena Schubertu. On češće koristi razvijene tematske odsjeke, s čestom uporabom interpolacije materijala prve teme ili sasvim novog materijala unutar odsjeka druge teme.

Individualan stil konstrukcije sonatnog obrasca kod Rosenberg-Ružića ogleda se i u načinu profiliranja fragmentarnih struktura. Način rada s materijalom unutar fragmentarnih odsjeka predstavlja važan predmet analitičkog sagledavanja djela. Stoga će u ovom pogledu poslužiti pet točki klasifikacije vidova tematskog razvoja u klasično-romantičarskim formama po Zadneprovskoj (Заднепровская, Г. В., 2003, 22-28):

- identično ponavljanje
- modificirano ponavljanje koje se zasniva na varijacionom, varijantnom, transponiranom i polifonom radu⁷
- motivski razvoj
- proizvoljnost materijala (rad s materijalom)
- kontrastno suprotstavljanje materijala.

Sagledavajući način očitovanja tematskog razvoja kroz odsjek razvojnog karaktera, u sonata Rosenberg-Ružićevoj primarno se ističe modificirano ponavljanje.



Primjer 3. Segment razvojnog dijela, 59.-64. t.

U prikazanom isječku razrađuje se materijal druge teme po principu modificiranog ponavljanja, tj. transpozicije po malim sekundama naniže. Izražena je kromatika, kako u odnosu tonaliteta, tako i po načinu moduliranja, kromatske modulacije. Početni dvotaktni model u H-duru transponira se u B-dur, nakon čega slijedi dijeljenje materijala i dodatna harmonska dinamizacija. Evidentna je

⁷ *Varijacionost* je najdosljednije zastupljena u temi s varijacijama, gdje se sukcesivno nakon teme niže veći ili manji broj varijacija koje podliježu raznovrsnim izmjenama (najčešće su izmjene tematskog plana, melodijske i ritmičke komponente, uz zadržavanje skoro identičnog tonalnog i strukturalnog plana). Sve su te osobitosti teme s varijacijama suprotne od karakteristika *varijantnosti*, gdje je zadržan skoro identičan tematski plan uz izmjene u tonalnom i strukturalnom planu. *Varijantnost* i *varijacionost* su stoga dva različita postupka variranja (Kanački-Jonović, V., 2002).

i primjena varijantnosti (63.-64. t.), sa zadržanim skoro identičnim tematskim planom kao u početnom taktu iz prikazanog segmenta, uz harmonsku dinamizaciju i bržu modulatornu frekvencu.

Sagledavajući načine tematskog razvoja kod ranih romantičara (Grujić, G., 2013), uočeno je da Rosenberg-Ružić u tom pogledu sadrži najviše sličnosti sa Schubertom koji također svoje razvojne odsjeke temelji uglavnom na modificiranom ponavljanju materijala (D. 537). Ipak, Schubert za razliku od Rosenberg-Ružića i ovaj put donosi razliku na sintaktičkom planu, tj. često koristi transpozicije strukturno stabilnih modela (rečenice, periodi) u odnosu na Rosenberg-Ružića koji transponira kratke modele poput dvotakta i manje⁸.

Strukturna jednostavnost u dатој klavirskoj sonati Rosenberg-Ružića pogodna je za sagledavanje osnovnih elemenata forme učenicima koji se počinju baviti kompozicijskim radom. Svi su odsjeci unutar sonatnog oblika jasno profilirani, neočekivano klasičarski. Kompozicijska jednostavnost evidentna je i u rješenju reprize koje je „preslikana“ u osnovni tonalitet uz minimalne izmjene u okviru mosta i zaglavka, nakon kojeg slijedi kraća koda.

Zaključak

U usporedbi na relaciji F. Schubert – V. Rosenberg-Ružić uočene su sličnosti, ali i razlike. Sličnost se ogleda u tematskom planu i načinu profiliranja tematskog materijala s primjenom modificiranog ponavljanja. Ipak, značajna razlika između datih skladatelja ogleda se u strukturnom i tonalnom planu. Rosenberg-Ružić svoj romantičarski izraz drži u okvirima klasičarske sonatne forme dok Schubertova lirika utkana u klavirske sonate rezultira razvijenijim tematskim odsjecima. Iako strukturno pregledan, Rosenberg-Ružić koristi bogat harmonski jezik koji prelazi granice ranog romantizma što utječe i na glazbenu sintaksu.

Ovakav zaključak navodi na moguća daljnja istraživanja i usporedbu Rosenberg-Ružića sa zrelim i poznim romantičarima, prvenstveno „klasičarima“ zrelog romantizma. Stoga ovom prilikom ostaje otvoreno pitanje bismo li Vjekoslava Rosenberg-Ružića mogli nazvati hrvatskim J. Brahmson. Izgleda da nam zaključak ovog rada ostavlja otvorenim neka pitanja na koja ćemo odgovore potražiti drugom prilikom.

8 F. Schubert u razvojnom dijelu često koristi model koji se dalje transponira, a sadrži tonalni plan, parafrazu, ekspozicijskog moduliranja (Frisch, W., 1986). Ovakav način izgradnje razvojnih odsjeka kod Schuberta John Daveiro (2002) naziva strofično varijacijskim oblicima.

Ipak, ovo je malo istraživanje potvrdilo da je Rosenberg-Ružić, kao zapostavljeni hrvatski skladatelj, dostojan biti u vrsti s velikanima europskog skladateljskog miljea i stoga svakako vrijedan značajnijeg uključivanja u nastavne procese u cilju očuvanja hrvatske kulturne baštine.

Prva klavirska sonata op. 10 V. Rosenberg-Ružića prvenstveno može poslužiti kao instruktivna sonata pri sagledavanju sonatne forme na teorijskim predmetima stručnih, glazbenih škola.

Također, jednostavnost strukture i tipično ranoromantičarski harmonski jezik pogodni su za sagledavanje osnovnih elemenata kompozicijskih postupaka učenicima koji se počinju baviti kompozicijskim radom.

Literatura

- Andreis, J. (1989). *Povijest glazbe*. Zagreb: SNL.
- Blume, F. (1970). *Classic and Romantic Music*. London: Faber&Faber LTD.
- Brunšmid, T. (1977). *Sonata; Sonatni oblik*, u: *Muzička enciklopedija III*. Zagreb: JLZ.
- Clark, S. (2011). *Analyzing Schubert*. New York: Cambridge University Press.
- Cook, N. (1987). *A guide to musical analysis*. London & Melbourne: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Daverio, J. (2002). *Crossing paths (Schubert, Schumann and Brahms)*. New York: Oxford University Press.
- Despić, D. (1970). *Harmonska analiza*. Beograd: Umetnička akademija.
- Frisch, W. (1986). *Schubert: Critical and Analytical Studies*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Горюхина, Н. А. (1973). Эволюция сонатной формы. Киев: Музична Україна.
- Grujić, G. (2013). *Muzička sintaksa u klavirskim trijima ranog romantizma*. Banja Luka: Akademija umjetnosti. (magistarski rad)
- Grujić, G. (2014). Program predmeta Muzički oblici i njegova realizacija na nastavi u Srednjim muzičkim školama. U: *Međunarodni naučni skup Dani Vlade S. Miloševića, zbornik radova* (ur. Marinković, S.), Banja Luka: Akademija umjetnosti: Muzikološko društvo Republike Srpske, (u tisku).
- Kanački-Jonović, V. (2002). Realizacija varijantnosti, specifičnog postupka variranja u delima Franca Lista. U: *Zbornik katedre za teorijske predmete* (ur. Živković, M.), Beograd: Signature i Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, 169-191.
- Kovačević, K. (1977). Rosenberg-Ružić, u: *Muzička enciklopedija III*. Zagreb: JLZ.
- Petrović, T. (2000). O programu predmeta Glazbeni oblici i njegovoj realizaciji. *Tonovi*, 2, 20-24.
- Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Clio i Kulturni centar Beograda.
- Rosenberg-Ružić, V. *Sonata I*. [http://www.imslp.org/wiki/Piano_Sonata,_Op.10_\(Rosenberg-Ružić,_Vjekoslav\)](http://www.imslp.org/wiki/Piano_Sonata,_Op.10_(Rosenberg-Ružić,_Vjekoslav)). Preuzeto 12.1.2014. sa: www.imslp.org
- Sabo, A. (2005). Problematika terminološkog određenja elemenata strukturnog plana muzičkog toka – muzička rečenica. *Zvuk*, 27, 71-82.
- Заднепровская, Г. В. (2003). Анализ музыкальных произведений. Москва: Владос.
- Zatkalik, M; Stambolić, O: (2005). *Rečenica u tonalnoj instrumentalnoj muzici*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Zdravić-Mihailović, D. (2006). Vidovi dinamizacije reprize u sonatnom obliku klasičara. *Nasleđe*, 4, 131-137.

PRESERVATION OF CROATIAN MUSICAL HERITAGE: SONATA FORM WITHIN THE GENRE OF PIANO SONATAS (V. ROSENBERG-RUŽIĆ)

Abstract

The aim of the teaching unit sonata form, in the subject of Musical forms, is for students to acquire a certain amount of standards of musical forms, with a certain degree of understanding (theoretical knowledge, analytical recognition and creative, compositional work). In order to give more space to local composers in the teaching process with an aim to preserve the Croatian musical heritage and identity, this article proposes an analytical approach to the First piano sonata op.10 by Vjekoslav Rosenberg-Ružić, who laid the foundations of this musical form in the Croatian piano literature.

Given the fact that he is primarily romantic in style, on this occasion, he is compared with composers of the early Romanticism (F. Schubert, F. Mendelssohn, F. Chopin and R. Schumann), where Schubert stands out as the most important representative of the genre of piano sonatas. The central analytical work deals with the comparison between Ružić and Schubert in the genre of piano sonatas. Cycles and formal patterns were compared, as well as the elements of musical form, method of work with material and harmonic-tonal factors and observed significant similarities.

Keywords: piano sonata, sonata form, Romanticism, Vjekoslav Rosenberg-Ružić, Franz Schubert

ISKUSTVENI PRISTUP PODUČAVANJU NJEMAČKOG JEZIKA KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA U STRUKOVNIM ŠKOLAMA – ISTRAŽIVANJE GLAZBENIH I DRAMSKIH UMJETNIČKIH IZRIČAJA KAO POLAZIŠTE ZA POVEĆANJE MOTIVACIJE, JEZIČNIH VJEŠTINA TE KREATIVNOSTI UČENIKA

*mr.sc. Maja Ivanović
Medicinska škola, Osijek
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.3(78+792.2)

Sažetak

Najzastupljenije teorije motivacije učenja stranog jezika kao drugog jezika polaze od različitih ishodišta, ovisno o prioritetima istraživanja (npr. ciljevi učenja vs. samodeterminiranost). Najutjecajnija motivacijsku teoriju je Gardnerov model motivacije koji se tumači kao odnos između motivacije i orijentacije (ciljeva). Drugi alternativni pristupi naglašavaju komponente društvenog konteksta, neurobiološku pristup (Schumannov neurobiološki model), teoriju samodeterminiranosti i sl. Pri spominjanju dramske i glazbene umjetnosti u sklopu učenja stranog jezika obično se uzimaju u obzir pojedinačne aktivnosti koje imaju za svrhu učenje, ponavljanje i uvježbavanje jezičnih struktura (npr. „role play“, kreiranje pjesama i sl.). Razne igre i kreativni oblici rada spominju se u literaturi i kao način za povećanje motiviranosti učenika za učenje stranog jezika, i to često za učenike mlađe dobi. Međutim, česti izazovi s kojima se susreću profesori strukovnih škola kod nastavljača njemačkog jezika su nedovoljno razvijena razina jezične kompetencije, nedostatak motivacije te percepcija njemačkog kao „teškog“ jezika. Cilj ovoga rada je testirati model za poboljšavanje jezičnih vještina, kreativnosti učenika te razvijanje pozitivnih iskustava i doživljaja u svrhu povećanja motiviranosti učenika za učenje njemačkog jezika sustavnim istraživanjem glazbenih i dramskih umjetničkih područja. Osim toga, cilj je bio da učenici postanu subjekti i inicijatori učenja, tj autonomni u učenju, kako na nastavi, tako i kod kuće. Tijekom školske godine model je testiran kroz višetjedne mini projekte u kojima su uvedene teme kroz medije pjesama i serija učenicima nastavljačima prvih razreda. Učenici su radili na vlastitim verzijama pjesama, dijaloga uz pomoć samostalno napravljenih lutaka te glume prema zadanim modelu serije za učenike njemačkog jezika. Evaluacija svih projekata je uslijedilo nakon izvedbe i snimanja istih. Krajnji rezultat su bili video uraci i fotografije projekata i evaluacija u obliku upitnika. Većina učenika se složila da gluma, pjevanje i sl. pomaže u učenju jezika te povećava samopouzdanje. Pozitivna korelacija je zabilježena između oblika rada koji uključuju glumu, pjevanje i dijaloge uz pomoć lutki i motivacije za daljnje učenje pomoću tih metoda, kao i za njihovo daljnje istraživanje.

Ključne riječi: drugi strani jezik, motivacija, glazbena i dramska umjetnička područja, jezične vještine

Uvod

Potreba za promjenom paradigm i načina učenja njemačkog jezika, tj. korištenje drugih metoda kao novog sustava učenja kod učenika nastavljača njemačkog jezika u srednjoj strukovnoj školi (Medicinskoj školi Osijek), no i u drugim strukovnim školama u prvom razredu je prisutna već dulje vrijeme kod profesora njemačkog jezika. Prilikom razgovora s predavačima (kao i s učenicima) njemačkog jezika izazovi s kojima se suočavaju kod nastavljača njemačkog jezika¹ vrlo često uključuju: nedovoljno razvijene razine jezične kompetencije², smanjenu motivaciju u odnosu na učenike engleskog jezika i lošije stavove o učenju njemačkog jezika i o nastavnicima njemačkog jezika (Mihaljević Djigunović J.; Bagarić V., 2007) te percepcija njemačkog kao „teškog“ jezika, tj. težeg od engleskog jezika (Petrović, E., 2000). Nadalje, taj je problem prisutan u hrvatskom obrazovanju već duže vrijeme pa tako u Okvirnom planu i programu iz 1997. godine za njemački jezik, kao drugi strani jezik za četverogodišnje strukovno obrazovanje za tehnička zanimanja, stoji da „trenutna situacija od 70 sati godišnje nije najbolje rješenje ako uzmemo u obzir manjkavo i neujednačeno „znanje“ s kojim učenici dolaze u srednje škole“ (Okvirni nastavni plan općeobrazovnih predmeta u srednjim školama, 1997, 75).

Temeljem navedenog, potrebno je kreirati novi pristup učenju njemačkog jezika koji bi unutar nastavnog programa njemačkog jezika za strukovne škole inkorporirao sustavno istraživanje glazbenih i dramskih umjetničkih područja s ciljem poboljšavanja jezičnih vještina, kreativnosti učenika te razvijanja pozitivnih iskustava i doživljaja u svrhu povećanja motiviranosti učenika za učenje njemačkog jezika. U tu svrhu bi trebalo tijekom školske godine kroz višetjedne samostalne mini projekte obrađivati razne teme putem npr. obrada pjesama i serija na način da učenici rade na vlastitim verzijama pjesama, dijalogu uz pomoć samostalno napravljenih lutaka te glume prema zadatom modelu serije za učenike njemačkog jezika. Bilo bi poželjno izmjeriti zadovoljstvo učenika korištenim metodama,

1 Pod pojmom „nastavljači njemačkog jezika“ u Medicinskoj školi Osijek smatraju se učenici koji su učili minimalno 2 godine njemački jezik, obično kao izborni predmet u osnovnoj školi

2 Pod jezičnim se kompetencijama u Okvirnom nastavnom programu općeobrazovnih predmeta u srednjim školama iz 1997., tj. u njegovom Okvirnom programu za strukovne škole, tehnička zanimanja – četverogodišnje obrazovanje podrazumijeva: slušanje, govorenje i izražavanje, čitanje s razumijevanjem, govorenje i izražavanje, pisanje s razumijevanjem, 77.

osim putem neformalnih razgovora, također u anonimnoj anketi s pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa.

Kreiranje drugog pristupa nastavi njemačkog jezika kao izbornog jezika – Kratki pregled literature o motivaciji u učenju stranih jezika

Jedan od najznačajnijih istraživača motivacije u području učenja stranih jezika, Robert Gardner, je u utjecajnom članku iz 1979. snažno zastupao tezu da strani jezik nije samo „obrazovni fenomen“, nego predstavlja i kulturno nasljeđe govornika toga jezika (prema Dörnyei, Z., 2001a). Teorija kanadskih socijalnih psihologa R. Gardnera, W. Lamberta i R. Clémenta još uvijek predstavlja jednu od najznačajnijih teorija motivacije u učenju stranih jezika. Polaze od ideje da stavovi i percepcija učenika stranog jezika o tom jeziku, njegovim govornicima i kulturi utječu na učenje samog jezika. Ciljevi učenika stranog jezika su podijelili u dvije kategorije: i) integrativne orijentacije pri čemu učenici imaju pozitivne stavove o govornicima jezika kojeg uče, imaju želju komunicirati s njima i sl. te ii) instrumentalne orijentacije kod koje se učenje jezika najviše povezuje s percipiranim koristima za učenika, kao npr. za boljim poslom i sl. Dodatni aspekt gore navedene teorije je „integrativni motiv“ koji uključuje 3 sastavnice: integritet, stavove prema jezičnoj situaciji, tj. stavove prema nastavniku i stranom jeziku kao školskom predmetu ili tečaju i motivaciju. Clément uvodi i pojam „lingvističkog samopouzdanja“ kao čimbenika u motivaciji. No 1990.-tih dolazi do promjene i znanstvenici traže veće povezivanje edukacijske psihologije i područja učenja stranih jezika, s manjim naglaskom na socijalnoj dimenziji (teorijski modeli Z. Dörnyeia te Williamsa i Burdena). Drugi uobičajeni pristup je teorija samo-determiniranosti koja se bazira na teoriji intrinzične i ekstrinzične motivacije psihologa Decija i Ryana, a čiji zagovornik Douglas Brown ističe važnost intrinzične motivacije kod učenja stranog jezika. Noviji pojam koji se veže uz ovu teoriju je važnost autonomije učenika stranog jezika za povećanje motivacije. Nadalje, Schumannov neurobiloški model naglašava važnost emocija prilikom učenja stranog jezika. Prema ovom modelu mozak procjenjuje poticaje iz okoliša, što dovodi do emotivnog i napisljetu do bihevioralnog odgovora (prema Dörnyei 2001 a, 2001 b)³.

³ Za detaljan pregled literature o motivaciji u stranom jeziku vidjeti Dörnyei, 2001 a, 2001 b

Kreiranje nastave

U svrhu ovog istraživanja postojeći nastavni plan i program za predmet njemački jezik (70 sati godišnje) je proširen korištenjem sadržaja prilagođenih i) Ispitnom katalogu iz državne mature za njemački jezik⁴, ii) elementima iz Nacionalnog okvirnog kurikuluma i iii) novih metoda temeljenih na umjetničkom izričaju (dramske tehnike, gluma s lutkama, pjevanje i kreiranje pjesama, snimanje i gluma u spotu) u šk. godini 2013./2014. Uz svaku veću jezičnu i leksičku cjelinu koja je obrađivana (npr. hrana i piće) cilj je bio uvesti nove metode podučavanja za povećanje motivacije. Gotovo su sve tematske jedinice i sati⁵ kreirani tako da razvijaju sve 4 jezične vještine: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Na produktivne vještine, tj. govorenje i pisanje, se obratila posebna pozornost. Upotreboom navedenih tehnika cilj je bio što više izložiti učenike drugaćijem iskustvu učenja stranog jezika, nadovezujući se na ideju američkog filozofa Johna Deweya o „umjetnosti kao iskustvu“ (prema Sawyer, 2003, 111) i proširujući je na shvaćanje učenja stranog jezika kao skupine aktivnosti kojima učenici trebaju biti izloženi različitim iskustvima. Situacije u učionici su povremeno bile neformalne, kao npr. izrada voćne salate, pravljenje zdravih sendviča i lutki, kao i snimanje video spota. Izvori za navedene tehnike su najčešće bili s interneta (npr. online vježbe, YouTube), u svrhu povećanja kreativnosti učenika i motivacije za učenje njemačkog jezika.

Umjetnički izričaji kao novi sastavni dio nastave stranih jezika Glazba kao medij u nastavi stranog jezika

Danas se na različite načine može koristiti umjetnički izričaji za poboljšanje učenja određenog nastavnog sadržaja. U nastavi stranih jezika, pogotovo kod učenika mlađe dobi, prisutno je pjevanje pjesama uz koje se veže povećanje zanimljivosti nastave, potiče se vesela i opuštena razredna atmosfera te učenje kroz igru (Šulentić Begić, J. Papa, D. 2013). U srednjoškolskoj se nastavi stranih jezika ne pridaje velika pozornost projektima vezanim uz glazbu, a koji često mogu poticati kooperativno učenje (Golden, S. u Dowdy, J. K., Kaplan, S.. 2011), kao i grupnu kreativnost (Sawyer, 2003). Jedan od zadataka (mini projekt) je bio da učenici na satu smisle njemački tekst vezan uz lekciju (bolesti, osjećaji, dijelove tijela) na neku poznatu pjesmu. Za sljedeći su tjedan pjesmu trebali kod kuće

⁴ razina A2 po Zajedničkom europskom referentnom okviru, ZEROJ-u, 2005.

⁵ Učenici su imali 2 školska sata kao blok sat jedan put tjedno.

proširiti te su ju za taj sat trebali u svojoj skupini odglumiti i otpjevati uz pomoć originalne pjesme na Youtubeu. Nakon toga su sve skupine odglumile i otpjevale svoje pjesme. Zajednički je izabrana najbolja pjesma te je uz pomoć svih učenika i profesorice tekst proširen. Sljedeći tjedan su učenici donijeli rezultate za snimanje spota i svi su u njemu sudjelovali. Snimalo se pametnim telefonima, a spot je montiran i dostupan na društ. mreži. U neformalnim razgovorima s profesoricom nakon projekta, većina učenika je izrazila želju za obrađivanje i drugih tema na gore opisani način, kao i za uvođenjem novih tehnika temeljenih na umjetničkom izražavanju.

Dramske tehnike u nastavi stranog jezika

Dramske se tehnike u nastavi koriste u različitim predmetima od književnosti i stranih jezika do povijesti i prirodoslovnih predmeta (v. Fels, L., Belliveau, G., 2008, Wagner, B.J., 1998, Grady, s., 2000, Anderson, M., Cameron, D., Carroll, J. 2009). Pod terminom *drama u obrazovanju*⁶ smatra se upotreba dramskih tehnika i strategija kako bi se pomoglo pri učenju, pri čemu dramske strategije obuhvaćaju brojne tehnike, kao što su: vizualizacija, improvizacija i sl. (Andersen, C., 2004).

Učenici kao glumci – gluma/improvizacija prema zadanim predlošku

Internet pruža brojne mogućnosti za učenje jezika, a popularna humoristična serija za učenje njemačkog jezika dostupna na YouTubeu je „Extra auf Deutsch“⁷. Cilj mini projekta vezanog za glumu i improvizaciju je bio odglumiti i/ili improvizirati jednu epizodu ili dio serije „Extra auf Deutsch“⁸ i) kako bi učenici povećali samopouzdanje, smanjili stres i nelagodu pri pričanju njemačkog jezika jer imaju zadani predložak, ii) kako bi poboljšali naglasak, iii) kako bi povećali intrinzičnu motivaciju i uz neformalnu/opuštenu atmosferu u razredu promjenili stavove o „teškom“ njemačkom jeziku. Učenici su se međusobno podijelili u grupe od po 4 učenika i rasporedili si uloge (2 muška i 2 ženska lika). Cilj je bio

⁶ U literaturi se koriste 2 termina: drama u edukaciji (*drama in education*) i kazalište u edukaciji (*theatre in education*), pri čemu je fokus edukacijske drame na samom procesu, a učenje je rezultat odluka i izbora koji su doneseni tijekom razvoja ili improvizacije (Andersen, 2004) , dok je kod kazališta u edukaciji važan finalni proizvod (predstava).

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=yhP3OT2hxAE&list=PLF5Y48dr3I0SBRY3w35dlbj4tVDZnwhNr>

⁸ Serija se sastoji od desetominutnih epizoda koje se mogu gledati s uključenim titlovima na njemačkom jeziku. Također, postoji mogućnost zaustavljanja epizode kako bi učenici na nekom od online rječnika potražili nepoznate riječi, dostupan je transkript i sl.

za 3 tjedna naučiti dio ili cijelu epizodu, tj. manje ili više improvizirati. Jedan je sat odvojen da svih 5 grupa odglumi pred cijelim razredom svoje dijaloge koje su snimali pomoću svojih mobilnih uređaja te su ih stavili na društvenu mrežu. Učenici su izrazili zadovoljstvo postignutom glumom, primijećen je adekvatni naglasak i intonacija kod većine učenika. Radna atmosfera je bila opuštena i većina učenika je izrazila želju za ponavljanjem sličnih aktivnosti.

„Role play“ (improvizacija) uz pomoć lutki koje su učenici sami izradili

Upotreba lutki u nastavi također ima već dugu tradiciju (Majaron, E., 2004). Lutke predstavljaju odlično pomagalo i sredstvo u nastavi i često se naglašava važnost lutki u predškolskoj i osnovnoškolskoj dobi, dok je u srednjoškolskoj dobi gotovo pa zanemarena (Debouny, E. u Majaron, E., Kroflin, L., 2004). Postoji niz autora koji se bave lutkarstvom i lutkama u nastavnom procesu i razvojnom precesu djece (v. u Majaron, E., Kroflin, L., 2004). Ciljevi korištenja lutki za tzv. „role play“ tehnike se podudaraju s gore navedenim ciljevima za glumu prema predlošku. Osim izrade lutkarskih predstava koje zahtijevaju izradu i animaciju lutki, izradu scene itd., jedan od najjednostavnijih i svima dostupnih načina korištenja lutki u nastavi je da lutke „zamjene“ učenike prilikom uvježbavanja dijaloga ili da im posluže kao „partner“ u dijalogu. Pored toga, zadatak je bio da samostalno na satu kreiraju lutke pomoću svakodnevnih predmeta (čarape, vrpce i sl.). Iako učenici nisu imali direktni predložak za oponašati, imali su izbor u korištenju jezičnih struktura, registara i naglaska. Tema koja je obrađivana je bila prehrana, tako da su učenici mogli na taj nesvakidašnji način u srednjoj školi uvježbavati dijaloge koji su sami kreirali. Nakon evaluacije putem ankete, učenici su se složili da im je lakše glumiti prema zadanom predlošku (tj. seriji „Extra auf Deutsch“), nego kreirati vlastite dijaloge (npr. pomoću lutaka).

Evaluacija i diskusija Analiza upitnika i rezultati

Anonimnim upitnikom je obuhvaćeno 20 učenika iz skupine učenika nastavljača njemačkog jezika⁹ Medicinske škole Osijek, od toga 6 mladića i 14 djevojaka u dobi od 14 do 15 godina. Svi su ispitanici učenici prvog razreda i petogodišnjeg smjera medicinska sestra/medicinski tehničar. Kvantitativna analiza pitanja

⁹ Njemački jezik su učili u osnovnoj školi najmanje 2 uzastopne godine, no neki su učenici učili 3 ili 4 godine njemački jezik kao izborni predmet, dok ga 3 učenika nikada nije učilo.

je uslijedila nakon prikupljanja rezultata anonimnog upitnika koji se sastojao od deset pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Analiza je pokazala sljedeće:

Osjećaj prilikom dobivanja zadatka za glumu	Broj učenika	Postotak
1. pozitivan	8	40
2. negativan	12	60

Tablica 1. Kako si se osjećao/la kada si dobio/la zadatak naučiti i odglumiti dijalog iz „Extra auf Deutsch“? Izvor: Originalno anketno istraživanje

Iz rezultata ankete vidljivo je da je većina učenika imala negativan stav i osjećaj kada su dobili zadatak da glume u razredu. Učenici koji su napisali da su se osjećali pozitivno su rabili sljedeće izraze: *dobro, super, ugodno i zanimljivo*. Učenici koji su vezali negativan osjećaj uz taj zadatak su koristili sljedeće odgovore: *loše, ljutito, skeptično, uplašeno i nelagodno, glupo*. To znači da je više od polovice učenika imalo negativan stav prema glumi, a što bi se moglo pripisati činjenici da u dotadašnjem obrazovanju nisu ili su vrlo malo koristili takve tehnike, što su učenici sami potvrdili u neformalnom razgovoru s profesoricom. Navedenome u prilog ide i činjenica da je većina učenika u 5. pitanju dala odgovor da želi glumiti u sličnim dijalozima (nakon što su se već jednom okušali u glumi).

Na drugo pitanje postavljeno učenicima dobiveni su sljedeći rezultati:

Trema prije glume	Broj učenika	Postotak
1. da	12	60
2. ne	8	40

Tablica 2. Kako si se osjećao/la kada si dobio/la zadatak naučiti i odglumiti dijalog iz „Extra auf Deutsch“? Izvor: Originalno anketno istraživanje

Ovakvi su rezultati, po kojima je 60 % učenika imalo tremu prije glume pred razredom, bili i za očekivati jer je za pretpostaviti da će većina učenika osjećati tremu prilikom glume na stranom jeziku pred cijelim razredom. Olakotna je okolnost bila da su glumili pred vlastitim razredom i neki su učenici to prepoznali te su rekli da im nije bilo problem glumiti jer je razred *složan i pun razumijevanja*.

Treće pitanje daje sljedeće rezultate:

Lakše je glumiti	Broj učenika	Postotak
1. gotove dijaloge (kao iz serije „Extra auf Deutsch“)	20	100
2. smisljati i glumiti vlastite (kao kod dijaloga s lutkama)	0	0

*Tablica 3: Je li ti lakše glumiti već gotove dijaloge
(npr. dijaloge iz serije „Extra auf Deutsch“) ili smisljati svoje
dijaloge i odglumiti njih (npr. kao kod dijaloga s lutkama)?*

Izvor: Originalno anketno istraživanje

Dobiveni su rezultati bili također za očekivati jer gluma prema predlošku zahtjeva manje znanja što se tiče jezičnih zakonitosti i leksika, no s druge strane, učenici se zato lakše mogu skoncentrirati na glumu, naglasak i intonaciju.

Analizom četvrtog pitanja dobiveni su sljedeći rezultati:

Nakon odglumljenog dijaloga „extra auf deutsch“, osjećao sam se	Broj učenika	Postotak
1. pozitivno	17	85
2. negativno	3	15

Tablica 4. Kako si se osjećao nakon što si odglumio/la dijalog?

Izvor: Originalno anketno istraživanje

Više od tri četvrtine učenika osjećalo se pozitivno nakon odglumljenog dijaloga prema predlošku, navodeći da su se osjećali: *sretno/ponosno/dobro/zadovoljno/olakšano*. Troje je učenika navelo da se osjećalo: *loše i uplašeno zbog loše glume/smiješno jer nisi znali jesu li dobro glumili/ uplašeno*.

Peto anketno pitanje je polučilo sljedeće rezultate:

Želiš li opet glumiti	Broj učenika	Postotak
1. da	17	85
2. ne	3	15

Tablica 5. Želiš li još glumiti dijaloge iz „Extra auf Deutsch“ ili drugih sličnih izvora? Izvor: Originalno anketno istraživanje

Postotak učenika koji su se pozitivno osjećali nakon odglumljenog dijaloga ko-reli ra s postotkom učenika koji bi ponovili glumu prema predlošku (bilo iz serije „Extra auf Deutsch“ ili prema nekom drugom audiovizualnom predlošku), tj. 85% učenika bi opet glumilo. 15 % učenika ne bi glumilo opet, a to se poklapa s brojem učenika koji su se negativno osjećali nakon glume. Vidljiv je rast pozitivnog stava prema glumi jer na početku, tj. prije aktivnosti glume, većina učenika (60%) je imala negativan stav.

Na šesto pitanje učenici su odgovorili sljedeće:

Pomažu li dijalozi kao iz „extra...“ u učenju	Broj učenika	Postotak
1. da	20	100
2. ne	0	0

Tablica 6: Pomaže li ti učenje dijaloga, kao onih iz „Extra auf Deutsch“, prilikom učenja njemačkog jezika? Izvor: Originalno anketno istraživanje

Svi se učenici slažu da učenje dijaloga prema predlošku pomaže u učenju, dok je samo jedan učenik nadopisao da takvo učenje pomaže, ali samo pri učenju izgovora.

Na sedmo anketno pitanje učenici su dali devet odgovora od koji su se neki ponavljali:

Razlozi zašto pomaže učenje dijaloga	Broj učenika	Postotak
1. zabavno je i lakše se uči	4	20
2. uče se nove riječi	8	40
3. uči se izgovor, ne razumijevanje	1	5
4. uče se nove riječi i naglasak	1	5
5. lakše se sjetim riječi pod testom	1	5
6. ponavlja se pa se nauči	1	5
7. vremenski se puno priča	1	5
8. opuštajuće je i lakše se uči	1	5
9. izgovor se savlada i lakše se shvati	2	10
UKUPNO	20	100

Tablica 7. Zašto misliš da ti dijalozi kao oni iz „Extra auf Deutsch“ pomažu ili ne pomažu u učenju jezika? Izvor: Originalno anketno istraživanje

Analizom odgovora ispitanika na osmo pitanje dobiveni su sljedeći rezultati:

Želiš li naučiti bolje glumiti	Broj učenika	Postotak
1. da	15	75
2. ne	5	25

Tablica 8. Ako vidiš da netko glumi jako dobro, želiš li i ti naučiti tako dobro glumiti? Izvor: Originalno anketno istraživanje

Iz rezultata dobivenih iz osmog pitanja vidljivo je da učenici većinom djeluju pozitivno jedni na druge i da dobra gluma i trud za savladavanjem dijaloga, intonacije, izgovora i scenskog nastupa pojedinih učenika djeluje na druge učenike da i oni budu bolji.

U odgovoru na deveto pitanje učenici su pojasnili osmo pitanje dajući razloge zašto žele bolje glumiti: *ako imam dara, želim bolje glumiti/želim biti bolji/uz puno se truda i rada može se puno postići...* Učenici (njih petoro) koji ne žele naučiti bolje glumiti to obrazlažu jednim od odgovora: *nisam talentiran/ne mogu biti skoncentriran pred toliko ljudi/ne zanima me/ne volim glumiti.*

Na deseto pitanje su dobiveni sljedeći rezultati:

Odgovara li ti gluma pred razredom	Broj učenika	Postotak
1. da	15	75
2. ne	5	25

*Tablica 9. Odgovara li ti gluma pred razredom?
Izvor: Originalno anketno istraživanje*

Ovi rezultati također koreliraju s rezultatima dobivenim iz prethodnih pitanja. Tako učenicima koji ne žele bolje glumiti jer ih to ne zanima, ne vole ili se ne osjećaju talentiranim, ne odgovara gluma pred razredom.

Osim analize ankete, analiziran je i pojedinačni uspjeh učenika iz njemačkog jezika na kraju 1. polugodišta te na kraju 2. polugodišta, zajedno sa ukupnom srednjom ocjenom razreda. U 1. polugodištu nisu korištene tehnike vezane za umjetničko izražavanje, a većina drugih navedenih tehnika nije korištena često ili uopće nije korištena. Evidentno je da se kod velike većine učenika ocjena povećala za jednu ocjenu (kod 65 % učenika), a kod 25 % za dvije ocjene, dok je kod 2 učenika (10%) ocjena ostala ista. Srednja ocjena razreda je samim time narasla za više od 51% na kraju 2. polugodišta u odnosu na 1. polugodište, tj. s 2,42 na 3,66. Iako ocjene pripadaju u ekstrinzičnu motivaciju kao vanjski utjecaji

(Rhineberg, 2004), vidljiva je korelacija da s povećanjem različitih tehnika i metoda podučavanja rastu i ocjene učenika.

Zaključak

Na temelju ankete koja je služila kao evaluacija dijela metoda i tehnika umjetničkih izričaja korištenih u 2. polugodištu šk. godine 2013./14. u 1. razredu Medicinske škole Osijek kod 20 učenika nastavljača njemačkog jezika (drugi strani jezik s ukupno 70 sati), vidljivo je povećanje interesa učenika za nastavu njemačkog jezika i za korištenje dramskih tehnika, glazbe i drugih metoda podučavanja jezika koji uključuju digitalne tehnologije, igru i sl. Osim toga, prisutno je i povećanje ukupne srednje ocjene razreda za 51 % u 2. polugodištu u odnosu na 1. polugodište. Učenici su u neformalnim razgovorima s profesoricom, prilikom ankete za evaluaciju dramskih tehnika i prilikom ankete na kraju šk. godine jasno dali do znanja da se znanje njemačkog jezika i motivacija za učenje njemačkog jezika povećala u odnosu na početak šk. godine i da im takve metode pomažu u učenju jezika. Nadalje, učenici su počeli uz učenje njemačkog jezika vezivati pozitivne osjećaje i stavove (npr. uz glumu, igre na satu, pjevanje, pravljenje voćne salate i sl.). Naglasak je bio na korištenju kako raznih umjetničkih izričaja, tako i digitalne tehnologije (mobitela, interneta) za povećanje interakcije učenika na satu kako bi se naglasak stavio na učenike kao subjekte nastavnog procesa. Pominji i detaljniji rad na glazbenom izričaju i dramskim tehnikama predstavljaju izazov koji se svakako preporuča.

Literatura

- Andersen, C. (2004). Learning in „as-if“ worlds: Cognition in drama in education. *Theory IntoPractice*, 43, 281-286.
- Anderson, M., Cameron, D., Carroll, J. (2009). Drama education with digital technology. New York: Continuum.Brown.
- Dörnyei, Z. (2001 a). Teaching and Researching Motivation. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001 b). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Edit.) (2009). Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Multilingual Matters.
- Dowdy, J. K., Kaplan, S. (Edit.) (2011). Teaching Drama in the Classroom. A Toolbook for Teachers. Rotterdam:Sense Publishers.

- Fels, L., Belliveau, G. (2008). Exploring curriculum: Performative inquiry, role drama, and learning. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Geffen, M. (1998). Drama in English: An enriching experience. English Teachers' Journal, 52, 53-57.
- Grady, S. (2000). Drama and diversity: A pluralistic perspective for educational drama. Portsmouth: Heinemann.
- Heathcote, D., Bolton, G. (1995). Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth: Heinemann.
- Kareva, V. (2013). English for Specific Purposes: Public Administration and Political Sciences. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 70, 1477-1481.
- Majaron, E., Kroflin, L. (2004). Lutka....divnog li čuda!. Zagreb: MCUK. Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Mesarić-Peras, M. (2011). Razlozi nemotiviranosti studenata Međimurskog veleučilišta za učenje njemačkog jezika. U: Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu, Čakovec. 77-82
- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strani jezici u kurikulu: Evropski modeli i hrvatske težnje. Metodika, 10, 51-79
- Mihaljević Djigunović, J., Bagarić, V. (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. Studia Romanica et Anglicana Zagrebiensis, 52, 259-281
- Ministarstvo prosjvjete i športa Republike Hrvatske (1997). Okvirnom nastavni program općeobrazovnih predmeta u srednjim školama. Ministarstvo prosjvjete i športa Republike Hrvatske. Zagreb
- Petrović, Elvira. (2000). Zašto (ne) volim njemački jezik – istraživanje motivacije za učenje njemačkog jezika. Život i škola : časopis za teoriju i praksi odgoja i obrazovanja, 4, 49-56
- Rheinberg, F. (2004). Motivacija. Zagreb: Naklada Slap.
- Robinson, K. (2001). Out of our minds: Learning to be creative. Chichester: Capstone.
- Sawyer, R. K. (2003). Group Creativity. Music, Theater, Collaboration. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Šulentić Begić, J., Papa, D. (2013). Rano učenje njemačkoga jezika pjevanjem i slušanjem pjesama U: Dijete i jezik danas – Dijete i mediji (Smajić, D., Majdenić, V.). Osijek : Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, 227-247.
- Wagner, B. J. (1998). Educational drama and language arts: What research shows. Portsmouth: Heinemann.
- Internetski izvori:
- http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf. Preuzeto 10. 07. 2014.
- <http://www.youtube.com/watch?v=yhP3OT2hxAE&list=PLF5Y48dr3I0SBRY3w35dlbj4tV> DZnwhNr. Preuzeto 10. 07. 2014.

EXPERIENCE-BASED APPROACH TO TEACHING GERMAN LANGUAGE AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE IN VOCATIONAL SCHOOLS – EXPLORATION OF MUSIC AND DRAMA AS A BASIS FOR ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION, LANGUAGE SKILLS AND CREATIVITY

Abstract

Well-known theories of motivation in foreign languages depend on priorities of research (e.g. learning goals vs. self-determination). One of the most influential is Gardner's motivation model, which explores the relationship between motivation and orientation (goals). Other theories emphasize the relationship between motivation and the social context, neurobiological model (Schumann's neurobiological model), self-determination etc. Drama and music in the context of learning a foreign/second language are frequently associated with individual activities, whose goals are learning, revision and practicing different linguistic structures (e.g. role play, creating songs etc.). Different games and creative activities are mentioned by various authors as means of enhancing motivation in language learning, mostly for young students. However, some of the challenges that German language teachers face in Croatian vocational schools are students' poor language skills, lack of motivation and perception of the German language as „difficult“. The goal of this paper is to test a model for improving students' language skills and their creativity in order to develop positive experience and thus enhance their motivation for learning German by exploring both drama and music. The model was tested on the students of first grade by means of mini projects that lasted for several weeks using different media, such as songs, sitcoms etc. The students created their own songs, wrote role plays and dialogues and acted them with self-made puppets and acted based on a sitcom created for German language learners. The evaluation of the projects followed after the performance. The final results were video clips and photos of the project, whereas the projects were evaluated by means of a questionnaire. Students agreed that acting and singing helped them learn a foreign language while boosting their self-confidence. A positive correlation was found between different artistic techniques and motivation for learning with those methods and for their further investigation.

Keywords: second/foreign language, motivation, music, drama, language skills

DRAMSKE METODE U DOMAĆIM UDŽBENICIMA IZ DIDAKTIKE

Ozana Ivezović

Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.3:792.2

Sažetak

Temeljno pitanje koje tekst postavlja jest u kakvom su odnosu pedagozijska (osobito didaktička) teorija i praksa te dramsko-pedagoška teorija i praksa u Hrvatskoj. Jedan od načina da se odgovori na to pitanje jest analiza značajnijih domaćih didaktičkih udžbenika u svjetlu njihova tretmana dramskih metoda. Zaključuje se da neki udžbenici te postupke uopće ne spominju, dok ih drugi samo naznačuju, a treći se njima više bave. Pritom didaktička i dramsko-pedagoška terminologija nisu usklađene. Neki od analiziranih udžbenika prikazuju dramske metode ravnopravnima ostalim metodama poučavanja, dok ih ostali tako ne tretiraju. Naposljetku, većina didaktika koje spominju dramske metode, smatraju ih prikladnima za različite nastavne sadržaje, a ne samo za umjetničke predmete.

Ključne riječi: didaktika, dramska pedagogija, nastavna metoda, dramski postupak

Uvod

Dramski odgoj danas u svijetu nailazi na široku primjenu u odgoju, obrazovanju, (psiho)terapiji, (re)socijalizaciji, udrugama civilnog društva i njihovim aktivnostima te napokon, u edukaciji budućih kazališnih umjetnika raznovrsnih profila. Prvo pitanje koje se pritom nameće jest zašto se on koristi u tako različitim djelatnostima i kontekstima?

Odgovori na to pitanje, premda se možda razlikuju u terminologiji i pristupu, počele od istih premsisa. Predstavljanje, izvedba ili oponašanje (Aristotelov termin) svojstveni su ljudskom rodu pa čak, u nekoj mjeri, i čovjekolikim majmunima (Lukić, D., 2013). Slično izvedbu određuje i Senker (2013, 190) rekavši da ona tako, *uključuje određene načine i oblike ponašanja te određene vrste djelatnosti, (...), a svojstvene su svim ljudima, i ne samo ljudima.*

Umjesto o izvedbi Krušić (2012, 18) govori o dramskoj sposobnosti: *Dramski se fenomen tako shvaća kao posljedica općeludske dramske sposobnosti, kao osobina svojstvena svim ljudima, a očituje se kako u vrhunskim ostvarajima dramske (kazališne) umjetnosti tako i u tzv. simboličkoj igri trogodišnjeg djeteta.*

Utjecajni britanski teoretičar dramskog odgoja Ken Robinson (prema Krušić, V., 2012, 18) izjavljuje da „*raspolažemo temeljnom sposobnošću dramatiziranja koja nam je prirođena kao jezik i gesta: to je sposobnost predstavljanja zahvaljujući kojoj neka radnja ili doživljaj može zamjeniti ili značiti neku drugu radnju ili doživljaj. Ova sposobnost javlja se u ranom djetinjstvu kao simbolička igra i traje sve do zrelosti te nakon nje kao sposobnost preuzimanja uloga.*

Suvremena dramsko-pedagoška literatura vrlo jasno postavlja ciljeve dramskog odgoja i na temelju iskustva govori o tome koje sve rezultate postižu dramski postupci kada se kontinuirano provode s djecom i mladim ljudima, pa i s odraslima. Dugoročni je cilj dramskog odgoja pomoći učeniku da razumije sebe i svijet oko sebe (O'Neill, C., 1976). Pritom je osnovno obilježje dramske aktivnosti tjelesna, emocionalna i intelektualna identifikacija s dramskom situacijom.

Courtney (1982) kaže da se kroz dramski odgoj najučinkovitije uči. Razne se situacije isprobavaju na simboličkoj ravni i učenici su uključeni u rješavanje problema na duboko osoban način. Istodobno su u tom „igranju“ stvarnog života zaštićeni jer drama ipak nije život sam. *Spontana dramska aktivnost je oblik raspoznavanja – način učenja. Znanje koje stječemo kroz takvu aktivnost postaje iznimno značajno za nas. Iskusili smo ga, prošli kroz nj, proživjeli ga. Stoga ga „osjećamo“; ono za nas ima emocionalnu vrijednost i zapamtiti ćemo ga. Na ovaj način, učenje*

kroz dramu je iznimno efikasno, miješajući spoznaju i osjećaje u cjelovito iskustvo koje duboko dotiče sopstvo. (Courtney, R., 1982, 6)

Upravo je razvoj cjelovite ličnosti koja teži samoostvarenju osnovni cilj humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju (Miljević-Riđički, R. et al., 2003). Cjelovita se osobnost može razviti samo ukoliko se, osim kognitivnog aspekta, vodi računa i o emocijama te ponašanju djece. Jedan od načina na koji se stvara humana škola također je, ističu Miljević-Riđički et al. (2003), korištenje primjerenih nastavnih metoda među kojima navode i igranje uloga. Ne koriste pojам dramske metode i dramski odgoj, ali očito smatraju da škola tim nastavnim metodama odnosno postupcima treba otvoriti vrata.

Putem dramskih metoda uči se iskustveno, a poznato je da čovjek, kako kaže kineska poslovica, najviše nauči i razumije ono što učini (Jelavić, F., 1998, 61). Dramski postupci razvijaju sve vrste inteligencija kako ih definira Gardner, a pokreću i osjećaje te intrinzičnu motivaciju (Iveković, O., 2012).

Razvidno je da se ciljevi koje suvremena psihologija i pedagogija postavljaju pred odgoj i školu podudaraju s ciljevima koje ističe teorija dramskog odgoja. No temeljno je pitanje koliko se suvremena pedagoško-psihologiska te dramsko-pedagoška teorija i praksa međusobno poznaju te koliko su upućene jedna na drugu? Stoga je i temeljni cilj analize koja slijedi ispitati prisutnost dramskih postupaka u didaktičkim udžbenicima.

Analiza didaktičkih udžbenika

Ciljevi i metode analize

Didaktički udžbenici za ovu su analizu odabrani prema više kriterija. Bilo je važno da su novijeg datuma, da su dostupni i da se koriste u studiju na nastavničkim fakultetima.

Zato su odabrani sljedeći udžbenici iz didaktike (navедени su abecednim redom prema prezimenima autora):

- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V. (1991). Osnove didaktike. Zagreb: Školske novine.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP.

- Jelavić, F. (1998). Didaktika. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Poljak, V. (1989). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Pranjić, M. (2005). Didaktika. Povijest, osnove, profiliranje, postupak. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga – Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Stevanović, M. (2001). Didaktika. Rijeka: Express digitalni tisak d.o.o.

Analiza treba odgovoriti na sjedeća pitanja:

- 1) Spominju li didaktike dramske postupke, a ako spominju, je li to usputno ili podrobnije?
- 2) Koliko se terminologija koju udžbenici koriste poklapa s dramsko-pedagoškom terminologijom te koriste li se različiti pojmovi za isti nastavni postupak?¹
- 3) U kakvom su odnosu dramske metode prema ostalim nastavnim metodama te posebno prema drugim kreativnim metodama u nastavi?
- 4) Smatraju li se dramski postupci prvo i prije svega metodama odgoja za umjetnost ili su oni primjereni i za *neumjetničke* nastavne sadržaje?

Rezultati analize

Prisutnost ili odsutnost?

S obzirom na prisutnost dramskih postupaka, razlikujem četiri grupe didaktičkih udžbenika. Prvu skupinu čine one knjige koje uopće ne spominju dramske postupke. Među proučenim udžbenicima, dramskim se metodama uopće ne bave (čak ih i ne spominju) Bežen et al. (1991), Cindrić et al. (2010) te Stevanović (2001).²

U drugoj su skupini knjige Poljaka (1989) i Jelavića (1998) koje samo naznačuju, na jednom ili više mesta, dramske postupke, ali ih ne definiraju niti što

1 Većina didaktika koje sam analizirala razlikuju nastavnu metodu i nastavni postupak pri čemu je metoda viši rodni pojam postupku (Bognar, L. i Matijević, M., 2005). Postupak je dakle određena procedura koja se koristi direktno u nastavi dok metode obuhvačaju veći broj srodnih postupaka. Tako bi se moglo koristiti naziv dramske metode kao pojam koji obuhvaća sve dramske igre, vježbe i tehnike, a tehnika učitelj u ulozi bi se mogla, primjerice, nazvati dramskim postupkom. Neke od didaktika ističu kako njihov zadatak nije podrobno opisati postupke i dati recepte za njihovu primjenu (Bognar, L. i Matijević, M., 2005). To je, ističu, zadaća metodika pojedinih predmeta. No zadatak im je, svakako, držim da na općenitijoj razini istaknu vrste metoda te navedu neke od postupaka koji bi po njihovom mišljenju bili najvažniji.

2 Stevanović je napisao niz knjiga o stvaralaštvu i kreativnosti u nastavi te bi se moglo prepostaviti da takve metode učenja i poučavanja spominje drugdje (premda to ne mogu sa sigurnošću tvrditi budući da se njima nisam posebno bavila).

podrobnije o njima izlažu. Kod Jelavića se te metode, pritom, navode u jednom grafičkom prikazu dok ih Poljak spominje samo u osnovnom tekstu. U stožastom grafikonu pod nazivom *Izvori znanja s obzirom na stupanj konkretnosti odnosno apstraktnosti*, Jelavić (1998, 46) na dnu stošca navodi one izvore koji nude izravni dodir sa stvarnošću. Među njima na samom je dnu direktni kontakt s realnošću, a na samom vrhu je dramatizacija u koju su svrstani ovi postupci i načini učenja i poučavanja: metoda slučaja, *brainstorming* (oluja ideja), *workshop* (radionica), diskusija, razgovor zasnovan na osobnom iskustvu i slično.

Radionicu (*workshop*) autor spominje kao jednu od metoda u nastavi koja je vrlo učinkovita, ali naglašava da se njome u svojoj knjizi neće baviti (Jelavić, F., 1998, 65). Iz toga bi se dalo zaključiti da autor ne negira vrijednost iskustvenih metoda, ali napominje kako, prema njegovom mišljenju, svaka metoda nije prikladna za svaki nastavni sadržaj. Prema tome, i dramatizacija bi, kako se čini, bila prikladnija za one sadržaje koji su konkretniji te zahtijevaju iskustveni pristup.

U dramskoj se pedagogiji oluja ideja (*brainstorming*) koristi kao jedan od važnih postupaka, a radionica (*workshop*) se u nekim situacijama spominje kao sinonim za dramski sat odnosno neku vremensku cjelinu unutar koje se odvija dramski rad s djecom ili pak edukacija dramskih pedagoga.

Dramska je pedagogija u Poljaka, pak, reducirana na dramsko izražavanje (geste i mimika) kao jedan od načina učenja umjetničkog izraza.

U trećoj bi skupini mogla biti samo knjiga Marka Pranjića koji govori o dramskim postupcima svrstavajući ih u metodičku kategoriju igre, no ne proučava ih detaljnije. Jasno je, ipak, da im pridaje veću važnost nego prethodno spomenute didaktike. Pranjić (2005, 288) igru drži *oblikom djelovanja na osnovi znanstvenih ili didaktičkih metoda*. Govori o igri kao o *poučnoj metodi koja omogućuje visoki stupanj interakcije* (Pranjić, M., 2005, 289). U igru svrstava sport potom poticajne igre pa u zagradi navodi igru uloga, zatim scenske igre pa u zagradi navodi kazalište, skečeve, slobodne predstave na materinjem i stranom jeziku te naposljetku simulacijske igre koje služe stjecanju iskustva i vježbanju odlučivanja. Igru uvijek prati radost, naglašava autor, a govoreći o scenskim igramu ističe da one *imaju pred očima kreativno tjelesno izražavanje ideja, problema i tvrdnji* (Pranjić, M., 2005, 289).

Preda i igra uloga i scenske igre pripadaju dramskom odgoju, čini se da ih ovaj autor ne smatra dijelom iste skupine postupaka. On ih podvodi pod igru, ali pod različite oblike igre pa im i funkcije drugačije definira. Teorija dramskog odgoja, pak, ciljevima dramske aktivnosti smatra i poticanje na aktivnost i iskustveno razvijanje sposobnosti odlučivanja i određivanja vlastitih prioriteta, kazališni

odgoj a, dakako, i obradu određenog problema ili ideje pomoću pokreta i tjesnog izražavanja. Pranjić (2005, 311) spominje dramske postupke također i u grafičkom prikazu *strukture nastave usredotočene na doživljaj*. Naime, na određeni poticaj ili provokaciju, učenici odabiru zadatak koji najviše odgovara njihovu senzibilitetu pa tako mogu izabrati igru uloga, umjetničko oblikovanje te usmenu analizu teksta. Nakon prezentacija učinaka rada slijedi diskusija i primjena na slične situacije.

I četvrtu skupinu čini samo jedna knjiga, a to je *Didaktika* Bognara i Matijevića. Oni dramske postupke često spominju govoreći o odgojnim i obrazovnim strategijama, a prikazuju ih u tablicama i u osnovnom tekstu. Od svih analiziranih udžbenika, upravo ova *Didaktika* najviše pažnje pridaje dramskim postupcima u nastavi³. U analizi ću krenuti od tabelarnog navođenja određenih postupaka do njihovih opširnijih opisa u samom tekstu.

Tako se u okviru tabelarnog prikaza odgojnih strategija, javljaju igre, igrolike aktivnosti, dramatizacije, suradničke igre, pomaganje drugima, rješavanje sukoba, posredovanje, terapija igrom te scenska ekspresija. Učenje otkrivanjem kao obrazovna strategija obuhvaća igre uloga, igre s pravilima te scenarije. Izražavanje i stvaranje podrazumijeva, između ostaloga recitiranje, scensko izvođenje te pri-povijedanje. Vježbanje, pogotovo unutar metoda učenja stranih jezika, uključuje i scenske vježbe, a stvaranje kao obrazovna strategija podrazumijeva i glumu.

Očito je da za autore dramski postupci igraju važnu ulogu u humanističkom odgoju i obrazovanju. Gotovo ih svaka odgojna i obrazovna strategija uključuje, a zastupljeni su postupci koji su značajni i za odgoj kroz umjetnost (suradničke igre npr.) i za odgoj za umjetnost poput glume ili recitiranja.

Govoreći, u osnovnom tekstu, o učenju otkrivanjem (kao dijelu strategije učenja i poučavanja) koje se može nazvati i iskustvenim učenjem, Bognar i Matijević ističu kako se iskustvo može stjecati bilo u stvarnosti bilo u zamišljenoj situaciji kroz simulaciju. Simulacija se koristi kada učenje u stvarnim situacijama nije moguće ili poželjno, a može se provesti i kroz drama. Poanta je u tome da postoji zamišljena okolnost koja iziskuje razrješenje. Učenici, kažu Bognar i Matijević ulaze u uloge te interakcijom rješavaju konflikt i tako uče. Vrste simulacije su, kažu autori, igra uloga, plan-igra te igre s pravilima. Igra uloga je ovdje gotovo pa sinonim za dramski odgoj ako se on definira kao *skup metoda poučavanja i učenja*.

3 Autori razlikuju odgojne strategije, metode i postupke te obrazovne strategije, metode i postupke. Strategije se dijele na veći broj metoda, a metode na veći broj postupaka. Odgojne su strategije egzistencija, socijalizacija i individuacija, dok su obrazovne poučavanje, učenje otkrivanjem, doživljavanje, izražavanje, vježbanje te stvaranje. Neću ovdje opširno navoditi koje sve metode i postupke ove strategije podrazumijevaju, već ću se pozabaviti prisutnošću dramskih postupaka unutar pojedinih strategija i metoda.

koje se sustavno koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se služi tijekom sazrijevanja i odrastanja (Krušić, V., 2007, 15).

Terminologija – poklapanja ili razmimoilaženja?

S obzirom na odnos pojmove koje koriste analizirane didaktike može se općenito reći da se njihova terminologija ne poklapa s dramsko-pedagoškom. U nekim se slučajevima čak isti pojam koristi za posve različite stvari.

Jelavić pojmove dramatizacije, oluje ideja i radionice ne definira i stoga se može samo naslutiti što on pod njima podrazumijeva. Dramatizacija je tako kod njega, čini se, krovni pojam za različite nastavne postupke pa bi se moglo zaključiti da dramatizacija po prilici odgovara dramskim aktivnostima – dramskim igram, vježbama i tehnikama.

Iz Poljakova izlaganja slijedi da je dramsko izražavanje za nj prije svega umjetnički izraz. Povrh toga, dovodi ga u usku vezu s crtanjem, slikanjem, pjevanjem ili sviranjem. Njegovo dramsko izražavanje se na neki način može dovesti u vezu s onime što se u dramskoj pedagogiji naziva dramskim izrazom, a to je *svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih uloga i situacija* (Krušić, V., 2007, 13). U stvari, ovako poiman dramski izraz znatno je širi od onoga što Poljak naziva dramskim izražavanjem.

Pranjić igru shvaća kao viši rodni pojam za igru uloga, scenske igre te simulacijske igre. Igra je u nekim paradigmama dramskog odgoja osnovni pojam, primjerice u Petera Sladea i Briana Waya (Krušić, V., 2012), pa bi se s tim konceptom igre i Pranjićevi viđenje donekle moglo poistovjetiti. Nasuprot tome, suvremena dramsko-pedagoška terminologija igru, koju naziva dramskom igrom, shvaća kao *fizičku ili intelektualnu aktivnost u kojoj sudionici preuzimaju uloge i koja ima svoja pravila te katkad i natjecateljski karakter* (Krušić, V., 2008, 16). Dakle, dramske igre su tek jedan tip dramske aktivnosti, uz bok dramskim vježbama i dramskim tehnikama, a nikako sveobuhvatan pojam.

Terminologija koju koriste Bognar i Matijević najvećim dijelom nije eksplicirana i stoga se ne može s pouzdanošću tvrditi što ona autorima točno znači. Recimo pojam suradničke igre mogao bi biti sukladan dramsko-pedagoškom razumijevanju budući da te igre služe poboljšavanju komunikacije i suradnje među članovima skupine. Neke postupke ovi autori definiraju posve drugačije nego dramsko-pedagoška literatura. Tako oni društvene igre (npr. *mlin, šah, igre s kartama* ili pak *čovječe ne ljuti se*) nazivaju igre s pravilima koje se u dramskoj pedagogiji temelje na nekom obliku igranja uloga. Općenito, pojam igre uloga kod ovih se

didaktičara može uvjetno shvatiti kao sinonim za dramski odgoj, a smatraju ih oblikom simulacije koja može ali i ne mora biti dramska.

Druge nastavne metode – ravnopravnost ili neravnopravnost?

Didaktičari koji dramske metode samo spominju očito ne drže da bi se one mogle smatrati ravnopravnima ili jednakovrijednima drugim nastavnim metodama. Tako je u Jelavića i u Poljaka. Kad je riječ o umjetničkim nastavnim metodama, po ovim autorima crtanje je zasebni postupak kojeg prilično opširno obrađuju, pa je razvidno da ga smatraju značajnijim od dramskih metoda.

Pranjić te Bognar i Matijević igru odnosno igru uloga očito vrednuju kao sklop nastavnih postupaka koji su ravnopravnii ostalima te u primjeni čak poželjni. Pranjić će igru svrstati među osnovne nastavne metode, dok će ih Bognar i Matijević naglasiti prikladnima u obradi mnogih nastavnih sadržaja zajedno s ostalim postupcima. Druge umjetničke metode Pranjić i ne navodi, dok ih spomenuti didaktičarski dvojac skoro jednako često predlaže kao i dramske postupke koji su očito ravnopravnii s drugim umjetničkim postupcima poput crtanja, plesa ili pjevanja. Ipak ovi autori spominju kako sudjelovanje u simulacijama, među inim i u igri uloga, predstavlja i kognitivno i afektivno i motoričko učenje budući da je sudjelovanje potpuno (Bognar, L. i Matijević, M., 2005, 283).

Dok mnogi dramski pedagozi dramske metode drže čak i boljima od ostalih (Krušić, V., 2012), neki autori didaktičkih udžbenika smatraju da različiti nastavni sadržaji i različite faze u nastavi zahtijevaju različite nastavne metode i postupke (primjerice Jelavić). Dramski pedagozi svoje stajalište brane ističući angažiranje emocija, volje i unutrašnje motivacije učenika koje ocjenjuju ključnim za učenje jer jedino emotivno poticajne lekcije mogu biti zapamćene (Dryden, G. i Vos, J., 2001, 304). Meni se pak čini da naglasak u nastavi treba biti na iskuštenom učenju i angažmanu svih potencijala ličnosti, ali ne treba zanemarivati ni druge metode. Postoje sadržaji koji će se ipak najbolje obraditi frontalnim radom i predavanjem nakon čega uvijek ostaje prostora za kreativnost.

Odgoj kroz umjetnost ili odgoj za umjetnost?

Jesu li dramske metode prikladne isključivo u nastavi književnosti i umjetnosti ili ih se može primijeniti u svim nastavnim područjima? Drugim riječima, je li ih nužno koristiti samo u odgoju za umjetnost ili su prikladne i za druga odgojno-obrazovna područja? Analizirane didaktike se baš i ne bave tim pitanjem, ali njihov odgovor na nj može se razabratiti na temelju tretmana dramskih metoda.

Vladimir Poljak spominje mimiku i gestikulaciju kada se radi o učenju različitih oblika ljudskoga izražavanja te ih naziva dramskim izražavanjem. Navodi ih u istom kontekstu kao i čitanje, govor, crtanje, slikanje, pjevanje ili sviranje. Očito je, dakle, da autor te aktivnosti smatra prije svega umjetničkima ili ih barem povezuje s umijećima različitih vrsta. Tako Poljak kao sklop postupaka za rad na tekstu spominje izražavanje (pa i dramsko) kombinirano sa čitanjem i mišljenjem. Premda ne precizira kako se radi isključivo o umjetničkim tekstovima, može se prepostaviti da dramske postupke veže prvenstveno s odgojem i obrazovanjem za umjetnost.

Ostali didaktičari, pak, smatraju da dramski postupci imaju svoju primjenu u nastavnom procesu ne izdvajajući pritom nastavu književnosti ili drugih umjetnosti. Jelavić, primjerice, dramatizaciju drži prikladnom za konkretnije sadržaje koji, po njegovom mišljenju, zahtijevaju iskustveno učenje i podučavanje. Pritom ne imenuje odgojno-obrazovna područja i nastavne predmete u kojima bi se dramatizacija mogla primijeniti.

Pranjić igru, pa unutar nje i igranje uloga te scenske igre, smatra jednom od temeljnih nastavnih metoda i očito je smatra opravdanom u različitim nastavnim sadržajima, dakle umjetničkima i ostalima. Bognar i Matijević stoje, izgleda, na istom stajalištu što se tiče primjenjivosti dramskih postupaka u raznim nastavnim područjima.

Zaključak

Analizirane didaktike pokazuju različite stupnjeve uključenosti dramskih postupaka među nastavne postupke odnosno metode. Dok ih tri od analiziranih sedam udžbenika uopće ne spominju, dva udžbenika ih gotovo usputno navode, a dva se njima podrobnije bave.

Što se pak tiče terminologije, nijedna didaktika ne koristi pojам *dramski odgoj*, *dramska pedagogija* ili pak *dramski postupak* odnosno *dramska metoda*. Dosta je česta sintagma *igra uloga* koja do neke mjere zamjenjuje pojam dramskog postupka ili čak dramskog odgoja. Didaktike koriste se i pojmove dramatizacija, dramsko izražavanje, scenska igra.

Didaktike uglavnom ne spominju konkretnе dramske postupke, a pogotovo ih ne nazivaju terminima uobičajenima u dramsko-pedagoškoj teoriji i praksi. Kod Bognara i Matijevića se spominju neke od metoda kao što su, primjerice,

suradničke igre, dok se mogu naslutiti dramski postupci *ogrtač stručnjaka Dorothy Heathcote te Boalov teatar slika*.

S obzirom na odnos između dramskih postupaka i ostalih, uvjetno rečeno, umjetničkih metoda, u nekim se didaktikama više pažnje posvećuje drugim upravo ostalim umjetničkim postupcima, primjerice crtanjem ili pisanju, dok druge didaktike stavljaju sve umjetničke metode u manje ili više ravnopravan odnos.

Odgoj kroz umjetnost i odgoj za umjetnost su najčešće tretirani ravnopravno premda Poljak, tzv. umjetničke metode najčešće stavlja u kontekst odgoja za umjetnost.

Što se tiče humanističkog poimanja razvitka cjelovite ličnosti kao općeg cilja odgoja i obrazovanja, didaktike i dramsko-odgojna teorija se poklapaju, ali se razlikuju u izboru načina na koji se to postiže. Didaktike u kontekstu nastavnih metoda uglavnom ne spominju važnost emocija u učenju i podučavanju (osim Bognara i Matijevića) dok dramsko-pedagoška literatura ističe važnost cjelovitog doživljaja koji obuhvaća sve slojeve ličnosti u učenju i podučavanju.

I zaključno. Iako se može činiti da nije nužno u didaktičkim udžbenicima i fakultetskoj nastavi didaktike spominjati dramske postupke, držim da je bitno studente nastavničkih fakulteta s njima upoznavati od početka studija. Nažalost, didaktike te postupke ne obrađuju dostatno, a kada to i čine ne koriste adekvatnu terminologiju niti literaturu o takvim metodama, pa studenti o njima i ne mogu dobiti precizne informacije. Kad je već dramska pedagogija nedostatno prisutna na nastavničkim fakultetima, udžbenici iz pedagogije, didaktike i metodike bi je trebali tematizirati kako kasniji profesionalni susreti s njom ne bi izazivali čudežje ili čak zazor nastavnika.

Pedagogijska i psihologijska i dramsko-pedagoška teorija i praksa svakako bi morale voditi računa jedna o drugoj. Dramsko-pedagoška praksa kako bi našla jače teorijsko uporište u pedagoškoj znanosti i teoriji, a potonja kako bi obogatila svoj diskurs područjem dramske prakse koja se u svijetu sve češće primjenjuje na svim razinama obrazovanja.

Jedna od poveznica svakako bi bila istraživanja efikasnosti dramskih postupaka koja bi nadišla praktična iskustva. Naime, dramsko-pedagoška praksa i dramski pedagozi koji se tim metodama služe, potvrđuju da učenici lakše uče, bolje pamte i vesele se nastavi, ali mislim da bi bilo važno o tome provesti didaktička i metodička istraživanja koja ne bi samo potvrdila ono što se očituje u praksi, već i ukazala na njezine druge mogućnosti.

Empirijska znanstvena istraživanja bila bi, po mome sudu, ta nužna poveznica i mogućnost kontakta pedagogije i psihologije s jedne te dramsko-pedagoške

teorije s druge strane budući da je spoj teorijskog i empirijskog uvijek bio i uvijek će biti način da teorija pronađe svoju potvrdu, a empirijsko svoje dublje i šire obrazloženje.

Popis literature

- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V. (1991). Osnove didaktike. Zagreb: Školske novine
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP.
- Courtney, R. (1982): Re-play. Studies of Human Drama in Education. Toronto: University of Toronto Press.
- Dryden, G., Vos, J. (2001): Revolucija u učenju. Kako promijeniti način na koji svijet uči. Zagreb: Educa.
- Iveković, O. (2012). Zašto dramski postupci u nastavi? Jedan od mogućih odgovora. Dramski odgoj, 17, 41-46.
- Jelavić, F. (1998). Didaktika. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Krušić, V. (2007). O dramskom odgoju – osnovni pojmovi. U: Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi. (ur. Radetić-Ivetić, J.), Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o., 13-15.
- Krušić, V. (2008). Osnovni pojmovi o dramskome odgoju. U: Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika. (ur. Lugomer, V.), Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o., 14-16.
- Krušić, V. (2012). Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije. Razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća. Doktorski rad. Zagreb: Neobjavljeno.
- Lukić, D. (2013). Uvod u antropologiju izvedbe: kome treba kazalište?. Zagreb: Leykam international.
- Miljević-Ridički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Zarevski, P. (2003). Učitelji za učitelje: primjeri provedbe načela Aktivne/efikasne škole. Zagreb: IEP.
- O'Neill, C., Lambert, A., Linnell, R., Warr-Wood, J. (1976): Drama Guidelines. Oxford: Heinemann Educational in association with London Drama.
- Poljak, V. (1989). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Pranjić, M. (2005). Didaktika. Povijest, osnove, profiliranje, postupak. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga – Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Senker, B. (2013). Uvod u suvremenu teatrologiju II. Zagreb: Leykam international.
- Stevanović, M. (2001). Didaktika. Rijeka: Express digitalni tisk d.o.o.

DRAMA METHODS IN DOMESTIC DIDACTICS BOOKS

Abstract

The basic research question of this analysis concerns the relationship between domestic pedagogic theory and practice (especially didactics) and educational drama theory and practice. One of the ways to answer the question is to analyze how relevant Croatian didactic handbooks treat drama methods. The main finding shows that some of these handbooks do not even mention drama methods, some of them just mention them and some of them give them more attention. Moreover, the terminology used in handbooks is not in accordance with terms of educational drama. Some of these books tend to understand drama methods equal to other teaching methods while others do not perceive them equal. Finally, most of the authors of these handbooks think that drama methods are suitable for various educational topics rather than just for artistic subjects.

Keywords: didactics, educational drama, educational method, drama method

INTERKULTURALIZAM U MODELIMA SUVRMENOG GLAZBENOG OBRAZOVANJA

*izv. prof. mr. art. Berislav Jerković
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.035:78

Sažetak

Suvremeno glazbeno obrazovanje prožeto je mnogobrojnim aktualnim, strukovno karakterističnim, lokalno određenim problemima i pitanjima, ali i globalnim trendovima i konceptima koji predstavljaju specifičan izazov učenicima i nastavnicima. Jedan od sveprisutnih i sve aktualnijih fenomena svakako je i pojavnost interkulturalizma i njegov utjecaj na polje glazbene umjetnosti. Danas se više nego ikada susrećemo s terminima multikulturalnost i interkulturalnost. Multikulturalnost kao suvremena društvena činjenica posjeduje višestruka značenja pa tako i ideološka, a najsazetije ju možemo definirati kao prisutnost više različitih kultura na određenom društvenom prostoru. Pojam interkulturalizma upravo je operativan, dinamičan i podrazumijeva akciju, on označava pitanja odnosa i djelovanja među različitim kulturama. Svrha je ovog rada prepoznati i odrediti modele glazbenog obrazovanja koji sadrže elemente interkulturalizma. Glazbeno je obrazovanje vrlo pogodno za usvajanje interkulturalnih načela i vrijednosti i zbog činjenice postojanja kvalitetne komunikacije ostvarene univerzalnošću glazbenog jezika. Glazbena umjetnost pored svojih brojnih pozitivnih utjecaja svakako pomaže djeci i mladima te ih na otkrivanje vlastitog kulturnog identiteta kao i na upoznavanje i razumijevanje drugih upravo kroz razne modele i načine koji prihvataju zajedništvo glazbenih pravila, komunikacije, suglasnosti i suradnje. Uzimajući kao značajnu prednost samu činjenicu kvalitetne glazbene komunikacije, mogućnosti koje glazbeno obrazovanje ima kroz koncept interkulturalizma dalekosežne su i vrlo perspektivne. Na putu unaprjeđenja interkulturalnog glazbenog obrazovanja u raznim modelima i raznim kurikulumima svakako moramo pedagoški raditi i na osvještavanju i izgradnji ispravnih stavova te uvažavanja prema drugim kulturama, etnicitetima, permanentno učiti o umjetničkim ostvarenjima izvan prostora vlastitih kulturnih vrijednosti, pristupati otvoreno prema

kultурно novom i drugačijem. Povezanost glazbenog obrazovanja i interkulturalizma čini specifičan odnos razvoja umjetničkog doživljaja i izričaja, stjecanja znanja, vještina, estetskih vrijednosti s jedne strane te izgradnje stavova, pozitivnih odnosa, uvažavanja posebnosti i multiperspektivnog pristupa glazbenoj umjetnosti s druge strane.

Ključne riječi: interkulturalizam, glazbeno obrazovanje, glazbena umjetnost, interkulturalni kurikulum, interkulturalne kompetencije

Uvod

Glazbena pedagogija u 21. stoljeću neizostavno uz sebe veže i provodi principe interkulturalizma. Razmjena stajališta, ideja, tumačenja i interpretacije glazbenih djela, dijalozi i suprotstavljanja sve više prolaze kroz interkulturalni filter različitosti, upoznavanja i suradnje. Interkulturalizam u svom izvornom značenju jest koncepcija koja polazi od pluraliteta kultura i njihove jednakopravnosti, ali uvijek aktivna suodnosa (Previšić, 1994). Umjetnička materija koju je kroz povijest uvijek karakterizirala prostorna transmisija, multikulturalni auditorij, razmjena ideja, uspostavljanje novih društvenih odnosa i drugih progresivnih kvalifikacija također je bila opterećena i brojnim negativnim aspektima takvog umjetničkog egzistiranja kao što su isključivost, neuvažavanje, dominacija, netrpeljivost, asimilacija, monopolizam glazbenog djelovanja i indoktrinacija ideja glazbene umjetnosti. Posljednjih desetljeća širenjem i osvještavanjem važnosti interkulturalnog odgoja i obrazovanja i glazbena pedagogija sve više preuzima pozitivna obilježja ove ideje i aktivno ih primjenjuje u svojim kurikulumima. Interkulturalni odgoj i obrazovanje postaju nezaobilazni činitelji u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih relacija (Hrvatić, 2011). Suvremena glazbena pedagogija pruža nam mnogobrojne modele umjetničkog obrazovanja koji svojom kvalitetom odgovaraju potrebama vremena i tržišta, a mnogi od njih egzistiraju kroz paradigmu interkulturalizma, pronoseći njegove pozitivne reperkusije i oplemenjujući pri tome društveni prostor, ali i glazbenu umjetnost. U današnje vrijeme brzog i sveobuhvatnog protoka informacija, pa tako i onih koje se odnose na glazbenu umjetnost, postajemo dodatno svjesniji aktualne problematike redefiniranja pojmove međuljudskih odnosa, tolerancije i uvažavanja. Upravo kod strukturiranja suvremenih kurikulumi treba artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke učitelja koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja, već će promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova i širina u neposrednim dodirima razgradivati različite socijalne

stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima (Previšić, 2004). Također se trebaju razvijati i sazrijevati novi didaktički oblici u kojima originalnost i kreativnost daju pravac novim perspektivama poučavanja i učenja. Takve perspektive u multi/interkulturnim društвима trebaju u najvećoj mjeri uvažavati identitet i različitosti, stavljajući vrijednost osobnosti pojedinca ispred bilo koje rasne, etničke ili kulturne podjele (Rosario-Sousa, 2011). Glazbena umjetnost i glazbena pedagogija pune su primjera dobre prakse koji adekvatno prilaze ideji interkulturnizma, dapače aktivno ih promiču i poboljšavaju. Pri povezivanju svih subjekata procesa koegzistencije različitosti glazbena je umjetnost onaj prijeko potreбni medij koji daje cilj, oblikuje sadržaj i određuje komunikacijski okvir koji je u stanju potaknuti dijalog i uspostaviti suradnju na mnogim društvenim primjerima. Ona sigurno može poslužiti i kao dobar uzor drugim odgojnim i obrazovnim područjima.

Interkulturni kurikulum – polazišta

Za uspješno svladavanje zadanih ciljeva odgoja i obrazovanja koji se očituju u dobrom razumijevanju, uvažavanju, kvalitetnoj komunikaciji i suradnji potreбan nam je jasan organizacijski i pojmovni okvir. Njega možemo definirati kao interkulturni kurikulum sa svojom specifičnom strukturom i metodologijom izrade. Uvodno bi trebalo definirati ključne pojmove takvog kurikuluma, počevši od značenja samog pojma interkulturnizma. Prema zaključcima Međunarodne konferencije o obrazovanju u organizaciji UNESCO-a iz 1992. interkulturnizam obuhvaća znanje i razumijevanje različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih odnosa, razmjene i uzajamnog obogaćivanja između različitih komponenti unutar kulture jedne zemљe i između različitih kultura u svijetu; interkulturnizam stremi nadilaženju procesa asimilacije, tako i pasivne koegzistencije mnoštva kultura kako bi se razvijalo samopoštovanje i poštovanje i razumijevanje kultura drugih (International Conference of Education, Geneve, 14-19. September 1992., UNESCO, International Bureau of Education). Nastojeći urediti odnose suživota pripadnika dominantnih i manjinskih skupina, svjetske su se politike okrenule u smjeru kulturnog pluralizma i stvaranju osnova za uspješni suživot različitih skupina (Sekulić-Majurec, 1996). Takve strategije tvore zrelo političko i društveno razmišljanje i suvremene poglede na pitanja multikulturalizma te su unaprijedile i prevladale, ne tako davna, usmjerena na kulturnu asimilaciju ili kulturnu retenciju. Interkulturnizam pokušava izgraditi filozofiju uvažavanja i prožimanja, omogućiti socijalno-etičku zaštitu manjina, uspostaviti kontakte

s nedovoljno poznatim i razumijevanje za gospodarske i druge međuvisnosti. (Previšić, 1996).

Svakako se nameće i potreba za odgovorom na pitanje zašto i kako uvoditi interkulturalizam u odgojno-obrazovne procese. Potreba za njegovom implementacijom u odgojno-obrazovne ustanove javlja se kao odgovor na kulturnu složenost društva i raznovrsnih stilova života te afirmaciju identiteta nedominantnih društvenih skupina (Spajić-Vrkaš i sur., 2004; Buterin, 2011). Interkulturalno obrazovanje želi omogućiti međuvisnost i povezanost tako da pomogne budućim građanima da postanu svjesni kulturnog pluralizma naših društava (Perotti, 1994, 19). Interkulturalizam nalazi važno mjesto u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* kao jedno od kurikulumskih načela (vrijednosnih uporišta) pri čemu je definiran kao razumijevanje i prihvatanje kulturnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura (NOK, 2011, 26). Hrvatić (2009) smatra da ideje interkulturalizma u obrazovanju (i odgoju) proizlaze iz potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima kulturnog pluralizma, univerzalizma i socijalnog dijaloga. Ta tri navedena načela mogu nam poslužiti kao polazišta za kreiranje interkulturalnog kurikuluma. Koncepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja ovisit će, u velikoj mjeri, od nastavnih sadržaja, modela i strategija, a svojim pristupom pojedini modeli interkulturalnog kurikuluma usmjereni su prema sadržaju programa, prema učeniku i/ili prema društvenim promjenama.

Učinkovito odgojno-obrazovno programiranje mora predvidjeti i razvoj specifičnih kompetencija, kako učeničkih, tako i nastavničkih. Kao važan element pri kreiranju interkulturalnog kurikulum svakako je i planiranje krajnjih kompetencijskih ishoda (u našem slučaju riječ je o interkulturalnim kompetencijama). Benson (1987) navodi deset dimenzija interkulturalne kompetencije: govorne vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane aktivnosti, posao, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, stavovi, zadovoljstvo, mobilnost. Byram definira interkulturalne kompetencije kao sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura (Byram i Zarate, 1997). Hrvatić i Piršl (2005) zaključuju kako interkulturna kompetencija uključuje tri bitne dimenzije: kognitivnu, emocionalnu i komunikacijsku (ponašajnu) dimenziju. Stjecanje interkulturnih kompetencija cjeloživotni je proces, usmjeren na profesionalni i osobni razvoj pojedinca. Odlika dobrog glazbenog, interkulturno kompetentnog pedagoga bila bi da u svoj odgojni i obrazovni rad uključi ona načela, sadržaje i postupke koji će poticati stjecanje interkulturnih kompetencija učenika, ali i ostalih kolega nastavnika,

kao i dalnjeg društvenog širenja ideja multikulturalne svjesnosti, prihvatanja i međudjelovanja. Prisutnost takvog odgojno-obrazovnog djelovanja očitovat će se u glazbenom smislu kroz javni, mjerljivi umjetnički rad prezentiran javnosti, kroz odabrane glazbene programske sadržaje, specifičan kriterij okupljanja učenika/glažbenika u pojedine projekte, izgradnje novih modela glazbenog partnerstva i mostova multikulturalne suradnje.

Modeli interkulturalnog glazbenog obrazovanja

Za uspješno implementiranje načela interkulturalizma kroz modele glazbenog obrazovanja u određenu sredinu, bilo obrazovnu instituciju, bilo širu društvenu zajednicu, potrebno je raditi na stvaranju pogodnih uvjeta i ozračja kao nužnih pretpostavki ovog procesa i kreiranja tolerantnog i partnerskog prostora glazbenog djelovanja. Glazba je, prirodno i nerazdvojno, multikulturalna (Volk, 1998). Sve razine glazbenog odgoja i obrazovanja (glazbene škole, konzervatoriji, akademije, glazbeni studiji raznih profila i razina) moraju u svome djelovanju na strateškoj razini, ali ponajviše u praktičnom radu, težiti uspostavi pozitivnih odnosa, prevladavanju sukoba i nerazumijevanja te pružanju jednakopravnih mogućnosti osobama i sadržajima proisteklim iz različitih kultura. Perotti (1994) smatra kako je umjetnost, kao idealan medij komunikacije i sudjelovanja, pouzdano sredstvo pristupa otkrivanju, prihvatanju i poštovanju različitih kultura. Navodi i kako Vijeće Europe među umjetničkim disciplinama koje potiču djecu i mladež da oblikuju vlastiti identitet i da razumiju druge zajedno s njihovim razlikama posebno izdvaja glazbu i njezinu ulogu u školi. Dobrota (2009, 5-7) navodi nekoliko zaključaka Simpozija u Tanglewoodu¹ navedenih u tekstovima Deklaracija, koji jasno impliciraju interkulturalne vrijednosti i načela i koji su vrijedan putokaz kreiranju i provođenju suvremenih glazbenih kurikuluma:

Simpozij u Tanglewoodu, 1967.:

Glazbenoj nastavi pripada glazba svih stilova, formi i kultura. Glazbeni repertoar trebao bi se proširiti i obuhvatiti glazbu našeg vremena u svoj njenoj raznolikosti i bogatstvu, uključujući i popularnu glazbu, avangardnu glazbu, narodnu te glazbu drugih kultura.

¹ Tanglewood Symposium održan je 1967. u Tanglewoodu (Massachusetts, SAD) pod pokroviteljstvom MENC-a (Music Educators National Conference) i partnera: Berkshire Music Centar, fondacije Theodore Presser i School of Fine and Applied Arts, Boston. Godine 2007. održan je Symposium Tanglewood II – Charting the Future.

Simpozij Tanglewood II – Charting the Future, 2007.:

Ljudi i glazba. Ljudi su inherentno muzikalni. Glazba povezuje ljudе diljem svijeta. Bez bavljenja glazbom razvoj interkulturalnih, emocionalnih i duhovnih aspekata života bio bi uvelike osiromašen.

Jednakost pristupa. Društvo najbolje funkcionira kada su resursi distribuirani jednako i pošteno. Sve osobe imaju pravo na glazbenu poduku i sudjelovanje u glazbenim aktivnostima bez obzira na dob, religiju, klasu, nacionalnost, kulturu, seksualnu orientaciju i mjesto boravka. Obaveza je naše profesije raditi u smjeru navedene jednakosti pristupa.

Promjene programa i inovacije. Kulturna značenja i vrijednosti utjelovljeni su u svakom aspektu procesa učenja i podučavanja. Program stalno evoluira i ide u smjeru potreba zajednice i učenika te bi trebao reflektirati ravnotežu između temeljnih tradicija i inovacija.

Važnost istraživanja. Nova saznanja u brojnim akademskim poljima, koja su direktno povezana s obrazovanjem, ali i koja su izvan njegovog tradicionalnog djelokruga, proširuju i produbljuju naše razumijevanje učenja i poučavanja. Istraživanja u području kognitivnih znanosti, sociologije te ostalih područja, poput muzikologije i etnomuzikologije, posebno su važna za procese glazbenog obrazovanja.

Svakako je potrebno uvodno istaknuti dominantni obrazovni model glazbene kulture na našim geografskim i kulturnim prostorima². To je svojevrsni jednoobrazni glazbeno-estetski pristup s kojim se susrećemo u našem obrazovanju, a koji, najobjektivnije rečeno, vrlo štedljivo prilazi potrebi za upoznavanjem drugačije i različite glazbe. Dominantna estetika u našem glazbenom obrazovanju artikulisana je putem kulturne hegemonije zapadne umjetničke glazbe. Takav način razmišljanja o glazbi ne može opravdati raznolikost praksi koje označava riječ *glazba* u suvremenom svijetu. Pluralističkim koncipiranjem nastavnog programa

2 Kako bismo uspjeli definirati specifične elemente koji čine interkulturalni kurikulum glazbenog obrazovanja, morat ćemo se dedukcijski uputiti od okvira interkulturalnog kurikuluma koji smo prethodno objasnili i tragati za elementima glazbenog obrazovanja koji sadrže interkulturalne vrijednosti. U tu svrhu analizirali smo aktualne studijske programe glazbenih akademija i u njima potražili interkulturalne sadržaje unutar pojedinih kolegija te kurikularnih i ekstrakurikularnih aktivnosti specifičnih za pojedine glazbene discipline. Radom su obuhvaćeni studijski programi Glazbene pedagogije, Klavira i Pjevanja i to na Umjetničkoj akademiji u Osijeku, Umjetničkoj akademiji u Splitu te na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (prema dokumentima studijskih programa javno dostupnima na mrežnim stranicama). Analizom tih dokumenata konačno možemo i definirati specifične obrazovne modele s interkulturalnom određenošću.

glazbena nastava pridonosi estetskom odgajanju učenika, nadilaženju ograničenih svjetova kulturno definirane realnosti te razvijanju stvaralačke kritike koja je rezultat izravnog kontakta s glazbom i promišljanja o njoj (Dobrota i Kovačević, 2007, 119). Jedan od ključnih elemenata interkulturalnog glazbenog obrazovanja (nedovoljno) prisutan u sadržajima kolegija studijskih programa je *upoznavanje glazbe i/ili praktično muziciranje putem sadržaja iz kulturno i estetsko raznolikog prostora*. Glazbeno obrazovanje mora pružiti priliku učenicima za iskustvom upoznavanja brojnih primjera svjetske glazbene tradicije (Anderson, Cambell, 2010), a ne izolirati ga isključivo na opus prozapadne, umjetničke glazbe.

Prilika je to za otkrivanjem novih glazbenih izričaja, stilova, formi, instrumenata, običaja i poimanja glazbene estetike koju prostor klasične umjetničke glazbe ne obuhvaća u cijelosti. Ovakvo gledište upoznavanja novih, kulturno različitih i jednakovrijednih glazbenih izričaja upravo je onaj model obrazovanja usmjeren prema glazbenom sadržaju. Takav model glazbenog obrazovanja pruža nam mogućnosti egzemplarnog upoznavanja glazbenih sadržaja iz kulturno i estetski raznolikih prostora. Najveće uspjehe unaprjeđenja nastave moguće je postići kroz dopunu nastavnih kurikuluma ovakvim raznovrsnim interkulturalnim glazbenim sadržajima. Primjetno je da se posljednjih godina glazbeni kurikulumi sustavno obogaćuju ovakvim sadržajima. Nažalost česta pogreška u praksi odnosi se na izjednačavanje glazbenih estetika različitih kulturoloških prostora i njihova komparacija primjenom istih teorijsko-analitičkih parametara. Zapadna umjetnička glazba koja čini osnovu studijskih kurikuluma posjeduje svoje teorijske, stilske, estetske i terminološke principe koje nije moguće niti potrebno mijenjati nekim drugima pod pogrešnom izlikom glazbenog pluralizma. Pravi obrazovni pristup podrazumijeva ravnopravan pristup različitim, autonomnim glazbenim sadržajima i glazbi drugih naroda te upoznavanje s njenim povijesnim, kulturološkim i stilskim odrednicama.

S druge strane postoji glazbeni model koji na izvjestan način dopušta, dapače sugerira, jednako vrednovanje različitih glazbenih sadržaja, kultura i ostvarenja. To je fenomen *World Music* – svojevrsna enciklopedija glazbi svijeta. Ovaj specifični model (u mnogim glazbenim kurikulumima i istoimeni nastavni predmet) u svojoj je osnovi multikulturalni pristup glazbenoj umjetnosti i glazbenom obrazovanju. Po svojem značenju *World Music* obuhvaća ona glazbena ostvarenja koja su tradicionalna, narodna, etnička, izvorna (Nidel, 2005). Možemo reći da je to stanoviti kroskulturalni glazbeni obrazovni model. Odlikuje ga često ekstenzivni pristup upoznavanju glazbene materije, manje intenzivan. Unutar tog modela obrađuje se širok etnološki i geografski prostor s ciljem upoznavanja bogate svjetske glazbene baštine i upoznavanja različitih kultura. Proučavajući

te glazbene sadržaje, studenti uče i o drugim aspektima, npr. povijesnim, društvenim, jezičnim itd. Takav pristup uvažava stvaralaštva heterogenih glazbenih estetika i kulturoloških prostora. Utjecaj modela *World Music* pronalazi svoje mjesto posljednjih godina u programiranju nastave u osnovnim i srednjim školama, kao i na fakultetima te se i didaktički materijali ažuriraju i obogaćuju raznim interkulturnim glazbenim sadržajima.

Važan model glazbenog obrazovanja s implikacijama interkulturnizma svakako je onaj okrenut *umjetničkoj mobilnosti i koegzistenciji*. Specifičnost umjetničkog djelovanja očituje se kroz javnu prezentnost i međunarodnu aktivnost. Učenici i studenti brzo postaju samostalni umjetnici i moraju glazbeno egzistirati – upućuju se na hrabar iskorak prema profesionalnom glazbenom podiju, ali uz prethodno dobro kapacitiranje glazbenim i interkulturnim kompetencijama. Glazbeno obrazovanje izuzetno je bogato primjerima interkulturne suradnje, kreiranja i realizacije multikulturalnih ideja i sadržaja, širokog i vibrantnog prostora projektnih okupljanja i gostovanja. Ukratko, učenicima i studentima na dispoziciji su brojni programski modeli na putu što boljeg umjetničkog obrazovanja i sazrijevanja. To su razni oblici inozemnih nastupa, festivala, povezivanja i zajedništva u glazbenim izvedbama sudionika iz različitih zemalja. Takvi programi i projekti redovito se organiziraju, praksa su na svim kontinentima, oni su općeprihvaćen model glazbenog obrazovanja prepoznat i vrijedan u svim kulturama. Brojne glazbene vrijednosti proistječu iz takvog načina učenja glazbe, a također se mogu primijetiti mogućnosti i važnosti stjecanja interkulturnih kompetencija i vrijednosti. Od onih vrijednosti koje su neophodne za glazbeni razvoj pojedinca svakako treba osvijestiti važnost vlastitog glazbenog napretka kroz modele obrazovne mobilnosti i glazbenog partnerstva. Oni pružaju mogućnost intenzivne razmjene znanja, upoznavanja bogatstva glazbenih varijeteta, alternativnih analitičkih i teorijskih pristupa glazbenoj umjetnosti, akceleracije usvajanja znanja i vještina, upoznavanje s drugim i drugaćijim kulturama, običajima, a sve to kroz boravak i rad u multikulturalnom miljeu. Glazbeno-projektna okupljanja čest su i višestruko koristan model glazbenog obrazovanja čije su vrijednosti prepoznale sve javne i političke strukture bez obzira na svoja uvjerenja upravo zbog širokih i efektivnih društvenih reperkusija koje postižu. Takva okupljanja u svome izvođačkom korpusu okupljaju osobe iz različitih kultura, nacija, rasa, religija. Intenzivnost glazbenih aktivnosti, obilje sadržaja, bogatstvo glazbenih podataka, različitih didaktičkih postupaka i pristupa, učenje o poštivanju i uvažavanju, o nužnoj, a konačno i željenoj suradnji samo su neke od interkulturnih vrijednosti koje takvi obrazovni modeli pružaju.

Glazbeno obrazovanje odlikuje česta suradnja s inozemnim kolegama, nastavnicima, umjetnicima bilo putem redovite nastave, bilo putem periodičkih po- hađanja obrazovnih programa u vidu *majstorskih radionica, seminara, programa umjetničkog usavršavanja u multikulturalnom okruženju*. Specifičnosti umjetničke pedagogije svakako su i međunarodne škole i radionice, stručni seminari i tečajevi, glazbena natjecanja; ukratko, brojne nastavne i izvannastavne aktivnosti i mogućnosti na dispoziciji su učenicima i studentima pri njihovom umjetničkom obrazovanju i sazrijevanju. Ti se modeli najčešće organiziraju s kraćim vremenskim trajanjima i time su sadržajno ograničeni, ali su izuzetno vrijedni zbog intenzivne umjetničke aktivnosti, orientiranosti i motivacije studenata na projektne zadatke, razvoja kompetitivnosti i izvrsnosti, što rezultira akceleriranim umjetničkim i kognitivnim napretkom te sazrijevanjem. To su svakako i prilike mladim glazbenicima za prezentaciju svojih postignuća te njihovu afirmaciju kao umjetnika, kao i ulazak u svijet glazbenog profesionalizma. Ideje interkulturnalizma najefektnije se upoznaju i usvajaju u radnom okruženju koje je prožeto međunarodnim koloritom, raznolikošću, posebnošću. Također se promoviraju i vrijednosti sustavnog umjetničkog rada, upoznaje se struktura međunarodne glazbene scene i njenih specifičnih kodeksa djelovanja, usvajaju se vještine dobre komunikacije sa svim činiocima obrazovnih i umjetničkih disciplina. Kraći obrazovni programi također zagovaraju važne obrazovne i glazbene vrijednosti – predani trening, visoku motivaciju, radni fokus, posvećenje cilju, tehničku i umjetničku akceleraciju, poboljšanje koncentracije, intelektualno sazrijevanje samo su neki od razloga zbog kojih treba poticati mlade glazbenike da se u nekoj fazi svog obrazovanja svakako usmjere i na takve obrazovne modele. Jedna viša stepenica u ovoj obrazovnoj kategoriji posebno je interesantna i odnosi se na *Studijske razmjene, mobilnost i usavršavanja*. Modeli su to koji pružaju cjelovitije obrazovanje u dužim vremenskim i kvalifikacijskim razdobljima (semestri, studijski ciklusi: prediplomski, diplomski, poslijediplomski studij). Klopper (2010) smatra kako se treba usredotočiti na dinamičnost razmjene među glazbenicima, nastavnicima, učenicima i raznim glazbeno-socijalnim skupinama unutar vlastite kulture i unutar drugih kultura. Ključ za ovakav glazbeni pristup razumijevanje je kako glazbu treba prakticirati, kako razmišljati o njoj, kako ju učiti u vlastitoj a kako u drugim kulturama.

U suvremenom glazbenom obrazovanju kristaliziraju nam se i modeli za otkrivanje i reprodukciju novih glazbenih izričaja, stilova, instrumenata, običaja i glazbenih estetika. Prilika je to za usvajanje glazbenih sadržaja i izričaja koje institucionalno glazbeno obrazovanje ne obuhvaća u cijelosti. Studenti takve sadržaje mogu tek djelomično otkriti i realizirati u sklopu svog formalnog obrazovanja, ali

će također, ako takav segment obrazovanja izostane ili ga pojedinac želi produbiti, svakako prići nekom drugom obliku formalnog ili neformalnog glazbenog obrazovanja. Alternativne glazbene sadržaje (specifične tradicionalne, nacionalne, instrumentalne, popularne te brojne druge stilove i forme) danas nude brojne glazbene škole, radionice i udruge. Također, otvaranjem lako dostupnih glazbenih informacija putem interneta studenti usvajaju pregršt podataka i kroz razne informalne oblike učenja. Budući da često ne postoji pedagoško vodstvo i korektiv u takvim oblicima obrazovanja, vrlo je izgledno stjecanje površnih glazbenih znanja i vještina, a izostat će i usvajanje interkulturnih vrijednosti i kompetencija. Odgovornost je glazbenih pedagoga i nad ovim aspektom glazbenog učenja jer se studenti glazbe uslijed raznih nerealiziranih glazbenih afiniteta rado okreću ostalim obrazovnim alternativama.

Važna pretpostavka kvalitetnog interkulturnog međudjelovanja u glazbenom obrazovanju svakako je postojanje univerzalnog komunikacijskog sredstva. U glazbenoj umjetnosti to je tzv. *glazbeni jezik*³, sustav izgrađen od glazbenog pisma, vještine njegovog čitanja, tonskog artikuliranja i razumijevanja te glazbene interakcije među sudionicima izvedbe. Komunikacija među izvođačima na ovaj način teče neometano i neovisno o eventualnoj lingvističkoj barijeri ili kulturnoškoj udaljenosti. Dvije su osnovne razine tijeka glazbene komunikacije: ona kod koje postoji egzaktni notni zapis i ona kod koje se glazbena izvedba događa direktnom predajom. Kod prve razine treba imati na umu širi estetski, stilski i etnički kontekst prilikom izvedbe jer glazbena notacija ima svoja informacijska ograničenja. Ako se glazbena izvedba događa neposrednom predajom učenjem po sluhu, a pod pretpostavkom postojanja dobrog učitelja-mentora, višestruke glazbene, estetske i tehničke informacije lakše se prenose na sudionike, pogotovo kod glazbenika-amatera koji površno ili uopće ne vladaju glazbenim pismom.

Važnosti interkulturnog glazbenog obrazovanja

Brojne su vrijednosti koje proistječu iz modela interkulturnog glazbenog obrazovanja: to je svakako upoznavanje bogatstva glazbenih varijeteta, usvajanje novih dimenzija glazbenih znanja i vještina te glazbenih kompetencija, intenzivnost razmjene znanja i upoznavanja glazbenih baština, akcelerirano usvajanje znanja

3 Pojam *glazbeni jezik* ovdje navodimo više u simboličkom nego u semantičkom smislu. Prema T. W. Adornu glazba i jezik posjeduju brojne sličnosti, ali nisu jednoznačni pojmovi. S druge strane novija istraživanja funkcija ljudskog mozga (npr. Brown, Martinez, Parsons, 2006) empirički dokazuju izuzetnu povezanost paralelnih neuroloških i muskularnih resursa pri fonacijskom procesu dok su distinkтивni resursi aktivni prilikom semantičke obrade podataka.

i vještina, iskustvo boravka i rada u multikulturalnim sredinama, upoznavanje s drugačijim običajima, kulturama, boravak i rad u multikulturalnom miljeu. Interkulturnim glazbenim obrazovanjem učenici postaju svjesni pozicije i značenja glazbe i kulture iz koje potječu, važnosti i kvalitete glazbe drugih kultura i izgrađuju adekvatne vrijednosne sudove. Drummond (2005) sugerira da se studenti i nastavnici trebaju izložiti iskustvu kulturne raznolikosti u cilju kreativnog zamaha vlastitog razvoja, tako utječeći na odnose koje oblikuju, profesionalne i osobne sudove i mišljenja koja usvajaju i socijalne transakcije koje dogovaraaju. Glazbeno obrazovanje velikim dijelom počiva na iskustvu reproduktivnog glazbenog djelovanja tako da možemo zaključiti kako se ta dva glazbena polja višestruko prožimaju. Inkulturacija ili uranjanje u glazbu nekog prostora, smatra Green (2008), temeljni je faktor koji je zajednički svim aspektima glazbenog učenja, bilo formalno, bilo informalno. Većina glazbi svijeta naučena je kroz inkulturaciju i aktivno sudjelovanje kroz slušanje, promatranje i oponašanje glazbe i glazbene prakse. U tome se ponekad nije potrebno fizički znatno udaljavati od prostora življenja i djelovanja. Područje Republike Hrvatske posjeduje izuzetno kulturno bogatstvo i glazbene posebnosti. Bogatstvo različitih kultura na prostoru Republike Hrvatske očituje se kroz djelovanje brojnih kulturno-umjetničkih pa tako i glazbenih društava koja za osnovni cilj imaju prezentiranje, održavanje i prenošenje kulturnih vrijednosti pojedinih naroda na sadašnje i buduće generacije. Preko njihovog djelovanja moguće je upoznati pojedine etničke i tradicionalne glazbene baštine, a one su također i dobar primjer učenja za poštivanje kulturnih razlika, izdizanje iznad jednoobraznih glazbeno-estetskih preferencija, stvaranje mogućnosti partnerskog i jednakopravnog suradničkog odnosa među različitim kulturama.

Kroz razne modele interkulturnog glazbenog obrazovanja učenici i studenti zapaju i usvajaju nove pristupe glazbenoj umjetnosti kao i nove načine ekspresije, glazbenog stvaralaštva, reprodukcije, karakteristične glazbene izvođačke tehnike, interpretacije, terminologije, instrumentarije, glazbene simbolike itd. Znanje i iskustvo koje mladi glazbenici stječu kroz navedene obrazovne modele trajno su bogatstvo i doprinos njihovim glazbenim i interkulturnim kompetencijama. Sigurno je da se ovakvim modelima glazbenog obrazovanja stječu znanja i vještine koje nisu dio samo formalnog glazbenog procesa, koja se tiču i raznih kroskuri-kulumskih, društvenih tema i fenomena, a koje se ovim empirijskim modelima puno dublje i cjelovitije savladavaju.

Zaključak

Glazbeno obrazovanje prožeto interkulturalnim principima i vrijednostima priroda je za cjevitije, sveobuhvatnije upoznavanje glazbene umjetnosti. Svjetska glazbena scena po svim je svojim odlikama multikulturalna. Uvjet kvalitetne i konstruktivne interakcije među njenim sudionicima svakako je uvažavanje i primjena načela interkulturalnosti. Na profesionalnim glazbenim razinama nije dovoljno deklarativno i površno demonstrirati spremnost i voljnost prihvatanja glazbeno drugaćijih kultura kao i specifičnih glazbenih baština. Glazbeno je obrazovanje posljednjih desetljeća izgradilo jasne modele koji glazbene profesionalce vode prema stjecanju potrebnih interkulturalnih kompetencija kao uvjeta djelovanja na suvremenoj glazbenoj sceni. Tako današnji studenti tijekom svoga obrazovanja imaju priliku upoznavati sadržaje proistekle iz kulturno i estetski raznolikih prostora, odmaknutih od zapadnog, umjetničkog glazbenog okvira, bogatstvo baštine Glazbi svijeta (*World Music*), uče kroz programe obrazovne i umjetničke mobilnosti, razmjena i partnerskih programa, upoznaju osobe i kulture različitih nacija, rasa i religija.

Glazbeno obrazovanje ima upravo idealne mogućnosti interkulturalne transmisijske umjetničkih vrijednosti zahvaljujući univerzalnosti i razumljivosti svoga karakterističnog, tzv. glazbenog jezika. Takav pozitivni komunikacijski okvir mnoge druge, pogotovo neumjetničke discipline, jednostavno ne posjeduju i uvijek su odredene lingvističkom distancicom. Djelovanje u okvirima interkulturalizma pruža i veliku osobnu mogućnost glazbenim pedagozima za dalnjim obrazovanjem, usavršavanjem i stjecanjem novih kompetencija u smjeru poučavanja, komunikacije, medijacije, odnosno refleksivna djelovanja među učenicima, kolegama i umjetnicima iz raznih kultura. Cilj ovog koncepta upravo i je približavanje univerzalnim vrijednostima glazbe, lišeni predrasuda i stereotipa o porijeklu, spolu, religiji, socijalnom statusu i svakoj drugoj odrednici osoba koje ju stvaraju. Interkulturalni pristup upoznavanju glazbene umjetnosti putem poštovanja i suradnje među sudionicima zapravo najdosljednije tretira i poštuje samu glazbu, smatrajući ju univerzalnom kulturnom vrijednošću. Postojanje volje i namjere te artikulacija konkretnih aktivnosti usmjerenih upoznavanju drugih i različitih glazbenih izričaja važan su i konkretan korak u svrhu izgradnje mostova multikulturalnih suradnji. Budući da smo sve svjesniji potrebe za uklanjanjem kulturnih etnocentrizama, egoizama i isključivosti svake vrste, angažiranje na kreiranju i provedbi interkulturalnih glazbenih kurikuluma svakako je ispravan pristup suvremenom glazbenom obrazovanju.

Literatura

- Anderson, W. M., Campbell, P. Sh. (2010), *Teaching music from a multicultural perspective*. U: William M. Anderson i Patricia Shehan Campbell. (ur.), *Multicultural perspectives in music education*. 1 – 7. Lanham: Rowman & Littlefield education.
- Benson, P. G. (1987), *Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria*. International journal of intercultural relations, 10, 176-196.
- Byram, M., Zarate, G. (1997), *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. U: Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dobrota, S., Kovačević, S. (2007), *Interkulturalni pristup nastavi glazbe*. Pedagogijska istraživanja 4 (1), 119 – 129.
- Dobrota, S. (2009), *Interkulturalno glazbeno obrazovanje*. U: Djeca i mladež u svijetu umjetnosti (ur. Ivon, Hicela). Split: Centar za interdisciplinarnе studije – Studia Mediterranea; Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu; Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.
- Dobrota, S. (2009), *Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju*. Pedagogijska istraživanja 6(1-2), 153 – 161.
- Drummond, J. (2005), *Cultural Diversity in Music Education: Why Bother?* U: P. Shehan Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Ur.), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, 1-11, Brisbane: Australian Academic Press.
- Green, L. (2008), *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Hrvatić, N. (2011), *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima*. Pedagogijska istraživanja 1, 7-17.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*. Pedagogijska istraživanja 2(2), 251 – 266.
- Klopper, Ch. (2010), *Intercultural musicianship: a collective and participatory form of music exchange across the globe*. Australian Journal of Music Education, 1, 48 – 57.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Nidel, R. (2005), *World music – The Basics*. New York & London: Routledge Taylor& Francis group.
- Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Previšić, V. (1994), *Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam*. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (priredili), *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 19 – 22.

- Previšić, V. (1996), *Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama*. Društvena istraživanja, Zagreb, 5(25 – 26), 859 – 874.
- Previšić, V. (2004), *Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca*. Pedagogijska istraživanja 1 (1), 23 – 24.
- Rosario-Sousa, M. (2011), *Music, arts and intercultural education: The artistic sensibility in the discovery of the other*. Citar journal, 38 – 48.
- Sekulić-Majurec, A. (1996), *Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva*. Obnovljeni život, Vol. 51, br. 6, 677 – 687.
- Spajić-Vrkaš V., Stričević, I., Maleš, D. i Matijević, M. (2004), *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Volk, Th. M. (1998), *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.

INTERCULTURALISM IN THE MODELS OF CONTEMPORARY MUSIC EDUCATION

Abstract

Contemporary music education is characterised by many current, professionally specific and locally determined problems and questions as well as by the global trends and concepts which represent specific challenges for students and teachers. One of the current and omnipresent phenomena is certainly interculturalism and its impact on music. Today, we encounter notions such as multiculturalism and interculturalism more than ever before. As a contemporary social fact, multiculturalism carries multiple meanings, including the ideological ones, and a succinct definition of multiculturalism is the presence of several different cultures in a specific social space. The notion of interculturalism is operative and implies action. It refers to the relationships and activities between different cultures. The purpose of this paper is to recognise and determine the models of music education as well as to collect data on teaching topics and contents that contain elements of interculturalism.

The possibilities of music education are ideal for the intercultural transmission of artistic values due to the specific language of music which is universal and readily understood. Other disciplines, especially those unrelated to the arts, do not possess such a positive communicative framework since they are defined by their linguistic distance. Apart from many positive effects, music helps and encourages children and young people to search for their own cultural identity as well as to understand the cultural identity of others by using various models which embrace the community of musical rules, communication, acceptance and cooperation. Taking into consideration the significant advantage of good music communication, the possibilities of the concept of interculturalism in music education are far-reaching and have a great future. To ensure the presence of intercultural music education in various models and curricula (multicultural projects, international mobility of pupils and students, introducing musical heritage of other cultures, etc.), we have to raise awareness and cultivate positive attitudes and respect towards other cultures and ethnic communities, learn about artistic achievements outside our own cultural norms and welcome new and different cultural aspects.

To act within the framework of interculturalism also creates great personal possibilities for music pedagogues to increase their knowledge, develop their professional skills and acquire new competencies when it comes to teaching, communication and mediation between students, fellow teachers and artists with different cultural backgrounds. The purpose of this concept is precisely that – to get closer to universal musical values without prejudices and stereotypes (ethnic, sexist, religious, social or other).

The relationship between music education and interculturalism is based on the development of artistic feeling and expression, knowledge, skills and aesthetic values on the one hand and

the cultivation of positive attitudes, the respect for what is different and the approach to music from various perspectives on the other.

Keywords: interculturalism, music education, music, intercultural curriculum, intercultural competencies

INTERAKTIVNA NASTAVA LIKOVNE KULTURE KAO POTICAJ AFIRMIRANJA SUVREMENE UMJETNIČKE PRAKSE

*izv. prof. mr. sc. Maja Jockov
Akademija umetnosti Novi Sad
Srbija*

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 371.383:7

Sažetak

Profesori predmeta likovne kulture jesu vizualni/likovni umjetnici koji u sustavu obrazovanja imaju zadatak afirmirati umjetnost i najmlađu publiku generirati k suvremenoj galerijskoj i muzeološkoj praksi. Pozicioniranje koordinata u sustavu umjetničkog obrazovanja inicira nove modele nastave koja se odvija u učionici i izvan njenih okvira. Suvremena umjetnička praksa nedovoljno je zastupljena u nastavnim planovima i programima predmeta likovna kultura u obrazovanju osnovnih i srednjih škola te gimnazija. Posljedica rada po programima koji se desetljećima ne ažuriraju i ne mijenaju postali su stereotipi promoviranja umjetničke prakse i doveli su do nerazumijevanja, a samim tim i do neprihvatanja novih tendencija u stvaralaštву. Postprodukcija koja dokumentira nove umjetničke prakse, kao što su katalogi, monografije, stručni časopisi, medijski prikazi, stručna vođenja kroz izložbe, izgrađuje kompletniji metodološki sustav edukacije. Projekti/radionice koje izgrađuju sustav idejnim povezivajem umjetničkih fakulteta/akademija, osnovnih i srednjih škola, umjetničkih škola i gimnazija s pedagoškim i kustoskim službama muzeja i galerija potiču interaktivnu nastavu koja se usmjerava na novo čitanje umjetničkog stvaralaštva. U radu je predstavljen projekt/likovna radionica Mat/Sjajno Akademije umjetnosti, Muzeja Vojvodine i Osnovne škole „Vasa Stajić“ iz Novog Sada. Studenti III. godine Departmana likovnih umjetnosti u okviru predmeta Metodika likovne kulture 2 (predmetne nastave za osnovne škole od V. do VIII. razreda) bavili su se nastavnom jedinicom mat/sjajno, nastavne cjeline tekstura u interaktivnoj nastavi, koja se obrađuje u 6. razredima osnovnih škola po nastavnom planu i programu.

Ključne riječi: umjetnici/pedagozi, umjetničko obrazovanje, interaktivna nastava, suvremena umjetnička praksa, muzeji/galerije

Akademija umjetnosti i likovna pedagogija

Akademija umjetnosti dio je Sveučilišta u Novom Sadu. Osnovana je 1974. godine i čine ju tri odsjeka likovnih, dramskih i glazbenih umjetnosti. Koncept rada visokoškolske umjetničke institucije temelji se na razvijanju znanja i vještina iz polja umjetnosti, obrazovanja i znanosti. Jedan od osnivača Akademije umjetnosti u Novom Sadu je i dr. Bogomil Karlavaris (1924. – 2010.), koji je i idejni tvorac likovne pedagogije u Vojvodini. Formirao je predmet Metodika likovnog odgoja 1 i 2. Osim Akademije umjetnosti u Novom Sadu profesor dr. Karlavaris bio je dugogodišnji predavač na Fakultetu likovnih umjetnosti u Beogradu, a potom od 1980. godine svoj rad nastavlja na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Ipak, u vremenu prije formiranja umjetničkih akademija i fakulteta, sredinom 50-tih godina XX. stoljeća, prof. dr. Bogomil Karlavaris je i inicijator okupljanja likovnih pedagoga, profesora, nastavnika i tadašnjih stručnih učitelja umjetničkih orijentacija. Svim okupljenim umjetnicima koji su radili i kao pedagozi predmeta „likovnog“ u osnovnim i srednjim školama, gimnazijama pridružuje se i prva generacija apsolvenata Visoke pedagoške škole iz Novog Sada (tadašnjeg likovnog usmjerjenja) pa je 16. svibnja 1954. godine osnovano Društvo likovnih pedagoga Vojvodine. Samo će u nazivu, formalno, Društvo likovnih pedagoga Vojvodine (koje se formiralo u Novom Sadu) nositi tu prostornu odrednicu jer će ju ubrzo novi umjetnici koji su pripadali kompletnom području bivše Jugoslavije proširiti i na druga područja. Članstvo likovnih pedagoga bilo je prije svega afirmirano u umjetničkom životu eminentnih likovnih i primijenjenih umjetnika slikara, kipara, grafičara, dizajnera, keramičara, dizajnera tekstila... Upravo su ti veliki umjetnici, čije je stvaralaštvo visoko valorizirano unutar recentnih izložbi, salona i velikih umjetničkih događaja i manifestacija velike (tadašnje) jugoslavenske scene, razvijali pojam umjetnosti i u pedagoškoj praksi kroz teorijsko-umjetnički pristup i potvrđivali interdisciplinarnost područja u kojem su egzistirali: pedagogiji, didaktici, teoriji umjetnosti, a prije svega umjetničkoj praksi kao glavnim paradigmama pedagoškog angažmana. Metodika nastave likovnih/vizualnih umjetnosti je bez bilo kakve javne debate stručne javnosti klasificirana u društveno-humanističko znanstveno polje, čime nije ostavljena mogućnost da se precizno i bliže odredi njeno mjesto između znanosti i umjetnosti, što bi bilo vrlo važno jer je ona interdisciplinarna.

Od osnutka Akademije umjetnosti 1974. godine predmet Metodika likovnog obrazovanja kontinuirano je i vrlo jasno definiran u svojim kurikulumima, gdje se jasno sagledava pedagoška orijentacija u polju umjetnosti. Metodika likovne umjetnosti koja je razvijala teorijska i praktična znanja i vještine budućih profesora

predmeta ikovnog odgoja praktično je realizirala vježbe metodičke prakse u osnovnim i srednjim školama, gimnazijama i srednjim stručnim/umjetničkim školama stručnih predmeta. Kada je krenula reforma visokoškolskog obrazovanja i primjena Bolonjskog sustava 2004. na Akademiji umjetnosti, ishodi Metodike likovnih umjetnosti suštinski su ostali na istoj liniji. Novine koje je Bolonjski koncept donio sadržane su u transparentnosti slike o studentskom angažmanu i njihovim obavezama. Metodike likovne kulture postaju jednosemestralni predmeti što je omogućilo da se češće prati postignuće, što je naročito važno upravo za metodiku likovne kulture. Interdisciplinarnost je i ovdje dominantna. Pored temeljnih stručnih predmeta oni pohađaju pedagogiju, didaktiku, školsku psihologiju i psihologiju stvaralaštva. Pripremljena dokumentacija za sve studijske grupe Departmana likovnih umjetnosti Akademije umjetnosti prihvaćena je i akreditirana od Nacionalnog savjeta Republike Srbije. Metodika likovne kulture, koja sada u nazivu i sadržajno prati predmetnu nastavu likovne kulture u osnovnim i srednjim školama/gimnazijama, strpljivo čeka redefiniranje naziva likovnog prema vizualnom kao interdisciplinarnog predmeta koji će iz polja svog djelovanja teorije umjetnosti, nove umjetničke prakse koristeći suvremene didaktičke principe interpretirati nove tendencije u obrazovanju. Ta je tranzicijska pozicija u kojoj se i ne naslućuje budućnost naziva predmeta koji gravitira od likovnog k vizualnom još nejasnija u smislu kompetencija predavača ako se uzme u obzir da je metodika likovnih umjetnosti svrstana u znanost. Metodika i didaktika koje su osnova obrazovanja u općem smislu jesu polazna točka, ali nisu jedini činiovi vrlo specifičnog predmeta koji na umjetničkim akademijama i fakultetima u Srbiji ima različite nazine, npr. Metodika likovne kulture (Akademija umjetnosti Novi Sad) i Metodika likovnog odgoja i obrazovanja (Fakultet likovnih umjetnosti, Fakultet primijenjenih umjetnosti Beograd, Fakultet umjetnosti Niš) i dr.

Prva prepostavka, ali i imperativ, jest da su likovni pedagozi završili osnovne studije na akademijama i umjetničkim fakultetima gdje su usvojili znanja i razvijali vještine iz umjetničke prakse i teorije umjetnosti. Zato je važno da budući predavači steknu neophodno znanje iz pedagoško-psiholoških disciplina. Slika sistemske koncepcije obrazovanja budućih likovnih pedagoga u visokoškolskom obrazovanju pretrpjela je izvjesne promjene koje su još u tijeku. Međutim nastava iz područja likovnih umjetnosti programski, metodološki i tematski ostala je u vremenu utemeljivača profesora dr. Bogomila Karlavarisa.

U nastavnim planovima i programima predmet likovna kultura u sadašnjem je vremenu neprecizno imenovan (pojam kultura obuhvaća društvene prilike i odnose).

U osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju teme koje se obrađuju jesu tradicionalne likovne discipline slikarstva, kiparstva, grafike u kontekstu isključivo „lijepih umjetnosti“ dok se fenomen suvremenih umjetničkih praksi izostavlja i na taj se način pruža pasivan i gotov obrazac znanja koji se usvaja bez stvarnog estetskog procjenjivanja, preispitivanja stvaralačkog procesa i izgrađivanja kritičkog mišljenja i odnosa. Upravo komformistički odnos koji primjenjuje samo tradicionalnu nastavu i ustaljenu metodologiju sužava prostor fokusiranja na stvarne paradigme vizualnih umjetnosti i novih tendencija, novih medija i tehnologija (digitalna umjetnost, web-dizajn, animacija, video igre, dizajn svjetla, performans...). Promjena postojećih odgojno-obrazovnih koncepcija područja likovnih/vizualnih umjetnosti prepuštena je stihiskim pothvatima.

Interaktivna nastava u polju likovnih umjetnosti

Suvremeni i sve brži tempo života mijenja i potrebe u sustavu odgoja i samu organizaciju nastavnog rada. Upravo zbog dinamike života umjetnost u obrazovanju izlazi iz okvira učionica i ulazi u umjetnički svijet u kojem je permanentna interakcija umjetnika, publike, kritičara i drugih koji dijele zajedničko polje zanimanja, zajedno s posvećenošću određenim vrijednostima, praksama i institucijama. U toj interakciji kod djece i mladih razvija se sloboda, imaginacija i originalnost. U kreativnom i stvaralačkom odnosu razvija se osjećanje i doživljaj jer umjetnost nije samo jedna „ideja“, već sustav idealja, prakse i institucije (Siner, L., 2001). Očuvanje pozitivnih tradicionalnih vrijednosti u polju lijepih umjetnosti najvažnija je osnova u obrazovanju (što je školska praksa potvrdila) kako bi se razumjela i prihvaćala vizualna umjetnost i stvaranje novih umjetničkih ideologija, praksi i tendencija. Obuhvaćanje tradicionalnih likovnih postulata i suvremenih strujanja u polju novih medija pozicionira se kao mogući novi nastavni koncept koji je izazov u interaktivnoj nastavi.

Interaktivna je nastava pojam u didaktici koji je općepoznat i koji je najadekvatniji za teorijsko-umjetničko područje. Interaktivno učenje predstavlja proces koji rezultira relativno permanentnim promjenama u razmišljanju, emocijama i ponašanju koje nastaju na temelju iskustva, tradicije i prakse ostvarene u socijalnoj interakciji (Suzić, O., 2003). Interaktivno je učenje proces stjecanja znanja, razvijanja vještina u stvaralačkom procesu koji razvija nova viđenja, gledanja i isčitavanja vizualnog, koji potiče osjećaje, procese razvijanja kritičkog mišljenja i socijalizacije. U odnosu na interaktivno učenje pojam interaktivne nastave je didaktički model organizacije rada koji se prilagođava sudionicicima rada. Na taj

način uvažavaju se individualne razlike, senzibiliteti, sposobnosti i dr. Koncept interaktivne nastave doprinosi nadilaženju stereotipne organizacije nastavnog rada koji kod učenika potiče rješenja koja su ranije spremljena dok se zanemaruje stvaralačka sloboda, imaginacija i iluminacija ideja.

Interaktivna nastava projekt Mat/sjajno

MAT/SJAJNO je projekt predmeta Metodika likovne kulture koji studenti Akademije umjetnosti, Departmana likovnih umjetnosti pohađaju kao obvezan predmet na svim studijskim programima na trećoj i četvrtoj godini studija.

Svake godine u okviru vježbi predmeta Metodika likovne kulture koje se realiziraju u nastavi osnovnih škola, srednjih stručnih škola i gimnazija biraju se najuspješnije studentske prezentacije *Priprema za čas*, koje obrađuju jedan likovni zadatak. Studenti u okviru priprema za sat, shodno likovnom zadatku, koncipiraju temu praktičnog rada kako bi što uspješnije motivirali djecu i razvijali kreativnost učenika na satima predmeta likovne kulture.

Rezultati obrazovnog procesa studenata Akademije umjetnosti u školskoj praksi i obrazovanje učenika predmetne nastave likovne kulture, koji se odvijaju parallelno, zaokružuju se u radu s Pedagoškom službom Muzeja Vojvodine u Novom Sadu i predstavljaju se javnosti.

Prva je faza interaktivne nastave određivanje teme koja je u vezi s nastavnim programom škola koja se pozicionira i obrađuje na teorijskim predavanjima metodičke likovne kulture i praktično se dalje razvija i razrađuje u okviru predmeta školska praksa. Studentima se u prvoj fazi rada na predavanjima predstavlja područje rada, teorijski koncepti, dobri i reprezentativni primjeri kao i inicijalni zadatak koji treba riješiti kroz pisani pripremu, praktičan umjetnički rad i motivacijske sadržaje koji će se koristiti u radu s učenicima. Druga je faza izvođenje obrađene teme u praktičnoj nastavi u školama s učenicima. U trećoj fazi svi sudionici interaktivne nastave (profesor, asistent, učitelj suradnik, studenti i učenici, pedagozi i kustosi) zaokružuju temu u radu *in situ* u samom izložbenom prostoru muzeja i od tog se trenutka sam proces rada kao i rezultati rada predstavljaju javnosti.

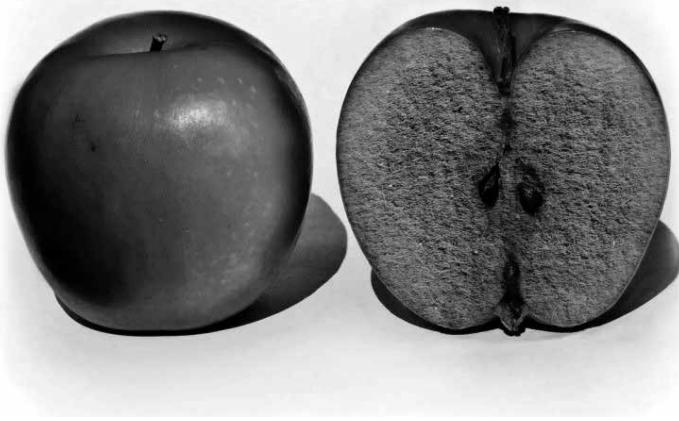
Posljednji projekt interaktivne nastave MAT/SJAJNO ostvaren je u suradnji s Akademijom umjetnosti, Departmanom likovnih umjetnosti, Muzejom Vojvodine i Osnovnom školom „Vasa Stajić“. Projekt je financirao grad Novi Sad iz proračuna Sekretarijata za kulturu grada.

Naziv projekta MAT/SJAJNO predstavlja likovni zadatak iz nastavnog plana i programa za osnovne škole 6. razreda koji je osmišljen iz nastavne cjeline likovnog elementa – tekstura.

Na finalnoj prezentaciji projekta izloženi su studentski umjetnički radovi koje su studenti izveli u medijima studijskih grupa kojima pripadaju (slikarstvo, kiparstvo, grafika, novi likovni mediji, fotografija i grafički dizajn). Izložene fotografije, video radovi, slike, objekti, skulpture i instalacije predstavljaju suvremen pristup materijalu i površini koji definiraju teksturu. Uz umjetničke radove postavljeni su opisi i objašnjenja radova koji govore o materijalu, površinama i teksturama.



Frejm (freme) video rada Mat/sjajno studentice Andre Petrović, III. godina studijske grupe Slikarstvo



*Fotografija/rad Mat/sjajno studentice
Verice Veljkov, III. godina studijske grupe Grafičke komunikacije*

U samom izložbenom prostoru organizirana je likovna radionica u kojoj je izveden nastavni blok u trajanju od 90 minuta s grupom od 30 učenika 6. razreda Osnovne škole „Vasa Stajić“ iz Novog Sada. U uvodnom su dijelu radionice, kroz kratak razgovor koji je započeo video radovima studenata, učenici analizirali uočene vizualne senzacije mat i sjajnog, determinirali dominantu rada i teme likovne radionice. Shodno odgovorima birali su materijale iz kutija koje su prepoznavali taktilno / dodirom dovodeći ih u korelaciju s mat i sjajnim, tj. glatkim i hrapavim materijalima. Druga je faza rada provedena u manjim grupama od po 4-5 učenika i u tandemima po dva učenika. Svaka je grupa radila s dva studenta. U trećoj je fazi rada u svakoj grupi provedena korelacija s kratkim pjesmama/poezijom, muzičkim kompozicijama, biologijom (prirodnim materijalima) u vezi s pojmovima mat/hrapavo i sjajno/glatko. Radnom atmosferom dominiralo je dobro raspoloženje, motivacija, aktivna suradnja među učenicima, grupama i studentima.

Nakon završenog rada uslijedila je analiza učeničkih radova koji su postavljeni uz studentske radove. Analiza radova i postavka izvedena je odmah po završetku rada uz pozvane goste/publiku, medije i na taj je način zaokružen cijeli nastavni proces koji je izašao iz okvira učionica škola i Akademije.



Interaktivna nastava učenici i studenti, Muzej Vojvodine, lipanj 2012. godine

Zaključak

Dugogodišnja umjetničko-pedagoška praksa u Vojvodini, osnivanje Društva likovnih pedagoga Vojvodine i Akademije umjetnosti kao visokoškolske institucije stvorile su ugled u polju umjetničkog obrazovanja na prostorima bivše Jugoslavije. Uzorna praksa utemeljitelja dr. Bogomila Karlavarisa brižljivo je čuvana i prenošena na velik broj generacija. Likovni pedagozi, koji su prije svega likovni/vizualni umjetnici, imaju obvezu njegovati tradicionalne postulate umjetnosti u obrazovanju, ali i pratiti suvremenu umjetničku praksu kako bi ju na što bolji način uvodili u nastavu kao nove sadržaje. Očuvanje interdisciplinarnosti u umjetničkom obrazovanju je i održavanje dinamike i poticanje motivacije kod učenika. Interaktivna je nastava e kao didaktički koncept neophodna da bi se razvijale ideje u umjetnosti i ideje o umjetnosti. Mobilnost nastave koja potiče interakciju rada među institucijama (Akademija, škola, muzej, umjetničke manifestacije i događaji) jest najbolja platforma afirmiranja umjetničke prakse i stvaranja i njegovanja publike bez koje umjetnost i stvaralaštvo gube pravi smisao. Permanentno praćenje potreba odgoja i obrazovanja likovne/vizualne kulture od predškolskih do visokoškolskih institucija te proširenje umjetnosti kroz koncept *long life learning/teaching* omogućuje formiranje nove publike, a njegovanje i razvijanje postojeće. Umjetnost u školama mora prekinuti praksu rada „blok broj 5“ i nadići isključivi koncept frontalne nastave čiji je najviši domet stvaralaštva u korelaciji s modernom gdje se isključivo kao uzor spominju Van Gogh i Picasso. U cilju napretka neophodno je zaokružiti i dopuniti nastavne programe s umjetničkom praksom druge polovine XX. stoljeća i prvom desetljećem XXI. stoljeća. To je neophodno da bi se istaknule prave društvene vrijednosti, popravila kvaliteta života, a mladi stjecali socijalne kompetencije i osnaživali samopouzdanje i odgovornost.

Literatura

- Shiner, L. (2001). *The Invention of Art*, The Uniniversity of Chicago.
- Wilson, M. (2013). *How to Read Contemporary Art*, Thames & Hudson.
- Oliva, A. B. (2010). Muzeji koji privlače pažnju, Clio, Beograd.
- Argan, Đ. K. (2011). Projekat i sudbina, Ogledi o modernoj, postmodernoj umetnosti I arhitekturi, industrijskom dizajnu, istoriji umetnosti i umetničkoj kritici, priredio Ješa Denegri, Orion Art.
- Roeders, P. (2003). Interaktivna nastava – Dinamike efikasnog učenja i nastave, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd.
- Kovačević, J. (2005). Aspekti interaktivne nastave. *Beogradska defektološka škola*, (1), 27-36.
- Bogičević, D. (2009). Interaktivna nastava kao inovativni model univerzitetskog predavanja, Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu, vol. 22, no. 2, pp. 42-52.
- Suzić N. i saradnici. (2013). *Interaktivna učenja III*. Banja Luka, TT-centar.

INTERACTIVE CLASSES OF FINE ARTS AS AN ENCOURAGEMENT OF AFFIRMING CONTEMPORARY ARTISTIC PRACTICE

Abstract

Art professors are visual/painting artists whose task in the educational system is to promote and affirm art and to direct the youngest audience towards the contemporary gallery and museum practice. Positioning the coordinates in the system of art education initiates new models of teaching held inside and outside the classroom. The contemporary art practice is not present enough in the curricula of a subject of fine arts in elementary, secondary and grammar school education. The consequences of teaching syllabus which is not updated or changed once in a decade, have become stereotypical ways of promoting art, and have led to as to the lack of understanding, and therefore not accepting, new tendencies in artistic creation. Post-production that documents new artistic practices, such as catalogues, monographs, periodicals, media coverage and expert guidance through exhibitions, form a more complete methodological system of education. Projects/workshops that improve conceptual connection between art colleges/academies, elementary and secondary schools, art schools and grammar schools with pedagogical and curator services of museums and galleries encourage interactive teaching which is directed towards a new interpretation of artistic creation. In this work, a project/fine arts workshop opaque/shiny of Academy of arts, the Museum of Vojvodina and a primary school „Vasa Stajić“ from novi Sad is presented. The students of the third year studies of the department of fine arts, who were given an assignment within the subject Teaching methods of fine arts 2 (subject teaching for primary schools, grades V-VIII), have been working on a teaching unit opaque/shiny, teaching module texture as a part of an interactive teaching, which is, according to the syllabus, covered in a sixth grade of primary schools.

Keywords: artists/educator, art education, interactive teaching, contemporary art practice, museums/galleries

POTICANJE I RAZVOJ KREATIVNOSTI U NASTAVnim PREDMETIMA UMJETNIČKOG PODRUČJA

*Domagoj Jukić, I. gimnazija Osijek
doc. dr. sc. Renata Jukić, Filozofski fakultet, Osijek
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.036:78

Sažetak

U današnjem se okružju svakodnevno susrećemo sa situacijama i problemima koji su neočekivani, nepredvidljivi, povijesno neprepoznati, te stoga i rješenja takvih problema ne mogu biti šablonska, a razmišljanja o njima usmjerena, monolitna i konvergentna. Pripremanje učenika za život (sintagma koju često, no neutemeljeno vežemo uz školu) ne može se bazirati na pamćenju činjenica, zakonitosti i principa, rješavanju danih formula, već na divergentnom, kritičkom mišljenju i napose – razvoju kreativnosti. Jedan od temeljnih ishoda koji očekuje mođ od suvremenog nastavnog procesa je kreativan pojedinac koji je sposoban reagirati na zahtjeve vremena u kojem živi, ali i na one koji će ga dočekati u budućnosti (a koje ne možemo predvidjeti). Kreativnost možemo promatrati kroz kreativni produkt koji je u nastavi teško definirati, ali i kroz sami nastavni proces za kojega su najvećma odgovorni nastavnici koji ga partnerski kreiraju, usmjeravaju i koordiniraju. Odabirom suvremenih didaktičkih strategija nastavniku se pruža mogućnost stvaranja raznih metodičkih scenarija koji će doprinijeti pomaku od tradicionalne nastavne paradigme (zapamćivanja, reproduciranja, usmjerenošti, poslušnosti, kontrole...), ka svestremenoj (paradigmgi istraživanja, iskustvenog učenja, kritičkog promišljanja, kreativnosti...). Kreativnost, kao jednu od očekivanih kompetencija kojom odgovaramo na multidimenzionalne probleme nastave (ali i cijelokupnog društva), moguće je razvijati unutar svih nastavnih područja i predmeta, a nastava umjetnosti izvrstan je poligon upravo za poticanje i razvoj kreativnih potencijala učenika. Osim teorijskog pregleda fenomena kreativnosti, nastave kao kreativnog procesa, rad daje didaktičko-metodičke naputke nastavnicima glazbene i likovne kulture /umjetnosti za stvaranje odgojno-obrazovnih situacija koje su usmjerene ka poticanju kreativnih aktivnosti učenika.

Ključne riječi: kreativnost, nastavni proces, umjetničko nastavno područje

Uvod

Promišljamo li ulogu današnje škole s njezina individualnog ili društvenog aspekta poimanja cilja i zadataka, lako ćemo zaključiti da je njezina osnovna uloga priprema pojedinca za život. Ista ta „priprema za život“ predstavlja sintagmu koju neprestano spominjemo, no, postavlja se pitanje koga je i koliko ta naša današnja škola pripremila za život. Današnje je vrijeme nepredvidivo, nesigurno, promjenjivo, a učenici se moraju prilagođavati uvjetima koji ih okružuju i čekaju po završetku školovanja. Jedan od uvjeta prilagodbe upravo je kreativnost ličnosti. Ne rađamo se kao kreativni ili ne – to je fenomen, proces koji se budi, potiče i razvija ili čak sputava i guši tijekom života. Škola je, prvenstveno, mjesto na kojem se stječe iskustvo, ona (uz ostale socijalizacijske čimbenike) oblikuje osobnost (Hentig, 1997). U takvom se okruženju i načinu učenja razvijaju temeljne, životno potrebne kompetencije (ne samo znanja!), suodgovornost za uspjeh, potiče se kreativnost i budi inicijativnost. Odabirom suvremenih didaktičkih strategija nastavniku se pruža mogućnost kreiranja raznih metodičkih scenarija. Time se postiže nova kvaliteta nastave, povećan interes i motivacija, razvija se istraživačka znatiželja u učenika.

Definicija kreativnosti

Kreativnost je fenomen, pojava koju ne možemo precizno definirati. Antonites (2003), govori o postojanju više od 100 definicija kreativnosti (Guillford 1968; Feldman-Benjamin 2006; Piirto 2004...). Franken (1982) kreativnost definira kao tendenciju da se generiraju ili prepoznaju ideje, alternative ili mogućnosti koje mogu biti korisne u rješavanju problema, komunikaciji s drugima ili su jednostavno zabavne samoj osobi ili drugima. M. Takahasi, predsjednik upravnog odbora Japanskog društva za kreativnost (prema Yanagimoto, 2010), kreativnost smatra aktivnošću koja proizvodi novu spoznaju za društvo ili pojedinca kroz rješavanje problema, integrirajući različite informacije. Gibson (2005, 156) daje definiciju koju možemo kurikulumski promišljati, staviti ju u kontekst školskog okružja: „Kreativnost je primjena znanja i vještina na novi način kako bi se postigao vrijedni cilj“, a Kvaščeva (1981) definicija može ju pojasniti: „Kreativnost je osposobljavanje učenika da produktiraju što veći broj ideja, usmjerava ih da obične stvari gledaju na nov način, da traže i pronalaze nove funkcije stvari i pojava, da rješavaju problemske pristupe na različite načine, da spontano mijenjaju usmjerenost mišljenja u toku rješavanja problema, da stavlju činjenice u druge

relacije i da otkrivaju različita značenja sadržaja datih činjenica u drugim kontekstima, da pronalaze udaljene relacije problema, da kombiniraju informacije na različite načine, da inventivno reduciraju podatke i preformuliraju zadatke i da uključuju objekte u nove veze i otkrivaju njegov novi sadržaj.“ Kreativnost je opća ljudska sposobnost na koju se u procesu razvitka, učenja i rada može utjecati. Pojmovi kreativnost i stvaralaštvo često se poistovjećuju. Stvaralaštvo je orijentirano na proces i produkte znanstvene i umjetničke vrste, dok se kreativnost češće upotrebljava u svakodnevnom govoru ili opisivanju nekih osobina ličnosti (Previšić, 1984, 48). Unatoč pojašnjenu vrsnoga hrvatskog pedagoga, u pedagoško-didaktičkoj literaturi pojmovi kreativnost i stvaralaštvo uglavnom se rabe kao sinonimi.

Kreativnost se najčešće promatra kroz tri komponente: ličnost, proces i produkti. Kreativna ličnost glavni je pokretač nastanka nekog djela. Kreativni proces je centralno pitanje kreativnosti. On povezuje ličnost i djelo. Djelo je finalni učinak ličnosti i procesa. U svakom segmentu uviđamo međuvisinost i povezanost navedenih komponenata. Kreativni proces je tijek kreativne aktivnosti. Kreativno mišljenje imamo u svim onim slučajevima u kojima subjekti samostalno rješavaju probleme. To je najprije postavljanje problema i pronalaženje različitih strategija za njihovo rješavanje (Jukić, Kragulj, 2010). U nastavnom radu teško je odrediti i definirati kreativni produkt. Kreativni produkt nije uvijek neophodan pratilac kreativnog procesa, a pri njegovoj definiciji u obzir se uzimaju detalji, odnosno originalne ideje koje na kraju pokazuju određene prednosti u pogledu kvalitete, estetike, uporabljivosti, integracije s drugim rješenjima (elaboracije),... (Nagy, 1994). No, moramo biti svjesni da bi nešto bilo kreativno, nije dovoljno da bude novo – ono mora imati neku vrijednost, mora biti u skladu s kognitivnim zahtjevima situacije (Weisberg, 1993).

Sposobnost stvaranja inovativnih ideja nije samo funkcija uma, već pet ključnih oblika ponašanja koja optimiziraju kreativni proces: udruživanje (stvaranje veza između pitanja, problema ili ideja iz različitih područja); propitivanje (postavljanje upita koji predstavljaju izazov); promatranje (ne samo gledanje) svijeta oko sebe; umrežavanje (upoznavanje ljudi s različitim idejama i perspektivama); eksperimentiranje (izgradnja interaktivnih iskustva i provočiranje neortodoksnih, mnogostrukih odgovora) (Dyer i sur., 2011). Franken (1982, 396) navodi razloge koji motiviraju ljude da budu kreativni: potreba za novim, raznolikim i složenim stimulacijama, za komuniciranjem ideja i vrijednosti i potreba za rješavanjem problema. Promišljeno umrežavanje nastavnih metoda i oblika rada u nastavnom procesu zapravo idealna prilika za prepoznavanje i razvoj ovih potreba, ali i poticanje oblika ponašanja koje navodi Dyer (2011).

Nastavni proces i kreativnost

Današnja nastava vrlo često, ne samo da ne potiče i razvija kreativnost, nego je i sputava (Simplicio, 2000). Promotrimo li naznake potrebne za globalne pomake u društvu znanja do kojih nas dovode europska iskustva, jasno nam je da su nužne promjene u samoj koncepciji „suvremene“ nastave: „alternativnim rješenjima i mogućnostima razvoja doprinijeti na svim razinama; prepoznati praktične, profesionalne vrijednosti i znanja, te im dati odgovarajući značaj; programe prilagođavati novim potrebama i situacijama; individualizirati rad da bi se naglasila osobnost i intenzivnije prenio sadržaj; osigurati kvalitetu upravljanja znanjem, a za to treba provoditi: kvalitetno obrazovanje nastavnika, efikasne metode učenja, te osigurati odgovarajuće učionice s adekvatnom opremom; poticati kreativnost i pripremiti njenu realizaciju – samoinicijativnost; poticati razvoj sposobnosti za uspješnu poslovnu karijeru budućih stručnjaka.“ (Marinković, 2008, 374) Kompetencije usvojene na ovim principima, zasnovane na samoaktivnosti, kritičkoj preradi sadržaja i aktivnom odnosu prema njemu omogućava podizanje razine znanja prema operativnosti i kreativnosti, a što je temeljna zadaća obrazovanja za budućnost. Vodimo li se kurikulumskim promišljanjem, povezujemo li željene ciljeve i ishode učenja, razmišljamo li didaktičko-metodički o korištenju metoda, socijalnih oblika, sredstava i pomagala, didaktičkim fenomenima koji usmjeravaju nastavni proces, moguće je učenike voditi ka razvijanju kreativnih potencijala i pripremati ih za korištenje istih u životnim situacijama.

Poticanje kreativnosti učenika u nastavi glazbene i likovne umjetnosti

U povijesti nastave, pedagogije i didaktike javljali su se i različiti pristupi koje danas prosuđujemo sa stajališta podržavaju li i koliko kognitivno-direktivan pristup ili u obzir uzimaju i podržavaju i afektivno. Unutar tih pristupa (sociocentričkog, pedocentričkog, znanstvenog, umjetničkog, radnog, adaptilnog, sustavnog, emancipacijskog i kreativnog), možemo uočiti i različite interpretacije poimanja kreativnosti u nastavnom procesu Dva od navedenih pristupa mogu biti paradigmatska osnova za nastavu umjetničkih predmeta u školi. Umjetnički pristup zagovara bogatstvo doživljaja i razvoj senzibiliteta, preferira umjetničke sadržaje (pričanje priča, slušanje glazbe, gledanje kazališnih i filmskih predstava, promatranje likovnih ostvarenja, umjetničko stvaralaštvo djece...). Navedeni pristup potiče razvoj ljudske spontanosti i kreativnosti. Kreativni pristup u nastavi

je usmjeren na poticanje kreativnih aktivnosti učenika, uvažavanje novih ideja, prihvatanje različitosti i posebitosti svakoga učenika, dvosmjernu komunikaciju. Učenici su u mogućnost kreirati sadržaje kojima se bave, ali i predlagati nove (Atherton, 2011). No, i u ostalim pristupima uočavamo elemente koje možemo iskoristiti unutar nastavnog procesa, a odnose se na razvoj kreativnosti. Oni se najčešće isprepliću te niti u jednom didaktičkom nastavnom sustavu nećemo susresti potpuno provođenje samo jednoga pristupa, već uočavamo ispreplitanje nekoliko njih, a djelomičnu dominaciju jednoga. Dominacija pojedinog teorij-skog pristupa važna je iz razloga što se praksa naslanja na teoriju od koje polazi pa će se i organizacija i izvođenje nastave odvijati u duhu dominantnijeg teorij-skog pristupa. Ovisno o tome što u nastavi želimo postići, možemo se prikloniti jednom od teorijskih pristupa koji će u svojoj koncepciji zagovarati ideju koji bi trebala iznjedriti tako organizirana i doživljena nastava. U nastavku se nećemo ograničiti ne neki od pristupa, već pokušati prepoznati didaktičke smjernice koje podržavaju razvoj kreativnosti u nastavi (posebice likovne i glazbene umjetnosti). Škojo (2013) naglašava kako se unatoč snažnim promjenama u hrvatskom obrazovnom sustavu koje su obilježile početak dvadesetprvoga stoljeća, likovna i glazbena nastava u gimnazijama u proteklih pedeset godina i dalje izvodi nepromijenjeno, istim nastavnim modelom. Pregled dosadašnje nastavne prakse umjetničkoga područja navodi nas na promišljanja o primjerenoosti postojeće nastave zahtjevima vremena te poželjnim didaktičkim paradigmama koji odgovaraju potrebama i interesima današnjeg učenika. Nastava glazbene i likovne umjetnosti koncipirana je na dijakronijskom načelu kao rekapitulacija glazbenih i likovnih događaja u kronološkom redu. Dijakronijski model lako se može pretvoriti u nastavne teme i razvrstati ih ujednačeno po razredima. Zbog svoje jednostavnosti on je vrlo prihvatljiv, kako sastavljačima programa, tako i nastavnicima koji ga provode u praksi jer od njih zahtijeva samo da slijede redoslijed kronoloških sadržaja i uvažavaju intenzitet nastavnoga gradiva (Gligo; prema Rojko, 2001, 5). Izvodeći nastavu prema dijakronijskom modelu, Rojko (2001) upozorava da nastavnici često upadaju u zamku verbalizma zbog slaboga makroplaniranja ili pretjerane opširnosti sadržaja. U namjeri prenošenja što veće količine činjeničnih znanja, nastavnici najčešće ne uspijevaju u potpunosti realizirati predviđeno nastavne sadržaje. Zbog vremenskog ograničenja u najkraćem mogućem vremenu nastoje tek verbalno ispredavati sadržaje (Rojko, 2001, 18). Humanistički orijentirana nastava u području umjetnosti treba biti usmjerena na učenika, težiti razvoju cjelokupne osobnosti, nikako ne stavljati naglasak na kognitivnu dimenziju, što se često događa (posebice u srednjoškolskoj nastavi).

Isenberg i Jalongo (1997, 23), konkretiziraju elemente rada u školama u kojima se njeguje kreativnost: „nastavnici se trude smanjiti stres i anksioznost kod djece i kod sebe; proces se vrednuje više od proizvoda; uklanja se vremensko ograničenje iz aktivnosti u kojima sudjeluju djeca; uspostavlja se slobodno i otvoreno ozračje, a samoizražavanje se ohrabruje i cijeni; djeca se ohrabruju da razmjenjuju ideje ne samo s nastavnikom, već između sebe i natjecanje i nagradivanje se nastoji što manje koristiti.“ U nastavnom je procesu moguće stvarati pedagoške situacije kojima se potiče i razvija kreativnost. Još je 60-ih godina prošlog stoljeća P. E. Torrance (1965; prema Bognar, 2012) brojnim eksperimentima to dokazivao. Prema istom autoru, sljedeći principi potiču kreativno ponašanje učenika: uvažavanje neobičnih pitanja; uvažavanje maštovitih i neobičnih ideja; pokazivanje učenicima da njihove ideje imaju vrijednost, osiguravanje vremena u nastavi u kojem se učenički rad neće vrednovati i spajanje vrednovanja s uzrocima i posljedicama. Opisani dijakronijski model koji se primjenjuje u umjetničkom nastavnom području, a često je podržan verbalnim metodama i frontalnim oblikom rada u velikoj mjeri otežava nabrojane principe koji potiču kreativno ponašanje učenika. No, unatoč programskim ograničenjima, nastavnik mora preuzeti ulogu kreativnog inicijatora. Osnovna didaktička prepostavka za to osposobljenost je nastavnika za kreativnost. „Učitelj koji ima „pedagoškog smisla“ za stvaraštvo, pomoći će učeniku otkriti ne samo nove činjenice, pojave, nove ideje, drukčije pristupe rješavanju nekog problema ili stjecanju neke nove sposobnosti, nego i da učenik otkrije sama sebe, neku svoju sklonost i skrivenu mogućnost“ (Previšić 1999, 11). Nabrojani nedostatci dijakronijskoga modela trebali bi biti poticaj nastavnicima za usmjeravanje prema novim kreativnim mogućnostima i načinima poučavanja, osmišljavanje zanimljivijeg i fleksibilnijeg modela koji će u prvom redu motivirati učenike na veću angažiranost i sklonost predmetu, ali i nastavnike da svaki sat realiziraju bolje i inventivnije (Škojo, 2013). Nastavnik je koordinator, istraživač i savjetnik, koji će kreativno utjecati na učenike. Matijević (2009) kreativnog nastavnika (tablica 1), vidi kao akcijskog istraživača koji svoj rad shvaća procesom kreiranja pedagoških scenarija u kojima će sudjelovati zajedno s učenicima. Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2010) određeni su nastavni sadržaji, no metode, oblici i aktivnosti koje će dovesti do različitih razina usvojenosti nisu. Na nastavniku ostaje kako će učenicima predstaviti sadržaj, zainteresirati ih, motivirati, kako potaknuti poticajnu atmosferu... Ovdje kurikulum ostavlja mjesta za one koji žele biti kreativni.

REPRODUKTIVNI NASTAVNICI	KREATIVNI NASTAVNICI
Rado koriste konfekcijske nastavne materijale i konfekcijske pripreme za svoj rad u razredu,	Za svaki susret s učenicima dolaze s novim scenarijima i novim nastavnim materijalima,
rado se oslanjaju na udžbenike s ponuđenim cjelovitim scenarijem za obradu nast. sadržaja,	umjesto udžbenika koriste znanstvenopopularne i umjetničke tekstove,
misle da im je stečena diploma dovoljna za cjeloživotni rad,	stalno uče (formalno i neformalno učenje),
nikad nisu poželjeli prezentirati neki svoj radni rezultat, a one koji to rade nazivaju „karieristima“,	prezentiraju vlastite metodičke scenarije, materijale i projekte na stručnim susretima,
nikad nisu napisali niti objavili stručni tekst, a o onima koji to čine namaju „visoko“ mišljenje,	objavljaju stručne tekstove u časopisima ili na web portalima,
reproduciraju godinama iste modele nastavnih aktivnosti,	istražuju (akcijska istraživanja), provjeravaju vlastite ideje,
nemaju ideja i nikad se ne pitaju može li se nešto raditi drugčije,	uvijek imaju nove ideje za zajedničke aktivnosti s učenicima,
ako i saznaju za neku novu ideju traže što jednostavniji recept za njeno ostvarenje,	svaku tuđu ideju obogate i mijenjaju,
ništa ih ne zanima osim „propisanog“ programa,	znatiželjni – sve ih zanima, širok spektar interesa,
ne znaju da postoje web portali na kojima se mogu pregledavati uratke kreativnih učitelja,	pregledavaju tuđe ideje na internetu,
godinama ne požele pročitati novu stručnu ili znanstvenu knjigu,	čitaju najnovije knjige iz područja metodike, pedagogije i psihologije,
godinama nisu uzeli u ruke neki stručni ili znanstveni časopis,	prate stručne i znanstvene tekstove u časopisima,
godinama koriste iste pripreme (modele rada) bez obzira na strukturu učenika u razredu,	prilagođavaju metodičke scenarije konkretnim učenicima,
ne zanima ih nikakva suradnja s drugim učiteljima, a na stručne susrete učitelja idu zato što moraju jer ih netko kontrolira i prisiljava	surađuju s drugim kreativnim učiteljcima i učiteljima, potiču ozračje za učenje u školi gdje rade,
preferiraju frontalnu nastavu odnosno „realiziranje“ programa pred učenicima.	preferiraju aktivne oblike učenja... događanje učenika u raznim kreativnim situacijama.

*Tablica 1. Stilovi ponašanja kreativnih nastavnika
(preuzeto od Matijević 2009, 19)*

Kreativna atmosfera u razredu ovisi i o komunikacijskim vještinama nastavnika, paralingvističkim i ostalim neverbalnim znakovima, entuzijastičkom nastupu,

gestama i općem stavu, koji odaju dispoziciju nastavnika prema predmetu proучavanja, ali i prema učeniku. Nastavnik kreativnog stila animira, nastoji zadowoljiti i intelektualne i emocionalne potrebe učenika, omogućava im slobodno izražavanje potičući kreativno stvaranje (Bratanić 1997, 141). Odavna su poznati utjecaji umjetnosti na ljudske osjećaje. Iako Kundera (2002) govori o „diktaturi srca“, „sentimentalnom odgoju“, „lirskoj histeriji“, iako postoje oprečna mišljenja i metodički savjeti o uključivanju emocija u tumačenje umjetnosti (Huzjak, 2011), neophodno je uključiti afektivni aspekt ličnosti u nastavni proces, odnosno u proces razvoja kreativnih potencijala. Pri tome nije neophodno vezanje umjetnosti uz ugodne osjećaje (pa i ljepotu), koji se uglavnom pridodaju umjetničkom području. „Možda se ipak radi o osjećajima kao što su znatiželja, uzbudjenost i radost novog originalnog otkrića? Vjerljivo, ali ne tjeraju li isti ti osjećaji i znanstvenike? Pokretač svakog znanstvenika je istraživačka znatiželja, a intelektualne dosjetke velikih otkrića i teorija bude također uzbudjenja, pa i estetsku ugodu.“ (Huzjak, 2011, 89). Jensen (2005) pri kreiranju pedagoških situacija koristi rezultate neuroznanstvenih istraživanja koja su pokazala pozitivno djelovanje emocija na kognitivnu aktivnost, aktiviranje misaonih procese višeg reda i kreativnost (Buckley, Saarni 2009). Humor je također element kojega ne smijemo izostaviti pri razmatranju kreativnosti u nastavi. U psihi čovjeka blizak je sposobnosti za igru, razvijanju spontanosti i kreativnosti. I eksperimentalna istraživanja pokazala su bolje rezultate učenika pri rješavanju testova kreativnosti prilikom korištenju humora (Ziv, 1989).

Prosudbe kreativnosti uključuju i socijalni koncenzus (Amabile, 1983). Socijalno okruženje i njegov utjecaj na kreativnost jedno je od recentnih aktivnih područja istraživanja (Simonton, 2000). Prema istraživanju Jeffreya i Woodsa (1996), atmosfera unutar razreda povoljna za razvijanje kreativnosti sadrži sljedeće karakteristike: predviđanje, iščekivanje (stvaranje situacija motivirajućih za učenike), relevantnost (u nastavu uključiti sve kulturnalne, rasne, socijalne i dr. osobnosti pojedinoga razreda, osobna iskustva i osjećaje, potaknuti osjećaje korisnosti), postignuće (imati visoka očekivanja i povjerenje u učenikove sposobnosti) i zadowoljstvo (postignuća rezultiraju osjećajem zadovoljstva). Klasične ispitne situacije destimuliraju kreativnu atmosferu. Dokazano je da se učenici s visokim stupnjem ispitne anksioznosti koriste lošim i neefikasnim metodama učenja koje mogu voditi do slabijeg uspjeha te smanjene sposobnosti zapamćivanja i kreativnog izražavanja... (Jensen 2005).

Nastava likovne i glazbene umjetnosti pruža nam, neovisno o nekom krajnjem rezultatu, produktu likovnog ili glazbenog izričaja, mogućnost kreativnog izražavanja. Sukladno tome, osnovne pretpostavke u koncipiranju načina rada u

nastavi umjetničkog područja (za podsticanje kreativnog ponašanja) možemo se voditi i konstruktivistički orijentiranim epistemologijom i razvojnom teorijom koja učenje definira kao „rekonstrukciju znanja kroz ponovno otkriće“ (Piaget; prema Šafer, 2008). Dakle, nastava, osim na takšativna znanja treba biti usmjerena na postupak dolaženja do znanja, tj. na poznavanje procesa istraživanja i otkrivanja (Ivić; prema Šafer, 2008). Prema Frankenu (1982) da bi bili kreativni, ljudi moraju biti u mogućnosti vidjeti stvari na nove načine i iz druge perspektive, generirati nove mogućnosti ili nove alternative. Testovi kreativnosti mjere ne samo broj alternativa koje ljudi mogu generirati, već i jedinstvenost tih alternativa. Sposobnost stvaranja alternativa ili viđenja stvari na jedinstven način povezano je s posjedovanjem fleksibilnosti, tolerancije nejasnoća ili nepredvidljivosti i uživanju u otkrivanju nepoznatog. Sve ove karakteristike podržava konstruktivistički pristup u poučavanju. Prema njemu, učenje se ne može objasniti kao fenomen podražaj-odgovor, već zahtijeva samoregulaciju i izgradnju konceptualne strukture kroz refleksiju i apstrakciju (Glaserfeld, 1989). Upravo nastava umjetnosti pruža poligon za stvaranje takvih konceptualnih shema kod učenika (iako se konstruktivistički pristup rijetko veže uz nastavu predmeta umjetničkog područja). Navedeno potkrepljuje i istraživanje T. Škojo (2013) u kojem gimnazijalci kao poželjne aktivnosti koje potiču kreativnost u nastavi likovne i glazbene umjetnosti navode: zadatke s iznošenjem vlastitog mišljenja, istraživanje, različite načine prezentiranja istraživanog, mijenjanje uloga: nastavnik – učenik, rješavanje problemskih zadataka...

Zaključak

Iako sve češće govorimo o suvremenim nastavnim paradigmama, zapravo je bit nastavnog procesa uvijek isti – pripremiti učenike za život u društvu u kojem žive. Još u okviru Herbartove teorije odgojne nastave, interes i motivacija su i polazište i rezultat nastave. Pobuditi interes, motivirati učenike, preduvjet je kreativne nastave koja kao ishod može dati i kreativnog pojedinca. Nastavnici se neprestano nalaze pred izazovom spajanja tradicionalnog pedagoškog promišljanja i suvremene pedagoške prakse. Područje glazbene i likovne umjetnosti u nastavi jedno je od vrlo zahvalnih nastavnih područja koje spontano spaja kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku domenu ličnosti. Upravo ta dimenzija omogućava nastavnicima stvaranje kreativnih didaktičkih scenarija i situacija korištenjem nastavnih strategija, metoda, sredstava, postupaka i socijalnih oblika koje potiču aktivnost učenika, istraživanje, divergentno i kritičko mišljenje, odlučivanje i

samostalnost u radu te međusobnu komunikaciju – scenarija u kojima će učenici imati priliku iskazati i razvijati svoju kreativnost.

Literatura

- Amabile, T. M. (1983), *The social psychology of creativity*. NY: Springer –Verlag.
- Antonites, A. J. (2003), *Creativity, innovation and opportunity finding*, preuzeto s: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06282004-124700/unrestricted/03chapter3.pdf>
- Atherton, J. S. (2011), *Learning and Teaching; Learning and teaching system*, preuzeto s: <http://www.learningandteaching.info/learning/learntea.htm>
- Bognar, L. (2012), *Kreativnost u nastavi*. Napredak, 153 (1), 9 – 20.
- Bratanić, M. (1997), *Susreti u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buckley, M., Saarni, C. (2009), *Emotion Regulation*. U: Gilman, R., Heubner, E.S., Fur-long, M.J. (ur), *Hahdbook of positive psychology in the schools*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, 107-117.
- Dyer, J., Gregersen, H., Christensen, C. M. (2011), *The inovator's DNA*. Harvard business review press.
- Feldman, D. H.-Benjamin, A. C. (2006), *Creativity and Education: An American Retrospective*. Cambridge Journal of Education, 36 (3), 319–36.
- Franken, R. E. (1982), *Human motivation*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Gibson, H. (2005), *What Creativity Isn't*. British Journal of Educational Studies, 53 (2), 148–67.
- Glaserfeld, E. (1989), *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*. Synthese, 80 (1), 121–140.
- Guilford, J.P. (1968), *Inteligence, creativity and their educational implications*. San Diego: Robert Knapp Publisher.
- Hentig, H. (1997), *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Huzjak, M. (2011), *Osjećaji, razum i umjetničko djelo* U: *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*. Zagreb: CNSI, 86 -97.
- Isenberg, J.P., Jalongo, M. R. (1997), *Creative Expression and Play in Early Childhood*. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Jeffrey, B., Woods, P. (1996), *Creating Atmosphere And Tone In Primary Classrooms*, preuzeto s: www.questia.com
- Jensen, E. (2005), *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Jukić, R., Kragulj, S. (2010), *Poticanje kreativnosti u nastavi prirode i društva*, U: Bene, A. (ur.), *Modern Methodological Aspects*. Subotica: Verzal.
- Kundera, M. (2002), *Umjetnost romana*. Zagreb: Meandar.

- Kvaščev, R. (1981), Psihologija stvaralaštva. Beograd: Izdavački centar studenata.
- Mariković, R. (2008), Sustav upravljanja kvalitetom cjeloživotnog obrazovanja. U: V. Uzelac, L. Vujičić (ur.), Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, svezak 2. Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
- Matijević, M. (2009), Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U: Bognar, L. i sur. (ur.), Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Profil, 17-23.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi.
- Nagy, M. (1994), Spodbujanje ustvarjalnosti med otroci. U: Blaži V. M. (ur.), Nadarjeni. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 228-233.
- Piirto J. (2004), Understanding Creativity. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press.
- Previšić, V. (1984), Poticaj kreativnosti u školi. U: Odgoj i samoupravljanje, Zbornik broj 1, 47-74.
- Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. Napredak 140(1), 7-16.
- Rojko, P. (2001), Povijest glazbe/glažbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. Tonovi, 37/38, 3-19.
- Simonton, D. K. (2000), Creativity: cognitive, personal, developmental, and social Aspects. American Psychology, 55, 151- 158.
- Simplicio, J.S.C. (2000), Teaching Classroom Educators How to Be More Effective and Creative Teachers. Education, 120 (4), 675-681.
- Šafer, J. (2008), Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Škojo, T. (2013), Kreativnost učenika srednjih škola u nastavi umjetničkoga područja. Život i škola, 29 (1), 300 – 316.
- Weisberg, R. W. (1993), Creativity – Beyond the Myth of Genius. New York: W. H. Freeman and Company.
- Ziv, A. (1989), Using humor to develop creative thinking. U: McGhee, P.E. (ur.), Humor and Children's Development. New York: Haworth Press. 61-80.
- Yanagimoto, T (2010), Kreativnost u matematičkom obrazovanju u osnovnim školama u Japanu (kratko priopćenje). Poučak, 11 (43)

ENCOURAGING AND DEVELOPING CREATIVITY IN SCHOOL SUBJECTS RELATED TO THE ARTS

Abstract

Contemporary environment is characterized by unexpected, unpredictable and historically unrecognized situations and problems. Consequently, the solutions to these problems cannot be habitual and thinking about them cannot be guided, monolithic and convergent. Preparing students for life (an expression we often connect to school, which is unfounded) cannot be based on memorizing facts, laws and principles, and solving given formulas, but on divergent, critical thinking, and, especially, development of creativity. One of the basic outcomes we expect from the contemporary teaching process is a creative individual, who is capable of responding to the demands of the time s/he lives in, but also responding to the ones s/he will face in the future (which cannot be foreseen). Creativity can be observed in terms of the creative product, which is difficult to define when it comes to teaching, but also in terms of the teaching process, which is mostly the responsibility of the teachers, who create, guide and coordinate it mutually. By choosing contemporary didactic strategies, the teacher has the opportunity to create various methodical scenarios, which contribute to a shift from a traditional teaching paradigm (memorizing, reproducing, guiding, obedience, control...) towards a contemporary teaching paradigm (research, experiential leaning, critical thinking, creativity...). Creativity, as one of the expected competencies through which we correspond to the multidimensional teaching problems (but also societal problems), can be developed within all teaching areas and subjects, and arts education is an excellent polygon for encouraging and developing students' creative potentials. Aside for providing a theoretical survey of the phenomenon of creativity, teaching as a creative process, this paper also provides didactical-methodical instructions to music and visual culture/arts teachers for creating educational situations oriented towards encouraging students' creative activities.

Keywords: creativity, teaching process, teaching arts

LIKOVNA TERAPIJA KAO STVARALAČKA AKTIVNOST U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Mira Kliček

Ozana – dnevni centar za rehabilitaciju i radne aktivnosti Zagreb
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 37.036:75

Sažetak

Vrijeme u kojem živimo puno je ponuda raznih oblika terapija koje nastoje pobošati uvjete života, posebno kod djece pa tako imamo terapiju: igrom, bojama, zvukom, dodirom, disanjem, plesom, psima, delfinima, koljima, senzorička terapija i sl. Što se dogodilo s čovjekom današnjice? Zar se zaboravio igrati, kretati, pjevati, plesati, gledati, slušati? Kao da se u životu uvukao strah: strah od krpelja, od sunca! Umjesto da izađemo iz svojih „čuvanih“ prostora u svijet, u prirodu gdje možemo susresti drugog, živog čovjeka mi sjedamo za računalo, uzimamo mobitel i ostale tehničke sprave koje nam „olakšavaju“ komunikaciju i rad, ali nas istovremeno udaljuju od nas samih i okoline, od prirode. A pridoda nam govori mnogim jezicima, ukazujući na to da se sve kreće, da se ritmički izmjenjuju procesi dana i noći, godišnjih doba, procesi u čovjeku, procesi odrastanja.

Čovjek se od najranije dobi izražava stvaralački, umjetnički: prvim crtežima kredom na pločniku ili u šipilji. Čovjek je rođeni umjetnik. Umjetnost je sredstvo koje pomaže u pravilnom razvoju čovjeka, jer odgaja naše srce, govori neposredno našoj duši. Upravo tu, u tom području, likovna terapija ima veliku ulogu u otkrivanju, odgajanju i razvijanju stvaralačkih snaga čovjeka, koristeći se crtanjem, slikanjem i oblikovanjem, tj. linijom, bojom i oblikom u prostoru.

Umjetnost razvija osjećaj za lijepo, za moralno. Umjetnost razvija interes za svijet, za drugo ljudskto biće, za čovjeka. I dok znanost ojačava naše razumijevanje prirodnih procesa, npr. zakona nastanka oblaka, kiše, duge, umjetnost nam pomaže približiti i učiniti vidljivom nevidljive procese u nama i oko nas kroz neposredni doživljak, npr. slikajući dugine boje na papiru. Riječi, premda važne, predstavljaju samo djelić informacije. Ono što je bitno za razvoj čovjeka, posebno djeteta, je neposredno iskustvo bogato osjetilnim doživljajima, u spontanoj igri ispunjenoj radošću. Koja je razlika kad slikamo zelenom bojom iz palete ili kad sami doživljamo susret žute i plave boje i nastajanje zelenih tonova na papiru? Umjetnost je most između duše i prirode. Umjetnost je posrednik koji nam pomaže u obnavljanju djetinje sposobnosti čuđenja i otkrivanja svijeta u nama i oko nas.

Stoga je zadatak umjetnosti, umjetnika, odgajatelja, učitelja, roditelja, pomoći obnavljati stvaralačku umjetničku aktivnost u odgoju obrazovanju djetera, čovjeka, ne samo u predškolskom razdoblju, već u svaku periodu odrastanja. Jer, stvaralačka aktivnost se razvija, nje-

guje kroz kraći ili duži niz vremena, ali nikad ne staje. Najprirodniji, naprimjereniji i najlakši put učenja je učenje i usvajanje vještina kroz umjetnost, putem srca, aktivirajući cijelo biće. Tada nam neće trebati izvanredne terapije, jer će radost otkrivanja svijeta kroz igru biti dio svakog učenja.

Ključne riječi: stvaralaštvo, umjetnost, likovna terapija, srce, priroda

Vrijeme u kojem živimo puno je ponuda raznih oblika terapija koje nastoje poboljšati uvjete života, odgoja i obrazovanja posebno kod djece. Sve se više govori o terapiji igrom, bojama, zvukom, dodirom, disanjem, pjevanjem, plesom; senzoričkoj terapiji, nordijskom hodanju, terapijskom jahanju na konjima; terapiji psima, delfinima, itd. Što se dogodilo s čovjekom današnjice da su potrebne to-like terapije?

Zar se čovjek zaboravio igrati, pjevati, plesati, kretati se?

Pored toga, u život se uvukao strah: strah od sunca, od krpelja, strah od krivih dodira.

Ne tako davno, u mom djetinjstvu, bilo je normalno, uobičajeno da se djeca slobodno igraju u pijesku, da hodaju bosi po prašnjavom putu ili blatnoj stazi nakon kiše, da se veru po drveću, da provode sate u igramama u dvorištima sa susjedovom djecom (Crna kraljica, Škola, Graničar, Festivali, itd). Što je zamjenilo zdravu, dječju, urođenu igru za koju nije trebalo novaca, ni posebnih sredstava i opreme? Imali smo pločnik, komadić cigle umjesto krede, možda koji papir i puno, puno mašte i kreativnosti.

Negdje na putu ubrzanog tehnološkog razvoja koji nam je donio mnoštvo tehničkih pomagala, koje jedva uspijevamo kontrolirati, izgubili smo vrijeme za sebe, svoje obitelji i prijatelje. Okrenuli smo se računalima, video igricama, mobitelima i svim ostalim modernim tehnološkim napravama koje nam „olakšavaju“ komunikaciju i rad, ali istovremeno nas udaljuju od nas i okoline, od prirode. I umjesto da izađemo iz svojih čuvanih, „sigurnih“ prostora u svijet, u prirodu gdje možemo susresti drugog živog čovjeka mi sjedimo satima uz računalo, uz televizor i mobitel i ne krećemo se. Računalo je postalo dio svakodnevnog života, kako na radnom mjestu, tako, na žalost i u odgoju i obrazovanju, u osnovnoj školi, ali, što je najtragičnije, i u dječjem vrtiću. Već mala djeca barataju svojim malim, još nerazvijenim prstićima s raznim tehničkim pomagalima.

Mnoga znanstvena istraživanja potvrđuju negativan utjecaj tehničkih pomagala na razvoj djece, na uspjeh u školi, prehrambene navike, rizik od pretilosti, rizik od učestalijih epileptičkih napada, smanjenje fizičke aktivnosti, rizično agresivno ponašanje (samoubojstva, ubojstva, silovanja, napadi).* (Hannaford, C., 2007., 190)

Televizijski program, bez obzira na vrstu programa (bilo da se radi o dokumentarnim serijama ili dječjim programima), uništavajući je za razvoj mladog organizma. Televizija bombardira gledatelja stalno promjenjivom strujom slika, riječi i pokreta koji su prebrzi da bi ih mladi mozak mogao usvojiti. Dijete može

ponoviti što je vidjelo, ali bez ikakvog dubljeg razumijevanja. * (Hannaford, C., 2007, 76)

Sjedimo pred računalom, televizijom, jurimo internetom i ne krećemo se. Ne krećemo se fizički, ali ni duševno jer nam sva ta tehnološka sredstva podastiru gotove programe. Mi smo samo pasivni korisnici gotovih „jelovnika“.

To posebno važi za djecu i osobe s invaliditetom , jer oni ne mogu uvjek odlučivati o tome što je dobro za njih, i ukoliko nisu uključeni u neki od rehabilitacijskih i terapijskih aktivnosti, sjede kod kuće uz televizor ili računalo.

A čovjek od pamтивјека živi kroz kreativni pokret čiju važnost danas potvrđuje i suvremena znanost. Čak i u prividnom miru, cijelo naše tijelo je u pokretu: širenje i stezanje pluća i mišića u procesu disanja, kucanje srca, kolanje krvi u tijelu, probavljanje hrane (Hannaford, C., 2007), samo su neki od pokreta našeg tijela koji nisu vidljivi, ali su prisutni i bitni su za život.

Sve se neprestano kreće, mijenja u čovjeku i izvan čovjeka. Cjelokupni Svemir je u kretanju: kreću se planeti, zvijezde, galaksije. Cjelokupno stvaranje na Zemlji je u pokretu: plima i oseka mora, valovi, vjetar, vulkani, potresi, neki su od vidljivih i dramatičnih kretanja na Zemlji. Tu su i oni manje vidljivi: kolanje sokova u biljci, sazrijevanje sjemenke, otvaranje pupoljka cvijeta, pokret leptirovih krila. Svaki i najmanji pokret ptičjih krila ili otvaranje latica cvijeta ili neprimjetno otvaranje šišarki bora stvara jedinstven pokret u Svemiru.

Od najranijih trenutaka u maternici pa sve do starosti čovjek je pokretu. Prvi osjetilni sustav, osjetilo kretanja i ravnoteže razvija se potpuno već s pet mjeseci nakon začeća. (Hannaford, C., 2007, 38)

Periodi mirovanja i periodi kretanja ritmički se izmjenjuju, kako u procesu stvaranja svijeta tako i u razvoju čovjeka. Ritam je taj koji obilježava čovjekov život kao mikro i makro svemir: ritam počinje sa zvukovima majčinih otkucaja srca, nastavlja se s ritmovima hranjenja, budnosti i spavanja, pamćenja i zaboravljanja, primanja i davanja, ritmovima izmjena dana i noći, mjesecih mijena, godišnjih doba.

Ritam predstavlja važan obrazac koji omogućava mozgu da usvaja senzoričko-motoričke obrasce našeg svijeta. Skladni ritmovi u mozgu stvaraju nove živčane stanice i oblikuju važne obrasce za usvajanje govora, vizualnih obrazaca svjetla i ritmičkih obrazaca hranjenja, puzanja, hodanja, trčanja i skakanja, dok neuvedeni ritmovi uzrokuju loše pamćenje, nejasno razmišljanje i manjak kreativnosti. (Hannaford, C., 2007, 88)

I u dalnjem sazrijevanju čovjeka ritam igra važnu ulogu u sastavljanju riječi u račenice, u razmišljanju, općem učenju.

Naš pjesnik, Vladimir Nazor sročio je važnost ritma u pjesmi „Ritam“:

Iz bića ga svog, Je sažeо bog Kad razmrsi kaosu čvorove. On htjede i reče, I ritam još teće Ko voda kroz svemirske dvorove.	A puljci najčistiji I mlazi najbistriji Baš mi smo te vječite česme Pa sve naše radosti, Sve misli, sve žalosti, Akordi su, romoni, pjesme.
I treptanje zvijezda, I njihanje gnjezda, Vlat pšenice, vodena žila: Sve drhti bez prestanka Ko u časak postanka Pod kucanjem tvorčeva bila.	I ritam je sve! Kad tijelo mre, Baš tada, iz naših dubljina Pjev najljepši nastaje I tiho ga nestaje U eteru plavih visina.

(Vladimir Nazor, „Izbor pjesama I“, Matica hrvatska, Zagreb, 1999)

Svakom čovjeku, a posebno djetetu za zdrav razvoj potreban je pravilan ritam između primanja i davanja, udisanja i izdisanja, učenja i doživljavanja. Potrebno je omogućiti mu doživljaj života kroz aktivnosti pune ljubavi; kroz igru, kretanje i umjetnost.

Igra koju dijete doživljava kao život sam i koju valja razvijati kroz sve periode života, predstavlja spoj emocija, tijela i uma. Spontane igre ispunjene radošću kao što je puzanje, penjanje po drveću, stijenama, po ljestvama od konoplja, prevrтанje, okretanje, hodanje po neravnom terenu, po niskim gredama, polegnutim stablima, preskakivanje, skakanje, osobito stimuliraju i razvijaju sustav za kretanje i ravnotežu (Hannaford, C., 2007, 173), posebno kod djeteta, ali su važne u svim razdobljima života.

Kretanje je bitno za učenje, mišljenje, kreativnost i inteligenciju, jer to nisu samo moždani procesi nego i procesi koji uključuju čitavo tijelo. Da bismo neko gradivo usvojili potrebno je kretanje. Kad mirno sjedimo, možemo razmišljati, ali da bi upamtili i utvrdili misao moramo poduzeti radnju, kretati prste, šaku, ruku, noge, tijelo. Kad se ne krećem i ne aktiviramo određene moždane sustave ne usvajamo informacije iz okruženja. (Hannaford, C., 2007, 109)

Učitelji u mnogim kulturama shvaćaju važnost kretanja u procesu učenja, u čitanju, pisanju i računanju. Poznati su primjeri iz obrazovnih sustava kao što je danski obrazovni sustav, te obrazovanje prema waldorfskoj pedagogiji koja vrednuje kreativnost i doživljaj kao osnove učenja i razvijanja čovjeka i koji učeće utvrđuju usklađenim pokretima ruke i oka, ritmom i vježbama kao što je gimnastika za mozak, tj. Brain Gym.

Kako mozak ima križni obrazac, što znači da svaka strana tijela komunicira sa suprotnom hemisferom, to ovakove vježbe uključuju i razvijaju obje hemistere mozga kako bi se skladno razvijali, nadoknađivala eventualna oštećenja i gradile nove neuronske mreže. (Hannaford, C., 2007, 90).

To nam otvara prostor i potvrđuje mogućnost doživotnog učenja i ozdravlјivanja. Koje mjesto u ovim aktivnostima ima umjetnost?

Umjetničko izražavanje u glumi, glazbi, plesu, pjevanju, sviranju, književnosti, likovnoj umjetnosti, kroz radosnu igru i kretanje razvija naše emocije, tijelo i um. (Hannaford, C., 2007)

Čovjek se od najranije dobi izražava stvaralački, prvim crtežima kredom na pločniku i prvim crtežima u šipilji. Čovjek je rođeni umjetnik. Umjetnost je aktivnost koja pomaže u pravilnom razvoju čovjeka, jer skladno razvija obje strane mozga, ne samo desnu (geštalt hemisferu), i što je najvažnije, odgaja naše srce i neposredno govori našoj duši. Umjetnost razvija osjećaj za lijepo, za moralno. Umjetnost razvija interes za svijet, za prirodu, za drugo ljudsko biće.

Upravo u tom području likovna terapija ima veliku ulogu u otkrivanju, odgajanju i razvijanju stvaralačkih snaga čovjeka uspostavljajući harmoniju, ritam i cjelovitost u čovjekovom organizmu. Erich Fromm, u svojoj knjizi „Umijeće ljubavi“ govorи: „U svakoj vrsti stvaralačke aktivnosti kreativna se ličnost sjedinjuje s materijalom koji predstavlja svijet izvan nje. Bilo da tesar pravi stol, ili zlatar komad nakita, bilo da seljak gaji žito ili slikar nanosi boju na platno, u svim vrstama stvaralačkog rada stvaralac i njegov objekt postaju jedno, čovjek se sjedinjuje sa svijetom u procesu kreacije.“ (Fromm, E., Matica hrvatska, Zagreb, 1965, 31). Možemo nastaviti njegovu misao i dodati: ...čovjek je istovremeno umjetnik i objekt svoje umjetnosti, on je kipar i mramor, liječnik i pacijent.

Koristeći crtanje, slikanje i modeliranje, odnosno liniju, boju i oblik u prostoru, likovna terapija pomaže čovjeku u skladnom razvijanju duševnih snaga, što je temelj za sveobuhvatno razvijanje cjelokupnog čovjeka, čovjeka duha, duše i tijela.

I dok znanost ojačava naše razumijevanje prirodnih procesa, npr. zakona nastanka oblaka, kiše, duge, umjetnost nam pomaže približiti i učiniti vidljivim nevidljive procese u nama i oko nas, kroz neposredan doživljaj.

Likovna terapija u crtanjima koristi liniju koja se kreće u rasponu od preciznih linija koje opisuju geometrijske plohe, do slobodnih, razigranih linija koje se isprepliću. Crtanje formi je upravo takav proce kojim linija na papiru slijedi nevidljive ritmove i pokrete u prirodi. Linija je otisak pokreta i predstavlja vidljive znakove božanskih gesta, kroz koje možemo spoznati kako je Bog stvorio svijet, kako govori Fillippo Brunelleschi (1377-1446), graditelj kupole u Firenci. Johannes Kepler (1571-1630) govori o ravnoj i zakriviljenoj liniji kao o dva arhetipska principa stvaranja, od kojih ravna linija predstavlja jasnoću mišljenja, red i zakonitost, dok zakriviljena linija predstavlja osjećaj i slobodu. (Rudolf Kutzli: „Creative form drawing“).

Ravna i zakriviljena linija zajedno dišući čine život. Takva je linija živa i zrcali živi pokret: u ritmu kretanja valova, vjetra, koljanja sokova u biljci, pčelinjem letu, paukovoj mreži, rasporedu sjemenki u suncokretovom cvijetu. Crtanjem formi ne pokreće se samo ruka, već cijelo tijelo i duša slijede zakonitosti prirode. Svaki broj i slovo sadrži u sebi pokret, tako da ga se može ponoviti i razraditi u pokretnima pisanja. Na taj način jačamo životne snage u sebi.

Jedna od živih linija i pokreta je spirala, bilo da je „crtamo“ kretanjem u prostoru, hodanjem po podu ili rukom u zraku, ili je crtamo na papiru. Spirala sadrži dva snažna elementa – ponavljanje putanje kružnice koje osigurava sigurnost i drži se svog centra i impuls pravca koji ide naprijed u beskonačnost. Spirala zato nosi moćnu sliku svakog stvaranja i susrećemo je u najranijoj fazi dječjeg crteža, i u mnogim narodnim plesovima.

Spirala je osnova života, ali i život sam: u DNK, u pokretu vode u virusu, u pokretu vjetra u pijavici, u rasporedu latica na ružinom cvijetu, sjemenki u šišarki, u suncokretu, u rastu listova na biljci. Čovjek je prepoznao princip spiralnog rasta i utkao ga u djela svojih ruku: u stvaranju labirinta, spiralnim stepenicama u tornjevima.

Izvrsna je vježba crtanje oblika osmice, znaka za beskonačnost, jer u sebi sadrži upravo ove dvije snage, skupljanja i širenja, discipline i slobode, kroz križanje. Možemo je izvoditi rukama u zraku, „iscrtavati“ je očima, cijelim tijelom. Crtanje osmice je jedna od važnih vježbi Gimnastike za mozak, jer poboljšava integriranost, gracioznost i koordiniranost pokreta ruku, očiju i čitavog tijela. Ona zrcali križnu građu čovjekovog organizma u odnosu na građu mozga.

Likovna terapija kroz tehniku slikanja koristi boju kao osnovno sredstvo komunikacije koje izravno govori čovjekovim emocijama, čovjekovoj duši. Boje djeluju terapeutski noseći kvalitete topline, aktivnosti i širenja u toplim tonovima spektra: crvenoj, narančastoj i žutoj boji, ili kvalitete mirnoće, hladnoće, pasivnosti i skupljanja u hladnim tonovima spektra: zelenoj, plavoj i ljubičastoj boji.

Kod slikanja akvarel tehnikom, osoba ritmički pomiciće ruku i kist po papiru u skladu s disanjem. Slikajući sa dvije boje, doživljavamo njihov susret na papiru, susret koji se događa u socijalnim odnosima, među ljudima. Koja je razlika kad slikamo zelenom bojom iz palete ili kad sami doživljavamo susret žutih i plavih tonova i nastajanje zelenih nijansi na papiru?

Na ovaj način osvještavamo boje i oblike koji nas okružuju u prirodi i sve više prepoznajemo i otkrivamo nove nijanse, otkrivamo bogatstvo utkano u svemu stvorenom.

Možemo zaključiti da je za pravilan razvoj čovjeka, posebno djeteta, kao i osobe s invaliditetom, od izuzetne važnosti njegovanje i razvijanje pokreta kroz igru i niz sportskih aktivnosti i umjetničko izražavanje, u svih oblicima koje nam kreativnost pruža.

Stoga je zadatak umjetnika, terapeuta, odgajatelja, učitelja, roditelja, pomoći obnavljati stvaralačku umjetničku aktivnost u odgoju i obrazovanju, ne samo u predškolskom razdoblju, već u svakom periodu odrastanja. Jer stvaralačka aktivnost se razvija, njeguje kroz kraći ili duži niz vremena, ali nikad ne staje. Potrebno je obnoviti važnost kreativnog pokreta osvještavajući da um i tijelo nisu odvojeni i da kretanje utječe na razvoj inteligencije, da jednostavne fizičke aktivnosti koje zahtijevaju malo vremena, i ne ovise o tehnološkim pomagalima, mogu biti izuzetno korisne u oživljavanju radosti učenja i spoznavanja.

Važno je obnoviti djetinju sposobnost čuđenja, otkrivanja ljepote u svim objavama života i na taj način bolje razumjeti osobu s kojom dijelimo ovaj svijet. I kao što naglašava Carla Hannaford, umjetnost i sport nisu tričarije, nego snažni načini razmišljanja i vješti načini ophođenja sa svijetom. Oni zaslužuju više, a ne manje vremena i sredstava u sklopu školskog programa. (Hannaford, C., 2007)

Učenje i usvajanje vještina kroz umjetnost i pokret, najprimjereniiji, najprirodniji i najlakši je put učenja. Zen poslovica to potvrđuje: „Čujem i zaboravim. Vidim i upamtim. Učinim i razumijem!“ (Mudre izreke o poučavanju, www.antonija-horvatek.from.hr) U tom procesu bitnu ulogu imaju osjećaji i srce. Možemo nglasiti da djeca i osobe s invaliditetom mogu imati veće potencijale od populacije bez teškoća jer su emocionalno otvoreniji, neposredniji i topliji. Srce je središte

ljubavi. Mnogobrojna istraživanja pokazuju da mozgom zapravo upravlja srce, te da je ono važno za djelovanje mozga. (Hannaford, C., 2007)

Možemo se prisjetiti priče Ivane Brlić Mažuranić „Kako je Potjeh tražio istinu“, gdje Bog sunca, Svarožić, podsjeća Potjeha da mu je rekao da ne ostavlja svog djeda, dok mu ljubav ne vrati i da bi *znao što mu je činiti da je samo slušao svoje srce*. (Brlić-Mažuranić, I., Priče iz davnine, Mladost, 1990)

Vrijeme je da se prepustimo vodstvu srca i otpustimo natjecateljski pritisak koji dolazi s bestjelesnim standardiziranim testovima u sve ranijoj dobi. (Hannaford, C., 2007, 234).

I kao što je rekla Isidora Duncan: „Kad bi sva djeca plesala u ranoj dobi, ne bi trebali plesnu terapiju“. (Roskin, M., 1992) Mi možemo dodati, kad bi se sva djeca igrala ne bi trebali terapiju igrom. Kad bi sva djeca međusobno komunicirala ne bi trebale komunikacijske terapije. A to može vrijediti za sve ostale stvaralačke aktivnosti!

Literatura

- Carla Hannaford, Pametni pokreti – Zašto ne učimo samo glavom – Gimnastika za mozak, Ostvarenje, 2007.
- Miriam Roskin Berger, Isadora duncan and the Creative Source of Dance Therapy, American Journal of Dance Therapy, vol 14. No.2. Fall/Winter, 1992.
- Ljubomir Radovančević, Prim.Dr.sci, Terapija pokretom u kontekstu sporta i rekreacije zimi u Zagrebu
- Erich Fromm: Umijeće ljubavi, Matica hrvatska, Zagreb, 1965.
- Rudolf Kutzli, Creative form drawing
- Anke-Usche Clausen, Martin Riedel, Zeichnen Sehen lernen, Methodisches Arbeitsbuch, Mellingr Verlag, Stuttgart, 1986.
- Vladimir Nazor, Izbor pjesama I, Matica hrvatska, Zagreb, 1999.
- Ivana Brlić-Mažuranić, Priče iz davnine, Mladost, 1990.
- Mudre izreke o poučavanju, www.antonija-horvatek.from.hr
- Betty Edwards, Drawing on the Right Side of the Brain, Fontana Collins, London, 1982.
- Johann W.A.Goethe: Farben lehre, E.L Eastlake, london, 1840.
- Thomas Weihl: Children in need of special care, Souvenir, London, 1971.
- Mira Kliček, Likovna terapija u liječenju i obrazovanju: djelovanje boja, Vizualna kultura i lokovno obrazovanje, Hrvatsko vijeće INSEA, Zagreb, 2001.

ART THERAPY AS THE CREATIVE ACTIVITY IN THE UPBRINGING OF THE CHILD AND IN EDUCATION

Abstract

We are living in the time of all kinds of therapies which are trying to improve conditions of our living, especially for children. So, we have play therapy, colour therapy, sound therapy, touch therapy, breathing therapy, dancing and singing therapy, therapy with dogs, dolphins, horses, sensory therapy, etc.

What has happened to us?

Did we forget to play, to move, to sing to dance, to see, to listen? It seems that a kind of fear creeps into life: the fear of ticks, of the sun, the fear of touch! Instead of going out, into the world, we are sitting in front of computers, taking mobile phones and all other technical equipments. They are cutting us off from ourselves and from the world, from nature.

And nature is speaking so many languages, telling us that everything is in movement, that rhythm is the basis of changes of day and night, the seasons, processes in the human being, processes of growing. We are expressing ourselves artistically from the early childhood: with first drawings with chalk on the pavement and in the cave. We are born artists. The art is a means which helps in the process of healthy human development, because it educates our heart, speaks directly to our soul.

In that field Art therapy has its very important role in discovering, educating and developing the creative activities of man, using drawing, painting and modelling: using line, colour and form. The art is developing the feeling for beauty, for moral. It is developing the interest for the world, for another human being.

Science is strengthening our understanding of natural processes, e.g.: the law of the creation of clouds, rain, and rainbows. The art is helping us to understand and make visible the invisible processes in us and around us, through the experience: e.g. painting the rainbow colours on the paper.

The words, although important, carry only small pieces of information. What is important for the development of a human being, especially a child, is the direct experience full of sense experiences, through the free play full of joy.

What is the difference when we paint with the green colour from the palette or when we are experiencing the meeting of the yellow and blue colours?

The Art is the bridge between the soul and the nature. The Art is the intermediate that helps us revive the child ability of wonder and discovering of the world in us and around us. So, the task of the art, of the artist, of the educator, the teacher, the parent, is to renew the artistic creativity in the upbringing and education of the child, of the man, not only in the kindergarten period, but in all the processes of development.

The creative activity is developed, nourished through the shorter or longer period of time but never stops.

The most natural, simple way of learning is learning through art, through heart, activating the whole human being.

Then we would not need extra therapies, as the joy of discovering the world through the play will be a part of every learning.

Keywords: creativity, art, art therapy, heart, nature

RODNA ANALIZA TEKSTOVA U PISANIM MEDIJIMA SKLADATELJKI OZBILJNE GLAZBE U REPUBLICI SRBIJI KRAJEM 20. I POČETKOM 21. STOLJEĆA

*dr. sc. Nataša Kostadinović
ACIMSI – Centar za rodne studije i istraživanja Novi Sad
Srbija*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 316.7:78

Sažetak

U Republici Srbiji postoji značajan broj skladatelja ozbiljne glazbe iz prošlosti koji su poznati ne samo u zemlji, nego i u različitim dijelovima svijeta, a među njima je samo jedna skladateljica – Ljubica Marić. Broj skladateljica je značajno porastao u posljednja dva desetljeća 20. stoljeća, posebice u prvom desetljeću 21. stoljeća, međutim, taj podatak nije dobio valjanu znanstvenu analizu.

Cilj rada je sistematizirati, analizirati i objasniti podatke o percepciji skladateljica u Republici Srbiji u 20. i 21. stoljeću na osnovi tekstova u pisanim medijima i na osnovi vlastitih izjava skladateljica i njihovih životnih priča i tako istaknem značaj njihove prisutnosti u glazbenom, kulturnom i javnom životu u zemlji i svijetu.

Koristim dva tipa empirijskog materijala: 1. tekstove iz pisanih medija o skladateljicama, objavljene od lipnja 2010. do 31. prosinca 2012. godine u raznim medijima (ukupno 194) i tekstove objavljene u 6 dnevnih listova u 2013. godini (Politika, Danas, Blic, Večernje novosti, Dnevnik, Magyar Szó – ukupno 2.165); 2. razgovore s devet skladateljica, rođenih u Srbiji u rasponu od 50 godina: 1935-1984 (snimljeni audio zapisi, transkribirani i priređeni za analizu – ukupno 131 stranica teksta), a koje profesionalnu karijeru ostvaruju u svojoj zemlji i u inozemstvu. Koristim kritičku analizu teksta (Savić, 2011.) u analizi životnih priča.

Rezultati analize dokazuju da je devet skladateljica višestruko nagradjivano u svijetu i u zemljama, ali se o njima uglavnom ne piše dovoljno u dnevnoj štampi. Postoji značajna razlika među samim skladateljicama u tom pogledu (posebice kada se uzmu u obzir i internet stranice). Objavljeni tekstovi su u najvećem broju (103) pisani u kratkim žanrovskim oblicima (vijest), najčešće rodno (ne)osjetljivim jezikom.

Temeljem podataka iz životnih priča, doznajemo od skladateljica da sebe uglavnom ne smatraju diskriminiranim u okviru profesije. Odabrane skladateljice koje su i svjetski poznate mogu, uz više medijskog prostora, značajno promijeniti kulturnu, akademsku i obrazovnu praksu u zemlji. Preporuka je rodnim studijama da i nadalje istražuju i afirmiraju žene iz umjetničkih disciplina (kao što su skladateljice, slikarice, kiparice, glumice...) u sadašnjosti i iz prošlosti, u kojima su one sve prisutnije svojim darovima i ostvarenjima u 21. stoljeću, kako bi se stvorila količina znanja o doprinosima umjetnica cjelokupnoj kulturnoj baštini kod nas danas i bila zalog nužnih promjena u akademskom obrazovanju.

Ključne riječi: rod, pisani medij, skladateljke ozbiljne glazbe, 20. i 21. stoljeće, Republika Srbija

Uvod

Glazba je jedna od bazičnih umjetnosti. Odlikuje se univerzalnošću u znakovnom, prostornom i vremenskom smislu. Ne poznaje jezičke barijere i s lakoćom prelazi nacionalne, državne i kulturne granice. S obzirom na to da i površan uvid u povijest, pa i savremeni trenutak razvoja ove profesije pokazuje znatno veću prisutnost, afirmaciju i ugled skladatelja nego skladateljki, što svakako nije rezultat biološke razlike među polovima, smatrala sam da je odnos roda i glazbe, u ovom slučaju na primjeru skladateljske profesije, vredan znanstvenoistraživačke pažnje.

Činjenica je da se već krajem 20. stoljeća u svijetu uočava veća prisutnost skladateljki, čak se o tome i javno raspravlja. Primetno je, takođe, da se u Srbiji žene sve više upisuju na studije komponiranja, pa se i na domaćoj umjetničkoj sceni menja udeo žena u razvoju i oblikovanju glazbe. Podaci¹ *Udruženja kompozitora Srbije* iz 2011. godine pokazuju da je broj učlanjenih skladateljki 45 (neke nisu učlanjene u Udruženje, što znači da je broj i veći). Postoje podaci i o njihovom udjelu u stvaranju podmlatka glazbene i umjetničke scene u zemlji, jer se značajan broj diplomiranih skladateljki bavi pedagoškim i znanstvenim radom na raznim razinama obrazovanja (osnovnom, srednjem, visokom). Danas postoje pojedinačni vredni znanstveni spisi i analize glazbenog stvaralaštva i medijske recepcije – kao što je opus Ljubice Marić, 1909-2003 (Milin, 2010), koji mogu biti model za pojedinačne studije o drugim skladateljkama Srbije. Opredjelila sam se da ispitam medijsku prisutnost skladateljki Srbije kod nas i u svijetu, jer to nije detaljnije obrađivano, niti su postojeći podaci valjano sistematizirani za prelazni period između dvaju stoljeća – 20. i 21. S obzirom na procese digitalizacije medija, ispitujem u kojoj meri oni doprinose većoj vidljivosti skladateljki u našem medijskom prostoru.

Stavovi iz literature

U razmatranju odnosa između shvatanja roda, glazbe i medija oslanjam se na stavove autora iz tih oblasti. Za izradu rada koristim feminističke metode (Reinharz i Lynn, 1992), metodu kritičke analize teksta (Savić, et al., 2009) i metodu intervjuiranja (Shulamit, 1992). Feministička teorija zastupa različitost između bioloških kategorija pola (muški i ženski) i društveno konstruisanih kategorija roda (npr. muževnosti i ženstvenosti). Ovo odvajanje biološkog pola od načina rodne socijalizacije dozvoljava kritici da postavlja pitanje koje se tiče „prirodnih

1 Sajt Udruženja kompozitora Srbije: www.composers.rs/ Članovi/Sekcija kompozitora ozbiljne muzike.

načina društvenog ponašanja“ i izazova rodnih distinkcija koje podržavaju sistem nejednakosti između muškarca i žene. Savremene rasprave proširuju obim rodnih studija sa naglaskom na žene. Rodne identitete i diskurse ne shvatamo kao statične, već kao dinamične, jer se tokom vremena mijenjaju (Marion, 2007). *Durić-Klajn* (2000: 170) navodi da je žena odavno prisutna u glazbi: „još 230. godine posle Hrista po katoličkom verovanju 'martirskom smrću' poginula je Cecilija, prva muzičarka, kasnije proglašena sveticom i priznata za patronesu muzike u katoličkim zemljama celog sveta“. *Šuvaković* (2000) smatra da je pitanje roda u glazbenoj umjetnosti postavljeno mnogo kasnije u odnosu na ostale vrste umjetnosti, dok *Ilić* (2007) tvrdi da je feminizam u glazbi mnogo teže objasniti nego u ostalim umjetnostima. Skladateljka Vera Milanković (*Janković*, 2000:145) smatra da ne postoji veza između roda i glazbe. Ona univerzalistički shvata glazbu i vjeruje da je glazba samostalna institucija, dovoljna samoj sebi, te da kolegice ni na koji način nisu „hendikepirane“ zbog svoga pola. *Stamatović* (2000) skladbe Anje Đorđević doživljava „tipično ženskim“ jer je njena glazba puna emocija, lična (što možemo svrstati u ustaljene stereotipe, prim. a.), a *Golemović* (2006) govori o ženi kao stožeru kuće i stožeru vokalne glazbene tradicije. Autor navodi mišljenje srpskog folkloriste Ljubinkovića (Golemović, 2006: 9) da „slika u kojoj su u životu žene glavni akteri, a muškarci statisti, odslikava njihovu ulogu u društvu, koja je u velikoj meri bila zamaskirana patrijarhalnim odnosima“. U prilog tome navodi seksističke narodne izreke: „Nemojte se mnogo hvaliti pobedom nad ženama, jer su one i same želete da budu pobedene“; „Kakav je muž onaka je i žena“. *Zaharijević* (2010) se bavi pitanjima što je čovjek, a što je žena i konstatira da je način na koji se danas bavimo polom umnogome reakcija na propisane okvire nastale krajem 18. i početkom 19. stoljeća. Drukčije viđenje uloge žena u profesijama u 20. stoljeću zahteva i promjene u jeziku tako što će se profesije žena obeležavati formama ženskoga roda (*Savić i saradnice*, 2010). Demokratsko društvo podrazumijeva iste uslove i jednakо učešće oba pola u svim sferama života, naročito u sferi stvaralaštva (*Krivokapić*, 2010). Profesionalni gudački ansambl „*Raduga ansambl*“ (osnovan 1997) primjer je potrebe da se žene osnaže udruživanjem u organizacije, udruge. Osim osnivačice Ale Kim, u ansamblu se nalazi još 21 glazbenica (iz 11 različitih nacionalnosti). U borbu za rodnu ravnopravnost uključena je i *Fondacija Raduga ansambl* koja se zalaže za sticanje priznanja i poštovanje glazbenica u klasičnoj glazbi. U ovom ansamblu žene su skladateljke, izvođačice i dirigentkinje (www.women-in-music.com). Dalje, prema *Mekleri* (2000: 172) „muzika može da doprinese formiranju individualnih identiteta: skupa sa drugim uticajnim medijima muzika nas uči kako da iskusimo vlastite emocije ili sopstvena tela (posebno u plesu)“, dok *Roning*

(2010a: 146), kada govori o odnosu roda i umjetnosti, smatra „da je za umetnosti bitniji način od roda, ali i da je umetnost važna za feminizam i naše razumevanje roda“. Lemiš (2008) ulogu televizije vidi kao naročito značajnu, jer televizijski likovi predstavljaju izuzetno dobre uzore za identificiranje, pa se kod muškaraca ističe aktivnost, racionalnost, snaga, ambicioznost, viši društveni položaj, dok se žene postavljaju u privatne sfere (često su seksepilne, emotivne, detinjaste, podređene muškarcima, nižeg su društvenog položaja, a spoljašnji izgled je naglašeno važan). Televizija pravi razlike čak i u pogledu boja: svetlucave i pastelne su namijenjene djevojčicama, a borbene i tamne dječacima.

U obrazovnom i medijskom sistemu u Srbiji i dalje je na snazi patrijarhalan obrazac, što pokazuju analize tekstova: za skladateljke se često koristi imenica muškog roda, te se termin *kompozitorka*² redje upotrebljava. Ovaj termin je u istoj kategoriji sa terminima *dirigentkinja* i *direktorka* – njima se označavaju profesija i visoka pozicija društvene moći, koje su namijenjene češće muškarcima nego ženama. Povjesničarka glazbe Pejović (2009: 188-195) govori da je u periodu od 1922. do 1940. godine u Beogradskoj filharmoniji bilo 11 dirigenata, a niti jedna dirigentkinja; izvođene su skladbe 18 skladatelja i samo jedne skladateljke (Mirjana Živković); tokom čitavih sedam desetljeća gostovanja u inozemstvu Beogradska filharmonija je samo dva puta izvodila delo jedne skladateljke (Ljubice Marić, 1978. i 1988.) a na čelu Beogradske filharmonije u periodu od 80 godina (1923-2006) bilo je 23 direktora, a među njima samo jedna žena (Branka Cvejić-Mezei). Sve ovo ukazuje na to da u glazbenoj profesiji do danas preovlađuju patrijarhalni standardi koji ženama daju manje pristupačne istaknute pozicije u društvu.

Predmet istraživanja

Gdje se nalaze podatci na osnovu kojih se može istraživati životopis i rad skladateljki iz Srbije?³ Na ovo jednostavno pitanje nije bilo jednostavno odgovoriti.

2 Termin *kompozitor* ili *komponist* (lat. *componere*) jeste sastavljač muzičkog dela (Vujaklija, 1972: 448) i kod ovog autora ne pojavljuje se u ženskom rodu, međutim, u rečnicima novijeg datuma je drugačije: *kompozitorka* ženska osoba kompozitor (Nikolić, 2007: 559); *kompozitor* – a m mn. – i (ž. kompozitorka) [fr. compositeur] autor muzičkog dela (Klajn; Šipka, 2006: 635).

3 U doktorskoj disertaciji o skladateljkama u svijetu kroz povijest osnovne podatke crpim iz tri enciklopedije: 1) Internacionalna enciklopedija skladateljki (*International Encyclopedia of Women Composers*) autora Arona Koena (Cohen, A. I., 1987), koja sadrži podatke za oko 6000 skladateljki iz svijeta; 2) *Enciklopedie Componisten, 1300 componisten van classieke muziek van A tot Z*, Spectrumboeken, Het Spektrum B.V. (bez godine i autora; ISBN 90 274 6845 1) i sadrži 1300 imena skladateljki i skladatelja klasične glazbe (poređani hronološki – po abecednom redosledu prezimena), koje/i su živjele/i stvarale/i u periodu od 9. do 20. stoljeća i 3) Glazbeni riječnik o skladateljkama i skladateljima 20. stoljeća autora Marka

Postoje podaci iz Udruženja kompozitora Srbije u koje su učlanjene većina, ali ne sve skladateljke. Takođe, postoje i druge institucije gdje one rade: Akademija umetnosti UNS u Novom Sadu, Fakultet muzičke umetnosti FMU u Beogradu, Muzikološki institut SANU u Beogradu, ali i univerzitetske biblioteke u svijetu (npr. Univerzitska biblioteka u Utrehtu, Holandija – literatura na engleskom, njemačkom i holandskom jeziku).⁴ Najviše pouzdanih informacija dobila sam, međutim, od samih skladateljki neposredno.⁵ Ukratko, ne postoji na jednom mestu kompletan pregled onoga što su radile i stvarale u Srbiji od polovine prošlog stoljeća do prvog desetljeća ovoga vijeka (1945-2013).

Metod istraživanja

U radu koristim nekoliko istraživačkih metoda iz iskustva feminističke metodologije: *komparativni metod životne priče* (Mitro, 2012), *analizu sadržaja* (Reinharz i Lynn, 1992) i *feministički metod kritičke analize teksta* (Savić, 2011).

Period istraživanja

Istraživanje sam radila u više etapa: a) prikupljanje podataka u periodu od lipnja 2010. do 31.12.2012; b) životne priče (2010 – 2012) i c) trodnevna analiza tekstova u dnevnoj štampi u Srbiji (2013).

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja obuhvata više od 10% ukupnog broja skladateljki učlanjenih u *Udruženje kompozitora Srbije* (u daljem tekstu Udruženje) u 2011. godini: ukupan broj članica i članova je 125, od čega su 44 skladateljke (35,2%). Detaljno analiziram njih osam, a jedna služi kao kontrolni uzorak – Isidora Žebeljan (1967). Rođene su u rasponu od 50 godina (1935-1984): Mirjana Živković (1935), Ivana Stefanović (1948), Katarina Miljković (1959), Ana Sokolović (1967), Ana

Morisa (Mark Morris, „The Pimlico Dictionary of Twentieth – Century Composers“ (ISBN 0-7126-6568-4, published by Pimlico, 1999).

4 Zahvaljujem Draganu Kostadinoviću sto mi je omogućio učešće na Letnjem seminaru o rođnoj ravnopravnosti NOISE Summerschool, Utrecht (Holandija, 2012), koji sam pohađala u periodu od 27. do 31. kolovoza 2012. godine i na kojem sam imala predavanje o skladateljkama iz Srbije.

5 Skladateljka Ivana Stefanović je bila izvor osnovnih informacija o skladateljkama, njihovom radu, trenutnim prebivalištima i mogućnostima uspostavljanja kontakata sa njima, kao i relevantnim institucijama te joj zahvaljujem svesrdnoj podršci i pomoći koju mi je pružila u početnoj fazi istraživanja. Na osnovu razgovora sa njom odlučila sam da osnovni kriteriji za izbor skladateljki u istraživanju budu: one koje su žive i koje hoće da razgovaraju sa mnom. Tako ovom analizom nisu obuhvaćene prve profesionalne skladateljke Ljubica Marić (Milin, 2010) i Ludmila Frajt (Marić, 2012: 110).

Mihajlović(1968), Aleksandra Vrebalov (1970), Aleksandra Anja Đorđević⁶ (1970), Milica Đorđević (1984). Njih šest su članice Udruženja (66,66%) a tri nisu bile u toj godini (33,33%).⁷ Obrazovale su se i djeluju u Srbiji i inozemstvu: u Srbiji (Beograd): Mirjana Živković, Aleksandra Anja Đorđević, Isidora Žebe-ljan; van domovine: Katarina Miljković (SAD, Boston), Ana Sokolović (Kanada, Montreal), Ana Mihajlović (Holandija, Rotterdam), Aleksandra Vrebalov (SAD, Njujork); povremeno u inozemstvu: Ivana Stefanović (Rumunija, Bukurešt) i Milica Đorđević (Njemačka, Berlin).

Podaci o korpusu

Dvije su vrste korpusa empirijskog materijala: ***pisani izvori (štampani mediji i elektronske stranice)*** i ***životne priče***.

Korpus pisanih izvora čine: 1) tekstovi o skladateljkama u štampanim medijima; 2) izjave i tekstovi skladateljki o sopstvenom životu i radu; 3) izjave i tekstovi o umjetnosti i drugim skladateljkama; 4) objavljena pedagoška i književna literatura; 5) životne priče koje su objavile same skladateljka ili njihovi bliski srodnici; 6) objavljene fotografije skladateljki; 7) dokumentacije javnih ustanova; 8) podaci iz privatne dokumentacije skladateljki.

Tekstovi u dnevnim novinama sadrže podatke o zastupljenosti skladateljki i drugih žena u oblasti kulture i medija, sporta, društву i politici, njihovu prisutnost na fotografijama i kao autorki tekstova u najtiražnijoj dnevnoj štampi u Srbiji, od toga pet na srpskom jeziku (*Politika*, *Blic*, *Danas*, *Večernje novosti* i *Kurir*) i jedan na mađarskom jeziku (*Magyar szó*) – ukupan broj tekstova je 2165.

Štampani izvori čine tekstovi različitih žanrova, u časopisima, novinama (intervjui, izjave, saopštenja); zatim programi (koncerata, opera, baletskih i drugih predstava), lifleti, plakati, kao i raznovrsni pisani materijali umnoženi i distribuirani u javnosti, na srpskom i/ili na stranim jezicima: engleskom, njemačkom, francuskom (s obzirom na činjenicu da je većina njih trenutno angažirana u raznim zemljama svijeta). Tekstove razvrstane po žanrovima u radu prikazujuem u *Tabeli 5* (model Lakić, 2009). Ukupan broj tekstova je 195 a podatke o

⁶ Skladateljka Aleksandra Anja Đorđević na zvaničnim sajtovima *Udruženja kompozitora* i *SOKOJ-a* predstavljena je sa dva lična imena, međutim, u većini tekstova iz medija koristi se samo jedno – kraće (i možda više prepoznatljivo).

⁷ Zvanične podatke o aktuelnom članstvu pronašla sam na *Listi članica i članova Udruženja kompozitora Srbije*, na dan 24.1.2011 (www.composers.rs). Pregledom liste članova u *Sekciji kompozitora ozbiljne muzike* na dan 9.12.2013. konstatovala sam da su sve skladateljke iz uzorka članice Udruženja (www.composers.rs).

odabranim analiziranim tekstovima iz štampanih medija⁸ prikazujem u radu u *Tabeli 6* (model Valić Nedeljković, 2000).

Tekst u stripu o skladateljki pronalazim samo kod jedne iz uzorka istraživanja – Ane Sokolović. Ovoj tekstuualnoj formi dajem izdvojeno mjesto u radu, jer ima veliki značaj u promovisanju skladateljke (rođene i školovnane u Srbiji ali nastanjenе u Kanadi), kojoj je posvećena omaž godina 2011/12.

Elektronske stranice sadrže podatke koji su dijelom preuzeti iz štampanih medija u elektronskoj formi a dijelom sa sajtova skladateljki, kao i sama djela (skladbe) snimljena u formi koja se može slušati i gledati. Njih osam ima sopstveni veb sajt⁹ što je 88,88%; na Vikipediji (najvećoj internet enciklopediji) nalaze se podaci o njih četiri (44,44%) a na drugim sajtovima su zastupljene sve (100%),¹⁰ što ujedno znači da elektronski izvori na internetu u 21. stoljeću postaju najmasovniji oblici komunikacije i ozbiljni konkurenti ostalim medijima masovne komunikacije – štampi, radiju, televiziji.

Životne priče skladateljki

Na osnovu njih saznajemo njihove lične stavove o sebi, obitelji, djetinjstvu, školovanju, usavršavanju, uslovima za rad i opstanku od skladateljske profesije u Srbiji i van njenih granica, odlukama za život van domovine, medijskoj recepciji, rodno osjetljivim ulogama u procesima skladateljskog stvaralaštva.

Korpus obuhvata osam životnih priča zabeleženih u obliku audio razgovora u vrijeme kada su odabrane skladateljke boravile u Srbiji, uglavnom u trajanju od dužine 90 minuta – ukupno oko 800 minuta. Svi razgovori su transkribovani u tekst („*transcript je pisani oblik (tekst) nekog audio-zapisa*“, Savić et al, 2009: 31); dobijeno je 238 stranica teksta pripremljenog za analizu prema određenim pravilima. Upitnik sadrži pripremljena pitanja koja sam postavljala svakoj skladateljki i njene odgovore, uz navođenje podataka o situaciji u kojoj se razgovor vodi. Redakcija pisanih teksta je u funkciji analize ovoga rada (naime, izostaje analiza izgovora, akcenata ili načina na koji se govor ostvaruje, pa izostaju i znaci za takvo jezičko ponašanje) (u radu Prilog 2 – 7.2. Transkripcije). Nakon redakcije dobijeno je 112 stranica teksta a ovome pridodajem i 19 stranica iz razgovora sa I.Ž. (gdje su sve izjave preuzete u izvornom obliku iz štampanih medija do kraja

8 Među tekstovima u *Tabeli 5* nalazi se i nekoliko tekstova sa internet sajtova.

9 Sopstveni veb sajtovi: 1. www.mirjanaz.com; 2. www.ivanastefanovic.com; 3. www.katarina-miljkovic.net; www.katarinamiljkovic.rs; 4. www.anasokolovic.com;....

10 Ovdje se ubrajaju sajtovi raznih udruženja, institucija, organizacija, kulturnih i umjetničkih društava, kazališta, i drugo, kao npr. Udrženje kompozitora Srbije, SANU, Jugokoncert, BEMUS..., i internet muzičke enciklopedije, npr. <http://nl.muziekencyclopedia.nl>

2012., s obzirom da skladateljka nije imala razumijevanja za metod životne priče i nije učestvovala u intervjuiranju). Transkribovanje audio-materijala je povjereno profesionalnim osobama koje imaju višegodišnje iskustvo u transkribovanju i primjeni uputstava iz relevantne literature. Jedinice analize životnih priča su: **pitanje i odgovori, paragraf** u okviru jednog odgovora, **rečenica** u paragrafu.

Analiza i rezultati

Analiza i rezultati tekstova o osam skladateljki u pisanim medijima¹¹

U periodu prikupljanja tekstova¹² u pisanim medijima sakupila sam ih ukupno 195 (zaseban Prilog Korpus pisanih medija), koji svedoče o prisutnosti skladateljki u medijima i predstavljaju osnovu za formiranje biograma. Rezultati su sljedeći:

- 1) Najveći broj objavljenih tekstova je u kategorijama 1) Vijesti – 103; 3) Intervju/Razgovor – 46 i 2) Prikaz/Osvrt/Komentar – 26, što je 89,74% dok su ostale vrste zastupljene u vrlo malom procentu (manje od 12%). Skladateljke su najčešće prisutne u kratkim novinskim tekstovima – čak 52,82%, što znači da izostaju temeljniji kritički osvrti o njima i njihovom stvaralaštvu. Osim što su uopće rijetko prisutne u tekstovima (sa izuzetkom perioda premijera njihovih djela ili drugih značajnih izvođenja), prostor koji dobijaju u svakodnevnim visokotiražnim štampanim medijima je mali, što opet znači da su one nedovoljno vidljive.
- 2) Medije predstavljam u 40 kategorija (detaljniji prikaz u radu u *Tabeli 7*): **Mediji sa najvećim brojem objavljenih tekstova o sladateljkama su: Blic/Blic kulturna/Blic nedelje/Žena blic** (31) i 2) *Politika/Kulturni dodatak* (19) – 05,00% od ukupnog broja tekstova; **Mediji sa 5 do 10 tekstova su:** *Danas/Kultura* (9); 19) *RTS/RTS 3. prog./RTS Satelit* (8); *Večernje novosti/Kultura* (7); *Glas javnosti* (6); *B92/Kultura* (6); *Seecult.org* (6); *Novosti/Kultura* (5) – 17,50% od ukupnog broja tekstova; **Mediji sa 1 do 5 tekstova su:** 31 medij – 77,50% od ukupnog broja medija.

Najviše je medija – 31 ili 77,50% koji su vrlo rijetko pisali o skladateljkama (ne samo iz uzorka istraživanja već uopće) i informirali o uspjesima uopšte o životu i

11 Pod pisanim medijima u ovom poglavlju podrazumijevam štampane medije i medije sa internet strana.

12 Zbog malog broja tekstova u predviđenom istraživanom periodu (koji kod nekih skladateljki nije veći od dva) u korpus sam uključila i dostupne tekstove iz godina prije 2010.

radu srpskih skladateljki iz 21. stoljeća. Podaci govore da je medijska propráčenost umjetničke glazbe vrlo slaba, a mediji nemaju dovoljno interesovanja za skladateljke tog žanra i umjetnosti i njihova djela. Medijska pažnja je usmjerena na druge glazbene žanrove (najčešće narodna, folk i pop scena), njihove stvoritelje i izvođače (domaće i strane grupe, pjevačice, pjevači), koji više privatnim (najčešće skandaloznim) nego profesionalnim vijestima (i slikama) povećavaju tiraž listova. Od štampanih novinskih medija rad skladateljki najviše su pratili listovi *Blic* i *Politika*, što znači da te medijske kuće pokazuju interesovanje i brigu za kulturu i imaju stalno zaposlene (ili povremeno angažirane) glazbene kritičare.

3) Primjenu rodno osjetljivog teksta analiziram u svim tekstovima iz korpusa pisanih medija (Prilog Korpus pisanih medija, ukupno 364 stranice) i dajem pregled po skladateljkama (u radu *Tabela 23*). Rezultati su sljedeći: Od ukupnog broja tekstova na srpskom jeziku – 185 (nisu uzeti u obzir tekstovi na stranom jeziku) rodno osjetljivim jezikom napisano je 99 – 53,51%, rodno neosjetljivim 6 – 3,24% a kombiniranjem oba 80 – 43,25%, što ukazuje na to da se rodno osjetljivi jezik koristi u pisanim medijima ali da njegova upotreba nije dosljedna, naročito kod imenica koje se ređe upotrebljavaju u ženskome rodu (u radu *Tabela 25*).

4) Jedan od osnovnih pokazatelia da li je u naslovu korišten rodno osjetljivi jezik jesu imenice ženskog roda. U radu u *Tabeli 22* dajem pregled naslova (sa podnaslovima i nadnaslovima) iz cijelokupnog korpusa pisanih medija u kojima su korištene rodno osjetljive imenice, a izuzimam naslove u kojima ih nema (npr. *Urnebesno zlokobno*, *U inostranstvo umesto u svoj stan*, *Srpska opera u Torontu* i drugi). Osnovna hipoteza je da su naslovi tekstova napisani rodno osjetljivim i rodno neosjetljivim jezikom u podjednakom procentu. Broj tekstova u čijim naslovima je jasno naglašena profesija kojom se skladateljke bave je 42, od kojih je u 18 korišten rodno osjetljivi jezik (42,85%) a u 24 nije (57,15%). Ovo ukazuje na to da se skladateljska profesija češće predstavlja u muškom rodu iako je broj aktivnih skladateljki u Srbiji znatan. Hipoteza je delimično potvrđena.

Imenice koje se javljaju u naslovima (podnaslovima i nadnaslovima) u oba roda su *kompozitorka/kompozitor i autorka/autor*, dok se *umetnik, akademik, laureat, savremenik, dirigent, član, pop vokal* pojavljuju samo u muškom rodu, iako se u tekstu govori o skladateljkama. Primjeri (u radu *Tabela 22*)¹³: Ivana Stefanović, ***kompozitor***, o zvucima Bliskog istoka; ***Kompozitorka*** Ana Sokolović ***dabitnik*** najznačajnije kanadske umjetničke nagrade; Ko je Aleksandra Vrebalov – progresivna ***kompozitorka***; Isidora Žebeljan, ***kompozitor*** svetske reputacije; Isidora

13 Zbog tačnosti navoda svi primjeri su na srpskom jeziku.

Žebeljan: **Kompozitorka** koja pleše uz muziku koju stvara; Isidora Žebeljan najmlađi **akademik**.

5) Primjere upotrebe rodno osjetljivog i rodno neosjetljivog jezika u tekstovima u radu predstavljam na uzorku od 28 tekstova različitih žanrova iz cjelokupnog korpusa (u radu *Tabela 24*), odabranih slučajnim uzorkom. Rezultati analize su sljedeći:

- a) Najveći broj tekstova – 16 (57,14%) pisan je **rodno osjetljivim i rodno neosjetljivim jezikom**, što znači da autori/ke nisu dosljedni/e, pa se u ponekad, čak u istoj rečenici, upotrebljava čas ženski, čas muški rod za označavanje profesije osobe ženskog pola. To pokazuje da su autorke/autori tekstova informirane/i o potrebi upotrebe rodno osjetljivog jezika ali da se ta praksa još uvek ne smatra uobičajenom, pa ni obavezujućom. Primjer: *Autorka sasvim osobenog muzičkog jezika je tokom studija radila u Radio Beogradu kao urednik i autor*;
- b) **Rodno neosjetljivim** jezikom napisano je 7 tekstova (25,00%), u kojima je naročito izraženo korišćenje muškog roda u iskazivanju funkcija ili pisanju sopstvenog životopisa; ove autorke/autori ne pokazuju dovoljno znanje iz oblasti rodnosti. Primjer: *Državni sekretar Ministarstva kulture Srbije Ivana Stefanović u poseti je 29. aprila opštini Aleksandrovac, gde će obići, između ostalog, i manastir Drenča iz 14. veka.*
- c) Najmanji je broj tekstova u kojima je dosljedno korišten **rodno osjetljiv** jezik – 5 (17,85%), što govori o autorkinom/autorovom poznavanju pravila rodne osjetljivosti, ali i njihove opredeljenosti da dosljedno primenjuju ta pravila. Primjer: *Opera „Svadba“ srpske kompozitorke iz Kanade Ane Sokolović, za koju je autorka dobila prestižno priznanje „Nacionalno blago Kvebek“, imaće srpsku premijeru sutra uveče u okviru 44. Bemusa, na sceni Ateljea 212. Malo poznata autorka u Srbiji...*

Zaključujem da tekstovi u štampanim medijima odražavaju sliku nedovoljne obrazovanosti i informiranosti novinara koji su pisali analizirane tekstove o rodno osjetljivom jeziku, ili nespremnost da prihvate novine koje se njime predlažu. Tekstovi se pišu rodno osjetljivim i rodno neosjetljivim jezikom ali je vrlo česta pojava kombiniranja oba u istom tekstu (paragrafu, čak i u istoj rečenici). Očito je, međutim, da se ne poznaje (ili ne poštuje) ni pravilo davno zapisano u gramatikama srpskoga jezika, da se za žensku osobu ne može upotrijebiti muški oblik prezimena, ako uz prezime ne стоји и име жене, а i takvih primjera ima: *Živković pre svega spada u retke srpske kompozitore koji su pisali za taj instrument* (odnosi se na skladateljku Mirjanu Živković, u radu *Tabela 24*, broj 13). U svakom slučaju, bilo bi neophodno da svi masovni mediji (štampa, radio i televizija) imaju

lektore, kao i da ti lektori poznaju i primjenjuju osnovna pravila rodno osjetljivog jezika.

Problem nedosledne upotrebe rodno osjetljivog jezika ili otpora prema toj upotrebni svakako se ne može svesti samo na odgovornost medija, jer su mediji najčešće samo prenosnici informacija i podataka, koje dobijaju iz raznih organa, organizacija i institucija – državnih, društvenih i privatnih koji još nemaju naviku (ili ne žele) da upotrebljavaju sve „novotarije“ rodno osjetljivog jezika. Pregledom zvaničnih sajtova najviših muzičkih institucija u Srbiji¹⁴ zaključujem da su sve funkcije, zvanja i profesije predstavljene isključivo u muškom rodu.¹⁵

6) Očigledne su imenice koje se najčešće koriste u medijskom predstavljanju skladateljki u tekstovima, kroz reči medija i reči samih skladateljki, u ženskom i muškom rodu. Osnovna hipoteza je da rodno osjetljivi jezik mediji koriste doslednije nego što same kompozitorke to čine u sopstvenom jeziku. Rezultati su sljedeći: U analiziranim primjerima ukupno je 125 imenica, od čega 51 različitog značenja: u govoru medija 82 a u govoru skladateljki 43. Mediji su imenice 43 puta upotrebili rodno osjetljivim jezikom (52,43%) i 39 puta rodno neosjetljivim jezikom (47,57%) dok je u govoru skladateljki odnos suprotan: rodno osjetljivim jezikom – 19 (44,18%) a rodno neosjetljivim 24 imenice (55,81%), čime je hipoteza potvrđena.

Napominjem da je samo imenica kompozitora/kompozitor¹⁶ zastupljena u sve četiri istraživane varijante: kao rodno osjetljiva i rodno neosjetljiva u govoru medija i isto tako u govoru skladateljki, što smatram opravdanim jer se ovom imenicom naglašava profesija. Na primjeru ove imenice (koju smatram najvažnijom) hipoteza nije potvrđena: i u govoru medija i u govoru skladateljki gotovo je identična pojava upotrebe rodno osjetljivog i rodno neosjetljivog jezika (u radu u *Tabeli 25*).

7) Pregled zastupljenosti fotografije u tekstu: u cjelokupnom korpusu tekstova (195) fotografija je zastupljena u 137 (70,25%), što govori o tome da skladateljke žele da se u tekstovima o njihovoj glazbi i stvaralačkom radu prikaže i njihova fotografija (najčešće) ili fotografija vezana za njihovo djelo (plakat, zdanje,

¹⁴ Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu: www.fmu.bg.ac.rs, Akademija umetnosti u Novom Sadu: www.akademija.uns.ac.rs, Fakultet umetnosti u Nišu: www.artf.ni.ac.rs; FILUM u Kragujevcu: www.filum.kg.ac.rs

¹⁵ Primjeri: Jovičić dr Dubravka dekan, redovni profesor klavira; Zakić dr Mirjana, prodekan za nastavu i naučni rad (FMU Beograd); profesor mr Dubravka Lazić, prodekan za umetnički rad (AU, Novi Sad); dekan dr Suzana Kostić, redovni profesor (Fakultet umetnosti Niš) i druge. Isti princip primenjen je i na prateće službe: viši referent, bibliotekar, šef službe i slično, a na tim mjestima, takođe, radi veliki broj žena.

¹⁶ Srpski jezik.

izvođački ansambl, kazališna predstava, balet, koncert...). Ukupan broj fotografija je 224 a najveći je broj tekstova u kojima je zastupljena fotografija same skladateljke – 114 (50,89%) i nje na naslovnoj strani – 11 (04,91%). Očito je da one žele da budu vidljive u javnoj društvenoj sferi i prepoznatljive u pisanim medijima i društvu ne samo putem riječi već i preko vizuelnog elementa – fotografije.

Rezultati analize tema iz životnih priča

Metod životne priče (oral history) koristim da bih profesionalne uspjehe i talenat odabranih skladateljki (podaci iz javne sfere) povezala sa podatcima iz privatne sfere, a o kojima se malo piše u štampanim (i drugim pisanim) medijima. Opre-dijelila sam se da iz životnih priča izdvojim teme koje obuhvataju različite periode iz života i rada: od obitelji iz koje potiču, djetinjstva, školovanja, usavršavanja do njihovog djelovanja kao svršenih skladateljki u Srbiji i inozemstvu i ostvarenih uspjeha u profesiji. Njihove odgovore prikazujem u sedam odabranih glavnih tema: *Pol/rod, Detinjstvo, Prepoznatljivo nasleđe iz domovine, Odnos prema naciji, Egzil/Srbija, Komponovanje i Nagrade i priznanja¹⁷* (u radu *Tabele od 31 do 46*, i Prilog 2 – 7.2. Transkripcije), nakon kojih slede zaključci.¹⁸

Zaključna razmatranja

Analiza odabranog korpusa tekstova iz šest tiražnih dnevnih listova i relevantnih štampanih medija pokazuje da je ukupna produkcija ozbiljne glazbe u Srbiji nedovoljno afirmirana, te su prema tome i profesionalna dostignuća skladateljki nedovoljno dostupna javnosti. Posmatrani po žanrovima, analizirani tekstovi su najčešće kratki izvještaji ili vijesti o događajima, ređe istraživački tekstovi, intervjui, ili kritički pregledni tekstovi koji problematizuju postojeće stanje u oblasti umjetničke glazbe.

Pokazalo se da su neke od odabranih skladateljki veoma prisutne u medijima i kao skladateljke, ali i kao javne ličnosti, dok se neke pominju sporadično – uglavnom u vezi sa nekim događajem kojem su doprinele, ili čak odsustvuju iz medija i kada takve događaje uspešno priređuju. Zaključujem da su neke od njih shvatile i prihvatile važnost medijskog predstavljanja i ustanovile mehanizme putem kojih promovišu ozbiljnu glazbu uopće, a posebno onu koju same stvaraju ili izvode.

17 Srpski jezik.

18 Zaključci su ukombinirani sa riječima samih skladateljki dobijenima iz intervjuiranja, a koje nisu dostupne javnosti do objave cjelokupnog doktorskog rada, tako da sada dajem samo uopštene zaključke.

Metod životnih priča pomaže uobličavanju *konteksta* u kojem se odvija profesionalna karijera žena, u ovom slučaju skladateljki ozbiljne glazbe, iz kojeg se iščita va višeslojno znanje o profesionalnom doprinosu i radu u svakom pojedinačnom slučaju. U životnim pričama čujemo glas samih umjetnica, na osnovu toga dobijamo podatke o različitim sistemskim preprekama u društvenom i kulturnom životu Srbije: o teškoćama u strukovnom *Udruženju kompozitora Srbije*, ali i o različitim konkretnim predlozima kako da se te teškoće otklone; o nagrađivanju, nagradama i priznanjima; o problemima skladateljske profesije; o zapošljavanju nakon dobijanja visokoškolske diplome; o štampanju notnog i drugog materijala i sl. Podaci iz ličnih isповjesti omogućavaju i poređenje sa situacijom u ovoj oblasti u drugim zemljama, a mogu poslužiti i za sačinjavanje dobre strategije za prevazilaženje postojećeg stanja u glazbenoj umjetnosti kod nas. Iz životnih priča i biograma skladateljki, kojima je obuhvaćen vremenski period od pola stoljeća, moguće je ustanoviti jasne pomake danas, u drugom desetljeću 21.stoljeća, u odnosu na situaciju polovinom 20.stoljeća: znatno je veći broj studentica koje završavaju glazbene i umjetničke akademije u zemlji, kao i onih koje završavaju studije komponiranja i preuzimaju značajne zadatke u različitim glazbenim žanrovima (opera, balet, muzikl – pored već ustaljenih žanrova); više je onih koje su u ukupnom kulturnom životu danas aktivne ne samo kao skladateljke, nego i na dirigentskim funkcijama, zatim u glazbenoj režiji, uz bogatu izvođačku i koncertnu produkciju. Posebno je vidan napredak u glazbenoj kritici koju danas dominantnije pišu žene u Srbiji. Vidljivo je povećana prisutnost žena i na istaknutim društvenim pozicijama povezanim sa glazbom. Zahvaljujući metodu životnih priča, dobili smo za skladateljke iz našeg uzorka autentičnu iscrpnu listu podataka o nagradama i društvenim i umjetničkim priznanjima (podaci o tome ne postoje nigde na jednom mestu sakupljeni).

Osnovni zaključak cjelokupnog rada je da je kombiniranje više metoda analize (u ovom slučaju metod kritičke analize medijskih tekstova i metod životnih priča) valjan pristup za prikupljanje važnih podataka o jednoj značajnoj oblasti umjetničkog stvaralaštva, kao i za višeslojno sagledavanje društvene i kulturno-umjetničke uloge i značaja profesije skladateljki kod nas i u svijetu.

Literatura

- Brown, Ellen Mary (ed.) (1990). *Television and Women's Culture: The Politics of the Popular (Communication and Human Values)*, London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Burden, von Zora (2010). *Women of Underground: Music, Cultural Innovators Speak for Themselves*, San Francisco: Manic D Press.
- Burlingame-Lee, J. Laura, Canetto, Sara Silvia (2005). Narratives Gender in Computer Advertisements, Girls, Television and Sex u Cole, Elen, Henderson Daniel, Jessica (editors). *Featuring Females: Feminist Analyses of Media*, Washington, DC: American Psychological Association, 85-97.
- Carter, Cynthia, Steiner, Linda (editors) (2004). *Critical Readings: Media and Gender*, Maidenhead (England): Open University Press.
- Citron, J. Marcia (1993). *Gender and The Music Cannon*, UK: University Press Cambridge.
- Cohen, I. Aaron (1987). *International Encyclopedia of Women Composers*. New York: Books and Music.
- Cole, Ellen, Daniel Henderson, Jessica (editors) (2005). *Featuring Females: Feminist Analyses of Media*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Dervišević, Mirjana (2010). *Žene To Mogu*, Novi Sad: Asocijacija poslovnih žena – PAŽ.
- Despić, Dejan, Milin, Melita (ur.) (2010). *Prostori modernizma: Opus Ljubice Marić u kontekstu muzike njenog vremena*. Zbornik, Beograd: Srpska akademija nauka, Muzikološki institut SANU.
- Dorđević, Jelena (2008). Mediji i obrazovanje za život s njima i u njima u Vuksanović, Divna (prir.), *Knjiga za medije- mediji za knjigu*, Beograd: Clio, 13-23.
- Durić, Dušan (2003). *Novinarski leksikon*, Licej: Večernje novosti.
- Durić-Klajn, Stana (2000). Uloga žene u muzici. *ProFemina časopis za žensku književnost i kulturu godina VI, broj 21/22, proleće/leto*, Podgorica: Inrafeng group, Beograd: Samizdat Free B92, 170-174.
- Durić-Klajn, Stana (1956). *Muzika i muzičari*, Beograd: Prosveta
- Fiske, John (1990). Woman and Quiz Shows: Consumerism, Patriarchy and Resisting Pleasures u Brown, Ellen Mary (ed.), *Television and Women's Culture: The Politics of the Popular (Communication and Human Values)*, London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, 134-143.
- Golemović, O. Dušan (2006). Žena kao stožer srpske vokalne tradicije, *Čovek kao muzičko biće*, Beograd: Biblioteka XX vek, 7-22.
- Green, Lucy (1997). *Music, Gender, Education*, Cambridge: University Press.
- Hinkle-Turner, Elizabeth (2006). *Women Composers and Music Technology in the United States- Crossing the Line*, Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

- Ilić, Ivana (2007). *Fatalna žena. Reprezentacija roda na operskoj sceni*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Janković, Ivana (2000). Od igre tonova do igre polova, *ProFemina časopis za žensku književnost i kulturu godina VI, broj 21/22, proleće/leto*, Podgorica: Inrafeng group, Beograd: Samizdat Free B92, 142-147.
- Janković, Jelena (2000). Ko? Šta? Kad? Gde? Kako? Zašto? Da li?, *ProFemina časopis za žensku književnost i kulturu godina VI, broj 21/22, proleće/leto*, Podgorica: Inrafeng group, Beograd: Samizdat Free B92,136-141.
- Jeremić Molnar, Dragana (2007). Klavirska muzika romantičarskog doba (do 1914), u Vесelinović Hofman, Mirjana (i drugi), *Istorija srpske muzike. Srpska muzika i evropsko muzičko nasleđe*, Beograd: Zavod za udžbenike i Akademija, 405-422.
- Jeremić, Molnar Dragana http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/sociologija_XLIII_2/d004/html_ser_la, (Pejović, 1991: 260).
- Jevtović, Zoran (2008). Metamorfoza novinarstva, u Vuksanović, Divna (prir.), *Knjiga za medije – mediji za knjigu*, Beograd: Clio, 109-130.
- Klajn, Ivan; Šipka, Milan (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Novi Sad: Prometej.
- Lakić, Igor (2009). Modeli analize diskursa novinskih članaka, *Riječ,nova serija br.2, Nikšić*, www.ff.ac.me/dokumenta/Rijec%20II/Igor%20Lakic.pdf
- Lemiš, Dafna (2008). *Deca i televizija,globalna perspektiva*, Beograd: Clio.
- Marić, Slađana (2012). *Rodno osetljiva analiza teksta udžbenika muzičke kulture: osnovne i srednje škole u Srbiji (2011-2012)*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI – Centar za rodne studije, master rad (neobjavljen).
- Mekleri, Suzan (2000). Seksualna politika u klasičnoj muzici, *ProFemina časopis za žensku književnost i kulturu godina VI, broj 21/22, proleće/leto*, Podgorica: Inrafeng group, Beograd: Samizdat Free B92, 172-196.
- Milin, Melita (2009). *Ljubica Marić 1909-2003 „...tajna – tišina – tvorenje“*, Beograd: SANU.
- Milinović, Jelena, Savić, Svenka (2011). *Misterije rodne ravnopravnosti i još ponešto...*, Banja Luka: Helsinški parlament građana Banja Luka.
- Milivojević, Snježana (2002). Ideološki efekti medija, *Reč no 64/10 (Časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja)*, Beograd, 151-213.
- Mitro, Veronika (2012). Jedan primer analize teksta: odnos sadržaja o sebi i sadržaja o drugima u životnoj priči, *Prilozi proučavanju jezika*, br. 43, Odsek za srpski jezik filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, 193-213, <http://epub.digitalnabiblioteka.tk/inex.php/ppj>
- Mitro, Veronika (2006). *Dnevne novine iz rodne perspektive: predstavljanje političarki*, Novi Sad: ACIMSI Centar za rodne studije i istraživanja (magistarski rad, neobjavljen).
- New Grove Dictionary of Women Composers 1999 and Women writing Opera, 2000, www.women-in-music.com/vison.html
- Nikolić, Miroslav (red. i ured.) (2007). *Rečnik srpskoga jezika*, Novi Sad: Matica srpska.

- Novak, Jelena (2000). Jasna Veličković: Kada pokušavam da ne vrištim, *ProFemina časopis za žensku književnost i kulturu, godina VI, broj 21/22, proleće/letno*, Podgorica: Inrafeng group, Beograd: Samizdat Free B92,155-160.
- Novak, Jelena (2012). Žene i muzika u Srbiji – Slušanje drugim ušima, nedeljnik Vreme, broj 1105, 8.3.2012, Beograd, <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=1039513>, [8.11.2012].
- Pendle, Karin (1991, 2001). *Women & Music: a history*, Bloomington: Indiana University Press, USA.
- Pejović, Roksanda (2001). *Srpska muzika 19.veka. Izvođaštvo. Članci i kritike. Muzička pedagogija*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Pejović, Roksanda (bez godine). Muzičko stvaralaštvo i izvođaštvo od 18. veka do danas, <http://www.rastko.rs/isk/isk17.html>, [5.8.2013].
- Perković, Ivana (2004). Srpska muzika do 18. veka. u Pejović, Roksanda i saradnici: Ivana Perković i Tatjana Marković, *Muzika minulog doba, od početaka muzike do baroka*, Beograd: Portal, 74-83.
- Rašković, Milica (2013). *Analiza Godišnjeg priznanja za razvoj rodne ravnopravnosti u Vojvodini (2003-2012)*, Novi Sad: ACIMSI Centar za rodne studije (master rad, neobjavljen)
- Roning, A. Birgite (2010a). Kakav je odnos roda prema umjetnosti?, *Rod i jezik*, Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću, 144-157.
- Roning, A. Birgite (2010b). Simon de Bovoar: *Drugi pol* – uticaj na moderni feminizam. *Rod i jezik*, Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću, 28-40.
- Ross, Karen, Byerly, M.Carolyn (2004). *Women and Media: International Perspectives*, Malden, Oxford: Blackwell Publishing Ltd .
- Ross, Karen (editor) (2012). *The Handbook of Gender, Sex and Media*, John Wiley & Sons Ltd, Blackwell Publishing.
- Ross, Karen (2004). Women Framed: The Gendered Turn in Mediated Politics, u Ross, Karen, Byerly, M. Carolyn, *Women and Media: International Perspectives*, Malden, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 60-81.
- Savić, Svenka, Mitro, Veronika, Savić, Sara, Čanak, Marijana (prir.) (2008). *Životne priče žena „A što će ti ja jedna pričat...“*, Novi Sad: Futura publikacije, Ženske studije i istraživanja.
- Savić, Svenka (1993). *Diskurs analiza*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Savić, Svenka i sar. (prir.) (2009). *Rod i jezik*, Novi Sad: Ženske studije i istraživanje i Futura publikacije.
- Savić, Svenka (2011). *Kritička analiza teksta*, Novi Sad: Filozofski fakultet
- Shulamit, Reinhartz, Davidman, Lynn (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York, Oxford: Oxford University Press.

- Stamatović, Ivana (2000). Animula Vagula Blandula. *ProFemina časopis za žensku književnost i kulturu godina VI, broj 21/22, proleće/leto*, Podgorica: Inrafeng group, Beograd: Samizdat Free B92, 148-154.
- Stefanović, Ivana (2010). *Muzika od ma čega*, Beograd: Arhipelag.
- Stefanović, Ivana (2010). Ljubica Marić i Pavle Stefanović, u Despić, Milin (2010), *Prostori modernizma: opus Ljubice Marić u kontekstu muzike njenog vremena*, Beograd: SANU i Muzikološki institut SANU, 179-188.
- Stojaković, Gordana (1999; 2002). *Znamenite žene Novog Sada*, Novi Sad: Futura publikacije; http://www.zenskestudije.org.rs/01_o_nama/gordana_stojakovic/_mapa/novisadzzenskogugla.
- Šuvaković, Miško (2000). Fatalni „rod“ muzike. *ProFemina časopis za žensku književnost i kulturu godina VI, broj 21/22, proleće/leto*, Podgorica: Inrafeng group, Beograd: Samizdat Free B92, 161-169.
- Valić Nedeljković, Dubravka (2000). *Novinarski žanrovi*, <http://novinarska-skola.org.rs/vodic/zanrovi/Novinarski%20zanrovi.pdf> [13.9.2013].
- Van Dijk, Teun Adrianus (1988). *News Discourse*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Veselinović Hofman, Mirjana (2007). *Istorijske srpske muzike. Srpska muzika i evropsko muzičko nasleđe*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Vujaklija, Milan (1972). *Leksikon stranih reči i izraza*, Beograd: Prosveta.
- Vuksanović, Divna (prir.) (2008). *Knjiga za medije – mediji za knjigu*, Beograd: Clio.
- Zaharijević, Adriana (2010). *Postajanje ženom*, Beograd: Rekonstrukcija ženski fond.
- Zečević, Svetlana, Krivokapić, Nataša (ur.) (2010). *Rod, identitet i kultura*, zbornik radova, Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću.

Internet sajtori

Udruženje kompozitora Srbije – www.composers.rs; Srpska akademija nauka i umetnosti – www.sanu.ac.rs; Organizacija muzičkih autora Srbije – www.sokoj.rs; Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu – www.fmu.bg.ac.rs; Akademija umetnosti u Novom Sadu – www.akademija.uns.ac.rs; Akademija umetnosti u Nišu – www.artf.ni.ac.rs; FILUM u Kragujevcu – www.filum.kg.ac.rs; www.wikipedia.org; www.women-in-music.com; <http://nl.muziekencyclope>; <http://new.grove.dictionary.org>

Lični sajtori kompozitorki

www.mirjanaz.com; www.ivanastefanovic.com; www.katarinamiljkovic.com, www.anasokolovic.com, www.anamihajlovic.com; www.aleksandrvrebalov.com; www.anadjordjevic.com, www.milicadjordjevic.com

GENDERED ANALYSIS OF ARTICLES IN THE WRITTEN MEDIA ON WOMEN COMPOSERS OF SERBIA AT THE TURN OF THE XX AND XXI CENTURY

Abstract

There have been and still are lots of composers in Serbia, well-known all over the world as well as in the home land, but among them only one woman – Ljubica Marić. During the last two decades the number of women composers in Serbia has risen significantly. That fact has not attracted the attention of the scientific analysis of such data.

The main goal of this work is to systemize, analyse and clarify the data on the perception of Serbian women composers in the XIX and XX century on the basis of their appearance in all sorts of media and their personal statements. In that way I want to show the importance of the presence of our women composers on the music, cultural and public stage in our country and abroad.

I have used two types of the empirical data in this analysis: 1 – articles of the printed media on women composers of Serbia published from June 2010 until December 2012 (194 in total), newspapers articles in six daily papers during 2013 (Politika, Danas, Blic, Večernje novosti, Dnevnik, Magyar Szó – 2165 in total); 2 – interviews with nine women composers, born in Serbia from 1935 to 1984 (recorded audio tapes, transcribed and prepared for the analysis – 131 pages), who are professionally engaged in Serbia and abroad. I have been using the critical analysis of the text (Savić, 2011), in analysing their life stories.

The results of my analysis clearly show that eight women composers are world famous, got lots of prizes and awards, but rarely mentioned in the media. There are not many articles on them in the newspapers. The significant difference on them is present if we include the Internet pages. The published articles on them are usually (103) written in the short genre form (news or reports) and are mainly in gender (in)sensitive language.

These eight successful women composers do not regard themselves as discriminated in any way, especially not in their professional field. The chosen composers of Serbia could change the cultural, academic and educational practice if given more space in the media. It is recommended to the gendered studies to explore and win acceptance for women artists of different artistic fields, beside music (painters, actresses, sculptors...), in our past and present. They have contributed to the cultural scene of the XXI century with their presence and works of art. It is necessary to review and make knowledge of their contribution to the cultural heritage of Serbia today and thus produce the fly-wheel of inevitable changes in academic education.

Keywords: gender, gender analysis of articles, written media, women composer of Serbia, 20 and 21 century

INTEGRIRANI DRAMSKI DAN U RAZREDNOJ NASTAVI

*mr. sc. Vlatka Kovač,
OŠ Mladost, Zagreb
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.3:792.2

Sažetak

Dramske tehnike i njihova primjena u nastavi donose mnoge kvalitetne promjene u procesu učenja i povezivanju gradiva. Integracija nastavnog sadržaja omogućuje povezivanje fragmentiranih znanja u cjelinu koja ima smisao te je snažno sredstvo za bolje shvaćanje odnosa i pojava u svakodnevnom životu. Istovremeno se uvelike utječe na obogaćivanje spoznajne strane nastave odgojnog komponentom i stvara ugodno radno ozračje. Za razliku od svakodnevnih školskih aktivnosti dramske tehnike nužno mijenjaju ustaljene sociološke oblike učenja, upućuju učenike jedne na druge, podižu razinu razredne homogenosti.

Radom se želi potvrditi značaj uvođenja dramskih tehnika kao standardne metode u razvijanju svih učeničkih potencijala i tako uz obrazovnu uspješnost utjecati na razvoj osobnosti i socijalizaciju svakog pojedinca. Integracijom sadržaja ostvarenih dramskim tehnikama želi se postići odgojno i obrazovno jedinstvo te motivirati i aktivirati učenike u nastavnom procesu. Svaki integrirani dramski dan bit će posebno osmišljen za najmanje tri školska sata tako da će barem jedna nastavna jedinica biti učenje novih sadržaja.

Ovaj će rad pratiti promjene u socijalnim odnosim u razredu primjenama integriranih dramskih dana, a posebna će se pozornost posvetiti socijalno više izoliranim učenicima. Cilj projekta bit će razvijanje prijateljskih odnosa i pozitivnog razrednog ozračja, razvoj tolerancije na različitost i uključivanje izdvojenih i introvertiranih pojedinaca u razredne aktivnosti te motiviranje za učenje.

Socijalna obilježja u razredu evidentirat će se sociometrijskim upitnikom prije i poslije izvedenih aktivnosti. Anketnim upitnikom otvorenog tipa utvrdit će se na koji način učenici prihvataju učenje na nov način, a kratkim pisanim ispitima na kraju dana provjerit će se usvojenost sadržaja.

Ključne riječi: dramske tehnike, integracija sadržaja

Suvremena nastava u osnovnoj školi

Suvremena škola odlikuje se promijenjenim načinom funkcioniranja, ozračjem i izmijenjenim ulogama sudionika nastavnog i izvannastavnog procesa. Ona je živa dinamična zajednica čije podzajednice učenika i učitelja, ali i roditelja i ostalih zainteresiranih za odgojno-obrazovni rad uče u međusobnoj interakciji pripremajući se za stvarni život kroz stvarni svakodnevni život i rad škole. Škola sve više postaje mjesto gdje se osim obrazovnih sadržaja učenike treba pripremiti za stvarne životne uloge i interakcije u odrasloj dobi. Učenje na razini zapamćivanja činjenica u svijetu brzog protoka i zastarijevanja informacija gubi smisao. Fragmentirano znanje nedovoljno pomaže učenju cjelovitosti prirodnih i društvenih procesa, odnosa, uzroka i posljedica te se sve glasnije zahtijeva modularizacija nastavnih sadržaja i promjena paradigme škole 20. stoljeća. Nastava postaje živi proces aktivnih sudionika koji se mijenja i prilagođava učeniku, njegovim potrebama i interesima ne gubeći pritom ostvarivanje unaprijed postavljenih ciljeva i zadataka, kako obrazovnih tako i odgojnih. Takva nastava teži da se uz postojeći pasivni frontalni oblik rada, koji u nekim situacijama ima svoje opravdanje, učenici pokrenu, međusobno surađuju, zajednički otkrivaju i uče. Radni žamor postaje više pravilo nego izuzetak jer se učenike potiče na iznošenje vlastitih ideja, slušanje i uvažavanje tuđih stavova te se tako razvija asertivnost, tolerancija, samopoštovanje i uspješnost. Sve navedeno uvelike osnažuje ličnost učenika i gradi pozitivnu sliku o sebi što je važan prediktor kasnijeg pozitivnog i poželjnog razvoja. Kompetentan učitelj će na pravilan način znati iskoristiti sve učenikove potencijale i usmjeriti nastavni proces prema željenom cilju.

Integracija nastavnih sadržaja

Integracija sadržaj ne znači samo povezivanje na sadržajnoj razini već ona zahtjeva dublje procese povezivanja različitih nastavnih sadržaja u odgojno-obrazovnom jedinstvu. Integracijom učenik dobiva cjelovitu sliku o svijetu te lakše uočava i razumije uzročno-posljedične veze. Pod pojmom integracija danas najčešće podrazumijeva metodički scenarij utemeljen na međudjelovanju nastavnih područja, u kojemu se uz tematske sadržaje nekog nastavnog područja ostvaruju isti ili slični tematski sadržaji drugih područja (Skupnjak, 2009, 262). Takvim pristupom omogućava se otkrivanje i stvaranje novih veza između različitih znanja i iskustva te se utječe na cjelokupni razvoj ličnosti. Za uspjeh takve nastave potrebno je poticajno okružje, opušteno, pozitivno i podržavajuće ozračje omogućavanje

fizičkog kretanja, omogućavanje izbora i stvaranje osjećaja kontrole, osnaživanje jezičnog izražavanja i poticanje pozitivnog ponašanja, poticanje aktivnog uključivanja promišljanjem, argumentiranjem, kritičkim razmišljanjem i zaključivanjem te uključivanje i angažiranje obje moždane polutke (Clark, 1988). Integrirana nastava briše postavljene granice predmetno-satnog sustava i omogućuje i učiteljima i učenicima organizaciju vremena i prostora prema stvarnim potrebama, a ne vanjskim zadanim normama. U našim školama zbog krute organizacije rada i relativno zatvorenog kurikuluma modularizacija se teško ostvaruje, a posebno u predmetnoj nastavi.

Dramske tehnike u nastavi

Dramske tehnike uvelike obogaćuju i oživljavaju nastavni proces istovremeno zadovoljavaju sve uvjete integrirane nastave. U vremenu kapitalizacije znanja i moralne krize društva škola je izuzetno važna i kao odgojna ustanova koja svojim učenicima uz profesionalne kompetencije osigurava osobne i socijalne kompetencije nužne za život u zajednici i osobni rast pojedinca. „...sposobnostima mišljenja i imaginacije, koje nas čine ljudima, a naše odnose čine bogatim međuljudskim odnosima više nego odnosima pukog iskorištavanja i manipulacije“, a te se sposobnosti vežu s humanistikom i umjetnostima (Nussbaum, 2012, 22) Dramske tehnike u velikoj mjeri osiguravaju postojanje odgojno-obrazovnog jedinstva te učenicima uz stjecanje znanja pomažu u razvoju vlastitih kvaliteta ličnosti. Učenicima se daje sloboda i odgovornost da postanu aktivni sukreatori nastavnog procesa. U okolnostima učenja dramskim tehnikama razredno ozračje postaje opušteno, veselo, a učenici se osjećaju slobodnije te razvijaju pripadnost zajednici, toleranciju, solidarnost, dijele odgovornost, osnažuju se u iznošenju vlastitih zamisli. Svojom fleksibilnošću i raznolikošću pokrivaju sva odgojno obrazovna područja i pružaju mogućnost učitelju inovativnost i kreativnost. Vrlo često se dramske tehnike vežu za jezično-umjetnička nastavna i izvannastavna područja iako je mogućnost njihove primjene mnoga šira i moguća u gotovo svim sadržajima školskog života i rada.

I dok integrirani sadržaji uvelike olakšavaju razumijevanje, analiziranje, uopćavanje i zaključivanje te se znanje stječe u svojoj kompleksnosti povezujući se s vlastitim iskustvom, dramske tehnike omogućavaju proživljavanje svojih i tuđih iskustva, vježbanje stvarnih i analognih odnosa čime se razvijaju vještine, potiče usvajanje navika. Ostvarujući i obrazovnu i odgojnu ulogu škola zaista postaje

mjesto stjecanja kompetencija nužnih za samostalan, aktivan i odgovoran život u zajednici.

Integrirani dramski dani u nastavi

Integrirani dramski dani organizirani su na način da se nastavni sadržaj različitih predmeta povezuje u cjelinu koja se usvaja kroz primjenu dramskih tehniki kako u jezično-umjetničkom tako i u matematičkom i prirodnopravosudnom području. Brojnost i različitost tehniki osigurava dinamičnost samog procesa. Izbor nastavnih tema prilagođen je potrebama cilja i zadataka nastave te su za-stupljeni svi nastavni predmeti. Integrirani dramski dani usmjereni su prema jednom zajedničkom nastavnom cilju, ali se specifični ciljevi razlikuju obzirom na predmetni sadržaj, a posebno je važan cilj koji se odnosi na odgojne učinke nastave. Dramskim tehnikama posebno se razvija međusobna povezanost grupe, razvija se grupna sinergija i povjerenje, svaki član zauzima svoj položaj obzirom na samoprocjenu vlastitih mogućnosti i interesa, ali i potreba grupe.

Integrirani dramski dani provode se sa općim ciljem usvajanja i uvježbavanja nastavnih sadržaja na nov, poticajan i zanimljiv način istovremeno razvijajući grupnu koheziju posebno važnu za izdvojene članove razredne zajednice. Istaknute teme su novi sadržaji usvajani u pojedinom danu, a ostali predmeti podržavali su i obogaćivali sadržaj specifičnim znanjima i vještinama.

Projekt provođenja integriranih dramskih dana Problem, cilj i hipoteze istraživanja

Radom kroz integrirane dramske dane željelo se utvrditi u kojoj mjeri su učenici spremni sudjelovati u nastavi drugačijoj od uobičajne te na koji način promijenjeni oblici rada utječu na svakog pojedinca i razredno ozračje. Kako je nastava uvijek i obrazovni proces težilo se dokazati da se i na sasvim nov i kreativan način može usvajati nastavni sadržaj različitih predmeta i to s istom razinom uspješnosti kao i tradicionalnim nastavnim metodama.

Posebno zanimljivo pitanje je bilo koliko se integriranim dramskim danim utječe na razinu homogenizacije razreda, posebno učenika koji su djelomično ili u većoj mjeri izolirani.

Iz navedenog proizašle su hipoteze koje su se radom željele provjeriti:

- H1 – Integrirani dramski dani utječu na proces homogenizacije razreda
H2 – Razina usvojenosti znanja približno je jednaka bez obzira jesu li znanja usvajana tradicionalno ili u sklopu integriranog dramskog dana
H3 – Tijekom provođenja aktivnosti u integriranom dramskom danu ostvaruje se pozitivno razredno ozračje

Metodologija istraživanja

Sudionici istraživanja

Broj učenika u razredu je 19, od toga dva učenika imaju specifične teškoće u ponašanju što rezultira manjom socijalnom uključenošću.

Instrumenti istraživanja

Provjera hipoteza vršila se standardiziranim metodičkim artefaktom za provjeru usvojenosti znanja učenika na kraju dana.

Stupanj homogenizacije razreda provjeravao se sociometrijskim upitnikom u inicijalnom i finalnom stanju.

Utjecaj promijenjenih nastavnih metoda na razredno ozračje provjerio se upitnikom otvorenog tipa.

Postupak

Održano je ukupno 6 integriranih dramskih dana¹ tijekom dva mjeseca u drugom razredu osnovne škole. Na kraju svakog integriranog dramskog dana provela provjera razine usvojenosti nastavnog sadržaja.

Na početku provođenja projekta i na njegovom kraju provedeno je sociometrijsko ispitivanje.

1 Teme integriranih dramskih dana:

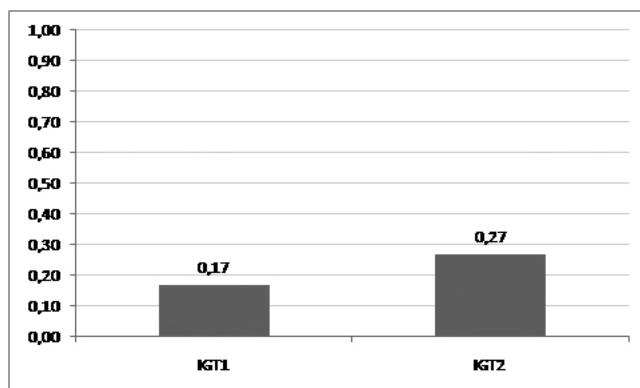
- Promet
- Mala bubamara
- Dan planeta Zemlje
- Bajke
- Množenje i dijeljenje brojem 7
- Pinokio
- Majčin dan

Kako bi se provjerilo eventualno postojanje razlike u stupnju usvojenosti gradiva ovisno o načinu predavanja usvojenost znanja mjerila se u dvije točke (prije i nakon integriranih dramskih dana) i to u dva razreda od kojih je samo jedan bio pod utjecajem integriranog dramskog dana u nastavi.

Rezultati

Indeks grupne kohezije

Kako bismo provjerili postoji li razlika u koheziji razreda prije i nakon integriranih dramskih dana provedeno je sociometrijsko mjerjenje prije i nakon integriranih dana. Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su da u razredu sa integriranim dramskim danima dolazi do porasta u indeksu kohezivnosti grupe sa 0,17 na 0,27. Isto je prikazano i na grafičkom prikazu koji slijedi.



Slika 1. Indeks grupne kohezije prije i nakon integriranih dramskih dana

Individualni sociometrijski indeksi

Što se tiče individualnih sociometrijskih indeksa nije uočena bitna promjena od prvog do drugog mjerjenja. U prvom mjerenu su najveći indeks pozitivnog izbornog statusa imali učenici rednog broja 15 ($IPS_1=0,22$) i 6 ($IPS_1=0,17$).

Nakon integriranih dramskih dana najviše i ujedno jednake individualne indekse pozitivnog izbornog statusa imaju učenici rednih brojeva 1 ($IPS_2=0,13$), 6 ($IPS_2=0,13$), 10 ($IPS_2=0,13$) i 11 ($IPS_2=0,13$).

Što se tiče individualnih indeksa negativnog izbornog statusa učenik rednog broja 14 ima vrlo visoki indeks od 0,72 te čak 0,86 u drugom mjerenu.

Iako se iz ovoga ne mogu izvući statistički zaključci radi relativno malog broja ispitanika, ovi podatci mogu biti indikativni.

Rezultati na testovima znanja prije i nakon integriranih dramskih dana

U zadnjem dijelu smo željeli provjeriti ima li promjene u usvojenosti znanja prilikom integriranih dramskih dana. Kako bismo vidjeli ima li promjene u usvojenosti usporedili smo rezultate u istim testovima znanja u dva razreda od kojih je jedan razred imao integrirani dramski dan, a drugi nije.

Kako bi rezultati ovoga bili usporedivi provjerili smo u inicijalnom mjerenu razlikuju li se razredi po usvojenosti znanja.

Prije bilo kakve obrade podataka provjerili smo Kolmogorov Smirnov testom razlikuju li se distribucije rezultata u ovim testovima znanja od normalne raspodjele kako bismo znali koju obradu koristiti u dalnjim postupcima. Dobiveni rezultati pokazali su da se distribucije rezultata ne razlikuju značajno od normalne raspodjele kako je prikazano u Tablici 1.

Varijabla	Z	P
Test znanja 1	1,33	<0,01
Test znanja 2	0,89	<0,01

Legenda:

Z – standardizirani rezultat Kolmogorov Smirnov testa

P – vjerojatnost pogreške

Tablica 1. Rezultati testiranja normaliteta distribucija u testovima znanja putem Kolmogorov Smirnov testa

Kako se pokazalo da nema razlike u odnosu na normalnu raspodjelu u u daljnjoj obradi je korišten t-test za nezavisne uzorke. Temeljem prvog testa pri tradicionalnoj nastavi se pokazalo da nema razlike u usvojenosti znanja između dva razreda ($t=-0,72$; $df=33$; $p<0,01$). To bi značilo da je opravdano uspoređivati ih pri dalnjem mjerenu. Testiranje razlike u drugom testu znanja gdje je jedan razred imao tradicionalnu nastavu a drugi integrirane dramske dane, također se pokazalo da nema statistički značajne razlike u usvojenosti među njima ($t=1,42$; $df=32$; $p<0,01$). Temeljem toga možemo zaključiti da je novi pristup u poučavanju dao jednakе rezultate u usvojenosti gradiva.

Utjecaj integriranih-dramskih dana na razredno ozračje

U danima kada su nastavni sadržaji bili provođeni dramskim tehnikama i integriranim sadržajem opaža se znatno opuštenije i motiviranije razredno ozračje. Upitnikom otvorenog tipa učenici izražavaju zadovoljstvo i veselje radi drugačije nastave (n=16), dva učenika nisu izrazito skloni ovakvoj nastavi, ali se u nju uključuju i aktivno sudjeluju, dok je jedan učenik izrazio želju da nastavni sadržaj usvaja individualno. Ipak i on se uključivao i surađivao s ostalima prilikom učenja.

Zaključak

Integrirani dramski dani značajno su osvježenje statične i tradicionalne nastave. Učenici pristupaju učenju slobodnije, motiviranije, a nastavne sadržaje usvajaju na prirodan i cjelovit način. Tendencija rasta indeksa grupne kohezije ukazuje na značaj primjene suvremenih metoda učenja koje ostvaruju odgojno-obrazovno jedinstvo. Posebno je značajno, ispitivanjem dokazano, da učenici jednakost uspješno usvajaju i nastavne sadržaje koje se najčešće ne vežu za dramske tehnike. Tako su učenici s jednakom uspješnošću savladali nastavne sadržaje matematike primjenjujući dramske tehnike unutar integriranih sadržaja kao i oni učenici koji su poučavani tradicionalno. Razredno ozračje potiče slobodniju komunikaciju, a učenici su više usmjereni jedan na drugoga. Kvalitetnije razredno ozračje prepoznaje većina učenika te izražavaju želju za češćim radom na navedeni način. Važno je naglasiti da su tijekom provedbe projekta održana tek 6 integrirana dramska dana te da rezultati provedenog istraživanja upućuju na korisnost takve nastave u duljem periodu te je za očekivati da bi rezultati bili i bolji.

Literatura

- Bognar, L. (1999): Metodika odgoja, Sveučilište J. J. Strossmayera, Pedagoški fakultet, Osijek
- Clark, B. (1988): Integrative Education Putting the pieces together in a working model, <http://www.context.org/iclib/ic18/clark/>, preuzeto 30.6.23014.
- Fileš, G. i sur. (2008): Zamislili, doživili, izrazili!, HCDO – Pili poslovi d.o.o., Zagreb
- Janković, J., Blažeka, S., Rambousek, M. (2000): Dramse tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i psihičkom funkcioniranju djece i mladih s posebnim potrebama U: Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada 7(2), 197-226, Zagreb

- Lekić i sur. (2007): *Igram se a učim – Dramski postupci u razrednoj nastavi*, HCDO – Pili poslovi d.o.o., Zagreb
- Nussbaum, M. (2012): *Ne profitu – Zašto demokracija treba humanistiku*, AGM, Zagreb
- Skupnjak, D. (2009): *Integrirana nastava — prijedlog integracije u početnoj nastavi matematike*, Napredak, 150 (2), 260—270
- Terhart, E. (2001): *Metode poučavanja i učenja*, Educa, Zagreb

INTEGRATED DRAMA DAY IN CLASSROOM TEACHING

Abstract

Drama techniques and their application in teaching bring many quality changes to the teaching process and association of curriculum matter. Integration of teaching contents enables binding of fragmented knowledge into a meaningful whole that makes sense and is a strong means for improved understanding of relationships and phenomena in everyday life, and drama techniques bring various teaching materials to life. At the same time, a significant impact is achieved on enriching the cognitive aspect of teaching with an educational component, and a pleasant working atmosphere is created. Contrary to everyday school activities, drama techniques necessarily change the habitual sociological forms of learning, direct pupils towards each other and raise the level of class homogeneity.

This work strives to confirm the importance of introducing drama techniques as standard methods in developing all pupils' potentials and thus influence not only educational success but also the development of personality and socialization of each individual.

By integrating the contents realized through drama techniques we wish to achieve educational and teaching unity and motivate and activate pupils within the teaching process. Each integrated drama day will be specifically designed for a minimum of three hours so that at least one teaching unit will involve learning new contents.

This work shall follow the changes in social relationships in class by applying the integrated drama days, and particular attention will be addressed to socially more isolated pupils. The goal of the project shall be the development of amicable relationships and positive classroom atmosphere, fostering tolerance to difference and including isolated and introverted individuals into class activities, as well as motivation to learn.

Social characteristics in the classroom shall be recorded using a sociometric questionnaire before and after the activities. An open-type questionnaire shall be used to determine how pupils accept the new teaching modality, and short written exams at the end of the day shall be deployed to verify knowledge adoption.

Keywords: drama strategies, integrative learning

MAPIRANJE INTERVENCIJA NA OSJEČKOJ JAVNOJ SKULPTURI KAO PRIJEDLOG IZVANUČIONIČKE NASTAVE LIKOVNE KULTURE

*doc. mr. art. Jelena Kovačević
Mateja Majdenić
Učiteljski fakultet u Osijeku
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.035:73

Sažetak

Mapiranje intervencija na osječkoj javnoj skulpturi podrazumijeva proučavanje fizičke povezanosti javne skulpture, otkrivanje svojstava te povezanosti i informacija o samoj skulpturi, ali i informacija o području. Tijek mapiranja sastoji se od istraživanja lokalnog identiteta, analize podataka o javnim skulpturama te utvrđivanja karakteristika intervencije. Mapiranje intervencija na osječkoj javnoj skulpturi prijedlog je izvanučioničke nastave likovne kulture s ciljem obrazovanja budućeg aktivnog građanstva. Učenici / studenti međusobno razmjenjuju priče, ideje, fotografije i informacije te za razliku od nijemih promatrača komentiraju izgled grada i dodaju svoju točkicu na novu kartu Osijeka. Namjera je ovog rada predložiti mapiranje intervencija na osječkoj javnoj skulpturi kao oblik izvanučioničke nastave likovne kulture s ciljem otkrivanja i sistematiziranja sociološkog aspekta nastanka osječke javne skulpture i intervencija na istima. Kvalitativnom metodom analize sadržaja ostvaren je uvid u nastanak pojedine javne skulpture i izvedenih intervencija dok se postupkom mapiranja provjerava zahvaćenost područja javnom skulpturom na kojoj je vršena intervencija. Posjedovanje informacije o izloženosti intervenciji stvara novu sliku o promatranoj skulpturi u odnosu na reakciju koju izaziva. Javna skulptura privlači pozornost građana zbog načina na koji materijalizira društveno mišljenje i pamćenje u prostoru. Osječke javne skulpture vizualne su pojave koje utječu na identitet mjesta, na oblike kolektivnog identiteta i građanskog života. Time su neizostavne i intervencije na njima kao metoda bilježenja stanja zajednice prilikom kojih umjetničko djelo provocira kreativan čin, vandalizam, neupućenost ili pak letargiju. Bez obzira na osnovu zabilježenih intervencija činovi predstavljeni u istraživanju pokazatelj su stvarnog karaktera mjesta, općeg raspoloženja zajednice i iskra budućih rasprava koje će početi mišlju mijenja li umjetničko djelo svoj sadržaj sukladno vremenu u kojem postoji, potičući na taj način promatrača uvijek iznova na reakciju.

Ključne riječi: izvanučionička nastava, javna skulptura, intervencija, mapiranje, Osijek

Uvod

Javne su skulpture jedan od osnovnih elemenata kulture života u gradu. Smještene u gradski okoliš, prigodno, povjesno ili kulturno, one imaju svoje umjetničke, prostorne, simboličke i političke aspekte, a čin intervencije neizostavan je proces koji ih naknadno preoblikuje. Mapiranje intervencija na osječkoj javnoj skulpturi obuhvaća otkrivanje svojstava fizičke povezanosti takve skulpture te ujedno i informacija o skulpturi i području na kojem je smještena. Tijek mapiranja sastoji se od istraživanja lokalnog identiteta, analize podataka o javnim skulpturama te utvrđivanja karakteristika intervencije. Istraživačko pitanje glasi: *Može li se mapiranje intervencija na osječkoj javnoj skulpturi oblikovati u vid izvanučioničke nastave likovne kulture?*

Kvalitativnim metodama analize sadržaja i neformalnim intervjuuom pratit će se i bilježiti pojave i društveni procesi koji se javljaju na određenim mjestima nakon što je skulptura postavljena. Na temelju metoda analizirat će se različite rasprave i izjave društvenih aktera pojedinih doba te iz opažanja i praćenja izvesti zaključci koji svoj oslonac nalaze u promatranoj skulpturi.

Predmetom istraživanja, mapiranjem intervencija na osječkoj javnoj skulpturi, predložit će se jedan oblik izvanučioničke nastave likovne kulture čiji su svrha i cilj sistematizirati osječke javne skulpture na kojima je intervenirano te osvijetliti sociološki aspekt nastanka, očuvanja, propadanja, oštećenja ili uništenja tog fundusa.

Mapiranje kao prijedlog izvanučioničke nastave likovne kulture

Izvanučionička nastava likovne kulture

U suvremenom odgojno-obrazovnom procesu nastave likovne kulture uočen je potencijal gradske sredine kao izvora zanimljivih vizualnih informacija i fenomena koji se svakodnevno mijenjaju. Pojedinci i skupine oblikuju živi grad stvarajući neiscrpno vrelo potkrepe građe usvojene unutar učionica koje nestrpljivo čeka nove generacije i njihova opažanja. „Temelj školskih ciljeva i programa i jest proučavanje izvorne prirode i društvene sredine u kojoj čovjek živi, radi i stvara, a s ciljem da se oni koji uče pripreme za bolje snalaženje u susretu s prirodom i drugim ljudima“ (Bognar, L., Matijević, M., 2002, 302).

Nijedan medij ne može zamijeniti neposredni kontakt s materijom. Upravo je zadovoljavanje spoznajnih potreba učenika jedan od razloga organizacije različitih oblika izvanučioničke nastave. Suvremena organizacija nastave, analizirana prema mjestu izvođenja nastave, pruža mogućnost izvođenja raznih aktivnosti izvan školske zgrade, iako učionica i dalje ostaje primarno mjesto u odgojno-obrazovnom procesu.

Promatrajući te tvrdnje s aspekta nastave likovne kulture, najčešća su odredišta izvanučioničke nastave galerije i muzeji, gdje učenici promatraju eksponate praćene prilagođenim izlaganjima muzejskih pedagoga ili kustosa. Koliko god stručna, takva izlaganja učenike u većini slučajeva i dalje čine pasivnim promatračima i slušačima, što nerijetko završava učeničkom odsutnošću u mislima dok stoji među mnoštvom svojih razrednih kolega. Umjetničko djelo ostaje nedodirljivo i daleko, a tada primljene informacije vrlo će vjerojatno s vremenom postati neiskoristive.

Postoji li, međutim, mogućnost da tijekom nastave likovne kulture učenik analizira umjetničko djelo unutar svoga socijalnog okoliša i izvirne lokacije? Upravo će se bilježenjem i mapiranjem intervencija na osječkoj javnoj skulpturi pokušati dati prijedlog takve analize umjetničkog djela gdje rad promatramo u okviru povijesnog konteksta, reakcije slučajnih prolaznika ili pak ondašnje vlasti.

Priprema, izvođenje i završni rad u sklopu izvanučioničke nastave

Intervencije na osječkim javnim skulpturama istraživane su u okviru diplomskog rada na Učiteljskom fakultetu 2013. godine. Na taj je način prikupljen materijal koji upotpunjuje predloženo mapiranje kao oblik izvanučioničke nastave likovne kulture predviđajući konačni ishod istraživanja te u kakvom obliku može biti predstavljen.

Ako se nastavnik odluči održati dio nastave likovne kulture izvan učionice i učenike staviti u ulogu istraživača kulturne baštine svoga grada, treba imati u vidu nekoliko stvari, a posebice da takvo istraživanje iziskuje i do tjedan dana rada.

Istraživanju prethodi sastanak s učenicima na kojem će se utvrditi vrijeme polaska, povratka, odmora i detaljni plan puta, odnosno šetnje (ovisno u udaljenosti promatranih djela). Potrebno je unaprijed imenovati djela koja se namjeravaju pogledati jer ponavljanjem plana puta učenik bolje usvaja podatke. Učenici do odredišta mogu stići i biciklom ako grad ima razrađenu i sigurnu biciklističku infrastrukturu, pa se na taj način nastava Likovne kulture može korelirati s nastavom Tjelesne i zdravstvene kulture. Svaki bi učenik trebao ponijeti određeni

materijal koji bi koristio tijekom šetnje: bilježnicu, olovku, fotoaparat¹ i kartu grada. Navedeni materijal isključivo je radni i učenik ga može koristiti na način koji smatra prikladnim. To znači da u bilježnicu može skicirati promatrana djela jednako kao i pisati ili pak izravno označavati i bilježiti svoje dojmove na karti grada. Radni materijal na kraju istraživanja poprima oblik svojevrsnog dnevnika i pruža cjelovitiji pogled u aktivnost.

Na spomenutom uvodnom sastanku utvrđuju se i ciljevi istraživanja. „Realizacija ciljeva izleta najčešće nije potpuno zadovljena samim povratkom kući, već se u školi nastavlja proučavanje prikupljenih informacija i materijala, a analizira se i ponašanje pojedinaca i kolektiva radi dogovora o budućim sličnim aktivnostima“ (Bognar, L., Matijević, M., 2002, 304). Iz toga razloga učenike također treba obavijestiti na kojim mjestima mogu dobiti dodatne informacije povezane s kulturnom baštinom grada, a to su prvenstveno galerije i muzeji gdje se pruža mogućnost razgovora s kustosima i restauratorima, ali i ateljei u kojima se dolazi u kontakt s umjetnicima.

Nakon uvodnog sastanka učenici s mentorom počinju istraživati prema prethodno utvrđenom planu. Tijekom šetnje učenici mogu raditi u paru, grupno ili individualno stvarati vlastitu dokumentaciju. Obilazak javnih skulptura u opisanom je istraživanju ograničen na skulpture na kojima je vršena intervencija, s obzirom da pripadaju navedenim ciljevima istraživanja.

Po povratku je potrebno još jednom okupiti učenike radi analize prikupljene građe. U ovoj je etapi vrlo važna podjela poslova unutar razrednog kolektiva radi stvaranja temeljitije obrađenih sastavnica konačne cjeline. Važno je naglasiti da obilazak baštine ne mora biti završen, već da postoji mogućnost svakodnevnog praćenja promjena, u prolazu. Na taj način učenici surađuju, međusobno se informiraju te stvaraju cjelovitu sliku o nastanku i životu umjetničkog djela. Završni rad može biti oblikovan kroz različite medije, a u predstavljenom istraživanju u formi je alternativne, nove karte grada Osijeka s istaknutim mjestima na kojima se nalaze osječke javne skulpture na kojima je vršena intervencija. U narednom će poglavlju biti predstavljeno istraživanje nastalo u sklopu spomenutog diplomskog rada.

1 S obzirom da se sve više učenika koristi mobitelom, nastavnik bi trebao potaknuti i korištenje fotoaparatom ako isti učenik posjeduje.

Javna skulptura i intervencija

Osječke javne skulpture najčešće su rađene tradicionalnim materijalima poput kamena, metala ili drveta dok se tvornički obrađeni materijali javljaju rjeđe. Tematski je skulptura uglavnom figurativna i spomeničkog karaktera te prikazuje ljudski lik – povijesnu osobu, događaj ili pojavu.

Istraživanje obuhvaća namjerne, spontane i nehotične intervencije u osječkoj javnoj skulpturi. Intervencija je čin kojim se mijenja postojeće ustrojstvo umjetničkog djela (Šuvaković, M., 2005). Prostor kao sastavni likovni element svake skulpture, pa tako i javne, dijeli se na neposredni prostor skulpture, postament te neutralni galerijski prostor u kojem se skulptura postavlja na postament i izlaže. U javnom prostoru skulptura ujedinjuje osobine instalacije i ambijenta koji se ostvaruje njezinim rasporedom i postavom. „Ambijentalni prostor je proširen vanjski prostor u kojemu je skulptura postavljena i koji ona određuje“ (Šuvaković, M., 2005, 576). Javna je skulptura ovisna o lokaciji na kojoj je postavljena dok je identitet mjesta povezan s identitetom čovjeka. Prema tome skulptura u javnom prostoru preuzima i identitet tog prostora. Skulptura je fizička stvar kao i sve druge stvari u prostoru i vremenu, s njima je u kontaktu i samim tim otvara se njihovim utjecajima te se odriče sebe i vlastite autonomije. „Istovremeno je otvorena utjecajima, ali i zatvorena, odnosno čuva zatvorenost vlastitog sustava. Semantičko polje skulpture je njezin medij, ali i ona je medij mjesta“ (Matijević, T., 2013, 48).

Osječke javne skulpture

Postavljanje skulpture na javnom gradskom prostoru u Osijeku počinje u prvoj polovici 18. stoljeća. Po vremenu nastanka, funkciji i tematici osječku javnu skulpturu можemo podijeliti na zavjetne kipove religiozne tematike iz 18. i 19. stoljeća, javne spomeničke skulpture od kraja 19. stoljeća do danas te parkovnu, dekorativnu i ludičku² skulpturu od kraja 19. i tijekom 20. stoljeća (Papić, T., 2003). Zbog velikog obujma prikupljene građe u narednom će tekstu biti izdvojene zanimljivije intervencije iz svake skupine. Prikazano u cijelosti istraživanje pak obuhvaća ove skulpture: „Kužni pil“, Skulptura palim vojnicima Šokčevićeve pukovnije, „Franjo Krežma“, „August Cesarec“, „Pablo Picasso“, „Miroslav Krleža“, Skulptura/spomen-obilježje hrvatskim braniteljima i stradalnicima

² „Ludizam je zamisao umjetnosti kao igre. Ludistički se nazivaju tendencije u umjetnosti koje načela igre, igranja, zabave i spektakla postavljaju za osnovu umjetničkog rada, sudjelovanja u umjetnosti i njezine interpretacije“ (Šuvaković, M., 2005, 351).

Domovinskog rata, „Paulina Hermann/Mačkamama“, „Ante Starčević“, „Franjo Tuđman“, Parkovna skulptura „Sakuntala/Šakuntala“, Secesijski bunar/zdenac, „Ljudi“ i intervenciju na dvanaest osječkih skulptura.

Intervencije na prvoj skupini

Prvi javni spomenik u Osijeku, „Kužni pil“, podignut je 1729. godine (Papić, T., 2003). Krajem 19. stoljeća kipovi su postavljeni na gradskim trgovima, ispred crkava te u fasadnim nišama crkava, u građanskim kućama i na ulazima u prostor grada.

Skulptura „Kužni pil“ (1729.)

Trg Sv. Trojstva, nepoznati autor

Zavjetni pil Svetoga Trojstva ubraja se među najreprezentativnije arhitektonsko-skulpturalne spomenike baroknog razdoblja kontinentalne Hrvatske, a smješten je u središte Trga Svetog Trojstva. Na istaknute su uglove završnog vijenca postolja pila postavljene četiri skulpture svetaca zaštitnika od kuge: sv. Sebastijan, sv. Franjo Ksaverski, sv. Karlo Boromejski i sv. Rok te skulptura sv. Rozalije.

U katalogu *Hrvatskog restauratorskog zavoda* (2004) navode se brojna oštećenja, ali i obnove na ovome spomeniku. Godine 1784. postojećoj su cjelini dodane još četiri skulpture: Bogorodica Bezgrešnog Začeća, sv. Katarina, sv. Ivan Nepomuk i sv. Josip koje su izvorno ukrašavale Valpovačka i Novogradска vrata Tvrđe.

Godine 1998. vandalskim je činom srušena skulptura sv. Katarine. Akademski kipar Marijan Sušac postavio je na upražnjeno postolje veliko bijelo gipsano jaje – simbol života i Uskrsa, a u svrhu upozoravanja javnosti na kulturnu baštinu. Nažalost i taj je postav pao pa su restauratori ponovno prijoni poslu (Kartus, K., 2011). Nekoliko godina poslije utvrđeno je da su brojni dijelovi spomenika mehanički oštećeni, pogotovo lateralne skulpture izrađene od lošijeg kamena, dok su neka mehanička oštećenja nastala kao posljedica Domovinskog rata. Na donjim dostupnim dijelovima pila evidentiran je i velik broj grafita kao posljedica vandalskih napada.

Intervencije na drugoj skupini

Krajem 19. stoljeća pojavljuje se prva spomenička skulptura *Neznanom vojniku 78. Osječke pukovnije generala Josipa Šokčevića*, rad Roberta Frangeša Mihanovića, postavljena u znak sjećanja na 775 vojnika i časnika pukovnije poginulih u Austrijsko-pruskom ratu 1866. u bitci kod Kraljičinog Gradca (Papić, T., 2003). Godine 1945. uređena je kosturnica sa spomenikom žrtava fašizma, a sedam godina kasnije nad kosturnicom je podignut monumentalni brončani spomenik.

S popuštanjem ideološke krutosti mijenja se i karakter spomenika pa se postavlja spomenici umjetnicima poput Franje Krežme, Augusta Cesarca, Pabla Picassa i Miroslava Krleže. Vucin spomenik Veljku Vlahoviću, jugoslavenskom političaru i narodnom heroju postavljen je 1976., a srušen početkom Domovinskog rata i od tada mu se gubi svaki trag. Posljednji je put viđen pred ateljeima osječkih likovnih umjetnika u Tvrđi (Đikić, I., 2006).

Nakon devedesetih godina isiljeno se oblikuje kolektivni identitet pod utjecajem istupanja iz saveza Jugoslavije i stvaranja nezavisne države. Osijek se tada našao u prijelaznome razdoblju – godine 2003. diže se *Spomeno-bilježje hrvatskim braniteljima i stradalnicima Domovinskog rata*, 2007. spomenik *Anti Starčeviću* i *Rondel velikana*, a 2013. godine spomenik *Franji Tuđmanu*.

Skulptura „Franjo Krežma“ (1961.)

Prolaz Vanje Radauša, akademski kipar Vanja Radauš

Radaušev Krežma izdužena je brončana figura postavljena na viši postament. *Dakometijevska* je pojавa ostvarena pojednostavljenjem forme tijela i oblikovanjem karakterističnim za *Panopticum Croaticum*, ciklus u sklopu kojega nastaje.

Skulptura nije bila održavana od 1961. godine, kada je ujedno i postavljena u Prolaz Vanje Radauša. Osim potrebe stručnog čišćenja otkinut je komad gudala, a došlo je i do oštećenja ruke (Špoljarić, N., 2009). Nerijetko je u glazbenikova usta bila zaticana cigareta što je portretiranom liku spontano davalо šarm nepriлагodenosti i buntovnosti.

Krežmino ime danas nosi osječka osnovna škola, komorni orkestar, Memorijalni susret mladih gudača te Društvo prijatelja glazbe. Godine 2012. obilježavanju bijenalnog memorijala posvećenog Krežmi grad se uključio postavljanjem restauriranog kipa Krežme u Prolaz. Pored kipa nalazi se i uređaj koji reproducira glazbu u Krežminoj izvedbi te na taj način skulptura dobiva zvučnu podlogu koja inicijalno vjerojatno nije bila u planu. Time dio Prolaza poprima zanimljiv oblik čija je glazbena sastavnica ujedno edukativna. Intervencija ovog tipa slučajnog prolaznika na trenutak zaustavlja u Krežminu vremenu, nenametljivo ga prateći melodijom u narednih nekoliko koraka.

Skluptura „August Cesarec“ (1974.)

Trg slobode, akademski kipar Stjepan Gračan

Bročana figura književnika postavljena je izravno na tlo, bez postamenta, okružena ljudima i svakodnevnim prolaznicima. „Držanje i pokret tijela, kretanje, hod, nabori odjeće, obrisi i volumen formiraju ljudski lik, prikazan u običnom građanskom odijelu, u košulji i hlačama, gologlav, u hodu kako žurno kreće naprijed

noseći u lijevoj ruci knjige. U tom kretanju je izražajno težište skulpture, a snažan portretni izražaj određuje konkretnu ličnost kao rezultat kiparove vizije Augusta Cesarca. Skulptura je smještena na hodnoj traci pasaža Blok centra 1. Uklopljena među mnoštvo šetača i među njima ostvaruje čudesan kontrast: u protoku općeg kretanja ona je pokret u mirovanju, ona je zaustavljeno gibanje (Šarlah-Čačić, Lj., i Kretić, D., 2001, 14).“

Godine 2008. nehotice je srušen ovaj ulični spomenik poznatiji kao *Šetač*. Tridesetogodišnjak iz Tenje osobnim je automobilom srušio spomenik, no svjestan težine čina prijavljuje se policiji. Policija nije otkrila njegov identitet niti objasnila zašto se osobnim automobilom kretao po pješačkoj zoni (Garmaz, Ž., 2008). Četiri godine kasnije skulptura je ponovno oštećena, a nagađa se kako je uzrok svakodnevno prometovanje kamiona zbog radova na trgu. Osim toga postoji mogućnost da je *Šetač* opet udario osobni automobil (Antunović, D., 2012).

Iste godine Ekonomski fakultet u Osijeku u članku ističe projekt novinara Tomislava Levaka, inspiriran umjetničkom instalacijom imena *Walking Men 99*³ postavljenom na Manhattanu. Levak se odlučio za projekt semafora s novim vizualnim identitetom za pješake, oblikovanim po skulpturi *Šetača* jer je primijetio da ne postoje pravila o izgledu likova na pješačkim semaforima osim onog koji šalje poruku kretanja pješacima. Zatražio je autorska prava od kipara Stjepana Gračana i zamijenio standardne siluete na semaforima siluetom *Šetača*. Projekt je nazvao *Originalni osječki semafori za pješake*, s pojašnjenjem *Osječki Šetač* kao Crveni stajač i Zeleni hodač, a novi su semafori realizirani 2010. godine. Projektom je grad Osijek stekao suvremen, urban, ležeran i zanimljiv brand uporabljiv u turističke i edukativne svrhe (Ekonomski fakultet u Osijeku, 2012).

Skulptura „Pablo Picasso“ (1982.)

Šetalište Kardinala Šepera, akademski kipar Ivan Sabolić

Povodom stote obljetnice rođenja Pabla Picassa Društvo likovnih umjetnika i Galerija likovnih umjetnosti 1982. godine postavljaju spomenik umjetniku na dravskome šetalištu. „Portretna skulptura slikara rađena u bronci prikazuje umjetnika u sjedećem stavu, nagog. U nezgrapno oblikovanom tijelu grotesknih udova snažnom ekspresijom zrači prepoznatljivi lik umjetnika“ (Šarlah-Čačić, Lj., i Kretić, D., 2004, 8).

Još jedan u nizu vandalskih činova nije zaobišao ni ovaj spomenik – na glavu skulpture stavljen je obližnji koš za otpatke s cjelokupnim unutrašnjim sadržajem.

³ *Walking man 99, engl. 99 hodača.*

Foto-vijest je objavljena 2012. godine pod nazivom *Obezglavljeni Picasso* (Z. T., 2012).

Intervencije na trećoj skupini

Početkom 20. stoljeća realizirana je skupina parkovne skulpture unutar novouređenog Sakuntala parka te secesijsko nadgrađe zdenca u Gradskom vrtu na granici skulpture i arhitekture (Papić, T., 2003). Javljuju se i najrjeđi primjeri larpurlartističke⁴ skulpture: *Majka i dijete* iz 1963. godine Stjepana Brlošića, istoimena skulptura iz 1965. godine Oskara Nemoni i Ružićeva skulptura *Ljudi* iz 1979. godine.

Skulptura „Ljudi“ (1979.)

Trg Ante Starčevića, akademski kipar Branko Ružić

Skulptura *Ljudi*, poznata pod imenom *Grupa građana*, tematski je povezana s ljudskom figurom, primarnom Ružićevom umjetničkom preokupacijom. „Na okrugli niski postament postavljena je grupa samostalnih sjedećih figura povezanih u jedinstveni volumen. Skulptura izražava osjećaje duha i života, temperament i ekspresiju, prožeta univerzalnom gotovo arhaičnom formom suvremeno prezentiranom (Šarlah-Čačić, Lj., i Kretić, D., 2004, 12).“ Skulptura je postavljena na novo projektirani trg 1979. godine, a uklonjena 2004. radi obnove istoga. Tadašnji gradonačelnik Osijeka Krešimir Bubalo najavio je 2011. vraćanje skulpture, ali je to postavilo pitanje premještanja (...) skulpture Starčevića. Na pitanja je li spomeniku Starčeviću mjesto na trgu i je li moguće „suživot“ tih dvaju spomenika izjasnilo se niz osječkih stručnjaka iz područja kiparstva, povijesti umjetnosti i arhitekture (Levak, T., 2011).

Vlastimir Kusik, bivši ravnatelj Galerije likovnih umjetnosti⁵, slaže se da je povratak *Grupe građana*, skulpture visokih plastičkih, kiparskih i spomeničkih vrijednosti, ultimativne naravi dok spomenik Starčeviću naziva tužnim budućim sustanarom *Grupi građana*. Nije za njegovo uklanjanje, već smatra da spomenik treba premjestiti na sjevernije mjesto na Trgu (Levak, T., 2011).

Za uklanjanje nije ni akademski kipar i docent na osječkoj Umjetničkoj akademiji Denis Krašković. „No bez obzira što je nelegalan cijeli natječaj, držim da

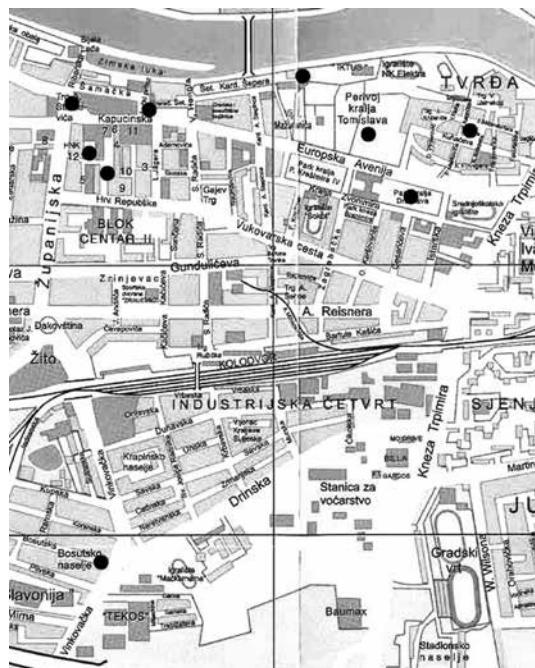
⁴ „Larpurlartizam – fran. *l' art pour l' art*, umjetnost radi umjetnosti, ukazuje na estetsku posebnost umjetničkog djela u odnosu na društveni, politički, religijski ili ekonomski smisao modernog društva, odnosno, na revolucionarni modernistički čin oslobođanja i odvajanja umjetnosti od njezinih religioznih i političkih funkcija karakterističnih za zapadnu europsku postmodernističku tradiciju“ (Šuvaković, M., 2005, 651).

⁵ Danas Muzej likovne umjetnosti.

se ipak Vucin kip Starčevića ne treba maknuti s Trga jer je već realiziran i nije loš. Radije bih upozorio Hrvate i Osječane na strašan podatak da su u zadnjih dvadeset godina „samoprovane Hrvatine“ srušile preko dvjesto soorealističkih kipova, koji su naše povijesno nasljeđe (Levak, T., 2011)“, upozorava Krašković. *Grupa građana* je u konačnici vraćena 2011. na središnji osječki trg.

Intervencija na više osječkih javnih skulptura

U lipnju 2013. godine na dan održavanja *Povorka ponosa*⁶ u Zagrebu podrška je došla i iz Osijeka, a grupa koja samozatajno stoji iza inicijative ukrasila je dvaest osječkih spomenika ružičastim šalovima, u čast dvanaest godina povorke.



Slika 1. Karta grada Osijeka (detalj)
s označenim skulpturama na kojima je vršena intervencija.

⁶ *Povorka ponosa* je manifestacija LGBTIQ osoba povodom *Međunarodnog dana ponosa*, koja se u svijetu obilježava od 1969. godine. LGBTIQ je skraćenica složena od sljedećih riječi: lezbijke, gejevi, biseksualne, transrodne, interseksualne i queer osobe.

Zaključak

Neposredni kontakt s umjetničkim djelom približava umjetnost učeniku te je ujedno jedan od razloga organizacije izvanučioničke nastave likovne kulture. Umjetničko djelo koje je pak potaknulo određenu reakciju poprima drukčiji oblik u promatračevim očima namećući pitanje *zašto*. Zbog karaktera javnog prostora postoji stalna sociološka napetost između javne skulpture i mjesta na koji se postavlja. Javne skulpture privlače pozornost građana načinom na koji materijaliziraju društveno mišljenje i pamćenje u prostoru. Vizualne su pojave koje utječu na identitet mjesta, kolektivni identitet i građanski život pa su samim time neizostavne i intervencije na njima. Što god bila osnova intervencija, činovi predstavljeni ovim istraživanjem pokazatelj su karaktera mjesta i općeg raspoloženja zajednice, a ujedno i iskra nekih budućih rasprava. Mapiranjem intervencija učenik suvremenim umjetničkim metodama bilježi stanje zajednice i formira svoje mišljenje o promatranome umjetničkom djelu neprestano se pitajući mijenja li djelo svoj sadržaj sukladno vremenu u kojem postoji potičući na taj način promatrača uvijek iznova na reakciju.

Literatura i internet izvori

- Antunović, D. Šetač ponovno udaren. [www.osijek031.com Preuzeto 22.6.2013. sa:](http://www.osijek031.com/osijek.php?topic_id=37638#ixzz2OZw3lukN) http://www.osijek031.com/osijek.php?topic_id=37638#ixzz2OZw3lukN
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Ekonomski fakultet u Osijeku. Upoznajte prvu uličnu skulpturu u Hrvatskoj. [www.sib.hr Preuzeto 22.7.2013. sa:](http://www.sib.hr/sibplus/skidamo-prasinu/3964-upoznajte-prvu-ulicnu-skulpturu-u-hrvatskoj.html) <http://www.sib.hr/sibplus/skidamo-prasinu/3964-upoznajte-prvu-ulicnu-skulpturu-u-hrvatskoj.html>
- Garmaz, Ž. Srušio spomenik Šetaču u Osijeku – navodno slučajno. [www.24sata.hr Preuzeto 22.6.2013. sa:](http://www.24sata.hr/crna-kronika-news/srusio-spomenik-setaca-u-osijeku-navodno-slucajno-50171) <http://www.24sata.hr/crna-kronika-news/srusio-spomenik-setaca-u-osijeku-navodno-slucajno-50171>
- Hedl, D. Đapićeve spomeničke manipulacije. [www.feral.hr Preuzeto 13.6.2013. sa:](http://www.feral.hr/feral.audiolinux.com/tpl/weekly1/section3.tpl?IdLanguage=7&NrIssue=1093&NrSection=4) [http://www.feral.audiolinux.com/tpl/weekly1/section3.tpl?IdLanguage=7&NrIssue=1093&NrSection=4](http://www.feral.hr/feral.audiolinux.com/tpl/weekly1/section3.tpl?IdLanguage=7&NrIssue=1093&NrSection=4)
- Hrvatski restauratorski zavod. (2004). Konzervatorsko-restauratorski radovi na četiri skulpture s kužnog pilota Sv. Trojstva u Osijeku. Osijek: Hrvatski restauratorski zavod u suradnji s Arheološkim muzejom.
- Kartus, K. Nakon deset godina obnovljen spomenik kugi. [www.tportal.hr Preuzeto 12.6.2013. sa:](http://www.tportal.hr/vijesti/hrvatska/152409/Nakon-deset-godina-obnovljen-spomenik-kugi.html) <http://www.tportal.hr/vijesti/hrvatska/152409/Nakon-deset-godina-obnovljen-spomenik-kugi.html>

- Levak, T. Grupa građana na Trg, oko Starčevića još uvijek bez konsenzusa! www.osijek031.com Preuzeto 22.7.2013. sa: http://www.osijek031.com/osijek.php?topic_id=30403
- Matijević, T. (2013). Torta i bronca, Trakt o ulozi skulpture u redefiniranju identiteta grada. Osijek: Galerija likovnih umjetnosti, Osijek.
- Papić, T. (2003). Devastacija, obnova i interpolacija, osječki primjeri. Analji galerije Antuna Augustinčića (2001-2005). Simpozij: Skulptura na otvorenom, (1-480). Klanjec: Ministarstvo kulture.
- Šarlah-Čačić, Lj., Kretić, D. (2004). Javni spomenici na području grada. Osijek: Ministarstvo kulture, Uprava za zaštitu kulturne baštine, Konzervatorski odjel.
- Špoljarić, N. Brončani Krežma nije održavan pola stoljeća! www.osijek031.hr Preuzeto 12.6.2013. sa: http://www.osijek031.com/osijek.php?topic_id=21280#ixzz2OZzFr3QW
- Šuvaković, M. (2005). Pojmovnik suvremene umjetnosti. Zagreb: Horetzky, Ghent: Vlees & Beton.
- Z. T. Obezglavljeni Picasso. www.sib.hr Preuzeto 12.6.2013. sa: <http://www.sib.hr/lifestyle/foto-trenutak/6886-foto-obezglavljeni-picasso.html>

THE MAPPING OF INTERVENTIONS ON OSIJEK PUBLIC SCULPTURE AS A PROPOSAL OF OUTDOOR ART TEACHING

Abstract

The mapping of interventions on Osijek public sculpture means the physical connection study of public sculpture, disclosure of connection features and information on the very sculpture but also the information on the territory. The course of mapping consists of the local identity research, data analysis on public sculptures and determination of intervention features. The mapping of intervention on Osijek public sculpture is a suggestion of out-of-class-teaching of visual arts culture with the aim of future active citizenry education. The pupils / students mutually exchange stories, ideas, photographs, information and unlike the silent observers they comment the city outlook and add their dot to the new map of Osijek. The intention of this work is to suggest mapping interventions on Osijek public sculpture as the out-of-class teaching form of visual arts culture aiming to disclose and systematize socio-logical aspect of the beginning of Osijek public sculpture and the simultaneous interventions on it. Qualitative method of contents analysis realizes the insight into the origin of some public sculptures and carried out interventions while the mapping procedure checks the area covered by the public sculpture where the intervention is done. Possession of information on the exposure to intervention creates a new picture of the examined sculpture in relation to reaction it has invited. The public sculpture attracts attention of citizenry due to the way it materializes public opinion and memory in the space. The Osijek public sculptures are visual phenomena that influence the identity of place, forms of collective identity, and life of citizens. With that the interventions on them are obligatory as the recording method of state of community on which occasions the artwork provokes the creative act, vandalism, ignorance or even lethargy. Without regard to the grounds of recorded interventions, the acts presented in the research are indicators of the real character of place, general mood of community and a spark of future discussions that will start with the thoughts whether the artwork changes its contents in accordance with the time in which it exists, stimulating thus the observer to react over again.

Keywords: out-of-class-teaching, public sculpture, intervention, mapping, Osijek

SLUŠNA IDENTIFIKACIJA DJEVOJAČKIH I DJEČAČKIH GLASOVA KAO ZASEBNIH ENTITETA

*mr. sc. Marijo Krnić
Filozofski fakultet u Splitu
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37:784

Sažetak

Ljudski glas kao najstarije, najsloženije i najsavršenije glazbalno javlja se u bezbroj jedinstvenih formi. Za potrebe glazbovanja glasove svrstavamo u skupine prema različitim zajedničkim odlikama. U domaćoj literaturi ne nalazimo podjelu glasova prema uzrastu. Prema tom kriteriju glasove dijelimo na glasove odraslih i dječje glasove. Pjevačke glasove možemo podijeliti i prema spolu: glasove odraslih na muške i ženske, a dječje glasove na dječačke i djevojačke. Iako u domaćoj literaturi ne nalazimo formalnu podjelu dječjih glasova prema spolu, prepoznata je razlika između dječačkih i djevojačkih glasova pa se tako ističe da se glasovi dječaka od glasova djevojčica razlikuju u opsegu i voluminoznosti. U radu je provedeno istraživanje na studentima glazbe koji su slušajući 28 zvučnih zapisa dječjih neškolovanih pjevačkih glasova u rasponu od 6 do 12 godina utvrđivali spol svakog pjevača. Cilj istraživanja bio je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri studenti glazbe različitih smjerova sposobni razlikovati dječačke od djevojačkih neškolovanih glasova. Rezultati ukazuju da studenti glazbe razlikuju djevojačke i dječačke glasove te da su uspješnije prepoznavali djevojačke nego dječačke glasove. U novim bi istraživanjima bilo vrijedno istražiti i ustaviti uzroke utvrđenih razlika te istraživanje proširiti na glazbene edukatore od predškolskog do visokoškolskog sustava.

Ključne riječi: dječji glas, klasifikacija glasova, spol

Uvod

Klasifikacija glasova, proces procjenjivanja kvaliteta i određivanja vrste glasa, javlja se u europskoj glazbenoj tradiciji iz potrebe umjetničkog izražavanja glasom. Glasove možemo podijeliti na temelju različitih kriterija, a najčešće su to spol, dob, opseg i boja glasa te tesitura.

U domaćoj literaturi koja se bavi problematikom pjevanja ne nalazimo eksplisite podjelu prema dobi ili uzrastu. Po tom kriteriju glasove dijelimo u dvije temeljene skupine: glasovi odraslih i dječji glasovi. Prema spolu glasove dijelimo na muške i ženske, a uvažimo li činjenicu da se u gotovo svim bitnim odlikama dječji glasovi razlikuju od glasova odraslih, tada prema tom kriteriju glasove odraslih dijelimo na muške i ženske, a dječje glasove na djevojačke i dječačke. Domaći autori te autori iz Srbije i Bosne i Hercegovine koji se bave ovom problematikom, udružujući podjelu prema spolu i uzrastu, unisono glasove dijele na muške, ženske i dječje (Jerković, J., 2001; Špiler, B., 1972; Cvejić, N., 1980). Takva podjela implicira da ne postoje razlike između dječjih glasova prema spolu, odnosno da se djevojački i dječački glasovi međusobno ne razlikuju u svojim bitnim odlikama.

Jedna od temeljnih kvaliteta svakog glasa je opseg glasa, raspon od najdubljeg do najvišeg tona koji je pjevač sposoban proizvesti, a ovisi o brojnim unutarnjim i vanjskim čimbenicima. Dok s jedne strane postoje istraživanja koja govore o tome kako nema značajne razlike u opsegu glasa između djevojčica i dječaka (Cooper, N. A., 1992; Tatem, F. L., 1990; Rutkowski, J., 1989), druga istraživanja ukazuju na razlike u odnosu na spol (Green, G. A., 1993; Wilson, D. S., 1971).

Jerković (2001), Rakijaš (1971) i Špiler (1972) tvrde kako se dječački i djevojački glasovi mnogo razlikuju i u opsegu i u voluminoznosti. Ističu da glasovi dječaka imaju veći opseg i snažniju zvučnost od djevojačkih glasova. Drugim riječima, iako ne čine formalnu podjelu na djevojačke i dječačke glasove, uočavaju razlike u kvalitetama pjevanog tona između djevojčica i dječaka.

Autori koji se bave problematikom klasifikacije dječjih glasova s obzirom na opseg (Jerković, J., 2001; Cvejić, N., 1980; Završki, J., 1979) dijeli dječje glasove na soprane, mezzosoprane i altove, dakle koriste nazive ženskih glasova. Navode kako djeca soprani imaju opseg glasa od c^1 do f^2 (g^2), mezzosoprani od a do c^2 (d^2), a altovi od g do b^1 . Očito je da i ova klasifikacija koja implicite izjednačava ženske i dječje glasove te ne uzima u obzir spol djeteta nije cjelovita niti u potpunosti točna.

Sergeant, Sjölander i Welch (2005) te Welch i Howard (2002) u svojim su istraživanjima utvrdili da su profesionalni glazbenici u stanju razlikovati dječačke od djevojačkih glasova.

Istraživanje: slušna identifikacija djevojačkih i dječačkih glasova

Cilj, svrha i zadaće istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi je li moguće slušno razlikovati djevojačke i dječačke glasove kao zasebne entitete. Svrha je istraživanja proširiti nalaze istraživanja na području dječje vokalne pedagogije te doprinijeti podizanju razine vokalne izobrazbe dječjih glasova.

Zadaće su istraživanja utvrditi:

- mogu li slušno razlikovati studenti glazbe djevojačke i dječačke glasove
- postoji li utjecaj spola na prepoznavanje djevojačkih i dječačkih glasova
- postoji li utjecaj godine studija na prepoznavanje djevojačkih i dječačkih glasova
- postoji li statistički značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova različitog uzrasta
- postoji li statistički značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova.

U skladu s formuliranim ciljem i zadaćama istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Studenti glazbe prepoznaju djevojačke i dječačke glasove.

H2: Ne postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima muškog i ženskog spola.

H3: Postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima različitih godina studija.

H4: Postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova različitog uzrasta.

H5: Postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova.

Metodologija istraživanja

Uzorak

Istraživanje je provedeno od 25. lipnja do 29. lipnja 2014. godine na uzorku od 47 studenata glazbe Umjetničke akademije Sveučilišta u Splitu, Akademije za glasbo Univerze u Ljubljani, Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Svi su studenti (glazbe) navedenih visokoškolskih ustanova pozvani sudjelovati u online istraživanju. Kako je njihovo sudjelovanje u anketi bilo dobrovoljno, nije se moglo utjecati na ukupan broj ispitanika te na konačnu strukturu uzorka. Struktura uzorka prema spolu i studijskoj godini prikazana je u Tablici 1.

Studijska godina	Spol		Ukupno Studijska godina
	M	Ž	
1. godina preddiplomskog studija	3	9	12
2. godina preddiplomskog studija	8	4	12
3. godina preddiplomskog studija	2	5	7
4. godina preddiplomskog studija (4+1) ili 1. godina diplomskog studija (3+2)	3	6	9
1. godina diplomskog studija (4+1) ili 2. godina diplomskog studija (3+2)	3	4	7
Ukupno	19	28	47

Tablica 1. Struktura uzorka ($N = 47$).

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 19 ispitanika muškog spola i 28 ispitanika ženskog spola. Najveći je broj ispitanika s 1. i 2. godine preddiplomskog studija (12), a najmanji broj (7) s 3. godine preddiplomskog studija i 1. godine diplomskog studija (4+1), odnosno 2. godine diplomskog studija (3+2).

Instrument i postupak ispitivanja

Za potrebe istraživanja oblikovan je *on-line* upitnik putem usluge Google Docs. Upitnik se sastojao od dva opća pitanja kako bi se doznale za istraživanje relevantne informacije o ispitaniku (spol i studijska godina) te od 28 slušnih primjera.

Slušne primjere činile su snimke a cappella pjevanja djevojačkih i dječačkih glasova od 6 do 12 godina u trajanju od 30 do 60 sekundi. Svaka dob bila je zastupljena s ukupno četiri slušna primjera, po dva slušna primjera djevojačkog i po dva dječačkog glasa. Snimke su načinjene posebno za ovo istraživanje u suradnji s Osnovnom školom „Marjan“ – Split i Dječjim vrtićem „Cvit Mediterana“ – Split.

Slučajno odabranoj djeci objašnjena je svrha snimanja te su u istraživanju sudjelovala dragovoljno izvodeći dječje pjesme koje su učili u vrtiću, odnosno u školi. Snimke su u upitniku raspoređene slučajnim odabirom.

Donja dobna granica djece koja su snimana odabrana je s obzirom na činjenicu da je sa šest godina djeci omogućen upis u osnovnu školu, a gornja granica rezultat je činjenice da s dvanaest godina započinje pubertet kod dječaka (prema Welch i Howard, 2002).

Zadatak je ispitanika bio nakon odslušanog primjera odrediti vrstu dječjeg glasa. Za svaki slušni primjer ponuđena su tri odgovora: *djevojački glas*, *dječački glas* i *ne mogu odrediti*. Ispitanicima je objašnjena svrha provođenja istraživanja te im je zajamčena anonimnost.

Analiza rezultata i interpretacija

H1: *Studenti glazbe prepoznaju djevojačke i dječačke glasove.*

Kako bismo ispitali valjanost ove hipoteze, načinjena je deskriptivna analiza podataka. Dobiveni rezultati ($\text{min} = 15$; $\text{max} = 25$; $\text{AS} = 21,064$; $m = 21$; $M = 21$) ukazuju na to da studenti glazbe razlikuju djevojačke od dječačkih glasova.

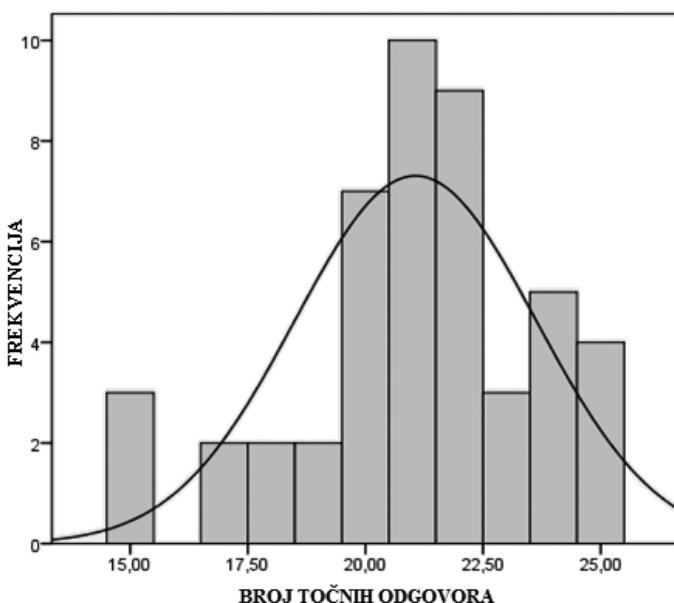
Broj točnih odgovora	N (broj ispitanika)	47
	Aritmetička sredina (as)	21,064
	Medijan (m)	21
	Mod (m)	21
	Minimum (min)	15
	Maximum (max)	25

Tablica 2. Rezultati deskriptivne analize podataka.

Najmanji broj pojedinačnih točnih odgovora je 15 od 28 ukupno mogućih. Najveći broj pojedinačnih točnih odgovora je 25 (Tablica 2). Najčešći broj pojedinačnih točnih odgovora je 21 (Tablica 3), a to je ujedno i centralna vrijednost (m). Krivulja distribucije rezultata blago je asimetrična i pomaknuta prema višim vrijednostima što također ukazuje na to da studenti razlikuju dječje glasove po spolu (Graf 1).

Broj točnih odgovora	Frekvencija	%
15	3	6,4
17	2	4,3
18	2	4,3
19	2	4,3
20	7	14,9
21	10	21,3
22	9	19,1
23	3	6,4
24	5	10,6
25	4	8,5
Ukupno	47	100

Tablica 3. Frekvencije pojedinačnih točnih odgovora.



Graf 1. Distribucija rezultata.

H2: Ne postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima muškog i ženskog spola.

Kako bismo ispitali valjanost ove hipoteze, izračunat je t-test kojim se htjelo ispitati postoji li značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova

među ispitanicima muškog i ženskog spola. Dobiveni rezultati ($t = 0,254$; $df = 45$; $p > 0,05$) uz razinu rizika od 5% ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima muškog i ženskog spola.

Spol	N	Broj točnih odgovora		T	Df	Sig
		Aritmetička sredina	Standarna devijacija			
M	19	20,9474	2,77836	0,254	45	0,801
Ž	28	21,1429	2,46027			

$p > 0,05$

Tablica 4. Razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima muškog i ženskog spola.

H3: Postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima različitih godina studija.

Kako bismo ispitali valjanost ove hipoteze, napravljena je jednosmjerna analiza varijance kojom se htjelo ispitati postoji li značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima različitih godina studija. Pretpostavka je da će studenti viših godina studija glazbe biti uspješniji u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova od studenata nižih godina studija glazbe. Rezultati deskriptivne analize podataka prema studijskim godinama prikazani su u Tablici 5.

Godina studija	N	As	Sd	Min	Max
1. godina PDS	12	21,1667	2,69118	15	25
2. godina PDS	12	22,3333	1,61433	19	25
3. godina PDS	7	19,8571	2,47848	15	22
4. godina PDS (4+1) ili 1. godina DS (3+2)	9	21,5556	2,96273	17	25
1. godina DS (4+1) ili 2. godina DS (3+2)	7	19,2857	2,36039	15	21
Ukupno	47	21,0638	2,56570	15	25

AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija

Tablica 5. Analiza rezultata prema studijskim godinama.

Dobiveni rezultati ($F = 2,277$; $Sig = 0,077$; $p > 0,05$) uz razinu rizika od 5% ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova među ispitanicima različitih godina studija (Tablica 6).

	df	F	Sig
Između grupa	4	2,277	0,077
Unutar grupa	42		
Ukupno	46		

$p > 0,05$

Tablica 6. Rezultati jednosmjerne analize varijance.

H4: Postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova različitog uzrasta.

Za ispitivanje ove hipoteze koristili smo analizu varijance.

Starost (god.)		df	F	Sig
6	Između grupa	1	0,011	0,917
	Unutar grupa	45		
	Ukupno	46		
7	Između grupa	1	2,109	0,153
	Unutar grupa	45		
	Ukupno	46		
8	Između grupa	1	0,005	0,945
	Unutar grupa	45		
	Ukupno	46		
9	Između grupa	1	0,003	0,955
	Unutar grupa	45		
	Ukupno	46		
10	Između grupa	1	0,720	0,401
	Unutar grupa	45		
	Ukupno	46		
11	Između grupa	1	0,474	0,494
	Unutar grupa	45		
	Ukupno	46		
12	Između grupa	1	1,074	0,306
	Unutar grupa	45		
	Ukupno	46		

$p > 0,05$

Tablica 7. Razlike u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova različitog uzrasta.

Htjelo se ispitati postoji li značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova različitog uzrasta, odnosno postoji li statistički značajna razlika u broju točnih odgovora za djevojačke i dječačke glasove različitog uzrasta. Pretpostavka je da će ispitanici biti uspješniji u prepoznavanju glasova starijeg uzrasta nego u prepoznavanju glasova mlađeg uzrasta.

Dobiveni rezultati (Tablica 7) uz razinu rizika od 5% ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u broju točnih odgovora za djevojačke i dječačke glasove različitog uzrasta ($F = 0,011 - 2,109$; $Sig = 0,153 - 0,955$; $p > 0,05$).

H5: Postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova.

Za ispitivanje ove hipoteze izračunat je t-test. Htjelo se ispitati postoji li značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova, odnosno postoji li statistički značajna razlika u broju točnih odgovora za djevojačke i dječačke glasove. Pretpostavka je da će ispitanici uspješnije prepoznavati djevojačke nego dječačke glasove. Rezultati deskriptivne analize podataka prikazani su u Tablici 8.

Vrsta glasa	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Dječački	9,9787	1,58099
Djevojački	11,0851	1,92048
Dječački-djevojački	-1,10638	2,40682

Tablica 8. Razlike u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova.

Dobiveni rezultati ($t = 3,151$; $df = 46$; $Sig = 0,003$) ukazuju da postoji statistički značajna razlika u broju točnih odgovora za djevojačke i dječačke glasove različitog uzrasta. Preciznije rečeno, ispitanici su uspješnije prepoznavali djevojačke nego dječačke glasove.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da studenti glazbe različitih smjerova razlikuju i prepoznaju djevojačke i dječačke glasove. Takav je rezultat u skladu s istraživanjima Sergeanta, Sjölander i Welcha (2005) te Welcha i Howarda (2002) koji su utvrdili postojanje spolnih karakteristika u dječjem pjevanom glasu.

Utvrđili smo da ne postoji razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova prema spolu ispitanika, odnosno da ispitanici oba spola jednako uspješno prepoznaju djevojačke i dječačke glasove.

Suprotno početnoj prepostavci da će studenti viših godina studija biti uspješniji u razlikovanju dječjih glasova utvrdili smo da nema statistički značajne razlike u uspješnosti razlikovanja između studenata nižih i viših godina studija. Takav je rezultat moguće posljedica relativno malog ukupnog uzorka te malog uzorka po skupinama. Iz istog razloga nije bilo moguće vršiti neke složenije analize prikupljenih podataka.

Analizom podataka utvrdili smo da, suprotno početnoj prepostavci, ne postoji značajna razlika u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova različitog uzrasta. Ispitanici su bili jednakо uspješni u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova neovisno o dobi djeteta. Takav rezultat nije u skladu sa zaključcima sličnih istraživanja gdje ispitanici postižu najmanji uspjeh u prepoznavanju djevojačkih i dječačkih glasova u dobi od šest i sedam godina (prema Ashley, 2006). To također možemo opravdati relativno malim brojem ispitanika te činjenicom da su djevojački i dječački glasovi svake dobi predstavljeni s po dva slušna primjera.

Istraživanjem smo utvrdili da postoji značajna razlika u uspješnosti prepoznavanja djevojačkih i dječačkih glasova. Ispitanici su uspješnije prepoznavali djevojačke nego dječačke glasove.

Kao potencijalni nedostatak istraživanja ističemo činjenicu da su djeca pjevala pjesme po vlastitom izboru različitog opsega melodije i različite tesiture. Kako bi se dobili vjerodostojniji rezultati, potrebno je slušne primjere ujednačiti prema svim relevantnim kriterijima (naslov, opseg, tesitura).

U novim bi istraživanjima bilo vrijedno istražiti i ustanoviti uzroke utvrđenih razlika, što može imati implikacije na proces rane vokalne izobrazbe, te istraživanje proširiti na glazbene edukatore od predškolskog do visokoškolskog sustava. Zaključno kažimo da je neophodno daljnje proučavanje ove problematike kako bismo pridonijeli kvalitetnijem radu na vokalnoj izobrazbi dječjih glasova i njegovanju istih.

Literatura

- Ashley, M. (2006). You sing like a girl? An exploration of ‘boyness’ through the treble voice. *Sex Education*, 6/2, 193-205.
- Cooper, N. A. (1992). Selected factors related to children’s singing accuracy: Pitch discrimination, vocal pitch accuracy. *Dissertation Abstracts International*, 53, 4244 A.
- Cvejić, N. (1980). Savremeni belkanto. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

- Green, G. A. (1993). Unison versus individual singing and elementary students' vocal pitch accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 105-114.
- Jerković, J. (2001). Osnove dirigiranja II: interpretacija. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
- Požgaj, J. (1988). Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga.
- Rakijaš, B. (1971). Muzički odgoj djeteta. Zagreb: Školska knjiga.
- Rutkowski, J. (1989). The effect of restricted song range on kindergarten children's use of singing voice and development attitude. *Dissertation Abstracts International*, 47, 2072 A.
- Sergeant, D. C., Sjölander P. J. i Welch, G. F. (2005). Listeners' Identification Of Gender Differences In Children's Singing. *Research Studies in Music Education*, 24, 28-39.
- Tatem, F. L. (1990). Effects of selected timbres, tasks, grade level, and gender on vocal pitch-matching accuracy of kindergarten through third-grade children. *Dissertation Abstracts International*, 51, 3009.
- Welch, G. F. i Howard, D. M. (2002). Gendered Voice in the Cathedral Choir. *Psychology of Music*, 30, 102-120.
- Wilson, D. S. (1971). A study of the child voice from six to twelve. *Dissertation Abstracts International*, 31, 5453 A.
- Završki, J. (1979). Rad s pjevačkim zborom: Metodički priručnik za nastavnike glazbene kulture i voditelje dječjih pjevačkih zborova. Zagreb: Školska knjiga.

AURAL IDENTIFICATION OF GIRLS' AND BOYS' VOICES AS SEPARATE ENTITIES

Abstract

The human voice as the oldest, most complex and most perfect instrument occurs in countless of unique forms. For the purposes of musicianship voices are classified into groups according to various common characteristics. In our literature we find no categorization of voices according to age. According to this criterion, the voices are classified into the voices of adults and children's voices. Singing voices also can be classified according to gender: the voices of adults into male and female voices and children's voices in boys' and girls' voices. Even though we find no formal classification of children's voices by gender in our literature, difference between boys' and girls' voices is recognized; it is noted that voices of boys differs from girls' voices in range and voluminosity. In this paper, the research was conducted on the students of music who were listening 28 sound tracks of singing voices of uneducated children, 6 to 12 years old, with task to determine the sex of each singer. The aim of the study was to determine whether and to what extent music students of different majors are able to distinguish boys' from girls' uneducated voices. Results indicate that music students are able to identify girls' and boys' voices, and they are more successful in identifying girls' than boys' voices. In the new research it would be worthwhile to investigate and determine the cause of the established differences and expand research on music educators from pre-school to higher education system.

Keywords: children's voices, voice classification, gender

LUTKAR – UMJETNIK I PEDAGOG

*doc. dr. sc. Livija Kroflin
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37:792.97

Sažetak

Za suvremenog glumca lutkara nije dovoljno da bude educiran samo za bavljenje svojom umjetnošću – lutkarstvom u okviru kazališta lutaka – nego i da bude osposobljen uključiti se u široko područje tzv. primijenjenog lutkarstva (termin koji se u hrvatskom jeziku još nije ustalio, a izravan je prijevod već ustaljenog engleskog termina *applied puppetry*). Termin se upotrebljava za korištenje lutke izvan kazališta, gdje je lutka pomoći i sredstvo za postizanje drugih ciljeva osim umjetničkih te se govori o upotrebi lutke u odgoju, obrazovanju, terapiji i razvoju. Termin „lutkarstvo u razvoju“ odnosi se na lutkarske projekte, predstave i druge aktivnosti koje se odvijaju unutar određene društvene zajednice s ciljem ostvarivanja pozitivnog društvenog učinka. Pripada domeni edukacije, ali ne odnosi se samo na školsko obrazovanje niti samo na obrazovanje djece. Često se odnosi na edukaciju u zdravstvu, zahvaća mlađe ljude, nezaposlene, zatvorenike i druge marginalizirane članove društvene zajednice. Posljednjih se godina lutkarstvo uvelike koristi za edukaciju o ekološkim temama. Prakticiranje „primijenjenog lutkarstva“ sve je raširenije, a svijest o snazi lutke raste. U Hrvatskoj tzv. primijenjeno lutkarstvo još nije prošireno na tako široko područje, no lutka je vrlo zastupljena u odgoju i obrazovanju, osobito u vrtiću, ali sve više i u školi.

Na teorijskoj podlozi radova o kreativnosti u nastavi, s osobitim naglaskom na korištenju lutke u obrazovnom procesu, autorā Ide Hamre, Helene Korošec, Milde Brēdikytē, Edija Majarona, Hicele Ivon, Cariad Astles, Nancy Renfro i drugih, rad iznosi jednu studiju slučaja: iskustvo poučavanja hrvatskog kao drugog ili stranog jezika u Maloj ljetnoj školi hrvatskoga jezika i kulture u organizaciji Hrvatske matice iseljenika.

Rad dokazuje da je upotreba lutke moćno sredstvo kojim se postiže snažna emocionalna povezanost s nastavnim sadržajem, veća motiviranost pa time i veća efikasnost u usvajanju poučavane građe. Lutka igra važnu ulogu kao motivator, eliminator inhibicija i integrirajući element za skupinu u kojoj se djeca međusobno slabo poznaju.

Ključni pojmovi: lutkar, lutka, primijenjeno lutkarstvo, lutka u odgoju i obrazovanju, hrvatski kao drugi i strani jezik

Uvod

Suvremeno društvo pred svakog čovjeka, pa tako i svakog umjetnika, postavlja brojne izazove. Umjetnik odgovara na izazove svoje specifične umjetnosti, ali i na izazove interdisciplinarnosti i različitih medija u kojima se izražava njegova umjetnost. U svemu tome nimalo nisu nevažni ni izazovi oštре tržišne konkurenциje. Umjetnici koji su završili studij na nekoj od akademija poznaju svoju umjetnost i mogu se kroz nju izražavati. Ostanu li međutim na akademiji kao pedagozi, morat će iskazati i druga znanja i vještine kako bi obrazovali druge umjetnike.

Diplomirani glumac lutkar, na primjer, zna glumiti, zna animirati lutku, zna osnove lutkarske dramaturgije, može se uklopići u lutkarski ansambl nekog kazališta ili raditi samostalne lutkarske projekte. Može voditi i dječju lutkarsku skupinu, iako za to nije posebno educiran, ali uz zdrav razum, pedagoški nerv i malo osjećaja za djecu, njegovo znanje stečeno na akademiji pokriva i to područje. U ovom tekstu neće biti riječi o njegovom eventualnom pedagoškom radu sa studentima lutkarstva; o tome trebaju govoriti umjetnici. Međutim, može se dogoditi da se glumac lutkar, zbog vlastitog interesa ili nesmiljenosti tržišta, nađe u situaciji za koju nije educiran, na primjer, za primjenu lutke u odgoju ili obrazovanju.

Lutkarstvo je mnogo širi pojam od kazališta lutaka. Lutka je kroz povijest imala, a i danas ima, različite funkcije: ritualne, magijske, odgojne, obrazovne, terapijske... Funkcija lutke u odgoju i obrazovanju u nas je već dobro poznata i zastupljena. Na učiteljskim se fakultetima budući odgojitelji i učitelji prilično temeljito upoznaju s ulogom lutke u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Valja se nadati da će se uskoro proširiti svijest o lutki kao moćnom nastavnom pomagalu za svaku dob. No kao što je pedagozima korisno stjecanje znanja i iskustva od lutkara umjetnika, tako bi i glumcima lutkarima bilo korisno stjecanje određenih znanja od pedagoga. Nužna je suradnja pedagoga i umjetnika, isprepletanje njihovih kompetencija, a umjetnici moraju razviti svijest o drukčijim zakonitostima uporabe lutke u širokom i kod nas još neistraženom (i zato punom potencijala) području tzv. primijenjenog lutkarstva. Termin „primijenjeno lutkarstvo“ u hrvatskom se jeziku još nije ustalio, a izravan je prijevod već ustaljenog engleskog termina *applied puppetry*.

„Primjenjeno lutkarstvo“

Termin *applied puppetry* upotrebljava se za korištenje lutke izvan kazališta, gdje je lutka pomoć i sredstvo za postizanje drugih ciljeva osim umjetničkih te se govori o upotrebi lutke u odgoju, obrazovanju, terapiji i razvoju. Ni termin „lutkarstvo u razvoju“ ili „lutkarstvo za razvoj“ nije (još?) zaživio u Hrvatskoj. Izravan je prijevod engleskog termina *puppetry for development*, a odnosi se na uporabu lutke u širem području kazališne prakse nazvanom „kazalište za razvoj“ (*theatre for development*).

Kako objašnjava Cariad Astles (Astles, C., 2012), naziv se počeo koristiti 1970.-ih kad je velik broj kazališnih djelatnika i znanstvenika prepoznao široke mogućnosti kazališta u postizanju socijalnih ciljeva. Sam termin „razvoj“ izazvao je dosta polemika jer je povezan s terminom „zemlje u razvoju“ (ponekad, iako ne uvijek, smatrani istoznačnicom terminu „zemlje trećeg svijeta“, uz koji su vezane negativne konotacije), u kojima još nije postignut velik broj socijalnih i zdravstvenih ciljeva koje su postavile organizacije poput Svjetske zdravstvene organizacije i Ujedinjenih naroda te se zato smatra da su u procesu „razvoja“. Radi se o državama s niskim životnim standardom i niskim indeksom ljudskog razvoja (HDI). Povijesno gledano, u početku se „kazalište za razvoj“ doista smatralo kazališnom praksom u siromašnijim zemljama gdje su potrebe za razvojem bile veće i hitnije. No danas prevladava shvaćanje da se situacija potrebnog razvoja može naći u svim zemljama širom svijeta.

Cariad Astles (2012, 65, prev. L. K.) pojам „razvoj“ upotrebljava u smislu procesa odvijanja raznih aktivnosti kojima je cilj nekoj društvenoj zajednici donijeti određene koristi u vezi s pojedinim društvenim problemima, a „lutkarstvo za razvoj“ koristi „kako bi se označili lutkarski projekti, predstave i druge aktivnosti koje se odvijaju unutar određene društvene zajednice u svrhu postizanja pozitivnih društvenih ciljeva ili otvaranja rasprave o specifičnim područjima“. „Kazalište za razvoj“ dijeli brojne ciljeve s obrazovnim kazalištem, ali se od njega razlikuje po tome što se aktivnosti mahom odvijaju izvan sektora formalnog obrazovanja te obuhvaćaju odraslu populaciju. Često zahvaća siromašne, nezaposlene, zatvorenike, neobrazovane, useljenike i druge marginalizirane članove društvene zajednice.

Lutkarstvo igra važnu ulogu unutar „kazališta za razvoj“ i to prvenstveno zahvaljujući lutkinom svojstvu depersonalizacije. „Lutke, iako mogu predstavljati ljudske likove, nisu ljudi; kod njihove je primjene, dakle, uvijek prisutan element depersonalizacije ili odmaknutosti. Publika je svjesna da lutka predstavlja neku

vrstu ‘drugog’ bića u insceniranoj radnji te se stoga ne može blisko povezati s pojedincem, na način kako se to može glumac ili redatelj. To daje golemu slobodu. Kazalište za razvoj često se bavi iznimno osjetljivim pitanjima o kojima može biti teško razgovarati izravno ili ih predstavljati živim glumcima“ (Astles, C., 2012, 67, prev. L. K.).

Lutka se često koristi u programima opismenjavanja, tečajevima stranih jezika, zdravstvenoj edukaciji (o važnosti higijene, cijepljenja ili naprosto čiste vode za piće), rušenju tabua (religijskih ili društvenih, npr. o pravu glasa za žene), u jačanju lokalne kulturne tradicije koristeći domaće materijale i tradicionalan način izrade lutaka povezan s lokalnom baštinom i vjerovanjima itd. Osjetljiva pitanja koja spominje Cariad Astles mogu biti seksualni odgoj, demonstriranje uporabe kontracepcijskih sredstava, pitanja sigurnog seksa, erektilna disfunkcija kod starijih muškaraca, promidžba dojenja i sl., pri čemu se lutka pokazala kao izrazito pogodno sredstvo zbog već spomenute depersonalizacije likova i situacija, kao i zbog svog humornog potencijala, čime u ozbiljne teme unosi element zabave i opuštenosti.

Prakticiranje „primijenjenog lutkarstva“ sve je raširenije, a svijest o snazi lutke raste. U Hrvatskoj ono još nije prošireno na tako široko područje, no lutka je vrlo zastupljena u odgoju i obrazovanju, osobito u vrtiću, ali sve više i u školi. I teorijska je literatura još uvijek prilično oskudna, ali i ona se s vremenom povećava. Nakon što je više od dva desetljeća jedina stručna knjiga o tom fenomenu bio „priručnik za odgajatelje u dječjim vrtićima“ *Dijete i scenska lutka* Vlaste Pokrivke (1978), pionirke u uporabi lutke u odgojno-obrazovnom radu, novo je tisućljeće donijelo nove radove: Ana Kraljević u knjizi *Lutka iz kutka* (2003) donosi ne samo prigodne lutkarske igrokaze nego i opširno metodičko poglavlje o scenskoj lutki u odgoju djece; Verica Coffou u svom „priručniku za lutkarstvo u nastavi i slobodnim aktivnostima s lutkarskim igram“ *Lutka u školi* (2004) opisuje višestruku primjenu lutke u nastavi i slobodnim aktivnostima, shvaćajući lutku kao terapijsko i didaktičko sredstvo te kao poticaj za kreativno izražavanje djece, a učiteljica Jasna Vukonić-Žunić i odgojiteljica i glumica lutkarica Božena Delaš objavljiju „priručnik za učitelje i voditelje lutkarskih družina“ pod naslovom *Lutkarski medij u školi* (2006), posvećen istraživanju mogućnosti lutkarskog medija i njegovoj primjeni u odgojno-obrazovnom procesu, posebno u nastavi hrvatskog jezika i izvannastavnim aktivnostima (prikazana je prisutnost lutke i lutkarskog medija u nastavnom programu hrvatskog jezika za niže razrede osnovne škole, aktualnim početnicama, čitankama te lektirnim naslovima).

Osobito se na tom polju ističe dr. sc. Hicela Ivon, docentica na Filozofskom fakultetu u Splitu, autorica brojnih znanstvenih članaka na temu lutke u odgoju i obrazovanju, kao i dviju knjiga: u sveučilišnom udžbeniku *Dijete, odgojitelj i lutka* (2010) autorica govori o pedagoškim mogućnostima lutke u odgoju i obrazovanju te sagledava načine uporabe lutke u poticanju cjelevitog razvoja djeteta, dok u priručniku *Lutka u dječjem vrtiću* (2013) obrazlaže razvojne mogućnosti dječje simboličke igre lutkom promatrujući lutku kao animacijsko, odgojno i metodičko sredstvo.

Lutka kao nastavno pomagalo u poučavanju jezika

Uz pomoć lutke mogu se poučavati različiti nastavni predmeti, a osobito je pogodna za učenje jezika, kako prvog, tako i svih sljedećih, što potkrepljuju stručni i znanstveni radovi u Hrvatskoj i inozemstvu.

Hicela Ivon (2010, 59) ističe: „U igri lutkama govor se prirodno razvija i obogaćuje. Zbog svoje oživljavajuće komponente lutka spontano navodi dijete na govornu komunikaciju“. Dijete se „služi jezičnim simbolima kao sredstvom izražavanja misli i osjećaja, kroz koje postupno razvija simboličku transformaciju iskustva. Tako u igri lutkom i jezik postaje predmet igranja, a to znači da se jezik ne upotrebljava samo u svrhu komunikacije, nego da je dječja pažnja usmjerena i na svojstva jezika. (...) Lutka potiče dijete da kroz igru izmišlja neočekivane jezične konstrukcije ili suzvučja, duže monologe i dijaloge, da se igra glasovima, sloganima, riječima, gramatičkim formama, izmišlja nove riječi, pronalazi najšeretije i najbolje izraze za ono što želi reći (...)“ (Ivon, H., 2010, 60).

Milda Brédikyté provela je u Vilniusu opšeznu studiju i napisala znanstveni rad *Dijaloška drama s lutkama (DDL) kao metoda poticanja dječje verbalne kreativosti*, u kojem zaključuje „da konzistentna primjena DDL metode u predškolskim učionicama stvara okružje koje dovodi do djetetovog kreativnog samouzražavanja, potiče djetetovu samostalnu dramsku igru, a ova, pak, stimulira verbalnu aktivnost i kreativnost (djeca počinju smišljati svoje vlastite priče i bajke) te također proširuje sadržaje i oblike djetetove igre“ (Brédikyté, M., 2004, 70).

U oslobođanju od jezičnog straha ili straha od jezika (Jelaska, Z., 2005, 116) lutka je izvrsno pomagalo. „Transformirajući energiju i usredotočujući se na lutku, dijete zaboravlja na svoje poteškoće i lakše se izražava“ (Korošec, H., 2004, 34). „Lutka daje djetetu neku vrstu zaklona iza kojeg se ono može sakriti. Tako se i sramežljivo dijete može motivirati da govori (...). Lutka pomaže djetetu da komunicira spontanije (...). Lutka ima autoritet koji joj je dalo samo dijete. (...) Budući

da dijete još ne može točno izravno izraziti sve svoje osjećaje riječima, lutke mu pomažu u pronalaženju riječi, štoviše, u pronalaženju drugog gledišta. Osim toga djeca koja su navikla koristiti lutke u svojim svakodnevnim razgovorima, imaju bogatiji rječnik“ (Majaron, E., 2004, 83). Ida Hamre naglašava važnost humora u procesu učenja. Po njezinu mišljenju upravo „animirano kazalište uvijek pobuđuje naš smisao za humor, uglavnom zato što se animirane figure uvijek s ironijom odnose prema čovjeku“ (Hamre, I., 2004, 14).

U nastavku tekstu iznijet će se iskustvo poučavanja hrvatskog kao inog (stranog ili drugoga) jezika u lutkarskoj radionici, s posebnim osvrtom na razlike između lutkarstva kao umjetničke forme i „primijenjenog lutkarstva“.

Razlike lutkarstva kao umjetničke forme od „primijenjenog lutkarstva“ na primjeru Male ljetne škole hrvatskoga jezika i kulture

Hrvatska matica iseljenika pokrenula je, između ostalih programa, i Malu ljetnu školu hrvatskoga jezika i kulture, namijenjenu djeci školske dobi koja žive i školju se izvan Republike Hrvatske, s temeljnim ciljem da ta djeca unaprijede svoje znanje hrvatskog jezika te upoznaju kulturnu i prirodnu baštinu Hrvatske i kraja u kojem borave. Toj je djeci hrvatski ini jezik: drugi, strani ili nasljedni. Mala ljetna škola održava se od 1993. godine (od 1995. kontinuirano u Novom Vinodolskom). Rad se odvija u obliku kreativnih radionica, a jedna je od radio-nica lutkarska.

Cilj „primijenjenog“ kazališta, pa tako i lutkarstva, nije stvoriti umjetničko djelo, kazališnu predstavu, nego je cilj nešto drugo, a kazalište je sredstvo kojim se taj cilj postiže. I „primijenjeno kazalište“ uvažava neke zakone kazališta, dapače, vjerojatno će i potaknuti polaznike na posjećivanje kazališnih predstava, ali valja uvijek imati na umu osnovni cilj. U Maloj ljetnoj školi cilj je učenje hrvatskog jezika. U lutkarskoj radionici to se postiže u procesu izrade lutaka i osmišljavanja prezentacije rada na završnoj priredbi, obično u obliku kratke predstave. Iako predstava nije glavni cilj (najvažniji je proces), završna je priredba ipak snažno motivacijsko sredstvo.

Polazište za lutkarsku igru

U radionicu su tijekom godina korištene sve osnovne forme stvaranja lutkarske igre: lutkarska improvizacija, memoriranje već napisanog kratkog lutkarskog igrokaza, dramatizacija i/ili adaptacija poznatog teksta, vlastita kreacija teksta.

U lutkarskoj improvizaciji polazi se od zadane situacije koju treba odigrati lutkom. Djeca dobiju gotove lutke ili improviziraju lutke od predmeta (kamenčića, komada drveta, stolarskih metara, naočala, kapa, školjaka, grančica, povrća, čaša itd.). No takav je zreli oblik, kakav je moguć u kazalištima (iako se tamo ne koristi zbog nezainteresiranosti za kreativno istraživanje) a uobičajen na lutkarskim akademijama, moguć samo ako radionica traje kontinuirano kroz duže vremensko razdoblje, na primjer tijekom jedne školske godine ili barem jednog polugodišta. U ograničenom vremenu Male ljetne škole i s djecom koja nisu upoznata ni s kazalištem a još manje s lutkarstvom, pokazalo se da takav oblik nije moguće provesti na zadovoljavajući način.

Memoriranje već napisanih tekstova djeci donosi najmanje kreativno zadovoljstvo, ali je poželjno ako je njihovo znanje jezika vrlo slabo. U tom slučaju koriste se pjesmice ili posve kratki, duhoviti dijaloški oblici od nekoliko replika.

Dramatizacije su nastajale po raznim tekstovima. Bajke su se pokazale osobito zahvalnima, i to ne samo u radu s manjom djecom nego, iznenađujuće, i s onima starijima. Jednoznačnost i nepromjenjivost likova, jednostavnost motivacije, služenje simbolima i stilizacijom zajednički su bajci i lutkarskome kazalištu. Manja djeca vole zadržati bajku u poznatom obliku dok veća uživaju u izvrtanju priče i likova, prepletanju različitih bajki, ubacivanju novih likova i motiva.

Kreacija vlastitog teksta dolazi u obzir ili kad djeca ne znaju jezik pa je potrebno smisliti nekoliko kratkih rečenica koje će moći izgovoriti ili, naprotiv, kad vrlo dobro znaju jezik i motivirana su za smišljanje vlastite priče. Evo dvaju primjera iz Male ljetne škole. Djevojčica Ana nije gotovo uopće znala hrvatski, slabo je razumjela i bilo joj je teško čak reproducirati hrvatske riječi (prvi joj je jezik bio švedski). Na radionici je nastao mali igrokaz u kojem lutku Anu druge lutke potkušavaju na razne načine naučiti hrvatski, a Ana samo ponavlja rečenice na švedskom kako ona ništa ne razumije (publika švedski tekst ne razumije, ali razumije situaciju) da bi na kraju lutka Ana ipak progovorila hrvatski i izgovorila dvije-tri kratke rečenice. U drugom slučaju radilo se o skupini djece iz hrvatske manjine u Rumunjskoj. Oni su bili homogena skupina, svi su se međusobno poznavali, došli su iz istog okruženja, bilo je među njima i djece iz viših razreda osnovne škole i svi su odlično govorili hrvatski jer su se očito njime služili kod kuće. S

njima je trebalo raditi na standardnom govoru i obogaćivanju leksika. Cilj se odlično poklopio s njihovom motivacijom za smišljanje priče koja se pokazala kao prava „sapunica“ (u vrijeme kad sapunice još nisu bile tako popularne) – složena ljubavna priča s elementima fantastike, mnogo događaja, likova i obrata.

Tu dolaze do izražaja specifičnosti „primijenjenog“ lutkarstva na razini predloška za lutkarsku igru.

U spomenutoj „sapunici“ (koju su djeca nazvala *Crna ruža*) nije se inzistiralo na lutkarskim zakonitostima, osim elementarnima. Lutkarski igrokaz bio bi kraći, s mnogo manje teksta, a više lutkarske akcije, više lutkarskih rješenja i izbjegavale bi se situacije koje se ne mogu riješiti lutkom. U ovom slučaju, međutim, bilo je važno djecu pustiti da što više govore, što više rade na jeziku, stoga je zadržana velika količina teksta (iako za završnicu ipak smanjena) i poneki statični prizori kad lutka samo stoji i govori. Ono što bi u lutkarskom kazalištu bila mana, tu je bila vrlina.

Igrokaz *Priča iz košare* nastao je isprepletanjem nekoliko bajki (*Crvenkapica*, *Ivica i Marica*, *Matovilka* i *Pepeļjuga*). Naime, kako je već rečeno, manja djeca vole se doslovno držati bajke dok veća djeca uživaju u izvrtanju priče i njezinih likova, dodavanju novih likova i motiva, što im daje osjećaj nadmoći, pa su spremniji i progovoriti na njima stranom jeziku. Time je postignut cilj ovog oblika „primijenjenog lutkarstva“, tj. jezične radionice. U kazalištu su, naprotiv, takva izvrtanja poznatih priča vrlo upitna i obično se radi o nerazumijevanju autorā da predstavu koja se zove npr. *Crvenkapica* dolaze gledati i mala djeca (prvenstveno mala djeca!) koja možda još uopće nisu stigla vidjeti nijednu izvedbu *Crvenkapice* u kazalištu, koja poznaju priču, žele svoju priču i imaju na nju pravo.

U igrokazu *Priča iz košare*, iako je nastao samo na temelju poznatih bajki, našao se i lik za koji u kazališnoj predstavi tu nikako ne bi bilo mjesta: tiranosaur. Jedan je dječak, koji je vrlo slabo, gotovo nimalo, govorio hrvatski, silno želio ubaciti svoga, kako je govorio „ti-reksa“. Kako dječak ne bi izgubio motivaciju i kako bi kroz svoj omiljeni lik progovorio bar nekoliko rečenica, njegov je tiranosaur ubaćen u priču i to na način da se nekoliko puta neočekivano pojavi želeći nastupiti, a ostali ga likovi tjeraju povicima „Ti nisi iz ove priče!“. Nešto što bi u kazalištu bilo ishitreno, tu je potpuno zadovoljilo svoju funkciju.

Izrada lutaka

Praksom da svako dijete izradi svoju lutku postiže se jača emocionalna povezanost djeteta s lutkom, a sam proces izrade lutaka može se iskoristiti za jezičnu aktivnost (imenovanje pribora, boja, predmeta, likova, dijelova tijela, odjevnih predmeta i sl.).

Lutke moraju biti posve jednostavne iz više razloga: ovdje se ne radi o kazalištu lutaka, nego o „primijenjenom lutkarstvu“, o lutki kao nastavnom sredstvu. Stoga lutka smije biti i estetski i tehnološki nesavršena. Drugo, vremena je vrlo malo. Treće, najvažnija je motiviranost djeteta i poštivanje njegova ukusa i preferencija. Kako kaže Nancy Renfro (Hunt i Renfro, 1982, 19; prev. L. K.), „ako dijete misli da (lutka) izgleda kao lav, onda ćemo je i zvati lavom!“. To je savršeno točno za igru djeteta s lutkom koja nije namijenjena gledateljima. U slučaju kad se igrokaz izvodi pred publikom, potrebno je ipak pripaziti na osnovnu prepoznatljivost koja nema veze s „realističnošću“ ni imitativnošću, nego samo s osnovnom identifikacijom lika, kako gledatelji ne bi imali teškoća s razumijevanjem.

Suvremena estetika voli lutku ogoljelu od detalja, stiliziranu, poetičnu, svedenu na simbol, što su vrijednosti koje se potiču i kod djece pri izradi lutaka. No djeca obično vole mnogo detalja i ponekad se dijete toliko opire promjeni svoje ideje da bi bilo kontraproduktivno na njoj inzistirati pa se i takvoj lutki, kakva god ona bila, nađe mjesto u završnom igrokazu.

U Maloj školi iskušane su gotovo sve osnovne vrste lutaka, a najčešće su korištene štapne lutke. Za potrebe „primijenjenog“ lutkarstva dovoljno je uzeti jedan štapić, lopticu od spužve ili stiropora za glavu te komad tkanine koja se pričvrsti ispod lutkine glave i slobodno pada; na glavu se nalijepi kosa (od vune, tkanine ili sl.), oči i eventualno nos, i lutka je gotova. Druga je mogućnost izrada također vrlo jednostavnih lutaka od drvenih kuhača: na kuhaču se nacrtava lice, a odjeća se može izraditi od kolaž papira.

Animatori su ponekad otkriveni, a najčešće skriveni paravanom. Pokazalo se da je uporaba paravana vrlo poželjna jer nudi dodatni osjećaj skrivenosti i zaštićenosti pa je djeci lakše govoriti na njima stranom jeziku.

Animacija

U animaciji dolazi do izražaja vrlo važna razlika između „primijenjenog“ lutkarstva i kazališta lutaka. Od djece se ne traži da „glume“ pa niti da znaju animirati lutku. U jezičnoj radionici cilj je djetetu (a tako i odraslim) pomoći pri svladanju stranog jezika, olakšati mu izražavanje. Lutka samim svojim postojanjem

skreće pozornost na sebe, dakle dijete usmjerava pozornost na lutku i odvaja ju od sebe, što mu pomaže da se slobodnije izražava jer se sve eventualne pogreške pripisuju lutki, a ne djetetu. U igri djeteta s lutkom (bilo lutkom-igračkom ili scenskom lutkom) kod kuće, u vrtiću, školi ili radioničkom procesu koji ne završava prezentacijom pred publikom, animacija kakva je poznata u kazalištu lutaka uopće nije važna ni potrebna. Dijete oživljava lutku samom svojom vjerom da je ona živa.

U slučaju izvođenja pred publikom valja ipak poštivati minimum lutkarsko-kazališnih zakonitosti kako bi publici bilo omogućeno razumijevanje, ali dovoljan je zaista minimum: da se miče ona lutka koja govori i da, ako se radi o paravanskoj igri, lutke nisu „do nosa ukopane u zemlju“ niti da se „pijano klate“. Potrebno je da voditelj poznaje zakone lutkarskog kazališta (estetike i tehnologije lutke, dramaturgije i animacije), ali nije potrebno da to traži od djece.

Zaključak

Pedagozi znaju da je lutka moćno sredstvo kojim se postiže snažna emocionalna povezanost s nastavnim sadržajem, veća motiviranost pa time i veća efikasnost u usvajanju poučavane građe. Lutka igra važnu ulogu kao motivator, eliminator inhibicija i integrirajući element za skupinu u kojoj se djeca međusobno slabo poznaju. Pri uporabi lutke kao nastavnog sredstva potrebno je uvažavati razlike između umjetničkog kazališta lutaka i „primijenjenog lutkarstva“, poznavati njihove zakonitosti te ih znati primijeniti.

Popis literature

- Astles, C. (2012). Puppetry for Development. U: The Power of the Puppet (ur. Kroflin, L.), Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission & Croatian Centre of UNIMA, 63-78.
- Brđikyté, M. (2004). Dijaloška drama s lutkama (DDL) kao metoda poticanja dječje verbalne kreativnosti. U: Lutka... divnog li čuda! (ur. Majaron, E. i Kroflin, L.), Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi, 43-76.
- Coffou, V. (2004). Lutka u školi. Zagreb: Školska knjiga.
- Hamre, I. (2004). Proces učenja u kazalištu paradoksa. U: Lutka... divnog li čuda! (ur. Majaron, E. i Kroflin, L.), Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi, 7-20.
- Hunt, T. i Renfro, N. (1982). Puppetry in Early Childhood Education. Austin: Nancy Renfro Studios.

- Ivon, H. (2010). Dijete, odgojitelj i lutka. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Ivon, H. (2013). Lutka u dječjem vrtiću. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Jelaska, Z. (2005). Učenje i poučavanje drugoga jezika. U: Jelaska, Z. i sur. Hrvatski kao drugi i strani jezik. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 108-124.
- Korošec, H. (2004). Neverbalna komunikacija i lutke. U: Lutka... divnog li čuda! (ur. Majaron, E. i Kroflin, L.), Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi, 21-42.
- Kraljević, A. (2003). Lutka iz kutka. Zagreb: Naša djeca.
- Majaron, E. (2004). Lutke u razvoju djeteta. U: Lutka... divnog li čuda! (ur. Majaron, E. i Kroflin, L.), Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi, 77-86.
- Pokrivka, V. (1978). Dijete i scenska lutka. Zagreb: Školska knjiga.
- Vukonić-Žunić, J. i Delaš, B. (2006). Lutkarski medij u školi. Zagreb: Školska knjiga.

PUPPETEER – ARTIST AND EDUCATOR

Abstract

For contemporary puppeteers/puppet players it is not enough to be educated only to deal with their art – puppetry within the Puppet Theatre – but also to be able to engage in a wide area of the applied puppetry. The term is used for the use of puppets outside theatre, where puppets help to achieve other goals besides art, in the realm of education, therapy and development. The term „puppetry for development“ is used to discuss puppetry projects, shows and other activities which engage with a particular community in order to achieve positive social aims. It is in the realm of education, but not just in school or for children. It is often used in health education, with young people, the unemployed, prisoners or other members of a society marginalised by their situation within it. In recent years, puppetry has been extensively used for environmental and ecological education. Practices and approaches within applied puppetry are growing with increased awareness of the power of the puppet in applied settings. In Croatia, the applied puppetry is not so widespread, although the puppet is highly represented in education, particularly in kindergartens but increasingly also in schools.

Within the theoretical framework of articles on creativity in teaching, especially emphasising utilising the puppet in the education process, written by Ida Hamre, Helena Korošec, Milda Brédikyté, Edi Majaron, Hicela Ivon, Cariad Astles, Nancy Renfro and others, this paper will examine one case study: the experience of teaching Croatian as a second or foreign language in the Little Summer School of Croatian Language and Culture, organized by the Croatian Heritage Foundation.

The paper proves that the puppet is a powerful device in establishing deep emotional connection with the subject being taught, along with higher motivation and greater efficacy in adoption of the material in question. The puppet plays an important role of motivator, eliminator of inhibitions and an integrating element for a group of children who barely know each other.

Keywords: puppeteer, puppet, applied puppetry, puppet in education, Croatian as a second or foreign language

UMJETNIČKI ODGOJ – ŠTO JE TO I ČEMU SLUŽI?

*dr. sc. Vladimir Krušić
Hrvatski centar za dramski odgoj Zagreb
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.036:75

Sažetak

U članku se iznose suvremeni prijepori oko shvaćanja socijalne, kulturne i pedagoške funkcije umjetnosti koji se odvijaju kako u najširim svjetskim razmjerima, tako i unutar okvira specifičnih sociokulturnih okružja i/ili nacionalnih kulturnih i odgojno-obrazovnih politika i sustava. Danas ti prijepori posebno dolaze do izražaja oko određenja edukativnih umjetničkih praksi, objedinjenih nazivom umjetnički odgoj, i njihovih funkcija i učinaka. Intenzitet današnjih prijepora izraz je stanja u kojem nije samo spomenuti visoki status tih vrijednosti bitno doveden u pitanje nego i sam opstanak raznih umjetnosti kao društvenih i kulturnih djelatnosti postaje upitan. Autor se zalaže za jači i odgovorniji zajednički angažman stručnih te profesionalnih umjetničkih i pedagoških zajednica u zagovaranju umjetničkih aktivnosti i sadržaja kao temeljnih sastavnica humanističkog odgoja.

Ključne riječi: umjetnost, umjetnički odgoj, odgoj za umjetnost i putem umjetnosti, umjetnička pedagogija

Sve su brojni primjeri danas u svijetu koji ukazuju na to da se uvriježena i često samorazumljiva shvaćanja umjetnosti i njezinih socijalnih, kulturnih, pa i odgojno-obrazovnih funkcija polako ali pouzdano dovode u pitanje, da se primjerice mijenja sâma vrijednosna matrica koja je umjetnost kao specifično područje ljudske prakse i iskustva visoko smještala na ljestvici humanističkih vrijednosti. Na teorijskoj razini o ovom trendu javlja se sve veći broj članaka i knjiga, od kojih je možda najpoznatija rasprava Marthe Nussbaum *Ne profitu*, zagovarački „manifest“, kako ga sama naziva, podnaslovjen *Zašto demokracija treba humanistiku*, u kojem autorica na samom početku ustvrđuje: „Nalazimo se usred krize ogromnih razmjera i ozbiljnoga globalnog značaja. (...) Mislim na krizu koja se uglavnom nezamijećeno razvija, poput zločudne bolesti raka... Ako se taj trend nastavi, nacije diljem svijeta uskoro će stvarati generacije korisnih strojeva umjesto potpunih građana koji mogu misliti za sebe (...) Viđene od onih koji kroje politiku kao beskorisne drangulije u vrijeme kada države moraju odstraniti sve beskorisne stvari kako bi ostale konkurentne na globalnom tržištu, humanistika i umjetnosti ubrzano gube svoje mjesto u kurikulumima, a također i u umovima i srcima roditelja i djece. Doista, ono što bismo mogli nazvati humanističkim aspektima prirodnih i društvenih znanosti – a to su imaginativni, stvaralački aspekt te aspekt strogoga kritičkog mišljenja – biva također poljuljano jer države radije teže kratkoročnoj dobiti kultivirajući korisne i široko primjenjive vještine prikladne stvaranju profita.“ (Nussbaum, M., 2012, 17-18). Nussbaum svoje uvodne tvrdnje u nastavku izlaganja potkrepljuje nizom primjera uzetih iz odgojno-obrazovnih modela i sustava s raznih strana svijeta, prije svega iz Sjedinjenih Američkih Država, Indije i Velike Britanije.

Dakako da posljedica takvih kretanja ne može biti pošteđen ni umjetnički odgoj, opće ime pedagoškog područja pod kojim se podrazumijevaju razna shvaćanja i prakse koje za svoj zajednički nazivnik imaju umjetničke aktivnosti i sadržaje što se odvijaju i koriste u odgojno-obrazovnom kontekstu. Njihov čvrsti status i neupitna funkcija u mnogim je odgojno-obrazovnim sustavima ugrožena, čak i u onim najrazvijenijima. Danas umjetnička odgojno-obrazovna područja u nizu zemalja bivaju sužavana, umjetničkim predmetima smanjuje se satnica, kreativne slobodne aktivnosti izbacuju se iz školskih kurikuluma ili se na pojedinim sveučilištima destimulira studij umjetničke pedagogije smanjivanjem vrijednosti obrazovnih bodova. I na najvišoj svjetskoj razini, u okviru UNESCO-a¹, reduciraju se programi povezani s umjetničkim odgojem². To su naznake današnje

¹ Agencija za obrazovanje, znanost i kulturu Ujedinjenih naroda (United Nations Education, Science and Culture Agency).

² To se događe ne događa iz kulturnih razloga, nego iz finansijskih jer su Sjedinjene

situacije koja je nažalost bitno drukčija od one prije dvadesetak godina kad su shvaćanja i koncepti suvremene umjetničke pedagogije počeli dolaziti i u ovaj dio Europe i kada smo ta svjetska iskustva optimistički doživljavali kao uzore i modele koje možemo preuzimati i ugrađivati u vlastite nacionalne odgojno-obrazovne sustave³.

Čini se da smo i u Hrvatskoj posljednjih godina postali svjesniji kako se ta kretanja i mijene ne odvijaju samo u sferama duha i filozofsko-estetičkih rasprava, već da se prije svega očituju u područjima slabije javne vidljivosti i otpornosti na idejne i ideološke potrese i udare kao što su, primjerice, upravo umjetnički sadržaji i djelatnosti unutar odgojno-obrazovnog sustava. (U tom pogledu čini mi se da i ovaj skup dolazi kao aktivna reakcija na zločudne signale koji umjetničkim profesijama i djelatnostima, a među njima i onim umjetničko-pedagoškima, u aktualnom stanju trajne opće finansijske, gospodarske, socijalne i duhovno-etičke krize ne obećavaju nikakvu bolju budućnost.) Upravo u kontekstu tih kretanja želio bih ponešto reći o umjetničkom odgoju⁴, razvoju njegovih shvaćanja te problemima, odnosno „izazovima“ kako ih se eufemistički naziva, s kojima se jednako praktičari kao i teoretičari umjetničkog odgoja danas susreću kako na globalnim, tako i na lokalnim razinama. No prije nego što se pozabavim problemima, potrebno je razjasniti o čemu raspravljamo. Naime, *umjetnički odgoj*, baš kao ni *umjetničko obrazovanje* ili *umjetnička pedagogija*, nije jednoznačan pojam jer se, kao što znamo, ne dâ svesti tek na jednu djelatnost, struku ili disciplinu. Naziv *umjetnički odgoj* koristi se danas kao krovna, skupna i objedinjujuća oznaka za fenomene, prakse i koncepte koji dakako svi imaju veze s umjetnošću i odgojem, odnosno obrazovanjem, no koji su međusobno različiti ne samo po vrstama djelatnosti i izraza nego i po funkcijama i ciljevima te konačno po oblicima svog društvenog institucionaliziranja. Ne ulazeći zasad u neku podrobniju stručnu raspravu o posebnostima i eventualnim pristranostima njegovih različitih tumačenja, možemo reći da se danas u svijetu u načelnim shvaćanjima umjetničkog odgoja općenito prihvata da su njime obuhvaćena dva uzajamno bliska

Američke Države, kao najveći financijer UN-a, prestale financirati UNESCO nakon prihvatanja Palestine kao promatračke članice UN-a.

3 Ovdje je zapravo riječ o „valu“ pobuđenog odusevljenja za razne oblike umjetničke pedagogije koji se među hrvatskim učiteljima, pedagozima i edukatorima pojavio neposredno nakon posljednjeg rata na ovim prostorima. Inače, umjetnički odgoj i njegova shvaćanja u Hrvatskoj imaju svoju vrlo zanimljivu i dugovječnu povijest, koju možemo pratiti od samih početaka stvaranja moderne hrvatske pedagogije.

4 U duhu aktualne hrvatske pedagoške terminologije valjalo bi koristiti puni naziv fenomena kojim se bavim, a to je *umjetnički odgoj i obrazovanje*. No zbog tečnosti izlaganja, kao i zbog međunarodnog konteksta rasprava o tome na koji će se moj izlaganje naslanjati, koristit ću sažetiji naziv koji će u pravilu podrazumijevati i sadržaje *obrazovanja*. Valja osim toga primjetiti da u međunarodnim raspravama o umjetničkom odgoju dominiraju engleski jezik i terminologija koja pak ne pravi razliku između odgoja i obrazovanja, već za jedno i drugo ima naziv *education*.

i povezana no ipak posebna usmjerena: *odgoj/obrazovanje za umjetnost(i)* i *odgoj/obrazovanje putem umjetnosti*⁵.

Prvo usmjereno dominira u onim oblicima i konceptima odgoja i obrazovanja (školskim i izvanškolskim, formalnim i neformalnim) u kojima poznavanje i ovladavanje različitim vrstama umjetničkog izraza i oblikovanja, tj. različiti umjetnički jezici i mediji predstavlja(ju) sadržaj i cilj odgojno-obrazovnog rada. Naglasak je ovdje na ***odgoju i obrazovanju za razumijevanje, prihvatanje te za bavljenje umjetnošću***. Najizrazitije uzorke te orientacije, npr. u nas, predstavljaju različiti oblici odgoja i obrazovanja (profesionalnih) umjetnika, umjetničke škole prije svega (likovne, glazbene, plesne i sl.), ali i razne vrste umjetničko-pedagoškog rada u izvanškolskim ustanovama poput pučkih učilišta, kulturno-umjetničkih centara i društava te edukativnih programa profesionalnih kulturno-umjetničkih ustanova (kazališta, muzeja). Valja reći, osim toga, da većina teorijskih i metodičkih rasprava, kako u europskim zemljama, tako i u Hrvatskoj, s tim usmjerenjem poistovjećuje cijelo polje umjetničkog odgoja.

Drugu sastavnicu, u suvremenim stručnim raspravama često manje razvidnu i rijeđe raščlanjivanu, čine oni oblici i koncepti odgoja/obrazovanja u kojima glavni cilj umjetničko-pedagoškog rada nije prvenstveno upoznavanje, ovladavanje i prihvatanje (recepција) različitih vrsta umjetničkog izražavanja i oblikovanja, nego se umjetnički mediji i jezici upotrebljavaju za postizanje nekih drugih odgojno-obrazovnih ciljeva i učinaka – psihorazvojnih, socijalizacijskih, kulturoloških, etičkih i svjetonazorskih, kao i neposredno obrazovnih, npr. u nastavi pojedinih školskih predmeta. To je usmjereno zapravo svojevrstan pedagoško-didaktički pristup u kojem uporaba raznovrsnih umjetničkih medija, aktivnosti, postupaka i djela predstavlja ***oblik iskustvenog podučavanja i učenja najrazličitijih odgojno-obrazovnih sadržaja putem umjetničkih sadržaja i aktivnosti***.

Naznačavanjem, po mom uvjerenju neophodnim, razlika između tih dvaju usmjerena ne tvrdi se dakako da oblici *odgoja/obrazovanja za umjetnost* ne ostvaruju i neke druge, izvanumjetničke, odgojno-obrazovne funkcije i ciljeve niti da *odgoj/obrazovanje putem umjetnosti* ne može ostvarivati i umjetničke, odnosno estetske učinke. Upravo suprotno, cilj mi je ukazati na njihovu prirodnu povezanost i međusobnu upućenost, kao i na potrebu, u današnjim nezavidnim

5 Sve su tri odrednice prilagodbe naziva skovanih u okvirima foruma i teorijskih rasprava (stručni skupovi, časopisi, literatura itd.) pretežito na engleskom jeziku kao globalnom – i globalizirajućem – jeziku suvremene znanosti. Za *umjetnički odgoj* kao obuhvatni pojам upotrebljava se, u pravilu, naziv *art(s) education*, a razlika između dvaju spomenutih usmjerena iskazuje se specijalnim prijedlozima, pa tako za *odgoj/obrazovanje za umjetnost* imamo *education/learning in the arts*, a za *odgoj/obrazovanje putem* (ili *pomoću*) *umjetnosti* imamo *education/learning through the arts*.

okolnostima izuzetno važnu i poželjnu, njihova uzajamnog prepoznavanja te osnaživanja i zagovaranja. To je međutim, po mom sudu, moguće učiniti tek uvažavajući njihove specifičnosti koje se, kao što vidimo, očituju prije svega u različitim naglašavanjima nekih ciljeva i načina korištenja izražajnih medija i postupaka unutar cijelog umjetničkog odgoja kao kompleksnog odgojno-obrazovnog područja koje objedinjuje različite umjetničko-pedagoške prakse i ciljeve. Neprepoznavanje ili zanemarivanje spomenutih specifičnosti dovodi pak do često uzajamnog nerazumijevanja funkcija obaju usmjerena, kao i do krivog procjenjivanja njihovih (očekivanih) učinaka.

Složenost i mnogostrukost odnosa i veza između umjetnosti i odgoja/obrazovanja refleks je, dakako, jednako složenih, slojevitih i mnogostrukih odnosa i veza između umjetničkih aktivnosti i društva/svijeta u kojem se odvijaju, u kojem vrše neku funkciju i u kojem im se pripisuje nekakav smisao i zadaća. Posljednjih nekoliko desetljeća ti odnosi i veze postaju u svjetskim razmjerima temom brojnih pozitivno orijentiranih stručnih rasprava, foruma, tumačenja i istraživanja, a ponegdje i ozbiljnih sporenja, ne samo teorijskih nego i vrlo praktičnih, institucionalnih, oko definiranja društvenih potreba i funkcija te, u krajnjoj crti, oko smisla i ciljeva kako umjetnosti, tako i odgoja, odnosno obrazovanja u današnjem svijetu. Intenzitet tih događanja, koji je primjerice u području dramskog odgoja i pedagogije tijekom posljednjih tridesetak godina bio naročito izražen, izazvao je širom svijeta snažan dojam da se radi o pedagoškom novumu i da je na djelu oblikovanje nove pedagoške paradigme koja umjetničke aktivnosti, metode i iskustva stavlja u središte i temelje odgojno-obrazovnog procesa. To je dalo vjetar u krila i brojnim individualnim, skupnim te institucionalnim inicijativama koje su umjetničko-pedagoške prakse i teorijske elaboracije koje su ih podupirale nastojale širiti i usađivati u nacionalne i lokalne okvire i sustave. I u Hrvatskoj, naročito nakon Domovinskog rata, dolazi do pojačane aktivnosti brojnih umjetničko-pedagoških djelatnosti, kako u tradicionalnim, tako i u novim umjetničkim područjima. No aktivizam, usredotočen uglavnom na razvijanje umjetničko-pedagoških praksi, intenzivno je prisutan prije svega unutar pojedinih umjetničkih područja i pripadnih im podsustava (u umjetničko-pedagoškim udruženjima i pojedinim ustanovama). Usuprot tim kretanjima vrh odgojno-obrazovnog sustava, npr. tadašnje Ministarstvo prosvjete kao mjesto oblikovanja odgojno-obrazovne politike, u prvom desetljeću postojanja samostalne Hrvatske ostaje nedirnuto tim poticajima. Štoviše, odlukom tadašnje ministricе prosvjete satnica likovnog i glazbenog odgoja, uz književnost tada glavnih umjetničkih područja tradicionalno prisutnih u nastavnim planovima i programima, u osnovnim školama biva drastično reducirana, tj. prepolovljena (Vidi: Turković, V., 1999 i Kovačević, S.,

2010). U sljedećem razdoblju, tj. u prvom desetljeću novog milenija, Ministarstvo (koje se odsad naziva Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) pokreće ili preuzima neke inicijative u području umjetničkog odgoja, uglavnom u sklopu obuhvatnijih sistemskih zahvata poput donošenja tzv. HNOS-a, tj. *Hrvatskog nacionalnog odgojnog standarda* 2005. godine ili NOK-a, *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* donesenoga 2010. godine, krovnog dokumenta kojim je hrvatski odgojno-obrazovni sustav predškolskog odgoja i obrazovanja te općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja trebalo uskladiti sa sličnim kurikulima zemalja Europejske unije. Zbivajući se manje-više u okvirima aktivnosti čije odvijanje, uza sve skokove i zastoje, promjene nositelja i izvršitelja, prekide i nove početke, mislim da ipak treba smatrati jedinstvenim procesom usmjerenim na donošenje važnih sistemskih rješenja, spomenute inicijative pridonijele su tome da se i u hrvatskoj pedagoškoj teoriji fenomeni i problemi umjetničkog odgoja, njegove socijalne, kulturne i pedagoške funkcije te njegov vrijednosni status i ciljevi unutar odgojno-obrazovnog sustava temeljite osvijetle u okvirima i kontekstu drugih, prije svega europskih, iskustava. Prikazat će u glavnim crtama tijek i razvoj tih promišljanja, kao i njihov krajnji ishod, a to je poglavje u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* iz 2010. naslovljeno *Umjetničko područje*, u čiji su opis, ciljeve i razradu po mom mišljenju unesene glavne spoznaje i iskustva nastala iz rasprava prethodnih godina.

Prve članke o umjetničkom odgoju relevantne za kasnije rasprave nalazimo u hrvatskoj pedagoškoj periodici druge polovice 1990-ih, a predstavljaju zapravo ozbiljnu reakciju, potkrijepljenu temeljитom stručnom argumentacijom, na već spomenuto drastično smanjivanje satnice glazbenog i likovnog odgoja, dvaju tada glavnih umjetničkih predmeta u općeobrazovnim školama. U članku prikazanoj naslovlenom *Umjetničko obrazovanje* objavljenom 1997. u *Napretku*, Naima Balić podrobno opisuje postojeće vrste, ustanove i strukturu umjetničkog obrazovanja u Hrvatskoj usredotočujući se prvenstveno na glazbeno i likovno obrazovanje, naime na umjetnička područja tradicionalno čvrsto uklopljena u sve školske sustave koji su se u Hrvatskoj smjenjivali tijekom njezine moderne povijesti, tj. od sredine 19. stoljeća do danas. Opisujući osnovnu strukturu, opseg i vrste umjetničkog obrazovanja, autorica ističe neke opće, odnosno temeljne odgojne, kulturne i socijalne ciljeve utvrđene kako dotadašnjom pedagoškom tradicijom, tako i tada aktualnom praksom i stanjem umjetničkog obrazovanja u Hrvatskoj. Tako npr. izlaže neka u hrvatskoj pedagogiji već odavno uvriježena načela i široko shvaćene ciljeve suvremenog glazbenog i likovnog odgoja usmjerene na

razvoj cjelovite ličnosti i svih kreativnih sposobnosti učenika⁶. U zaključnom odjelu autorica pojašnjava svoje vrijednosno polazište: „Polazimo od osnovne vrijednosne pretpostavke da umjetnost ima presudnu ulogu u razvitku pojedinca. Od rane dječje dobi pa nadalje obrazovanje za kreativnost i slobodno izražavanje utemeljuje ostale čovjekove mogućnosti.“ (Isto, 354) Nakon toga otvoreno iznosi kritiku tadašnjeg statusa i tretmana umjetničkog obrazovanja u cjelini odgojno-obrazovne politike te na kraju upućuje snažan zagovor umjetničkog odgoja, koji u svojoj osnovnoj poruci i danas itekako vrijedi: „Kultura nije povlastica nego temeljno naslijedstvo koje je rezultat rada brojnih naraštaja i koje najviše određuje kakvo će društvo biti. Hrvatska prolazi kroz tranzicijsko razdoblje a njezina kultura, iako najbogatije i najraznorodnije područje njezina života i produktivnosti, u razmišljanjima političara ostaje na margini. Hoće li Hrvatska, kao i neke druge zemlje Europe, doživjeti dobру budućnost uvelike ovisi o njezinu stavu prema kulturi kao građevnom elementu znanja i ljudskog kapitala. Dobra budućnost podrazumijeva dobro obrazovanu naciju, sposobnu da prihvati kulturu kao sastavni dio ne samo svojeg prošlog nego sadašnjeg i budućeg postojanja“ (Isto, 355).

U sljedećem članku koji ističem autorica Vera Turković dvije godine kasnije također vrlo stručno i argumentirano elaborira što jest i kakvih sve vrsta kreativnosti ima, koje su njezine odgojne, psihorazvojne i sociokulturne vrijednosti, kao i korisnost za poslovni život i snalaženje u svijetu brzih promjena te, konačno, kako se može i zašto se treba poticati razvoj kreativnosti u školama. Članak je, dakako, kritički obojen u odnosu na tadašnje stanje i status poglavito likovnog odgoja u hrvatskom školstvu, no autorica ne zagovara niti svodi umjetnički odgoj samo na likovnu kulturu, već načelno i programatski ističe da „1) obrazovni sadržaji iz kulture i umjetnosti moraju biti dostupni svoj djeci, a ne samo onoj koja ih biraju kao slobodne aktivnosti, i 2) obrazovanje o kulturnoj baštini treba ugraditi u kulturnu, kao i obrazovnu politiku Hrvatske“⁷ (Turković, V., 1999, 364). U nastavku, oslanjajući se na britanskog estetičara i povjesničara umjetnosti Herberta Reada i njegovo zalaganje „za postavljanje umjetnosti na ono mjesto u obrazovanju koje joj pripada i na kojem je uvijek bila – u samo središte stvari (od osnovne škole pa nadalje)“, autorica uzore socijalno i kulturno naprednog tretmana i statusa umjetničkog obrazovanja, baš kao i većina drugih hrvatskih umjetničkih pedagoga u to vrijeme, vidi u odgojno-obrazovnim sustavima i

6 Načela i shvaćanja umjetničkog odgoja usmjereno na razvoj stvaralačkih i cjelovitih ličnosti razvijana su tijekom 1960-ih, 1970-ih i 1980-ih ponajviše u krugovima pedagoga i umjetnika različitih umjetničkih područja okupljenih oko časopisa „Umjetnost i dijete“.

7 Turković, V. (1999). *Obrazovanje za kreativnost putem umjetnosti*. Napredak, 140 (3).

politikama razvijenih europskih zemaljama, pa na samom svršetku svog članka upućuje poziv na nadoknadu tog našeg „civilizacijskog zaostatka“: „Ako je u Europi općeprihvaćeno mišljenje o odlučujućem značenju umjetničkog obrazovanja u općem obrazovanju djece i adolescenata da razvija njihov senzibilitet, otvara pogled na svijet i općenito proširuje kreativne sposobnosti, onda ni Hrvatska ne smije ići ispod ovih europskih standarda“ (Isto, 365).

U sljedećem desetljeću rasprave o umjetničkom odgoju intenziviraju se otprilike u isto vrijeme s jačanjem procesa približavanja i pristupanja Hrvatske Europskoj uniji. Održano je nekoliko konferencija i stručnih skupova koji su za svoju temu imali umjetnost i odgoj⁸ te mnoštvo drugih skupova upriličenih unutar pojedinih umjetničkih područja, o čemu međutim ne postoji zajednička evidencija. Objavljeno je i nekoliko zbornika, uglavnom sabranih radova sa stručnih savjetovanja, u kojima većina izlaganja obrađuje metodičke teme i priopćuje individualna iskustva i primjere odgojno-obrazovnog rada u pojedinim umjetničkim područjima. Samo se manji broj članaka, često uvodnici i predgovori, u zbornicima kao i u pedagoškoj periodici bavi umjetničkim odgojem kao jedinstvenim područjem, njegovim razumijevanjem i statusom u odgojno-obrazovnim sustavima te njegovim zagovaranjem kao društveno, kulturno i pedagoški vrijedne prakse.

U uredničkom uvodu zbornika radova⁹ s Međunarodne konferencije *Umjetnost i odgoj* održane 2004. na Učiteljskoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu Iva Gruić (2004, 148) konstatira: „Tema je stara, pristupi se, kako i priliči, uvijek i ponovno mijenjaju i preispituju. Međutim, usprkos skoro općem konsenzuzu oko važnosti ove teme, kao i njezinoj snažnoj prisutnosti u diskusijama o odgoju i obrazovanju posljednjih godina u svijetu, sustavnije problematiziranje događa se u našoj sredini rijetko. Zbog toga je i ova konferencija bila sličnija jednom novom ‘otvaranju teme’ u suvremenom kontekstu, nego ciljanom istraživanju odabranih pitanja povezanih s umjetnosti u odgoju i/ili odgojem u umjetnosti“. Osim „novog“ otvaranja „stare“ teme novost konferencije sastojala se poglavito u tome što se većina izlaganja i radionica odnosila na pedagoške teme i pitanja povezana s književnosti te dramskim/kazališnim radom s djecom i mladeži, naime uz umjetnička područja dotada neobuhvaćena u onim kritičkim raspravama o statusu i ulozi umjetničkog odgoja u hrvatskom školstvu.

Već otprije prisutna potreba zajedničkog promicanja i zagovaranja umjetničkog odgoja kao obuhvatnog okvira mnogih i raznovrsnih umjetničko-pedagoških

⁸ Međunarodna konferencija *Umjetnost i odgoj* održana 21. svibnja 2004. na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu; Savjetovanje *Umjetnički odgoj i obrazovanje u školskom kurikulu* održano 2010. godine u okviru 7. dana osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije.

⁹ Objavljen kao poseban broj časopisa Metodika, 2/2004.

praksi u svjetskim je razmjerima dobila svoju konkretizaciju u prigodi prve UNESCO-ve Svjetske konferencije o umjetničkom odgoju održane u Lisabonu u ožujku 2006., kada tri krovne svjetske umjetničko-pedagoške organizacije – Međunarodna udruga za dramu/kazalište i odgoj (IDEA), Međunarodno društvo za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA) i Međunarodno društvo za glazbenu kulturu (ISME) – objavljaju *Zajedničku deklaraciju o udruživanju u Svjetski savez organizacija umjetničkoga odgoja* (WAAE). Spomenute organizacije, obznanjuju autori *Deklaracije*, ujedinile su se radi oblikovanja „zajedničke strategije“ kojom će odgovoriti na „kritični trenutak ljudske povijesti: društvenom fragmentiranju, vladajućoj globalnoj natjecateljskoj kulturi, endemskom urbanom i ekološkom nasilju te marginalizaciji ključnih odgojnih i kulturnih jezika (socijalne) preobrazbe“ (*Zajednička deklaracija*, 2007, 15). *Deklaracija* je, logikom trenutka i prigode u kojoj je donesena, a to je Prva svjetska konferencija o umjetničkom odgoju, izrazito potvrđno sročena; naime, moguća oštira kritička ocjena stanja i statusa umjetnosti i umjetničkog odgoja u spomenutom „kritičnom trenutku ljudske povijesti“ zamijenjena je popisom aktivnosti, učinaka i ishoda koje udruge, članice novo ustanovljenog Saveza, mogu ponuditi UNESCO-u kao krovnoj svjetskoj organizaciji za prosvjetu, znanost i kulturu. „Mi vjerujemo“, ističu potpisnici, „da današnjim post-industrijskim društvima temeljenima na znanju trebaju građani pouzdanih fleksibilnih inteligencija, vještih kreativnoj verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, koji misle kritički i maštovito, imaju interkulturnalno iskustvo i empatijski su posvećeni kulturnoj raznolikosti“. Temeljem takvih uvjerenja, ali i sa sviješću „da ne postoji posvuda politička i profesionalna volja da se umjetnost uvrsti u učinkovito ‘obrazovanje za sve’, kao bitno sredstvo za učenje ljudskih prava, odgovornog građanstva i inkluzivne demokracije“, udruge-potpisnice *Deklaracije* ponudile su svjetskoj javnosti popis vlastitih mogućih doprinosa unaprjedivanju i sustavnom razvitku pedagogija, didaktika i obrazovnih politika koje će, po njihovu mišljenju, odgovarati potrebama „današnjih post-industrijskih društava“. Tako, između ostalog, njihova ponuda podrazumijeva „nacionalne, regionalne te svjetske forme koji raspravljaju i razvijaju inovativne odgojno-obrazovne teorije i prakse“, zatim „konceptualne i profesionalne strukture koje čuvaju materijalne i nematerijalne umjetničke kulture (naročito u zemljama u razvoju) ugrožene globalizacijom“ te „kritičko propitivanje odgojno-obrazovnih, socio-ekonomskih i kulturnih učinaka umjetnosti“. U nastavku *Deklaracije* organizacije-potpisnice obvezuju se da će „zagovarati nove i primjerene odgojno-obrazovne paradigme, temeljene na suradnji a ne na natjecanju, koje ne samo prenose nego i preobražavaju kulturu kroz humanizirajuće jezike umjetnosti“ te da kao „odgovor na akutne krize današnjice“ prihvataju „izazov da svoje izuzetne

resurse stave na raspolaganje vladama i odgojno-obrazovnim zajednicama širom svijeta“. Na kraju pozivaju UNESCO „da izvrši zadaće radi kojih je osnovan pridružujući im se u nastojanju da umjetnički odgoj postane središte programa održivoga ljudskog razvoja i društvene preobrazbe“.

Ova sažeto prikazana programska načela podrobno su potom razrađena u *Smjernicama za umjetnički odgoj*, službenom dokumentu lisabonske konferencije, te u tekstu *Seulski program: ciljevi umjetničkog odgoja*, glavnom dokumentu Druge svjetske konferencije o umjetničkom odgoju održane u Seulu 2010. godine. Oba dokumenta služila su narednih godina kao referentna osnova nizu akcija, foruma, stručnih skupova i nastojanja širom svijeta usmjerenih prema promicanju i legitimiranju umjetničkog odgoja i odgoja putem umjetnosti kao važne sastavnice za, kako se u to vrijeme često retorički isticalo, „odgoj i obrazovanje za dvadeset prvo stoljeće“.

I u Hrvatskoj su daljnja nastojanja oko cjelovitog shvaćanja i zagovaranja umjetničkog odgoja počela uzimati u obzir spoznaje i opredjeljenja tih i sličnih svjetskih foruma, a naročito su se pojačala i usredotočila oko izrade novog *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* i obrade *Umjetničkoga područja* kao jednog od njegovih poglavlja. Posebnu inicijativnost pokazala je skupina stručnjaka s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, okupljena u splitskom ogranku Hrvatskog pedagoško-knjževnog zbora, koji izdaju dva zbornika posvećena temama umjetničkog odgoja: *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*, objavljen 2009. godine te *Umjetnički odgoj i obrazovanje u školskom kurikulu*, izdan godinu dana kasnije. U prvoj knjizi, više programatski usmjerenoj, većina se priloga uglavnom odnosila na prikaz pozitivnih odgojno-obrazovnih učinaka scenskog (lutkarskog), likovnog, glazbenog, plesnog i literarnog stvaralaštva djecе i mlađeži, a pedagoško-teorijski okvir objavljenim prilozima naznačila je u predgovoru urednica Ivon Hicela (2009, 5) sljedećim riječima: „Bliski smo mišljenjima da estetska djelatnost prethodi svakoj koherentnoj intelektualnoj djelatnosti, da su osjetilno doživljavanje i imaginacija, osjećanje i mišljenje povezani i da se javljaju u međusobnom interaktivnom spiralnom odnosu – prvo izaziva drugo, a to opet transformira prvo, i tako dalje u kontinuiranoj progresiji. S tog motrišta težimo prilagoditi naš pedagoški nauk.“

U drugoj knjizi, pak, uz programatski intonirane priloge i primjere dobre prakse nalazimo i analitičke članke u kojima se ne izbjegava rasprava o problemima. Tako u Uvodu urednica konstatira da „škole danas kontinuirano ignoriraju umjetnost kao dio cjelokupnog kurikula čak i kad društvo ocjenjuje umjetnost jednim od najvećih postignuća. I u našem se osnovnoškolskom kurikulu navodi da su ciljevi temeljnih umjetničkih područja (likovnoga i glazbenog), pored

ostalih, usmjereni na kreativnost i razvoj cjelovite ličnosti (...). Međutim, postavljene ciljeve tih područja ne prati odgovarajući obim sadržaja (tek jedan školski sat na tјedan iz svakog područja) niti konkretni naputci kako to artikulirati u precizne odgojno-obrazovne ciljeve“ (Hicela, I., 2010, 7).

Najzanimljiviji prilog u zborniku predstavlja članak Stjepana Kovačevića naslovljen *Europska iskustva u izradi kurikula umjetničkog područja*, u kojem autor podrobno i kritički analizira tadašnje stanje prakse te aktualna teorijsko-pedagoška promišljanja umjetničkog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj unutar šireg međunarodnog konteksta uspoređujući hrvatske dosege i rješenja s tretmanom i statusom umjetničkog odgoja i obrazovanja u drugim europskim zemljama. Glavnim okvirom i razlogom rasprave valja smatrati tada već uvelike uznapredovale aktivnosti na izradi novog *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*, čije neke osnovne prepostavke, bolje reči njihov nedostatak, članak kritički propituje. Autor najprije priopćuje glavne rezultate nekoliko europskih istraživanja, a zatim donosi pregledan opis vrsta i shvaćanja umjetničkog odgoja, kurikulskih ciljeva i raspoloživih satnica u europskim zemljama. Posebno ističe neke opće ciljeve umjetničkog odgoja prihvaćene u većini europskih zemalja: „Najčešće su ti ciljevi usmjereni na razvoj umjetničkih znanja, vještina i stavova, na kritičko uvažavanje različitosti, kulturnu baštinu i vlastiti identitet, kulturne različitosti i kreativnost, rad s različitim umjetničkim formama i razmjenu umjetničkih iskustava“ (Kovačević, S., 2010, 17). Uz ciljeve koji, kako vidimo, nisu usmjereni samo na razvoj izrazito umjetničkih kompetencija, autor navodi i neke opće ishode koji se od umjetničkog odgoja očekuju: „Sa stajališta formulacije odgojno-obrazovnih ishoda u većini europskih zemalja od umjetničkog odgoja i obrazovanja očekuje se: promicanje osobnih, društvenih i kulturnih kvaliteta te podizanja razine učeničkog samopouzdanja i samopoštovanja, individualizma i sklonosti timskom radu, multikulturalne tolerantnosti i participiranja u kulturi“ (Isto, 17). U svjetlu takva panoramskog pregleda autor na kraju ocjenjuje i hrvatska nastojanja oko umjetničkog odgoja. Prije svega pozdravlja sâmo opredjeljenje za kurikulski pristup, tj. *usmjerenje na definiranje i ostvarivanje ishoda učenja*, „koji se manifestiraju *umjetničkim i socijalno-kulturnim kompetencijama*

postignuća) uz istovremeno zanemarivanje uvjeta za njihovu neposrednu realizaciju?“ (Isto, 23).

S tim pitanjem, koje valja shvatiti prvenstveno kao dilemu sustava, točnije onih koji promjene sustava pokreću i o njima odlučuju, suočio sam se i sâm kad sam 2009. pozvan da sudjelujem u radnoj skupini za obradu *Umjetničkoga područja* u NOK-u, još preciznije za obradu onog njegovog segmenta, odnosno polja koje nikada ranije nije bilo samostalno opisano u nastavnim planovima i programima hrvatskih škola, a to je dramski izraz, odnosno *dramska kultura i umjetnost*, kako je to polje u konačnici nazvano. Bez namjere da na bilo koji način ocjenjujem sâm proces pripreme, izrade i donošenja NOK-a, ovdje ću se usredotočiti na ono čime se moje izlaganje bavi – na shvaćanja umjetničkog odgoja, njegove svrhe, ciljeva i ishoda, kako su upisani u ovaj, po mom sudu važan i srećom još uvijek važeći, dokument hrvatske odgojno-obrazovne politike.

Valja prije svega reći da se u NOK-u, u poglavlju *Umjetničko područje*, uopće ne govori o *umjetničkom odgoju i obrazovanju*, već se prikladno funkcijama i kontekstu kojem je dokument namijenjen, a to je sustav predškolskog odgoja te općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja, upotrebljava prije svega naziv *umjetničko odgojno-obrazovno područje* kao glavni, a zatim i drugi nazivi *umjetnost(i) u odgoju i obrazovanju te učenje i odgoj pomoći umjetnosti i za umjetnost* kojima smo se služili u opisu i definiranju pojedinih svrha, ciljeva i funkcija. Kao jedan od autora izrade spomenutog područja mogu reći da smo na taj način izbjegli bilo kakva pristrana tumačenja izvornog termina, još točnije, omogućili smo da se u opisu područja te njegovih svrha, ciljeva i ishoda obje komponente umjetničkog odgoja – *odgoj za umjetnost i odgoj putem umjetnosti* – ravnopravno spominju. Poglavlje *Umjetničko područje* započinje opisom u kojem se definiraju sve njegove sastavnice, odnosno polja od kojih se sastoji, a to su Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbena kultura i umjetnost, Filmska i medjinska kultura i umjetnost, Dramska kultura i umjetnost te Umjetnost pokreta i plesa. (Kao što vidimo, književnost se ovdje ne spominje; ostala je, naime, kao i dotad dijelom *jezično-komunikacijskoga područja* i nastave hrvatskog, odnosno materinskog jezika.) Slijedi zatim popis ciljeva cijelog područja i nastavlja se, u svom glavnom dijelu, naznačavanjem očekivanih odgojno-obrazovnih učeničkih ishoda u svakom polju i u svakom odgojno-obrazovnom ciklusu ponaosob. Opis *Umjetničkog područja* započinje sljedećim isticanjem: „Svrha je umjetničkoga područja osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoći umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom“ (NOK, 2010, 152). Tako

široko naznačena svrha dalje se u opisu razrađuje obuhvaćajući i ispreplićući obje spomenute komponente umjetničkog odgoja: „Umjetnosti u odgoju i obrazovanju doprinose umnomu, osjetilnomu, osjećajnomu, društvenomu, tjelesnomu, duhovnomu i kreativnomu razvoju učenikâ, omogućuju povezivanje učeničkih individualnih znanja, spoznaja i iskustava s drugim odgojno-obrazovnim područjima te njihovo integriranje u šire društvene i kulturne vrijednosne sustave i svjetonazore. Umjetnička djela i stvaralačke aktivnosti doprinose oblikovanju identiteta učenikâ, jačanju njihova integriteta i samopoštovanja te stvaranju kulturne i ekološke svijesti. Odgoj i obrazovanje za umjetnost i pomoću umjetnosti stvara kreativne pojedince koji aktivno sudjeluju u oblikovanju kulture svoje ne-posredne i šire okoline“ (Isto, 152-153). Najšire socijalno-kulturne svrhe naglašavaju se u sljedećem odlomku: „Odgoj pomoću umjetnosti i za umjetnost bitno pridonosi oblikovanju osobnih te društvenih i kulturnih uvjerenja i svjetonazora, stvaranju osobnoga i društvenoga, nacionalnoga i europskoga kulturnoga identiteta te stjecanju univerzalnih humanističkih vrjednota, poštivanju razlika među ljudima i kulturama, razvijanju empatije, suradnje, solidarnosti te osobne, društvene i kulturne odgovornosti“ (Isto, 153). U popisu ciljeva i očekivanih ishoda u svakom izražajnom polju nastojalo se dosljedno pratiti te načelne odrednice svrhâ *Umjetničkog područja* kako su naznačene u uvodnom opisnom dijelu. Smatram stoga da s puno opravdanja mogu iznijeti uvjerenje koje, vjerujem, dijele i ostali sudionici izrade ovog poglavlja kako u glavnom nacionalnom kurikularnom dokumentu imamo vrlo kvalitetan i obuhvatno mišljen opis umjetničkog odgojno-obrazovnog područja te njegovih svrha, ciljeva i očekivanih ishoda.

S druge strane zadovoljstvo učinjenim nužno nas vraća ranijoj sistemskoj dilemi koja glasi: „Je li pedagoški, znanstveno-teorijski i uopće moralno pred umjetničko područje općega, obveznog školovanja postavljati europske standarde (...) uz istovremeno zanemarivanje uvjeta za njihovu neposrednu realizaciju?“ (Kovačević, S., 2010, 17). Štoviše, kako NOK, čini se, postaje ili bi mogao postati stvar definitivne prošlosti i kako svjedočimo da novouvođeni odgojno-obrazovni programi mogu preko noći biti opozvani, odgođeni ili naprsto nezapočeti, spomenutu sistemsku dilemu, po mom mišljenju, ne treba ostaviti na savjesti i u odgovornosti sustava sve podatnjeg, kako vidimo, na političke mijene i smjene, i čija nedavno izražena „fleksibilnost“, tj. podložnost trenutnim sklonostima i procjenama onih koji njime upravljaju počinje, po mom sudu, predstavljati njegovu novu paradigmatsku oznaku. Umjesto da ju ostavimo kao mrlju na savjesti i kao novi „grijeh struktura“, dilemu sustava valja pretvoriti u stručna, strukovna i metodička pitanja koja treba otvoriti u svim umjetničkim, odnosno umjetničko-pedagoškim područjima pa se upitati: što je dosad učinjeno te što bi i tko bi trebao

raditi te kako bi trebalo raditi i postupati da svrhe, ciljevi i ishodi *Umjetničkog područja* i njegovih polja doista budu i ostvareni u odgojno-obrazovnom procesu i sustavu? Zagovaranje umjetničkog odgoja jednako je važno kao i zagovaranje pojedinih umjetničkih vrsta, aktivnosti i ostvaraja i za svoj uspjeh traži podjednako sudjelovanje kako umjetničkih pedagoga, tako i profesionalnih umjetnika i ustanova profesionalne umjetnosti. I obratno: zagovaranje profesionalnih umjetničkih područja i aktivnosti kao društveno i kulturno vrijednih i potrebnih bit će uspješno samo uz podršku onih koji u okvirima i ustanovama školskog kao i izvanškolskog umjetničko-pedagoškog rada djeci, mlađeži i umjetničkim neprofesionalcima omogućuju aktivno intelektualno, emocionalno i estetsko sudjelovanje u umjetničkim sadržajima i aktivnostima, i to jednako ako te sadržaje i aktivnosti koriste za podučavanje same umjetnosti ili se njima služe za poduku nekih drugih, neumjetničkih sadržaja i znanja.

Literatura

- Balić, N. (1997). Umjetničko obrazovanje. Napredak, 138 (3), 345-356.
- Gruić, I. (2004). Uvod. Metodika, 2, 148.
- Hicela, I. (2009). Predgovor. U: Djeca i mlađež u svijetu umjetnosti. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu; Centar za interdisciplinarnе studije; Hrvatski pedagoško-knjижevni zbor – Ogranak Split, 5.
- Hicela, I. (2010). Uvod. U: Umjetnički odgoj i obrazovanje u školskom kurikulu. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu; Hrvatski pedagoško-knjижevni zbor – Ogranak Split, 9-25.
- Kovačević, S. (2010). Evropska iskustva u izradi kurikula umjetničkog područja. U: Umjetnički odgoj i obrazovanje u školskom kurikulu. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu; Hrvatski pedagoško-knjижevni zbor – Ogranak Split, 9-25.
- Nussbaum, M. (2012). Ne profitu – Zašto demokracija treba humanistiku. Zagreb: AGM.
- Turković, V. (1999). Obrazovanje za kreativnost putem umjetnosti. Napredak, 140 (3), 356-367.
- Zajednička deklaracija Međunarodne udruge za dramu/kazalište i odgoj (IDEA), Međunarodnog društva za odgoj kroz umjetnost (InSEA) i Međunarodnog društva za glazbeni odgoj (ISME). (2007). Dramski odgoj, 14-15, 15.

ART EDUCATION – WHAT IS IT AND WHAT IS ITS PURPOSE?

Abstract

The article discusses the contemporary controversies about understanding the social, cultural and educational functions of art that are taking place both on the global level as well as within the framework of specific socio-cultural contexts and/or national cultural and educational policies and systems. Today, the controversies are especially intensive about the definitions of arts' based educational practices and their educational functions and outcomes. The intensity of present disputes is an expression of the condition in which not only the high status of these has been questioned, but also the very survival of a variety of art practices as socially and culturally stimulated and appreciated activities is being questioned.

The author advocates a stronger and more responsible joint involvement of both the professional art and the educational expert communities in advocating for art based activities and contents as fundamental components of humanistic education.

Keywords: art, art education, education through art, art pedagogy

HOW DO STUDENTS OF THE LJUBLJANA ACADEMY OF MUSIC VIEW THE MUSIC EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN MUSIC SCHOOLS?

*izv. prof. dr. sc. Irena Lesar
University of Ljubljana, Faculty of Education,
Slovenia*

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 376.4:78

Abstract

In the last twenty years in Slovenia, significant attention has been devoted to the social and academic inclusion of students with special educational needs (SEN) on the level of compulsory schooling, but there is very little debate focusing on the question of the inclusion of SEN students in public music schools. In view of Slovenian formal documents and international documents to which Slovenia is a signatory, public music schools should also enable music education to SEN students. Although, on a systemic level, it is in principle possible for SEN students to enrol in music schools, the selection process, with its rigidity and inadaptability in verifying musical ability, represents a genuine barrier to the inclusion of musically talented SEN students. Certain SEN students do nonetheless succeed in demonstrating their musical ability, and it is frequently only in the course of their music education that learning difficulties emerge requiring a different approach to instruction. The question therefore arises as to whether music teachers are prepared to find methods of instruction that are adapted to the individual SEN student. Even though the wider socio-cultural context of each individual country and the manner in which school practice are carried out play an important role, many studies show that teachers' view on inclusivity is the key factors in this process. It is important that teachers demonstrate the values of respecting difference and a sense of responsibility for each student. Given that the success of music education is strongly conditioned by the beliefs of music teachers, the present article presents the beliefs of students of the Academy of Music who are preparing for future pedagogical work, focusing on their level of preparation for teaching SEN students and their view on the musical ability of SEN students and the capacity of such students to respond to teaching.

Keywords: music school, students with special needs, beliefs of students, preparation for teaching students with special needs

Why should pupils with special needs also have access to arts (music) education?

Many authors justify arts education primarily with the so-called instrumental benefits evident on the private (e.g., improved test results, learning skills and self-efficacy) and public levels (e.g., development of social capital, economic growth) (McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zarakas, L., Brooks, A., 2004). The authors of the study *Gifts of the Muse* point out that many such findings are interpreted incorrectly, as often only correlations are determined (*ibid.*). Contemporary studies nonetheless demonstrate certain causal consequences of engaging with art: music education is supposed to influence better results in IQ tests, academic success, phonological capabilities, visual space cognition and word decoding (Winner, E., Goldstein, T. R, Vincent-Lancrin, S. V., 2013). However, seeking arguments for engaging with the arts in this kind of research leads us to conceptualise the arts as a means for achieving private or public instrumental benefits, thus degrading art and forgetting that the arts represent a good in themselves, having positive benefits for life itself (Koopman, C., 2005).

It is therefore necessary to justify arts education primarily with intrinsic benefits, which are also expressed on the private (e.g., pleasure and delight) and public levels (e.g., forming social links within a community) (McCarthy, K. F. et al., 2004). C. Koopman (2005, 91) even justifies art as fulfilment, emphasising that „the value of the arts resides in our complete involvement from moment to moment when receiving, creating or performing an art work. The arts present us with a manner of fulfilling our time“, and concluding by stating that „arts education at school is desirable on the following grounds: (1) the arts allow for highly fulfilling experiences, (2) these experiences can be developed only through systematic training, and (3) only when such training is provided by general education can we be sure that every child will receive it“ (Koopman, C., 2005, 95).

In the majority of European school systems, fundamental music education is included as part of the basic compulsory curriculum, but more frequently as education *about* art (about music) than education *through* art (Kroflič, R., 2010), while music schools are typically devoted to music training and to individuals who are particularly capable and motivated in the field of music. The Polifonia project found that „most of the schools affiliated to a member of the European Music School Union provide both amateur training as well as preparation for professional music training. These schools provide most of their training through General Music Schools and Specialised Music Schools, and to a lesser extent through Secondary level educational institutions specialised in music“ (Tscherhoff, E., 2007, 4). Which of these goals (i.e., amateur training or preparation for professional music training) is given priority at music schools within a particular

system depends on the understanding and justification of music education: Is it primarily aimed at public instrumental benefits (i.e., society needs certain musicians to provide quality music services) or at art education? If it is primarily aimed at art education, entry conditions are based more on the motivational aspect and any entry exams serve non-selective, „diagnostic“ purposes.

In the Polifonia project, it was found that „in just under half of the investigated countries, entrance examinations are often or always being implemented and it is not always clear whether these exams are being used as a tool for selection, or as a test to define a student's skills and level“ (*ibid.*, 6). In music schools in Slovenia,¹ however, it is entirely clear that entrance exams are aimed at selection. In Article 23 of the Music Schools Act (2006), it is written: „Enrolment in music schools is undertaken on the basis of a completed entry test. Notwithstanding the provision in the first paragraph of this article, enrolment in a programme of preschool music education and in a programme of music and dance preparatory education is possible without an entry test. The entry test is completed by pupils prior to enrolment. The content of the entry test and other details are determined by the education programme. The commission for the entry test and its tasks are determined by the school principal.“ In light of the Music Education Programme (2010),² we can conclude that talent is more important than motivation for enrolment in a Slovenian public music school. The question then arises as to how the entrance exams are executed, and whether they are sufficiently subtle to determine the level of musical talent in various populations, including children with special educational needs (in the continuation SEN). The issue of the sufficiently subtle testing of musical talent is very complex and would require particular attention; it will not therefore be addressed here.

The question of the music education of SEN pupils in music schools is, unfortunately, virtually completely overlooked in research both in the international sphere and in Slovenia. The majority of discussion in this area focuses on music therapy, and thus the „instrumentalisation“ of music for non-musical purposes. Does this reflect a silent conviction amongst many researchers that the majority of SEN pupils are not sufficiently talented to warrant encouraging their talent in any way, including at music schools?

Although according to certain Slovenian formal documents and international documents to which Slovenia is a signatory, public music schools should also

1 Slovenia was not included in the Polifonia project.

2 „Musical talent or the level of development of elementary musical abilities (the performance of songs of one's choice, the repetition of rhythmic and melodic motives, the development of musical memory), as well as physical disposition and state of health are determined by the entry test. Due to the specific features of and differences between the individual subjects or instruments in the music programme, specific entry conditions are written in each syllabus“ (Music Education Programme, 2010).

enable music education to SEN pupils (Peklaj, 2010), only certain SEN pupils succeed in demonstrating their musical ability, and it is frequently only in the course of their music education that learning difficulties emerge. The question therefore arises as to whether music teachers are prepared to find methods of instruction that are adapted to the individual SEN pupil. Many studies show that teachers' views on inclusivity are a key factor in this process (Dyson, A., Howes, A. in Roberts, B., 2004). It is therefore important that teachers demonstrate the values of respecting difference and a sense of responsibility for each pupil. In the present article, we attempt to answer questions regarding the beliefs of students of the Academy of Music who are preparing for future pedagogical work. We focus on their level of preparation for teaching SEN pupils and their views on the musical ability of SEN pupils.

Music schools in Slovenia at primary and tertiary level

Music education in Slovenia is quite well organised, as children and young people can be included in publicly financed programmes from preschool, through primary and secondary school, right up to the academic level.

In the 2013/2014 academic year, 54 public music schools with 13 branches and 103 remote units operated in Slovenia, as well as 12 private music schools. In the regular part of the programme, which is financed by the state budget, a total of 25,542 pupils (Statistical Office, 2014a) were included, or 15.34% of all children enrolled in primary school education, (Statistical Office, 2014b): 562 children were enrolled in preschool music education, 3,008 in preparatory music and dance schools, 20,676 in the music programme, and 1,296 in the dance programme. Primary school pupils represented 88% of all of the children enrolled in basic music and dance education (Statistical Office, 2014a).

In the 2012/13 academic year, 2,533 of the 3,256 pupils enrolled completed the lower level and 723 pupils completed the upper level of music and dance programmes. The majority of pupils who completed studies at the lower and upper levels took piano lessons (*ibid.*).

As in the majority of European countries studied in the Polifonia project, we find amongst the stated goals of Slovenian music schools (Music Schools Act, 2006) the statement that music education at the pre-college level could also be „of great value to [musically talented] young people without the ambition to become professional musicians: it helps young people to develop participation in and understanding of culture, music and the arts, develop creative, personal and interpersonal skills, and provide social cohesion and intercultural understanding, which is essential for a Europe built on cultural diversity and intercultural

dialogue“ (Final Report: Pre-College Education in Europe, 2007, 30). There is, however, a need to research which goals are given priority by music schools in Slovenia. We predict that this would most likely be „discovering and developing musical and dance talent“ and „the acquisition of knowledge for further music and dance education“ (Music Schools Act, 2006).

In recent years, there have been approximately 360 full-time, 50 part-time, and 10 doctoral students enrolled at the Academy of Music of the University of Ljubljana, studying in the following departments: Composition and Music Theory, Conducting, Singing, Keyboard Instruments, String Instruments, Wind Instruments, Brass Instruments, Percussion Instruments, and the Department of Music Education and Sacred Music (History of Studying at the Academy of Music, 2014). Music students can select subjects from General Teaching Modules I and II and Subject-Specific Teaching Methods, which enable them to acquire competencies for teaching and to gain the title „Professor“ (of the selected instrument). General Teaching Modules I and II include the subjects Psychology 1 and 2 (a total of 120 hours and 10 ECTS), Pedagogy and Andragogy 1 and 2 (a total of 90 hours and 8 ECTS), and General Teaching Methods (30 hours and 2 ECTS). Within the framework of Subject-Specific Teaching Methods, students can study Musical Education for Children (75 hours and 5 ECTS), Musical Education for Primary School (75 hours and 5 ECTS), and Musical Education for Secondary School (75 hours and 5 ECTS). Amongst the elective subjects, students can also choose Pupils with Special Needs in Learning Music (60 hours and 5 ECTS) and Learning Strategies in the Field of Music (60 hours and 5 ECTS). In order to gain the title „Professor“, students must collect at least 60 ECTS from pedagogical-psychological subjects, including at least 15 ECTS from practical work. We can conclude that students have quite a few opportunities to gain relevant knowledge from the area of teaching SEN pupils, particularly if we take into account the finding of C. Peklaj (2010) that the teacher who works with SEN pupils needs all of the knowledge and abilities that are otherwise needed by a good teacher, just that he or she must be more attentive to particular aspects of instruction.

Research

The purpose of the present research is to determine the beliefs of students of the Academy of Music who are preparing for future pedagogical work, focusing on their level of preparation for teaching SEN pupils and their views on the musical ability of SEN pupils and the capacity of such pupils to respond to teaching.

Our empirical research is based on quantitative educational research. We used descriptive and non-experimental causal methods.

Some 41 students of the Academy of Music participated in the study, including students of various instruments and singing ($n = 27$) and students of music pedagogy ($n = 14$), who in the course of their studies are preparing for future pedagogical work. The students completed a questionnaire voluntarily at lectures in the subject of Pedagogy and Andragogy, which is obligatory for music pedagogues enrolled in the first year of the first-cycle programme (17 students in the present year) and optional for students of instruments and singing (65 of whom selected the subject this year), who can choose the subject on the first or second level of study. The questionnaire was completed by more female ($n = 31$) than male students ($n = 10$). Their average age was almost 22 years ($M = 21.83$ years, $SD = 4.9$). More than two thirds of the respondents ($n = 28$ or 68.3%) already had experience with teaching work, the majority of whom had taught for one (11 or 40.7%) or two years (7 or 25.9%), with an average experience of 2.3 years. Of these students, 6 already had experience teaching SEN pupils.

The statistical analysis was carried out by the software programme SPSS 19.0. Measures of central tendencies and dispersion were calculated. In order to determine the differences between groups, we carried out the λ^2 test or the Kullback $2\hat{I}$ test (where the conditions for the application of the λ^2 test were not met), with the limit of statistical significance as $p < 0.05$.

Results and discussion

The majority of the students (40 or 97.6%) responded that SEN pupils should have an opportunity to gain music education in music schools, which is in line with the findings of certain foreign studies referred to by K. Van Weelden and J. Whipple (2014, 33–34), who find that music educators generally have positive attitudes towards the concept of inclusion. However, more than two thirds of the respondents (27 or 67.5%) believe that music schools in Slovenia largely do not include SEN pupils, while an insignificant number (7 or 17.1%) – mainly male ($n = 6$) ($2\hat{I} = 4.305$, $df = 1$, $sig. = 0.038$) – also believe that in their pedagogical work in music schools they will not encounter SEN pupils. In spite of a conviction that music education should be accessible to SEN pupils, some respondents obviously do not expect significant changes in the inclusion of SEN pupils in Slovenian music schools.

It is worth engaging further with the expressed belief of all of the respondents (41 or 100%) that SEN pupils can be musically talented. Amongst the various groups of SEN pupils, the majority of respondents attributed musical talent to blind

and visually impaired pupils (36 or 87.8%), followed by pupils on the autism spectrum (34 or 82.9%) and pupils with speech and language impairment (29 or 70.7%). Fourth position was shared by chronically ill pupils and pupils with deficiencies in specific areas of learning (27 or 65.9%), in sixth position were pupils with emotional and behavioural disorders (26 or 63.4%), followed by physically disabled pupils (21 or 51.2%) and mentally impaired pupils (18 or 43.9%), while in the last place were deaf and hard-of-hearing pupils (16 or 39.0%). These are the groups of SEN pupils recognised in Slovenian legislation (Placement of Children with Special Needs Act, 2011).

These interesting results open new questions as to why the students made these judgements. It is not surprising that deaf and hard-of-hearing pupils achieved the lowest ranking in the respondents' assessment of musical talent, but it is not entirely clear why only half of the respondents believe that it is possible to recognise musical talent amongst physically disabled pupils while four fifths attributed musical talent to blind and visually impaired pupils. It should be emphasised that the question concerns the appearance of musical talent in the SEN population, which is poorly researched throughout the world. It is therefore impossible to compare the results obtained or to establish their (non)conformity with research findings. We have, however, located two studies of musical talent undertaken on a rather small sample of children. A slightly older study compared the musical ability of three children with typical development and three children with autism. The children with autism overall performed as well as or better than the age-matched children with typical development (Applebaum, Egel, Koegel and Imhoff, 1979). The second study compared the musical ability of 15 pupils with dyslexia and 11 children with typical development. Compared to children with typical development, pupils with dyslexia demonstrated increased listening ability but a lower level of rhythmic ability (Overy, Nicolson, Fawcett, Clarke, 2003). On the basis of these rare studies, we can assume that musical ability amongst SEN pupils is distributed much like it is amongst typical children, but that in particular groups of SEN pupils certain musical abilities are more highly developed than amongst typical children. We proceed from a belief that handicaps do not condition musical talent, and that the proportion of musically talented children is therefore roughly equivalent amongst the handicapped and the non-handicapped. It is, however, certainly the case that musical talent is less frequently recognised amongst handicapped children, primarily due to the oversight of both the professional public and society in general.

The majority of the students questioned (34 or 82.9%) are convinced that at the end of their studies they will not be adequately trained for teaching SEN pupils in music schools, and will therefore need additional, specific knowledge. Similar responses are given to the question of whether SEN pupils require different

methods of instruction, as four fifths of the respondents (33 or 80.5%) believe that a different approach to instruction is necessary, while almost one fifth (8 or 19.5%) believe that mere adaption of instruction is sufficient. In this regard, a significant difference is evident between students who already have experience teaching SEN pupils and those who do not ($2\hat{I} = 6.621$, $df = 1$, $sig. = 0.010$), as all of the students without experience of teaching SEN pupils ($n = 21$) believe that different approaches are needed when teaching such pupils, while a third of those who already have experience teaching SEN pupils ($n = 2$) believe that only adaption it is necessary. Here the dilemma arises as to whether it is necessary to plan and execute music instruction for SEN pupils in a significantly different way to non-handicapped pupils, or whether it is true that the teacher who works with SEN pupils needs all of the knowledge and abilities that a good teacher needs in any case, just that he or she must be more attentive to particular aspects of instruction (Peklaj, C., 2010). As K. Van Weelden and J. Whipple (2014, 33) determine, „academic preparation of teachers and ongoing provision of instructional supports are key components of the successful inclusion of SEN pupils in music classes“. Many of the students from our sample (35 or 87.5%) also express the belief that there is a need to enable students of the Academy to acquire knowledge from the area of teaching SEN pupils during their studies, while a similarly high a proportion (34 or 82.9%) state that they would participate in this kind of professional training. As was emphasised above, students from the Ljubljana Academy of Music can select the subject Pupils with Special Needs in Learning Music. However, it is not clear from the answers to the survey whether students would like to acquire this knowledge within the framework of compulsory content, or whether an elective subject is adequate. At the time of the survey, less than two fifths of the respondents (16 or 39.0%) – mainly women ($n = 15$) ($2\hat{I} = 5.402$, $df = 1$, $sig. = 0.020$) – had already read literature on particular groups of SEN pupils.

When asked which group of SEN pupils they would be prepared to teach, the majority of the students (31 or 75.6%) responded that they would teach children with deficiencies in specific areas of learning, while slightly fewer (28 or 68.3%) would be prepared to teach children with speech and language impairment and blind and visually impaired pupils (27 or 65.9%). More than half of the students (22 or 53.7%) would teach children on the autism spectrum, slightly less than half (19 or 46.3%) would teach children with emotional and behavioural disorders, more than two fifths (18 or 43.9%) would teach mentally impaired children, physically disabled children and chronically ill children, while the smallest number of students (7 or 17.1%) would be prepared to teach deaf and hard-of-hearing children. With regard to the students' study orientation, the only significant differences evident were related to teaching blind and visually impaired

pupils ($2\hat{I} = 4.065$, $df = 1$, $sig. = 0.044$), and deaf and hard-of-hearing pupils ($2\hat{I} = 4.970$, $df = 1$, $sig. = 0.026$), with students of music pedagogy ($n_{blind} = 12$, $n_{deaf} = 5$) being more prepared to teach these two groups of SEN pupils than students of instruments and singing ($n_{blind} = 15$, $n_{deaf} = 2$).

Finally, it is worth highlighting responses regarding how the students would feel on interacting with SEN pupils. More than two thirds of the students (29 or 70.7%) said that they would attempt to provide the best possible care for SEN pupils, less than half (19 or 46.3%) said that they would respect SEN pupils, one third (14 or 34.1%) would attempt to ignore the handicap, and slightly fewer (13 or 31.7%) said that they would be afraid. Less than a quarter of the students (10 or 24.4%) would feel uneasy, less than a fifth (8 or 19.5%) would feel the same as they do amongst typical people, and less than a tenth (4 or 9.8%) would feel pity. Statistically significant differences emerged in the responses of students with experience in teaching SEN pupils to the answers „I would feel uneasy“ ($2\hat{I} = 4.170$, $df = 1$, $sig. = 0.041$) and „I would attempt to provide the best possible care for SEN pupils“ ($2\hat{I} = 4.170$, $df = 1$, $sig. = 0.041$). None of the students with previous experience of teaching SEN pupils said that they would feel uneasy during interaction with such pupils, and all of these students said that they would attempt to provide such pupils with the best possible care. These findings confirm the findings of certain other researchers „that actual interaction with SEN pupils through field experiences can alter perceptions of music majors with regard to attitude, comfort, and perception of level of preparedness“ (Cassidy, J. W. and Colwell, C. M., 2012, 30).

Conclusion

The purpose of this study was to investigate the perceptions of students of the Ljubljana Academy of Music with regard to their pedagogical preparation for working with SEN pupils, their beliefs about the musical ability of SEN pupils, and their feelings in interaction with SEN pupils. As in certain other studies, the responses of the students in our sample demonstrate that they have generally positive attitudes towards the inclusion of SEN pupils, but that most of them do not feel adequately prepared to address the needs of SEN pupils. The majority of the students believe that they should acquire knowledge about teaching SEN pupils in the course of their studies at the Academy, as different approaches are required for teaching SEN pupils and adaption alone is insufficient. The majority of the students are convinced that SEN pupils can be musically talented, but their responses differ significantly with regard to the level of musical talent associated with specific groups of SEN pupils. On interacting with SEN pupils, the

majority of students would attempt to provide them with the best possible care and would primarily feel respect towards them. Some students also reported that they would be afraid, that they would try to ignore the handicap, and that they would feel uneasy. Certain findings regarding students' feelings on interacting with SEN pupils are very encouraging, as in the process of inclusion it is important that teachers demonstrate the values of respecting difference and a sense of responsibility for each student.

A more inclusive attitude amongst (future) music teachers could be achieved by devoting significant attention to study at the Academy. For students who feel uneasy when interacting with SEN pupils or who are afraid of such pupils, as well as for the majority of students who express a lack of knowledge regarding teaching SEN pupils, the study process should be organised not only through a survey-type course (i.e., readings, discussions and lectures) and practical-based competencies through observations of students in school settings, but also through field-based experiences working with SEN pupils in music settings and/or adaptive evaluation and assessment procedures (Van Weelden, K. and Whipple, J., 2014).

References

- Applebaum, E., Egel, A. L., Koegel, R. L., Imhoff, B. (1979). Measuring musical abilities of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 279-285.
- Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In: Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II) (ed. Mitchell, D.), London in New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 280-294.
- Final report: pre-college education in Europe, polifonia pre-college working group. (2007). AEC Publication, Malmö Academy of Music, Lunds University.
- Izobraževalni program Glasba (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. (Uradni list RS, št. 11/10).
- Koopman, C. (2005). Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 85-97.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v vrtcu Vodmat). In: Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti (eds. Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P., Jug, A.), Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zarakas, L., Brooks, A. (2004). Gifts of the Muse. Reframing the Debate About the Benefits of the Arts. Santa Monica: RAND corporation.

- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9(1), 18-36.
- Peklaj, C. (2010). Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, 14, 53-64.
- Statistical office of the Republic of Slovenia. (2014a). Music schools in Slovenia at the end of the school year 2012/13 and at the beginning of the school year 2013/14 – final data. 30. 6. 2014 download from http://www.stat.si/eng/novica_prikazi.aspx?ID=6062
- Statistical office of the Republic of Slovenia. (2014b). Basic education for youth and adults in Slovenia at the end of the school year 2012/13 and at the beginning of the school year 2013/14. 30. 6. 2014 download from http://www.stat.si/eng/novica_prikazi.aspx?id=6169
- Tchernoff, E. (2007). Music Schools in Europe: A European study on the organisation of music schools and the preparation of students for professional music training at higher education level. Socrates Erasmus.
- VanWeelden, K. and Whipple, J. (2014). Music Educators' Perceptions of Preparation and Supports Available for Inclusion. *Journal of Music Teacher Education*, 23(2), 33-51.
- Winner, E., Goldstein, T. R, Vincent-Lancrin, S. V. (2013). Art for Art's sake. The impact of art education. OECD Publishing.
- Zakon o glasbenih šolah. (2006). Uradni list RS, 81/2006, str. 8673-8678. 5. 5. 2014 download from <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, 58/2011. 5. 5. 2014 download from <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

ODGOJ ZA UMJETNOST U PREVENCICI RIZIČNIH STILOVA PONAŠANJA MLADIH

*doc. dr. sc. Goran Livazović
Filozofski fakultet Osijek
Hrvatska*

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 37:7

Sažetak

Razvoj hipermodernog društva potaknuo je specifične promjene i uvjetovanosti suvremenog odgoja. Informacijsko je doba, uz demokratizaciju odnosa i slabljenje pritiska socijalne stigmatizacije, eksponencijalno ubrzalo već postojeće postmoderne promjene i nametnulo nove vrijednosne okvire društvenog života, mijenjajući odgojni, obrazovni te socijalizacijski krajobraz. Norme i očekivanja nove kapitalističke filozofije i kulture uvjetovale su sve izraženije zanemarivanje odgojnih, uz naglašavanje obrazovno-materijalnih, dimenzija i zadataka suvremenog odgoja i škole. Uz pojavu istaknute odgojne deficijentnosti utjecaja suvremene obitelji, koja u posljednjih nekoliko desetljeća mijenja svoju tradicionalnu strukturu, funkcije i ulogu, odgojno-obrazovne ustanove izložene su sve većem pritisku i očekivanjima društvene zajednice u procesima prevencije različitih rizičnih stilova ponašanja djece i mladih. Jedna je od posljedica i sve izraženija socijalna patologija suvremenog života praćena moralnim relativizmom koja je, uz svojevrsnu pasivizaciju, uvjetovala konflikte i brojne ovisnosti, što posebno pogoda populaciju djece i adolescenata u intenzivno formativnom razdoblju promjena i tranzicije. U skladu s temeljnim teorijskim paradigmama o ulozi odgoja u procesu emancipacije, oblikovanja identiteta i stjecanja zrelosti postavlja se pitanje o važnosti egzistencijalnog, humanističkog i socijalnog odgoja u poticanju individuacije te socijalizacije djece i mladih. Pitanje cjelovitog razvoja u intelektualnom, psihotjelesnom, moralnom, emocionalnom, estetskom i radnom području određenja čovjeka danas je izazov ekološkog pristupa razvoju pojedinca u društvenoj zajednici. Stoga se ova analiza usmjerava na teorijsko-metodološko proučavanje uloge odgoja za umjetnost u prevenciji brojnih rizičnih stilova ponašanja djece i mladih, s ciljem naglašavanja značajnosti i položaja odgoja za pokret, glazbu, likovni i pismeni izričaj u poticanju i promicanju skladnog razvoja nužnih znanja, sposobnosti i vještina potrebnih za uspješnu prosocijalnu inkulturaciju u suvremeno društvo.

Ključne riječi: odgoj, prevencija, rizični stilovi ponašanja, adolescenti

Uvod

Kao što nas uče temeljni pedagoški zakoni, odgoj je sustavan i namjeran proces organiziranog i planskog djelovanja na razvoj pojedinca. Međutim, odgoj je i društveno-povjesno uvjetovan proces koji odražava brojne okolnosti i uvjete vremena, prostora i kulture u kojoj se događa, zbog čega se u odgojnem procesu često ogledaju i ekonomski, društveni, politički te čak i klasni antagonizmi. Ekonomske i socijalne promjene koje je nametnuo kapitalistički sustav vrijednosti praćen drugim valom industrijalizacije, ili je primjereno napisati „deindustrijalizacije“ praćene informacijskom revolucijom, značajno su utjecale na tradicionalne stupove društvene zajednice. Uz simboličku dezintegraciju funkcija, strukture i sadržaja suvremenog obiteljskog života, koju danas u sve većoj zastupljenosti prate jednoroditeljske, surogatske i posvojiteljske forme, značajne promjene zahvatile su i tradicionalno trome školske sustave. *Neki novi klinici* stasali su gotovo preko noći tražeći odgovor na brojna pitanja na koja obrazovni sustavi, zahvaćeni brzim ritmom globalizacije, nisu znali niti mogli ponuditi učinkovito rješenje. Izgubljeni u neprestanom sustavu reformi i očekivanja, kako društvenih i vrijednosnih, tako i obrazovnih, suvremeno društvo i škola počeli su lutati u potrazi za realizacijom svojih temeljnih funkcija. S jedne je strane nova ideologija akumulacije materijalnih dobara i profita poremetila sustav temeljnih vrijednosti, uvjetujući genezu socijalne patologije u sve većem dijelu društva, posebno među djecom i mladima kao sloju koji je tradicionalno najizloženiji ekonomskim eksperimentima. S druge je strane pred školu postavila dvostruko težu zadaću – slabljenjem temeljne odgojne uloge obitelji na odgojno-obrazovne se ustanove prelio problem prevencije i pojačanog odgojno-formativnog djelovanja. Uloga je to koju, u vrijeme (pre)naglašene standardizacije i ekonomizacije javnog obrazovanja praćene zahtjevima za mjerljivim i manifestnim ishodima učenja, škola teško može realizirati. Posebno stoga što je i premisa ovog rada jer se *odgojnost škole* – koja je velikim dijelom utemeljena u umjetničkom odgoju ili predmetima i područjima povezanim sa stvaralaštvom, slobodom i nesputanošću – danas smatra njezinom sekundarnom zadaćom. Prema recentnim pokazateljima odgoj za umjetnost ili uopće odgoj u školama obrazovna politika usmjerava prema ozbiljnoj marginalizaciji. Teorijsko-metodološka analiza dostupnih istraživanja ipak pokazuje da je dugoročna uloga odgoja za umjetnost, umjetničkog stvaranja, aktivnosti i produkcije djece i mladih vrijedan resurs kojeg se ne smijemo olako odreći.

Teorijska polazišta

U povijesnom razvoju shvaćanja rizičnih ponašanja djece i mladih postojala je svojevrsna teorijska diskrepancija različitih jednostranih paradigm koje su se kretale od pedagoški pesimističnih nativističkih pogleda na razvoj čovjeka, u kojem primat i dominaciju nose biološke ili nasljedne osobine, sve do pedagoški optimističnih perspektiva koje su jednostrano naglašavale ulogu društvene okoline i odgoja. Suvremena je znanost razvoj čovjeka opisala multifaktorsko-ekološkim pristupom. Još je Kurt Lewin (1936) predložio glasovitu jednadžbu koja ponašanje vidi kao funkciju interakcije pojedinca s neposrednom okolinom. U. Bronfenbrenner (1977) proširio je temeljnu ideju do perspektive teorije ekologije ljudskog razvoja koja podrazumijeva sfere ili specifične razine interakcija osobe sa socijalnom okolinom. Djetinjstvo se pritom analizira kao prostor prežet djelovanjem socijalnih sila, uređenja i ustanova („podruštvljenje djetinjstva“), koje karakterizira okrenutost manjoj ili djelomičnoj obitelji smanjenih iskustava u odnosima s djecom, a prati visoka razina tehniziranja domaćinstva (smanjena) osjetilno-neposredna iskustva (znanja) s prirodnom okolinom, uz premještanje dječjih aktivnosti u pedagoški organizirane prostore koje uvjetuju smanjena i pedagogizirana (usmjerenja) iskustva. U smislu analize etiologije i fenomenologije rizičnih stilova ponašanja zanimljivim okvirom pokazuje se *Model socijalnog razvoja* (Catalano i sur., 1996; Catalano, Hawkins, 1996). Najvažniji su čimbenici u razvoju djece i mladih roditelji i vršnjaci zbog procesa modeliranja i uloge socijalnog potkrpljivanja (Howell Boyd, 2008). Model socijalnog razvoja, prema tradiciji Bandurine socijalno-kognitivne teorije učenja (Petraitis i sur., 1995), objašnjava podrijetlo i razvoj delinkventnog ponašanja tijekom djetinjstva i adolescencije uvažavajući rizične i zaštitne čimbenike etiologije poremećaja u ponašanju. Model predviđa hoće li dijete razvojem iskazati prosocijalne ili antisocijalne stilove ponašanja te je dokazano primjenjiv na opću populaciju mladih (Cohen, 2003, prema Fleming i sur., 2002, Choi i sur., 2005), ovisno o ulozi i utjecaju rizičnih i zaštitnih čimbenika koji mogu biti biološke, psihološke i socijalne prirode. Rizični čimbenici objašnjavaju zašto neki pojedinci postaju antisocijalno usmjereni i povećavaju izglede razvoja takva ponašanja, a zaštitni čimbenici zašto oni koji su izloženi riziku naposljetku to ipak ne postaju. Model proučava proces socijalizacije te ističe 4 socijalizacijska ustrojstva djece – prigode uključivanja u aktivnosti s drugima, zatim stupanj uključenosti i aktivnosti, vještine potrebne za sudjelovanje u interakciji te pozitivnu podršku u aktivnostima i interakciji. Što više prigoda za društvenu interakciju dijete ima, u više će ih sudjelovati te će tako razvijati više i složenije vještine kroz pozitivnu potvrdu i povratne reakcije,

ali će razvojna putanja ovisiti o odnosu rizičnih i zaštitnih čimbenika. Pojedinac sudjelujući u određenim društvenim interakcijama prima pozitivnu ili negativnu potvrdu svojeg ponašanja, razvijajući pritom emocionalne, kognitivne i ponašajne vještine kojima ostvaruje iskustvo pozitivnog potkrjepljenja određenog obrasca ponašanja. Izostankom pozitivnog potvrđivanja prosocijalnih obrazaca od strane roditelja, učitelja ili vršnjaka dijete oblikuje stav kako ne gubi puno preuzimanjem antisocijalnih oblika ponašanja, koji mogu biti dio eksperimentalne faze izgradnje i preuzimanja raznolikih razvojnih identiteta. Taj proces nastaje uslijed negativne interakcije dijete-roditelj, manjka aktivne uključenosti roditelja (posebno majke) te nedosljednošću ili izostankom roditeljskih odgojnih postupaka, stoga je ključni element odnos jačine povezanosti pojedinca s okolinom, odnosno procijenjeni odnos „cost-benefit“ (rizik/dobitak) kojim pojedinac vrednuje rizičnost ugrožavanja gubitka postojećih socijalnih veza i postignuća s onima dobivenim mogućim antisocijalnim ponašanjem (Catalano i sur., 1996). Antisocijalni razvojni put ima tri faze – prvo dijete prima pozitivnu potvrdu antisocijalnog ponašanja, zatim se veže uz osobu, grupu ili instituciju koja sudjeluje u antisocijalnom ponašanju te konačno i razvija vjerovanje u antisocijalne vrijednosti.

Pedagoško utemeljenje odgoja za umjetnost

Odgoj je vrlo složen proces jer, kao izrazito ljudsko obilježje, treba omogućiti individui razvoj skladne osobnosti koja se odlikuje univerzalnošću, stvaralaštvom, mnogostranošću i uravnoteženošću. Stoga odgojni ideal ističe potrebu mnogostranog i harmonijskog razvitka svih intelektualnih, psihotjelesnih, moralnih, estetskih i radnih komponenti ljudskog bića. Teži se optimalnom razvitku temeljnih određenja čovjeka, intelektualnog ili racionalnog područja (znanja, činjenice, generalizacije), tjelesnog (cjelovit i skladan razvoj), emocionalnog (osjećajni odnos i povezanost), moralnog (temeljne odgojne vrijednosti), estetskog (ravnoteža, simetrija, sklad) i radnog područja (navike, odgovornost, aktivna participacija). U tim zajedničkim nastojanjima umjetnički se odgoj ne usmjerava samo na poticanje kreativnosti ili stvaralaštva *homo estetikusa*, već istovremeno pomaže razvoju intelektualnih i radnih sposobnosti, složene motorike, izgrađivanja voljnih osobina, moralnih i estetskih svojstava te crta osobnosti i karaktera. Umjetnički ili estetski odgoj stoga odražava „*opći kalokagatijski odgojni ideal skladnog i ujednačenog razvoja tjelesnih i intelektualnih sposobnosti, moralnih i estetskih vrijednosti te radnih umijeća čovjeka*“ (Vukasović, 2001, 83). Naime, razvijanjem estetskih vrijednosti i stila kod djece i mlađih umjetnički odgoj promiče razvijanje smisla za prirodnost i opći smisao za lijepo, skladnost pokreta i glazbe, harmoniju i

ritam, kao i pozitivne socijalne odlike kroz zajedničko sudjelovanje, suradnju i osjećaj međuzavisnosti. Prijе svega umjetnost djeluje na povezivanje racionalne, voljne i emocionalne dimenzije ličnosti te omogućava sklad znanja (ratio), vrijednosnog opredjeljenja (emocionalno-vrijednosna sastavnica) i volje (voljno-djelatna komponenta). Stoga, iako intelektualni odgoj ima svoju ulogu, smisao i opravdanje, stjecanje intelektualnih snaga i sposobnosti ne može i ne smije biti jednostrana svrha i cilj odgojno-obrazovnog rada i života učenika u školi. Zato danas govorimo o školovanim ali neobrazovanim pojedincima. Obrazovanje u užem smislu možemo shvatiti kao proces usvajanja znanja, vještina i sposobnosti, ali i kao proces osposobljavanja za život emancipacijom i postizanjem zrelosti kroz stjecanje znanstvenog i kritičkog pogleda na svijet i društvo – *ljubav prema istini* – koje danas mladima nasušno nedostaju! Prema tome odgoj za umjetnost ne treba shvaćati kao nužnost, već prirodnom, nagonskom i temeljnom čovjekovom potrebom. W. Humboldt, F. Nietzsche i F. Shiller, između ostalih, u svojim djelima ističu da su „*estetski i humanistički odgoj osnova opće kulture i odgoja koji oplemenjuje čovjeka te je najcjelovitiji izraz ljudskog duha*“ (Vukasović, 2001, 147). Dakle umjetnički je odgoj, posebno u vrijeme alternativnih pedagoških pokreta i škola, predstavljao odgovor na grubi materijalizam industrijske škole kroz sintezu interesa i napora, misli i akcije, promatranja i slobodnog izražavanja. Uloga umjetničkog odgoja jest u neprestanoj čovjekovoj društvenoj i osobnoj potrazi za estetskim vrednotama koje trebaju omogućiti plemenitiji, ugodniji i sadržajniji život. Konačno, ukazujemo i na činjenicu da škola kao odgojno-obrazovna ustanova ima i dužnost realizirati estetsku ili umjetničku izobrazbu s ciljem sustavnog i planiranog skladnog razvijanja osobnosti i sposobnosti djece i mladih – njime se produbljuje spoznavanje stvarnosti, obogaćuje doživljaj, usavršava i kvalitetnijim čini stvaralačko izražavanje. Umjetnost djeluje sugestivnošću, budi osjetila, raspiruje maštu, razvija smisao za kritičko promišljanje i motivira stvaranje. Angažman djece i mladih u umjetničkim aktivnostima kroz nastavu i slobodnovremenske sadržaje omogućava sintezu racionalne, emocionalne i voljne dimenzije ličnosti koju obilježava zapažanje i oblikovanje estetskih kriterija, razlikovanje i uočavanje lijepog, ali i usvajanje nužnih znanja, izgradnju stavova i sposobnosti kritičkog prosuđivanja te zdraviji život (Pregrad, 1968). Škola je najbitniji čimbenik estetskog odgoja jer nosi proces sustavnog estetskog izobrazavanja i odgajanja. Odgoj za umjetnost ostvaruje se kao „*opće odgojno načelo, pri čemu se njeguje ljepota rijeći, pokreta, radnji, likovni izraz, glazbena kultura, upoznaje književnost i razvijaju sposobnosti estetskog senzibilizma i entuzijazma*“ (Vukasović, 2001, 161). Zaključno, već i sama činjenica potrebe naglašavanja važnosti odgoja za umjetnost u suvremenom društvu i školi iskaz je neravnoteže

današnjeg stila života i odgoja, posebno u organiziranom institucionalnom okviru školskog sustava.

Umjetnički odgoj u prevenciji rizičnih stilova ponašanja

Umjetnost je dugo vremena bila sredstvo rehabilitacije i resocijalizacije prijestupnika, stoga se i danas logično nameće kao izvrstan preventivni model u radu s djecom i mladima. Glazba, ples, fotografija i druge umjetničke aktivnosti omogućavaju rušenje kulturoloških, rasnih, etničkih i drugih društvenih prepreka, stereotipa i predrasuda. Istovremeno mladima omogućavaju osjećaj grupne pri-padnosti, osnaživanje vršnjačke međuzavisnosti, prepoznavanje i valorizaciju uspjeha te osobna postignuća. Umjetnost, ples i pokret u terapeutske i obredne svrhe koriste se već tisućama godina dok ih se tradicionalno vezalo uz liječe-nje bolesti ili pospješivanje plodnosti (Molinaro, Kleinfeld, Lebed, 1986; prema Ritter, Graff Low, 1996, 253). Upravo iz razloga visoke atraktivnosti i širokog opsega utjecaja umjetničke aktivnosti mogu biti učinkovito sredstvo prevencije antisocijalnog i delinkventnog ponašanja mladih (U.S. Dept of Justice, 2000). Omogućavaju iskazivanje mnoštva važnih društvenih poruka i ideja kojima mla-di mogu iskoristiti vlastite umjetničke, glazbene, dramske i druge talente, pri čemu razvijaju sastavnice identiteta, osjećaj pripadnosti, neovisnosti, odgovorno-sti i samopoštovanja. Prema istraživanjima učenici koji pohađaju izvannastavne i izvanškolske aktivnosti povezane s glazbom, bendovima, orkestrom, zborovi-ma ili dramskim sekcijama značajno manje apsentiraju i napuštaju školu, ma-nje koriste drogu, rjeđe imaju problema sa zakonom i značajno se rjeđe opijaju (U.S. Dept of Justice, 2000). Međutim, iako je zabavno i opuštajuće, umjetničko stvaranje i aktivnost podrazumijeva suradnju i timski rad, poštivanje pravila, tehničke vještine, naporan rad, disciplinu i upornost u ostvarivanju napretka. Prednost je što vizualne, motoričke i pismene umjetničke aktivnosti promiču socijalnu koheziju i potiču vještine koje olakšavaju mladim prijestupnicima lak-šu ponovnu integraciju u zajednicu (Johnson i sur., 2011). Curl (2008, 167) je proučavao smanjenje stresa kao posljedice umjetničkog stvaranja i kognitivnog usmjeravanja ($N = 40$) te pokazao promjene u razini stresa kod ispitanika, pri čemu su oni koji su stvarali u pozitivnim uvjetima iskazali značajno smanjenje, a oni u osobno stresnoj situaciji blago povećanje stresa ($p < ,05$). DePetrillo i Winner (2005, 205) istražili su poboljšava li umjetnost raspoloženje kroz procese katarze ili preusmjeravanja dvama eksperimentima. U prvom su ispitanici promatrali tragične događaje te nakon toga trebali likovno izraziti vlastite osjećaje ili kopirati vidjene oblike – oni koji su crtali, iskazali su pozitivnije raspoloženje od onih

koji su precrtavali oblike. Raspoloženje se podjednako popravilo onima koji su crtali negativne i ne-negativne prizore, što daje zaključiti da je nekim katarza omogućila bolje raspoloženje dok je drugima to omogućilo preusmjeravanje. U drugom eksperimentu, kako bi istražili poboljšava li likovno izražavanje raspoloženje pukim odvraćanjem pozornosti kroz crtanje, ispitanicima je dano da ispunе križaljku (ne dozvoljava izražavanje emocija simboličkim sadržajima). Ispunjavanje križaljke nije poboljšavalo raspoloženje čime se došlo do zaključka da likovna aktivnost povećava raspoloženje bilo putem osjećaja katarze ili preusmjeravanja (DePetrillo, Winner, 2005).

Drake, Coleman i Winner (2011, 27) istražili su ulogu ekspresivnih medija (crtanje *vs* pisanje) i strategija regulacije emocija (suočavanje kroz izražavanje emocija *vs* suočavanje putem odvraćanja pozornosti) u poboljšanju raspoloženja. Nakon izazivanja tuge kod 40 ispitanika rasporedili su ih nasumce u 2 grupe – pisanje i crtanje. Rezultati su pokazali da je raspoloženje bilo značajno pozitivnije nakon crtanja nego nakon pisanja, i to kod onih ispitanika koji su se služili strategijom suočavanja kroz odvraćanje pozornosti kao način regulacije emocija. Crtanje se pokazalo učinkovitijom metodom poboljšanja raspoloženja od pisanja, a obje su aktivnosti više djelovale kroz odvraćanje. Ellenbecker i King (1990, 106) proučavali su ulogu umjetničkog stvaranja u induciraju pozitivnog raspoloženja te dokazali značajno smanjenje anksioznosti ($p<.01$) i depresivnosti ($p<.05$), pri čemu su djevojke slabije reagirale na učinke i manje sudjelovale u procesu umjetničkog stvaranja dok su mladići s vremenom pokazivali značajno poboljšanje samoprocjene umjetničkih sposobnosti. Manheim (1998, 103) je proučavajući ulogu kreativnosti u osobnom razvoju i samoaktualizaciji pokazao da je umjetnički odgoj za 98,4% ispitanika unaprijedio njihov život, pospješio osjećaj otvorenosti (68,3%) i samoprihvaćanja (65%). I dok je velika većina ispitanih iskazala osjećaj da im je kreativnost unaprijedila život, rezultati onih koji su iskazali posebnu motivaciju i oduševljenje pokazali su da im je umjetnički odgoj općenito obogatio život. Kada je riječ o pokretu kao umjetničkom izričaju, broj istraživanja koja kretanje dovode u vezu s pozitivnim psihološkim i tjelesnim zdravljem vrlo je bogat (Callaghan, 2004; Sharma, Madaan i Petty, 2004). Tjelesna aktivnost pomaže lučenju hormona odgovornih za dobro raspoloženje poput serotoninina i endorfina (Ransford, 1982; Pert i Bowie, 1979; prema Callaghan, 2004). Aerobne vježbe poput vrtlarenja, šetnje ili plivanja ublažavaju anksioznost induciranjem oslobođanja smirujućih neurokemijskih spojeva (Petruzzello i sur., 1991; Sharma i sur., 2006; Petruzzello, Landers, 1994; prema Callaghan, 2004). Tjelesno vježbanje pomaže i kod shizofrenije i halucinacija, poboljšava san i podiže samopouzdanje (Faulkner, Sparks, 1999; prema Callaghan, 2004).

Kada je riječ o ekspresivnim terapijama poput plesa i glazbe, istraživanja pokazuju da mogu biti vrlo vrijedan saveznik u prevenciji i tretmanu brojnih poteškoća u svakodnevnom funkcioniranju. Fiziološke i psihološke beneficije terapije plesom i pokretom može se klasificirati u *pet temeljnih područja* – resocijalizacija i socijalna integracija; neverbalna kreativna emocionalna ekspresija; samopoštovanje i tjelesno samopoimanje; mišićna koordinacija, opuštanje i sloboda kretanja; uživanje kroz relaksaciju. Općenito je cilj terapije plesom i pokretom holistička integracija emocionalnog, duhovnog i kognitivne sastavnice (Payne West, 1984; Rossberg-Gempton i Poole, 1992; prema Ritter, Graff Low, 1996, 258). Terapija plesom i pokretom definirana je kao uporaba procesa kretanja s ciljem produbljivanja tjelesne i emocionalne integracije pojedinca (Sandel, 1975, 439; prema Ritter, Graff Low, 1996), a temelji se na teorijskoj zavisnosti pokreta i emocija (Bernstein, 1975; Navarre, 1982; Reich, 1949; Rossberg-Gempton i Poole, 1992; prema Ritter, Graff Low, 1996, 256). Većinom kvalitativna priroda istraživanja terapije plesom i pokretom uvjetovana je činjenicom da kvantitativna paradigma teško može zahvatiti i opisati proces osobne promjene, estetiku pokreta ili kreativnost, iako ona ostaje važan pokazatelj terapijske učinkovitosti, zdravstvene uloge i primjenjivosti umjetničkih formi u odgojno-obrazovnom radu s učenicima (Junge i Linesch, 1993; prema Ritter, Graff Low, 1996). S obzirom da se terapija plesom i pokretom primjenjuje u tretmanu niza bihevioralnih, psiholoških i medicinskih poteškoća, empirijski podatci o njezinoj ulozi i učinkovitosti vrlo su značajni. Terapija plesom i pokretom povećava kvalitetu socijalnih interakcija, smanjuje anksioznost, pospješuje komunikaciju i stimulira tjelesnu aktivnost s populacijom osoba treće životne dobi (Ritter i Graff Low, 1996) dok istraživanja pokazuju da ublažava simptome depresije, demencije i Alzheimerove bolesti (Palo-Bengtsson, Winblad, Ekman, 1998; prema Nauert, 2010). Ritter i Graff Low (1996) su meta-analizom 23 kvantitativna istraživanja terapije plesom i pokretom između 1973. i 1993. godine utvrdili njezinu tretmansku učinkovitost za niz poteškoća, posebno inhibicije anksioznosti kod odrasle psihijatrijske populacije i bolesnika s poteškoćama u razvoju, kao i djece te osoba treće dobi. Cruz i Sabers (1998; prema Nauert, 2010) su kasnijom revizijom iste meta-analize dokazali da su učinci terapije plesom i pokretom kod ispitanika ukupno bili značajniji i od farmakoterapije i verbalne psihoterapije. Njihova je meta-analiza ($N = 1078$) pokazala učinkovitost terapije plesom i pokretom za niz poteškoća poput anksioznosti, autizma (kod djece i odraslih), karcinoma dojke, cistične fibroze, depresivnog poremećaja (uključujući adolescentski i gerijatrijski oblik), demencije, poremećaja u prehrani (prejedanje i pretilost), fibromijalgije, rizičnih ponašanja mladih, reumatoidnog artritisa, shizofrenije, somatoformnog i stresnog poremećaja. Ples se

pokazao značajnim u tretmanu depresije i Parkinsonove bolesti s gerontološkom populacijom. Neke od popratnih poboljšanja uključivala su općenito osjećaj boljeg raspoloženja, pozitivnijeg tjelesnog samopoimanja, kvalitete života i interpersonalne kompetentnosti, s posebnim utjecajem na smanjenje kliničkih simptoma poput anksioznosti i depresije (Heimbeck, 2008; Kipp, Herda, Schwarz, 2000; Röhricht, Papadopoulos, Priebe, 2013; prema Ritter, Graff Low, 1996).

Depresiju, kao najčešći internalizirani poremećaj ponašanja kod adolescenata, karakterizira loše raspoloženje, gubitak interesa i užitka u većini aktivnosti, poremećaji sna i prehrane, dekoncentracija i osjećaj krivnje, čak i suicidalne misli (APA, 2000). Stoga depresivni poremećaj predstavlja značajno socijalno i odgojno pitanje jer prožima sve aspekte osobnog, obiteljskog i društvenog života. Dvije ključne strategije tretmana depresije su verbalne terapijske metode (savjetovanje, psihodinamska terapija i kognitivno-bihevioralna terapija) te farmakološki tretmani antidepresivima i stabilizatorima raspoloženja, uz tjelesnu aktivnost kao intervencijsku metodu. Obiteljska terapija (Henken, 2007) i bračno savjetovanje (Borbato, 2006; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012) također su korišteni kao tretmanski postupci, ali nisu pokazali značajne prednosti (Wilson, 2008). Meekums (2008; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012) ističe da terapiju plesom i pokretom posebnom čini činjenica da predstavlja oblik psihoterapije. Mnogi terapeuti u praktičnom radu koriste teorijska načela psihoanalize i psihodinamike (Karkou, 2006; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012), pa je tako metoda „autentičnog pokreta“ (Whitehouse, 1979; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012) povezana s Jungovim načelima. Drugi, međutim, više cijene humanističke, razvojne, bihevioralne i integrativne modele (Karkou, 2006; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012). Tako Meekums (2002; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012) terapiju plesom i pokretom smatra integracijom simboličke moći metafore kretanja, koja nadilazi teorijske podjele, posebno važnom za pacijente s kognitivnim poteškoćama ili nemogućnošću suočavanja sa stresnim emocijama. Specifični učinci terapije plesom i pokretom povezani su s uporabom neverbalne komunikacije i kinestetičke empatije, poput metode „zrcaljenja“ koja se temelji na aktivaciji neuronskih mreža u mozgu (Brooks, 1989; Berrol, 2006; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012) ili poticanja kreativnosti, maštete, nesputanosti i simboličkog kretanja kao metafore kognitivne i emocionalne eksploracije (Meekums, 2002; Dosamantes-Alperson, 1981; prema Meekums, Karkou i Nelson, 2012) kojom se zbližava s terapeutom, a distancira od traume. U pilot-studiji ($N = 45$) s depresivnim pacijentima Gunther i Hoelter (2006; prema Koch i sur., 2007, 346) su tijekom 3 mjeseca provodili plesnu terapiju. Rezultati pokazuju pozitivne učinke na osjećaj blagostanja, tjelesnu i samopercepciju

te doživljaj odnosa s drugima, pri čemu se pokazala posebno primjerenom za ženske sudionice. Jeong i sur. (2005; prema Koch i sur., 2007, 345) su proučavali utjecaj terapije plesom i pokretom na psihološke karakteristike i zdravlje 40 adolescentica s blagom depresijom te pokazali značajno smanjenje simptoma, uz povećanje razine koncentracije i stabilizaciju modulacije dopamina i serotoninina. Slično je švedska studija Groenlunda i sur. (2006; prema Koch i sur., 2007, 345) utvrdila da je depresija kod adolescentica ublažena nakon tromjesečnog tretmana terapijom plesom i pokretom dok je studija Goodila (2006; prema Koch i sur., 2007, 345) pokazala da su ključne zavisne varijable na koje djeluje *terapija plesom i pokretom* vitalnost, raspoloženje, anksioznost, samoefikasnost i tjelesno samopoimanje.

Kada je riječ o istraživanju eksternaliziranih rizičnih ponašanja poput pretilosti uzrokovane emocionalnim prejedanjem ($N = 158$), terapija plesom i pokretom pokazuje učinkovitost na dimenzijama značajnog smanjenja psihološke uznenamirenosti, nezadovoljstva tjelesnim izgledom te povećanog samopouzdanja, uz redukciju emocionalnog prejedanja (Meekums, Vaverniece, Majore-Dusele, Rasnacs, 2012, 130). U zanimljivoj analizi o poticanju prosocijalnog ponašanja i empatije kroz namjerno kretanje i ples Behrends, Mueller i Dziobek (2012, 110) interdisciplinarno analiziraju teorijske koncepte neuroznanstvenih, psiholoških, filozofskih i umjetničkih disciplina s ciljem ukazivanja na činjenicu da namjerni i koordinirani oblici tjelesnog kretanja čine osnovu razvoja empatije i prosocijalnog ponašanja. Specifični elementi zajedničkog kretanja i plesa, poput imitacije, sinkroniziranog kretanja i motoričkih operacija potiču sposobnost empatije, posebno kod osoba s poteškoćama suošjećanja i uživljavanja u perspektivu drugoga. Autori kroz integrativni koncept empatije naglašavaju da se osnaživanjem i promicanjem kinestetičkih vještina događaju emocionalni i kognitivni procesi koji kroz sinkronizirano kretanje i imitaciju potiču emocionalno i kognitivno suošjećanje te prosocijalno ponašanje.

O ulozi glazbe u terapijske svrhe danas se provode brojna istraživanja. Sustavna studija o ulozi glazbene terapije (The Cochrane Library) koju je proveo američki Centar za unapređivanje zdravlja (2008) pokazuje da diljem svijeta postoji oko 120 milijuna depresivnih osoba kojima glazba može ublažiti osjećaj umanjenog samopoštovanja i krivnje, simptome poremećenog apetita i sna te općenito sniženu kvalitetu općeg funkcioniranja koja često završava suicidom. Terapeutske intervencije uključivale su grupno slušanje glazbe, tjelesne pokrete i slikanje uz melodiju te improvizacijsko pjevanje. Glazba dokazano pomaže u lakšem podnošenju tuge i boli, depresije i anksioznosti (De Sousa, 2005; Ritter, Graff Low 1996). U individualnoj i grupnoj glazbenoj terapiji sudionicima se prije izlaganja

glazbi na uvid daju kratke biografije skladatelja ili druge zanimljive informacije o glazbi koju će slušati. Proces slušanja može potaknuti komunikaciju o bolnim temama ili osjećajima koji nastaju u trenutku slušanja glazbe. Istovremeno se pacijenti mogu i samostalno aktivno uključiti u stvaranje glazbe, pisanja teksta ili sviranja instrumenta. Svi oblici glazbene terapije pomažu u učinkovitom rješavanju i suočavanju s osjećajima tuge, boli i straha (De Sousa, 2005; prema Harper i sur., 2006). Maratos i sur. (2008) uspoređivali su glazbenu terapiju s tradicionalnim metodama tretmana depresivnog poremećaja te su, iako nije utvrđena kauzalnost, istraživanja pokazala pozitivnu povezanost glazbe i poboljšanja kliničke slike depresivnih ispitanika, pri čemu su posebno naglasili njihovu visoku angažiranost i suradljivost. Analie istraživanja glazbene terapije pokazuju pozitivne utjecaje na osjećaj dobrobiti, užitka, socijalnih interakcija, boljeg pamćenja i socijalne inkluzije te brojnih psiholoških i fizioloških beneficija kod osoba treće životne dobi, uz zaključak da je terapija glazbom, pjevanjem i pokretom ekonomična, nekontroverzna i lako primjenjiva u medicinskoj praksi (Ells, 2014). Iako još uvijek ne postoje istraživanja o ulozi glazbene terapije specifične za *vršnjačko zlostavljanje*, istraživanja pokazuju učinkovitost glazbene terapije s populacijama koje posjeduju karakteristike stilova ponašanja osoba sklonih postati zlostavljači. Zbog nedostatka istraživanja ne postoji teorijski okvir implementacije glazbene terapije sa zlostavljačima i žrtvama zlostavljanja. Ipak se čini da je teorija socijalnog učenja primjereno okvir razvoja tretmana glazbom za zlostavljače i žrtve zlostavljanja, pri čemu bi element glazbe mogao osigurati dodatnu motivaciju i učinkovitost korisnika (Shafer, Silverman, 2013, 499). Kreativne tehnike umjetničke terapije pokretom, glazbom, glumom i drugim aspektima umjetničkog izričaja koriste se i u liječenju i oporavku pacijenata oboljelih od karcinoma. Koristeći se pokretom, verbalnim, dramskim, glazbenim ili slikovnim izražavanjem, uspostavljaju narušen odnos povjerenja prema vlastitom tijelu, jačaju samopouzdanje, lakše se nose sa socijalnom izolacijom, depresijom, strahom i ljutnjom, ali i jačaju društvene odnose (Dibbel-Hope, 2000; Mannheim, 2006; prema Bradt i sur., 2011). Pretpostavka je da fizičke promjene na tijelu uzrokuju bol i nemir koji se može ublažiti psihosocijalnom podrškom utemeljenom na pokretu, čak i kod vrlo invazivnih operativnih postupaka (Goodill, 2006; Sandel, 2005; prema Bradt i sur., 2011). Američko udruženje za *art-terapiju* smatra kako je to oblik *metaforičkog oslobođanja* kroz razvijanje vizualnog i verbalnog emocionalnog vokabulara (AATARC, 2014). Primjerice, iako je dijagnoza ADHD-a u suvremenoj literaturi i praksi vrlo dvojben i kontroverzan poremećaj, tehnika *Mandala crtanja* apstraktnih kružnih oblika (indij. *mandala* – krug) u terapiji djece s dijagnozom hiperaktivnog poremećaja pokazuje brojne beneficije, poput povećanja sposobnosti

održavanja koncentracije i pozornosti te dugoročnog ublažavanja impulzivnih reakcija koje pospješuju proces donošenja odluka, sposobnost dovršetka složenih zadataka, općenito bolje intelektualne sposobnosti, kao i povećano zanimanje za osobnu estetiku (Smitheman-Brown, Church, 1996, 256). Rezultati istraživanja u okviru projekta tretmana ovisnika o opijatima pokazali su iznimani uspjeh u primjeni *art-terapije i igranja uloga* s pacijentima u prvoj fazi borbe s ovisnošću tijekom koje trebaju osvijestiti nemoć pred ovisničkim sredstvom, pri čemu su ispitanici vrednovali oba terapijska pristupa kao vrlo važna u suočavanju s problemom ovisnosti (Julliard, 1995, 110). Kod djece i mladih koji iskazuju poremećaje u prehrani, hranu se često poistovjećuje s iskazivanjem emocionalnog stanja osobe koja se često nosi s težim poteškoćama poput depresije, bijesa, tuge ili nemoći. Kada se fokus s hrane prenese na uporabu umjetničkog materijala, pojedinci razvijaju potpuno nov jezik izražavanja potisnuteh emocija koje uvjetuju poremećaj prehrane. Tjelesno samopoimanje, regulacija emocija, samopoštovanje i samoregulacija može se jačati *art-terapijom* jer pojedinci osvješćuju vlastite potrebe, želje i poteškoće, pri čemu im umjetničko stvaranje omogućava izravno i simultano izražavanje akumuliranih emocija. *Art-terapija* pokazala je povoljne rezultate i u penalno-odgojnem radu sa zatvorenicama tijekom procesa žalovanja zbog gubitka voljene osobe, pri čemu su ispitanice ocijenile art-terapijske intervencije kao pozitivne i važne te predložile produženje i veći opseg njezine primjene (Ferszt, Hayes, DeFedele, Horn, 2004, 191). Art-psihoterapija i grupna *likovna terapija* pokazale su pozitivne ishode u radu s maloljetnim prijestupnicama, pri čemu su ispitanice nakon art-psihoterapije iskazale povećano samopoštovanje, bliže prijateljske odnose ($p<.05$) i prosocijalno ponašanje ($p<.05$), a nakon likovne terapije osjećaj veće socijalne prihvaćenosti u grupi ($p<.05$). Rezultati pokazuju da za ispitanice nižeg osjećaja samopoštovanja *art-terapija* može biti učinkovit tretman jačanja samopoštovanja, ali i socijalne kohezije (Hartz, 2005, 70). *Art-terapija* primjenjena je i u radu s depresivnim majkama i njihovom djecom, a rezultati (iako je uzorak skroman) pokazuju povećan osjećaj samopoštovanja i bolje slike o sebi nakon tretmana, pri čemu su svi ispitanici iskazali pozitivniji doživljaj odnosa s djetetom i drugim osobama dok je polovina ispitanica uspjela integrirati u vlastito ponašanje pozitivnije stavove i vjerovanja o odnosu s vlastitom djecom do kraja istraživanja (Ponteri, 2001, 148). Art-terapeuti su dugo vremena vjerovali da umjetničko stvaranje značajno smanjuje stres i promjene u raspoloženju (Rubin, 1999; prema Bell, Robbins, 2007, 74). Bell i Robbins (2007) proučavali su učinak umjetničke produkcije na loše raspoloženje te na 50 odraslih ispitanika u dobi od 18 do 30 godina dokazali značajno smanjenje u lošem raspoloženju između grupe koja je stvarala i grupe koja je promatrala, na svim mjerama anksioznosti i

lošeg raspoloženja ($p<.01$), čime su ukazali na činjenicu da umjetničko stvaranje u odnosu na promatranje značajno utječe na raspoloženje ispitanika (Bell, Robbins, 2007, 74).

Proučavajući ulogu *art-terapije* u ublažavanju posljedica postraumatskog stresnog poremećaja, Chapman i sur. (2001, 102) su na 58 ispitanika djece i mlađih žrtava traumatskih događaja u dobi od 7 do 17 godina pokazali da su djeca uključena u *art-terapiju* izvijestila o smanjenju simptoma akutnog stresa. Pleasant-Metcalf i Rosal (1997) su proveli studiju slučaja o uporabi *art-terapije* u poboljšavanju akademskog postignuća kod djece razvedenih i rastavljenih roditelja te na primjeru 12-godišnje djevojčice razvedenih roditelja s izraženo pogoršanim akademskim postignućem pokazali značajno povećanje školskog uspjeha na svim razinama (Pleasant-Metcalf, Rosal, 1997, 25). *Art-terapija* se pokazala primjenjivom i u tretmanu odbačene i usamljene djece. Pond (1998, 87) je proveo studiju slučaja i dvomjesečnu kognitivno-bihevioralnu *art-terapiju* s dvoje devetogodišnjih učenika, djevojčicom i dječakom, s mješovitim rezultatima. Za oboje ispitanika opći doživljaj usamljenosti na skali CQL (Children's Loneliness Scale; Corcoran i Fisher, 1994; prema Pond, 1998) se povećao dok su se na skali Self Inventory of Loneliness (SIL) rezultati oba ispitanika, iako raznoliko, poboljšali. Rosal i sur. (1997, 34) su na 50 ispitanika proučili utjecaj tretmana *art-terapijom* na apsentizam, trajno napuštanje škole, školsko postignuće, stavove učenika o obitelji, školi i sebi. Pilot-projekt pokazao je značajne promjene u stavovima učenika ($p<0,001$) dok su svi ispitanici uspješno nastavili školovanje. Wallace-DiGarbo i Hill (2006, 124) istražili su umjetnost kao agens osnaživanja mlađih u riziku te na uzorku od 12 srednjoškolaca pokazali da umjetničko samozražavanje i participacija u zajednici utječu na stavove i učinkovitost psihološke prilagodbe, iako je metodološki nacrt ograničen malim uzorkom i nemogućnošću generiranja statističke pouzdanosti. Istraživanje primjene *art-terapije* u radu sa žrtvama seksualnog zlostavljanja je pokazalo poboljšanje sastavnica samopouzdanja kod žrtava (Kaiser, 2005; prema Brooks, 1995, 453). Istraživanje samopoštovanja i anksioznosti u sličnoj je studiji slučaja 40-godišnje žrtve seksualnog zlostavljanja pokazalo poboljšanje u svim aspektima osim depresije, iako su analize likovnih ostvarenja dala naslutiti pozitivne promjene i u tom segmentu (Peacock, 1991, 104).

Pifalo (2002, 18) je provela tromjesečnu *art-terapiju* s ciljem ublažavanja kratkoročnih i dugoročnih posljedica seksualnog zlostavljanja s tri grupe djevojčica u dobi od 8 do 10, od 11 do 13 te od 14 do 17 godina. Rezultati su pokazali statistički značajno ublažavanje simptoma seksualnog zlostavljanja poput anksioznosti ($p<.03$), posttraumatskog stresa ($p<.02$) i disocijacije ($p<.03$) dok su za ljutnju, seksualnu preokupaciju i rastresenost rezultati bolji, ali ne i značajni. Kasnije je

Pifalo (2006, 184) studijom slučaja o primjeni kognitivno-bihevioralne (CBT) i *art-terapije* (AT) s djecom žrtvama seksualnog zlostavljanja pokazala učinkovitost intervencija koje su smanjile simptome najčešće povezane sa seksualnim zlostavljanjem. Prema istraživanju Kapitan, Torres i Litell (2011, 69) kreativna *art-terapija* može se koristiti čak i u postupcima osnaživanja kulturološke razine transformacije i djelovanja na interkulturalni dijalog, društvenu participaciju i angažman s ciljem socijalne akcije i transformacije, posebno borbe protiv opresivnih struktura. Rezultati su pokazali da *art-terapija* u zajednici može promicati osobni, duhovni i društveni razvoj sudionika projekta, što je kasnije izravno i neizravno multiplicirano u njihovim sredinama. Potash i Ho (2011, 77) primjenili su *art-terapiju* u procesu osnaživanja društvenih veza jačanjem empatije i promicanjem promjene ponašanja koja vode diskriminaciji i stigmatizaciji te pokazali da su iskustva sudionika projekta pomogla većoj empatiji, promjeni stilova ponašanja i većoj društvenoj participaciji. *Art-terapija* iskušana je čak i kao sredstvo jačanja otpornosti kod mladih beskućnika te su rezultati ($N = 212$) pokazali visoku korelaciju između osobne angažiranosti u kreativnim aktivnostima i životnih postignuća. Posebno je naglašena važnost likovne umjetnosti i kreativnog izražavanja u procesu donošenja zdravih životnih odluka, pri čemu se kreativnost osobito ističe kao zaštitni mehanizam razvijanja otpornosti na rizične čimbenike u životima mladih beskućnika (Prescott, Sekendur, Bailey, Hoshino, 2008, 159).

Opravdanost ulaganja u programe umjetničkog odgoja

Odgoj za umjetnost u posljednjih je nekoliko desetljeća postao vrlo ugrožena kategorija jer se uloga i važnost umjetnosti u odgoju i obrazovanju neprestano zanemaruje. Naravno, posljedica negativnih ekonomskih kretanja najčešće su radikalni zahvati u sustavu odgoja i obrazovanja koji već imaju svojevrstan *cause célèbre* status, pri čemu u pravilu stradava satnica „odgojnih“ predmeta i područja poput likovne, glazbene, tehničke ili tjelesno-zdravstvene kulture, uz nedostatak sredstava za izvannastavne i izvanškolske programe povezane s kvalitetnim provođenjem slobodnog vremena. Međutim, postavlja se pitanje je li umjetnički odgoj doista luksuz koji si školstvo više ne može priuštiti ili ćemo u konačnici platiti višestruku cijenu koja bi za naše društvo mogla biti preskupa? Brojne studije, iako metodološki neuskladene, pokazuju da umjetnički odgoj nije samo osposobljavanje za pjevanje, ples, slikanje ili dramske aktivnosti, već i poligon osnaživanja prosocijalnih stilova ponašanja i boljeg akademskog postignuća. Tijekom 1996. godine RAND je objavio prvo od ukupno tri izvješća o ulozi i utjecaju umjetnosti na prosocijalno ponašanje (APSIS), kojim se nastojalo

ukazati da umjetnički odgoj značajno i konkretno pridonosi rješavanju važnih društvenih izazova poput kriminala i nasilja (Stone, 1997; prema Silbert, Welch, 2001). Rezultati istraživanja dokumentirani su mnogobrojnim pokazateljima. Harvardska studija *Project Zero* analizom 188 istraživanja pokazala je povezanost umjetničkog odgoja s nizom pozitivnih društvenih ishoda koje se može razvrstati u dvije temeljne grupe – prosocijalno ponašanje i akademsko postignuće. Među nizom beneficija zabilježeni su bolja disciplina, veće samopoštovanje, manja stopa apsentizma, kvalitetniji odnos s odraslima, optimističniji pogled na budućnost, veća motivacija, bolji vršnjački odnosi, manje ovisnosti o drogama i veća otpornost na vršnjački pritisak sve do niže stope kriminalne aktivnosti među djecom i mladima. Akademsko postignuće najviše se ogledalo u boljim rezultatima iz matematike, poboljšanoj jezičnoj kompetenciji te čitanju s razumijevanjem, većem zanimanju za društvene znanosti, boljim rezultatima na testovima prostornog snalaženja i većem postotku ispitanika koji su uspješno završili školovanje. Najcijelovitiju studiju o ulozi umjetničkog odgoja proveli su američko Ministarstvo pravosuđa i Nacionalna zaklada za umjetnost uz suradnike iz civilnog sektora u tri američka grada. Istraživanje je obuhvatilo analizu preventivnih programa iz područja odgoja za umjetnost koji su bili usmjereni na smanjivanje rizičnih čimbenika antisocijalnog ponašanja (apsentizma, alienacije) i jačanja zaštitnih čimbenika (kvalitetni vršnjački odnosi, komunikacijske vještine). U 2000. godini (prema Silbert, Welch, 2001) objavljeni su rezultati višegodišnjeg preventivnog djelovanja programa YouthARTS, koji su pokazali mnogostrukе beneficije – recidivizam maloljetnika delinkvenata za sudionike programa u Portlandu smanjio se u odnosu na kontrolnu grupu tako da je samo 22% mladih prijestupnika uključenih u preventivni program ponovno počinilo prekršaj u odnosu na 47% onih iz kontrolne grupe. U Atlanti su rezultati pokazali kako je, unatoč činjenici da su na početku projekta maloljetni sudionici prekršitelji češće recidivirali u odnosu na kontrolnu grupu, nakon završetka programa samo 50% sudionika recidiviralo u odnosu na kontrolnu grupu (78,6%). U San Antoniju je program obuhvatio adolescente u dobi od 10 do 12 godina, samo je 3,5% sudionika ponovilo delinkventni prekršaj u razdoblju od 22 mjeseca nakon zaključenja projekta (prema Silbert, Welch, 2001). Kako bi se rezultate takvih i sličnih projekata i programa pretočilo u mjerljive monetarne pokazatelje, uporabljeno je istraživanje Greenwooda (1996; prema Silbert, Welch, 2001) o učinkovitosti preventivnih programa s ciljem preusmjeravanja djece i mladih prema prosocijalnim stilovima ponašanja. Odgoj za umjetnost povezan je i s brojnim pozitivnim ishodima kada je riječ o akademskom postignuću učenika. Međutim, postavlja se pitanje o finansijskoj isplativosti umjetničkih programa u odgojno-obrazovnim

ustanovama, odnosno načinu na koji umjetničke aktivnosti dugoročno pospešuju prosocijalni angažman djece i mlađih. Iako nitko ne može tvrditi da će sviranje violine nekoga s lošim uspjehom u matematici kasnije usmjeriti prema karijeri nuklearnog fizičara, veći uspjeh u akademskim aktivnostima osigurava manje frustracije i više zadovoljstva u obrazovnim iskustvima koje posljedično osiguravaju ostanak te usmjeravaju i privlače pojedince prema postizanju i završetku formalnog obrazovanja. Jedan su od najboljih pokazatelja longitudinalni nacionalno reprezentativni rezultati *UCLA Imagination Project* (Catterall i sur., 1999). Nadalje, istraživanje NELS:88 je tijekom desetogodišnjeg razdoblja pratilo više od 25 000 srednjoškolaca i utvrdilo pozitivnu korelaciju između sudjelovanja i bavljenja umjetničkim aktivnostima te akademskog postignuća, pri čemu Catterall i sur. (1999) posebno ističu viši postotak završetka školovanja i niže stope apsentizma. Završetak školovanja i manje stope apsentiranja iz škole ima i jasne ekonomske prednosti. Osobe koje su obrazovane prosječno zarađuju više i rjeđe koriste državne programe socijalne pomoći dok istovremeno plaćaju više poreza državi. Studija o povratu sredstava uloženih u obrazovanje (Krop, 1998; prema Silbert, Welch, 2001) pokazuje koliko svaki postignuti stupanj obrazovanja utječe na specifične prihode i rashode državnih proračuna. Kropovo (1998) *cost-benefit* istraživanje o ulozi umjetničkog odgoja u zadržavanju učenika u sustavu obrazovanja kroz utjecaj većeg akademskog postignuća, manjeg apsentizma i recidivizma delinkvenata složenom je metodologijom čak i u najnepovoljnijem omjeru za buduće zaposlenike pokazalo da veći i završetkom srednje škole američka država ulaganjem u umjetničke programe za svaki uloženi dolar u obrazovanje vratí 1,47 američkih dolara kroz porezne prihode i doprinose budućih radnika (Krop, 1998; prema Silbert, Welch, 2001). Prema tome trošak ulaganja u programe umjetničkog odgoja mogao bi biti veći za 50% i opet osiguravati izravne prihode državi i društvu. Posebno je zanimljiva činjenica da je isplativost programa umjetničkog odgoja moguća samo ako su oni usmjereni prema populaciji maloljetničkih delinkvenata i drugih mlađih u riziku, što ne iznenađuje jer su takvi pojedinci kasnije zbog propuštenih prigoda najčešće problem društvene zajednice. Dakle, što je njihova poteškoća i potreba veća, to su učinci preventivnih programa bolji, zbog čega je posebno naglašena potreba osiguravanja njihove provedbe i u siromašnijim sredinama i školama, veći i zbog činjenice da bogatije sredine podržavaju i razumiju ulogu umjetnosti u budućem razvoju i životu djece i mlađih, stoga se otvara prijetnja nastanka sustava *kulturnih kasti* (Kantrowitz i sur., 1997). Zaključno, dokaz da se ulaganje u umjetnost višestruko vraća i isplati tek je početak dugoročnog planiranja i programiranja sastavnica umjetničkog odgoja u našem odgojno-obrazovnom sustavu.

Prema zaključku

Analizom strategija kojima umjetnički odgoj i stvaralaštvo motiviraju i usmjeravaju pojedinca na prosocijalnu razvojnu putanju valja naglasiti brojne mogućnosti praktičnog i profesionalnog razvoja novih znanja, vještina i sposobnosti. Prva od važnijih dimenzija jest uključenost kroz aktivan angažman putem kojega umjetnost omogućava komunikaciju i aktivnu interakciju s različitim pojedincima do kojih možda ne bi bilo moguće doprijeti tradicionalnim oblicima komunikacije i suradnje u školi. Usto umjetničko izražavanje i djelovanje mladima omogućava relativno brzu i učinkovitu realizaciju konkretnih osobnih postignuća i napretka, a vrlo često i lakše nošenje s penalnim ustanovama i procesom ponovne socijalne integracije (Wilson i sur., 2008). Druga je dimenzija stjecanje novih socijalnih i životnih vještina, navika i osobina ličnosti poput predanosti, upornosti, ali i samopouzdanja, empatije i samokontrole koje su posebno važne jer osiguravaju lakši transfer i nastavak obrazovanja, zapošljavanje i rjeđi recidivizam (Miles, Strauss, 2008; Johnson i sur., 2011). Konačno, stjecanje novih vještina ubrzo postaje navikom, stoga umjetnički angažman može postati polazišna točka za uspješno kontinuirano cjeloživotno učenje i obrazovanje. Umjetničkim aktivnostima potiče se i preuzimanje odgovornosti za vlastiti i uspjeh drugih, treća važna dimenzija realizacije i uloga umjetničkog odgoja (Blacker i sur., 2008; Johnson i sur., 2011), pri čemu sve prethodne sastavnice posješuju pozitivne socijalne odnose i jačanje veza s okolinom, obitelji, vršnjacima i školom, uz mogućnost iskazivanja vlastitih želja, potreba, interesa i talenata kroz osobni umjetnički angažman.

Popis literature

- ART THERAPY'S NOTABLE IMPACT ON EATING DISORDERS AND HEALTHY EATING, (2014). American Art Therapy Association Research Committee; Art Therapy Outcome Bibliography; Revised and Updated – May 30, 2014.
- Behrends, A., Müller, S., Dziobek, I., (2012); Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance; The Arts in Psychotherapy; Volume 39, Issue 2, P. 107-116.
- Bell, C. E. & Robbins, S. J. (2007). Effect of art production on negative mood: A randomized, controlled trial. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 24(2), 71-75. (Normal & Outpatient/Quantitative) (DB & PSJ).
- Blacker, J. et al (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with self-reported anger and aggression. University of Birmingham.

- Bradt, J., Goodill, S. W., Dileo, S., (2011); Dance/movement therapy for improving psychological and physical outcomes in cancer patients; The Cochrane Collaboration, Issue 10, John Wiley & Sons, Ltd
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooke, S. L. (1995). Art therapy: An approach to working with sexual abuse survivors. *The Arts in Psychotherapy*, 22, 447-466.
- Callaghan, P. (2004). Exercise: a neglected intervention in mental health care? *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11, 476-483.doi: 10.1111/j.1365-2850.2004.00751.x
- Catalano, R., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M. & Abbott, R. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of Drug Issues*, 26(2), 429-455. Retrieved April 12, 2007 from EBSCO Online Database Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9607110982&site=ehost-live>
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Catterall, J. S., Chapleau, R., Iwanaga, J., (1999): „Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theatre Arts,“ Los Angeles, California; The Imagination Project at UCLA, 1999.
- Center For The Advancement Of Health. „Music Therapy May Offer Hope For People With Depression.“ ScienceDaily. ScienceDaily, 23 January 2008. (<http://www.sciencedaily.com/releases/2008/01/080122203158.htm>).
- Chapman, L. M., Morabito, D., Ladakakos, C., Schreier, H., & Knudson, M. M. (2001). The effectiveness of art therapy interventions in reducing Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) symptoms in pediatric trauma patients. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 18(2), 100-104.
- Choi, Y., Harachi, T., Gilmore, M, & Catalano, R. (2005). Applicability of the social development model to urban ethnic minority youth: Examining the relationship between external constraints, family socialization, and problem behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 505-534. Retrieved April 12, 2007 from EBSCO Online Database Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=18942736&site=ehost-live>
- Curl, K. (2008). Assessing stress reduction as a function of artistic creation and cognitive focus. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25(4), 164-169.
- Drake, J. E., Coleman, K., & Winner, E. (2011). Short-term mood repair through art: Effects of medium and strategy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 28(1), 26-30.

- DePetrillo, L., & Winner, E. (2005). Does art improve mood? A test of a key assumption underlying art therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(4), 205-212. (Normal & Outpatient/Quantitative) (DB & PSJ)
- De Sousa, Avinash. (2005, Abstract). The role of music therapy in psychiatry. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 11(6).
- Eells, K., (2014): The use of music and singing to help manage anxiety in older adults. *Mental Health Practice*, 2014; 17 (5): 10 DOI: 10.7748/mhp2014.02.17.5.10.e861
- Ellenbecker, T. & King, A. (1990). The effects of gender and college major on mood state changes induced through artistic expression. *American Journal of Art Therapy*, 28(4), 106-110.
- Ferszt, G. G., Hayes, P. M., DeFedele, S. & Horn, L. (2004). Art therapy with incarcerated women who have experienced the death of a loved one. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21(4), 191-199.
- Fleming, C., Catalano, R., Oxford, M. & Harachi, T. (2002). A test of the generalizability of the social development model across gender and income groups with longitudinal data from the elementary school development period. *Journal of Quantitative Criminology*, 18(4), 423-439. Retrieved April 12, 2007 from EBSCO Online Database Academic Search Premier. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=11303538&csite=ehost-live>
- Harper, M.; Siddiqui, N., Mick, C., (2006); Tools for Transformation Series: Holistic Care; The Philadelphia Department of Behavioral Health and Mental Retardation Services (DBH/MRS).
- Hartz, L. & Thick, L. (2005). Art therapy strategies to raise self-esteem in female juvenile offenders: A comparison of art psychotherapy and art as therapy approaches. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(2), 70-80.
- Johnson, H., Keen, S., Pritchard; D., (2011): *Unlocking Value*, The economic benefit of the arts in criminal justice; Arts Alliance: Arts Council England.
- Julliard, K. (1995). Increasing chemically dependent patients' belief in Step One through expressive therapy. *American Journal of Art Therapy*, 33(4), 110-119.
- Kantrowitz, B., Connie, L., Cooper, A., (1997): „Readin', Writin', Rhythm,” *Newsweek*, April 14, p.71.
- Kapitan, L., Litell, M. & Torres, A. (2011). Creative art therapy in a community's participatory research and social transformation. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 28(2), 64-73.
- Koch, S., C., Morlinghaus, K., Fuchs, T., (2007): The joy dance Specific effects of a single dance intervention on psychiatric patients with depression; *The Arts in Psychotherapy*; N. 34; p. 340–349.
- Manheim, A. R. (1998). The relationship between the artistic process and self-actualization. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 15(2), 99-106.

- McGuire, J. (2009). Family Man: An outline of the theoretical basis of the programme, University of Liverpool.)
- Maratos AS, et al. Music therapy for depression (Review). Cochrane Database of Systematic Reviews 2008, Issue 1.
- Meekums, B., Vaverniece, I., Majore-Dusele, I. Rasnacs, O., (2012): Dance movement therapy for obese women with emotional eating: A controlled pilot studyThe Arts in Psychotherapy; Volume 39, Issue 2, P. 126-133.
- Meekums, B., Karkou, V., Nelson, E. A., (2012); Dance movement therapy for depression (Protocol); Issue 6, The Cochrane Collaboration. Published by JohnWiley & Sons, Ltd.
- Miles, A. and Strauss, P. (2008). The Academy: A report on outcomes for participants. ESRC Centre for Research on Socio-cultural Change, University of Manchester.
- Nauert, R., (2010): Adaptive Music/Dance Therapy: An activity to improve quality of life in Long Term Care Settings; Texas Long Term Care Institute, College of Health Professions; School of Health Administration; Texas State University-San Marcos; TLTCI Series Report 2010-1.
- Peacock, M. E. (1991). A personal construct approach to art therapy in the treatment of post sexual abuse trauma. American Journal of Art Therapy, 29(4), 100-109.
- PETRAITIS, J., FLAY, B. R. and MILLER, T. Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle. Psycho!. Bull. 117: 67-86.
- Petruzzello, S. J. and Landers, D. M. (1994, Abstract). State anxiety reduction and exercise: Does hemispheric activation reflect such changes? Medicine & Science in Sports and Exercise , 26 (8), 1028-1035.
- Pifalo, T. (2006). Art therapy with sexually abused children and adolescents: Extended research study. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 23(4), 181-185.
- Pifalo, T. (2002). Pulling out the thorns: Art therapy with sexually abused children and adolescents. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 19(1), 12 – 22.
- Pleasant-Metcalf, A. M. & Rosal, M. L. (1997). The use of art therapy to improve academic performance. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 14(1), 23 – 29.
- Pond, S. St. C. (1998). Acceptance and belonging: The promotion of acceptance and belonging within group art therapy: A study of two lonely third grade students. American Journal of Art Therapy, 36(3), 81-89.
- Ponteri, A. K. (2001). The effect of group art therapy on depressed mothers and their children. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 18(3), 148-157.
- Potash, J., & Ho, R. T. H. (2011). Drawing involves caring: Fostering relationship building through art therapy for social change. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 28(2), 74-81.

- Pregrad, Z., (1968); *Estetski odgoj, u knjizi: Pedagogija*, tom I., Matica hrvatska, Zagreb.
- Prescott, M. V., Sekendur, B., Bailey, B. & Hoshino, J. (2008). Art making as a component and facilitator of resiliency with homeless youth. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25(4), 156-163.
- Ritter, M., Graff Low, K., (1996); *EFFECTS OF DANCE/MOVEMENT THERAPY: A META-ANALYSIS*; *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 23, No. 3, pp. 249-260.
- Rosal, M. L., McCullouch-Vislisel, S., & Neece, S. (1997). Keeping students in school: An art therapy program to benefit ninth-grade students. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 14(1), 30-36.
- Shafer, K. S., Silverman, M. J., (2013), Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying; *The Arts in Psychotherapy*; Volume 40, Issue 5, P. 495–500.
- Silbert, T., Welch, L., (2001); *A Cost-Benefit Analysis of Arts Education for At-Risk Youth*; Prepared For The Master of Public Policy Program USC School of Policy, Planning, and Development.
- Smitheman-Brown, V., & Church, R. P. (1996). Mandala drawing: Facilitating creative growth in children with ADD or ADHD. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 13(4), 252-262.
- U.S. Dept of Justice, 2000). U.S. Department of Justice, (2000); *How Do Arts and Performances Prevent or Reduce Crime?*; Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention; N. 11.
- Vukasović, A., (2001): *Pedagogija*, Hrvatski katolički zbor „MI“, Zagreb.
- Wallace-DiGarbo, A. & Hill. D. C. (2006). Art as agency: Exploring empowerment of at-risk youth. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23 (3), 119-125. (School/Academic/Quantitative) (PSJ).
- Wilson, D. et al. (2008). Promoting positive change. Centre for Applied Criminology, Birmingham City University).

ARTS EDUCATION IN THE PREVENTION OF ADOLESCENT RISK BEHAVIOUR

Abstract

The hypermodern society actuated specific changes and conditions in contemporary education and upbringing. The information age stimulated the already existing postmodern transition, imposing new values and belief systems upon the ever changing educational landscape. Capitalistic philosophy and culture diminished the pedagogical and educational perspective, emphasising the unilateral importance of specific learning outcomes. The recent educational, structural and functional decay of the modern family has focused pressure on the role schools have in the prevention of diverse youth risk behaviours, with direct consequences related to an increase in social pathology and moral relativism, general civic passivity, conflicts and addiction. In accordance with fundamental theoretical paradigms on the role and impact of upbringing in the process of socialization and emancipation, we emphasise the importance of existential, humanistic and social education in optimal individual development. The issue of a balanced and complete personal growth, with respect to one's intellectual, psychophysical, moral, emotional, aesthetic and labour qualities, poses a challenge in a socio-ecological approach to education. Therefore, this paper aims at providing a theoretical and empirical analysis on the significance of arts education in the prevention of diverse risk behaviours, with special regard to the process of adolescent prosocial enculturation and development.

Keywords: education, prevention, risk behaviour, adolescents

ČOVJEKOVA ANTROPOLOŠKA POTREBA ZA LIJEPIM I ESTETIČKO RAZUMIJEVANJE LIJEPOGA

*doc. dr. sc. Mirko Lukaš
Dean Cikovac
Filozofski fakultet Osijek
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 111.852

Sažetak

Rad ima za cilj prikazati čovjekovu antropološku potrebu za lijepim. Stoga se razumijevanje pojma lijepo prikazuje u povjesno-filozofskom diskursu. Pojam lijepoga suvremenom čovjeku najčešće služi prilikom deskripcije onoga što je predmetom njegova sviđanja. Puko, subjektivno shvaćeno sviđanje u kojem je lijepo motiv koji potiče njegove osjećaje žudnje, ganuća, boli, ugode ili brojne druge osjećaje prikazuje raznolikost fenomena koji se odvijaju uslijed čovjekova osjetilnog opažanja pojave lijepoga. Hermeneutičkom analizom i kompariranjem lijepoga u povjesno-filozofskom diskursu dolazi se do raznolikoga estetičkog razumijevanja ovoga pojma u njegovom razvojnem smislu. Razmatrajući ulogu i značenje lijepoga, nastoji se predstaviti širok spektar utjecaja koje lijepo izaziva u izgradnji čovjekove kulture i civilizacije. Poimanje koncepta lijepoga prikazuje se na način obrazlaganja različitosti razumijevanja unutar njegova povjesnog razvoja te njegove podvojenosti u razumijevanju njegova značenja unutar trenutno dominirajuće kulture. Budući da lijepo gotovo uvijek izaziva u čovjeku osjećaj ugode, moguće je ukazati na česte slučajeve izjednačavanja toga pojma u njegovu razumijevanju sa svim onim što je u isto vrijeme i dobro. Rad će povjesnom analizom literature donijeti antropološke odrednice koje uzajamno povezuju dobro i lijepo te ilustrirati njihov snažan utjecaj na oblikovanje i razvoj čovjekova poimanja vrijednosti u kulturi. Shvaćeno kao dobro, lijepo je ujedno i vrlo često predmetom koji potiče čovjekovu želju za posjedovanjem. Razmatranje posjedovanja ljepote neće se međutim ograničiti samo na puko predmetno-osjetilni, nego će analizirati i duhovno-intelektualni kontekst u kojem će se lijepo dovesti u blisku svezu s pedagoškom kulturom te ulogom odgoja i obrazovanja u procesu očovjećenja. Sukladno povjesnom razumijevanju tih dvaju pojmove bit će moguće načiniti kraći osvrt na suvremeno razumijevanje pojma ljepote u prevladavajućoj kulturi. Zaključno rad nastoji prikazati podrijetlo čovjekove iskonske potrebe za lijepim, ukazuje na različitosti u mogućem interpretiranju njegova razumijevanja te poimanje vrijednosnog razlikovanja i mijenjanja ovoga fenomena kroz povijest.

Ključne riječi: čovjek, dobro, kultura, lijepo, ukus

Uvod

Čovjekovoj potrebi za lijepim unutar ovoga fundamentalnog istraživanja prilazi se s antropološkoga stajališta. Antropološke polazišne osnove podrazumijevaju čovjeka i njegov položaj u kulturnom okruženju. Socijalizacija kao pedagoški fenomen ukazuje na čvrstu povezanost između kulture i obrazovanja. Tijekom povijesnoga kontinuiteta promatraju se potreba za lijepim kao ljudska vrednota i filozofske koncepcije koje ju interpretiraju kao poželjnu unutar pojedinih kultura i vremenskih razdoblja. Širina razumijevanja pojma ljepote u filozofskim sustavima ukazuje na njezinu analogiju s pojmom dobra te prikazuje razumijevanje povijesnoga pristupa čovjekovom poimanju temeljnih kulturnih vrijednosti. U čovjekovoj prosudbi trajnih kulturnih vrijednosti uz antropološko apostrofiranje pojma lijepog oslikava se uloga pedagogije u njihovom prenošenju i očuvanju.

Estetičke odrednice i poimanje ljepote

Čovjek kao razumsko biće ima potrebu razvijati osobni integritet, kulturno se i duhovno uzdizati u izgradnji cjelovite i potpune svijesti o sebi, za što su mu neophodna mnoga znanja i spoznaje iz područja estetike. Iako se estetika usmjerava na proučavanje razumijevanja ljepote unutar i izvan umjetnosti, njen pristup problematici vlastitog predmeta reflektira se na cjelokupno područje ljudskoga života. Estetička problematika predstavlja područje razvoja čovjekove osobnosti te prožima područje čovjeka kao društvenog bića, njegovih mogućnosti i perspektiva. Estetika je društvena disciplina koja predstavlja važnu komponentu u promatranju procesa razvoja ljudske kulture i civilizacije. Pozitivnu ljudsku djelatnost podiže na stupanj svrhovite tvorbe uvjeta mogućnosti njena razvoja te kao takva predstavlja sredstvo ideološke borbe čovjeka za dostojanstvenom cjelokupnošću njegova života. Takav cjelovit i potpun život u najširem smislu te riječi podrazumijeva i njegovu ljepotu.

Razmatranje ljepote ima milenijski dugu prošlost, no njeno problematiziranje u okviru estetike svoj znanstveni razvoj doživljava tek početkom XVIII. stoljeća. Estetika kao znanost u djelu Alexandra Gottlieba Baumgartena (1714. – 1762.) *Aesthetica* definira se kao neovisna znanost koja donosi norme osjetilne spoznaje, čiji cilj postaje usavršavanje ove spoznaje koju predstavlja sama ljepota (Croce, B., 1960).

Dug povijesni razvoj pojma ljepote kao i mogućnost njena određenja mora obuhvatiti raznolikost povijesnog shvaćanja njena sadržaja. Ljepota se tijekom

povijesti često određivala kao svojstvo srođno prikladnosti, simetriji, skladu, harmoniji ili pak otmjenoći. Promatrana kao svojstvo, ljepota postaje inherentna čovjekovoj prosudbi širokoga spektra ljudskoga kulturnog djelokruga. Estetičku dimenziju poprima i kultura čiji smisao nije samo kvalitativna prosudba i određenje njenih pozitivnih vrijednosti nego i njihovo usavršavanje te očuvanje procesom enkulturacije (Mušanović, M., i Lukaš, M., 2011).

Suvremeno razumijevanje pojma ljepote, pripisujući njena svojstva pojedinim stvarima u odnosu subjekta i objekta, povezano je sa znanstvenim razvojem estetike kao grane epistemologije dok je sam početak razmatranja njenog podrijetla u povijesti filozofije povezan s proučavanjem pitanja što je trajna i nepromjenjiva ljepota, nevezana uz materijalnu i osjetilnu predodžbu. Fundamentalnom razumijevanju pojma ljepote moguće je pristupiti putem razlikovanja njenog ontičkog i ontološkog (ontologiskog) određenja. Ono ontičko ponajprije se shvaća kao pojedinačno i činjenično razumijevanje njene fizičke pojave dok se ono ontološko (ontologisko) određuje kao općenito i načelno te kao takvo pripada metafizičkom vidokrugu tumačenja njene opstojnosti. Izvan filozofiskoga ontički lijepo upotrebljava se kao atribut, a filozofijski je nastalo pitanje ne što je lijepo, već što je ono lijepo, ljepota... Od lijepih bića prelazi se na bitak lijepoga što će se pojmovno određivati na različite načine (Čačinović-Puhovski, N., 1988, 19).

U počecima filozofiskoga mišljenja nastoji se odrediti ne samo koji su predmeti lijepi već što je ono što ih čini lijepima. Lijepo se nastoji odrediti ontološki kao općenito i načelno. Ljepota se tada ne promatra kao svojstvo u smislu pripadnosti pojedinim stvarima, djelima ili vještinama, nego kao nešto što je lijepo samo po sebi te je kao takvo vječno (Platon, 1983).

Suvremeno čovjekovo prosuđivanje ljepote prikazuje se njegovim subjektivnim izražavanjem sviđanja ili dopadanja u iskustvu određenoga fenomena. Takav iskustveni sud ono je što nazivamo ukusom. U obliku dopadljivosti sud ukusa pojmu ljepote pridaje sasvim određen subjektivan karakter. Čovjek koji duhom ulazi u stanje uživanja u njenoj izvanjskoj pojavi prosuđuje ju temeljem subjektivnog osjećaja i izražava kao ugodu ili neugodu. Stoga se pojam sviđanja ili dopadanja često pogrešno psihologistički tumači tako da se lijepo shvaća kao predmet mode koja je puki izraz vladajućeg svagdanjeg duha i vremena koje diktira ono što je prolazno, prosječno i umjetnički nevrijedno (Kutleša, S., 2012).

Zadatak je estetike objasniti norme osjetilne spoznaje i ljepote te njen predmet ne može biti reducirani na trenutne i prolazne oglede u razumijevanju njenih temeljnih pojmoveva. Stoga estetika potvrđuje ontologiski status ljepote u umjetnosti kao izraz određene vremenske i kulturne epohe. Osim ljepote postoje

i druge vrste estetičkih kategorija u koje pripadaju: uzvišeno, ljupko, tragično, komično, dražesno, ružno itd. Ljepota ima poseban status među ostalim kategorijama jer je njena negativna kvalifikacija moguća samo s pozicije pozitivnih vrijednosti. Primjerice čovjek kategorijalno prosuđuje i razlikuje fenomen ružnoće tek iz perspektive lijepoga. Vrijednost kategorije lijepoga prosuđuje se u njenom uzajamnom odnosu prema kategoriji ružnoga. Stoga je nužno zaključiti da je čovjekovo estetičko prosuđivanje moguće samo unutar kategorijalnoga sustava.

Pristup pojmu lijepoga na način njegova oničkog određenja prepoznatljiv je u čestom atributnom opisivanju iskustva njegove pojave. Lijepo je zajedno s ljupkim, dražesnim ili pak veličanstvenim, čudesnim, prekrasnim i sličnim izrazima, pridjev koji često koristimo za označavanje onoga što nam se sviđa. Čini se kako je u tom smislu ono što je lijepo istovjetno onome što je dobro, a u različitim se povijesnim razdobljima doista i uspostavlja čvrsta veza između Lijepog i Dobrog (Eco, U., 2004, 8).

Povijesni diskurs razumijevanja pojma lijepog

Uspoređujući današnje razumijevanje pojma ljepote s grčkim poimanjem, moguće je zamijetiti da je njegova uporaba i značenje kroz povijesni razvoj poprimila posve drugačiji smisao. Jedan od razloga za to je što su Grci za ono što se danas podrazumijeva lijepim upotrebljavali druge nazive. Značenje pojma ljepote kroz uporabu različitih termina moglo je biti opisivano u užem ili širem smislu.

U užem smislu koristili su se nazivi za pojedine pojave koje su pripadale području osjetilnoga opažanja. Primjerice za ono što je proporcionalno te vizualno lijepo koristio se izraz *symetria* (*συμετρία*), a za ono što je suzvučno i tako auditivno lijepo izraz *harmonia* (*ἀρμονία*). Tako poimana ljepota bila je pripisivana samo pojavnom i osjetilnom te je shvaćana odvojeno od pojma dobrog. Za pojam lijepog u širem smislu upotrebljavao se izraz *kalón* (*καλόν*) koji se prevodi kao „ono lijepo“ ili „ljepota“ i tako implicira da je njen predmet, čisto estetske naravi, zapravo upotrebljavjan u daleko širem smislu. Sve do Platonova vremena te uključujući i to vrijeme riječ nije bila primjenjivana samo na lijepe muškarce, žene, oči, zglobove, odjeću, građevine i tako dalje, nego također za znamenja, reputacije i djela (Guthrie, W. K. C, 2007, 166).

Lijepo u širem smislu nije bilo shvaćano samo kao osjetilno, nego je ujedno podrazumijevalo značenje dobrog, ispravnog i istinitog. Tako shvaćeno poimanje ljepote nužno je nematerijalno te se njena prisutnost veže uz duhovne i intelektualne vrijednosti čovjeka. Dobar život predstavlja je život vrline u kojem su se

moralno ponašanje, dobra reputacija ili plemenitost poistovjećivali s poimanjem lijepoga života. Primjerice, u kolokvijalnom govoru „sastati se na dobrom mjestu“ imalo je isto značenje kao i „sastati se na lijepom mjestu“. Aristotel određuje ono lijepo i dobro kao jedno te isto (Aristotel, 1992b, 1142c10-16) makar kasnije ukazuje na određenu razliku između tih pojmove te navodi da se pojam dobrog odnosi samo na određeni čin dok se pojam lijepoga primjenjuje i tamo gdje nema djelovanja (Aristotel, 1992a, 1078a31).

Izraz *kalón*, uz to što je upotrebljavan kao naziv kojim se označavalo ljepotu, u određenom je smislu pružao mogućnost njegove uporabe umjesto izraza dobro. Za pojam dobra Grci su upotrebljavali izraz *agathon* (*αγάθων*). Dobro u Platonovoj filozofiji zauzima poseban značaj. Kroz transcendentno oličenje ideje dobra Platon u prisподobi o Suncu utemeljuje čovjekovu sposobnost osjetilne spoznaje. Čovjekove vrline poput pravednosti, umjerenosti, razboritosti spoznatljive su tek u svjetlu ideje dobra koje predstavlja Sunce (Barbarić, D., 1998).

Ljepota se kod Platona shvaća kao sjaj najvećega dobra koje predstavlja sama ideja. Sve materijalne stvari shvaćene kao lijepe, lijepe su tek toliko koliko sudjeluju u ideji te se poimaju kao slike nastale njenim oponašanjem. Aristotel čini određeni odmak od Platonovog učenja te napominje da se ljepota ne nalazi u ideji kao nečemu što nadilazi granice čovjekovog iskustva nego u samim stvarima te kao takva ljepota predstavlja nešto stvarno, realno i objektivno (Uzelac, M., 1999).

Isprepletenost grčkoga razumijevanja lijepog i dobrog uočljiva je u izrazu *kalokagathia* (*καλοκαγαθία*) kojim je izražena analogija u njihovom razumijevanju te formirano njihovo pojmovno jedinstvo. Kalokagatija, osim što izražava bliskost razumijevanja tih pojmove, utjelovljuje ideal starogrčke izobrazbe čiji se cilj usmjerava na izgradnju tjelesno lijepoga i duševno dobrog čovjeka. Takođe ideju težilo se tjelesnom, intelektualnom, estetskom i moralnom izobrazbom. Aristotel izrazom kalokagatija označava zbir pojmove koji obuhvaćaju sve čovjekove vrline te ona istodobno postaje kruna svih vrlina (Kutleša, S., 2012). Pojmovima lijepoga i dobrega u izrazu kalokagatija pridružen je i pojam istinitoga za koji su Grci upotrebljavali izraz *alethia* (*ἀλήθεια*) čije se doslovno značenje prevodi kao neskrivenost. Kalokagatiju je stoga moguće pojmiti kao ideal neskrivenosti lijepoga i dobrega koje se kroz izobrazbu nastoji utjeloviti u čovjeku.

U helenističkom razdoblju razvija se stoiceko učenje koje bit ljepote promatra u simetriji. Ljepota je poimana prvenstveno kao izvanska i osjetilna te se njen shvaćanje temeljilo na učenju o simetričnim proporcijama ljudskoga tijela. Ljepota tijela ogleda se u njegovim dijelovima, boji i trajnosti. Klaudije Galen (II. stoljeće) tvrdi da se ljepota ne nalazi u pojedinim elementima, već u skladnoj

proporciji među dijelovima, u proporciji jednoga prsta u odnosu na drugi, svih prstiju u odnosu na šaku, šake u odnosu na podlakticu, podlaktice u odnosu na cijelu ruku i svih tih dijelova u odnosu na druge (Eco, U., 2004, 75). Stoici, uz to što razvijaju učenje o simetriji kao tjelesnom i osjetilnom svojstvu, njeno shvaćanje prenose i na pojам duševne ljepote koja se prema njima jednako tako postiže simetrijom i proporcijom. Stoičko učenje posebno ističe ljepotu moralnih vrijednosti. Dobro za stoike predstavlja zadovoljstvo u životu nastalo iz djelovanja prema zahtjevima razuma (Haler, A., 1943). Ljepota se duše prema njihovom razumijevanju očituje u skladu učenja i vrlina.

Plotin kao jedan od posljednjih filozofa antike, poput svojih prethodnika, pojам ljepote opisuje u bliskoj vezi s pojmom dobra te u djelu *Ennéades* (*Ἐννέάδες*) proširuje i kritički analizira njegovo razumijevanje. Premda prihvata stoičko učenje o ljepoti koja se sastoji u skladu i simetriji, on ukazuje na problem stvari koje su prema njemu lijepi u svom jedinstvu te ih je nemoguće promatrati u odnosu simetrije i skladnosti njihovih dijelova. Kao primjer nedjeljivih a lijepih stvari navodi zvijezde, zlato i svjetlost gdje uviđa da je ljepotu u svojstvu čovjekovih duševnih osobina, običaja i navika teško promatrati kao simetriju. Plotin zaključuje da se bit ljepote ne može sastojati samo u simetriji i skladu rasporeda pojedinih dijelova jer bi u tom slučaju jedino složeni predmeti mogli biti poimani kao lijepi.

Razmatrajući pojam dobra, Plotin ono dobro određuje kao prvu i najveću ljepotu te izvor i načelo lijepoga. Prema njegovom shvaćanju ljepota je u bliskoj vezi s dobrim jer se lijepim može poimati tek ono što je stvoreno od dobrog. On pojam dobra povezuje s duševnim osobinama i karakterom čovjeka. Promatrajući umjetnička djela kipara, tvrdi on, ne možemo doživjeti potpunu ljepotu u odnosu na živog čovjeka jer se u kipovima ne može sagledati izvor onoga dobrog koje se nalazi samo u čovjekovoj duši. Zaključuje da simetrija i sklad čovjekovog izgleda ne odražavaju uvijek prirodu njegove duševne ljepote jer je izgled promjenjiv kroz vrijeme iako ima mogućnost zadržati skladne proporcije. Promjenjivost izgleda uviđa se nestalnošću u prosudbi njegove pojave čiju je prvočinu ljepotu starenjem ili smrću moguće prosuditi ružnom. Plotin napominje da materija sama po sebi nije lijepa, već ljepotu postiže umijećem oblikovanja njene forme koja leži u umjetnikovu umu. Oblikujući materiju, umjetnik preslikava predmet čiju ljepotu promatra mišljenjem. Prava ljepota prema tome nije materijalna i spoznatljiva osjetilima, već je sjaj onoga dobrog koje je spoznatljivo tek mišljenjem. Plotinovo razumijevanje ljepote nailazi na svojevrsne opreke u usporedbi sa stoičkom tradicijom razumijevanja njena pojma i nagovještava kraj epohe u kojoj antički značaj tjelesne i materijalne ljepote sve više gubi vrijednost (Plotin, 1984).

U kasnoantičkom razdoblju neoplatonisti od Pseudo-Dionizija Areopagita (V. stoljeće) preuzimaju pojam kalokagatijete i u njega unose kršćansko razumijevanje. Ono se prvenstveno sastojalo u preusmjeravanju s izvornoga grčkog izvanjskog i tjelesnog shvaćanja ljepote na unutarnje, odnosno duševno. Ljepota se prvenstveno shvaća kao ljepota duše i njenih vrlina.

Ideal srednjovjekovnoga čovjeka utjelovljuju sveci koji svoj život provode u siromaštvu i poniznosti te tako nastoje postići spasenje. Raskošno odijevanje, nakit ili druga sredstva izvanjskog uljepšavanja u ovom razdoblju nailaze na brojne kritike unutar hagiografskih tekstova (Eco, U., 2007).

Razumijevanje izvanske ljepote srednjovjekovno sagledano u negativnom je kontekstu jer joj se pripisivala ljudska taština, požuda i podmitljivost. Izvanski shvaćena, osjetilna i materijalna ljepota povezivala se s prolaznošću i propadljivošću. Za to razdoblje vezuje se poznata srednjovjekovna pjesnička uzrečica *Ubi sunt?* (*Gdje su sad?*) koja se referira na prolaznost svjetovnih slava, zemaljskih elemenata i osjetilnog svijeta. Budući da je opstojnost osjetilne i materijalne ljepote bila uvjetovana kategorijom vremena, njena je vrijednost poimana kao niža u odnosu na duševnu ljepotu koja je s obzirom na vječnost duše jednako tako shvaćena kao vječna. Sveti Augustin stoga prilikom opisivanja vrijednosti tijela i duše objema pridaje svojstvo dobra, premda tijelo opisuje kao ‘manje’ dobro (Augustin, A., 1999).

Dobro i lijepo se poput antičkoga razdoblja ne razgraničava na pojedinačno shvaćanje potpuno odvojenih pojmova, već se uz njihovo poimanje vezuje i pojam korisnoga. Ljepota kao estetička te dobro kao moralna kategorija i dalje ostaju sadržajno isprepleteni i ujedinjeni u njihovom razumijevanju. Mnogi sveci u umjetničkim radovima srednjega vijeka prikazivani su kao lijepi, ali i kao pobožni, dobri i čedni. U prikazu umjetničkih djela srednjega vijeka susrećemo težnju prevladavanja anonimnosti autora. Razlog anonimnosti pronalazio se u tome što je u tom vremenu dominiralo mišljenje u kojem umjetnik stvarajući djelo tek preslikava ideje koje već postoje u prirodi i Bogu te one kao ni samo djelo ne mogu biti njegove (Eco, U., 2007).

Skolastičko razumijevanje ljepote u učenju Tome Akvinskoga slijedi i proširuje antičku tradiciju razumijevanja njena pojma te se usredotočuje na proučavanje odnosa lijepoga i korisnoga. Lijepe stvari procjenjuju se na temelju njihove uporabne namjene. Umjetnost se ne promatra samo kao kulturni izraz, već se shvaća kao umijeće koje osim stvaralaštva uključuje i obrtništvo. Budući da obrtništvo u kulturnom i umjetničkom stvaralaštvu poprima sve veći značaj, počinje se javljati potreba za uspostavljanjem kriterija umjetničke tvorbe. Toma uspostavlja

određenje ljepote i navodi da ona mora zadovoljavati tri temeljna kriterija: proporciju (*consonantia*), cjelovitost (*integritas*) i sjajnost (*claritas*). Razmatrajući kriterije proporcije, Toma se dotiče i moralne proporcije koju opisuje kao djelovanje prema urođenim etičkim normama. Ljepota prema tome ne predstavlja samo materijalno određenu stvarnost sadržanu u objektivnoj predodžbi predmeta, nego nalazi i u područje duha gdje pronalazi određenje blisko pojmu dobra. Umjetničko djelo svoju svrhu pronalazi u praktičnoj uporabi dok preneseno značenje njegove forme nosi moralnu poruku čovjeku koji se njime kao predmetom služi.

U XVII. stoljeću povezanost lijepoga i dobrog ponovno zastupa engleski filozof Anthony Ashley Cooper Shaftesbury (1671. – 1713.) prema čijem su razumijevanju lijepo i dobro u osnovi jedno te isto. Svojim shvaćanjima on se oslanja na tradiciju antičke misli te se deklarira kao platonist. Uzor lijepoga i dobrog prema njemu leži u Bogu kao apsolutnoj paradigmi i platonovskoj ideji (Čaćinović-Puhovski, N., 1988, 125). Shaftesbury razlikuje tri stupnja ljepote. U prvom, početnom stupnju koji naziva stupnjem tjelesne ljepote raznolikost dijelova neuobičajenih i ružnih stvari kroz duh se spaja u jedinstvo. Sam im duh kroz njihovu sintezu dodjeljuje tjelesnu ljepotu. Drugi stupanj postiže se putem sklada tjelesne s duševnom ljepotom u kojoj se pak u potpunosti objedinjuje lijepo i dobro u čovjekovoj duši. Taj je stupanj određen kao stupanj duševne ljepote te podrazumijeva čovjekovu kreplost i vrlinu. Treći stupanj ljepote Shaftesbury naziva stupnjem božanske ljepote. On objedinjuje prva dva stupnja te određuje jedinstvo stvari i duše u najvišem idealu nedostizne ljepote koji predstavlja sam Bog. Shaftesbury, osim što jedinstvo lijepoga i dobrog određuje kao atribute čovjeka i stvari, istodobno progovara i o njihovoj pripadnosti društvu koje je jednako tako moguće okarakterizirati kao lijepo ili ružno.

Nakon XVII. stoljeća povezanost lijepoga i dobrog postupno gubi svoje izvorno značenje te se dobro i lijepo počinju promatrati zasebno kao etička i estetička kategorija. Njihova antropološka i povjesna povezanost ima snažan utjecaj na današnje moderno razumijevanje i čovjekovu prosudbu ljepote osjetilnih fenomena.

Početkom XVIII. stoljeća i utemeljenjem estetike kao zasebne filozofske discipline sve značajnije mjesto u estetičkom razmatranju normi osjetilne spoznaje zauzima pojam ukusa.

Ukus kao kriterij čovjekova poimanja ljepote

Sredinom XVIII. stoljeća J. J. Rousseau u djelu *Nova Heloiza* tvrdi da je dobro tek lijepo na djelu i da su jedno s drugim usko povezani te da oboje imaju isto

porijeklo u dobro uređenoj prirodi (Eco, U., 2004). Ista sredstva kojima se čovjek služi da bi se usavršio u mudrosti mogu se primijeniti i na njegov ukus. Iskusan slikar promatrajući lijepi krajolik primjećuje ono što običan promatrač neće uočiti. Stoga se, nužno zaključuje, kako je ukus predmet u svojstvu uma moguće obrazovati i podizati na višu razinu.

Pojam ukusa unutar Kantova djela *Kritika moći suđenja*, a posebice unutar prve knjige nazvane *Analitikom lijepoga*, zauzima središnje mjesto njegova razmatranja. Kant (1976) ukus određuje kao moć prosuđivanja onoga što je lijepo te sposobnost estetičke moći suđenja da se izabere ono što je općenito važeće (Kant, I., 2003). Odgovor na pitanje što je ljepota prema njemu se nalazi u analitici estetičkih sudova, odnosno sudova ukusa. Takvi sudovi prema Kantu imaju bitno različit karakter naspram sudova spoznaje. Sud ukusa nije sud spoznaje, nije ni logički nego estetički, pod kojim se razumije onaj sud, čiji određbeni razlog može biti samo subjektivan (Kant, I., 1976, 37). Estetički je sud jedinstven po tome što o objektu ne daje nikakvu spoznaju, već se vezuje uz subjekt i određuje samo subjektivnu prosudbu ugode ili neugode u njegovoj pojavi.

Promatrajući ukus kao sposobnost čiste osjetilne prosudbe, Kant zaključuje kako bi se o određenom predmetu moglo govoriti kao lijepom te dokazati da ima ukusa, važno je što subjekt kao njegov promatrač u sebi promišlja. Prosuđivanje ljepote, kao i ukus, ne smiju se povezivati ni s kakvim subjektivnim interesom za određeni predmet jer bi takav sud bio pristran, a njegova objektivnost ne bi bila validna. Osim razmatranja ukusa kao sposobnosti čiste osjetilne prosudbe. Kantovo određenje ukusa povezano je s čovjekovom težnjom prema dobrom načinu života u kojem se izgrađuje društvenost i humanost. Kant takav ukus određuje kao empirijski te ga shvaća kao čovjekovu sposobnost vrednovanja predmeta posredstvom kojih je moguće vlastiti osjećaj podijeliti s drugima. U potpunoj osamljenosti nitko neće ukrašavati ili čistiti svoju kuću; on to neće činiti niti radi svojih ukućana žene ili djece, već samo zbog drugih osoba kako bi im se pokazao korisnim (Kant, I., 2003, 123).

Razlikovanje pukoga sviđanja i onoga čemu Kant pripisuje svojstvo lijepoga uviđa se putem njegove podjele estetičkih sudova na empirijske i čiste. Pod empirijskim, odnosno iskustvenim estetičkim sudovima Kant podrazumijeva one koji izriču prijatnost i neprijatnost dok pod pojmom čistih estetičkih sudova podrazumijeva one sudove koji izriču čistu ljepotu. Empirijski sudovi svode se na puki osjećaj ugode i neugode koji uvijek ostaje subjektivan dok su čisti estetički sudovi nepristrani i bezinteresni sudovi s mogućnosti poprimanja objektivnoga karaktera.

Ukus se razmatra kao kriterij osjetilnoga prosuđivanja ljepote i unutar kritičke analize kulturnih vrijednosti Alberta Haler (1883. – 1945.). Haler kulturu određuje kao čin odgajanja ljudskih duhovnih vrijednosti. Temeljne duhovne vrijednosti predmetom su proučavanja svakoga filozofskog sustava te u njih ubrajamo trostvo istine, ljepote i dobrote. Razmatrajući pojam lijepoga unutar kulture, Haler uvodi dijaloški diskurs propitivanja njenih vrijednosti s pozicija empirizma i racionalizma. Ljepota, shvaćena empirijski, poima se sudovima koji imaju opću vrijednost (Haler, A., 1943). Takođe shvaćanju suprotstavlja tezu opće prosudbe ljepote, navodeći da je njena kulturna vrijednost u narodu poimana kao diskutabilna i relativna, referirajući se pritom na izrek *de gustibus non est disputandum* (*O ukusu se ne raspravlja*). Vidokrug takvoga razumijevanja prosuđuje ljepotu kao puko subjektivan osjećaj ugode koji se razlikuje za svakoga čovjeka i nema objektivnu vrijednost.

Haler tvrdi da čovjek promatra stvarnost iz dva vidokruga: praktičnoga i teoretskoga. Promatrano u okviru praktičnoga vidokruga sve što je čovjek u mogućnosti doživjeti svodi se na trpnu prirodu njegova iskustva u kojem se stvari same nameću njegovim osjetilima. Raznolikost i raspršenost osjetilnog iskustva ne drži mjerodavnom u prosudbi vrijednosti jer ne razlikuje lijepo i ružno, istinito i neistinito, pošteno i nepoštено. Razlog tome je što raspršenost mnoštva pojedinih iskustava nije u mogućnosti oformiti čvrstu spoznaju i izgraditi sustav. Promatrano u okviru teoretskoga vidokruga čovjek je u mogućnosti graditi duhovnu spoznaju koja se utemeljuje sintezom mnoštva u jedinstvo, a pod takvom moći čovjeka Haler podrazumijeva sam razum i njegovu čudorednost. Ista načela koja mi priznajemo kao opća pravila razuma nalazimo ne samo u djelima Grka, Rimljana nego i u Knjizi Mrtvaca Egipćana, Avesti Perzijanaca, Rigvedi i Zakoniku Manus Indijaca, Šu-kingu i Li-kingu Kineza, Eddi starih Germana, Kurana muslimana... Kroz promjene svih ovih tisućljeća osnova je čudorednih načela ostala ista (Cathrein, V., 1904 prema Haler, A., 1943, 290).

Duhovna ljepota prenesena u fizički svijet nužno gubi svoju objektivnu vrijednost i poistovjećuje se sa subjektivnim osjećajima ugode i neugode. Čini se kako je i sam ukus prema tome relativan i sasvim subjektivan, što nužno vodi čovjeka u nijekanje vlastite ljudskosti. Primjerice, Beethovenov estetski osjećaj za ljepotu unutar skladbi nije sadržan u iskustvu instrumenta koji skladbu auditivno lijepo prikazuje, već on postoji u njegovom duhu jer je Beethoven bio gluh. Haler zaključuje da predmet spoznaje lijepoga kao i istinitoga te poštenoga ne može biti osjetilna stvar u domeni svakoga čovjeka, nego duhovna spoznaja koja se izgrađuje putem odgoja. Ukus se prema tome ne smije ispitivati doživljajima umjetnički neosjetljiva čovjeka jer može voditi u relativizam.

Uloga estetskoga odgoja i obrazovanja u kulturnom osvještavanju čovjeka svodi se na usavršavanje moći njegove osjetilne spoznaje, a nju predstavlja sam ukus. Prosuđivanje osjetilnih fenomena stoga ne smije biti podložno mišljenju mnogih pojedinih autoriteta čiji je vidokrug izvanumjetnički. Jednako kao i kad su u pitanju druge kulturne vrijednosti poput istine i pravednosti njihovo prosuđivanje vrijednosti mora zadržati razinu objektivnosti i opće sustavne validnosti. Takvo nastojanje čovjeka predstavlja njegovu povjesnu borbu za usavršavanjem vlastite spoznaje, ali i antropološku potrebu za razumijevanjem svijeta koji ga okružuje (Haler, A., 1943). Čovjekova ljudskost izgrađuje se i formira u obliku kulture čije se vrijednosti prenose, izgrađuju i mijenjaju pod okriljem pedagogije. Njenu odgojnju i obrazovnu ulogu ne treba shvatiti samo kao težnju očuvanju trajnih kulturnih vrijednosti (ljepote, dobrote, pravednosti i istine), nego kao nastojanje izgradnje boljega i kvalitetnijega života pojedinaca te cjelokupnoga društva.

Zaključak

Dug povjesni razvoj pojma ljepote unutar i izvan estetike, uz to što predstavlja snažan utjecaj na razvoj ljudske kulture, usko je povezan s moralnim razumijevanjem čovjekova bića. Ljepota se prema tome ne može sagledati samo kao iskustvena, materijalna i fizička kategorija, nego kao trajna duhovna spoznaja koja ima objektivnu vrijednost. Prikazivanje njene povezanosti s pojmom dobra pruža snažne implikacije u razumijevanju čovjekova formiranja kulture i civilizacije. Čovjek, osim što nastoji opisati kakvoću njenog fenomena, nastoji razumjeti i njene norme te putem njih usustaviti i usavršiti osobnu spoznaju. Moć prosuđivanja ljepote, premda shvaćena subjektivno, mora obuhvaćati mogućnost objektivne spoznaje, u suprotnom je nemoguće shvaćanju ljepote dodijeliti objektivan karakter, već se može samo govoriti o ugodi i neugodi u iskustvu njenog fenomena. Jednako poput ljepote, dobrota, pravednost i istinitost, kao trajne vrijednosti u ljudskoj kulturi, zauzimaju fundamentalnu poziciju u procesu ljudskoga očuvanja. Njihova sinteza, usustavljanje i očuvanje putem znanosti imaju ulogu izgradnje boljega, kvalitetnijega i pravednijega društva čije se vrijednosti prenose putem pedagogije.

Literatura

- Aristotel. (1992a). Metafizika. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Aristotel. (1992b). Nikomahova etika. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Augustin, A. (1999). Ispovesti. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Barbarić, D. (1998). Ideja dobra u Platonovoj Politei. Zagreb: Demetra.
- Eco, U. (2004). Povijest ljestvica. Zagreb: Henacom.
- Eco, U. (2007). Umjetnost i ljestvica u srednjovjekovnoj estetici. Zagreb: Institut za povijest umjetnosti.
- Croce, B. (1960). Estetika. Zagreb: Naprijed.
- Čačinović-Puhovski, N. (1988). Estetika. Zagreb: Naprijed.
- Guthrie, W. K. C. (2007). Povijest grčke filozofije 4: Platon čovjek i njegovi dijalazi ranije doba. Zagreb: Naklada Jurčić.
- Haler, A. (1943). Doživljaj ljestvica. Zagreb: Matica hrvatska.
- Kant, I. (1976). Kritika moći suđenja. Zagreb: Naprijed.
- Kant, I. (2003). Antropologija u pragmatičnom pogledu. Zagreb: Naklada breza.
- Kutleša, S., ur. (2012). Filozofski leksikon. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). Osnove pedagogije. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Platon. (1983). Gozba. Beograd: BIGZ.
- Plotin. (1984). Indeks rerum. Beograd: Niro „Književne novine“.
- Uzelac, M. (1999). Estetika. Novi Sad: Akademija umjetnosti.

HUMANS ANTHROPOLOGICAL NEED FOR BEAUTY AND AESTHETIC UNDERSTANDING OF BEAUTY

Abstract

This article aims to show the human anthropological need for beauty. Therefore, understanding the notion of beauty is displayed in historical philosophical discourse. Notion of beauty is most oftenly used in modern mans description for the subject of his liking. Merely, subjectively understood liking in which beaty is a motif that stimulates his feelings of desire, emotion, pain, pleasure, or a number of other feelings shows the diversity of phenomena that can occur due to human sensory perception in appearance of beauty. Hermeneutical analysis and comparing the beauty in the historical and philosophical discourse comes to the diverse aesthetic understanding of this notion in terms of its development. Understanding the role and meaning of beauty aims to present a wide range of influences that beaty causes in the construction of human culture and civilization. The understanding of the concepts of beauty is shown in the way of explaining the understanding diversity within its historical development, and differentiation in understanding of its meaning within the currently dominant culture. Due to beauty almost always triggering the human sense of well-being it is possible to point to frequent cases of equal understanding of this notion with all that is at the same time considered as good. With historical analysis of literature this article will display a anthropological implications that mutually connect beauty and good and illustrate their strong influence on shaping and developing the human understanding of values in culture. Understood as good, beauty is also very often a subject that stimulates the human desire to possess. Consideration of owning beauty will however not be confined to its mere sensual understanding of subject but will also analyze the spiritual and intellectual context in which beauty will be brought to close connection with the pedagogical culture and the role of education in the process of humanization. According to historical understanding of these two notions it will be possible to make a short review of the contemporary understanding of the concept of beauty in the prevailing culture. In conclusion, this article aims to show the origin of human primordial need for beauty, indicating possible differences in interpretation of its understanding, perception of the value and distinction of changing this phenomenon throughout history.

Keywords: human, good, culture, beauty, taste

MUSIC EDUCATION IN SLOVENIA: INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

*Andreja Marčun
University of Ljubljana, Academy of Music
Ljubljana, Slovenia*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 376.4:78

Abstract

The system on the basic level of music education in Slovenia works on the principle of public education, which carries out the programme of music and dance. Music schools (MS) do at enrolling in programme of music and dance take into consideration the personnel and spatial capability of the school and give more gifted children a priority at enrolling, based on the test of musical capabilities. That raises the question of, how is it with the realisation of other goals, which are stated in the Law of musical education: achieving knowledge for amateur musical activity, enabling personal progress along their capabilities, enabling artistic experiencing and expressing etc.

The test of musical capabilities is mostly very rigidly conceived, which means that the students who have e.g. more weakly developed singing apparatus aren't able to express their melodic capabilities and hardly achieve the expected standard for the enrolment. Considerable rigidity of tests causes that extraordinarily diverse groups of SEN students, who may have very high musical capabilities, don't get a chance to enrol in a MS, due to that there aren't so many SEN students in Slovene MSs. Students with specific learning difficulties (e.g. dyslexia) more often attend those schools, because their problems are harder to identify when testing the musical abilities, whereas other groups of SEN students are left to attitudes of the headmaster and other teachers, which can feel unqualified for musical teaching of SEN students.

The case study will be presented with MS Krško, which as the only public MS performs the above standard programme for SEN students (Down's syndrome, autism, a cerebral palsy) and is a nice example of inclusive education, since SEN students cooperate with ordinary students in musical performances.

Keywords: music education, SEN students, test of musical capabilities, inclusion

Introduction

Music education of SEN students is undoubtedly an area of research somewhat neglected in Slovenia. There are some studies regarding the power of music therapy (Knoll and Knabe, 2008) and the recently more and more popular early music education (Rozman, 2012), but as for the music education of SEN students, there haven't been many discussions so far.

Even though the music schools system in Slovenia is believed to be among the best in Europe (Smolej Fritz, 2010), the majority of teachers in Slovene MSs (public or private), knows little about SEN students. Therefore, it needs to be clarified, who SEN students are. The current Placement of Children with Special Needs Act (2011) defines SEN children as children with mental disorders, blind and partially sighted children, i.e. visually impaired children, hearing impaired children, children with language disorders, children with motor disorders, children with long-term diseases, children with learning disorders, children with autism spectrum disorders, as well as children with emotional and behavioural disorders.

Apart from knowing different groups of SEN students, teachers' willingness and competence for teaching music to SEN students are crucial, since scarce international findings indicate that teachers are mostly ready to teach SEN students, but do not feel competent for it (Kaiser and Johnson, 2000 as cited in Hourigan, 2007; VanWeelden and Whipple, 2005). This is not surprising, given the fact that according to some surveys only a very small percentage of teachers received training in music education of SEN students (Heller, 1994 as cited in Hourigan, 2007; Cowell and Thompson, 2000 as cited in Hourigan, 2007). I believe that situation in Slovenia is very similar.

Arguments supporting formal education of SEN students in MSs and the system of music schools in Slovenia

Worldwide, and in Slovenia as well, the term inclusion has been becoming more and more established, meaning an increased participation of all participants in academic and social sense (Lesar, 2009). The concept of inclusion represents one of the basic arguments supporting the need to include SEN students into MSs. However it is far from being the only one.

On the basis of individual articles of the Universal Declaration of Human Rights, the Convention on the Rights of the Child, and also of the Slovene

Music Schools Act (2006), it can be assumed that basic music education should also be made available to SEN students.

In its Article 2, the Music Schools Act (2006) states that as an educational institution, MS has various objectives and tasks: „to identify and develop music and dance talents; to help shaping personality and improve the level of music education among the population; provide adequate knowledge and experience to enable participation in amateur instrumental ensembles, orchestras, choirs and dance groups; provide the basis for further music and dance education; enable artistic experience and expression; enable students' personal development in accordance with their capabilities and the characteristics of development; foster common cultural and societal values deriving from the European tradition; fostering mutual tolerance, respect for diversity and cooperation with others; preserve the national and universal heritage and develop national awareness; foster multicultural society, while developing and preserving our own cultural and natural heritage“.

In this context we ask ourselves whether all the above objectives and tasks are actually implemented. Do music schools in fact enable artistic experience and expression, students' personal development in accordance with their capabilities and the characteristics of development? Do they foster tolerance, respect for diversity and cooperation with others? Based on experience and observation, most MSs endeavour to achieve two objectives in particular: identifying and developing musical talents and providing the basis for further music education. If they were to achieve other objectives, listed by the act, they should consider providing music education to SEN students as well, since these students can have high musical capabilities, e.g. as the internationally recognised blind pianist with autism Derek Paravicini (Derek Parivicini – slepi avtist, ki je glasbeni genij, 2010).

It needs to be pointed out that fulfilment of goals and tasks, and thus inclusion of SEN students into music education, is connected with MSs' programmes as well. Programmes for pre-school music education, music and dance preparatory courses do not require entrance examinations. Instead, MSs enrol as many children as there are available posts. This makes it possible for SEN students to enter these programmes. However, to get to the next level of music and dance programmes students do have to pass entrance exams. While this will probably cause no considerable problems to a student with dyslexia (they will start emerging later on, when dealing with notation), a student with serious problems in communication and comprehension will not be able to pass the exam. It also needs to be noted, that all students might not have a well developed singing apparatus which would enable them melodic expression (the exams include singing), but they can nonetheless have high musical capabilities.

Students are enrolled in the music and dance programme on the basis of available posts. The MS determines the number of available posts on the basis of the personnel and premises it has available, giving priority to more talented students and to courses of orchestral instruments and singing (Music Schools Act, 2006). At this point it has to be pointed out, that the number of posts at each individual instrument offered by a MS for the new school year is the same as the number of students concluding their education in the previous year. Talent-based enrolment is used predominantly for those instruments which are most in demand (e.g. flute, piano, guitar, violin), while some other, less besieged instruments (e.g. horn, tuba, trombone) are more accessible also to less musically gifted students.

The crucial element for enrolment is, however, the entrance exam, the content and details of which are determined by the educational programme, while the examining board and its tasks are set up by the school principal (*ibid*). Searching for the content of the entrance exam, I found out that it is not designed as a standardised test. Each MS uses tests of their own, drawn up by teachers themselves. Since these are MSs' internal documents, they are not easily accessible. On the website of the MS Vrhnika you can read that the entrance exam is taken before an examining board composed by three teachers and lasts approximately 5 minutes. Each child has to sing a song or two of their own choice and repeat rhythmic and melodic themes after a member of the board (Splošne informacije, n.d.).

In general, enrolment of SEN students into MSs in Slovenia is somewhat random. However, there are two MSs that include them intentionally. In order to get a clearer insight into their system of work and the teaching methods they use to teach SEN students, I decided for a qualitative research method – case study. I used different research techniques, such as: observation, semi-structured interview, documentation analysis. Based on my records, I represented the results of the two semi-structured interviews in the form of narrative interview. The information below represent the MS Krško, its method of work and strategies for teaching SEN students, and some viewpoints of the headmaster and one of the teachers.

Presentation of the inclusive Music School Krško

Description of the Music School Krško

The Music School Krško started including SEN students into music education with the „Hidden Treasure“ project, when the first two students started attending clarinet and diatonic accordion lessons respectively. According to the teacher I interviewed, both students progressed very well and the teachers acquired a lot of new methodical knowledge. Apart from pre-school music education, music preparatory course and music programmes – the MS Krško, with the consent of its founder (the municipality of Krško) also has an above standard program which SEN students are included in. The MS Krško has had an over 10-year-long continuity in teaching SEN students which in the last school year involved 8 teachers.

In the school year 2013/2014 the above standard programme included over 30 students from their own local community, even though there is great interest in the education of SEN students also in the surrounding municipalities. The programme does not require any special giftedness; it enables general music education and improvement of culturedness. The above standard programme is not part of the regular programme, so it is not financed by the municipality. It is carried out as a market activity, financed by students' families and by the community which appreciates the quality of music education of SEN students. In part, the funds for the programme are also obtained from the industry and from the Krško Court of Law. The later included the MS in a special system, within which individual perpetrators of misdemeanours or offences can make financial contributions for certain cultural or charitable purposes.

The SEN groups are very heterogeneous, as the deficits can be bigger in some students and smaller in others. In this respect, the MS Krško excludes no one, in fact, they enrol students of all groups of SEN. Students who have good motor abilities and can follow the lessons (students with learning difficulties or specific learning disorders, such as dyslexia) take the entrance exam and are included in the regular music programme, have instrument lessons twice a week and one lesson of music theory per week. These students also take exams at the end of each school year. Students with cerebral palsy, Down's syndrome, disorders in mental development, autism spectrum disorders and Williams syndrome are included in the above standard programme and do not have to take the entrance exam.

Within this programme, 30-45 minute lessons take place once a week and include both, instrument playing and music theory. Students do not have final exams at the end of the school year and they do not receive a report card. Instead

they receive a general certificate of participation in music education which also states the amount of hours of the course. There are, however, exceptions: like every other citizen, every SEN student can apply for the exam and if they pass, they receive a certificate that they have concluded a certain grade.

The school is also flexible: it enables students to change programmes, which allows them to find the most suitable form of music education. A good example is a student who was included in the above standard introductory programme for a few years. But in the past year he made so much progress that he was able to shift to the regular programme Percussions.

Slovene MSs in general usually enrol students aged from 5 to 11 (with the exception of singing lessons). Following the same principle as general schools where SEN students are taught, in MS Krško the age criterion does not apply for SEN students for entrance, and the duration of their education can be prolonged. Students included in the above standard programme are 7 to over 20 years old. This is important because with some groups of SEN students, their inclusion into their environment and working community is somewhat difficult or delayed.

The participatory orientation of the MS Krško is also reflected in the fact that some SEN students are included in their orchestras and choirs with which they rehearse and perform. It is important to underline that other children react to SEN students very positively, they accept them and spend time with them when preparing for performance. This helps building a general tolerance and culture within the school. This makes music education of SEN students important and beneficial for all participants in music education (the headmaster, teachers and other students).

Teaching SEN students usually involves help by experts, such as special needs teacher, but the MS Krško does not employ any additional experts. However, they do have monthly supervisions carried out by a special needs teacher. She attends lessons and advises teachers how to optimise the learning process in terms of special education and what to pay attention to.

To ensure high quality of their music education for SEN students, the MS Krško is in continuous contact with an art school from Stockholm (Sweden) and with their Resurscenter (special department within the school for SEN students), which is a very good example of integrating SEN students into arts education.

Music Teaching Methods for SEN Students in the MS Krško

Music education of SEN students in the MS Krško usually starts with an introductory course according to the method of E. Willems which is divided into three levels. The lessons can be carried out individually or in groups of 5 to 7

SEN students. I will present the first level of the introductory course, which is further divided into four parts: auditory perception, rhythmic education, singing and songs, natural bodily movement. Each lesson is planned in such way that it includes areas from all four parts, which makes the lesson varied and systematic enough from the pedagogical point of view.

The introductory part of the lesson is dedicated to sensory and affective auditory development. The child's ability of identifying different sounds is stimulated with educational music games. Objects emitting various sounds are presented and students then compare those sounds and recognise them. Students are able to distinguish even between two very similar sounds. We can use birds-imitating sounds, where students can identify whether the sound represents the mother cuckoo (soprano recorder) or a chick (sopranino). One exercise is intended to identification of equal sounds. The student's task is to find a pair of equally looking rattles which, due to different contents sound differently. This part of the lesson also includes identifying, repeating and inventing low, middle-pitched and high tones.

In identifying and performing tonal movement, students perform tonal movement in different ways, following it with the movement of their hands (upwards and downwards). Apart from singing we can also use slide whistle to create various pitches. Slide whistle is particularly suitable, because the movement of the piston concretely shows the tonal movement.

Tonal movement is related to repeating and inventing tonal intervals, aimed primarily to the ability to reproduce various intervals. Scale movement involves students singing the major scale, accompanied by an instrument, indicating with their hands whether the melody ascends or descends. By spinning sound tubes students get to know the overtones which they create by changing the speed of spinning. Slow spinning produces low tone, fast speeding produces high tone.

Rhythm is one of the key components of music education, so the next area is dedicated to the development of the sense for rhythm. First we use special exercises to relax and warm up, and then a rhythmic exercise without vocalisation, e.g. the teacher claps a rhythmic motif that the student has to repeat. The sense of rhythm is also developed through rhythmic exercises with vocalisation, repetition of fast rhythmic sequences and performing short and long sounds.

Development of the sense of rhythm is followed by singing which is the core part of each lesson. We pay attention to relaxed posture, quality of voice, accuracy of pitch and rhythm and articulation. We sing folk and authorial songs which are suitable in terms of music and content. We find it important that students learn some songs from other European as well as non-European cultures.

The lesson concludes with natural bodily movement in strong connection with the sense of meter and rhythm. Each student chooses a movement (walking, jumping, skipping, running) that others have to imitate, while the teacher improvises, using her voice and a drum.

Some Viewpoints of the Krško MS Principal and the Teacher Teaching SEN Students

Research shows that inclusion of SEN students into ordinary schools largely depends on the principals' and teachers' viewpoints (Lesar, 2009) and the answers of the Krško MS principal and one of the teachers confirm this. The principal, who himself teaches SEN students and is the father of a child with autism spectrum disorder, has a very positive attitude towards music education of SEN students. In his opinion, some principals of Slovene MSs have a certain fear regarding SEN students and are afraid of additional complications that they think could arise. Despite he is convinced that in the future more and more Slovene MSs will include SEN students, he points out that not every MS has the personnel so willing to teach SEN students than the Krško MS. He believes that we should not do things by force, but rather just enable those teachers who are willing to teach SEN students, to do so.

The interviewed teacher with many years of experience in teaching SEN students believes that MSs need to consider inclusion and start enrolling SEN students. She sees one of the reasons for small inclusion of SEN in MSs in the fear of diversity; she thinks teachers are perhaps uncomfortable around SEN students and do not know how to approach them, or simply pity them.

Inclusion of SEN in MSs also has to do with competence. According to the principal, who was in contact with the Association of Slovene Music Schools, most teachers think they lack competence to teach SEN students. However, he is critical about such a stand. He is convinced that teachers do not have to know all the diagnoses and medical interpretations of the conditions or carry out musical therapy (even though music education has therapeutic effects); all they have to do is to adjust the educational process to the particular characteristics of every individual student, not just SEN students. In his opinion, professional competence is a mixture of knowledges and sensations which a person teaching SEN students must have. He critically connects the issue of professional competence to teach SEN students with the following question: „Are parents who get a SEN child prepared for this?“

The teacher from the Krško MS believes that, besides musical knowledge, you also need to know the psychological characteristics of development and have support by special need education experts. She also recognises investigation of

methods and didactics of music education for SEN students as an important element. She adds: „Of course, teaching SEN students does require additional expert knowledge. However, their inclusion critically depends on the viewpoints of teachers and schools. The excuse that one is not competent to teach SEN students music is not justifiable in the time when different trainings are so easily accessible.“

Also important is what, according to the principal, SEN students gain from inclusion in MS: a kind of musical joy and culture that even SEN students need. The principal also points out: „Progress at the lower level of music school is not just in the virtuosity with which someone plays an instrument, but is also of spiritual nature. The question is: has someone who is highly talented but too lazy to practice made more progress than someone else whose involvement in music made their life meaningful?“

The teacher expressed another interesting opinion, when she said that SEN students taught her „to measure life with different measures“, because musicians tend to be very performance-oriented, competitive and perfectionists. In fact, music gives children a lot more than mere achievements and we need to foster also those other objectives that are written down in the curriculum but often overlooked in practice.

Conclusion

The Krško MS is a good example of inclusion of SEN students in music school education and can serve as role model for other Slovene schools. We live in a time when accepting and including SEN students and developing virtues, such as acceptance and mutual respect should have several effects. First, it should help individuals who differ from each other to learn their similarities. Second, and this is connected with the first effect, respecting diversity would ensure greater mutual solidarity in the modern plural society in which people belong to different ethnic, religious or cultural groups, greater inclusion of those who differ into the society, which consequently means its greater stability and cohesion. Third, acceptance, inclusion and respect for diversity would equip those who meet diversity in one of its forms with certain knowledge or understanding of that diversity (Sardoč, 2011).

To conclude with, I would like to point out that the inclusion concept and the legislation are two very strong arguments to justify inclusion of SEN students in MSs. However, we must also bear in mind, that music is a human phenomenon, created by people for people. It exists and works in social circumstances (Merriam, 2000). Aristotle argued that encounter with beauty, whether we create it

or experience it as consumers of arts, is one of the most natural form of human pleasure and a source of happiness (Kroflič, 2010) and Koopman (2005) links arts to the concept of fulfilment. Even the composer Kodaly said that music is irreplaceable spiritual food (Tomac Calligaris, 2010) which, in our opinion should be accessible to everyone who expresses interest in this area.

Bibliography and sources

- Hourigan, R. (2007). *Preparing Music Teachers to Teach Students with special Needs*. Applications of Research in Music Education, Fall-Winter 2007, vol. 26 Issue 1, p. 5-14
- Knoll, Š. in Knabe, C. (2008). *Glasbena terapija z deklico s posebnimi potrebami*. Glasba v šoli in vrtcu, letno 13, št. 1 (2008), p. 20-27
- Koopman, C. (2005). *Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts*. Journal of Philosophy of Education, Volume 39, Issue 1, p. 85-97,
- Kroflič, R. (2010). *Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v vrtcu Vodmat)*. V R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota, A. Jug (ured.). Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti. Ljubljana: Vrtec Vodmat
- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Merriam, A. P. (2000). Antropologija glasbe. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče
- Peklaj, C. (2010). Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbeno-pedagoški zbornik* Akademije za glasbo v Ljubljani. Zvezek 14, p. 53-64
- Rozman, A. (2012). Moč glasbe v zgodnjem otroštvu. Retrieved 26.4.2014 from: http://www.ringaraja.net/clanek/moc-glasbe-v-zgodnjem-otrostvu_5600.html
- Sardoč, M. (2011). Mulitkulturalizem: Pro et contra. Enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Smolej Fritz, B. (2010). *Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli*. Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani. Zvezek 14, p. 65-70
- Derek Parivicini – slepi avtist, ki je glasbeni genij, (2010). Retrieved 12.6.2014 from: <http://www.rtvslo.si/kultura/glasba/derek-paravicini-slepi-avtist-ki-je-glasbeni-genij/239488>
- Splošne informacije*, n.d. Retrieved 30.6.2014 from : <http://www.gsv.si/vpis/splosne-informacije/>
- Tomac Calligaris, M. (2010). Vrednote Willemsovega pristopa h glasbeni vzgoji v današnjem času. *Glasba v šoli in vrtcu*. Let. XV. Št. 1. p. 21-28.
- Tomac Calligaris, M. (b.d.) *Osnovno glasbeno izobraževanje po metodološkem sistemu Edgarja Willemса*. Retrieved 24.5.2014 from: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/E_Willems_program.pdf

Van Weelden, K., Whipple, J. (2005). *The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs*. Journal of Music Teacher Education, Spring 2005, vol. 14 no. 2, p. 62-69

Zakon o glasbenih šolah (2006). Uradni list RS, 81/2006, str. 8673-8678. Retrieved 5.5.2014 from: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536>

ULOGA KREATIVNOGA UMJETNIČKOG IZRAŽAVANJA U KOMUNICIRANJU BAŠTINE: PLANIRANJE, REALIZACIJA I EVALUACIJA MUZEJSKE RADIONICE

Tamara Matajia

Pomorski i povjesni muzej Hrvatskog primorja Rijeka

doc. dr. sc. Nataša Vlah

Učiteljski fakultet u Rijeci

Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37:069

Sažetak

Cilj je ovoga rada opisati mogućnosti primjene kreativnoga umjetničkog izražavanja u muzejskoj pedagogiji u svrhu stjecanja novih znanja i vještina te prikazati planiranje, realizaciju i segment evaluacije muzejskih radionica za djecu u vrtićima i učenike u školama koje, primjenjujući interdisciplinarni pristup u komuniciranju baštine, provodi Pomorski i povjesni muzej Hrvatskog primorja Rijeka. U radu sudjeluju kustosi, muzejski pedagozi i studenti različitih struka.

Teorijska koncepcija radionica polazi od prenje da različitim oblicima umjetničkoga izražavanja autori komuniciraju određenu poruku te da se umjetničko izražavanje može primijeniti u komuniciranju baštine na više razina. Komunikacija, kao jedna od temeljnih muzeoloških funkcija, odvija se na različite načine – izložbama, publikacijama, vodstvima, predavanjima, radionicama i sl. – a njezin je osnovni cilj osvještavanje i prenošenje znanja o baštini za koju pojedini muzej skrbi. Velik je izazov odgovoriti na pitanje *kako* to učiniti, osobito kada je u pitanju najmlađa populacija, a da ujedno budu zadovoljeni muzejski standardi, struka i krajnji korisnici. Polazeći od činjenice da je muzej mjesto informalnoga učenja, otvaraju se mogućnosti za primjenu suvremenih pedagoških metoda koje se oslanjaju na teoriju učenja putem otkrivanja i konstruktivizma, teško provedivih u okvirima formalnoga obrazovanja. Kroz muzejske radionice čija je svrha komunikacija određene baštinske teme voditelj usmjerava učenike na kreativno izražavanje unutar zadanoga okvira, od znanja k njegovu verbalnom i likovnom izrazu te izrazu pokretom, ili obratno. Takve radionice zabavne su i atraktivne učenicima, a ujedno zadržavaju autentičnost.

Uz naznačenu teorijsku elaboraciju koncepta u radu prikazujemo tri radionice kao primjere te navodimo rezultate provedene evaluacije s djecom i učiteljima koji su bili korisnici navedenih radionica.

Ključne riječi: muzejska radionica, muzejska pedagogija, kreativnost, baština, informalno učenje

Uvod

Muzejski sektor doživio je posljednjih desetljeća 20. stoljeća veliku transformaciju od ustanove koja je primarno usmjerena na prikupljanje građe „visoke kulture“ prema ustanovi koja je sve više okrenuta širokome krugu posjetitelja i njihovim potrebama. Fokus se pomaknuo od predmeta prema aktivnostima (McCall, V., Gray, C., 2014, 20-21) pri čemu su se muzejski edukatori našli pred velikim izazovom kao posrednici između baštine o kojoj muzej skrbi i posjetitelja. Edukacija uloga muzeja prepoznata je kao vrlo važna ako muzej želi zadržati i stvoriti novu publiku, stoga su muzealci u svijetu, počevši od 1970-ih godina, počeli preispitivati svoj odnos prema publici (Hein, G. E., 1998). Muzeji su dugo bili usmjereni isključivo na kognitivno učenje, no takve spoznaje nisu jedini cilj posjeta muzejima, već on posjetitelju treba pružiti i drugačija, emotivna iskustva (Yellis, K., 2010). U planiranju komunikacijskih aktivnosti vrlo je važno jasno izraziti što se želi postići, koji su očekivani rezultati te zašto je pojedina aktivnost važna, komu je namijenjena i kako pridonosi željenome cilju društvene zajednice u kojoj muzej djeluje. Bitan dio planiranja aktivnosti evaluacijski je postupak koji nastoji otkriti uspješnost provedene aktivnosti. Statistika o broju i vrsti posjetitelja, kada se redovito provodi u muzejima, ne govori o posjetiteljevu iskustvu posjeta muzeju i ne daje konkretnе smjernice za budući rad. Stoga se u muzejima zapadnoeuropskih zemalja i SAD-u sve više poseže za evaluacijom koja će istražiti upravo iskustva muzejskih posjetitelja (Preskill, H., 2011). Taj oblik istraživanja relativno je nov i literature o iskustvu posjetitelja ima malo, a najveći je doprinos tome polju dala engleska muzeologinja Ellain Hooper-Greenhill (Kirchberg, V., Troendle, M., 2012).

Uvažavanje potreba posjetitelja, najprije izrečeno na konceptualnoj razini, postupno se primjenjuje i u muzejskoj praksi. Među brojnim aktivnostima koje muzeji provode posljednjih nekoliko desetljeća posebno mjesto zauzimaju edukacijski programi za učenike. Doživljaj muzeja u djetinjstvu uvelike će utjecati na kulturne potrebe posjetitelja u kasnijoj životnoj dobi (Trevelyan, 1991 prema Hein, G. E., 1998), stoga je neophodno pomno promisliti o sadržajima i strukturi aktivnosti za učenike.

Edukacijski programi za učenike u Pomorskome i povijesnom muzeju Hrvatskoga primorja Rijeka kontinuirano se provode od osnutka Pedagoške službe Muzeja 1980-ih. No novinu u tome segmentu rada predstavljaju tematske muzejske radionice s čjom je realizacijom Muzej započeo početkom 2014. godine. Radionice su sastavni dio prve faze revitalizacije parka bivše Guvernerove palače u kojoj je Muzej smješten. Projekt pod nazivom *Čudotvornica* započeo je 2013.

obuhvativši izradu koncepta novoga stalnog postava i aktivnosti koje će se u njemu odvijati te građevinsku sanaciju i uređenje vrtnoga paviljona. U relativno malome prostoru (oko 40 m²) postavljena je suvremena instalacija Ivane Postić i Mateja Vočaneca, čija razigrana kompozicija projicira njihovo viđenje biljnoga i životinjskoga svijeta, te šest interaktivnih vitrina s predmetima iz muzejske Zbirke igračaka i igara, koji kroz nekoliko tematskih cjelina pružaju uvid u segmente djetinjstva i odrastanja u prošlosti. Specifičnim stalnim postavom i tematskim muzejskim radionicama koje su istovremeno zabavne i atraktivne te edukativne i autentične nastojali smo u informalnome muzejskom okruženju omogućiti djeci predškolskoga i osnovnoškolskog uzrasta posjet muzeju prihvatljiv njihovoj dobi (Mataija, T., 2014). Teme radionica nadovezuju se na građu i djelatnost Muzeja, a imaju za cilj kroz igru i praktičan rad približiti djeci različite teme iz lokalne baštine te predstaviti Muzej u novome svjetlu, kao otvorenu, zanimljivu, čak i zabavnu ustanovu.

Teorijski okvir tematskih muzejskih radionica u Čudotvornici

„Jasno je da muzejske radionice pružaju odlične uvjete za uspješno učenje. Učenicima je uzbudljivo učiti koristeći muzejske zbirke. Materijalnost zbirki kombinirana s imaginativnim i često vrlo neobičnim aktivnostima omogućuje neposredan angažman koji učenici i njihovi nastavnici smatraju uvjerljivim i intrigantnim“ (Hooper-Greenhill, E., 2007, 170). Takvi i slični rezultati istraživanja o učenju u muzeju osnovni su razlog nastojanja da edukaciju provodimo muzejskim radionicama. Iako se još uvijek većina učitelja u Hrvatskoj prilikom organizacije posjeta muzeju odlučuje za vodstvo, učinjeni su određeni pomaci.

Na temelju iskustava i analiza brojnih muzejskih pedagoga u svijetu (npr. Hooper-Greenhil, E., 2007, 3-8; Hein, G. E., 1998, 6-7, 12-13; Vanslova, E. G., 2001, 78-80; Kai, Y. (Brain) T., Rousseau, M. K., Nassivera J. W., Vreeland P., 2001, 77-83) te osobnih iskustava u muzejskome radu prve autorice koji ukazuju na potrebu promjene odnosa, osobito prema mladim posjetiteljima, nastojali smo primijenjeniti dvije netradicionalne teorije učenja: teoriju učenja otkrivanjem i konstruktivizam (eng. *discovery theory and constructivism*). Sve je šira primjena toga koncepta u okvirima muzejske edukacije posljednjih desetljeća premda je teorija izrečena znatno ranije (u djelu Jeromea Brunera *The Process of Education* iz 1960.). Obje teorije uvažavaju ideju učenja kao aktivnoga i iskustvenog procesa koji podrazumijeva fizički i mentalni angažman. Učenik sam istražuje i donosi zaključke te povećava razumijevanje i sposobnost generaliziranja (Hein, G. E.,

1998, 30-34). Jedna od osnovnih karakteristika konstruktivističkoga pristupa učenju povezivanje je novoga znanja s prethodno usvojenim znanjem, poznatim predmetom ili idejom, a bez asocijacija s poznatim kategorijama takvo učenje nije moguće (Hein, G. E., 1998, 38-39, 155-156).

Sa širom svrhom opisivanja mogućnosti primjene kreativnoga umjetničkog izražavanja u muzejskoj pedagogiji kojemu je namjena stjecanje novih znanja i vještina, cilj je ovoga rada prikazati planiranje, realizaciju i segment evaluacije muzejskih radionica.

Planiranje i realizacija radionica

Teme odabrane na temelju građe i djelatnosti Muzeja nastojali smo povezati sa školskim kurikulumom, stoga nisu sve radionice primjenjive za svaki uzrast, već je potrebno određeno predznanje, iskustvo ili vještina djeteta za aktivno sudjelovanje u radu. Kako bi se osigurao interdisciplinarni pristup, u osmišljavanju tema i aktivnosti radionica sudjelovali su kustosi, muzejski pedagog i studenti različitih struka: muzeolog, povjesničar umjetnosti, povjesničar, etnolog, arheolog, pedagog, likovni pedagog, socijalni pedagog, učitelj, akademski slikar, akademski kipar, glumac, kulturolog. Svaka radionica pomno se planira kako bi se postigli željeni ciljevi, a to su pozitivno iskustvo posjeta muzeju, novo znanje i razumijevanje te motivacija za ponovni dolazak. Iako su radionice međusobno različite, sve podrazumijevaju timski i individualni rad te kod svih voditelj usmjerava učenike na kreativno izražavanje unutar zadanoga okvira, od usvajanja znanja k njegovu verbalnom i likovnom izrazu te izrazu pokretom, ili obratno. Osnovne aktivnosti radionica najčešće su isprepletene: ciljano vodstvo kroz dio postava ovisno o temi, razgovor, praktični rad te neki vid prezentacije novostеченoga znanja. Ciljano vodstvo odvija se na početku ili kraju radionice, traje desetak minuta, ovisno o uzrastu i interesu učenika, a provodi ga kustos. Ono nije klasično, jednosmjerno, već karakterizirano primjenom razgovora i diskusije, koji se sukladno sociokulturalnoj teoriji odvijaju tako da učitelj, odnosno voditelj radionica pitanjima potiče i vodi učenika prema produktivnome razmišljanju. Posebno je značajan dijalog među učenicima koji se tijekom radionice nađu unutar istoga tima. Njihov razgovor u situaciji rješavanja zadatka uvelike se razlikuje od njihova uobičajenog svakodnevног razgovora te iz sociokulturalne perspektive govornici dijele ideje i znanja, evaluiraju i uzimaju u obzir različite opcije (Mercer, N. i Howe, C., 2012). Koncept iskustvenoga učenja zahtijeva neki oblik praktičnoga rada koji se odvija u unaprijed pripremljenome okruženju ili tako da

se učenik uživljava u ulogu povezani s temom koja se obrađuje, što se isprepleće s dramskim kreativnim izražavanjem. Na primjer za radionicu „Mali arheolozi“ voditelji prethodno pripreme simulaciju arheološkoga terena na kojem učenici istražuju dok se u radionici „Signalne zastavice“ učenici uživljavaju u ulogu posade broda koja treba primiti ili odaslati poruku drugomu brodu komuniciranu signalnim zastavicama.



Slika 1. Učenici na radionici „Prapovijest u našem zavičaju“.

Likovno izražavanje pokazalo je velik potencijal u komuniciranju baštine iako mu u početku planiranja nismo pridavali velik značaj. Ideja je bila u svaku radionicu uključiti neki vid likovnoga rada koji bi učenici ponijeli sa sobom kao podsjetnik na posjet muzeju, no neke su radionice zahtijevale znanja i vještine za koje mujejsko osoblje nije dovoljno kompetentno, stoga je Muzej angažirao likovne pedagoge i studente završnih godina likovne pedagogije. Željena kvaliteta i interdisciplinarni pristup temi drugačije ne bi bili ostvareni, a osobito je to bilo izraženo kod radionica „Riječki grb“, „Mozaik“ i „Prapovijest u našem zavičaju“. Nijedna od radionica nije isključivo likovna i nema za cilj izolirano podučavanje likovnih tehnika i vještina, već se likovno izražavanje koristi kao sredstvo komuniciranja baštine. Kod radionice „Prapovijest u našem zavičaju“ cilj je bio da učenici steknu uvid u svakodnevni život ljudi u prapovijesno doba, stoga je primjenjen arheološki, antropološki i povijesni pristup. Praktični rad uključivao je izradu prapovijesne keramike dvama osnovnim prapovijesnim tehnikama. U tome dijelu radionice ključna je uloga likovnoga pedagoga.



*Slika 2. Učenici na radionici „Mali arheolozi“. Fototeka PPMHP-a 2014.
(fotografije su nastale uobičajenim procesom dokumentiranja aktivnosti Muzeja).*

Muzejskom radionicom „Mozaik“ nastojali smo korisnicima približiti mozaik kao materijalnu baštinu pronađenu arheološkim istraživanjima na regionalnim lokalitetima, zatim kao umjetnički izraz kroz analize povijesti umjetnosti te mozaik kao likovnu tehniku uz njezinu primjenu u prošlosti i danas. Uz niz aktivnosti učenici su se i sami okušali u tehniци mozaika. Pristup temi ponovno je bio interdisciplinaran sa značajnom ulogom likovnoga pedagoga. Nakon radionice učenici su više cijenili mozaik i uvidjeli su koliko je truda potrebno za njegovu izradu, što su sami verbalno izrazili. To je samo jedan mali korak prema uvažavanju okružja u kojem odrastaju i pretpostavka da će se odgovornije prema njemu odnositi.

Cilj je radionice „Riječki grb“ razumijevanje oblikovanja lokalnoga simbola u kontekstu povijesnih mijena. Pristup temi interdisciplinaran je s naglaskom na promišljanju i savladavanju značenja vizualnoga jezika pomoću kojega su učenici stvarali vlastite vizualne poruke identiteta.

Postupak evaluacije triju radionica

Za potrebe ovoga rada odabrale smo evaluirati tri radionice: „Kad narastem, bit ću kustos“, „Mali arheolozi“ i „Glazbena radionica“. Htjeli smo istražiti učenikov doživljaj radionice koncipirane na gore naveden način, i to emocionalni, kognitivni i motivacijski aspekt. Na radionici „Kad narastem, bit ću kustos“ učenici se upoznaju s osnovama muzejskoga rada i uživljavaju se u ulogu kustosa učeći kroz

igru kako se formiraju zbirke, kako građa dolazi u muzej, kako se građa dokumentira, što sve kustos radi izvan muzejske zgrade i sl. Radionica je namijenjena učenicima drugih razreda i nadovezuje se na gradivo o ustanovama u kulturi. Na radionici „Mali arheolozi“ učenici upoznaju osnove arheološkoga istraživanja od pripreme terena, iskopavanja, rada u radionici do izrade arheološkoga crteža i izvještaja o rezultatima. Ta radionica sadržava više elemenata zabave i može se prilagoditi djeci od predškolskoga uzrasta do učenika četvrtih razreda, a vezuje se na gradivo drugoga razreda o zanimanjima. Na „Glazbenoj radionici“, uz pomoć Orffova instrumentarija (koji je u potpunosti prilagođen učenicima), sudionici kroz glazbu uče o svakodnevnicici običnoga lokalnog čovjeka istovremeno razvijajući muzikalnost i ljubav prema glazbi. Aktivnost učenika na radionicama usmjerena je na pjevanje i sviranje dječjih i narodnih pjesama, a osnovni su instrumenti udaraljke, najadekvatnije za potrebe dječjega muziciranja. Glazbenim radionicama prisustvovala su djeca iz lokalne udruge „Roma“.

Evaluacija radionica provedena je mješovitim kvantitativno-kvalitativnim pristupom (Jedjud, I., 2008). Učenici ($N = 111$) su ispunjavali Skalu doživljaja radionice (SDR) koja je konstruirana kao poboljšanje svoje prethodne verzije (Mataija, T., Vlah, N., 2013) dok smo njihove učiteljice ($N = 6$) zamolile da ispune polustrukturirani upitnik sa sljedećim pitanjima: Što Vi mislite koliko su učenici bili motivirani? Koja je Vaša procjena kako su se učenici osjećali? Mislite li da su nešto naučili?

Čestice u SDR-u sadržajno su konstruirane u fokus-grupi stručnjaka koji se bave socijalnopedagoškim radom i imaju iskustva u radu s učenicima na iskustvenome učenju u životnim, odnosno izvanučioničnim okruženjima. Pritom je nama u sadržajnome razumijevanju djetetova doživljaja radionica bilo važno uvažavanje teorijskoga konstruktivističkog diskursa (Heine, G. E., 1998; Hooper-Greenhil, E., 2007). Pristupilo se izradi i primjeni dviju jezičnih varijanata: za dječake i za djevojčice. Unutarnja pouzdanost cijele skale tipa Cronbachove alphe iznosi ,89, što je prihvatljivo za analizu.

Radionice su održane u razdoblju od travnja do svibnja 2014. Svakoj je prisustvovao jedan razred ili grupa, a termin održavanja unaprijed je dogovoren s njihovim učiteljicama. Na radionicama koje su trajale 90 minuta bila su prisutna četiri voditelja te učiteljica. Evaluacijske upitnike učiteljice i učenici ispunjavali su na kraju radionice, u trajanju od oko 5 minuta, a prije samoga ispunjavanja voditelj je učenicima pročitao prvo pitanje kako bi im objasnio što se od njih očekuje. Poštovani su etički aspekti: učenicima je objašnjena svrha ispunjavanja upitnika i rečeno im je da je ispunjavanje dobrovoljno i anonimno.

Prikazat ćemo deskriptivne podatke na razini absolutnih i relativnih frekvencija s preporukom da se u budućnosti s većim uzorkom sudionika napravi i analiza latentne strukture skale. U tome se smislu ovaj prikaz može smatrati dijelom predistraživanja i preliminarnim pokazateljem za buduću razradu preciznije metodologije u evaluaciji radionica.

	Spol				Dob					Ukupno		
	Muški		Ženski		8 god.		9 god.		10 god.			
Kad narastem, bit ću kustos	25	60%	17	40%	21	50%	18	43%	3	7%	42	38%
Mali arheolozi	32	56%	25	44%	1	2%	46	80%	10	18%	57	51%
Glazbena radionica	4	33%	8	67%	6	57%	2	17%	4	26%	12	11%
Ukupno	61	55%	50	45%	29	26%	66	59%	17	15%	111	100%

Tablica 1. Dob i spol učenika u pojedinoj radionici.

Prema podacima u Tablici 1 vidljivo je da su u evaluacijskome postupku sudjelovali učenici oba spola u podjednakoj mjeri, a njihova je dob bila u rasponu od 8 do 10 godina. Napominjemo da su različiti učenici evaluirali različite radionice, odnosno da nisu svi sudjelovali u svim radionicama, već samo na jednoj od tri opisane.

Iz rezultata u Tablici 2 vidljivo je da su učenici na devet od ukupno deset čestica pozitivno ocijenili pojedine aspekte radionica kojima su neposredno prije evaluacije prisustvovali i u njima aktivno sudjelovali. Izuzetak je čestica koja se odnosi na primjenu iskustva kod kuće koja je nešto slabije ocijenjena što je razumljivo s obzirom na specifičnost sadržaja dviju radionica koje su povezane s okruženjem muzeja, a koji učenici vjerojatno nemaju kod kuće.

Nakon prikazane manifestne razine zanimale su nas moguće statistički značajne relacije u odgovorima učenika prema kojima bismo saznale razlike u doživljaju pojedinih radionica. Napravile smo uvid u kontingencijske tablice u kojima su u redovima bili podaci o vrsti radionice („Kad narastem, bit ću kustos“, „Mali arheolozi“ i „Glazbena radionica“), a u stupcima kategorije odgovora iz SDR-a (netočno, djelomično točno i točno). Računale smo za svaku od 10 čestica skale SDR-a hi-kvadrat test uz vjerojatnost greške mjerena od 5%. Hi-kvadrat testom utvrđeno je da postoje razlike između doživljaja učenika pojedinom radionicom na česticama 2 ($\chi^2 = 16,08$, $df = 4$, $p = ,00$), 3 ($\chi^2 = 13,10$, $df = 4$, $p = ,01$), 4 ($\chi^2 = 22,90$, $df = 4$, $p = ,00$), 6 ($\chi^2 = 16,06$, $df = 4$, $p = ,00$), 7 ($\chi^2 = 14,52$, $df = 4$, $p = ,01$) i 8 ($\chi^2 = 11,48$, $df = 4$, $p = ,02$).

	Kad narastem, bit će kustos			Mali arheolozi			Glazbena radionica		
	N	DT	T	N	DT	T	N	DT	T
1. Želim ponovo doći ovamo na neku drugu radionicu.	6 12%	11 26%	26 62%	1 2%	14 24%	42 74%	1 8%	1 8%	10 84%
2. Na radionici sam saznala nešto novo.	2 5%	8 19%	32 76%	1 2%	1 2%	55 96%	2 18%	0 10	10 82%
3. Dobro je to što sam tijekom radionice nešto otkrivala.	3 7%	8 19%	31 74%	0	3 5%	54 95%	2 17%	2 17%	8 66%
4. Kod kuće ću pokušati raditi nešto slično ovome na radionici.	19 45%	5 12%	18 43%	12 21%	25 44%	20 35%	1 8%	1 8%	10 84%
5. Nešto što sam radila potaklo me na razmišljanje.	11 26%	10 24%	21 50%	11 19%	15 26%	31 55%	0	2 17%	10 83%
6. Tijekom radionice bilo mi je zabavno.	2 5%	11 26%	29 69%	1 2%	1 2%	55 96%	1 8%	1 8%	10 82%
7. Zadovoljna sam jer sam sama istraživala.	5 12%	12 28%	25 60%	5 9%	3 5%	49 86%	2 17%	0 0	10 83%
8. Veseli me što sam mogla pokazati što znam i mogu.	7 17%	6 14%	29 69%	1 2%	8 14%	48 84%	0 0	0 0	12 100%
9. Zapamtila sam puno toga s radionicama.	2 5%	11 26%	29 69%	1 2%	15 26%	41 72%	2 17%	0 0	10 83%
10. Pričat ću prijateljima što sam radila ovdje na radionici.	10 25%	9 20%	23 55%	12 21%	11 19%	34 60%	2 17%	0 0	10 83%

Kazalo: N = netočno, DT = djelomično točno; T = točno

Tablica 2. Distribucija frekvencija ukupnih odgovora učenika nakon svake radionice.

Interpretacijom razmjernih vrijednosti iz kontingencijskih tablica utvrđenih relacija značajnih hi-kvadrata uočavamo, kada se uspoređuje doživljaj učenika na trima radionicama, da su učenici radionicu „Mali arheolozi“ razmjerno najčešće, u odnosu na ostale dvije radionice, pozitivnim doživljajem procjenjivali na česticama *Na radionici sam saznala nešto novo, Dobro je to što sam tijekom radionice nešto otkrivala, Tijekom radionice bilo mi je zabavno, Zadovoljna sam jer sam sama istraživala i Veseli me što sam mogla pokazati što znam i mogu*. Za „Glazbenu

radionicu“ rekli su češće nego za druge dvije radionice da *će kod kuće pokušati raditi nešto slično ovome na radionici* dok su je razmjerno visoko ocijenili i na česticama *Tijekom radionice bilo mi je zabavno, Zadovoljna sam jer sam sama istraživala i Veseli me što sam mogla pokazati što znam i mogu.* U ovoj se usporedbi radionica „Kad narastem, bit će kustos“ u evaluaciji učenika pokazala nešto niže evaluiranom od ostale dvije, što ne znači da je ona općenito nisko procijenjena jer se iz Tablice 2 vidi da je i ta radionica evaluirana iznadprosječnim ocjenama. Možda su sadržaji te radionice za učenike apstraktniji i teže razumljivi ili imaju nižu razinu zabave nego ostale dvije radionice, stoga je možda potrebno razmisiliti o nekim modifikacijama u budućnosti.

U kvalitativnome su nas dijelu evaluacije zanimala mišljenja učiteljica koje su učenike dovele i s njima bile prisutne na radionicama. Analizom dobivenih odgovora vidljivo je kako su sve učiteljice smatrale da su učenici bili motivirani tijekom čitave radionice, da je prema njihovom mišljenju postignut izvrstan modus izmjerenjivanja aktivnosti te da su učenici bili uzbudeni i zadovoljni tijekom radionice. Neke su učiteljice rekle da su učenici naučili nešto novo, a druge da su utvrdili neko već otprije obrađeno gradivo. Učiteljica koja je dovela romsku djecu primijetila je i to da su se djeca opuštala kako je radionica odmicala.

Dakle evaluacija radionica upućuje na to da su tri evaluirane radionice pozitivno ocijenili i učenici i njihove učiteljice. Ograničenja generalizacije rezultata u malome su uzorku ispitanika. Također je u budućem planiranju evaluacije potrebno metodološki osmislitи evaluaciju samoga procesa radionice i evaluaciju voditelja te razmislitи o vremenskome odmaku u planiranju vrednovanja dugoročnih ishoda. U budućim bi analizama bilo zanimljivo provjeriti faktorsku strukturu skale SDR-a za svaku pojedinu radionicu te dopuniti skalu novim česticama, odnosno ukloniti čestice koje se eventualno pokažu nepouzdanima na pojedinoj dimenziji. Skalu je potrebno kontinuirano usavršavati i na temelju statističkih pokazatelja dobiti iz nje relevantne informacije za poboljšanje planiranja i provedbe radionica.

Umjesto zaključka

U ovome smo radu pokušale opisati koncept, planiranje, realizaciju i početnu fazu evaluacije muzejskih radionica koje je Pomorski i povjesni muzej Hrvatskoga primorja počeo provoditi 2014. godine. Teorijska osnova u komuniciranju baštine učenicima razredne nastave kao aktivnim subjektima realizacije školskoga kurikulumu jest iskustveno učenje i konstruktivizam. U navedeni teorijski

koncept uključeno je kreativno izražavanje koje uvelike pridonosi cjelovitosti pristupa određenoj temi. Primjenom mješovitoga kvantitativno-kvalitativnog pristupa tri evaluirane vrste radionica („Kad narastem, bit ću kustos“, „Mali arheolozi“ i „Glazbena radionica“) pozitivno su ocijenjene i predložena su neka poboljšanja za planiranje evaluacije u budućnosti.

Literatura

- Bryant, E. (2011). A Museum Gives Power to Children. *Curator – The Museum Journal*, 54/4, 389-398.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London, New York: Routledge.
- Hooper-Greenhil, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London, New York: Routledge.
- Jeđud, I. (2008). Kvalitativni pristup u društvenim istraživanjima. U: Kvalitativni pristup u društvenim znanostima (ur. Koller-Trbović, N. i Žižak, A.). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kai, Y. (Brain) T., Rousseau, M. K., Nassivera J. W., Vreeland P. (2001). Holiday in the Museum: An Alternative Program for At-Risk High School Students. *Intervention in School and Clinic*. 37/ 2, 77-85.
- Kirchberg, V. i Tröndle, M. (2012). Experiencing Exhibitions: A Review of Studies on Visitor Experiences in Museums. *Curator – The Museum Journal*, 55/4, 435-452.
- Mataija, T. (2014). Čudotvornica. Pomorski i povijesni muzej Hrvatskog primorja Rijeka. Preuzeto 28. 7. 2014. sa: <http://ppmhp.hr/cudotvornica/>.
- Mataija, T. i Vlah, N. (2013). Osvještena baština. U: Partnerstvo (u tisku).
- McCall, V. i Gray, C. (2014). Museums and the ‘new museology’: theory, practice and organisational change. *Museum Management and Curatorship*, 29/1, 19-35.
- McRainey, D. L. i Russick, J. (2009). Learning From Kids: Connecting the Exhibition Process to the Audience. *Curator*, 52/2 , 183-192.
- Mercer, N. i Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory in Learning. *Culture and Social Interaction*, 1, 12–21.
- Preskill, H. (2011). Museum Evaluation without Borders: Four Imperatives for Making Museum Evaluation More Relevant, Credible, and Useful. *Curator – The Museum Journal*, 54/1, 93-100.
- Rice, E. J. (1902). History. *The Elementary School Teacher and Course of Study*, 2/7, 500-505. Preuzeto 27. 6. 2014. sa: <http://www.jstor.org/stable/992407>.
- Vanslova, E. G. (2001). Museum Pedagogy. *Education and Society*, 43/12, 76–84.
- Yellis, K. (2010). Cueing the Visitor: The Museum Theater and the Visitor Performance. *Curator – The Museum Journal*, 53/1, 87-103.

THE ROLE OF CREATIVE WORK IN COMMUNICATING HERITAGE

Abstract

The aim of this paper is to describe the possibilities of applying creative work in museum pedagogy for the purpose of acquiring new skills and knowledge as well as to describe the planning, realisation and evaluation of workshops for children that are, applying an interdisciplinary approach in communicating heritage, held in Maritime and History Museum of the Croatian Littoral. The working team consists of curators, museum educators and students of museology, art history, history, ethnology, archaeology, pedagogy, art pedagogy, social pedagogy, early teaching, painting and sculpting, acting, culturology. Workshops are continuously evaluated in order to maintain the expected quality level.

The concept of workshops is based on the premise that various kinds of creative expression communicate certain messages and that creative work can be applied in communicating heritage on different levels. Communication, as one of the basic museum functions, is realised through exhibitions, publications, lessons, workshops etc. with the aim of transmitting knowledge based on museum collections. A great challenge, however, is presented by the question *how* to transmit this knowledge, especially to young visitors, meeting at the same time the museum and professional standards, as well as satisfying the visitors.

Museums are suitable for informal learning which includes applying contemporary teaching methods based on discovery learning and constructivism. In museum workshops the teacher encourages the children to creatively express themselves within certain limits. Such workshops are attractive to children and, at the same time, authentic.

In addition to the theoretical concept, this paper also describes the evaluation carried out with children and teachers who attended the workshops.

Keywords: museum workshop, museum pedagogy, creativity, heritage, interdisciplinary, informal learning

DIDAKTIČKA PROBLEMATIKA U SUVREMENOJ NASTAVI GLASOVIRA

*Martina Mičija Palić
Glazbena škola Zlatka Balokovića Zagreb
Hrvatska*

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 37.02:786.2

Sažetak

Sagledamo li poduku glasovira u dijakronijskom smislu, jasno je da se ona mijenjala kroz gotovo dvjesto godina, uvijek u skladu sa suvremenim zahtjevima društva koji su često bili uzrokovani tehnološkim napretkom i različitim socijalno-društvenim čimbenicima. Logično je pretpostaviti da i naše vrijeme donosi nove izazove koji će utjecati na poduku – nastavu glasovira u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, pa je nužno sagledati najzastupljenije didaktičke probleme s kojima se susreću nastavnici glasovira u glazbenim školama. Krenemo li od osnovnih zakonitosti opće pedagogije i didaktike, primijenivši ih na individualnu nastavu glasovira, kritičkim i komparativnim metodama definirat ćemo osnovna pitanja koja obuhvaćaju prepoznavanje glazbene nadarenosti, početak glazbene poduke, planiranje individualizirane nastave, motiviranje učenika, stvaranje radno-produktivne atmosfere, problematiku adekvatne evaluacije u glazbi te osnovne metode rada i integracije suvremenih didaktičko-tehnoloških sredstava u nastavi glasovira. Osvještavanjem problematike i interpretiranjem rezultata nastoji se pomoći klavirskim pedagozima da svoj poziv shvate kao kreativan čin kojim, proniknuvši u bit muziciranja, doprinose razvoju mladih glazbenika – budućih reproduktivnih umjetnika profesionalaca i ljubitelja-konzumenata umjetničke glazbe.

Ključne riječi: glazba, glasovir, klavir, didaktika, individualna nastava

Uvod

Krenemo li od činjenice da se nastava glasovira, dijakronijski gledano, mijenjala s vremenom pod utjecajem vanjskih čimbenika koje je gotovo redovito nametala okolina, logično je pretpostaviti da će i naše doba pred glazbene pedagoge prostrijeti nove zahtjeve, uvjetovane društveno-socijalnim mijenjama, raznim političkim faktorima, napose onima povezanim s područjem formalnog obrazovanja i državnih obrazovnih institucija, kao i neizostavnim tehnološkim napretkom koji bez izuzetka utječe na razvoj mnijenja čitavog društva, ponajprije mladih – djece, učenika i studenata. U takvim okolnostima djeluje suvremeni glazbeni (klavirski) pedagog koji prvenstveno mora biti prilagodljiv, prijemčiv za nova saznanja i educiran u širem smislu nego u prijašnjim razdobljima jer dostupnost znanja kroz moderne tehnološke izume (internet, pametni telefoni i sl.) nameće pedagigu nova iskušenja u pedagoškom radu s mladim talentiranim individualcima. Da bismo glazbu približili novim naraštajima, neminovno moramo glazbeno-pedagošku djelatnost uskladiti sa suvremenim tendencijama i temeljnim pitanjima pedagogije i didaktike sagledavši ih s novog aspekta. Klavirski su pedagozi često fokusirani na vlastita subjektivna iskustva proizašla iz nastavne prakse dok s druge strane zanemaruju osnovne zakonitosti opće pedagogije i didaktike koje su itekako važne u ovako delikatnoj nastavi, kao što je učenje sviranja glasovira i odgoj budućih pijanista. Stoga će se u ovom radu nastojati objasniti osnovna problematika suvremene nastave glasovira sagledana kroz temeljne zakonitosti didaktike. Cilj je ovog rada usmjeravanje pažnje klavirskih pedagoga na znatnije proučavanje samog nastavnog procesa i osobnosti budućih pijanista-pedagoga. Nove okolnosti djelovanja potvrđuju da se pedagog ne smije osloniti isključivo na vlastite sposobnosti i intuiciju na području glazbe, već na stručno znanje koje mora biti na visokoj razini, odnosno znatno je više pažnje potrebno usmjeriti na pedagoška i didaktička pravila te principe u suvremenoj nastavi. Klavirski pedagog stoga treba svoj poziv shvatiti kao kreativan čin koji pruža zadovoljstvo te u skladu s time, razmišljajući o klaviru, učeniku, nastavi, pijanizmu i glazbi uopće, proniknuti u bit muziciranja i prenijeti ju u učioniku ili glazbeni studio. Pritom posebnu pažnju treba usmjeriti na razvoj glazbenog mišljenja, atmosferu na satu, odnos učitelja i učenika, poticanje učenikova interesa za glazbu i samostalno osmišljavanje te razvijanje vještina, sposobnosti i kreativnog djelovanja na području glazbe.

Glazbena nadarenost kao preduvjet za početak glazbene poduke

Ishodište rada s početnicima sastoji se od prepoznavanja njihove glazbene nadarenosti i procjene spremnosti i zrelosti neophodne za sviranje nekog instrumenta. Reći za nekoga da je glazbeno nadaren znači potvrditi njegovu lakoću u obavljanju složenih zadaća koje po svojoj zahtjevnosti odstupaju od prosjeka. Glazbena je nadarenost toliko specifična da se ponekad puno lakše otkriva nego neke druge čovjekove sposobnosti.

„Virtuozna dostignuća, pa i ona koja se odnose samo na motoričke sposobnosti, izazivaju divljenje. Naročito glazbene sposobnosti djece dojmljivije su nego što je to slučaj s drugim čovjekovim sposobnostima (...) glazbena nadarenost doživljuje se kao privilegija. Onaj tko je nema, dostoan je žaljenja u očima nadarenog glazbenika“ (De la Motte-Haber, H., 1999, 100).

Smatra se da u glazbenoj nadarenosti veliku ulogu ima genetsko naslijede. Tako istraživanja pokazuju da je, ako su oba roditelja muzikalna, onda 70-85% djece muzikalno; ako je samo jedan roditelj muzikalni, onda je 60% djece muzikalno; a ako su roditelji nemuzikalni, onda je 15-25% djece muzikalno (De la Motte-Haber, H., 1999). O nasljeđivanju glazbene nadarenosti ne može se govoriti kao o apsolutno točnoj pretpostavci jer na razvoj djetetove muzikalnosti znatno utječu i drugi parametri.

Budući da je glazbena nadarenost vrlo kompleksna osobina, postoje razne metode i testovi utvrđivanja glazbene nadarenosti koji znatno pomažu pedagozima. Prvi od takvih testova je test C. E. Seashorea iz 1919. godine koji traži razlikovanje visine, glasnoće i trajanja tona te razlikovanje ritmova i zvučnih boja. Seashore tvrdi da se na osnovu senzornih sposobnosti razlikovanja i učinaka pamćenja treba predvidjeti muzikalnost. Zbog opširnosti samog testa, u nekoliko navrata prepravljanog, došlo se do zaključka da ritamski zadaci nisu u korelaciji s razlikovanjem visine tona, već su to dvije odvojene sposobnosti, a slabe je pouzdanoći i dio testa koji se odnosi na prepoznavanje boje zvuka (De la Motte-Haber, H., 1999). Unatoč tim zamjerkama taj je test ishodište inačice testiranja tijekom prijemnih ispita za glazbene škole u Republici Hrvatskoj. U proteklim desetljećima susrećemo se i s tzv. unitarističkim shvaćanjem glazbene nadarenosti koje tvrdi da pojma muzikalnosti uključuje senzorne sposobnosti, spontani interes, kognitivne elemente i uočavanje estetskih vrijednosti te da je muzikalnost usko povezana s jezičnim i matematičkim sposobnostima, a manifestira se osjetljivošću na umjetničku kvalitetu skladbe (Rényesz, G., 1954). Ne možemo negirati takvo shvaćanje glazbene nadarenosti, ali ono još uvijek ne rješava vječno pitanje

mjerljivosti nadarenosti kao kategorije, kao ni mnogi drugi testovi koji se javljaju u proteklom stoljeću: Bentleyev test, Wingov test glazbene inteligencije, Gordnov test profila glazbenih sposobnosti i dr.

Ako uzmemo u obzir navedene činjenice i saznanja o glazbenoj nadarenosti, moramo postaviti najznačajnije pitanje: *kako prepoznati glazbenu nadarenost u svakodnevnoj praksi?*

U svijetu postoje tendencije da djeca u sve ranijoj dobi započnu svirati neki instrument (čak s 3 do 4 godine starosti). Saznanja pokazuju da mala djeca brže napreduju kroz inicijalnu fazu učenja nego djeca koja počnu svirati kasnije s 10 do 12 godina starosti. Da bi dijete bilo spremno početi s učenjem sviranja nekog instrumenta, treba pokazati mentalnu, fizičku i emocionalnu spremnost (Timakin, E. M., 1997). Kako bi se utvrdila njihova nadarenost i spremnost, uz spomenute testove moramo postaviti i neka specifična pitanja da bismo odredili zadovoljava li dijete zadane kriterije neophodne za upis u glazbene škole.

Mentalna spremnost

- Zna li dijete abecedu?
- Može li brojiti do 20?
- Može li dijete biti mirno i koncentrirano otprilike 10 minuta?
- Zna li odrediti što je desno, a što lijevo?

Fizička spremnost

- Može li se djetetova šaka raširiti toliko da obuhvati najmanje 4 do 5 klavirskih tipki?
- Može li dijete obavljati neke mikropokrete rukama, tj. šakom?

Emocionalna spremnost

- Je li dijete pitalo za satove klavira i koliko dugo već to traži?
- Ako dijete nije tražilo poduku iz klavira, zna li samoinicijativno prići klaviru i nešto eksperimentirati ili se pretvarati da svira?
- Kako je reagiralo kada su roditelji predložili poduku iz klavira?
- Reagira li na glazbu koju čuje, plešući ili krećući se u ritmu?
- Jesu li ostali učitelji i odgajatelji zamijetili djetetovu sklonost glazbi?

Iako su nam navedene smjernice putokaz prema izboru budućih učenika glazbe, nerijetko se u praksi nalazimo u situaciji da uslijed nedostatka vremena ne

obratimo dovoljno pažnje svakom djetetu i često zaključke o djetetovoj budućnosti u glazbenoj edukaciji donosimo s nedovoljno informacija. U današnjoj je okolini neuspjeh i odbijanje nepoželjna kategorija pa je logično zaključiti da dijete koje ne prođe prijemni ispit u glazbenoj školi neće svoj interes okrenuti glazbi u sustavu privatnog glazbenog obrazovanja niti individualnog interesa, a nerijetko će i roditelji prihvaćajući činjenicu da im je dijete „netalentirano“ i „nemuzikalno“ njegov interes usmjeriti u druge sfere. Time gubimo potencijalnu glazbenu publiku i konzumente kvalitetne glazbe, a glazba ostaje često izvan domene onoga što podrazumijevamo pod pojmom „poznavanje opće kulture“ čak i na višim stupnjevima općeg obrazovanja. Neosporno je da takva problematika mora navesti glazbene pedagoge da promišljaju na nov način problem ishodišne evaluacije djetetove glazbene nadarenosti i kategorizaciju muzikalno – nemuzikalno u širem smislu.

Početak glazbene poduke

Osnovna glazbena poduka ima najčešće dva stupnja: predškolski i početni (Timakin, E. M., 1997). Predškolski stupanj odnosi se na razdoblje kada dijete dobiva prve poticaje za razvijanje glazbenih sposobnosti, a upravo to razdoblje učenja možemo povezati s funkcionalnim učenjem. Početni stupanj glazbene poduke veže se uz upisivanje glazbene škole, zato kažemo da je to institucionalno učenje, tj. obrazovanje. U okviru vertikale specijaliziranog glazbeno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj moguće je realizirati oba navedena stupnja glazbene poduke. Tako su od 2006. godine u primjeni dva različita nastavna plana i programa predškolskog glazbenog obrazovanja verificirana od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Iako navedeni programi ne obuhvaćaju učenje sviranja glasovira, *Nastavni plan i program predškolskog glazbenog obrazovanja funkcionalne muzičke pedagogije* uključuje nastavu instrumenta.

„Djeca se u nastavni proces predškolskog glazbenog FMP uključuju s pet ili šest godina. Po završetku druge godine, ukoliko su uzrastom i zrelošću još premladi za zahtjevnost programa osnovne glazbene škole, usmjerava ih se na dvogodišnji program nastave blok-flaute (rjeđe nekog drugog glazbala s istom satnicom)“ (RH MZOŠ, 2006, 450).

Kada govorimo o predškolskom stupnju glazbene poduke, možemo ga shvatiti u okviru Timakinove tvrdnje koju, iako ne podrazumijeva učenje sviranja glasovira, možemo sagledati kroz vid funkcionalnog učenja. Kako se navedeni programi predškolskog glazbenog obrazovanja primjenjuju u glazbenim školama

i predškolskim ustanovama, napominjemo da im je glavni cilj upravo funkcionalno učenje: „(...) radost zajedničkog pjevanja, igre, plesa, slušanja glazbe te poticanja više produktivnih nego reproduktivnih sposobnosti“ (RH MZOŠ, 2006, 434).

Kada govorimo o funkcionalnom učenju, važno je istaknuti da se ono temelji ponajprije na informacijama koje dijete dobiva iz okoline. Tako jedan od prvih poticaja dolazi od roditelja – slušanje glazbe i upoznavanje s glazbenom literaturom (naročito onom koja je primjerena djeci zbog svog sadržaja), odlasci na koncerte, slušanje i gledanje opera i baleta. Slušanje vršnjaka koji sviraju te razne glazbeno-edukacijske emisije s kojima se susrećemo na radiju, televiziji ili programu YouTube također utječu na razvoj glazbenih sposobnosti. Potrebno je upozoriti da u tom ranom razdoblju, kada dijete dobiva prva glazbena iskustva, ono također formira i prve vlastite stavove o glazbi. Stoga dijete ne treba opteretiti raznim, njemu nerazumljivim informacijama, već ga trebamo naučiti da je glazba radost i zabava.

Upisivanjem u glazbenu školu dijete započinje s institucionalnim glazbenim obrazovanjem. Svako je predznanje koje dijete posjeduje važno i olakšat će početak sviranja izabranog instrumenta. Kada započnu raditi s vrlo malim djetetom, pedagozi moraju odrediti cilj nastave i pedagoškog rada oslanjajući se na osnovne didaktičke smjernice. „U svim elementima rada važno je držati se osnovnih didaktičkih principa postupnosti i sistematicnosti: od bližeg ka daljem, od poznatog ka nepoznatom, od lakšeg ka težem, od jednostavnog ka složenom“ (Buklijaš, S., 2008, 21).

Pritom se postavljaju pitanja kako se i na koji način želi utjecati na učenika; odgovoriti pijanista ili pedagoga, tehničkog virtuoza ili originalnog interpreta, profesionalca ili muzičkog konzumenta koji se neće kasnije profesionalno baviti glazbom? Odgovori na ta pitanja znatno će utjecati i na prilagođavanje sadržaja nastavnog programa. Što je važnije – vještina ili znanje o tome kako dijete može kasnije samostalno učiti? Preferira li se da učenik svira što više kompozicija ili da zna koji je smisao i u čemu je važnost određene kompozicije? Je li važnije imati znanje o glazbi i načinu sviranja ili je važnije stvoriti određene stavove o glazbi, razviti samosvijest učenika i poučiti ga što je to uspjeh? Što je važnije – cilj ili način na koji dolazimo do tog cilja?

Pojedini klavirske pedagozi kazuju da je glavni cilj zapravo da dijete što prije bude sposobno nešto odsvirati, tj. reproducirati. Oni se temelje na savladavanju klavirske literature i repertoara za učenje, tj. kvantiteta je pokazatelj progrusa. Tački profesori skloni su natjecanjima te evaluaciji kao konkretnim pokazateljima

uspjeha. U ranoj fazi učenja taj pristup može imati negativan utjecaj na učenikovo poimanje glazbe.

Nasuprot tome stoje klavirski pedagozi koji tvrde da se treba usredotočiti na način kojim dolazimo do zacrtanog cilja. Takav je pristup radu generaliziran, a temelji se na postupnom savladavanju klavirske tehnike i zakonitosti određenih stilova glazbe. Učenika također treba usmjeriti i na tematiku koja podupire nastavu klavira, a to je poznavanje povijesti glazbe, muzičke literature te osnovnih zakonitosti harmonije i polifonije. Takav pristup dugotrajnog kvalitetnog učenja rezultira i kvalitetnijim konačnim produktom jer tako dobivamo samosvjesne, kreativne i kompetentne mlade glazbenike.

„Zadatak učitelja je da pokaže učeniku kako treba formirati svoje ideje i da ga trijezno suoči s njegovim jakim i slabim stranama. Pri tome je glavni motto težnja ka perfekciji, s tim da učenik ne smije biti vođen lažnim ambicijama te brzim i površnim uspjesima“ (prema Buklijaš, S., 2008, 5).

Možemo zaključiti da se institucionalno i funkcionalno obrazovanje međusobno isprepliću i da funkcionalno učenje ne prestaje upisivanjem glazbene škole, već se nastavlja kroz glazbeno djelovanje budućeg umjetnika. Institucionalno je učenje u principu jednako za sve učenike, pa nas jedino individualna znatiželja i interes te ljubav prema glazbi koje dobivamo funkcionalnim učenjem čini različitim od drugih, a zbog te raznolikosti i originalnosti postajemo i bolji glazbenici. To je primjenjivo na profesionalne glazbenike i pedagoge jer su cjeloživotno učenje i kontinuirano profesionalno usavršavanje naročito važni u jedinstvenom pozivu kao što je glazba. Kako bismo bili što bolji glazbenici i pedagozi, moramo neprestano učiti i biti otvoreni za nova saznanja na području glazbe te pratiti suvremene tendencije glazbe i glazbene edukacije u svijetu.

Nije dobar pedagog onaj tko je samo pedagog niti je dobar pedagog onaj tko je dobar izvođač, a povremeno predaje. Dobri pedagozi moraju svirati i biti najbolji izvođači, ali isto tako neophodno je neumorno raditi s mladim ljudima i znati prenositi znanje i iskustvo stečeno na sceni (Neuhaus, H., 2002).

Problematika individualne i individualizirane nastave

Kada govorimo o učenju sviranja instrumenta, često se ističe da je to individualna nastava. Svakako treba definirati što je to individualna nastava, a što individualizirana. Učenje je uvijek individualni čin i tiče se svakog pojedinca. Individualni rad podrazumijeva samostalni i pojedinačni rad učenika, u kojem

učenik samostalno rješava određenu problematiku bez interakcije i konzultacija sa suučenicima ili pedagogom. Prednosti takvog načina rada vide se u tome da krajnji uspjeh ovisi o angažiranosti, vlastitom znanju i sposobnosti svakog pojedinca. Individualnim radom potiče se učenika na samostalnost u radu uopće, što je vrlo značajno u njegovom budućem razvoju naročito ako se odluči profesionalno baviti glazbom. Međutim, poznajemo i individualizirani rad. U procesu nastave individualizirani rad podrazumijeva isključivo rad koji je prilagođen svakom učeniku i njegovim potrebama, sposobnostima, mogućnostima, motivaciji, interesu i tempu rada uopće. Važno je istaknuti da se pojedinci znatno razlikuju u sposobnostima, stilovima učenja, interesima i sklonostima. Upravo te čimbenike moramo uzeti u obzir kada nastojimo individualizirati učenje i sam proces nastave. Individualizacija se najčešće odnosi na dva najvažnija aspekta učenja, a to su sadržaj učenja i put učenja, tj. način na koji neka informacija dolazi do učenika. Sadržaj učenja ovisi o predznanju pojedinca te njegovim osobinama i ciljevima dok putevi učenja ovise o pedagogu i opremljenosti glazbene ustanove.

Kroz glazbeno obrazovanje učenik se susreće s individualiziranim nastavom čiji je konačni cilj stvoriti pijanista koji će moći sve zahtjeve struke ispuniti individualnim radom. U nastavi glasovira učeniku se prilagođava izbor klavirske literaturе, način rada i brzina savladavanja osnovnih zadataka. No možda je najvažnija stvar koju učenik treba naučiti kako i zašto savladavamo određene zahtjeve te kako će to moći napraviti sam bez pomoći pedagoga. Upravo se pri osamostaljivanju učenika susrećemo sa značajnim problemom takvog načina podučavanja. Velik dio uspjeha učenika ovisi o stručnosti pedagoga i njegovim vlastitim iskustvima koje je stekao tijekom svog obrazovanja. Vrlo je vjerojatno da će pedagog, svjesno ili nesvjesno, prenijeti na učenika svoje stavove o glazbi, komunikaciji i odnosu između učenika i profesora te o stilovima podučavanja. Tada nam se nameće nezaobilazno pitanje interakcije između učenika i profesora.

Odnos između učenika, pedagoga, tematike predmeta i same okoline te atmosfere učenja vrlo je značajan za napredak. Većina interakcije između učenika i pedagoga obuhvaća govornu interakciju. Tako se najčešće analizom razgovora dolazi do saznanja o odnosu pedagoga i učenika. Važno je zamijetiti utječe li profesor direktno na učenika dajući mu upute na koje učenik odgovara ili pedagog utječe indirektno navodeći učenika na postavljanje pitanja. Ne treba pasivizirati učenika i oduzimati mu inicijativu, već treba uzimati u obzir njegove ideje i mišljenja. Tako Timakin (1997) napominje da je nastavni sat glasovira stvaralački proces, stoga podučavanje ne smije biti puko diktiranje, već zajedničko otkrivanje, istraživanje i doživljavanje glazbe. Kada pedagog podcjenjuje mišljenje učenika želeći mu se što prije približiti, s njim komunicira površno i rutinski. Djeca osjećaju

tu površnost i ona ih odbija. Autoritativan stav nastavnika neće pridonijeti razvoju stvaralačkog procesa, već će rezultirati smanjenjem interesa i motivacije za sviranjem glazovira. Kako bi pedagog izbjegao nepovoljan rezultat, potrebno je implementirati princip demokratičnosti u nastavu uz uzajamno uvažavanje i stjecanje povjerenja učenika koje će rezultirati buđenjem entuzijazma za glazbu.

Faktori motivacije učenika i stvaranje poticajne radne atmosfere

Motivacija je kategorija koja znatno utječe na učenikov rad i napredak. Logično je pretpostaviti da je najvažniji poticaj okolina i atmosfera koja nas motivira za rad. Da bismo učenika motivirali, moramo mu osigurati povoljnu radnu atmosferu. Učenik se mora udobno i ugodno osjećati da bi se mogao usredotočiti na zadatak. Studio ili učionica u kojoj se nastava odvija treba biti ugodna prostorija koja će biti opremljena raznim glazbenim sadržajima, ali isto tako treba na neki način biti izolirana od vanjskih utjecaja jer je rad između učenika i nastavnika vrlo specifičan i delikatan pa ga barem u početnoj fazi ne bi trebali ometati ili promatrati drugi. Naime, dijete može pokazati strah ili tremu od sviranja pred pedagogom, a ako je na satu i neka druga osoba, dijete se može osjetiti uplašeno i ukočeno.

Postoje tendencije da se u kasnijem radu drži tzv. „otvorena nastava“ ili nastava u vidu majstorskog tečaja. Tada učenik ima sat s pedagogom koji promatraju i njegovi kolege glazbenici i drugi pedagozi. Kada dijete sudjeluje na majstorskem tečaju, gdje svi sudionici sviraju i slušaju jedni druge, stvara se jedna vrsta motivacije jer se svi žele iskazati i biti što bolji. Takva kompetitivna atmosfera može biti pozitivna i dobra za učenikov napredak (Neuhaus, H., 2002). Ako smo stvorili pozitivno ozračje za rad, koje znatno ovisi od samog pedagoga, moramo saznati koji su učenikovi ciljevi i želje koje bi htio ostvariti u glazbi. Da bismo ga motivirali, trebamo ga podsjećati na te ciljeve i usmjeravati ga prema njima. Na tom mu putu moramo dati pravo izbora i odluke kako će ostvariti cilj, uz pomoć pedagoga. Logično je zaključiti da će dijete, naročito u ranoj fazi učenja, biti znatno više motivirano za rad ako mu dopustimo da svira kompozicije „popularnijeg“ vida (npr. popularna klasika ili neke dječje pjesme koje će moći odsvirati svojim prijateljima), treba mu također dopustiti da sam predloži što bi želio svirati i što je realan izbor. No da bismo još više motivirali učenika i stvorili kod njega pozitivan odnos prema sviranju klavira, potrebno ga je nagradjavati za njegov napredak i ukazivati mu na uspješno svedljane zadatke. Greške ne smijemo

zanemarivati niti treba pretjerano ukazivati na njih, već ih moramo pokušati riješiti kako učenik ne bi stekao krvu sliku o svom radu.

Posebnu pažnju pri stvaranju kvalitetne radne atmosfere i motiviranja učenika za rad potrebno je usmjeriti na sredstva suvremene tehnologije (npr. sveprisutne pametne telefone) isključujući ih iz radnog procesa u obliku u kojem bi ista taj proces ometala (to se odnosi na učenika i na profesora!), ali eksplorirajući ih kada za to postoji pedagoško opravdanje, koristeći dostupnost različitih informacija o glazbi, snimaka pojedinih djela, kao i interaktivnih računalnih programa koji pomažu pri usvajanju glazbene terminologije, osnovnih znanja u području teorije glazbe i koji su često korisna didaktička sredstva pri samostalnom učenikovom savladavanju određenih zadataka.

Osnovne metode nastave klavira

Kada govorimo o metodama nastave, treba napomenuti da pod tim pojmom podrazumijevamo put kojim dolazimo do cilja učenja koji daje optimalne rezultate. Ako govorimo o didaktičkim metodama nastave, znamo da su to verbalne metode (monološke i dijaloške), dokumentacijske metode, demonstracijske metode i operacijske metode (laboratorijsko-eksperimentalne, metode praktičnih radova) (Lavrna, I., 1996). No trebamo se zapitati kako možemo objasniti te metode kroz nastavu klavira.

Od navedenih metoda upravo su verbalne metode najprisutnije u nastavi klavira. One počivaju na verbalnoj komunikaciji, a upravo je to prirodni oblik interakcije među ljudima. Svakako je važno uvidjeti da su dijaloške metode puno važnije od monoloških jer je cilj svakog rada da pedagog dobije povratnu informaciju od učenika. Moramo istaknuti i demonstracijske metode koje su izrazito važne u nastavi klavira jer mu pedagog, da bi učenik nešto usvojio, mora gradivo verbalno objasniti, ali i odsvirati. Djetetu treba objasniti i demonstrirati što smatramo da treba odsvirati, ali ne na način imitiranja, već na način da ono shvati određeni zadatak, odsvira određenu kompoziciju korektno te joj doda individualnu crtu (svatko od nas emotivno doživljava glazbu, ali su te emocije jedinstvene i neponovljive). Treba naglasiti da je u takvom vidu nastave sve podređeno učeniku, pa tako postoje i varijacije u načinu rada istog pedagoga s različitim učenicima jer važnost individualizacije nastave ne možemo zanemariti.

Problematika evaluacije, tj. ocjenjivanja u glazbi

Kada govorimo o evaluaciji ili ocjenjivanju, važno je istaknuti da se radi o procjenjivanju rezultata koje je uvijek u određenoj mjeri subjektivno, naročito u glazbi. Sam je cilj evaluacije pokazati uspjehe učenika i njegova dostignuća u radu, ali isto tako evaluacija ukazuje i na neke propuste i pogreške koje svakako treba korigirati.

„Dokle god budemo primjenjivali sustav ocjenjivanja 1, 2, 3, 4 i 5 teško da ćemo poboljšati naše škole (...) tragično je da su u ovom novom stoljeću naši najuspješniji učenici, koji očajnički moraju maturirati i dobiti diplomu koja pokazuje njihovu kompetentnost, zarobljeni u sustavu od kojeg manje od 20% njih ima koristi“ (Glasser, W., 2001, 21).

U glazbi je vrlo teško odrediti objektivne kriterije ocjenjivanja koji bi bili univerzalni i općevažeći, a ni sustav ocjenjivanja ne pridonosi tome. Učenikov rad tijekom godine evaluira pedagog, a na završnom ispitnu na kraju školske godine učenik pred komisijom mora odsvirati propisani program i prezentirati određeno znanje. Upravo se tada javljaju diskrepancije. Evaluacija ovisi o stručnosti pedagoga i komisije koja ne mora imati jednake kriterije ocjenjivanja učenikova rada kao i pedagog. U glazbi postoje osnovni zahtjevi koji se traže od učenika: da pokaže točnost i preciznost u sviranju notnog teksta (točne note, ritam, dinamika, tempo i puls skladbe); da razumije osnovne zahtjeve koje je kompozitor postavio u određenoj skladbi; da pokaže poznavanje stilskih zakonitosti pojedinih povijesnih razdoblja te da ih primijeni u svom sviranju; da razumije karakter kompozicije; da zadovolji osnovne zakonitosti interpretacije i da pokaže određenu razinu tehničke spremnosti. Kada učenici postignu tu razinu, vrši se ocjenjivanje na višoj stručnoj razini gdje se traži sigurnost, samouvjerenost, inventivnost i originalnost u interpretaciji, tehnička virtuoznost i slično. Te kategorije nisu objektivne i nisu mjerljive nekom diferencijalnom skalom. Naime vrlo je lako zamijetiti svira li dijete krive note i ritam, ali evaluacija interpretacije često se temelji na osobnom sudu pedagoga, odnosno komisije i njihovim individualnim afinitetima koji ponekad nemaju isto ishodište.

Zaključak

Osnovna problematika nastave glasovira sagledana kroz primarne didaktičke principe tema je kojoj se klavirski pedagozi moraju povremeno vraćati evaluirajući ju svaki put iznova i s novog stajališta koje im nameću suvremenih zahtjevi, okolnosti i društveni odnosi. Takav specifičan oblik nastave treba biti više istražen i analiziran od strane struke, polazeći od interdisciplinarnih zahtjeva glazbe, pedagogije i didaktike, psihologije i komunikologije. Klavirski pedagozi i nastavnici susreću se s izazovima suvremenog društva, novim pristupima djetetu i njegovom razvoju pri čemu je potrebno pomiriti zahtjeve struke i vanjskih utjecaja. S druge strane pripadnicima pedagoške struke, psiholozima i komunikolozima nezahvalno je upuštati se u razmatranje specifične glazbene problematike ako i sami nemaju određenu razinu glazbenog obrazovanja i prakse na tom području. Upravo glazbeni pedagozi stoje kao jedan povezujući čimbenik između glazbenika-instrumentalnih pedagoga i općih pedagoga, psihologa, komunikologa i svih kojima je glazbeno obrazovanje tematika istraživanja te uvelike doprinose razvoju interdisciplinarne suradnje pri poboljšanju i unapređenju nastave glazbe, tako i nastave glasovira. Uz intenziviranje suradnje neophodno je motivirati klavirske pedagoge da u svrhu napretka čitave struke odgovore na važna pedagoška i didaktička pitanja potraže upravo u jednom kvalitetnom interdisciplinarnom pristupu, s konačnim ciljem educiranja što kvalitetnijih glazbenika, budućih pijanista.

Literatura

- Buklijaš, S. (2008). Metodika klavira. Niš: Fakultet umetnosti.
- Glasser, W. (2001). Svaki učenik može uspjeti. Zagreb: Alinea.
- Lavrinja, I. (1996). Poglavlja iz didaktike. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- De la Motte-Haber, H. (1999). Psihologija glazbe. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Neuhaus, H. (2002). O umjetnosti sviranja klavira. Zagreb: ITG Zagreb.
- Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa. (2006). Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole. Zagreb: Music Play, 431-467.
- Révész, G. (1954.). Introduction to the Psychology of Music. Norman: University of Oklahoma Press.
- Timakin, E. M. (1997). Klavirska pedagogija. Zagreb: Naklada Jakša Zlatar.

THE CONTEMPORARY DIDACTIC PROBLEMS IN PIANO TEACHING

Abstract

Looking back at piano teaching in diachronic sense, clearly it has changed through almost two hundred years, always in line with modern demands of society, which were often caused by technological advancement and various social and cultural factors. It is quite logical to assume that our time presents new challenges that will affect teaching piano in the educational system of croatian music schools, which brings us necessary to look at the most common didactic problems facing piano pedagogues. Starting from the basic laws of general pedagogy and didactics, by applying them to individual piano lessons, using critical and comparative methods, we will define the basic issues that include recognition of musical talent, the beginning of music lessons, planning individualized instruction, motivating students, creating productive atmosphere, problem of adequate evaluation in music, basic methods and integration of modern didactical and technological resources in piano teaching. Raising awareness of issues and interpretation of results is trying to help piano teachers to realize their vocation as a creative act and by perceiving the essence of music-making, the main goal is to contribute the development of young musicians – the future professional reproductive artist or art consumer devoted to music.

Keywords: music, piano, piano pedagogy, didactics, individual lessons

PREDMET METODIKA NASTAVE GLAZBENIH INSTRUMENATA I PJEVANJA – PREGLED NASTAVNE PRAKSE NA UMJETNIČKIM STUDIJIMA U HRVATSKOJ

*red. prof. art. Marina Novak
Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37.02:78

Sažetak

Ovaj rad razmatra trenutno stanje na području metodike nastave glazbenih instrumenata i pjevanja na umjetničkim studijima u Republici Hrvatskoj. U uvodnom dijelu autor daje opći pregled sadržaja predmeta koji se bave metodikom nastave glazbenih instrumenata ili pjevanja te analizira sadržaj temeljem dostupnih dokumenata, studijskih programa i izvedbenih planova. Središnji dio rada bavi se analizom rezultata istraživanja. Ispitanici su sveučilišni nastavnici ($N = 14$) koji predaju predmet tog sadržaja na tri visokoškolske ustanove u Republici Hrvatskoj koje, između ostalog, obrazuju buduće nastavnike individualne nastave glazbenih instrumenata/pjevanja. Podaci su prikupljeni pomoću anketnog upitnika koji je osim niza pitanja zatvorenog oblika dao mogućnost ispitanicima da slobodno opišu, komentiraju te daju sugestije o sadržaju, načinu izvođenja, nedostacima te mogućim poboljšanjima u izvedbi nastave predmeta Metodika nastave glazbenih instrumenata / pjevanja. Rezultati prvog dijela istraživanja ustanovili su značajne razlike u sadržaju predmeta koje se ne mogu protumačiti isključivo različitom prirodnom tehnike glazbenog instrumenta, odnosno pjevanja dok rezultati drugog dijela istraživanja ukazuju i na praktičnu različitost u pristupu, načinu izvođenja kao i zahtjevima koji se postavljaju studentima tijekom nastave i na ispitu. Zaključni dio rada sumira i komentira navode ispitanika o mogućim poboljšanjima na području izobrazbe budućih nastavnika individualne nastave glazbenih instrumenata/pjevanja.

Ključne riječi: glazbene škole, glazbena pedagogija, metodika, nastava glazbenih instrumenata i pjevanja, školovanje nastavnika

Uvod

Ne samo da nastavnik glazbe u srednjoj školi ne smije biti jedino puki specijalista, učitelj vještina, već po strukturi svoje struke koja je od prvorazrednog odgojnog karaktera, a napose po osebujnoj privlačivosti umjetničkih predmeta, koje obrađuje u školi, on mora biti ne samo u punom smislu riječi ravnopravan nastavnik kao i svih ostali, već što više zbog specifičnosti umjetničkih svojstava njegovih predmeta, oni moraju biti upravo središnja, atrakciona točka i svih đaka i svih nastavnika. Njegov rad i njegovo djelovanje mora imati jakog odraza na cijelokupan školski život, a posebno na kulturnom i religioznom području (...). Jasno je međutim, da će moći vršiti svoju mnogostruko složenu funkciju, koliko u školi toliko u javnom kulturnom životu samo tada ako bude kao ličnost u svakom pogledu potpuno izgrađen, odlično stručno spremjan, općekulturalno što je moguće bolje obrazovan i napose temeljito izgrađen u pedagoškom pogledu.

(Mate Demarin, ulomak iz *Prijedloga za reformu pedagoškog studija na Akademiji glazbe*, Zagreb, 14. travnja 1941.)

U sklopu visokoškolskog glazbenog obrazovanja instrumentalista i pjevača, osim primarno umjetničkog obrazovanja, u cilju postizanja profesionalne izvođačke izvrsnosti u pravilu se odvija i obrazovanje budućih nastavnika nastave glazbenih instrumenata i pjevanja u glazbenim školama. *Polifonia working group* (2010, 7, 14) ističe da je dualitet u obrazovanju trend na visokoškolskim glazbenim institucijama u Europi. Obrazovanje glazbenika kao izvođača i kao nastavnika pruža budućem profesionalnom glazbeniku više mogućnosti na tržištu rada. Na području visokog glazbenog školstva na prostoru Hrvatske potreba za školovanjem nastavnika za nastavu glazbenih instrumenata i pjevanja prepoznata je vrlo rano. Metodike nastave instrumenata na Muzičkoj akademiji u Zagrebu utemeljene su još tridesetih godina prošlog stoljeća. U akademskoj godini 1935./1936. prvi se put u redu predavanja pojavljuju predmeti Pedagogika i Metodika (Državna muzička akademija, 1936.). Već se sljedeće godine red predavanja proširuje na Pedagogiku, Metodiku klavira, Metodiku pjevanja, Metodiku solfeđa i teorije te Psihologiju (Državna muzička akademija, 1937.). U redu predavanja iz 1940. godine (Državna muzička akademija) navodi se kao obvezno Hospitiranje i praktična predavanja u Pripravnom tečaju i iz klavira/pjevanja u Nižoj školi. Metodike gudačkih instrumenata ustanovljene su nakon Drugog svjetskog rata, a duhačkih pokretanjem studija sredinom pedesetih godina prošloga stoljeća (Kos, 1981).

Četiri visokoškolske ustanove – Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Odjel za glazbenu umjetnost Umjetničke akademije Sveučilišta u Splitu, Odsjek za glazbenu umjetnost Umjetničke akademije Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te Odjel za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli u sklopu svojih studijskih programa imaju predmete koji studentima instrumentalnih studija daju pedagoške kompetencije potrebne za uspješan rad u osnovnim i srednjim glazbenim školama. U nastavku je predstavljena analiza sadržaja javno dostupnih dokumenata povezanih s predmetima kojima se službeno stječe kompetencija za rad u nastavi glazbenih instrumenata.

Pedagoške kompetencije na području glazbe

Prema radnoj skupini *Polifonia working group* (2010, 64-67) pedagoške kompetencije na području glazbe odlikuje šest glavnih obilježja:

- nastavnik je svojim učenicima umjetnički i izvođački uzor koji stvara glazbeno poticajno okruženje za učenje
- nastavnik planira i organizira – definira ciljeve, prati i vrednuje procese u svrhu učinkovitog poučavanja i učenja
- nastavnika je komunikacijska i pedagoška kompetencija u službi razvoja glazbenog potencijala učenika
- nastavnik stvara podržavajuće i suradničko okruženje za učenje
- profesionalni rast i razvoj nastavnika kroz refleksivnu pedagošku praksu i samovrednovanje
- nastavnik kao promicatelj umjetničke djelatnosti, suradnik i poveznik između škole, zajednice i društva.

Metodika nastavnog predmeta prema Beženu (2008, 53) ima ulogu obrazovne teorije svoje matične znanosti, odnosno u ovome slučaju umjetnosti. Osim pedagoških ona uključuje i filozofske, psihološke te sociološke aspekte prijenosa izabranih sadržaja u obrazovnu praksu. Juntunen (2014) ističe kao najvažnije osobine instrumentalnih glazbenih pedagoga njihove umjetničko-glazbene i sviračke vještine, smatrajući da su upravo one preduvjet dobre nastave instrumenta. Osim tehničkih izazova one obuhvaćaju koncepte i umijeća povezane s umjetničkim izražavanjem koja mogu dovesti do pravih didaktičkih rješenja i rezultirati dobrom nastavom. Iz navedenog proizlazi da su temeljni sadržaji studija – umjetnička nastava instrumenta i pjevanja, skupno muziciranje te ostali teorijski

i stručni umjetnički sadržaji – u čvrstoj vezi sa sadržajima takozvane ‘pedagoške grupe predmeta’.

Pregled i analiza sadržaja predmeta Metodika nastave

U nastavku su analizirani opisi sadržaja predmeta Metodika nastave instrumenta (klavir, violina, flauta) te pjevanja iz studijskih programa Umjetničke akademije Sveučilišta u Splitu (2005) i Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu (2013). U pregledu svih dostupnih dokumenata uočeno je da se pristupi predmetu donekle razlikuju s obzirom na prirodu instrumenta. Stoga su u ovome tekstu analizirani oni koji reprezentiraju pojedine skupine – pjevanje, instrumente s tipkama te duhačke i gudačke instrumente. Pri pregledu opisa uočava se različitost sadržaja: neki se predmeti zadiržavaju na pitanju tehnike i interpretacije (Klavir/MA) ostavlјajući predmetu koji ih slijedi (Pedagoška praksa 1 i 2) razradu načina rada u nastavi dok drugi uključuju i tjesno vežu praktični rad uz teorijski dio već u sklopu ovog predmeta (Pjevanje UMAS/MA). Pojedini opisi uključuju u sadržaj osnovne pojmove opće i glazbene pedagogije (Klavir/UMAS, Flauta/MA), pregled razvoja instrumenta kroz povijest, njegova akustička svojstva (Violina UMAS i MA, Flauta/MA) te anatomiju (Pjevanje i Violina/UMAS i MA, Klavir/MA, Flauta/MA). Gotovo svi programi (Klavir, Violina/UMAS, Klavir, Pjevanje, Violina i Flauta/MA) izlažu sadržaje povezane s tehnikom i interpretacijom, načinom stjecanja glazbenih znanja, umijeća te specifičnim nastavnim metodama i organizacijom nastavnog sata, odabirom učenika, početnom nastavom, vježbanjem, izborom primjerene literature, motivacijom te pripremom za javni nastup. Daljnje su teme načini praćenja i vrednovanja učenikova rada, informacije o nastavnom planu i programu osnovne i srednje škole te analize povijesnih i suvremenih škola za početno učenje sviranja. Neki od opisa razrađuju posebne teme poput učenja napamet, poučavanja teorije glazbe u sklopu učenja instrumenta i osobni razvoj. Tamo gdje postoje, iznose se glavna obilježja pojedinih ‘škola’ te alternativnih pristupa. Detaljan pregled prema kategorijama tema prikazan je u Tablici 1.

Pretpostavljajući mogućnost da svi sadržaji nisu u studijskim programima dostatno opisani te da se u izvođenju nastave predmeta Metodike sadržaji revaloriziraju i osvremenjuju, provedeno je istraživanje o praksi izvođenja tog predmeta na umjetničkim akademijama u Hrvatskoj.

Područja / teme	Klavir UMAS*	Pjevanje UMAS	Flauta UMAS	Klavir MA**	Pjevanje MA	Violina MA	Flauta MA
opća i glazbena pedagogija	x	x			x		x
nastavne metode	x	x	x	x	x	x	x
planiranje i organizacija nastavnog sata	x		x			x	x
početna nastava			x	x	x	x	x
individualizirani pristup		x			x		
praćenje i vrednovanje	x					x	
predispozicije i odabir učenika	x			x		x	x
anatomija i fiziologija		x		x	x	x	x
stjecanje glazbenih znanja i umijeća	x	x	x	x	x	x	x
vježbanje	x			x		x	x
motivacija	x				x	x	x
javni nastup, trema	x				x	x	x
tehnika i interpretacija	x	x	x	x	x	x	x
nastavni plan i program	x					x	x
školska literatura, pedagoški repertoar	x		x			x	x
analiza početnica			x			x	x
poučavanje teorije glazbe	x						
obilježja pojedinih škola sviranja	x		x				x
alternativne metode					x	x	
povijesni razvoj instrumenta			x			x	x
literatura i izvođači kroz povijest			x				x
akustička svojstva instrumenta			x		x	x	x
nastavna sredstva i pomagala	x						
učenje napamet	x					x	
intonacija			x			x	
nadarenost, kreativnost	x						
povrede glazbenika					x	x	
tehnike mentalnog i tjelesnog opuštanja				x			
praktični rad		x			x	x	
osobni razvoj					x	x	
cjeloživotno učenje						x	

*UMAS – Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu; **MA – Muzička akademija, Sveučilište u Zagrebu

Tablica 1. Prikaz sadržaja predmeta Metodika nastave instrumental/pjevanja prema studijskim programima.

Istraživanje o praksi izvođenja predmeta Metodika nastave instrumenta/pjevanja

Istraživanje o praksi izvođenja predmeta Metodika nastave instrumenta/pjevanja nadovezuje se na gore predstavljenu analizu pedagoške grupe predmeta na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj i sadržaja predmeta Metodika nastave. Cilj istraživanja bio je utvrditi stvarno stanje provedbe nastave, obveze studenata i način ocjenjivanja te prikupiti stavove i mišljenja izvoditelja predmeta o poželjnim i stvarnim ulaznim i izlaznim kompetencijama studenata, o poteškoćama i mogućem unapređenju predmeta. Nadalje, istraživanje želi utvrditi razinu i oblike suradnje ispitanika s drugim nastavnicima, njihovu stručnu aktivnost na tom području uključujući i informacije o sudjelovanju ispitanika u izradi nastavnog plana i sadržaja predmeta Metodika nastave instrumenta/pjevanja.

Metodologija

Temeljem istaknutih ciljeva istraživanja izrađen je anketni upitnik s 30 pitanja. Anketni upitnik sadrži 14 zatvorenih i 16 otvorenih pitanja podijeljenih na 4 cjeline, a izrađen je i distribuiran ispitanicima pomoću web-aplikacije ‘Google forms’. Ispitanici su kontaktirani putem e-maila i zamoljeni da ispune i pošalju upitnik. Podaci su prikupljeni anonimno.

Kako bi se prikupilo što više podataka, s četvero ispitanika obavljen je polustrukturirani intervju koji je pitanjima slijedio anketni upitnik dajući im mogućnost da šire i slobodnije odgovore na postavljena pitanja te govore i o temama koje nisu obuhvaćene upitnikom. Intervju je sniman, odgovori na zatvorena pitanja pismeno su bilježeni dok su otvorena pitanja naknadno transkribirana. Podaci su, zbog relativno malog uzorka i prirode odgovora, obrađeni kvalitativnom analizom sažimanja i usporedbe.

Ispitanici

Uvidom u nastavne programe i izvedbene planove ustanovljeno je da ukupno 26 nastavnika predaje predmet Metodika nastave instrumenta/pjevanja na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj. Ukupno je u ovom istraživanju sudjelovalo 14 nastavnika. Njih desetero koji su se odazvali da ispune anketni upitnik i četvero ispitanika s kojima je proveden djelomično strukturirani intervju u trajanju od

jednog sata do sata i po. Ispitanici koji su intervjuirani reprezentiraju nastavnike metodike različitih instrumenata – klavira, violine, udaraljki i pjevanja i imaju dugogodišnje iskustvo u izvođenju tog predmeta. Iskustvo u izvođenju tog predmeta svih ispitanika kreće se od 1 do 3 godine za petero ispitanika (36%), jedan ispitanik ima 4-7 godina radnog iskustva, dvoje 8-14, a njih šestero (43%) ima iskustvo duže od 15 godina. Devetoro ispitanika (64%) predaje i neki drugi pedagoški predmet, najčešće Pedagošku praksu, dok njih petero od pedagoških predmeta predaje samo Metodiku.

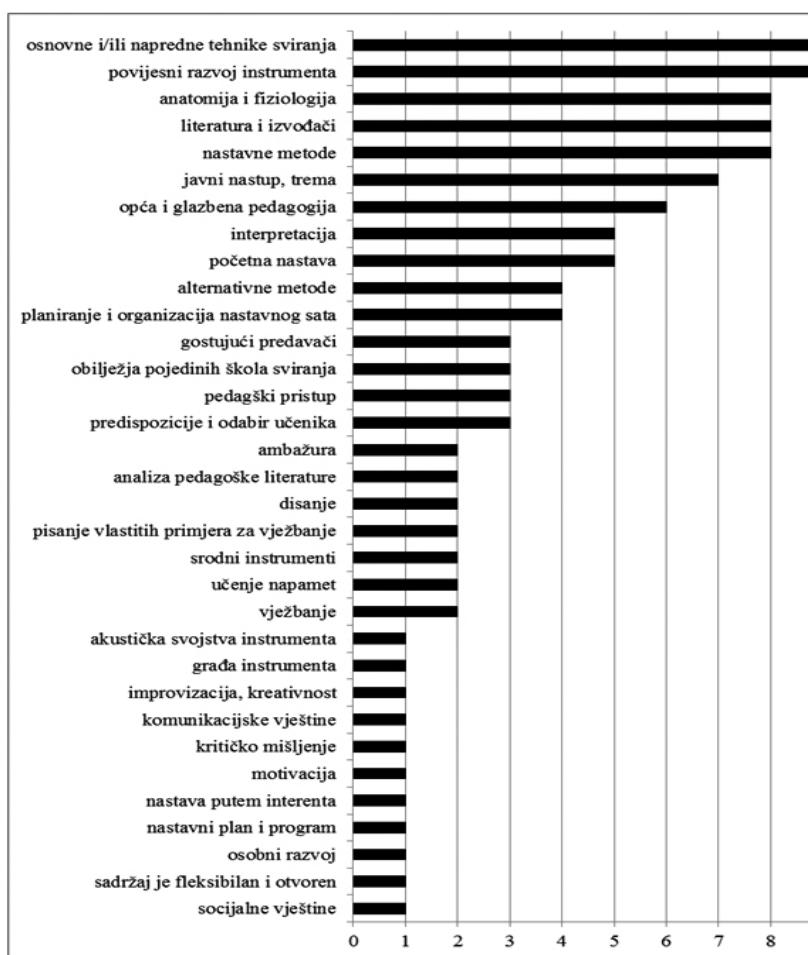
Rezultati

Prvi dio upitnika ispitao je osnovne informacije o izvođenju kolegija. Prema odgovorima ispitanika predmet se najčešće (64%) izvodi u ciklusima od dvije (3), tri (3) i četiri i više godina(3) dok petero (38%) nastavnika izvodi Metodiku nastave instrumenta/pjevanja svake akademske godine. Grupe studenta najčešće su vrlo male: 1-5 studenata (43%), 6-10 (21%) dok je samo pet skupina (36%) veće od 10 studenata. Prema saznanjima ispitanika velika većina studenata (90% i više) koji studiraju na instrumentalnim studijima i pjevanju upisuje pedagošku grupu predmeta kao izborni modul.

Kao poželjne ulazne kompetencije nastavnici prvenstveno navode dobro vladanje tehnikom sviranja instrumenta, odnosno tehnikom pjevanja, zatim zrelost, zainteresiranost, komunikacijske vještine, položene ostale ispite iz pedagoške grupe predmeta te dobro predznanje iz solfeggia i teorije glazbe te povijesnog razvoja i poznavanje literature za određeni instrument. Međutim često se susreću s nedostatkom znanja ili oskudnjim predznanjem. Ističu da razina predznanja ovisi o tome jesu li studenti usvojili znanja na drugim pedagoškim predmetima ili su stekli određenu praksu radeći u glazbenim školama i sposobni su ga odgovarajuće primijeniti. Premda mnogi imaju vrlo solidnu sviračku tehniku, najčešće ne znaju verbalizirati ono što rade. Ispitanici navode da su studenti u početku vrlo često nezainteresirani, međutim da njihova motivacija raste tijekom nastave Metodike. Analizom odgovora ispitanika na pitanje o sadržaju nastave uočljiva je raznovrsnost odgovora (Slika 1).

Najučestalije su čestice navodi da je u sadržaj predmeta uključena materija o osnovnim i naprednim tehnikama sviranja i povijesnom razvoju instrumenta (9), zatim o anatomiji sviračkog aparata te fiziologiji sviranja/pjevanja, glazbenoj literaturi i njenim izvođačima te nastavnim metodama (8). Sedam ispitanika navodi da u nastavi Metodike govori o problemima povezanim s javnim nastupom,

tremom i načinom njezina prevladavanja, šestero u sadržaj predmeta uključuje teme iz opće i glazbene pedagogije. Ostali sadržaji pojavljuju se manjom frekvencijom. Zanimljivo je da su anketirani nastavnici nastojali ojačati neke od kompetencija za koje su smatrali da nedostaju studentima, primjerice uključivali su sadržaje za razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina, kritičkog mišljenja i osobnog razvoja.



Slika 1. Prikaz sadržaja predmeta Metodika nastave instrumental/pjevanja prema rezultatima istraživanja.

Anketirani nastavnici navode da imaju propisanu literaturu, samo dvoje ima vlastiti udžbenik ili skriptu dok se drugi služe naslovima drugih autora, najčešće

na stranom jeziku. Isto tako studente upućuju na korištenje dopunske literature. Intervjuirani nastavnici istaknuli su kao nedostatak nedovoljan broj (recentnih) naslova koji se tiču specifičnih metodičkih pitanja nastave instrumenta/pjevanja na hrvatskom jeziku, što više osjećaju se pozvanima da u skorije vrijeme pripreme i publiciraju svoje nastavne materijale.

Kao odgovor na pitanje o obavezama studenata na predmetu tijekom nastavne godine nastavnici ističu redovitost u pohađanju nastave, zatim seminarske i druge pisane radove uz prezentaciju pred ostalim studentima, provjere znanja putem kolokvija, čitanje zadane literature, praktične vježbe, hospitaciju nastave na glazbenim školama i ogledni nastavni sat. Neki od nastavnika hospitacije i praktični rad u nastavi ostavljaju za predmet Pedagoška ili Metodička praksa koji studenti upisuju narednih godina dok drugi integriraju sadržaje oba predmeta tijekom jedne akademske godine. Završnu ocjenu oblikuju najčešće temeljem usmenog ispita (9 odgovora) uzimajući u obzir izvršenje obveza tijekom nastavne godine. Najčešće su ocjene vrlo dobar (6) i odličan (7 ispitanika, 1 nije dao odgovor).

Izjašnjavajući se o izlaznim kompetencijama studenata, ispitanici su istaknuli sljedeće:

- općenito bolje shvaćanje pedagogije i problema koji se pojavljuju u nastavi
- svijest o važnosti kvalitete nastave u glazbenoj školi
- polazne osnove za uspješnu i kompetentnu nastavu konkretnog instrumenta od početničke do akademske razine
- sposobnost da se uoče greške i nedostaci te da se na njih ukaže na adekvatan i koristan način
- doprinos analitičnosti u vježbanju i osvještavanju vlastite interpretacije
- bolje poznavanje instrumenta, njegove povijesti te literature
- temeljna znanja koja pomažu pri izradi diplomskog rada i polaganju stručnog ispita
- razvoj generičkih vještina.

Na kraju ankete anketirani su nastavnici upitani koliko često mijenjaju ili dopunuju sadržaj i način izvođenja predmeta. Samo se jedan ispitanik izjasnio da ne mijenja sadržaj predmeta dok su ostali odgovorili da način izvođenja predmeta prilagođavaju predznanju i mogućnostima generacije studenata te najčešće temeljni sadržaj dopunjaju i proširuju aktualnim saznanjima. Na pitanje o mogućim promjenama koncepta te prijedlozima za poboljšanje nastave većina je njih zadovoljna dosadašnjim, a ovo su neke njihove sugestije:

- ujednačiti sadržaj i način predavanja metodike pojedinih instrumenata
- ugostiti vanjske goste/predavače koji bi dodatno stimulirali studente i obogatili sam kolegij
- razdvojiti metodike srodnih instrumenata na individualne predmete
- prebaciti slušanje predmeta na neku određenu studijsku godinu sukladno očekivanim predznanjima za predmet (prva, treća)
- uključiti više praktičnog rada s učenicima
- upriličiti zajedničke sastanke s mentorima pedagoške prakse u glazbenim školama
- ukinuti ocjenjivanje predmeta Pedagoška praksa
- poticati studenta na aktivnost i samostalni rad (diskusije, čitanje stručne literature, pisanje)
- razraditi neke od specifičnih metodičkih situacija, primjerice rad s predškolskom djecom ili odraslim učenicima.

Diskusija i zaključak

Uspoređujući rezultate sadržajne analize opisa predmeta s odgovorima nastavnika, može se ustanoviti da je praksa puno sadržajnija i aktualnija. Tome svakako pridonosi različitost s obzirom na prirodu instrumenta i osobine učenika (dob, specifične predispozicije). Sadržaj predmeta Metodika kod nekih studija nadomešta nedostatak nekih drugih kolegija koji bi se, primjerice, bavili literaturom, povijesti te građom i akustikom instrumenta. Uspoređujući sadržaje i način izvođenja s očekivanim pedagoškim kompetencijama (Polifonia working group, 2010), može se konstatirati da Metodika nastave instrumenta/pjevanja, kao i ostali predmeti iz pedagoške grupe predmeta, doprinosi jačanju kompetencija koje se tiču planiranja i organiziranja nastave te definiranja ciljeva, međutim, nedostaju sadržaji koji bi jačali kompetencije u području praćenja i vrednovanja procesa u svrhu učinkovitog poučavanja i učenja. Kao što su istaknuli sudionici istraživanja, nužno je razvijati komunikacijsku kompetenciju budućih nastavnika jer bez nje pedagoška kompetencija ne može zaživjeti. U stvaranju podržavajućeg i suradničkog okruženja nužno je prepoznati razvojnu stepenicu, mogućnosti i predispozicije kao i socijalni i kulturni identitet učenika. Znanja o psihološkom i socijalnom razvoju te kulturnim vrijednostima bila bi za buduće nastavnike vrlo

vrijedna. Premda preostale tri kompetencije nisu isključivo u domeni ove skupine predmeta, potrebno je, kako navode i neki od ispitanika, kod budućih glazbenika i nastavnika oblikovati svijest o važnosti osobnog i profesionalnog rasta.

Poučavanje glazbe, kako je već istaknuto, u tijesnoj je vezi s aktivnim umjetničko-glazbenim djelovanjem, stoga bih zaključila riječima jednog od sudionika istraživanja:

...naravno, kompletan se pedagog postaje i s potrebitim višegodišnjim iskustvom, a kvaliteta nastave je, naravno, ovisna o konkretnoj sviračkoj vještini i vladanju instrumentom svakog pojedinca, što je specifičnost našeg zanimanja...

Literatura

- Bežen, A. (2008) *Metodika –znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
- Juntunen, M.-L. (2014) Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31, pp 157-177. doi:10.1017/S0265051714000102. [11.07.2014.]
- Demarin, M. (1941) *Prijedlog za reformu pedagoškog studija u Akademiji glazbe*. Dopis upućen Akademiji glazbe i kazališne umjetnosti Zagreb, 14. travnja 1941., arhiv Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu.
- Državna muzička akademija. (1936) *Izvještaj za školsku godinu 1935-36*. Zagreb: Državna muzička akademija u Zagrebu.
- Državna muzička akademija. (1937) *Izvještaj za školsku godinu 1936-37*. Zagreb: Državna muzička akademija u Zagrebu.
- Državna muzička akademija. (1940) *Red predavanja u Nastavničkom otseku Državne muzičke akademije u Zagrebu*. Interni dokument, arhiv Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu.
- Kos, K. ur. (1981) *Muzička akademija u Zagrebu 1921-1981: spomenica u povodu 60. godišnjice osnutka*. Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
- MA. (2013) *Elaborat o studijskom programu Integriranog sveučilišnog studija za instrumentaliste*. Zagreb. Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: <http://www.muza.unizg.hr/images/recenzije/INSTRUMENTALISTI/OBRAZAC%201.pdf> [4. srpnja 2014.]
- MA. (2013) *Elaborat o studijskom programu Integriranog sveučilišnog studija Pjevanje*. Zagreb. Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: <http://www.muza.unizg.hr/images/recenzije/PJEVANJE/OBRAZAC%201.pdf> [4. srpnja 2014.]
- POLIFONIA WORKING GROUP FOR INSTRUMENTAL AND VOCAL MUSIC TEACHER EDUCATION. (2010) *Handbook – Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives*. Brussels: AEC Publications. Dostupno na: <http://www>

- aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf [11.srpnja 2014.]
- UMAS. (2005) *Prijedlog preddiplomskog studijskog programa: Odsjek za glasovir*. Sveučilište u Splitu Umjetnička akademija. Dostupno na: <http://www.umas.hr/wp-content/uploads/2008/07/glasovir-preddiplomski.pdf> [4. srpnja 2014.]
- UMAS. (2005) *Prijedlog diplomskog studijskog programa: Odsjek za glasovir*. Sveučilište u Splitu Umjetnička akademija. Dostupno na: <http://www.umas.hr/wp-content/uploads/2008/07/glasovir-diplomski.pdf> [4. srpnja 2014.]
- UMAS. (2005) *Prijedlog preddiplomskog studijskog programa: solo pjevanje*. Sveučilište u Splitu Umjetnička akademija. Dostupno na: <http://www.umas.hr/wp-content/uploads/2008/07/solo-pjevanje-preddiplomski-2013-n.pdf> [4. srpnja 2014.]
- UMAS. (2005) *Prijedlog diplomskog studijskog programa: solo pjevanje*. Sveučilište u Splitu Umjetnička akademija. Dostupno na: <http://www.umas.hr/wp-content/uploads/2008/07/solo-pjevanje-diplomski-2013-n.pdf> [4. srpnja 2014.]
- UMAS. (2005) *Prijedlog preddiplomskog studijskog programa violine (Odsjek za gudačke instrumente)* Sveučilište u Splitu Umjetnička akademija. Dostupno na: <http://www.umas.hr/wp-content/uploads/2009/04/violina-preddiplomski.pdf> [4. srpnja 2014.]
- UMAS. (2005) *Prijedlog preddiplomskog studijskog programa flaute (Odsjek za puhačke instrumente)* Sveučilište u Splitu Umjetnička akademija. Dostupno na: <http://www.umas.hr/wp-content/uploads/2009/04/flauta-preddiplomski.pdf> [4. srpnja 2014.]
- Zlatar, J. (2006) Metodičke osnove klavirske pedagogije Ladislava Šabana (1918.-1985.) U: Šicel, M. (ur.) *Ladislav Šaban – Ostavština za budućnost: zbornik radova sa Znanstvenog susreta u povodu 20. obljetnice smrti akademika Ladislava Šabana* održanog 26. rujna 2005. godine u Varaždinu. Zagreb; Varaždin: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zavod za znanstveni rad u Varaždinu: Varaždinske barokne večeri, 2006. str. 39-48. Dostupno na: <http://dizbi.hazu.hr/?vdoc=4550> [10. srpnja 2014.]

PRE-SERVICE TEACHER TRAINING IN MUSIC – REVIEW OF TEACHING PRACTICE IN THE MUSIC STUDIES IN CROATIA

Abstract

This paper examines the current state in the field of teaching the teaching methodology for musical instruments and singing at the higher education music institutions in Croatia. In the introductory part the author gives a general overview of the study programs for the classes that deal with teaching methodology for musical instruments or singing, and analyses the content based on the available documents, academic programs and implementation plans. The central part of the paper deals with the analysis of the research results. Respondents were university teachers ($N = 14$) who teach the similar content subjects at one (or more) of the three higher education music institutions in the Republic of Croatia, which, among other things, educate future teachers of individual musical instruments / singing. Data was collected using a questionnaire, which, along a number closed-type questions gave respondents the option to freely describe, comment and give suggestions on the content, performance, shortcomings and possible improvements in the performance of teaching the subjects Methodology of teaching musical instruments / singing. Results of the first part of the study indicate significant differences in the content of study programs that cannot be explained entirely through the different approaches to individual musical instrument playing or singing. The results of the second part of the research indicate the differences in practical approach, method of performing and the demands of the students during class and during the exam. The final section of the paper summarizes and comments the claims of respondents with regards to possible improvements in the training methods for future musical instrument/ singing teachers.

Keywords: music schools, music pedagogy, methodology, teaching musical instruments and singing, teacher training

PRIPREME I ODLASCI NA NATJECANJA KAO SNAŽAN MOTIVACIJSKI FAKTOR U GLAZBENO-EDUKATIVNOM PROCESU

*Bruno Philipp
Glazbena škola Zlatka Balokovića Zagreb
Hrvatska*

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 371.384:78

Sažetak

Glazbena natjecanja kao mjesta dinamičnih susreta i razmjene iskustava postala su jedna od nezaobilaznih stavki usmjerenog usavršavanja i nadogradnje u edukacijskom procesu školovanja učenika. U radu se analitički razmatra uloga mentora-pedagoga kao jednog od ključnih motivacijskih nositelja u cijelovitosti pripremne faze učenika-natjecatelja. Jedan je od primjenjivih rezultata suvremene tehnologije dobivanje poželjne zvukovne slike kroz slušanje besprijeckornih audio i digitalnih snimki s nosača zvuka kao moguće ishodište izgrađivanja vlastite interpretacije i uvjerenjivosti pri nastupu. Jednako je važan čimbenik održavanja motivacijskog procesa individualizirani pristup pedagoga-mentora izboru programa prilagođenog psihosocijalnim karakterima osobinama učenika.

Ključne riječi: glazbena natjecanja, edukacijski proces, mentor-pedagog, suvremena tehnologija, individualiziran program

Uvod

Pedagogija kroz cjelovitost svojeg procesa kao jednu od primarnih zadaća ima motivacijski faktor. Tijekom obrazovanja velik izazov postaje način kako usmjeriti i zadržati učenikovu pažnju. Nastavni plan i program u glazbenoj pedagogiji standardiziran je po usuglašenim osnovama i propisanim kompozicijama koje učenik tijekom određenog edukacijskog razdoblja treba savladati. Jednako tako ostaje dovoljno prostora mentoru-pedagogu u individualiziranom pristupu prema visoko nadarenim i ambicioznim kao i manje ambicioznim učenicima. Rezultati nekoliko istraživanja pokazuju da je entuzijazam mentora-pedagoga jedan od glavnih motivacijskih čimbenika koji, uz međusobno povjerenje, oblikuje snažan impuls u učenikovu radu i napredovanju. Iz pedagoške perspektive važnost motivacije zasniva se u stvaranju uvjeta za poticanje učenika na aktivnosti kojima će razvijati svoj potencijal kroz školovanje. Jedan od uvjeta koji jačaju motivaciju jesu pripreme i odlasci na natjecanja. Neposredan poticaj za pisanje ovog rada uspjeh je koji je polučila klarinetistica S. H., učenica prvog razreda srednje glazbene škole na nedavnom državnom natjecanju u organizaciji HDGPP-a protekle školske godine u Samoboru. Njezin strelovit napredak u razdoblju od dva mjeseca (sa znanjem učenja klarineta dvije i pol godine) pronašao je potvrdu osvajanjem prve nagrade na regionalnom i druge nagrade na državnom natjecanju.

Glazbena natjecanja

Glazbena su natjecanja oduvijek privlačila pozornost umjetnika i pedagoga, ne samo svojim nagradnim fondom već i prilikom za međusobne susrete, razmjenu iskustava te upoznavanje sa suvremenim repertoarom. Svrha je odlaska na natjecanje želja za osvajanjem jedne od nagrada, uz nedvojbeno razvijanje kritičkog mišljenja i realne usporedbe natjecatelja. Uz navedenu snažnu ekstrinzičnu motivaciju sudjelovanjem na natjecanju potiče se dinamični napredak natjecatelja u tehničkom i umjetničko-kreativnom pogledu koji nastaje kao posljedica višemješćnog pripremnog perioda. Zadnjih godina učenička natjecanja u organizaciji glazbenih škola postaju sve više poticaj samim učenicima kako bi se međusobno bolje upoznali, usporedili svoje vještine i znanja te dodatno razvili natjecateljski duh kao preduvjet nastanka vlastite unutrašnje motivacije za usavršavanje. Neosporna je činjenica da svako natjecanje ima svoj žiri, svoj glazbeni ukus i svoje postavljene prioritete u ocjenjivanju. Pozicija je mentora-pedagoga „biti u korak“ s praćenjem aktualnih trendova sviranja u svijetu, stalno održavanje glazbene

obaviještenosti i navedena korisna saznanja uspješno uklopi u optimalnu pripremu učenika za natjecanje. Kod natjecanja je specifičan trenutak uvijek onaj koji dolazi neposredno nakon proglašenja pobjednika kada slavodobitna lica postanu ozarena i sretna dok nenagrađeni budu nesretni i razočarani. No sve su to sastavni dijelovi natjecanja za koje mentor-pedagog ima ulogu unaprijed pripremiti svakog od natjecatelja. Prihvati rezultat koji možda i ne bude očekivan od strane učenika, ali je važno izvući pouku i iskoristiti mogućnost diskusije s članovima žirija, saslušati sugestije te prihvati komplimente jednako kao i primiti konstruktivne kritike.

Sustavni pregled prednosti i nedostataka natjecanja, prema anketi učenika provedenoj 1995., navodi Sućeska Ligutić (2005, 38-39):

Prednosti

1. natjecanje je poticaj za vježbu i napredak, jača upornost i motivaciju
2. navikava na kriterije, daje mogućnost realne usporedbe s drugima
3. daje mogućnost upoznavanja drugih glazbenika i druženja s njima
4. vrlo korisno iskustvo javnog nastupa što učenika čini sigurnijim u dalnjim nastupima
5. sudjelovanje u natjecanju jača samopouzdanje i daje osjećaj veće vrijednosti, pomaže upoznavanju sebe i svojih mogućnosti i pomaže sazrijevanju osobe
6. natjecatelj postaje popularniji, potvrđuje se među glazbenicima te ima „od-skočnu dasku“ za dalje

Negativnosti

1. ako natjecatelj podbaci zbog treme
2. ako je učenik osjetljiviji, natjecanje može imati loše posljedice
3. razočaranost postignutim može učeniku smanjiti motivaciju
4. natjecanje je stres zbog zapuštanja ostalih obveza koje se onda moraju nadoknaditi.

Primjena suvremene tehnologije

Suvremena tehnologija nudi brojne uređaje koji su svojom cijenom i pojednostavljenim načinom rukovanja dostupni za širu upotrebu. Primjenjivost audio i video uređaja („pametni“ mobilni telefoni, tablet, mala kamera) mogu biti od velike pomoći u osmišljavanju scenskog nastupa. Kroz osobno iskustvo iz pedagoške prakse u nastavi klarineta iz više se prilika potvrdilo koliko je za učenika korisno dobivanje povratne informacije u video zapisu o njegovom načinu držanja instrumenta i stavu pri sviranju. Primjer je navedenom situaciji, uz prethodnu dozvolu roditelja i ravnatelja škole, a u suradnji s kolegama istog odjela, gdje su učenici puhačkog odijela matične glazbene škole u vrijeme održavanja nastavnog sata jutarnjeg turnusa bili snimani prilikom neformalnog prosviravanja programa za produkciju. Pokazalo se da je većina učenika nakon pregledanog video materijala dobila posve drugačiju povratnu sliku o svom stavu i držanju instrumenta od one koju su do tada imali za vrijeme sviranja. Učenik prvog razreda srednje škole koji je u istom razdoblju pripremao program za regionalno natjecanje od tog je trenutka svakodnevno počeo primjenjivati sličan pristup u snimanju za vrijeme vježbanja kod kuće. Rezultati su nakon mjesec dana bili više nego vidljivi. Promijenila se percepcija stava. Učenik je počeo zauzimati uspravan stav pri držanju klarineta, bez grčenja u ramenima, a instrument u rukama vizualno je odavao dojam opuštenosti i sklada. Poslije dva mjeseca na regionalnom te kasnije na državnom natjecanju učenik je od strane nekoliko članova žirija posebno bio pohvaljen za scenski nastup, uz osvojenu 1. nagradu.

U poplavi ponuda atraktivnih produkcija i nagrađivanih digitalnih nosača zvuka, uz nedvojbenu izvedbenu kvalitetu, koncentrirano preslušavanje može biti izrazito poticajno za dobivanje poželjne zvukovne slike, specificirane na instrument za koji je učenik-natjecatelj opredijeljen. Iako suvremena tehnologija i postprodukcijska studijska montaža zvuka mogu varirati vjernost realnom zvuku, nedvojbeno je da konačni rezultat ima motivirajuće učinke na slušatelja. Kroz učenikovu praksu svakodnevnih metodičkih vježbi u svrhu formiranja lijepog tona slušanje izabranih snimki s digitalnih nosača zvuka dodatno može poslužiti ostvarenju cilja dobivanja ideala zvukovne slike. Mentalni proces željene tonske percepcije započinje s idejom i tek kasnije, posredstvom pedagoških metoda, idealna zvučna slika postupno dobiva svoje obrise u realnom zvuku instrumenta na kojem se glazba interpretira. „Zvuk, dakle, uvijek nastane kao odgovor na sadržaj-predodžbu, sliku, priču, emociju“ (Mavrič, P., 2013, 80).

Odabir programa

U svakodnevnom ambijentu djeca žive u okružju tehničkih pomagala: mobi-tela, televizije i računala što ih prate od kuće preko igrališta do škole. Svi ti uređaji djeluju na njihovu koncentraciju i ona sve teže uspijevaju zadržati fokusiranost na određeno gradivo i zadatke. Današnja djeca svoje mlade živote najčešće usmjeravaju po načelu „*volim raditi ono što je zabavno, zanimljivo i nije naporan*“ (Mavrič, P., 2013). Kroz navedenu prizmu saznanja nužno se nameće pitanje kako probuditi i zadržati motivaciju učenika. Mentor-pedagog suočava se s izazovom zadovoljenja potreba učenika različitim sposobnosti bez obzira na njihovu dob. Od mentora-pedagoga očekuje se primjeren odabir natjecateljskog programa prilagođen psihosocijalnim karakternim osobinama kojim bi učenik najbolje demonstrirao svoj talent i rezultate rada. Na primjer djeci koja imaju izraženu literarno-poetsku crtu i staloženijeg su karaktera, ako izbor definiranih kompozicija dopušta, preporuča se istaknuti odabir pjevnijih skladbi za što uvjernljivije iskazivanje svojeg talenta dok s druge strane djeca kojima je dominantnija motorička spremna dobivaju na veći izbor tehnički zahtjevnije kompozicije koje s voljom izvježbavaju i vidljivom lakoćom prezentiraju. Kod biranja repertoara mudro je odlučiti i vješto uklopliti, ako je moguće, već otprije poznat program jer se pokazalo da tako odabran program pri nastupu na natjecanju ulijeva dodatnu sigurnost u izvedbi.

Neposredne koristi od priprema za natjecanje

Ekstenzivan period vježbanja služi i kao jedan vid treninga izdržljivosti, ispitivanje vlastitih potencijala dok u određenoj mjeri privlači jer je svojevrstan odmak od uobičajene rutine nastavničkog predavanja i prolaženja zacrtanog školskog programa. Kroz upornost, strpljenje, predanost i međusobno povjerenje u radu mentor-pedagog trebao bi konstantno održavati učenikovu uzlaznu putanju u napretku. Plastično predočavanje fraze, motiva, stavka ili kompletног cikličkog djela pomaže u sugestivnosti izvedbe pred publikom i žirijem. Pri tome mentor-pedagog ukazuje na upoznavanje s kriticama iz autorovog života, razdoblja u kojem je djelo nastalo, za koga je pisano, komu je posvećeno i tko ga je praizveo. Osmišljenost scenskog nastupa, u ovom slučaju kod instrumentalista drvenih puhača, jedan je od rijetkih faktora za koji većina mentora-pedagoga ostavlja najmanje vremena, a nije manje bitan. Naklon, osmijeh, zračenje koje osoba na sceni ima, njezina angažiranost i volja za davanjem najboljeg od sebe u sviranju

djeluju na slušatelja u stvaranju slike kompletnog muzičkog doživljaja. Usklađenost pokreta s instrumentom i stvaranje dojma opuštenosti i lakoće pri sviranju postaje jedan od najvažnijih aspekata za pozitivan i odobravajući stav od strane članova stručnog žirija. Komunikacija s komornim partnerom ili službenim korepetitorom također je komponenta na koju je potrebno obratiti pozornost. Za ostavljanje maksimalno pozitivnog dojma prilikom izvedbe važno je znati postaviti visoke standarde u izvedbi (lijep i fokusiran ton, vođenje fraza, poznavanje stila, intonativna sigurnost, besprijeckorna tehnička sprema), „a da bi se ti standardi zadovoljili potrebno je mnogo discipline, ali i nadahnuća“ (Grineda, C., 1998, 81). Uvijek vrijedi istaknuti poznatu frazu: slušati se vanjskim uhom, a svirati ‘unutrašnjim’ uhom. Potaknut osobnim iskustvom sviranja na sceni primjećujem važnost usmjeravanja učenika na osvještavanje pokreta prstiju kod izvježbanja digitalne tehnike. Navedeni detalj pokazuje se iznimno korisnim jer prsti uvježbanim pokretima, automatizmom pritisnu pravu tipku u pravo vrijeme i time prevladaju mentalnu blokadu koja se nerijetko zna javiti u trenucima pod pritiskom ili kao posljedica pojačanog djelovanja treme. No stavom „prihvaćanje greške kao najboljeg prijatelja“ (Sućeska Ligutić, R., 2005, 23) mentalno se prevladava strah i sviranje bez opterećenja teče dalje kao da se ništa nije dogodilo. Iz istog je razloga važno svirati zadani program što je češće moguće u akustički različitim dvoranama, s organiziranim publikom, čime pomažemo izgrađivanju sigurnosti, jačanju koncentracije i dobivanju samouvjerenosti. Zadnje, ali nikako najmanje bitno, jest unutrašnje „pjevanje za vrijeme sviranja što izravno djeluje na opušteni ton (opuštenost mišića lica, čeljusti, vrata, ramena)“, a cilj kojem stremimo je „muzikalno odsvirati, a ne muzikalno otpjevati skladbu“ (Sućeska Ligutić, R., 2005, 23). Učinkovitost pripreme postiže se uz pomoć zacrtanih ciljeva koji unaprijed moraju biti jasno definirani.

Kratkoročni ciljevi:

- točnost teksta
- dosljednost stila
- fleksibilan i izražajan ton
- sigurnost u sviranju kompozicija napamet
- pridržavanje rasporeda i konstantnosti vježbanja
- opuštenost i samouvjerenost u scenskom nastupu
- psihofizička izdržljivost na sceni

- savladavanje zahtjevnijih tehničkih mjesta pomoću mentalnog treninga
- maksimalna priprema i ovladavanje kompozicijom posebno pisanoj za određeno natjecanje u zadanim roku
- savladavanje novih tehnika i usvajanje modernih notnih zapisa izvan propisanog školskog plana i programa
- ispitivanje vlastitih potencijala.

Dugoročni ciljevi:

- razvijanje glazbenog ukusa
- individualan i proživljen izraz u svirci
- solistički nastup uz pratnju orkestra
- izoštravanje osjetila
- mogućnost angažmana za daljnje nastupe (recital, komorna glazba, nastup uz orkestar).

Sve navedene smjernice kroz popis kratkoročnih i dugoročnih ciljeva dio su strategije kojom se u nadogradnji postupno stiže do konačnog cilja.

Zaključak

Kroz osmišljeni motivacijski pristup u pripremama za natjecanja, uz sve navedene prednosti i nedostatke, mlade bi stalno trebalo podsjećati na to što im glazba dobroga i plemenitoga donosi. Velik je i vrijedan dar učiti glazbu. Sa zacrtanim ciljevima i probuđenom motivacijom u pripremnom ciklusu natjecanja aktiviranje unutarnjeg svijeta te postupno prevladavanje primarne motivacije (istinski doživljaj glazbe) nad sekundarnom (ocjena, nagrada) u konačnici dovodi do željenog uspjeha. „Ako natjecanju pristupimo na zdrav način, dijete polako spozna da glazba može biti (bez obzira na broj osvojenih bodova) lijepo i plemenito sredstvo povezivanja „posebnih“ ljudi sa sličnim interesima“ (Mavrič, P., 2013, 79). Mišljenja sam da krajnji cilj nije od talentiranog đaka stvoriti svjetski poznatog umjetnika, već razviti ljubav prema glazbi. Radost i plemenitost muziciranja. Bavljenje glazbom danas sve više postaje privilegija, a upravo kroz taj osjećaj davanja i kreiranja jednog paralelnog svijeta djeca razvijaju svijest o vrijednostima koje se ne mogu kupiti novcem.

Literatura

- Grindea, C. (1998). Napetosti u glazbenoj izvedbi. Zagreb: MUSIC PLAY.
- Orloff-Tschekorsky, T. (1988). Mentalni trening u glazbenom obrazovanju. Zagreb: MUSIC PLAY.
- Sućeska Ligutić, R. (2005). Moja Dora u glazbenu školu mora?. Zagreb: MUSIC PLAY.
- Lundeber, A. (2001). Trema. Zagreb: MUSIC PLAY.
- Deplus, G. (2012). L'ascese et la flamme. Paris: MF Buffet crampom.
- Mule, M. (1982). Sa vie et le saxophone. Paris: Alphonse Leduc.
- Berković, Z. (2013). O glazbi. Zagreb: Mala zvona.
- Kasparov, G. (2009). Kako život imitira šah. Zagreb: V.B.Z.
- Mavrič, P. (2013). Ponosni čarobnjaci, nestični patuljci, bahate operne pjevačice i oprezne rode – nezamjenjivi glazbeni bonusi. Tonovi, 62, 78-85.
- Stravinski, I. (2009). Poetika glazbe. Zagreb: Algoritam.
- Harnoncourt, N. (2005). Glazba kao govor zvuka. Zagreb: Algoritam.
- Danon, O. (2005). Ritmovi nemira. Sarajevo: NIK Rabic.

PREPARATION AND ATTENDING COMPETITIONS AS A STRONG MOTIVATING FACTOR IN MUSICAL EDUCATION PROCESS

Abstract

Musical events regarded as dynamic places of encounter and exchange of experiences became one of the most interesting items of targeted training and upgrading the educational process in education of pupils. The aim of this work is analytical view of the role of mentor-educators as one of the key motivational holders in the integrity of the preparatory stage pupils as active participants in competitions. One of the applicable items of modern technology is getting preferred imaging, through listening flawless digital audio recordings with sound carriers as possible starting point of building pupil's own interpretation and credibility at the onset. An equally important factor in maintaining the motivational process is individualized approach of mentor- teacher through program selection that is highly adapted to psycho-social personality of pupils.

Keywords: music competitions, educational process, the mentor-teacher, modern technology, individualized program

ISTRAŽIVANJE LIKOVNOG IZRAZA DJETETA U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U KONTEKSTU UMJETNOSTI JOAN MIRÓA

Maja Proštenik Vujičić

Ana Malnar

Marina Puškar

DV „Izvor“, Zagreb, Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37.036:75

Sažetak

Djeci rane i predškolske dobi potreba za istraživanjem i različitim oblicima izražavanja je sasvim prirodna. Oni istražujući uče, stvaraju, izražavaju se („Sto ipak postoji“, Malaguzzi, L.), konstruiraju i sukonstruiraju svoja znanja s lakoćom, zadovoljstvom i brzinom koju će kasnije u životu teško postići. Predmet našeg rada je dječje stvaralaštvo i kreativnost u likovnom izrazu te na koji način prostorna dimenzija utječe na razvoj istog. Za potrebe ovog rada provelo se akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa. Cilj istraživanja je prepoznati i bolje razumjeti načine izražavanja djece u likovnom izrazu, posebice prepoznati i shvatiti kako se odvija eksperimentiranje različitim materijalima i tehnikama, te pokušati shvatiti i uočiti na koje sve načine doticaj s umjetničkim izrazom slikara Joan Miróa potiče kreativan izraz djeteta. Uzorak čini 54-ero djece DV „Izvor“ iz dvije vrtičke odgojne skupine („Leptiri“ i „Zvončići“). Istraživanje se provodilo u školskoj godini 2013/2014. Djeci je svakodnevno omogućen kontakt s različitim materijalima i sredstvima (dostupnima ne samo u likovnom kabinetu, već u svim dijelovima dnevnog boravka) te umjetničkim izrazom Joan Miróa (njegova djela, različite tehnike i likovna područja). Naglasak je stavljena na praćenje i dokumentiranje dječjih aktivnosti kako bi bolje prepoznali i shvatili dječje istraživanje i likovni izraz. Dijete likovnost istražuje kako istražuje i svijet oko sebe. Mijenjanjem prostorne dimenzije, ponudom različitih materijala i različitih djela slikara Joan Miróa, te slobodnim eksperimentiranjem i rješavanjem problema koji donosi likovni proces, potaknuli smo razvoj kreativnosti, slobodniji dječji izraz i pozitivan stav prema umjetničkom djelu. Doticaj djeteta s likovnom umjetnošću Joan Miróa obogatio je dijete na različitim razinama, kako kognitivnoj i stvaralačkoj, tako i na emocionalnoj i duhovnoj.

Ključne riječi: istraživanje, kreativnost, likovni izraz, Joan Miró

Uvodna razmatranja

Potreba za istraživanjem i različitim oblicima izražavanja djeci rane i predškolske dobi je sasvim prirodna („Sto ipak postoji“, Malaguzzi, L.). Kroz ovaj rad pokušalo se prikazati ne samo kako djeca istražuju materijale, kreativno se izražavaju i stvaraju, već koliko je velika i važna uloga odgojitelja koji će osigurati bogato prostorno-materijalno okruženje koje će poticati i obogatiti svijet dječjeg likovnog stvaralaštva. Ključ je u kontinuiranom istraživanju i propitivanju vlastitog odgojno-obrazovnog pristupa, te razvoju i usavršavanju prakse.

Teorijski pristup istraživanju likovnog izraza djeteta u odgoju i obrazovanju u kontekstu umjetnosti Joana Miróa

Dimenzije konteksta suvremene odgojno-obrazovne ustanove

Kontekst suvremene odgojno-obrazovne ustanove treba promatrati kao integralni dio učenja i znanja svakog od nas, a njegove dimenzije (socijalnu, prostornu i vremensku) kao preduvjet za razvoj istraživačke kompetencije djece, konstrukciju i sukonstrukciju njihovog znanja te njihovo stvaralaštvo. U suvremenom socijalnom kontekstu podržava se suradnja ili kooperativno učenje. Važno je podržavati zajedničku dječju igru, istraživanje i kreativno izražavanje. Okruženje sobe dnevnog boravka, odnosno kultura koja postoji u vrtićkoj grupi potiče i ohrabruje djecu na zajedničko građenje teorija te zajedničko stvaranje ideja (Chaille, C.M., i Britain, L., 2003). U takvom okruženju djeca uče kako zajedno surađivati, slušati tuđe ideje i stvarati svoje ideje uzimajući u obzir tuđe prijedloge. Radom na zajedničkom projektu i djeca i odgojitelji imaju mogućnost učiti izravno, kvalitetnije u „akciji“ i tako bolje djelovati na razvoj socijalne kompetencije. Na taj način se djetetu daje prilika da kontinuirano uči o sebi i drugima i to ne samo o svojim vršnjacima, već i o djeci druge kronološke dobi kao i o odraslima. Kvaliteta određenog projekta mogla bi se procijeniti uzimajući u obzir kvalitetu i intenzitet suradnje i zajedničkog učenja djece i odraslih. Fizičko okruženje podrazumijeva raspored i uređenje prostora u kojima dijete boravi, ponudu materijala i sredstava koji su dostupni djeci. Okruženje vrtića bi svakom djetetu trebalo omogućiti da samostalno izabire što će istraživati, čega će se i s kim igrati. Okruženje bi trebalo biti poticajno, bogato i raznovrsno, kako bi omogućilo djetetu raznovrsne aktivnosti, istraživanje i korištenje različitih strategija pri rješavanju problema na koje nailazi u aktivnostima „Okruženje bi trebalo biti pedagoški pripremljeno

i oblikovano, tako uređeno da više sliči radionicama, ateljeima, učionicama za istraživanje, a manje sobama -učionicama u kojima je poučavanje dominantna aktivnost“ (Miljak, A., 2009, 22). Struktura konteksta uz socijalnu i prostorno-materijalnu dimenziju uključuje i vremensku dimenziju, kao jedan od nezaobilaznih dijelova strukture tj. cjeline i kao takva je neodvojiva od osoba i prostora. Bez fleksibilnosti i mogućnost promjene unutar vremenske dimenzije, a prateći individualne potrebe svih, kako djece tako i odraslih, nemoguće je njegovati kvalitetno socijalno i fizičko okruženje.

Likovni izraz i kreativnost

Suvremeni kurikulum i likovno-pedagoška praksa u središte pozornosti postavljaju dijete i razvoj svih njegovih potencijala: emocionalnih, intelektualnih i kreativnih pri čemu se naglašava spontanost, sloboda, opuštenost kao katalizator za razvoj kreativnosti i prihvatanje vlastite emocionalnosti. „Djeca percipiraju svijet oko sebe uronjena u široki spektar nijansi boja, mirisa i okusa, kao i taktilnih i svih drugih senzornih podražaja i informacija“ (Slunjski, E., 2008, 105). Zupančić-Duh govore o metodi estetskog transfera kojoj je cilj stvaranje uvjeta za razvoj osjećaja i estetskog djelovanja. Pri tome smatraju da interakcija djeteta s kvalitetnim umjetničkom djelom omogućuje da se doživljaji urežu u sjećanje, iskustvo, osjećaj, asocijaciju. Dijete tada ima priliku izraziti svoje znanje i način razmišljanja kroz neku vanjsku, dvodimenzionalnu ili trodimenzionalnu formu. Susret s kvalitetnim umjetničkim djelom kao nosiocem estetske poruke predstavlja neprocjenljivo iskustvo za dijete i odgajatelja jer proširuje spoznaju o prirodi i slobodi likovnog izraza te nudi mnoštvo praktičnih ideja za pedagoški rad. „Razvoj estetskog osjećaja moguće je samo u doticaju s kvalitetnim likovnim, glazbenim i literarnim djelima“ (Zupančić, T., Duh, M., 2009, 13). Prema holističkom pristupu kurikulumu osim motivacije i pripremljene poticajne sredine djecu treba senzibilizirati za kritički odnos prema radu drugih. Djetetu se prvenstveno treba omogućiti neposredan susret s umjetničkim djelom ali kako to često nije moguće, reprodukcija umjetničkog djela jednako je uspješan način da postignemo estetski naboј. Balić Šimrak (2010) tako navodi kako je kopiranje umjetničkih djela također jedan od načina učenja, na taj način dijete u ruke dobiva likovni alat koji uz prethodno znanje, iskustvo i vještine postaje osobit i autentičan. Razvijanje likovnosti kod djece predškolske dobi moguće je ostvariti kroz nekoliko osnovnih aspekata rada: uvažavanjem i prihvatanjem autentičnosti dječjeg likovnog izraza, dostupnošću raznolikih likovnih materijala i tehnika, osiguravanjem vremena i prostora za likovne aktivnosti, omogućavanjem usvajanja posebne likovne vještine putem likovnih materijala i tehnika te upoznavanjem s likovnom

umjetnošću putem slikovnica, reprodukcija, posjeta galerijama i muzejima. Predmet ovog rada je dječje stvaralaštvo i kreativnost u likovnom izrazu te na koji način prostorna dimenzija utječe na razvoj istog. Cilj istraživanja je prepoznati i bolje razumjeti načine izražavanja djece u likovnom izrazu, posebice prepoznati i shvatiti kako se odvija eksperimentiranje različitim materijalima i tehnikama, te pokušati shvatiti i uočiti na koje sve načine dotičaj s umjetničkim izrazom slikara Joan Miróa potiče kreativan izraz djeteta.

Metodologiski pristup istraživanju odgojne prakse

Zadatak je pratiti dimenzije vrtića, posebno prostorno-materijalnu te kako one potiču i djeluju na istraživanje i likovni izraz. Pitanja koja se nameću su kako osigurati raznovrsne materijale za različita područja djelovanja, kako organizirati okruženje koje omogućuje različite oblike kreativnog izražavanja i podržavati likovno stvaralaštvo. Svakodnevno su se bilježile i pratile dječje istraživačke aktivnosti, njihov kreativan izraz u likovnom centru aktivnosti putem različitih oblika etnografskih zapisa (foto i video zapisa te vođenjem osobnih dnevnika i bilješki istraživanja). Na refleksijama i zajedničkim interpretacijama pratile su se dokumentirane aktivnosti, prostor i sl., a temeljem istih donose se prijedlozi za nove smjernice i aktivnosti. Istraživanje se provodilo u školskoj godini 2013/2014 na uzorku od 54-ero djece DV „Izvor“ iz dvije vrtičke odgojne skupine („Leptiri“ i „Zvončići“). Djeci je svakodnevno omogućen kontakt s različitim materijalima i sredstvima (dostupnima ne samo u likovnom kabinetu, već u svim dijelovima dnevnog boravka) te umjetničkim izrazom Joan Miróa (njegova djela, različite tehnike i likovna područja). Postupak pri provođenju ispitivanja je snimanje postojećeg stanja (propitati trenutnu praksu) te identifikacija aspekata koje je potrebno unaprijediti, osmišljavanje unapređenja (intervencije u prostoru, ponuda materijala i aktivnosti), provedba osmišljenih unapređenja te refleksija sakupljene dokumentacije. Postojeći plan je revidiran sukladno s novim spoznajama, nastavlja se s akcijom, sve dok se ne postignu željene promjene. Prikupljeni podaci obuhvaćaju foto i video zapise, koji su obrađeni putem samorefleksija i refleksija odgojitelja. Istraživanje je provedeno u skladu s načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom.

Prva faza akcijskog istraživanja

U 9. mjesecu 2013 godine, u prostorima dječjeg vrtića Izvor u Zagrebu u objektu Potočić, koji je jedan od 3 objekta vrtića, zajednički žive i surađuju dvije odgojne

skupine, Leptiri i Zvončići (mješovite skupine, dob djece 3-6 god.). Prostor kata sačinjavaju dvije velike sobe dnevnog boravka, s prostorom polivalenta (nekadašnji prostor garderobe) koji se isto koristi za različite centre aktivnosti. Na početku pedagoške godine prostorno materijalni uvjeti su organizirani sukladno iskustvima od prošle godine, te vodeći se potrebama i interesima djece kako starije tako i mlađe dobi (Tablica 1).



Likovni centar u lijevoj sobi



*Podcentri za slikanje
i crtanje*



*Podcentar za oblikovanje
i kolaž*

*Tablica 1: Izgled prostornog okruženja (likovni centar)
u prvoj fazi – lijeva soba dnevnog boravka.*

Centri aktivnosti koji su se nalazili u blizini likovnog centra su centar simboličke igre kuhinje (različiti prirodni materijali), centar šivanja (tkanine, gumbi, perle i sl.) i centar simboličke igre škole s početnim čitanjem i pisanjem (različite vrste papira svih veličina, olovke, bojice, flomasteri, žigovi i sl.). Na ovakav razmještaj odgojitelji su se odlučili jer su smatrali da se materijali iz tih centara također mogu dobro koristiti u svrhu likovnog stvaralaštva. Također, ako je dijete u bilo kojem trenutku odlučilo koristiti neki drugi materijala koji se nalazi u desnoj sobi dnevnog boravka (centri građenja, kosine, magneta, ogledala i sl.), a potrebiti su mu za likovni centar, slobodno ga je koristilo. U Tablici 2 prikazani su neki od materijala koji su se nalazili u likovnom centru i u drugim centrima aktivnosti (kuhinja, šivanje i sl.).



*Tablica 2: Neki od materijali dostupni u likovnom
i drugim centrima aktivnosti*

Odgajatelji su odlučili promatrati i nadograđivati podcentre likovnog u prostoru lijeve sobe, pratiti što se u njima dešava i na koji način djeca koriste materijale. Bilježili su kako djeca istražuju različite materijale, njihovo likovno stvaralaštvo, međusobnu interakciju. Sukladno tome organizirali su promjene unutar podcentara likovnih aktivnosti. U Tablici 3 vidi se par primjera različitih likovnih aktivnosti i načina kako djeca istražuju u likovnom centru.



Tablica 3: Različite likovne aktivnosti

Na zajedničkoj refleksiji koja je bila potaknuta pregledavanjem dokumentacije (video i foto zapisi), uvidjela se potreba za promjenama unutar likovnog centra. Nedostaci unutar prostorne dimenzije bili su rezultat nedovoljno dobre organizacije podcentara unutar likovnog. Pokazala se potreba za još jednim prostorom u kojem će biti konstantno ponuđeni materijali za modeliranje. Na promjenu se odlučilo nakon refleksije odgojitelja, te se centar modeliranja (oblikovanja) stavio na mjesto centra šivanja koji se smanjio i stavio u drugi dio sobe. Time se dobila stalna ponuda te tehnike, a djeca su imala stalno dostupan materijal (Tablica 4).



Tablica 4: Novi podcentar za oblikovanje (glina, plastelin, tijesto...)

Druga faza akcijskog istraživanja

U drugoj fazi akcijskog istraživanja djeci su se omogućili različiti oblici likovnog izražavanja kroz kontekst Joan Miróa. Bilo je potrebno osigurati dovoljno novih sredstava za likovno stvaralaštvo. Odgojitelji su morali proučiti likovni opus Joan Miróa kako bi odabrali za djecu najinteresantnije rade. Dio odabralih djela i fotografija je stavljen u prostor likovnog centra a dio prikazivan kao film na TV-u. Odgajatelji su odredili smjernice kojima će se voditi u razgovorima sa djecom i tako dobili uvid kako djeca vide likovno djelo, doživljavaju pojам lije-poga i ružnoga, o načinim na koje djeca verbaliziraju viđeno. Želja odgajatelja je otvoriti dječji unutarnji svijet i potaknuti da se taj svijet prikaže likovnim djelom te vidjeti pokazuju li se razlike u dječjem izrazu prije i nakon upoznavanja djece sa umjetnošću Joan Miróa te koje tehnikе i načine rada preferiraju. Na početku je djeci prikazan kratki film o Joan Miróu i različite reprodukcije slika koje su stavljenе u prostor. Djeca su poticana da komentiraju djela, daju svoje mišljenje i opisuju na što ih slike podsjećaju (Tablica 5).



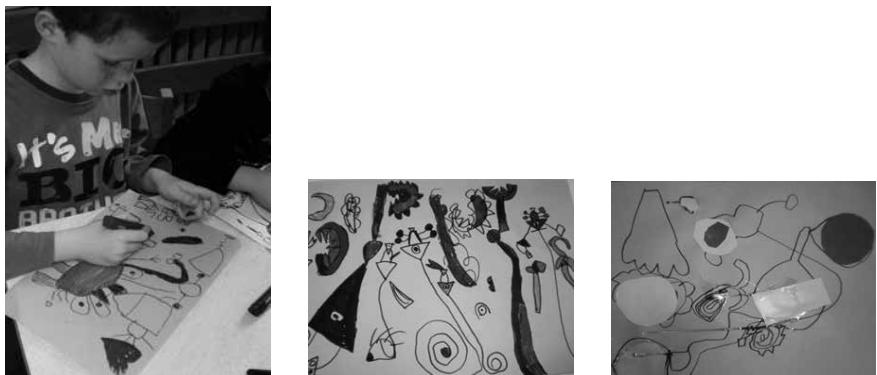
Tablica 5: Gledanje foto i video materijala (djela Joan Miróa)

Nakon motivacije, djeca počinju likovne aktivnosti slikarskim i crtačkim tehnikama (sami biraju tehnikе i formate kojima će se izraziti, te da li će raditi grupne ili individualne rade). Iako su tehnikе i boje bile konkretno određene, svaka dječja inicijativa za drugačijim načinima izražavanja je bila podržana i omogućena. Ponuđeni su papiri A3 formata, kartonski papiri (90×60), plaheta (150×100) i tempere. Na većim formatima djeca su radila grupno, na A3 formatima individualno. U Tablici 6 je prikazan način na koji su se djeca izražavala.



Tablica 6: *Slikanje na papirima i platnu*

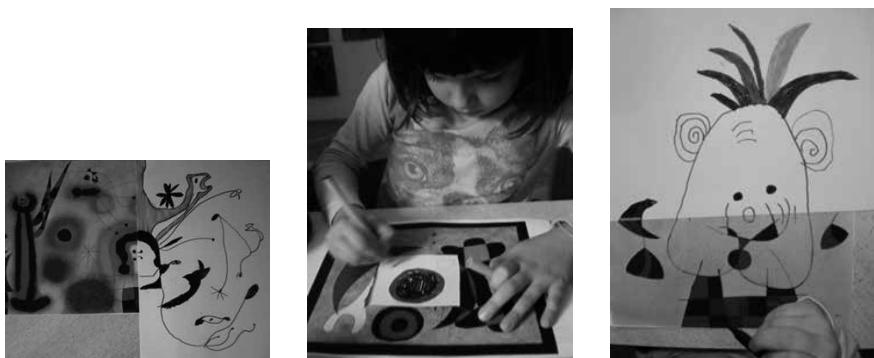
Zatim se djeci nude različite tehnike crtanja (individualno na manjim formataima). Ponuđeni su flomasteri, olovke, drvene bojice, pastele (Tablica 7). Djeca koriste kombinaciju kolaža i flomastera, flomastera i vune. Svaka slika predstavlja malu priču.



„Mjeseci koji grizu“
„Laboratorij za otrove“
Tablica 7: *Individualni radovi tehnikom crtanja*

Potom djeca dovršavaju dio izabrane slike: jedan dio slike je bio prekriven, a ostatak trebaju nacrtati. Djeca su predložila da se jedna slika izreže iznutra te da se crta dio koji nedostaje (Tablica 8). Na tamnoj podlozi su crtali bijelom olovkom

portret umjetnika (Tablica 9), a ponuđeno im je i brašno kako bi crtali prstima, štapićima i sl. (Tablica 10).



Tablica 8: Dovršavanje slika



Tablica 9: Portret umjetnika



Tablica 10: Crtanje u brašnu

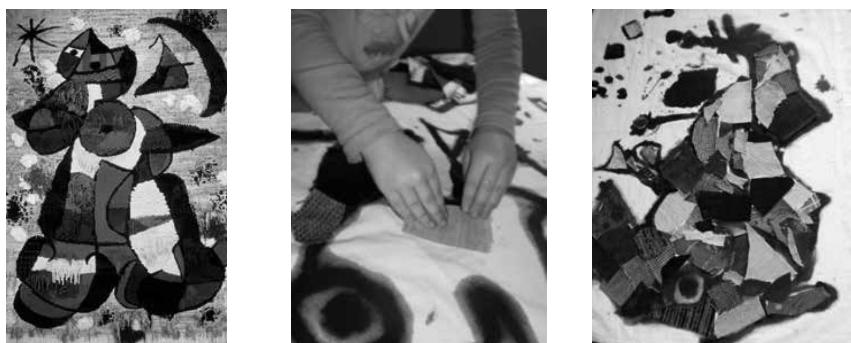
Za tehniku kolaž djeca su radila na kartonskim papirima u boji, dimenzija 90×60 . Imali su ponuđene dvije metode rada: crtanje pojedinih detalja sa slike, bojanje istih drvenim bojama te izrezivanje. Nakon što su izrezala nacrtane detalje djeca su ih lijepila na veliki papir stvarajući zajedničku sliku. Drugi način

je bio izrezivanje oblika od kolaža u raznim bojama i slaganja kompozicije na velikom papiru (Tablica 11).



Tablica 11: Prikaz radova djece

Nakon kolaža djeci se pokazala tapiserija, te im je objašnjen način izrade tapiserije. Djeca zaključuju da bi takav način rada trajao predugo te sama predlažu kako napraviti nešto slično. Koristila su tkanine iz centra šivanja, izrezivala ih te ljepila na plahtu dimenzija 80×60 , a prethodno crnom bojom naslikala oblike koje žele popuniti platnom (Tablica 12).



Tablica 12: Tapiserija

Sljedeća tehnika koja je bila ponuđena je oblikovanje. Korištena je glina, a djeca su izrađivala figure ljudi koje su se nakon sušenja pekli, te bojali bijelom temperom, a flomasterima su se crtali pojedini detalji (Tablica 13).



Tablica 13: Oblikovanje glinom

Nakon što su djeci prikazane razne skulpture umjetnika, nekolicina se odlučuje napraviti nacrt skulpture koju će napraviti. Prikupili su potrebni materijal iz drugih centara aktivnosti, spajali dijelove uz pomoć odgajatelja (vruće ljepilo), kaširali te kasnije bojali temperom (Tablica 14).



Tablica 14: Izrada skulpture od različitog neoblikovanog materijala

Sljedeći izazov bilo je stvaranje 3D slika. Djeca su imali zadatak složiti kompoziciju slike od bilo kojih materijala koje nađu u prostoru, a tu istu sliku su prikazala i kinestetički (Tablici 15).



Tablica 15: 3D slike i kinestetički prikaz djela umjetnika

Na kraju školske godine, povodom 65-e obljetnice vrtića, postavljena je izložba cijelog projekta s projekcijom fotografija, eksponatima i dječjim izjavama (Tablica 16).



Tablica 16: Izložba

Uvidom u prikupljenu dokumentaciju na zajedničkoj se refleksiji uvidjelo koliko je kontekst Joan Miróa "ostavio traga" na dječji likovni izraz. Zaključilo se da su djeca više boravila u likovnom ateljeu nego ranije; slobodnije su koristila ponuđene materijale iz prostora, više su isprobavala i kombinirala različite tehnike (kompozicija slike, instalacije) više su bila inicijatori likovnih aktivnosti. Komunikacija među djecom za vrijeme aktivnosti, ponajviše u grupnim radovima kao što su zajedničke instalacije, stvaralaštvo kinestetičkim prikazom, postigla je visok nivo što potvrđuje njihov način dogovaranja, iznošenja ideja, komentiranja, uspoređivanja, traženja objašnjenja te donošenja zaključaka. Uviđa se da bi rezultati bili puno kvalitetniji da su se koristile kompetencije i drugih stručnjaka (psiholog, slikar, kipar).

Zaključna razmatranja

Dijete likovnost istražuje kako istražuje i svijet oko sebe. Mijenjanjem prostorne dimenzije, ponudom različitih materijala i različitih djela slikara Joan Miróa, te slobodnim eksperimentiranjem i rješavanjem problema koji donosi likovni proces, potaknuo se razvoj kreativnosti, slobodniji dječji izraz i pozitivan stav prema umjetničkom djelu. Doticaj djeteta s likovnom umjetnošću Joan Miróa obogatio je dijete na različitim razinama, kako kognitivnoj i stvaralačkoj, tako i na emocionalnoj i duhovnoj. Upoznajući te koristeći razne likovne tehnike dijete dobiva u ruke alat kojim može izražavati svoje ideje, stavove, osjećaje, odnosno cijelog sebe, a za odgajatelje umjetnost tako postaje važan medij komunikacije sa djetetom koji im omogućuje da na još jedan način „čuju“ dijete i pokušaju zaći u skrivene kutke neizrečenog, unutarnjeg dječjeg svijeta.

Literatura

- Chaille, C.M., Britain, L. (2003). *The Young Child as Scientist: A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education*. New York: PearsonEducation.
- Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić zajednica koja uči- mjesto dijaloga,suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb : Spektar Medija.
- Zupančić, T. Duh, M. (2009). Likovni odgoj i umjetnost Pabla Picassa:Likovno-pedagoški projekt u Dječjem vrtiću Opatija. Opatija: Dječji vrtić Opatija
- Balić Šimrak, A. (2010). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. U: Dijete,vrtić,obitelj (Helena Burić), Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak, 2-8

THE EXPLORATION OF ARTISTIC EXPRESSION OF CHILDREN IN EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF JOAN MIRÓ

Abstract

The need of children of early childhood and pre-school age to explore and express themselves in different forms is natural. By exploring they learn, create, express themselves („No Way – The Hundred Is There“, Malaguzzi, L.), construct and co-construct their knowledge with ease, pleasure and speed that they will hardly achieve later in life. The subject matter of our paper is children's creation and creativity in the artistic expression and the way the spatial dimension affects the development of the same. An action research with elements of ethnographic approach was conducted for the purpose of this paper. The aim of the research is to recognise and understand better the ways of children's expression through the artistic expression, and particularly to recognise and understand how experimenting with different materials and techniques is carried out, but also to try to understand and notice all the ways in which the contact with the artistic expression of the painter Joan Miró fosters a creative expression of a child. The sample comprised 54 children of the Kindergarten „Izvor“ divided into two kindergarten educational groups („Leptiri/Butterflies“ and „Zvončići/Jingle Bells“). The research was conducted between September 2013. and June 2014. On daily basis children were in contact with different materials and means (available not only in the art room, but in all the parts of the day-care centre) as well as with the artistic expression of Joan Miró (his works, different techniques and visual art areas). The accent was placed on monitoring and documenting children's activities in order to better recognise and understand the children's exploration process and artistic expression. It was perceived that a child explores also in the area of artistic expression, a child explores visual artistic expression in the same way as he/she explores the world around. By changing the spatial dimension, by offering different materials and different art works by the painter Joan Miró, and by free experimenting and problem solving brought around by an artistic process we influenced the development of creativity, more open children's expression and a positive attitude to a work of art. A child's contact with the visual art of Joan Miró enriched the child on different levels; cognitive as well as the emotional and spiritual level.

Keywords: research, creativity, artistic expression, Joan Miró

IMPROVISATION IN THE SERIES OF PIANO METHOD BOOKS *MY FRIEND THE PIANO*

Ilonka Pucihar
Glasbena šola Vrhnika
Slovenija

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37:087.5

Abstract

In spite of a growing awareness of the importance of improvisation as a fundamental musical-creative activity, and notwithstanding the legally applicable curriculum for the piano in Slovenia, which foresees the creation of music amongst the operative goals of the subject, the inclusion of improvisation in piano instruction in Slovenian public music schools is not an established practice. With an examination of improvisation, the purpose of the present article is to demonstrate the importance of its inclusion in piano instruction, and to present the innovative approach suggested in the method books from the series *My Friend the Piano* (original Slovenian title: *Moj prijatelj klavir*), which enables teachers, even those without additional knowledge of improvisation, to help pupils to develop these vital skills. With quantitative research, in which the descriptive and causal non-experimental method of pedagogical research was applied and which included a survey of 28 randomly selected piano teachers in Slovenian public music schools, we sought to determine whether the use of the method books *My Friend the Piano* facilitates the systematic inclusion of improvisation in piano instruction. The research shows that *My Friend the Piano* is used systematically by the majority of respondents, who follow the suggestions for improvisation and in fact state improvisation as one of the essential reasons for selecting the books. The series thus contributes to the increased inclusion of improvisation in piano instruction. Teachers are aware of the importance of improvisation in the music education process and evidently desire specialist knowledge and skills in improvisation, so that they can teach improvisation with greater sureness. Didactic materials can help to achieve this goal.

Keywords: music, education, piano instruction, improvisation, piano method book

Introduction

In most European music instruction, the primary means for personal expression and communication is interpretation of written notes. The musician has no control over the notes written by the composer, but instead is supposed to create something meaningful with the notation. Irrespective of the success, the notes always belong to someone else. Improvisation, on the other hand, is derived from a desire to express something genuine and deeply personal. According to Bailey, D. (2010), one of the reasons why standard Western instrumental instruction produces non-improvisers is that it not only teaches how to play an instrument but also emphasises that musical creation is a separate activity from playing an instrument. How to create music is a separate study from instrumental performance. Standard European instrumental instruction trains the musician to perform the standard European repertoire and its derivatives, and typically fails to equip its followers to perform in other fields of music. Campbell, P. S. (1991) also finds that improvisation is neglected in many school music programmes, while Volz, M. D. (2005) believes that one of the many reasons for this is the teachers' lack of improvisation knowledge and skill. Improvisation strengthens students' achievements and development, and it is therefore essential to devote more attention to it (Hickey, M. and Webster, P., 2001).

Within the numerous debates on the definition of improvisation (Deutsch, D., 1999), there is a clear emphasis on the spontaneous creation of musical material and musical interaction in real time (Berkowitz, A. L., 2010; Hargreaves, D. J., Miell, D. E. and MacDonald, R. A. R., 2012). Bailey, D. (2010) highlights the importance of the spontaneous musical and psychological processes that are essential to improvisation. In improvisation, it is not problem solving but rather the process itself that is of fundamental importance (Pressing, J., 1987). Stevens, J. (2007) and Prevost, E. (1995) describe improvisation as a process that supports creative development and innovative cooperation through exercises that give priority to freedom of expression rather than the stylistically based expectations of musical structure, while Berkowitz, A. L. (2010) claims that improvisation is an essential component of all human activities. Irrespective of the difficulty of establishing its definition, improvisation is undoubtedly a fundamental musical-creative activity.

The significance of improvisation in the music education system

In most schools within the framework of European music education, when a child begins to learn an instrument the emphasis is often on reading notes. The student learns to interpret music with all of the dynamic, agogic and other symbols, and to create feeling and a particular style of playing, i.e., to reproduce the music according to how s/he (or the teacher) thinks the composer intended. The present note-oriented pedagogical methods are suitable neither for children orientated towards a professional music career, nor for those engaging in music as part of their general education. Professional musicians must be capable of deep conceptual understanding, integration of knowledge, adaption and cooperation, not only of the fluent reproduction of musical notation. Pupils exposed to an improvisation-oriented curriculum can gain a deeper understanding of the musical event, a greater respect for musical creativity and a more highly developed capacity for musical thinking, as well as being better prepared for the interpretation of musical notation. Due to an increased ability to listen and respond with understanding, they are better equipped for ensemble performance. Furthermore, it is easier for them to understand non-Western music traditions, where improvisation and cooperation play a leading role (Sawyer, R. K., 2007). Improvisation is a spontaneous and synthetic activity, in which the child establishes contact with music and the instrument in a lively, pleasant and fun way. Through improvisation, the child develops imagination, spontaneity, attentive listening, intuition, openness, focus on the moment, and a sense of self, all of which are invaluable abilities. Sawyer, R. K. (2007) even believes that improvisation should be at the core of music education, prior to reading notes and performing written music. That comes later.

My Friend the Piano: a New Piano Learning Approach

The series of piano method books *My Friend the Piano* by Pucihar, I. and Pucihar, J. (2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2011c, 2012) enables piano teachers, even those without improvisation skills and knowledge, to offer their pupils the possibility of developing improvisational abilities. It is a collection of five method books and one manual for sight reading aimed at piano pupils in the first three or four grades of music school, depending on the progress of the individual child. The method books and manual cover numerous areas of musical creativity and performance, in accordance with the current Slovenian piano curriculum: playing from musical notation with authentic, arranged or original compositions of various styles and periods; playing by ear with selected songs from the European

musical tradition; as well as transposition, harmonisation, theory, sight reading, improvisation, etc. Following from a conviction that it is necessary to first experience music and only then understand it, in *My Friend the Piano* improvisation is an integral part of learning the piano in a gradual, methodical way. Through the child's direct musical experience, derived from his/her own spontaneous expression, improvisation leads to the gradual mastery and understanding of performance, technical and theoretical elements, while at the same time encouraging the development of the child's creative potential. Thus it is integrated into and supports the traditional system of learning the piano, which in Slovenian public music schools takes place at two 30-minute lessons per week, supported by a 60-minute music theory lesson. In addition to learning new compositions, reading musical notation, playing by heart, interpreting musical works, etc., which represent the predominant part of piano instruction, there is only enough time to devote a few minutes to improvisation at each lesson.

Rhythmic question and answer

Alongside free improvisations in which children explore the scope and potential of piano sound, the beginnings are devoted to awakening the rhythmic instinct, gradually leading to a feeling for, and later an understanding of, rhythm, tempo and metre.

An effective and fun way is playing rhythmic question and answer. This can initially be implemented with the rhythmic „singing“ of syllables, and then by playing rhythms on random notes. It is important to execute this in a lively, energetic way, with great dynamic contrasts and modulation of the voice. Rhythm is closely linked with the human body, and each continuous movement has its own rhythm: the heartbeat, walking, running, etc. If we want to arouse and develop a feeling for rhythm, tempo and metre, it is necessary to awaken the energy of the entire body.

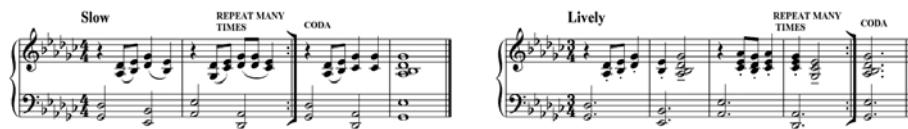


Example 1.

Improvisation on the black keys (pentatonics)

On gaining a familiarity with the topography of the keyboard, the opportunity arises for improvisation on the black keys. The teacher plays an ostinato accompaniment, while the pupil invents his/her own melody. Pentatonics are

very appropriate for beginning free improvisation, as, with appropriate accompaniment, dissonance does not arise, while unlimited possibilities for creativity are offered (the only limitation being playing on the black keys).



Example 2 (teacher's accompaniment to the student's improvisation on the black keys).

The teacher must repeat the accompaniment several times to enable the child's improvisation to develop. It is also possible to experiment with dynamics and articulation, as contrasts attract the child's attention. Most children listen and adapt immediately. Surprising technical and interpretive abilities frequently become evident, which in the first compositions are in the earliest phase of development: rapid finger technique, large and small leaps, the use of chords and clusters, playing with the entire body, great dynamic differences and timbral differentiation, diverse articulation (legato, staccato, etc.), and a wide range of rhythmic elements (triplets, dotted rhythms, etc.). These elements appear well before the student learns about them theoretically, intellectually. The intellectual understanding that follows in later phases is therefore based on physical experience, which means that it is natural, deeper, enduring, and above all pleasant and fun.

Repeating motives

For the development of improvisation, it is necessary to expand the student's knowledge, as the broader the knowledge, the familiarity with the musical language and style in which we seek to improvise, the greater the possibilities. The teacher can play musical motives, at first simple and gradually more difficult, which the children repeat, thus filling the base of knowledge from which they draw ideas for improvisation. The motives should be diverse in terms of rhythm, melody, dynamics and articulation. The roles can be reversed, with the child improving short motives and the teacher repeating.



Example 3 (a simple repetitive motif in the position of middle C).

Question and answer phrases

As with rhythmic question and answer, the melodic „answering“ is freer in the initial attempts, but with regular practice (2–3 minutes per lesson) students soon play an 8–16 bar period without difficulty. Children feel the phrase unconsciously and in the end conclude it appropriately (in parallel with the development of a feeling for tonality).



*Example 4 (playing simple questions and answers
in C major; on all of the white keys).*

Improvisation in 5-finger positions accompanied by the teacher

The first part of the series, *My Friend the Piano 1* (or *My Friend the Piano 1a and 1b* for young beginners), makes use of 5-finger positions on various notes, which are an excellent starting point for playing improvisations with the teacher's accompaniment, which is derived from specific cadences. On the harmonic accompaniment, the children freely seek appropriate melodies that coincide with their feeling for beauty and genuine musical expression, thus also listening to and gradually more or less consciously recognising the tonal functions that they will later learn theoretically. Very beautiful improvisations develop accompanied by the cadence from the Canon in D major by Johann Pachelbel:



Example 5 (the student improvises in a 5-finger position in D major).

Teacher's accompaniment:



When introducing minor scales during lessons, they should be used for improvisations.



Example 6 (student improvises in a 5-finger position in C minor).

Teacher's accompaniment:



The accompaniment can be transposed so that the children improvise in all of the 5-finger positions treated in the lessons.

Improvisation of the 'B' section of a composition in the form ABA

Most new musical terms can be introduced and explored through simple improvisation. Intellectual processing of new musical terms and forms can be much easier if the student is familiar with them beforehand through listening, playing and experiencing. Take, for example, the simple song form 'A-B-A':

Example 7 (Part 'A' is already written out, while part 'B' should be improvised in a 5-finger position in the key of F major. After a few attempts, the student is invited to write down the improvisation that s/he liked the most).

The teacher accompanies with a cadence.

Improvisation on a given rhythmic motive

Rhythm is an element of our lives and is closely connected with our body. Although it is important to count the note values when reading music, it is more important to feel the agogics, dynamics and the plasticity of the rhythm first. Motor skills and rhythmic sensitivity play a big part in musical interpretation.

Teachers can ask the student to clap (and sing) this rhythm along with the teacher, and later integrate it into their improvisation.



Example 8 (student improvising on a given rhythmic pattern in the key of C major).

Teacher's accompaniment:

Improvisation in various time signatures

By improvising in various time signatures, children become familiar with, play and experience a diverse range of possibilities. Time signatures are easier to understand and can be understood in a more natural way if they are first experienced in practice.

Example 9 (student is improvising in a 6/8 time signature in the key of g minor):

Teacher's accompaniment:

Improvisation in various keys

When learning major and minor scales, which are treated in detail in *My Friend the Piano 2*, the student should be encouraged to improvise in each of them. Introducing scales also means introducing new tonal functions and cadences.

Example 10 (students can play in a 5-finger position on the main C major scale degrees).

When the students are familiar with the example above, they can start creating their own melodies. Teacher's accompaniment:

In group lessons, students should be encouraged to take turns when playing their own cadence.

Example 11 (Cadence I-V7 played by the student in the key of D major. The improvisation in this case can be played by the teacher or another student).

Similar examples are played with the I-IV cadence, and later with the I-IV-V7 cadence. When the students feel comfortable playing cadences with the improvisations above, they are encouraged to try playing a cadence with the left hand and improvising a melody with the right hand.

Example 12 (accompaniment for an improvisation in F major).

Different forms of interpretation of the chords are also used in the improvisation. With the left hand, the student plays a waltz accompaniment and with the right hand an improvised melody.

Example 13 (waltz style accompaniment for an improvisation in the key of G major).

Another example is playing an Alberti Bass with the left hand while improvising with the right hand. With ever increasing independence in improvisation, in *My Friend the Piano 3* the children improvise on ostinato accompaniments, on specific rhythmic-melodic motives, in various styles and musical forms, etc., based on the topic treated.

Research

The problem, purpose and goal of the research

There is a gap between the awareness of the importance of improvisation in piano instruction and its actual implementation.

Although the Slovenian piano curriculum foresees the inclusion of improvisation, its implementation is not verified, nor is it included in the final exam at the end of each year. The inclusion of improvisation in piano instruction in music school is left to the individual teacher, and depends on his/her attitude towards and interest in improvisation. With our research, we sought to determine whether the use of the series of method books *My Friend the Piano* facilitates the regular and systematic inclusion of improvisation in piano instruction by teachers with various levels of knowledge and experience in the area of improvisation.

Sample

The survey was conducted from 15 January to 15 February 2014 with a sample comprising 28 randomly selected piano teachers from five music schools in various regions of Slovenia: Vrhnika, Ribnica, Slovenska Bistrica, Radovljica and Kranj. However, in view of the fact that there are approximately 200 piano teachers employed in music schools in Slovenia, the sample cannot be taken as representative; a larger sample would be required in order to generalise the data obtained. The survey results nonetheless provide an insight into certain attitudes of the teachers towards improvisation in the series of method books *My Friend the Piano* and the integration of improvisation into piano instruction.

The research sample comprised 92.2% women and 7.1% men. Their average age was 42.18 years, and their average work experience was 17.4 years. Most of the respondents (81.5%) had university education, while 18.5% had completed a specialisation, masters degree or doctorate. An analysis of the structure of the surveyed teachers according to title shows that 50% of the respondents had the title guidance officer, 19.2% were without title, 15.4% had the title mentor and the same percentage had the title counsellor. With regard to the number of years of teaching piano in a music school, the highest proportion of the surveyed teachers (28.6%) had been teaching for 11–15 years, while the lowest proportion (7.1%) had been teaching for 26–30 years.

Method and measurement instrument

The research was undertaken according to the descriptive and causal non-experimental method of pedagogical research. For collecting data on the experiences and viewpoints of teachers regarding the inclusion of improvisation in regular piano instruction, the current situation and the reasons for or obstacles to its implementation, we used a survey questionnaire with thirty questions of an open, semi-open and closed type. With the questionnaire, we gathered data about the socio-demographic profile of the teachers, while questions were oriented towards

assessing the level of attention that teachers devote to various areas of piano teaching; the importance of including improvisation and the level of agreement on various factors of its inclusion in piano instruction; the frequency, method and experience of the use of improvisation; factors that hinder or prevent the regular use of improvisation; the use of the series *My Friend the Piano*, together with reasons for and methods of using this series, as well as the possible use of other method books that contain improvisation; and finally a self-evaluation of knowledge and skills related to improvisation and the opportunities for gaining these skills, as well as opinions regarding additional education on improvisation for teachers.

Results and interpretation

In the present article, we focus only on results that relate directly to the use of the series of method books *My Friend the Piano*. The results show that all of the respondents are familiar with the series of method books *My Friend the Piano*. The majority of the respondents (80.8%) use the method books in instruction, and only 19.2% do not use them. The majority of the surveyed teachers who provided an answer regarding which of the method books they use stated that they use all of the method books from the series: 1, 1a, 1b, 2, 3. Some of them also stated that they use the manual *A prima vista*. The surveyed teachers state the main reasons for using the series as: it is systematic, gradual and methodical, thus facilitating students' rapid understanding; it contains a good selection of compositions, including four-hand pieces; it is in Slovenian and includes Slovenian compositions; it contains attractive accompaniments, improvisation and transposition; the books have an appealing, colourful visual image; there is a high quality and broad treatment of the various areas of instruction; and the books include theory and sight reading, as well as the cooperation and creativity of students. The results show that improvisation is one of the reasons for teachers deciding to use the series.

We also investigated how teachers use the series of method books in question. The majority of the respondents (68.2%) use the method books systematically, including the suggestions for improvisation. They are followed by teachers who use the method books systematically but without the suggestions for improvisation (13.6%). The lowest proportion of teachers use the method books randomly, selecting suggestions for improvisation for a specific purpose (9.1%), or selecting compositions for a specific purpose (9.1%).

The reasons for using the series and the way in which it is used indicate that the inclusion of improvisation is an important factor for the majority of teachers, and that teachers predominantly include improvisation in the systematic

way suggested in the method books. Didactic materials are therefore an important factor in encouraging the inclusion of improvisation in piano instruction. We also asked teachers whether they use other method books or methods that include suggestions for improvisation. Only 18.2% of the teachers responded that they used other method books or methods that include suggestions for improvisation, while 81.8% stated that they did not use other method books. The teachers who answered that they used other material listed the following method books: F. Schneider: *Glasbeni koledar* (Musical Calendar), *Tasstissimo*, D. Bernetič : *Klavirska začetnica* (Piano Primer).

The reason for the limited use of other didactic materials that include improvisation is probably the scarcity of such materials on the market, both in Slovenia and abroad.

Conclusion

The teacher's knowledge and skills in improvisation are always welcome, but even without these the teacher's predisposition towards improvisation and selection of appropriate didactic materials can represent an important step in supporting the child's desire and ability to achieve his/her own, spontaneous, authentic musical expression.

The first research on improvisation in piano instruction that refers directly to method books in which it is systematically integrated demonstrates that the innovative model of improvisation included in the series of method books *My Friend the Piano* influences the systematic inclusion of improvisation in piano instruction by some teachers in Slovenian public music schools. This could represent an important step towards improved awareness of the role of improvisation in piano instruction and towards encouraging teachers to nurture their own improvisational practice.

The first volume of the series, *My Friend the Piano 1*, has also been published this year in Croatian.

Literature and sources

- Bailey, D. (2010). Improvizacija. Njena narava in praksa v glasbi. [Improvisation. Its Nature and Practice in Music] Ljubljana: LUD Šerpa.
- Berkowitz, A. L. (2010). The Improvising Mind. Oxford: University Press.

- Campbell, P. S. (1991). Unveiling the mysteries of musical spontaneity. In: *Music Educators Journal*, 78/4, pp. 21-24.
- Deutsch, D. (1999). *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E. and MacDonald, R. A. R. (2012). *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance, and Perception*. New York: Oxford University Press.
- Hickey, M. and Webster, P. (2001). Creative thinking in music: Rather than focusing on training children to be creative, it might be better for music teachers to nurture children's inherent ability to think creatively in music. In: *Music Educators Journal*, 88, pp. 19-23.
- Pressing, J. (1987). *Improvisation: Method and Models*. In: Sloboda, J. (ed.), *Generative Processes in Music*. Oxford University Press. Available at: <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/mu206/improv-methods.pdf> (accessed 16.03.14).
- Prevost, E. (1995). *No Sound is Innocent*. London: Copula.
- Pucihar, I. and Pucihar, J. (2010a). *Moj prijatelj klavir 1*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. and Pucihar, J. (2010b). *Moj prijatelj klavir 1A*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. and Pucihar, J. (2011a). *Moj prijatelj klavir 1B*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. and Pucihar, J. (2011b). *Moj prijatelj klavir 1B*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. and Pucihar, J. (2011c). *Moj prijatelj klavir 2*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. and Pucihar, J. (2012). *Moj prijatelj klavir 3*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Sawyer, R. K. (2007). *Improvisation and Teaching*. In: *Critical Studies in Improvisation*, 3/2. Available at: <http://www.criticalimprov.com/article/viewArticle/380/626> (accessed 16.03.14).
- Stevens, J. (2007). *Search and Reflect – A Music Workshop Handbook*. London: Rock School Limited.
- Volz, M. D. (2005). *Improvisation Begins with Exploration*. In: *Music Educators Journal*, 92/1, pp. 50-53.
- Wolfe, E. W. and Linden, K. W. (1991). Investigation of the relationship between intrinsic motivation and musical creativity. In: ERIC. Available at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED351370.pdf> (accessed 12.02.14).

PARAMETRI SISTEMATIZACIJE I STUPNJEVANJA ISHODA UČENJA U GLAZBI

izv. prof. dr. sc. Davorka Radica
Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu
Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.017:78

Sažetak

Suvremeni kompetencijski pristup obrazovanju usredotočen na učenika/studenta iskristalizirao je ishode učenja kao središnju kategoriju prema kojoj je usmjereno ne samo uobičajeno formuliranje ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja nego i cijelokupno preispitivanje kvalitete obrazovno-odgojnih sustava i vrednovanje njihove uspješnosti u suvremenom društvu. Programi i dokumenti koji su, sukladno provedbi bolonjskog procesa u europskom krugu, usmjereni na definiranje ishoda učenja rezultirali su i *Ishodima učenja u obrazovanju profesionalnih glazbenika*, a radi se o dokumentima u kojima su ishodi učenja u prvom, drugom i trećem ciklusu studija glazbe podijeljeni na praktične, teorijske i generičke.

Visoka razina apstrakcije prema kojoj su usmjerene formulacije takvih krajnjih ishoda učenja glazbenim pedagozima otvara veliko područje istraživanja u smislu preciznijeg određivanja parametara njihove konkretizacije, sistematizacije i načina stupnjevanja sukladno načelnoj podjeli glazbenih predmeta na teorijske i praktične. Ti će parametri u svakom slučaju uključivati i uobičajene (tradicionalne) odgojno-obrazovne aspekte nastave glazbe, ali i krajnje specificirano primjenu opće didaktičke matrice za određivanje ishoda učenja u vidu temeljnog kategoriziranja znanja na kognitivno, psihomotoričko i afektivno područje.

Ključne riječi: ishodi učenja, glazbeno obrazovanje, područja znanja, teorijski predmeti, instrumentalni predmeti

Uvod

Ishodi učenja suvremena su didaktička i u širem smislu pedagoška kategorija, koja premješta fokus odgojno-obrazovnog procesa sa sadržaja na učenika/studenta te nekadašnja središnja pitanja poput „što bi se trebalo učiti“ i „kako bi se trebalo poučavati“ bitno mijenjaju u glavno pitanje „što učenik/student doista zna“. Konkretna, u praksi upotrebljiva, znanja i vještine studenata stvarni su ishodi učenja, smisao provođenja svih razina odgojno-obrazovnog procesa i svih pojedinačnih elemenata koji sudjeluju u njegovom ostvarenju.

Potreba za preciznim određivanjem ishoda učenja nakon pojedinih završenih kraćih ili duljih faza obrazovanja, a naročito nakon završetka studijskih programa, neizostavno je povezana i s tržišnim načinom razmišljanja suvremenog društva. Znanje, koje je također postalo „roba“ u koju se „ulaže“ i koje na kraju mora biti iskoristivo, zahtijeva opis i sistematizaciju u smislu preciznog navođenja osobnih kompetencija. Tu se kriju i svi potencijalno negativni učinci takve putanje kretanja suvremenog školstva jer znanje nema i ne može imati isključivo tržišnu vrijednost, unatoč opravdanom zahtjevu da u konačnici dosegne i „praktičnu“ upotrebljivost. Uz uobičajeno navođenje negativnih aspekata tako kreiranog obrazovanja, kao što su pretjerano reguliranje nastavnog procesa ili ograničavanje kreativnosti, u ovoj se točki problem određivanja načelnih parametara sistematizacije i stupnjevanja ishoda učenja produbljuje, pogotovo kad je riječ o umjetničkim područjima, konkretno u ovom tekstu o glazbi. Unatoč potrebama koje nameće, primjerice tržište koncertne djelatnosti, odgoj i obrazovanje umjetnika-glazbenika i dalje na prvom mjestu i najvećim dijelom zahtijeva odgoj i obrazovanje pojedinca, sukladno njegovoj osobnosti i njegovim specifičnostima uz neupitno uvažavanje „prirode“ umjetnosti, njezinih zakonitosti, tradicije, povjesnog puta.

Opća didaktička određenja ishoda učenja

Opće didaktičko određenje ishoda učenja na razini pojedinih predmeta zahtijeva najprije jasnu distinkciju od ciljeva učenja, ali i pojmovno nijansiranje u odnosu na često poistovjećivanje s kompetencijama. Tako se ciljevi odnose na sadržaj (znanja i vještine) koje učenik/student mora svladati, promatrano iz perspektive nastavnika, tj. daju odgovor na pitanje što se sadržajem predmeta želi postići. Distinkcija kompetencija i ishoda potrebna je upravo zato što se, kad se govori o prvima, više misli na očekivana, ali ne i stvarna znanja i sposobnosti. U konačnici

je ishod učenja samo ono što se može egzaktno vrednovati, bilo da se radi o ocjenjivanju, u našem slučaju od 1 do 5, bilo da se radi o nekim drugim pokazateljima uspješnosti završenog obrazovnog procesa (postotku upisanih na fakultete ili više razine studija, postotku zaposlenosti bivših studenata nekog fakulteta nakon studija, dosegnutim akademskim stupnjevima i sl.). Najvažnija su karakteristika izražavanja ishoda učenja aktivni glagoli koji preciziraju što će student konkretno biti u stanju nakon položenog ispita (završetka obrazovnog procesa).

Matrice za definiranje ishoda učenja podrazumijevaju rezultate poučavanja koji su kategorizirani iz triju povezanih područja: 1. Kognitivnog (znanja i razumijevanja); 2. Afektivnog (stavova); 3. Psihomotoričkog (vještina) (Usp. Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z., 2010, 35).

Najzahtjevija kategorija određivanja ishoda učenja u svakom odgojno-obrazovnom području svakako je njihova gradacija, koja zapravo podrazumijeva logičnu sistematizaciju najprije sadržaja, a potom i ciljeva i koja mora uzeti u obzir sve zakonitosti razvojne psihologije³.

Glazbena interpretacija područja znanja, stavova i vještina

Odgoj i obrazovanje glazbenika obuhvaća sva tri navedena područja kroz koja se iskazuju rezultati poučavanja, međutim uz uvažavanje određenih specifičnosti koje će utjecati i na određivanje ishoda učenja. Kognitivno područje odnosi se na razumijevanje glazbe (glazbenog jezika), strukturiranja glazbenih komponenti, gradnju glazbenog oblika, odnos vertikalnog i horizontalnog idioma i sl. To se područje, prema tome, primarno odnosi na teorijske glazbene predmete (discipline), međutim udio ima i u svim ostalim glazbenim predmetima.

Psihomotoričko područje u glazbi ima veliko značenje i odnosi se na prvom mjestu na usvajanje određenih psihomotoričkih vještina, osobito sviračkih. To područje u glazbi načelno obuhvaća sve što uobičajeno nazivamo sviračkim ili pjevačkim tehnikama.

Bez obzira o kojem se glazbenom predmetu radilo, učenje glazbe potpuno je neprihvatljivo i „neprirodno“ bez naglašenog udjela afektivnog područja, koje

³ U kognitivnom se području kao načelna sistematizacija razina učenja najčešće koristi tzv. Bloomova taksonomija (prema američkom psihologu Benjaminu S. Bloomu), koja precizira 6 graduiranih razina znanja: 1. činjenično znanje; 2. razumijevanje, 3. primjena; 4. analiza; 5. sinteza; 6. procjena. Afektivno se područje graduira kao: 1. prihvaćanje; 2. reagiranje, 3. usvajanje vrijednosti; 4. organiziranje vrijednosti, 5. vrednovanje. Psihomotoričko područje podrazumijeva sljedeću gradaciju: 1. imitacija; 2. manipulacija; 3. precizacija, 4. naturalizacija; 5. artikulacija (Usp. Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z., 2010, 41).

se primarno odnosi na razlikovanje umjetničkog od neumjetničkog, odnosno u širem smislu estetski odgoj, ali i na individualan razvoj umjetničke osobnosti. Specifičnost afektivnog područja najviše se očituje u otežanoj ili gotovo potpuno nepostojećoj mogućnosti vrednovanja rezultata ili ishoda. U glazbi bi to značilo da se zahtjevi tog područja moraju naći u ciljevima predmeta čak i ako ih se ne može izraziti u ishodima.

Afektivno područje najviše zadire u odgojnu sferu školovanja i ne samo glazbenika, i možda najviše razotkriva potrebu da se ciljevi svakog predmeta moraju postavljati visoko iznad mjerljivih ishoda jer je upravo ta nemjerljiva dimenzija ono najdragocjenije što bi suvremena škola trebala sačuvati.

Kad se radi o znanjima i vještinama, u glazbi se mora uzeti u obzir još jedna specifičnost. Naime, mnogi glazbeni predmeti uključuju i više ili manje stvaračku, tj. najblaže rečeno „rekonstrukcijsku“ komponentu. Radi se o vještinama koje su daleko iznad tehničkih (psihomotoričkih), tj. o vještinama koje uključuju visoke sintetske razine znanja i razumijevanja. Primjerice pisanje fuge na nastavi polifonije, sviranje zadane harmonijske modulacije na klaviru ili najkompleksnija stvaralačka vještina – skladanje.

S obzirom na različite udjele kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog glazbeni se predmeti mogu podijeliti u dvije velike kategorije:

- 1. Načelno kognitivni predmeti** koji u manjoj mjeri obuhvaćaju i psihomotoričko područje, visoku sintetsku razinu vještina, dok afektivno sadrže u drugom planu: solfeggio, harmonija, polifonija, glazbeni oblici, povijest glazbe, osnove kompozicije, glazbena pedagogija, upoznavanje instrumenata.
- 2. Načelno psihomotorički predmeti** s velikim udjelom i kognitivnog i afektivnog: svi instrumentalni i pjevački predmeti, komorno i orkestralno muziciranje, zbor, dirigiranje, sviranje partitura i sl.

Europski dokumenti za određivanje ishoda učenja u glazbi

Kako je visokoškolsko obrazovanje najtransparentniji razvojni „stupanj“ učenja, prema kojem je usmjereni sve prethodno i iz kojeg se naučeno izravno pretače u praktično, i europski dokumenti koji određuju (poželjne) ishode učenja u obrazovanju glazbenika usmjereni su prema takvom općem cilju. Početak usklađivanja na europskoj razini započeo je s bolonjskim procesom čija je intencija bila upravo usporedivost ishoda učenja u svim zemljama Europe. Jedan je od važnijih dokumenata *Prvi i drugi ciklus studija u visokom profesionalnom obrazovanju*

glazbenika: distinkтивне karakteristike, načini i ishodi učenja (1st and 2nd Cycle Studies in Higher Education Professional Music Training: Distinctive Charasteristic, Modes of Learning and Learning Outcomes)⁴. Važni su također dokumenti nastali u okviru projekta *polifonija* koji su poslužili kao polazište za izradu brojnih priručnika za određivanje ishoda učenja u glazbi⁵.

Ishodi učenja tu su načelno podijeljeni na praktične, zasnovane na vještinama, teorijske, zasnovane na znanjima te generičke. Kako su prve dvije klasifikacije određene po istom principu prema kojem su ovdje prethodno navedene podjele glazbenih predmeta, s obzirom na opća didaktička područja znanja i vještina, zanimljivo je spomenuti treću kategoriju ili tzv. generičke vještine jer se o njima u hrvatskom visokom glazbenom školstvu malo govori ili uopće ne govori. Naime mnoge važne neglazbene vještine koje su profesionalnom glazbeniku neophodne za gradnju uspješne karijere „generiraju“ se, takoreći, same od sebe tijekom školanja, dio su planskog, ali i neplanskog utjecaja nastavnika, urođenih sposobnosti i sl., a uglavnom se odnose na neovisnost, psihološko razumijevanje, kritičku svijest, komunikacijske vještine, etiku pa čak i ekološku svijest. U većini europskih dokumenata i priručnika za određivanje ishoda učenja u glazbi govori se o 32 generičke vještine, neophodne svakom diplomiranom glazbeniku. Primjerice:

- sposobnost organiziranja i planiranja
- sposobnost da se istražuju, procesuiraju i analiziraju informacije iz različitih izvora
- sposobnost prilagođavanja novoj situaciji
- sposobnost da se adresira problem
- sposobnost odlučivanja
- sposobnost motivacije ljudi da se kreću prema zajedničkom cilju
- sposobnost dizajniranja i upravljanja projektom i sl. (Usp. Rimšaité, R., Umbrasiene, V., 2012, 18).

Radi se, dakako, o znanjima i vještinama, koje označavamo kao nadgradnju profesionalnog glazbenog područja, i koja bi se sve više morala uključivati u obvezni, ciljani dio sadržaja glazbenih predmeta. U hrvatskim prilikama ona zahtijevaju dodatnu edukaciju nastavnika, ali i posebno kreirane nove kolegije i nove udžbenike i priručnike.

⁴ Usp. Rojko, P., 2010, 13.

⁵ Primjerice priručnik glazbene akademije litvanskog sveučilišta u Vilniusu: Rimšaité, R., Umbrasiene, V., 2012.

Gradacija ishoda učenja u hrvatskim prilikama kreiranja i revizije glazbenih studijskih programa

Navedena europska intencija stvaranja ishoda učenja koji će biti usporedivi u svim europskim zemljama podrazumijevaju usporedivost samo u krajnjoj, završnoj točki pojedinih ciklusa studija jer se podrazumijeva da su procesi učenja u svakoj zemlji različiti, da ovise o brojnim specifičnim prilikama, tradiciji, uvjetima izvođenja i sl. To se pogotovo odnosi na glazbu koja se velikim dijelom odvija u individualnoj sferi nastave te se gotovo može reći da postoji onoliko sistematizacija sadržaja, ciljeva i ishoda koliko ima nastavnika.

Hrvatsko glazbeno školstvo ima dugu tradiciju u kojoj postoje brojne zajedničke i opće značajke, pa iako kvaliteta glazbene nastave izmiče jednostavnom generaliziranju, činjenica je da kretanje prema determiniranim ishodima učenja za većinu (sveučilišnih) nastavnika predstavlja veliku novost, a apstrakcija glazbene materije pokazuje se ovdje u svoj širini i dubini svoje kompleksnosti⁶. Kreiranje studijskih glazbenih programa u hrvatskim prilikama visokog glazbenog obrazovanja u tom smislu mora uzeti u obzir najprije prosječnu razinu znanja i vještina studenata koji dolaze uglavnom iz hrvatskih srednjih glazbenih škola, postavljene europske standarde i uglavnom skromnije uvjete izvođenja. Također načelnu podijeljenost na „teorijske“ i „instrumentalne“ programe, umreženost nastavnika i sadržaja, ali i tradicionalno različite intenzitete sadržaja teorijskih predmeta za, primjerice, „teoretičare“ i solo pjevače ili gitariste. Glavni izazov i zahtjev svakako se odnosi na gradaciju ishoda koji, osim navedenih značajki proizašlih iz psihologije učenja, podrazumijevaju i brojne druge parametre koje nameće sam glazbeni materijal i u tom se smislu doista može govoriti o načelno kognitivnim (teorijskim) i načelno psihomotoričkim (sviračkim i pjevačkim) predmetima.

Teorijski predmeti

Spomenuta Bloomova taksonomija razina kognitivnog znanja primjenjiva je na sve teorijske glazbene predmete, međutim osim što se može doslovno primijeniti na širi plan sadržaja nekog predmeta primjenjiva je i na pojedinim nastavnim jedinicama. Primjerice, u promatranju cjeline ciljeva i ishoda svih teorijskih

⁶ Autorica polazi od vlastitog voditeljskog iskustva izrade i revizije studijskih glazbenih programa na Odjelu za glazbenu umjetnost Umjetničke akademije Sveučilišta u Splitu na kojem trenutno egzistiraju sljedeći studijski programi: Glazbena teorija, Kompozicija, Glazbena pedagogija, Glasovir, Solo pjevanje, Gitara, Gudački studijski programi (violina, viola, violončelo), Duhovački studijski programi (klarinjet, flauta, saksofon).

glazbenih predmeta može se reći da činjenično znanje i razumijevanje predstavljaju zasebni glazbeni pojmovi na svim pojedinačnim predmetima, primjenu čine brojni praktični zadaci od glazbenih diktata do izrade harmonijskih primjera, a sintezu i analizu sveukupnost razumijevanja glazbenog umjetničkog djela, koja je rezultat rada na pojedinačnim disciplinama. Međutim, isti se proces događa i na pojedinačnim nastavnim jedinicama, primjerice na nastavi solfeggia, gdje pisanje diktata ili pjevanje *prima vista* primjera sadrži „u malom“ sve spomenute razine, od (slušnog) prepoznavanja (intonacijskih i ritamskih pojmoveva) do njihove primjene (u pisanju diktata) ili sinteze (aktiviranja sveukupne tonalitetne cjeline pri pjevanju *prima vista* glazbenog primjera). Složen kognitivni proces usvajanja glazbenog jezika, od usvajanja pojedinačnih glazbenih pojmoveva (slušnih i teorijskih) do sposobnosti samostalne analize glazbenog djela ili skladateljske (re) konstrukcije, tj. pisanja skladbi, u obzir mora uzeti i sljedeće parametre proizašle iz glazbeno-teorijskih sistematizacija sadržaja poučavanja, ali i prirode odnosa glazbenih komponenti:

- Načelnu teorijsku klasifikaciju glazbenih područja (sustava) koji u didaktičkom smislu ne moraju striktno slijediti povjesnu putanju. Radi se, dakako, o sljedećoj gradaciji: tonalitetna glazba – modusna – atonalitetna, s tim da se modusi, primjerice, u nastavi polifonije logično obrađuju prije tonalitetne polifonije dok u nastavi solfeggia predstavljaju zahtjevniji intonacijski i ritamski sadržaj (s obzirom na nedozrele harmonijske odnose i nestabilan metar, ako govorimo o renesansnoj glazbi).
- U svim predmetima koji se zasnivaju na tonalitetnoj glazbi gradacija sadržaja i ishoda učenja logično se zasniva na redoslijedu dijatonika – kromatika – enharmonija te načelnom usvajaju najprije tretmana akordnih, a potom neakordnih tonova.
- Sva slušna i teorijska logika usvajanja glazbenog jezika percepcijski se graduira od jednodimenzionalnog shvaćanja glazbe (pojednostavljeno rečeno, melodische linije) do sve složenijih harmonijskih odnosa te uključivanja ostalih glazbenih parametara, poput boje, dinamike, glazbenog prostora, registara, u ukupni višedimenzionalni doživljaj i razumijevanje glazbenog djela.
- Gradacija sadržaja i ishoda učenja odnosi se i na postupno usložnjavanje odnosa glazbene horizontale i glazbene vertikale.
- Svaki pojedini segment teorijske nastave moguće je, gotovo bez stvarnih ograničenja, graduirati od jednostavnog k virtuoznom.
- Gradacija se također odnosi i na neizostavno kretanje od teorijskog k praktičnom i već spomenutim vještinama koje nadvisuju kognitivne razine znanja (skladanje npr.) te stupnjevanje od početnog dijakronijskog shvaćanja

glazbene povijesti (glazbenih stilova) do sinkronijskog razumijevanja prirode glazbenog materijala.

- Jedna od najkompleksnijih gradacija koja obuhvaća sve teorijske glazbene predmete i ukupne ishode odnosi se na doseg analitičko-znanstvenog pristupa glazbenom djelu, odnosno analizu koja otkriva „najdublje međusobne veze... najčešće nesvesno stvorene u procesu skladanja“ (Adorno, Th. W., 1989, 30).
- U konačnici je, kad se radi o teorijskim glazbenim disciplinama, važno i postupno prevladavanje disciplina kao takvih, tj. njihove nužne didaktičke ograničenosti.

Godina	Ciljevi Cilj je predmeta...	Ishodi
I.	Usvajanje činjenica povezanih s tonalitetnim sustavom. Ovladavanje temeljnim vještinama pisanja glazbenih diktata s obzirom na dijatonski tonalitet s alteracijama, naglašeno melodijsko mišljenje i početak vertikalnog osvještavanja tonalitetnih odnosa. Slušno usvajanje proširenog tonaliteta (sekundarne dominante). Osvještavanje povezatog odnosa melodije i harmonije u tonalitetu. Ovladavanje ritamskim parlatto čitanjem u starim ključevima..	<p>Student će nakon završenog kolegija biti u stanju:</p> <ul style="list-style-type: none"> - slušno identificirati osnovne intonacijske i ritamske pojmove (intervale, kvintakorde i septakorde) - slušno prepoznati i zapisati jednoglasni gl. primjer dijatonskog tonalitetnog konteksta s neakordnim alteracijama te lakši jednoglasni diktat u proširenom tonalitetu - slušno prepoznati i zapisati dvoglasni primjer tipa „melodija i pratnja“ te lakši dvoglasni polifoni primjer - slušno prepoznati i zapisati lakši troglasni homofoni primjer - čitati ritamski parlatto primjer u starim ključevima jednostavnijeg ritma u metru
II.	Usvajanje vještine slušne rekonstrukcije jednoglasnih i dvoglasnih primjera s modulacijama u duljim, a potom u kraćim vremenskim razmacima. Ovladavanje vještina slušne rekonstrukcije homofonih troglasnih primjera s postupnim većim melodijskim kretanjem pojedinih dionica. Usvajanje temeljnih četveroglasnih akordnih struktura u smislu prepoznavanja sloga i položaja akorda, zapisivanja kraćih harmonijskih progresija i sviranja na glasoviru. Ovladavanje čitanjem ritamskim parlatto primjerima u složenim mjerama i s iracionalnim notnim vrijednostima.	<ul style="list-style-type: none"> - slušno prepoznati i zapisati jednoglasni ili dvoglasni polifoni primjer s čestim i naglim modulacijama - slušno prepoznati i zapisati polifoni troglasni primjer srednje težine - čitati ritamski parlatto primjer u složenim mjerama - primijeniti slušna intonacijska i ritamska znanja i vještine na pjevanje prima vista primjera srednje težine

III.	<p>Ovladavanje vještinom slušne rekonstrukcije virtuoznih jednoglasnih primjera s učestalim modulacijama, troglasnih kromatiziranih primjera i četveroglasnih primjera harmonijske polifonije. Upoznavanje s posebnim aspektima emancipiranja melodiskske linije od harmonijskog tijeka u glazbi kasnog romantičkog razdoblja. Postizanje svijesti o posebnim odnosima melodije i harmonije s obzirom na stupanj kromatiziranosti i tip fakture. Ovladavanje vještinom stvaranja slušne predodžbe na osnovi vizualnog pregleda partitura klavirskog sloga, gudačkih kvarteta i klasičnih simfonija.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - slušno rekonstruirati virtuozne primjere jednoglasja, troglasnih kromatiziranih primjera, četveroglasnih primjera harmonijske polifonije - primijeniti slušna znanja i vještine na pjevanje prima vista složenih primjera proširenog tonaliteta s učestalim modulacijama - analizirati odnose melodiskske, harmonijske i ritamske komponente u tonalitetnom kontekstu - stvoriti slušnu predodžbu na osnovi vizualnog notnog teksta jednostavnijih faktura - odrediti tip glazbenog sloga i tonske provenijencije na osnovi slušanja
IV.	<p>Ovladavanje vještinom intonacije na granici tonalitetu, u atonalitetu i „modusnom intonacijom“. Upoznavanje s posebnim harmonijskim aspektima kasne romantičke. Upoznavanje s melodiskim značajkama impresionističke glazbe. Postizanje svijesti o distinkciji harmonijske uloge u skladbama različitih razdoblja. Upoznavanje s posebnim ljestvicama glazbe 20. stoljeća. Ovladavanje vještinom „čitanja“ slobodnog ritma „od notne vrijednosti“. Postizanje svijesti o granicama slušne percepcije.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - slušno prepoznati i intonirati primjere u atonalitetu - slušno prepoznati i intonirati modusne primjere - slušno prepoznati posebne ljestvice glazbe 20. stoljeća - analizirati glazbeni primjer s obzirom na ulogu i odnose glazbenih komponenti - ritamski čitati složene primjere „slobodnog ritma“ - uočiti i obrazložiti granice slušne glazbene percepcije - sintetizirati ukupnost intonacijskih i ritamskih znanja i vještina s obzirom na sadržajnu problematiku predmeta i zakonitosti sistematizacije gradiva

Tablica 1. Primjer gradacije ciljeva i ishoda na predmetu *Solfeggio*⁷.

Instrumentalni predmeti

S obzirom na prethodno opisanu grupu teorijskih predmeta toj skupini pripadaju svi instrumentalni, ali i svi pjevački predmeti. Radi se o glazbenim predmetima kojima se psihomotoričko područje znanja i vještina nalazi na prvom mjestu, tj. upravo ono predstavlja preduvjet ukupnom glazbenom odgoju i obrazovanju glazbenika. Kognitivno i afektivno područje tu se iskazuju u drugačijim

⁷ Radi se o kolegiju *Solfeggio* na studijskom programu Glazbena teorija na Umjetničkoj akademiji u Splitu.

omjerima i na drugačiji način pa je i njihova sistematizacija ponešto drugačija. Primjerice, iako bi „teorijsko“ glazbeno znanje svakog instrumentalista trebalo smjerati istoj intenciji razumijevanja glazbenog jezika kao i kod studenata „teoretičara“, opravdano je sadržaje teorijskih predmeta ovdje više usmjeravati k praktičnom, izvedbenom ishodu umjesto znanstveno-analitičnom ili skladateljskom.

Glavna specifičnost određivanja ciljeva i ishoda leži u tome što se u početnim stupnjevima gradacije može govoriti o zasebnim područjima dok se u višim stupnjevima područja znanja i vještina počinju stapati pa i sama gradacija postaje komplikiranija.

U razdvojenim se područjima tako može govoriti o sljedećim stupnjevanjima:

- Kognitivno područje može se stupnjevati od početnog prepoznavanja pojedinih glazbenih elemenata ili odrednica skladbe (poput tonaliteta, motiva, fraze, rečenice) i većih cjelina glazbenog oblika skladbe koja je dio sviračkog ili pjevačkog programa pa do prepoznavanja stilskih karakteristika pojedinih razdoblja i skladatelja. Najvišu razinu kognitivnog tu predstavlja vještina *prima vista* sviranja, koja ponajviše ima veze s kognitivnim razumijevanjem glazbenog jezika (partiture), a neusporedivo manje s razinom sviračke tehnike.
- Gradacija psihomotoričkih znanja i vještina započinje načelno s temeljnim tjelesnim postavkama (držanje tijela i disanje), slijedi autonomizacija ili sposobnost samostalnog poboljšavanja tehnika, zatim sposobnost odabira prave tehnike za pravi svirački/pjevački problem sve do visokih razina virtuoznosti.
- Afektivno područje, kao što je već rečeno, obuhvaća estetski odgoj koji bi u izvjesnom smislu trebao biti sastavni dio svih glazbenih predmeta, međutim kad se radi o odgoju budućeg reproduktivnog umjetnika, velik udio afektivnog odnosi se na njegovu vlastitu osobnost i psihološko-emocijonalno sazrijevanje. To je u svakom slučaju najosjetljiviji dio glazbenog obrazovanja koji je gotovo isključivo ovisan o posebnom odnosu nastavnika-student, a u vrlo općenitim crtama odnosi se na prevladavanje treme pri javnim nastupima i natjecanjima, kontrolu emocija pri sviranju/pjevanju, otkrivanje značajki osobnosti i umjetničko dozrijevanje, kreiranje vlastitog umjetničkog koncepta itd.

Kad kažemo da se ovdje na višim stupnjevima gradacije ciljeva i ishoda područja znanja i vještina počinju stapati, to bi primjerice značilo da uvriježeno muzikalno „fraziranje“ zapravo znači sintezu kognitivnog (prepoznavanja fraze u skladbi) i tehničkog (vještine nijansiranog sviranja), a jednom od krajnjih ishoda učenja

koji se može definirati kao „uvjerljiva koncertna izvedba“ prethodilo je sintetiziranje svih triju navedenih područja (kognitivnog – razumijevanja skladbe, psihomotoričkog – virtuozne tehničke izvedbe i afektivnog – izgrađenog estetskog odnosa prema skladbi uz iskazivanje vlastite umjetničke osobnosti).

Od spomenutih generičkih znanja i vještina i u najskromnijim (hrvatskim) uvjetima izvođenja glazbenog odgojno-obrazovnog procesa u ciljeve i ishode učenja moguće je i neophodno uključiti samostalno sastavljanje koncertnog repertoara, pisanje vlastitog životopisa na materinjem i stranom jeziku, organiziranje vlastitog koncerta, osmišljavanje vlastitog umjetničkog projekta i sl.

Zaključak

Određivanje parametara za uvođenje ishoda učenja u glazbeni odgojno-obrazovni proces neizostavno dovodi do pitanja svrhovitosti i, takoreći, upotrebljivosti i glazbe i glazbenika. Umjetnost, naravno, ne može i ne mora biti u potpunosti „praktično upotrebljiva“ poput prirodnih znanosti jer već stoljećima egzistira u duhovnoj sferi čovjeka, a na svima onima koji se bave umjetnošću leži odgovornost da je u toj sferi i zadrže. S druge je strane glavni zadatak pedagoga u umjetnosti danas da, osim brige o dobrobiti struke, duhovnu sferu unutar čovjeka održe zdravom i sposobnom za duhovno stvaranje, unatoč nepovoljnim okolnostima koje su rezultat prenaglašene materijalističke stvarnosti. Stoga i načelni parametri određivanja ishoda učenja u glazbi moraju podrazumijevati glazbu kao polazište, ali i kao cilj, kao nadređenu kategoriju koja će tijekom dugog razdoblja odgoja i obrazovanja glazbenika ulaziti u konstruktivnu interakciju s pojedincem, njegovim intelektualnim i psihološko-percepcijskim određenjima, ali još više s emocionalno-duhovnim aspektom njegova bića. Kod određivanja ishoda učenja u glazbenim predmetima, pojednostavljeno rečeno, iznova se nameće pitanje o tome koliko se glazba misli, a koliko se glazba osjeća. Dobro uređena ravnoteža jednog i drugog od strane glazbenih pedagoga, sukladna prostoru i duhu vremena, ne reflektira se samo na one kojima je glazba sadašnji ili budući poziv, nego i na sve one koji se glazbom ne bave, bez obzira što njezin učinak nije vidljiv i mjerljiv standardnim parametrima sagledavanja stanja društva. Impuls koji stvara „dobro uravnotežen“ glazbenik u reproduktivnom, stvaralačkom ili pedagoškom smislu impuls je bez kojeg ne može opstati humanost, čovječnost i općenito odgoj pojedinca u cjelini. Poruka je to koju bi morali primiti svi suvremenici kreatori kurikulumu.

Literatura

- Adorno, Th. W. (1989). O problemu glazbene analize. Prijevod: Nikša Gligo. Zvuk, 3, 29-40.
- Cox, J., (2010).
- Admission and Assessment in Higher Music Education. AEC publications handbook, preuzeto 10.03. 2014. sa: www.polifonia-tn.org
- De la Motte-Haber, H. (1999). Psihologija glazbe. Prijevod: Pavel Rojko. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Huber, A. (2005). Wegweiser und Scheinwerfer. Impulse zur Reform des Musiktheorieunterrichts durch Diether de la Motte. U: Musiktheorie (ur. De la Motte-Haber, H., Schwab-Felisch, O.), Laaber: Laaber-Verlag, 477-488.
- Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z. (2010). Ishodi učenja priručnik za sveučilišne nastavnike. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Rimšaite, R., Umbrasiene, V. (2012). Guidelines of Competence Development in the Study Field of Music. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Radica, D. (2009). Glazba 20. stoljeća – smjernice usvajanja novog glazbenog jezika. Bašćinski glasi, 9-10, 413-427.
- Radica, D. (2009). Glazba i solfeggio. U: VI međunarodni simpozij „Muzika u društvu“, Zbornik radova (ur. Talam, J.), Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija u Sarajevu, 253-260.
- Rojko, P. (1982). Psihološke osnove intonacije i ritma. Zagreb: Muzička akademija-Croatia concert.
- Rojko, P. (2010). MeNet ishodi učenja u obrazovanju učitelja glazbe. Tonovi, 55, 8-18.
- Stefanija, L. (2008). Metode analize glazbe. Povjesno-teorijski ocrt. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

THE PARAMETERS OF SYSTEMATIZATION AND GRADATION OF LEARNING OUTCOMES IN MUSIC

Abstract

Contemporary approach to education which focuses on student's competence, crystallized the learning outcomes as a central category which is directed towards not only the usual formulation of the goals and tasks of education, but also the entire review of the quality of the educational system and the evaluation of their success in modern society. Programs and documents that are in accordance with the implementation of the Bologna process among European countries, directed toward definition of the learning outcomes, have resulted with *Lerning Outcomes in the Education of Professional Musicians*, and learning outcomes in the first, second and third cycle of studies in these documents are divided into the practical, theoretical and generic. The high level of abstraction which are directed towards the formulation of such final learning outcomes, opens up a huge area of research to music pedagogues, in terms of a more precise determination of the parameters of their concretization, systematization and ways of staging, according to the principled classification of musical subject on the theoretical and practical. These parameters will in any case include the usual (traditional) educational aspects of music teaching but also highly specified application of general didactic matrix for determining the learning outcomes on the cognitive, psychomotor and affective domain.

Keywords: learning outcomes, music education, knowledge areas, theoretical subjects, instrumental subjects

VIZUALNI POSTUPCI U ISTRAŽIVANJIMA S DJECOM

*Katarina Rengel
Filozofski fakultet Osijek
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37:7

Sažetak

U suvremenoj metodologiji istraživanja djetinjstva zagovara se uporaba vizualnih postupaka. Riječ je o kvalitativnom, interpretativnom pristupu istraživanjima u kojem se naglašava važnost osobnih perspektiva sudionika istraživanja koje istraživač pokušava shvatiti „iznutra“. Postupci koji se unutar toga pristupa koriste temeljeni su na shvaćanjima o djeci kao pouzdanim informantima o vlastitim životima. Uporabom vizualnih postupaka pokušavaju se nadići ograničenja „tradicionalne“ metodologije istraživanja djetinjstva. Umjesto pozicije objekta zagovara se pozicija djece kao subjekata istraživanja, čije su ekspresije osobnih iskustava metodološki pouzdane. Najčešći vizualni postupci u sklopu „mozaičkog pristupa“ istraživanjima koji se koriste u istraživanjima s djecom jesu: crtanje, slikanje, fotografiranje te stvaranje video uradaka. Istraživači argumentiraju vrijednost tih postupaka agentnošću djece, što u istraživanjima znači osnaživanje pozicije djece i njihovih autentičnih glasova o vlastitim životima. Teorijska elaboracija u radu nadopunjuje se primjerima dvaju preliminarnih istraživanja s djecom u kojima se koristio vizualni postupak crtanja. Cilj prvog preliminarnog istraživanja bio je doznati dječje viđenje vlastitog svakodnevnog života u obitelji dok je cilj drugog preliminarnog istraživanja bio doznati dječje viđenje vlastitog svakodnevnog života u dječjem vrtiću. Istraživanja su provedena s hotimičnim uzorkom 20 djece u jednom gradskom vrtiću koristeći postupak crtanja. Provedbom navedenih istraživanja propitivale su se metodološke mogućnosti crtanja kao vizualnog postupka za doznavanje o dječjem viđenju njihova svakodnevnog života. Iz provedenih preliminarnih istraživanja vidljiva je mogućnost korištenja vizualnog postupka crtanja u sklopu mozaičkog pristupa istraživanjima s djecom ako se u obzir uzme kontekst istraživanja, ako ga se kombinira s drugim postupcima te ako se crteži interpretiraju u interakciji djece i odraslih, pri čem je nužan odmak odraslih od pozicije moći.

Ključne riječi: vizualni postupci, istraživanja s djecom, interpretativni pristup istraživanjima, dječji glasovi

Uvod

U kontekstu suvremenih shvaćanja djetinjstva i djece jedno je od aktualnih pitanja kako istraživati djetinjstvo. Viđenje djetinjstva kao socijalno konstruiranog i strukturiranog te djece kao aktivnih aktera u konstrukciji vlastitih života prepostavlja promjene u tradicionalnoj metodologiji istraživanja djetinjstva. Umjesto dominantnog razmatranja djece kao objekata istraživanja korištenjem iskustava iz etnografskih istraživanja i naglašavanjem dječje agentnosti zagovaraju se istraživanja unutar interpretativnog pristupa. U radu se daje pregled literature o interpretativnom pristupu istraživanjima, *mozaičkom pristupu* istraživanjima s djecom s posebnim fokusom na vizualne postupke te podastiru primjeri istraživanja s djecom u kojima se koristio postupak crtanja.

Istraživanja s djecom

Interpretativni, „naturalistički“, „fenomenološki“ pristup istraživanjima prihvaća postojanje višestrukih stvarnosti, alternativnih interpretacija i pregovaranja (Aubrey, C. i dr., 2000, 33). Podrazumijeva istraživanja s djecom, usmjerena na razumijevanje dječjih života iz njihovih perspektiva iz čega proizlazi da je dijete subjekt istraživanja. Odnosno, dijete je izvor informacija o sebi i svojem životu, što potvrđuje i Sommer, D. (2010) kada govorи о važnosti istraživanja dječjih perspektiva o vlastitim životima. Naglašava se važnost osobnih perspektiva koje se istražuju i pokušavaju razumjeti „iznutra“. Zagovornici interpretativnog pristupa tvrde da takva istraživanja omogućuju uvid u načine na koje djeca vide sebe, ono što je djeci važno, načine na koje ona shvaćaju svijet oko sebe te načine na koje pozicioniraju sebe u tom svijetu (Christensen, P., James, A., 2008; Corsaro, W. A., 2011; Mayall, B., 2001). Nadalje, naglašava se pouzdanost podataka dobivenih od djece o njihovim životima te njihova autentičnost jer se djeca vide kao „stručnjaci o vlastitim percepcijama vezano uz osobne potrebe, ciljeve (...)“ (Grover, S., 2004, 82).

Uzimajući u obzir spoznaje o dječjoj agentnosti, zagovornici interpretativnog pristupa razmatraju mogućnosti istraživanja u kojima su djeca informanti o vlastitim životima, ali sve više i mogućnosti istraživanja u kojima su djeca suradnici istraživači, u svrhu dobivanja „autentičnog dječjeg glasa“ o njihovim vlastitim životima. Grover, S. (2004, 82) posebice naglašava važnost dječjeg sudjelovanja u istraživanjima i kao informanata i kao istraživača u svim dijelovima istraživačkog

procesa (od predlaganja problema istraživanja, provedbe istraživanja do interpretacije podataka).

Christensen, P. i James, A. (2008), Corsaro, W. A. (2011) i Mayall, B. (2001) navode prednosti istraživanja s djecom. Smatralju da je osnovni doprinos takvih istraživanja prepoznavanje utjecaja socijalne strukture na djetinjstvo i djecu, ali i prepoznavanje da unutar tih socijalnih struktura djeca iskazuju aktivitet, agencijnost (engl. *agency*), odnosno „donose samosvjesne odluke i izbore kao neovisni socijalni akteri“ koji nisu određeni samo socijalnom strukturom (James, A., James, A., 2008, 139). Drugim riječima, dječjim sudjelovanjem u istraživanjima, bilo kao informanata ili kao sudionika istraživača, otkriva se pojedinačna *dječja perspektiva* u stvarnim životnim kontekstima. Vrijednost interpretativnog pristupa istraživanjima argumentira se i rezultatima istraživanja koja su ukazala da „tradicionalni“ postupci mogu „iskriviti“ dječja iskustva ili onemogućiti „iskazivanje njihovih shvaćanja“ (Cowie, H., Huser, C., Myers, C. A., 2014, 52).

Unutar interpretativnog pristupa istraživanjima najčešće se navode sljedeći postupci: intervju (individualni, u paru, grupni...), sudjelujuća ili nesudjelujuća promatranja te postupci koje Corsaro, W. A. (2011, 58) naziva „netradicionalnim“, poput autobiografskih narativa djece, dječjeg pisanja dnevnika, crtanja, slikanja, fotografiranja, stvaranja video uradaka, „putovanja“ kroz dječja okruženja (Clark, A., 2005, 13; Thorstenson-Ed, T., 2007, 49) i drugih.

Postoje rasprave i o metodologiskim i etičkim pitanjima u istraživanjima s djecom. Christensen, P. i Prout, A. (2002), James, A. (2007) i Punch, S. (2002) postavljaju pitanja o mogućnosti ostvarenja autentičnosti u odnosu moći između odraslih i djece, odnosno o nametanju percepcija odraslih djeci. Odnos moći očituje se na primjeru uporabe jezika, odabira postupka istraživanja, pouzdanosti i valjanosti dobivenih podataka te njihove interpretacije.

Uporaba pobrojenih postupaka u istraživanjima s djecom, kao i u istraživanjima u kojima su djeca suradnici istraživači, prepostavlja više mogućnosti dobivanja autentičnih dječjih glasova. Postavlja se pitanje može li se time dobiti uvid u stvarne dječje živote ili je riječ o postvarenju politika dječjih prava, u kojima se djeci „daju“ participativna prava i u kojima ih se samo simbolički uključuje u istraživanja.

Jedno od važnih pitanja u sklopu interpretativnog pristupa je rješavanje pitanja relacije „tradicionalnih“ i „novih“ pristupa. Radi li se o zamjeni pristupa ili njihovom supostojanju? U literaturi se zagovara njihovo supostojanje, u smislu osiguravanja višestrukih viđenja istraživanog fenomena koja prepostavljaju sklop postupaka. Prepostavlja se da i jedni i drugi postupci, ako se metodologiski

korektno koriste, osiguravaju bogatstvo podataka, višu razinu pouzdanosti i razumijevanje fenomena iz višestrukih perspektiva.

Mozaički pristup istraživanjima s djecom

Kada je riječ o istraživanjima u kontekstu ranog odgoja i obrazovanja, u metodološkoj je literaturi sve češće prisutan „mozaički pristup“ istraživanjima s djecom, koji čini sklop postupaka za koje se pretpostavlja da daju potpuniji uvid u stvarnost djetinjstva (Clark, A., Moss, P., 2001, 13). Clark, A. i Moss, P. (2001), autori *mozaičkog pristupa*, vide njegovu vrijednost u „čujenju (...) dječjih glasova“ o njihovim vlastitim životima (Clark, A., 2005, 29). Pristup je razvijen kako bi se dječji glasovi uključili u evaluaciju kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja.

Tri su teorijske perspektive koje su utjecale na razvoj *mozaičkog pristupa* (Clark, A., 2005). Prva je suvremeno shvaćanje djece kao aktivnih bića koja „postoje, a ne nastaju“ (Qvortrup, J., 1994, 4), što uključuje i istraživanje dječjih perspektiva o vlastitim životima. Druga, „teorijska perspektiva“, jesu *politike* unutar kojih se zagovara važnost „čujenja“ dječjih glasova, u smislu „vidljivosti“ glasova onih koji u društvu imaju manje moći (Clark, A., 2005, 12). Temeljna pretpostavka navedene perspektive jest da djeca koja imaju manje moći posjeduju „jedinstveno znanje“ o životu u vlastitom sociokulturnom okruženju, a kako bi se omogućilo čujenje njihovih glasova, koriste se vizualni i verbalni postupci. Treća teorijska perspektiva je perspektiva kompetentnog djeteta, temeljena na pedagogiji Reggio Emilia. Dječji vrtići Reggio Emilia zasnivaju se na „pedagogiji čujenja“ i „pedagogiji odnosa“ (Clark, A., 2005, 12).

Mozaik u smislu cjeline različitih postupaka u provođenju istraživanja s djecom, koji zajedno čine sliku dječjih kolektivnih i individualnih svjetova. Unutar *mozaičkog pristupa* promatranje i intervjuiranje djece kombinira se s „netradicionalnim postupcima“ (Corsaro, W. A., 2011, 58) unutar kojih su djeca sudionici istraživači, a svaki postupak tvori jedan dio mozaika: djeca fotografiraju ono što im je važno u vlastitom okruženju, vode istraživača na „putovanje“ i sama odabiru način bilježenja te izrađuju mape vlastitih fotografija i crteža. Nakon prikupljanja podataka odrasli i djeca razgovaraju o dječjim uracima te pridonose njihovoj interpretaciji (Clark, A., Moss, P., 2001; Clark, A., 2005). U kasnijim su istraživanjima autori prikupljanju podataka njihovoj interpretaciji dodali i dječje odlučivanje o promjenama u okruženju u kojem borave (Clark, A., Moss, P., 2005).

Jedno od osnovnih obilježja *mozaičkog pristupa* jest korištenje različitih postupaka pomoću kojih je moguće „prepoznati različite dječje glasove“ i pomoći kojih

djeca sudjeluju kao pouzdani davatelji informacija o vlastitim životima te kao suradnici istraživači i interpretatori vlastitog djetinjstva (Clark, A., 2005, 13).

Kao prednost *mozaičkog pristupa* ističe se sudjelovanje djece kao suradnika istraživača u smislu dokumentiranja, fotografiranja, iniciranja i interpretiranja te uporaba postupaka koji su „prilagođeni“ dječjoj ekspresiji, u smislu „pomicanja prioriteta s verbalne komunikacije“ (Blaisdell, C., 2012, 3) na druge oblike komunikacije. Također je prednost i bogatstvo dobivenih podataka u teorijskom i praktičnom smislu. Teorijski u konceptualizacijama djetinjstva i djece, a praktično u smislu primjene tih spoznaja u stvarnosti djetinjstva kao vrijednosti sada i ovdje, samih po sebi u različitim kontekstima. Navedene su prednosti izazov za promišljanje „ograničenja“ koja proizlaze iz socijalne pozicioniranosti djece: Što znači biti „kompetentno dijete“ kada odrasli odlučuju i imaju moć, a djeca su njima podređena te se od njih očekuje da se konformiraju, odnosno ponašaju socijalno prikladno?

Vizualni postupci

Unutar *mozaičkog pristupa* istraživači djetinjstva sve više pozornosti daju vizualnim postupcima, što znači i njihovu primjenu u istraživanjima s djecom, posebice u istraživanjima u kojima su djeca suradnici istraživači.

Zagovornici istraživanja s djecom smatraju da uporaba vizualnih postupaka prepostavlja „holističko i povezano viđenje istraživanja, u kojem je subjekt dio dinamičnog ekosustava interakcija“ (Fleer, M., 2014, 4). Prepostavlja se da vizualni postupci omogućuju pristup različitim aspektima socijalnog svijeta o kojima se značenja konstruiraju „u interakciji pojedinaca s artefaktima i prostorima“ (Pole, C. J., 2004, 7). Buckingham, D. (2009, 633) smatra da vizualni postupci omogućuju subjektima istraživanja „izravnije“ izražavanje svojih viđenja, s manje „interferencije ili kontaminacije“ od strane istraživača. Moguće je iščitati naglašavanje važnosti vizualnih postupaka u autentičnosti dobivenih podataka, što potvrđuju i razmatranja o uzajamnoj interpretaciji, tvorbi značenja vizualnih podataka od strane djece i istraživača. Uzajamnim interpretacijama pojašnjavaju se dvosmislenosti koje se mogu pojavititi pri interpretaciji vizualnih podataka (Bagnoli, A., 2010).

Osim navođenja prednosti u literaturi se navode i nedostaci vizualnih postupaka u smislu „naivnog empiricizma i (...) politike“ (Buckingham, D., 2009, 635). Konkretnije, autor smatra da nije moguće tvrditi da uporaba vizualnih postupaka omogućuje ekspresiju i uvid u autentična viđenja sudionika istraživanja jer

se time zanemaruje „formativna uloga (i odgovornost) istraživača, generičke i formalne karakteristike“ postupka koji se koristi te način na koji subjekti istraživanja „shvaćaju kontekst i ciljeve istraživanja, kao i sam postupak“ (Buckingham, D., 2009, 635).

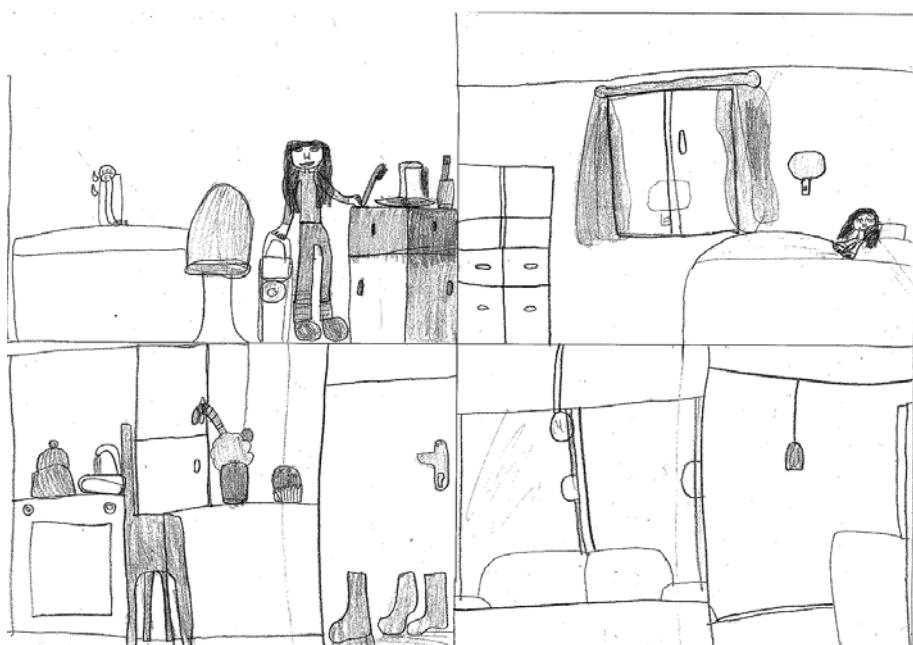
Vizualni postupci dijele se na mehaničke (fotografiranje, video) i ne-mehaničke (crtanje, slikanje, modeliranje i dr.) (Literat, I., 2013). S obzirom da je u literaturi više pozornosti usmjereno na mehaničke vizualne postupke, a manje na ne-mehaničke (Literat, I., 2013) te da se crtanje vidi kao postupak koji je vezan uz dječje „stilove ekspresije“ (Bagnoli, A., 2010, 7), u nastavku rada podastiru se rezultati dvaju preliminarnih istraživanja unutar kojih se koristio postupak crtanja. U navedenim istraživanjima propitivale su se metodologische mogućnosti za autentičnu dječju ekspresiju te se pokušao dobiti uvid u dječje perspektive o vlastitom svakodnevnom životu.

Primjer korištenja vizualnog postupka – crtanja u istraživanju s djecom

U ovom dijelu rada daje se uvid u odabранe podatke dobivene dvama preliminarnim istraživanjima s djecom u dječjim vrtićima. Cilj prvog preliminarnog istraživanja bio je doznati dječje viđenje svojeg svakodnevnog života u obitelji, a cilj drugog preliminarnog istraživanja doznati dječje viđenje svojeg svakodnevnog života u dječjem vrtiću. Provedbom navedenih preliminarnih istraživanja propitivale su se metodologische mogućnosti crtanja kao vizualnog postupka za doznavanje o dječjem viđenju njihova svakodnevnog života u različitim kontekstima. Oba istraživanja provedena su u jednom gradskom vrtiću s hotimičnim uzorkom 20 djece u dobi od 6,4 do 7,2 godine. Sudjelovalo je 12 dječaka i 8 djevojčica. Ukupno 19 djece ima četverogodišnje vrtičko iskustvo, a jedno dijete dvogodišnje vrtičko iskustvo.

U prvom preliminarnom istraživanju korišten je postupak crtanja prema Eldén, S. (2012). Djeca su dobila papir podijeljen na četiri kvadrata i uputu da nacrtaju jedan dan u vlastitoj obitelji: u prvi kvadrat ono što rade odmah kada se ujutro ustanu, u drugi što rade do ručka, u treći što rade poslijepodne, a u četvrti kvadrat što rade navečer. Na prijedlog odgojiteljice djeca su crteže mogla nadopunjavati tijekom jednog tjedna. Nakon tjedan dana crteži su prikupljeni te je napravljen prvi uvid u njih. Ustanovljeno je da bez razgovora s djecom nije moguće razumijevanje njihove vizualne priče. Iz crteža je bila vidljiva tendencija sličnosti u tehniči, sadržaju i načinu crtanja. Navedene tendencije moguće je objasniti

specifičnim, sličnim vrtičkim iskustvom koje djeca imaju s crtanjem i odraslima u institucionalnom kontekstu. Naime, tema *Moja obitelj* česta je tema crteža u vrtiću, a također i jedna od tema prilikom upisa u školu. Stoga postoji mogućnost da su djeca crtala „stereotipizirane“ crteže s obzirom na kontekst istraživanja, nasuprot njihove autentične ekspresije (Punch, S., 2002, 332). S obzirom da je pozornost prvog preliminarnog istraživanja bila usmjerena samo na metodologijске mogućnosti crtanja kao vizualnog postupka, izostala je interpretacija prikupljenih podataka (Crtež 1).



Crtež 1 *Sedmogodišnja djevojčica – Jedan dan u mojoj obitelji.*

U drugom preliminarnom istraživanju najprije je proveden intervju s djecom u paru o tome što rade u dječjem vrtiću, potom je svako dijete nacrtalo što radi u vrtiću nakon čega je uslijedio razgovor s istraživačem o tome što je nacrtano. Tijekom intervjuja i crtanja djeca su navodila kako znaju čitati i pisati i govorila su o svojim iskustvima pripreme za upis u školu (rješavanje „zadataka“ u obitelji i vrtiću). Iz odabranih primjera (Crtež 2 i Crtež 3) vidljivo je da su djeca u ekspresiji svojih viđenja odabrala pisati ili crtati, što se može protumačiti činjenicom da su testiranja za školu i upisi u školu završili neposredno prije provedbe istraživanja te su djeca željela pokazati svoja znanja, vještine i sposobnosti.

Postavlja se pitanje kako postupiti ako se uputa istraživača ne slijedi, primjerice ako dijete umjesto crtanja odabere pisanje (Crtež 2). Je li korektnije ponoviti postupak s inzistiranjem na odabranom postupku ili prihvatiti djetetov način ekspresije jer je on u sklopu njegovih iskustava, u ovom primjeru – iskustava prije polaska u školu? U literaturi se navodi da je nužno pokazati osjetljivost na djetetov odabrani način ekspresije te njegovo prihvaćanje. Iz podataka dobivenih intervjuiranjem, crtanjem te razgovorom nakon crtanja vidljivo je da se djeca u vrtiću najčešće igraju s prijateljima, a igra koja je u vrtiću u kojem je provedeno istraživanje bila aktualna bio je šah, na čijem je učenju inzistirala odgojiteljica.

VITO
IGRAM SE
CRTAM
SLAŽEM KOC KU
IDE M NA IZLET
ZABAVLJAM SE
VJEŽBAM
PJEVAM PRESTAVU
GLEDAM
JEDEM
IGRAM SE SA PRIJATELJEM

Crtež 2 Sedmogodišnji dječak – Što radiš u vrtiću?

Iz Crteža 3 vidljivo je da se u vrtiću dječak voli ‘kociti’ i igrati šah. Tijekom razgovora o crtežu upitan je voli li se *kockati* i igrati šah, prepostavljajući da je riječ o pogrešci u pisanju, na što je dječak riječ ‘kociti’ prekrio rukom. Tek je kasnije u razgovoru dječak objasnio da riječ ‘kociti’ označava igru kartama, s kojom istraživač nije bio upoznat. U navedenom se očituje tendencija pridavanja važnosti odraslima, u kontekstu procjenjivanja djece od strane odraslih i pritisaka u obitelji i vrtiću da testiranja pred upis u školu budu „uspješna“, što je vidljivo iz

dječakova prikrivanja navodne pogreške. Iz primjera je također vidljiva i važnost razgovora s djetetom prije i nakon crtanja, u smislu dekodiranja i pregovaranja o značenjima. U ovom primjeru intervjuiranja i crtanja uporaba više od jednog postupka omogućuje pregovaranje značenja između odraslih i djece o dječjim iskustvima u vrtiću, na što ukazuje i Buckingham, D. (2009) kada tvrdi da se putem crteža pregovara i stvara novo znanje – crteži kao „fikcije“ ili „konstruirani narativi“ (Buckingham, D., 2009, 636).



Crtež 3 Sedmogodišnji dječak – Što radiš u vrtiću?

Iz provedenih preliminarnih istraživanja vidljiva je mogućnost korištenja vizualnog postupka crtanja kao jedne od mogućnosti u sklopu *mozaičkog pristupa* istraživanjima s djecom, koja zahtjeva poznavanje stvarnog vrtičkog konteksta, metodologjsko znanje i propitivanje, korištenje različitih postupaka i dr.

Zaključak

Pregled literature ukazuje na zagovaranje interpretativnog pristupa u istraživanjima s djecom u svrhu razumijevanja dječjih svakodnevnih života iz njihovih perspektiva. Vizualni postupci, u sklopu *mozaičkog pristupa* istraživanjima s djecom, omogućuju autentičnost, pouzdanost i bogatstvo podataka kada su djeca informanti i kada su suradnici istraživači. Cilj provedenih preliminarnih istraživanja bio je propitivanje metodologjskih mogućnosti crtanja kao vizualnog postupka za doznavanje dječjeg viđenja njihova svakodnevnog života u obitelji i dječjem

vrtiću. Preliminarna istraživanja pokazala su da vizualni postupci obećavaju ako se u obzir uzme kontekst istraživanja, ako ga se kombinira s drugim postupcima te ako je interpretacija crteža zajednička – u interakciji djece i odraslih, pri čem je nužan odmak odraslih od pozicije moći.

Literatura

- Aubrey, C., David, T., Godfrey, R., Thompson, L. (2000). Early childhood educational research: Issues in methodology and ethics. London: Routledge Falmer.
- Bagnoli, A. (2010). Using visual methods in research with young people. The University of Manchester, Child Health Research Network Workshop. Preuzeto 2.2.2014. sa: <http://www.ihs.manchester.ac.uk/ResearchNetworks/childhealth/workshops/> Anna-Bagnolipresentation.pdf
- Blaisdell, C. (2012). Inclusive or exclusive participation: Paradigmatic tensions in the Mosaic approach and implications for childhood research. *Childhoods Today*, 6, 1–13. <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=68>
- Buckingham, D. (2009). ‘Creative’ visual methods in media research: possibilities, problems and proposals. *Media, Culture & Society*, 31, 633–652.
- Christensen, P., James, A. (2008). Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. U: *Research with Children: Perspectives and Practices*, 2nd Edition (ur. Christensen, P., James, A.), London: Falmer Press, 1–9.
- Christensen, P., Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477–497.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children’s perspectives’. U: *Beyond Listening. Children’s perspectives on early childhood services* (ur. Clark, A., Kjørholt, A., Moss, P.). Bristol: Policy Press, 29–49.
- Clark, A., Moss, P. (2001). Listening to young children: The Mosaic approach. London: National Children’s Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., Moss, P. (2005). Spaces to play. More listening to young children using the Mosaic approach. London: National Children’s Bureau.
- Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood*, 3rd edition. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cowie, H., Huser, C., Myers, C. A. (2014). The use of participatory methods in researching the experiences of children and young people. *Croatian Journal of Education*, 16, 51–66.
- Eldén, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices’. *Childhood*, 20, 66–81.

- Fleer, M. (2014). A digital turn: Post-developmental methodologies for researching with young children. U: Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming visuality (ur. Fleer., M., Ridgway, A.), Dordrecht: Springer, 3–14.
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11, 81–93.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109, 261–272.
- James, A., James, A. (2008). Key concepts in childhood studies. London: Sage Publications Ltd.
- Literat, I. (2013). „A pencil for your thoughts“: Participatory drawing as a visual research method with children and youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 84–98.
- Mayall, B. (2001). Understanding childhoods: A London study. U: Conceptualizing Child-Adult Relations (ur. Alanen, L., Mayall, B.), London: RoutledgeFalmer, 114–128.
- Pole, C. J. (2004). Visual research: Potential and overview. U: Seeing is Believing? Approaches to visual research (ur. Pole, C. J.), Amsterdam: Elsevier, 1–8.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults?. *Childhood*, 9, 321–341.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (ur. Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H.), Avebury Press: Aldershot, 1–24.
- Sommer, D. (2010). Introduction. U: *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (ur. Sommer, S., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K.), London: Springer Verlag, 1–23.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school. *Childhood*, 14, 47–66.

VISUAL METHODS IN RESEARCH WITH CHILDREN

Abstract

In contemporary methodology of childhood research, various authors advocate using visual methods. These methods can be placed within the qualitative, interpretative approach to research, in which authors emphasize the importance of personal perspectives of research participants that we try to understand „from inside-out“. The methods that are used within this approach are based on conceptualizations of children as reliable informants about their own lives. Usage of visual methods is an attempt to exceed limitations of „traditional“ methodology of childhood research. Instead of positioning children as research objects, authors advocate the position of children as research subjects, whose expressions of personal experiences are methodologically reliable. The most common visual methods used in research with children, within the „Mosaic approach“ to research, are drawing, painting, taking photographs and making videos. Researchers substantiate the value of these methods using the notion of children's agency, which means empowering the position of children in research and their authentic voices about their own lives. The theoretical elaboration of this paper is supplemented with examples of two preliminary research with children that employed one of the visual methods – drawing. The aim of the first preliminary research was to ascertain the children's view of their everyday life in their family, and the aim of the second preliminary research was to ascertain the children's view of their everyday life in their preschool. The two research were conducted with an intentional sample of 20 children within one urban preschool, using drawing as the selected method. By conducting these two research, I examined the methodological possibilities of drawing as a visual method for gaining insight into children's view of their everyday life. These research show that drawing as a visual method, within the „Mosaic approach“ to research with children, can be used if we take into consideration the research context, if we combine this method with other methods and if we interpret the drawings in interaction with children, in which adults must distance themselves from their position of power.

Keywords: visual methods, research with children, interpretative approach to research, children's voices

SLIKA POSLIJE NASLIKANE Slike

Marijan Richter

Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću

Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 7.01

Sažetak

Na akademskoj razini riječ o slici pripada poglavito literarno-znanstvenom diskursu. Razmatranje slike u domeni je teorije, povijesti umjetnosti, filozofije, estetike, sociologije, antropologije, psihologije i srodnih disciplina. Uvriježeno je mišljenje da će umjetnici radije izabrati šutnju (S. Sontag) i pristajanje uz stajalište da u umjetnosti vrijedi jedino ono o čemu se ne može govoriti (L. Wittgenstein). Nasuprot Wittgensteinu, A. Badiou misli da baš „o onome o čemu se ne može govoriti, o tome treba govoriti“.

Slijedeći Badiouovu misao, u ovome radu govori se o slikarskoj slici iz specifične perspektive samog autora. Predstavlja se istraživanje provedeno na vlastitom slikarskom opusu. Za provedbu takvog istraživanja nužno je biti slikar, jer riječ je o slikarskoj reviziji *izgleda* autorovih naslikanih slika.

Slikarskim rastvaranjem *izgleda* vlastite naslikane slike, ta *slika-za-gledanje* (*picture*) iz imeničnog stanja prelazi u glagolsko stanje te (ponovo) postaje *slika-za-slikanje* (*painting*). Više nije posrijedi započinjanje na praznom platnu, nego to da se naslikana slika koristi kao podloga za „obrnuto“ slikanje – prema njezinom početku. Na putu prema izvorištu revidira se povijest, kako slike tako i njezinog autora. Slikanje „unatrag“ osporava pravo autoritarnom *izgledu* da na jednostran način, na način kako pobednici pišu povijest, zastupa autora i njeovo djelo. Preslikavanjem, odslikavanjem i naslikavanjem aktualan slikarov *pogled* preuzima mandat za sliku od njezinoga „povjesnog“ *izgleda*.

Pogled i *izgled* čine okvir (*parergon*) istraživanja, a u samom središtu je djelo (*ergon*), ali ne kao dovršenje (*telos*), nego kao proces. Dekonstruiranjem *izgleda* nastoji se prevladati paradigma „naslikane slike“. Time je napravljen probaj prema još neistraženim područjima *slike-poslije-naslikane-slike*. Razlozi za poricanje naslikane slike stoga su upravo razlozi za sliku, onu koja omogućuje slikanje kao spoznajno-kreativan proces.

Ovaj rad predstavlja istraživanje provedeno u sklopu doktorskog studija na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu. Tema je triangulacijski (*case study*, *autoetnografija* i *akcijsko istraživanje*) interdisciplinarno vezana uz pedagogiju na umjetničkom području.

Ključni pojmovi: subjekt, stvari, poricanje, izgled, pogled

Jednom, kada me označiš, ti me negiraš.

Søren Kierkegaard

Inventura

Moje slikarsko stasanje odvijalo se u tradiciji moderniteta, od Cézannea preko Giacomettija do Tartaglie i Goldonija. Od potonjega sam neposredno baštinio autoreferencijalni i introspektivni postupak. U toj tradiciji slikarska moć zadbivala se radom po promatranju. *Motiv-objekt* zahtijevao je rad na *slikaru-sbjektu* (dakle, na sebi samom), na razvijanju njegove sposobnosti da percipirano (Cézanne je to nazvao slikarovim senzacijama) realizira na platnu kao vlastiti *slikarski zaključak*. Rad „po motivu“ pretpostavlja je beskompromisnu vjernost slikara svojemu vlastitom temperamentu. Slikarski temperament, pak, nije nešto dano samo po sebi: on se oblikovao u uvjetima neprestanog izmicanja i ponovnog zaposjedanja *motiva*.

Ono što sada pokreće moj rad različito je od prethodnoga: umjesto da od praznog platna postupno dolazim do slike-realizacije, proces slikarskog istraživanja počinjem na svojoj naslikanoj slici. Nekad je imperativ bio slikarski zaključak, a sada nastojim otključati prethodni smisao, rastvoriti postojeću formu. Slike koje su prethodnim uobičavanjem dovedene do dovršenja kako bi ostale pohranjene u završnom *izgledu*, sada imam na raspolaganju kao sirovinu za slikanje „unatrag“ – prema izgubljenom (ili nikad pronađenom) *početku-izvorištu*. Moje slikanje više ne pokreće investiranje u izgradnju slike, jer takvih slika imam dovoljno. Izložen svojim slikama, osjećam se p(r)ozvanim u njima samima pronaći prolaz do onog izvorišta koje može biti pokretač za nova započinjanja.

Proces istraživanja započeo je intervencijama na pojedinim već naslikanim slikama, razvio se u metodičku sumnju u definitivnost *izgleda* postojećih radova, te završava afirmacijom slikarskog *procesa* na mjestu dekonstrukcije prethodnog *autora/sbjekta* i njegova *djela/objekta*. Cijeli proces poricanja zapravo je neprestano započinjanje, ali u suprotnom smjeru: od dovršene slike prema njezinom početku. Slikarskim rastvaranjem *izgleda* vlastite naslikane slike ta *slika-za-gledanje (picture)* iz imeničnog stanja prelazi u glagolsko stanje te (ponovno) postaje *slika-za-slikanje (painting)*.

Istraživanje počinje od posljedica i nastoji dospjeti do uzroka, spoznavajući pri-tom uzročno-posljedične veze. Posljedično stanje odnosi se na zatečeni *izgled* mojih naslikanih slika. Od toga započinjem. *Inventura* vlastite slikarske poeti-ke započela je preslikavanjem pojedinih nedovršenih i napuštenih radova. Taj

postupak postupno je prerastao u metodičko slikarsko *reinterpretiranje* naslikanih slika, pa i onih izlaganih i katalogiziranih ako su bile na raspolaganju u atelijeru. Iz procesualnog prerađivanja postojećih radova uobličila se tema doktorskog istraživanja. Postalo je razvidno da slikarski problem kojim se bavim nije u izgradnji slike, nego prije u njezinoj razgradnji.

Tražeći referentne teorijske, filozofske i antropološke radove na tu temu, došao sam do niza poticajnih tekstova, no primjetio sam da je autorima koji su pisali o problematici slike, na koji god način prilazili toj tematiki, zajednički pogled *na* sliku. Nasuprot tomu, ovaj tekst nastoji slijediti onu potrebu koja je i pokrenula istraživanje: da p(r)obudi drukčiji pogled, ne onaj koji pada na naslikanu sliku, nego onaj koji *subverzivno* (iznutra) djeluje na njezin *izgled*.

Dva puta vode prema preispitivanju prijeđenoga umjetničkog puta. Oba vode u povijest: prvi put vodi u povijest slikarstva, odnosno u teorijska, filozofska, antropološka, estetska i ina razmatranja razvoja umjetničkih koncepcija i ideja, stila, izraza itd. Za postavljanje takvih pitanja nije nužno biti slikar. Drugi put je istraživanje koje može provesti samo slikar, a taj vodi u povijest njegove vlastite slike. U tom smislu, slikarskim poricanjem apriornog *izgleda* svojih naslikanih slika pokrenuo sam proces pronalaženja načina za identifikaciju vlastite slikarske povijesti. Parafrazirajući Waltera Benjamina, povijest nije pohranjena, nego se neprestano proizvodi; svakim činom i svakom spoznajom neprestano je stvaramo (Benjamin, W., 2008.). U tome nalazim i osobnu odgovornost spram vlastitih radova.

Poricanje definitivnosti *izgleda* naslikanih slika preraslo je u istraživanje kada sam svoj recentni i minuli rad postavio kao *slučaj*. Riječ je prvo o *slučaju* koji se dogodio, a to su moje naslikane, izlagane i katalogizirane, dakle, „povjesne“ slike; i drugo, o *slučaju* koji se događa, a to je slikarsko reinterpretiranje tih istih slika. Slikarska afirmacija aktualnog *pogleda* (subjekta-autora) u zadanoj situaciji prethodno uspostavljenog *izgleda* (objekta-djela) glavni je pokretač procesa, i o tome govori ovaj tekst.

Stvari i slike stvari

Pred praznim platnom, u fazi započinjanja, slikar je izložen nametljivoj sugestivnosti njemu poznatih *dovršenja*, ali, isto tako, i svojih prethodnih *započinjanja*. Premnogo slika je u praznom platnu, premnogo slika u glavi. Započinjanje se odvija pred velikim auditorijem, kao na pozornici – budući *auctor* s iščekivanjem

je promatran od *stvari*. Započeti sliku znači popustiti pred zahtjevom *stvari*, prepuštiti se, pristati na njihovu igru (pri)kazivanja.

Čini se da je stvar – ona koja „izgleda“, uvijek na dispoziciji onomu koji gleda. To samo znači da je u procesu viđenja *pogled* već korumpiran *izgledom*. Stvari se legitimiraju svojim izgledom – one *izgledaju* kao stvari. Tako nas one primoravaju da ih vidimo (akceptiramo) na određeni način, reklo bi se, na „njihov“ način. Vidljivo (kao i razvidno, razumljivo) jest mimikrija stvari, a za to zavođenje *izgledom* uvriježeni je pojam „stvarnost“. To što zovemo stvarnošću tek je vidljiva površina stvari, ono što čini njihov *izgled*.

Ako u umjetnosti uopće ima slobode (jer sloboda stvaranja nije drugo nego obveza, prisila – onaj koji je odabrao slobodu, taj treba biti slobodan!), ona je u prihvaćanju odgovornosti za stvari. Stvari računaju na nas, jer bez nas one ne biste bile to što jesu: *stvari*. Moj *pogled* ima slobodu djelovanja ako poštujem klauzulu ugovora koji sam bez mogućnosti izbora morao sklopiti sa *stvarima*. One imaju neotuđivo pravo uvijek biti tamo gdje im je mjesto: u njihovom *izgledu*. Percipirati ne znači drugo nego biti „uhvaćen“ od *stvari*: ono što se u percepciji čini kao da je moje, zapravo je pozicija *očišta* – praznog mjesta do kojeg sam navođen i u njemu zaustavljen. Pozvani smo da uživamo svoju privilegiju *viđenja* jer stvari traže da budu vidjene, imenovane, da se smjeste u svoj *izgled-ime*.

Svijest da smo i mi sami izbačeni na površinu vidljivoga, da smo obvezni biti na dispoziciji stvari, jer svijet vidljivoga jest svijet stvari – rađa u nama osjećaj dužnosti. Dužnost počinje tada kada smo spremni da ju preuzmemo: u onome prijelaznom razdoblju kada dijete poprima obilježja odrasle osobe. U djetinjstvu nas stvari obasjavaju i neprestano nas obogaćuju svojim darovima (kasnije ćemo te darove zvati svojim osjetima i svojom spoznajom). Tada svijet još nije *svijet*, jer još ne znamo što su stvari, a nije niti *naš svijet*, jer još nismo sposobni preuzeti odgovornost za njega. Svijet nastupa istodobno kada i svijest. Tada se stvari povlače u svoj *izgled* – i tek onda postaju ono što su za nas, kako mislimo, uvijek bile: stvari. Dok smo bili djeca, stvari su se skrbile o nama; odrastanjem, mi smo dužni preuzeti skrb o njima.

Okajavanje posezanja za moći, one moći koja indiskretno zadire u područje samih stvari, razlog je povratka u naslikanu sliku. Okajavanje traži iskulpljenje, a iskulpljenje traži žrtvu: to treba biti sama slika, slika *Nečega*. Nesmotreno smo se ponašali kao da *Nešto* pripada slici, no to prekoračuje njezine ovlasti. *Nešto* isključivo pripada samo stvarima, a stvari jednostavno, po svojoj prirodi, ne pripadaju u sliku.

Stvari i subjekt

U promišljanju svojevrsne „obrnute antropologije“ Bruno Latour upućuje na to da „imamo stotine mitova koji pričaju kako subjekt (ili zajednica, ili intersubjektivnost, ili sve spoznaje) stvara objekt – Kantov kopernikanski obrat samo je jedan od niza primjera. Međutim, nemamo ništa što bi nam ispričalo i drugu stranu povijesti: kako objekt stvara subjekt“ (Latour, B., 2005., 84).

Kartezijanska pozicija logocentričnog subjekta, unatoč različitim filozofskim pokušajima njezine detronizacije, čini se, još uvijek je na snazi. Naše *mišljenje* (stav, stajalište) zapravo je *znanje*, a znanje je uvijek „povijesno“: ono što prije nisam znao, sada znam; međutim, kao i prije, ja još ne znam ono što ću tek (sa)znati. Nasuprot tomu, stvari nemaju povijest jer nemaju mišljenje. Nije li još biskup Berkeley naslutio da distinkcija *subjekt – objekt* (koja podrazumijeva da sam *ja* ovdje, a *stvar* tamo) ne isključuje i obratnu mogućnost?

U svojoj zamjedbi *esse est percipi* (biti je biti opažen) Berkeley je dopustio dvo-smislenost funkcije *pogleda*, pa čak i dao izvjesnu prednost stvarima u zbivanju viđenja (Berkeley, G., 1999.). Njegova formula otvara svijet pogleda kao svijet bivanja, *bića*, ostavljujući, kao što je to činio i Heraklit, apstraktni *bitak*¹ po strani. U *esse est percipi* nije odlučeno o pozicijama subjekta i objekta. *Tko* koga (ili što), odnosno, *što* koga (ili što) tretira u viđenju? Je li pogled čin ili zbivanje? Tri stoljeća poslije Berkeleya, nadovezujući se na Merlau-Pontyja, Lacan zapaža: *U skopičkom polju pogled je izvana, ja sam gledan, tj. ja sam slika* (Lacan, J., 1986., 116).

Subjekt se pojavljuje tek po Drugome, jer nema sam svoju formu; on ne vidi samoga sebe, ne odražava se u ogledalu. Kad sam ispred ogledala, ono što vidim, to je Drugi. To samo znači da je igra *slike-ogledala* već unaprijed pripremljena od Drugoga i za Drugoga. Dok subjekt sudjeluje u toj igri (a to je dotle dok Drugi ispunjava prazno mjesto subjekta), sve je na izgled u redu. U trenutku ludosti, slabosti, sablazni, subjekt razotkriva tu igru i tada dolazi do *shize*, rascjepa: *pogled* više ne pristaje na *izgled*, subjekt više ne pristaje na igru subjektiviranja prema pravilima Drugoga. Subjektivacija je u tom smislu *započinjanje* na već zadanoj *sub-jectumu*, onomu s kojim stupam u dijalog na mjestu naslikane slike.

1 Relacija *izgled – pogled* mogla bi se razmatrati u sklopu metafizike kao razlika *ontološko* (bitak) i *ontičko* (biće). Težište može biti čas na jednom, čas na drugom, ovisno o „subjektivnosti“ ili „objektivnosti“ samoga viđenja.

Uspostavljanjem dijaloga s onim bivšim *ja* koji fungira u *izgledu* slike, slikar postaje poprištem događajnosti novoga *ja*, subjekta u slikarskom postajanju. Na mjestu prethodne subjektivnosti, introspektivnim i retrospektivnim ulaženjem u sliku otvara se prostor za novi subjekt, onaj koji izranja u procesu *subjektivacije* (Badiou, A., 2006.). Riječ je o procesu koji provodim slikarskim suočenjem s naslikanim slikama, a ne samo promatranjem tih slika. Suprotno od onoga kako se čini, nije riječ o prekrajanju povijesti ili o njezinom falsificiranju. Baš obratno, nalazim da naslikane slike falsificiraju svojeg autora time što ga drže zasužnjeno-ga u definitivnosti njihovog *izgleda*.

U samom procesu preslikavanja, u opetovanim, uvijek istim, a opet uvijek drukčijim suočenjima „aktualnog“ i „povijesnog“ autora, na djelu je stalno suprotstavljanje onom vidu pojavnosti slike koji sam sažeо u pojmu *izgled*. Moj slikarski rad shvaćam kao događanje „pokreta otpora“ *pogleda* protiv vlastodršca – *izgleda*. Jedini način prevladavanja paradigme „dovršene slike“ nalazim u revoluciji aktu-alnog *pogleda* u situaciji represivnog *izgleda*.

Razobličavanja

Govori se uvijek o licu slike, a pritom se misli na izražajnost, odnosno na sagledivost naslikane površine. Slika je ipak sličnija čelu nego licu – ona je površina poput čela. *Slika-čelo* sama po sebi nema moć izraza, osim ako ne preuzme ulogu lica, što redovito i čini. Dok je *slika-lice* u fokusu opažanja, *slika-čelo* ostaje na periferiji, u promašaju intencionalnoga gledanja. Slikarskim intervencijama u naslikanu površinu imam potrebu skrenuti pozornost s facialnosti slike na mir i dostojanstvo čela. Ipak, moram imati *lice* – to su moje stare naslikane slike – da bih zureći u to *lice*, na rubu vidnog polja doseguo *čelo*. Dok u slici promatrač traži i pronalazi *lice*, može mu promaknuti da je u slikarovu susretu sa svojom slikom zapravo riječ o *sučeljavanju*. Čin viđenja prije je susret čela, nego očiju.

Slika uvijek trpi od viška *nečega* i viška *ničega*. Ako je na slici lice/figura, ona uvijek prerasta sliku, a kada je nema, u sliku pritječe zapunjajuća praznina, pa slika i opet izgleda prepunjeno – *suviškom praznine*. Odustajanje od forme u slučaju *enformela* nije drugo nego pogled *unutra*. Tu nije riječ o razobličavanju, nego o estetici utrobe, o pokazivanju onoga što nije sagledivo, jer nije *vanjsko*. Bezoblična utroba krije se u uobičenom tijelu. Enformel je maknuo tijelo-formu da bi pokazao utrobu koja bez svojeg tijela niti ne može imati formu. Pročišćenost minimalizma na jednak je način autoreferencijalna kao i materičnost *enformela*. Minimalizam je ekscesna situacija najvećega mogućeg udaljavanja od

organ-a-utrobe, ali i od samog tijela kao forme. Što se slika više približava amorfno-organskomu, ili se, pak, udaljuje od tijela prema dijafanim prostorima čistog uma, to više zapada u partikularni formalni obrazac. Problem „viška“ u mojoj slikarstvu ne nalazim u sublimaciji (bilo na način enformela, ili minimalizma), nego u razobličavanju *izgleda* „dovršene“ slike.

Dovršena, uobličena slika daje se kao *apstrakcija-fikcija* jer predstavlja nepokretnost, postojanost. Kako bih takvu sliku-za-gledanje vratio u aktualnost slike-za-slikanje, moram intervenirati u njezin *izgled*. In(ter)vencija aktualnog *pogleda* ujedno je i proces razobličavanja apsolutističkog *izgleda*. Povratak u naslikanu sliku nužan je ako autor nastoji prevladati rascjep (*shizu*) između dviju sfera realizacije: one reprezentirane u *izgledu* naslikane slike i ove prezentne u djelatnom *pogledu*. Dezavuiranje *izgleda* naslikane slike zahvaća i u pretpostavljenu subjektivnost i njoj pertinentnu kreativnost, invenciju, ekspresivnost, dakle u uporišta samog autorstva. U tom smislu, *interpretativnim* slikanjem naslikane slike radim i na raslojavanju predodžbe o instituciji *djela* i *autora*.

Reći će se da takva pitanja slikar sebi ne bi trebao postavljati; njegovo je da završenu sliku potpiše i da uzme prazno platno na kojem će napraviti novu sliku. Reći će se i da nema smisla vraćati se u prošlost jer se ne može promijeniti ono što se već dogodilo. Zapravo, to što radim sa slikom i nije povratak u prošlost, nego pravljenje povijesti. Povijest je stvar ponašanja: možemo joj okrenuti leđa i ići prema naprijed, ili možemo sučelice njoj također ići prema naprijed. Opredijeljen sam za ovo drugo. Čak i kad bih vraćao slike u prvobitno stanje – kad bi bilo moguće doprijeti do prvotnoga naslikanog sloja, čak do prvog poteza – ne bih se time vratio u prošlost, nego bih uvijek kročio prema naprijed, dakle prema slici.

Otvoreno nepovjerenje prema slici locirao sam u području *izgleda*, no moji razlozi protiv naslikane slike upravo su razlozi za sliku, onu koju moram rasteretiti od njezinoga naslikanog sloja. Kako bih došao do preobražene slike, morat ću najprije *apofatičkom* metodom doprijeti do onoga što slika za mene nije.

Telos

U dovršenosti ima bezizlazne nužnosti i važnosti. Unatoč tomu (ili baš zbog toga) djelo kao posljedica „djelovanja“ uvijek završava *pokraj* cilja – tamo gdje je cilj prestao djelovati kao pokretač aktivnosti. Sav smisao pravljenja djela na posljeku je preuzeo, sebi prisvojio onaj konačni *izgled*. Od dinamičnih povoda, uzroka i razloga ostalo je vidljivo samo statično posljedično stanje. Slikaru se nameću vječita (i uvijek nova) pitanja obligatnog smisla, apriorne likovnosti i ikoničnosti,

te simboličke fundiranosti djela. „Sjedilačke“ discipline, kao *teorija umjetnosti, estetika, gestalt psihologija, ikonologija, hermeneutika*, koje, prema definiciji, uvijek dolaze poslije slike ili, pak, polaze od ideje o slici, ne mogu umjesto „slikara-nomada“, slikara koji je uvijek na putu slikanja, dati odgovore, jer njihovo se pitanje svodi na to što je *slika koja se gleda*, dok je ključno slikarovo pitanje što je *slika koju on sam slika?*

Moja aktualna slikarska nastojanja usmjereni su prema identifikaciji, a potom i preustroju predodžbi poniklih iz prethodnoga *subjektivnog* slikarskog izraza ili, pak, *objektivne* slikarske forme. Njih nalazim upisane u *izgledu* svake moje slike. Promjene, poništavanja, poricanja koja unosim u sliku, nisu sračunati zbog probitka nekoga osobnog stajališta, niti vode *telosu* – na izgled immanentnom, a zapravo apriornom poimanju slike kao djela. Ti zahvati posljedica su neizbjježnog i, kako se čini, nerješivog agona unutar same slike: *slike-koja-želi-bitи-naslikana* i one koja *naslikano-ne-priznaje-kao-svoje*.

Paralaksa

Za razliku od dinamičnog *pogleda*, u krajoliku viđenja *izgled* je statičan poput zemljopisne karte ili fotografije, gdje je uvijek sve na istome mjestu, tamo gdje je ostavljeno. *Izgled* upravo i jest mjesto, ono *mjesto* koje meni samomu pokazuje neko prošlo *vrijeme* moje slike; sadašnje *kako jest* daje se na način *kako je bilo*. No istodobno, i u tome je paradoks, *izgled* se nudi i u povjesnoj transparentnosti: u povjesnom *izgledu* aktualan *pogled* nazire nešto što želi biti razbuđeno, nešto što iščekuje baš taj, svoj, odabrani *pogled*.

Dalnjim slikanjem na mjestu postojećeg *izgleda* mogu nešto saznati o svojim (sadašnjim i ondašnjim) predodžbama i stajalištim. Tko je taj autor kojega za-tječem u slici, kako *on* sebe ondašnjega predstavlja *meni* sadašnjemu, ili, pak, što mogu učiniti da ga potvrdim ili osporim, to imam priliku retroaktivno provjeriti na licu mjesta, slikanjem na toj istoj slici. Taj podijeljeni subjekt – ondašnji i sadašnji autor moraju raščistiti pitanja odgovornosti za tu i takvu sliku. Takav postupak zahtijeva reviziju njezinoga povjesnog *izgleda*.

Za slikara je njegova slika, osim što ima vlastitu povijest, ujedno i njegova osobna povijest, povijest subjekta koji je stalno u započinjanju, stalno na putu *subjektivacije*. Moju završenu, potpisu sliku iz starijeg ili novijeg razdoblja držim dokumentom o kapitulaciji te subjektivacije. Umjesto promjenjivih, uvijek otvorenenih seansi slike u nastajanju, pred gotovom slikom suočen sam s njezinim definitivnim *izgledom*. Zbog toga se odupirem uspostavljenoj formi i *raslikavanjem*

i *odslikavanjem* vraćam slici njezinu kronološku bît: sukcesivnost seansi. Štoviše, nalazim da je moja dovršena slika najbolja moguća (i jedina dostupna) podloga za razgradnju onoga što izgleda kao *moja slika*. Uzimam si pravo da ne pristajem na taj partikularni završni *izgled* koji mene-autora meni samome prikazuje na određen, „povijesni“ način.

Nešto (u meni ili u slici?) osjeća se nelagodno dok *Naslikano* parazitski uspijeva egzistirati na slici koju je prekrilo. Slika koja na sebi trpi *naslikano* otvara najzah-tjevnija pitanja koja se mogu (ili moraju) postaviti u atelijeru, pitanja o mjerodavnosti *izgleda* kao zastupnika nekog *subjekta-autora* ili *objekta-slike*. Razobličavam, vraćam početku, jer ne pristajem da moj aktualan pogled bude zapriječen onim neprozirnim na-slikanim slojem koji meni samom moju sliku predstavlja kao „moj svijet“. Ono što je uspostavljeno kao slika, to (više) nije moj svijet; ako i jest, onda ga hoću mijenjati jer, s vremenom, to prebivalište koje sam si izgradio, ta „moja“ slika za mene postaje obvezujuća, a time i sputavajuća. Ponovnim slikanjem/preslikavanjem ulazim u dijalog s onim autorom kojega meni samomu reprezentira moja naslikana slika, kojega nalazim zatočenoga u njezinom *izgledu*.

Lociranje slikarskog problema u *izgledu* naslikane slike omogućilo mi je da u paralaksi dovršenu sliku vidim kao mogućnost za novi početak, za slikanje „unatrag“. Istraživanje je u pravom smislu započelo kada je slikarsko poricanje *izgleda* poprimilo dimenzije metodičke sumnje u intaktnost naslikanih slika. Tijekom razobličavanja postupno se eliminirala i boja, a bjelina je nadošla kao „sredstvo za brisanje“. Izbjeljivanje, pak, nije provedeno rezolutno, nikad nije potpuno prekinuta veza s prethodnom slikom. Nije se težilo za odbacivanjem niti prekrivanjem prethodne slike, nego upravo za njezinim izbavljenjem iz već iznošenog *izgleda*. Slikarski postupak je putem odricanja od „naslikane slike“ nastojao zahvatiti u onu sliku koja je pokrivena i/ili zakrivena naslikanim slojem.

Između *izgleda* i *pogleda* – zaključak

Svaki umjetnički rad pretpostavlja postavljanje pravih pitanja u pravo vrijeme (a svako vrijeme je pravo vrijeme). Pitanja o slici između *izgleda* i *pogleda* postavio sam u vrijeme *iconic turna*, u vrijeme kada teoretičari ponovno govore o slici na ikonički način, a slikari su priglili narativnost i prikazbenost. Jedan od ciljeva ovoga istraživanja bio je i iskušati mogućnosti za „obrnuto“ slikanje, za sliku koja svoje uporište ima u razobličavanju i poricanju autoritarnog *izgleda* naslikane slike.

U istraživanju iskušavao sam granice rasterećivanja slike od estetskih, ikoničkih i simboličnih alibija njezinog *izgleda*. Nastojao sam sliku učiniti manje „vidljivom“, odnosno razrijediti prethodnu ikoničku zasićenost. Preslikavanje, odslikavanje i naslikavanje provedeno je kao *rasura tabulae* ili *palimpsest*. Prevladavajućom bježlinom provedeno je upokojenje, ali i posvećenje prethodno naslikanog sadržaja. Na posljetku, preostao je „višak“ vidljivoga, reziduum prvotnog stanja.

Premda je preslikavanje bilo prisutno u radu mnogih slikara, poglavito u razdoblju moderne, područje *između* aktualnoga (prezentnog) slikarova *pogleda* i „povijesnog“ (reprezentnog) *izgleda* njegove naslikane slike ovdje je prvi put postavljeno kao tema slikarskog istraživanja. Tema istraživanja, upravo zbog toga što je fokusirana na partikularni problem lociran između *izgleda* naslikane slike i aktualnoga slikarova *pogleda* koji reagira na taj *izgled*, otvara niz osobnih pristupa za potencijalne buduće istraživače. Gotovo ista pitanja mogao bi sebi (i svojoj slici) postaviti bilo koji slikar, a njegovi rezultati bili bi sasvim sigurno različiti od mojih „izbijeljenih“ slika.

Smisao ovoga istraživanja nije u poslijedičnom stanju slike, nego je u suočenju s „traumom“ na relaciji autoritarnih pozicija *autor – djelo*. Preslikavanjem, odslikavanjem i raslikavanjem aktualan slikarov *pogled* preuzeo je mandat za sliku od njezinoga „povijesnog“ *izgleda*. Slikarskim poricanjem *izgleda* nastojala se prevladati paradigma „naslikane slike“. *Pogled* i *izgled* čine okvir istraživanja, a u samom središtu je djelo, ali ne kao dovršenje (*telos*), nego kao proces. Slikarskim poricanjem autoritarnog *izgleda* naslikane slike napravljen je probaj prema još neistraženim područjima *slike-poslije-naslikane-slike*.

Ovo istraživanje omogućilo je razrješenje nekih slikarskih dvojbi koje sama intuicija u koju se pouzdaje svaki umjetnik ne bi bila u mogućnosti razriješiti. Premda slike govore za sebe, bitna realizacija nije u njihovom *izgledu*. Nije niti u *pogledu*. Prije i poslije svakog *izgleda* uvijek je bio i uvijek će biti neki *pogled*. *Izgled* i *pogled* čine okvir (*parergon*) ovoga istraživanja. Ergo, djelo (*ergon*) je između *izgleda* i *pogleda*.

Literatura

- Badiou, A. (2006.). *Sveti Pavao*. Zagreb: Naklada Ljevak
- Benjamin, W. (2008.). *Novi andeo*. Zagreb: Antibarbarus
- Berkeley, G. (1999.). *Odabrane filozofske rasprave*. Zagreb: Kruzak
- Lacan, J. (1986.). *IX seminar: Četiri temeljna pojma psihanalize*. Zagreb: Naprijed
- Latour, B. (2005.). *Nikada nismo bili moderni*. Zagreb: Arkzin

IMAGE AFTER PAINTED IMAGE

Abstract

In academic discourse writing about painting is in focus of theory. To write about painting is included in domain of art history, philosophy, esthetics, sociology, anthropology, psychology and related disciplines. It has become common ground to think that artist would prefer to choose silence (S. Sontag) and support claim that artistic value is something that is un-speakable (L. Wittgenstein). But in contrast to Wittgenstein A. Badiou points that „we ought to speak about things that are un-speakable“.

In accordance with such claim of A. Badiou this text addresses the problem of painter's painting from specific point of the painter himself. The focus of research is painter's work. To conduct such a research it is necessary to be a painter, because main intention is painter's revision of image of his own paintings.

Through painter's dissolution of the image of his own painting, picture (image for viewing) transfers from the static state to dynamic one and become once again the painting (image for painting). Instead of starting from the empty canvas painted picture is used to as the ground for „reversed“ painting – toward its beginning. On the way to source of the picture the history of painting and its author is revisited. „Painting backward“ challenges the right of the painted image to represent the author and his work, and contest the possibility of linear history. Through re-painting, de-painting and over-painting actual painters gaze takes over the mandate from its historically produced image.

Gaze and image make frame (*parergon*) of research in whose centre is work (*ergon*) but not as something finished (*telos*) but as process. Through deconstruction of the concept of image we try to overcome the paradigm of „painted picture“. This process of deconstruction opens the possibility for new field of research of *painting-after-the-painted-picture*. Reasons for disavowing the painted picture are precisely those that constitute the picture and enable painting as learning and creative process.

This text represents the research conducted during the PhD studies at the Academy of the Fine Arts in Zagreb. Through triangulation of case study, autoethnography and action based research theme is interwoven in art education.

Keywords: subject, things, disavowing, image, gaze

POTICANJE ČITANJA UPOTREBOM DRAMSKIH TEHNIKA

*Maša Rimac Jurinović
Osnovna škola Mladost, Zagreb
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.3:792.2

Sažetak

Čitanje je ključ uspjeha učenika. To su pokazala razna unutarnja (školska) i vanjska testiranja (PISA, vanjsko vrednovanje...). S druge strane, istraživanja i iskustvo prosvjetnih djelatnika pokazuju da učenici sve manje čitaju, odnosno da uopće ne čitaju. Stoga, odgojno-obrazovne ustanove, knjižnice, Agencija za odgoj i obrazovanje te nadležna ministarstva provode niz različitih projekata poticanja čitanja (*Čitamo mi u obitelji svi, Čitanje na Gvozdu, Čitaj mi...*). O važnosti čitanja i čitalačke krize svjedoči i izrada strategije za poticanje čitanja koje provodi Ministarstvo kulture. Osnovna škola je, smatram, ključna u poticanju čitanja i stvaranja čitalačkih navika. Međutim, osim revidiranja popisa lektire, nužna je i promjena stajališta – lektira ne smije i ne mora biti isključivo gradivo koje se provjerava. Čitanje mora biti i užitak, a sam čin čitanja je stvaranje značenja. Interes ovoga rada je poticanje čitanja upotrebom dramskih tehniki.

Ključne riječi: čitalačke navike, poticanje čitanja, osnovna škola, dramske tehnike, dramski odgoj.

Uvod

Mnoge su dobrobiti čitanja. Čitanje potiče koncentraciju i pomaže djeci da se bolje usredotoče, razvija empatiju, omogućava nam da se isključimo, odmorimo te smanjuje razinu stresa. Ulogu odgajanja čitatelja trebaju preuzeti svi: roditelji, knjižničari, ali i odgajatelji i nastavnici.

Nastava, pogotovo materinskoga jezika, u velikoj mjeri se temelji na usvajanju i razvijanju čitalačke kompetencije. Čitanje uz slušanje, govorenje i pisanje čini temeljne jezične djelatnosti koje čine okosnicu Jezično-komunikacijskog područja. Područje i razine tih kompetencija (detaljno, za svaki ciklus) propisane su i Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Čitanje iz potrebe, sa zanimanjem i sa zadovoljstvom postavlja se za jedan od ciljeva već u prvom ciklusu¹. Detaljnije: „Učenici će: steći zanimanje i pozitivan odnos prema čitanju u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje, u skladu s dobi; steći kulturu čitanja u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje, s obzirom na dob; prepoznati važnost jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih, u svakodnevnom životu; procijeniti svoj izbor i razloge zadovoljstva čitanja jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih; usvojiti temeljne okvire za izgrađivanje valjana osobnoga izbora za čitanje jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih“ (Nacionalni okvirni kurikulum 2011, 58).

Međutim, stvarna situacija i realne čitalačke navike daleko su od čitanja sa zadovoljstvom. Velik broj učenika ne čita čak niti lektiru i služi se drugim izvorima (poput interneta) kako bi izbjegli posljedice neizvršene obveze. Aktivnosti izbjegavanja čitanja lektire svoj procvat doživljavaju u višim razredima osnovne škole. Upravo ta populacija je, smatram, najzahtjevnija i najizazovnija za održavanje eventualno već stečenih i (daljnje) razvijanje čitalačkih navika.

Neosporna činjenica je da suvremenu školu pohađaju učenici koje današnja istraživačka znanost naziva *Z generacijom i digitalnim urođenicima*. Knjiga kao medij za njih je zastarjela, *google*-generacija jednostavno nema strpljenja toliko dugo tražiti i čekati neku informaciju. Osim toga, čitanje je aktivnost koja traži ulaganje vremena, pogotovo u stvaranju, uvjetno rečeno, čitalačke kondicije da bi zadovoljstvo došlo s vremenom i tek nakon uloženoga truda.

Temeljni problemi, koji su se izdvojili tijekom razgovora s učenicima u potrazi za odgovorom na pitanje zašto ne čitaju, su – gubitak vremena i dosada. Pod

¹ Prvi ciklus obuhvaća prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovne škole, odnosno školskoga kurikuluma.

dosadom stariji osnovnoškolci podrazumijevaju dosadu koju osjećaju tijekom čitanja isključivo lektirnih naslova. Međutim, isti ti učenici na satima izborne lektire² predstavljaju neke naslove poprilično strastveno i dobro pripremljeno te im je stalo da se njihova preporuka za čitanje uvaži.

Alberto Manguel, prevoditelj i pisac, tvrdi: „Svi mi čitamo sami sebi i svijet oko sebe da bismo letimično opazili što smo i gdje smo. Čitamo da bismo razumjeli ili počeli razumijevati. Ne možemo bez čitanja. Čitanje, gotovo kao i disanje, naša je bitna funkcija“ (Manguel, A., 2001, 19).

Uzimajući u obzir mišljenje mladih (ne)čitača, ali i mišljenje nagrađivanoga ljuditelja knjiga Alberta Manguela suočavamo se s paradoksom. Paradoks se produbljuje čitanjem podataka dobivenih testiranjem čitalačke pismenosti naših učenika u okviru PISA projekta³. „Republika Hrvatska nalazi se na 35. mjestu (485 bodova) od ukupno 65 zemalja sudionica te se tako može svrstati u skupinu zemalja s rezultatom statistički značajno nižim od prosjeka OECD-a“ (M. Braš Roth, Rezultati OECD-ova istraživanja PISA 2012 provedenog u Republici Hrvatskoj).

Iz svega navedenog, postaje očito da vrijeme u kojem naši učenici odrastaju i žive zahtijeva razvijanje raznovrsnih strategija čitanja i razvijanja čitalačkih kompetencija jer se rezultati PISA testiranja i mjesto na ljestvici poretka izravno povezuju i s gospodarskim napretkom države. Nadalje, čitalačka kompetencija detaljno je raspisana NOK-om, međutim naši učenici i dalje, u najvećoj mjeri, postižu ispodprosječne rezultate.

Možemo li učenike potaknuti/motivirati na čitanje?

Motivacija / poticanje na čitanje

Motivacija je: „Skup pobuda koje čovjeka pokreću na aktivnost te određuju smjer, intenzitet i trajanje te aktivnosti“ (Anić, V., 2006, 779). Metodički, motivacija predstavlja prvu etapu u osmišljavanju nastavnoga sata, no ne mora se svesti samo na početak sata već se motivirajuće tehnike i strategije mogu i moraju koristiti tijekom cijelog sata.

2 Sati izborne lektire su također namijenjeni poticanju čitanja omogućavanjem vršnjačkih preporuka; učenici samostalno biraju djelo koje će pročitati, način na koji će pročitano djelo predstaviti razredu s ciljem da ostatak učenika potaknu na posudbu.

3 PISA je najveće međunarodno obrazovno istraživanje, a ispituje kompetencije i znanja učenika. Tri su područja u kojima se ispituju postignuća učenika do 15 godina: matematička, prirodoslovna i čitalačka pismenost.

Postoje različiti tipovi motivacije: vanjska, unutarnja i motivacija usmjerena na postignuće, a najčešći oblik motivacije u našem obrazovnom sustavu je vanjska motivacija. Učenik uči jer ga netko ili nešto prisiljava na to i prema nekim istraživanjima takva motivacija sputava onu unutarnju koja je presudna za uspjeh. Eric Jensen smatra da mnogo učenika može postati intrinzično motivirano, samo ako dobiju priliku i da najveći problem leži u sustavu nagrađivanja koji nije poticajan za učenike (Jensen, 2003) te naglašava: „Mora postojati intrinzična motivacija kako bi oni koji uče bili kreativni, imali više interesa za predmet, više samopoštovanja i sposobnost razmišljanja“ (Jensen, E. 2003, 271). Upravo te ideje kreativnosti, samopoštovanja pa uslijed toga i poštovanja drugih te razvijanje kritičkoga mišljenja predstavljaju ciljeve obrazovanja.

Prilikom osmišljavanja nastavnih priprava ne smije se zanemariti ni Gardnerova teorija višestrukih inteligencija⁴, ali ni teorija izbora W. Glassera⁵ koje u znatnoj mjeri utječu na unutarnju (intrinzičnu) motivaciju učenika.

Motivirajući sati književnosti/lektire koji se koriste različitim strategijama metodički nisu ništa novo: „Nastava je organiziran proces usmјeren određenim ciljevima. ... Ona treba da ponudi određene motivacije koje učenika dovode u situaciju da stvaralački reagira, da otvori svoje ja novim iskustvima i doživljajima, da preobražava i sređuje ranije stečena iskustva, da bezobličnim stvarima i pojavourama daje oblik, da razvija analogije, daje nove definicije već poznatim stvarima, da postavlja nove hipoteze, da otkriva logiku procesa koji želi upoznati, da se otvara prema vlastitom doživljavanju, tj. da se potvrđuje kao stvaralačko biće“ (Rosandić, 1986, 209).

Dakle, dnevničici čitanja kakve smo pisali generacijama ne mogu biti jedini zadatak za učenike, jedini način vođenja bilježaka o pročitanom i jedini način iskazivanja dojmova te mišljenja. Potrebno je pronaći drugačije načine, koji će u skladu sa suvremenim pedagoškim nastojanjima učenika i njegov doživljaj doveсти u prvi plan te ga potaknuti na samostalnu interpretaciju. Poticanje na čitanje nikako ne može biti zasnovano na vanjskoj motivaciji i sustavu nagrada te kazni ukoliko želimo učenike potaknuti na čitanje, usvajanje raznih strategija čitanja i obrade pročitanog te usvajanje kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje i snalaženje, ne u stvarnosti u kojoj žive, već u budućnosti koja dolazi.

Postoji li strategija koja može učenike potaknuti da dobровoljno čitaju?

⁴ Prema Gaardnerovo teoriji višestrukih inteligencija postoji nekoliko različitih tipova inteligencije: logičko-matematička, interpersonalna, spacialna, glazbeno-ritmička, intrapersonalna, tjelesno-kinestetička i verbalno-lingvistička.

⁵ Teorija izbora se objašnjava i kao psihologija dobrih međuljudskih odnosa, za koje je izrazito važna unutarnja motiviranost, a ne vanjski faktor – kontrola.

Dramske tehnike u nastavi

Korištenje dramskih tehnika u nastavi, posebice Hrvatskoga jezika, je, smatram, nedovoljno zastupljeno s obzirom na potencijal koji nude. Kod nas postoji nekoliko zanimljivih priručnika za nastavnike koji se metodički oslanjaju na dramske tehnike. Prvenstveno se tu radi o izdanjima Hrvatskoga centra za dramski odgoj, međutim ne postoji biblioteka koja bi se bavila kontinuiranim prevođenjem i objavlјivanjem takve literature. Tako da je dramski rad sveden na entuzijaste koji su uvidjeli širok raspon primjene dramskih tehnika.

Primjeri dobre prakse na koje bismo se mogli ugledati su zemlje engleskog govornoga područja koje su 70-ih godina 20. stoljeća počele napuštati do tada ustaljeni način dramskoga rada s djecom i postavile temelje pokretu *drama za odgoj*.

„Cilj i smisao rada tako postaju razumijevanje svijeta, načina na koji taj svijet funkcioniра i uloge pojedinca u njemu“ (Gruić, I., 2002, 16). A ukoliko svoje učenike ospasobimo za takvo razumijevanje, ospasobili smo ih i za život.

Cecily O'Neill tvrdi da je igranje uloga ujedno i medij i poruka te da drama, odnosno strukturirane dramske tehnike (poput kazališta, uostalom) svoju moć i kompleksnost duguju tenziji između pojavnosti i stvarnosti, a upravo su to, smatram, odlike koje mogu probuditi motivaciju kod učenika (usp. O'Neill, 1995).

Korištenje dramskih tehnika nudi osvježenje, ali i mogućnost učeniku da samostalno odabire i donosi odluku (osjećaj kontrole) koju ulogu i kako će preuzeti. Većina ciljeva koji se metodički postavljaju pred određenu nastavnu jedinicu, mogu se kvalitetno ostvariti upotrebom dramskih tehnika jer su izrazito raznovrsne i podložne prilagođavanju. Pomnim odabirom dramske tehnike može se voditi računa o svim tipovima inteligencije (npr. dijalazi i skečevi su poticajni za verbalno-lingvistički tip inteligencije, intrapersonalce potiču igre kreativnosti, crtanje nacrt je izrazito poticajno za logičko-matematičke tipove i sl.). Učenici samostalno ili u skupnim ulogama biraju razne strategije djelovanja, donose odluke, preuzimaju odgovornost za svoj odabir i snose posljedice zaštićeni ulogom koju igraju te na taj način stječu dragocjeno iskustvo primjenjivo u stvarnom svijetu u kojem žive.

Osim toga, dramske interpretacije ulomaka (strategija korištena kao motivacija) nude nešto što je neophodno da bi se u učenicima barem na trenutak probudila želja za čitanjem – pravo na vlastiti doživljaj i interpretaciju. „Stalna otvorenost teksta za nove interpretacije, koju kritičari smatraju dokazom vitalnosti književnog djela, učitelju stavlja u zadatak potrebu za velikom tolerancijom prema svim interpretacijama koje učenici sami otkrivaju i predlažu. Učitelj im tako pomaže

sačuvati i osnažiti povjerenje u vlastiti doživljaj i mišljenje te potaknuti pokušaje vlastitog razumijevanja; bez takvih pokušaja učenici neće razviti potrebu za oblikovanjem vlastitog odnosa prema tekstu“ (Grosman, 2010, 170).

Potpunu otvorenost za interpretaciju mora posjedovati i učitelj koji se služi dramskim tehnikama u svladavanju nastavnoga gradiva. Zanimljive i uspješne mogućnost primjene dramskih tehnika izložene su u radovima znanstvenika koji su, također, uočili zanimljive poveznice između dramskoga rada i čitanja.

L. A. Annarella smatra da se dramska tehniku vođena mašta⁶ može koristiti za stvaranje *predčitalačkog* iskustva jer: „... omogućava stvaranje atmosfere priče, pomaže stvaranju empatije prema likovima iz priče što omogućava bolju analizu karaktera likova i razvoj priče – poput razumijevanja kako se osjećao Harry Potter kad su ga odbacili Dursleyevi“ (Annarella, Lorie A., 2000, 6).

U svom radu, Margery Hertzberg, izjavama učenika potkrjepljuje svoju tvrdnju da su učenici više naučili na satima dramske interpretacije djela, negoli na satima na kojima su raspravljali i razmjenjivali iskustva o pročitanom te da im je dramski pristup omogućio lakše razumijevanje pročitanoga teksta (Hertzberg, 2001, 7-8).

Dramske metode pozitivno utječu i na vještine čitanja učenika koji imaju poteškoća u svladavanju ove vještine (usp. Mountford, 2007).

Dakle, korištenjem dramskih tehniku pozitivno se utječe na stvaranje *predčitalačkog* iskustva kojeg bih dovela u vezu s motivacijom, omogućuje se da djeca više uče pritom se zabavljajući, olakšava se interpretacija pročitanog, omogućuje se i djeci s poteškoćama uspješnije ovladavanje vještinom čitanja.

Može li korištenje dramskih tehniku motivirati učenike i na čitanje lektirnoga naslova?

Rezultati i rasprava

U istraživanju su sudjelovali učenici 6. razreda dvije osnovne škole – Osnovne škole Mladost i Osnovne škole grofa Janka Draškovića. U istraživanju je sudjelovalo 6 razreda (2 X 3). Ukupno je sudjelovalo 128 učenika, od čega 64 učenika OŠ Mladost. Motiviralo ih se na posudbu knjige *Tajni dnevnik Adriana Molea* na dva načina: klasičnim motivacijskim satom i dramskom radionicom. Pri tome je

⁶ Vođena mašta (ili vođena fantazija) je tehniku u kojoj sudionici zatvorenih očiju zamišljaju sadržaj koji im voditelj predstavlja pripovijedajući.

artikulacija sata bila jednaka u oba razreda, samo što su korištene drugačije metode. Dva paralelna razreda funkcionišu kao kontrolna skupina i sukladno tome njih se nije poticalo na čitanje ni na koji osobit način. Odabrana knjiga je lektira za 7. razred (što je osnovni motiv za posudbu, prisutan jednako u svim grupama) i samim time brojna u našim školskim knjižnicama, a to je izrazito važno jer su školske knjižnice prvi izbor prilikom posudbe. Dva tjedna nakon motivacije, od školskih knjižnica su uzeti rezultati o broju posuđenih primjeraka knjige i zatim su obrađeni deskriptivnom analizom kako bi se ustavilo u kojoj je mjeri način motivacije utjecao na motiviranost učenika za čitanje.

Rezultati ovoga rada su ishodište za nova istraživanja jer otvaraju važna pitanja o poticanju i razvijanju čitalačkih navika hrvatskih osnovnoškolaca i samim time o unapređenju nastavničke prakse.

Postavljene su sljedeće teze:

- Korištenje dramskih tehniku u znatnoj mjeri pozitivno utječe na poticanje čitanja.
- Za poticanje učenika na čitanje značajni utjecaji ima i poznavanje nastavnika koji održava sat.

Učenici niti na jedan drugi način, osim samim metodičkim pristupom satu, nisu bili poticani na posudbu knjige (ocjene, nagrade, kazne...). Radionice su održane isti dan u obje škole. Dobiveni rezultati su prikazani u Tablici 1.

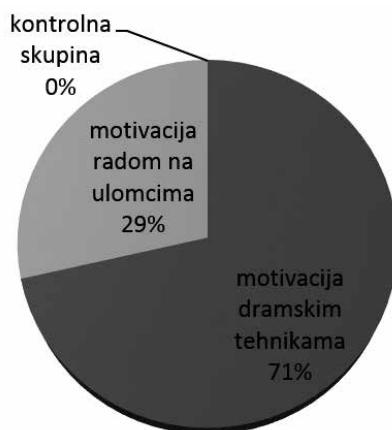
Škola	OŠ Mladost			OŠ grofa Janka Draškovića		
Vrsta motivacije	MDT	RNU	BM	MDT	RNU	BM
Broj učenika	5	2	0	0	0	0

Tablica 1. Prikaz rezultata (MDT – motivacija dramskim tehnikama; RNU – rad na ulomcima; BM – bez motivacije).

Iz Tablice 1. je vidljivo da učenici Osnovne škole grofa Janka Draškovića nisu posudili niti jednu knjigu, neovisno o načinu motivacije. Također, nitko od učenika iz kontrolne skupine nije posudio knjigu. Reakcije učenika na rad u kojem su korištene dramske tehnike su bile izrazito pozitivne. Također, njihova profesorica je bila iznenadena razinom spremnosti na sudjelovanje u nastavnom procesu, što zapravo svjedoči i o stavu učenika prema takvome načinu rada. Međutim, treba uzeti u obzir da je takav način rada učenicima nov i samim time u dobroj mjeri pozitivno na njih djeluje. Unatoč tome, sam način motivacije nije dovoljan, i zapravo potvrđuje jednu od teza ovoga rada da je odnos nastavnik – učenik bitan, a često i presudan u pedagoškom radu.

Eksperiment proveden u Osnovnoj školi Mladost dokazuje prvu tezu ovoga rada. Uvjeti u kojima je eksperiment proveden su identični u mjeri u kojoj to pedagoški eksperimenti mogu biti.

Rezultati prikupljeni nakon radionica u ovoj školi su sljedeći: ukupno 7 učenika je posudilo knjigu, od toga 5 učenika koji su bili motivirani dramskim tehnikama. Od 5 učenika koji su posudili knjigu, čak četvorica su dječaci. Učenici koji su posudili knjigu, a motivirani su klasičnim načinom su dvije učenice. Rezultati su grafički prikazani u Shemi 1.



Shema 1. Statistički prikaz posudbe lektirnoga naslova u OŠ Mladost

Dakle, neosporno je da su učenici, koji su bili motivirani upotrebotom dramskih tehnik, u znatno većem postotku posudili knjigu o kojoj se na satu govorilo. Rezultati ovoga eksperimenta (ali i rezultati nekih drugih eksperimentalnih istraživanja koje sam provodila) otvorili se jedno zanimljivo pitanje – utječe li i na koji način upotreba dramskih tehnik više na dječake, negoli na djevojčice? To pitanje preoblikovano u znanstvenu tezu, moglo bi biti zanimljiv istraživački problem.

Šesti razredi Osnovne škole Mladost su dobar pokazatelj uspješnosti dramskih tehnik jer su, koliko to razredi mogu biti, slični (većina živi u istom dijelu grada, poznaju se od vrtića, većina ide u taj razred od samoga početka svoga školovanja...) i ono što je za ovo istraživanje najvažnije – imaju istu nastavnici Hrvatskoga jezika od prelaska u više razrede te je na taj način isključena mogućnost utjecaja nastavnika. Dakle, razlika je nastala zbog korištenja različitih strategija motivacije.

Smatram da je prijeko potrebno našu dobru metodičku tradiciju povezivati i nadograđivati novim znanstvenim spoznajama, istraživati neke druge i drugačije strategije te da ovaj rad to, u konačnici, i dokazuje. Upravo korištenje dramskih tehnika nudi pozitivan odmak jer pridonose ospozobljavanju učenika za cjeloživotno učenje te treba istaknuti da učenici na njih pozitivno reagiraju jer uviđaju korisnost, a uz to, učenje se odvija uz zabavu.

Zaključak

Na učenike možemo utjecati primjenom novih, drugačijih, učinkovitijih metoda poput dramskih tehnika koje učenicima daju osjećaj slobode i kontrole, angažiraju snažne emocije, omogućavaju grupni rad, potiču znatiželju...

Strategija korištenja dramskih tehnika kao motivacije se pokazala kao izrazito uspješna. Učenici su tom motivacijom dobili mogućnost *ulaska u tuđe cipele* i iz gledišta lika *proživjeli* odabrane ulomke. Smatram da su se na taj način približili, i u dobroj mjeri poistovjetili s Adrianom te da je upravo to jedan od razloga uspješnosti strategije. Drugi razlog je, smatram, što se učenici odmicanjem od rada na tekstu zapravo približavaju tekstu pri tom se dobro zabavljajući. O tome svjedoči nestrpljivost koju osjećaju dok ne dođe njihov red izvedbe, aktivno komentiranje izvedbi ostalih skupina i učionice punе smijeha. Osim toga, o tome svjedoči i otpor učenika 6. razreda (klasičan način motivacije) Osnovne škole grofa Janka Draškovića koji je sat motivacije imao nakon drugog 6. razreda (motivacija dramskim tehnikama) i velikoga odmora te su na radionicu došli obavijesteni o načinu rada i s određenim očekivanjima. Tijekom cijelog sata uobičajene interpretacije su se bunili kako to nije pošteno da oni imaju običan sat.

Također, rezultati ovog istraživanja pokazuju još jednu pedagošku činjenicu koju nikako ne treba zanemariti. Uloga nastavnika i njegov odnos s učenicima je presudan te može biti izrazito motivirajući. Možda upravo zbog toga što s učenicima Osnovne škole grofa Janka Draškovića ne postoji odnos, osim onog jednokratnog nastavnik – učenici na dan radionice, učenici nisu bili motivirani na posudbu knjige.

Nužno je promijeniti stav suvremenoga učenika prema čitanju i lektiri, također je nužno mijenjati njihove čitalačke navike i unaprijediti čitalačku pismenost. Međutim, to neće biti moguće ukoliko ne promijenimo svoj stav i stav nadležnih institucija koje propisuju nastavne sadržaje koje treba obraditi. Prvi koraci ka promjeni bi mogli biti revidiranje postojećih popisa lektire i omogućavanje nastavniku da samostalno ili u dogовору sa svojim razredima kreira lektiru za

svaki svoj razred jer učitelj ipak najbolje poznaje situaciju u određenom razredu. Možda jedan razred ili skupina učenika unutar razreda može pročitati i kvalitetno obraditi/interpretirati 9 naslova, međutim za neke je to možda previše, a nadam se da je za neke i premalo.

Literatura

- Annarella, L. A. (2000). Using Creative Drama in the Writing and Reading Process. ERIC. Preuzeto 30. travnja 2014. sa: <http://eric.ed.gov/?q=drama+and+reading+skills&ft=on&id=ED445358>
- Anić, V. (2006). Veliki rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber.
- Braš Roth, M. Priopćenje za javnost – Rezultati OECD-ova istraživanja PISA 2012 provedenog u Republici Hrvatskoj. NCVO. Preuzeto 15. travnja 2014. sa: http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA_2012_priopcenje_za_mediye.pdf
- Grosman, M. (2010). U obranu čitanja. Zagreb: Algoritam.
- Gruić, I. (2002). Prolaz u zamišljeni svijet. Zagreb: Golden marketing.
- Hertzberg, M. (2001). Using Drama To Enhance the Reading of Narrative Texts. ERIC. Preuzeto: 29. travnja 2014. sa: <http://eric.ed.gov/?q=drama+and+reading+skills&ft=on&id=ED456485>
- Jenesen, E. (2003). Super-nastava. Zagreb: Educa.
- Manguel, A. (2001). Povijest čitanja. Zagreb: Prometej.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. Zagreb.
- Mountford, K. A. (2007). Increase Reading Fluency of 4th and 5th Grade Students with Learning Disabilities Using Readers' Theatre. ERIC. Preuzeto: 29. travnja 2014. sa: <http://eric.ed.gov/?q=drama+and+reading+skills&ft=on&id=ED498988>
- O'Neill, C. (1995). Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rosandić, D. (1986). Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.

FOSTERING READING BY USING DRAMA TECHNIQUES

Abstract

Reading is the key to the success of students, as shown by various internal (school) and external tests (PISA, external evaluation, etc.). On the other hand, the research and experience of teachers indicates that students are reading less and less, or that they do not read at all. Therefore, educational institutions, libraries, the Agency for Education and relevant ministries have implemented a series of projects to encourage reading (We all read in my family, Reading at Gvozd, Read to me ...). A draft strategy for fostering reading, carried out by the Ministry of Culture, testifies about the importance of reading and reading crisis. I believe that elementary school is the key to developing reading and creating reading habits. However, in addition to reviewing the list of required reading, it is necessary to change the attitude – required reading must not be and should not be only the material that is checked. Reading should be a pleasure, and the very act of reading is the creation of meaning. The interest of this study is fostering reading by using drama techniques.

Keywords: reading habits, fostering reading, elementary school, drama techniques, drama in education.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA INSTRUMENTA

Mirna Sabljar

Umjetnička akademija u Osijeku

Hrvatska

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.017:78

Sažetak

Cilj suvremenog obrazovanja je višesmjerni razvoj pojedinca u znanjima, vještinama i sposobnostima. Višesmjernost obrazovanja prisutna je na svim razinama, a imperativ je i obrazovanja na visokoškolskim ustanovama. Od nastavnika visokoškolskih ustanova zahtjeva se disperzivan pristup poučavanju u određenom znanstvenom ili umjetničkom području. Disperzija poučavanja podrazumijeva pristup koji u fokus poučavanja stavlja različite elemente nužne za stjecanje znanja, vještina i stavova. Ti različiti elementi čine spektar znanja pojedinog područja. Stečena različita znanja se potom koheziraju u studentu tvoreći stručnog i višesmjerno kompetentnog stručnjaka određenog područja. Ovakav oblik visokoškolskog obrazovanja važan je posebno za ustanove koje obrazuju buduće nastavnike bilo kojeg znanstvenog ili umjetničkog područja.

Radom će se problematizirati obrazovanje nastavnika klavira, budućih instrumentalnih pedagoga.

U 2010. godini u sklopu projekta *Polifonia* izdan je priručnik *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives* koji donosi opsežno izvješće o situaciji u obrazovanju nastavnika instrumenta i pjevanja u Europi, kao i smjernice za daljnji razvoj instrumentalne pedagogije. U priručniku su definirane ključne kompetencije koje mora posjedovati nastavnik instrumenta i pjevanja.

Kolegijima *Metodike nastave klavira i Pedagoška praksa* nastavnici visokoškolskih ustanova obrazuju buduće nastavnike instrumenta. Nužnost je prilagodba tema i sadržaja spomenutih kolegija kako bi kod studenata razvili sve potrebne kompetencije potrebne suvremenom instrumentalnom pedagogu. Studenti na kolegiju trebaju steći usko stručne kompetencije o vještini sviranja instrumenta, ali i specifične pedagoške i psihološke kompetencije koje su jednako važne za nastavu instrumenta. Multikompetentnost kakvu treba imati nastavnik instrumenta moguće je postići sadržajnom prilagodbom kolegija. Prilagodba podrazumijeva glazbi usmjerene općepedagoške, psihologische i druge teme.

Ključne riječi: kompetencije, nastava klavira, instrumentalna pedagogija, metodika.

Uvod

Suvremeno društvo traži pojedince koji su u profesionalnom djelovanju potpuno ili barem najviše moguće obrazovani i odgojeni. Kako bi mogli razvijati svoja znanja, vještine i sposobnosti moraju prilagođavati ranije stečena znanja novim situacijama. Time zadržavaju kontinuitet razvoja znanja na način uvođenja novih spoznaja iz područja svoga djelovanja. Zadatak svakog pojedinca je tijekom cijelog života usavršavati vještine do osobnih vrhunaca, a sposobnosti koristiti višedimenzionalno. Djelovanjem koje podrazumijeva sustavnu težnju ka izvrsnosti kroz razne oblike obrazovanja, uz maksimalnu prilagodljivost, razvijaju se visoko kompetentni građani spremni živjeti i djelovati u suvremenom tehnološkom i multikulturalnom okružju.

Slika prilagođavajućeg pojedinca svoj najbolji odraz ima u zbivanjima u obrazovanju. Cilj obrazovanja bi trebao biti višesmjerni i cjeloživotni razvoj pojedinca. Obrazovanje za izvrsnost ostvaruje se obrazovanjem na visokoškolskim ustanovama, osobito na visokoškolskim ustanovama koje obrazuju buduće nastavnike. Upravo kvalitetno obrazovanje budućih nastavnika može imati najveće posredno djelovanje na budućnost pojedinca i zajednice. Za takvo razvijanje pojedinca ključnu ulogu imaju visokoškolski nastavnici. Od njih se očekuje prilagođavanje poučavanja novim zahtjevima društva i svakom pojedinom smjeru nastavničke profesije. Prosvjetni djelatnici i svi oni koji su na bilo koji način nositelji odgojno-obrazovnoga procesa (odgajatelji, učitelji, nastavnici, profesori) trebaju biti osposobljeni za načine predavanja, praćenja i usvajanja pojedinih znanstvenih, stručnih, umjetničkih i ostalih sadržaja, ali i svega onoga što odgojno-obrazovni proces kao vrlo kompleksno događanje čini kompletnim kako bi u konačnici besprijekorno funkcionirao. (Pranjić, M., 2011, 132) Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007, 385) navode kako je položaj nastavnika u suvremenoj školi, u procesu odgoja i obrazovanja danas temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima, a odnosi se na izazove koji stoje pred pojedincem i društvom i vidljivi su u ustroju i kvaliteti škole, sustavu odgoja i obrazovanja i izobrazbi nastavnika. Također navode kako se posljednjih desetljeća obrazovni sustavi suočavaju s brojnim izazovima kao posljedicom veće mobilnosti stanovništva, razvoja komunikacijske tehnologije i gospodarske globalizacije koji su vidljivi posebno u visokom školstvu. Slijedom navedenog, visokoškolsko obrazovanje unutar svakog studija, tj. svakog pojedinog studijskog kolegija podrazumijeva uvođenje tema koje slijede uočene promjene. Promjene obuhvaćaju primjenu znanstvenih spoznaja raznih područja impliciranih u sadržaj kolegija s ciljem razvoja višestruko kompetentnih stručnjaka određenog područja.

Kompetencije

Pojam kompetencija postao je uobičajeni termin pri pojašnjavanju posjedovanja znanja, vještina i sposobnosti za djelovanje pojedinca u određenoj situaciji. Razni autori daju svoja tumačenja kompetencije, pa tako kompetencija podrazumijeva stupnjeve u aktivnosti – objektivne na koje utječu zadatci i uvjeti, te subjektivne na koje utječu spoznaje i iskustvo (Minet, F., 1994 prema Jurčić, M., 2012, 15). Kompetencija se definira i kao sposobnost učinkovitog djelovanja koja se temelji na stečenom znanju, ali nije ograničena tim znanjem (Perrenoud, P., 2002 prema Jurčić, M., 2012, 15). Kompetencije podrazumijevaju kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, volontativne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno rabiti u promjenjivim situacijama (Weinert, F., E., 2001, prema Bašić, S., 2007, 146). Suvremena obrazovna politika većine svjetskih zemalja usmjerila je visokoškolsko (a i druge razine primjenjuju isti princip) obrazovanje prema razvoju kompetencija studenata. Radi se, može se uvjetno reći, o određenom pokretu koji stavlja obrazovanje u kontekst svrhovitosti za budućnost. Deklarativna i proceduralna znanja koja student usvaja tijekom određenog kolegija postaju baza znanja koju će koristiti u trenutku djelovanja. Stoga je važno pronaći i osmislići sve sadržaje koje studentu treba predočiti kako bi postao kompetentan za određeno područje.

Karakteristike nastavnika instrumenta između tradicije i novih smjernica

Nastavnik instrumenta je spoj profesionalnog glazbenika i nastavnika. Kao glazbenik treba posjedovati visoko razvijenu vještinsku sviranju, a kao nastavnik treba posjedovati znanja o načinu kako učenika naučiti istoj vještini odnosno znanja o pedagoško-psihološkim zakonitostima nastavnog procesa kako bi učenje sviranja instrumenta bilo pedagoški korektno i visoko učinkovito. Bogunović, B., (2010, 212) navodi kako je profil profesionalnog nastavnika glazbe različit u odnosu na nastavnike u općem obrazovanju s obzirom na obrazovne, profesionalne i izvođačke kompetencije. Uspješno poučavanje podrazumijeva cijeli niz kompetencija koje bi nastavnik trebao posjedovati. Woolfolk, A., E., (1995, prema Bogunović, B., 2010) smatra kako uspješni nastavnici koji imaju status eksperata moraju posjedovati sljedeća znanja: akademsko znanje, poznavanje općih strategija poučavanja, poznavanje programa i materijala odgovarajućeg predmeta, znanja o

poučavanju specifičnih dječjih grupa, poznавање особина одређене добне скупине и особина личности учењака, и знања о њиховом socio-kултурном окружењу. Woolfolk наглашава и потребу претворбе академских знања у особни програм ради чиме ће се постиći успјешно презентирање чинjenica, концепата и процеса разумљивих учењицима. Новија истраживања која се баве наставницима глаубе истичу неколико критерија које морају задовољити наставници глаубе. Они се однose на компетентност у стручним знањима и вјештинама, ефикасност која подразумијева добро руковођење и планирање, стратегије и тактике poučавања и успјешност која се мјери остvarenim учењицким постигнућима (Grant, J.W., и Drafall, L.,E., 1991; Price, H.,E., и dr., 1997 prema Bogunović, B., 2010). Специфичности наставе инструмента, која се у већини случајева изводи у облику индивидуалне наставе, још више наглашавају потребу модифицирања стратегија poučавања, али и свих других карактеристика које мора посједовати наставник инструмента. Истраживања (Smith, B.,P., 2005; Hallam, S., 2006; Persson, R.,S., 1996 prema Bogunović, B., 2010, 225) покazuју како је индивидуална настава инструмента најчешће конципирана по принципу „мајстора и шегрта“ при којој наставник преноси властита знања, одређује репертоар и одређује како нешто треба свирати технички и глаубено. Учењак је активан искључиво кроз свiranje, а неки наставници не дозвољавају или дозвољавају у малој мјери учењицке интервенције у интерпретацији чиме потпuno занемарују могућност развоја креативности. Управо zbog svih navedenih карактеристика обrazovanje наставника инструмента заhtijeva poseban spoj стручних и педагошких колегија којима се код студената razvijaju višesmjerne kompetencije за сва navedena područja. O suvremenoj situaciji образovanja наставника инструмента i пjevanja – Еuropske perspektive¹ који je издан u склопу ERASMUS пројекта Polifonia. Članovi² експертне скупине proučavali су образовање наставника инструмента u različitim visokoškolskim ustanovama, definirali kompetencije наставника инструмента, ishode učenja na visokoškolskim ustanovama, kao i pregled načina održavanja педагошке prakse (eng. *Teacher training programs*). Iz opservacije situacije u Еuropi priručnik donosi teze o ulozi i percepciji наставника инструмента. Zaključuju како se profesionalna uloga promijenila zbog sve većeg obima poslova којима се баве наставници инструмента te se zbog тога треба mijenjati i način образovanja. Образование наставника инструмента postaje usmjereno na ishode učenja i definiranje kompetencija које треба посједовати наставник инструмента te zbog novih uloga он postaje puno više od osobe која uči nekoga svirati. Multipliciranje uloga

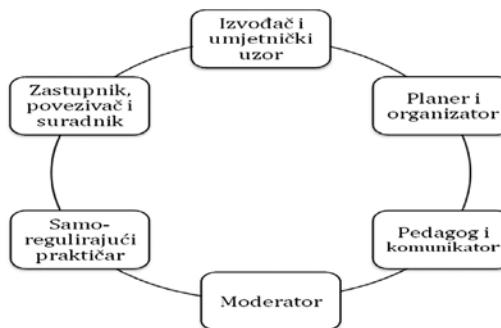
1 *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives. Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training.* (2010). Amsterdam: AEC publication – handbook

2 Hilden, K., Ardila-Mantilla, N., Bolliger, T., Francois, J. C., Lennon, M., Reed, G., Stolte, T., Stone, T.

nastavnika instrumenta povezano je s povećanim opsegom poslova koje može obavljati. Te uloge proizlaze iz:

- promjenjivog radnog okružja u kome egzistiraju suvremeni nastavnici instrumenta,
- zbog različitih dobnih skupina učenika koje poučava,
- zbog komuniciranja sa sustručnjacima, roditeljima, suradnje u glazbenim ansamblima,
- zbog mogućnosti i potrebe suradnje sa zajednicom oko financiranja i organizacije glazbenih događaja,
- zbog prisustva različitih profila učenika koji često dolaze iz različitih kultura,
- zbog osoba koje imaju razne zdravstvene poteškoće, ali svejedno žele svirati instrument,
- zbog različitih psihofizičkih predispozicija učenika koji žele učiti svirati instrument.

Multiplicirana uloga nastavnika instrumenta odnosi se na sve uloge koje nastavnik instrumenta ima i predstavljene su u sljedećem grafičkom prikazu.



Dijagram 1: Uloge nastavnika instrumenta³

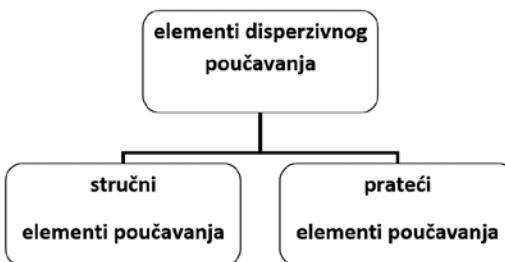
Vidljivo je kako nastavnik instrumenta postaje osoba koja mora objedinjavati nekoliko različitih uloga, mora surađivati s različitim ljudima kao mentor, koordinator projekata, pomagati (u vježbanju ili u odnosima s drugim glazbenicima), savjetovati, voditi ustanovu, biti glazbeni lider svojim učenicima i uz to

³ Prilagođeno s: Instrumental and vocal teacher education: European perspectives. Dostupno na: <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf>

biti nastavnik instrumenta u tradicionalnom značenju. Iz promijenjene uloge nastavnika instrumenta u priručniku su definirane i kompetencije koje mora posjedovati nastavnik instrumenta: umjetničke, komunikacijske, pedagoške, moderatorske, samoregulacijske i menagerske. U trenutku obrazovanja nastavnika na visokoškolskim ustanovama događa se proces čiji će produkt (nastavnik) biti u funkciji tijekom idućih četrdesetak godina koliko traje prosječan radni vijek. Sagledavanje uzročno-posljedične veze sadašnjosti i promjenjivost društveno-ekonomskih, političko-strukturalnih i kulturno-socioloških budućih zbivanja zahtjeva prilagodbu visokoškolske nastave kroz sadržaje pojedinih kolegija uvođenjem novih elemenata poučavanja. Takvim pristupom, kojega ćemo nazvati *disperzijom poučavanja*, postiže se obrazovanje višestruko kompetentnih pojedinaca.

Disperzija poučavanja

Disperzija poučavanja podrazumijeva pristup koji u fokus poučavanja stavlja različite elemente nužne za stjecanje znanja pojedinog područja. Elemente poučavanja podijelit ćemo na stručne i prateće. Stručni elementi poučavanja su sva ona znanja i vještine koji bazično pripadaju određenom području struke, a prateći elementi su oni koji izravno ili neizravno imaju utjecaj na formiranje ukupnog znanja određenog područja i povećavaju razinu profesionalizacije određenog zanimanja. Prema *Zelenom dokumentu o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi* (u Vizek Vidović, V., 2005) reforma obrazovanja treba biti usmjerena prema *profesionalizaciji* nastavničkog zanimanja kroz građenje široke baze znanstveno utemeljenih spoznaja o učenju, poučavanju i istraživačkoj metodologiji. Kada nastavnik pristupi poučavanju određenog kolegija na disperzivan način, on studentu iznosi elemente stručnih i pratećih znanja. Elementi djeluju na studenta iz različitih smjerova i područja. Interakcijom dobivenih informacija (različitih elemenata), stručnih i pratećih, u studentu se događa kohezija. Rezultat je višesmjerno kompetentan student koji ima osobni, višedimenzionalni spektar znanja. Upravo takav spoj uvjet je višesmjerno kompetentne osobe. Zaključno, koncept disperzivnog poučavanja otvara prostor za kreiranje nastavnog procesa koji obuhvaća različite teme koje izravno i neizravno doprinose stvaranju veće baze znanja. Takva široka baza znanja, koja obuhvaća različite elemente, a stvara se prilagodbom tema određenog kolegija, omogućava ostvarivanje cilja visokoškolskog obrazovanja nastavnika instrumenta – obrazovanje višestruko kompetentnog, izrazito profesionalnog nastavnika.



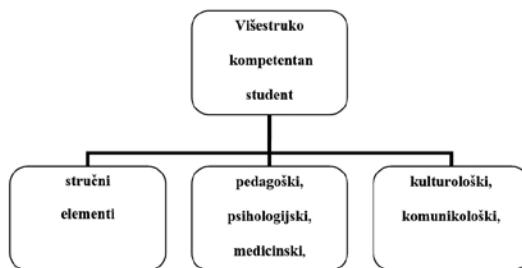
Dijagram 2: Koncept disperzivnog poučavanja

Kolegiji *Metodika nastave klavira* i *Pedagoška praksa* u disperzivnom načinu poučavanja

Obrazovanje nastavnika instrumenta na visokoškolskim ustanovama obuhvaća kolegije koji pripadaju pedagoškoj grupi predmeta kao što su *Pedagogija*, *Psihologija*, *Didaktika*, kao i kolegije specijalne pedagogije – *Metodika* i *Pedagoška praksa*. Dok se u pedagoško-psihološkoj grupi predmeta studenti obrazuju o općim zakonitostima razvoja čovjeka, strategijama i zakonitostima nastavnog procesa na kolegijima *Metodika* i *Pedagoška praksa* studenti se poučavaju stručnim znanjima o nastavi instrumenta. Tako se na kolegijima *Metodika nastave klavira* i *Pedagoška praksa* studenti poučavaju stručnim znanjima o nastavi klavira. Kompetencije koje studenti *Studija klavira* trebaju steći kroz grupe kolegija mogu se podijeliti na stručne kompetencije i opće pedagoške kompetencije. Iz sheme na kojoj su prikazane uloge nastavnika instrumenta u *Instrumental and vocal teacher education: Europien perspectives* (2010) uočljiva je nužnost prilagodbe elemenata poučavanja kako bi budući nastavnici imali mogućnosti razviti sve kompetencije koje su potrebne nastavniku budućnosti. U literaturi koja je prisutna na našem području, a koja je ujedno i udžbeničkog karaktera, pojavljuju se teme koji se prvenstveno bave razvojem pijanističkih vještina kod učenika: U predgovoru knjige *Klavirska pedagogija* (Timakin, E., M., 1998,1) navodi kako je jedan od glavnih ciljeva njegovog udžbenika prikaz mogućnosti razvoja pijanističkih vještina od samog početka učenja pa sve do rješavanja vrlo složenih pijanističkih zadataka. U *Uvodu u klavirsku interpretaciju* stoji kako u knjizi (koja je ujedno udžbenik za predmet *Metodika klavira*) nije u prvom planu nastava, već umijeće ozvučenja notnog teksta. (Zlatar, J., 1989, 8) I druga dostupna literatura koja se bavi pitanjima iz instrumentalne pedagogije vrlo malo obuhvaća teme instrumentalne pedagogije, a pogotovo ne govori o bilo kojem drugom aspektu obrazovanja nastavnika

instrumenta. Zato studentima treba ponuditi, osim stručnih elemenata, jer se na metodici uči kako se što radi u nastavi instrumenta (Rojko, P., 2012) i prateće elemente kako bi se u studenata razvijala multikompetentnost. To znači kako nastavnik *Metodike nastave klavira i Pedagoške prakse* mora osim tehničko-interpretativnih komponenti sviranja klavira, strategija i metoda poučavanja prilagođenih nastavi instrumenta u kolegij unijeti i prateće elemente iz komunikologije, kulturologije, ekonomije, sociologije, psihologije i medicine te specijalne pedagogije. Pod tim se podrazumijeva sljedeće:

- komunikološki element (Komunikacija na nekoliko specifičnih razina: s učenicima različite kronološke dobi, s roditeljima, s poslodavcem, s kolegama glazbenicima, s članovima lokalne zajednice, s potencijalnom publikom.)
- kulturološki element (Migracije stanovništva su stvarnost suvremenog društva, implikacije su prisutne i u poučavanju. Promjena mesta ili države rada dovodi do kulturoloških razlika koje su prisutne kod učenika, različite vrijednosti koje su uvjetovane kulturološkim razlikama mogu se implicirati na odnos nastavnik – učenik.)
- ekonomski elementi (Nastavnik instrumenta mora pronalaziti načine kako svoj posao ekonomski opravdati, mora moći izraditi projekte koji će rezultirati nekim aktivnostima, poznavati osnovne zakonitosti poslovanja u umjetničkim zanimanjima.)
- sociološki elementi (Zbivanja u društvu, liberalizacija svih oblika društva dovodi do novih sustava vrijednosti pa studente treba poučiti kako reagirati na promijenjene sociološke situacije.)
- psihologiski i medicinski elementi (Sve je više učenika koji glazbu uče u terapeutske svrhe i zbog toga je potrebno na kolegijima uvesti elemente koji govore o djeci s posebnim edukacijskim potrebama i načinu poučavanja takve djece sviranju.)
- pedagoški elementi (Svaki nastavnik ima svoje strategije poučavanja, no upoznavanjem djeteta sadašnjice uočljivo je kako su to drugačije zahtjevna djeca kojima klasično poučavanje može biti presporo ili dosadno dakle znati prilagoditi se novim odgojno obrazovnim vrijednostima i trendovima s ciljem održanja i podizanja motiviranosti za sviranjem.)



Dijagram 3: Disperzivni elementi poučavanja na kolegijima
Metodika nastave klavira i Pedagoška praksa

Zaključak

Na primjeru kolegija *Metodike nastave klavira i Pedagoška praksa* htjelo se prikazati kako bi nastavnici visokoškolskih ustanova trebali obrazovati buduće nastavnike instrumenta. Nužnost je prilagodba tema i sadržaja spomenutih kolegija kako bi kod studenata razvili sve potrebne kompetencije potrebne suvremenom instrumentalnom pedagogu. Zbog raznovrsnih oblika djelovanja i njihovog raznolikog sudjelovanja u društvu nastavnici se moraju služiti mnogim znanjima i vještinama koje izlaze izvan okvira područja poučavanja vještine sviranja. Zato studenti na kolegijima trebaju steći usko stručne kompetencije o vještini sviranja instrumenta, ali i specifične kompetencije koje su jednako važne za nastavu instrumenta. Multikompetentnost kakvu treba imati nastavnik instrumenta moguće je postići sadržajnom prilagodbom kolegija. Prilagodba podrazumijeva integriranje sadržaja općepedagoških, psihologiskih i drugih usmjerenih glazbi. Međutim, suvremeni nastavnik mora i u drugim područjima (komunikologije, ekonomije, sociologije, medicine, ...) biti obrazovan kako bi udovoljio zahtjevima suvremenog doba. Poučavanje koje uključuje inovativnost, prilagodbu i proširivanje tema treba biti imperativ visokoškolskim nastavnicima. Put za inovativnost je kroz disperzivan oblik poučavanja kojim se nastavniku otvara prostor za uvođenje novih elemenata poučavanja, a student dobiva pristup informacijama i znanjima drugih područja koja će kasnije koristiti u svome radu. Takvim stupom visokoškolski nastavnik omogućava studentu primanje novih sadržaja. Student dobiva informacije koje objedinjuje u svoj osobni spektar znanja koji mu omogućava ostvarivanje višestruke kompetentnosti kao odgovor na višestruke poslovne zadatke koje će morati obavljati.

Literatura

- Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U: Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura (ur. Previšić, V.), Zagreb: Školska knjiga, 117-150.
- Bogunović, B. (2010). Muzički talent i uspešnost. Beograd: FMU, Institut za pedagoška istraživanja.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U: Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura (ur. Previšić, V.), Zagreb: Školska knjiga, 385-407.
- Instrumental and vocal teacher education: Europien perspectives. Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training. (2010). Amsterdam: AEC publication – handbook. <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/en3b-aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives.pdf> (preuzeto 20.5.2014.)
- Jurčić, M. (2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo.
- Pranjić, M. (2011). Nastavna metodika – teorijske osnove. Kroatalogija, 2 (2011) 2, 123 – 140.
- Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti. (Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko), Zagreb. https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glagbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf (preuzeto 20.5.2014.)
- Timakin, E., M. (1997). Klavirska pedagogija. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Vizek Vidović, V. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Zlatar, J. (1989). Uvod u klavirsku interpretaciju. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Muzički informativni centar Koncertne direkcije Zagreb.

THE COMPETENCIES OF MUSICAL INSTRUMENT TEACHERS

Abstract

The goal of contemporary education is to develop skills and knowledge of an individual in more than one direction. This characteristic is present at all levels and is essential at the institutions of higher education. It is expected of those who teach at the institutions of higher education to take the dispersive approach to teaching in a given scientific or artistic field. It implies an approach that focuses on different elements which are necessary for the acquisition of knowledge, skills and attitudes. These different elements define the knowledge of a particular field of study. The different types of acquired knowledge are then united in a student, creating a multidirectional professional and qualified expert in a particular field. This type of higher education is especially important in case of those institutions which train future teachers of any scientific or artistic field.

This paper deals with the education of piano teachers, the future pedagogues of musical instruments.

As part of the project „*Polifonia*“ in 2010, an instruction manual entitled „*Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*“ was published. It presents an extensive report about the situation concerning the education of musical instrument teachers and teachers of singing in Europe. It also provides guidelines for the future development of musical instrument pedagogy. It defines the key competencies of every pedagogue teaching musical instruments or singing.

By teaching courses „*Methods of Teaching Piano*“ and „*Pedagogical Practice*“, higher education teachers educate future musical instrument teachers. It is important to arrange the topics and content of these courses in order to develop in students the necessary level of competence for the job of a contemporary musical instrument pedagogue. Students should acquire specific skills related to piano playing as well as specific pedagogical and psychological competence which is equally important in the process of teaching a musical instrument. This type of multilayered competence can be achieved by readjusting the content of the courses. That includes various pedagogical and psychological topics related to music.

Keywords: competence, piano teaching, musical instrument pedagogy, teaching methods

REFLEKSIVNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U GLAZBENIM ŠKOLAMA

Marko Sesar

*Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.311.1:78

Sažetak

U radu se nakon razmatranja značenja i važnosti osnovnih pojmoveva (pedagoške kompetencije, kurikulum, refleksivne kompetencije) prikazuju rezultati istraživanja provedenoga u lipnju 2014. godine u glazbenim školama Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije. Nastavnici zaposleni u tim školama ispunili su anketni list kojim je obuhvaćeno više pitanja povezanih s pedagoškim kompetencijama s naglaskom na refleksivnu kompetenciju. Cilj istraživanja, pa i ovoga rada, temelji se na pitanju jesu li nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju upoznati sa značenjem pojma refleksivna kompetencija te kako se to odražava na refleksivnost u njihovoј nastavi.

Ključne riječi: pedagoške kompetencije, refleksivna kompetencija, kurikulum, glazbene škole, Osječko-baranjska županija, Vukovarsko-srijemska županija

Uvod

Pojam kompetencija (lat. *competentia*) prema *Rječniku stranih riječi* Anića, Klaića, Domovića (1999, 714) označava „mjerodavnost; sposobnost ili pozvanost za područje rada neke ustanove“⁴, a kako navodi Nada Babić (2007) pojavio se najprije u području menadžmenta gdje je temeljna zamisao bila upravljanje ljudskim kapitalom kao i postizanje najveće koristi i profitabilnosti. Po tome bi, po završetku školovanja, svaki pojedinac trebao/morao biti kompetentan za područje rada za koje se školovao – na temelju stečenih znanja i vještina. Kako bi se to postiglo, potrebito je da i nastavnici koji sudjeluju u tom procesu odgoja i obrazovanja budu upoznati s važnošću kompetencija koje su im potrebne za kvalitetan rad. Međutim, postavlja se pitanje može li se kompetencija naučiti i u kojim uvjetima, odnosno kada – tijekom školovanja ili u radnom okruženju, tj. samo u okviru profesionalne djelatnosti. Zasigurno je da u svakom segmentu vlastitoga obrazovanja i osposobljavanja za pedagoški rad svaki (budući) nastavnik stječe određene kompetencije – neke na fakultetu, a neke i vlastitom praksom i iskustvom, no najvažnije je da u svakome trenutku kod (budućih) nastavnika postoji svijest o važnosti posjedovanja vlastitih pedagoških kompetencija.

Pitanje kompetencija kompleksno je i obuhvaća unutar sebe različite sastavnice, no ne možemo tvrditi da je sve to moguće u potpunosti steći obrazovanjem, odnosno velik dio kompetencija stječe se upravo cijeloživotnim obrazovanjem i stalnim radom na sebi i svojim profesionalnim kompetencijama. Za bilo koje područje ljudskoga rada i djelovanja potrebno je imati određenu kompetenciju – posebno danas u globalizacijskom vremenu – jer je teško i zahtjevno uspješno raditi i egzistirati čak i bez dodatnih kompetencija (Jurčić, M., 2012). Posebno se to odnosi na proces odgoja i obrazovanja, odnosno pedagoške kompetencije nastavnika nužne za uspješan rad s djecom i mladima.

Iščitavajući literaturu koja se bavi, između ostalog, pitanjem pedagoških kompetencija, uočavamo brojne definicije pojma kompetencija. Tako Marko Jurčić u svojoj knjizi *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja* (2012) navodi nekoliko definicija kompetencija različitih autora: Hrvatić kaže da su kompetencije kombinacija znanja, vještina, stajališta, osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije, a Rychen veli da su kompetencije sposobnost pojedinca za rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili pak za uspješnu izvedbu neke zadaće. Sam

⁴ *Enciklopedijski rječnik pedagogije* iz 1963. godine ne sadrži pojам *kompetencija*, kao ni kasnije spomenuti pojam *refleksija*, odnosno *refleksivna kompetencija*.

Jurčić (2012) kompetenciju učitelja definira kao stručnost koju priznaju oni s kojima on radi, a koja je temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima te najbolje opisuje suvremenoga učitelja.

Iz gore napisanoga zaključujemo kako svaki čovjek koji je kompetentan za svoje područje rada mora biti mjerodavan, sposoban ili pozvan da sudjeluje u radu jer će baš zbog tih vrijednosti on biti prihvaćen, poželjan i u konačnici cijenjen u svome pozivu te će na taj način ostvariti maksimalne rezultate svojega rada.

Kako je središnji dio ovoga rada posvećen prikazu istraživanja o poznavanju refleksivnih kompetencija među nastavnicima glazbenih škola Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije, u nastavku rada nešto će se više reći o pedagoškim kompetencijama, a potom će biti prikazani rezultati istraživanja.

Pedagoške kompetencije

Već je više put istaknuto kako razina uspješnosti obavljanja određenoga posla ovisi o kompetentnosti onoga koji taj posao izvršava. Kada govorimo o odgojno-obrazovnome radu, tada su pedagoške kompetencije te koje moraju biti na najvišoj razini kod svakoga nastavnika. Rad s djecom i usmjeravanje djece k pravilnom razvoju, odnosno odgoj i obrazovanje u svakom pogledu pred učitelja svakodnevno stavlju velike zahtjeve i izazove pa pedagoške kompetencije poput osobne, predmetne, komunikacijske, interkulturnalne, građanske, refleksivne, socijalne, emocionalne i druge trebaju činiti elemente mozaika svakoga profesionalca koji se bavi odgojno-obrazovnim radom. Sve te navedene kompetencije trebaju u višeslojnom području učiteljeva rada u školi osigurati istinsko zadovoljstvo i uspjeh učenika, a ne zlovolju i beskoristan trud (Jurčić, M., 2012). Na taj se način postiže da učitelji svoj posao obavljaju s lakoćom i veseljem, a učenici postižu željene rezultate u vlastitom radu. Među svim navedenim pedagoškim kompetencijama nemoguće je izdvojiti jednu više važnu ili potrebnu. Svaka od njih treba biti u dovoljnoj mjeri zastupljena u svakodnevnome radu, a posebno danas kada se plan rada i razvoja školstva temelji na Nacionalnome okvirnom kurikulumu koji učiteljima ostavlja „slobodne ruke“ i pruža im velike mogućnosti pri izradi njihovih nastavnih kurikuluma.

U umjetničkom pristupu odgoja prisutne su dvije koncepcije. Prva odgojno-obrazovni proces opisuje i shvaća kao kreativan čin koji se ne može strukturirati dok druga koncepcija odgojno-obrazovni proces shvaća kao proces doživljavanja i izražavanja doživljenoga pa se odgojno-obrazovni proces nastoji strukturirati prema tom pogledu (Bognar, L., Matijević, M., 2005). U tom se slučaju glazba

ne upoznaje samo radi doživljaja i emocije, već se želi sustavno i planski razvijati umjetnička reproduktivna aktivnost i sposobnost učenika. Kada je riječ o glazbenim školama, valja istaknuti kako je prema Nastavnom planu i programu za glazbene i plesne škole (Odluka o nastavnim planovima i programima za osnovne glazbene i osnovne plesne škole 2008, 9) „cilj glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava da odgojem i obrazovanjem profesionalnih glazbenika različitih profila i zanimanja stalno proizvodi onaj dio društvene nadgradnje koji je obuhvaćen pojmom glazbene umjetnosti“. Umjetnički pristup odgoja u svom osnovnom ishodištu zagovara bogatstvo doživljaja, kreativnosti i kao takav okrenut je umjetnosti, pa se strukturiranim načinom rada kod učenika treba razviti umjetnička kompetencija, a sav taj odgojno-obrazovni proces treba voditi kompetentan nastavnik. Njegova se pedagoška kompetentnost treba očitovati u nekoliko segmenata kao što su metodologija izgradnje kurikuluma nastave, vođenje odgojno-obrazovnoga procesa, oblikovanje razrednoga ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća kao i izgradnja odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, M., 2012).

Kurikulum umjetničke škole

Kurikulum u svome teorijskom objašnjenju obuhvaća ciljeve učenja i poučavanja, nastavne planove i nastavne stilove kao i cjelokupni proces poučavanja i učenja (Jurčić, M., 2012). Također svojom širinom određuje i elementarne standarde kao i slijed kojima se može ostvariti zacrtani cilj odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne utječe u negativnom smislu na one koji su u bilo kojem segmentu sporiji ili brži (Previšić, V. *in* Jurčić, M., 2012). Upravo ta kurikulska sloboda i mogućnost oblikovanja sadržaja i zadataka pruža svakom nastavniku mogućnost da na najbolji mogući način izradi svoj vlastiti nastavni kurikulum. Da bi ga uspješno izradio, svaka ranije navedena pedagoška kompetencija učitelja mora se reflektirati u tom nastavnom kurikulumu, a pogotovo u njegovu ostvarivanju.

Kurikulum nastave treba obuhvatiti sadržaje i aktivnosti koji se trebaju realizirati prema postavljenim ciljevima u određenom predmetu, vrsti i razini škole, kao i vrednovanje cjelokupnoga procesa na kraju (Jurčić, M., 2012), a to sve treba biti izgrađeno na temelju nacionalnoga okvirnog kurikuluma kao i školskoga kurikuluma.

U umjetničkom odgojno-obrazovnom području općega obveznog i srednjoškolskog obrazovanja koje se nalazi u Nacionalnom okvirnom kurikulumu navodi se kako će učenici u različitim fazama razvoja steći sve kompetencije (koje su povezane s područjem glazbe) pomoću kojih će moći na kvalitetan način „izraziti

i opisati svoje osjećaje, doživljaje, misli i stavove nakon susreta s glazbenim djelom, slušati glazbena umjetnička djela te istraživati i uspoređivati različite ideje i koncepte, pjevanjem razviti intonativne sposobnosti, izraziti svoje ideje, misli i osjećaje jednostavnim ritamskim i melodijskim improvizacijama, razvijati interpretativne sposobnosti aktivnim muziciranjem, prepoznati, koristiti i isprobati različite metode i tehnike rada pri proučavanju glazbenih djela ili tijekom njihova stvaranja i izvođenja te tijekom stvaranja ili izvođenja vlastitih glazbenih ostvarenja...“ (NOK, 2010, 152, 170). Glazbene škole, za razliku od općeobrazovnih, nisu obvezne, ali svi ti navedeni kurikulumski ciljevi ostvaruju se i u glazbenim školama, i to iz razloga što se oni u planu i programu rada glazbenih škola, gdje se želi odgojem i obrazovanjem profesionalnih glazbenika različitim profila stvoriti društvena nadogradnja u umjetničkom smislu, u potpunosti naslanjaju na ciljeve NOK-a. Bolji preduvjeti za ostvarivanje tih ciljeva sadržani su upravo u drugačijim socijalnim oblicima izvođenja nastave u glazbenim školama za razliku od općeobrazovnih škola.

Socijalni oblici izvođenja nastave u glazbenim školama

U glazbenim se školama nastava odvija na dva načina, odnosno dva socijalna oblika. Nastavni sadržaji određenih predmeta (solfeggio, zbor, orkestar, ples) odvijaju se frontalnim oblikom gdje nastavnik u interakciji s učenicima ostvaruje nastavne sadržaje. Drugi dio nastave odvija se u individualnom radu učenik-učitelj. To je nastava instrumenta. U toj nastavi učitelj u potpunosti može stvoriti preduvjete za otvorenu, kreativnu, razvojnu i poticajnu nastavu. Ta dva oblika odvijanja procesa učenja i poučavanja u potpunosti zadovoljavaju didaktičko načelo individualnosti s jedne strane i načelo socijalizacije s druge strane. U nastavi instrumenta učenik radi svojim tempom, ali opet uz kontrolu nastavnika koji mu izborom nastavnih zadataka i sadržaja pomaže u povećanju njegovih kognitivno-umjetničkih predispozicija.

Odvijanjem nastave većinom u frontalnom radu učitelja, učitelj nema mogućnosti u velikoj grupi uzeti u obzir učeničke posebnosti, tj. individualne razlike (Bognar, L., Matijević, M., 2005). Uzroci su tomu prvenstveno (velik) broj učenika u razrednome odjeljenju i prividno jednostavnija obrada određenoga nastavnog sadržaja. Zbog toga se zatvorenost nastave umjesto njezine otvorenosti i partnerske suradnje učenika i nastavnika sve više nalazi u našoj obrazovnoj svakodnevici. Kako navodi Previšić (2007, 23) škole kao odgojno-socijalne ustanove organiziranoga odgoja, obrazovanja, izobrazbe i osposobljavanja trebaju stvoriti preduvjete

da se u njima „stalno čuje kreativni istraživački nemir; gdje su učenici mali Prometeji, a ne „intelektualne foke“, to jest mali istraživači i kreativci.

A ako o nastavi u glazbenim školama (individualnoj i grupnoj) govorimo kroz prizmu pedagoških kompetencija, uočavamo kolika je važnost poznavanja istih jer svojim radom i djelovanjem nastavnik u velikoj mjeri utječe na svojega učenika – kako u glazbenom, umjetničkom, tako i u odgojnem smislu. Ta mogućnost izvođenja individualne nastave, i to na način učenik-učitelj, zahtijeva od svakoga učitelja da preuzme na sebe veliku odgovornost jer u radnom tjednu u kojem se s učenikom druži i radi (u najmanjoj mjeri dva školska sata), u kojem treba potaknuti i razvijati njegove umjetničke sposobnosti a koje su usko povezane s osjećajem, u kojem učenik nastavnika treba percipirati kao pozitivan uzor, prijatelja, nekoga tko mu otkriva njegove vlastite mogućnosti i sposobnosti, pomiče njegove granice i još mnogo drugih pozitivnih stvari koje se ostvaruju interakcijom učenika i učitelja u toj nastavi, pred učitelja stavlju velike pedagoške zahtjeve. Upravo je zbog toga neophodno da svaki nastavnik osvijesti važnost posjedovanja vlastitih pedagoških kompetencija, između ostalog i refleksivne kompetencije o kojoj će u nastavku biti više riječi.

Refleksivna kompetencija

Refleksija (lat. reflexio) označava „razmišljanje, rasuđivanje, razmatranje, prenošenje pozornosti s objekta promatranja na subjekt i razmatranje odnosa u kojem se nalazi subjekt prema objektu“ (Anić, V., Klaić, B., Domović, Ž., 1999, 1217). Kada tu definiciju prenesemo u nastavni proces, to nam onda govorи da je refleksija proces kojim nastavnik treba razumno i pedagoški opravdano voditi svoj sat i to u odnosu na nastavni sadržaj i zadatke s jedne strane i učenika i njegove sposobnosti s druge strane, odnosno treba uravnotežiti omjer svojih profesionalnih zahtjeva i učeničkih mogućnosti. Kako bi svaki učitelj ostvario kurikulske ciljeve, na najbolji mogući način odabrao sadržaje i zadatke, odredio metodologiju rada i na kraju to sve evaluirao, upravo će posjedovanje refleksivne kompetencije, to jest svijest o refleksivnoj kompetenciji kao jednoj od sastavnica pedagoških kompetencija, kod svakoga učitelja velikim dijelom pomoći u definiranju i vođenju odgojno-obrazovnoga procesa.

Stalna analiza vlastitoga rada poboljšava i unapređuje proces obrazovanja, a time i učiteljev profesionalni razvoj koji je usko povezan s njegovom/njezinom pedagoškom refleksijom (Začlona, Z., 2007). Naime, ako se ta refleksija ne očituje između nastavnika i učenika, onda sam odgojno-obrazovni rad ne teče u dobrom

smjeru pa su i sudionici toga zajedničkoga rada vjerojatno nezadovoljni. Zbog toga je potrebno stalno propitivati vlastiti rad (*Jesam li dobro realizirao nastavno gradivo; Jesu li učenici motivirani za nastavu; Jesam li odabrao adekvatne nastavne sadržaje za učenika; Mijenjam li način rada ako je to potrebno*) jer jedino na taj način, uz učeničko zalaganje i rad, učitelj može ostvariti učenikov napredak kao i vlastiti osjećaj zadovoljstva i sreće obavljenim poslom.

Kako bi se dobio uvid u stvarno stanje povezano s refleksivnim kompetencijama nastavnika, provedeno je istraživanje među nastavnicima osnovnih glazbenih škola u Osječko-baranjskoj i Vukovarsko-srijemskoj županiji s ciljem ispitivanja postojanja refleksivnih kompetencija kod tih nastavnika. Na taj se način istražilo, između ostalog, jesu li i koliko su nastavnici uopće upoznati s pedagoškim kompetencijama s posebnim naglaskom na refleksivnoj kompetenciji i na koji način to egzistira u njihovom svakodnevnom radu. Dobiveni rezultati, koji će biti prikazani u nastavku rada, ilustracija su odvijanja odgojno-obrazovnoga procesa u glazbenim školama navedenih dviju županija s naglaskom na refleksivne kompetencije.

Prikaz istraživanja

Istraživanje je provedeno među nastavnicima u glazbenim školama Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije u lipnju 2014. godine. Ispitanici su samostalno ispunjavali anketni list koji je sastavljen za to istraživanje.

Cilj istraživanja

Osnovni je cilj ovoga istraživanja utvrditi opću upoznatost nastavnika glazbenih škola navedenih dviju županija s terminima *pedagoške kompetencije* i *refleksivne kompetencije* te utvrditi stupanj refleksivnosti s obzirom na upoznatost s navedenim terminima u izvedbi nastavnoga procesa tih nastavnika.

Uzorak ispitanika

U istraživanju su sudjelovali učitelji i nastavnici glazbenih škola Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije. U istraživanju su sudjelovale ukupno 104 osobe, od čega je 40 osoba muškoga spola (38,5%) i 64 osobe ženskoga spola (61,5%). Od ukupnoga broja anketiranih 14 osoba ima položenu srednju stručnu spremu (13,5%), višu stručnu spremu ima 6 osoba (5,8%) dok visoku stručnu spremu imaju 84 anketirane osobe (80,8%). Od 0 do 5 godina radnoga staža ima

48 ispitanika (46,2%), 5-10 godina radnoga staža ima 19 ispitanika (18,3%), 10-15 godina radnoga staža 13 ispitanika (12,5%), 15-20 godina radnoga staža ima 8 ispitanika (7,7%). Više od 20 godina radnoga staža ima 16 ispitanika (15,4%).

Hipoteza

Postavljene su dvije hipoteze: 1. nisu svi nastavnici glazbenih škola upoznati s terminima *pedagoške kompetencije i refleksivne kompetencije*; 2. poznavanje refleksivnih kompetencija utječe na refleksivnost u izvedbi nastave – što je veći stupanj upoznatosti s refleksivnim kompetencijama, to je veći stupanj refleksivnosti u izvedbi nastave.

Postupak

Istraživanje je provedeno pomoću anketnoga lista (*Anketni list za ispitivanje refleksivne kompetencije među nastavnicima glazbenih škola*) koji je podijeljen u tri dijela. Prvi se dio sastoji od pitanja kojima se ispituju opći podaci (spol, stručna sprema, radno mjesto, godine radnoga staža), drugi dio ispituje opću upoznatost s pedagoškim kompetencijama, a treći se dio odnosi na pitanja povezana s refleksivnim kompetencijama nastavnika, to jest njihovu provedbu u nastavi. Anketni je list anoniman. Za obradu podataka u empirijskom dijelu korištena je deskriptivna statistika (frekvencije i postotci) i χ^2 test. Obrada podataka izvršena je u statističkom paketu SPSS 13.0.

Rezultati

Kako je već rečeno, anketni je list podijeljen u tri dijela. Rezultati koji prikazuju opće podatke ispitanika predočeni su u dijelu rada o ispitanicima. Slijedi prikaz rezultata koji se odnose na drugi dio anketnoga lista, odnosno na pedagoške kompetencije.

Od ukupno 104 ispitanika na česticu *Jeste li upoznati s pojmom „pedagoške kompetencije“* odgovorilo je njih 103 dok se jedan anketirani ispitanik nije izjasnio. Od 103 ispitanika samo je njih 47 (45,2%) u potpunosti upoznato s tim pojmom, a isti postotak ispitanika upoznat je s tim pojmom, ali im nije do kraja jasno značenje. Devet ispitanika (8,7%) nije upoznato ni s pojmom ni sa značenjem pojma pedagoške kompetencije (Vidi Tabela 1).

	Frekvencije	Postotak
Jesam u potpunosti	47	45,2
Jesam, ali mi nije do kraja jasno značenje	47	45,2
Nisam i ne znam što to označava	9	8,7
Ukupno valjanih	103	99,0
Ukupno nevaljanih	1	1,0
Ukupno	104	100,0

*Tabela 1. Upoznatost s pojmom pedagoške kompetencije
Jeste li upoznati s pojmom pedagoške kompetencije?*

Ukupno su 102 ispitanika odgovorila na pitanje kako su saznali za pedagoške kompetencije: ako se izuzme onih devet ispitanika (8,7%) koji nisu upoznati ni s pojmom ni sa značenjem pojma pedagoške kompetencije, najviše njih (47 ispitanika, tj. 45,2%) saznalo je tijekom školovanja, a najmanje (2 ispitanika, 1,9%) iz medija. Ostali su saznali na stručnim skupovima i seminarima (29 ispitanika, tj. 27,9%), od kolega (12 ispitanika, tj. 11,5%) i iz nekoga drugog izvora (3 ispitanika, tj. 2,9%).

Od ukupno 102 ispitanika njih 32 (30,8%) smatra da ima u potpunosti sve pedagoške kompetencije (kako one iz područja opće pedagoške kompetencije, tako i one iz područja rada), a njih 62 (59,6%) da ih ima tek djelomično.

Slijedi prikaz trećega dijela anketnoga lista koji se odnosi na upoznatost ispitanika s terminom refleksivne kompetencije te na stupanj refleksivnosti u izvedbi nastave.

Od istoga ukupnog broja 100 anketiranih ispitanika odgovorilo je na česticu *Jeste li već ranije čuli za pojam „refleksivne kompetencije“* dok se četiri osobe nisu izjasnile. Najveći broj ispitanika, njih 72 (69,2%), nije ranije čulo za pojam refleksivne kompetencije dok je 28 ispitanika (26,9%) čulo (Vidi Tabela 2).

	Frekvencije	Postotak
Nisam	72	69,2
Jesam	28	26,9
Ukupno valjanih	100	96,2
Ukupno nevaljanih	4	3,8
Ukupno	104	100,0

*Tabela 2. Upoznatost s pojmom refleksivne kompetencije
Jeste li već ranije čuli za pojam "refleksivne kompetencije"?*

Rezultati koji slijede iskazuju stupanj refleksivnosti ispitanika u radu s učenicima.

Na pitanje *Pratite li motiviranost svojih učenika za rad tijekom sata* od ukupnoga broja ispitanika odgovorio je 101 ispitanik. Rezultati su sljedeći: 71 ispitanik (68,3%) prati cijelo vrijeme, a 2 ispitanika (1,9%) ne prate, već se koncentriraju na obradu nastavnoga sadržaja. Ukupno 28 ispitanika (26,9%) prati ovisno o tome koje nastavne sadržaje obrađuje na nastavi.

Na pitanje *Promišljate li o tijeku svojega sata* ispitanicima su ponuđene tvrdnje. Od ukupno 104 ispitanika na ovo je pitanje odgovorio 101 ispitanik. O tijeku svojega sata uvijek promišlja njih 63 (60,6%), ponekad 32 (30,8%), nikada 1 (1%), a njih 5 radi automatski s obzirom na dugogodišnje radno iskustvo.

Na česticu *Provjeravate li tijekom sata jeste li dobro realizirali nastavno gradivo* od ukupno 104 ispitanika odgovorio je 101 ispitanik. Sedam ispitanika (6,7%) ne provjerava, njih 46 (44,2%) ponekad provjerava, 33 (31,7%) uvijek provjerava, a 15 (14,4%) ako stigne.

Sljedeće se pitanje odnosi na odluku o promjeni načina rada uslijed učenikova neshvaćanja nastavnoga sadržaja. Ukupno 66 ispitanika (63,5%) uvijek mijenja način rada u toj situaciji, 34 (32,7%) ponekad mijenja, a samo jedan ispitanik (1%) ne mijenja nikada.

Na pitanje o tome koliko učenikova nadarenost, marljivost, dosljednost i upornost utječe na nastavnikov rad dobiveni su sljedeći rezultati: da utječe odgovorila su 72 ispitanika (69,2%), a da ne utječe njih 3 (2,9%); kod 26 ispitanika (25%) djelomično utječe, a jednom je ispitaniku (1%) svejedno.

Raspis

Na temelju gore prikazanih rezultata istraživanja provedenoga među nastavnici ma glazbenih škola Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije može se zaključiti kako je prva hipoteza potvrđena, a druga nije.

Zaključuje se kako opće poznavanje terminologije pedagoških kompetencija nije na razini koja se očekuje od nastavnika u glazbenim školama. Vidimo da od ukupnoga broja ispitanih nastavnika gotovo polovici (45,2%) nije do kraja jasno što su to pedagoške kompetencije ili što one znače, obuhvaćaju i predstavljaju. Teorijsko objašnjenje pojma refleksivnih kompetencija, koje su dio pedagoških, ne poznaje čak 69,2% ispitanika. Takav rezultat samoprocjene vlastitoga znanja o pedagoškim kompetencijama kod anketiranih nastavnika upućuje očito na nedovoljnu educiranost istih o esencijalnim sposobnostima, vještinama koje su im potrebne za rad. Međutim, iz razloga što si ljudi danas, kako navodi Keely

(2009), ne mogu priuštiti da prestanu razvijati svoj vlastiti ljudski kapital po završetku škole ili fakulteta, svaki bi pojedinac stalnim i cjeloživotnim učenjem trebao raditi na svojim kompetencijama.

Od ukupnoga broja ispitanika njih 59,6% smatra da ima tek djelomično pedagoške kompetencije (kako one iz područja opće pedagoške kompetencije, tako i one iz područja rada). Dobivene rezultate na ovo pitanje možemo protumačiti na način da je to bio socijalno najpoželjniji odgovor, ali s druge strane, ako je svaki nastavnik siguran u svoje kompetencije, onda bi zasigurno na ovo pitanje odgovorio potvrđeno. Time je prva hipoteza istraživanja da nisu svi nastavnici glazbenih škola upoznati s terminima *pedagoške kompetencije* i *refleksivne kompetencije* potvrđena.

Što se tiče druge hipoteze koja kaže da poznavanje refleksivnih kompetencija utječe na refleksivnost u izvedbi nastave (što je veći stupanj upoznatosti s refleksivnim kompetencijama, to je veći stupanj refleksivnosti u izvedbi nastave), rezultati pokazuju da ispitanii nastavnici koji su upoznati s pojmom refleksivne kompetencije (skupina 1) i oni koji nisu (skupina 2) daju podjednake odgovore na pitanja o praćenju motiviranosti svojih učenika tijekom nastave, promišljanju o tijeku svoje nastave, provjeri jesu li dobro realizirali gradivo, mijenjanju načina rada ako vide nerazumijevanje od strane učenika, odnosno nema statistički značajne razlike između tih dviju skupina⁵. To nas navodi na zaključak da nastavnici koji su odgovorili negacijski na pitanje o poznavanju značenja pojma refleksivnih kompetencija ipak u određenoj mjeri imaju razvijene te kompetencije, a da nemaju vlastitu spoznaju o tome jer su ih obrazovanjem i radnim iskustvom vjerojatno stekli i iskazali. Na to upućuju i odabrane tvrdnje na pitanja kojima se ispitala refleksivnost u nastavi – tako 68,3% nastavnika prati motiviranost učenika za nastavu cijelo vrijeme, njih 60,6% promišlja o tijeku svojega sata, 44,2% nastavnika ponekad provjerava tijekom sata jesu li dobro realizirali gradivo, a 31,7% uvijek provjerava⁶. Ukupno 63,5% ispitanika promijeni način rada uslijed učenikova neshvaćanja nastavnoga sadržaja. Upravo su to rezultati koji iskazuju refleksivnu kompetenciju kod ispitanika, a njih 69,2% izjasnilo se kako nisu upoznati sa značenjem pojma *refleksivne kompetencije*. Tim dobivenim rezultatima nije potvrđena druga hipoteza ovoga istraživanja koja kaže da poznavanje

5 Testirano je Hi-kvadrat testom koji testira razlike u frekvencijama pojedinih odgovora između skupina.

6 Začlona u radu *Učiteljeva refleksija i pedagoška kompetencija* (2007) navodi rezultate istraživanja provedenoga među 204 nastavnika. Između ostalog piše kako 33 ispitanih nastavnika često razmišljaju o svojim postupcima nakon nastave pitajući se sljedeće: *što su uspjeli postići, zašto su uspjeli, što nužno treba popraviti, koje su pogreške napravili, što treba učiniti da bi ih izbjegli u budućnosti*. Istraživanje pokazuje da su učitelji iz te grupe svjesni da će stalnim promišljanjem doći do promjene njihova ponašanja, odnosno da će to dovesti do više zadovoljavajućih učinaka u obrazovnom procesu.

refleksivnih kompetencija utječe na refleksivnost u izvedbi nastave – što je veći stupanj upoznatosti s refleksivnim kompetencijama, to je veći stupanj refleksivnosti u izvedbi nastave.

U dobivenim rezultatima samoprocjene poznavanja pedagoških kompetencija možemo iščitati nerazmjer između teorijskoga znanja i primjene pedagoških kompetencija u praksi. No ono što dodatno upućuje na nisku razinu profesionalizma je i odgovor na pitanje o utjecaju učenikove nadarenosti, marljivosti, dosljednosti i upornosti na nastavnikov rad gdje je čak 69,2% ispitanika odabralo tvrdnju da sve to utječe na njihov rad. S jedne strane ne može se zanemariti pozitivan učinak učenikove nadarenosti, marljivosti, dosljednosti i upornosti na učiteljev rad, no s druge se strane nameće pitanje što se događa u situaciji kada je učenik manje nadaren, marljiv, dosljedan i uporan jer bi svaki nastavnik bez obzira na spomenute i druge uvjete trebao profesionalno i s istim angažmanom obavljati svoj posao. Kada taj rezultat usporedimo s općom upoznatošću s refleksivnim kompetencijama, vidimo da se to nepoznavanje refleksivnih kompetencija odražava u negativnom smislu na nastavnički rad s učenicima pa time i na nastavu, odnosno lošiji rad i cjelokupnu motivaciju i angažman nastavnika.

Zaključak

Suvremena škola, bila općeobrazovna ili glazbena, uvjetuje od svakoga nastavnika da suvereno vlada ne samo onime što je u središtu njegove profesionalne orientacije nego i da je sposoban, obrazovan, poučen, vješt odgovoriti na izazove i zahtjeve koji mu se nameću u svakodnevnom radu s djecom i mladima, a sve u svrhu ostvarivanja vrhunskih rezultata i odgoja i obrazovanja. Za prepostaviti je da se mnogi nastavnici pitaju zašto trebaju znati što su to pedagoške kompetencije (i u njima sadržane refleksivne, predmetne, socijalne, emocionalne...) kada ih vjerojatno koriste u svakodnevnom radu, zašto je potrebno teoretizirati o nečem što se samo po sebi vjerojatno iskazuje u svakodnevnome radu. Odgovor na ta pitanja krije se, između ostalog, i u činjenici što nisu svi nastavnici isti i što ne reagiraju svi u određenim situacijama na isti način, odnosno nemaju ista očekivanja i zahtjeve od učenika te u još puno drugih čimbenika po kojima se razlikuju pojedini nastavnici. Kao što se iz provedenoga istraživanja vidi, većina ispitanih nastavnika prilikom oblikovanja nastavnoga sata vodi se intuicijom i na temelju nje reagira na pojedine situacije u nastavi, a ne na osnovi ranije spoznate/naučene pedagoške kompetencije koja je potrebna za pravilnu i uspješnu realizaciju pojedinoga segmenta odgojno-obrazovnoga rada. Ako želimo otvorenu i suradničku

nastavu, onda ne smijemo ništa prepustiti slučaju, a ponajviše pedagošku kompetentnost onih koji trebaju biti nositelji odgojno-obrazovnoga rada u školama svih vrsta, pa tako i u glazbenim školama. Svi nastavnici bez iznimke trebaju biti kompetentni, znati, uz sve ostalo, što su to pedagoške kompetencije i koje su kompetencije sadržane unutar toga objedinjenog naziva pedagoških kompetencija jer će se na taj način usustaviti jedan pedagoški standard u radu nastavnika, a time će se dobiti određeno jamstvo za ostvarenje kurikulumskih ciljeva. Na taj će način nastavnici i učenici biti partneri, suradnici i sam odgojno-obrazovni rad ostvarivat će maksimalne rezultate pri evaluaciji toga procesa. Ako imamo kompetentne nastavnike, onda se ti nastavnici ne plaše otvorenosti škole prema okruženju u kojem egzistiraju, a to je također bitan segment rada svake škole, pa tako i glazbene. Upravo osiguravanje koherentnosti planova i programa i ta otvorenost traže također i partnerstvo i to jednak s roditeljima kao i s lokalnom zajednicom u kojoj škola egzistira (Stoll, L., Fink, D., 2000). Danas su u vremenu postmoderne zahtjevi koji se stavlju pred škole potpuno drugačiji nego što su to bili u prošlosti. Nekadašnji učenici koji su pak danas roditelji najčešće zamjeraju preopširnost i pretrpanost nastavnih planova i programa, vrednovanje učeničkih postignuća, broj udžbenika pa i jedno opće stanje koje više sliči nuždi i prisili, a ne radosti i slobodi (Previšić, V., 2010). Zato ta kurikulska širina, sloboda i mogućnost stavlja pred svakoga nastavnika izazov u kojem on svojom kompetentnošću treba biti u stanju odrediti najadekvatnije sadržaje i zadatke kojima će postići zacrtane ciljeve sa svakim svojim učenikom i to u jednom koherentnom, partnerskom odnosu. Kako navodi Z. Zaclona (2007) upravo je zbog toga važno da se učiteljima ukaže na važnost samoprocjene i kritičke refleksije na njihov profesionalni razvoj. Učitelji bi se trebali suočiti s različitim ustrojima i uvjetima nastave, a to će im pomoći da razvijaju iskustvo i oblikuju se kao nastavnik. U krajnjem slučaju to će ih inspirirati da se svakodnevno osvrću na svoj rad što će osigurati uspješno ostvarivanje njihova pedagoškog rada.

Literatura

- Anić, V., Klaić, B., Domović, Ž. (1999). Rječnik stranih riječi: tudice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze. Zagreb: Sani-plus.
- Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Kompetencije i kompetentnost učitelja. = Competences and teacher competence (gl. ur. Nada Babić), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera: Učiteljski fakultet u Osijeku, 23-43.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije. (1963). Zagreb: Matica hrvatska.

- Jurčić, M. (2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo.
- Keely, B. (2009). Ljudski kapital: od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja. Zagreb: Educa.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2010). Zagreb: Republika Hrvatska: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa.
- Odluka o nastavnim planovima i programima za osnovne glazbene i osnovne plesne škole. Preuzeto 14. srpnja 2014. sa: <http://zakon.poslovna.hr/public/nastavni-planovi-i-programi-za-osnovne-glazbene-skole-i-osnovne-plesne-skole/401018/zakoni.aspx>
- Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. Pedagogijska istraživanja 7, 2, str. 165-176.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb: Educa.
- Začlona, Z. (2007). Učiteljeva refleksija i pedagoška kompetencija. U: Kompetencije i kompetentnost učitelja. = Competences and teacher competence (gl. ur. Nada Babić), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera: Učiteljski fakultet u Osijeku, 501-508.

REFLEXIVE COMPETENCIES OF MUSIC SCHOOL TEACHERS

Abstract

After defining some basic terms like pedagogical competencies, reflexive competencies, and curriculum, this paper shows the results of research carried out in music schools in Osijek-Baranja County and Vukovar-Syrmia County. The teachers working in the chosen schools answered a questionnaire containing a number of questions connected with pedagogical competencies, where reflexive competence was pointed out. The aim of the research and the paper is to answer the questions if the term "reflexive competence" is familiar to the teachers who participated in the research and how this affects the reflexivity of their classes.

Keywords: pedagogical competencies, reflexive competencies, curriculum, music schools, Osijek-Baranja County, Vukovar-Syrmia County

ODGOJNA ULOGA NASTAVNIKA LIKOVNE KULTURE

*Sanja Simeš
Filozofski fakultet Osijek
Hrvatska*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37.036

Sažetak

Razvoj i njegovanje likovne kulture u odgoju i obrazovanju važan je dio cjelovitog, zdravog razvoja učenikove osobnosti. Uloga nastavnika likovne kulture više se ne ogleda samo u tradicionalnom ostvarivanju ciljeva i zadataka predmeta likovne kulture već i u stvaranju uvjeta za ostvarivanje učenikovih potencijala i mogućnosti, koje mogu biti u okviru likovne umjetnosti. U skladu s videnjem odgoja i vrijednostima u njegovu temelju nastavnici likovne kulture trebaju omogućiti učenicima slobodno istraživanje i izražavanje kreativnosti, estetskih i inovativnih ideja te učenje kroz vlastito iskustvo, a ne trebaju im nametati vlastito viđenje umjetnosti i lijepoga jer time izravno štete njihovu zdravu razvoju. Da bi nastavnici bili u mogućnosti osigurati učenicima takva iskustva, važno je da ih njihovo visokoškolsko pedagoško obrazovanje za to i pripremi.

Ključne riječi: likovna kultura, nastavnici likovne kulture, odgoj

Uvod

U današnje vrijeme djeca i mladi većinu svog vremena provode, osim u obitelji, u okviru odgojno-obrazovnih institucija, iz čega proizlazi njihova važna uloga u poticanju optimalnog razvoja. Postoji prepostavka kako će se učenici koji nemaju nikakvih odgojnih problema, poput teškoća u učenju ili ponašanju, razvijati u pozitivnom smjeru, no tomu ne mora biti tako (VanderVen, K., 2008). Iz toga je razloga važno razmotriti odgojno djelovanje u školskom kontekstu koje pomaže u razvoju cjelovite osobnosti učenika, odnosno koje pomaže njegov intelektualni, socijalni, emocionalni i fizički razvoj u sigurnom, izazovnom i podržavajućem okruženju i ozračju (Brown, J., 2008; Graber, K. C., Locke, L. F., Lambdin, D. i Solmon, M. A., 2008). Važan dio u tom procesu jest upravo razvijanje i afirmiranje učenikovih potencijala i talenata kroz pozitivnu orijentaciju u odgoju (Vukasović, A., 1994), kako bi postao ono najbolje što se može razviti (Maslow, A. H., 1974). Uočavanje i razvijanje učenikovih potencijala i talenata može se ostvariti u svim nastavnim predmetima, pa tako i u umjetnosti. Posebice se ističe nastava likovne kulture jer sadrži elemente (poput doživljajnih iskustava i kreativnog izražavanja) ključne za suštinsko učenje (Rogers, C. R., 1959), odnosno stvaranje uvjeta koji ujedinjuju tijelo, srce i um učenika.

John Dewey je još 1906. umjetnost definirao kao doživljaj značenja onoga što pojedinac ostvara te osjećaj radosti u tom jedinstvu. Međutim, da bi se nešto u potpunosti moglo doživjeti, potrebno je razumijevanje i osjećanje, kao i otvorenost za nove doživljaje (op. a.), a upravo to obilježava iskustva učenika u likovnom odgoju i obrazovanju (Jackson, P. W., 2002; Pessoa, L., 2008). Dakle, naglasak je uvijek na sadašnjem trenutku i doživljaju, što potvrđuje Dewey, prema kojem cilj umjetničkog odgoja i obrazovanja nije samo priprema za budući život, već se ogleda i u donošenju trenutaka radosti i ljepote u životu u školi.

Takva viđenja ciljeva i svrhe umjetnosti u odgoju i obrazovanju sukladna su i s viđenjima Hrvatskog nacionalnog okvirnog kurikuluma (2011), prema kojem je opća svrha umjetničkog područja između ostalog, sposobiti učenike za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom te stvoriti kreativne pojedince koji aktivno sudjeluju u oblikovanju kulture svoje neposredne i šire okoline.

Suvremena odgojna uloga nastavnika likovne kulture

Kada se govori o suvremenom odgoju (i obrazovanju), vrlo se često spominje humanistički kurikulum (Previšić, V., 2007) koji ide ususret učenikovim pojedinačnim mogućnostima uvažavajući teoriju višestruke inteligencije (Gardner, H., 1993). Najznačajniji su predstavnici humanističkog pristupa odgoju humanistički psiholozi Rogers, C. R. (1959, 1985) i Maslow, A. H. (1974), koji su istaknuli njegove najvažnije značajke: shvaćanje osobe kao cjeline koju čine um, tijelo i duh; potom osobni razvoj, samosvijest te djelovanje, koje čine osobni izbor i odgovornost. U hrvatskoj su se literaturi njime bavili i Matijević, M. (2001), Previšić, V. (2007) i Bognar, L. (1999). Bit je takvog pristupa, na svim odgojno-obrazovnim razinama, da se učenicima pruži prilika da izrastu u punini svog osobnog potencijala, odnosno da ispune svoje samoaktualizirajuće potrebe. One će se moći ostvariti u međusobnom odnosu nastavnika i učenika ispunjenom povjerenjem i bezuvjetnim prihvaćanjem, a takav će odnos rezultirati i razvijenijim socijalnim kompetencijama (Klarin, M., 2006), odnosno uspješnijim snalaženjem u ljudskom društvu (Brdar, I., 1993; Waters E. i Srouf, L. A., 1983). Prema Katz, L. G. i McClellanu, D. E. (1999) to snalaženje podrazumijeva regulaciju emocija, poznavanje i razumijevanje društva kao i socijalne vještine potrebne da bi se postupalo u skladu s tim spoznajama.

U skladu s takvim, humanističkim kurikulumom, u današnje se vrijeme uloga nastavnika likovne kulture više ne ogleda samo u ostvarivanju obrazovnih zadataka – stjecanju specifičnih znanja i sposobnosti – već i u poticanju te njezovanju individualnosti učenika, odnosno stvaranju uvjeta za ostvarivanje njihovih potencijala, mogućnosti i talenata. S odgojnog aspekta to se može ostvariti pozitivnom orientacijom, čije su osnovne sastavnice usmjerenost na potencijale i talente učenika, odgojne vrijednosti, razvoj pozitivne slike o sebi (Bognar, L., 1999), kreativnost i stvaralaštvo (Runco, M. A., 2003), otvorenost za nove doživljaje, pozitivne emocije i humor (Hefferon, K. i Boniwell, I., 2011; Miljković, D. i Rijavec, M., 2009; Morrison, M. K., 2008) te usmjerenost na budućnost uz optimizam i nadu (Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E. i Jonec, C., 2009), od kojih su pojedine od iznimnog značenja u području likovne kulture.

O ideji pozitivne orijentacije u pedagogiji, odnosno usmjeravanju na učenikove potencijale i talente pisao je Vukasović, A. (1994), smatrajući ju vrlo važnim odgojno-obrazovnim načelom koji učitelji trebaju uvažavati u nastavnom procesu. Međutim, važno je istaknuti kako to pozitivno „nije odgoju izvana nametnuto u obliku univerzalnih vrlina, već sudionici odgojnog procesa dogovaraju i određuju vrijednosti i razvijaju one vrline koje smatraju važnima za ono što žele svojim

samostalnim, slobodnim djelovanjem postići“ (Bognar, B. i Simel, S., 2013, 160). Kao takva pozitivna se orijentacija većinom temelji u kritičko-emancipacijskoj filozofiji i pedagogiji, dijelom u humanističkoj psihologiji i pedagogiji, a pozitivnom psihologijom dijeli usmjerenošć na čovjekove pozitivne potencijale (Bognar, B. i Simel, S., 2013).

U samom središtu pozitivne orijentacije u odgoju nalazi se *usmjerenošć na potencijale i talente učenika* (Maslow, A. H., 1974), koje posebice do izražaja mogu doći u nastavi likovne kulture, i upravo se kroz njih može poticati i njegovati individualnost i originalnost učenika te ih se time u isto vrijeme štiti od kiča i uobičajenih obrazaca ponašanja. Taj je proces obilježen povjerenjem u učenika kao slobodnog i stvaralačkog bića, iz čega se može zaključiti o prisutnim *odgojnim vrijednostima*, koje služe upravo u kreativnom i stvaralačkom oplođivanju sadašnjosti (Kangrga, M., 1989). Naime, ovdje je vrlo važna uloga umjetnosti, koja pomaže u procesu konstruiranja značenja, i to ne u apstraktnom smislu stvaranja kognitivnih interpretacija, već u stvaranju ciljeva i vrijednosti pojedinca koji su učeniku osobno važni (Koopman, C., 2005). Takvo viđenje uloge umjetnosti u skladu je Deweyevim (1934, 1966) mišljenjem kako se uloga odgoja (i obrazovanja) u umjetnosti ne očituje samo u pripremi za budući (odrasli) život, već i u potpunoj angažiranosti učenika u sadašnjem trenutku. No da bi došlo do formiranja i razvijanja vrijednosti u nastavnom procesu, potrebna je *otvorenost za nove doživljaje*, što podrazumijeva odsustvo naših potencijalnih predrasuda i obrambenih reakcija, a među ostalim uključuje intelektualnu radoznalost, maštu, umjetničke i estetske interese te nekonvencionalno ponašanje (Batey, M. i Furnham, A., 2006).

U nastavi likovne kulture velik je naglasak stavljjen na *kreativnost i stvaralaštvo* svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, odnosno ističe se kako iskustva učenika u umjetnosti općenito te u nastavi likovne kulture njeguju njihovu maštu i kreativnost. Značaj kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu istaknut je i Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011, 214): „Izražavanje putem kreativnoga procesa pridonosi djetetovu cjelovitu razvoju: višestrukoj inteligenciji, kreativnomu i simboličkomu mišljenju, izražajnim i praktičnim oblikovnim sposobnostima te osobnosti.“ Neupitan je značaj takvih iskustava za osobni razvoj pojedinca, o čemu je pisao Rogers, C. R. (1985, 6): „Sa osjetljivošću za svoj svijet, povjerenjem u svoju vlastitu sposobnost da stvara nove odnose sa svojom okolinom, to će biti onaj tip osobe iz koje izviru kreativni proizvodi i kreativan život. Ona neće biti nužno „prilagođena“ svojoj kulturi, i gotovo sigurno neće biti konformist. U svakom vremenu i u svakoj kulturi, ona će živjeti konstruktivno, slažući se s kulturom onoliko koliko je „potrebno“ za uravnoteženo zadovoljavanje potreba.“

Slično Deweyu, Koopman, C. (2005) ističe kako je umjetnost od temeljne važnosti zbog potpune uključenosti učenika u trenutku kada on doživljava i stvara, a upravo su takva ispunjujuća iskustva važan preduvjet za vođenje sretnog života. Ta se uključenost može povezati i s osjećajem zanesenosti kod Csikszentmihalyija, M. (1990) – u kojem nestaje osjećaj za vrijeme te se pojavljuje osjećaj potpune koncentracije u procesu kreiranja i stvaranja. Osim važnosti kreativnosti i mašte u osobnom razvoju one se i s globalnog aspekta smatraju pokretačem kulturnog i društvenog napretka (Eisner, E. W., 1991). Kroz povijest je mnogo primjera osoba koje su ostvarile svoje potencijale i njegovale talente te su iz tog razloga svojim inovativnim iskoracima utjecale na razvoj društva (poput Nikole Tesle, Alberta Einsteina i dr.). Prema tome nije svejedno u kakvom će odgojno-obrazovnom sustavu učenici odrastati jer će i oni biti u mogućnosti mijenjati te unapređivati zatečenu situaciju kao odgovorni građani društva. Drugim riječima „budućnost svakog društva određena je sadašnjom brigom za mlade“ (Maleš, D., 2003, 13).

Za ostvarivanje kreativnog potencijala vrlo je važna *i pozitivna slika o sebi*, čije se stvaranje smatra jednim od najvažnijih razvojnih procesa, posebice u vrijeme adolescencije. Velik broj istraživanja pokazuje kako upravo iskustva u umjetnosti razvijaju samopouzdanje, kooperativnost i fokusiranost te vještine rješavanja problema (Jensen, E., 2001), ali i osjećaj povezanosti s drugima kod učenika (Davis, J. H., 2008; Noddings, N., 1992). Učenikovo sve veće povjerenje u sebe samog značajno pridonosi i ostvarivanju njegovih potencijala i talenata jer osobe s visokim samopoštovanjem imaju snažniji osjećaj vlastitog smisla i vrijednosti te su spremnije na potencijalne rizike (Rijavec, M., 1997). Takve su karakteristike ključne u ostvarivanju kreativnih potencijala jer sâm proces može biti vrlo naporan i frustrirajuć iako se često pogrešno smatra kako je ispunjen samo pozitivnim emocijama (Runco, M. A., 2006).

U procesu učenikova razvoja važnu ulogu imaju *i pozitivne emocije te humor*, koje nastavnici trebaju poticati u svojoj nastavi, no ne kao cilj, već kao produkt aktivnosti učenika. Naime, emocije su sastavnim dijelom čovjeka te su – bile one pozitivne ili negativne – prisutne u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi (Hargraves, A., 2005). Brojni su autori (primjerice Eisner, E. W., 2002; Greene, 1995; Howard, V. A., 1992; Koopman, C., 2005) naglašavali kako je upravo umjetnost važna za iskustvo radosti stvaranja, razvijanje pozornosti na detalje, održavanje osjećaja ispunjenosti tijekom školovanja i nakon formalnog završetka školovanja te učenja izražavanja misli, znanja i osjećaja. Istraživanja su također potvrdila važnost i utjecaj emocija na psihički i fizički razvoj. Primjerice, Miljković, D. i Rijavec, M. (2009) ističu kako pozitivne emocije u nastavi, među ostalim, povećavaju opću kognitivnu prilagodljivost, proširuju repertoar mišljenja i ponašanja,

izgrađuju psihološki repertoar za budućnost te aktiviraju misaone procese višeg reda i kreativnost.

Osim emocija u sadašnjem trenutku važno je njegovati i *optimizam* te *nadu* u pozitivne ishode naših ciljeva. Optimizam se može opisati kao općenito očekivanje da će nam se u životu događati većinom pozitivne stvari dok se nada može objasniti kao skup kognitivnih procesa koji nam pomažu u ostvarivanju određenih ciljeva (Boman, P. i sur., 2009). Međutim, takva *budućnosna orijentacija* ne podrazumijeva pasivno iščekivanje dobrih stvari ili ostvarenja ciljeva, već je naglasak na djelovanju u sadašnjosti koje će rezultirati njihovim ostvarivanjem (Kangrga, M., 1989) što je u skladu s Deweyevim i Koopmanovim promišljanjem. Upravo optimizam i nada mogu pomoći pojedincu da ostvari svoje potencijale jer vjeruje kako ih je sposoban ostvariti svojim djelovanjem (Compton, W. C., 2005).

Suvremena se odgojna uloga nastavnika likovne kulture, dakle, očituje u stvaranju uvjeta i mogućnosti za razvoj i afirmiranje učenikovih potencijala i talenata, pri čemu nastavnik treba voditi računa o sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju. Iz prethodnoga teksta vidljivo je kako je većina sastavnica već utkana u umjetnost i likovnu kulturu i povezana s njima, što potvrđuje prisutnost preduvjeta za odgojno djelovanje nastavnika koje će biti usmjereni na afirmiranje potencijala i talenata učenika.

Visokoškolsko pedagoško obrazovanje budućih nastavnika likovne kulture

Kako bi nastavnici likovne kulture bili u mogućnosti osigurati svojim učenicima iskustva pomoću kojih će razvijati svoje mogućnosti, potencijale i talente, važno je da ih njihovo visokoškolsko pedagoško obrazovanje za to i pripremi. Odnosno, oni bi i sami trebali imati ista iskustva u svom visokoškolskom odgoju i obrazovanju koja bi trebala biti temeljena na suštinskom učenju (Rogers, C. R., 1959), jer ono prožima cijelu ličnost pojedinca te mijenja njegove stavove, misli, osjećaje, ponašanje i djelovanje. Zeichner, K. M. i Tabachnick, B. R. (1981) potvrđuju kako su upravo stavovi o odgoju i obrazovanju osnovna pokretačka snaga nastavnika u radu s učenicima, a rezultat su njihovih iskustava tijekom visokoškolskog obrazovanja.

Važnost takvog suštinskog i pozitivno orijentiranog visokoškolskog odgoja i obrazovanja očituje se i u samom pristupu nastavnika prema predmetu koji u školi predaje. Naime, kada nastavnik pristupa umjetnosti kroz vlastite talente i osobne

snage, i u svoju će učioniku uspjeti unijeti svoju uzbudjenost, radost, integritet i strast. Nasuprot tomu ako sam nastavnik nije uspio ili kontinuirano ne ostvaruje vlastite potencijale u području umjetnosti, osjeća se frustriranim i nekompetentnim, što prenosi na svoje učenike (Upitis, R., 2011).

U kurikulumu obrazovanja budućih nastavnika likovne kulture dovoljno je prostora za odgojno djelovanje koje će im pomoći da pronađu i ostvare sebe, svoje potencijale i talente. Osim kroz kroskurikularni pristup, kroz sve stručne kolegije otvoren je pristup i u pedagoškim kolegijima na diplomskim studijima, poput Pedagogije i Didaktike, u kojima je važno poticati aktivnost studenata, omogućiti socijalnu interakciju, ostvariti uvjete za različita osjetilna iskustva i doživljaje. Nakon završetka formalnog obrazovanja važna je spremnost nastavnika da se i dalje profesionalno usavršavaju, kao i osobno. Uz to je važno i učenje od drugih umjetnika i stručnjaka nastavnika.

Zaključak

Suvremena se odgojna uloga nastavnika likovne kulture ogleda u razvijanju i afirmiranju potencijala i talenata njegovih učenika, koji posebice mogu doći do izražaja u području umjetnosti. Samo je nastavno područje likovne kulture specifično, odnosno ono u sebi sadrži većinu sastavnica koje su važne u ostvarivanju pozitivne orijentacije u odgoju: od otvorenosti za nove doživljaje, kreativnosti i stvaralaštva, pozitivnih emocija, razvoja pozitivne slike o sebi do odgojnih vrijednosti. U skladu s viđenjem odgoja i vrijednosti u njegovu temelju, poput slobode i uvažavanja učenika kao slobodnog i stvaralačkog bića, nastavnici likovne kulture trebaju omogućiti učenicima slobodno istraživanje i izražavanje kreativnosti, estetskih i inovativnih ideja te učenje kroz vlastito iskustvo, a ne trebaju im nametati vlastito viđenje umjetnosti i lijepoga jer time izravno štete njihovu optimalnom razvoju.

Ključni uvjet za maksimalno iskorištavanje potencijala sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju i same nastave likovne kulture leži u sposobljenosti i spremnosti nastavnika na takvo odgojno djelovanje, za što ih njihovo visokoškolsko obrazovanje treba pripremiti. Naime, ako želimo da budući nastavnici likovne kulture budu, između ostalog, odgovorni, kreativni i autentični građani društva koji će moći pridonijeti njegovu unapređenju, od iznimnog je značaja pomoći im u njihovu osobnom razvoju te ih ohrabriti u življenu vlastitih vrijednosti, potencijala i talenata, koje će na odgovoran i kvalitetan način moći dijeliti sa svijetom u kojem žive, a posebice sa svojim budućim učenicima.

Literatura

- Batey, M., Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, 355–429.
- Bognar, L. (1999), Metodika odgoja. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137-168.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., Jones, C. (2009). Optimism and the school context. U: R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Ur.), *Handbook of positive psychology in schools* (51-64). New York: Routledge.
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija?. Godišnjak Zavoda za psihologiju, Rijeka, str. 13-19.
- Brown, J. (2008). Educating the whole child. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Compton, W. C. (2005). *Introduction to positive psychology*. Belmont, CA: Thomson/ Wadsworth.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Davis, J. H. (2008). Why our schools need the arts. New York, NY: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1966). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York, NY: Free Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Putnam.
- Eisner, E. W. (1991). What really counts in schools. *Educational Leadership*, 48(5), 10–17.
- Eisner, E. W. (2002). The state of the arts and the improvement of education. *Art Education Journal*, 1(1), 2–6.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Graber, K. C., Locke, L. F., Lambdin, D., & Solmon, M. A. (2008). The landscape of elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108, 151–159.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. U: A. Hargreaves (Ur.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (278-295). Dordrecht: Springer.
- Hefferon, K., Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Maidenhead: Open University Press.
- Howard, V. A. (1992). *Learning by all means: Lessons from the arts*. New York, NY: Peter Lang.

- Jackson, P. W. (2002). Dewey's 1906 definition of art. *Teachers College Record*, 104, 167–177.
- Jensen, E. (2001). Arts with the brain in mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb: Educa.
- Kangrga, M. (1989). Misao i zbilja, Zagreb: Naprijed.
- Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Koopman, C. (2005). The justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 85–97.
- Maleš, D. (2003). Značenje odgoja i obrazovanja o pravima djeteta. U: D. Maleš, I. Stričević (Ur). Mi poznajemo i živimo svoja prava. (13-20). Zagreb: Školska knjiga.
- Maslow, A. H. (1974). The farther reaches of human nature. New York: Penguin Compass.
- Matijević, M. (2001). Alternativne škole (drugo dopunjeno izdanje). Zagreb: Tipex.
- Miljković, D., Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. Naredak, 150(3-4), 488–506.
- Morrison, M. K. (2008). Using humor to maximize learning: The links between positive emotions and education. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York, NY: Teachers College Press.
- Pessoa, L. (2008). Cognition and emotion are not separate. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 148–158.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb: Školska knjiga, 15–37.
- Rijavec, M. (1997). Čuda se ipak događaju. Zagreb: IEP.
- Rogers, C. R. (1959). Significant learning: In therapy and in education. *Educational Leadership*, 16(4), 232–242.
- Rogers, C. (1985). Kako postati ličnost. Beograd: Nolit.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3).
- Runco, M. A. (2006). Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice.
- Upitis, R. (2011). Arts Education for the Development of the Whole Child. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- VanderVen, K. (2008). Promoting Positive Development in Early Childhood. Building Blocks for a Successful Start. Pittsburgh: Springer.
- Vukasović, A. (1994). Pedagogija. Zagreb: Alfa.

- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

EDUCATIONAL ROLE OF VISUAL ART TEACHERS

Abstract

Development and nurturing of visual art in education is an important part of a comprehensive, healthy development of student's personality. Today, the role of art teachers is not reflected only in traditional accomplishment of the subject objectives, but also in creating conditions for the realization of students' potentials and opportunities that may be within the framework of visual art. In line with the view of education and values in its basis, art education teachers should enable students to freely explore and express creative, aesthetic and innovative ideas and learn through their own experience, and should not impose their own vision of art and beauty, as this directly harms students' healthy development. In order for teachers to be able to create such experiences for their students, it is important their higher education prepare them for that.

Keywords: education, visual art, art education teachers

PROBLEM VIZUALNE AUTENTIČNOSTI REPRODUKCIJE (kako kvaliteta reprodukcije i načini prezentacije utječu na percepciju i recepciju umjetničkog djela)

*Lana Skender, predavač
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 37.036

Sažetak

Umjetničko djelo je medij koji nosi određenu vizualnu poruku. Kao i svaki jezik služi se karakterističnim znakovima koji su za razliku od verbalnog jezika analoške prirode. Znakovi nisu monemi nego osjetilni pojmovi nastali opažanjem oblika. Vještina čitanja i iščitavanja umjetničkog djela može se naučiti, kao i čitanje pisanog teksta, ali ovisi o razvijenosti pojedinih vještina. Te vještine se u obrazovnom sustavu razvijaju odgojem pažnje koji je preduvjet za kvalitetno opažanje i recepciju umjetničke ideje. Estetska recepcija umjetničkog djela je odgojni i spoznajni proces kojem je cilj spoznati znakove i sredstva kojima umjetničko djelo govori, njegov društveno povijesni kontekst i stvarnu estetsku poruku. Funkcija promatrača sadržana je u samom djelu jer interpretiranje umjetničkog djela ovisi o sposobnosti opažanja i doživljavanja pri čemu promatrač ima aktivnu ulogu jer na stvaranje sadržaja utječe njegova osjetljivost i razvoj. Obzirom da se umjetničko djelo promatraču većinom posreduje reprodukcijom, točnost vizualnih parametara je ključna jer oblikuju opažaj od kojeg počinje recepcija forme i sadržaja. Reproduciranje umjetničkih djela doživjelo je pozitivnu revoluciju razvojem digitalne tehnologije ali i izložilo umjetnička djela pogubnoj opasnosti da netočnim reproduciranjem izgube svoju vizualnu autentičnost. Istraživanje različitih izvora i oblika digitalnog reproduciranja poznatih umjetničkih djela pokazat će do koje mjeru digitalna tehnologija može izmijeniti originalni medij i kakve su posljedice za opažanje, doživljavanje i razumijevanje estetske i sadržajne poruke koju nosi umjetničko djelo. Istražena je razlika u kvaliteti reproduciranja boje, teksture, kvaliteti linije te kakve to posljedice može imati na opažaj i proces estetske recepcije.

Ključne riječi: autentičnost, percepcija, odgoj pažnje, digitalna reprodukcija, estetika recepcije

Uvod

Umjetničko djelo je medij, materijalni nositelj estetske i intelektualne ideje izražene kroz elemente vizualnog jezika. Svaki jezik podrazumijeva komunikacijski proces između onoga koji poruku šalje i onoga koji ju prima prema unaprijed dogovorenim znakovima. Glavna karakteristika vizualnog jezika je njegova analoška priroda veze između označenika i označitelja (mentalna slika nastaje geometrijskim pojednostavljenjem viđenog) dok je u verbalnom jeziku ta veza isključivo asocijativna (veza između označenika i označitelja je proizvoljna) (Barthes, R., 1982). Pojam u vizualnom jeziku nastaje od opaženog elementa na temelju kojeg se u mozgu stvara mentalna slika koja nije mehanička reprodukcija viđenog predmeta već je preoblikovana po načelu geometrijske jednostavnosti (Arnheim, R., 1985). Tumačenjem vizualnih pojava i oblika kao jezičnih elemenata koji poruku prenose na afektivnoj i kognitivnoj razini bavi se semiologija, znanost koja svaki znakovni sustav smatra jezikom (Damjanov, J., 1991). F. de Saussureovim odvajanjem lingvističkih pojmoveva jezika na langue (jezik kao sustav), language (sveukupnost jezičnih pojava) i parole (govor) postalo je jasno da svi sustavi koji imaju ugrađena pravila te pokazuju sposobnost promjene po paradigmatskoj i sintagmatskoj osi jesu jezik (Damjanov, J., 1991). Vizualni pojam je oblik čije jedinstveno značenje proizlazi iz njegove osjetilne vrijednosti po kojoj se razlikuje od drugih oblika (Damjanov, J., 1991). Čitanje forme i iščitavanje njenog sadržaja može se naučiti kao i čitanje pisanog teksta samo zahtijeva razvijenost različitih vještina koje se kroz obrazovni proces razvijaju odgojem pažnje (Damjanov, J., 1991). Cilj je odgojiti promatrača kao aktivnog recipijenta koji će biti sposoban čitati paradigmatske i sintagmatske promjene elemenata te iščitavati estetske i intelektualne poruke. Takav odgojni i spoznajni proces možemo nazvati procesom estetske recepcije. On počinje percepcijom, opažanjem predmeta koje se odvija prema određenim zakonitostima koje su nam u urođene ili razvijene tijekom života (Arnheim, R., 1985). Gledanje uključuje mišljenje na instiktivnoj razini u samom procesu jer u mozak ne prenosimo mehaničku kopiju predmeta kojeg vidimo nego ga preoblikujemo prema određenim zakonitostima (Arnheim, R., 1985). Prema teoriji gestalta prije svega opažamo cjelinu, strukturu i unutarnje zakonitosti koje povezuju elemente. Istraživačkim gledanjem osvještavamo doslovni opažaj i stječemo vizualnu spoznaju na temelju koje se razvija afektivna spoznaja odnosno recepcija forme. Tek tada se može dogoditi recepcija sadržaja koja je intelektualne prirode (Čagran, B., Duh, M., Huzjak, M., 2012). Glavna vještina kod recepcije sadržaja je interpretacija jer zahtijeva razumijevanje sadržaja (Sedlmayr, H., 1970), uspostavljanje analogija i diferencijacija, strukturalnih

korelacija te obrazlaganje konteksta. Srodnna je stvaralačkom činu na kognitivnoj razini i zahtjeva duboku predanost i aktivnost promatrača (Sedlmayr, H., 1970). Gledanje je instiktivno dok je viđenje svjesna odluka koja zahtijeva namjeru (Cartwright, L. i Sturken, M., 2009) i otvorenost naše duše za primanje osjetilnih poruka (Damjanov, J., 1991). Zbog asimetrične komunikacije (autor i recipijent ne komuniciraju izravno) funkcija promatrača je predviđena u strukturi djela zato je osjetljivost i razvoj promatrača od iznimne važnosti za egzistencijalno postojanje sadržaja djela (Kemp, W., 2005) . Glavnu ulogu u perceptivnom procesu ima sama priroda predmeta, kod umjetničkog djela to su materijalne karakteristike medija i razlučivost vizualnih informacija koje nose. Kontakt s originalom daje nezamijenjiva iskustva ali većina umjetničkih djela nam zauvijek ostaje poznata samo preko reprodukcija. Kvaliteta prezentiranih vizualnih informacija omogućava da ga pročitamo onako kako je umjetnik zamislio i da se minimalno izgubi u komunikacijskom procesu koji je reproduciranjem već znatno oštećen gubitkom izvornog konteksta. Vizualne sintagme koje nose sadržaj umjetničkog djela su jedinstvene jer imaju smisla samo u cjelini koje su dio zato je njihovo vjerodostojno reproduciranje nužno za procese recepcije forme i sadržaja (Matjaž, D. i Župančić, T., 2011). Umjetnička djela su oduvijek reproducirana samo se razlikuju po tehnologiji koja je korištena. Nakon manualnog kopiranja i reproduciranja grafičkim tehnikama prvu revoluciju pokreće fotografija zbog mehaničkog prijenosa stvarnosti u realnom vremenu. Naizgled idealna ubrzo je pokazala nedostatke. Gubitak konteksta oduzeo je smisao umjetničkom djelu i razorio auru originala (Benjamin, W., 2006). Najveća opasnost je reproduciranje u komercijalne svrhe jer se estetski objekt pretvara u dekorativnu tapetu. Često se reproducira samo detalj kao zasebni vizualni entitet dok ostaje neprepoznat u cjelini čiji je konstitutivni dio (Benjamin, W., 2006). Reproduciranje fotografija umjetničkih djela u knjigama, posebno u boji , donijelo je znatno osvježenje ali i svoje opasnosti za dignitet umjetničkog djela. Posebnu štetu trpilo je reproduciranje boje koja se transformirala do tiska nekoliko puta i često više nije imala veze s autentičnom bojom originala. Drugu revoluciju donosi pojava digitalne slike, dvodimenzionalne matrice koja sadrži vizualne informacije i ne postoji kao materijalni medij već kao digitalni kod u virtualnom prostoru (Hays, D., 2007). Iako je to učinilo umjetnička djela dostupnim preko internetskih stranica donijelo je i svoje opasnosti. Svaka duplicitirana slika bez obzira na način prijenosa informacija, kompresije i sličnosti s originalom nije potpuno jednaka originalu i ovisi o kvaliteti rezolucije (O’Neil Jackson,S. I Fuex, J., 2002). Već samim skeniranjem počinje promjena medija i gubitak informacija koji se nastavlja i kod pretvaranja u neki od formata. JPEG format koji je najčešći oblik, može komprimirati

sliku na 5% od njene stvarne veličine i stvara gubitak informacija koji je vidljiv golinom okom dok je TIFF format metoda bez gubitka informacija koji pamti svaku točku. Kvalitetne digitalne slike imaju visoku rezoluciju i zadovoljavaju na perceptivnom nivou. Posljednjih godina zamjenjuju ih gigapixel slike koje pamte informacije na mikrorazini i često su popraćene interaktivnim mogućnostima zumiranja detalja. Vizualna autentičnost gigapixel slika je tolika da se koristi umjesto originala u vizualnoj stilometriji, računalnoj analizi slike, u svrhu znanstvenih istraživanja rukopisa umjetnika i atribucije umjetničkih djela (Cetinić, E., 2013). Loša kvaliteta digitalne slike rezultat je kompresije ili promjene medija ali isto tako je bitan i izvor reproduciranja (Hays, D., 2007). Zbog nedostupnosti originala većina digitalnih slika umjetničkih djela nije nastala skeniranjem originala nego već reproducirane kopije koja nije vizualno autentična originalu.

Istraživanje

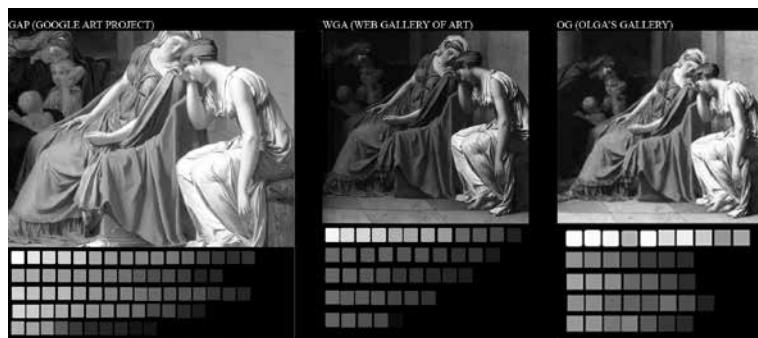
Cilj istraživanja je utvrditi kvalitetu i vizualnu autentičnost digitalnih reprodukcija umjetničkih djela koje su nam dostupne na raznim internetskim stranicama. Ograničeno je na grane slikarstva i crteža jer su oni zbog plošnog karaktera lako prenosivi u digitalne zapise s malim gubitkom vizualnih karakteristika. Istražena je razlika u kvaliteti reproduciranja boje, teksture i linije koji fizički određuju karakter umjetničkog djela.

Materijali i metode

Analiza kvalitete reproduciranja boje

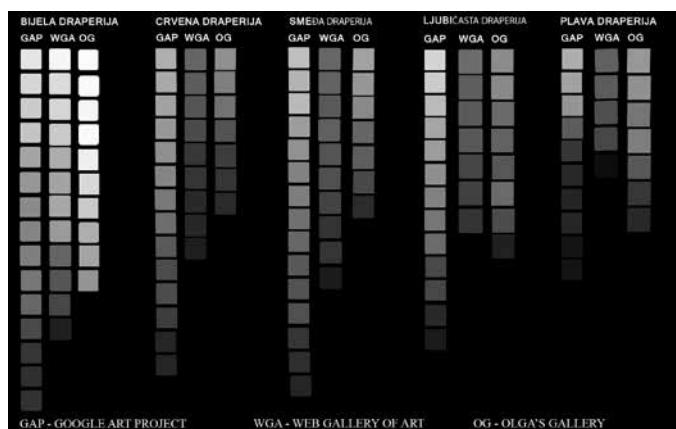
Boja je jedan od glavnih psiholoških čimbenika koji izazivaju empatiju i afektivni doživljaj slike. Njezina kromatska kvaliteta utječe na prirodu osjećaja i intenzitet na njegovu jačinu. Njezine sintagme i međudjelovanja su jedinstvene unutar cjeline u kojoj nastaju pa postaju nedjeljivi dio estetske poruke slike. Svaka izmjena nužno mijenja kako karakter forme tako i sadržaj. Uspoređena je kvaliteta reproducirane boje s različitim internetskim stranicama: *Google Art Project* (GAP), *The Web Gallery of Art* (WGA) i *Olga's Gallery* (OG). Boja je analizirana uz pomoć računalnog programa *Photoshop* uz pomoć alata *color picker*, koji omogućava točnu identifikaciju boje na uzorku. Mjereni parametri odgovaraju načinu ljudske percepcije boje a u programu su nazvani HSB (*Hue*, *Saturation*, *Brightness*).

Izvedeni su iz Munsellovog kolorimetrijskog sustava koji paradigmatske promjene boje prikazuje trodimenzionalno u obliku kugle (Damjanov, J., 1991). *Hue* je kromatska kvaliteta osnovne boje, *saturation* je čistoća boje koja se mijenja dodavanjem sive boje (u Munsellovom sustavu *chroma*, valer ili intenzitet) i *brightness* (u Munsellovom sustavu *value*, svjetlina) ovisi o količini crne boje.



Prilog 1. Analiza boje u Photoshopu na detalju digitalne reprodukcije slike
Zakletva Horacija Jacques Louis Davida

Analiza reproduciranja tonskih vrijednosti boje je izvedena na odabranom detalju. Izdvojena je tonska gradacija jedne boje koja je korištena u tonskoj modelaciji volumena vidljiva na draperijama (bijela, crvena, smeđa, plava i ljubičasta draperija).



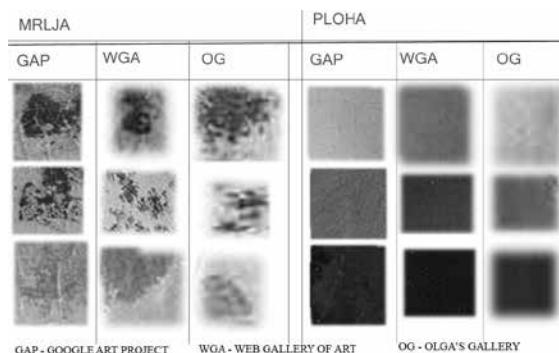
Prilog 2. Komparativna analiza kvalitete i vrijednosti reproduciranih boja na detaljima digitalnih reprodukcija slike *Zakletva Horacija Jacques Louis Davida*

Iz priloga 1. I 2. vidljivo je da se digitalno reproduciranje boje istog detalja iz različitih internetskih izvora razlikuju po kromatskoj vrijednosti, po broju reproduciranih tonova kao i po suptilnosti njihove gradacije. Digitalna slika GAP-a pokazuje velik raspon tonskih vrijednosti jedne boje i finu istančanu gradaciju u prijelazima između valerskih i svjetlosnih vrijednosti. Kod digitalne slike WGA-a broj tonskih vrijednosti iščitane boje je za 20 do 30 % manji od broja digitalne slike GAP-a ali je kod tri boje (bijela, crvena, smeđa) za 10 do 20 % veća od iščitanih vrijednosti digitalne slike OG-a. Čitava skala je svjetlosno tamnija i od digitalne slike OG-a i od GAP-a. Digitalne slike OG-a pokazuju najmanji raspon tonskih vrijednosti boje, skokove u valerskim i kromatskim vrijednostima te posvjetljivanje na bazi cjeline. Znatno su svijetlijе, često s primjesom žute boje, intenziviran je kontrast između različitih kromatskih vrijednosti, dok su digitalne slike WGA potamnjene s pojačanim kontrastom svjetla i sjene.

Analiza površine

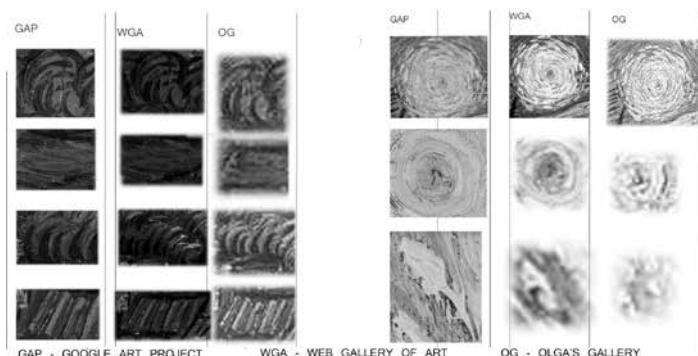
Površina je jedan od materijalnih aspekata likovnog djela ali i psihološki element koji izaziva doživljaj vizualne i taktilne prirode (Gaj, B., 2009). Morfološki površinu dijelimo na teksturu i fakturu. Dok je tekstura taktilni aspekt, kojeg možemo osim opipom doživjeti vizualno ali na temelju prijašnjih iskustava do dirivanja, faktura je zahvat umjetnika u tvar koja u slikarstvu ovisi o nanošenju boje na podlogu. Karakter poteza kista, jačina pritiska, nagib ruke, dužina trajanja nanosa i njegovo prožimanje s ostalim slojevima govori nam puno o procesu u kojem nastaje umjetničko djelo. Dok je lazurna faktura tanki neprimjetni sloj boje koji naizgled ne daje nikakve afektivne informacije o umjetnikovom stvaranju osim na mikrorazini, impasto fakturu karakterizira debeli sloj boje u kojem tragovi kista ostaju zabilježeni kao prepoznatljiv umjetnikov rukopis (Gaj, B., 2009). Karakteristike rukopisa na lazurnoj fakturi, analizirani su na slici Ginevra de Benci umjetnika Leonarda da Vicija. Zbog izuzetno tankog sloja boje koji ne ostavlja nikakve tragove poteza kao parametri su izdvojeni samo ploha i mrlja. Ovi parametri su vidljivi samo na mikrorazini, povećanjem detalja na digitalnoj reprodukciji visoke rezolucije, nisu čitljivi na niskim rezolucijama i komprimiranim formatima. Iako neuočljivi prostom oku govore puno o disciplini, tehničkoj perfekciji i procesu u kojem je nastalo djelo. Kod GAP digitalne reprodukcije vađenjem uzorka na povećanom detalju vidimo sitne granulacije i jedva primjetnu reljefnost površine koja proizlazi iz tekture same podlage, dok kod WGA i OG zbog nedovoljno visoke rezolucije informacije o površini nisu čitljive. Plohe su jednolične, bez tragova poteza i jasnih prijelaza. Dobijamo taktilni osjećaj glatkog sjajne tekture. Mrlja nastaje malo slobodnijim potezom kista, tapkanjem

po površini i koristi ju isključivo za slikanje pozadine. Vidljiva je superpozicija slojeva i interakcija boje s podlogom te sitne reljefnosti podloge i ulaganje boje u pore podloge. Jednako kao i ploha čitljiva je samo na reprodukcijama GAP-a dok kod WGA i OG zbog nedovoljne rezolucije nije prepoznatljiva.



*Prilog 3. Komparativna analiza lazurne fakture na slici
Ginevra de Benci umjetnika Leonarda da Vinciјa*

Karakteristike impasto fakture istraživane su na reprodukciji slike Zvjezdano nebo Vincenta van Gogha. Zbog debelog sloja boje potezi kista ostaju vidljivi kao tragovi kretanja umjetnikove ruke, utisnuti u reljefnu teksturu slike svjedok su procesa nastanka djela. Različite reprodukcije usporedili smo dva parametra: vizualnu jasnoću sintagmi poteza i reljefnost nanosa boje.

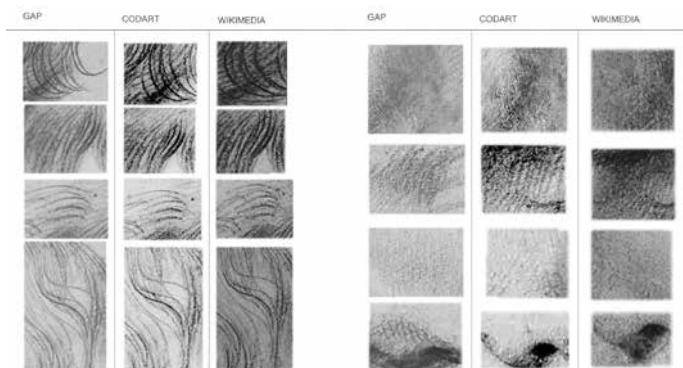


*Prilog 4. Komparativna analiza čitljivosti sintagmi poteza i reljefnosti impasta
na slici Zvjezdano nebo Vincenta van Gogha*

Kod digitalne slike GAP-a potpuno je čitljivo vezivanje poteza kista u prepoznatljive sintagme rukopisa, intenzitet pritiska ruke i smjerovi kretanja. Digitalna slika WGA-a ima slabije vidljivu teksturu pojedinog poteza ali sintagmatski odnosi ostaju prepoznatljivi dok kod digitalne slike OG-a parametri nisu dovoljno jasni da bi ih razlučili i osvijestili kao relevantan element za sliku. Reljefnost je najčitljivija na digitalnoj slici GAP-a zbog visoke rezolucije i mogućnosti zumiiranja detalja, prevazilazi sposobnosti ljudske percepcije jer golim okom nismo u stanju razaznati takve detalje bez povećanja. Digitalne slike WGA-a i OG-a nisu u mogućnosti reproducirati tako sitne detalje, visinske razlike u masi boje nisu prepoznatljive i ne možemo taktilno doživjeti površinu slike. GAP nam omogućava da doživimo autonomiju poteza, interakciju boje sa platnom koje mu se suprotstavlja sa svojom prirodnom teksturom.

Kvaliteta linije

Vizualni jezik crteža je bogat i kompleksan jer samo povlačenje linije nosi velik broj vizualnih informacija o temperamentu, psihičkom stanju, iskustvu, individualnom rukopisu ali i stilskoj pripadnosti (Edwards, B., 1987). Svaka linija je izjava, komunikacijski proces između onoga koji ju povukao i onoga koji ju gleda (Edwards, B., 1987).



Prilog 6. Komparativna analiza čitljivosti linearnih sintagmi i tekture na crtežu Nicolaas Rubens sa koralnjom ogrlicom umjetnika Petera Paula Rubensa

Uspoređen je karakter, tok i sintagmatski odnosi linija koje čine crtež te interakcija sredstva i podloge koja ovisi o karakteristikama tehnike. Iako druga dva izvora (Codart i Wikimedia) nemaju jednako dobru rezoluciju to ne remeti doživljaj kretanja linije i moguće je uočiti nastale linijске sintagme. Razlika se najviše

očituje u detaljima koji pokazuju karakteristike sredstva i njegovu interakciju s podlogom. Digitalna slika GAP-a jedina daje uvid u teksturu podloge i različite načine na koje prašnjava sredstvo (kreda) zadire u neravnine papira. Jedina točno reproducira boju sredstva što je u ovom slučaju izuzetno bitno za funkciju linije jer je privid volumena postignut kontrastnim svojsvima različitih boja krede.

Interpretacija i zaključak

Istraživanjem je utvrđeno je da kod reproduciranja najviše problema donosi reproduciranje boje i tekstura dok je kvaliteta i karakter linije čitljiv i na reprodukcijama lošije kvalitete. Google art project pokazuje najveću vizualnu točnost informacija: opsežno reproducira tonske gradacije, ne mijenja kromatske vrijednosti boja zbog čega ostaju očuvane kromatske sintagme i daje uvid u teksturu i fakturu slike na mikrorazini koja prelazi perceptivni nivo. Pokazuje kvalitetno reproduciranu površinu kojom možemo izazvati taktilni osjet te doživjeti reljefnost i umjetnikov rukopis. Na analizi crteža kvaliteta reprodukcije nije utjecala na čitanje linijskih sekvenci jedino na materijalne karakteristike tehnike koje se vide u odnosu materijala i podloge. Google art project pokazuje velik pozitivan odmak u kvaliteti u odnosu na druge stranice koje nude umjetničke sadržaje jer je digitalna slika nastala skeniranjem originala a ne već postojeće reprodukcije. Projekt je nastao suradnjom s institucijama koje su nadležne za određenu umjetninu i vlasnici digitalne slike kao i originala. Sva djela skenirana su posebnom opremom koja omogućava visoku rezoluciju digitalne slike a neka su čak gigapixel veličina što omogućava zumiranje detalja koji prevazilaze mogućnosti ljudske percepcije. Svaka reprodukcija je samo kopija originalnog djela koje je izgubilo svoje fizičko postojanje u materijalu i postalo digitalni kod vizualnih informacija. Bez obzira na kvalitetu i autentičnost vizualnih informacija trebala bi biti samo surogat, zamjenski dio koji se koristi onda kada original nije dostupan. Veliku važnost ima odabir reprodukcije koja točno prenosi vizuelne parametre jer od nje počinje percepcija na temelju koje se kasnije događa recepcija sadržaja (Alviž, J. i Neštić, J., 2011). Loša reprodukcija koja ne daje uvid u tonske gradacije, kromatske sintagme i taktilne kvalitete površine ostavlja umjetničko djelo na razini prepoznavanja (shematskog opažaja) jer nije vidljivo dovoljno vizualnih parametara za osvještavanje doslovног opažaja. Takva slika omogućava samo doslovno čitanje dok otkrivanje konotativnih značenja važnih za recepciju nije moguće.

Literatura

Knjige

- Arnheim, R. (1985). Vizualno mišljenje. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Cartwright, L., Sturken, M. (2009). Practise of looking. Oxford: Oxford University Press.
- Damjanov, J. (1991). Vizualni jezik i likovna umjetnost. Zagreb: Školska knjiga.
- Edwards, B. (1987). Drawing on the artist within. New York : A Fireside Book.

Članak u časopisu

- Benjamin, W. (2006). Umjetničko djelo u razdoblju tehničke reprodukcije. *Život umjetnosti*, 78/79, 22-32
- Čagran, B., Duh, M., Huzjak, M. (2012). Kvaliteta i kvantiteta učenja likovne aprecijacije (Utjecaj školskih sustava na učeničku likovnu aprecijaciju). *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (3/2012), 625-655
- Gaj, B. (2009). Prilozi definiranju i analizi teksture i taktilnosti u likovnoj umjetnosti. *Školski vjesnik*, 58,2, 171-187.
- Matjaž, D., Župančić, T. (2011). Metoda estetskog transfera – opis specifične likovno-didaktičke metode. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (1/2011), 42-75.
- Sedlmayr, H. (1970). Problemi interpretacije .*Život umjetnosti: časopis za pitanja likovne kulture*, 11/12, 101-124.

Članak u konferencijskom zborniku

- Alviž, J.; Nestić, J. (2011). Likovno djelo u srednjoškolskom obrazovanju – novi doprinosi. U: Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju, Zbornik umjetničko-znanstvenih skupova 2009.-2011. (Balić-Šimrak, Antonija), Zagreb, €CNSI, 183-194
- Barthes, R. (1982). Retorika slike. U: Plastički znak, zbornik tekstova iz teorije umjetnosti (Miščević, N., Zinaić, M.), Rijeka, Izdavački centar Rijeka, 71-83.
- Kemp, W. (2005). Umjetničko djelo i promatrač: pristup estetike recepcije. U: Uvod u povijest umjetnosti (Belting, Dilly, Kemp, Sauerländer, Warnke), Zagreb , Fraktura, 227-245.

Internetske stranice

- Hays, D. (2007). Painting in the Light of Digital Reproduction. *Culture Machine*, 9, preuzeto 20. ožujka 2014., <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/86>

- O’Neil Jackson, S., Fue, J. (2002). Admissibility of Digitally Scanned Images. InfoEdge Technology Inc., preuzeto 7. travnja 2014, http://www.pagebid.com/Tools/article_jacksonfue.pdf
- Cetinić, E. (2013). Računalna analiza slikarskih djela. , Rad za kvalifikacijski doktorski ispit, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet elektrotehnike i računarstva, preuzeto 13. veljače 2014., http://bts.fer.hr/search?sq=eva+cetini%C4%87&s_skip=0

Kratice internetskih stranica korištenih u istraživanju

- GAP: Google Art Project, <https://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>
- WGA: Web Gallery of Art, <http://www.wga.hu/>
- OG: Olga’s Gallery, <http://www.abcgallery.com/>
- CODART: Codart, <http://www.codart.nl/>
- WIKIMEDIA: Wikimedia, www.wikimedia.org

VISUAL AUTHENTICITY OF REPRODUCTION

(How perception and reception of the work of art is affected by quality of reproduction and abilities of interactive presentation)

Abstract

The work of art has a visual message which is defined by material characteristics of medium. The visual language, like any other one, communicates using specific signs. The visual signs are different from verbal ones (linguistic monems) due to their affective terms reshaped by perception process and they are analogical representations of real objects. Sighting skills, which are learnable as well as text reading, depend on the sense of sight developing stage. These skills have been constantly developed by educational system. The attention nurturing strategy development is prerequisite condition for high – grade sighting and artistic idea reception. Aesthetic values reception is affective and cognitive process that is similar to the reception aesthetic in the theory of literature. The purpose is visual communication signs and grammar comprehension, its social context and real aesthetic message's meaning. The composition structure contains halls which demand viewer's cognitive activity in re-creating the inner meaning (significance). The visual text itself contains a viewer's presence, whose interpretative skills rely on perceptual sensibility, so the emotional reaction on shape can give the art work some new context. Famous works of art have come to us as mechanical or digital reproduction based on different reproduction quality. Authenticity of visual parameters has the major role in perception process and directly affects reception of form and content. Digital technology has improved the quality of reproducing but, at the same time exposes the works of art to incorrect transmission of visual parameters as well. The research is about how quality of reproducing the works of art impacts the perception and reception of artistic idea. Different sources of digital reproducing, found on the Internet, have been compared in few categories which are mostly affected by incorrect transmission: reproducing the color, texture, line characteristics.

Keywords: authenticity, perception, attention nurturing, digital reproduction, reception aesthetic

METODIKA NASTAVE FILMSKE MONTAŽE KAO VAŽNOG PREDMETA U EDUKACIJI BUDUĆIH FILMSKIH STVARALACA

*doc. mr. sc. Predrag Solomun
Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci
Bosna i Hercegovina*

Pregledni rad /
Review Paper
UDK 37:791.43

Sažetak

Rad se bavi problemima u metodici nastave Filmske montaže na filmskim akademijama, a kao studija slučaja odabran je Filmski i TV smjer, grupa za Montažu na Akademiji umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci. Istraživačka pitanja koja su postavljena u skladu su s ulogom montaže kao specifičnog izražajnog sredstva na filmu i značenja cjeline nasuprot pojedinim dijelovima od kojih se ta cjelina sastoji. Koliko praktični pojedinačni rad svakog studenta na identičnom filmskom materijalu doprinosi njegovu kreativnom promišljanju i sazrijevanju od početka studija, gdje se susreće s jednostavnim vizualnim formama koje treba poput mozaika komponirati u cjelovitost, do složenijih filmskih sadržaja koji imaju brojne uzročno-posljedične zakonitosti i u zvučnom i u vizualnom smislu. Kao krajnja točka odabrana je montaža dijaloških scena koje su snimljene u većem broju kadrova i s više različitih dublova te analiza pojedinačno dobivenih rezultata kod svakog studenta. Nasuprot tome postavlja se kao osnova filmske produkcije timski rad koji treba doći do izražaja i u završnoj fazi filma – montaži, na način da treba usuglasiti želje i zahtjeve ostalih kreativnih stvaralača, a i zadržati kreativnu ulogu montažera. Rezultati praktičnih zadataka dali su potrebne ocjene umjetničkog promišljanja i buduće smjernice za svakog studenta – kako doći do potrebnog ishoda učenja za svakog ponaosob i sposobiti ga za profesionalnost u timskom umjetničkom radu na filmu i televiziji.

Ključne riječi: montaža, film, timski rad, kreativnost, značenje

Uvod

Filmska i televizijska montaža ili samo Montaža jedan je od najvažnijih nastavnih predmeta na svim filmskim studijima u svijetu. Kolika će zastupljenost tog predmeta biti u nastavnom procesu, ponajviše ovisi o kakvoj se vrsti filmskih studija radi. Na mnogim akademijama ili fakultetima dramskih umjetnosti postoje zasebne katedre ili smjerovi koji se isključivo bave montažom dok je u nekima izučavanje montaže svedeno na stručni nastavni predmet koji se izučava jedan semestar ili nekoliko semestara.

Zašto montaža i čemu tolika njena važnost u naobrazbi?

Najjednostavnije rečeno – montaža je stvaralački postupak izrade filma i televizijske emisije vezivanjem kadrova i većih cjelina. Uže područje montaže čini rješavanje montažnog prijelaza, a šire sklapanje kadrova u veće cjeline. Vrlo brzo nakon nastanka filma postala je specifično i složeno izražajno sredstvo pokretnih slika, a otac filmske teorije Francuz Ricciotto Canudo montažu smatra ključnim izražajnim sredstvom ovoga medija (Babac, M., 2000). Zapravo bi se moglo reći da je nastanak filma kao umjetnosti povezan s nastankom montaže¹. Ruski redatelj Ljev Vladimirovič Kulješov još je 1917. godine formulirao misao o montaži „kao o metodi stvaranja osmišljene cjeline iz odvojenih parčadi filma pomoći njihove usporedbe“ (Babac, M., 2000, 94), o čemu će biti govora u nastavku.

U filmskoj naobrazbi Montaža kao nastavni predmet – u odnosu na ostale stručne predmete – smještena je analogno onoj ulozi koju ima u stvaranju filmskog djela. U izravnoj je korelaciji s nastavnim predmetima Filmske režije jer montaža i režija predstavljaju dva lica iste medalje, dva pristupa rješavanju istog problema kojem je cilj ostvariti cjelovito filmsko djelo koje će uspješno komunicirati s gledateljstvom.

Na koji način pristupiti studentima i kako postići najbolji ishod učenja na jednom od ključnih predmeta u filmskoj naobrazbi, uvijek je predstavljalo izazov nastavnom osoblju. Koje su to metode izučavanja nastavnog sadržaja i kakav treba biti odnos prema ostalim predmetima i studijskim grupama? Film ne postoji bez timskog rada i upravo je usklađenost svih kreativnih stvaralaca najvažnija u uspješnosti nekog uratka. Osobito je važan odnos ta dva lica iste medalje – filmske režije i montaže. Ovaj će se rad baviti tim pitanjima na osnovi određenih

1 Nastanak filma kao izuma veže se uz prvu filmsku projekciju održanu 28. XII. 1895. u Parizu, ali to ne znači da je tada nastala i filmska umjetnost.

pokazatelja, osobnog iskustva, rezultata rada sa studentima i očekivanog ishoda učenja.

Vizualno opažanje i montaža u umjetnosti pokretnih slika

Da bismo razumjeli značaj montaže kao stvaralačkog postupka na filmu, treba krenuti od prirode čovjekove percepcije. To je ujedno i početna metoda u izučavanju montaže na filmskim akademijama.

Za pokretnе slike objektivne stvarnosti može se reći da su samo jedna vrsta pre-slike te zbilje ili njena interpretacija. Vizualnim opažanjem i posredstvom osjetila vida čovjek postaje svjestan predmeta, njihovih oblika, boja, odnosa među njima i određenih promjena u vanjskom svijetu i unutar svog organizma. Opažanje ili perepcija je, dakle, dinamična interpretacija kore velikog mozga i primat u vizualnom opažanju pripada cjelovitoj formi, a ne njenim dijelovima, tj. elemen-tima. To je i osnovna postavka tzv. geštalt psihologije² koja je nastala dvadesetih godina XX. stoljeća i čiji pojam označava cjelinu, lik, formu nasuprot elementu. Geštalt je cjelovita struktura, konfiguracija (fizička, socijalna, biološka ili psiho-loška) koja ima svojstva nesvodljiva na skup dijelova od kojih je sačinjena³.

Dakle, najvažnija osobina procesa opažanja jest neprekinuto povezivanje detalja da bismo percipirali objekte u cjelini. Neprekidno tražimo vezu između objekata da bismo razumjeli njihov smisao. U našem pamćenju čuvaju se stereotipi i obrasci bezbroj slika zbiljskoga svijeta, kao i stereotipi veza između objekata i pojave. Usporedbom percipirane slike sa stereotipom u pamćenju nastaje prepoznavanje i razumijevanje onoga što su opazila naša osjetila (Arnheim, R., 1998).

Opažanje je proces u kojem se realizira umjetnost. Poruka s estetskom funkcijom ima dvosmjeran put komunikacije između umjetničkog djela i svjesti promatrača. Poruka u audiovizualnom umjetničkom djelu također ima svoju dvosmjernu strukturu i zahtijeva interpretativan napor gledatelja, koji konačno biva nagrađen pronalaskom suštinskog poretka, opuštajući se u specifičnom uživanju koje nadilazi puko zadovoljstvo osjetilnog doživljaja. Složeni psihofizički procesi prisutni su i u činu stvaranja filmskog djela kao i u činu doživljavanja djela od strane

2 Sama riječ *geštalt* (gestalt – njemački) znači „jedinstvena cjelina“, „forma“, i u većini se jezika toliko udomačila da se više ne prevodi (kod nas se negdje spominje izraz Psihologija forme).

3 Po pitanju umjetnosti ta je škola presudno utjecala na stavove u umjetnosti koji su dali Bauhaus školu, došlo je do prodora umjetničkog dizajna u industrijsku proizvodnju i svakodnevni život. Premda se tom pristupu zamjera nekompletност doživljaja umjetnosti, njen bitan udio i nije u tumačenju globalnog procesa doživljavanja umjetnosti, već baš u užim, molekularnim objašnjenjima ovisnosti doživljaja od dobre forme, sklada, unutarnje dinamike slike, dubine, pokreta i boje.

gledatelja. Opažanje slika na platnu ili zaslonu i njihova specifičnog smisla nastalog u usporedbi sadržaja, složenog kretanja i montažne organizacije neophodno zahtijeva uvažavanje njegovih psihofizičkih mogućnosti i ograničenja.

Kao jedan od općih principa percepcije usporedba u sebi sadrži činjenicu slaganja nečega i efekt posljedice usporedbe, koji pokazuje da se isto izvodi s ciljem dobivanja rezultata kao samostalnih proizvoda tog djelovanja. To je i smisao montaže kao misaonog i emocionalnog procesa.

Montaža na filmu – stvaranje novih značenja

Materijalna osnova filmske montaže jest rez, fizički spoj dva kadra. U spoju bilo koja dva kadra nastaje jedna vrsta pokreta, privid kretanja – *phi efekt*. Ta tzv. skrivena dinamika slike postoji isključivo na filmskom platnu ili zaslonu, kao specifičan doživljaj u cjelini, pa je zbog toga doživljajno drukčiji i bogatiji od pojedinačno danih elemenata. U montaži je *phi efekt* „dinamični izraz koji nastaje prilikom spajanja dva kadra statičnog ili dinamičnog sadržaja, snimljenih statičnom ili pokretnom kamerom, u kojima postoji različitost linearne i tonalne kompozicije“ (Babac, M., 2000, 115).

U kontekstu povezivanja više kadrova u jednu montažnu cjelinu dobivamo novo značenje. Odavno je poznat efekt Kulješova i njegova formula A+B=C, što jasno govori o sasvim novom značenju sučeljenih kadrova. Prosječni gledatelj ne reagira na svaki dodani kadar kao na pojedinačnu pojavu. Novi kadrovi dodaju informacije ili slike priči koja je u tijeku. Smjene s jednog na drugi kadar ne doživljavaju se kao diskretni fizički događaji označeni rezom, već radije kao povećanje količine informacija povezanih s razvojem priče. Gledatelj reagira na nove kadrove kao na izvore novih činjenica ili detalja činjenica o fikcionalnom ili dokumentarnom okolišu priče. Gledatelj mora zaključiti o odnosu između novog materijala i prijašnjih informacija. Montaža kadrova ne iznosi cijelu priču; sam koncept montaže podrazumijeva da se radi tek o djelomičnoj prezentaciji. Gledatelj mora popuniti praznine. Obično to čini dajući informacijama iz novog niza kadrova objašnjenje kojim se ti kadrovi usklađuju s onim što gledatelj već shvaća od priče. Gledateljeva uloga obuhvaća izvođenje zaključaka dok uloga filmskog autora obuhvaća impliciranje (Babac, M., 2009).

Montaža je komunikacijska praksa temeljena na rezu koja potiče gledatelja da izvede zaključak o značenju niza kadrova u odrednicama najboljeg mogućeg objašnjenja tog niza. Temelji za izvođenje zaključaka raznovrsni su i brojni, a uključuju nekoliko tipova narativnih osnova, osjetilne i tematske usporedbe i

kontraste, kao i lingvističke i konceptualne evokacije. Ti temelji služe kao premisse za indukciju koja u kombinaciji s posebnostima samog filma i njegovim širim povijesnim kontekstom postavlja hipoteze o značenju slijeda povezanih kadrova (Belan, B., 1979). U slučajevima gdje se montaža opire tradicionalnim induktivnim premisama gledatelj će, da bi objasnio montažne postupke, morati zapaziti kako se dati slijed kadrova odnosi prema filmskoj prošlosti, bilo kao moguće njeno proširenje ili kao osporavanje ukorijenjenih metoda. Isto će tako morati upotrijebiti i svoje poznavanje kulture kako bi objasnio montažu. Gledatelj objašnjenje neće isčitati, već izvesti zaključivanjem. Ondje gdje objašnjenja nema, gledatelj će montažu ocijeniti kao besmislenu ili kao pogrešku.

Izučavanje nastave montaže na Akademiji umjetnosti

Objašnjenje pojma i uloge montaže u filmskom stvaralaštvu nužno je da bi se razumio edukativni proces i krajnji ishod učenja tijekom studija, a posebice nastavne metode koje se koriste. Prije analize nastavnog procesa na studijskoj grupi Montaža na Akademiji umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci potrebno je kazati nekoliko riječi o nastanku takve vrste studija.

Budući da je Bosna i Hercegovina od vremena nastanka filma do danas bila najviše vremena sastavnim dijelom Jugoslavije, razvitak filmske umjetnosti u najvećoj je mjeri bio povezan s kinematografijom bivše Jugoslavije. Samim je tim i edukacija dramskih i audiovizualnih umjetnika bila povezana sa Zagrebom i Beogradom. Većina filmskih djelatnika do 1992. godine bila je ili samouka ili su bili svršeni studenti nekih od filmskih škola ili akademija u Beogradu, Zagrebu, Pragu ili iz drugih dijelova svijeta. Tek se 1981. osniva prva obrazovna institucija u BiH u području scenskih i audiovizualnih umjetnosti – Akademija scenskih umjetnosti u Sarajevu.

Zbog sve veće potrebe za obrazovanjem kazališnih, filmskih, televizijskih i radijskih stvaralaca, ali i zbog novog administrativnog ustrojstva „daytonske“ Bosne i Hercegovine, 1998. godine su počele s radom i Akademije u Banjoj Luci i Tuzli. Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci, u okviru odsjeka, a kasnije studijskog programa Dramske umjetnosti, školuje glumce, kazališne redatelje, dramaturge, montažere, snimatelje te filmske i televizijske redatelje. Slično sarajevskoj Akademiji, u početku je osnovan studij Glume da bi već 2000. bila upisana prva generacija studenata na tada Televizijskom smjeru. Akademske 2010./11. godine upisani su i prvi studenti na master studijima.

Da bi se nastavni proces kvalitetno izvodio, na umjetničkim je studijama predviđen upis manjeg broja studenata, u pravilu do 10 studenata po smjeru ili grupi. Formiranje takvih studijskih grupa pokazalo se kao optimalno za pozitivan ishod učenja.

Na Akademiji umjetnosti Univerzitetra u Banjoj Luci Filmski i televizijski smjer postoji od 2000. godine, pri čemu je prošao različite faze razvitka koje su uključivale i prijelaz na način studiranja u skladu s Bolonjskom deklaracijom. Od početka je taj smjer postavljen kao trolist koji je uključivao studijske grupe Filmska i televizijska režija, Kamera i Montaža. Dakle, onaj najuži kreativni trio u filmskoj produkciji. Model je u najvećoj mjeri preslikan s Fakulteta dramskih umetnosti iz Beograda i Akademije umetnosti iz Novog Sada. Sukladno takvom ustroju studija na svakoj studijskoj grupi postoje tzv. glavni predmeti koji predviđaju najveći fond sati i opterećenje kod studenata, što se i izražava najvećim brojem ECTS-a. Tako na studijskoj grupi Montaža najveće opterećenje nosi upravo predmet Montaža dok je taj predmet na druge dvije studijske grupe sveden na mnogo manji broj nastavnih sati i svakako manji broj semestara. Studenti Montaže nastavu iz „glavnog predmeta“ pohađaju sve godine studija (bez obzira radi li se o trogodišnjem ili četverogodišnjem studiju dodiplomske studije) dok studenti Režije i Kamere iz tog predmeta pohađaju nastavu tri godine i to smanjenog opsega, što je također prilično značajno vrijeme koje studenti utroše tijekom studija na Akademiji.

Tijekom svih godina studija postoje i zajednički stručni i teorijski predmeti čiji se broj smanjuje kako studenti dolaze na starije godine studija. Cilj jest da se studenti kroz pojedini studij što više usmjere i osobito na završnoj godini odaberu kojom se užom specijalnošću žele baviti i izučavati ju. Svi nastavni predmeti, pa tako i Montaža, imaju numeracije koje se određuju prema semestru u kojem se nastava izvodi, što znači da se nastava iz montaže izučava kroz predmete Montaža 1, Montaža 2... Montaža 8.

Sukladno u prethodnom poglavlju iznesenim promišljanjima o montaži, kurikuli su predmeta postavljeni tako da izučavanje montaže i filmskog jezika kreće od jednostavnijih oblika organizacije audiovizualnog sadržaja do onih složenijih čiji konačni ishod ide k dugometražnom igranom ili dokumentarnom filmu ili pak eksperimentalnom filmu.

Metode realizacije nastave očituju se preko redovitog pohađanja nastave, izrade seminarских radova, metode demonstracije (audiovizualna pokazivanja), metode razgovora (reprodukтивни, heuristički i akademski), metode pisanja i metode

praktičnih radova (Težak, S., 2002). Kroz sve semestre studija prisutne su te metode u većoj ili manjoj mjeri.

Predmet Montaža 1 ima za cilj upoznavanje studenata s vizualnim opažanjem i njegovom izravnom vezom s Gestalt psihologijom koja nudi polazište za prirodu i osnovu filmske i televizijske montaže te s osnovama filmskog jezika koje se izučavaju i na drugim predmetima (Filmska i televizijska režija, Kamera, Filmski i televizijski scenarij...). Poseban je naglasak je na građenju specifičnog dijegetičkog filmskog prostora. Kao ishod učenja postavlja se usvajanje i razumijevanje prirode i gramatike vizualnog filmskog izražavanja, kao i kreativno i smisleno građenje dijegetičkog vizualnog prostora koje se očituje kroz praktične radove – fotostrip, kratki film sa zadatkom kreiranja dijegetičkog prostora i montaža „redateljskog filma“ sa zadatkom rješavanja prostora.

Predmet Montaža 2 bavi se definiranjem i građenjem filmskog vremena, kontinuitetom i diskontinuitetom kao osnovnim oblicima vremena u montažnom građenju filmske priče. Od studenta se očekuje razumijevanje značaja pojma „vrijeme“ na filmu i televiziji, kao i građenje specifičnog osjećaja za trajanje kadra u okviru cjeline. Kao praktični zadaci predviđene su vježbe kontinuiteta i kratki film s radnim procesom kao sastavnim dijelom te zajednički rad sa studentima Režije na filmu čiji je zadatak rješavanje vremena.

Ritam i tempo kao i montažni prijelazi tema su nastavnog predmeta Montaža 3. Student bi trebao u potpunosti razumjeti značaj pojma ritam i tempo na filmu i televiziji te da navedeno primjeni u dokumentarnom filmu koji mu se daje kao ispitni zadatak, bilo da se koristi arhivski materijal ili da radi zajedno sa studentom Režije na njegovu ispitnom zadatku.

Montaža 4 izučava specifične vrste i oblike montažnog postupka na filmu i televiziji s naglaskom na paralelnoj ili izmjeničnoj montaži koja se potvrđuje kroz izradu završne vježbe – kratkog igranog filma čiju osnovu čini potjera. Student bi kroz navedeno trebao razumjeti, prepoznati i primjenjivati različite oblike montažnog postupka, čemu u prilog ide i vježba – kratki igrani film s tri lika i tri prostora koji radi sa studentom Režije.

Oblici kratkih formi na filmu i televiziji proučavaju se i rade na Montaži 5, pri čemu se naglasak stavlja na reklamne i glazbene videospotove. Kao krajnji ishod postavlja se realizacija praktičnih vježbi – *trailera* i *teasera* filma i glazbenog videospota.

Dijaloške strukture u rodu igranog filma u najvećoj se mjeri izučavaju na predmetu Montaža 6. Student bi trebao razumjeti, prepoznati i primjenjivati različite oblike montažnog postupka u igranim formama na filmu i televiziji te kroz

montažu dijaloških scena shvatiti ulogu zvuka i glume na filmu te znati analizirati cjelovitost filmskog djela. Također se kao važan zadatak postavlja i suradnja u nastavnoj produkciji sa studentima grupa Filmska i TV režija i Kamera.

Kroz navedenih šest semestara student dobiva polazne osnove da se može baviti filmskom umjetnošću i da se dalje može lakše razvijati kao kompletan stvaralač. S tim je u vezi bila i organizacija bachelor studija koji su u početku trajali tri godine, da bi se nakon podrobnih analiza ishoda učenja, opterećenja studenata treće godine i iskustava kolega sa sličnih akademija trajanje produljilo za još jednu studijsku godinu, čime je u najvećoj mjeri potvrđena uspješnost „predbolonjskog modela“ studija u trajanju od četiri godine.

Cilj je predmeta Montaža 7 upoznavanje studenata s mogućim pravcima razvitka televizijskih programa u 21. stoljeću i razvijanje svijesti o specifičnostima montažnog postupka određenih televizijskih formi, kao i o njihovu dijelu odgovornosti u tom procesu. Studenti trebaju proširiti svoje vidike u sagledavanju dokumentarizma primjenjujući nove oblike distribucije sadržaja. Ti novi oblici nose i nove estetske i producijske uvjete koji studenti trebaju usvojiti i primijeniti u praksi. Studenti također rade na završnoj obradi slike koja uključuje kolor-korekciju, kompoziting, zvučni miksi i time se pripremaju za završni rad dodiplomskih studija kojem je u najvećoj mjeri predviđen predmet Montaža 8.

Metoda komparativne analize praktičnih radova s istom osnovom

Kao što je vidljivo iz navedenog prikaza nastavnih metoda studenti Montaže uz obveze na nastavnom predmetu Montaža imaju zadatak i rad sa studentima Filmske i televizijske režije tijekom svih semestara studija. Nastavnik nastoji kod studenta potaknuti samostalan stvaralački angažman dajući mu mogućnost da tijekom studija pronađe sebe u stvaralačkom smislu, možda ne samo kao montažera već i kao redatelja ili scenarista, ali prije svega nastavnik podcrtava značaj timskog rada u stvaranju filmskog djela. S tim u vezi je i važnost pravilne orijentacije studenata od strane nastavnika i suradnika. Pretjerano inzistiranje na samostalnim vježbama iz Montaže može dovesti do toga da se studenti Montaže ne uključe dovoljno u realizaciju filmova studenata Režije jer se mogu osjećati manje važnim u donošenju kreativnih odluka. Profesija montažera iznimno je važna u procesu stvaranja filma i bez te karike u lancu teško se može postići maksimum od potencijalnog snimljenog materijala. Montažer je završni filter koji nastoji objektivno, nepristrano promišljati o snimljenom materijalu i voditi film k svojoj

konačnoj organizaciji. Tijekom cijelog studija kod svih se nastavnika u prvi plan stavlja potreba za timskim radom i suradnjom među kreativnim stvaraocima i uvažavanje svake profesije.

Kao jedna od najznačajnijih vježbi studenata Montaže jest dijaloška vježba u šestom semestru u kojem student nastoji pokazati sve što je prethodno naučio ne samo u nastavi na glavnom predmetu već i na predmetima Psihologija, Režija i Kamera. Suočavanje s glumačkim izrazom i interpretacijom uvijek je izazov za montažera, ali – kako ćemo vidjeti u daljnjoj analizi – i vrlo često presudan element u odabiru kadrova koji će biti sastavni dio scene koja se montira.

Metoda praktičnih radova u edukaciji filmskih stvaralača jedna je od najvažnijih. Od prvog semestra studenti dobivaju različite zadatke kako bi od „parcića stvorili cjelinu“, od malih dijelova koji se zovu kadrovi stvaraju scene i sekvene i proizvode nova značenja i rasploženja. Kroz dodatnu komparativnu analizu urađenih praktičnih radova dolazi se do spoznaje o sklonosti i sposobnosti svakog studenta čime se može dalje pedagoški djelovati u otklanjanju potencijalnih pogrešaka studenta i stvaranju njegova vlastitog izraza. Još na trećem semestru studenti dobivaju arhivski materijal i zadani okvir da se kreativno izraze montažom tako što stvaraju dokumentarni film kroz koji trebaju poslati jasnu ili prikrivenu poruku gledateljima. Uče se mozaičnom organiziranju dobivenog materijala. Ishodi budu uvijek različiti, ali vrlo korisni za daljnji edukativni proces.

Međutim, kao studiju slučaja komparativne analize urađenih praktičnih radova ipak treba uzeti dijalošku scenu u šestom semestru. Već dvije zadnje generacije studenti montaže dobiju zadatak da montiraju četiri scene iz filma *Bledi mesec* Ljubiše Samardžića. Trajanje je snimljenog i odabranog materijala za te dvije scene 50 minuta i 50 sekundi. Ukupno postoji 21 različit kadar od kojih većina ima i po nekoliko dublova. Cilj je napraviti integralnu cjelinu koja će najbolje prenijeti raspoloženje, informaciju i ulogu tih scena. Duljine montiranih završenih vježbi pojedinih studenata kreću se od 6 do 7 minuta, što govori o njihovu osjećaju za ritam i tempo, kao i za naglašavanje onog što je važno u čitavoj strukturi. Kroz analizu pojedinih radova došlo se do zaključka za svakog studenta, tj. na što najviše obraća pozornost – na kontinuitet scene, tehničke aspekte, pravila montaže, kontinuitet glumačke igre ili sve to zajedno.

Velika stvaralačka odgovornost glumca jest rad u scenama koje su raščlanjene na veći broj kadrova, gdje se iluzija stvarnosti kreira uz pomoć montaže i na taj način stvara specifična filmska dijegeza. Kontrola radnje i manipulacija materijalom puno je veća, što dovodi do toga da se čini kako je glumac zanemaren i da je prepušten odlukama redatelja i montažera. Uloga koju uprizoruje pojedini glumac

može biti čak i izbačena, a emocije koje je pokazao na setu mogu se upotrijebiti u sasvim drugom kontekstu. Stvaralačka uloga montaže dolazi do punog izražaja čime se stvara specifičan prostor, vrijeme i kvaliteta koji postoje samo na filmu.

U takvom filmskom dijegeetičkom prostoru i vremenu i gluma postaje specifična. U montaži kreirana scena treba imati svoju uvjerljivost, kontinuitet i potrebnu snagu emocije. To za glumca na snimanju i nije lako postići jer su dovoljne i male varijacije u ekspresiji lica da se snimljeni kadar ne može upotrijebiti u sceni koja se treba kreirati (Jevtović, V., 2009). Tim prije je i odgovornost montažera za dobru procjenu glumačke ekspresije važna, a pogotovo da se postigne neprekinutost glumačke igre i emocija iz kadra u kadar. To je i najveći problem studenata montaže na zadanoj vježbi. Uz nesvršenost glumačkog izraza pokazanog iz dubla u dubl potrebno je odabrat i najbolje kadrove te se držati pravila građenja specifičnog dijegeetičkog vremena i prostora sukladno svim prethodno usvojenim pravilima organizacije snimljenog materijala u koherentnu filmsku cjelinu. Vrlo će često montažer žrtvovati pravila kadriranja radi postizanja glumačkog kontinuiteta. Potrebno je stvoriti uvjerljivu i jedinstvenu cjelinu u kojoj gledatelj neće sumnjati u nesavršenost glumačke igre, redateljeva postupka, u kojoj se montaža neće vidjeti, odnosno postići će se glatki montažni prijelazi. S tim se izazovima suočava montažer, pri čemu mora od ponuđenog snimljenog i odabranog materijala napraviti najbolje što može.

Zaključak

Navedeni praktični rad na Montaži 6 predstavlja presudnu kariku u ovladavanju montažom kao kretajnim postupkom, ali nikako i konačnu jer tek poslije toga, nakon što je student ovlađao osnovama filmske montaže, može krenuti dalje i istinski se razvijati kao filmski stvaralač, ali i budući profesionalac. Uz čitav ovaj prikaz značaja montaže kao stvaralačkog postupka i metodike nastave na predmetu Montaža, kroz cjelokupan dodiplomski studij, ne treba zaboraviti i tehničko-tehnološki aspekt koji u ovome smislu nije navođen jer je priča za sebe. U ovome smislu to je samo alat koji omogućuje umjetniku-montažeru da se kreativno izradi.

Kao konačan ishod učenja u prvom ciklusu studija ili na dodiplomskim studijama jest ovladavanje složenim raznovrsnim montažnim postupcima i vještinama te njihova kreativna primjena u strukturiranju dugometražnog igranog filma, razvijanje stvaralačke maštovitosti i nadarenosti studenta, sposobnost analitičkog komuniciranja o strukturi dugometražnog igranog i dokumentarnog filma.

Važno je razumjeti osnovna dramaturška načela dugometražnog igranog filma i znati ih praktično primijeniti u montaži, moći prepoznati potencijal snimljenog (sirovog) materijala i montažno ga strukturirati u osmišljenu filmsku cjelinu. I, konačno, student bi trebao analitički komunicirati o montažnoj strukturi i procesu njezina stvaranja, od ideje do završne montažne izvedbe dugometražnog igranog ili dokumentarnog filma te znati svoj individualni izraz uklopliti u timski rad ekipe dugometražnog igranog ili dokumentarnog filma, posebno u suradnji s redateljem filma.

Literatura

- Arnheim, R. (1998). Umetnost i vizuelno opažanje: Psihologija stvaralačkog gledanja. Beograd: Umetnička akademija.
- Babac, M. (2009). Iza montaže. Beograd: Megatrend univerzitet.
- Babac, M. (2000). Jezik montaže pokretnih slika. Beograd/Novi Sad: Clio. Univerzitet u Novom Sadu. Akademija umetnosti.
- Belan, B. (1979). Teorija montaže. Zagreb: Filmoteka 16.
- Daković, N. (2006). Pojmovnik teorije filma. U: Omon. Bergala. Mari. Vernet. Estetika filma. Beograd: Clio, 291-302.
- Dancyger, K. (2011). The Technique of Film and Video Editing, History, Theory and Practice. Focal Press.
- Gilić, N. (2007). Uvod u teoriju filmske priče. Zagreb: Školska knjiga.
- Gilić, N., Nenadić, D., Kragić, B. (2010). Filmska čitanka Ante Peterlića: Žanrovi, autori, glumci. Zagreb: Hrvatski filmski savez.
- Jevtović, V. (2009). Odbrana glume. Zemun: Festival monodrame i pantomime.
- Murch, W. (2008). Za treptaj oka: Perspektive filmske montaže. Beograd: Filmski centar Srbije.
- Težak, S. (2002). Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini. Zagreb: Školska knjiga.

METHODS OF TEACHING FILM EDITING AS AN IMPORTANT COURSE IN THE EDUCATION OF FUTURE FILM MAKERS

Abstract

The paper discusses the methods of teaching film editing at film academies. Under the section for Film and TV, the group for Editing at the Academy for Arts at University of Banja Luka was taken on as a case study. The posed research questions were consistent with the role of editing as a specific means of expression in film and meanings of a whole as opposed to individual parts of which that whole is composed. How practical individual work of each student on an identical film material contributes his creative thinking and growth from the beginning of their studies, where faced with a simple visual forms that ought to be composed as a mosaic to some form of integrity, to a more complex film content which has a number of causal laws in the sound and the visual sense. The dialog scene editing practice is taken as a finishing point, and these scenes were taken in a large number of shots with many different doubles and individual analysis the results obtained by each student. Teamwork in editing is set as the contrast in film production but a fundamental base of the work that needs to come to light in the finishing phase of the process – editing. It is important that desires and demands of other creators are included but also keep the creative role of the editor. The results of the practical tasks have shown the required grades in artistic theory and future directions for each student – to reach the required learning outcomes for every individual and prepare them for professionalism in other team artistic work for film and television.

Keywords: editing, film, team work, creativity, meaning

UTJECAJ RAZLIČITIH RITMIČKIH MJERA NA SPOSOBNOST REPRODUCIRANJA PJEVANOГ SADRŽAJA

Sanja Šamanić

Učiteljski fakultet u Rijeci

Nela Dundović

Dječji vrtić Rijeka

Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 372.3:78

Sažetak

Uvidom u pjesmarice namijenjene radu s djecom rane i predškolske dobi uočeno je peterostrukou manje glazbenih primjera u trodobnoj mjeri od dvodobnih glazbenih primjera.

S obzirom na dolje prikazane rezultate pjesama je četverostruko manje, tj. zastupljena je jedna petina od ukupnog broja pjesama. Svako dijete bez poteskoća posjeduje biološke glazbene mogućnosti koje su predisponirane razvojem desne moždane polutke i nema objektivnih razloga za nesrazmjer u korištenju između dvodobnih i trodobnih mjera. Prepostavka je da će djeca predškolske dobi jednakost uspješno usvajati primjere na neutralnom slogu u dvodobnoj i trodobnoj mjeri. Jednako je očekivanje i u savladavanju i memoriranju pjesama s tekstom u obje mjeri.

Cilj je ovog istraživanja utvrđivanje razlike u uspješnosti reproduciranja i usvajanja zadanih glazbenih primjera pisanih u dvodobnoj i trodobnoj glazbenoj mjeri u radu s djecom predškolske dobi.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 60 djece predškolske dobi. Korištena je metoda opservacije i instrument kojim se, ocjenama 1-5, procjenjivala dječja ritmička i intonativna uspješnost. Djeca su ponavljala odsvirane i otpjevane glazbene primjere u dvodobnoj i trodobnoj mjeri na neutralnom slogu i s tekstom. Statistička obrada izvedena je u programu SPSS.

Rezultati pokazuju da nema značajne razlike kod usvajanja pjesama u dvodobnoj i trodobnoj mjeri. Uočljivije razlike pojavljuju se kod reproduciranja ritma; izvedba glazbenih primjera u dvodobnoj mjeri uspješnija je u odnosu na trodobnu mjeru.

Mogući razlozi uspješnijeg usvajanja dvodobne mjeri nalaze se u pretpostavci da su djeca do šeste godine izloženija upoznavanju s pjesmama u dvodobnoj mjeri u odnosu na pjesme u trodobnoj mjeri.

Ključne riječi: glazba, predškolsko dijete, pjevanje, dvodobna mjeru, trodobna mjeru

Glazba

Glazba je kroz povijest sveprisutna i sastavni je dio čovjekova odgoja i obrazovanja. O njezinom odgojnom djelovanju govorio je i Aristotel koji je ukazivao „da je glazba u velikoj mjeri igra, pa, prema tome, bavljenje glazbom ne spada u nastavu, jer učenje nije igra nego težak rad“ (Rojko, P., 1996, 7). Stoga je i odgoj slušatelja, onoga „koji će razumjeti i znati se radovati glazbi“ (Rojko, P., 1996, 7), vrlo važan zadatak. Glazba je povezana s čovjekom i njegovim društvenim životom (Andreis, J., 1967), prati njegove presudne trenutke, njegov rad, kao i promjene u društvenim strukturama.

Glazba se opisuje kao umjetnička disciplina kojoj je materijal zvuk (Manasteriotti, V., 1971) i kao spoj različitih inicijativa i promišljanja određenog trenutka, životnih stavova pojedinca i skupine, njihovih umjetničkih izraza i stremljenja (Vidulin-Orbanić, S., 2008). Autorica Majsec Vrbanić (2008, 62) navodi kako je „glazba umjetnost izražena tonovima i zvukovima“, i za dijete je emocija kojom može izraziti svoje čuđenje i stvarnost (Jurišić, G., Sam Palmić, R., 2002). Dostupna je svima, bez obzira na dob, kulturu ili druge različitosti te unosi ljepotu i radost u svakodnevni život čovjeka. Zbog toga je i bliska svoj djeci.

Razvoj glazbenih sposobnosti kod djece rane i predškolske dobi

Glazbene sposobnosti opisuju se kao „naslijedene biološke mogućnosti prepoznavanja i reprodukcije zvuka i zvukovnih kombinacija“ (Starc, B. i dr., 2004, 57 prema Hodges, 2002 i Pratt, 1997). Njih posjeduje svako dijete bez poteškoća i one se rano pokazuju, još u majčinoj utrobi. Na vanjske zvukove i ritmičke podražaje reagira čak i fetus dok novorođenče u prvom tjednu života može razlikovati visinu tona.

Strukture u prednjem dijelu desne moždane polutke omogućuju glazbenu percepciju koja obuhvaća osjetljivost za visinu tona, ritmičke izmjene tona, jakost tona i metodičku konturu. Glazbene sposobnosti podrazumijevaju nekoliko sposobnosti:

- razumijevanje melodije
- pamćenje melodije
- percepciju ritma
- shvaćanja tonaliteta

- utvrđivanje intervala
- sposobnost uočavanja estetskog značenja
- apsolutni sluh (Starc, B. i dr., 2004).

Najvažnija je sposobnost razumijevanje melodije, koje se temelji na osjećaju za visinu tona. Navedene su sposobnosti biološki utemeljene i razvijaju se zasebno od sposobnosti govora. Individualne su razlike također veće od razlika u govornim sposobnostima i mogu se primijetiti već u prvim godinama života. Razvoj glazbenih sposobnosti kod djece je pravilan od rođenja nadalje i ima podjednak tijek za svu djecu. Već u prvom mjesecu života javlja se reagiranje na zvuk u vidu žmirkanja i podrhtavanja dok dijete s tri mjeseca okreće glavu prema zvuku. Sa šest mjeseci života kod djeteta se javlja početak glazbenog oponašanja koje se manifestira kroz pokušaje glazbene reprodukcije. Do devetog se mjeseca javlja gukanje kao odgovor na glazbu i uočava se promjena u visini ili ritmu. To su faze motoričke reakcije na glazbu.

Prve glazbene reakcije pojavljuju se oko devetog mjeseca života kao „glazbeno brbljanje“, a nakon dvanaestog mjeseca raste broj motoričkih reakcija na glazbu. Javljuju se razne reakcije ugode ili neugode koje su povezane s različitom vrstom glazbe. U osamnaestom mjesecu javlja se i početak usklađivanja pokreta i glazbe.

Faza prave glazbene reakcije nastupa nakon osamnaestog mjeseca kada se javlja spontano pjevanje, i to pjevanje bez riječi, oponašanje teksta i oponašanje nekoliko taktova melodije. S tri godine nastupa porast glazbenog interesa. Povećava se usklađenost pokreta s glazbom i količina pjevanja po glazbenom modelu na račun spontanog pjevanja. Oko 50% djece uspješno oponaša ritam i melodiju, pozorno sluša i koncentrirano je na glazbene podražaje.

Faza imaginativne pjesme javlja se u trećoj i četvrtoj godini života. Dijete tada pjeva raznovrsne pjesme koje su često izmišljene ili su sastavljene od dijelova poznatih pjesama. Takve su pjesme melodijski inventivne i ritmički skromne.

U petoj i šestoj godini života traje faza razvoja ritma. Tada se sposobnost održavanja ritma dvostruko poboljšava. U toj dobi dijete još ne može prilagoditi pokrete promjeni tempa, griješi u intervalima te slučajno transponira u drugi tonalitet. Ne razlikuje riječ, ritam i visinu tona.

Nakon šeste godine odvija se nagli razvoj glazbenih sposobnosti, kako melodijskih, tako i ritmičkih. To je faza stabilizacije glazbenih sposobnosti. Usvajaju se pojmovi: trajanje, tempo, takt, melodijsko kretanje i tonalitet te je time olakšana percepcija i razumijevanje glazbe.

Osjetljivost djeteta za glazbu prirodno se razvija i dostiže maksimum između pete i šeste godine. Međutim, postoje i kritična razdoblja, „razdoblje najveće osjetljivosti na glazbene podražaje“ (Starc, B. i dr., 2004, 59), koje traje od rođenja do druge godine djetetova života. Tada okolina ima velik utjecaj na razvoj glazbenih sposobnosti i treba pružiti djetetu prigodno glazbeno okruženje. Potrebno mu je omogućiti aktivno sudjelovanje u glazbenom doživljaju i izložiti ga pjevanju i glazbi. Prirodna glazbena sposobnost predstavlja potencijal koji ovisi o djetetovim ranim glazbenim iskustvima. Osobito je izražena u obliku audijacije, „snage izravne impresije ili intuitivnog odgovora na glazbeni podražaj za koji je dijete sposobno bez glazbenog obrazovanja“ (Starc, B. i dr., 2004, 59), koja je osnova za glazbeno pamćenje. Audijacija je „neposredni izraz uspješnosti prve okoline u aktiviranju biološkoga glazbenog potencijala. Ona će biti to veća što je veća prirođena biološka osjetljivost na glazbene podražaje i što je bogatija i djetetu primjerena bila glazbena okolina od rođenja do njegove šeste godina“ (Starc, B. i dr., 2004, 59).

Ritam i mjera

Slušamo li pažljivo bilo koju melodiju, čut ćemo da su neki tonovi duži, a drugi kraći, neki jače naglašeni, drugi slabije. To kucanje ili disanje melodije zove se ritam (Kazić, J., 1966). Ritam neke pjesme, pa tako i dječje pjesme, prepoznatljiv je. Već samim kucanjem karakterističnog detalja neke poznate melodije dovoljan je za prepoznavanje iste. Ritam organizira protjecanje vremena u glazbi (Majer-Bobetko, S., 1991) i može biti jedini element glazbenog izraza. Uloga ritma mnogostrano se očituje ne samo u glazbi nego i u govorenome jeziku, uređenju prostora, životnim navikama itd. (Petrović, T., 2009).

Glazba se najčešće provodi u predškolskom odgoju putem dječje pjesmice koja sadrži prepoznatljiv i pristupačan tekst jer djeca od najranijeg djetinjstva slušaju ritam govora. Da bi riječi pjesme bile djeci razumljive i njihov smisao nedvojben, mora ih pratiti pravilan naglasak. Skupina zvukova i riječi mogu imati dva ili tri dijela. Ritamska podjela na dva dijela naziva se binarna doba ili dvodobna dok se podjela na tri dijela naziva ternarna doba ili trodobna. U dvodobnoj podjeli prvi je dio istaknut i naglašen, a drugi nenaglašen dok je u trodobnoj također prvi dio naglašen, a potom slijede dva nenaglašena dijela.

Takt, najmanji metrički određen dio kompozicije, nastaje kada se te vremenske jedinice udruže u skupine jednakog trajanja. Obilježava ga „ponavljanje jednakog dugih skupina vremenskih jedinica, u kojima je proveden jednak sustav

naglašavanja“ (Majer-Bobetko, S., 1991, 13). Podjelom na dvodijelnost i trodijelnost kao temeljnom mogućnosti ritmičke podjele nastaju jednostavne, temeljne, dvodobne i trodobne mjere. Iz njih se množenjem i zbrajanjem dobivaju nove, složene, izvedene mjere. „Mjera se označuje na početku kompozicije razlomkom, u kojem brojnik označuje broj vremenskih jedinica, odnosno doba u jednom taktu, a nazivnik označuje koja je to vremenska jedinica, tj. jedinica mjere“ (Majer-Bobetko, S., 1991, 14).

Metodologija istraživanja

Poticaj za istraživanje uočavanje je razlike između zastupljenosti glazbenih primjera u dvodobnoj i trodobnoj mjeri u pjesmaricama namijenjenim djeci rane i predškolske dobi. Naime, analizom pjesmarica došlo se do podataka da nijedna pjesmarica nema podjednaku zastupljenost navedenih primjera, već su uvek u većini zastupljeni dvodobni glazbeni primjeri. U jednoj od pjesmarica nema nijedan primjer u trodobnoj mjeri dok je njegova najveća zastupljenost u jednoj pjesmarici 30,1%. Sveukupno su glazbeni primjeri u dvodobnoj mjeri u pjesmaricama zastupljeni s 80,65% dok su glazbeni primjeri u trodobnoj mjeri zastupljeni s 19,35%.

Zastupljenost po pjesmaricama može se vidjeti u Tablici 1.

Autorice Vidulin-Orbanić, S. i Terzić, V. (2011, 153) istraživale su školske udžbenike za glazbenu kulturu od četvrtog do osmog razreda te, između ostalog, također utvrdile da je zastupljenost pjesama pisanih u dvodobnoj mjeri veća od zastupljenosti pjesama pisanih u trodobnoj mjeri. Naime, od 295 pjesama, koliko ih ima u navedenim udžbenicima, najzastupljenije su one u četveročetvrtinskoj mjeri gdje nalaze 93 primjera; 71 pjesma zapisana je u dvodobnoj mjeri, a 64 pjesme zapisane su u trodobnoj mjeri. Određena količina pjesama, njih 18, pisano je u mješovitoj dvočetvrtinskoj i tročetvrtinskoj mjeri, ostale u drugim vrstama mjeri.

Cilj je istraživanja utvrđivanje razlike u uspješnosti reproduciranja i usvajanja zadanih glazbenih primjera pisanih u dvodobnoj i trodobnoj glazbenoj mjeri u radu s djecom predškolske dobi. Naime, u literaturi nije pronađen nijedan dokaz da djeca lakše usvajaju glazbeni primjer u dvodobnoj mjeri od glazbenog primjera u trodobnoj mjeri. Prepostavka je da će djeca predškolske dobi jednakо uspješno usvajati primjere na neutralnom slogu u dvodobnoj i trodobnoj mjeri. Jednako je očekivanje i u savladavanju i memoriranju pjesama s tekstrom u obje mjere.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 60 djece u dobi od 4 do 6 godina. Ispitanici pohađaju dječje vrtiće „Đurdice“, „Krijesnica“ i „Podmurvice“, koji su u sastavu Dječjeg vrtića Rijeka, i u kojima se provode glazbene aktivnosti u sklopu integriranog glazbenog kurikuluma. Istraživanje je provedeno u razdoblju od travnja 2013. godine do travnja 2014. godine.

Naziv pjesmarice	Ukupan broj primjera	Primjeri u dvodobnoj mjeri	Primjeri u trodobnoj mjeri	Zastupljenost primjera u trodobnoj mjeri
Dijete pjeva	124	103	21	16,9%
Dječja srca	18	14	4	22,2%
Halubajčići	20	19	1	5%
Ivančice	70	63	7	10%
Ja volim pjesmu, pjesma voli mene	169	154	15	8,8%
Mala zvukovna slikovnica	27	21	6	22,2%
Od proleća do proljeća	12	10	2	16,6%
Od brojalice do pjesmice	20	20	0	0%
Pjevančica	30	22	8	26,6%
Pjevanka	650	498	152	23,3%
Spavaj, spavaj, zlato moje	83	58	25	30,1%
Sviramo uz pjesmu	77	61	16	20,7%
Zbornik pjesama i igara za djecu	167	137	30	17,9%
Zapjevajmo složno svi	123	104	19	15,4%
Zvončići	198	158	40	20,2%
Ukupno 15 pjesmarica	1788	1442	346	19,35%

Tablica 1. Zastupljenost glazbenih primjera s obzirom na ritmičku mjeru.

Odabранe su 4 dječje pjesme za istraživanje, po dvije pisane u dvodobnoj i dvije u trodobnoj glazbenoj mjeri. To su *Koka i pilići* (Golčić, I., 1998, 105), *Lutkića* (Šamanić, S., 2011, 70), *Dijete pjeva* (Riman, M., 2008, 46) i *Hajdemo van* (Čelar, A., Raguž, N., 2002, 24). Djeci su na klaviru odsvirana prva četiri takta svake pjesme. Pri odabiru glazbenih primjera pazilo se da su svi u opsegu od 4 tona i prethodno su neki transponirani na primjerenu visinu dječjeg glasa (opseg od d1 do a1).

Djeci su pojedinačno odsvirani pa onda otpjevani primjeri u dvodobnoj mjeri na neutralnom slogu (NA-NA). Nakon toga ispitanik je ponavljao glazbeni primjer, također na neutralnom slogu. Nakon 2-3 ponavljanja ocjenjivala se pjevačka izvedba ispitanika, najprije ocjena za ritam, a zatim za intonaciju. Istim postupkom odsviran je i ocijenjen glazbeni primjer u trodobnoj mjeri.

Potom je uslijedio glazbeni primjer u dvodobnoj mjeri koji se izvodio svirajući na klaviru i istovremeno pjevajući riječima. Nakon 2-3 ponavljanja ocjenjivala se pjevačka izvedba ispitanika, opet najprije za ritam, a zatim za intonaciju. Na isti način odsviran je i ocijenjen glazbeni primjer u trodobnoj mjeri.

Ocenjivanje pjevačke izvedbe ispitanika obavilo se po sljedećim kriterijima:

- ocjena izvrstan (5): ako ispitanik zadani primjer izvodi u potpunosti točno
- ocjena vrlo dobar (4): ako ispitanik izvodi jedan od četiri takta nepravilno
- ocjena dobar (3): ako ispitanik izvodi polovicu primjera netočno
- ocjena dovoljan (2): ako ispitanik izvodi samo jedan takt pravilno
- ocjena nedovoljan (1): ako ispitanik izvodi cijeli primjer nepravilno.

Pravilan ili nepravilan izgovor teksta nije bio bitan u ovom ocenjivanju.

Rezultati istraživanja

Dobiveni su se rezultati obradili odgovarajućom statističkom metodom uz primjenu programa SPSS.

Prva odsvirana pjesma pisana u dvodobnoj glazbenoj mjeri je *Koka i pilići* i izvedena je na neutralnom slogu. Nijedan ispitanik nije dobio ocjenu nedovoljan za ritmičku izvedbu, a najveći broj ispitanika, njih 44 ili 73,3% dobilo je ocjenu izvrstan. Stoga je i visoka srednja vrijednost $M = 4,55$ uz malu raspršenost rezultata $SD = 0,832$. I ocjene za intonaciju su relativno visoke; njihov je raspon između 1 i 5, a najveći broj ispitanika, njih 19 ili 31,7%, dobio je ocjenu dobar. Srednja vrijednost iznosi $M = 4,57$ uz također manju raspršenost rezultata $SD = 0,851$.

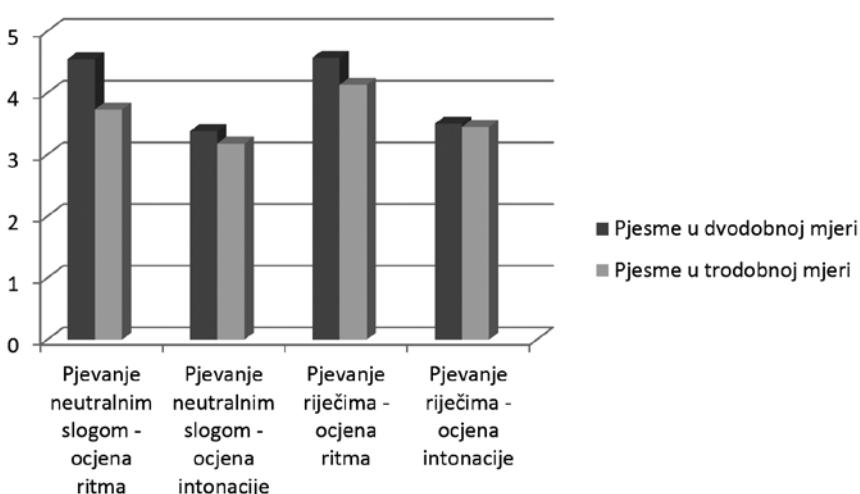
Druga odsvirana pjesma pisana je u trodobnoj glazbenoj mjeri i izvedena je također na neutralnom slogu. To je pjesma *Dijete pjeva*. Ocjene za ritmičku izvedbu raspršile su se na skali od 1 do 5, a najviše ispitanika, 24 ili 40%, dobilo je ocjenu dobar. Srednja je vrijednost niža u odnosu na primjer pisan u dvodobnoj mjeri $M = 3,38$ uz veću raspršenost rezultata $SD = 1,166$. Ocjene za intonativnu izvedbu relativno su slične; 16 ispitanika je dobilo ocjenu dobar što je 26,7%, ali je 14 ispitanika, ili 23,3%, dobilo ocjenu dovoljan što je snizilo srednju vrijednost na $M = 3,18$ uz raspršenost rezultata $SD = 1,214$.

Treća odsvirana i ocijenjena pjesma je *Lutkica*. Pisana je u dvodobnoj mjeri i izvedena je uz pjevanje riječima. Ocjenu nedovoljan i dovoljan dobio je samo po jedan ispitanik dok je najveći dio od 73,3% ili 44 ispitanika dobio ocjenu

izvrstan. Stoga je i srednja vrijednost za ritmičku izvedbu visoka i iznosi $M = 4,57$ uz malu raspršenost rezultata od $SD = 0,851$. Ocjene za intonativnu izvedbu također su se raspršile po cijeloj skali i najveći postotak ispitanika, 33,3% ili 20 ispitanika, dobio je ocjenu dobar. Manji broj od 12 ispitanika ili 20% dobio je ocjenu izvrstan što je snizilo srednju vrijednost ocjena na $M = 3,5$ uz veću raspršenost rezultata od $SD = 1,066$.

Četvrta i zadnje izvedena pjesma je *Hajdemo van*. Pisana je u trodobnoj glazbenoj mjeri i istovremeno je otpjevana riječima uz klavirsku pratnju. Najveći broj ispitanika, njih 26 što iznosi 43,3%, dobio je ocjenu izvrstan za ritmičku izvedbu, a slijedi 22 ispitanika ili 36,7% koji su dobili ocjenu vrlo dobar. Sukladno tome visoka je i srednja vrijednost koja iznosi $M = 4,13$ uz manju raspršenost rezultata $SD = 0,999$. Kod ocjena za intonacijsku izvedbu raspršenost rezultata veća je i iznosi $SD = 1,156$. Najveći broj ispitanika dobio je ocjenu vrlo dobar, njih 20 ili 33,3%, ali su se podjednake vrijednosti podijelile na ocjenu izvrstan, 12 ispitanika ili 20%, ocjenu dobar, 14 ispitanika ili 23,3%, i na ocjenu dovoljan, 11 ispitanika ili 18,3%. Srednja vrijednost stoga iznosi $M = 3,45$.

Srednje vrijednosti navedenih ocjena prikazane su u Slici 1.



Slika 1. Usporedba ocjena za ritam i za intonaciju.

Kako bismo provjerili značajnost razlike u ocjenama interpretacije pjesama u dvodobnoj i trodobnoj mjeri, korišten je t-test, a rezultati su prikazani u Tablici 2.

		Aritmetička sredina	Standardna varijacija	t	Stupnjevi slobode	p
Par 1	<i>Koka</i> , 2-dobna, ritam	4,55	,832	7,089	59	,000
	<i>Dijete</i> , 3-dobna, ritam	3,73	,989			
Par 2	<i>Koka</i> , 2-dobna, intonacija	3,38	1,166	1,845	59	,070
	<i>Dijete</i> , 3-dobna, intonacija	3,18	1,214			
Par 3	<i>Lutkica</i> , 2-dobna, ritam	4,57	,851	4,506	59	,000
	<i>Hajdemo</i> , 3-dobna, ritam	4,13	,999			
Par 4	<i>Lutkica</i> , 2-dobna, intonacija	3,50	1,066	,536	59	,594
	<i>Hajdemo</i> , 3-dobna, intonacija	3,45	1,156			

Tablica 2. Rezultati testiranja značajnosti razlika među ocjenama interpretacije u dvodobnoj i trodobnoj mjeri.

Rezultati pokazuju da su ocjene interpretacije ritma dvodobne mjerne statistički značajno više u odnosu na trodobnu mjeru, bez obzira radi li se o izvedbi neutralnim slogom ili riječima. Ocjene intonacije ne razlikuju se u dvodobnoj i trodobnoj mjeri u oba načina izvedbe.

Promišljali smo o mogućem dalnjem istraživanju sposobnosti djece u reprodukciji ritmički različitih pjevanih primjera. Mišljenja smo da bi ispitivanje jedne skupine djece trebalo započeti s trodobnim primjerima, potom s dvodobnim, a iduću skupinu ispitivati obrnutim redoslijedom (ABBA).

Zaključak

Glazbom utječemo na svekolike dječje doživljaje koji sudjeluju u pravilnjem i bogatijem razvoju i odrastanju djeteta. Ona je put koji otvara pozitivna i ugodna raspoloženja kod djeteta i neuključivanjem svih raspoloživih sredstava uskratit ćemo djetetu jedno lijepo iskustvo. Ako već postoje trodobni glazbeni primjeri u dječjoj literaturi, nameće se pitanje: zašto ih ne koristiti više?

Istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna razlika prilikom usvajanja pjesama u dvodobnoj mjeri prema usvajanju pjesama u trodobnoj mjeri jedino kada se ocjenjuje ritam, a ne i intonacija. Naime, djeca su uspješnije reproducirala ritam pjesme u dvodobnoj nego pjesme u trodobnoj mjeri.

Uzmemo li u obzir da ne postoje biološke prepostavke lakšeg usvajanja ritma pjesama u dvodobnoj mjeri od ritma pjesma u trodobnoj mjeri, jedan je od mogućih razloga takvih rezultata „izloženost“ djece predškolske dobi pjesmama u dvodobnoj mjeri. Koristeći pjesmarice u kojima su pretežno pjesme pisane u dvodobnoj mjeri, djecu u većini slučajeva upoznajemo s pjesmama koje su pisane u

navedenoj mjeri. S time su pjesme u trodobnoj mjeri nenamjerno manje zastupljene u radu odgajatelja.

Smatramo da je broj glazbenih primjera u trodobnoj mjeri neopravdano manje zastupljen od primjera u dvodobnoj mjeri u dječjoj glazbenoj literaturi i ne nalažimo značajniju opravdanost za njegovo manje pojavljivanje ili za manju primjenu u glazbeno-odgojnem radu s djecom rane i predškolske dobi.

Literatura

- Andreis, J. (1967), *Vječni Orfej*. Zagreb: Školska knjiga.
- Banov, N., Kolarić-Dumić, Lj. (2003), *Od proljeća do proljeća*. Rijeka: Adamić.
- Banov, N. (2006), *Od brojalice do pjesmice*. Rijeka: Glazbena škola „Aleksandra Jug Matić“.
- Čelar, A., Raguž, N. (2002), *Svijet glazbe*. Zagreb: Alfa.
- Đefri-Bošnjak, V. (2001), *Ja volim pjesmu, pjesma voli mene*. Osijek: Centar za predškolski odgoj.
- Đuričić, Š. (1998), *Pjevančica*. Osijek: Gradsко poglavarstvo grada Osijeka.
- Golčić, I. (1998), *Pjevanka*. Zagreb: Hrvatsko književno društvo.
- Goran, Lj., Marić, Lj. (1987), *Zapjevajmo složno svi*. Zagreb Školska knjiga.
- Goran, Lj., Marić, Lj. (1991), *Spavaj, spavaj, zlato moje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurišić, G., Sam Palmić, R. (2002), *Brojalica-snažni glazbeni poticaj*. Rijeka: Adamić.
- Kazić, J. (1966), *Kako nastaje melodija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Majer-Bobetko, S. (1991), *Osnove glazbene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- Majsec Vrbanić, V. (2008), *Slušamo, pjevamo, plešemo, sviramo – poticanje glazbom*, Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog izražavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži „Ruke“.
- Manasteriotti, V. (1971), *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Manasteriotti, V. (1971), *Zbornik pjesama i igara za djecu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mejovšek, M. (2003), *Uvod u metode znanstvenog istraživanja*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Mikac, S. (1991), *Mala zvukovna slikovnica*. Varaždin: Društvo naša djeca.
- Novosel, I. (2003), *Ivančice*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Petrović, T. (2009), *Osnove teorije glazbe*. Zagreb: HDGT.
- Riman, M. (2001), *Zvončići*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Riman, M. (2008), *Dijete pjeva*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Rojko, P. (1996), *Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.

- Sam, R. (1992), *Sviramo uz pjesmu*. Rijeka: Glosa.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing. Tehnička knjiga.
- Šamanić, S. (2011), *Glazbeni ključ*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Udruga za kulturu (2009), *Halubajčići*. Viškovo, Rijeka.
- Vidulin-Orbanić, S. (2006), *Dječja srca*. Pula: Corrlin.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008), *Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju*. Metodički ogledi, 15, 99-114.
- Vidulin-Orbanić, S., Terzić, V. (2011), *Polazište i pristup pjevanju u općeobrazovnoj školi*. Metodički ogledi, 18, 137-156.

INFLUENCE OF VARIOUS MUSICAL RHYTHMS ON SONG REPRODUCTION

Abstract

A study of nursery rhyme patterns that are used with young and pre-school children has shown that ternary forms are represented five times less than binary forms. Every child without difficulties possesses biological musical abilities which are predisposed by the development of right cerebral hemisphere. Therefore, there are no objective reasons for disproportion between binary and ternary-form musical compositions. The assumption is that pre-school children will acquire songs on a neutral syllable in binary and ternary form with the same ease. In addition, they will successfully master and memorise songs written in both forms.

The purpose of this research is to determine differences of success in reproducing and mastering given musical compositions written in binary and ternary form in jobs working with pre-school children.

The research was carried out on a sample of 60-80 pre-school children. By applying observational method, their success in repeating formerly played binary and ternary-form compositions on a neutral syllable on a given instrument with a text was graded by numbers 1-5. Statistical evaluation was carried out by SPSS programme.

The results have shown that there are no significant differences between the acquisition of binary and ternary-form compositions.

Possible reasons for more successful acquiring of binary form compositions can be found in the presumption that children are more exposed to binary form compositions by the age of six than to ternary form compositions.

Keywords: music, pre-school children, singing, binary form, ternary form

ORGANIZACIJA NASTAVE GLAZBE U OSNOVNOJ ŠKOLI I NASTAVNIH ZADUŽENJA UČITELJA GLAZBENE KULTURE

*Zrinka Šimunović
OŠ Ivana Mažuranića Vinkovci
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.2:78

Sažetak

Nastava glazbene kulture sastavni je dio školskog kurikuluma i zajedno s likovnom, tehničkom i tjelesnom i zdravstvenom kulturom čini okosnicu kulturno-odgojne uloge osnovne škole. Glavni razlog zašto nastava glazbe treba biti prisutna u svakom obrazovnom sustavu nalazi se u Internacionoj deklaraciji i konvenciji o ljudskim pravima i pravima djeteta. Deklaracija kaže kako svako dijete i odrasla osoba imaju pravo na obrazovanje i mogućnost za potpuni razvitak i sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu. Konvencija o pravima djece navodi kako obrazovanje, između ostalog, treba biti usmjereno na razvoj djetetove osobnosti, talenata, psihički i fizičke sposobnosti za iskorištavanje svih svojih potencijala. Kako bi svim ljudima bile ponuđene jednakе mogućnosti za kulturne i umjetničke aktivnosti, umjetničko obrazovanje treba biti glavni dio obrazovnih programa jednako dostupno svima (UNESCO, 2006).

U ovom će se radu prikazati kratak povjesni pregled organizacije nastave glazbe poslije kojeg će uslijediti prikaz nastavnog plana i programa za osnovnoškolski predmet glazbena kultura te Nacionalnog okvirnog kurikuluma. Analizom organizacije nastave glazbe i zaduženja nastavom učitelja glazbene kulture u Vukovarsko-srijemskoj, Osječko-baranjskoj i Brodsko-posavskoj županiji pokušat će se predvidjeti sve promjene koje će uvođenjem novog Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine, 34/14 i 40/14) utjecati na učitelje glazbene kulture na tom području. Namjera je istaknuti opširnost problema i manjkavost obrazovnog sustava u kojem se kultura postavlja na zadnje mjesto.

Ključne riječi: nastava glazbe, učitelji glazbene kulture, organizacija nastave, nastavna zaduženja

Uvod

Glazba je kao dio ljudske povijesti i kulture vrijednost bez koje se današnji svijet, ali i njegova budućnost, ne mogu ni zamisliti. Još od prvočitne zajednice, u kojoj je glazba čovjeka pratila u radu, zabavi, ratu i miru te služila kao utjeha, podrška i poticaj, pa do Stare Grčke i Stare Kine u kojima se vjerovalo kako glazba ima odgojne moći (Rojko, P., 2006) svjesnost o njezinoj važnosti brzo je rasla. Međutim, njezin ulazak u obrazovni sustav namijenjen širim društvenim slojevima nije bio tako brz. U početku je ono bilo namijenjeno samo povlaštenim društvenim slojevima da bi tek u 19. stoljeću ravnopravno s ostalim školskim predmetima nastava glazbe i učitelji koji su je poučavali dobili svoje mjesto u obrazovnom sustavu (Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L., 2012). U Hrvatskoj se glazbena nastava uvodi u školski sustav u drugoj polovici 19. stoljeća kao *pjevanje*, a u gimnazijama se poučava i glazbeno opismenjavanje, elementi povijesti te glazbene teorije (Rojko, P., 1996). U drugoj polovici 20. stoljeća program nastave glazbe prolazi kroz više promjena, pa se tako učenici poučavaju sviranju, slušanju glazbe, stvaralaštvu, glazbeno se opismenjuju uz već postojeće učenje pjevanja.

Uz program se mijenja i sam naziv predmeta od *Glazbenog odgoja, Muzičkog odgoja* do današnjeg naziva *Glazbena kultura* koji je uveden 1984. godine. Broj nastavnih sati u stalnom je opadanju pa se nastava glazbe u osnovnoj školi izvodi 35 sati godišnje od prvog do osmog razreda. Unatoč smanjenom broju sati nastavna se područja nisu znatno mijenjala što je utjecalo na kvalitetu i opravdanost takve nastave glazbe. Čest su problem predstavljali i nastavni zadaci koji nisu bili povezani sa znanjem o glazbi ili estetskim odgojem pa su često bili politički ili patriotski uvjetovani (Matoš, N., 2011). Promjene su se dogodile uvođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda za osnovnu školu 2006. godine u sklopu kojeg je izvedena fleksibilna konceptcija nastave, tzv. *otvoreni model* autora Pavela Rojka. Prema toj se konceptciji nastava glazbe temelji na slušanju glazbe i usvajanju muzikoloških sadržaja, a izborne su aktivnosti (sviranje, pjevanje, glazbeno stvaralaštvo i dr.) ostavljene na izbor predmetnom učitelju prema njegovim i učeničkim sklonostima (Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L., 2012; Šulentić-Begić, J., 2006). Razvoj glazbe kao umjetnosti uvijek je zavisio od društvenih okolnosti i položaja koji je glazba imala u društvu, ali i od razvoja glazbe kao fenomena zvuka, teoretskih i muzikoloških elemenata pa sve do glazbene pismenosti (Svalina, V. i Bognar, L., 2013).

Nastava glazbe u Nastavnom planu i programu i NOK-u

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOS, 2010) nastava glazbe nosi naziv Glazbena kultura i umjetnost i pripada umjetničkom području zajedno s Vizualnim umjetnostima i dizajnom, Filmskom i medijskom kulturom i umjetnošću, Dramskom kulturom te Umjetnošću pokreta i plesa. Svrha je umjetničkog područja ospozobljavanje učenika za razumijevanje i sudjelovanje u umjetnostima te učenje različitih umjetničkih sadržaja putem umjetničkih djela i iskustava.

U hrvatskom se Nastavnom planu i programu ciljevi nastave glazbe izvode iz dva temeljna načela koja sadrži nastava glazbene kulture: psihološko i kulturno-estetsko načelo. Psihološko načelo polazi od činjenice da svako dijete voli izvoditi i slušati glazbu, a kulturno-estetsko načelo zahtijeva od odgoja i obrazovanja pripremu svakog učenika za kompetentno korištenje glazbe. Vrlo je jasno i sažeto naveden cilj nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi i on glasi: „Cilj nastave glazbe u općeobrazovnoj školi uvođenje je učenika u glazbenu kulturu, upoznavanje osnovnih elemenata glazbenoga jezika, razvijanje glazbene kreativnosti, uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila za (kritičko i estetsko) procjenjivanje glazbe“ (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006, 66). U Nacionalnom kurikulumu navedeno je više ciljeva što je razumljivo s obzirom na opsežnost umjetničkog područja. Ovdje ćemo navesti neke ciljeve koji se odnose na nastavu glazbe:

- razvijanje zanimanja, osjetljivosti i kritičnosti za glazbenu umjetnost i izražavanje
- usvajanje temeljnih znanja o hrvatskoj i kulturi drugih naroda
- upoznavanje i vrednovanje vrijednih umjetničkih djela različitih stilskih razdoblja
- stjecanje razumijevanja i osobne odgovornosti za stvaralački proces te ospozobljavanje za kritičko procjenjivanje vlastitog izraza i iskaza drugih
- razvijanje samopoštovanja, samopouzdanja i svijesti o vlastitim sposobnostima te mogućnostima njihova razvoja stvaralačkim aktivnostima
- razvijanje praktično-radne vještine i kulture rada samostalnim i skupnim oblicima umjetničkih aktivnosti i učeničkoga stvaralaštva, kako bi ih mogli primijeniti u svakodnevnom životu
- razvijanje suradničkih odnosa i empatije u zajedničkih aktivnostima i stvaralačkom radu svršnjacima, naročito onim s posebnim potrebama
- razvijanje pozitivnog stava i skrbi za estetiku i kulturu životne okoline te aktivno sudjelovanje u kulturnom životu zajednice (NOK, 2010, 153-154).

Nacionalni kurikulum ide u korak s kurikulumima ostalih europskih zemalja te je orientiran na odgojno-obrazovne ishode ili postignuća učenika kao osnovu za kreiranje ostalih kurikulumskih područja (Šimunović, Z., 2014). Očekivana učenička postignuća prema NOK-u svrstavaju se u jedno opće područje pod nazivom Aktivno opažanje i razumijevanje svijeta umjetnosti i sudjelovanje u umjetničkom odgoju i stvaralaštvu te u pojedina umjetnička područja. U području Glazbene kulture i umjetnosti, prema NOK-u (2010, 156-157), učenička postignuća podijeljena su u pet područja:

- doživljaj glazbene umjetnosti i stvaralaštva
- ovladavanje sastavnicama glazbene umjetnosti i stvaralaštva
- izražavanje glazbenom umjetnošću i stvaralaštvom
- suradnja i komunikacija glazbenim doživljajem i izrazom
- vrednovanje i razumijevanje glazbe.

Nastavnim planom i programom (2006, 67) preporučene su zadaće nastave glazbe koje proizlaze iz već navedenog cilja predmeta Glazbena kultura:

- upoznavanje različitih glazbenih djela
- upoznavanje s osnovnim elementima glazbenoga jezika
- poticanje na samostalnu glazbenu aktivnost.

Iz tih zadaća proizašla su nastavna područja: pjevanje, slušanje i upoznavanje glazbe, izvođenje glazbe i glazbeno pismo te slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje.

Satnicom nastave glazbene kulture određen je i njen obrazovni status u nacionalnom kurikulumu. Taj se jedan sat tjedno glazbene nastave pokušao nadoknaditi uvođenjem široke ponude izvannastavnih te izvanučioničkih aktivnosti. Učiteljima je po tom pitanju dana veća ili manja sloboda u kreiranju sadržaja i aktivnosti, a na taj se način ujedno sve do školske godine 2014./2015. upotpunjava osnovica zaduženja nastavom. Uvodom u podatke AZOO-a za školsku godinu 2013./2014. može se primijetiti kako broj školskih zborova nadilazi broj škola (Tablica 1.), što znači kako neke škole imaju i po dva školska zbora, mlađi i stariji (163 zbora). Nakon najpopularnije glazbene izvannastavne aktivnosti slijede tamburaški i razni drugi orkestri, kao i sviranje pojedinih glazbala. Nešto je manji broj izvannastavne aktivnosti plesa i tradicijske kulture (folklor, tradicijska glazba, kulturna baština itd.). Ako se uzme u obzir podatak kako je većina navedenih aktivnosti zastupljena s dva sata u tjednom rasporedu, onda se može reći kako su učenicima koji su zainteresirani za nastavu glazbe ponuđena u prosjeku tri sata, ali i više sati tjedno nastave glazbe. Fakultativna nastava glazbe u tom

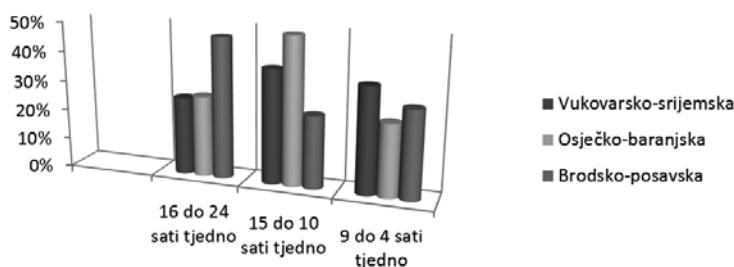
slučaju ispunjava svoju zadaću (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006) i zauzima vodeće mjesto u školi u području aktivnog muziciranja.

Izvannastavna aktivnost	Broj škola u kojima se izvannastavna aktivnost provodi			
	Vukovarsko-srijemska (49 osnovnih škola)	Osječko-baranjska (63 osnovne škole)	Brodsko-posavska (18 osnovnih škola)	Ukupno
Pjevački zbor mlađeg uzrasta	13	14	3	30
Pjevački zbor starijeg uzrasta	32	37	6	75
Pjevački zbor – mješovita skupina	18	29	11	58
Tamburaški orkestar	10	11	3	24
Orkestar (instrumentalna skupina)	3	7	-	10
Glazbena mladež	1	2	-	3
Sviranje (gitara, blokflauta, sintesajzer, đembe)	3	4	5	12
Ritmika (ples)	1	1	1	3
Kulturna baština (tradicionalna glazba, folklor, KUD)	2	5	2	9
Mjuzikl	-	-	1	1
Glazboterapija	-	1	-	1
Pletilje i vezilje, Šahovska sekcija škole, Novinarska skupina, Sindikalni povjerenik, Dramska skupina, Školska zadruga, Uređenje škole, Košarka, Organizacija kulturno-umjetničkih događanja u školi	12	5	1	18

Tablica 1. Izvannastavne aktivnosti u osnovnim školama Vukovarsko-srijemske, Osječko-baranjske i Brodsko-posavske županije u šk. godini 2013./2014.

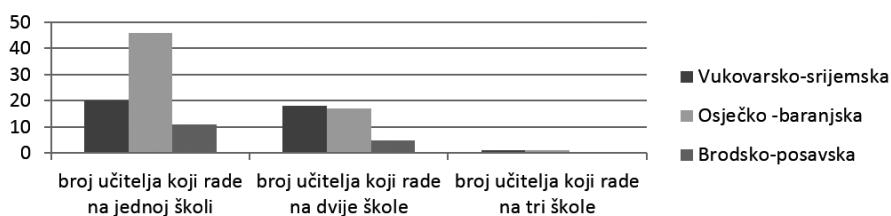
Promjene nastale stupanjem na snagu novog Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i suradnika u osnovnoj školi

Stupanjem na snagu novog Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi školske godine 2014./2015. (MZOS, 2014) uslijedit će promjene koje će uvelike utjecati na organizaciju nastave glazbene kulture, izvannastavnih aktivnosti kao i na nastavna zaduženja učitelja glazbe. Prema tom dokumentu izvannastavne aktivnosti ne ulaze u radnu osnovicu od minimalnih 16 sati tječne redovne nastave kao što je to do sada bio slučaj, već pripadaju skupini *ostalih poslova*. Uslijed tih promjena 26% učitelja Vukovarsko-srijemske županije, 27% učitelja Osječko-baranjske i 47% učitelja Brodsko-posavske županije (Tablica 2.) prema Izvješćima voditelja stručnih vijeća za Glazbenu kulturu Agenciji za odgoj i obrazovanje (2014) imalo bi nepuno radno vrijeme da je taj Pravilnik stupio na snagu šk. god. 2013./2014. Zanimljiv je podatak kako već sada zbog problema s upotpunjavanjem satnice 33% svih učitelja glazbene kulture u te tri županije radi na dvije škole (Tablica 3.).



Tablica 2. Tjedna zaduženja redovnom nastavom učitelja glazbene kulture u Vukovarsko-srijemskoj, Osječko-baranjskoj i Brodsko-posavskoj županiji u šk. god. 2013./2014.

U ovom slučaju inače pozitivan statistički podatak od 96% stručno zastupljene nastave glazbene kulture u proučavanim županijama ne ide u prilog dobrom rješenju ovog problema. U Tablici 4. može se vidjeti prosječna dob učitelja glazbene kulture i mogućnost zbrinjavanja tehnoloških viškova upražnjjenim mjestima umirovljenih učitelja u sljedećih nekoliko godina.



Tablica 3. Raspored učitelja glazbene kulture po školama u Vukovarsko-srijemskoj, Osječko-baranjskoj i Brodsko-posavskoj županiji u šk. god. 2013./2014.

Godine starosti	Broj učitelja u pojedinim županijama			
	Vukovarsko-srijemska (40)	Osječko-baranjska (63)	Brodsko-posavska (16)	Ukupno (119)
Do 30	6	2	2	10
31-40	14	23	7	44
41-50	9	16	7	32
51-60	6	11	-	17
61-65	5	10	-	15

Tablica 4. Starosna dob učitelja glazbene kulture u Vukovarsko-srijemskoj, Osječko-baranjskoj i Brodsko-posavskoj županiji u šk. god. 2013./2014. (u izvješću Brodsko-posavske županije nisu navedeni podatci za sve učitelje Glazbene kulture u toj županiji, stoga se u izvješću navode rezultati samo za skupinu od 16 učitelja)

Budućnost sadašnjih i budućih učitelja nastave glazbe

U dokumentu EUROPA 2020. naslovlenom Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast kao strateški cilj u području obrazovanja, usavršavanja i cjeloživotnog učenja navodi se stvaranje uvjeta za modernizaciju tržišta rada s ciljem podizanja razine zaposlenosti te osiguravanje održivosti društvenih modela. Polazi se od pretpostavke da bi stjecanje novih umijeća omogućilo lakše prilagođavanje promjenama na radnom mjestu i mogućim promjenama karijere (Novak, M. i Mitrović, P., 2013). Promjene i izazovi na koje nailaze sadašnji i budući učitelji glazbe zahtijevaju punu pripravnost i „dobar pogled u daljinu“ ne

samo učitelja već i onih koji te učitelje pripremaju i primaju u radna okruženja. Primjer „dobre prakse“ za pružanje programa stjecanja dodatnih kompetencija studenata glazbe od akademske se godine 2013./2014. može naći na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu. Putem tematskih modula koji su sastavljeni od skupine predmeta složenih prema polju i sadržaju student stječe dodatnu završnu kvalifikaciju koja je upisana u dodatni dokument (diploma supplement). Nastojanja su da ti moduli koji su dio izvedbenih programa integriranog studija postanu osnova novih cjeloživotnih programa obrazovanja na Muzičkoj akademiji. Potrebno ih je još provesti kroz pravne okvire i riješiti njihov pravni status u sustavu visokog školstva (Novak, M. i Mitrović, P., 2013).

Od akademske godine 2014./2015. i Umjetnička akademija u Osijeku (UAOS) nudi programe za cjeloživotno učenje. Programi su nastali kao odgovor na nedostatak umjetničko-edukativnih sadržaja koji se nude u tom dijelu Hrvatske. Polaznicima programa ponuđeno je učenje novih znanja i vještina iz područja zborske glazbe, razvoja glazbenog sluha (solfeggio), harmonije u nastavi i kompozicije.

Music education Network/meNet osnovana je 2006. u svrhu prikupljanja i širenja znanja o glazbenom obrazovanju u općeobrazovnim školama i o obrazovanju učitelja glazbe u Europi. Tijekom trogodišnjeg rada i istraživanja jedno od proučavanih područja bilo je i pitanje cjeloživotnog učenja učitelja glazbe. Među zaključcima radne skupine navodi se kako učitelji glazbe po završetku studija nisu potpuni stručnjaci jer će se okolina i društvo mijenjati što će uvjetovati da učitelji cijeli svoj radni vijek rade na sebi i svojoj stručnosti (Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L., 2012).

Ako to do sada nije bilo dovoljno jasno i vidljivo, onda je svakako novi Pravilnik o tjednim radnim obvezama dodao novo svjetlo na opširnost ovoga problema. Nastava glazbe u osnovnoj školi donosiocima toga pravilnika sigurno nije važniji školski predmet, kao što nije ni

kultura općenito. Svjesni situacije u kojoj su se zatekli učitelji glazbe u osnovnoj školi nisu u mogućnosti naći instant rješenja i riješiti svoje ne samo radne, profesionalne već i egzistencijalne probleme uvjetovane donošenjem već spomenutog pravilnika. Rješenje se treba iznaći planski i u suradnji sa svim obrazovnim strukturama koje bi predvidjele i prepoznale kretanja na tržištu rada i mogućnost dokvalifikacija i prekvalifikacija učitelja glazbe putem kvalitetnih cjeloživotnih programa stručnog usavršavanja.

Literatura

- AZOO. (2014). Izvješća voditelja Stručnih aktivnih Glazbene kulture za područja Vukovarsko-srijemske, Osječko-baranjske i Brodsko-posavske županije. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Matoš, N. (2011). Koncept skrivenoga kurikuluma s osvrtom na glazbeno obrazovanje. Tonovi, 56, 92-112.
- MZOS. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, NOK 2011. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Umjetničko područje. Zagreb: MZOS.
- MZOS. (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu, HNOS 2006. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Glazbena kultura. Zagreb: MZOS.
- Novak, M. i Mitrović, P. (2013). Tematski nastavni moduli – osnova cjeloživotnog obrazovanja glazbenika. U: Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3 (ur. Vidulin-Orbanić, S.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu, 475-483.
- Rojko, P. (2006). Glazbena nastava u općeobrazovnim školama u Europi. Tonovi, 47, 3-35.
- Svalina, V. i Bognar, L. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. Napredak, 154 (1-2), 219-233.
- Šimunović, Z. (2014). Komparativna analiza kurikuluma nastave glazbe Hrvatske i drugih odabranih zemalja. Napredak, 155 (1-2), 77-91.
- Šulentić-Begić, J. (2006). Primjena otvorenoga modela nastave glazbe. Život i škola, 15-16 (1-2), 97-104.
- Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu.

Izvori na internetu

- MZOS. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi. www.mzos.hr. Preuzeto 1.9.2014. sa: file:///E:/Documents%20and%20Settings/Zrinka%20Simunovic/My%20Documents/Downloads/PRAVILNIK_NORMA%20_NN%20(1).pdf
- UAOS. Programi cjeloživotnog učenja. www.uaos.unios.hr. Preuzeto 1.7.2014. sa: http://www.uaos.unios.hr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=135&Itemid=844&lang=hr
- UNESCO. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United nations Enable. www.un.org. Preuzeto 19.4.2014. sa: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>.

Ostali izvori

- Izvješća voditelja Stručnih aktivnih Glazbene kulture za područja Vukovarsko-srijemske, Osječko-baranjske i Brodsko-posavske županije za školsku godinu 2013/2014. Zagreb: AZOO.

ORGANIZATION OF MUSIC TEACHING IN PRIMARY SCHOOL AND TEACHING DUTIES OF MUSIC TEACHERS

Abstract

Teaching of Music Culture is an integral part of the school curriculum and with Art, Design and Technology and Physical Education is the backbone of the cultural – educational role of the elementary school. The main reason why music should be present in every educational system is located in the International declarations and conventions on human rights and child rights. The declaration says that every child and adult has right to an education and the ability to complete development and participation in cultural and artistic life. The Convention on the Rights of the Child states that education, among others, should be aimed at developing the child's personality, talents, mental and physical abilities for exploiting all their potential. In order to offer everybody equal opportunities for cultural and artistic activities, arts education should be a major part of educational programmes equally available to everyone (UNESCO, 2006).

In this study a brief historical overview of music teaching will be shown, followed by an overview of the Croatian curriculum and the National Curriculum Framework. The analysis of music teaching and teaching duties of music teachers in Vukovar-Srijem, Osijek-Baranja and Brod-Posavina counties tries to predict the influence that the introduction of a new ordinance on compulsory weekly working hours of teachers and assistants in elementary schools will have on music teachers in these regions (Narodne novine, 34 / 14 and 40/14). The intention is to highlight the broadness of the problems and deficiencies in the school curriculum in which culture is the least important thing.

Keywords: music, music teachers, teaching organisation, teaching assignments

ISHODI UČENJA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

*mr. sc. Tihana Škojo
Umjetnička akademija u Osijeku
Hrvatska*

Izvorni znanstveni rad /
Original Scientific Paper
UDK 37.017:78

Sažetak

Tijekom cijelog razvojnog odgojno-obrazovnog puta, sukladno pedagoškim reformama koje su se ogledale u nastavnim programima, pa sve do danas, prisutni su zajednički zahtjevi i nastojanja usmjerena pronalaženju najefikasnijih načina poučavanja, koji bi doveli do najboljih ishoda učenja. U posljednjih dvadeset godina i Hrvatska se obrazovna politika priklanja europskim pedagoškim tendencijama usmjeravanja kurikuluma s tradicionalnog, temeljenog na realizaciji nastavnog programa i prenošenju činjeničnog znanja, na razvoj proceduralnih znanja, vještina i sposobnosti; kompetencija. Prijelaz na kompetencijski sustav nužno je težio utvrđivanju ishoda učenja, *iskaza kojima bi se utvrdilo što učenik treba znati, razumjeti i/ili biti u stanju pokazati* nakon što završi određeni obrazovni stupanj. Utvrđivanje ishoda učenja, u suvremenom kurikulumskom pristupu, zahtjeva osim definiranih iskaza koja se odnose na znanja i sposobnosti, objedinjavanje aspekta praćenja i razvijanja individualnih znanja, umijeća, navika i cjelokupnu projekciju razvoja učenikove ličnosti u određenom predmetnom području.

Umjetničko područje predstavlja najkompleksnije nastavno područje koje zahtjeva visoko stručno i psihološko – pedagoški kompetentne nastavnike, koji će sa stručnog aspekta znati odgovoriti na metodičke promjene iz tradicionalnog načina poučavanja u otvoreni kurikulumski model. Istovremeno, nastavnike koji sa stručno-psihološkog aspekta posjeduju sposobnost prepoznavanja umjetničke darovitosti kod učenika i dobro znaju kombinirati metode rada, ali i motivirati učenike tijekom cijelog nastavnog procesa. U konačnici nastavnike koji će suvremenim didaktičkim principima usmjeriti nastavu prema ostvarivanju visoko kvalitetnih kompetencija kod učenika, ali i precizno znati odrediti dosege i granice, te strukture znanja, sposobnosti i vještine u skladu sa učenikovim predispozicijama te ih na primjeren, relevantan konkretni i mjerljiv način znati iskazati.

Provedenim istraživanjem usmjerenim na utvrđivanje ishoda učenja u nastavi glazbene kulture utvrđeno je da učenici nisu u pogledu evaluacije upoznati sa temeljnim okosnicama kurikularnog pristupa; ne mogu utvrditi što trebaju znati i umjeti, zašto i koje vrijednosti prihvatiti, odnosno koje kompetencije i u kojem obimu bi trebali steći nakon završenog određenog obrazovnog ciklusa. Obzirom na ostvarene rezultate istraživanja, u radu ćemo aktualizirati razloge koji dovode do nejasnoća prilikom preciznog definiranja ishoda učenja, te potom utvrditi moguće smjernice za procjenjivanje razine kompetencija u nastavi glazbene kulture.

Ključne riječi: ishodi učenja, kompetencije, umjetničko područje, nastava glazbene kulture

Uvod

Posljednja dva desetljeća hrvatsko obrazovanje obilježile su značajne promjene u sadržajnom i ustrojstvenom smislu, razvojno usmjerene prema odgojno-obrazovnim sustavima najnaprednijih zemalja Europe. Prepoznati nedostatci hrvatskog školskog sustava odnosili su se na preopsežan nastavni program, koji učenici teško svladavaju u određenom obrazovnom periodu, na enciklopedizam, pasivno usvajanje znanja, pamćenje nebitnih činjenica, bez poticanja stvaralačkog mišljenja, jednostrano prenošenje znanja s previše poučavanja, a premalo učenja, sputavanje kreativnosti i inventivnosti i sl. Svi prepoznati nedostatci označili su početak promjena koje su do bile osnovne konture u *Deklaracije o znanju i primjeni znanja*, Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti (2003.), temeljene na općim značajkama *Development of National Education Standards*, *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2004). Postupno se pristupilo razvoju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, koji je u svojoj početnoj fazi bio zamišljen kao *Katalog znanja, sposobnosti i umijeća*, projekt utvrđen kao baza za okvirne programe na sadržajnoj razini i kao osnova za izvedbene programe (Rosandić, D., 2013, 192). Katalog znanja u praksi nije ostvaren, nego se umjesto njega pristupilo stvaranju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda koji je označio novo poglavlje u razvoju hrvatskog školskog sustava.

Hrvatski nacionalni obrazovni standard zamišljen je kao smjernica u prilagodbi školskog sustava novim odgojno-obrazovnim prilikama, sa svrhom da se aktuelni, tradicionalni pristup obrazovanju temeljen na programima i nastavnicima, usmjeri na učenike i razvoj njihovih postignuća. Kako bi se odbacili suvišni nastavni sadržaji, ali istodobno i metode koje nisu uskladene s uzrastom učenika, odnosno kako bi se osluškivanjem potreba i preferencija učenika prilagodili nastavni oblici, metode i sredstva rada te na taj način omogućilo nastavniku slobodno iskazivanje kreativnosti. Kao rezultat izmijenjenog načina poučavanja promjene su se reflektirale i na nastavnike i učenike u smjeru suradničkog učenja kao najpovoljnije osnove za stjecanje širokog spektra sposobnosti i umijeća. Za glazbenu nastavu u osnovnoj školi HNOS je imao značajan utjecaj na definiranje i strukturiranje predmeta i cjelokupni daljnji razvoj.

Nastava glazbene kulture prilagođena novim odgojno-obrazovnim zahtjevima

Nastava glazbene kulture se do školske godine 2006./2007. kada je stupio na snagu HNOS, provodila prema integrativnom modelu, koji naglasak stavljali na poznavanje glazbe kroz poznavanje notnog pisma i vještinu izvedbe. Nastavni je model bio osmišljen kao kombinacija šest nastavnih područja, učenje nota, pjevanje i sviranje uz glazbeno stvaralaštvo, slušanje glazbe i obradu muzikoloških sadržaja, a njegova se zatvorenost očitovala u propisanosti velikog broja sadržaja, nastavnim programima koji su po svojoj utvrđenoj koncepciji, u predviđenom opsegu i vremenu su u praksi bili neostvarivi (Rojko, P., 2007).

Nastavnici, praktičari svakodnevno su se susretali sa navedenim poteškoćama, te svjesni nemogućnosti praktične realizacije utvrđenog programa samoinicijativno su započeli s reduciranjem aktivnosti i provođenjem drugačijeg modela nastave glazbene kulture u skladu s svojim kompetencijama i školskom opremom. U konačnici, temeljem istraživanja (Škojo, T., 2010.) pokazano je da učenici nakon osnovnog obrazovanja ne poznaju glazbena djela, nemaju razvijene vještine sviranja i pjevanja, te nemaju razvijen glazbeni ukus, odnosno nisu ostvarili zadatke i cilj nastave glazbe. Uvažavajući sve navedene okolnosti, iskustva nastavnika i promjene koje su se odvijale u hrvatskom školskom sustavu i njegovim pojedinim sastavnicama, otvorenost programa nametnula se kao jedini ostvarivi način donošenja nastavnog sadržaja, gdje se na temelju obvezne sadržajne jezgre nastavniku omogućava slobodno odabiranje aktivnosti. Otvoreni program i dalje sadrži navedena glazbena područja: slušanje, pjevanje, glazbene igre, elementi glazbenog pisma i sviranje, ali uz naglasak da su sve aktivnosti, osim onih u kojima se sluša i upoznaje glazba prijedlozi za izbor koji ne obvezuje nastavnika (Rojko, P., 2012, 133.; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Otvorenost se ogleda i u izboru nastavnog sadržaja prilikom izbora skladbi koje će se slušati ili pjesama koje će se obrađivati, te je u skladu s tendencijom rasterećenja nastavnog programa; smanjenom opsegu gradiva. Otvorenim modelom i selekcijom nastavnog sadržaja nastavnici su u mogućnosti samostalno, kvalitetno i kreativno kreirati nastavni proces, te možemo utvrditi da je ovim modelom učinjen korak prema značajnim promjenama koje se primiču suvremenim obrazovnim konstrukcijama.

Kurikulumski pristup usmjeren na kompetencije

Od prvih znanstvenih analiza kurikuluma, do danas interpretacije kurikuluma su prošle kroz brojne razvojne faze, koje su se kretale od određenja kurikuluma

kao nastavnog programa s naglaskom na programiranju sadržaja obrazovanja, preko koncepta koji uključuje planirane i neplanirane procese poučavanja do kurikuluma temeljenog na ishodima učenja (J. W. Wiles, J. C. Bondi, 1998). 20. st. donosi intenzivno proučavanje kurikuluma, istraživanje uvjeta u kojima se odvija učenje i poučavanje, razmatranja strukture, izrade i primjene temeljene na znanstvenim osnovama (Pastuović, N., 1999), a pojam kurikulum se tumači u svom najširem obliku i odnosi se na postupke kojima se definira sadržaj učenja, uvijete u kojima se učenje odvija, ali i na ukupnu funkciju škole.

Posljednjih dvadeset godina hrvatska se odgojno-obrazovna stremljenja usklađuju s europskim obrazovnim sustavima, potrebama i zahtjevima suvremenog društva, te započinje intenzivno proučavanje kurikuluma, te se brojnim interpretacijama nastoji doći do što je moguće kvalitetnijeg definiranja, koje će dati potuzdane smjernice za praktično ostvarivanje. U svojoj osnovi kurikulum obuhvaća nastavne sadržaje koje učenici trebaju usvojiti da bi se postigli utvrđeni odgojno-obrazovni ciljevi, organizaciju učenja i najefikasnije metode dolaska do najpovoljnijih rezultata poučavanja te način vrednovanja rezultata učenja (Herrick, V. E. i Tyler, R. W. 1950., prema Pastuović, N., 2005). Kurikulum postaje obrazovni proces koji se temelji na znanstveno zasnovanom cilju, zadatcima, sadržaju, planu i programu, organizaciji i tehnologiji provođenja, te različitim oblicima evaluacije učinaka (Previšić, V., 2007, 20).

Kao jedna od najznačajnijih odlika kurikuluma može se zamijetiti okretanje od znanja koje predstavlja informacije, prema znanju koje predstavlja osnovu za stjecanje kompetencija. Upravo zaokret od obrazovnoj strukturi koja ispred pamćenja činjenica prednost daje proceduralnim znanjima, vještinama i razvoju sposobnosti; kompetencijama (Sekulić-Majurec, A., 2007, 361), čini uporište kurikulumskog pristupa na kojem se bazira cjelokupna odgojno-obrazovna vizija zemlje, utvrđena Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Stoga aktualno odgojno-obrazovno usmjerenje kao polazište uzima precizno i jasno utvrđivanje onoga što očekuju da učenik određene dobi treba znati, koje vještine, sposobnosti i stavove treba razviti u razdoblju jednoga razvojnog ciklusa.

Ishodi učenja u glazbene kulture kao dijelu umjetničkog područja

Sukladno kurikularnom usmjerenju odgojno-obrazovnog procesa, koji se kao logičan slijed nadovezao na reforme započete donošenjem i realizacijom Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, glazbena se nastava našla u situaciji u kojoj je bilo potrebno odgovoriti na kompetencijsko usmjerenje kurikuluma preciznim utvrđivanjem ishoda učenja. Ishodi učenja predstavljaju iskaze kojima se izražava

što učenik treba znati, razumjeti i biti u stanju pokazati nakon završetka određenog procesa učenja (Vizek Vidović, V., 2007., Kovač, V. i Kolić-Vehovec, S., 2008). Važnost utvrđivanja ishoda učenja moguće je sagledati s nekoliko različitih aspekata. Osvrnut ćemo se na aspekt koji se odnosi na nastavnike, koji imaju značajno izmijenjenu ulogu u nastavnom procesu u posljednjih osam godina kada je postao aktualan otvoreni kurikulumski model u nastavi glazbene kulture.

Fleksibilno utvrđeni program, otvoren za stalne inovacije, omogućio je nastavnicima glazbene kulture odabir nastavnih sadržaja, te usklađivanje intenziteta poučavanja ovisno o viziji željenih kompetencija učenika. Upravo iz tog razloga jasno definiranje ishoda učenja postalo je značajnije nego ikada ranije, jer su za realizaciju i konačnu učinkovitost nastave odgovorni postali prvenstveno nastavnici, koji temeljem osobne vizije cilja poučavanja u svakom pojedinom razredu utvrđuju dominantne aktivnosti, zadatke nastave, nastavne metode, strategije i dr. Definiranje ishoda učenja je nužno kako bi se izložile jasne smjernice kojim se putem odvija glazbeno učenje, te je potrebno da bude iskazano u obliku opsega, nivoa i trajnosti znanja koje učenici trebaju ostvariti nakon određenog obrazovnog stupnja. Upravo su osnovne didaktičke dimenzije nastavnog predmeta; opseg koji čini temeljnu odliku kojom su obuhvaćene sve kompetencije, odnosno kvantiteta nastavnih sadržaja koje učenici trebaju stići i razviti u određenom obrazovnom razdoblju, a potom dubina i redoslijed sadržaja moraju biti temeljni iskazi koje će nastavnici glazbene kulture utvrditi. Precizno i jasno definiranje ishoda omogućit će nastavniku jasno strukturiranje sadržaja koje će imati implikacije na sve didaktičke aspekte nastave; od izbora oblika rada, nastavnih metoda, odabira pomagala, do odabira i oblikovanja načina praćenja rada učenika i vrednovanja znanja.

Prilikom utvrđivanja ishoda učenja u nastavi glazbene kulture potrebno je stalno imati u vidu mogućnost primjene naučenog i viziju razvoja samostalnog mišljenja učenika, ali i voditi računa o sposobljenosti za samostalno usvajanje znanja i posebice njegovu selekciju, te u konačnici za sintezu i procjenjivanje znanja u skladu s umjetničkom prirodnom nastavnog predmeta. Budući da se uloga učenika i nastavnika u aktualnoj nastavi značajno promijenila u odnosu na tradicionalnu ulogu, te da se iz prenošenja podataka, utvrđenih u udžbeniku i prenesenim učeniku od strane nastavnika prerasla u dinamičku funkcionalnu informaciju koja zahtjeva konstruktivističko učenje, a učenici više nisu upućeni isključivo na učenje pamćenjem i reproduciranjem naučenog gradiva. Memoriranje je nadomješteno razvijanjem vlastitih putova ostvarivanja znanja i vještina odnosno *samodoziranje* obrazovnog napredovanja s individualizacijom i diferencijacijom (Pedićek, F., 1987, 117), stoga je potrebno da se prilikom utvrđivanja ishoda uz

jasnu sliku o očekivanim postignućima ostavi dovoljno prostora osobnom napretku svakog učenika ovisno o njihovoј preferenciji. Ishodi definirani na ovaj način, koji su s utvrđivanja nivoa uspješnosti reprodukcije nastavne materije zamijenjeni višim procesima oblikovanja misaonih uzoraka i oblikovanja informacija imat će utjecaj na kasnije obrazovanje i viziju obrazovnih postignuća.

U svrhu preglednog i preciznog utvrđivanja obrazovnog procesa i Hrvatsko je obrazovanje prihvatio Bloomovu taksonomiju obrazovnih ciljeva, koju je Američko psihologjsko društvo usvojilo na konvenciji 1956. godine, a devedesetih godina prošlog stoljeća revidiralo, sukladno novim odgojno-obrazovnim zahtjevima. Prema Bloomovoj taksonomiji rezultati poučavanja kategorizirani su u tri povezana područja:

1. kognitivno područje koje se odnosi na usvajanje znanja
2. afektivno područje koje se odnosi na usvajanje stavova
3. psihomotoričko područje koje se odnosi na usvajanje vještina.

Ovakva podjela ishoda učenja uz predložene aktivne glagole, koji su značajno prošireni od prvobitnog idejnog koncepta B. Blooma, omogućuje nastavnicima jednostavnu i razvidnu, hijerarhijsku podjelu, počevši od najjednostavnije prema najsloženijim, te precizno i jasno povezivanje ishoda učenja sa ocjenjivanjem.

Posebno zahtjevno područje za utvrđivanje ishoda učenja je umjetničko područje u kojem pored kompetencija vezanih uz znanja i vještine značajnu ulogu imaju i kompetencije koje se odnose na stjecanje estetičkih stavova i vrijednosti. Iako kompetencije vezane uz kritičko prosuđivanje glazbenih djela i formiranje glazbenog ukusa svoje primarno utemeljenje imaju u glazbenom znanju, iskazanom u kognitivnom području kao preduvjetu za razumijevanje glazbe, njihovo definiranje leži u afektivnom području vezanom uz umjetničke vrijednosti, koje se odnosi na: prihvatanje umjetničkog izričaja, usvajanje i vrednovanje umjetničkih djela. Upravo u ovoj specifičnosti umjetničkog područja, nalaze se posebnosti za utvrđivanje i vrednovanje ishoda, koje su daleko zahtjevnije od definiranja ishoda u *egzaktnim* znanostima. Uz utvrđene posebnosti umjetničkog područja potrebno je naglasiti i specifičnost vezana uz umjetničku darovitost učenika koja će imati značajnog utjecaja na uspjeh učenika, djelomično zbog glazbenih preferencija, ali i radi snažnog motivacijskog aspekta takvih učenika.

Možemo utvrditi da je prilikom utvrđivanja ishoda učenja potrebno sveobuhvatno sagledavanje učenika, uz iznimno didaktičko-metodičko znanje nastavnika i uvažavanje posebnosti nastave glazbene kulture, kao dijela umjetničkog područja.

Istraživanje

U cilju poboljšanja realizacije nastave glazbene kulture, na način da se preciznim utvrđivanjem ishoda učenja utvrde kompetencije koje bi učenici nakon završenog određenog obrazovnog ciklusa učenja trebali steći i razviti, ali i značajnijeg pozicioniranja glazbene kulture, kao dijela umjetničkog područja, ostvareno je istraživanje na uzorku od 350 učenika osmih razreda. Istraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2014. godine sa svrhom utvrđivanja:

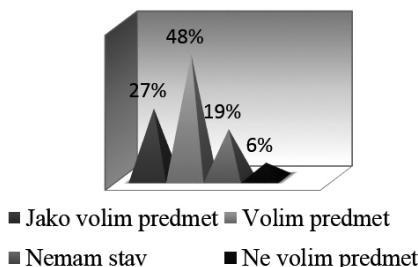
- odnosa učenika prema predmetu glazbena kultura,
- značaja glazbene nastave kao sastavnice umjetničkog područja na razvoj opće kulture,
- aktivnosti koje se ocjenjuju na nastavi glazbene kulture,
- preciznih ishoda učenja nakon završenog osnovnoškolskog obrazovanja,
- načina i značaja ocjenjivanja.

U svrhu prikupljanja podataka korišteni su anketni upitnici s pitanjima otvorenog tipa te postupci procjenjivanja i prosuđivanja. Dobiveni podatci su obrađeni citiranjem, kategoriziranjem i Likertovom skalom procjene. U provedenom kvalitativnom istraživanju rezultati su prikazani grafički te interpretirani deskriptivnom metodom.

Rezultati i interpretacija

U prvom dijelu upitnika, koji se odnosio na odnos učenika prema nastavnom predmetu glazbena kultura, 75% ispitanika odgovorilo je da vole predmet. Ovaj rezultat ukazuje na iznimno dobar položaj glazbene kulture u korpusu osnovnoškolskih predmeta, što čini pozitivnu osnovu za didaktičko-metodička unaprjeđivanja procesa poučavanja (grafički prikaz br. 1).

Kakav je tvoj stav prema predmetu glazbena kultura



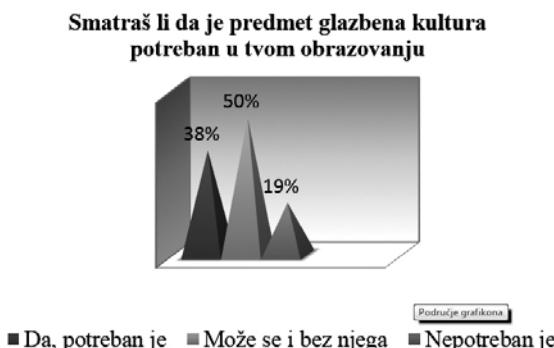
Grafički prikaz 1. Stav učenika prema predmetu glazbena kultura

Pozitivan odnos učenika prema predmetu očituje se i u odgovorima kojima učenici iskazuju zadovoljstvo sudjelovanjem u aktivnostima na nastavi glazbene kulture. Ovaj rezultat je još jedan pokazatelj uspješnog kurikularnog usmjerenja glazbene nastave zasnovane na otvorenom modelu (grafički prikaz br. 2).



Grafički prikaz 2. Stav učenika prema sudjelovanju u nastavnim aktivnostima

Nakon ispitivanja općeg stava o sklonosti prema predmetu glazbena kultura, pitanje koje je slijedilo odnosilo se na potrebitost predmeta unutar cjelokupnog obrazovanja. Polovica ispitanika smatra da se bez predmeta glazbena kultura može provesti njihovo obrazovanje, dok samo dvije petine ispitanika smatraju da je predmet potreban u obrazovanju. Odgovorima su učenici pokazali ne razumijevanje svrhe predmeta. Možemo utvrditi kako je tijekom obrazovanja potrebno jasno naglašavati cilj učenja, kao i kompetencije koje će učenici steći nakon određenog obrazovnog stupnja, te da je od iznimne važnosti ukazivanje značaja predmeta u formiranju kulture učenika (grafički prikaz br. 3).

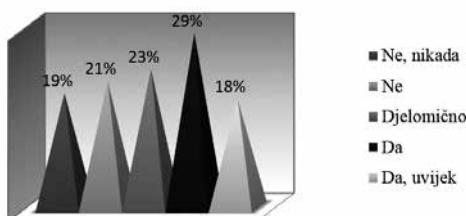


Grafički prikaz 3. Stav učenika prema potrebitosti predmeta glazbena kultura u njihovom obrazovanju

Pitanje koje je uslijedilo odnosilo se na utjecaj glazbene nastave na razvoj glazbenog ukusa kod učenika, odnosno na afektivne ishode glazbenog poučavanja,

podijelilo je učenike u mišljenjima. Petina ispitanika smatra da glazbena nastava nikada ne utječe; gotovo jednaki broj učenika smatra da uvijek glazbena nastava utječe na razvoj glazbenog ukusa; dok petina učenika misli da djelomično utječe. Iz odgovora se ponovno uočava potreba za nastavnikovim preciziranjem ishoda učenja, koji će obuhvatiti sva područja utvrđena Bloomovom taksonomijom obrazovnih ciljeva, te upoznavanje učenika sa svrhom nastavnog predmeta (grafički prikaz br. 4).

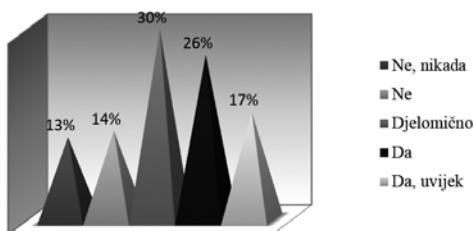
Glazbena nastava utječe na razvoj moga glazbenog ukusa



Grafički prikaz 4. Stav učenika o utjecaju glazbene nastave na razvoj glazbenog ukusa

Pitanje koje je slijedilo direktno se odnosilo na ishode učenja. Koliko su učenici upoznati s ishodima učenja iz predmeta glazbena kultura, te mogu li točno odrediti razinu i kvalitetu znanja i vještina i povezati s očekivanom ocjenom. U odgovorima su učenici pokazali neodređenost prilikom preciziranja ishoda učenja. Nemaju jasnu i konkretnu sliku o očekivanim znanjima i vještinama, te nisu sigurni u parametre vrednovanja svoga rada (grafički prikaz br. 5).

Točno znam koja razina i kvaliteta znanja, te koliko nastavnog sadržaja je za ocjenu odličan, vrlo dobar i dr.

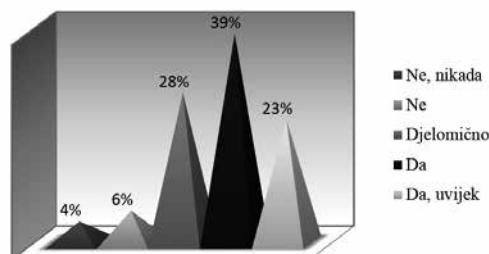


Grafički prikaz 5. Stav učenika o povezanosti između ishoda učenja i vrednovanja znanja

Neodređeni stav prisutan je u trećini odgovora ispitanika na pitanje o vrednovanju znanja kod njihovih kolega iz razreda što upućuje na nedostatak jasno

iskazanih tvrdnji od strane nastavnika o sadržajima koji se od učenika očekuju da zna, razumije, te da je sposoban pokazati nakon završetka određenog procesa učenja (grafički prikaz br. 6).

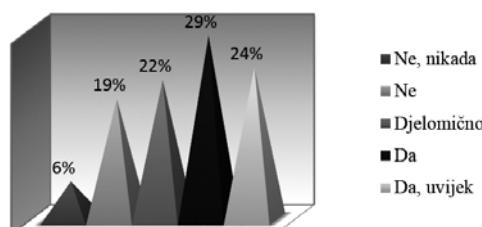
Jasno mi je zbog čega je kolega u razredu dobio veću ili manju ocjenu od mene



Grafički prikaz 6. Stav učenika o ocjenjivanju kolega iz razreda

Odgovori na sljedeće pitanje u kojima 22% učenika ističe da je djelomično jasno zbog čega su dobili određenu ocjenu iz predmeta glazbena kultura, ponovno aktualiziraju potrebu jasnog i preciznog utvrđivanja ishoda učenja, te sukladno tome i vrednovanja postignuća učenika. Budući da je glazbena nastava dio umjetničkog područja u kojem se osim kognitivnog područja, koje se isključivo odnosi na usvajanje znanja, vrednuju i ishodi učenja vezani uz afektivno i psihomotoričko područje, uočavamo da je moguć nesporazum tijekom vrednovanja postignuća učenika. Sukladno potrebi utvrđivanja preciznih, jasnih i hijerarhijski poredanih ishoda učenja i upoznavanju učenika s nastavnikovim očekivanjima, prisutna je potreba i za upoznavanjem roditelja s ishodima učenja, te načinom usklađivanja stečenih kompetencija s ocjenom (grafički prikaz br. 7).

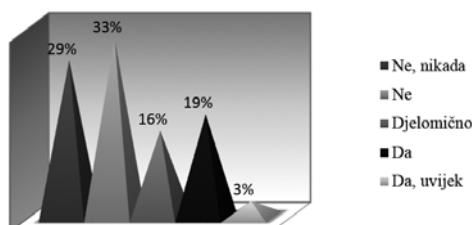
Našim je roditeljima jasno zbog čega smo dobili određenu ocjenu iz predmeta glazbena kultura



Grafički prikaz 7. Stav učenika o roditeljskom poznavanju ishoda učenja i ocjenjivanja

U dalnjem dijelu anketnog upitnika učenici su se izjasnili po pitanju ocjenjivanja na predmetu glazbena kultura. 62% učenika nije imalo primjedbi na ocjenu iz predmeta. Visoki postotak može biti posljedica visokih ocjena koje učenici ostvaruju na nastavi glazbene kulture. Istovremeno je 38% učenika imalo primjedbe na ocjenjivanje iz glazbene kulture što ponovno upućuje na značaj preciziranja kriterija ocjenjivanja (grafički prikaz br. 8).

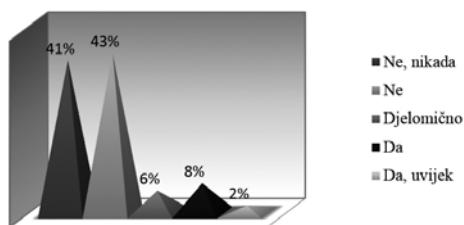
Tijekom dosadašnjeg školovanja sam imao primjedbu na ocjenu iz predmeta glazbena kultura



Grafički prikaz 8. Stav učenika o ocjenama iz predmeta glazbena kultura

Učenici su u sljedećem pitanju istaknuli zadovoljstvo načinom ocjenjivanja, te je 84% ispitanika utvrdilo da nisu imali primjedbe na način ocjenjivanja na nastavi glazbene kulture (grafički prikaz br. 9).

Tijekom dosadašnjeg školovanja imao sam primjedbu na način ocjenjivanja na nastavi glazbene kulture



Grafički prikaz 9. Stav učenika o načinu ocjenjivanju na nastavi glazbene kulture

Na pitanje koje se odnosilo na procjenu učenika o koristi koju su imali od nastave glazbene kulture 77% učenika opredijelilo se za pozitivne odgovore koji su određeni tvrdnjama: *Naučio sam dosta o glazbi, upoznao sam se s glazbom i zavolio sam klasičnu glazbu*. Iz ovih odgovora saznajemo da su učenici ipak svjesni znanja

koje su stekli tijekom osnovnoškolskog poučavanja i značaja predmetnih sadržaja (grafički prikaz br. 10).



Grafički prikaz 10. Stav učenika prema koristi od nastave glazbene kulture

Odgovorima na pitanje o odgovornosti za uspjeh nastave glazbene kulture uočavamo odmak od tradicionalnog načina poučavanja, kao odnosa između *prenositelja* i *primatelja* znanja, te prerastanje u novi, partnerski odnos nastavnika i učenika. Kod više od polovice učenika nova obrazovna stvarnost je suradnički odnos nastavnika i učenika, te zajednička odgovornost za uspjeh nastave. Tek 11% ispitanika percipira isključivo nastavnika kao odgovornu osobu za realizaciju nastave glazbene kulture (grafički prikaz br. 11).



Grafički prikaz 11. Stav učenika prema odgovornosti za uspjeh u nastavi glazbene kulture

Zaključak

Suvremene obrazovne tendencije usmjerile su Hrvatsko obrazovanje s tradicionalnog kurikuluma, temeljenog na realizaciji nastavnog programa i prenošenju činjeničnog znanja, na otvoreni kurikulum, usmjeren na razvoj proceduralnih znanja, vještina i sposobnosti; kompetencija. Prijelaz na kompetencijski sustav nužno je težio utvrđivanju ishoda učenja, sastavljenog od definiranih iskaza postignuća učenika, koji se odnose na znanja i sposobnosti, praćenja i razvijanja individualnih znanja i umijeća, odnosno na cjelokupnu projekciju razvoja učenikove ličnosti u predmetnom području.

Glazbena nastava prelaskom na otvoreni model doživljava veliku promjenu u svojoj temeljnoj strukturi. S dosadašnjih šest područja nastavnici su u mogućnosti odabrati dominantne aktivnosti i voditi poučavanje prema osobnoj viziji. Istovremeno ovakav način poučavanja, osim slobodne po pitanju utvrđivanja aktivnosti i sadržaja učenja, navodi nastavnike na preciziranje ishoda učenja u skladu s otvorenim modelom nastave koju provode. Provedenim istraživanjem utvrđeno je kako učenici vole sudjelovati u svim aktivnostima na nastavi glazbene kulture, te jasno percipiraju kako je uspjeh u nastavi produkt zajedničkog truda i zalaganja nastavnika i učenika. Istovremeno učenici ne mogu sa sigurnošću utvrditi razinu i kvalitetu znanja i vještina koja se od njih na nastavi glazbene kulture očekuje. Također ne mogu jasno i precizno utvrditi parametre vrednovanja uspjeha u nastavi glazbene kulture. Ishode učenja učenici percipiraju jedino s aspekta stjecanja znanja, kognitivnog područja, zanemarujući direktni utjecaj nastave na formiranje glazbenog ukusa i buduće glazbene preferencije. Obzirom na ostvarene rezultate istraživanja, zaključujemo kako je potrebno potaknuti nastavnike na usklađivanje otvorenog modela sa kompetencijama koje žele ostvariti kod učenika određenog obrazovnog ciklusa, jasnim i precizno definiranim ishodima učenja. Na taj će način ostvariti višestruku korist, koja će se očitovati u jasnoći usmjerjenja učenja koje zajednički s učenicima ostvaruju, transparentnosti i objektivnosti u ocjenjivanju, te u konačnici prilikom postizanja cilja nastave; ostvarivanja glazbeno odgojenih i obrazovanih učenika.

Literatura

- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
- Jurić, V. (2005). Kurikulum suvremene škole. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 185-197.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu, (1999), u: Prosvjetni vjesnik, Glasilo Ministarstva prosvjete i športa, posebno izdanje, br. 2, Zagreb.
- Kyriacou (1997). Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Marsh, C. J. (1994). Kurikulum: temeljni pojmovi, Zagreb: Educa.
- Pastuović, N. (1999). Edukologija. Zagreb: Znamen.
- Pedićek, F. (1987). Teorija obrazovanja i didaktika. Nastava u suvremenoj školi. Zagreb: Školske novine
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Kurikulum: teorije metodologija-sadržaji-struktura (ur. Previšić, V.), Zagreb: Školska knjiga, 15-38.
- Rojko, P. (2005). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom? *Tonovi*. 45/46, 5-16.
- Rojko, P. (2007). Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju. *Tonovi*. 49, 71-91.
- Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole: istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 265-278.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura (ur. Previšić, V.), Zagreb: Školska knjiga, 351-383.
- Škojo, T. (2010). Sinkronijski model i njegova usporedba s dijakronijskim modelom. (Magisterski rad, Sveučilište u Zagrebu).
- Stenhouse, L. (1995). An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Hainemann.
- Vican, D., Bognar, V. i Previšić, V. (2007), Hrvatski nacionalni kurikulum.U: *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura* (ur. Previšić, V.), Zagreb: Školska knjiga,157-204.
- Vizek Vidović, V. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Wiles, J. W. i Bondi, J. C. (1998). Curriculum development. A Guide to practice. New York.

LEARNING OUTCOMES IN TEACHING MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

Common requirements and efforts aimed at finding the most efficient ways of teaching in order to achieve the best learning outcomes have been present in the entire development of education up to the present day and in accordance with pedagogical reforms which reflected in curricula. In the last twenty years the Croatian educational policy has been accepting the European pedagogical tendencies and has changed the curriculum from the traditional, which was based on the realization of the curriculum and teaching facts, to the development of procedural knowledge, skills and competencies. The acceptance of competence system has necessarily aimed at establishing the learning outcomes, statements which would define what students have to know, understand and/or what they are able to do after completion of a certain educational level. Establishing learning outcomes in the contemporary curriculum approach requires, apart from the defined statements which refer to knowledge and competencies, the integration of all aspects of monitoring and developing individual knowledge, skills, habits and the entire projection of the student's personality development in a certain field.

The arts is the most complex teaching area which requires highly educated professionals in pedagogy and psychology, who are able to respond to methodical changes and accept an open curriculum instead of the traditional way of teaching. In addition, not only must they be able to recognize students' artistic talents and combine teaching methods, but also motivate the students during the entire educational process. Finally, the teachers should, by means of contemporary didactics principles, direct lessons towards the realization of high quality student competencies and precisely define ranges and limits, as well as knowledge, skills and abilities in accordance with student's predispositions in order to present them in a relevant, concrete and measurable way.

The aim of the research was to determine learning outcomes in teaching music culture. It has been established that the students are not familiar with the basic structure of the curricular approach; they are unable to define the necessary knowledge and skills and which values are to be accepted and why or which competencies and in what range they are supposed to possess after completion of a certain educational cycle. Based on the research results the paper will analyze the reasons for uncertainties in defining learning outcomes and determine possible guidelines for evaluation of competence levels in teaching music in elementary school.

Keywords: Learning outcomes, competencies, the arts, teaching music

SURADNJA UČENIKA ŠKOLE PRIMIJENJENE UMJETNOSTI I DIZAJNA OSIJEK S INSTITUCIJAMA GRADA I ŽUPANIJE

Marko Šošić

Škola primijenjene umjetnosti i dizajna, Osijek
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 37.017:7

Sažetak

Projektna nastava u srednjim školama relativno je nov pojam u pedagoškoj praksi. Radi se o obliku nastavnoga procesa u kojem se nastavni ciljevi i ishodi ostvaruju izvan okvira formalnog i tradicionalnog obrazovanja. Svi nastavni zadatci, a prema Okvirnom planu i programu pojedinog umjetničkog smjera škole, ostvaruju se u suradnji s različitim socijalnim, odgojno-obrazovnim ili kulturnim institucijama, poput vrtića, ostalih škola, bolnica, policije i slično. Pri tome se uloga nastavnika-predavača mijenja se u ulogu nastavnika-organizatora, menadžera i suradnika. Nastava je usmjerena na učenika, kojem je omogućeno individualno i timsko istraživanje zadanoga područja te sama realizacija rješenja. Oblikovanje ovakvog nastavnog procesa, koji mora biti timski, problemski, istraživački organiziran i istim metodama ostvaren, otvara brojne nove i povoljne mogućnosti izvedbe zadanoga cilja (Matijević, 2011.).

Ključne riječi: Projektna nastava, suradnja, institucije

Uvod

Obzirom da je u nastavnom programu Škole primjenjene umjetnosti i dizajna Osijek naglasak i na primijenjenu umjetnost – umjetničko oblikovanje uporabnih predmeta, nužno je bilo omogućiti da učenici izvedu svoj nastavni zadatak u stvarnoj praksi. Zadatak tako postaje proizvod i usluga, koji su stvoreni za ciljanog recipijenta.

Ovi projekti imaju za cilj staviti u kvalitetan odnos različite društvene kategorije, otvoriti školu prema životu i življenuju, razviti učeničke kompetencije i vještine, ostvariti socijalizaciju i omogućiti korisnost njihovog rada. Holistički pristup ovako oblikovanog nastavnog procesa integrira inače brojne segmente života koji u tradicionalnoj nastavi ostaju postrance. Učeničko zanimanje za zadatak i predanost u realizaciji, bila je razvidna od samoga početka projekta. Nastavni zadaci, koji često mogu biti nezanimljivi i teže se obrađuju, ovako dobivaju smisao, jer su učenici upoznati sa svim etapama procesa. U odgojnomy smislu, učenici postaju aktivni sudionici života koji nije izoliran samo u teorijskim okvirima, jer svoje postojanje ostvaruje u punoj praksi.

Učenička likovna inicijativa

Škola primjenjene umjetnosti i dizajna Osijek unazad nekoliko godina uspješno surađuje s različitim institucijama (likovne radionice s Dječjim domom Klasje, Centrom za žrtve obiteljskog nasilja Osijek, Dječjim domom Sv. Ana Vinkovci, ...), pa je ovakav oblik spontane suradnje zahtijevao i svoju formalizaciju u obliku ciljanoga i planiranoga djelovanja. Iz postojeće uspješne suradnje moglo se pretpostaviti je da bi buduće suradnje s osječkim, županijskim i međužupanijskim institucijama mogle biti vrlo korisne i za samu instituciju (šticičike/korisnike), ali i za učenike Škole. Jedan od kontinuiranih školskih projekata je projekt ULI (Učenička likovna inicijativa), kojega je 2009. godine prihvatio Savjet mladih Županije osječko-baranjske. Nositelji likovno-umjetničkih radionica su učenici Škole pod stručnim vodstvom i usmjeravanjem svojih nastavnika. Radionice su se ostvarivale u školskim prostorima, izvan škole, ali i u drugim gradovima Osječko-baranjske županije, posebice na prostorima od posebne državne skrbi.

Cilj je ovog projekta potaknuti učenike na suradnju sa svojim vršnjacima, sa starijim i nemoćnim ljudima, a s naglaskom na razvoj stručnih i socijalnih vještina, vještina komunikacije i empatije, te na razvoj same kreativnosti kroz izvedbu u praksi. Metoda učenja iz vlastitog praktičnog iskustva, koje je jednim dijelom

oslobodjeno formalnog obrazovanja u učionicama i izvedeno u život zajednice, još tijekom školovanja pokazuje vrlo dobre rezultate. Pogotovo je važno napomenuti važnost ciljane izvedbe zadatka, pri čemu se učenici susreću s uvjetima i potražnjom naručitelja, kojega i sami osobno upoznaju. Ovakav oblik prakse ostvaren tijekom školovanja olakšat će moguće socijalne i menadžerske barijere u trenutku kada završe školovanje i postanu konkurenti na tržištu rada.

Prepoznatih problema i potreba

Izazovi današnjice, a koji su prepoznati kao poticaj za pokretanje ovog projekta, obuhvaćaju prvenstveno pedagoško i socijalno-odgojno područje. Slaba senzibilnost društva prema kreativnom umjetničkom stvaralaštvu, nedostatak kvalitetne komunikacije, uvažavanje različitosti, tek su neki od potencijala ovakvog projekta.

U našem obrazovnom sustavu postoji vrlo malo projekata koji bi učenicima mogli omogućiti kreativno (jer se školju za to) i konstruktivno pomaganje ljudima oko sebe, ali i da vlastitim primjerom afirmiraju i potaknu ostale sudionike života u zajednici. Odgovornost nastavnika škole koja odgaja i obrazuje učenik senzibilizirane za umjetnost, a koji bi nakon završenog školovanja mogli biti uključeni u život zajednice, leži upravo u tome da im se takav razvojni put omogući.

Ciljana su skupina učenici Škole primijenjene umjetnosti i dizajna Osijek, djeca vrtićke dobi, učenici osnovne škole, bolesna (privremeno i trajno) djeca, stare i nemoćne osobe. Učenici bi svojim vršnjacima, ali i starijima mogli najviše pomoći, izravno ih uključujući u umjetničko stvaralaštvo i doprinoseći stvaranju ugodnijeg životnoga okruženja. Sve to podrazumijeva i kreativno i korisno iskoristavanje vremena.

Opis projekta

Ovim projektom ostvaruje se kvalitetna suradnja učenika Škole s mladim i starijim ljudima na području Grada i Županije. S obzirom na umjetničke vještine i znanja koja karakteriziraju učenike-nositelje projekta, suradnja podrazumijeva integraciju sa svim starosnim dobima – izgubile bi se razlike između mlađih, mlađih, starijih i najstarijih.

Sve radionice odvijaju se pod vodstvom stručnih osoba (profesori likovne umjetnosti / akademski obrazovani likovni umjetnici). Afirmacija svih polaznika radionica potvrđuje tezu da svatko može konkretnim primjerom učiniti nešto korisno i konstruktivno za zajednicu. Projektom se stvaraju ne samo trajni likovni uradci

koji će oplemeniti prostore škola (primjerice murali), vrtića, domova, bolnica, nego i veća humana i kulturna osviještenost unutar same zajednice. U dugo-ročnom smislu, cilj je potaknuti mlade polaznike radionica da se i u budućnosti nastave baviti kreativnim i humanim radom. Rezultati, polučeni na radionicama, javno su predstavljeni putem javnih tribina, u medijima ili na izložbama.

Planirane projektne aktivnosti su svi oni nastavni zadatci propisani Nastavnim planom i programom, a obuhvaćaju područja likovnosti i dizajna, poput zidnog slikarstva, usluga grafičkog, aranžersko-scenografskog dizajna i dizajna odjeće, kiparstva (sitna plastika i keramika), kreacije majica i bedževa.

Analiza rezultata i vrednovanje projekta

Iako je projekt predviđen da bude višegodišnji, po završetku je već prva radionica pokazala svoje rezultate. U pojedinačnim radionicama su sudjelovali brojni učenici škole, iz svih smjerova, uz mentorstvo njihovih predmetnih nastavnika. Likovni radovi učenika trajno ostaju u vlasništvu institucije gdje su nastali, čime je estetski i kulturno obogaćuju i oplemenjuju. Zamišljen i kao poticaj svima na razvoj i proširenje suradnje, ovaj projekt bi svojom likovnom idejom okuplja osobe iz različitih socijalnih, obrazovnih ili dobnih skupina.

Za evaluaciju projekta korišteni su sljedeći indikatori: broj učenika i mentora Škole, broj vanjskih suradnika na projektu (polaznici, osobe iz struke), najave i obavijesti u novinama i ostalim medijima te kontinuirano praćenje projekta na mrežnoj stranici škole.

Od početka projekta ostvareni su brojni rezultati:

- mural u dvorištu Doma za odgoj i obrazovanje djece i mladeži Osijek, rujan 2013. (Slika 1)
- oslikavanje eksterijera Centra za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“, lipanj 2012. (Slika 2)
- oslikavanje atrija osnovne škole Sv.Ane u Osijeku, svibanj 2010. (Slika 3)
- oslikavanje odjela pedijatrije KBC Osijek, veljača 2012. (Slika 4)
- mural u Dječjem vrtiću „Vedri dani“, Jegerova ulica , Osijek, rujan 2009.
- mural u Dječjem vrtiću „Ribica“, Sarvaš, listopad 2009. (Slika 5)
- kostimi i scenografija za božićnu predstavu štićenika COO-a „Ivan Štark“, prosinac 2009. (Slika 6)
- mural u Dječjem vrtiću „Stribor“ , V. I .Meštrovića 7, Osijek, svibanj 2009.,
- oslikavanje tende u Domu za starije i nemoćne, Drinska ulica 10, Osijek, svibanj 2009.



Slika 1: Dom za odgoj i obrazovanje djece i mladeži Osijek



Slika 2: COO „Ivan Štark“, Osijek



Slika 3: Osnovna škola Sv.Ane u Osijeku



Slika 4: Odjel pedijatrije KBC Osijek



Slika 5: Dječji vrtić „Ribica“, Sarvaš



Slika 6: COO-a „Ivan Štark“, Osijek

Suradnja s Policijskom upravom – Odjelom za prevenciju i Centrom za nestalu i zlostavljanu djecu Osijek

Godine 2010. je na prijedlog Centra za nestalu i zlostavljanu djecu Osijek (CNZD) započela suradnja sa Školom, a na razradi i oblikovanju plakata koji bi ukazali na problem internetskog zlostavljanja djece i mladih. Ovom projektu se uskoro pridružila Policijska uprava osječko-baranjska (Odjel za prevenciju). Projekt je započeo s realizacijom šk. god. 2010.-2011. i još uvijek traje. Zbog specifičnosti izvedbe zadatka, u ovaj projekt uključeni su učenici trećih i četvrtih razreda, odjela grafički dizajn.

Stvaranjem novog, a velikoj većini apstraktnog i nepoznatog prostora, virtualni mediji su preslikali stvarnost. Svi povoljnosti brze, jeftine komunikacije i izmjene podataka, sa sobom su ponijele i onaj negativni aspekt zlouporabe virtualnih prostora, poput prijetnji, zlostavljanja, ucjena i slično. Ovaj problem osobito pogađa djecu i mlade, jer su vrlo često u tim virtualnim prostorima bez nadzora odrasle osobe. Obzirom da je problem puno veći nego li je to u svijesti zajednice, ovim projektom se ciljano pokušalo educirati o negativnim stranama virtualnih komunikacija i to konkretnim primjerima.

Planska izvedba projekta sastojala se od nekoliko ključnih koraka. Učenici su upoznati s zadatkom i željenim ishodom projekta, planom njegove realizacije i metodama rada. Nastavnikov zadatak je bio osmisлити strategije i plan rada, koji su ostvareni u njegovim prijedlozima i vodstvom, ali i učeničkim. Pomicanje granice *naručitelj-izvršitelj* urodilo je kreativnim i originalnim idejama, jer je čitav proces osmišljen da ga izvode sami učenici. Iako su u svakom trenutku projekta učenici bili pod vodstvom i stručnom pomoći nastavnika, često su morali samostalno odlučivati i izvoditi neke dijelove zadatka, što je pridonijelo učenju na vlastitim pogreškama i istraživanju novih i boljih postupaka od dosadašnjih.

Pokrenuta je rasprava o pozitivnim i negativnim stranama komunikacije, kako one uživo, tako i one virtualne, a sve su ideje morale biti argumentirane i pojašnjene. Učenici su iznijeli primjere virtualnog nasilja za koje su čuli ili sami doživjeli (putem mobitela, društvenih virtualnih mreža i sl.). Na ovaj način su uzorci, a po kojima će izvoditi svoj praktični rad (plakat), imali uporište u stvarnom životu i time nosili snagu autentičnosti, koja se potom i pokazala u njihovim radovima. Većina vizualnih (fotografskih) materijala koje su učenici koristili u oblikovanju plakata njihov je autorski rad. Za potrebe plakata, učenici su sami inscenirali situacije, scenografiju, šminku i kostime, što je rezultiralo originalnim i specifičnim izričajem. Obzirom da su plakati namijenjeni upravo mladima, odabir motiva i elemenata je prepušten upravo učenicima, koji najbolje poznaju ukus svojih vršnjaka i atraktivnost pojedinih vizualnih poruka.

Gotovi plakati (slika 7) prezentirani su u više navrata u sklopu predavanja po osnovnim i srednjim školama Županije osječko-baranjske i na izložbama koje su organizirali CNZD i Policijska uprava, a u suradnji sa Školom primijenjene umjetnosti i dizajna Osijek.



Slika 7: Primjeri plakata za Projekt prevencije nasilja na internetu, kojeg su izveli učenici Škole, smjera grafički dizajn, a pod mentorstvom Marka Šošića, prof.

Ovaj projekt, koji traje četvrту godinu za redom, prošle je školske godine proširen i na medij videa. Učenici su sami osmislili nekoliko scenarija na temu prevencije internetskog nasilja, od kojih je odabran jedan i potom snimljen kao promotivni spot (Slika 8). Učenici su, kao i u slučaju oblikovanja plakata, sami glumili u

spotu i sami su birali lokacije, uz podršku mentora, stručnog vodstva iz CNZD-a i profesionalnog snimatelja.



Slika 8: Promotivni spot CNZD povodom „Dana sigurnog interneta“, veljača 2014. (isječak), izvor: www.youtube.com/watch?v=r6eiScDpuIg (pristupljeno 6. srpnja 2014.)

Zaključak

Projektna nastava, koja kao oblik nastavnog procesa koji nije više integriran, nego često i njegov glavni dio, uvelike podiže razinu kvalitete nastave i radnog ozračja u Školi. Predanost zadatku govori koliko su ga učenici ozbiljno shvatili i prepoznali sebe kao nositelje cijelog procesa.

Izvedba nastavnoga zadatka koji se ostvaruje u praksi i koji podliježe zakonitostima „stvarnoga života“ i svih popratnih situacija, podiže sam zadatak na višu razinu od one kada se on izvodi kao vježba, izoliran u učionici. Pri tome se postiže nova kvaliteta nastave, jer se učenici pretvaraju od pasivnih promatrača u aktivne sudionike procesa. Samim time postiže se visoka razina njihove motiviranosti, ali i samoga nastavnika kojemu ovakva reakcija može biti samo poticaj za daljnje istraživanje i primjenu ovakvih metoda u daljnjoj nastavi. Sve teorijsko znanje i vještine dobivaju primjenu i konkretizaciju u samoj praksi, što oplemenjuje samu svrhu nastave. Svi pojedini zadatci, provedeni ovakvom metodom rada, sadržavaju cjelovitost cijelog procesa, a s kojim su učenici upoznati u svakom trenutku. Ovo je posebice važno zbog iskustva koje učenici pri tom dobivaju, jer se integriju u život vlastitom aktivnošću unutar profesije za koju se školju.

Literatura i izvori

- Jensen, E. (2003.). Super-nastava (Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje). Educa. Zagreb
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011.). Nastava usmjerena na učenika. Školske novine. Zagreb
- Matijević, M. (2001.). Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije. Tipex. Zagreb.
- http://www.hrmrustvo.hr/montessori_pedagogija.html
- <http://www.umjetnicka-skola-osijek.hr/uli.html> (pristupljeno 8.srpnja 2014.)
- http://www.cnzd.org/site2/index.php?option=com_content&view=article&id=115 (pri-
stupljeno 10.srpnja 2014.)
- <http://www.waldorfska-skola.com/>

COOPERATION BETWEEN THE STUDENTS OF THE SCHOOL OF ART AND DESIGN OSIJEK AND THE TOWN AND COUNTY INSTITUTIONS

Abstract

Project teaching in secondary schools is a relatively new concept in educational practice. It is a form of teaching process in which learning objectives and outcomes are achieved outside the framework of formal and traditional education. All teaching assignments, according to the Framework curriculum of each school's artistic direction, is provided in cooperation with a variety of social, educational and cultural institutions, such as kindergartens, other schools, hospitals, the police and others. The role of the teacher-lecturer changes in the role of teacher-organizer, manager and associate. Classes are aimed at the student, which enables individual and team research of a specified field and the realization of solutions itself. Forming such a teaching process, which must be oriented to teamwork, to a problem solving, organized as a research and accomplished by the same methods, opens up numerous new opportunities and favorable performance objective.

Keywords: project teaching, collaboration, institutions

GLAZBENE IGRE U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić

Učiteljski fakultet u Osijeku

Hrvatska

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 372.4:78

Sažetak

U osnovnoj se školi, prema nastavnom planu, nastava glazbene kulture odvija jedan nastavni sat tjedno, no poželjno je da se glazbene aktivnosti u primarnom obrazovanju javljaju svaki dan. Učitelji primarnog obrazovanja ne moraju se strogo pridržavati rasporeda sati te ne moraju izvoditi nastavu prema predmetnom modelu koji, u biti, i nije primjenjen učenicima mlađe školske dobi. Stoga bi se glazbene aktivnosti, pa tako i glazbene igre, mogle izvoditi i u okviru neglazbenih predmeta razredne nastave. Naime, glazbene igre mogu pomoći učiteljima pri stvaranju opuštenoga ozračja u razredu, doprinose zanimljivosti, uklanjaju monotoniju i učenici će stoga biti pažljiviji. Osim toga, pomoću njih učenici nesvesno usvajaju glazbena znanja i vještine te uočavaju glazbene sastavnice. Najveći je argument za njihovo uvođenje u nastavu glazbene kulture, ali i nastavu neglazbenih predmeta, taj što glazbene igre utječu na razvoj glazbenih sposobnosti učenika. U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje u prvim trima razredima OŠ Retfala u Osijeku tijekom travnja i svibnja 2014. godine. Cilj je istraživanja bio spoznati jesu li učenici mlađe školske dobi zainteresirani za glazbene igre, koje glazbene igre vole više i ima li razlike u naklonosti određenim glazbenim igrarama s obzirom na dob učenika. Rezultati su pokazali da učenici mlađe školske dobi rado izvode glazbene igre te da najviše izabiru glazbene igre uz slušanje glazbe. Ustanovljeno je da odrastanjem opada interes za glazbene igre. S obzirom na dob učenici prvoga razreda više vole izvoditi igre s ritmovima dok su učenicima drugoga i trećega razreda draže igre uz slušanje glazbe. Kako je ovo istraživanje pokazalo da učenici vole izvoditi glazbene igre, učitelji im trebaju omogućiti njihovo izvođenje i to ponajprije glazbenih igara uz slušanje glazbe jer ih učenici prvih triju razreda osnove škole najviše vole. Osim toga, njihovom se primjenom ujedno ostvaruje i značajka otvorenoga modela, prema kojem je slušanje i upoznavanje glazbe središnja i obvezna aktivnost nastave glazbene kulture.

Ključne riječi: glazbene igre, glazbene sposobnosti, učenici mlađe školske dobi

Uvod

U igri djeca mogu istraživati, stvarati, improvizirati, maštati, sudjelovati u rješavanju problema i isprobati vlastite ideje. Igra pruža mogućnost djetetu da putem nje uči, stoga je ona najvažniji način na koji dijete upoznaje svoje okruženje (Brotherson, S. E., 2009). Značajke dječje igre, pomoću koje dijete usvaja znanja i vještine te razvija svoje sposobnosti, jesu ove: ona je dobrotljiva, ugodna, iziskuje angažman i aktivnost, simbolična je, tj. ima elemente pretvaranja i iluzije, smislena je, usmjerena na postupak, intrizična (samomotivirajuća) i fleksibilna (Kennedy, A. i Barblett, L. 2010).

Brojna istraživanja pokazala su velik utjecaj igre na razvoj djeteta u području temeljnih vještina i složenih kognitivnih aktivnosti poput memorije (Newman, L. S., 1990), samokontrole (Krafft, K. C. i Berk, L. E., 1998), distanciranja (Howes, C. i Matheson, C. C., 1992; O'Reilly, A. W. i Bornstein, L. E., 1993; Sigel, I., 2000), sposobnosti govora (Davidson, 1998), simbolične generalizacije (Smilansky, S. i Shefatya, L., 1990), prilagodbe školskoj sredini (Fantuzzo, J. i McWayne, C., 2002) i uspješnije socijalizacije (Corsaro, W. A., 1988). Navedene spoznaje bile su povod uporabi igre u nastavi, koja ondje može biti učinkovita isključivo pod vodstvom dobrog i stručnoga učitelja. Kroz igru se rađa i nov odnos između učitelja i učenika jer učitelj prestaje biti osoba koja samo održava disciplinu, već postaje prijatelj i suradnik (Bognar, L., 1986). Mnoga istraživanja, kojima je cilj bio uvidjeti učinkovitost primjene igre u nastavi, potvrdila su da se učenjem kroz igru postižu bolji rezultati od klasičnoga učenja, tj. da sadržaji naučeni kroz igru ostaju u dugoročnom pamćenju učenika te da igra stvara bolju atmosferu među djecom (Nikčević-Milković, A. i sur., 2010). I Aladrović Slovaček, K. i sur. (2013) ističu da je znanje stečeno kroz igru trajnije od znanja stečenoga na neki drugi način. Međutim, da bi se igre svrhovito koristile, treba voditi računa da igra bude prilagođena dobi i intelektualnim sposobnostima učenika. Čudina-Obradović, M. (1996) smatra da igra, osim što treba biti prilagođena dobi i sposobnostima, treba biti i u skladu s potrebama učenika. Napominje da učitelj mora brinuti o dinamičnosti igre, vremenu trajanja igre i nastavnim sredstvima i pomagalima. Aladrović Slovaček, K. i sur. (2013) mišljenja su da učitelji moraju znati zašto koriste određenu igru u nastavi i što žele njome postići te da se igre mogu koristiti u svim etapama nastavnoga sata, na primjer pri ponavljanju, usvajanju novih sadržaja, uvježbavanju ili kao uvod u novi nastavni sadržaj. Može se koristiti u oblicima individualnoga rada, rada u paru ili grupnoga rada (Nikčević-Milković, A. i sur., 2010). U literaturi se igra često spominje i kao motivacijska tehnika za učenje jer igra potiče učenika na djelovanje, na slušanje

i ovladavanje novim informacijama, a pri tome se učenik neće osjećati zamoren i neće mu biti dosadno, što je važan psihološko-pedagoški moment pri usvajanju novih znanja (Aladrović Slovaček, K. i sur., 2013).

Igra kao nastavna metoda prisutna je u svim predmetima osnovne škole, štoviše, korištenje igre kao nastavne metode poželjno je, osobito u nižim razredima osnovne škole, odnosno u razdoblju kada se djeca nalaze u fazi konkretnih misaonih operacija (Piaget, J., 1977 prema Aladrović Slovaček, K. i sur., 2013.). Nikčević-Milković, A. i sur. (2010) utvrđile su da je učinkovita u radu s djecom i da se više koristi u razrednoj nego u predmetnoj nastavi. Učitelji razredne nastave igru u nastavi koriste više put tjedno i to u svim predmetima, a što se tiče dijela sata, najviše u uvodnom i završnom dijelu. Igra je najviše prisutna u nastavi materinskoga i stranoga jezika, Matematike, Prirode i društva, Tjelesne i zdravstvene kulture, Glazbene kulture, a tek povremeno u nastavi Kemije, Povijesti, Geografije i Vjerouauka. Učiteljima su se pokazale učinkovite igre asocijacija, igre riječima, natjecateljske igre, matematičke igre, križaljke i rebusi, a istraživanje je pokazalo da učenici najviše vole igre asocijacija i natjecateljske igre, za razliku od suradničkih igara koje stručnjaci više preporučuju. Prema Duran, M. (1995) tri su kategorije igara: stvaralačke igre, igre s pravilima i funkcionalne igre. Stvaralačke su igre: igre uloga, dramatizacije i konstruktivne igre. Igre s pravilima jesu: narodne igre (koje se prenose predajom), pokretne i didaktičke igre dok se funkcionalne igre javljaju u ranom djetinjstvu, a označavaju sve razvijenije funkcije djeteta u aspektima motoričkoga, osjetilnog i perceptivnog razvoja.

Glazbene igre

U prvoj radnoj inačici Nastavnoga plana i programa nastave glazbene kulture u Hrvatskoj umjesto *elemenata glazbene kreativnosti* bile su predviđene *glazbene igre* te je za njih pisalo sljedeće: „Svrha je glazbenih igara razvijanje intonacijskih i ritamskih sposobnosti, tj. razvoj dječjeg sluha, glasa, pamćenja, motorike, osjećaja za grupno izvođenje te u konačnici razvijanje osjećaja za glazbu. Glazbene igre djeca rado izvode i stoga one imaju rekreativan učinak na učenike“ (*Katalogi znanja i umijeća u nastavi glazbe*, 2004, 7). U konačnoj inačici Nastavnoga plana i programa u prvim trima razredima *glazbene igre* zamjenjene su *elementima glazbene kreativnosti* dok su glazbene igre navedene kao nastavno područje koje se izvodi u četvrtom razredu. Međutim, bilo kakvu glazbenu kreativnost, pa bili to samo elementi glazbene kreativnosti, može izvoditi samo netko tko je glazbeno solidno obrazovan, osim ako se stvari ne shvaćaju na nedopustivo

pojednostavljen, površan, pa i neuk način (Rojko, P., 2005). Učitelji primarnoga obrazovanja nisu i ne mogu biti uspješni voditelji kreativnih glazbenih aktivnosti djece. Autori prvotne inačice Nastavnoga programa glazbene kulture namjerno su stavili glazbene igre, smatrujući da je za takav oblik dječjega bavljenja glazbom učitelje moguće ospozoriti. Zbog nekih ne baš glazbenopedagoških okolnosti o kojima pišu Đeldić, A. i Rojko, P. (2012) u program nisu ušle glazbene igre koje bi učitelji mogli izvoditi, nego elementi glazbene kreativnosti koji će, naravno, ostati forma bez sadržaja.

Glazbene igre uvedene su u prvim četirima razredima osnovne škole po prvi put *Nastavnim planom i programom* iz 1960. (tada pod nazivom *muzičke igre*) (Rojko, P., 1996) i to već tada zbog toga što se znalo da učitelje primarnoga obrazovanja nije moguće ospozoriti za iole suvisle aktivnosti dječjega glazbenog stvaralaštva. Iako se u osnovnoškolskom Nastavnom planu i programu glazbene kulture glazbene igre kao nastavno područje spominju tek u četvrtom razredu, njihovo korištenje u praksi u prvim trima razredima pripada području *elementa glazbene kreativnosti* koje „izoštrava pojedine glazbene sposobnosti (intonacija, ritam), razvija senzibilitet za glazbu, potiče maštovitost glazbenog izraza i samopouzdanje pri iznošenju novih ideja“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, 68). U petom i šestom razredu glazbene su igre prisutne u okviru nastavnoga područja *slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje*, a u sedmom i osmom razredu ostvaruju se nastavnim područjem *sviranje, stvaralaštvo, računalo* (isto, 2006). U razredu, prema vrsti, možemo s učenicima izvoditi: *glazbene igre s pjevanjem, glazbene igre s ritmovima/melodijama i glazbene igre uz slušanje glazbe*.

Glazbene igre s pjevanjem, točnije *igre uz pjevanje pjesme*, vrsta su pokretnih igara. Svaka igra ima ustaljena pravila koja se primjenjuju tijekom pjevanja napjeva koji su vrlo pristupačni i jednostavni za djecu. Ova vrsta igara treba se izvoditi isključivo bez instrumentalne pratnje, a pjesma koja se pjeva uz igru mora imati sve značajke dobre pjesme. To znači da zbog fizičkoga npora koji igra zahtijeva opseg melodije treba biti manji od opsega dječjega glasa i treba izbjegavati pjesme sa složenijim ritmovima: „Svaka igra zahtijeva određene sposobnosti pokreta. U igrama s pjevanjem primjenjuju se uglavnom osnovni pokreti: hod, trk, poskoci i kretanje ruku“ (Manasteriotti, V., 1978, 70). Prema Manasteriotti glazbene igre s pjevanjem dijele se na: *igre s pjevanjem u krugu – u kolu, igre u koloni, igre slobodnih oblika i igre mješovitih oblika*.

Najveća su skupina igara s pjevanjem *igre u kolu* koje se izvode u obliku spojeneoga ili nespojenoga kruga ili kola. U ovoj vrsti igre djeca skladnim pokretima

zajednički oponašaju pojedine prizore koji su sadržani u tekstu pjesme. Ponekad radnju izvodi samo jedno dijete koje poziva ostalu djecu iz kruga da učine određene pokrete. Osim takvih pokreta koji odražavaju nekakvu radnju često se izvode i pokreti koji nisu povezani sa značenjem teksta pjesme, kao npr. hodanje sredinom ili rubom kola, elementarni plesni motivi i različiti ritmički pokreti. Izmjenjivanjem tih pokreta djeca nesvesno počinju shvaćati strukturu kompozicije koju mogu izraziti različitim pokretima. *Igre u koloni* izvode se u obliku bilo kakve linije u kojoj su djeca poredana jedno pored drugoga ili jedno iza drugoga. Oblik te igre nastao je iz sadržaja pjesme. Najčešće postoji igrač s glavnom ulogom koja može biti stalna ili se pri ponavljanju igre mijenja. S obzirom na pokrete naglasak je na ritmičkom hodu i prostornoj orijentaciji u koloni ili vrsti i na održavanju ravnoteže na prijelazu iz skoka u stojeći stav (isto, 1978). *Igre slobodnih oblika* najsloženija su, ali i najslobodnija skupina igara s pjevanjem. Izvođenje ovisi o sadržaju igre: „Npr. pri lovljenju u trku, pri slobodnom izvođenju radnji pojedinaca i pri kolektivnim pantomimskim pokretima fiksirani oblik igre kočio bi individualnu kreativnost djece“ (isto, 1978, 76). Ipak, te se igre također mogu izvoditi u obliku kruga ili npr. kolone ako to učitelj smatra potrebnim. Također, učitelj mora biti oprezan i taktičan kako ne bi prekinuo dječje dobro raspoloženje (na primjer u igri lovljenja), ali tako da se i dalje poštuju pravila igre. *Igre mješovitih oblika* kombinacija su dvaju ili više osnovnih oblika, npr. kolone i kola uz slobodne pokrete. U tim igramama primjenjuju se jednostavna izražajna sredstva glazbe, pokreta i riječi, a sadržaji koje obuhvaćaju odnose se na živa bića i nežive predmete.

U literaturi pod vrstom *glazbene igre s pjevanjem*, osim *igara uz pjevanje pjesme*, pronalazimo igre kao što su *Ne zaboravi stihove*, *Tko pjeva, Tko se oglasio...*¹ U svim navedenim igramama pjesma i pjevanje temelj su izvođenja igre.

Glazbene igre s ritmovima/melodijama vodene su principom imitacije tako da:

1. Učitelj izvede ritamsku frazu (pljeskanjem, sviranjem udaraljki, tijelom kao instrumentom) ili otpjeva melodijsku frazu neutralnim sloganom, a zatim ju ponove svi učenici ili svaki učenik samostalno – dok svi učenici ne izvedu zadanoj frazi.
2. Svaki pojedini ili svaki drugi učenik osmisli ritamsku/melodijsku frazu, a ostali učenici grupno ponavljaju.
3. Učitelj postavi ritamsko/melodijsko pitanje, a učenik odgovara ili učenici to isto izvode u paru (Šulentić Begić, J., 2010, 36).

¹ Opisi navedenih igara nalaze se u prilogu.

I kod *igara s ritmovima/melodijama*, ali i s *tonovima* u literaturi pronalazimo igre kao što su npr. *Ritamski ili Melodijski kružići*, *Dan-noć*, *Glazbeni kviz s pjesmama ili skladbama ili instrumentima*, *Visina tona...*² Navedene igre temelje se, kao što i sam naziv kaže, na ritmovima, melodijama i tonovima različite visine jer učenici trebaju memorirati ritamsku/melodijsku frazu ili razlikovati visine tonova ili prepoznati poznatu melodiju, odnosno zvuk instrumenta.

Glazbene igre uz slušanje glazbe mogu se izvoditi tako da učitelj unaprijed osmisli pokrete uz glazbu koju odabere te ih kasnije na satu uvježba s učenicima ili da učenici u grupi ili paru samostalno osmisle pokrete uz glazbu. Također je moguće da se učenici slobodno kreću uz slušanje glazbe. Glazbene igre uz slušanje glazbe trebale bi se izvoditi uz skladbe koje imaju izražene glazbene sastavnice kao što su ritam, mjera, određeno glazballo i sl. jer na određene dijelove skladbe učenici koračaju, poskakuju, plješću, pomicu ruke ili se služe tijelom kao instrumentom (isto, 2010).

Glazbene stolice, *Vlakić*, *Ples s balonima*, *Ledena kraljica*, *Dirigent*, *Orkestar*, *Ples u četvorci...*³ samo su neke od igara koje nalazimo u literaturi, a pripadaju *igrama uz slušanje glazbe*. Prilikom izvođenja navedenih igara potrebno je slijediti određena pravila, a one se temelje na sljedećem: pokretu koji treba biti usklađen s ritmom (plesanje, koračanje) ili mjerom (dirigiranje) skladbe ili prepoznavanju zvukova instrumenata i oponašanju sviranja određenog instrumenta pokretima.

Istraživanje

U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje u prvim trima razredima OŠ Retafala u Osijeku tijekom travnja i svibnja 2014. godine. Cilj je istraživanja bio istražiti jesu li učenici mlađe školske dobi zainteresirani za glazbene igre te koje su im igre najdraže. U istraživanju je sudjelovalo 58 učenika (17 učenika prvih, 20 učenika drugih i 21 učenik trećih razreda).

Za potrebe istraživanja osmišljen je listić (skala procjene) za učeničko ocjenjivanje 20 glazbenih igara⁴. Glazbene igre s učenicima organizirali su studenti Učiteljskoga studija u Osijeku tijekom izvođenja nastavnih sati glazbene kulture u okviru metodičkih vježbi kolegija Metodike glazbene kulture II. Nakon što je

2 Opisi glazbenih igara nalaze se u prilogu.

3 Isto.

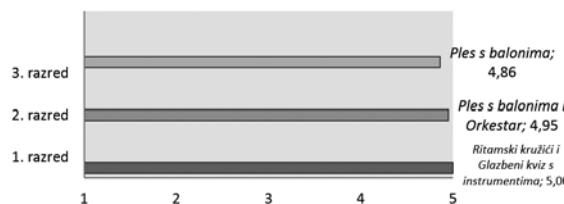
4 Opisi glazbenih igara nalaze se u prilogu.

Kategorija glazbenih igara	Glazbena igra	1. razred	2. razred	3. razred	1.+2.+3. razred
		Prosječna ocjena			
Igre s pjevanjem	Igra uz pjevanje pjesme	4,47	4,60	4,19	4,42
	Tko pjeva / Tko se oglasio	4,71	4,70	4,43	4,61
	Ne zaboravi stihove	4,65	4,80	4,52	4,66
	Prosječna ocjena	4,61	4,70	4,38	4,56
Igre s ritmovima	Ritamski kružići	5,00	3,75	4,33	4,36
	Ritamska igra jeke	4,82	3,60	4,19	4,20
	Prosječna ocjena	4,91	3,68	4,26	4,28
Igre s melodijama ili tonovima	Dan – noć	4,82	4,60	4,67	4,67
	Glazbeni kviz s pjesnicama (grupno s „na“)	4,65	4,30	4,10	4,35
	Glazbeni kviz s pjesnicama (matrice)	4,56	4,80	3,81	4,39
	Glazbeni kviz sa skladbama	4,53	4,50	4,29	4,44
	Glazbeni kviz s instrumentima	5,00	4,35	4,62	4,66
	Visina tona	4,53	4,60	3,80	4,31
	Melodijska/meloritamska igra jeke	4,65	4,46	4,00	4,37
	Melodijski kružići	4,29	4,00	3,71	4,00
	Prosječna ocjena	4,63	4,45	4,13	4,40
Igre uz slušanje glazbe	Glazbene stolice	4,24	4,90	4,77	4,64
	Igra uz slušanje skladbe ili pjesme	4,12	4,75	4,52	4,46
	Vlakić	4,65	4,85	4,71	4,74
	Ples s balonima	4,76	4,95	4,86	4,86
	Ledena kraljica	4,94	4,75	4,76	4,82
	Dirigent	4,29	4,90	4,00	4,40
	Orkestar	4,41	4,95	4,00	4,45
	Ples u četvorci	4,94	4,60	4,24	4,59
	Prosječna ocjena	4,54	4,83	4,48	4,62
Ukupna prosječna ocjena		4,61	4,35	4,11	4,57

Tablica 1. Procjene glazbenih igara od strane učenika.

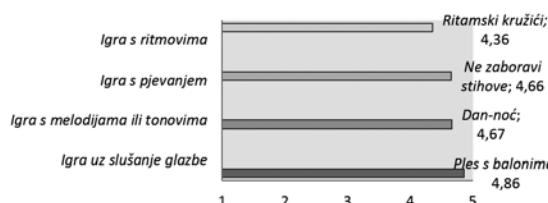
U Tablici 1 prikazana je učenička procjena glazbenih igara, tj. prosječne ocjene za svaku od igara po razredu i ukupno za sva tri razreda, prosječne ocjene za svaku kategoriju igara po razredu i ukupno za sva tri razreda te prosječne ocjene svih igara po razredu i ukupna ocjena svih igara za sva tri razreda.

U daljnjoj analizi rezultati su grafički prikazani kako bi se istaknula učenička naklonost glazbenim igrama prema vrsti, kategoriji te s obzirom na dob, tj. razred.



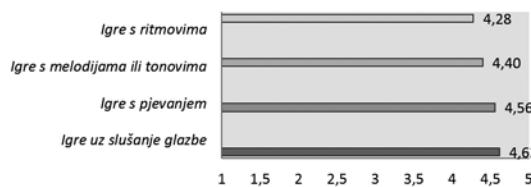
Grafikon 1. Najviše ocijenjene igre s obzirom na razred.

Iz dobivenih rezultata može se zamijetiti da su najviše ocjene glazbenim igrama *Ritamski kružići i Glazbeni kviz s instrumentima* (5) dodijelili učenici prvih razreda. Učenici drugih i trećih razreda ne smatraju da su to najbolje igre jer su učenici drugoga razreda najviše ocjene dali *Plesu s balonima i Orkestru* (4,95). Učenici trećih razreda, kao i učenici drugih, najvišu su ocjenu dali *Plesu s balonima* (4,86). Možemo zamijetiti da se ističe igra pod nazivom *Ples s balonima*, koja je najdraža učenicima i drugoga i trećega razreda.



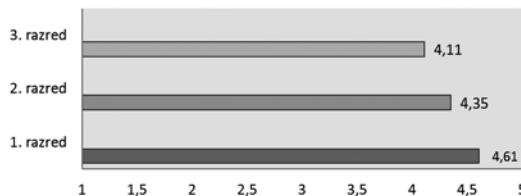
Grafikon 2. Najviše ocijenjene igre s obzirom na kategorije glazbenih igara.

S obzirom na ukupnu prosječnu ocjenu svih triju razreda u odnosu na kategoriju u kategoriji *igara uz slušanje glazbe* najbolje je ocijenjena igra *Ples s balonima* (4,86), u kategoriji *igara s melodijama ili tonovima* najvišu ocjenu dobila je igra *Dan-noć* (4,67), u kategoriji *igara s pjevanjem* igra *Ne zaboravi stihove* (4,66) te su *Ritamski kružići* (4,36) najbolje ocijenjena *igra s ritmovima*.



Grafikon 3. Ocjene kategorija glazbenih igara.

Najvišu ocjenu s obzirom na kategorije dobila je kategorija *igara uz slušanje glazbe* (4,62), slijede *igre s pjevanjem* (4,56), zatim *igre s melodijama ili tonovima* (4,40) te su na posljednjem mjestu *igre s ritmovima* (4,28). U *igrama uz slušanje glazbe* učenici su, pretpostavljamo, najopušteniji i one su im stoga najdraže. Osim toga treba imati na umu da se izvođenjem *igara uz slušanje glazbe* ujedno ostvaruje i značajka *otvorenog modela*, prema kojemu je slušanje i upoznavanje glazbe središnja i obvezna aktivnost nastave glazbene kulture. Pomoću tih igara učenici višekratno slušaju glazbu, a samo se takvim slušanjem glazba u potpunosti može upoznati, doživjeti i zavoljeti.



Grafikon 4. Ukupne ocjene glazbenih igara s obzirom na razred.

Najviše vole izvoditi glazbene igre učenici prvoga razreda jer njihova ukupna prosječna ocjena svih igara iznosi 4,61, slijede drugi razredi s ocjenom 4,35 dok se „najmanje vole igrati“ učenici trećih razreda (4,11). Učenici prvih razreda pokazali su se najzaigranijima, a učenici trećih razreda „najmanje“ zaigranima, što nas i ne iznenadjuje.

Cjelokupno gledano, učenici prvih triju razreda, tj. učenici mlađe školske dobi vole se igrati i izvoditi glazbene igre jer je prosječna ocjena svih glazbenih igara za sva tri razreda 4,57, odnosno ocjena odličan. Stoga, s obzirom na dobivene rezultate ovim istraživanjem, možemo zaključiti sljedeće:

- Učenici mlađe školske dobi zainteresirani su za glazbene igre i rado ih izvode.

- S odrastanjem opada interes za glazbene igre; učenici prvih razreda najzaigraniji su, učenici drugih razreda nešto manje, a učenici trećih razreda „najmanje“ su zaigrani.
- Učenici mlađe školske dobi najviše vole *glazbene igre uz slušanje glazbe*.
- S obzirom na dob učenici prvoga razreda više vole izvoditi *igre s ritmovima* dok su učenicima drugoga i trećega razreda draže *igre uz slušanje glazbe*.
- Učenici najviše izabiru igre *Ne zaboravi stihove*, *Ritamski kružići*, *Dan-noć i Ples s balonima*, a ako se uzmu u obzir igre koje su do bile najviše ocjene u svakoj od kategorija, prve tri najviše ocijenjene igre bez obzira na kategoriju jesu *Ples s balonima*, *Vlakić i Ledena kraljica*, koje pripadaju istoj kategoriji, tj. *igrama uz slušanje glazbe*.

Zaključak

U osnovnoj se školi prema nastavnom planu nastava glazbene kulture provodi jedan nastavni sat tjedno, no poželjno je da se glazbene aktivnosti u primarnom obrazovanju javljaju svaki dan. Učitelji primarnoga obrazovanja ne moraju se strogo pridržavati rasporeda sati te ne moraju izvoditi nastavu prema predmetnom modelu koji u biti i nije primjereno učenicima mlađe školske dobi. Stoga bi se glazbene aktivnosti, pa tako i glazbene igre, mogle izvoditi i u okviru neglazbenih predmeta razredne nastave.

Glazbene igre mogu pomoći učiteljima pri stvaranju opuštenoga ozračja u razredu, doprinose zanimljivosti, uklanjaju monotoniju i učenici će stoga biti pažljiviji. Osim toga, pomoći njih učenici nesvesno usvajaju glazbena znanja i vještine te uočavaju glazbene sastavnice. Najveći argument za njihovo uvođenje u nastavu glazbene kulture, ali i nastavu neglazbenih predmeta, je taj što glazbene igre utječu na razvoj glazbenih sposobnosti učenika (Littleton, D., 1998, Campbell, P. S., 2000 prema Soccio, A., 2013), ali i zato što ih učenici rado izvode. Moore, R. S. (2012) je istraživanjem utvrdio da sedmogodišnja djeca uživaju u istovremenom pjevanju i kretanju i da pokazuju sklonost za pjesme u kojima je izražen pokret. Glazbenim pedagozima predlaže da koriste igre uz pjevanje pjesme s djecom mlađe školske dobi te osobito pjesme na stranim jezicima koje inače izbjegavaju. S obzirom na to da je istraživanje, koje je provedeno u okviru ovoga rada, ukazalo na to da učenici mlađe školske dobi rado izvode glazbene igre i da im se najviše sviđaju glazbene igre uz slušanje glazbe, treba im i omogućiti izvođenje takvih igara. Naime, na nastavi glazbe učenici se trebaju osjećati ugodno i opušteno te

stoga učenicima treba omogućiti da izvode one glazbene aktivnosti koje vole, a kao što vidimo, to su glazbene igre. Izvođenjem glazbenih aktivnosti, pa tako i glazbenih igara, „doživljava se i uči glazba, obogaćuje se učenikov osjećajni svijet i izoštruje njegov umjetnički senzibilitet“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, 66) i, osim toga, nastavu glazbe u osnovnoj školi prema *otvorenom modelu* prožima *psihološko načelo*, a to znači da učitelj treba osluškivati želje učenika jer upravo ovo načelo govori o tome kako učenici vole glazbu i žele se njome baviti. Iz toga je razloga zadatak svakoga učitelja pomoći učenicima približiti glazbu. Ako učenici više vole pjevati, treba im pružiti više pjevanja, ako vole više svirati, treba im omogućiti više sviranja, a ako više vole glazbene igre, treba im omogućiti više glazbenih igara. Ovo je istraživanje pokazalo da učenici prvih triju razreda osnovne škole vole glazbene igre i to naročito igre uz slušanje glazbe. To je dovoljan razlog da im učitelji omoguće sudjelovanje u njihovu izvođenju.

Literatura

- Aladrović Slovaček, K., Srzentić, D., Ivanković, M. (2013). Jezične igre u nastavnoj praksi. U: *Igra u ranom djetinjstvu* (ur. Petrović-Soči, B., Višnjić-Jevtić, A.), Zagreb: OMEP Hrvatska i Alfa, 14-23.
- Bognar, L. (1986). *Igra u nastavi na početku školovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brotherson, S. E. (2009). *What Young Children Learn Through Play*. Fargo: NDSU Extension Service, North Dakota State University.
- Corsaro, W. A. (1988). Peer culture in the preschool. *Theory into Practice*, 27(1), 19–24.
- Čudina-Obradović, M. (1996). *Igrom do čitanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Davidson, J. I. F. (1998). Language and play: Natural partners. U: Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings (ur. Fromberg, D. P., Bergen, D.), New York: Garland, 175–183.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Đeldić, A., Rojko, P. (2012). O nekim elementima glazbene nastave u primarnom obrazovanju. *Tonovi*, 59, 83-104.
- Fantuzzo, J., McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79–87.
- Howes, C., Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pre-tend play. *Developmental Psychology*, 28(4), 961-74.
- Katalozi znanja i umijeća u nastavi glazbe. (2004). *Tonovi*, 44, 3-106.

- Kennedy, A., Barblett, L. (2010). *Learning and teaching through play*. Deakin: Early Childhood Australia.
- Krafft, K. C., Berk, L. E. (1998). Private speech in two pre-schools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637–58.
- Manasteriotti, V. (1978). *Zbornik pjesama i igara za djecu, Priručnik muzičkog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Moore, R. S. (2012). Influence of Multicultural Singing Games On Primary School Children's Attentiveness and Song Preferences in Music Classes. *International Journal of Music Education*, 39(1), 31-39.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nikčević-Milković, A., Rukavina, M., Galić, M. (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25, 108-121.
- Newman, L. S. (1990). Intentional and unintentional memory in young children: Remembering vs. playing. *Journal of Experiential Child Psychology* 50 (2), 243–258.
- O'Reilly, A. W., Bornstein, M. H. (1993). Caregiver-child interaction in play. *New Directions in Child Development*, 59, 55–66.
- Rojko, P. (2005). HNOS za glazbenu nastavu. *Tonovi*, 45/46, 5-16.
- Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
- Sigel, I. (2000). Educating the Young Thinker model from research to practice: A case study of program development, or the place of theory and research in the development of educational programs (str.). U: *Approaches to early childhood education* (ur. Roopnarine, J. L., Johnson, J. E.), Columbus: Merrill/Macmillan, 315–340.
- Soccio, A. (2013). The Relation of Culture and Musical Play: A Literature Review. *Applications of Research in Music Education*, 32(1), 52-58.
- Smilansky, S., Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg: Psychological and Educational Publications.
- Šulentić Begić, J. (2010). Problematika pjevačkog zabora mlađe školske dobi. *Tonovi*, 55, 33-44.

Prilog

Igre s pjevanjem

- Igra uz pjevanje pjesme

Djeca pjevaju pjesmu i oponašaju tekst pjesme pokretima u ritmu pjesme (hodanje, trčanje, poskakivanje, kretnje ruku – sijanje, okapanje, češljanje ...).

Postupak usvajanja: najprije pjesmu dobro naučiti, potom uvoditi kretnje. Igre uz pjevanje pjesme mogu biti u *kolu (krugu)*, *koloni*, *slobodnih oblika* i *mješovitih oblika*.

- Tko pjeva

Jedan je učenik pred pločom leđima okrenut razredu. Netko od učenika u razredu pjeva pjesmu, učenik pred pločom pogada tko je to. Ako je igra prelagana, učenik pred pločom prepoznaje pjevače u paru. Kad učenik pred pločom pogodi pjevača, on ga zamjenjuje pred pločom i igra se nastavlja.

- Tko se oglasio

Učenici sjede zatvorenih očiju. Učitelj pjeva poznatu pjesmu koračajući razredom i dodirne nekog učenika koji zatim nastavlja pjesmu. Ostali pogadaju pjevača. Ako je igra učenicima prelagana, učenici pjevaju u paru, tj. učitelj odabere dva učenika koji istovremeno pjevaju.

- Ne zaboravi stihove

Nekoliko učenika izvlači papiriće sa stihovima pjesama koje su pjevane tijekom godine. Zadatak je učenika prepoznati pjesmu i pjevati ju zadanim stihom. Nakon toga razred pjeva cijelu pjesmu.

Igre s ritmovima

- Ritamski kružići

Učitelj otpjeva neutralnim sloganom (NA) ili odsvira na jednom tonu ritamsku frazu od tonova različitog trajanja. Duže tonove učenici zapisuju većim, a kraće manjim kružićima. Učitelj ponavlja zadatak bar dvaput. Nakon svake fraze učenik-dobrovoljac zapisuje svoj rezultat na ploču, a ostali provjeravaju jesu li točno zapisali.

- Ritamska igra jeke

Učitelj plješće ritamsku frazu. Učenici ponavljaju. Nakon toga ritamsku frazu može, na jednak način, zadati učenik.

ILI

Učitelj (ili učenik) pljeskanjem započne ritamsku frazu koja se zatim „prenosi“ po učionici od učenika do učenika sve dok „fraza ne obide cijeli razred.“

Igre s melodijama ili tonovima

- *Dan – noć* (sviranje visokih – dubokih tonova na sintesajzeru)

Učitelj naizmjenično svira duboke i visoke tonove. Zatvorenih očiju učenici čuju na duboki ton, na visoki ustaju. Igra se na ispadanje uz proglašenje pobjednika.

- Glazbeni kviz s pjesmicama (grupni s NA)

Učitelj podijeli učenike u grupe. Predstavnik grupe izvlači karticu s naslovom pjesme. Grupa pjeva pjesmu sloganom *NA*, ostale ju grupe prepoznaju. Igru nastavljaju ostale grupe.

- Glazbeni kviz s pjesmicama (matrice)

Učenici prepoznaju pjesme na temelju reproduciranih matrica. Može se putem PowerPointa pokazati slikovni materijal uz pomoć kojega bi učenici mogli povezati sadržaj pjesme.

- Glazbeni kviz sa skladbama

Reproduciraju se učenicima poznate skladbe, a oni na radnim listićima zaokružuju odgovore.

- Glazbeni kviz s instrumentima

Reproduciraju se ulomci skladbi u kojima se ističu pojedini instrumenti. Učenici zaokružuju slovo pokraj naziva instrumenta koji su čuli. Nakon zvuka instrumenta može se PowerPointom pokazati njegova fotografija.

- Visina tona

Svirajući na sintesajzeru, učitelj izvodi tonove: $c^1 - g^1 - c^2$ (različitim redoslijedom), a učenici zatvorenih očiju prate tonove pokretima ruku:

- visoki ton (c^2) – ruka visoko ispružena iznad glave
- srednje visoki ton (g^1) – ruka u visini trbuha
- duboki ton (c^1) – ruka ispružena prema dolje.

Igra se na ispadanje uz proglašenje pobjednika.

- Melodijska/meloritamska igra jeke

Učitelj pjeva pojedinačne tonove slogom *NA*. Učenici ponavljaju. Zadatak može zadavati i učenik-dobrovoljac.

ILI

Učitelj pjeva melodijsku frazu slogom *NA*. Učenici ponavljaju. Frazu može zadatavati i učenik-dobrovoljac.

- Melodijski kružići

Učitelj pjeva sloganom *NA* ili svira tonove različite visine. Zadatak ponavlja najmanje dvaput. Učenici zapisuju tonove kružićima na dvjema ili trima vodoravnim crtama (imitacija crtovlja s dvije ili tri crte). U početku treba koristiti dvije crte. Viši tonovi zapisuju se na gornju, niži na donju crtu. Učenik-dobrovoljac svoj će rezultat napisati na ploču; ostali provjeravaju točnost svojih uradaka.

Igre uz slušanje glazbe

- Glazbene stolice

U krug se posloži nekoliko stolica. Izabere se nekoliko učenika – jedan više od poslaganih stolica. Učenici koračaju u ritmu reproducirane pjesme/skladbe. Kad učitelj iznenada zaustavi reproduciranje glazbe, učenici sjedaju na stolice. Učenik koji nije uspio sjesti, ispada iz igre. U sljedećim krugovima uklanja se po jedna stolica. Igra traje dok se ne dobije pobjednik.

- Igra uz slušanje skladbe ili pjesme

Pokreti – koračanje, pljeskanje, tapkanje, plesanje u ritmu uz slušanje skladbe ili pjesme. Igra se može izvesti na sljedeće načine:

- učenici se slobodno kreću uz glazbu
- učenici kao grupa smisljavaju pokrete uz pjesmu/skladbu
- učitelj je naučio učenike plesati ili kretati se uz glazbu, tzv. vođeno plesanje ili kretanje.
- Vlakić

Učenici se postave u kolonu („vlakić“) i koračaju u ritmu skladbe/pjesme.

- Ples s balonima

Učenici u paru plešu uz poznatu pjesmu/skladbu, pridržavajući između sebe balon. Ne smiju si pomagati rukama, a balon ne smije pasti na pod. Igra se na ispadanje dok se ne dobije pobjednički par.

- Ledena kraljica

Učenici sjede ili stoje na mjestu i kretnjama ruku, u ritmu, prate melodiju skladbe. Kad učitelj iznenada zaustavi snimku, učenici zaustavljaju ruke u položaju u kojem su se u tom trenutku našle. To se više put ponavlja. Može se igrati i na ispadanje, tj. učenici koji se ne „zalede“, ispadaju iz igre.

ILI

Učenici se slobodno kreću u ritmu skladbe. Kada učitelj iznenada zaustavi snimku, učenici moraju stati u položaju u kojem su se našli. To se više put ponavlja. Može se igrati i na ispadanje, tj. učenici koji se ne „zalede“ ispadaju iz igre.

- Dirigent

Sluša se skladba u dvodobnoj ili trodobnoj mjeri. Učenici sjede na svojim mestima, a jedan učenik stoji pred razredom i glumi dirigenta. Dirigira dvodobnu ili trodobnu mjeru, ovisno o skladbi. „Dirigenti“ se izmjenjuju tijekom slušanja skladbe.

- Orkestar

Učenici dobivaju uloge sviranja određenoga orkestralnog instrumenta. Kad se određeni instrument istakne u skladbi, učenik „svira“, tj. oponaša pokretima sviranje „svoga“ instrumenta.

- Ples u četvorci

Učenici plešu uz pjesmu ili skladbu u grupama po četvero. Učenici čučnu kada se glazba iznenada prekine. Oni koji ostanu stajati, ispadaju iz igre. Pobjednik je četvorka koja ostane posljednja.

MUSIC GAMES IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

In elementary school by the curriculum musical culture takes one lesson a week, but it is desirable that the musical activities in primary education occur every day. Teachers in primary education do not have to be strictly adhered to the timetable and do not have to run classes according to the model which in fact is not appropriate for younger school-age students. Therefore, the musical activities, including music and games could be performed in the framework of non-music subjects of classroom teaching. The music games can help teachers to create a relaxed atmosphere in the classroom, they contribute interesting, remove monotony and students will therefore pay more attention. In addition, students, using them, unconsciously adopt musical skills and notice musical components. The biggest argument for their introduction into teaching music culture, and teaching non-music subjects, is that music games influence the development of musical abilities in students. In this paper a survey was conducted in the first three grades of primary school Retsala Osijek during April and May of 2014. The aim of this study was to realise whether the students of under school age are interested in music games, which music games do they prefer and whether there are differences in the preferences of different musical games according to the age of students. The results showed that students of younger school-age children love to perform music games and prefer music games that include listening to music. It was found that growing up declines interest in music games. Considering the age it was found that first grade students prefer to play the games with rhythms, while the students of second and third grade prefer games that include listening to music. Given that this study showed that students love doing music games, teachers should allow them to perform them, and especially those which include listening to music, because the students of the first three grades prefer them the most. In addition, their use also achieves a feature of the open model according to which the listening and learning about music is the central and obligatory activity of teaching music culture.

Keywords: music games, musical abilities, younger pupils

NASTAVA GLAZBENE KULTURE U SUSTAVU MOODLE

*mr. sc. Suzana Tomaš
Filozofski fakultet u Splitu
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 371.6:78

Sažetak

Rad prikazuje utjecaj informacijske i komunikacijske tehnologije na nastavu Glazbene kulture u drugom razredu osnovne škole. Razvoj i uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, uz primjenu pedagoških načela, omogućili su nastanak obrazovne paradigme – e-učenja. E-učenje se implementira u sustavima e-učenja, a dobro oblikovan i primijenjen nastavni sadržaj pruža mogućnosti i *on-line* i hibridnog scenarija učenja, poučavanja i testiranja znanja učenika. Ovakav pedagoški koncept mijenja ulogu nastavnika/učitelja, učenika, ali i roditelja. Cilj je istraživanja u ovom radu primjena oblikovanih nastavnih sadržaja Glazbene kulture u drugom razredu osnovne škole. Problem je istraživanja oblikovanje nastavnih sadržaja glazbene priče *Instrument čarobnjak* u sustavu Moodle i vrednovanje učenja, poučavanja i testiranja znanja učenika. Uzorak u istraživanju su učenici (N = 52) OŠ Mejaši u Splitu koji su tijekom mjeseca ožujka 2014. godine učili oblikovane nastavne sadržaje glazbene priče *Instrument čarobnjak*. Instrument je istraživanja upitnik koji obuhvaća pitanja o vrednovanju oblikovanih nastavnih sadržaja glazbene priče *Instrument čarobnjak* u sustavu Moodle. Njime se ispitalo mišljenje učenika o multimediji, kvizu i pitanjima u kvizu, lekciji, rječniku te komunikacijskim alatima u sustavu Moodle. Rezultati upitnika pokazali su da su nastavni sadržaji glazbene priče *Instrument čarobnjak* u sustavu Moodle dobro oblikovani. Učenici dvadeset i prvog stoljeća predstavnici su digitalne generacije koja prihvata nove metode učenja, stoga im je potrebno omogućiti dostupne, primjenjive i prilagođene nastavne sadržaje.

Ključne riječi: e-učenje, sustav Moodle, glazbena priča

Uvod

Cilj je glazbene nastave na svim razinama obrazovanja estetski odgoj djeteta ili učenika, odnosno formiranje kriterija za vrednovanje glazbe različite stilske provenijencije (Dobrota, 2012). Glazbenu nastavu prožimaju dva temeljna načela. Prvo je načelo psihološko načelo i govori o tome da tijekom glazbene nastave realiziramo one aktivnosti koje djecu vesele. Drugo je načelo kulturno-estetsko načelo i sugerira nam da u glazbenu nastavu inkorporiramo one aktivnosti i sadržaje koji su estetski vrijedni. Slijedom rečenog glazbena nastava u nižim razredima osnovne škole realizira se putem sljedećih aktivnosti: pjevanja, sviranja, slušanja i dječjeg glazbenog stvaralaštva. Glazbene priče uglavnom nisu sadržaji koji su primjereni za slušanje u glazbenoj nastavi osnovne škole jer u njima dominira priča dok je glazba u drugom planu. Izuzetak predstavljaju glazbene priče *Peća i vuk* Sergeja Prokofjeva i *Instrument čarobnjak* Branimira Sakača. To su didaktičke priče pomoću kojih djeca upoznaju gotovo sve instrumente simfonijskog orkestra (Dobrota, 2012). Zbog stalne potrebe osvremenjivanja nastave (pa tako i nastave Glazbene kulture) ovaj se rad bavi utjecajem informacijske i komunikacijske tehnologije upravo na nastavu Glazbene kulture. Svi sudionici procesa obrazovanja, kako formalnog, tako i neformalnog, aktivno su u kontaktu s informacijskom i komunikacijskom tehnologijom. Ona predstavlja teoriju i praksu izgradnje, korištenja, vođenja i vrednovanja procesa učenja (Seles, Glasgow, 1990). Obrazovanje u 21. stoljeću gotovo je nezamislivo bez primjene informacijske i komunikacijske tehnologije koja omogućuje dostupnost svih obrazovnih materijala. Razvoj i uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, uz primjenu pedagogijskih načela, omogućili su nastanak obrazovne paradigme – e-učenja. E-učenje ima dinamičan tijek primjene, istraživanja i razvoja te se njime prikupljaju znanja raspodijeljena i omogućena putem elektroničkih sredstava uz sinkroni i asinkroni pristup koji ovise o vremenu i mjestu raspodjele (Wentling i sur., 2000; Stockly, 2014). Ono se implementira u sustavima e-učenja, a dobro oblikovan i primijenjen nastavni sadržaj pruža mogućnosti i *on-line* i hibridnog scenarija učenja, poučavanja i testiranja znanja učenika. Stoga u ovome radu opisujemo oblikovanje i implementaciju glazbene priče *Instrument čarobnjak* u sustavu *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle). Moodle je sustav za upravljanje učenjem te se kao programska podrška primjenjuje za oblikovanje nastavnih sadržaja i administraciju procesa učenja i poučavanja. Oblikovani nastavni sadržaji vrednovani su od strane učenika koji su procjenjivali stupnjevima zadovoljstva oblikovane nastavne sadržaje. Na taj su način iskazali svoje mišljenje o oblikovanom nastavnom sadržaju u sustavu Moodle. Osim toga

razlikom zadataka objektivnog tipa (ZOT2 – ZOT1) izmjerili smo koliko su učenici naučili oblikovane nastavne sadržaje. Oblikovanje i vrednovanje nastavnih sadržaja glazbene priče *Instrument čarobnjak* u Moodleu prikazujemo u drugom poglavlju. U trećem i četvrtom poglavlju rada su zaključak i literatura.

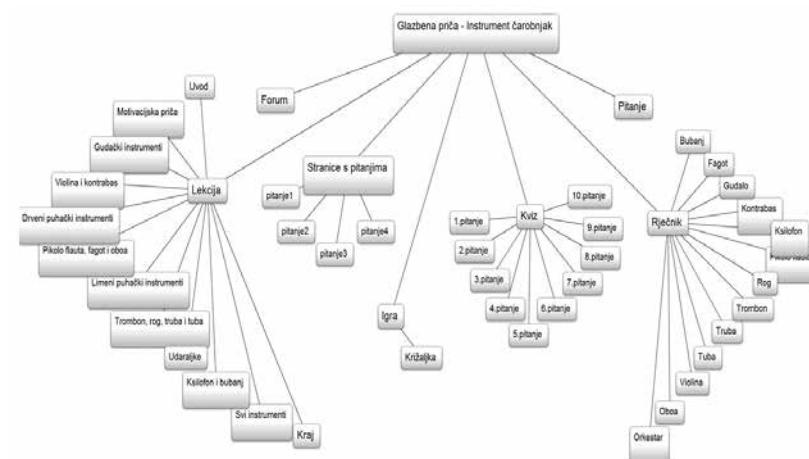
Oblikovanje i vrednovanje nastavnih sadržaja glazbene priče *Instrument čarobnjak* u sustavu Moodle

Nastavni sadržaj glazbene priče *Instrument čarobnjak* oblikovan je prema modelu za oblikovanje nastavnih sadržaja u sustavima e-učenja. Model oblikovanja nastavnih sadržaja u sustavu e-učenja povezuje teorije oblikovanja nastave i praksu u obrazovanju (Hopkins, 2005). Karakteristike modela oblikovanja nastave obuhvaćaju analizu sudionika i okruženja nastavnog procesa, oblikovanje, razvoj, implementaciju i vrednovanje nastavnih sadržaja koji su usmjereni na sudionike nastavnog procesa. Modelom se određuje način kako prenosi znanje, vještine i stavove onome koji uči i koji poučava (Culatta, 2013). Postoji više modela oblikovanja nastavnog procesa koji se primjenjuju u oblikovanju nastave. Onaj koji oblikuje nastavni proces, koristi nastavne metode i teorije kao bazu za *on-line* nastavu i za prijenos nastavnog sadržaja u sustave e-učenja. U ovome radu prikazat ćemo oblikovanje nastavnih sadržaja glazbene priče *Instrument čarobnjak* prema modelu *Analysis, Design, Develop, Implement, Evaluate* (ADDIE) (Culatta, 2013) u sustavu Moodle. Taj model predstavlja akronim faze oblikovanja nastave: analiza (eng. *Analyze*), oblikovanje (eng. *Design*), razvoj (eng. *Development*), implementacija (eng. *Implementation*) i vrednovanje (eng. *Evaluation*). Po svojim atributima model ADDIE je generički i iteracijski proces koji se odvija unutar prostora definiranih faza, a ne sugerira određene teorije učenja (<http://raleighway.com/addie>). Pomoću tog modela precizno se analizira sljedeće: tko uči, što se uči, gdje se uči, zašto se uči i kako se uči. Prednost je tog modela formativno vrednovanje koje se provodi tijekom oblikovanja nastave te se na taj način izbjegavaju pogreške nastale tijekom procesa oblikovanja nastavnih sadržaja. Stoga, a s obzirom na faze modela ADDIE, u dalnjem tekstu opisujemo oblikovanje nastavnog sadržaja *Instrument čarobnjak* u sustavu Moodle.

Faza analize modela ADDIE

Faza analize obuhvaća način kako će se nastava provoditi, postavlja se cilj nastave, planira se vrijeme nastave, analiziraju se sudionici i okruženje u kojem će se nastavni proces provoditi te se identificira nastavni sadržaj. Nastava se realizira

u računalnoj učionici u trajanju od dva školska sata, a domaću zadaću učenici rješavaju kod kuće u intervalu od jednog tjedna. Sudionici su nastavnog procesa učenici ($N = 52$) dva druga razreda OŠ Mejaši. Učenici ta dva razreda u školskoj godini 2012./2013. upoznali su sustav Moodle, stoga im nije bilo potrebno upoznavanje sa sučeljem sustava. Moodle je sustav otvorenog kôda jer omogućava sudionicima sustava promjenu aplikacija i prilagođavanje vlastitim potrebama. Mogućnosti su Moodlea: izrada velikog broja tečaja na jednom sustavu, planiranje tečaja, raspored aktivnosti, kalendar, upravljanje korisnicima, korisničkim ulogama i grupama korisnika na tečaju, rad s već postojećim datotekama i obrazovnim sadržajima, provjera znanja i ocjenjivanje korisnika, praćenje aktivnosti korisnika, mnogobrojni alati za komunikaciju i suradnju među korisnicima, upravljanje sustavom – sigurnosne kopije, statistike, logovi, opsežan sustav pomoći (<https://moodle.org/>). Cilj je nastavnog sata da učenici nauče značenje orkestra i da slušno percipiraju glazbene instrumente. Nastavni sadržaj obuhvaća tekstualni, slikovni i zvučni opis.



Slika 1. Nacrt nastavnog sadržaja.

Faza oblikovanja modela ADDIE

Oblikovanje je druga faza oblikovanja nastavnih sadržaja. Ta se faza odnosi na organiziranje i sistematiziranje nastavnih sadržaja. Obuhvaća dijelove procesa učenja, redoslijed izmjenjivanja tih dijelova te aktivnosti unutar procesa učenja. Izrađuje se „papirnati“ nacrt nastave koji obuhvaća objekte učenja u sustavu

Moodle. Objekti su učenja digitalni ili nedigitalni entiteti, koji se mogu upotrijebiti, ponovno upotrijebiti ili referencirati za vrijeme učenja koje se obavlja uz potporu tehnologije (*Learning Object Metadata*, 2002). Nacrtom nastavnog sadržaja *Instrument čarobnjak* (Slika 1) definira se broj stranica, broj stranica s pitanjima, broj pitanja za izradu kviza, tema za forum i *chat*, broj pojmova u rječniku.

Faza razvoja modela ADDIE

Faza razvoja obuhvaća oblikovanje nastavnih sadržaja iz prethodne faze te integraciju područnog znanja u sustavu e-učenja Moodle. Tako da je, na temelju preliminarnog nacrta, nastavni sadržaj razvijen u Moodleu. Nastavni sadržaji *Instrumenta čarobnjaka* izgradili su se dodavanjem resursa i aktivnosti. Resursi su dodani kao zvučne datoteke u lekcije, a aktivnosti se oblikuju u sustavu te one obuhvačaju lekciju, kviz, rječnik, pitanje, *chat*, forum, domaću zadaću i igru – križaljku. Aktivnost lekcija oblikovana je kao stranica na kojoj se u pisanom ili grafičkom obliku nalaze nastavni sadržaji. Nastavni sadržaj, osim teksta koji se može uređivati i grafički dotjerivati, sadržava i poveznice za ostale stranice, web-stranice, animacije, multimediju koje se prethodno moraju staviti u sustav. Stranice su složene redoslijedom koji prati glazbenu priču. Osim stranica dodane su i stranice pitanja. Kviz obuhvaća postavke i skup pitanja.

Prilikom rješavanja kviza, nakon svakog odgovorenog pitanja, učenik dobiva povratnu informaciju o točnosti odgovora. Na kraju riješenog kviza učenik dobiva sveukupnu povratnu informaciju te ocjenu dobivenu na temelju dаниh odgovora. Nakon prijave u sustav upisom korisničkog imena i lozinke administrator dodaje kolegij Glazbena kultura i dodaje učitelja koji razvija nastavne sadržaje u Moodleu. Lekcija *Glazbena priča – Instrument čarobnjak* obuhvaća dvanaest grana stranica. Stranice u lekcijama sadrže tekstove, fotografije, animacije i zvučne efekte. Osim toga lekcija obuhvaća i četiri pitanja. Vrste pitanja temeljene su na modulima mogućih odgovora: višestrukog izbora i po principu točno/netočno. Svaka stranica ima mogućnost grananja te prijelaza na stranice s pitanjima i uputama o tijeku poučavanja. Pitanja se u lekcijama buduju, a napredak u lekciji utječe na ukupnu ocjenu. Razvijen je kviz znanja u kojem je određeno vrijeme trajanja kviza (30 minuta), broj pitanja (10 pitanja), broj pokušaja rješavanja kviza (učenici mogu neograničeno puta rješavati kviz, ali se ocjenjuje prvi pokušaj), ocjena i povratna informacija. Vrste pitanja na koja se očekuje odgovor su: četiri pitanja točno/netočno, pet pitanja višestrukog odabira i jedno pitanje spajanja parova. Pridruživanjem foruma, u kojem učenici odgovaraju na pitanje, ostvaruje se međusobna komunikacija i suradnja između učenika i učenika te učenika i učitelja.

Zadatak je za domaći uradak slušanje glazbene priče te odgovaranje na pitanja kako bi se ustanovilo razumijevanje glazbene priče.

Faza implementacije modela ADDIE

Faza implementacije obuhvaća realizaciju nastavnog sadržaja s učenicima koji uče, poučavaju se i testiraju na Moodleu u trajanju od dva školska sata. Materijalni je uvjet za tu fazu računalna učionica. Učenike u sustav prijavljuje administrator koji im određuje korisničko ime i lozinku. Učitelj pozdravnom stranicom pozdravlja učenika (Slika 2).



Slika 2. Prikaz pozdravne stranice.

Učenici se prijavljuju u sustav Moodle i pristupaju nastavnom predmetu te odbiru lekcije (Slika 3).

Slika 3. Prikaz aktivnosti nastavnog sadržaja.

Na taj način pristupaju učenju nastavnih sadržaja, nakon učenja rješavaju kviz te odgovaraju na pitanje iz foruma. Nakon što riješe kviz, sustav im daje povratnu informaciju o točnim i netočnim odgovorima, iskazuje omjer bodova i izračunava im ocjenu.

Faza vrednovanja modela ADDIE

Posljednja je faza modela ADDIE faza vrednovanja. U toj su fazi učenici, uporabom posebno razvijenog upitnika, vrednovali oblikovane nastavne sadržaje u sustavu Moodle. Upitnik kojim su učenici vrednovali oblikovane nastave sadržaje u sustavu Moodle sastavljen je od četrnaest tvrdnji zatvorenenog tipa. Odgovori su ponuđeni u obliku Likertove ljestvice s pet numeričkih stupnjeva: uopće se ne slažem (1), ne slažem se (2), niti se slažem / niti se ne slažem (3), slažem se (4) i potpuno se slažem (5). S obzirom da su upitnik ispunjavali učenici drugog razreda osnovne škole, uzrasta od osam godina, numerički stupnjevi prikazani su u obliku emotikona. Emotikoni prikazuju simboličnu ljudsku grimasu na licu (Čavić, 2014). Upitnik je podijeljen na dva dijela. U prvom dijelu upitnika zanimalo nas je misle li učenici da su razvijene aktivnosti u sustavu Moodle doступne, jasne i zanimljive.

Dakle, iz Tablice 1 je uočljivo da učenici izražavaju visok stupanj slaganja za sve aktivnosti u kojima su oblikovani nastavni sadržaji.

Tvrđnje	Križaljka je jasna i zanimljiva.		Tekstovi i slike su jasni.		Pitanja u kvizu su jasna.		Sviđa mi se što je slikama instrumenata pridružen zvuk.		Lekcija je jasna i zanimljiva.	
Skala procjene	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uopće se ne slažem	0	0	0	0	0	0	2	4%	2	4%
Ne slažem se	1	2%	0	0	2	4%	0	0	3	6%
Niti se slažem niti se ne slažem	4	8%	3	6%	7	13%	2	4%	7	13%
Slažem se	16	31%	23	44%	19	37%	13	25%	13	25%
Jako se slažem	31	59%	26	50%	24	46%	35	67%	27	52%
Ukupno	52	100%	52	100%	52	100%	52	100%	52	100%

Tablica 1. Prikaz vrijednosti stupnjeva slaganja o oblikovanom nastavnom sadržaju.

Za najviše stupnjeve slaganja opredjeljuje se 90% učenika i smatra da im je križaljka jasna i zanimljiva, 94% ih smatra tekstove i slike jasnima, 83% ih smatra da su pitanja u kvizu jasna, a 77% učenika smatra lekciju jasnom i zanimljivom.

U aktivnosti rječnik navedeni su kao pojmovi svi instrumenti iz glazbene priče *Instrument čarobnjak*, stoga nas je zanimalo jesu li učenici koristili rječnik. Učenici su, ukupno njih 56%, koristili rječnik, a 44% učenika nije koristilo rječnik. Razlog takvoj podijeljenosti je taj što je na svakoj stranici u lekciji slići

instrumenta pridružen zvuk pa učenici nisu imali razloga koristiti rječnik. Osim toga, njih 92% tvrdi kako im se sviđa kad se opisu instrumenta pridruži i zvuk. Strah od ocjenjivanja i povratne informacije učitelja česta je pojava kod učenika mlađe uzrasne dobi u odgojno-obrazovnom procesu. Mnoštvo je subjektivnih faktora koji utječu na ispitivanje (Andrilović, V., Čudina-Obradović, M., 1988). Međutim, ako kontrolne radove, zadatke ili zadatke objektivnog tipa razvijemo u sustavu e-učenja, rješavamo se subjektivnog ocjenjivanja učitelja. Učenici imaju manji strah od takvog načina ocjenjivanja što je vidljivo i iz njihovih odgovora. U upitniku, na tvrdnju *Ocjena i povratna informacija su me obradovali*, 83% učenika odgovorilo je da se s tvrdnjom slaže, a ostali učenici, njih 17%, nisu odgovorili ni da se slažu ni da se ne slažu s tvrdnjom. Na smanjenje straha pri rješavanju kvizova te pojačavanju pozitivne reakcije na dobivene ocjene i povratne informacije utjecale su okolnosti u kojima učenici mogu više put rješavati kvizove te na taj način svoje ocjene poboljšati. Aktivnosti za komunikaciju i suradnju koje smo koristili jesu *chat* i forum. Učenici su *chat* koristili za dopisivanje, a u forumu im je bio zadan zadatak koji su morali riješiti. Nismo mogli znati da će učenici riješiti zadatak i uspjeti komunicirati putem foruma zbog njihova uzrasta. Međutim, forum je za njih predstavljao izazov jer je u njega bila uključena njihova učiteljica te su oni samostalno odgovarali na pitanja i dobivali odmah povratne informacije. Stoga je i rezultat u upitniku pozitivan jer njih 90% navodi kako im je forum jasan i zanimljiv (Slika 4).



Slika 4. Analiza odgovora o jasnoći i zanimljivosti foruma.

Velika je odgovornost na učiteljima koji bi trebali uputiti roditelje da objasne svojoj djeci kada i za što koristiti alate za komunikaciju u *on-line* okruženju (Martí'neza i sur., 2003). Komunikacija učenika i njihova suradnja u *on-line* okruženju putem tih alata korisna je za razvijanje logičkog i proceduralnog mišljenja, a učitelji u takvom okruženju potiču interakciju kod učenika te im

pomažu u rješavanju problema (Ljubić Klemše, 2010). Drugi dio upitnika obuhvatio je pitanje koje se odnosilo na dodjeljivanje brojčane ocjene oblikovanim nastavnim sadržajima u sustavu Moodle. Učenici drugog razreda oblikovane su nastavne sadržaje iz tog područnog znanja ocijenili s odličan (73%), vrlo dobar (21%) i dobar (6%) (Slika 5).



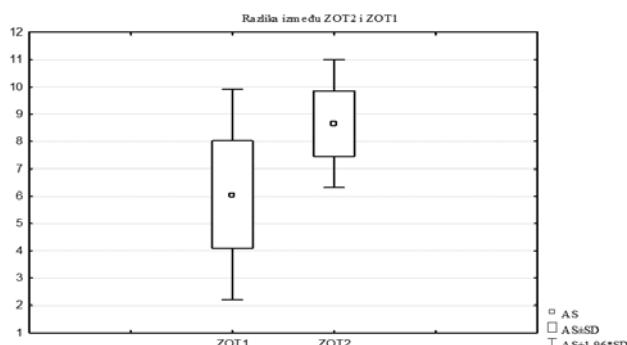
Slika 5. Prikaz ocjena za oblikovane nastavne sadržaje.

Rezultati dobiveni učeničkim vrednovanjem oblikovanih nastavnih sadržaja dokazuju kvalitetu i primjerenošć tih nastavnih sadržaja učenicima drugog razreda osnovne škole. Sadržaji sa slikama instrumenata i pripadajućim zvukovima privukli su i zadržali pozornost učenika. Osim za samu lekciju učenici su bili zainteresirani za kviz, forum i križaljku. Sasvim nov način učenja Glazbene kulture privukao je njihovu pozornost te ostavio trag u njihovom iskustvu učenja na suvremen način. Osim upitnika učenici su rješavali zadatke objektivnog tipa sastavljene u dvije usporedne forme za utvrđivanje početnog stanja (ZOT1) i konačnog (ZOT2) stanja. Razlikom ZOT2 i ZOT1 u ovoj fazi usporedili smo inicijalno i završno znanje učenika prije učenja, odnosno nakon učenja u Moodlu. U Tablici 2 prikazana je razlika u rezultatima inicijalnog (ZOT1) i završnog testa (ZOT2) znanja učenika. Apsolutna je vrijednost t-omjera na stupnjevima slobode (ss) 41 te iznosi 7,12. S obzirom da je apsolutni t-omjer veći od granične (2,02), smatramo da postoji statistički značajna razlika između rezultata ZOT1 i ZOT2.

ZOT	AS	SD	N	razlika	SD razlika	t	ss	p
ZOT2	8,66	1,20						
ZOT1	6,05	1,97	42	2,60	2,37	7,12	41	0,00

Tablica 2. Prikaz rezultata između inicijalnog i završnog ZOT-a $p < 0,5000$.

Ovim smo izmjerili koliko su učenici napredovali nakon učenja u sustavu Moodle te time vrednovali znanje učenika u drugim razredima osnovne škole tijekom provedbe faze vrednovanja.



Graf 1. Prikaz razlike inicijalnog i završnog ZOT-a učenika.

Pogledom na graf s prikazom inicijalnog i završnog ZOT-a znanja učenika utvrdjujemo da ne postoji bodovno suglasje (Graf 1). U inicijalnom je testiranju minimalan broj bodova 2,66, a maksimalan 10 dok je u završnom testiranju minimalan broj bodova 7,34, a maksimalan 10. Maksimalan broj bodova u inicijalnom testiranju postiglo je samo dvoje učenika, a u završnom testiranju 29 učenika postiže od osam do deset bodova (70% učenika). Time se uočava da su učenici znatno bolje riješili ZOT2 nakon učenja u sustavu Moodle.

Zaključak

Obrazovanje učenika u dvadeset i prvom stoljeću nezamislivo je bez primjene informacijske i komunikacijske tehnologije. Utjecaj informacijske i komunikacijske tehnologije omogućuje im dostupnost obrazovnih materijala u vrijeme i na mjestu prilagođenom njihovim osobnim potrebama. S tim u vezi sustavi e-učenja osiguravaju potrebnu tehnologiju za dostupno i prilagođeno okruženje učenja. Mnogi autori obrazovne sadržaje ugrađuju u sustave e-učenja a da pri tom ne vode računa o teorijama oblikovanja i vrednovanja nastavnih sadržaja u takvom okruženju. Stoga u ovom radu opisujemo oblikovanje nastavnih sadržaja iz Glazbene kulture u sustavu Moodle slijedeći faze modela ADDIE. Dobro oblikovani, ali i primjenjeni nastavni sadržaji u sustavima e-učenja pružaju mogućnost *on-line* i hibridnog scenarija učenja, poučavanja i testiranja znanja

učenika. Unutar Moodlea (moodle.org) organiziraju se *on-line* glazbeni tečajevi za glazbene aktivnosti: pjevanje, improviziranje, skladanje, čitanje, slušanje, analiziranje i glazbenu teoriju sa sve većim brojem programskih alata. Od svih programskih alata u Moodleu najviše je u uporabi alat za komunikaciju i suradnju forum u kojem sudionici razmjenjuju vlastite MP3 zapise. Osim toga sudionici i korisnici Moodlea osnivaju glazbeno-tematske projekte kao što su: *DJ projekt* (u kojem učenici snimaju vlastite CD-ove sakupljujući omiljene skladbe), *Projekt omiljenih umjetnika* (u kojem se okupljaju ljubitelji glazbene umjetnosti), *Povijest glazbe* (u kojem učitelj pridružuje Youtube video-koncerete i uzorke glazbe, zajedno s forumima, kvizovima i ostalim aktivnostima na temu nastavnih sadržaja iz povijesti glazbene kulture). Osim tih projekata tu je *Blog* u kojem učenici pišu o svojim omiljenim grupama te dodaju fotografije i opise te navode zbog čega im se sviđa njihova glazba. Ti su primjeri pokazatelj kako primijeniti sustav e-učenja u nastavi Glazbene kulture te na taj način osvremeniti nastavni proces. Stoga su opisano oblikovanje, implementacija i vrednovanje nastavnih sadržaja *Instrument čarobnjak* u sustavu Moodle pokazatelj uspješne dopune u nastavnom procesu. Preduvjet za primjenu sustava e-učenja u svrhu obrazovanja ostvaruje se samo ako oblikovane nastavne sadržaje temeljimo na didaktičkim principima koji uvažavaju razvojne i spoznajne mogućnosti sudionika.

Literatura

- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1988). Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja, Školska knjiga: Zagreb.
- Culatta, R. (2013). Instructional Design. Preuzeto 5.2.2013. sa: <http://www.instructionaldesign.org/>
- Dobrota, S. (2012). Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju. Split: Filozofski fakultet u Splitu – Odsjek za učiteljski studij.
- Čavić, M. (2014.). Kad su nastali smajliji i emotikoni?. Preuzeto 6.5.2014. sa: <http://mondo.rs/a683666/Mob-IT/Vesti/Kad-su-nastali-smajliji-i-emotikoni.html>
- Ljubić Klemše, N. (2010). Web 2.0 alati i e-učenje u primarnom obrazovanju. Preuzeto 4.12.2013. sa: <http://pogledkrozporoz.wordpress.com/2010/11/27/web-2-0-alati-i-e-ucenje-u-primarnom-obrazovanju>
- Marti'neza, A., Dimitriadisb, Y., Rubiac, B., Go'mezb, E., Fuentea, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions, Computers & Education 41: 353–368.
- Seels, B., Glasgow, Z. (1990). Exercises in instructional Technology. Columbus OH: Merrill Publishing Co.

- Stockley, D. (2014). E-learning Definition and Explanation (Elearning, Online Training, Online Learning). Preuzeto 3.6.2014. sa: <http://www.derekstockley.com.au/elearning-definition.html>
- Wentling, T. L., Waight, C., Gallaher, J., La Fleur, J., Wang, C., Kanfer, A. (2000). E – learning – a review of Literature. Knowledge and Learning Systems Group, University of Illinois at Urbana.
- xxx. Instructional design Using ADDIE Model. Preuzeto 2.3.2013. sa: <http://raleighway.com/addie>

MUSIC LESSONS IN THE MOODLE SYSTEM

Abstract

This paper presents impact of ICT on the teaching of music in the second grade of elementary school. Development and use of information and communication technologies by applying pedagogical principles, have enabled emergence of educational paradigm – e-learning. E-learning is implemented in the e-learning systems. A well designed and implemented instructional content provides opportunities for on-line and hybrid scenarios of learning, teaching and testing students' knowledge. This pedagogical concept, which delivers e-learning, changing role of the teacher, students, and parents. The aim of this research is to implement tailored educational content Music Culture with students from the other grades of elementary school. The research problem is the design of the teaching contents musical story Instrument wizard on the system Moodle and evaluation of learning, teaching and testing students' knowledge. The sample in the study were students ($N = 52$) elementary school Mejaši in Split in March of 2014. Students was taught in courses story musical Instrument wizard. Instrument of research was a questionnaire that includes questions about the evaluation of teaching content shaped musical instrument store wizard system Moodle. Questionnaire is examining students' opinions about multimedia, and quiz questions in a quiz, lesson, vocabulary and communication tools in the Moodle system. Results of the questionnaire indicates the existence of a well-designed course contents musical instrument store wizard system Moodle. Students' twenty-first century representatives of the digital generation that embraces new methods of learning, so they need to provide accessible, applicable and customized teaching facilities.

Keywords: e-learning system Moodle, musical story

PEDAGOŠKA VRIJEDNOST DJEČJIH LIKOVNIH RADOVA

*Višnja Vekić Kljaić
Centar za predškolski odgoj Osijek
Hrvatska*

Prethodno priopćenje /
Preliminary Communication
UDK 372.3:7

Sažetak

Za predškolsko razdoblje osobito je postojanje igre i mašte, zbog čega su dječji likovni radovi mješavina stvarnih i zamišljenih događaja. Dječji likovni izričaj svakodnevna je dječja aktivnost koja ima različite učinke i pedagoške vrijednosti. Iako se uglavnom likovni radovi vide kao „nadopuna“ učenju i poučavanju u kontekstu ranog odgoja, oni zrcale dječju kulturu koja se u suvremenoj pedagogiji vidi kao temelj u osmišljavanju razvojno primjerene prakse. Kako bi se saznalo više o likovnim radovima u predškolskoj dobi i njihovom pedagoškim potencijalima, analizirani su likovni radovi djece Dječjeg vrtića „Osijek“ koji su izloženi na tradicionalnoj izložbi povodom Dana predškolskog odgoja u izložbenoj dvorani Waldinger. Cilj je istraživanja analiza tematike i likovnih tehnika na odabranim radovima i njihova pedagoška vrijednost. Istraživanje se provelo na odabranom uzorku likovnih radova. Podaci su se prikupljali fotografiranjem i skalom procjene. Nakon obrade podataka identificirale su se teme i tehnike nastanka likovnih radova i njihova pedagoška vrijednost. Rezultati mogu biti od koristi za daljnja istraživanja i kao polazišna spoznaja za praktičare, likovne umjetnike i istraživače ranog odgoja.

Ključne riječi: analiza tematike i tehnika, likovni radovi djece predškolske dobi, pedagoška vrijednost

Uvod

Likovna kultura uvedena je u obrazovanje jer se uvidjela njezina važnost koja definira značaj likovnih sadržaja u stručnom pogledu, a zatim i u odnosu na opći odgoj i obrazovanje osobe. Ciljevi likovne kulture mogu se podijeliti na: stručno-likovne (materijalne), to je stjecanje likovnih znanja i sposobnosti, odgojne, koji se odnose na razvoj osobnosti, socijalne, komunikacijske i terapeutske ciljeve koji su prevencija, prepoznavanje i korekcija negativnih psihičkih pojava tijekom psihičkog razvoja djeteta (Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B., 2010). Sadržaji aktivnosti likovne kulture prilagođeni su razvoju djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu, a obuhvaćaju: poticaje, teme, motive, likovna područja, materijale, likovni jezik, umjetnička djela, teoriju likovne umjetnosti, razvoj općih i likovnih sposobnosti, vještinu, navike, stavove. Za realizaciju likovne kulture u dječjem vrtiću trebaju postojati određeni uvjeti. Osim o subjektima uspjeh realizacije ovisi i o materijalnim uvjetima, zanimanju za likovne vrijednosti i želje sredine za poticanje kreativnosti (Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B., 2010). Materijalna sredina treba biti poticajna, dobro opremljena i multimedijalna. Organizacija i izvođenje likovne aktivnosti u dječjim vrtićima ovisi i o radu odgojitelja, njihovim osobnim i likovno-profesionalnim kompetencijama, motiviranosti za rad i likovnom senzibilitetu te stupnju kreativnosti. Opća znanja potrebna za likovni odgoj predškolske djece obuhvaćaju znanja iz raznih područja (likovna kultura, likovna umjetnost, pedagogija, psihologija, sociologija). Elementi koji prate i utječu na proces razvijanja likovne kulture kod djece obuhvaćaju zakonitosti u dječjim aktivnostima i razvoju, motivaciju, zakonitosti procesa likovnog izražavanja i stvaranja te pitanje likovnog kontinuiteta.

Likovni motivi, teme, materijali, pribor i tehnika

Motivi i teme u likovnoj umjetnosti nalaze se u figurativnoj i apstraktnoj umjetnosti. U metodici likovne kulture tema predstavlja širi pojam u odnosu na motiv. Možemo govoriti i o radu iz mašte, radu po promatranju ili po sjećanju. Tematski rad obuhvaća scene iz života (život u obitelji, sportke igre, izleti i sl.). Rad iz mašte obuhvaća mnoge neobične motive kao što su neobičan cvijet, životinja, čudan san. Rad po promatranju može biti neki prizor iz neposredne okoline (školjka, vaza s cvijećem, prijatelj). Motiv je konkretizacija teme. Osnovna su sredstva rada u likovnom izražavanju različite podloge (papir, tkanina...), materijali kojima

oblikujemo i pribor. Sve te materijale (Jakubin, M., 1999) dijelimo na crtaće, slikarske, grafičke, kiparske i materijale u arhitekturi.

U crtaće materijale ubrajaju se: suhi (olovka, crtaća kreda, ugljen), vlažni (tuš, laverani tuš, bajc) i jednobojni flomasteri. U slikarske materijale ubrajaju se: suhi (voštane i suhe pastele, kolaž), mokri (gvaš, tempera, akvarel, akril) te s uljanim vezivom (uljane boje, masne pastele). U grafičke materijale ubrajaju se: visoki tisak (karton tisak, kolografija, linorez, gipsorez, drvorez), duboki tisak (bakrez, bakropis, akvatinta), plošni tisak (litografija, serigrafija, monotipija, sitotisak, ofsetni tisak). U kiparske materijale ubrajaju se: glina, gips, drvo, kamen, metal, poliester, beton, staklo i dr. U materijale za arhitekturu ubrajaju se: kamen, opeka, drvo, staklo, željezo i dr. Većinu navedenih materijala mogu koristiti djeca ovisno o dobnim i razvojnim mogućnostima. Materijal ne smije pružati otpor djeci, s njim se treba lako bojiti. Crtaći materijali trebaju biti meki, slikarski se trebaju lako razrjeđivati i nanositi na podlogu. Najzahtjevniji su postupci pri uporabi nekih alata kao što su škare, zatim tehnike otiskivanja i preše u grafici, batik, korištenje dijetla za obradu drva i sl. Tu je najvažnija pozornost odgojitelja u radu s djecom. Opasni materijali ne koriste se za likovno izražavanje djece rane i predškolske dobi. Osim tih zahtjeva u metodici likovne kulture važna je i primjerenost materijala djeci i u odnosu na njihovu pedagošku vrijednost (Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B., 2010). Tako se u dječjim vrtićima koriste slikarski materijali i kistovi koji omogućuju djeci lako pokrivanje podloge na kojoj oblikuju svoju likovnu ideju. Poticanje slobodnog likovnog izraza traži određeni format, kist i boju. Razvoj preciznosti i motorike prstiju ostvaruje se radom s materijalima koji ostavljaju tragove tankih crta dok se motorika prstiju i šake potiče uporabom gline (glinamola, plastelina, fimo-mase, kaširanog papira). U tom slučaju i izbor tema i motiva treba biti odgovarajući (Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B., 2010). Posjedovanje i uporaba suvremenih sredstava i pomagala utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada.

Pedagoška vrijednost likovnih aktivnosti

U likovnom stvaranju sudjeluju opažajne sposobnosti, vizualne sposobnosti, intelektualne sposobnosti, emocionalni procesi, motoričke sposobnosti. Balić Šimrak, A. (2011) navodi da znanstvena istraživanja dokazuju kako rano bavljenje likovnim aktivnostima i umjetnička naobrazba općenito poboljšavaju aspekte spoznaje, potiču usmjeravanje pažnje, opuštanje cijelog organizma i lučenje hormona sreće. Upotreba različitih materijala potiče rješavanje problema koje

donosi likovni proces, eksperimentiranje i traženje novih spoznaja pridonosi razvoju divergentnog mišljenja, a samim time i kreativnosti. Zadatak je odgojitelja razvijati sve te sposobnosti i procese jer će o njihovoj razvijenosti ovisiti stupanj likovne kulture, ali i sposobnost likovne aktivnosti, odnosno sposobnost likovne procjene. Likovnim izražavanjem potiče se individualnost djeteta, njegova samostalnost, samosvjesnost pri rješavanju problemskih zadataka te mnoge druge kompetencije. Likovnom kulturom potiče se autonomnost djeteta, njegovo pravo na vlastiti izraz i osobni stav, kao preduvjet stvarne demokratičnosti. Likovno izražavanje prepostavlja slobodu djece kako za izbor sadržaja, tako i za likovno-tehnička sredstva. Istovremeno, likovni rad uvijek prati sloboda u vrednovanju postignuća. Ta se sloboda uokviruje u određeni stupanj tolerancije. Taj je postulat temelj svih budućih težnji suvremenog društva jer tek slobodni individuum može uspostaviti slobodne međuljudske odnose. Suvremene ideje u pedagogiji ukazuju na važnost rada na sebi, ospozobljavanja djece u artikuliranju svojih potreba, jačanju samostalnosti, samopouzdanja, samopoštovanja, kritičnosti i kreativnosti, zatim sposobnosti za toleranciju i solidarnost.

Stvaralački poticaji nastaju razgovorima između odgojitelja i djece, pričanjem priča, scenskim igrami, doživljajima. Srž poticaja sastoji se od stvaranja što zanimljivijih poetskih, glazbenih, osjetilnih ili nekih drugih izričaja koji pobuđuju ideje ili osjećaje djece. Poslije dobre motivacije s djecom se dogovara uporaba određenog likovnog materijala i opća odgojno-obrazovna očekivanja sa smjernicama koje nikada ne nude gotova rješenja, već potiču djecu na autentična i originalna djelovanja. „Dječji likovni radovi obiluju elementima svjesnog ali i nesvjesnog značenja, predstavljajući tako prozor u osjećajna stanja djeteta“ (Bilić, V., Balić Šimrak, A., Kiseljak, V., 2012, 4.). Svako dijete tijekom svog razvoja ostvaruje određena postignuća u likovnom oblikovanju. Iako se crteži razlikuju, oni se mogu prepoznati kao likovni radovi istog djeteta.

Razvoj likovnog ukusa ovisi o okruženju u kojem dijete odrasta i o pažnji koja se tome pridaje, pri čemu veliku ulogu igra i urođeni afinitet ili talent za određeno područje (Balić Šimrak, A., Narančić Kovač, S., 2012). Tako dijete koje se od rane dobi uključuje u likovne aktivnosti razvija osjećaj za estetiku, odnosno projekciju umjetničke vrijednosti bilo kojeg životnog aspekta. Pri tome treba imati na umu da je to dugotrajan proces koji nikada ne prestaje.

Analiza likovnih dječjih uradaka

Bit likovnog djela jest na promatrača prenijeti određenu likovnu poruku kao smisao svoje egzistencije. Pri analizi likovnih dječjih uradaka treba posebno ukazati na složenost likovnog fenomena i na teškoće u procjenjivanju postignuća. Umjetničko djelo procjenjuje se bez obzira na dob umjetnika dok je kod djeteta dob polazišna osnova. Praktični uradak treba promatrati kroz osnovni kriterij ostvarene uzrasne razine dječjeg razvoja. Navedeni kriterij složen je od nekoliko elemenata koji se analiziraju na likovnom uratku, a to su: opće značajke (ime i prezime, dob, spol, likovna tema, likovna tehniku), optičko-tematska razina oblikovanja (stupanj intelektualne zrelosti, koji je vidljiv u prikazu ljudske figure i pokreta te u prikazu objekata i njegovih položaja u prostoru), ostvarena razina oblikovanja (uporaba likovnih elemenata i njihovih odnosa, obogaćivanje likovnog izraza) i ostvarena razina kreativnosti. Ako je dječji uradak iskren, osoban, originalan, otkrivajući za dijete i odrasle, onda je takav uradak dobar.

Izložbe dječjih likovnih uradaka

Dječji likovni radovi mogu se izlagati u javnosti, ali se pritom odgojitelj treba pridržavati određenih zahtjeva. Svaka izložba treba imati svoju svrhu i značaj. Prema značajkama izbora dječjih uradaka mogu se razlikovati: revijalne izložbe (iz svakog vrtića prikazuje se približno isti broj uradaka), izložbe likovne kvalitete (izlažu se samo najbolji dječji uraci te se često nagrađuju diplomama), tematske izložbe (svrha im je pokazati interpretacije nekih likovnih problema, uz popratna objašnjenja), izložbe znanstvenih obilježja (istraživanja su ilustrirana dječjim likovnim uracima), izložbe metodičkog karaktera (prikaz dječjeg razvoja, procesa stvaranja). U svim se tim slučajevima poštuju likovne norme kod izlaganja. Uraci se stavljuju na panoe i izlažu u visini očiju promatrača na primjerenoj međusobnoj udaljenosti kako bi se kvalitetno pojedinačno sagledavali. Okviri crteža, slika i otiska također trebaju biti jednostavnii i neupadljivi. Izložbeni prostor treba imati primjerenu rasvjetu i klimu. Dječji uraci imaju svoje podatke: ime i prezime, dob, spol, likovnu temu, tehniku. Moguć je i kratak opis rada, ako ga je dijete rijećima opisalo te ime i prezime odgojitelja, dječji vrtić i mjesto.

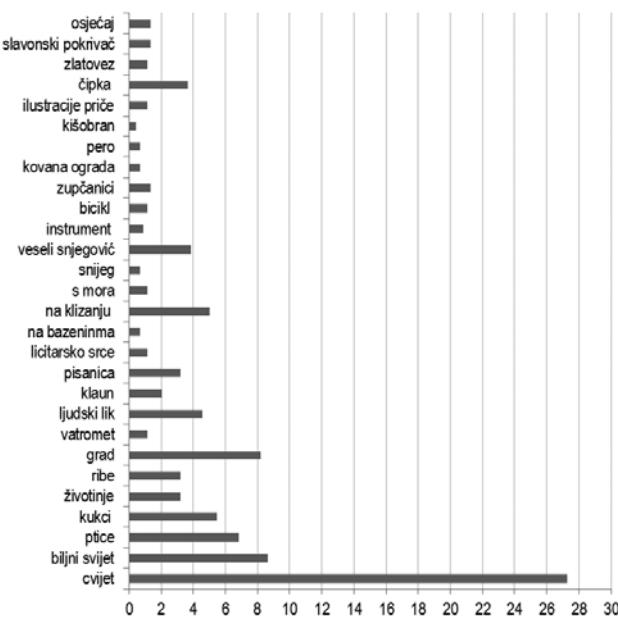
Metodologija istraživanja

Analizirano je 440 dječjih likovnih radova izloženih na izložbi povodom Dana predškolskog odgoja Dječjeg vrtića „Osijek“ u galeriji Waldinger u svibnju 2014. godine. Izložba je bila revijalnog karaktera. Likovni umjetnik uz pomoć stručnog tima i odgojitelja izabrao je podjednak broj radova iz 30 osječkih vrtića. Radovi su razvrstani prema temama i motivima te prema likovnim tehnikama. Postupci i instrumenti procjenjivanja i prosuđivanja koristili su se u prikupljanju i procjeni kvalitete dječjih likovnih radova i uspješnosti izložbe kao aktivnosti. Skala procjene koristila se kao instrument kojim se utvrđivalo postojanje ili nepostojanje, odnosno stupanj postojanja pojave koja se ispitivala. Predmet procjene bili su dječji likovni radovi. Korištena je nominalna skala procjene koja mjeri klasifikaciju i definira skupine. Rezultati mjerjenja svrstavali su se u kvantitativne (broj radova po temama i tehnikama) i kvalitativne (pedagoška vrijednost radova) kategorije. Mjerenjem nominalnom ljestvicom razvrstavali su se podaci u skupine, a skupine u kategorije. Frenkvencije su opservirale date pojave, a one su se preračunavale u postotke. Grafički su prikazani rezultati u kategoriji tema i motiva i u kategoriji tehnika.

Rezultati i interpretacija

Analiza tema i motiva

Najzastupljeniji motiv u dječjim likovnim radovima na izložbi bio je cvijet (27,27%). On se pojavljuje i u radovima s temom proljeća i vrta. Biljni svijet (8,63%) je zastavljen i u crtežima kukuruza, bundeve, šipka, drveta, gljiva i vrta. Teme su bile: darovi jeseni, drvo u jesen, u proljeće, lišće šušti, naš vrt. Ptice (6,81%), kukci (5,45%) i životinje (3,18%) zastupljeni su u temama o zoološkom vrtu, životu u bari i na livadi. Od životinja su na crtežima rode, žabe, pjetlići, kornjače i ribe. Životinje su (Belamarić, D., 1987) neodvojiv dio ukupnog življenja i adekvatno tome sastavni su dio mnogih likovnih radova. Ribe (3,18%) se pojavljuju i u temi o moru. Teme o gradu (8,18%) raznovrsne su, a kao motiv pojavljuje se i vatromet (1,13%). Ljudski lik (4,54%) zastupljen je u temi o obitelji, to sam ja, moj prijatelj, moji baka i djeda. Klaun (2,04%) je motiv povezan s obilježavanjem raznih svečanosti i blagdana, kao što su i pisanice (3,18%) i licitarsko srce (1,13%).



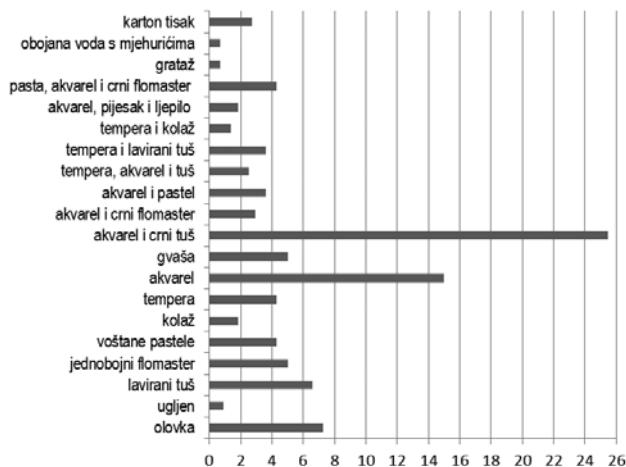
Prikaz 1. Analiza tema i motiva.

Teme i motivi povezani s doživljajima su: na bazenima (0,68%), na klizanju (5%) i doživljaji s mora (1,13%) te carolija snijega (0,68%) i veseli snjegović (3,86%). Instrumenti (0,90%) su također dio dječjih doživljaja. Različiti predmeti koji su dio dječjeg okruženja zasupljeni su u motivima: bicikl (1,13%), zupčanici (1,36%), kovana ograda (0,68%), pero (0,68%) i kišobran (0,45%). Ilustracija priče (1,13%) o indijanskom selu tema je čiji su radovi nastali nakon prozne motivacije. Likovni odgoj obuhvaća poznavanje i etnografskih predmeta i razvijanje ljubavi prema njima. Tako su na izložbi bili zastupljeni motiv čipke (3,63%), zlatovez (1,13%) i slavonski pokrivač (1,36%). Ti motivi odražavaju i geografsko i povjesno porijeklo dječjih likovnih radova. Likovni radovi s temom osjećaja (1,36%) nisu baš česti.

Ova zastupljenost i raznovrsnost tema pokazuje da poticaji za likovne aktivnosti dolaze iz djetetove fizičke i socijalne sredine i od odgojitelja koji prate razvojne potrebe djeteta i na temelju tih spoznaja osmišljava plan likovnih aktivnosti za djecu iz svoje skupine. Kreativni odgojitelji potiču i kreativnost djeteta nudeći mu raznovrsne teme i motive kao poticaje za likovno stvaranje. Analizu tema i motiva u dječjim likovnim radovima možemo iskoristiti i za usmjeravanje odgojitelja za korištenjem više osjetilnih (vidom, sluhom, njuhom, okusom, dodirom) doživljaja djece kao poticaja za likovno izražavanje.

Analiza likovnih tehnika

Likovne tehnike prisutne na likovnim radovima izložbe su crtače suhe: olovka (7,27%) i ugljen (0,9%). U radu s djecom predškolske dobi crtače tehnike zauzimaju uvjerljivo prvo mjesto kada je u pitanju redovitost korištenja i to je područje u kojem dijete ostvaruje radeve neodoljive ekspresije. Ugljen ima svojstva postizanja raznih intenziteta crta i tamnih ploha, čime se ostvaruje bogatstvo veće tonske ljestvice za što predškolska djeca nemaju ni potreba ni interes. Mokre crtače tehnike: lavirani tuš (6,59%) i jednobojni flomaster (5%). Tuš se koristi u paleti različitih boja, a kao pomagalo djeca brzo ovlađaju s korištenjem drvenih štapića, a starija djeca vole raditi i s perom za tuš.



Prikaz 2. Analiza likovnih tehnika.

Slikarske su suhe tehnike voštane pastele (4,31%) i kolaž (1,81%). Mokre su slikarske tehnike tempera (4,31%) i akvarel (15%), a od toga je pet radova bilo naslikano na tkanini. Akvarel ima osobine razlijevanja i tako ostvaruje različite tonske vrijednosti koje imaju draž u likovnom izražavanju. Akvarel se u dječjim vrtićima može koristiti uz uporabu bijele tempere da bi te boje dobile karakter gvaša (5%). Flomasteri djelomično pokrivaju određene plohe, ali zbog dužeg procesa pokrivanja površine ne ostavljaju kvalitetan likovni izraz. Većina likovnih radova nastala je kombinacijom crtačih i likovnih tehnika. Tako se na izložbi mogla vidjeti kombinacija tuša i akvarela (25,45%), crnog flomastera i akvarela (2,59%), akvarela i pastela (3,63%). Kombinirali su se i tempera, akvarel i tuš (2,5%), tempera i lavirani tuš (3,63%), tempera i kolaž (1,36%), akvarel, pijesak

i ljepilo (1,81%), pastel, akvarel i crni flomaster (4,31%). Grataž (0,68%) je tehnika u kojoj se kombiniraju slikanje pastelom i premazivanje papira tušem pa ponovno crtanje oštrim štapićem. Mogla se vidjeti i mokra tehnika otiskivanja i umakanja papira u obojanu vodu s mjeđurićima (0,68%). U grafičke materijale ubrajaju se visoki tisak, karton tisak (2,72%). Jednostavno otiskivanje pruža djeci zadovoljstvo pa se u tom smislu mogu rabiti razni načini „tiskanja matricom“. Te se matrice mogu uzeti iz okoline, mogu se napraviti matrice od krumpira, pluta te lijepiti zgužvani papir, brusni papir, konop, sitni pjesak.

Likovno-stvaralački rad po svojoj prirodi prepostavlja uporabu različitih produktivnih medija. Analiza likovnih tehnika i materijala pokazuje da su najviše zastupljene tehnike u kojima djeca kombiniraju crtanje i slikanje, odnosno crni flomaster ili tuš kombiniraju s akvareлом, pastelom, temperom ili kolažem. Time djeca izražavaju svoju prirodnu istraživačku osobitost i kreativnost, a kompetentni odgojitelj koji i sam istražuje i kombinira i tehnološki osmišljava suvremene strategije rada u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini znat će iskoristiti i dječju istraživačku osobitost u likovnom izražavanju. Većina radova kao podlogu ima bijeli papir, a to se može iskoristiti u svrhu usmjeravanja odgojitelja za pronalaškom raznovrsnijih materijala kao podloge za dječje izražavanje. Djeci se, osim likovnih sredstava i materijala, mogu ponuditi i druga sredstva izražavanja (npr. pjesak, pjena, četke, četkice, štapići..), a mogu slikati i svojim prstima i rukama.

Pedagoška vrijednost dječjih likovnih radova

Crtanje olovkom vrlo je važno u dječjem razvoju i povezivanju osjećaja, percepcije i finih pokreta rukom. Crtanjem se razvija precizna motorika prstiju, potiče se spretnost i preciznost u radu, a sve je to dio djetetova tjelesnog i psihomotornog razvoja. Ti fini pokreti mogli su se vidjeti u motivima kukuruza, bicikla, zupčanicima sata, jastuka za bebu, šipka, kovane ograde. Osnovno izražajno sredstvo slikarskog postupka jest boja. Boji su se oduvijek pridavala iscjeljujuća i magična svojstva. Djeca u predškolskoj dobi bojom izražavaju emocije, bojeći prizore atmosferom koju osjećaju ili koju žele dočarati. Bogatstvo osjećaja i boja vidljivo je u motivima cvijeća (narcisi, krizanteme, cvijet iz mašte, ljubičice, forzicije, sunčokret, mačuhice, čudesni cvijet, čarobni cvijet), životinja (kornjača, paun, ribe, ptice), kuća (moj grad, ulica, kuća). Slikajući u manjim grupama, djeca potiču jedni druge i svojom opuštenom i slobodnom komunikacijom izražavaju svoja razmišljanja. Osim govorne komunikacije potiče se i vizualna komunikacija, razvija vizualna osjetljivost, sposobnost doživljaja ugode kroz estetski vrijedne sadržaje. Socio-emocionalni razvoj obuhvaća i neovisnost, samostalnost i razvoj

osjećaja uspješnosti, a sve su to djeca imala prilike uvježbavati za vrijeme likovnih aktivnosti. S djecom predškolske dobi poželjno je raditi i grafičke tehnike jer pružamo djetetu mogućnost da nadograđi svoj likovni doživljaj i iskustvo te kroz ljepotu tehnike zaokruži svoje djelovanje na području likovnosti i ovlada novim materijalima što je dio spoznajnog razvoja djeteta. U likovnim aktivnostima dijete samo pronalazi rješenja, slična ili različita, drugačija od drugih, provjerava ih i istražuje.

Zaključak

Izložba dječjih likovnih radova izvrsna je prilika da se povežu životna sredina djeteta i likovna kultura i da djeca predškolske dobi sudjeluju u kulturnom životu sredine. Interaktivni odnos pojedinca i društva ističe važnost odgoja i obrazovanja, pa time i važnost likovne kulture u odrastanju djece u nekoj sredini. Zajedništvom se unapređuje kvaliteta učenja i poučavanja. Briga o razvoju djece zajednička je i roditeljima i odgojiteljima, a njihova je suradnja nužna zbog upoznavanja značajki dječjeg razvoja i usmjeravanja istog. Analiza dječjih likovnih radova težak je posao zbog složenosti likovnog fenomena i teškoća u procjenjivanju dječjeg postignuća. Likovni uradak uvijek treba promatrati kroz osnovni kriterij ostvarene uzrasne razine dječjeg razvoja. Odgojitelji i pedagozi odabrali su radove koji predstavljaju presjek njihova rada s djecom tijekom godine. Likovni umjetnik vodi se likovnošću, koloritom, raznovrsnosti tehnika i motiva, pedagozi žele da svi vrtići pravedno budu zastupljeni, a odgojitelji žele poslati raznovrsne teme, motive i tehnike. No možemo si postaviti pitanje što bi dijete odabralo da treba poslati svoj rad na izložbu? Pružamo li djetetu tu mogućnost i dajemo li mu priliku da vrednuje svoja postignuća?

Odabrani likovni radovi pokazali su da raznovrsnost tema dolazi iz djetetove fizičke i socijalne sredine i od odgojitelja koji prate razvojne potrebe djeteta. Predškolska djeca koriste većinu likovnih tehnika i materijala, ovisno o dobним i razvojnim mogućnostima. Analiza likovnih uradaka na izložbi pokazala je da kreativni odgojitelji često s djecom kombiniraju likovne tehnike i materijale, dozvoljavajući i potičući djeće pronalaženje najboljeg rješenja, drugačijeg od drugih, provjeravajući i istražujući nove kombinacije i ideje. Sudjelujući u likovnim aktivnostima, dijete razvija opažajne, vizualne, intelektualne, emocionalne, socijalne i motoričke sposobnosti. Dijete se cijelovito razvija, a to je cilj predškolskog kurikuluma. Rezultati ovog istraživanja mogu biti od koristi za daljnja istraživanja o likovnom jeziku, materijalima, tehnikama te temama i motivima

dječjih likovnih radova i kao polazišna spoznaja za praktičare, likovne umjetnike i istraživače ranog odgoja.

Literatura

- Balić-Šimrak, A. (2011). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 62/63, 3-8.
- Balić-Šimrak, A., Narančić Kovač, S. (2012). Likovni aspekti u dječjim knjigama i slikovnicama. *Dijete, vrtić, obitelj*, 66, 10-12.
- Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bilić, V., Balić Šimrak, A., Kisieljak, V. (2012). Nevizualni poticaji za dječje likovno izražavanje i razvoj emocionalne pismenosti. *Dijete, vrtić, obitelj*, 68, 3-5.
- Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.
- Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF CHILDREN'S ART WORKS

Abstract

Games and imagination are the specific features of pre-school period making children's art works a mixture of real and imaginary events. Children's artistic expression is their everyday activity with various effects and educational significance. Although most children art is seen as „supplement“ to learning and teaching in the context of early childhood they reflect children's culture that modern educational science considers to be the basis of creating development-adapted practices. In order to find out more about art works in pre-school period and their educational potential art works have been analysed completed by children at the Center for pre-school education in Osijek and presented at an exhibition in the exhibition room Waldinger on the occasion of the traditional Pre-school Education Day. The research aims at theme and technique analysis for the selected works and their educational value. The reasearch has been conducted on the selected samples of works. Data have been collected by taking photographs and application of assessment scale. Having processed the data the themes and techniques and their educational value have been identified. The results indicate to furher research and serve as starting point for practitioners, artists and early childhood education researchers.

Keywords: educational value, pre-school children's art works, theme and technique analysis

IDEJA ZAJEDNIŠTVA I NENASILJA KAO JEDNA OD GLAVNIH PORUKA U TEKSTOVIMA GLAZBENE SKUPINE U2

Antonija Vranješ

*Odjel za kulturologiju Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku
Hrvatska*

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 316.7

Sažetak

Irska rock skupina U2 u glazbenom se svijetu nametnula kao jedna od vodećih glazbenih skupina. S vremenom je U2, po многим recentnim kritičarima glazbe, postao najvećim glazbenim sastavom u svijetu glazbe. Razmjeri njihove popularnosti toliko su veliki da teže podrobnijoj analizi, stoga se rad bavi dubinskom analizom poruka nenasilja i zajedništva u tekstovima odabralih pjesama skupine U2 (*Sunday, Bloody Sunday, Pride (In The Name of Love), Yahweh, God Part II i Walk On*). Naime, da je taj irski fenomen itekako plodan za istraživanje, dokazuju i disertacije (npr. Christophera Endrinala i Paula Harris-a) kojima je temelj za proučavanje U2 (od primjene samoga studija u snimanju albuma, forme i stila itd.). Međutim, ono što nije u dovoljnoj mjeri proučeno jest upravo odgojno-pedagoška poruka koja u svom sastavu nosi implicitnu ideju multikulturalnosti i suživota, zajedništva i nenasilja, a koju obožavatelji toga sastava, koji se broje u milijunima, žive svakoga dana upravo zahvaljujući poruci koju je taj glazbeni sastav prenio i prenosi svojim obožavateljima. S obzirom na to da muzikoloških radova na hrvatskom jeziku o popularnoj glazbi i kulturi ima vrlo malo, kako navodi Nina Jukić – autorica prvoga hrvatskog znanstvenog rada (2011) o Radioheadu na hrvatskom jeziku – potreba je za ovakvim radovima tim veća.

Ključne riječi: multikulturalnost, zajedništvo, nenasilje, glazba, U2

Rock'n'roll i književnost

Poezija rock'n'rolla tema je kojom se važno ozbiljnije baviti jer se iza naslova samo naizgled poznatih pjesama kriju pravi književni biseri. Često se iza istih kriju političke i društvene, ali i odgojno-pedagoške poruke. Ponekad je ta poruka jasna i eksplicitna, ponekad je važno iščitavati ju između redova. To je prije svega otkrivalački posao. Rock poezija ima karakterističan duh, bogatstvo i raznovrsnost, piše Albahari u predgovoru Andrićeve (1983) knjige. No to je ujedno i zanemareno područje istraživanja, područje koje je sastavljeno od stvaralaštva svih generacija, ne samo mlađih, a koje je za kratko vrijeme prešlo put od narodne tvorevine do umjetnosti u najstrožem smislu riječi, navodi Albahari u istom predgovoru. Nadalje, pišući o rock poeziji Branimira Johnnya Štulića u zagrebačkom „Pozletu“, Albahari (1985, 7) se pita je li rock poezija uopće poezija ili je pak nešto drugo navodeći da pojma nije njegov već da se udomačio u „ovdašnjoj književnoj i muzičkoj kritici“. Ta je dvojba, uvjeren je, sasvim umjetna jer zaboravlja jednu činjenicu, a to je da se poezija (tada!) tek u posljednja tri-četiri stoljeća pretvorila u grafički znak, a da je tisućama godina prije toga bila (samo i jedino) zvuk ljudskoga glasa. Suvremena poezija bilježi mnoga nastojanja da poezija ponovo postane zvuk, a mnogi mlađi američki pjesnici recitiraju svoju poeziju uz pratnju raznih instrumenata i indijanskih udaraljki naglašavajući ritmičnost i glazbenu strukturu svojih stihova. Za primjer Albahari navodi pjesnika Garyja Snydera koji svoje književne uzore traži upravo u folklornom naslijedu američkih Indijanaca i koji je jednom prilikom rekao da se baladni metar, koji leži u osnovi svake poetike engleskoga jezika, sada u tom jeziku odražava samo zahvaljujući kompozicijama country i rock glazbe. Drugi su kritičari već zaključili da upravo čvrste pjesničke forme koje pjevana pjesma mora poštovati (rima, metar i sl.) osiguravaju kontinuitet vezanoga stiha danas, u vrijeme dominacije slobodnoga stiha i otvorenih pjesničkih formi. Danas je poznat znatan broj uspješno ostvarenih sinteza rock kulture i književnosti čega je primjer i U2. U Velikoj Britaniji, autor navodi za primjer, pod utjecajem beat glazbe i tzv. Mersey-sounda, sredinom 60-ih pojavila se nova pjesnička škola koja je polazila upravo od formalno sadržajnih zahtjeva tadašnje rock glazbe. Toj su školi pripadali neki od najistaknutijih suvremenih britanskih pjesnika (Brian Patten, Roger McCough i dr.). Njemački novi romantizam, kojemu pripadaju istaknuti pisci kao što su Jürgen Theobaldy, Peter Handke, Rolf Dieter Brinckmann i Wolf Wondratschek, također mnogo duguje utjecajima masovne kulture i rocka, smatra Albahari. Govoreći o masovnoj kulturi, već skoro jedno stoljeće zapadna se kultura sastoji zapravo od dviju kultura: tradicionalne, koja se često naziva „visokom kulturom“ i o kojoj pišu udžbenici,

te „masovne kulture“, koja se naveliko proizvodi za tržište. Masovna je kultura razvila i vlastite nove medije u koje se ozbiljan umjetnik rijetko upušta: radio, film, strip, detektivske priče, znanstvenu fantastiku, televiziju, navodi McDonald. Ponekad ju zovu i „popularna kultura“, međutim, isti autor smatra da je izraz „masovna kultura“ prikladniji. Naime, osnovno je svojstvo masovne kulture to što je isključivo i izravno roba za masovnu potrošnju, kao što je to primjerice žvakača guma (McDonald, D., 2008). U današnje se vrijeme granica između tzv. visokih i niskih kultura sve više pomicaju, tj. granica je sve tanja, međutim, rasprava o ovoj temi nije predmet ovoga rada iako bi se utjecaj rock glazbe i njegova pjesništva na visoku i nisu kulturu itekako dao proučavati.

Pjesma je nastala prije kritike pa je dvojba pripadaju li rock pjesme „književnoj“ poeziji ili ne umjetna i nepotrebna, smatra Albahari. Kritici pripada nešto drugo – pronaći načine kako vrednovati taj vid poezije. Uostalom, pitanje vrijednosti i jest glavno pitanje, no upravo su u tom pogledu ta dva poetska područja najbliža. Kao i u „pravoj poeziji“ (izraz koji upotrebljava Albahari) i u domaćoj i u stranoj rock poeziji može se pronaći ispraznih stihova, besmislenih i praznih stihova, istrošenih slika i rima dok ima onih koje pripadaju samom vrhu umjetničkih dostignuća. Rock'n'roll se na taj način može promatrati kao riznica poetičnoga stvaralaštva, a poezija skupine U2 u svijetu rocka zauzima posebno mjesto. Isto kao i rock'n'roll glazba, i pjesništvo je te skupine sazrijevalo s vremenom i sve se više oblikovalo i stvaralo poruku koju danas nosi. Od prvotnih pokliča, verbalnih klišeja u rock glazbi došlo se do autentične poezije koja teško da bi mogla nastati izvan rock medija. Isto vrijedi i za poetičnost tekstova skupine U2.

Pjesnik u rocku pronalazi, otkriva mnogostruku vezu za „brzi, glasni, plahoviti, bezrezervno iskreni i zato riskantni razgovor sa sobom“ (Andrić, D., 1985, 349-350), sa svojom generacijom i onim uvijek sljedećim. Oduvijek je bilo susreta pisane pjesme s njezinim prijemnicima i bez posredstva knjiga i prije svega bez nadzornih očiju njezinih budućih čitatelja na periferiji pjesnikove raspisane svijesti.

Danas je dostupnost rock poezije umnogome olakšana zbog interneta, dovoljno je u bilo koju tražilici upisati ime pjesme koja se traži ili pak ključne riječi kako bi ista bila pronađena, no u vrijeme kada je Andrić pisao *Stereo stihove* (1983) rock poezija nije se mogla iščitati posve lako, stoga je bavljenje ovom tematikom utoliko važnije zbog vremena kada je ista knjiga nastala. Rock poezija potiče na kreativno razmišljanje te izvlači čovjeka iz stereotipnih okvira ponašanja i mišljenja. Sloboda koja se razvija pri pisanju otvara nove poglede i dopušta potpuno izražavanje, neovisno o tome je li osoba glazbeno obrazovana ili ne.

Zajedništvo i nenasilje u poeziji skupine U2

U svijetu danas na raznim sveučilištima postoje kolegiji koji proučavaju popularnu kulturu, glazbene fenomene, a cilj im je prvenstveno razjasniti neke od relevantnih socioloških razmjera popularnosti pa je tako, primjerice, Sveučiliše Sjeverne Karoline uvelo kolegij Lady Gaga i sociologija slave čiji je predavač, profesor Mathieu Deflem, posjetio koncerete Lady Gage 28 put¹. Što se pak samoga rocka tiče, mnogobrojn su glazbeni sastavi proučavani od strane vrsnih znanstvenika, a Kostelnik (2011) kao jedan od primjera navodi Joy Division, art rock skupinu koju nisu slušali samo osvješteniji studenti, umjetnici i mladi intelektualci, nego su ju, napominje, svakako pod „muss“ proučavali i povjesničari umjetnosti. A U2 svakako ima ogromnu podlogu proučavanja bez obzira na to radi li se o proučavanju razmjera njihove popularnosti u kontekstu sociologije slave ili pak nekom drugom kontekstu, kakav je primjerice kulturno-knjževni koji je primijenjen u ovom radu. Glazba s porukom koju donose utječe na promjene životnih aspiracija obožavatelja (Conant, D., 2011; Hills, M., 2014). Neki su obožavatelji o iskustvima preobrazbe napisali i knjige, kao primjerice Eric Shivvers (2011). Shivvers je svoja iskustva, osim u knjizi, iznio i u *Oprah Showu*.

U2 je često predmet proučavanja i s aspekta politike i filozofije² te religioznoštij³, oni su temom doktorskih radnji (npr. one Christophera Endrinala⁴ i Paula Harris-a⁵); međutim, kada je riječ o odgojno-pedagoškom aspektu te poruci koja u svom sastavu sadrži implicitnu ideju multikulturalnosti i suživota, kao i zajedništva i nenasilja, a koje se osim u društvenom angažmanu članova glazbenoga sastava očituju i u književnim tekstovima istoga sastava, tada nalazimo deficit doktorskih radnji i znanstvenih radova na istu ili sličnu temu. Da nije samo riječ o skupini U2, dokazuje i diplomski rad (2011) Nine Jukić, autorice prvoga hrvatskog znanstvenog rada o glazbenom sastavu Radiohead na hrvatskom jeziku. Odgojno-pedagoške poruke koje U2 ispisuje vlastitim stihovima univerzalne

1 Usp. Harris, P. The Nature of Fame: the Lady Gaga professor who became a global star. The Guardian (Web page). Preuzeto 1. lipnja 2014. sa: <http://www.theguardian.com/music/2013/may/25/lady-gaga-celebrity-fame>.

2 Usp. Wrathall, M. A. (ur.) (2006). U2 and Philosophy: How to Decipher an Atomic Bomb. Illinois: Open Court Publishing Company.

3 Usp. Stockman, S. (2009). U2: Duhovno putovanje. Rijeka: Bono Records; Garrett, G. (2009). We Get to Carry Each Other: The Gospel according to U2. Kentucky: Westminster John Knox Press.

4 Usp. Endrinal, C. Form and Style in the Music of U2. The Florida State University: DigiNole Commons – Virtual Repository for Electronic Scholarship (Web page). Preuzeto 2. lipnja 2014. sa: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1394&context=etd>

5 Usp. Harris, P. U2's Creative Process: Sketching In Sound. UNC University Libraries (Web page). Preuzeto 2. lipnja 2014. sa: <http://dc.lib.unc.edu/cgi-bin/showfile.exe?CISOROOT=/etd&CISOPTR=806&filename=808.pdf>

su i općeljudske te samim time mogu imati i poveznicu s odgojno-obrazovnim radom, bez obzira na to u sklopu koje se nastave primijenili – glazbene kulture, hrvatskoga jezika i književnosti, vjeronomaka itd.

*Sunday, Bloody Sunday*⁶

Sunday, Bloody Sunday najprepoznatljivija je pjesma skupine U2 s jasno izraženim političkim stavovima. To je posebna pjesma jer su njome, kako kaže Larry Mullen Junior, bubnjar skupine, prvi put zapravo jasno izrekli svoj stav. Jasno osuđujući državni teror koji se događao u Sjevernoj Irskoj i Republici Irskoj, U2 je, umjesto da zauzima stranu, što bi se možda očekivalo od Iraca, poslao poruku nenasilja i tolerancije. Nadalje, upravo je U2 masakr u Derryju pretvorio u svjetski poznat događaj, no isto je tako *Sunday, Bloody Sunday* pjesma koja na svakom sljedećem koncertu poprima nove konotacije, a sve ujedinjene u poruci suživota i tolerancije. Na koncertu u Slane Castleu 1. rujna 2001. godine Bono na kraju pjesme napamet izgovara imena⁷ poginulih u bombaškom napadu u Omaghu, koji se dogodio subotnjega popodneva, 18. kolovoza 1998. godine kada je eksplodirala bomba u tom sjevernoirskom gradiću, koji ima svega oko 20 000 stanovnika, usmrtivši pritom 29 ljudi (Bono: „29 people! Too many!“). Napad u kojem su poginuli trudnica nosivši blizance, dvoje španjolskih turista, šestero djece, pet tinejdžera, otac i sin te majka i kći, napad u kojem je ozlijedeno preko 200 osoba izvela je IRA. Upravo zato Bono poručuje na pozornici kako kompromis i nije tako ružna riječ: „Give it up / Compromise is not a dirty word / Compromise!“. Ideja tolerancije u multikulturalnom društvo, kakvo je irsko, sadržana je u tekstu pjesme:

(...)

And the battle's just begun

(...)

Bitka upravo počinje

There's many lost, but tell me who has won?

I mnogi su što gube, ali reci tko uopće pobjeđuje?

The trenches dug within our hearts

Jame su u našim srcima

And mothers, children, brothers, sisters

I majke su i djeca, i braća i sestre

Torn apart.

Razdvojeni.

⁶ Sve su pjesme skupine U2 izvorno preuzete sa službene mrežne stranice www.u2.com dok je hrvatska inačica pjesama u slobodnom prijevodu autorice rada.

⁷ Breda Devine, Sean McGrath, Julia Hughes, Gareth Conway, Geraldine Breslin, Jolene Marlow, Philomena Skelton, Lorraine Wilson, Samantha McFarland, Elizabeth Rush, Rocio Abad Ramos, Fernando Blasco Baselga, Esther Gibson, Ann McCombe, Veda Short, Adian Gallagher, Alan Radford, Frederick White, Bryan White, Brian McCrory, Sean McLaughlin. Imena koja je Bono nenamjerno izostavio, a poginuli su u napadu jesu majka i kći, Avril Monaghan i Maura Monaghan, zatim Mary Grimes, Brenda Logue, Deborah-Anne Cartwright, Oran Doherty te James Barker.

Sunday, bloody Sunday.	Nedjelja, krvava nedjelja.
Sunday, bloody Sunday.	Nedjelja, krvava nedjelja.
How long, how long must we sing this song?	Koliko dugo, koliko dugo još ovu čemo pjevati pjesmu?
How long, how long?	Koliko dugo, koliko dugo?
'Cos tonight	Jer još noćas
We can be as one, tonight.	Mi možemo biti kao jedno, noćas.
Sunday, bloody Sunday.	

Ova pjesma, koja u svojoj punini uvijek iznova oživljava na pozornici, uči irsku djecu (ali i ne samo irsku!), bez obzira koje vjerske denominacije, da samo poštovanjem i međusobnim prihvaćanjem mogu postići zajedništvo i naposljetku toliko željeni mir. Tomu jasno svjedoče stihovi '*Cos tonight / We can be as one*.

Pride (*In The Name of Love*)

Pride (In The Name Of Love) donosi i sije u nama lutherovsku nadu koju je taj veliki propovjednik nastojao usaditi u glave i srca svih Afroamerikanaca. *Pride* je s vremenom postao glazbeni spomenik koji veliča bezuvjetnu ljubav čovjeka prema čovjeku. Osim što u sebi nosi konotaciju Isusa Krista (*One man betrayed with a kiss...*) ona govori o izdaji, ali i praštanju. Dakle, bez obzira na to što fizički pojedinac više nije tu, njegova ideja živi i dalje.

(...)	(...)
One man caught on a barbed wire fence	Jedan čovjek žicom bodljikavom uhvaćen
One man he resist	Jedan čovjek što opire se
One man washed up on an empty beach	Jedan čovjek što na praznoj obali na poraz spreman je
One man betrayed with a kiss.	Jedan čovjek što poljupcem izdan je.
In the name of love	U ime ljubavi
What more in the name of love.	Što više u ime ljubavi.
In the name of love	U ime ljubavi
What more in the name of love.	Što više u ime ljubavi.
Early morning, April four	Jutro rano, četvrtoga travnja
Shot rings out in the Memphis sky.	Nebo nad Memphisom i glasnji pucnji.

*Free at last, they took your life
They could not take your pride.*

*Napokon slobodan, uzevši ti život
Nisu uzeli i tvoj ponos.*

Pride je postao najveći hit skupine U2 do danas, a uz *Bad* je jedina pjesma na albumu *The Unforgettable Fire* koja je ušla u kanon klasika (Stockman, S., 2009). Danas je ona znak nade svakomu tko pokuša razumjeti njezinu poruku, a na taj način Martin Luther King nije više samo crnački propovjednik. Njegove riječi, kao što je to bilo i u začetku, ne poznaju granice država i nacija.

Yahweh

Nijedna pjesma skupine U2 nije u toj mjeri nadahnuta idejom i ljubavlju prema zajedništvu kao što je to *Yahweh*. Ideja COEXIST bila je glavna ideja turneje *Vertigo*, koja je uslijedila nakon izdavanja albuma *How To Dismantle An Atomic Bomb*. Naime, Bonu je prijateljica Emily B. uputila na COEXIST grafit, djelo poljskoga umjetnika Piotra Młodożenieca. Njegov je grafit jednostavan i jasan, a turneja *Vertigo* je taj je grafit (time i ideju samu) još više proširila i učinila ju popularnom širom svijeta.



Slika 1. *Vertigo* turneja. Izvor: twothreesixfive.wordpress.com.

Na Slici 1. vidi se LED zaslon s ispisanim porukom COEXIST. Jednako kao i pjesma *Yahweh* ona daje poruku suživota svih religija i nacija. Budući da se netom uoči turneje dogodio i teroristički napad na SAD, pjesma je tim više među recipijentima naišla na pozitivan odziv.

(...)	(...)
<i>Take this city</i>	<i>Uzmi grad ovaj</i>
<i>A city should be shining on a hill</i>	<i>Grad što blistati bi trebao ponad brijege</i>
<i>Take this city</i>	<i>Uzmi grad ovaj</i>
<i>If it be your will</i>	<i>Ako je volja Neba</i>
<i>What no man can own, no man can take</i>	<i>Što čovjek ne može imati, čovjek ne može uzeti</i>
<i>Take this heart</i>	<i>Uzmi srce ovo</i>
<i>Take this heart</i>	<i>Uzmi srce ovo</i>
<i>Take this heart</i>	<i>Uzmi srce ovo</i>
<i>And make it break.</i>	<i>I učini da se prosvijetli.</i>

Yahweh je pjesma potpune duhovne predaje kojom se U2 izravno obraća Bogu. On moli da se čovjek prosvijetli, da ne bude brz u svojoj osudi, da se od nasilja okrene miru:

(...)	(...)
<i>Take these hands</i>	<i>Uzmi ruke ove</i>
<i>Teach them what to carry</i>	<i>Nauči ih što da nose</i>
<i>Take these hands</i>	<i>Uzmi ruke ove</i>
<i>Don't make a fist</i>	<i>Pesnica moja neka se ne stisne</i>
<i>Take this mouth</i>	<i>Uzmi usta ova</i>
<i>So quick to criticise</i>	<i>Tako brza u pogrdi</i>
<i>Take this mouth</i>	<i>Uzmi usta ova</i>
<i>Give it a kiss</i>	<i>I poljubac Tvoj u njih neka se utisne</i>

Zanimljivo je primijetiti da se U2 odlučio pjesmu nazvati židovskom riječju Jahuve, a ne Bog/Gospod i sl., čime se također želi ukazati na jedinstvo jednoga Boga u svim religijama, bez obzira na to kojim ga imenom zvali⁸.

8 Bono: „(...) Jahve je krupna riječ. Ime koje se u strogim židovskim krugovima i ne piše. A čak i u nekim manje ortodoksnim krugovima piše se bez samoglasnika, samo JHVH. A ja mislim da bismo Bogu trebali pristupati sa strahopostovanjem. Budući da je kršćanstvo omogućilo da nam Krist bude i prijatelj i gospodar i Gospodin, taj pristup možda shvaćamo i pomalo zdravo za gotovo. No Jahve je bio jedan od naziva za Boga. Kad se Mojsije obratio grmu u plamenu, pitao je: „Tko si ti?“ A grm mu je odgovorio: „Ja sam koji jesam.“ Jahve. Veliko Jesam. Na to sam došao jednom dok sam pjevao, a da zapravo nisam znao što pjevam, taj neki zvuk u mojim ustima pretvorio se u molitvu. Nadao sam se da ne zvuči kao da je stvoreno za vjeronauk ili kao staromodni kliše. Čini mi se da svaki stih u toj pjesmi podcrtava moja očajnička želja da doznam što ponijeti, da neki put zatvorim svoje vrlo

God Part II

Rock'n'roll (i slava koja iz njega proizlazi) na taj način, ističu Bono i Edge, može biti upotrijebljen kako bi promovirao promjene, osobne i društvene. On nas oslobađa vlastitih okova, vlastitih sputavanja. U2 je svjestan moći glazbe i njezina utjecaja na mase, i oni to koriste te po njima rock uvijek mora biti u službi dobrog pa tek tada njegova misija može biti ispunjena. Iz toga su razloga zanimljivi stihovi *Don't believe that Rock 'n' Roll / Can really change the world / As it spins in revolution / Yeah, it spirals and turns / I, I believe in love*. U2 tim stihovima implicira da je rock oslobađajuć ako je njegovo drugo ime *ljubav*. Tada je to pokret koji će progovarati o tome u kakvome svijetu trebamo živjeti i što trebamo činiti kako bi takvim postao. Bono to najbolje objašnjava u jednom od svojih govora: „(...) i koliko god trebali opisati svijet u kojem živimo, moramo sanjati svijet u kakvomu bismo željeli živjeti. U slučaju rock'n'roll benda to znači glasno sanjati, uz visoku glasnoću, staviti na najveću glasnoću. Zato što smo zaspali u udobnosti vlastite slobode. Rock'n'roll je za neke od nas vrsta budilice. Budi nas da bismo sanjali! Mene je zaustavio da postanem ciničan u cinična vremena.“⁹ Na koncertu u Njemačkoj susrećemo se s istom kritikom kada netom prije pjesme *I Still Haven't Found What I'm Looking For* Bono eksplicitno kritizira sve nas koji smo zaista zaspali u „udobnosti vlastite slobode“, odnosno pojedince koji ne čine ništa u pogledu afirmacije pozitivne misle da svatko od nas može djelovati kako bi vlastito okruženje učinio boljim za život: „Rock'n'roll nije o bilo čemu. Tu se radi o slobodi! Ne smijemo zaspati u udobnosti vlastite slobode. Smrt jebenim rasističkim gadovima!“¹⁰

Walk On

Ovom je pjesmom U2 pozivao na oslobođanje Aung Sun Suu Kyi, burmanske aktivistice za ljudska prava i demokraciju, koju Bono često naziva Mandelom našega doba, a čije će oslobođanje sastav konačno dočekati 13. studenoga 2010. godine. Pjesma je to kojom se odaje doprinos boljem svijetu, pravdoljubivijem, velikom i iskrenom, onomu kakvom nije, a morao bi biti.

kritične oči, da budem prilagođeniji dodijeljenoj sudbini. Obožavam je pjevati.“ (McCormick, N., 2006, 329)..

9 „(...) as much as we need to describe the kind of world we do live in, we need to dream up the kind of world we want to live in. In the case of rock 'n' roll band that is to dream out loud, at high volume, to turn it up to eleven. Because we have fallen asleep in the comfort of our freedom. Rock 'n' roll is for some of us a kind of alarm clock. It wakes us up to dream! It has stopped me from becoming cynical in cynical times.“

10 Kratak politički govor koji je Bono iznio na turneji *ZooTV* u Kielu u Njemačkoj 13. lipnja 1992. godine, prilikom koncerta u dvorani Ostseehalle: „Rock'n'roll is... rock'n'roll isn't about anything. It is about freedom! Death do the fucking racist bastards!“

(...)	(...)
<i>Leave it behind</i>	<i>Zauvijek ostavi</i>
<i>You've got to leave it behind</i>	<i>Jer ostaviti zauvijek moraš</i>
<i>All that you fashion</i>	<i>Sve što priželjkuješ</i>
<i>All that you make</i>	<i>Sve što stvaraš</i>
<i>All that you build</i>	<i>Sve što gradiš</i>
<i>All that you break</i>	<i>Sve što slamaš</i>
<i>All that you measure</i>	<i>Sve što mjeriš</i>
<i>All that you steal</i>	<i>Sve što krađeš</i>
<i>All this you can leave behind</i>	<i>Sve to zauvijek ostaviti možeš</i>
<i>All that you reason</i>	<i>Sve što rasuđuješ</i>
<i>All that you sense</i>	<i>Sve što čutiš</i>
<i>All that you speak</i>	<i>Sve što govoriš</i>
<i>All you dress up</i>	<i>Sve prerađene maske</i>
<i>All that you scheme.</i>	<i>Sve što planiraš.</i>

Iz teksta pjesme iščitava se važnost napuštanja orijentacije na sve materijalno te usmjeravanja na nematerijalne vrijednosti iako se čini odmak i od mnogih ljudskih pobuda (razna priželjkivanja, rasuđivanja, osjećanja, krinke, planovi...). Nadalje, ako se pjesma razmatra kroz prizmu političke situacije u tadašnjoj Burmi te nedaće koje je tada Aung Sun Suu Kyi prolazila kao politička zatvorenica, možemo shvatiti i poruku koje je Bono dao hrvatskoj publici na zagrebačkom koncertu 10. kolovoza 2009. godine, poručivši nam da se prošlost nikada ne smije cijeniti više od budućnosti. Odnosno, pojedincu prošlost nikada ne bi smjela biti izlikom za počinjene propuste danas i u budućnosti. Kada kažem „propuste“, mislim na one u vidu činjenja dobra koje čovjek može činiti tek kada prestane biti vječito orijentiran na vlastitu prošlost koja ga onemogućava u uzdizanju njegove čovječnosti, koja bi pak trebala biti najvećim razlogom čovjekova postojanja uopće.

Između glazbe i vjere

U središtu sveukupnoga stvaralaštva skupine U2 jest čovjek, njegov odnos sa svijetom i okolinom u kojoj živi te napose odnos prema Bogu i s Bogom. Članovi ovoga glazbenog sastava nemaju od svoga osnutka nijednoga dana prekida rada. Bez obzira na to što su se u ranoj fazi stvaralaštva kolebali između potpune posvećenosti religioznosti i glazbi, shvativši tek kasnije da upravo glazbom mogu pomiriti i jedno i drugo te spojiti ta dva svijeta, Zoran Tučkar, pišući za portal

muzika.hr recenziju reizdanja albuma *The Unforgettable Fire*, komentira: „Tko zna što bi bilo da je The Edge ostavio muziku i posvetio se vjeri... Ono što je sigurno, svaki svećenik koji dade utjehu tolikoj količini ljudi i potakne tolike mase da razmišljaju o ljubavi i miru sigurno je jako ponosan na svoj rad. S pravom.“¹¹

Bono nikada nije krio da redovito ide u crkvu kako bi održavao unutarnji mir i kontrolu: „Svjestan sam te svoje divlje crte i znam da sam sposoban prijeći do puštene granice“, izjavio je jednom prilikom dodavši da duhovni život koji ima danas hrani njegovu dušu te da se odlično osjeća kada ima dovoljno vremena za sebe. „Želim iskoristiti svaki trenutak u danu. Ali i to mi nekad stvara konfuziju jer imam toliko misli, da se radi o pravo tiraniji ideja“, navodi. Nadahnuća za pjesme i rad nalazio je i dalje nalazi u Bogu, tj. vjeri i evanđelju. U2 je već od početka svoga djelovanja plijenio pozornost činjenicom da su „socijalni bunt i angažirane tekstove s nacionalnog podneblja znali prevesti na međunarodni jezik i da su svoje nezadovoljstvo zatećenim vrlo vješto pakirali u klasičnu rock and roll predstavu“ (Jurkas, A., 2011, 240). „Međunarodni jezik“ o kojem Jurkas piše jest glazbena poruka skupine U2. Ona je univerzalna i općeljudska, a s pedagoškoga aspekta metodički se može preporučiti i na početku pojedine nastavne jedinice, tj. cjeline ili kao poticaj za obradu sadržaja u sklopu nastave, primjerice glazbene kulture, vjeroučiteljstva, etike ili hrvatskoga jezika i književnosti i sl. (Garmaz, J., 2010). Važno je, smatram, učenike usmjeravati k toleranciji i suživotu, a kako glazba skupine U2 obiluje eksplicitnim porukama, analizom istih moguće je u učenika razvijati osjećaj za glazbu s porukom, ali i iste primijeniti u odgojno-pedagoškom radu.

11 Tučkar, Z. Nije samo „The Unforgettable Fire“ nezaboravna vatra. *muzika.hr* (Web page). Preuzeto 1. lipnja 2014. sa: <http://www.muzika.hr/clanak/17397/albumi/nije-samo-the-unforgettable-fire-nezaboravna-vatra.aspx>

Literatura

- Albahari, D. (1985). Big Bang: Johan B. Štulić. Polet, 330/331, 17.
- Andrić, D. (1983). Stereo stihovi: antologija rok-poezije. Beograd: Narodna knjiga.
- Conant, D. (2011). Buff Daddy: Bodybuilding For The Family Man. Bloomington: Author House.
- Endrinal, C. Form and Style in the Music of U2. The Florida State University: DigiNole Commons – Virtual Repository for Electronic Scholarship (Web page). Preuzeto 2. lipnja 2014. sa: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1394&context=etd>
- Garmaz, J. (2010). Medijska pedagogija u vjeronauku i katehezi: kriteriji izbora i načini korištenja nekih suvremenih medija. Crkva u svijetu, 3, 310-332.
- Garrett, G. (2009). We Get to Carry Each Other: The Gospel according to U2. Kentucky: Westminster John Knox Press.
- Harris, P. The Nature of Fame: the Lady Gaga professor who became a global star. The-Guardian (Web page). Preuzeto 1. lipnja 2014. sa: <http://www.theguardian.com/music/2013/may/25/lady-gaga-celebrity-fame>
- Harris, P. U2's Creative Process: Sketching In Sound. UNC University Libraries (Web page). Preuzeto 2. lipnja 2014. sa: <http://dc.lib.unc.edu/cgi-bin/showfile.exe?CISOROOT=/etd&CISOPTR=806&filename=808.pdf>
- Hills, M. (2014). Bach int he Mix: Exploring Intermediary Fandom and Popular Music Production. U: Popular Music Fandom: Identities, Roles and Practies (ur. Duffet, M.), UK: Routledge, 16-36.
- McCormick, N. (2006). U2 o U2. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- McDonald, D., (2008). Teorija masovne kulture. U: Studije kulture: Zbornik (ur. Đorđević, J.), Beograd: Službeni glasnik, 50-64.
- Jukić, N. O čemu se radi. Radiohead + postmodernizam. Postmodernistički elementi u stvaralaštvu Radioheada (Web page). Preuzeto 1. lipnja 2014. sa: <http://postmodradiohead.wordpress.com/2011/02/11/hello-world/>
- Jurkas, A. (2011). Soundtrack života (samopomoć glazbom). Zagreb: Znanje.
- Kostelnik, B. (2011). Popkalčr. Zagreb: Fraktura.
- Shivvers, E. (2011). I'm a Fan: How I married U2 into my life without going to the altar. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Stockman, S. (2009). U2: Duhovno putovanje. Rijeka: Bono Records.
- Tučkar, Z. Nije samo „The Unforgettable Fire“ nezaboravna vatra. muzika.hr (Web page). Preuzeto 1. lipnja 2014. sa: <http://www.muzika.hr/clanak/17397/albumi/nije-samo-the-unforgettable-fire-nezaboravna-vatra.aspx>
- Wrathall, M. A. (ur.). (2006). U2 and Philosophy: How to Decipher an Atomic Bomb. Illinois: Open Court Publishing Company.

THE IDEA OF UNITY AND NON-VIOLENCE AS ONE OF THE MAIN MESSAGES IN LYRICS OF U2

Abstract

Irish rock band U2 have been imposed as one of the leading band in the world of music. In time, according to many recent musical critics, they became the greatest band in the world of music. The proportions of their popularity are that big that they need a detailed analysis. This paper examines in-depth analysis of coexistence and non-violence messages in lyrics of selected U2' songs (*Sunday Bloody Sunday*, *Pride (In The Name of Love)*, *Yahweh*, *God Part II* and *Walk On*). PhD Thesis (for an example, Christopher Endrinal's and Paul Harris's PhD Thesis) based on U2 (from use of music studio in making of new album to form, style etc.) prove that this Irish phenomenon is very well suitable for research. However, which is not examined enough is educational and pedagogical message which in its composition carries implicit idea of multiculturalism and coexistence, unity and non-violence which fans of this music band, whose numbers are in millions, live every day thanks to the message that this music band spread and is spreading to its audience. Considering that there are only few of musicological articles written on Croatian language about popular music and culture, stated by Nina Jukić, the author of first Croatian scientific work (2011) written on Croatian language about Radiohead, the need for such articles is even bigger.

Keywords: multiculturalism, unity, non-violence, music, U2

IMERZIVNA METODA U POUČAVANJU VIZUALNE UMJETNOSTI

mr. art. Sonja Vuk

Akademija likovnih umjetnosti Zagreb

Hrvatska

dr. sc. Tonka Tacol

dr. sc. Janez Vogrinč

Pedagoška fakulteta Ljubljana

Slovenija

Izvorni znanstveni rad /

Original Scientific Paper

UDK 37.036

Sažetak

Poučavanje likovne kulture u osnovnim školama temelji se na usvajanju vizualnog jezika (ključni pojmovi u Nastavnom planu i programu), a zadaci su usmjereni na njihovo ilustriranje i konačni likovni proizvod. Ne govori se o idejama likovnih djela. Likovni uraci učenika pokazuju pre malo originalnosti ideja (individualni izraz, subjektivna novost, uvjetna različitost) te izostaje samoostvarenje i doživljavanje likovnog djela kao komunikacijskog kanala s okolinom. Iz toga proizlazi osnovni problem: kako unaprijediti izvođenje nastavnog procesa u praksi i predmet predstavljenog istraživanja – oblikovanje smjernica za izvođenje nastave temeljene na suvremenim teorijama o kurikulumu kao procesu. Nov pristup nastavi sadržan je u ponuđenoj imerzivnoj metodi koja se temelji na učenikovu razumijevanju ideja umjetničkih djela, usvajanju načina produkcije ideja i njihovog izražavanja u vizualnom uratku. Imerzivna metoda nudi odgovor na sljedeća pitanja: 1) kako se pomoći etapa kreativnog procesa i strategija suvremene novomedijске umjetnosti, bliskih svakodnevnoj novomedijskoj okolini učenika, može strukturirati redovna nastava; 2) kako se poticanjem kreativnog mišljenja, imerzivnog doživljaja stvaranja i sublimacije (nalaženja odgovarajuće forme za zadani sadržaj) u stvaralačkom procesu nastave likovne kulture može unaprijediti učenikov uvid u vlastite misli i osjećaje, sagledavanje iskustava i komunikacija s okolinom; 3) kako učenici mogu razviti i izraziti kritički stav prema okolini (vizualna umjetnost kao način izraza, komunikacije i konstrukcije identiteta). Metoda se služi transferom u nastavi, terapeutskim aspektom umjetnosti i tzv. flow state ili estetskim iskustvom. U skladu sa značenjem riječi *imerzivno* (engl. immersion: ulazak/u virtualni svijet, uranjanje, zadubljivanje, potapanje) metodom se postiže razumijevanje nastanka umjetničkog djela, ideje, konteksta i odnosa kao cjeline. Usvojeno se kritički primjenjuje na vlastitu okolinu analizom, estetskim intervencijama te ekološki i društveno osviještenim sudjelovanjem u životu zajednice. Takav pristup nastavi potiče intrinzičnu motivaciju učenika i ima snažan odgojni aspekt što ukazuje na uspješnost ove metode. Opća shema ove metode likovno-pedagoškog procesa lako je primjenjiva na svim obrazovnim razinama.

Ključne riječi: nastavni proces, učenici, ideje, estetsko iskustvo, kontekst

Uvod

Postojeći linearni modeli obrazovanja stavlju naglasak na memoriranje informacija, vertikalno mišljenje i fragmentirani program po predmetima pa ne možemo govoriti o kurikulumu kao procesu (Freedman, K., 2003). Nastava se odvija u tzv. 'dekontekstualiziranim školama' (Gardner, H., 2004) gdje se pukim prenošenjem podataka ne uključuju emocije u proces učenja, ne razvijaju se intuitivni procesi, lateralno mišljenje, fleksibilnost, fluentnost, originalnost, apstraktno mišljenje i sposobnosti operacionalizacije. Ne obraća se pažnja na subjektivne potrebe učenika, a potencijali za učenje ne traže se u njihovom svakodnevnom životu pa izostaje intrinzična motivacija (Ule, M., 2008). Ule (2008) tvrdi da će institucija škole biti ugrožena ako ne poštuje utjecaj suvremenih informacijskih tehnologija i ne koristi ih za osmišljavanje samostalnjeg kurikuluma primjerenoj potrebama i shvaćanjima današnjih mladih.

Nastava predmeta koji se bave vizualnom umjetnošću u hrvatskim osnovnim i srednjim školama organizirana je kao slijed zasebnih nastavnih tema. Čitav pristup poučavanju vizualne umjetnosti ostaje u okvirima formalnog, apstraktnog, linearnopovijesnog i fragmentiranog te, za nove generacije, uglavnom nezanimljivog (Adorno, T., 2001). Nastavni plan i program za likovnu kulturu u osnovnoj školi prvenstveno se temelji na usvajanju posebnosti likovnih materijala, likovnih tehnika i ključnih pojmoveva apstraktnog formalnog jezika koji su ilustrirani u likovnim uracima učenika pomoću zadatka usmjerenih na konačni likovni proizvod. Izostaje rasprava o idejama i načinima nastajanja umjetničkih djela i likovnih uradaka učenika (Freedman, K., 2003), njihovim vezama s društvenim, kulturnim i političkim temama i kontekstima te cjelini društva i pojedinca. Izostaje samoostvarenje i doživljavanje izražavanja putem vizualnog uratka kao komunikacijskog kanala s okolinom, stoga nema sublimativnog učinka (identifikacija s izraženim sadržajem) i protoka ideja (sposobnost stvaranja mentalnih slika, upotreba više inteligencija). Na srednjoškolskoj razini situacija je ista u nastavi umjetničkih programa, a nastava teorije svedena je na memoriranje i reproduciranje podataka. Navedeno ukazuje na potrebnu promjenu ne samo u poučavanju vizualne umjetnosti nego u drugaćijim pristupima današnjoj instituciji obrazovanja u cilju stvaranja novih osobnosti koje će vlastitom kreativnošću aktivno sudjelovati u suvremenom društvu i svjesno ga poboljšavati.

S tim ciljem osmišljena je imerzivna metoda koja nudi nov, cijelovit pristup nastavi. U skladu sa značenjem riječi *imerzivno* (engl. immersion: ulazak/u virtualni svijet, uranjanje, zadubljivanje, potapanje) metodom se postiže razumijevanje nastanka umjetničkog djela, ideje, konteksta i odnosa kao cjeline u kojoj

se razvija pojedinac i njegov odnos prema toj cjelini. Uključuju se emocije i potiče stvaralački misaoni proces koji koristi analitičko mišljenje pomoću kojeg se zadani likovni problem raščlanjuje na poznatije, manje dijelove. Stvaranjem novih slobodnih asocijacija razvija sintetsko mišljenje i rekonstruiranje cjeline nastale sabiranjem informacija na nove načine, tzv. relacijsko razmišljanje koje među odnosima stvara obrasce i veze (Bourriaud, N., 2002). Osim kognitivnih sposobnosti koriste se i motivacijski potencijali učenika (intrinzična motivacija). Metoda je razvijana tijekom dvanaest godina predistraživanja u srednjoj školi s umjetničkim programom, radionicama u muzejima umjetnosti, edukacijskim i socijalnim umjetničkim projektima te terapiji umjetnošću. Ciljano istraživanje učinkovitosti primjene imerzivne metode provedeno je tijekom školske godine 2012./2013. u tri peta i tri osma razreda obveznog osnovnoškolskog obrazovanja. Osnovni problem tog istraživanja bio je kako unaprijediti izvođenje nastavnog procesa u praksi; a predmet istraživanja – oblikovanje smjernica za izvođenje nastave prema imerzivnoj metodi.

Imerzivna metoda

Tijekom predistraživanja prenošena je refleksija kreativnog procesa u umjetničkom stvaranju na kreativni proces u nastavi. Definirani su ključni ciljevi i ishodi čitavog četverogodišnjeg odgojno-obrazovnog ciklusa s naglaskom na oblikovanju cjelokupne ličnosti, uspostavljanju kreativnog izražavanja kao komunikacijskog kanala s okolinom te sublimativni aspekt umjetnosti. Zatim je nastavni proces razdijeljen prema fazama kreativnog procesa: pripremna faza – primanje informacija o univerzalnoj temi (polazištu kasnijeg uvođenja likovnog problema); faza inkubacije/razvijanje ideja – sortiranje, redukcija i evaluacija informacija i materijala; faza iluminacije/razjašnjenja – traženje odgovarajuće forme za predstavljeni sadržaj; verifikacija, tj. faza kada je rješenje likovnog problema razvijeno, a materijali i informacije sumirani su fazom iluminacije i postavljaju se u praksu/realizacija u materijalu; refleksija i analiza vlastitog rada – rekonstrukcija i analiza samog procesa. Sublimativni aspekt izražavanja i, posjedično, intrinzična motivacija potaknuti su povezivanjem odgojnih, univerzalnih tema (Gardner, H., 2004) kao što su npr. nenasilna komunikacija, tolerancija različitosti, razne ekologije itd. s neposrednim životnim iskustvom učenika (generativne teme prema Freire, P., 1970/2010) i formuliranjem vizualnih poruka neposrednoj okolini.

Model algoritamske raščlambe kreativnog procesa dorađen je u imerzivnu metodu koja nudi pojednostavljenu, univerzalnu shemu, lako primjenjivu na

različitim stupnjevima obrazovanja i u različitim obrazovnim sustavima. Tako usvojen kreativni proces kasnije se može primijeniti kod svih zadataka u kojima se stvara nešto novo. Jasno strukturiranje kreativnog procesa u skladu je s današnjom potrebom za reduciranjem, kodiranjem i algoritamskim raščlanjivanjem radi lakšeg snalaženja u suvremenim novomedijskim okruženjima. Prednost takve jasne raščlambe potvrđena je istraživanjem Niu i Liu: „Učenici koji su dobili strukturirane i precizne instrukcije za rad, demonstrirali su značajno više kreativnosti u realizaciji zadataka nego učenici koji su primili manje strukturirane instrukcije u smislu poticanja kreativnosti u učenju“ (Jurišević, M., 2010, 422). Učenje, usvajanje i primjenu etapa kreativnog procesa, korištenje informacija za poticanje kreativnosti i restrukturiranje uvida (stvaranje novih ideja) De Bono, E. (1970) zove lateralno mišljenje, a taj prijenos informacija vidi kao vrstu komunikacije. Prema Eisneru, W. E. (2002) stvaranje novih ideja, njihovo formiranje i predločavanje, odražava upotrebu i razvoj djetetovog uma, a sam „kreativni čin postaje poticaj na učenje“ i na novi način postupanja s informacijama (Guilford, J. P., 1968, 80). Takav princip mišljenja može biti naučen, vježban i korišten pa iz toga proizlazi da se kreativnost ‘mora moći pokrenuti na zahtjev’ (De Bono, E., 1970), tj. do određene mjere naučiti i znati primjenjivati. Kreativni proces koji je potrebno usvojiti kreće od odgojne 1) univerzalne teme koja postavlja etička i moralna pitanja (Gardner, H., 2004); zatim se istražena univerzalna tema povezuje s neposrednim životnim iskustvom učenika (praktičnim, emocionalnim, intelektualnim) i dobivamo 2) generativnu temu koja se slobodnim asocijacijama, metaforama, simbolima i kodovima izlučuje u 3) ideju (sposobnost stvaranja mentalnih slika, upotreba više inteligencija) koja je transponirana u 4) formu (unaprijed zamišljeno pojašnjavanje onog što je uključeno u organizaciju prostora i vremena u svim aspektima životnog iskustva (Dewey, J., 1934/2005) za koju su nađeni adekvatni 5) medij i materijal. Nalaženje odgovarajuće forme za određeni sadržaj, uz divergentno mišljenje, komplementarno razvija i konvergentno mišljenje u smislu traženja najboljeg mogućeg rješenja. Tijekom tog procesa učenika potičemo na 6) refleksiju, stalno mu se skreće pažnja na vezu između onog što je učinjeno i proživljeno, na subjektivni osjećaj zadovoljstva radom i povezivanje tog osjećaja s rezultatom. Otkrivanje završetaka u tom procesu stvara iznenadjenje koje je izvor zadovoljstva i samospoznaje. Dolazi do identifikacije s izraženim, do 7) sublimacije, i to je terapeutski učinak umjetnosti. Taj cjelovit proces, prema Guilfordu (1968, 99-114), potiče kreativnost (proces povezivanja prethodnog iskustva s odgovorima na podražaje te stvaranje najmanje jedne jedinstvene kombinacije), originalnost (produkciju neuobičajenih, teško dostižnih, udaljenih i domišljatih odgovora), faktore fluentnosti (ideja, asocijacija, izražavanja),

faktore fleksibilnosti (spontani, adaptivni), redefiniciju, osjetljivost na probleme, perceptualne sposobnosti, elaboraciju i kritički stav. Tijekom tog procesa javlja se prožimajući osjećaj optimalnog iskustva, „flow“, uronjenost u aktivnost, osjećaj kontrole nad rezultatima aktivnosti, distorzija vremena, gubljenje svijesti o sebi i svakodnevnim problemima te osjećaj transcedentnosti (Csikszentmihalyi, M., 1990). U suvremenom novomedijskom okruženju to se zove imerzivno iskustvo (Strehovec, J., 2003) što doslovno označava „uronjenost“ svojstvenu specifičnom stanju svijesti u virtualnoj realnosti, duboku uključenost i potpunu prisutnost u kojoj nestaje svijest o fizičkom okruženju. Na temelju teorije o estetskom iskustvu (Dewey, J., 1934/2005) to je stanje koje nastaje kod cijelovitog životnog iskustva (onog koje ima početak, proces i zaključak) i cijelovitog kreativnog procesa čiji je krajnji učinak samoostvarenje. Pojam *imerzivno* više značan je: ukazuje na cijelovito mentalno stanje, suvremene novomedijske tehnologije i strategije suvremene (novomedijske) umjetnosti: imerzivnost, miksanje i semplanje, taktilnost, simulacija, suspenz, interaktivnost, akcija, igra, performativnost, fluidni i procesualni karakter (Strehovec, J., 2003). U imerzivnoj metodi navedene strategije suvremene umjetnosti koriste se kao metode pri prijenosu nastavnog sadržaja te kao posrednici u prijenosu ideja i poruka (sadržaja) u rezultat kreativnog procesa (formu) te predstavljaju način bavljenja s formama, materijalima i medijima.

S didaktičkog stanovišta radi se o otvorenom, interaktivnom didaktičko-metodičkom sustavu koji uključuje dijalog, izbor i odlučivanje, samostalno učenje, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, međupredmetno povezivanje, multimediju nastavu te problemsko i istraživačko učenje u okviru projektne nastave (jasna problemska ideja i cilj, istraživački rad, algoritamski pristup, unaprijed određeni načini i kriteriji vrednovanja). Opseg likovnih problema i njihovog istraživanja određuje se u odnosu na obrazovnu razinu učenika (Tacol, T., 1999), a smjernice za izvođenje nastavnog procesa temelje se na suvremenim teorijama o didaktičkoj snazi vizualne umjetnosti kao sastavnog dijela svakodnevnog života.

Učenici koji usvoje kreativni način mišljenja na kraju obrazovnog procesa postaju samostalni u primjenjivanju usvojenog. Usvojene procese kreativnog mišljenja mogu kritički primjenjivati na vlastitu okolinu analizom, estetskim intervencijama te ekološkom i društvenom osviještenošću i rješavanjem problema.

Istraživanje

Ciljevi: Osnovni cilj istraživanja bio je procijeniti utječe li primjena nove imerzivne metode u redovnoj nastavi predmeta Likovna kultura na kreativnost i unutrašnji rast učenika te uspostavljanje njihove vizualne komunikacije s okolinom.

Specifični ciljevi tog dijela istraživanja bili su: utječe li primjena imerzivne metode u nastavi predmeta Likovna kultura na 1) povećanje učenikovog interesa za likovno izražavanje s naglaskom na ideji i poruci, usvajanju postupaka razvoja ideje, izboru odgovarajuće forme za sadržaj, izboru medija i materijala; 2) poticanje zanimanja za moralna i etička pitanja; 3) oblikovanje pozitivnih stavova te sposobnosti povezivanja likovne djelatnosti sa životom tako da se postigne transferni i sublimirajući aspekt utjecaja kreativnosti na unutrašnji rast učenika; 4) uporabu novih medija i strategija iz neposredne medijske okoline učenika u likovnom izražavanju; 5) stvaranje kritičkog stava prema okolini.

Metode istraživanja: Čitav proces detaljno je praćen i bilježen. Osim uobičajenih diskurzivnih instrumenata (narativnih, analitičkih, interpretativnih) korišteni su instrumenti specifični za tzv. performativno istraživanje (Vogt, C., Pfeil, M., Seitz, H., 2009, 26) u kojem estetska praksa postaje polje istraživanja, a sam sudionik istraživanja postaje istraživač. Uzeto je u obzir da je kreativni proces sam po sebi način istraživanja, a istraživanje je način pojašnjavanja vlastitog iskustva. Istraživanje je uključivalo performativni način saznanja, neverbalnu komunikaciju, prijenos simboličkih formi u materijalne forme pokretnih i nepokretnih slika, zvuka, žive akcije i digitalnog koda, uvažavanje različitih stilova učenja i obraćanje pažnje na feedback okoline (ostali učenici u školi).

Ispitanici: Imerzivna metoda primijenjena je u redovnoj nastavi predmeta Likovna kultura u čitavoj nastavnoj godini 2012./2013. u tri peta i tri osma razreda obvezne osmogodišnje osnovne škole ($N = 63$) u različitim dijelovima grada Zagreba te u gradu Samoboru u Hrvatskoj.

Rezultati i interpretacija: Ovdje je predstavljen dio istraživanja u petim i osmim razredima obvezne osmogodišnje škole, proveden prema kvalitativnoj paradigmi akcijskog istraživanja i razvojnog pristupa po koracima.

Sadržaj Nastavnog plana i programa likovne kulture za 5. i 8. razred osnovne škole bio je podijeljen u četiri projekta koji su se poklapali s četiri koraka akcijskog istraživanja. Imerzivna je metoda u nastavu uvođena postupno, po akcijskim koracima uvođene su sljedeće promjene: **1. akcijski korak:** uvođenje nastavnih metoda (Mattes, W., 2007) i strategija (Marzano, Pickering, Pollock, 2006) primjerenih tematici, strategija suvremene novomedijiske umjetnosti primjerenih

formalnom aspektu zadataka te vježbe za poticanje lateralnog mišljenja (De Bono, E., 1970). Navedeno je uvedeno u nastavu pomoću verbalnih, pismenih i performativnih zadataka te uporabom komunikacijskih tehnologija (mobilni).

2. akcijski korak: poticanje intrinzične motivacije kod učenika s naglaskom na generativne teme, uvođenje jasnih pravila o usmjeravanju emocionalnog i kognitivnog sadržaja učenika u odgovarajuću formu i medij te strategije suvremene novomedijske umjetnosti primijenjene u obradi nastavnog sadržaja. **3. akcijski korak:** uvođenje samoprocjene i samostalne refleksije tijekom kreativnog procesa. **4. akcijski korak:** uvođenje djelomične samostalnosti učenika u osmišljavanju i vođenju vlastitih projekata: učitelj postaje medijator, a učenici usvajaju i samostalno primjenjuju algoritamsku shemu kreativnog procesa; osjetljivost na univerzalne teme (samostalnost u izboru sadržaja, osjetljivost za kontekst, empatički uvid, fleksibilnost, kritički stav prema okolini).

Svaki projekt/akcijski korak bio je raščlanjen na sljedeće etape: uvođenje univerzalne teme (primanje i obrada informacija); generativna tema, povezivanje tematike univerzalne teme s osobnim iskustvom učenika (faza inkubacije); postavljanje cilja: što se želi iskomunicirati vizualnim uratkom i izlučivanje ideje: kojim asocijacijama, simbolima i kodovima (faza iluminacije); traženje odgovarajuće forme za zadani sadržaj (faza verifikacije); izbor medija i materijala (faza verifikacije); refleksija i analiza (tijekom čitavog procesa rada i osvrt na kraju procesa); remedijacija (rekonstrukcija vizualnih uradaka pomoću vizualnog jezika i analize medija).

Nakon svakog projekta učenici su ispunjavali upitnik sastavljen od različitih pitanja otvorenog i zatvorenog tipa povezanih s razumijevanjem univerzalne teme i usvojenošću nastavnog sadržaja te Likertovih skala pomoću kojih su zabilježeni subjektivni dojmovi učenika o nastavi likovne kulture (motivacija, stupanj zanimljivosti nastavnog sadržaja i novog načina nastave, primjenjivost nastavnog sadržaja u dalnjem životu, doživljaj učenja). Odgovori koji se tiču usvojenosti nastavnog sadržaja korektno su odgovoreni u visokom postotku kao i pitanja povezana s razumijevanjem univerzalnih tema. U svim Likertovim skalamama najveći broj odgovora pokazuje da je učenicima nastava bila zanimljiva i da im je bilo lijepo. U petim razredima najveći broj odgovora pokazuje kako učenici smatraju da su na nastavi nešto naučili i da im je bilo zanimljivo te da će im gradivo dobro doći u svakodnevnom životu. U osmim razredima polovica učenika smatrala je da su nešto naučili, a većini je bilo zanimljivo. U obje skupine, nekoliko put, pojavljuje se i odgovor: ponekad mi je zanimljivo i zabavno, nisam siguran/na što sam naučio/la.

U svakom projektu izmjenjivani su pismeni, verbalni, vizualni i performativni zadaci, a učenici su stalno poticani na refleksiju. Bilježene su, prema Kirkpatricku (1954/2014), četiri razine procjene učenja: reakcija učenika (subjektivni osjećaj uspjeha i zadovoljstva procesom i radom, prednosti i slabosti zadataka, usklađenosnost s osobnim stilovima učenja, neverbalna komunikacija, odnos prema nastavnom i kreativnom procesu); usvojenost svih sadržaja (verbalna analiza i upitnik na kraju svakog projekta); ponašanje (način i opseg korištenja usvojenog sadržaja u dalnjem nastavnom procesu, promjena stavova i ponašanja, svijest učenika o vlastitim promjenama); rezultati (prezentacija i analiza vlastitih uradaka/portfolio). Temeljito su bilježeni nestrukturirani i polustrukturirani intervjui, refleksije tijekom kreativnog procesa, međusobni odnosi učenika i odnosi učiteljica prema nastavi i učenicima. Na temelju analize prikupljene dokumentacije zaključuje se da su ostvareni svi predviđeni ciljevi istraživanja:

1) Povećanje učenikova interesa za likovno izražavanje s naglaskom na ideji i poruci, usvajanju postupaka razvoja ideje, izboru odgovarajuće forme za sadržaj, izboru medija i materijala: u obje skupine primjećen je znatan porast intrinzične motivacije za rad i analizu vlastitih i tuđih radova već u drugom akcijskom koraku. U praćenju studija slučaja (u svakom razredu pratio se učenik s lošim, dobrim i izvrsnim prosjekom ocjena) vidi se da je metoda posebno učinkovita kod učenika lošeg i dobrog prosjeka ocjena. Počeli su se aktivno uključivati u nastavu, samostalno povezivati nastavni sadržaj Likovne kulture s nastavnim sadržajem drugih predmeta, samostalno proširivati istraživanja povezana s univerzalnim temama te raditi vizualne uratke kod kuće. Svi su učenici usvojili tehnike za produkciju i razvoj ideja te ih, u 3. i 4. akcijskom koraku/projektu, samostalno primjenjivali i varirali prema potrebama zadataka. Tijekom refleksije i analize veliku pozornost upućivali su prema odnosu ideja, poruka i njihovoj vizualizaciji (izbor forme, medija i materijala).

2) Poticanje zanimanja za moralna i etička pitanja: za uvođenje univerzalnih tema u nastavu poslužile su međupredmetne teme iz Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOS, 2011): Osobni i socijalni razvoj, Građanski odgoj, Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, Poduzetništvo, Učiti kako učiti, Uporaba komunikacijske i informacijske tehnologije. Ciljevi navedenih međupredmetnih tema odgovaraju problematici univerzalnih tema. Zbog polazišta u univerzalnim i generativnim temama učenici su uvidjeli smisao učenja nastavnog sadržaja pa su ga razumjeli, usvojili i primjenjivali bez ikakvih poteškoća. Zabilježeno je da učenici, u međusobnoj komunikaciji, koriste zaključke povezane s moralnim i

etičkim pitanjima, npr. o međusobnom ophođenju, stavu prema onima koji su drugačiji itd.

3) Oblikovanje pozitivnih stavova te sposobnosti povezivanja likovne djelatnosti sa životom tako da se postigne transferni i sublimirajući aspekt utjecaja kreativnosti na unutrašnji rast učenika: svi su učenici ravnopravno sudjelovali u vizualnom izražavanju i komunikaciji s okolinom, bez obzira na njihove preduvjete prema razini talenta za vizualno izražavanje te školskom uspjehu. Svaki učenik realizirao je sve zadane zadatke i uspio izraziti misli i osjećaje. Uspješno je primijenio shemu kreativnog procesa, dostigao zadovoljavajuću razinu originalnosti te doživio estetsko iskustvo/flow state/imerzivno iskustvo u smislu uranjanja u kreativni proces i identifikacije s izraženim (sublimativni aspekt).

4) Uporabu novih medija i strategija iz neposredne medijske okoline učenika u likovnom izražavanju: usprkos zabrani mobitela u školama učenicima je dozvoljeno da ih drže uključene tijekom čitave nastavne godine te da se, prema potrebi, njima služe. Koristili su ih za konkretne likovne zadatke, dokumentiranje kreativnog procesa i vizualnih uradaka te pretraživanje interneta u svrhu prikupljanja informacija i vizualnih materijala potrebnih za nastavni proces.

5) Stvaranje kritičkog stava prema okolini: povezivanjem univerzalnih tema s osobnim iskustvom učenika naglašen je odgojni aspekt nastave u smislu povezivanja problematike i vlastite uloge u percepciji i mijenjanju neposredne životne okoline. Učenici su potaknuti na kritičko propitivanje okoline te na razmišljanje o tome kako je moguće intervenirati u okviru vlastitih mogućnosti djelovanja.

Zaključak

Rezultati istraživanja na ciljanom uzorku i studijama slučaja potvrđuju učinkovitost alternativne metode kojom bi učenici dobili veći udio u planiranju i ostvarivanju nastave usredotočene na društvene teme, emocionalno prihvaćanje, identifikaciju s vlastitim radom, mogućnost izražavanja te osvještavanje i vrednovanje samog procesa rada. Potaknuta je motivacija učenika, kreativni princip mišljenja, sublimativni aspekt kreativnog čina, senzibilitet za moralna i društvena pitanja, propitivanje vlastite sredine, stvaranje stavova i djelovanje. Uvedene su i promjene u interesu većeg stvaranja originalnih ideja u likovnom izražavanju pomoću strategija suvremene novomedijske umjetnosti i novomedijske okoline učenika, kao posrednicima prijenosa zamisli u rezultat procesa (postupanje s formama, materijalima i medijima). Nastava po imerzivnoj metodi nudi odgovor na pitanje kako se u stvaralačkom procesu nastave likovne kulture može unaprijediti učenikov

uvid u vlastite misli, osjećaje i iskustvo, potaknuti komunikacija s okolinom i razviti učenikov kritički stav prema toj okolini (vizualna umjetnost kao način izraza, komunikacije i konstrukcije identiteta). Analizom svih rezultata praćenja, bilježenja i vizualnih uradaka ustanovljena je uspješna primjena imerzivne metode u redovnom nastavnom procesu prema Nastavnom planu i programu. Do sada u likovnoj didaktici nije postojala univerzalna metoda koja bi bila primjenjiva na svim obrazovnim razinama i u svim obrazovnim sustavima te obraćala pozornost na odgajni aspekt i terapeutski učinak umjetnosti. Učenici, sudionici istraživanja, stekli su ključnu meta-kompetenciju, kreativni princip mišljenja koji mogu primjenjivati u svim aspektima života.

Literatura

- Adorno, T. (2001). *The Culture Industry*. London & NY: Routledge Classics.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les presses du reel.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. NY: Harper Collins.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: creativity step by step*. NY, Grand Rapids, Philadelphia, St. Louis, San Francisco, London, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto: Harper&Row, Publishers.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. NY: A Perigee Book.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition, Integrating the visual arts in the curriculum*. NY & London, Columbia University: Teachers Collage.
- Eisner, W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven &London: Yale University Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and the social life of Art*. Columbia University: Teachers College.
- Freire, P. (1974/2005). *Education for critical consciousness*, New York: Continuum International Publishing Group.
- Gardner, H. (2004). *Disciplinarni um*. Zagreb: EDUCA d.o.o.
- Grupa autora (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Guilford, J. P. (1968). *Inteligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: Robert R. Knapp.

- Jurišević, M. (2010.). *Creativity in the Zone of Proximal Motivational Development, Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation*. Edited by Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc, Ljubljana: Faculty of Education, 2010.
- Kirkpatrick, D. (1954/2014). Retrieved on 28th May 2014 from <http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheKirkpatrickModel/tqid/302/Default.aspx>
- Marzano, Pickering, Pollock (2006). *Nastavne strategije*, Zagreb: Educa.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- Strehovec, J. (2003). *Umetnost Interneta, Umetniško delo in besedilo v času medmrežja*. Ljubljana: Študentska založba.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog, Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vogt, C., Pfeil, M., Seitz, H., (2009). *Be Unique, Be Open, Be Art. Urban Culture and Youth in Berlin and Beyond or How To Do Things With Art*. Potsdam/Berlin: University of Applied Sciences.

IMMERSIVE METHOD IN VISUAL ART CLASSES

Abstract

The art/visual culture classes in elementary schools are currently based on adoption of a formal language (key terms according to the Teaching Plan and Program), while the tasks given to the students are aimed at final product. The ideas behind the works of art are not discussed, while the students' artwork show insufficient originality of ideas (individual expression, subjective novelty, conditional difference), and the self-achievement and impression of a work of art as a communication channel is absent. Thus, the crucial problem emerges: how to advance implementation of teaching in practice and how to advance the subject of presented research, which is establishment of the guidelines for implementation of the classes based on contemporary theories that treat the curriculum as a process. A new approach to the art classes is founded on offered immersive method, which is, for its part, based on the student's understanding of the ideas of the works of art, adoption of ways of the idea-production process and expression of these ideas in the visual artwork. The immersive method offers an answer to following questions: 1) how to structure regular classes through stages in the creative process and strategies of the contemporary new media art, which is close to everyday new media surrounding of the students; 2) how to improve the student's insight into own thoughts and feelings, introspection into own experiences and communication with the immediate surrounding through stimulation of creative thinking, immersive impression of the act of creation, and sublimation (finding of an adequate form for the given contents) in a creative process of the art classes; 3) how could the students develop and express their critical attitude towards the surrounding (visual art as a way of expression, communication and identity-construction). The method uses transfer in art classes, therapeutic aspect of the art and so-called flow state, or the aesthetic experience. In accordance with the meaning of the word 'immersive', the method teaches understanding of the artwork, ideas, context and relations as a whole. In a critical manner, the adopted matter is applied to one's own environment through processes of analysis, aesthetic interventions, and social engagement based on environmentally and socially conscious manner. Such approach to art classes encourages the intrinsic motivation in students and has a strong educational aspect, which indicates the effectiveness of the method. General scheme of the method of artistic-pedagogic process is easily applicable on all educational levels.

Keywords: educational process, students, ideas, aesthetic experience, context

NAČELO „UNUTARNJE NUŽNOSTI“ KOD KANDINSKOG KAO KLJUČ ZA RAZUMIJEVANJE UMJETNIČKOG

Rade Zrilić

Srednjoškolski dječki dom Zadar
Hrvatska

Stručni rad /
Professional Paper
UDK 7.01

Sažetak

Ovdje pokušavam, kao netko komu se „događa“ stvaranje, razumjeti kako i zašto se to događa, koristeći razmišljanja Kandinskog kao prikladan „alat“ za pokušaj stavljanja odgovora u riječi, kako bi ono što se inače pojavljuje kao osjećaj i misao moglo biti razumijevano od strane drugih. Ključan je pojam „unutarnja nužnost“, kako je to postavio Vasilij Kandinski u svojem djelu „O duhovnom u umjetnosti“, kao temeljnom za razumijevanje izvora umjetničkog i njegove „vrijednosti“. U tom smislu, osnovna je teza kako svako djelo koje nastaje kao rezultat „unutarnje nužnosti“ sadrži elemente osobnosti autora, govori o vremenu i prostoru u/na kojem nastaje te ono „čisto“ i svevremensko umjetničko kao komponentu koja (ako prevladava) s vremenom postaje snažnija i potvrđuje djelo kao „vrijedno“. Pri tome zapravo ne možemo znati kako i zašto dolazi do „potrebe“ za stvaranjem rada koja dolazi „iznutra“, ali jedino tako, ako stvaranje rada nije potaknuto „vanjskim“ elementima (gdje se rad onda pojavljuje nužno kao sredstvo za ostvarivanje nekih „trećih“ ciljeva), može sadržavati osnovu da bismo ga uopće nazvali „umjetničkim“. Tek tada, kada je ispunjen uvjet „unutarnje nužnosti“ kao izvorišta rada, možemo govoriti o obliku, odnosno načinu i sredstvima realizacije pripadajućeg sadržaja koji se želi iznijeti, ali kao što kaže Kandinski, „pitanje forme u načelu ne postoji“. Naime, neki sadržaj ima neku optimalnu realizaciju i ona je uvijek različita, ali isto tako uvijek uspješna ako na valjan (po mogućnosti najprikladniji, ali to je već zadaća autora) način iznosi pripadajući sadržaj. Također, govori se o elementima koje umjetničko sadrži i prevladavajućem elementu kod konkretnog djela.

Ključne riječi: unutarnja nužnost, umjetničko, oblik, sadržaj

Dakle, zašto umjetničko djelo, a ne ništa?

Ovdje pokušavam, kao netko komu se „događa“ stvaranje, razumjeti kako i zašto se to događa, koristeći razmišljanja Kandinskog kao prikladan „alat“ za pokušaj stavljanja odgovora u *riječi*, kako bi ono što se inače pojavljuje kao osjećaj i misao moglo biti razumijevano od strane drugih. Ključan je pojam „unutarnja nužnost“. Osnovna misao jest kako čovjek zapravo ne zna zašto nastaje neko djelo. Kada već nastane, mora se razlikovati „valjano“ i „vrijedno“ od onih drugih, pri čemu je ključno odakle stiže poticaj na stvaranje. Samo ona djela koja su rezultat slobodnog „unutarnjeg“ rasta i pripadajuće potrebe rezultiraju umjetničkim kojemu se može pripisati „vrijednost“.

Što kaže Kandinski?

Nutarna nužnost nastaje iz triju mističnih razloga. Formiraju je tri mistične nužnosti:

1. svaki umjetnik kao stvaralač mora izraziti ono što mu je svojstveno (element osobnosti)
2. svaki umjetnik kao dijete svoje epohe mora izraziti svojstvenost te epohe (element stila u nutarnjoj vrijednosti, sastavljen od jezika epohe i jezika nacije, sve dok nacija kao takva bude egzistirala)
3. svaki umjetnik kao sluga umjetnosti mora izraziti svojstvenost umjetnosti uopće (element čistog i vječno umjetničkog, koje prožima sve ljude, narode i vremena, vidljiv u umjetničkom djelu svakog umjetnika, svake nacije i svake epohe, koji kao glavni element umjetnosti ne pozna ni prostor ni vrijeme). (...) Samo treći element, element čistog i vječno umjetničkog, ostaje vazda živ. On s vremenom ne gubi svoju snagu, nego je neprestano dobiva.(...) Tako je premoć tog trećeg elementa u djelu znak njegove veličine i veličine umjetnika (Worringer, W., Kandinski, V., 1999., 179-180).

Također, nastavljajući gornju misao, Kandinski kaže:

Umjetnik mora imati što reći, jer najveća zadaća nije ovladavanje oblikom, nego prilagodba oblika sadržaju (Worringer, W., Kandinski, V., 1999., 218).

Ovdje je prikladno dodati i sljedeće:

Here we see that, in principle, it is of absolutely no significance whether the artist uses a real or an abstract form. For both forms are internally the same. The artist must be left free to choose, for he himself must know best by which means he can most clearly put into material form the content of his art. In abstarcet terms: **The question of form does not in principle exist.** (Lindsay, K. C. and Vergo, P., 1994, 248).

Razrađujući pitanje forme, u okviru teksta pod naslovom *On the question of form* Kandinski piše:

Since form is merely the expression of content, and since content differs in the case of different artists, it is clear that there can exist at the same time many different, equally valid forms. (...) Thus, form reflects the spirit of the individual artist. Forms bears the stamp of personality. Of course, personality cannot be imagined as something existing outside time and space. Rather, it is to a certain extent subordinate to time (period) and space (nationality). (Lindsay, K. C. and Vergo, P., 1994, 237).

Unutar shvaćanja koje se iznosi u gore navedenim citatima pojam „vrijednosti“ nastalog djela i mogućnosti „razvoja“ konkretnog autora nalaze se u sljedećem:

In reality, the artist's progress consists not of external development (search for a form that corresponds to the unchanging condition of the soul), but of internal development (reflection of spiritual desires attained in pictorial form). It is the content of the artist's soul that develops, becomes more precise, assuming ever greater internal dimensions: upward, downward, in all directions. In that moment at which a certain inner level is attained, one will find at one's disposal an outward form of corresponding to this inner value. (...). It is not form (material) that is of prime importance, but content (spirit). (Lindsay, K. C. and Vergo, P., 1994, 225-238).

Iznoseći osnovne postavke, može se rezimirati: „sadržaj“ („content“) je dimenzija rada koja odgovara na pitanje „što“, pri čemu je to uvijek ona bitna odrednica iz koje će proizići „oblik“ („form“). Međutim, oblik je drugorazredna stvar koja se pojavljuje kao nešto što, u načelu, nije bitno. Drugim riječima, sadržaj koji mora „ići van“, koji nastaje kao „unutarnja nužnost“ i traži izlaz „preko vrhova prstiju“ kako bi se materijalizirao na neki način jest ono bitno umjetničko. U tom smislu ne postoji prostor za oponašanje drugih ili ponavljanje samoga sebe jer tek novi

vlastiti razvoj povlači za sobom novi „sadržaj“, što se može shvatiti kao istraživanje i razvoj. To je, na neki način, ujedno i odgovor na pitanje „zašto“ uopće stvaralački čin; s jedne strane unutarnja nužnost, rad „raste“ i želi „van“, uz optimalne „alate“ u odnosu na taj sadržaj rad se materijalizira, a zatim se taj proces rasta ponavlja i za neko vrijeme (ne zna se koliko će vremena biti potrebno...) nastat će nova „potreba“ – unutarnja nužnost.

Kod onoga „što“ moguće je ponuditi jedno razmišljanje. Ako svaki rad u svakom slučaju govori o autoru i njegovoj osobnosti, o vremenu i prostoru u kojem nastaje, htio to ili ne, i konačno ako svaki rad govori o onom kako „bi trebalo/moglo biti“ kao o nekom željenom, utopijskom stanju stvari – može li se na temelju gore navedenog ustvrditi kako svaki rad sadržavajući sve tri dimenzije ipak pretežno iznosi jednu od te tri te se to može uzeti kao „vodič“ kod tumačenja i razumijevanja pojedinačnog rada?

Prikladnost odabranih alata za iznošenje pripadajućeg sadržaja promatraču bi trebala olakšati pristup jer ga minimalno odvodi od biti rada, no prije materijalizacije autor mora biti „iskren prema samom sebi u sebi“ kako ne bi „požurivao“ sazrijevanje rada te pustio „čisto umjetničko“ kao određenu „istinu“ preko vrhova prstiju „van“, u „svijet“. To ukazuje na razmišljanje kako se ne zna koliko mogućih radova „ima u nekome“; ako je autor iskren u sebi za sebe, time je iskren i za cijeli svijet.

Sve navedeno upućuje kako se ovdje prepostavlja objektivan i subjektivan svijet.

Objektivan i subjektivan svijet

James W. Sire sažeto iznosi one bitne razlike objektivnog i subjektivnog svijeta na sljedeći način:

Svijet je, prepostavlja se, postojao dugo prije nego što su se pojavili ljudi. On je ili strukturiran, ili kaotičan, određen nepromjenjivim zakonima ili podložan slučaju. Bilo kako bilo, razlike nema. Svijet jednostavno postoji. Zatim je došlo nešto novo, svjesna bića (...). Ukratko, došla su ljudska bića. Sada u svemiru imamo – a zašto, to nitko ne zna – dvije vrste bića, od kojih su jedna, čini se, iz svojih redova izbacila druge u odvojeno postojanje. (...) Prvu vrstu bića čini objektivan svijet – svijet materijalnoga, nepromjenjivih zakona, uzročno-posljedičnih odnosa, kronološkog vremena koje otkucava sat, stalne promjene, mehanizma. Mašinerija svemira, elektroni koji

kružne, vrtložne galaksije, tijela koja padaju, plinovi koji se dižu i vode koje teku-svi oni čine što treba, zauvijek nesvjesni, jednostavno zauvijek postojeći tu gdje jesu kad jesu. Ljudi poznaju vanjski, objektivan svijet pažljivim promatranjem, bilježenjem, donošenjem pretpostavki, provjeravanjem pretpostavki pokusima, uvijek unapređujući teorije i dokazujući nagađanja o pjesmi svemira u kojemu živimo. (...) Drugu vrstu bića čini subjektivan svijet – svijet uma, savjesti, svijesti, slobode i stabilnosti. Tu je unutrašnja svijest uma svjesna prisutnost, vječna sadašnjost; vrijeme nema značenja jer je subjekt uvijek prisutan sebi, nikada prošlosti, nikada budućnosti. Znanost i logika ne mogu prodrijeti u to kraljevstvo; oni nemaju što reći o subjektivnosti. (...) Znanost i logika ne prodiru u našu subjektivnost, ali to je u redu zato što vrijednost, značenje i značaj nisu povezani sa znanošću i logikom. (...) Naš značaj ne ovisi o činjenicama objektivnoga svijeta koji ne nadziremo, već o svijesti subjektivnoga svijeta koji potpuno nadziremo. (...) Prema tome, mi smo slobodni iznutra. I tako možemo stvarati vlastitu vrijednost potvrđujući je. (...) Dok stvaramo sebe oblikujući vlastitu subjektivnost, objektivan nam se svijet čini apsurdnim. On nam ne odgovara. Naši snovi i vizije, naše želje, sav naš unutrašnji svijet vrijednosti izravno je suprotstavljen svemiru koji je nepopustljiv prema našim željama. (...) Tako smo svi mi stranci u nepoznatoj zemlji. I što prije naučimo to prihvatići, prije čemo prevladati vlastito otuđenje u vlastiti očaj. (Sire, W. J., 2002, 104-108).

Razlikovanje „unutarnjeg“ i „vanjskog“ svijeta vodi razmišljanju kako je potrebno poznavati oba te su istraživanja u tom smislu opravdana.

We see, then, that in the face of any idealistic and solipsistic philosophy, our life poses these two terms with identical value as reality: the somebody, the X, the Man who lives; and the world, environment, or circumstance in which, like it or not, he has to live. (Ortega y Gasset, J., 1963, 51).

Popis literature

- Lindsay, K. C. and Vergo, P. (ed.). (1994). Kandinsky, complete writings on art, New York, Da Capo Press, Inc.
- Ortega y Gasset, J. (1963). Man and people, New York, W. W. Norton & Company, Inc.
- Sire, W. J. (2002). Izazov svjetonazora: pregled temeljnih svjetonazora, Zagreb, STEPress.
- Worringer, W., Kandinski, V. (1999). Duh apstrakcije, Zagreb, Institut za povijest umjetnosti.

PRINCIPLE OF „INNER NECESSITY“ IN KANDINSKY’S WORK AS A KEY TO UNDERSTANDING ARTISTIC

Abstract

Here I try, as someone whom is „happening“ to create, to understand how and why this happens, using thinking of Kandinsky as a convenient „tool“ of trying to put the answer into *words*. A key is concept of „inner necessity“, as set Wassily Kandinsky in his „On the spiritual in art“ as fundamental to understanding the sources of artistic and its „value“. In this sense, the basic thesis is that every act that occurs as a result of „inner necessity“ contains elements of the personality of the author, talks about space and time in / on which it is created and „pure“ and the timeless artistic as a component which (if prevalent) with time becomes stronger and confirms the work of art as „valuable“. In doing so, we can not really know how and why there is a „need“ to create a work of art that comes from the „inside“, but only so, if a work of art is not driven by „external“ elements (where it appears necessary as a means of achieving some „third“ goals), may contain the basis that we would even call „artistic“. Only then, when the condition of „inner necessity“ as a source of work of art is full filled, we can talk about the form or the manner and means of realization of the related content that we want to express, but as Kandinsky said, „a matter of form, in principle, does not exist“.

Keywords: inner necessity, artistic, form, content

