



Sveučilište u Zagrebu  
FILOZOFSKI FAKULTET

Mr. sc. Darko Novosel

**DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE  
MULTIMEDIJSKOGA UDŽBENIKA  
U NASTAVI GLAZBENE KULTURE**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Darko Novosel

**DIDACTIC DESIGN  
OF MULTIMEDIA TEXTBOOKS  
IN MUSIC EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu  
FILOZOFSKI FAKULTET

Mr. sc. Darko Novosel

**DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE  
MULTIMEDIJSKOGA UDŽBENIKA  
U NASTAVI GLAZBENE KULTURE**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Snježana Dobrota

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Darko Novosel

**DIDACTIC DESIGN  
OF MULTIMEDIA TEXTBOOKS  
IN MUSIC EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

associate professor Snježana Dobrota, Ph.D.

Zagreb, 2017.

## **Zahvale**

Zahvaljujem prof. dr. sc. Vlatku Previšiću i svim ostalim profesorima poslijediplomskoga doktorskoga studija pedagogije na pruženom znanju i svakoj drugoj vrsti pomoći. Posebno zahvalu želim uputiti mentorici izv. prof. dr. sc. Snježani Dobrota na poklonjenom vremenu, strpljenju i otvorenosti. Njeno mišljenje, savjeti, podrška, prijedlozi i dobronamjernost uvelike su mi pomogli u izradi ovog rada.

## Životopis mentorice

Snježana Dobrota rođena je 25. listopada 1972. godine u Splitu. Osnovnu i srednju školu (Klasična gimnazija *Natko Nodilo* i Srednja glazbena škola *Josip Hatze*) završila je u Splitu. Godine 1994. diplomirala je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu, smjer Glazbena kultura, čime je stekla stručnu spremu sedmog (VII/1) stupnja i stručni naziv profesor glazbene kulture. Zahvaljujući visokom prosjeku ocjena bila je stipendistica Sveučilišta u Splitu, te dobitnica Rektorove nagrade.

Akadske godine 1995/96. upisala je poslijediplomski znanstveni studij Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju. Magistrirala je 2000. godine s temom *Utjecaj aktivnog slušanja glazbe na razvoj perceptivnih sposobnosti djece rane školske dobi* (mentor prof. dr. sc. Pavel Rojko) te stekla akademski stupanj magistra znanosti iz područja društvenih znanosti, polja odgojnih znanosti, grane opća pedagogija – glazbena pedagogija. Dana 10. srpnja 2008. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju, obranila je doktorski rad pod nazivom *Popularna glazba, glazbena nastava i glazbeni ukus mladih* (mentorica prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš) te time stekla akademski stupanj doktora znanosti iz područja društvenih znanosti, polja pedagogije, grane opća pedagogija.

Od 1994. do 1997. godine bila je zaposlena u Glazbenoj školi *Jakova Gotovca* u Sinju, gdje je obavljala poslove nastavnika solfeggia, a 1996. godine položila je i stručni ispit. Od 1997. godine zaposlena je na Visokoj učiteljskoj školi Sveučilišta u Splitu (današnji Odsjek za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu), u zvanju predavača, višeg predavača, docenta i izvanrednog profesora.

Autorica je dvije knjige, velikog broja znanstvenih i stručnih radova te je sudjelovala na više znanstvenih i stručnih skupova i seminara u zemlji i inozemstvu. Suradnica je na znanstvenom projektu prof. dr. sc. Šime Pilića *TITIUS: Porječje Krke – baština i sociokulturni razvoj (177-1300855-3326)*. Stalni je recenzent časopisa *Školski vjesnik*, *Croatian Journal of Education* te Zbornika Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Članica je Ispitnog povjerenstva za polaganje stručnih ispita za učitelje razredne nastave te aktivno sudjeluje kao predavač na seminarima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.

## Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove učenika i učitelja o uporabi nastavnih medija u nastavi glazbene kulture te analizirati sve udžbenike glazbene kulture od 1. do 8. razreda osnovne škole s ciljem razmatranja mogućnosti multimedijuskoga udžbenika. Dok su kod analize udžbenika formirane odgovarajuće evidencijske liste, za potrebe postupka anketnog istraživanja konstruirani su upitnici različiti za učenike i učitelje. Veličina uzorka bila je 429 učenika i učenica od 5. do 8. razreda te 215 učitelja glazbene kulture.

U istraživanju stavova učenika uzete su varijable: dob, spol i samoprocijenjena glazbena darovitost. Rezultati pokazuju da se učenice češće od učenika samoprocjenjuju glazbeno darovitima, više se bave glazbom izvan obvezne nastave, više rabe računalo za potrebe nastave glazbe i više žele upoznati glazbene računalne programe. Dok udžbenik za nastavu glazbe rijetko rabe, gotovo polovica učenika smatra potrebnom uporabu računala u nastavi glazbe na što nema utjecaja ni dob, ni spol, ni samoprocijenjena glazbena darovitost.

Prema rezultatima druge ankete, od svih nastavnih medija učitelji najčešće koriste glazbalo i udžbenik uglavnom kao pjesmaricu. Većina smatra potrebnom poduku iz glazbenih računalnih programa, iako se učitelji s kraćim radnim iskustvom procjenjuju informatički pismenijima. Većina ih poznaje barem neki glazbeni računalni program, upotrebljava internet za potrebe pripreme nastave, a gotovo svi smatraju da uporaba računala poboljšava kvalitetu nastave glazbe. Učitelji procjenjuju da bi računalo bilo najkorisnije tijekom slušanja glazbe, zatim za obradu muzikoloških sadržaja i glazbeno stvaralaštvo.

Analiza udžbenika pokazala je da jedino muzikološki sadržaji zadovoljavaju osnovna udžbenička obilježja, osobito mogućnost samostalnoga korištenja. Udžbenički sadržaj koji se bavi ostalim područjima nastave glazbe namijenjen je učitelju ili služi kao pjesmarica.

Didaktički oblikovan multimedijски udžbenik za nastavu glazbe mogao bi riješiti probleme tradicionalnoga udžbenika poput davanja povratne informacije učeniku, dok bi zadatci koji zahtijevaju razrednu raspravu trebali biti dio učiteljskoga multimedijuskoga priručnika. Multimedijски udžbenik mogao bi biti podijeljen na osnovni obvezni, ali i neobvezni za samostalno učenje glazbe te za izvannastavne glazbene aktivnosti.

**Ključne riječi:** nastava glazbe, nastavni medij, udžbenik, multimedijски udžbenik, glazbeno opismenivanje, pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo, muzikološki sadržaji.

## Summary

Music education consists of 6 teaching fields: music literacy, singing, playing musical instruments, listening to music, composing music and musicology contents. All aforementioned fields are different by nature - they differ in levels of expected teaching outcomes on the part of the curriculum and educators, but also in the interest of each individual student which is then reflected on the use of the teaching media.

Introductory section tackles the question of textbooks and their characteristics, position of music in the society, using computers for educational purposes with special potential for individualized learning and changing of digital contents and the need for multimedia textbooks in accordance with social environments and paradigmes of modern education.

The second section examines the question of teaching media in music teaching. A description of teaching fields is followed by an overview of basic features and types of textbooks, teaching media and terms such as original music reality, teaching aids and methods, teaching technology, multimedia and multimedia textbooks. After that, the paper compares the possibilities, functionality and advantages and disadvantages of traditional and multimedia textbooks in music teaching.

The main goal of the research is to examine the learners' and the teachers' attitudes about applying teaching media in music teaching and to analyse music textbooks from grade 1 to 8 of elementary school. Special questionnaires were composed for the purpose of this research: Questionnaire on the use of teaching media for students and Questionnaire on the use of teaching media for teachers. For the purpose of textbook analysis specific record charts have been made. The research has been conducted on the sample of 429 male and female students attending grades 5 through 8 of 3 elementary schools from the County of Krapina-Zagorje and the County of Zagreb and 215 music teachers from all over Croatia.

Three variables have been used for the purpose of researching the students' attitude towards the use of teaching media in music teaching: age, sex and self-estimated talent for music. The results show that female students are more prone to assess themselves as talented for music, play music as extracurricular activities more often, use computers in music education more often and show more interest for learning music computer programmes than male students. While a textbook for music teaching is being used only rarely, almost half of the students find the use of computer in music education necessary. Age, sex or self-assessed music talent made here no difference.



As far as the teachers' attitude is concerned, the most frequently used teaching media, except for the musical instruments, is the textbook, and it is used mainly as a song-book. On the other hand, most teachers expressed the need for extra instructions for the use of music computer programmes. Those with shorter work experience assessed themselves as having better computer literacy, whereby most of them are able to use at least one music computer programme, use the Internet for preparing classes and almost all find that the use of computers improves the quality of music education. Teachers find that the computer would be most useful in the fields of listening to music, analysing musicology contents and music production.

Analysis of the existing music textbooks showed that only the musicology contents meet the basic textbook criteria, especially the criterion of independent using. Textbook material dealing with other fields of music teaching is teacher-oriented and meant for the teacher or serves barely as a song-book.

The final part of the paper deals with organizing a multimedia textbook for music teaching which could solve many problems the traditional music textbook faced, such as providing feedback for the student. Tasks which require class discussion, such as expressing opinion should, however, be part of the teacher's multimedia handbook. A basic compulsory multimedia textbook would be meant for the student, as well as an optional multimedia textbook for independent study of music and a multimedia textbook for extracurricular music activities. The basic compulsory multimedia textbook would include the fields of singing, musicology contents and listening to music. Finally, the most relevant fact is that the each multimedia content is didactically shaped.

**Key words:** music teaching, teaching media, textbook, multimedia textbook, music literacy, singing, playing musical instruments, listening to music, composing music, musicology contents.

# SADRŽAJ

Zahvale

Životopis mentorice

Sažetak

Summary

1. UVOD .....	1
2. NASTAVNI MEDIJI U NASTAVI GLAZBE .....	6
2.1. Glazbena kultura i nastava glazbe .....	6
2.1.1. Glazbeno opismenjivanje .....	11
2.1.2. Pjevanje .....	13
2.1.3. Sviranje .....	16
2.1.4. Slušanje glazbe .....	18
2.1.5. Glazbeno stvaralaštvo .....	21
2.1.6. Muzikološki sadržaji .....	28
2.2. Osnovna obilježja udžbenika .....	29
2.2.1. Vrste udžbenika .....	31
2.3. Određenje nastavnih medija i drugih pojmova vezanih uz nastavne medije .....	32
2.3.1. Nastavni mediji .....	32
2.3.2. Izvorna (glazbena) stvarnost .....	34
2.3.3. Nastavna sredstva, nastavna pomagala i nastavna tehnologija .....	35
2.3.4. Multimedij .....	38
2.3.5. Multimedijски udžbenik .....	38
2.4. Usporedba mogućnosti tradicionalnoga udžbenika i multimedija u nastavi glazbe .....	40
2.4.1. Mogućnosti i funkcioniranje udžbenika glazbene kulture .....	46
2.4.2. Mogućnosti i funkcioniranje multimedija u nastavi glazbe .....	47
2.4.3. Prednosti udžbenika i multimedija .....	52
2.4.3.1. Prednosti udžbenika .....	53
2.4.3.2. Prednosti multimedija .....	54
2.4.4. Nedostatci udžbenika i multimedija .....	68
2.4.4.1. Nedostatci udžbenika .....	69
2.4.4.2. Nedostatci multimedija .....	70
2.5. Zaključak .....	78

3. ISTRAŽIVANJE: ISPITIVANJE STAVOVA UČITELJA I UČENIKA O PRIMJENI NASTAVNIH MEDIJA U NASTAVI GLAZBE I ANALIZA UDŽBENIKA GLAZBENE KULTURE .....	80
3.1. Cilj i zadatci istraživanja .....	80
3.2. Metoda .....	81
3.2.1. Postupak .....	81
3.2.2. Instrumenti .....	82
3.2.3. Sudionici .....	84
3.3. Rezultati i rasprava .....	85
3.3.1. Stavovi učenika o korištenju nastavnih medija u nastavi glazbe .....	85
3.3.2. Stavovi učitelja o korištenju nastavnih medija u nastavi glazbe.....	102
3.3.3. Analiza udžbenika glazbene kulture od prvog do osmog razreda osnovne škole. 112	
3.3.3.1. Udžbenici prvog razreda osnovne škole .....	112
3.3.3.2. Udžbenici drugog razreda osnovne škole .....	128
3.3.3.3. Udžbenici trećeg razreda osnovne škole.....	143
3.3.3.4. Udžbenici četvrtog razreda osnovne škole .....	159
3.3.3.5. Udžbenici petog razreda osnovne škole.....	189
3.3.3.6. Udžbenici šestog razreda osnovne škole.....	218
3.3.3.7. Udžbenici sedmog razreda osnovne škole .....	242
3.3.3.8. Udžbenici osmog razreda osnovne škole.....	264
3.4. Zaključak .....	291
4. UMJESTO ZAKLJUČKA: DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE MULTIMEDIJSKOGA UDŽBENIKA ZA NASTAVU GLAZBE .....	299
4.1. Multimedijски udžbenik u nastavi glazbene kulture .....	304
4.1.1. Muzikološki sadržaji.....	304
4.1.2. Pjesmarica .....	305
4.1.3. Slušanje glazbe.....	306
4.2. Priručnik za učitelja glazbene kulture .....	307
4.2.1. Muzikološki sadržaji.....	308
4.2.2. Pjesmarica .....	309
4.2.3. Slušanje glazbe.....	309
4.3. Multimedijски udžbenik za samostalno učenje glazbe .....	310
4.3.1. Pjesmarica .....	313
4.3.2. Glazbeno opismenjivanje .....	315

4.3.3. Glazbeno stvaralaštvo .....	316
4.4. Multimedijски udžbenik za izvannastavne glazbene aktivnosti.....	317
LITERATURA.....	319
PRILOZI.....	330
Prilog 1. Popis tablica .....	330
Prilog 2. Popis slika .....	331
Prilog 3. Anketni upitnik za učenike.....	332
Prilog 4. Anketni upitnik za učitelje .....	336
Prilog 5. Primjer evidencijske liste s rezultatima analize udžbenika.....	341
Životopis autora .....	354

## 1. UVOD

Udžbenik ima važnu ulogu u procesu odgoja i obrazovanja. Nakon učitelja, o njemu vjerojatno najviše ovisi kvalitetna nastava jer je on središnji nastavni medij ili sredstvo, a i didaktičko oblikovanje nastave često se ravna upravo prema njemu. Udžbenik je hijerarhijski sekundarni pokazatelj kako izgleda i u kojim se uvjetima odvija/odvijala nastava pojedinog predmeta, dok je primarni nastavni plan i/ili kurikulum. Oni, naime, najbolje pokazuju što se u nekom trenutku očekuje ili se očekivalo od nastave iako se ne može precizno izmjeriti sva dobrobit nastave bilo kojega nastavnoga predmeta. Udžbenik često predstavlja svojevrsnu operacionalizaciju nastavnoga plana/kurikuluma, a njegovo bi proučavanje trebalo pokazati kako su autori zamislili da se optimalno didaktički može provoditi njihova ideja ili čak ono što u određenom trenutku smatramo svrhom nekoga nastavnoga predmeta.

Naizgled, svi su zainteresirani za dobar udžbenik te stoga nema sukobljenih interesa ili strana. „Dobrim udžbenikom učenici i učitelji smatraju onaj udžbenik koji učenicima omogućuje uspješno učenje, to jest svladavanje nastavnoga programa iz nastavnoga predmeta za koji je napisan, a učiteljima uspješnu poduku. Roditelji uglavnom nemaju tome što dodati jer im je važno jedino to da njihovo dijete rabi udžbenik samostalno i uspješno. Autorima i izdavačima udžbenika pak sve je prethodno navedeno važno kao preduvjet dobrog prijama udžbenika među učiteljima/profesorima, jer će tako udžbenik postići veću nakladu, izdavači veću zaradu, a autori veći honorar.“ (Bežen 2004: 61). Međutim, postoje i vrlo respektabilna razmišljanja i propitivanja je li udžbenik uopće potreban. Takvo pitanje ne postavlja se samo zbog alternativnoga multimedija nego i zbog naravi nastave glazbe čija je kvaliteta ipak najviše ovisna o učitelju, a tek onda o nastavnom programu, kurikulumu i nastavnim medijima.

U glazbenoj pedagogiji vrlo je upitno mišljenje da je temeljni „...uvjet kvalitete udžbenika uspješan didaktičko-metodički prijenos određenog znanja iz znanstvenog diskursa i strukture u nastavni diskurs i strukturu.“ (Bežen 2004: 62). Naime, glazba nije znanost, no ako bi namjesto znanosti uzeli nauk o glazbi poput učenja teorije glazbe, glazbenih oblika, harmonije ili polifonije, glazbena pedagogija kao grana znanosti trebala bi odgovoriti koliko je moguć i potreban udžbenik te kako ga oblikovati. Pretpostavke za uspješan prijenos znanja iz više (znanstvene) razine u nastavnu praksu su kvalitetno domišljen nastavni program ili kurikulum i „...jasna metodička koncepcija prezentacije programskoga sadržaja u udžbeniku, koja mora proizlaziti iz strukture, metodologije i unutarnje logike znanosti iz koje se uzima

sadržaj udžbenika.“ (Bežen 2004: 63). Nastavni program i/ili kurikulum morao bi odrediti cilj nastave glazbe, što u općeobrazovnim školama nije i ne može biti stvaranje profesionalnoga glazbenika, već svjesnoga i kulturnoga čovjeka koji bi tek, eventualno, mogao postati, ili već jest, glazbeni amater. Iz toga proizlazi da učenik ne mora razumjeti glazbenu logiku, odnosno „glazbeni jezik“. Pritom se podrazumijeva da sloj matične glazbene struke s kojim se učenik u nastavi susreće svakako mora biti korektan, no njegov opseg mora biti podređen pedagoškom i nadređen didaktičko-metodičkom sloju. Dakle, glazbena pedagogija treba odrediti okvire, svrhu, ciljeve i zadatke nastavnoga predmeta iz čega bi proizlazili glazbeni sadržaji i aktivnosti koji moraju biti didaktički i metodički oblikovani.

Svijet u kojem živimo sačinjen je od mnoštva situacija koje često funkcioniraju prema nekim pravilima ili principima koje različito doživljavamo i razumijemo. Razumijevanje pojava i okolnosti može se nazvati znanjem koje imamo u različitim područjima i koje je duboko i široko onoliko koliko su duboki i široki naši interesi. Okruženi smo mnoštvom informacija koje su postale „...najvažnijom sirovinom našega društva...“ (Enders 2004: 4). Digitalni sustavi skladište i prenose informacije, a pokazalo se „...da je glazba jedna od najvažnijih pokretačkih sila u oblikovanju računalne znanosti.“ (Negroponte 2002: 162). Za razumijevanje glazbe, koja se uglavnom smatra zabavom, neovisno o njenoj vrsti, potrebno je znanje. Glazbenici, naravno, znaju više o glazbi i poimaju je sasvim drugačije od neglazbenika iako postoji čitav spektar uvjeta u kojima je pojedinac različito percipira ovisno o darovitosti (glazbenoj i intelektualnoj), očekivanjima, društvenim okolnostima, navikama, afinitetima, dobnim skupinama i sl. Činjenica da je glazba fizička pojava koju estetski vrednujemo čini je posebnom uz to što ne postoje značajne korelacije ni s jednim drugim područjem. Može se, dakako, proučavati akustički, no ona se tako ne podučava u nastavi, a ni glazbenici ne razumiju takav aspekt glazbe toliko da bi ga tako mogli tumačiti. Estetski pak način doživljavanja vrlo je često povezan sa sociologijom i psihologijom, ali, budući da glazba ima važnu društvenu funkciju, ona je i dalje samostalna i posebna te se ne može tumačiti pravilima i principima drugih područja.

Velika količina glazbe koju smatramo kulturom zapravo je povijesni relikv koji je nekad imao neku (uglavnom zabavljачku) društvenu funkciju. Srećom, estetika glazbe nije toliko čvrsto vezana za neko povijesno razdoblje da bismo danas bili „imuni“ na ljepotu skladbi nastalih u dalekoj prošlosti. Glazbenici se s pravom mogu ponositi bogatom baštinom i raznolikosti glazbe kako iz različitih povijesnih razdoblja, tako i iz različitih društvenih klasa te različitih geografskih sredina. To svojevrsno pozivanje na tradiciju u glazbenoj nastavi

treba podržati jer ona ne bi smjela biti dnevna (glazbena) kronika u kojoj bi učenici proučavali najnovije uratke skladatelja različitih vrsta glazbe budući da vrijeme jednostavno treba pokazati značaj skladbe. No, pedagogija bi itekako trebala biti ukorak s vremenom (poželjno bi bilo da čak bude ispred vremena) i pružati optimalan odgoj koristeći najučinkovitije alate da bi bila što uspješnija u svojim stremljenjima, ostvarivanju svoje svrhe i zacrtanim ciljevima. U fokusu razmatranja pedagogije trebala bi biti svrhovitost i efikasnost svega povezanoga s nastavom, pa tako i udžbenika.

Dok se prije nekoliko stoljeća potrebno znanje skupljalo uglavnom vlastitim životnim iskustvom, danas djeca počinju usvajati različita znanja i bez iskustva s nekom djelatnošću te prije nego što imaju mogućnost i potrebu za određenom spoznajom. Razlozi su učenja mnogobrojni, a jedan je od njih potencijalno korištenje stečenoga znanja u budućnosti. Društvo pokušava organizirati edukaciju koja bi trebala osigurati optimalan razvoj novim generacijama djece, odrediti i prenijeti im što je važno i koja će im znanja biti nužna, ali i usaditi im valjane vrednote jer je zainteresirano za budućnost svojih pokoljenja. Naime, „...kao što je (...) *istina* predmet spoznajnoga valjanja, *dobrota* predmet čudorednoga, *ljepota* estetskoga, *svetost* predmet religioznoga valjanja, tako je *budućnost* predmet pedagoškoga valjanja.“ (Vuk-Pavlović 1996: 48). Pedagogija je jednostavno usmjerena budućnosti jer odgaja dijete za odraslu dob. Čak je i obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje priprava za budućnost, ali uglavnom vrlo blisku.

Kad učitelji primijete da učenici upotrebljavaju elektroničke uređaje kojima se oni sami ne umiju koristiti, čini im se da je budućnost već stigla, no zapravo mi uglavnom, tehnološki gledano, živimo u prošlosti jer je uređaj pred nama proizveden prije nekog (vjerojatno kratkog) vremena, a trenutačno se već smišlja nova, usavršena i na neki način poboljšana verzija. Ako učenici bez učiteljevog usmjeravanja posežu za novim tehnologijama radi rješavanja nekoga problema osmišljenoga za potrebe nastave, sami su smislili alternativan način dolaska do rješenja. Iako alternative nisu uvijek optimalne, one često predstavljaju bogatstvo mogućih solucija. Sahlberg tvrdi „...da je Finska dostigla izvrsnost u obrazovanju zbog toga što je za reformiranje svojega odgojno-obrazovnog sustava odabrala alternativni put, često u suprotnosti s globalnim pokretom obrazovnih reformi.“ (Sahlberg 2012: 186). Prema trenutačnim tendencijama čini se da upotrebu računala već sada ne bi trebalo smatrati alternativnom, ali da to svakako omogućuje brojne alternative tradicionalnim i uhodanim nastavnim metodama ili djelovanja unutar njih. Bez obzira na to smatramo li računalo alternativnim ili ne, ono u sprezi s računalnim programima već samim oblikovanjem

multimedijskoga softvera u situaciji kad je, još uvijek, nastava oslonjena na krute dokumente, od nastavnoga programa i kurikuluma do udžbenika u obliku knjige, nudi alternativnost.

Osim pružanja alternativnosti, vrlo je važna karakteristika računala usmjerenost prema pojedincu. Već sam naziv osobno računalo (*personal computer*) sugerira da je prvotna namjena računala služiti nekome osobno, individualno, pojedinačno. Osobno je računalo „...kompaktno računalo koje koristi mikroprocesor i dizajnirano je za individualnu uporabu, kako za osobu u uredu tako i kod kuće ili u školi, za takve aplikacije kao što su obrada teksta, vođenje podataka, financijske analize ili računalne igre.“ (<http://dictionary.reference.com/browse/personal%20computer?s=t>). Individualna namjena računala ogroman je potencijal za učinkovito učenje maksimalno prilagođeno pojedincu. Da je osobito važno iskoristiti pojedinačne interese i mogućnosti svih učenika, izgleda da su najprije ozbiljno shvatili u Finskoj. Naime, od početka 1990-ih „...obrazovne su vlasti sustavno poticale finske škole da istražuju vlastita shvaćanja učenja, razvijaju metode podučavanja koje će odgovarati njihovim akcijskim teorijama o učenju te oblikuju pedagoška okruženja koja će zadovoljiti potrebe svih učenika. To je odgovor na pitanje zašto finski učenici dobro uče.“ (Sahlberg 2012: 188). Iako ne možemo finske metode i modele jednostavno „preslikati“ u naš odgojno-obrazovni sustav, ako je točno da je finski uspjeh baziran na individualizaciji, trebamo potražiti na koji način doći do takve individualizacije. Razredno okruženje ma koliko se trudili nikad neće biti toliko blisko svakom učeniku koliko samostalan rad pri računalu kod kuće te stoga tu treba tražiti priliku. Osim toga, računalo prije više od dvadeset godina nije moglo pružiti ono što danas može. Upitno je možemo li se uopće danas oduprijeti informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji budući da smo „...svi (...) mi, današnji stari i mladi, jedna totalna on-line generacija osuđena da intenzivno i iznova uči cijeloga života“ (Previšić 2007b: xx). Jednostavno, nametnut nam je „digitalni svijet“ u kojem je multimedij i više od alata koji nečemu služi jer utječe uopće na stil življenja te ga stoga trebamo oblikovati tako da ga optimalno iskoristimo i u edukaciji.

Premda je namijenjen svim učenicima, tradicionalni udžbenik nije i ne može biti svakom individualno prilagođen. On i ne mora biti korišten samo za vrijeme nastave premda u školi „...u Hrvatskoj još uvijek dominira nastava orijentirana na učitelja. Ta je nastava karakteristična po tome što učitelj skupini učenika objašnjava i pokazuje neke sadržaje, a učenici sjede, slušaju i gledaju. Takva situacija ne oduševljava učenike. Oni nisu motivirani sudjelovati u nastavnim aktivnostima gdje se od njih očekuje samo to da povremeno odgovaraju na pitanja kojima učitelji provjeravaju što su upamtili.“ (Matijević 2004: 75).



Opisano stanje zapravo se samo dijelom odnosi na nastavu glazbe jer su u njoj učenici uglavnom aktivni ili bi barem trebali biti. Naime, učenici često pjevaju, rjeđe sviraju, a tek ponekad plešu, igraju se ili skladaju, što su aktivnosti u kojima su itekako angažirani. Oni bi trebali biti vrlo umno aktivni i tijekom slušanja glazbe, čemu služe brojna pitanja i zadatci u udžbenicima, no je li doista tako, najviše ovisi o učitelju te je teško procijeniti koliki je zapravo njihov angažman. Situacija u nastavi glazbe i ne može biti bitno drugačija nego što je navedeno. Naravno, može se uvesti nešto novo poput novih medija, nove ideje ili strategije vezano ili ne uz korištenje medija.

Govoreći o pedagogiji te potrebi za jasnim znanstvenim polazištima, predmetom i ciljem, trajnim zadacima, sadržajima i načinima rada, mjestima i faktorima realizacije te objektivnim valorizacijama, Previšić kaže da ništa „...ne treba biti nedodirljivo, idealno i nepromjenjivo da bi sputavalo bilo kome kreativnost, stalnu i trajnu potrebu za usavršavanjem te nužnim prilagođavanjem“ (Previšić 2007b: xv). Internetski sadržaji upravo su idealno mjesto na kojem ništa ne mora biti trajno uređeno te se neprestano mogu pojavljivati novi i usavršavati stari materijali, a mogućnost prilagođavanja skoro je neograničena. Internet je i mjesto gdje je „utaborena“ suvremenost, ako je suvremena pedagogija „...poput otvorene knjige u koju društvene, znanstvene i tehnološke promjene, te vlastite spoznaje i inovacije, svakodnevno upisuju svoje nove sadržaje“ (Previšić 2007a: 15). Ažuriranja nastavnih internetskih materijala, upravo zato što su uvijek moguća, omogućuju konstantan napredak. Međutim, treba istaknuti da mijenjanje ili obogaćivanje sadržaja mora biti vrlo jasno i edukativno funkcionalno.

Promišljanje i oblikovanje multimedijeskoga udžbenika koji bi iskoristio barem neke prednosti informacijsko-komunikacijske tehnologije upravo bi omogućilo nove strategije. „S istraživanjem novih obrazovnih strategija mi se moramo naoružati da nas ne pregazi razvoj koji – možda potpomognut komercijalno ili politički – ide dalje i bez nas, i da, na koncu ne pregazi i vrijedna i zrela obrazovna dobra.“ (Enders 2004: 20). U gotovo svim područjima ljudskoga djelovanja, pa i u pedagogiji, pojam razvoja dobrim je dijelom danas povezan s računalom te uz napredak informacijske i komunikacijske tehnologije „...e-učenje postaje paradigma modernog obrazovanja. Fleksibilnost koju omogućuje ukidanjem vremenskih i prostornih ograničenja teško mogu pratiti klasični načini učenja, što se ogleda u sve većoj potražnji poslovnih subjekata i visokoškolskih obrazovnih ustanova za ovakvim oblikom učenja.“ (Ćukušić i Jadrić 2012: 14). Razmatranje uporabe suvremenih medija u nastavi glazbe trebalo bi pokazati i da se „...glazba kao jedno od najvažnijih kulturnih dostignuća

čovjeka, ne može isključiti iz ove problematike, štoviše, da se nje to posebno tiče (...). Glazbeno obrazovanje ne može se definirati bez uvažavanja medijske sveprisutnosti.“ (Enders 2004: 20).

U daljnjem tekstu često će se spominjati učenik i učitelj. Ako nije posebno istaknuta važnost spolne razlike, navedeni pojmovi obuhvaćaju oba spola, što ne znači da se želi favorizirati jedan spol, već je razlog ovakvog načina pisanja *isključivo* sažimanje i koncentriranje na bitno. Često će se spominjati i skupne aktivnosti ili zadatci u čemu se skupnost odnosi na zajedničku aktivnost skupine učenika. Suprotno tome, samostalno korištenje udžbenika ili samostalni rad podrazumijeva jednog učenika bez prisutnosti ili pomoći druge osobe. Nadalje, da bi se shvatio smisao rada, nije potrebno čitati sve analize udžbenika jer je često situacija vrlo slična.

## **2. NASTAVNI MEDIJI U NASTAVI GLAZBE**

Udžbenik se po svojoj važnosti i ulozi ističe među svim nastavnim medijima u svim nastavnim predmetima u kojima postoji. Kao i svaki drugi, udžbenik glazbene kulture svakako bi trebao zadovoljavati opća udžbenička mjerila pritom uvažavajući specifičnosti nastave glazbe. U suvremeno doba tehnologije, uz rastuća stremljenja za cjeloživotnim učenjem i individualizacijom, vrlo je važna jasno definirana odgojna strategija prema kojoj bi se mogao kreirati što učinkovitiji slojeviti udžbenik. Za razumijevanje posebnosti i teškoća koje su karakteristične za udžbenik nastave glazbe važno je poznavati osobitosti nastave glazbe.

### **2.1. Glazbena kultura i nastava glazbe**

Je li glazba prethodnica filozofije kao što je rekao Platon ili je točnije Beethovenovo mišljenje da je glazba veće otkriće od sve mudrosti i filozofije (prema Petrović, 2009: 4)? Odgovor na ovo i mnoga slična pitanja o vrijednosti i smislu glazbe ovise o osobnom gledištu pojedinca. Brojne su i definicije glazbe od kojih su neke pjesničke fikcije poput Krležine da je glazba lirska paučina između srca i mozga (prema Petrović, 2009: 4). Možemo reći: svaki razuman čovjek znade što je glazba, no rijetki su je sposobni korektno i univerzalno objasniti. Donekle bi točno bilo glazbu definirati kao oblikovani zvuk povezan s trajanjem u vremenu.

Ljudi su vjerojatno mogli oblikovati zvuk i prije nego što su naučili govoriti tako da je glazba „Od prvih civilizacija pa sve do danas (...) sastavni dio čovjekovog svakodnevnog

života i kulture, a u filozofiji se često smatra najvišim oblikom umjetničke kreacije.“ (Škrbina 2013: 148). Glazba je kroz povijest imala različit status. Po svojoj funkciji ona je toliko raznovrsna da gotovo nema situacije za koju ne postoji prigodna glazba.

Glazba je kao fenomen vrlo neobična, često nespojiva s drugim područjima i pojavama. Mi je ne doživljavamo onako kako ona fizički funkcionira, dakle, kao titranje čestica zraka oko nas, već kao sklad različitih kvaliteta zvukova. Utjecajem koji glazba ima na nas te načinima na koje je doživljavamo i razumijemo bavi se glazbena psihologija, no još uvijek glazba „...na zagonetan način seže u dubine našeg mozga i tijela te potiče izražavanje mnogih nesvjesnih sustava.“ (Breitenfeld i Majsec Vrbanić 2008: 15). Hoće li glazba zauvijek ostati zagonetna i je li baš u toj mističnosti njen najveći čar i moć, još uvijek su, dakle, neodgovorena pitanja iako brojna istraživanja govore o dobrobiti koju pruža osobito za psihičko zdravlje čovjeka, pa i njegov mentalni napredak. Neka longitudinalna američka istraživanja „...dovela su do rezultata da ona djeca koja su u predškolskoj dobi bila izložena ciljanom slušanju glazbe i sudjelovanju u muziciranju brže i lakše dosežu potpuni neurološki razvoj.“ (Breitenfeld i Majsec Vrbanić 2008: 15). Glazbenicima bi to trebalo biti izuzetno drago jer takav podatak pridonosi važnosti glazbe i pokazuje jednu od glazbenih blagodati, premda treba zadržati i dozu skepse. Ako je točno da će dijete „...biti inteligentnije ako što više poticaja prima putem glazbe, pokreta i umjetnosti.“ (Breitenfeld i Majsec Vrbanić 2008: 16), glazba bi morala zauzimati što više vremena osobito u dječjoj dobi, iako postoje i neka realna ograničenja u mogućnostima funkcionalnoga iskorištavanja navedenih potencijala glazbe. Najprije je potrebno odgovoriti na pitanje koju vrstu glazbe birati ili koje karakteristike mora imati glazba da bi se ostvarila optimalna učinkovitost, a zatim bi s tom informacijom trebali biti upoznati svi sudionici odgoja djeteta. Kad bi se to čak i postiglo tako da roditelji, odgajatelji, učitelji najprije razredne, a zatim i predmetne nastave forsiraju određenu glazbu, još uvijek postoji nadmoćnije (odgojno) sredstvo, a to su masovni elektronički mediji. Ipak, situacija je takva da televizija, radio i internet nisu osobito zainteresirani za odgoj nego za zaradu. Navedeni će se mediji baviti edukativnim sadržajima samo ako su na to prisiljeni ili ako postoji značajan interes cijelog društva. Međutim, evidentno je „...da na učenike sve više djeluju činioци izvan škole (ulica, televizija i dr.), vrlo često u negativnom kontekstu, a škola nema snage da im se suprotstavi“ (Stevanović 2001: 10). Dječje odrastanje ne događa se odvojeno od svijeta odraslih. Djeca drugačije razumiju svijet iako promatraju iste stvari i upijaju iste vrijednosti i navike kao i odrasli. Da bi se iskoristio odgojni i za djecu razvojni potencijal glazbe, cijeli bi svijet trebao biti upućen i

pristati da sluša samo najdjelotvorniju glazbu. Takav izrazito pedocentristički svijet ne samo da je utopija, nego čak i ne bi predstavljao opći napredak jer bi se sve podredilo potrebama djece, a odrasli bi se bavili samo određenom glazbom čime bi se izgubilo veliko bogatstvo glazbene raznolikosti.

Za razliku od masovnih elektroničkih medija nastava glazbe ponajprije je zainteresirana za kulturu učenika, preciznije, njegov estetski odgoj. Dok masovni mediji traže zaradu bez razmišljanja o pozitivnim i negativnim utjecajima na cijelo društvo, škola je neprofitabilna institucija čija je najveća briga dobrobit učenika, a posljedično i cijelog društva. Estetski odgoj koji se odnosi na interes prema skladu i ljepoti dio je opće edukacije. „Ne bi smjelo biti pojedinca svestrano odgojenog i kulturnog u suvremenom društvu u čijem shvaćanju i djelovanju ne bi bila zastupana i estetska strana. Interes i smisao za lijepo, što je organska potreba čovjeka, treba da se odgojem i obrazovanjem podigne do razine na kojoj se nalazi društvo, u kojem će pojedinac živjeti i raditi.“ (Pataki 1963: 46).

Smisao i potreba za skladom i ljepotom svojstveni su čovjeku te ih treba odgajati i njegovati, što je svrha estetskoga odgoja, a toj svrsi trebalo bi podrediti i usmjeriti ciljeve i zadatke. Premda je davno izrečen, zadatak estetskoga odgoja i obrazovanja u školi još bi uvijek mogao biti: „...pružanjem estetskih utisaka i stalnim ukazivanjem na njih u području prirode, života i umjetnosti razvijati, istančati i obogatiti učenikove sposobnosti estetskog uočavanja i estetskog doživljavanja; pružanjem osnovnih znanja i formiranjem osnovnih umijeća i navika estetskog karaktera razvijati i osposobiti njegove estetske stvaralačke snage.“ (Pataki 1963: 46). Vrlo je slično i razmišljanje da su „...osnovni zadatci estetskog odgoja: pružanjem estetskih utisaka i pravilnim ukazivanjem na njih *istančati i obogatiti učenikovo estetsko uočavanje i estetsko doživljavanje*; podavanjem osnovnih znanja iz estetskog područja *razviti učenikove sposobnosti prosuđivanja i tako formirati njegov estetski ukus*; njegovanjem i razvijanjem učenikovih estetskih stvaralačkih snaga *osposobiti ga za ostvarivanje lijepog u životu i radu*.“ (Pregrad 1963: 306). Smisljeno identično, ali jednostavnije bi se moglo reći da su zadatci estetskoga odgoja „...buđenje interesa i potrebe za estetskim, razvijanje sposobnosti i mogućnost estetskog doživljaja i kreacije u svim manifestacijama ljudskog življenja.“ (Malić i Mužić 1990: 177). Dobrota ističe da je cilj glazbene nastave „...estetsko odgajanje učenika, odnosno razvijanje sposobnosti opažanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepoga. Glazbenom nastavom na svim razinama obrazovanja želimo razvijati glazbeni ukus učenika i stvarati kritičke slušatelje koji će u glazbi različitih stilova znati razlikovati kvalitetna od nekvalitetnih glazbenih ostvarenja.“

(Dobrota 2012: 10). Može se zaključiti da su estetski zadatci, premda se sama estetika mijenja, prilično stabilni i vremenski otporni na promjene.

Estetika je prisutna u realnosti svakodnevice te je ona dio našega života čak i ako tome ne pridajemo važnost. Postoje tri komponente koje ima svaki proizvod, a koje su bitne za tržišni uspjeh: kvaliteta, cijena i dizajn. Ako bismo dizajn primijenili na glazbu, to bi bila izvanjska estetska dopadljivost skladbi. Budući da smo svakodnevno čak i nehotično okruženi glazbom, estetski odgoj stoga je nužan da bi se stvarnost prikazala u svojoj ukupnosti, a učenik što pravilnije spoznao stvarnost. Jednostavno, estetika je jedna od bitnih dimenzija života, a estetske odrednice značajno utječu na formiranje svestrane ličnosti. „Svijest o trajno prisutnom estetskom u čovjekovu životu, svijest da se to iskazuje kao ljudska potreba, nužno je nametnula i zahtjev za odgojnim djelovanjem na razvijanju osjećaja za lijepo, na buđenju interesa za lijepim, doživljavanje lijepog, na razvijanju sposobnosti za stvaranje lijepog, u najširim mogućnostima manifestacije ljudske ličnosti.“ (Malić i Mužić 1990: 176). Dizajn stvari i glazba vjerojatno su oduvijek zaokupljali ljudsku pažnju te su stoga postali i sadržajem kojim se bavi pedagogija. „Osnovni su zadatci nastave likovnog i glazbenog odgoja estetski zadatci: učenike planski uvesti u ta područja da svladavanjem znanja, umijeća i navika nauče razumijevati, voljeti i baviti se tim vrstama umjetnosti.“ (Pregrad 1963: 309). Premda je doživljaj likovnoga ili glazbenoga djela vrlo osoban i nemjerljiv, vrlo je upitno može li se uopće postići potpuno i pravo razumijevanje nečijeg djela čija je najvažnija vrijednost u samoj estetici. Osobito u glazbi ne postoji potpuno adekvatan doživljaj smisla i značenja skladbe pa su i učitelji u situaciji da je bolje prepustiti glazbi da govori sama o sebi. Nema djela koje bi se jednako dojmilo svakoga pa čak se i osobni ukus može s vremenom promijeniti, stoga ne postoji glazba „...u svakom slučaju ne kao svevažeća nego u smislu *za mene*.“ (Eggebrecht 2009: 15) i to u određenom trenutku. Ne samo da glazba nema univerzalnu vrijednost u smislu njenog shvaćanja, nego nisu svi (učenici) jednako daroviti ni zainteresirani za glazbu. Nastava glazbe trebala bi pripomoći detektiranju darovitijih i zainteresiranih učenika. Daroviti učenici imaju potencijal koji, ako se udruži s motiviranošću, može postati produktivan. Upravo je „...prostor *između potencijalne i produktivne* darovitosti ogroman prostor odgojnih utjecaja...“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec 2008: 16). Među neselekcioniranim učenicima zasigurno ima potencijalno glazbeno darovitih, no svjedoci smo da izuzetno mali broj njih postaje glazbeno produktivan. Znači li to da je nastava glazbe neučinkovita i koji su razlozi te neučinkovitosti? Da bismo odgovorili na to pitanje, trebalo bi odrediti što znači biti glazbeno produktivan: naučiti pjevati, svirati ili skladati? Stanje je takvo

da malen broj učenika pjeva i svira na umjetničkoj razini, a gotovo nitko ne sklada. Ako je krajnji cilj estetskoga odgoja u općeobrazovnoj školi takva produktivnost, neupitan je neuspjeh. Međutim, ako bismo spustili kriterije s obzirom na minimalnu satnicu nastave glazbe i postali zadovoljni onime što se realno može postići, mnogi bi učenici mogli postati produktivni. U nastavi „...nije uvijek riječ o vrhunskim djelima koja su ugrađena u riznicu ljudske umjetnosti. Riječ je o onim djelima koje svatko od nas može stvoriti i stvara za vlastito zadovoljstvo i uljepšavanje vlastita življenja.“ (Malić i Mužić 1990: 178), a ako u sposobnost stvaranja ubrojimo i „...ukusno uređen stan, skladan izbor odjevnih predmeta, lijep cvjetnjak, izbor literature koju čitamo, glazba koju slušamo...“ (Malić i Mužić 1990: 178) onda bi znatno više djece moglo biti produktivno.

Za odabir estetskih sadržaja, osim visoke umjetničke vrijednosti ili estetske kvalitete i odgojne vrijednosti, potrebni su i kriteriji „...koji nisu karakteristični samo za područje estetskog odgoja, već se iskazuju čak i kao didaktička načela: pristupačnost, zornost, postupnost, aktivitet odgajanja i dr. Naravno da je primjena ovih kriterija i načela specifična, ovisna o sadržaju estetskog. Tako nije moguće govoriti o glazbi, zvuku violine, a da nismo izloženi utjecaju zvuka violine...“ (Malić i Mužić 1990: 179). Bilo bi idealno kad bi i takozvani ilustrativni glazbeni primjeri koji često imaju neku didaktičku funkciju imali i umjetničku vrijednost. Zadatak je autora udžbenika pronaći najbolje primjere iz glazbene literature te ih na primjeren način demonstrirati. Još je veći didaktički izazov učiniti da glazba ne bude sredstvo kojim bi se potvrđivala teorija, već da sva spoznaja proizlazi iz glazbe.

Osim same nastave, vrlo je važno i osmišljavanje ili barem razmatranje mogućnosti potpuno samostalnoga individualnoga učenja i to izvannastavnoga, po izboru. Ako je pravo „...teorije izbora poučavati učenike vještinama koje su im potrebne za uspjeh u našem društvu.“ (Glasser 2004: 216), treba razmisliti o tome jesu li glazbene vještine potrebne za uspjeh. Vjerojatno je točan odgovor da su glazbene vještine potrebne samo za uspjeh glazbenika. Međutim, svatko ima pravo izabrati poziv glazbenika pa ako ovlada glazbenim vještima može i postati glazbenikom. Ostaje upitno može li se u tome uspjeti koristeći medije, bez učitelja. Čak i ako bi bilo moguće, svaki nastavni predmet, a osobito nastavu glazbe i njen mogući neobvezni program ne bi smjela zahvaćati primjedba da su didaktičari „...materijalima za projekte doslovno zatrpali jedan razumni pronalazak koji služi rasterećenju nastave, a zove se *slobodno učenje*...“ (Hentig 1997: 162). Točnije, slobodno učenje glazbe moralo bi značiti da se učenik slobodnom voljom odlučuje hoće li, koliko i

kojim područjem nastave glazbe baviti te stoga količina nastavnoga materijala ne može biti prekomjerna.

Glazbena nastava ima šest nastavnih područja. To su: glazbeno opismenjivanje, pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo i muzikološki sadržaji. Ta su područja međusobno povezana, ali ne toliko da se ne bi mogla zasebno razmatrati.

### **2.1.1. Glazbeno opismenjivanje**

Glazbena pismenost trebala bi biti glazbeni pandan gramatičkoj pismenosti jer je i u glazbi i u jeziku razumijevanje odnosa između tonova ili glasova daleko viša razina od pukog prepoznavanja znakova kojima se oni bilježe te je stoga moguće povući smislenu paralelu. Takva logika govori da nije glazbeno pismen onaj koji znade protumačiti pojedinačne notne znakove, nego onaj koji može interpretirati ili napraviti notni zapis. Naime, pojedinac može znati tumačiti svaki pojedinačni znak verbalnoga zapisa čak i na nekom njemu stranom jeziku bez razumijevanja smisla poruke teksta. Tako i u notnom zapisu netko može znati donekle protumačiti notne znakove ili neke principe notnog pisma pa ipak ne može korektno pjevati prema notnom zapisu ili napraviti notni oblik već dobro poznate pjesme. S ovakvim poimanjem slaže se i Rojko koji smatra da je glazbeno opismenjivanje „...stjecanje onih intonacijskih i ritamskih znanja i umijeća koja onome tko ih je stekao omogućuju da određeni glazbeni tekst otpjeva (glasno ili u sebi, svejedno), odnosno da takav tekst prezentiran auditivno, glazbeno razumije toliko te je u stanju da ga zapiše. Takva znanja i umijeća stječu se dugotrajnim i relativno intenzivnim treningom i ni u kojem se slučaju ne mogu svesti na puko poznavanje notnih znakova.“ (Rojko 1996: 83).

Dugotrajan i intenzivan trening nije moguć u nastavi općeobrazovnih škola barem zbog minimalne (u Republici Hrvatskoj) nastavne satnice nastave glazbe, ali i zbog toga što se nastava glazbe više bavi drugim nastavnim područjima. Uz navedeno, svakako je problem i neselektiranost učenika zbog koje bi, u slučaju inzistiranja na glazbenom opismenjivanju, trpjeli ili najdarovitiji ili najmanje daroviti pa čak i prosječni učenici, ovisno o tome čiji bi napredak učitelj najviše pratio. Glazbeno opismenjivanje zapravo se vježba u glazbenim školama, na nastavi solfeggia, gdje se pokušava minimalizirati navedene nedostatke u općeobrazovnim školama, no i u takvim uvjetima riječ je o nikad sasvim završenom procesu jer se uvijek može pojaviti toliko zamršena i složena glazba da je nitko nije u stanju izvesti i razumjeti.

Već je samo mišljenje o mjestu koje zauzima ili bi trebalo zauzimati glazbeno opismenjivanje prilično sporno. Glazbenicima se čini da je nemoguće glazbu tumačiti, razumjeti pa čak i u njoj uživati na pravi način bez glazbene pismenosti. S druge strane, većina je ljudi potpuno glazbeno nepismena pa je ipak svakodnevno okružena glazbom, ima neke glazbene navike i glazbeni ukus. Vjerojatno i ima smisla postavljanje pitanja o korelaciji između glazbene pismenosti i glazbenoga ukusa te je gotovo neupitno da bi bilo poželjno da su svi glazbeno pismeni, međutim, ostaje problem učinkovitosti. Ne postoji jednostavan i brz način stjecanja toga glazbenoga umijeća pa je vrlo osnovano mišljenje da nije racionalno ulagati toliko vremena i napora u stjecanje umijeća koje će rijetki efikasno rabiti u osnovnoj zamisli: za pjevanje prema notnom zapisu ili zapisivanje melodija.

Požgaj smatra da su za provođenje aktivne nastave pjevanja „...dovoljna (...) sredstva – za nuždu – i učiteljev glas i obična školska ploča, jer se sva zorna sredstva, pa i linijski sistem mogu nacrtati kredom na ploči. U povoljnim uvjetima dobro će poslužiti: (1) valjan i dobro ugođen instrument; (2) modulatori na kartonskim trakama za vježbanje na ploči (...); (3) ploče od kartona s praznim crtovljem, premjestivim DO-ključem i *pokretnom notom* (limena pločica na dršku od žice) za pokazivanje kod raznih oblika vježbanja; (4) početni udžbenik za pjevanje i posebno zbirka pjesama za osnovnu školu (za učiteljevu upotrebu).“ (Požgaj 1951: 120-121). Premda Požgaj navedena pomoćna sredstva smatra potrebnima za pjevanje, zapravo se njihovom uporabom ostvaruje ili barem pokušava ostvariti glazbeno opismenjivanje. Druga i treća točka odnose se na modulator koji služi za vježbanje notnog opismenjivanja i to tako da učitelj daje neku vrstu znakova koje učenik prepoznaje te pjevanjem pokazuje je li u stanju korektno izvoditi zadane tonove, odnosno je li mentalna veza između znaka i tona dovoljno čvrsta da bi se moglo reći da je usvojio neke tonske odnose. Rabe se različite vrste modulatora: fonomimički, slovni ili notni (ljestvični). Kod fonomimičkih učitelj nasumično pokazuje dogovorene znakove različitim položajem ruke ili čak cijelog tijela, dok se kod slovna služi (ponekad čak i skraćenim) nazivima tonova solmizacijom ili glazbenom abecedom te ispisanim notama u notnom crtovlju. Modulatori su, dakle, isključivo sredstvo za glazbeno opismenjivanje.

Za vježbanje glazbenog opismenjivanja prema kojem bi pojedinac trebao moći glazbu zapisati u notnom zapisu provode se različite vrste glazbenoga diktata. Pod tim se pojmom smatra dešifriranje bilo kojega tonskoga odnosa koji se percipira auditivno. Premda je glazbeni diktat završen u onom trenutku kad se umno shvati rješenje, običaj je da se rezultat prepoznavanja ispisuje u notnom zapisu iako je moguće i izreći ga sugovorniku, odnosno



učitelju. Uobičajeno je da glazba bude u melodijsko-ritamskom obliku, no iz didaktičkih se razloga može izolirati melodija ili ritam pa tad diktati postaju melodijski ili ritamski. Naravno, najvrjedniji i krajnji cilj je razumijevanje melodijsko-ritamskoga diktata jer je u tom obliku gotova sva postojeća didaktički neobrađena glazba, dakle, izvorna glazbena stvarnost.

Možemo se složiti da snalaženje učenika „...u području intonacije, ritma i glazbenog pisma omogućuje nam ili bar olakšava adekvatnije stjecanje znanja o glazbenim pojavama, bolje razvijanje svih glazbenih sposobnosti i potpunije odgojno djelovanje na učenike.“ (Brdarić 1986: 43), no zbog sasvim realnih okolnosti prosječne predispozicije učenika nisu dovoljne za kvalitetnu bazu na koju bi trebalo nadograditi tako složeno umijeće kao što je glazbena pismenost osobito ne u kombinaciji s vrlo malo vremena, koliko se posvećuje glazbenom obrazovanju. Slično tako Brdarić zaključuje da glazbeno „...opravdana i korisna ambicija da se učenike osposobi za čitanje *a vista* nije primjerena populaciji s kojom se radi u (obaveznom i općem) odgoju i osnovnom obrazovanju.“ (Brdarić 1986: 42).

### 2.1.2. Pjevanje

Pjevanje se vrlo često povezuje s iskonskim, ali i uzvišenim ljudskim ponašanjem i osjećajima pa se govori o tome kako netko pjeva *kruto* ili bezosjećajno, a netko profinjeno ili *iz duše*. Ma koliko se glazba smatra istančanom, specifično ljudskom kreacijom kako u skladateljskom, tako i u interpretativnom smislu, budući da se pjevačko glazbalo nalazi u ljudskom tijelu, pjevanje ima još više ljudska, pa i osobna obilježja. Glazbom se nadograđuje verbalizirana poruka te se pjeva „...zato, kaže pjesnik P. Rossegger, da se izrazi ono što se obično izrečenim riječima ne može izraziti.“ (Pregrad 1963: 304). Često se smisao pjevanja opravdava psihološkim razlozima poput: „Pjevanjem čovjek radosno oslobađa prebujalu životnu snagu ili olakšava mučni, jednolični rad. Pjesmom izražava kako strah pred nepoznatim silama, tako i različita čuvstva, koja su se rađala u odnosu prema prirodi i društvu.“ (Požgaj 1951: 111).

Osnovna tehnika pjevanja svodi se na umijeće preciznog rastezanja glasnica, pojednostavljeno, dva malena mišića. Pjevanje je zapravo sprega napetosti glasnica sa čujnom kvalitetom, točnije visinom tona. Ta sprega glasnica, uha i uma s vježbom i vremenom postaje toliko jaka da je dovoljno zamisliti ton da bi se glasnice napele upravo onoliko koliko je potrebno za dobivanje željenog tona i bez samog zapjeva. Ono što nazivamo visinom tona zapravo je frekvencija titranja glasnica. Budući da pjevač ne zamišlja brže ili sporije titranje glasnica, već „visinu“ tona, pjevanje je vrlo apstraktno zamišljanje i konstantno umno

uspoređivanje netom izvedene visine tona sa zamišljenom melodijom. Naš mozak na neki zagonetan način šifrira nizove tonova u cjeline koje pamti.

Od svih područja nastave glazbe pjevanje je aktivnost koja je uvijek bila zastupljena, a ponekad i jedina koja se redovito prakticirala. Ono je vjerojatno i najstarija glazbena aktivnost jer za nju nije potrebno nikakvo glazbalo ni uređaj, a čovjek je mogao pjevati i prije nego je mogao artikulirati glasove u smisleni govor. Sve do modernog doba industrijalizacije i elektrifikacije pjevanje je posebno važno za nastanak i održanje tradicijske glazbe koja se pjevanjem bez notnoga zapisa prenosila generacijama. Autori navode različito blagotvorno djelovanje pjevanja na psihičko zdravlje i mentalne sposobnosti: pjevanje utječe na njegovanje komunikacije i razumijevanje, bliskost, učenje dnevne rutine, olakšava teškoće s odvajanjem, pospješuje djetetove moći pamćenja, gradi motoričke sposobnosti, povećava grupnu koheziju, smiruje, pruža osjećaj ljubavi, budi duhovitost u male djece te rano povećava jezične vještine (prema Honig, 1985). Jerković pak smatra „...da je vokalno zajedničko muziciranje utkano u čovjeka kao dio njegove spontanosti i potrebe za takvim glazbenim izrazom. Čovjek se generalno kao socijalno i duhovno biće kroz povijest nije uopće elementarno promijenio, pogotovo se nije promijenio u svojoj izvornosti.“ (Jerković 2001: 166). Ako je to točno, pjevanje kao najprirodnije ponašanje čovjeka postojalo je od kad je čovjeka i ostat će zauvijek, što bi značilo da jedino za tu aktivnost možemo biti sigurni da će postojati i u budućnosti. Budući da je glas „glazbalo ugrađeno u čovjeka“, rašireno je i mišljenje da se pjevanjem najbolje može prikazati raspoloženje i različiti osjećaji pa Lučić čak kaže: „Glasovima prikazivati ljudska čuvstva i misli je umjetnost, koja se zove glazba.“ (Lučić 1943: 1). Navedeno izjednačavanje pjevanja i glazbe svakako je pretjerano, ali govori o neupitnoj važnosti pjevanja.

U odgojnu moć pjevanja vjeruje se još od Platonova doba, no funkcija se pjevanja kroz povijest od moralne sve više transferirala u estetsku. „Za odgojni rad važna je činjenica, da je muzika čovjeku najpristupačnija umjetnost, a pjevanje općenito najčešća estetska djelatnost ljudi.“ (Požgaj 1951: 111). Vjeruje se u duboki estetski dojam koji daje svako pjevanje, no osobito se potencira skupno i lijepo estetski dotjerano. Posebna je vrsta skupnog izvođenja sudjelovanje u interpretaciji pjevačkih zborova u kojima su organizacija i zahtjevi na što višoj razini. Premda bi se učitelj uvijek trebao truditi da se pjevanje ne događa inercijom, osobito je važno da svaki učenik i član zbora ima „sliku“ kako bi izvedba skladbe trebala izgledati. Ako je cilj nastave pjevanja „...odgojiti djecu, koja će u životu mnogo i rado pjevati te imati razvijene sposobnosti za doživljavanje muzike kao i za muzičko izražavanje.“ (Požgaj 1951:

112), on je uglavnom nedostižan većini učenika, no stremljenje prema njemu i nema neku moguću razumnu, a bitno drugačiju alternativu. Estetska razina pjevanja u općeobrazovnim školama uglavnom je u drugom planu i može se očekivati uglavnom samo u pjevačkom zboru koji čine selektirani učenici. Naravno, problem je nastavna satnica i skupna organizacija razreda. Za pjevački darovite učenike trebalo bi organizirati individualnu nastavu gdje bi se mogla usavršiti estetika interpretacije. Takva se nastava zapravo događa i prepuštena je glazbenim školama. Navedenom cilju usmjereni su zadatci koji se prema Požgaju, kad se izbace ideološki obojena razmišljanja, svode na ove: „(1) Usvojiti određen broj odabranih narodnih i umjetničkih popijevaka (10 do 15 u godini); (2) Buđenjem socijalnih, patriotskih i estetskih čuvstava razvijati prijateljstvo (...) i smisao za lijepo; (3) Razvijati muzikalne sposobnosti učenika: muzikalni sluh, osjećaj za ritam, muzičko pamćenje, lijep glas, jasan izgovor i sposobnost muzikalnog oblikovanja (...); (4) Dati učenicima osnovno znanje s područja muzičke gramatike te ih osposobiti za snalaženje u pjevanju po notama i za aktivno sudjelovanje u pjevačkim zborovima; (5) Upoznati učenike s elementima muzičkog izražavanja te razvijati zdrav muzikalni ukus; (6) Razvijati sposobnost muzičkog doživljavanja i pripravljanje za slušanje muzike.“ (Požgaj 1951: 112). Četvrti navedeni zadatak odnosi se na glazbeno opismenjivanje koje se događa pjevanjem ili je usmjereno toj funkciji te je u općeobrazovnim školama taj zadatak eventualno ostvariv na elementarnoj razini ritma. Glazbeno pismeni čovjek može pjevati i služeći se notnim zapisom pjesama, međutim, oduvijek je najraširenije bilo usvajanje pjesama po sluhu, često i bez hotimične namjere. Na nastavi se *pjevanje po sluhu* izvodi planirano i to se učenje „...napjeva (melodije) izvodi tako, da učenici prvo pažljivo slušaju učiteljevo pjevanje, a potom se – pjevajući tiho – sami postupno priključuju njegovu pjevanju.“ (Požgaj 1951: 121). Čak i oni koji su glazbeno pismeni vjerojatno su većinu pjesama naučili po sluhu. Takvo usvajanje pjesama usmenim prijenosom unatoč glazbenoj nepismenosti održalo je tradicijsku glazbu tijekom povijesti, a danas se pak na taj način uče skladbe popularne glazbe i to ne treba izbjegavati. Eventualno, može se razmišljati kako i takav način učenja učiniti što efikasnijim.

S gledišta udžbeničkih zahtjeva pjevanje po sluhu problematično je jer zahtijeva angažman učitelja, odnosno učenik ponavlja melodiju koju mu ne zadaje udžbenik nego učitelj. Točnije, notna verzija koju pruža udžbenik učeniku je zbog glazbene nepismenosti beskorisna za produkciju glazbe dok ono što svojim glasom zadaje učitelj, učenik može na isti način ponoviti, odnosno oponašati. Udžbenički je problematično i pjevanje kanona. Premda on može biti i instrumentalan, prema Požgaju kanon je „...pjesma, koju izvodi više skupina

pjevača (2 do 4) tako, da ne počinju svi zajedno, već u određenim razmacima jedna skupina za drugom pjevajući istu melodiju od samog početka.“ (Požgaj 1951: 129). Budući da je mogućnost samostalnoga korištenja jedno od osnovnih obilježja udžbenika, pjevanje kanona i bilo kakvo višeglasno pjevanje, kao i usvajanje pjesama uz pomoć učitelja, ne zadovoljavaju udžbenička mjerila.

U predstojećoj analizi udžbenika možemo očekivati gotovo sve pjesme u notnom zapisu premda su malobrojni glazbeno pismeni učenici (koji vjerojatno pohađaju glazbene škole) kojima bi takav zapis mogao i poslužiti. To se možda događa iz vjerovanja da je notno pismo toliko logično da učenici ipak donekle mogu povezati zvučnu sliku s obrisima kretanja melodije u notnom zapisu. Drugi bi razlog mogao biti da se učenika privikava na notnu sliku te da mu ona nije strana premda je ne može precizno umno protumačiti. Nažalost, iako navedena dva razloga ne treba sasvim odbaciti, ipak je najvjerojatniji razlog notnog oblika zapisa pjesama njihova usmjerenost prema učitelju koji se njima može poslužiti. Međutim, udžbenik je knjiga namijenjena učenicima te u njima ne bi trebalo biti sadržaja koji je namijenjen učitelju.

### **2.1.3. Sviranje**

Sviranje je, za razliku od pjevanja, usklađivanje uglavnom vidljivih pokreta uz korištenje glazbala sa zamišljenom predodžbom skladbe. Ta zamišljena predodžba može biti stvorena dešifriranjem notnog zapisa, zapamćivanjem po sluhu ili umnom kreacijom kojom nastaje improvizacija.

Laičko uspoređivanje složenosti pjevanja i sviranja često je vrlo pogrešno jer je uvriježeno mišljenje da je vještina sviranja daleko složenija od pjevanja. To proizlazi iz vrlo banalne činjenice da daleko više ljudi znade pjevati nego svirati. No situacija i nije tako jednostavna. Aktivnost pjevanja raširenija je od sviranja jer za pjevanje nije potrebno glazbalo budući da „glasovni aparat“ već imamo u sebi. Međutim, glazbeno nedarovita osoba donekle može naučiti svirati dok je pjevanje teško i uz veliko zalaganje razviti do zadovoljavajuće razine. Razlog tome je u prethodnom poglavlju spomenuto apstraktno zamišljanje tonova prilikom pjevanja nasuprot kojemu je sasvim konkretno držanje glazbala, položaji prstiju i mogućnost vizualnoga usvajanja i kontroliranja pokreta. Ako, primjerice, netko nauči kojim redoslijedom treba stisnuti nekoliko tipaka na glasoviru i ako se nizanje tonova podudara s potrebnim ritmom, melodija će zvučati prepoznatljivo neovisno o glazbenoj darovitosti izvođača. Naravno, darovitost je poželjna jer će osobama koje ju posjeduju biti lakše uočiti,

shvatiti i korigirati pogrešno izvedene tonove. Budući da jedan pjevač istovremeno ne može izvoditi dvoglasje, troglasje ili općenito višeglasje, tek kad izvođač treba uskladiti više tonova istovremeno (ili čak paralelne melodije) sviranje ipak postaje složenija i zahtjevnija vještina od pjevanja.

Sviranje je vrlo privlačna, premda vrlo zahtjevna vještina ako želimo vrhunske izvedbe. Mnogi bi htjeli njome ovladati, ali nisu spremni uložiti veliki trud koji je potreban osobito za umjetničku razinu. Stoga se često zadovoljavamo vrlo jednostavnim sviranjem koje shvaćamo poput igre u kojoj nam nije važan ishod dokle god uživamo.

Sviranje u razrednom okruženju problematično je iz više razloga. Jedan je brojnost glazbala. Naime, učionica za glazbenu nastavu trebala bi biti opremljena barem s onoliko glazbala koliko ima učenika u razredu. Nakon što bi svi imali glazbala, i bili bi zadovoljni upravo s onim glazbalom koje im je dano, njihovo sviranje trebalo bi uskladiti. Budući da je napredak svakog učenika individualan, neki bi se mučili, a drugi gubili vrijeme čekajući tuđe dosezanje potrebnog umijeća. Ako pak želimo da izvođenje bude višeglasno kao u izvornoj stvarnosti kad svira orkestar, razred bi trebalo podijeliti po skupinama glazbala. Međutim, dok bi učitelj uvježbavao jednu skupinu, druga bi se dosađivala ili ih svojim sviranjem ometala. Pa čak i kad bi učitelj imao na raspolaganju dovoljan broj pravih glazbala i kad bi uspio uvježbati njihovo sviranje da bude usklađeno i smisleno, razina razredne izvedbe nikada neće biti na razini izvorne stvarnosti, odnosno sviranje u razredu neće sličiti sviranju glazbenih profesionalaca, ali čak ni glazbenih amatera. Takvo sviranje uglavnom znači da je važno sudjelovati i zabavljati se gotovo bez kriterija.

Sposobnost sviranja je individualna kvaliteta te se stoga uglavnom podrazumijeva individualno učenje. Ipak, postoje i neke mogućnosti skupnog rada. Osim iznimnih prilika poput seminara i javnih satova u koje su uz učitelja uključeni učenici koji već imaju solidnu vještinu sviranja, vjerojatno je najpoznatija mogućnost skupnog podučavanja *Suzukijevom metodom* (Ranogajec 2007; Mehl 2009). Međutim, ta metoda ima barem tri udžbenički problematična uvjeta: započinjanje u ranoj dječjoj dobi, roditeljski i učiteljski angažman. Naime, Suzuki je smatrao da je najpoželjnija dob za početak primjene njegove metode između treće i pete godine života, što je prije polaska u osnovnu školu. Nadalje, roditelj bi trebao biti do te mjere uključen da bi i sam trebao svirati kako bi bio poticaj djetetu, no, udžbenički najvažnije, cijela je metoda oslonjena na učitelja, a studije „...glede učiteljevih osobina potvrdile su Suzukijevo stajalište da je u početnom razdoblju izobrazbe osobna učiteljeva toplina od životnog značenja za uspješnost instrumentalne poduke...” (Ranogajec 2007: 66-

67). Ipak, Suzukijeva metoda ne podrazumijeva samo skupni vid nastave, već i individualni rad učitelja s učenikom kakav je uobičajen u glazbenim školama.

Međutim, vjerojatno pod pritiskom racionalizacije, ima i drugih primjera skupnog učenja sviranja iza kojih nije neki osobito razrađen obrazovni model, već pokušaji koji su rezultirali određenim iskustvom, a time i saznanjima. Ona govore da je jedna od velikih prednosti skupnog obrazovanja učestalo međusobno nadmetanje i suradnja, što bi trebalo iziskivati da svaki učenik daje maksimum svojih mogućnosti i napora, no kako je „...individualizacija rada unutar skupine po prirodi stvari neophodna, broj učenika ne bi trebao biti veći od deset niti manji od četiri.“ (Faullend Heferer 2009: 77). Dakle, u redovnoj nastavi općeobrazovnih škola broj učenika uglavnom je veći od optimalnoga, a uloga učitelja i dalje je neophodna. On bi trebao moderirati radom skupine, odlučivati kad će i s kim individualno raditi te zadavati domaću zadaću. „Individualni pristup, koji prevladava u radu na domaćoj zadaći najbolja je prilika za korekciju i unapređivanje vještine sviranja kod svakog polaznika.“ (Faullend Heferer 2009: 83). Dakle, svaki uspjeh pojedinca najviše je ovisan o osobnom zalaganju neovisno o tome je li riječ o skupnom radu, uz dobrodošlu pomoć učitelja koji bi trebao uočiti pogreške i nedostatke, ponuditi moguće solucije za napredak i nadvladavanje problema te time dati upute za daljnji učenikov rad.

Udžbenički je problem, uz racionalnost, efikasnost, optimalnost i ekonomičnost, mogućnost samostalnoga uvježbavanja. Premda nije glazbenik, Mattes je dobro opisao učenje sviranja glasovira. Rekao je: „Onaj tko svira glasovir u početku treba motivirajuće upute nastavnika, u sredini pomoć pri pogreškama i ako je potrebno ohrabrujući razgovor i uvijek na kraju neke vježbe povratnu informaciju u obliku opisa napretka u uspjehu i ocjenu. Sve bi se trebalo napraviti što profesionalnije. Ali svirati glasovir učenici uvijek moraju sami.“ (Mattes 2007: 103). Očigledno je da je za ovladavanje vještinom sviranja neophodan učitelj ako želimo da učenik napreduje optimalno i efikasno. Moguće je i samostalno usavršavati svoje sviračko umijeće, ali samo do određene granice. Dokaz za to su brojni glazbeni amateri koji čak mogu i prilično solidno svirati, ali gotovo bez iznimke ne na umjetničkoj razini. Njihova je vještina oslonjena na glazbenu darovitost i motiviranost, a bilo kakva pisana literatura od zanemarive je koristi. Naravno, i udžbenik kao pisani tekst ne može biti nimalo učinkovitiji.

#### **2.1.4. Slušanje glazbe**

Prihvatimo li mišljenje da je bit „...umjetnosti i glazbe u stvaranju ili uvažavanju stvaralaštva drugih.“ (Glasser 2004: 222), smisao nastave glazbe morao bi biti odgojiti za

uvažavanje tuđeg stvaralaštva jer učenici nisu u stanju producirati glazbu na umjetničkoj razini ni sviranjem, ni pjevanjem, ni skladanjem. Tuđe se glazbeno stvaralaštvo može uvažavati samo ako se upozna, a to je moguće samo slušanjem. Jedino se tako može upoznati mnoge skladbe, vrste glazbe i glazbene detalje te je slušanje glazbe postalo srž glazbene kulture. Ako se pod „...kulturom u najširem smislu podrazumijeva (...) čitavo stvaralaštvo društvenog čovjeka u određenom društvu...“ (Pulišelić 1977: 350), onda se pod glazbenom kulturom treba podrazumijevati čitavo glazbeno stvaralaštvo koje je moguće upoznati isključivo slušanjem.

Slušanje glazbe nije poželjno samo zbog spoznajnih i kulturoloških razloga jer glazba ima utjecaj i na funkcioniranje ljudskih organa. Naime, pomoću „...elektrografskih ili mehanografskih mjerenja ustanovljeno je da slušanje glazbe može mijenjati obujam i ritam disanja, djelovati na izmjenu tvari, utjecati na krvni tlak i bilo te raspodjele krvi u raznim dijelovima tijela, na rad i umor mišića.“ (Breitenfeld i Majsec Vrbanić 2008: 13). Zbog navedenog utjecaja na ljude pod okriljem medicine organizirana je i glazbena terapija. Ma koliko estetska vrijednost glazbe bila važna za odgoj i opću kulturu čovjeka, ipak je ljudsko zdravlje još važnije te svakako treba podupirati istraživanja kojima bi se ustanovilo optimalno terapijsko djelovanje glazbe. Međutim, treba zadržati i dozu skepse u korisnost i učinkovitost liječenja glazbom zbog nemogućnosti utvrđivanja čvrstih korelacija između određene glazbe i konkretnog zdravstvenog učinka.

Cjelokupan postojeći glazbeni fond nemoguće je upoznati slušanjem uživo iz čitavog niza razloga od kojih su sljedeći samo neki: postoje skladbe koje nijedan ansambl na svijetu trenutačno nema na koncertnom repertoaru, ne može se poslušati koncert ili nastup zbog financijskih i organizacijskih (vremenske i geografske udaljenosti) razloga, mnogi (izvršni) glazbeni interpreti više nisu živi i sl. Svi navedeni razlozi u nastavi glazbe još su više izraženi pa nije efikasno ni racionalno, ali ni moguće, jer nisu na raspolaganju, dovoditi na nastavu različite izvođače zbog eksplanatornih ili demonstracijskih razloga. Stoga je nužno rabiti neku vrstu nosača zvuka želimo li efikasno upoznavati glazbenu baštinu i stjecati bogatu glazbenu kulturu. Tisućljećima to nije bilo moguće te je slušanje glazbe podrazumijevalo izvođenje uživo tijekom kojeg su s jedne su strane bili izvođači, s druge slušatelji. S dolaskom elektrofonije masovno se raširilo slušanje u kojem se između izvođača i slušatelja nalazi posrednik, odnosno medij. Izvođači izvode glazbu (uglavnom) bez publike i njihovo se izvođenje bilježi na neki nosač zvuka. Glazba koja je tako pohranjena može se slušati po želji: što, kad i gdje god se želi. Takvo uživanje u glazbi danas je najčešća i najraširenija glazbena

aktivnost kako izvan škole tako i u njoj budući da se ljepote oblika, zvukova ili riječi „...uočavaju tek estetski upravljanim promatranjem, koja valja njegovati i razvijati.“ (Pataki 1963: 46). Estetsko promatranje glazbe jest slušanje glazbe jer je pojavni oblik glazbe auditivni te je uho jedini osjetilni organ kojim se primaju relevantni glazbeni podražaji, a jedino je slušanjem ostvariv didaktički princip zornosti.

No, za slušanje glazbe u nastavi nije dovoljno imati uređaj za reprodukciju glazbe i snimku. Učenike treba animirati da pažljivo slušaju glazbu, stoga učitelj „...stavlja učenika u situaciju da se angažira, da prati tok sadržaja, da zapaža pojedinosti značajne za potpuniji doživljaj glazbenog djela.“ (Brdarić 1986: 73). Da bi se zaista uspjelo učenika privoljeti na angažman, potrebna je priprema, a u nastavi glazbe „...najviše se problema javlja u vezi s pripremom primjera za slušanje.“ (Brdarić 1986: 37). Nekada je to bilo problematično zbog uređaja kojima se reproducirala glazba koji su zahtijevali, u usporedbi s današnjim tehničkim mogućnostima, relativno vremenski dugu pripremu glazbenih snimaka tijekom nastave, ali i prije nje. Danas su uređaji za reprodukciju glazbe uglavnom toliko usavršeni da, ako je uređaj priključen na mrežu električne energije, mogu gotovo trenutačno reproducirati glazbenu snimku kad je odabrana željena skladba ili pripremljen glazbeni odsječak. Ono što je danas veći problem od same reprodukcije glazbe jest kvaliteta glazbenih primjera. Nikad, naime, ne možemo biti sigurni jesmo li odabrali najbolje primjere za predstavljanje nekog skladatelja, glazbene vrste, glazbala, pjevačkoga glasa, „glazbene“ regije itd. Nadalje, želimo li da slušanje glazbe bude odgojno i obrazovno, glazbeni primjeri trebaju biti pomno odabrani po didaktičkom principu primjerenosti, a još se i više svojom kvalitetom trebaju pozicionirati na ljestvici skladbi koje bi svatko trebao usvojiti. Naravno, poželjno je da se slušaju i didaktički primjeri koje obično nazivamo ilustrativnima, a koji predstavljaju „jedan korak“ u demonstraciji ili su u službi objašnjenja. Izbor skladbi za slušanje treba, dakle, raditi po dva kriterija: kulturnom i eksplanatornom. U prvom je cilj što veća estetska vrijednost, kulturni značaj ili povijesni utjecaj, dok je u drugom najvažnija zornost i jasnoća. Budući da učenik ne može sam vrednovati glazbu ni po jednom od ranije navedenih kriterija, neracionalno mu je dati zadatak da sam istražuje glazbenu literaturu, već mu je treba didaktički pripremiti. Stoga, kad se i odabere glazbeni primjer, priprema za slušanje nije gotova, a dosad navedeni problemi nisu vezani uz izbor nastavnih medija. Teškoće njihova korištenja uglavnom su u ispunjavanju didaktičkih zahtjeva te u zadacima koji su potrebni. Naime, da bi zaista uspjeli fokusirati učeničku pažnju na slušanje glazbe potrebno je prije slušanja postaviti zadatke koji će što više moguće misaono aktivirati učenika. Sva učenička pozornost trebala bi biti



usmjerena pamćenju i razmatranju glazbe, no velika je razlika između mogućih zadataka. Ako, primjerice, učenik treba odgonetnuti koje glazbalo izvodi skladbu, njegova će pozornost biti na visokoj razini samo dok ne dođe do zaključka. Nešto bolje je kad se zahtijeva razmišljanje poput zadatka da učenik mora ocijeniti što mu se najviše dopalo ili što je sve zamijetio, no udžbenički nedostatak je taj da se time podrazumijeva sugovornik. Što se pak tiče zadržavanja pozornosti, najbolje je tražiti zapažanje svih promjena u skladbi. To se često zahtijeva kroz praćenje i određivanje glazbenog oblika, a takvim je zadacima učenik zaokupljen čitavo vrijeme trajanja glazbenog primjera premda je nedostatak što je potrebna povratna informacija učeniku o korektnosti njegovog mišljenja. Međutim, pravi smisao slušanja glazbe nije rješavanje zadataka već estetski odgoj, usvajanje vrijedne glazbene literature i stjecanje poželjnih glazbenih navika. Zadatci su samo didaktička pomoć.

Ma koliko bilo poželjno slušanje glazbe, izgleda da nije dobro ni s njim pretjerati. Naime, premda je poticanje glazbom važno „...za duševno zdravlje čovjeka, (...) pretjerano slušanje glazbe djeluje štetno te, u najmanju ruku, pasivizira ili ekscitira čovjeka.“ (Breitenfeld i Majsec Vrbanić 2008: 13). Očigledno, za slušanje glazbe, kao i za gotovo sve, treba naći primjerenu mjeru.

### **2.1.5. Glazbeno stvaralaštvo**

Možda više od svega današnje doba karakterizira potraga za novim idejama. Njih ne tražimo samo onda kad bi trebalo riješiti neki problem, već je bitno što više ih ponuditi, a onda će se možda naći i neka prilika da se iskoristi barem neka od njih. Posebno je institucionalizirana edukacija opterećena nastojanjem za ponudom što više znanja i mogućnosti pa i ideja koje će možda jednog dana učeniku zatrebati. Doduše, učenicima se često ne nudi objašnjenje zašto nešto treba učiti ili znati, a stvaralaštvo, koje je često zapostavljeno, uglavnom se prezentira kao igru. Tako je i u glazbenoj nastavi gdje djeca „...pjevuju i pjevuju ne samo naučene popijevke, nego u povoljnom raspoloženju igrajući se predu neke svoje melodije. To je muzikalna igra, šaranje tonovima i ritmovima, prirodni muzikalni izraz čovjekova raspoloženja.“ (Požgaj 1951: 133). Ako je potreba za stvaranjem vlastite glazbe prirodna i urođena, ona s odrastanjem uglavnom nestaje tako da već djeca školske dobi rijetko imaju izrazitu potrebu za glazbenim izražavanjem. Vrlo vjerojatno odrastanjem postaju ponajprije samokritični te ne žele, barem javno, izlagati neka svoja umijeća ako ona nisu na razini kojom bi bili ponosni.

Odrediti pojam stvaralaštva zapravo nije jednostavno te postoje različita razmišljanja. Najveći je problem što se miješaju pojmovi kreativnosti i stvaralaštva, a to se događa ponajprije zbog prijevoda latinske riječi *create* koja se tumači kao kreiranje ili stvaranje. U ovom obliku to su zaista sinonimi, no dok je iz kreiranja izvedena riječ kreativnost, iz stvaranja je nastalo stvaralaštvo. Ta pak dva pojma nisu istoznačna jer kreativnost označava moć ili potencijal stvaranja, a stvaralaštvo sam čin ili aktivnost. Iz prethodno navedenog proizlazi da je kreativnost potencijal koji se aktivira da bi se ostvario sam čin stvaranja.

Kreativnost je, dakle, jedan od uvjeta stvaralaštva, odnosno, da bi se učenik mogao baviti ikakvim stvaralaštvom, trebao bi biti kreativan. Prema Previšiću, kreativnost je „...bitna individualna i socijalna osobina svakog čovjeka.“ (Previšić 1987: 62). Istu suštinu ima i određenje da je kreativnost „...opća genetička osobina, opća ljudska kvaliteta, univerzalna ljudska mogućnost i snaga koja je svojstvena svim ljudskim bićima te je pojedinci posjeduju u različitom rasponu, na različitim nivoima i u različitom intenzitetu.“ (Škrbina 2013: 16). Ako je kreativnost svojstvena svima, sporno je da se ta osobina, kvaliteta i potencijal rijetko oplođuju na razinama višim od rješavanja svakodnevnih problema. Postoji i gledište prema kojem je kreativnost osobina koju pridajemo samo najboljima pa za glazbene velikane „...prošlosti često vezujemo riječ *kreativnost*, a ustručavamo se njome opisati vlastite aktivnosti. Neutralniji izraz bio bi *generativnost*, čime se označava da se u procesu improviziranja ili skladanja generira nov materijal.“ (Lehmann i sur. 2012: 151). Ipak, opće je prihvaćeno mišljenje da svatko posjeduje barem neku razinu kreativnosti te stoga i može generirati novine te će tako nadalje i biti razmatran pojam kreativnosti.

Govoreći o kreativnosti često se „...naglašava specifična povezanost kreativnosti s područjima u kojima se ona manifestira, pri čemu se osnovne distinkcije prave između područja umjetnosti i znanosti te, s obzirom na sadržaj kreativnih uradaka, između figuralne i verbalne kreativnosti.“ (Škrbina 2013: 15). Ista osoba, dakle, nije jednako kreativna u svim područjima, stoga će u nastavku biti uglavnom razmatrano *glazbeno* stvaralaštvo tako da će se morati poštovati specifičnosti glazbe.

Kreativnost bi trebala biti rezultat „...prirodnih dispozicija, utjecaja sredine i rada.“ (Previšić 1987: 62) i upravo u ovim ishodištima krije se razlog vrlo slabog uspjeha glazbenog stvaralaštva. Naime, u području glazbe navedene dispozicije zapravo bi bile glazbena darovitost ili muzikalnost, društvene okolnosti i znanje stečeno umnim radom.

Najvažniji preduvjet *glazbenoj* kreativnosti svakako bi bila darovitost ili muzikalnost ponajprije stoga što se na nju najmanje može utjecati. Ne postoji potpuno slaganje oko

definiranja muzikalnosti<sup>1</sup>, no ako uzmemo da je to „...svojstvo čovjeka da može slušno shvatiti, zapamtiti i reproducirati ritmičke, melodijske i harmonijske elemente muzike.“ (Muzička enciklopedija 2, 1974: 657), tu osobinu nemaju svi ljudi i to ponajprije zato što nisu u stanju shvatiti navedene glazbene sastavnice, dok je nemogućnost memoriranja i reproduciranja samo posljedica neshvaćanja. Vjerojatno često upravo zbog manjka muzikalnosti izostaje rad na razvoju glazbenih umijeća.

S druge strane, darovitost nije samo uvjet stvaralaštvu već je izgleda nadređena kreativnosti. Naime, „...zahvaljujući spoznaji o tome da od darovitih pojedinaca pamtim one koji su imali originalne ideje, da su upravo oni koji su bili kreativni svojim djelima najviše zadužili svijet, kreativnost se počela promatrati kao jedna od bitnih sastavnica darovitosti.“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec 2008: 26).

Ovakav odnos darovitosti i kreativnosti vrlo je upitan unutar glazbe. Naime, većina ljudi koje smatramo glazbeno darovitim nikad nije skladala pa ispada da daroviti jesu, ali kreativni nisu. Previšić je stoga bliži odgovoru kad smatra da je kreativnost rezultat, među ostalim, prirodnih dispozicija, odnosno darovitosti. Problem je to veći što, ako je kreativnost svojstvena svima, darovitost nije univerzalna ni homogena te je imaju samo pojedinci koji se u nečemu pozitivno ističu jer samim time što se daroviti izdvajaju iznad prosječno kreativnih, hijerarhijski bi darovitost trebalo smatrati superiornom. Situacija postaje dodatno složena budući da netko može biti vrlo darovit samo u jednom području ili u više njih. Ipak, bez obzira na hijerarhijski poredak kreativnosti i darovitosti, da bi netko bio uspješan u glazbenom stvaralaštvu, trebao bi imati obje kvalitete.

Glazbenom stvaralaštvu nisu naklonjeni ni utjecaji sredine, odnosno društvene okolnosti. Stvarno stanje najlakše je opisati situacijom u kojoj se nalazi tradicijska glazba budući da su nju uglavnom stvarali amateri kao što su to i učenici općeobrazovnih škola. Naime, danas više ne nastaje tradicijska glazba iz barem dva razloga. Prvi je taj što način života nije takav da bi glazba bila neusiljeni produkt neobaveznoga svakodnevnoga druženja i zabave, a drugi što više ne osjećamo nedostatak glazbe u smislu količine različitih skladbi. Skladanjem se, dakle, bave samo profesionalci, a čak i oni imaju problema s nalaženjem novih ideja s obzirom na zasićenost postojećim skladbama. Naravno, „tržište“ je spremno

---

<sup>1</sup> Glazbene sposobnosti predstavljaju izuzetno složen fenomen i obuhvaćaju niz sposobnosti, poput shvaćanja i pamćenja melodije, percepcije ritma, shvaćanja tonaliteta, utvrđivanja intervala, uočavanja estetskoga značenja glazbe i apsolutnog sluha. Bit pojmovnog određenja glazbenih sposobnosti je sposobnost estetskoga doživljavanja glazbe, tj. sposobnost estetskoga prosuđivanja o glazbi te osjetljivost na umjetničku kvalitetu glazbenog djela ili njegove interpretacije (Mirković-Radoš, prema Dobrota, 2012: 39).

prihvatiti novostvorenu glazbu, no od nje očekuje originalnost koja nije moguća bez glazbenih umijeća i znanja.

Danas je nemoguće bez znanja biti kreativan u bilo kojem području ljudskoga stvaralaštva pa tako i u glazbenom. Naime, ako je kreativnost „...sposobnost povezivanja dosad nepovezanih informacija te, na taj način, pronalaženja novih rješenja.“ (Škrbina 2013: 16), za pronalaženje novih trebalo bi znati stara rješenja. Trebalo bi razumjeti zašto su stara rješenja bila takva i što je to bolje u novim. Za takvo razmišljanje potrebno je znanje glazbene „gramatike“.

Bilo koja vrsta stvaralaštva zvuči izuzetno primamljivo i poželjno. Naravno, tako je i s glazbenim stvaralaštvom. Međutim, može li se stvaralaštvo događati bez znanja? Može li netko konstruirati neki električni uređaj bez znanja o elektrotehnici ili pisati liriku bez znanja gramatike? Nebitno gdje je stečeno potrebno znanje, ono je zasigurno nužno za osmišljavanje i izradu električnog uređaja kao i za pisanje lirske pjesme. Situacija u glazbi je jednaka. „Glazba je, poput govora, sustav komunikacije, no vođena je vlastitim pravilima, sintaksom i principima koji se razlikuju od ostalih komunikacijskih sustava.“ (Škrbina 2013: 149). Bez poznavanja „glazbene gramatike“ ne može nastati smisljeno glazbeno djelo. Kako to da je ipak nastajala narodna tradicijska glazba premda su je radili neglazbenici? Odgovor se opet krije u paraleli s jezikom. Kad nauči govoriti, dijete zapravo zna gramatička pravila premda ih ne zna objasniti, osobito ne točnim stručnim terminima kao što su imenica ili glagol. Tako su i glazbeni amateri naučili neka jednostavna i logična glazbena pravila iako vjerojatno nisu znali što je to tonika ili dominantna.

Premda čovjek može biti originalan i u izvođenju glazbe, prostor za kreativnost sužen je ako ne postoji glazbeno stvaralaštvo. Zapravo, izvođenje glazbe jest glazbeno stvaralaštvo jer se glazba „stvara“, međutim, ipak smatramo da je pravo glazbeno stvaralaštvo tek ono koje ne želi malo preoblikovati tuđi rad (skladbu) već dati nešto samostalno, a novo. Iako je potrebna i za izvođenje i slušanje, odnosno razumijevanje glazbe, moć mišljenja neophodna je za pravo kreiranje glazbe, odnosno skladanje. U podjeli na konvergentno i divergentno mišljenje, u kojem konvergentno traži jedno rješenje, a divergentno pregršt mogućnosti, u glazbenom stvaralaštvu gotovo bez iznimke potrebno je divergentno mišljenje. „Kvaliteta i vrijednost divergentnog mišljenja procjenjuju se i na temelju nekoliko kriterija: *originalnost* – kao temeljni kriterij – podrazumijeva neobičnost, novost, jedinstvenost rješenja (ideja); *fluentnost* uključuje broj, tj. bogatstvo različitih rješenja (ideja); *fleksibilnost* označava sposobnost prilagodbe, promjenjivosti percepcije i djelovanja u skladbu s promjenama u

situaciji, lakoću promjene gledišta i perspektive promatranja; te *elaboracija* koja se odnosi na lakoću širenja, razrade i poboljšanja ideja.“ (Škrbina 2013: 18). Doduše, glazba je donekle predvidiva. Primjerice, kad očekujemo potvrdu tonaliteta u kadenci skladbe, u njoj postoje određena glazbeno-oblikovna, harmonijska, polifonijska, aranžerska i druga pravila, no još uvijek je skladateljska sloboda dovoljno velika da su itekako poželjne sve navedene kvalitete divergentnog mišljenja. U skladbama posebno cijenimo originalnost koja je rezultat fluentnosti ideja uz potrebnu fleksibilnost, prilagodljivost i sposobnost elaboracije da bi se skladateljske ideje što kvalitetnije realizirale.

Glazbeno se stvaralaštvo može podijeliti prema stupnju improvizacije i broju sudionika. Daleko je raširenije mišljenje da skladba mora biti što preciznije određena i po mogućnosti zapisana, dok improvizaciju smatramo više umijećem nego načinom na koji nastaju skladbe. Isto tako, skladbe najčešće poimamo kao rad pojedinca premda se mogu raditi i u suradnji s drugima. Kakvo bi trebalo biti učeničko stvaralaštvo? Osobito za improvizaciju vrijedio bi uvjet da misaoni procesi, „...koji su redovit pratilac svakog stvaralaštva, trebaju biti oslobođeni ukalupljenog načina ponašanja, stereotipnog razmišljanja i reproduktivnog zaključivanja.“ (Previšić 1987: 62). No, u slučaju glazbenog stvaralaštva učenika općeobrazovne škole taj je uvjet potpuno irelevantan i to stoga što je učeničko znanje „glazbenog jezika“ preskromno da bi omogućilo suvislo glazbeno ponašanje, razmišljanje i zaključivanje. Situacija kod neimproviziranog stvaralaštva nešto je naizgled bolja jer bi učenik mogao po principu pokušaj-pogreška „nabadati“ tonove dok ne naiđe (gotovo slučajno) na nešto što mu se dopada. Uz pomoć tradicionalnoga udžbenika ni takvo stvaralaštvo nije moguće jer bi rezultat svog „skladanja“ učenik trebao zapisati, no nije dovoljno glazbeno pismen da to učini. Ako pak ne bi zapisao, takav bi rad opet postao improviziranje jer bi vjerojatno svako ponavljanje bilo znatno drugačije.

Melodija je glazbena sastavnica koju ponajprije očekujemo u glazbenom stvaralaštvu. Za najjednostavnije stvaranje melodije potrebno je razumijevanje tonaliteta i razvijen osjećaj za fraziranje. Oboje se stječe dugotrajnim slušanjem rezultata tuđeg glazbenog stvaralaštva te se tako obogaćuje iskustvo konzumenta glazbe. Poput jezika, nakon dohvaćanja određenog stupnja razumijevanja pravilnosti, pojedinac je spreman za vlastiti izričaj. U tradicijskoj i popularnoj glazbi većina skladatelja „...stvara svoje melodije instinktivno, po sluhu te pokušajem i pogreškom.“ (Rooksby 2004: 9-10). To samo donekle vrijedi i za klasičnu glazbu jer vrhunski glazbeni umjetnici ne trebaju izvođenje nekih banalnih tonskih odnosa da bi mogli procijeniti njihovu estetsku vrijednost. Oni promišljaju kako će „nadgraditi“ osnovnu

melodiju i zamišljaju kako će zvučati njihovo glazbeno djelo u svojoj ukupnosti. Takva je skladateljska tehnika razvoja, „...koja je gotovo neiskorištena u popularnoj glazbi, posvuda u klasičnoj glazbi. Razvoj je tamo gdje skladatelj stvara glazbu transformiranjem ideje na što više načina.“ (Rooksby 2004: 10). Ta razina nedostižna je u općeobrazovnim školama te bismo mogli biti zadovoljni kad bi učenici stvarali estetski dotjeranu glazbu i po principu pokušaj-pogreška.

Postoji i mogućnost skladanja pomoću računalnih programa u kojima bi učenik mogao bilježiti i slagati nizove tonova dok ne dobije verziju kojom bi bio zadovoljan. Ipak, usprkos njegovom zadovoljstvu učeničko glazbeno znanje nije na razini koja bi garantirala toliko dobar glazbeni ukus da bi mogao sam vrednovati svoj rad.

Što se pak tiče broja sudionika, stvaralaštvo koje se zahtijeva udžbenikom trebalo bi biti individualno jer bi skupno trebao organizirati i zadati učitelj. Da je ono ovisno o učitelju, smatra i Previšić kad kaže da će „...o njegovim postupcima, načinu rada i ophođenju s djecom bitno ovisiti učenička stvaralačka produktivnost.“ (Previšić 1987: 97).

Premda kreativnost i stvaralaštvo nisu sinonimi, stvaralaštvo je uvelike uvjetovano kreativnošću koja pak ne može biti univerzalna i kolektivna. Stvaranje se može događati i zajedničkim naporima više ljudi, no zapravo je riječ o sintezi pojedinačnih ideja koje su sinkronizirane međusobnim uvažavanjem. U području glazbe odnosi individualiteta i stvaralaštva, uz dosad navedeno, dodatno su zamršeni udjelom estetike i naravi same glazbe koja zahtijeva razumijevanje posebnog „glazbenog jezika“. Trebale bi se poštovati individualne razlike učenika kako po pitanju estetskoga nazora i ukusa tako i razina razumijevanja glazbenih sastavnica. Učitelj je stoga u vrlo delikatnoj poziciji osobito u nastavi općeobrazovnih škola gdje nastava (osim iznimno) nije individualna, a često se smatra da „...nije dovoljno da pojedinac samo pasivno uživa u ljepoti, već je potrebno da estetski smisao i težnja zavlada njegovom svijesću i voljom. Potrebno je da pojedinac, svjestan vrijednosti i značenja lijepog, ujedno lijepo i sam ostvaruje, da njime ispunjava i prožima sav život i rad.“ (Pataki 1963: 46).

Pritisak na učitelja da bi morao inzistirati na učeničkom stvaralačkom radu pokazuje se i mišljenjem da tko nije „...nikada pokušao i trudio se da riječju, zvukom ili linijom nešto izražajno i na vrijedan način prikaže, taj često neće moći, bez obzira na uspjehe u pokušajima, u potpunosti shvatiti smisao i snagu riječi, zvuka ili linije kao izražajnog sredstva umjetnosti.“ (Pregrad 1963: 308). Dakle, postoji i vjerovanje da onaj tko sam ne stvara ne može razumjeti tuđe stvaralaštvo. Rasuđujući na taj način, ispalo bi da Bachovu glazbu bolje razumije neki

glazbenik koji stvara popularne šlagere nego prosječni posjetitelj koncertne dvorane. Čak da je to u nekom aspektu i točno, nerazmjerna je estetska razina prave umjetnosti i zanatskoga šlagerskoga stvaralaštva. Ne bi se smjelo ni s čim pretjerivati pa ni s vrijednosti glazbenog stvaralaštva.

Naravno da, ako svatko donekle ima potencijal kreativnosti, kriterije za prepoznavanje kreativnosti kao što su osjetljivost za probleme, sposobnost prijemčivosti (receptivnosti), pokretljivost u reakcijama na vanjske dojmove i doživljaje, originalnost, sposobnost preoblikovanja i drugačije upotrebe predmeta, sposobnost analize i apstrakcije, sinteze te koherentne organizacije (prema Škrbina 2013: 28) do neke vrlo niske razine imaju i neglazbenici, no zapravo tek glazbenici u glazbi čuju i primjećuju probleme, recipiraju glazbu razumijevajući odnose među tonovima, prilagode svoje razmišljanje slijedeći dojmove glazbe, prepoznaju originalnost, sposobni su glazbu i preoblikovati, analizirati, sintetizirati i povezati u skladnu organizaciju.

U postojećem nastavnom programu glazbeno se stvaralaštvo u prva tri razreda naziva elementima glazbene kreativnosti te se uglavnom zahtijeva improviziranje ritma, melodije, meloritamskih cjelina, pokreta i tonsko slikanje. U četvrtom razredu riječ je o glazbenim igrama, a od petog razreda nadalje glazbenim stvaralaštvom obuhvaćeno je slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje. Pritom učitelj „...slobodno oblikuje aktivnosti (...), vodeći računa o njihovoj glazbenoj relevantnosti i kvaliteti.“ (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2013: 94). Obrazovna učenička postignuća nisu u prvom planu jer je važno da su učenici aktivni bez obzira na to što su njihove sposobnosti relativne i individualno različite. Prema tome, provođenje aktivnosti glazbenog stvaralaštva prepušta se učitelju bez ikakve stege programa ili udžbenika, a ishodi su očigledno sporedni jer se zadovoljstvo nalazi već u samom stvaralaštvu.

Na prvi pogled udžbenik može pružiti sve što je potrebno za uspješno učeničko glazbeno stvaralaštvo, a to su: „...sloboda, samostalnost, nezavisnost, privlačnost, motiviranost, otvorenost, neopterećenost formalnim stegama, nametnutim modelima i načinima mišljenja...“ (Previšić 1987: 7). Međutim, to su samo preduvjeti, a problem nastaje prilikom provođenja konkretnoga stvaralačkoga procesa čije bi se etape mogle svesti na sljedeće: priprema, inkubacija, iluminacija i verifikacija (Previšić 1987: 62-63). Udžbenik ne može pružiti kvalitetan sadržaj ni u kojoj od njih, no dok bi u prvoj možda i mogao nešto ponuditi, u svakoj narednoj njegova je uloga sve minornija do apsolutne nemoći kod verifikacije. U njoj se traži komunikacija u kojoj bi učenik trebao dati rezultat svog rada, a

druga strana mišljenje o njemu. Budući da udžbenik ne može dati mišljenje, opet se pokazuje da je glazbeno stvaralaštvo nužno vezano uz angažman učitelja. Ukoliko pak nativistički vjerujemo da će učenik uspjeti realizirati svoje kreativne potencijale i bez didaktičke pomoći, tada je i udžbenik suvišan. Možda je to nekad davno i bilo moguće, no danas bi to bila neočekivana slučajnost. Želimo li poticati glazbeno stvaralaštvo, ono bi trebalo biti prepušteno učitelju i to što manje pod prisilom jer „...svako (...) neprirodno poticanje stvaralaštva (...) može biti štetno isto toliko koliko i njegovo vanjsko sputavanje.“ (Previšić 1987: 14).

Za glazbeno stvaralaštvo postoje uglavnom ove mogućnosti: ritmiziranje verbalnoga teksta, dodavanje melodije ritmiziranom ili neritmiziranom verbalnom tekstu, dovršavanje započete melodije bilo na način pitanje-odgovor ili logičnim nastavljanjem započete melodije, skladanje glazbene cjeline (moguće je i uz preporuku ili zadavanje nekih ograničenja) ili potpuna improvizacija. Osim prvih dviju navedenih mogućnosti u kojima je nužno postojanje verbalnoga teksta, u svim ostalima moguće je skladanje i bez njega. Glazbenim stvaralaštvom moglo bi se smatrati i smišljanje glazbene pratnje, ali to ovisi o potrebnoj kreativnosti. Naime, ako se pratnja osmišljava po strogim harmonijskim pravilima, kreativnost je svedena na minimum te se ne može govoriti o stvaralaštvu. Međutim, ako je riječ o vrlo slobodnom aranžiranju (uz poštovanje nekih harmonijskih pravila) može se govoriti o nekom stupnju glazbene kreativnosti i stvaralaštva, no sigurno ne potpunog jer ne postoji potpuna sloboda.

Na kraju, bez obzira na to što su vanjske okolnosti takve da zbog zasićenosti ne postoji velika potreba za stvaranjem novih skladbi, s druge strane postoji velik broj glazbeno darovitih učenika i velika želja za inovacijama. Ipak vrlo skromno glazbeno znanje učenika općeobrazovne škole nije dovoljno za misaoni glazbeni rad te stoga ishod njegove spekulacije tonovima može biti tek slučajno estetski vrijedan.

#### **2.1.6. Muzikološki sadržaji**

Muzikološki sadržaji su razne, uglavnom statične činjenice povezane s glazbom, a to su različiti podatci o skladbama, skladateljima, tradicijskoj i popularnoj glazbi ili podatci iz povijesti glazbe te objašnjenja glazbala, izvođačkih sastava, glazbenih vrsta, pjevačkih glasova, glazbenih pravaca i stilova, glazbenih oblika, pojmova iz teorije glazbe i slično.

Muzikološki sadržaji izravno ne zahtijevaju ikakvu razvijenu glazbenu vještinu iako praktična mogućnost izvođenja glazbe, a, po mogućnosti, i primjena stečenih znanja neizravno pomažu boljem i cjelovitijem razumijevanju raznih objašnjenja i često suhoparnih



činjenica. Bilo bi, dakle, poželjno povezati muzikološke sadržaje s ostalim područjima nastave glazbe, a posebno sa slušanjem glazbe.

Muzikološki sadržaji neovisni o ostalim područjima nastave glazbe zapravo su verbalizirano poznavanje nekih činjenica povezanih s glazbom. Međutim, „...verbalna znanja učenika o glazbenoj umjetnosti, ma koliko bila opširna, predstavljaju prazna znanja, jer ih učenici nisu sposobni pravilno primijeniti na glazbene sadržaje.“ (Brdarić 1986: 41). Ako, primjerice, netko nauči veliku količinu podataka iz nekog stilskoga razdoblja, a ne zna kako zvuči glazba tog stila, riječ je o pukom verbalizmu bez stvarnog shvaćanja. Gotovo je bezvrijedno znati životopise skladatelja, a ne poznavati barem njihova najznačajnija djela. Neiskoristivo je i znanje definicije nekog glazbenoteorijskoga pojma ako uporište takvog znanja nije u samoj zvučnoj formi. Učenik može znati napisati bilo koju ljestvicu na zadanom tonu, no ako nije u stanju slušno razlikovati dursku od molske ljestvice, takvo je znanje larpurlartizam te je stoga sasvim opravdano mišljenje da varamo učenike „...svaki puta kad im kažemo da su naučili nešto vrijedno znanja, ako uče činjenice poput datuma, imena i mjesta.“ (Glasser 2004: 213). Interes za takvim znanjima trebao bi biti ponukan izravnim estetskim upoznavanjem glazbe jer su osnove estetskoga shvaćanja i doživljavanja „...neposredno percipiranje estetskih svojstava u prirodi, životu i umjetnosti. Nikakva objašnjavanja ni razgovori ne mogu tu neposrednost zamijeniti ili je nadoknaditi.“ (Pregrad 1963: 307). Naime, učeničko zanimanje za informacije o skladbi poput *tko je skladatelj, kad i gdje i u kojim je okolnostima nastala skladba* trebalo bi biti potaknuto kvalitetom same glazbe, a ne željom za dobrom ocjenom ili slično. Potrebna je neposredna spoznaja kvalitete u samoj glazbi, a bilo kakva objašnjenja trebala bi biti nadgradnja i tumačenja onog što nije samo po sebi razumljivo.

Vrlo je važno i didaktički odrediti širenje muzikoloških podataka od bitnih prema nebitnim, ili manje bitnim, te odrediti potreban opseg znanja. Nepotrebno je, primjerice, znati koje je skladbe napisao Pablo Esteve jer on nije povijesno znamenit skladatelj te njegovo poznavanje nije važno ni za glazbenu kulturu glazbenika.

## **2.2. Osnovna obilježja udžbenika**

Udžbenik, za razliku od mnogih knjiga koje se nude na tržištu, mora zadovoljavati određene kriterije od poštovanja nastavnoga programa/kurikuluma, zadovoljavanja stručne procjene i dobivanja odobrenja recenzenata, ali i biti što kvalitetnije didaktički oblikovan. Zbog osobitog interesa javnosti i obveznosti obrazovanja za čitavu populaciju te uloge koju

ima udžbenik, državna vlast osobito je zainteresirana za njegovu kvalitetu pa stoga propisuje uvjete koje on mora zadovoljiti. Prvi od njih je *Zakon o udžbenicima* koji kaže da je udžbenik „...nastavno sredstvo namijenjeno višegodišnjoj uporabi, usklađeno s Udžbeničkim standardom, koje se objavljuje u obliku knjige, a može imati i drugu vrstu i oblik ako je tako propisano Udžbeničkim standardom, a služi učenicima kao jedan od izvora znanja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva utvrđenih nacionalnim i predmetnim kurikulumom.“ (Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu 2010). U citiranom zakonu zanimljivo je da udžbenik osim kao knjiga može biti i u nekom drugom obliku, a to propisuje Udžbenički standard koji je pak „...podzakonski akt koji donosi ministar nadležan za obrazovanje (...) kojim se utvrđuju znanstveni, pedagoški, psihološki, didaktičko-metodički, etički, jezični, likovno-grafički i tehnički zahtjevi i standardi za izradu udžbenika i dopunskih nastavnih sredstava kao vrsta i oblik, odnosno oblici u kojima udžbenici i dopunska nastavna sredstva mogu biti izdana (tiskano izdanje, elektronički oblik ili komplet viševrste građe).“ (Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu 2010). Premda je vrlo važno da Udžbenički standard dopušta osim udžbenika i druga dopunska nastavna sredstva te da predviđa mogućnost tiskanih izdanja, elektroničkih oblika udžbenika i kompleta viševrste građe, još uvijek nemamo mjerila koja bi trebao zadovoljavati jedan udžbenik. Zapravo, tako bi trebalo i biti jer je logično da se stručnim pitanjima bave znanstvenici, a ne političari. Međutim, s obzirom na značaj udžbenika, znanstvenici se premalo njime bave. To je već davno uvidio Poljak koji je konstatirao da je „...iznenađujuća konstatacija o *nedostatku znanstvenih studija o udžbenicima* uopće, pa tako i njihovu didaktičkom oblikovanju.“ (Poljak 1980: 21). U međuvremenu, neki su se stručnjaci vrlo ozbiljno bavili udžbenikom (Malić 1986; Stevanović 2001), ali još uvijek premalo u odnosu na njegov značaj. Udžbenik je, naime, „...djelo čija je osnovna svrha da omogući što lakši put do poznatih spoznaja onima koji ih nemaju.“ (Bežen 2004: 62).

Poljak navodi sljedeća bitna obilježja udžbenika: „...(1) udžbenik je *osnovna školska knjiga*, za razliku od ostalih knjiga kao dopunske i pomoćne literature u toku školovanja; (2) udžbenik je *pisan na osnovi propisanog nastavnog plana i programa*, što ostala stručna, znanstvena i umjetnička literatura nije; (3) udžbenik *učenici gotovo svakodnevno upotrebljavaju* u svom školovanju radi *obrazovanja odnosno samoobrazovanja*, dok ostalu literaturu proučavaju povremeno i privremeno; (4) po svojoj osnovnoj namjeni udžbenik treba da bude *didaktički oblikovan* radi racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja, što ostala literatura nije i ne mora biti.“ (Poljak 1980: 29). Poljak ne daje

prostora nikakvoj sumnji u navedena obilježja jer tvrdi da „...udžbenik bez tih obilježja i nije udžbenik, nego uobičajena stručna knjiga, sažeta znanstvena sistematika, antologija tekstova, zbornik, hrestomatija, repertorij, kompendij, zbirka zadataka i sl. Tek knjiga u kojoj su implicirana sva navedena obilježja dobiva značenje udžbenika.“ (Poljak 1980: 29).

### **2.2.1. Vrste udžbenika**

Ne postoji jedinstveno gledanje na koncipiranje udžbenika. Neki od razloga su: specifičnosti nastavnih predmeta, ovisnost o nastavnom planu i/ili kurikulumu, različita razmišljanja autora udžbenika, saznanja o efikasnosti različitog strukturiranja udžbenika, didaktička „moda“, tehničke i materijalne mogućnosti.

Postoje udžbenici za različite vrste nastave tako da „...nije moguće govoriti o udžbeniku uopće nego uvijek o konkretnom udžbeniku: za određeno odgojno-obrazovno područje, za određen tip škole, program obrazovanja, za određenu dob, razred, itd.“ (Malić 1986: 118). Navedene namjene nose sa sobom i različite zahtjeve. Rosandić za potrebe nastave jezika preferira komunikacijski model pa stoga i komunikacijski tip udžbenika. Takav tip udžbenika „...uspostavlja novu metodičku paradigmu koja se utemeljuje na komunikacijskim situacijama (jezičnim i didaktičko-metodičkim komunikacijskim situacijama). Jezični i jezikoslovni sadržaj oblikuje se u manje logičke cjeline, logičke korake koji uspostavljaju spoznajnu postupnost, različite oblike jezične djelatnosti (slušanje, čitanje, govorenje, pisanje, prevođenje), različite spoznajne procese i različite prijenosnike obavijesti.“ (Rosandić 2004: 45). Rosandić smatra da se raščlambom sadržaja na manje cjeline (logičke korake) olakšava učenje, pospješuje motivacija, potiče spoznajna znatiželja i samopouzdanje. Komunikacijski tip udžbenika očigledno sjedinjuje prednosti programirane nastave i komunikacije. Vjerojatno je dijalog optimalan način učenja jezika, no budući da se „...govornim sredstvima prenose poruke i osvješćuju ta sredstva te procese koji se očituju u govornoj komunikaciji.“ (Rosandić 2004: 47), ovakav je udžbenik, u kojem učenik mora govoriti i tako komunicirati, u suprotnosti s kriterijem po kojem bi on trebao biti knjiga kojom se pojedinac može samostalno služiti.

Bognar i Matijević navode podjelu udžbenika na cjeloviti, razgranati i programirani udžbenik. „Cjeloviti udžbenik svojom strukturom i sadržajem mora pratiti cjelokupan nastavni sadržaj jednog predmeta i osnovne etape organizacije odgojno-obrazovnih aktivnosti.“ (Bognar i Matijević 2002: 335). Takav bi udžbenik trebao u jednoj knjizi omogućiti učeniku realizaciju sljedećih faza nastavnoga procesa: pripremu, izlaganje i obradu

neke teme, ponavljanje i vježbanje te (samo)evaluaciju uspjeha pri usvajanju novog gradiva. Za razliku od cjelovitog, karakteristika razgranatog udžbenika je „...da se u dva ili više svezaka izlažu osnovni sadržaji, prateći osnovne etape nastavnog procesa. Takvi se udžbenici sastoje od osnovne knjige i više pomoćnih svezaka, koji sadrže radne materijale za učenikovo vježbanje i ponavljanje...“ (Bognar i Matijević 2002: 335). Efikasan programirani udžbenik nije moguć za sve nastavne sadržaje i predmete i to ponajprije zbog nemogućnosti nadzora nad izvršavanjem zadataka te vrednovanja i pružanja povratne informacije o njegovoj uspješnosti, ali i kreiranja aktivnosti kojima bi se osigurala postupnost malih koraka. Ipak, programirani materijali mogu biti dio cjelovitog i razgranatog udžbenika.

### **2.3. Određenje nastavnih medija i drugih pojmova vezanih uz nastavne medije**

Premda se udžbenik smatra osnovnom školskom knjigom, u nastavi glazbe on ne bi trebao biti na prvom mjestu. Razlog je tome taj što bi glazba trebala biti na prvom mjestu i sva bi se objašnjenja trebala izvoditi iz same glazbe. Pritom se donekle krši didaktički princip od konkretnog prema apstraktnom jer je glazba apstraktnija od bilo kakve verbalizacije. No, u suprotnom, kad bi na prvom mjestu bila verbalna objašnjenja, tad bi glazba zapravo bila tek ilustracija verbalnoga tumačenja i spriječila bi se heuristička nastava, barem ona koja se temelji na glazbi.

U nastavku će biti determiniran pojam nastavnih medija, ali i neki drugi pojmovi koji su povezani s materijalno-tehničkim nastavnim resursima, osim udžbenika, te će biti razmotrena njihova primjena unutar nastave glazbe. Poredak objašnjavanja bit će uglavnom kronološki, kako su se pojmovi pojavljivali, izuzev nastavnih medija koji su zbog važnosti stavljeni na prvo mjesto.

#### **2.3.1. Nastavni mediji**

Prvotno značenje pojma medij bilo je „...ono što se nalazi u sredini ili što predstavlja sredinu...“ (Anić, Klaić i Domović 2002: 865), no on je postao i „...sredstvo sporazumijevanja i izražavanja doživljaja i kulturnih sadržaja, širenja informacija (pismo, jezik, tisak, sredstva masovna ophođenja)...“ (Filipović i sur. 1989: 206). Premda je i izvan pedagogije vrlo raširena uporaba u kojoj taj pojam ima značenje posrednog sredstva širenja informacija, u pedagogiji je upravo takvo poimanje najraširenije i najrelevantnije pa se nastavni medij može definirati kao „...nosilac, odnosno posrednik informacija u pedagoškoj

komunikaciji.“ (Bognar i Matijević 2002: 404). Uže je shvaćanje kad se „...pojam medija (...) upotrebljava za *tehničke aparate* koji služe za projiciranje slika, tekstova, crteža, tonova, pohranjivanje informacija...“ (Pranjić 2013: 76) budući da aparat sam po sebi ne nudi informacije te ih može prezentirati tek kad se one u njega „unesu“, zabilježe ili kad se koristi oblik zapisa kompatibilan s uređajem. Primjerice, neki elektrofonski uređaj postaje pravi posrednik informacije uz onaj oblik zabilješke glazbene snimke koji se na njemu može reproducirati.

Premda u američkoj i europskoj didaktičkoj literaturi „...uz izraz medij nalazimo i izraz obrazovna, odnosno nastavna tehnologija (...), uz dosta različito shvaćanje sadržaja tih pojmova.“ (Bognar i Matijević 2002: 326), ta dva izraza ne treba poistovjećivati jer je pojam tehnologije širi i nadređen medijima budući da govori o korištenju medija u obrazovne svrhe. Prema Köcku i Ottu, obrazovna tehnologija „...bavi se sadržajem i metodama obrazovanja i permanentnog usavršavanja, ako su posredovani i tehničkim medijima. Pritom obrazovnu tehnologiju interesiraju planiranje, korištenje i kontrola tehničkih sredstava (hardwarea), kao i posredovanih sadržaja (softwarea).“ (Köck i Otto; prema Bognar i Matijević 2002: 327). Dakle, obrazovna tehnologija traži način kako optimalno rabiti nastavne medije.

Premda Malić i Mužić rade distinkciju između sredstava i pomagala, ipak ih nazivaju zajedničkim nazivom, odnosno, tehničkim medijima odgoja. „Budući da je riječ o tehničkim sredstvima odgojnog rada (...), ti se mediji nazivaju i odgojnom tehnikom, a njihova znanstvena obrada odgojnom tehnologijom.“ (Malić i Mužić 1990: 124).

Nastavne se medije može podijeliti na vizualne, auditivne i audiovizualne. Podskupina vizualnih su tekstualni mediji, a kao posebna skupina izdvaja se kibernetička tehnika (računala i internet) (Bognar i Matijević 2002: 331). Prema ovoj podjeli, s jedne je strane kibernetička tehnika, a s druge svi ostali „tradicionalni“ mediji.

Ipak, to nije jedina podjela jer mediji mogu biti podijeljeni na različite načine, među ostalim, na *osobne* i *neosobne* medije. „*Osobni* su vezani uz ljudsku osobu, primjerice, pokreti, geste, mimika, govor, dok *neosobnima* pripadaju *realitet* (izvorni, preparirani, odnosno živi i neživi); *reprodukcija* (slušna, vizualna, audiovizualna); *kopiranje* (eksperiment, model) i *simbol* (grafičko crtanje, boje).“ (Pranjić 2013: 76). Međutim, ako nije posebno naznačeno da je riječ o osobnom ili personalnom mediju, pod tim se pojmom podrazumijevaju neosobni ili apersonalni mediji.

### 2.3.2. Izvorna (glazbena) stvarnost

Izvorna stvarnost odnosi se na situacije neovisne o školi koje se događaju u stvarnom životu bez ikakve didaktičke intervencije. Uči se promatranjem i djelovanjem u okruženju koje nije simulirano već prirodno stanje. Na taj način dijete uči hvatati stvari, hodati i govoriti. Idealno bi bilo da se tako usvaja sve potrebno znanje, no to često nije ni moguće ni racionalno ni ekonomično. Razlozi su različiti, a najvažniji su od njih: opasnost, financiranje, prevelik gubitak vremena te problemi s organizacijom. Naime, naše zdravlje može biti ugroženo željom da saznamo što može neka opasna kemikalija, dok je preskupo i zahtijevalo bi velik gubitak vremena kad bismo željeli upoznati geografske raznolikosti Zemlje ili životinjski i biljni svijet u svom prirodnom staništu.

Glazba jest specifična i u pogledu izvorne stvarnosti. Naime, tradicijsku glazbu više ne možemo doživjeti u situaciji u kojoj se zapravo događala: na polju, pašnjaku, seoskim svadbama i slično. Danas se polja obrađuju traktorima, stoka drži u stajama, a i seoske svadbe nisu mjesta gdje se izvodi izvorna tradicijska glazba. Takva je glazba preseljena na pozornicu u obliku izvedbi folklornih ansambala. Izgubilo se, dakle, njeno „prirodno stanište“. S druge strane, klasična glazba i dalje se izvodi u ambijentu u kojem se i predviđa, odnosno u koncertnoj dvorani ili kazalištu te bi se mogla izravno upoznavati.

Ne samo da se glazbena izvorna stvarnost može promatrati s gledišta ambijenta u kojem se izvodi, nego i načinom sudjelovanja pojedinca u nastanku i percepciji glazbe. Naime, njeno upoznavanje moguće je na barem tri načina: vlastitim izvođenjem, slušanjem tuđeg izvođenja ili da učitelj po potrebi svojim izvođenjem nešto demonstrira. Uz nesumnjivo poželjno što veće učiteljevo znanje pa i (glazbene) vještine, ipak bi najbolje bilo da učeniku samo treba osvijestiti ono što je u stanju sam izvesti. Zbog učenikovih umijeća te samostalnoga izvođenja to pak ograničava glazbene spoznaje na zanemariv broj vrlo jednostavnih objašnjenja uglavnom pojmova teorije glazbe, dok ogromna količina glazbe na taj način ostaje nedostupna. Premda nije tako zorno ni dojmljivo kao izvođenje, slušanjem bi se potencijalno mogla obuhvatiti sva postojeća glazba. Nedvojbeno, i vlastito izvođenje glazbe i slušanje uživo tuđeg izvođenja jest izvorna glazbena stvarnost. Premda je to, naizgled, jedina mogućnost, u nastavku će biti objašnjena još neka gledišta.

Osim žive glazbene izvedbe, izvorna je glazbena stvarnost je notni zapis glazbe. On je rezultat skladateljevog umnog rada i konstantni potencijal za one koji ga znaju protumačiti i njime se poslužiti. Ekvivalent notnom zapisu skladbe je knjiga. Premda je nitko trenutačno ne čita, u njoj je zapisano gotovo književno djelo. Postoji, međutim, još jedna naizgled neobična

moгуćnost izvorne glazbene stvarnosti jer „...kako između žive izvedbe i njezine snimke na nosaču zvuka nema nikakve relevantne razlike, snimka se s jednakim pravom može smatrati glazbenom stvarnošću a ne tek njezinom simulacijom.“ (Rojko 2011: 41). Doduše, logična bi bila neposrednost između izvorne stvarnosti i promatrača kao što je to između izvođača i publike. Međutim, kako je notni zapis posrednik između skladateljeve zamisli i onoga tko se njime služi, tako je i snimka posrednik između izvođačke verzije i slušatelja. Može ih se smatrati medijima pa, ipak, slušajući snimku, zaista čujemo skladbu otprilike onako kako ju je skladatelj zamislio.

Postoji još jedan argument da i snimku skladbe, u obliku u kojem ju je skladatelj i zamislio, možemo smatrati izvornom stvarnošću. Naime, slušanje glazbenih snimaka nije čvrsto vezano samo uz nastavu glazbe. Glazba se snima bez ikakvih didaktičkih namjera i intervencija te je takva postala dijelom svakodnevnoga života, dakle, izvorne stvarnosti.

### **2.3.3. Nastavna sredstva, nastavna pomagala i nastavna tehnologija**

Nastava je uglavnom smještena u učionice jer se zbog ekonomičnosti, racionalnosti, vremenskih, prostornih i organizacijskih problema izvorna stvarnost ne može izravno upoznavati tamo gdje se događa te se pribjegava didaktičkoj zamjeni. Za tu se zamjenu dizajniraju nastavna sredstva koja služe kao „...didaktički oblikovana izvorna stvarnost.“ (Poljak 1991: 55). Nastavna bi sredstva, dakle, trebala prikazati stvarnost u obliku koji je što uvjerljiviji, skicama (ili nečim sličnim) pokazati i ono što nije okom vidljivo s ciljem što veće obrazovne učinkovitosti i preciznosti. Vrlo je upitno treba li glazbu didaktički prilagođavati potrebama nastave. Ima li smisla pojednostavljivati i time mijenjati umjetničke skladbe da bi postale razumljivije učenicima ili radi poštovanja didaktičkoga principa od jednostavnijeg k složenijem? Naizgled, vrlo je nekorektno prema skladatelju zadirati u njegovo djelo izmjenama koje gotovo sigurno neće rezultirati estetskim poboljšanjem jer su skladatelji finijeg glazbenog ukusa od glazbenih stručnjaka ili učitelja koji bi skladbu prilagodili svojim potrebama. Nastavna bi sredstva stoga trebalo što je više moguće izbjegavati, a glazbu proučavati u izvornom obliku kako ju je zamislio skladatelj ili kako ju je izvodio puk.

Ipak, želimo li da učenici nauče pjevati, primjerice, *Odu radosti* iz Beethovenove simfonije ekstrahirat će se izolirano samo melodija. Već to nije djelo kakvim ga je zamislio skladatelj, a uobičajeno je da se učeničko pjevanje prati sviranjem učitelja koji improvizirajući pratnju dodatno udaljava razrednu od koncertne verzije. Svakako bi trebalo izbjegavati pisanje didaktičkih primjera za vježbanje točnog intoniranja jer ima dovoljno

postojećih pjesama i skladbi koje mogu služiti toj svrsi. Za vježbanje pisanja pratnje u homofonom ili polifonom glazbenom slogu, koje se u općeobrazovnim školama ne izvodi, vjerojatno i nema drugog učinkovitog rješenja od zadavanja melodijske linije pa bi poželjno bilo pisati na melodije postojećih skladbi i zatim ih usporediti s vlastitim uratcima.

Prvo i najvažnije nastavno sredstvo zapravo nije udžbenik nego njemu nadređeni nastavni program, odnosno kurikulum. Ti dokumenti prvi didaktički oblikuju formu i sadržaj nastave. U nastavnom programu ne bi smjele biti pjesme koje nisu ni umjetničke ni tradicijske ni popularne pjesme već dječje pjesme koje se ne mogu naći nigdje osim u školama. One, dakle, imaju didaktičku ulogu i ne predstavljaju izvornu stvarnost. Međutim, postoji potreba, ali i opasnost „...da olakšamo dublju interdisciplinarnu razmjenu unutar *zavodljivog mjesta susreta* s novim tehnologijama te da to uporabimo za premošćivanje jaza između onog što često razlikuje umjetničke vježbe unutar naših škola. Konceptualno, to zahtijeva nova i radikalna redefiniranja predmetne prosvjećenosti i radne prakse, kao i razmatranje kako bi to moglo utjecati na ostale dijelove kurikulumuma.“ (Savage 2005: 8).

Starija literatura nastavnim sredstvima naziva „...sva ona sredstva, osim knjiga, koja se upotrebljavaju u nastavi i učenju radi jasnoće, zornosti, lakšeg shvaćanja itd., bilo kad ih učitelj upotrebljava u radu s razredom ili pojedini učenik, dok uči. Tu, dakle, spadaju sredstva za zornost, sprave, posude, tehnička sredstva.“ (Pataki i sur. 1939: 237). Prema takvom određenju, pojam nastavnih sredstava obuhvaća izvornu stvarnost i didaktički oblikovane materijale te ono što će u nastavku biti opisano kao nastavna pomagala. Ono što se nalazi i u izvornoj stvarnosti naziva se prirodnim, a didaktičke prilagodbe (slike, modeli, skice i sl.) umjetnim nastavnim sredstvom. Budući da je udžbenik knjiga, on ne bi, prema Patakiju, spadao u nastavna sredstva. Ovakvo određenje nastavnih sredstava mogli bismo nazvati vrlo zastarjelim, no zapravo mu je današnji pojam nastavnih medija vrlo blizak. Razlika je što nastavni mediji obuhvaćaju knjige i udžbenike, a (uglavnom) isključuju izvornu stvarnost.

Šimleša je istomišljenik Patakija po pitanju odvajanja nastavnih sredstava i knjige jer izvore znanja u nastavi dijeli na: neposredno promatranje, nastavna sredstva, obnavljanje starog učenikova iskustva, živu riječ nastavnika i knjigu (Šimleša 1963: 113-115). Kao primjere nastavnih sredstava navodi modele, mulaže, filmove, slike i crteže. Za njih su, dakle, nastavna sredstva didaktički način prikazivanja činjenica koje nisu oku vidljive u neposrednom promatranju.



Svako zanimanje vjerojatno nužno treba i tehnička pomagala. Čak i sam umni rad zahtijeva pomagala koja mu omogućuju da se zabilježe rezultati intelektualnoga napora. „Tehnička pomagala ili nastavna pomagala jesu *oruđa za rad*...“ (Poljak 1991: 58). U nastavi glazbe to su barem jedno glazbalo, školska ploča, pribor za pisanje, a u suvremeno doba i uređaji za reprodukciju glazbe. Ti su elektrofonski uređaji značajno unaprijedili nastavu, učinili dostupnom i onu glazbu koju bi bilo teško ili nemoguće uživo upoznati. Snimke koje ti uređaji reproduciraju mogu imati zabilježene izvedbe i danas pokojnih izvođača, iz organizacijskih razloga neponovljive verzije skladbi (primjerice, samo jednom okupljeni izvođački sastav), glazbu iz geografski vrlo udaljenih lokacija i tako dalje. Izbor nastavnih pomagala vjerojatno se radi prema kriteriju mogućnosti korištenja, dostupnosti i praktičnosti: glazbalo koje učitelj zna upotrebljavati (a može se nabaviti), pribor za pisanje koji je praktičan i dostupan, a elektrofonski uređaj koji je najjednostavniji za rukovanje jer je sasvim svejedno s kojeg se uređaja reproducira glazba ako je snimka jednake kvalitete.

Postoji i termin ranije spomenute nastavne tehnologije pod kojim se podrazumijeva „...da se u nastavnu opremu, osobito u nastavnu tehniku integrira, odnosno *ugradi sadržaj obrazovanja i specifična didaktička funkcija poučavanja i učenja*. U tom smislu govori se o nastavnoj, odnosno obrazovnoj tehnologiji.“ (Poljak 1991: 59). Na istom je tragu i definicija koja kaže da je nastavna tehnologija „...osmišljena sinteza programa, postupaka i sredstava, zasnovana na rezultatima znanosti koje proučavaju nastavni proces, a usmjerena je na racionaliziranje, optimiranje i objektiviranje toga procesa (...).“ (Bognar i Matijević 2002: 405). Zbog obuhvaćanja i didaktičkih postupaka, nastavna tehnologija ima daleko šire značenje od pojmova nastavnoga medija, sredstva i pomagala te „...većina autora sagledava nastavnu tehnologiju kao dio didaktičke strategije jer se bavi proučavanjem načina njezine adekvatne i praktične primjene u odgojno-obrazovnom procesu.“ (Vidulin-Orbanić i Duraković 2012: 90).

Uvođenjem pojmova nastavnoga medija i nastavne tehnologije očigledno je počelo novo razdoblje u kojem je etablirano gledište o nedjeljivosti nastavnih sredstava od pomagala, premda je diferencijacija omogućila mišljenje da su nastavna pomagala poželjna u glazbenoj nastavi dok bi nastavna sredstva trebalo izbjegavati zbog zadiranja didaktike u cjelovitost glazbenog djela.

#### 2.3.4. Multimedij

Današnje doba prelaska s 20. na 21. stoljeće obilježeno je informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, čiju srž predstavlja računalo. Da bi bilo korisno, konkretno fizičko sklopovlje računala (hardware) oplemenjeno je različitim računalnim programima (software) koji u sinergiji nude neslućene mogućnosti. Za nastavu glazbe najvažnije je što se računalom mogu povezati zvuk i slika te se i jedno i drugo mogu izuzetno detaljno uređivati. Zbog toga što računalo pomoću dobrog softvera ima čak i veće mogućnosti nego zasebno različiti drugi (uglavnom prije korišteni) mediji, počelo ga se smatrati multimedijem. Multimedij je „...naziv za multimedijски software koji se nalazi na kompaktnom disku (CD-u) ili je dostupan korisnicima na Internetu. Multimedij omogućuje ujedinjavanje prednosti svih singularnih medija u osnovi kojih je auditivni, vizualni ili audiovizualni zapis (crtež, filmski zapis, fotografija, tekst) (...).“ (Bognar i Matijević 2002: 405). Vrlo slično, Soares i drugi „...definiraju multimedij kao *programe koji su u interakciji s korisnikom te istovremeno koriste nekoliko medija, kao što su zvuk, statične i pokretne slike, grafike i tekst, tako ostvarujući učinkovitiju komunikaciju.*“ (Krüger i sur. 6).

#### 2.3.5. Multimedijски udžbenik

Multimedijски udžbenik mogao bi se shvatiti na dva načina. Prvi bi bio onaj u kojem bi se spojilo više izvora od kojih bi jedan vjerojatno morao biti vizualni, točnije, verbalno-tekstualni. Takav multimedijски udžbenik spominje Poljak govoreći o procesu integracije gdje je kao primjere uzeo „...povezivanje audio- i video-komponente u audio-vizualna sredstva, dodavanje gramofonske ploče udžbeniku (tzv. multimedijски udžbenici)...“ (Poljak 1991: 59). U istom smislu o multimedijskom udžbeniku govori i Rojko kad kaže kako se „...u slušanje glazbe može ući samo slušanjem, to bi se ova aktivnost mogla obraditi multimedijским udžbenikom: u ovom slučaju tekstem i glazbenim snimkom.“ (Rojko 1996: 217).

Mogućnost takvog udžbenika navodi se i u zakonu koji dopušta i *dopunska nastavna sredstva*, a određuje ih kao „...nastavno sredstvo usklađeno s Udžbeničkim standardom koje služi učenicima za lakše praćenje, vježbanje i utvrđivanje te provjeru udžbeničkoga gradiva. Dopunskim nastavnim sredstvima, u smislu ovog Zakona, smatraju se: radna bilježnica (vježbenica), zbirka zadataka, geografski atlas i povijesni atlas, multimedijска pomagala i sredstva informacijske tehnologije (npr. CD ROM-ovi i sl.).“ (Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu 2010). Ovakav bi udžbenik mogao biti efikasniji od cjelovitog tradicionalnoga udžbenika, osobito stoga što bi trebalo jasnije odrediti koja bi se područja

nastave glazbe mogla obraditi kojim medijem. Postojeći udžbenici za nastavu glazbe, prema ovom određenju, već jesu multimedijски jer svi uz knjigu imaju i nekoliko nosača zvuka (CD-a).

Druga mogućnost koju bi trebalo smatrati suvremenijom i time točnijom jest da je multimedijски udžbenik pojam izveden iz spajanja multimedija s udžbenikom. Uostalom, u doba razvijene informacijsko-komunikacijske tehnologije multimedijски udžbenik koji bi podrazumijevao korištenje više nastavnih medija teško bi se nosio s tako moćnim protivnikom kao što je multimedij, osobito stoga što on objedinjuje mogućnosti raznovrsnih medija u jedan te gotovo redovito nadmašuje i njihove pojedinačne kvalitete. Posebno je vrijedan potencijal dvosmjerne komunikacije koji često otklanja nedostatke programiranog udžbenika. Nadmoć multimedija nad multimedijalnošću ili (simultanom) uporabom raznovrsnih drugih medija tolika je da bi bilo anakrono multimedijским udžbenikom nazivati ono što je zapravo ranije navedeni razgranati udžbenik.

Multimedijски udžbenik zapravo ne bi smio biti tradicionalna knjiga koja je obogaćena nekim sadržajima pohranjenim na drugim medijima pa čak ni elektronskim, odnosno na multimediju, već „...udžbenik priređen u obliku elektronskog medija. Po tom se razmišljanju udžbenik više ne prezentira kao knjiga, već u obliku diska. Tako koncipiran udžbenik iskorištava sve prednosti multimedijškoga oblikovanja i prezentiranja nastavnog sadržaja, sve prednosti računalne tehnologije, te nudi prezentaciju nastavnih sadržaja bližu stvarnosti, pa makar ona bila samo virtualna.“ (Sekulić-Majurec 2004: 95). Danas bi trebalo otići i korak dalje i multimedijским udžbenikom smatrati didaktički oblikovani sadržaj usklađen s nastavnim programom i/ili kurikulumom koji je pohranjen u nekom digitalnom obliku elektroničke memorije, uključujući internet. Takav bi udžbenik trebao zadovoljavati sva ranije navedena udžbenička obilježja osim što više nije riječ o knjizi već o multimediju.

Nastava glazbe već je u velikom zaostatku s pojavom pravog multimedijškoga udžbenika jer se prije više od četvrtine stoljeća moglo pretpostaviti da bi trebalo poći od „...osuvremenjenog klasičnog medija: udžbenika (koji time postaje programirani udžbenik) sve do najviših dostignuća tehnike: primjene kompjutora, dvosmjernih televizijskih kanala pa i uz upotrebu umjetnih satelita.“ (Malić i Mužić 1990: 125-126). Premda su Malić i Mužić dobro pretpostavili da će računalo postati vrlo važan medij, pogriješili su s dvosmjernim televizijskim kanalima. Televizija nije pogodan medij za nastavu u prvom redu stoga što ne postoje pravi dvosmjerni televizijski kanali, a kad bi i postojali, zahtijevali bi sugovornike s

obje strane. Naravno, nije problem imati učenike s jedne, već učitelja na raspolaganju s druge strane komunikacijskoga kanala. Međutim, spajanje računala na internet uz podršku softvera (skypea) pruža mogućnost gotovo istovremenoga dvosmjernoga razgovora uz vizualni prijenos obiju sugovorničkih strana. Takva vrsta poduke može biti iznimka uglavnom zbog organizacijskih razloga. Jedan od njih je taj što jedan učitelj istovremeno može podučavati samo jednu razrednu skupinu učenika jer se ne može istovremeno fokusirati na dva ili više komunikacijska smjera. Podučavanje na daljinu stoga uglavnom nema prednosti te može biti samo način prevladavanja financijskih i organizacijskih problema i to zbog prostorne, a time i vremenske udaljenosti. Ipak, danas postoji mogućnost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije i putem televizijskoga ekrana.

U Hrvatskoj trenutačno nastaju prve verzije multimedijeskoga udžbenika koji zapravo i ne zaslužuje takav naziv. Naime, riječ je o tradicionalnom udžbeniku prikazanom na ekranu koji je opet uglavnom namijenjen učitelju kao priručnik. To što je olakšano traženje primjera na nosaču zvuka time što se snimka može pokrenuti biranjem opcije na ekranu, i nije neka suštinska razlika. Pa ni to što je sadržaj malo obogaćen alatnom trakom i nekom količinom dodatnih materijala, uglavnom glazbenih snimaka, slika i kvizova, nije ni približno iskorištavanju potencijala koji bi mogao pružiti multimedijски udžbenik.

## **2.4. Usporedba mogućnosti tradicionalnoga udžbenika i multimedija u nastavi glazbe**

Najveći izazov i zahtjev u kreiranju udžbenika jest kako ga učiniti što efikasnijim osobito za samostalnu učeničku uporabu. Polazeći od cilja da bi se učenik trebao što više osamostaliti u učenju i tako postati aktivna stvaralačka ličnost, Stevanović smatra da bi trebalo „...riješiti nekoliko osnovnih pitanja: (1) prihvaćanje i provođenje doktrine samostalnog istraživačkog rada učenika; (2) primjena koncepcije permanentnog obrazovanja; (3) primjena učenja putem rješavanja problema; (4) usmjeravanje rada učenika na male istraživačke grupe; (5) unapređivanje metoda i tehnika vrednovanja učeničkih samostalnih postignuća; (6) veća motiviranost.“ (Stevanović 2001: 11). Odgovori na navedena pitanja teško da će se naći unutar tradicionalnoga udžbenika. Njegova pak usporedba s multimedijem izgleda vrlo neravnopravna jer su gotovo svi materijali, sadržaj i izgled suvremenog udžbenika pripremljeni, obrađeni i oblikovani pomoću različitih softvera na računalu. Tako nastaje cjelokupni verbalni tekst udžbenika, ali i njemu dopunskih nastavnih sredstava poput radnih bilježnica, zbirka zadataka, atlasa i slično, te nosača zvuka (CD-a), fotografija ili

filmova. Tradicionalni udžbenik danas je zapravo samo isprintani, na računalu pripremljeni sadržaj i, eventualno, na neki način memorirani snimljeni materijal. Već samim time računalni softver superioran je tradicionalnom udžbeniku.

Bilo kakvo sučeljavanje dviju opcija ne može biti dorečeno jer „...nije nipošto lako utvrditi da su u obzir doista uzete sve relevantne varijable, niti odrediti njihovu relativnu važnost.“ (Bottomore 1977: 156). Stoga je uspoređivanje koje slijedi samo jedno u nizu potrebnih razmatranja mogućih inovacija edukacije.

Dva su koncepta stvaranja udžbenika, ali i oblikovanja nastave: scijentistički i metodički (Bežen 2004: 65). Glazba nije znanost nego, eventualno, može biti umjetnost tako da bi scijentistički pristup trebalo tumačiti kao stručno razmatranje glazbe s pozicije glazbenoteorijskih područja kao što su glazbena teorija, harmonija, polifonija, glazbeni oblici i slično. Premda je uobičajeno, pa i nužno u znanstvenoj i stručnoj koncepciji tumačenja verbalno eksplicirati gradivo ili predmet razmatranja, kod objašnjavanja multimedijски pripremljen materijal ima stanovitu prednost spram tradicionalnoga udžbenika budući da je glazba zvučni fenomen te akustične pojave multimedijски mogu biti simultano povezane zvučnom slikom i verbalnim tumačenjem. Glazbena pak pedagogija uključuje i drugi, metodički pristup konceptu kreiranja udžbenika. Metodički gledano, navedene prednosti multimedija još su znatno veće jer uz mogućnost statičnosti tradicionalnoga udžbeničkoga teksta (kako verbalnoga, tako i fotografija, skica i slično) nudi se još otvoren broj novih dinamičkih mogućnosti prikaza koji su zapravo još nedefinirani metodički potencijal. Svi dosad postojeći metodički postupci potencijalno mogu biti usavršeni multimedijem i to ponajprije zahvaljujući brojnim i različitim načinima prikaza, simulacije, isticanja (bitnog) pa čak i vježbanja te vrednovanja.

Nijedan nastavni medij pa ni multimedij ne može poticati, motivirati te izazivati aktivnosti ako učenik ili neki korisnik nije sam nečime potaknut ili motiviran za aktivnost. Budući da je učenička upotreba medija samo jednostrano personalna komunikacija, ono što također ne može nijedan medij je odgoj empatičnosti budući da se ona odnosi na međuljudsko razumijevanje. Jednostavno, empatija je „...spoznajno-emocionalna sposobnost uživljanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima.“ (Bratanić 1993: 61), a s obzirom na to da su i spoznaja i emocionalnost isključivo ljudska emanacija, nijedan predmet pa ni umjetna inteligencija ne mogu imati empatične karakteristike. Učenik ne može očekivati ni od jednog medija razumijevanje za vlastite teškoće. Osim empatije, medijima je nemoguća i neverbalna komunikacija, kakva je svojstvena samo ljudima. Zapravo su empatija i

neverbalna komunikacija prilično povezane jer geste i ponašanje u neverbalnoj komunikaciji mogu itekako utjecati na uvjerljivost iskrenog suosjećanja. Neverbalnom komunikacijom ponajprije pokazujemo emocije, uvjerenje i mišljenje, a ona može biti i odlika osobe. Robot ili računalo, eventualno, mogli bi fingirati emocije ili uvjerenja.

Cjeloviti udžbenik izuzetno je statičan, definiran i zgotovljen te kao takav ponuđen „tržištu“. Njegov je sadržaj, ili bi barem trebao biti, organiziran i pregledan, jednak za sve korisnike. Razgranati je pak udžbenik obogaćen drugim verbalno-tekstualnim, auditivnim, vizualnim ili audiovizualnim medijima te je bez izravnoga korištenja multimedija, samim tim što upotrebljava više izvora, zbog veće složenosti više organiziran i manje pregledan. Ipak, on nije statičan jer su auditivni i audiovizualni materijali vremenski dinamični, no i dalje postoji krutost pripremljenog sadržaja koji se ne može svakodnevno mijenjati. S druge strane, multimedij nudi i veću mogućnost preglednosti, veći raspon organiziranosti, veću mogućnost odabira rada i načina prezentacije, a povezivanjem s internetom i potencijal svakodnevne izmjene.

Što se tiče nastave glazbe, nema medija koji bi mogao pronaći umjetnike tako da za „...identifikaciju darovitih u umjetnosti češće se od standardiziranih instrumenata koriste prosudbe stručnih žirija ili različitih stručnih povjerenstava sastavljenih od kompetentnih stručnjaka.“ (Grgin 2004: 237). Dakle, već za sam pronalazak darovitih potrebno je mišljenje stručnjaka, a ne pomoć nastavnih medija. S druge strane, veći je problem nastave glazbe nego nastavnih medija to što uglavnom postoji slaganje stručnjaka posvećenih izučavanju darovitosti da bi edukacija darovitih trebala početi i prije ulaska u školsku dob, a koju bi, naravno, trebalo nastaviti kroz sve razine školovanja pa čak i kasnije u takozvanom cjeloživotnom obrazovanju. Da bi to bilo moguće, svakako je potrebna podrška od same identifikacije do pomoći u svakodnevnom radu te usmjeravanju učenika i to što je dulje i više moguće. Kako ističe Grgin, da bi „...uzmogli zadovoljiti sve te potrebe, darovitima valja osigurati dostupnost izvora za širenje specifične baze znanja, povremeno ih uključivati u rad istraživačke jedinice, skupine ili pojedinaca, omogućiti im stalan kontakt s mentorom – stručnjakom čiji rad cijene i oponašaju kao i sa savjetodavcem koji će im pomoći u definiranju ciljeva i planova te profesionalnih mogućnosti.“ (Grgin 2004: 242). Svaki savjet, pa i onaj dobiven putem bilo kojeg medija može biti koristan i time dobrodošao, no osobito u umjetničkim područjima neizostavna je potreba za mišljenjem i savjetima koje jedino može dati stručna osoba.

Postoje i predviđanja da će učitelj „...kao jedan od glavnih donositelja informacija u učionicu morati (...) znatno promijeniti svoju ulogu. Edukativne mogućnosti interneta i multimedija uvjetuju i promjene uloga učenika u nastavnom procesu. Nastavne epizode u kojima učenici sjede, slušaju i gledaju što radi učitelj(ica) bit će zamjenjivane situacijama u kojima učenici istražuju, rješavaju probleme ili sudjeluju u ostvarivanju najrazličitijih projekata (umjetnički, radno-tehnički, istraživački, ekološki itd.). Četrdesetpetominutni nastavni sat nije pogodan vremenski okvir za takve događaje pa će se dio nastavnih aktivnosti tijekom školske godine morati odvijati izvan tih okvira (...)“ (Bognar i Matijević 2002: 347). Opisana situacija vjerojatno vrijedi za predmete u kojima je mjerljiv rezultat, u kojima se često provode različite vrste evaluacije i slično, ali je vrlo upitna u nastavi likovne, glazbene, tehničke ili tjelesne i zdravstvene kulture. Moguće je provođenje istraživanja, rješavanje problema i različiti projekti i u tim nastavnim predmetima, ali uglavnom samo za stručne osobe. Jednostavno, učenici nemaju dovoljno znanja da bi mogli vrednovati nešto što je podložno dojmu i ukusu te su problemski zadatci, karakteristični za matematiku, neizvodivi u nastavi glazbe. U njoj učenici trebaju biti izloženi glazbi i glazbenim aktivnostima te interes za muzikološkim sadržajima može biti samo rezultat motiviranosti samom glazbom. Moguće mijenjanje učiteljske uloge nikako ne znači nepotrebnost učitelja. Čak i kad bi mediji uspjeli biti uspješni u svim nastavnim područjima, učitelj je u skupnoj nastavi potreban kao animator, nadzornik i moderator. „Oni od nas koji su se okoristili osobnom interakcijom s briljantnim učiteljima (...) mogu svjedočiti o inspirativnim aspektima koji su im promijenili život kroz takva iskustva.“ (Bowen 2013: 68). Bez obzira na to što nisu svi učitelji jednako dobri ni uspješni, na razmišljanje svakog pojedinca utječe okolina, a osobito „...izvrsni učitelji mijenjaju način na koji njihovi učenici vide svijet (i sebe) dugo nakon što su učenici zaboravili formule, teoreme, pa čak i zanimljive ilustracije ovih ili onih principa.“ (Bowen 2013: 68).

Nastava glazbe u svojim specifičnostima često nema dodirnih točaka s nastavom drugih nastavnih predmeta iako bi to za razmatranje bilo poželjno. Naime, u istraživačkom radu u odgoju i obrazovanju „...došla je vrlo često do izražaja *klasična rascjepkanost* na nekoliko slabo povezanih pedagoških disciplina, katedri i drugih tradicionalnih okvira, što je u svakom slučaju zamagljivalo interdisciplinarni horizont rada, bez kojeg je odgoj nemoguće unapređivati.“ (Previšić 1979: 93). Nastava glazbe jest uklopljena u ukupnost odgoja, no ona zapravo značajno korelira samo sa sociologijom i psihologijom, odnosno nastavnim predmetima koji nisu dijelom osnovnoškolskoga sustava. Doduše, pomodnosti koje su

zahvaćale pedagogiju nekad su doticale i nastavu glazbe, ali su je ponekad i potpuno zaobišle. Tako je unazad nekoliko desetljeća programirana nastava „...brzo proglašena kao nepogodna za primjenu na glazbenim sadržajima iako ona za praktičare može biti vrijedan izazov.“ (Brdarić 1986: 113). Međutim, baš bi multimedij mogao biti plodno tlo za iskušavanje programirane nastave iako nisu sva područja nastave glazbe jednako pogodna, odnosno ne može se primijeniti isti princip. Ipak, zajedničko je to što ulogu učitelja u programiranoj nastavi u programiranom multimedijском udžbeniku preuzimaju autori. Naravno, oni ne mogu predvidjeti sve moguće situacije pa je i dalje neophodan učitelj koji će intervenirati, improvizirati i snalaziti se i u neprogramiranim okolnostima. Postoje mogućnosti rješavanja i takvih problema putem interneta, ali, naravno, tad reakcija nije promptna. Autor ili netko koga je ovlastio izdavač mogao bi intervenirati ili tako što će riješiti samo pojedinačne slučajeve kontaktirajući korisnika (učenika) ili će skupljati primjedbe o kojima će promisliti i zatim ugrađivati nova usavršena rješenja multimedijских materijala.

Govoreći o cjeloživotnom učenju, Matijević smatra da za takvo učenje „...pojedince treba pripremati škola. Da bi to mogla, u školi treba provesti temeljite promjene na području obrazovne tehnologije i didaktičkih strategija. Naravno, tu ubrajamo i sve nastavne medije (multimedij, Internet, televiziju, film, tiskovine i, svakako, udžbenike).“ (Matijević 2004: 77). Udžbenik, osobito multimedijски zapravo jest vrlo pogodan medij za cjeloživotno učenje, međutim, nastava glazbene kulture ne bavi se rješavanjem problemskih zadataka u kojima bi učenik prema ponuđenim podacima trebao nešto zaključiti te bi multimedijски udžbenik u njoj trebao jednostavno ponuditi rješenja onih teškoća koje nisu mogle biti nadvladane tradicionalnim udžbenikom uz mogućnost otvaranja potencijala za možda i cjeloživotnim amaterskim bavljenjem glazbom. Inače, treba vrlo suzdržano govoriti o cjeloživotnom obrazovanju kad je u pitanju općeobrazovna nastava glazbe. Naime, glazbenici bi svakako trebali težiti napredovanju čitavog života, no upitno je koliko je neglazbeniku potrebno ulagati truda u nešto što mu nije egzistencijalno bitno. Ipak, ako pojedinac ima želju ili potrebu za bavljenjem nekim vidom glazbe, bilo bi poželjno da postoji način da mu se udovolji.

Nastava glazbene kulture ne pati od problema da se previše traži stjecanje statičkoga znanja, no i zadatci koji bi zahtijevali sintetiziranje informacija ili logično zaključivanje, što je suvremenija težnja nastave, nisu u nastavi glazbe od osobite vrijednosti. Doduše, izražavanje i sukobljavanje mišljenja jest poželjno, ali to je diskusija koju ne mogu moderirati nastavni mediji pa ni multimedij. Tehnologija bi, eventualno, mogla pripomoći u nadilaženju prostorne udaljenosti.



Udžbenik je temeljni oslonac proširenja formalnoga i pretpostavka za uspješan nastavak neformalnoga učenja. „Suvremeni udžbenik je *modulnog tipa* i predviđa sve medijske i multimedijske mogućnosti koje se mogu ostvariti u skladnoj vezi s temeljnom strukturom tiskanog materijala, a što ovisi o brojnim osobitostima vrste i strukture znanja, o razini apstraktnosti ili realnosti, praktičnoj primjenjivosti, tehnikama i metodama intelektualnog i operativnog rada, koje zadovoljavaju brojne druge funkcije suvremene škole kao što su *individualizacija, odgojna dimenzija, autodidaktičnost, raznovrsnost izvora, poticanje kreativnosti, rješavanje teorijskih i praktičnih problema, stvaranje karte osobnog sustava znanja*, pomna razrada odgojnih komponenata kao i druge dimenzije čiji se dio mijenja na različitim razinama školskog sustava.“ (Mijatović 2004: 15). Tradicionalni i multimedijski udžbenik sasvim su u različitim pozicijama ovisno o nastavnim područjima nastave glazbe od kojih se očekuju i drugačiji kognitivni, afektivni i psihomotorički ishodi učenja. Za realizaciju ciljeva razvoja tih triju područja ličnosti „...potrebno je osigurati, odnosno odabrati odgovarajuće mjesto za nastavne aktivnosti i odgovarajuće medije, što nije uvijek moguće u učionici ni u drugim prostorima u školskoj zgradi...“ (Bognar i Matijević 2002: 348). Dok se tradicionalnim udžbenikom zbog glazbene nepismenosti učenik izvan učionice u mnogim područjima ne može poslužiti, multimedijski udžbenik mogao bi imati sadržaje u svim područjima nastave glazbe kojima bi se učenik mogao služiti i u učionici i kod kuće. Naravno, daleko je važnije da učenik može udžbenik samostalno rabiti izvan učionice jer bi, zbog nužnosti i uloge učitelja u nastavi glazbe, didaktičke i metodičke upute te uz to vezana nastavna građa trebala biti dio učiteljskoga priručnika ili bi pripremljeni nastavni materijali i mediji trebali dočekati učenike u učionici. Učitelju bi trebala ostati mogućnost biranja nastavnoga medija, primjera, materijala i načina kojim će stremiti cilju i zadaćama nastavnoga predmeta, dok bi učenicima multimedijskim udžbenikom mogla ostati mogućnost dopunske vježbe kod kuće, proširivanja znanja, umijeća i vještina u skladu s vlastitim ambicijama.

Pod utjecajem težnje za cjeloživotnim učenjem, neformalnim i slobodnim obrazovanjem počinju se pojavljivati novi pojmovi premda ne nose neke osobito nove ideje. Primjerice, neki autori misle da takozvano ekspanzivno obrazovanje počinje iz drugačije premise. Smatraju „...da je edukacija, prije svega, priprema za budućnost. Njena osnovna svrha je dati svim mladim ljudima povjerenje i sposobnost za procvat u svijetu u kojem će živjeti. Mi nemamo viđenje, za bilo koje dijete, kakav će biti njihov svijet.“ (Lucas i sur. 2013: 3). Dakle, polazi se zapravo od već dobro poznatih i logičnih činjenica. Hoće li pojam

ekspanzivnoga obrazovanja nadograditi ili iznjedrili nekim zaista revolucionarnim idejama i stremljenjima, pokazat će vrijeme.

Nadalje, neke mogućnosti nedostupne su i tradicionalnom i multimedijском udžbeniku. Naime, nijedan medij ne može nadgledati korektnost svih narednih stavki uputa ili savjeta za dobro pjevanje: (1) zagrijati glasnice, (2) pravilno držanje tijela, (3) upotrebljavati pravu glazbu kao i vježbe, (4) ne pjevati predugo, (5) treba postojati svrha pjevanja svake fraze, (6) najprije pjevati duboke tonove, (7) najprije pjevati tiho i sporo, (8) upotrebljavati prirodnu i prihvatljivu gestikulaciju, (9) redovito vježbati, (10) povremeno vježbati s prijateljem, (11) ne pjevati punog želudca, (12) predati se zdravom i lijepom pjevanju (prema Hewitt 1978: 54-55). Premda je najvažnija savjesnost pojedinca (učenika) i njegova želja za poštovanjem navedenih uputa, opet je poželjan učitelj koji povremeno, ovisno o učeničkoj dobi i dostignutom stupnju, u donekle ravnomjernim vremenskim razmacima prati napredak i daje povratnu informaciju o korektnosti pjevačke tehnike.

Također, nedostatak je svih nastavnih medija i nemogućnost organiziranja diskusija s neselektiranim sudionicima gdje je stratificiranost uzorka samo u dobnoj i zavičajnoj pripadnosti, kakva je u razrednom okruženju. Takve diskusije može uspješno organizirati i smišljeno voditi učitelj, a njihova je blagodat učeničko razmišljanje. U nastavi glazbe diskusija nije sama sebi svrhom već je usmjerena odgoju, a odgoj ličnosti „...ne može se (...) vršiti izvan društva, jer je ličnost u najužoj povezanosti s društvom i ne može postojati izvan društva.“ (Bratanić 1993: 18). U narednim poglavljima razmatrat će se mogućnosti, prednosti i nedostaci udžbenika i multimedija.

#### **2.4.1. Mogućnosti i funkcioniranje udžbenika glazbene kulture**

Kako su koncipirani i koje su mogućnosti udžbenika glazbene kulture najbolje će pokazati predstojeća analiza, no i bez uvida u sam sadržaj može se uočiti da su udžbenici redovito razgranati s tim da je vizualno-tekstualni sadržaj zapisan u obliku knjige, a auditivni na nosače zvuka (CD-e). Vrlo je sporno mišljenje da svaki „...audiozapis (magnetski ili CD) mora biti didaktički oblikovan. Didaktički oblikovati neki audiozapis znači tako strukturirati sadržaj zapisa da se može koristiti za poučavanje, odnosno za samostalno učenje.“ (Bognar i Matijević 2002: 337). Naime, audiozapisi koji postoje na nosačima zvuka kao prilog postojećim udžbenicima gotovo su bez iznimke snimke skladbi u kojima nema didaktičke intervencije osim skraćivanja ponekih skladbi. Ipak, u didaktičko oblikovanje mogao bi spadati i odabir skladbi budući da bi se on morao ravnati, među ostalim, didaktičkim

principom primjerenosti. Nadalje, u udžbenicima postoje verbalni sadržaji koji su vezani uz glazbene snimke, no zapravo su audiozapisi podjednako korisni s udžbenikom i bez njega jer jedino vrijedno znanje koje učenik uz snimke može samostalno steći jest usvajanje glazbene literature.

Važnost je udžbenika u tome što je to jedini medij koji bi trebao biti didaktički pripremljen za učenika. Svakako, i učitelj bi se morao moći njime služiti i poznavati gotovo sav njegov sadržaj. Ipak, da bi ga mogao podrediti potrebama svoje nastave, ali i da bi „...učitelj mogao odrediti faktore koje će uzimati u obzir pri izboru odgovarajućeg medija, na umu treba imati ova pitanja: (1) Što treba postići odgovarajućom nastavnom aktivnošću?; (2) Kakva su prethodna iskustva učenika?; (3) Što karakterizira psihofizičku zrelost učenika?; (4) Koje su bitne odlike sadržaja učenja?; (5) Kakve su karakteristike medija koje posjeduje škola?; (6) Što učitelj umije koristiti od raznovrsnih sredstava i opreme? Odgovori na ta pitanja pokazuju da izbor nastavnih medija ovisi o ciljevima odgoja i obrazovanja, o iskustvu i psihofizičkim karakteristikama učenika, o karakteristikama sadržaja učenja, o sposobnostima učitelja i njegovim stavovima te o prednostima i nedostacima raspoložive nastavne opreme.“ (Bognar i Matijević 2002: 348). Dok učitelj može i treba birati koji je nastavni medij optimalan i raspoloživ u nekom nastavnom području i/ili situaciji, učenik zapravo nema što birati već rabi (cjeloviti ili razgranati) udžbenik koji mu je nametnut kao obvezan.

Sam sadržaj udžbeničke knjige može služiti za pjevanje i/ili sviranje i to uglavnom kao pjesmarica te ga mogu činiti i muzikološki sadržaji. Ostala područja nastave glazbe kao što su glazbeno opismenjivanje i stvaralaštvo te ples uglavnom mogu pokazivati namjere autora udžbenika, ali bez realnih mogućnosti da udžbenik bude koristan učeniku. Učitelj bi trebao moći protumačiti sav sadržaj udžbenika, no upitno je može li čak i on realizirati sve udžbeničke prijedloge ako, primjerice, nema na raspolaganju sva udžbenikom predviđena glazbala.

#### **2.4.2. Mogućnosti i funkcioniranje multimedija u nastavi glazbe**

Podatak da je u razdoblju „...od 1994. do 1998. godine postotak škola s priključkom na internet porastao (...) s 35 posto na više od 89 posto.“ (Aftab 2003: 23) jasno govori da je gotovo istovremeno s pojavom interneta prepoznat njegov edukativni potencijal. Do danas se taj postotak sigurno još povećao te vjerojatno i ne postoji škola, barem ne u Europi, u kojoj ne postoji mogućnost učenikoga pristupa internetu. „Internet više nije stvar izbora – on je *ključan* za budućnost naše djece. Ta činjenica jedan je od razloga zašto moramo osigurati da

sva djeca, neovisno o svojem financijskom stanju, rasnoj ili etničkoj pripadnosti, ili jeziku kojim njihovi roditelji govore, imaju pristup toj tehnologiji.“ (Aftab 2003: 23). Ipak, računalima vjerojatno nisu opremljene sve učionice te zasigurno postoje raznovrsne potrebe različitih nastavnih predmeta za njima. No, dok je opremljenost učionica moguće normirati i propisati, daleko je teže nametnuti učenicima obveznost posjedovanja računala kod kuće. Ipak, vjerojatno većina učenika u razvijenom svijetu ima računala i pristup internetu te postoji značajan interes za njihovom uporabom za potrebe edukacije.

Od pedagoških dimenzija važnih za obrazovanje temeljeno na korištenju računala Reeves navodi: „...epistemologiju, pedagošku filozofiju, osnovnu psihologiju, orijentaciju prema cilju, eksperimentalnu valjanost, ulogu učitelja, fleksibilnost, vrijednost pogrešaka, izvore motivacije, prilagodljivost individualnim razlikama, učeničku kontrolu, korisničku aktivnost, suradničko učenje i kulturnu osjetljivost.“ (Reeves: 1). Te su pedagoške dimenzije važne kod oblikovanja nastavnih interakcija, praćenja učeničkoga napretka, poticanja učinkovitosti učitelja, prilagodljivosti pojedinačnim učiteljskim i učeničkim razlikama, promoviranja suradničkoga učenja i drugog. To još ne znači da je računalo edukativno efikasno već samo da ima golem edukativni potencijal.

Zabavnost sadržaja, ali i bilo kakva privlačnost poželjne su radi motivacije. Premda ne možemo neposredno opažati ni mjeriti motiviranosti pojedinca za različita područja i aktivnosti, trebali bismo barem znati koje to osobine posjeduje motivirana osoba. Rheinberg opaža da netko motiviran „...ima cilj, da se (...) trudi i da (...) se bavi nečim od čega ga ništa ne može odvratiti.“ (Rheinberg 2004: 13). Je li dovoljno individualnim ciljevima proglasiti nečiju želju za pjevanjem (prema notnom zapisu), sviranjem, slušanjem ili stvaranjem glazbe, razumijevanjem glazbenih elemenata ili znanjem različitih podataka o glazbi, teško je tvrditi, no ako se netko zaista trudi toliko da ga ništa ne odvraća od njegove težnje, poželjno bi bilo ponuditi mu pomoć ili izbor različitih mogućnosti i to, didaktički gledano, izbor koji bi bio što racionalniji, optimalniji i efikasniji. U nastavi općeobrazovnih škola ima relativno malo mogućnosti za potpuno individualiziran izbor jer je svaki učenik motiviran za nešto drugo dok je nastava skupna i učitelj se ne može posvetiti pojedinačno svim učenicima, osobito ne toliko da bude efikasan. Ako je pak točno da se aktivnost izaziva ili pritiskom ili privlačenjem, moglo bi se reći da je edukacija u redovnoj nastavi pod pritiskom, a izvan nje uglavnom inicirana privlačenjem. Situacija i nije tako jednostavna jer bi i neobvezna edukacija mogla biti pod nekom vrstom pritiska, a poželjna je i atraktivnost obveznih nastavnih aktivnosti i sadržaja.

Edukaciju pomoću računala još uvijek možemo smatrati alternativom, a ne sastavnim dijelom etabliranog školovanja, no takva bi mogućnost mogla biti i nadopuna kojoj bi velika prednost mogla biti ovisnost o osobnoj intrinzičnoj motiviranosti i specifičnim individualnim potrebama učenika. Učitelji pak interes za multimedijским obrazovanjem ne bi smjeli smatrati nepoželjnom konkurencijom već bi multimedij trebali, ako je moguće, iskoristiti za obogaćivanje nastave kako bi i svoj rad učiniti sadržajnijim te učenika usmjerili prema multimedijским sadržajima koji bi mogli biti zanimljivi, ali i korisni. Odgajatelj ne smije učenika „...toliko ograditi, toliko ga duševno stegnuti i duhovno zarobiti, da bi mu ostala samo jedna jedina i to upravo odgajateljeva mogućnost oblikovanja života bez obzira na to, da li će doista moći da se u tome životnom obliku sam u sebi najbolje, a dalje i po zajednicu najpovoljnije vrijednosno odnosno kulturno izživi.“ (Vuk-Pavlović 1996: 167).

Premda uvijek postoji samo jedan optimum kojim se postiže najviše u određenim okolnostima, učenicima se ne smije nametati jedan edukacijski put i to ne samo zbog kompleksnosti stjecanja znanja, umijeća i mišljenja, već i različitih individualnih potreba. Osobito je to nerazborito u suvremeno tehnološko doba. Naime, današnje je dijete od najranijih dana okruženo različitim produktima Informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT), koja obuhvaća računala, komunikacijsku opremu i s njima povezane usluge. U školi se pak „...odveć inzistira na odgoju kao stjecanju znanja, a manje formiranju ličnosti kroz različite forme socijalizacije, otvorenih kontakata, samoistraživanja i samoaktualizacije ličnosti.“ (Previšić 1992: 16). Korištenje ICT-a nudi nove vrste socijalizacije, ali, još važnije, i samostalan rad i napredak ovisan o individualnim sklonostima, interesima i sposobnostima učenika. Bez obzira na važnost nastave, ona „...nikada ne može pružiti učenicima sve, osobito ne ono i onoliko što bi odgovaralo njihovim individualnim razvojnim potrebama i interesima.“ (Previšić 1987: 15). Korištenje ICT-a kod kuće omogućuje izvannastavno i izvanškolsko stjecanje znanja i vještina koje je potpuno slobodno, odnosno oslobođeno ikakve stege programa, ali i ocjenjivanja. Budući da sva djeca ne uče na isti način, uvođenje nastavne tehnologije u glazbenu nastavu osigurava različite mogućnosti učenja i pomaže da učenik razvije kreativno mišljenje, komunikaciju, sposobnost rješavanja problema i timskoga rada. Kako bismo napravili pravilan odabir nastavne tehnologije za rad u nastavi glazbe, potrebno je steći uvid u osnove glazbenog razvoja djeteta koji je jednim dijelom determiniran genetskim naslijeđem, a drugim dijelom formalnim i neformalnim kontekstima učenja (prema Dobrota 2011: 75).

Da bismo uvidjeli vrijednost multimedija u edukaciji, trebali bismo najprije utvrditi na koje načine on uopće može participirati kako u nastavi tako i izvan nje. Učionice u kojima se odvija nastava trebale bi, naravno, biti opremljene računalima te Vejić razlikuje klasičnu, vođenu multimedijску, interaktivnu multimedijску i virtualnu učionicu. Vođena multimedijска učionica opremljena je „...jednim multimedijским računalom te prikladnim audio-vizualnim komponentama. (...) Osnovna karakteristika takve učionice je da učitelj u potpunosti priprema i provodi nastavu. (...) Temeljni oblik udžbenika u vođenom multimedijском okruženju i dalje ostaje klasični tiskani udžbenik, dok se kao potpora tom udžbeniku javlja i nastavni materijal u elektronskom obliku (...)“ (Vejić 2004: 101). Takva učionica ne pruža mogućnost individualizacije te su jedina prednost u odnosu na klasičnu učionicu raznolikije mogućnosti prezentacije nastavnoga gradiva i demonstracije tijekom objašnjavanja novog nastavnoga gradiva. U interaktivnu pak učionicu treba daleko više investirati budući da u njoj „...svaki učenik treba imati slobodan pristup svim sadržajima (informacijama) koji se nalaze u bazama podataka na središnjem računalu.“ (Vejić 2004: 102). Prema tome, svaki bi učenik trebao imati jedno računalo te bi svi učenici bili informacijski umreženi i povezani sa središnjim računalom kojim bi upravljao učitelj. Takav bi rad omogućio individualizaciju i to ne samo time što svaki pojedinac može raditi zasebno, već postoji i mogućnost da učitelj istovremeno po svom kriteriju učenicima zadaje različite zadatke.

Za nastavu glazbe bilo bi potrebno, uz standardnu opremu kao što su tipkovnica i monitor, računala opremiti barem audioslušalicama, a po mogućnosti i mikrofonom te klavijaturom. Slušalice su potrebne zbog individualnoga rada pri kojem bi pojedincu bilo omogućeno slušanje glazbe bez međusobnog ometanja učenika. Učitelj bi mogao dobiti gotov radni materijal ili bi ga mogao sam pripremiti, no „...osnovna je karakteristika ovakve učionice da učitelj ne definira u potpunosti tijekom nastavnog sata, nego se nastavni sat razvija u skladu sa subjektivnom procjenom i osobnim sklonostima svakog pojedinog učenika (...) čime se ostvaruje visoko motivirana i potpuno individualizirana nastava.“ (Vejić 2004: 102). Prostor u kojem bi informacijsko-komunikacijska tehnologija imala najvišu razinu složenosti jest virtualna učionica koja bi nastala izgradnjom „...obrazovnog informacijskog sustava kojim bi svi resursi obrazovnog sustava bili međusobno povezani, uporabom interneta kao infrastrukture te primjenom naprednih visokotehnoloških audio-vizualnih uređaja i senzora...“ (Vejić 2004: 104). Takva učionica ne bi nužno morala fizički postojati i upravo to što učenici u nju ne moraju fizički „ulaziti“ omogućuje još veću mogućnost individualizacije

od one u interaktivnoj multimedijskoj učionici jer bi se u njoj učenik mogao zadržati koliko želi, birati što želi, pa bi i količina nastavnih materijala mogla biti količinski brojnija te bi nastavno gradivo moglo biti razvrstano po željenim kriterijima (primjerice po zahtjevnosti ili nastavnim područjima). Kako ističe Vejić, temeljna razlika između virtualne i interaktivne multimedijske učionice „...je (ne računajući razliku u primijenjenoj informacijskoj tehnologiji) što u interaktivnoj multimedijskoj učionici učenici biraju između unaprijed definiranih *putova* koristeći se unaprijed postavljenim informacijama (u multimedijском izražaju), dok kod virtualne učionice učenici svojim interaktivnim djelovanjem kreiraju nove situacije, proučavaju ih, uče, vraćaju se natrag ako im ta situacija zbog nekog razloga ne odgovara, te tako metodom pokušaja i pogrešaka konačno stižu do cilja.“ (Vejić 2004: 105).

Premda je multimedij (neopipljivi) softver, njegovo djelovanje nužno je vezano uz (opipljivo) fizičko sklopovlje računala ili strojeve u koje je ukomponirana računalna tehnologija. Takva situacija nije zaobiđena u edukaciji te, ovisno o potrebama i namjeni, postoje različite mogućnosti, a među „...strojevima za učenje nalaze se: (a) jednostavni strojevi; (b) računalni strojevi u samostalnome učenju; (c) računalni strojevi u organizaciji i upravljanju procesom učenja; (d) „elektronske“ učionice; (e) trenažeri i; (f) simulatori.“ (Grgin 2004: 124). Potencijalno se svi navedeni strojevi mogu iskoristiti i za glazbenu edukaciju, odnosno sva područja nastave glazbe, no razina opće kulture koja je cilj glazbene nastave u općeobrazovnim školama ne opravdava velika materijalna ulaganja u specijalne strojeve i potrebni glazbeni softver. U nastavi glazbe bilo bi poželjno konvencionalno računalo (eventualno umreženo više njih) koje bi vjerojatno uz odgovarajući softver moglo zadovoljavati učeničke potrebe. Funkcije takvog multimedija, odnosno stroja za učenje „...mogu biti: (1) prezentiranje informacija kao i naloga za izvršenje nekih radnji; (2) prihvaćanje odgovora, odnosno reakcija; (3) određivanje ritma rada u smislu suglasnosti stroja i osobe koja uči; (4) uspoređivanje danoga i traženoga odgovora; (5) davanje povratne informacije; (6) prikupljanje i utvrđivanje rezultata učenja; (7) izbor puta učenja; (8) pohrana informacija (bilo temeljnih ili dodatnih – razgranatih); (9) uporaba programa sa ili bez tumačenja i; (10) vođenje tijeka učenja pomoću računala.“ (Grgin 2004: 125). Dakako, funkcija te sam način i organizacija uporabe računala značajno se mogu razlikovati ovisno o tome predviđa li se samostalan rad učenika kod kuće ili razredno okruženje, odnosno usmjerenost na učenika ili učitelja.

Vrlo važno „...u razvoju softvera za glazbeno obrazovanje, je da se radi o *interdisciplinarnom* zadatku. Ta interdisciplinarnost pojavljuje se u dvije glavne razine: 1)

*razmjena znanja među članovima* razvojnog tima koji dolaze iz različitih područja znanja (uključujući multidisciplinarnost) (...) i 2) *stručnost svakog člana* može biti sama po sebi interdisciplinarna.“ (Flores i sur. 2). U izradu softvera za nastavu glazbe uključene su barem ove tri discipline: informatika, glazba i obrazovanje. Za kvalitetan konačni proizvod poželjni su vrsni stručnjaci u sve tri discipline, ali i njihova dobra suradnja i prožimanje njihova sudjelovanja u cjelovitosti korisničke verzije što samim korisnicima, zapravo, i ne smije biti uočljivo. Sam proces uključuje nekoliko koraka ili faza te su one: „...1) analiza zahtjeva i specifikacija; 2) dizajn; 3) primjena; 4) verifikacija i validacija i 5) održavanje.“ (Flores i sur. 3). Takav je ili bi uglavnom trebao biti, uostalom, algoritam stvaranja svakog proizvoda.

Neka proučavanja postojećih glazbeno-edukativnih softvera rezultirala su njihovim dijeljenjem u nekoliko skupina koje su nalik područjima nastave glazbe. Tako su formirane kategorije računalnih aplikacija koje su „...namijenjene za: (1) učenje osnova glazbe; (2) učenje izvođačkih glazbenih vještina; (3) izvođenje analize glazbe; (4) učenje vještina glazbenog stvaralaštva.“ (Brandão i sur. 1). U multimedijском udžbeniku za nastavu glazbe, dakako, moguće je razdvajanje navedenih kategorija unutar jednoga cjelovitoga nastavnoga softvera, ali i njihovo dijeljenje u više njih premda bi onda bilo logično sasvim razvidno prezentirati zašto postoji više odvojenih multimedijских materijala. Moguća je podjela na obvezno i neobvezno nastavno gradivo, nastavne sadržaje koji su potrebni u redovitoj i izornoj učioničkoj nastavi te kod kuće, na samostalno i skupno učenje te slično.

Potrebno je multimedijски udžbenik razmotriti i „...prema *činiteljima* koje računalo pridodaje školi: (1) računalo stvara nove društvene odnose, (2) računalo pogoduje određenom načinu mišljenja, (3) računalo školi obećaje pomoć u nastavi.“ (Hentig 1997: 34). Naizgled, računalo smanjuje personalnu komunikaciju, što može i biti točno te postoji konstantna opasnost od prevelike orijentacije prema virtualnom sugovorniku, međutim, nudi se i nova vrsta komunikacije putem interneta koju, s oprezom, treba upotrebljavati. Naime, uporabom tehnologije stvoreni su novi društveni odnosi i bez sudjelovanja pedagogije. Budući da računalo već utječe na način mišljenja i nudi edukativni potencijal, nužno je njegove prednosti detektirati te optimalno didaktički oblikovati multimedijски materijal.

### **2.4.3. Prednosti udžbenika i multimedija**

Multimedij se doima suvremenijim od udžbenika već samim time što je daleko kasnije nastao. Drugi argument koji bi mogao pokazivati superiornost multimedija je taj što su svi suvremeni udžbenici sadržajno izrađeni, uređeni i oblikovani putem multimedija te su



udžbeničke knjige samo isprintana (ispisana) verzija elektroničkoga multimedijalnoga zapisa. S druge strane, ako je multimedij napredniji, efikasniji i/ili svojim mogućnostima nadmašuje udžbenik, kako to da je još uvijek tiskani udžbenik standard koji tek eventualno može biti obogaćen multimedijem? Je li u pitanju samo tromost obrazovnoga aparata, teško odricanje od navika i provjerenih rješenja ili ipak postoje karakteristike i kvalitete udžbenika koje multimedij ne može dosegnuti/značajno nadmašiti?

Na postavljena pitanja ne može se sa sigurnošću tvrdnjom odgovoriti jer postoji mogućnost osobnoga subjektivnoga mišljenja pa i preferencija, no dublji uvid u prednosti i nedostatke udžbenika i multimedija trebao bi voditi prema odgovoru koji bi od ta dva medija trebalo preferirati. Konačno rješenje ne treba očekivati ni nakon usporedbe jer bi pogodnost mogla biti različita ovisno o nastavnom području.

#### 2.4.3.1. Prednosti udžbenika

Pod pojmom udžbenika razmatrat će se tradicionalni udžbenik u obliku knjige. Takva vrsta udžbenika još uvijek je prisutna u praksi nastave glazbe i to razgranata vrsta kojoj su redovito u prilogu nosači zvuka s glazbenim snimkama (cijelih ili dijelova) skladbi.

Jedan je od zadataka pedagogije detektirati poteškoće i probleme u odgoju i obrazovanju te pronaći rješenja. Mnoge slabosti u nastavi već su dugo vremena znane, no često ih je teško, a ponekad i nemoguće prevladati. Takva je situacija i s udžbenikom glazbene kulture. Ako je i moguće riješiti neki problem inovacijom, to ne znači da treba odbaciti sva dosadašnja uvježbana, iskušana i, barem donekle, efikasna i funkcionalna rješenja pa tako uključivanje novih medija nužno ne znači da treba potpuno odbaciti one stare. Poljak napominje kako se često smatra „...da je obrazovanje pomoću kompjutera najviši stupanj obrazovne tehnologije. Međutim, ne treba zanemariti ni ostale kategorije obrazovne tehnologije (...). To su udžbenici, priručnici, školske odnosno obrazovne radio i TV-emisije, element filmovi, magnetofonske snimke, propagandni materijal, modeli itd., ali pod uvjetom da je u njih ugrađena odgovarajuća didaktička funkcija i da učenici mogu s njima direktno komunicirati radi uspješnog obrazovanja.“ (Poljak 1991: 60).

Vjerojatno je nemoguć savršen nastavni medij čija bi didaktičnost bila besprijekorna i koji bi jamčio uspješnu edukaciju, no nesporna je prednost udžbenika neovisnost o vanjskom napajanju energijom te nepostojanje mogućnosti tehničkih problema u njegovu korištenju. Za razliku od računala njegov je sadržaj trenutačno dostupan te ne treba čekati na „podizanje sustava“ ili „učitavanje“ računalne memorije. To je osobito velika prednost ako nam je neki

sadržaj žurno i na kratko potreban. Udžbenik je lako prenosiv te ga je moguće držati u rukama i tijekom kretanja. Ako i padne, primjerice pri izvođenju plesa, neće doći do tehničkoga kvara, a i mogućnost bilo kakvoga (mehaničkoga) nenamjernoga oštećenja vrlo je mala.

Nije zanemariv ni dojam prirodnosti udžbenika (za razliku od multimedija) koji ponajprije proizlazi iz neovisnosti o električnoj energiji, ali i iz njegove dugoročne prisutnosti te korištenju relativno prirodnih materijala u njegovoj izradi. Sama prirodnost značila bi veću bliskost s izvornom stvarnošću premda to u glazbi i nije slučaj. Naime, prirodno stanje glazbe ponajprije je zvuk koji udžbenik ne može reproducirati, no upravo stoga su redovito u prilogu udžbenika nosači zvuka.

#### 2.4.3.2. Prednosti multimedija

Da bismo uvidjeli prednosti multimedija, odnosno informacijsko-komunikacijske tehnologije, trebali bismo razmotriti zašto je ona općeprihvaćena i koje nove mogućnosti otvara upotreba računala. Svakako je velika blagodan mogućnost pohrane ogromne količine podataka u uglavnom oku nevidljivoj virtualnoj memoriji. K tome, digitalni podatci mogu se vrlo lako i brzo obrađivati, kreirati i mijenjati, a multimedij pruža velike mogućnosti raznih dojmljivih (dinamičnih) prikaza i simulacija bez opasnosti od ozljede ili materijalne štete. Nadalje, ako postoji ikakva logična povezanost, računalo je može prepoznati te primijeniti, što omogućuje jednostavne analize, sinteze, izoliranje (faktora) ili isticanje. Osim toga, internet je ponudio sasvim nove mogućnosti povezivanja, dostupnosti i pružanja informacija, što je osobito važno u poslovnom svijetu, ali i u znanosti.

Mnoge od navedenih kvaliteta multimedija iskoristive su u području pedagogije. Već pisanje pripreme nastavnoga sata daleko je jednostavnije na računalu jer bilo kakva promjena ne rezultira neurednošću te ne iziskuje pisanje ispočetka već samo prilagodbu sadržaja. Nadalje, cijeli se nastavni sat može ne samo pripremiti nego i izvesti uz pomoć i korištenje jednoga medija, odnosno multimedija. Mnogi znanstvenici smatraju da je računalo kao nastavno sredstvo veoma korisno jer podupire i olakšava proces učenja i podučavanja (Dobrota i Tomaš 2009; Haughland 1992; Siraj-Blatchford i Siraj-Blatchford 2006; Stephen i Plowman 2003; Tomaš i Dobrota 2015). Primjenom softvera koji su prilagođeni djetetovoj razvojnoj fazi ostvaruju se poboljšanja na različitim područjima, počevši od jezika, preko fine motorike, sve do kognitivnih i socijalnih vještina (Moxley i sur. 1997). Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da onda kada učenici postaju aktivni sudionici učenja, oni stječu

samopouzdanje, uče na mnogo efikasniji način i motivirani su za nastavak učenja (Rudolph i sur. 2005).

Dok je udžbenik bio jedini zaista didaktički oblikovani nastavni medij, situacija je bila daleko jednostavnija. Pojava multimedija donijela je nove i još neistražene potencijale te zamrsila pogled na sva područja glazbene nastave. Osobito je zanimljiva njegova mogućnost pružanja povratne informacije, ali i davanja dinamičnih prikaza, prilagodljivost, mogućnost svakodnevne promjene te slojevitost. Njegov je potencijal takav da je moguće propitivanje „ugradnje“ u multimedijski „...udžbenik takvih razdjelnica, koje usmjeravaju učenike spram različitog opsega i težine gradiva.“ (Jurić 2004: 56). Za razliku od tradicionalnoga udžbenika, on bi mogao i preliminarno dijagnosticirati učenikovo predznanje, sposobnosti i interese. Multimedijski bi udžbenik mogao „...ponuditi različite razine zahtjeva spram učenika, na koje ih (razine, zadatke) potom može upućivati učitelj. Ne treba odbaciti ni mogućnost autoindividualizacije učenika. Pri tome se misli na *prepoznavanje* optimalnoga puta u pristupu udžbeniku.“ (Jurić 2004: 56). Dok je otvorenost za slobodnu volju zbog skromnijih mogućnosti kod tradicionalnoga mogla biti vrlo mala, kod multimedijeskoga je udžbenika, zbog potencijala razvitka, gotovo neograničena. Stoga „...autori udžbenika moraju više uvažavati činjenicu da knjiga, odnosno tiskani medij, nije više dominirajući medij u okruženju u kojemu se razvijaju današnje generacije mladih. Sve važniju ulogu imaju digitalni i audiovizualni mediji kao što su osobna računala, multimedijski softver na CD-u, DVD-u, ili na internetu (...).“ (Matijević 2004: 82).

Da bismo odgovorili „...na pitanje *kakav nam je suvremeni udžbenik glazbene kulture potreban*, trebali bi nam biti poznati i općeprihvaćeni neki zajednički stručni i pedagoški parametri o metodama, svrsi i ciljevima glazbenoga odgoja u hrvatskim školama. Takav konsenzus u stručnim krugovima, među pedagozima, metodičarima, muzikolozima, kao da ne postoji.“ (Stipčević 2004: 199-200), stoga nije moguće precizno navesti sve sadržaje i način njihove obrade. No, možda to i nije problem. Neka konkurencija izdavača ponudi izbor u kojem bi stručnjaci mogli uvidati dobre i loše osobine. Uviđanje pozitivnih i negativnih karakteristika vodi napretku koji je važniji od borbe za određenu ideju.

Šoljan smatra da bit nove znanstvene politike i prakse znanstvenog rada u odgoju i obrazovanju valja „...tražiti najprije tamo gdje se vrše razvoji, gdje se traže alternative, gdje se radi o promjenama.“ (Šoljan 1979: 19). Informacijsko-komunikacijska tehnologija upravo je ta koja se zadnjih nekoliko desetljeća razvijala i vrlo brzo mijenjala i povećavala svoj utjecaj na gotovo sve društvene sfere te nudi vrlo brojne alternative pa i u obrazovanju. Tamo

gdje znanstvenici nisu sigurni u vrednovanju i predviđanju hoće li inovacije donijeti boljitak, premda su moguća i longitudinalna istraživanja i praćenja, zapravo je najbolje predložiti moguća rješenja i prepustiti učiteljima praktičarima različite ideje, koncepcije i metodičke izvedbe koje će rezultirati različitim iskustvima. Jednostavno, nijedan znanstvenik ne može predvidjeti sve moguće okolnosti ni dosjetiti se toliko opcija koliko to može velik broj praktičara koji svakodnevno moraju pronalaziti optimalne načine dolaska do željenog cilja i koji konstantno skupljaju čak i primjenom istoga algoritma različita iskustva. Multimedij ne može biti oblikovan tako da bude efikasan pa i optimalan u svim mogućim nastavnim potrebama i situacijama, no svakako može pružiti daleko više od ijednoga drugoga nastavnoga medija te se može koncipirati tako da svaki učitelj ima veliku slobodu i mogućnost osobnoga oblikovanja njegova sadržaja.

Nastavni program glazbene kulture, koji je jedna od polaznih točaka za izradu udžbenika, donekle odgovara na pitanje koje bi kompetencije trebao steći učenik općeobrazovne škole koji jednoga dana neće biti glazbenik, no on je poluotvorenog tipa te je, osim pri slušanju glazbe, odabir područja prepušten uglavnom slobodnom izboru učitelja. To znači da učitelj može birati ovisno o svojim, ali i učeničkim afinitetima. Naravno, skupina učenika nikad nije toliko homogena da bi imala iste interese, sposobnosti i želje. Dakle, trenutačni udžbenici kreirani su za „prosječnog“ učenika i učitelja.

Bez obzira na to što bi pri didaktičkome oblikovanju multimedijeskoga udžbenika trebalo imati na umu da rabiti računalo „...kao elektronsku igračku znači dati mu najjednostavniju ulogu koju ono može imati.“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec 2008: 170), to ne znači da glazbene igre treba sasvim izbjegavati ili da one ne mogu biti, ako su tako osmišljene, korisne u glazbenom obrazovanju. Dapače, nakon provedenog istraživanja i analize četiriju računalnih glazbenih igara Dobrota zaključuje kako osim materijalnih i odgojnih „...one u najvećoj mjeri omogućuju razvoj *funkcionalnih* zadataka, i to u prvom redu glazbenoga pamćenja, ali i percipiranje instrumentalnih boja, percipiranje visine tona te osjećaj za polifoniju.“ (Dobrota 2011: 81). Pritom je zabavljačka narav računalnih igara dobrodošla, no još je važnija edukativna usmjerenost. Nužna didaktičnost pak treba biti uočljiva samo pedagozima dok je korisnicima bitna samo logičnost. Dakle, poželjni su primjereni, efikasni i didaktički osmišljeni zadatci koje će korisnik multimedijeskoga udžbenika rješavati kao igru.

Nastava glazbe, premda nije potpuno usmjerena ni temeljena na klasičnoj glazbi jer glazba može, ali i ne mora biti umjetnost, pripada krugu umjetničkih nastavnih predmeta za

koje su karakteristične dvije koncepcije. „Jedna odgojno-obrazovni proces shvaća kao proces umjetničkog doživljavanja i izražavanja doživljenoga, pa ukupan odgojno-obrazovni proces nastoji strukturirati prema zakonitostima doživljajnog procesa. (...) Druga koncepcija odgojno-obrazovni proces shvaća kao kreativan čin koji se ne može strukturirati, pa zato didaktiku smatra nepotrebnom i neprimjerenom.“ (Bognar i Matijević 2002: 21). Te dvije koncepcije itekako imaju refleksiju na nastavne medije, točnije, udžbenike u kojima je didaktičnost jedna od najvažnijih karakteristika koja ga razlikuje od drugih knjiga ili bi multimedijски udžbenik trebala razlikovati od drugih softvera. Zaista je točno da ako želimo dosegnuti umjetničku razinu izvođenja ili skladanja glazbe, samo personalni medij, odnosno učitelj može biti učinkovit. U odgoju učenika on će svakako morati primjenjivati, svjesno ili ne, neke didaktičke principe poput primjerenosti ili postupnosti. Multimedij bi mogao biti tek pripomoć na „zanatskoj“ razini; primjerice računalo može vrlo precizno odrediti odstupanje od zadane intonacije ili ritma. U perceptivnoj pak koncepciji nastave glazbe neupitna je didaktička potreba za motiviranjem, pripremom, izvođenjem i evaluacijom upoznavanja glazbe i glazbene literature. Multimedij, svakako, može sve što i svi drugi uređaji za reprodukciju glazbe, pa čak i više od svih njih ukupno osobito stoga što softveri mogu imati i didaktičku i metodičku dimenziju.

Svakako ne bi bilo dobro obvezne ciljeve nastave određivati prema nastavnim medijima, već obrnuto, no kod izbornoga programa možda ne bi trebalo biti toliko krut te bi moguće bilo svojevrsno usklađivanje. Primjerice, kad već tehnologija donekle omogućuje glazbeno opismenjivanje, mogla bi postojati određena sloboda čak i unutar nastavnoga programa i/ili kurikulumu te bi učenik mogao sebi zadati neki ne sasvim dorečen i precizan cilj koji je zapravo ideja dobivena uporabom nekoga računalnoga programa. Osim toga, vježbanje pjevanja ili sviranja u slobodno vrijeme pomoću računala „...omogućuje individualno učenicima da vježbaju u manje stresnim uvjetima u odnosu na skupno vježbanje pa tako istraživanja pokazuju da se učenici mogu osjećati manje anksiozni u izvođenju bez ljudske publike (LeBlanc i suradnici 1997).“ (Brandão i sur. 2). Odluka o tim slobodnim sadržajima i ciljevima trebala bi biti prepuštena i učitelju i samim učenicima.

Da bi računalo uopće moglo vršiti neku edukativnu funkciju, najprije moramo znati što želimo postići. Premda računalna „umjetna inteligencija“ nema mnogih problema koje muče ljude poput odvlačenja pozornosti ili mogućnosti fokusiranja na izvršavanje nekoliko zadataka istovremeno, potrebno je rad računala usmjeriti na izvršavanje vrlo precizno definiranih zadataka. Nije problem u složenosti koncepata već u odabiru optimalne strategije

postizanja obrazovnih ciljeva. „Za jednostavne glazbene aktivnosti kao što je poučavanje osnova glazbe, pristup programiranog učenja pokazao se prikladnim kako većinu vremena ove aktivnosti obuhvaćaju samo uspoređivanje učeničkih odgovora s prije pohranjenim predlošcima. Za aktivnosti koje obuhvaćaju glazbeno stvaralaštvo i izvođenje glazbe, dominantna se tehnika temelji na kognitivnim teorijama učenja.“ (Brandão i sur. 4), pritom strategije ne mogu biti toliko savršeno koncipirane da bi jamčile uspjeh ponajprije zbog mističnosti umnoga tonskoga shvaćanja različitoga od pojedinca do pojedinca.

Računalo je u svojem početku i zamišljeno za računanje te iz toga proizlazi njegov naziv. Kasnije se njegova funkcija mijenjala te stoga mnogi zagovaraju uporabu pojma kompjutor. Bez obzira na nazivlje, vremenom i razvojem „...digitalne tehnike stvoren je digitalni sintetizator zvuka u kojem je sinteza i proizvodnja zvuka izvedena elektronički (hardver). Danas je on gotovo standardna oprema svakoga kućnog računala i nalazi se u tzv. zvučnoj kartici.“ (Mladinić 2002: 29). Računalo, dakle, ima tehnički potencijal emitiranja zvuka bez pomoći akustičnih glazbala, međutim, da bi zaista to smišljeno mogli raditi, osim „...digitalnih elektroničkih (hardverskih) uređaja postoje i programi (softveri) tzv. soft-sintevi kod kojih se zvuk generira u samom računalu. Oni u pravom smislu pretvaraju kompjutor u glazbeni instrument.“ (Mladinić 2002: 30) koji može imitirati svako postojeće glazbalo, ali i proizvesti boju zvuka koju nema nijedno glazbalo. To je moguće zbog digitalne obrade zvuka koja može rezultirati svim mogućim kombinacijama pa i onima koje su ljudskom uhu nečujne. Ipak, smatra se da je takva tehnologija „...još uvijek u ranoj fazi i (...) još uvijek nije samodostatna za izvođenje skladbi koje ne trebaju prava glazbala. Kad stigne taj dan, moguće je da se simfonijski orkestar počne smatrati suvišnim!“ (Hewitt 2009: 1). Ma koliko trenutačni multimediji nudili mogućnosti, predviđa se da je to tek početak razvoja digitalnih potencijala.

Nedefiniranost granice računalnih mogućnosti zadaje i glazbenoj pedagogiji mnoga neodgovorena pitanja. „Glazbene igre, zvučkovne zabilješke, te svojstvena mogućnost manipulacije digitalnim audiozapisom, samo su neka od mnogih sredstava kroz koje dijete može doživjeti glazbu. Dijete sklono vizualnim doživljajima može čak i stvoriti vlastite načine za gledanje glazbe.“ (Negroponte 2002: 163). Situacija je tim složenija što je već i samo poimanje glazbe vrlo zagonetno i apstraktno. Danas glazbu još uvijek uglavnom vežemo uz stvarnost, prava glazbala i glazbenike koji su živi ili su živjeli, dok će se jednog dana „...virtualno koncert moći doživjeti u svakoj, po volji izabranoj, ili čak konstruiranoj dvorani, sa slobodno izabranom pozicijom slušanja tako da se čovjek jednostavno približi onom instrumentu ili glazbi kojega se ili koju se želi bolje čuti.“ (Enders 2004: 14). Predviđamo da

se „...partiture, i orkestarske dionice neće (...) više tiskati, nego će biti na mreži, npr. kao MIDI-podaci i moći će se ciljano *skidati* i tiskati tek na PC-ju. Slično vrijedi i za nastavne materijale svih vrsta.“ (Enders 2004: 15). Hoće li zaista budućnost biti takva, ostaje upitno pa ipak, budući da je čovjek misaono biće, svoja razmišljanja ne možemo limitirati.

Neupitno, razvoj interneta, koji je svijet učinio manjim, poslovni svijet bržim, a obrazovanje povezao s događajima u svijetu, predstavlja potencijalno veliku inovaciju i pomoć u učenju. Uporaba računala na neki je način čak i približavanje izvornoj stvarnosti jer su današnja djeca od najranijih dana njima okružena i bez didaktičkih prilagodbi (intervencija). Postoje različite intrinzične i generacijske razlike između ljudi u zanimanju i prihvaćanju tehnoloških inovacija pa Prensky uspoređuje „urođenike“ i „pridošlice“ u digitalnoj revoluciji, pri čemu su „...digitalni domorodci nativni govornici digitalnog jezika računala, video igara i interneta, dok su digitalne pridošlice fascinirane različitim aspektima nove tehnologije i usvajaju brojne aspekte takve tehnologije, ali uvijek zadržavaju svoj *naglasak*, odnosno svoj trag u prošlosti.“ (Prensky 2001: 1-2).

Odrastanje u suvremeno doba podrazumijeva navikavanje na tehnologiju kojom smo okruženi već od rođenja. Koliko je učeniku važno koristiti se računalom, pokazuje mišljenje da vještina „...koju dijete stekne u korištenju tipkovnice i miša u upravljanju računalom (...) biti će mu važna cijelog života – ovdje je, naime, riječ o osnovnoj pismenosti novog milenija!“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec 2008: 170). Iz tog proizlazi da bi onoga tko nije spreman služiti se informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, mogli smatrati neobrazovanim pa i primitivnim. Ako nam je pismenost potrebna ne samo u nastavi materinjeg jezika, onda bi informatički pandan značio potrebu primjene multimedija u gotovo svim nastavnim predmetima.

Multimedij je velik izazov didaktičarima, možda i veći nego što je bila knjiga. To što je internet omogućio dostupnost informacijama u vlastitom domu, velika je prednost naspram knjige, no kako je knjigu trebalo didaktički pripremiti da bi postala udžbenikom, tako bi se i multimedij moralo što efikasnije i optimalno didaktički iskoristiti. Međutim, vrlo je upitno koliko uređaji mogu biti adaptabilni. Oni su zapravo strogo namijenjeni određenoj svrsi s ciljem da tu svrhu što bolje obavljaju. Računalo nije iznimka, međutim, već samim tim što ga se naziva multimedijem, podrazumijeva se konglomerat potencijala unutar kojeg se može pronaći i pojedini učenik, ali i pogodnost za različite nastavne svrhe, ciljeve, zadatke, područja i sadržaj. Može ga se, dakle, koristiti u različite svrhe s time da uvjeti i očekivanja moraju biti zadani izvana unosom upravljenim ljudskom imaginacijom. Primjerice, računalo

može biti prilagodljivo u smislu zadanoga vremena te se ovisno o dobi učenika, mentalnoj zrelosti, znanju ili uvježbanosti može odrediti vrijeme potrebno za rješavanje zadataka. Tako se može zadati nekoliko razina: od početničke do profesionalne. Premda je u edukaciji važnija sadržajna primjerenost nego vremenski rezultat potreban za rješavanje, u samom izvođenju glazbe vremenska je komponenta izuzetno bitna, odnosno, nužno je vrlo točno ritamsko određenje zbog usklađenosti, ali i prepoznatljivosti skladbe, odnosno poštovanja skladateljeve zamisli.

Nadalje, može se programirati niz zadataka tako da složenost, a time i napredak učenika ovisi o točnosti prethodnih odgovora. Ako je, primjerice, pet odgovora uzastopce točno, prelazi se na sljedeću razinu ili obrnuto. Zapravo, ta adaptabilnost računala čini ga, za razliku od ostalih nastavnih pomagala, dijalektičkim strojem. Dvosmjernost komunikacije učenika s njim može do te mjere biti programirana da ne samo da računalo utječe na korisnika, već i obrnuto. Računalni program može, naime, imati toliko raskošnu razgranatost da se ovisno o unesenim odgovorima računalo može drugačije „preoblikovati“ i to prema računalnim petljama AKO-ONDA (IF-THEN). Dakle, ako se odabere ili zadovolji jedna opcija, program će preusmjeriti učenika u novu situaciju u kojoj se opet nudi određeni raspon novih mogućnosti o čijem odabiru ovisi daljnji tijek. Slijed može biti i linearan po principu propusnosti, odnosno ovisno o točnosti odgovora u petlji TOČNO-NETOČNO (TRUE-FALSE) te učenik nastavlja daljnje učenje, zastaje ili se vraća natrag dok ne zadovolji kriterij točnosti. Ako učenik ne napreduje očekivano, već brže ili sporije, trebala bi se uporabiti programska petlja IDI NA (GO TO).

Jednostavno, ako bi programska petlja bila dobro osmišljena, kretanje po njoj vrlo bi precizno iskazivalo individualne razlike te bi stoga računalni softver mogao biti potpuno jednak za sve, a ipak prilagođen pojedincu. Računalni program može se programirati tako da, ovisno o rezultatu ili već unaprijed zadanoj informaciji, učeniku ponudi induktivni ili deduktivni put, odnosno da učenički odgovori vode iz pojedinačnih primjera u opći zaključak ili obrnuto, da učenik treba doći do pojedinačno primjerenoga odgovora uz pomoć nekoliko općenitih informacija. Odabrana strategija, dakako, može ovisiti o didaktički optimalnijim razlozima, ali i misaonoj razini učenika. Stoga je globalni pokret obrazovne reforme „...koji karakteriziraju povećanje natjecanja i mogućnosti izbora, standardizacija podučavanja i učenja, sve veća odgovornost za uspjeh utemeljen na testiranju...“ (Sahlberg 2012: 186) upravo u informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji našao snažnog saveznika. Naime, ta



tehnologija omogućuje vrlo jednostavno provođenje natjecanja, testiranja, različite vrste standardizacije edukacije, ali i mogućnost izbora.

Najznačajnije prednosti multimedija mogle bi se svesti na mogućnost vrlo organiziranoga programiranoga učenja u (malim) koracima, uvježbavanja, ponavljanja i provjeravanja te zanimljivost. Objektivnost te izostanak empatičnosti i sažaljenja zapravo su kvalitete prema kojima bi softver, oblikovan po didaktičkome principu postupnosti, sasvim realno ocjenjivao učenika zaustavljajući ga upravo na onom (razvojnom) stupnju koji predstavlja sljedeću prepreku u stremljenju prema zadanom cilju. K tome, „...jedna velika prednost računala u odnosu prema klasičnom učenju: ono što djeca moraju zapamtiti kroz vježbu i ponavljanje – predloženo je na zabavan način.“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec 2008: 172). Dojmljivost multimedijски prezentiranih sadržaja rezultat je dinamičnosti i sinkroniziranosti podražaja dvaju najvažnijih osjetila, vida i sluha, što je nedostižno tradicionalnom udžbeniku.

Velika je vrijednost računala i brzina. Za sređivanje podataka na koje bi učitelj trebao utrošiti sate, računalu je, ako ih se može statistički obraditi, potreban trenutak. Naravno, programiranje i priprema računala za obradu nastavnoga gradiva može potrajati duže, ovisno o znanju onog koji programira i primjerenosti korištenih programa.

Za umni razvoj čovjeka sigurno postoje razlike koje dobivamo u odnosu učitelj-učenik ili učenik-multimedij, no budući da jedan dijalog ne isključuje drugi, svaki od njih treba biti obogaćenje budući da razvojne mogućnosti čovjeka „...primarno ne ovise o potpunoj funkcionalnoj mogućnosti njegova korteksa, nego o dijalogu i mogućnosti razmjene koje on pronalazi.“ (Breitenfeld i Majsec Vrbanić 2008: 204). Najprirodnija je interpersonalna komunikacija i njoj ne bi bilo alternative u slučaju savršenog učitelja i individualne nastave, ali, budući da realnost nije toliko idealna, vjerojatno ćemo zauvijek biti u potrazi za optimalnim mogućnostima, u što spadaju i nastavni mediji te multimedij.

Budući da računalo pruža odgovore ovisne o njemu zadanim zahtjevima ili pak postavlja zadatke te očekuje reakciju, čime se ostvaruje sugovornički odnos, „...učenik i nesvjesno očekuje od stroja komuniciranje koje je sličnije ljudskom negoli kod udžbenika.“ (Mužić i Rodek 1987: 99). Budući da postoji mogućnost i interpersonalnoga dijaloga internetskim vezama, uz navedene odnose učitelj-učenik i učenik-multimedij, postoji i mogućnost komunikacije učenik-računalo-učitelj (poučavatelj) u kojoj je računalo samo posrednik. Tu je prednost multimedija samo mogućnost audiovizualne veze na velikim udaljenostima, što ima za posljedicu uštedu vremena i putnih troškova.

Ako je komuniciranje „...za razliku od informiranja, dvosmjerni proces, u kojem je povratna informacija njegov sastavni dio.“ (Bratanić 2002: 89), tradicionalni bi udžbenik uglavnom služio za informiranje, a multimedij i za komunikaciju. Mogućnost pružanja i dobivanja povratne informacije izuzetno je vrijedna u svakodnevnom snalaženju i rješavanju nepredviđenih problema i novih situacija u kojima primarno ne podrazumijevamo učenje, a ona je osobito dragocjena u pedagogiji u kojoj očekujemo svakodnevni napredak te je takvo mišljenje „...u skladu sa zahtjevom suvremene teorije koja učenje poima kao dvosmjerni proces komunikacije, pri čemu je povratna informacija integralni dio tog procesa.“ (Bratanić 2002: 90). Ostaje samo upitno može li i na koji način multimedij optimalno osigurati moguće odgovore.

Neka razmišljanja, koja su nekad bila aktualna, danas su irelevantna ili bi ih trebalo staviti u današnju situaciju i tumačiti ih s pozicije suvremenih okolnosti. Jedno je od tih mišljenja da se „...s puno razloga može zagovarati politika koja brine oko razvoja biblioteka u svim krajevima i radnim sredinama, svuda gdje se razvija znanstveni i širi odgojno-obrazovni rad.“ (Šoljan 1979: 45). Naime, dostupnost informacija putem interneta učinila je biblioteke samo jednom od mogućnosti dolaska do znanja. Ta globalna informacijska mreža nudi reklame, gotove znanstvene članke, prikaze knjiga, mogućnost njihove narudžbe i kupnje te mogućnost informiranja s dvosmjernom i bez dvosmjerne komunikacije. Dok su od davnina ljudi smišljali alate, a zatim naprave i uređaje koji bi im olakšali pa i preuzeli njihov fizički rad, suvremeni strojevi, koji imaju u sebe ukomponiranu i računalnu tehnologiju, nastoje zamijeniti i umni rad čovjeka. S pravom se smatra da će elektromehanička sprava raditi preciznije i brže, bez potrebe za odmorom, hranjenjem, obavljanjem nužde i slično.

S obzirom na navedene prednosti, nije trebalo dugo čekati na ideje primjene strojeva za potrebe edukacije. Njih nije dovoljno samo kupiti i nametnuti ih učiteljima i učenicima, već „...nastavna tehnologija znači da je *tehnika* tako konstruirana i programirana da neposredno vrši didaktičku funkciju poučavanja i učenja, i to mnogo efikasnije i produktivnije od klasične didaktičke funkcije nastavnika.“ (Poljak 1991: 60). Multimedij je nadmoćan spram učitelja dok se ne traži iskazivanje (kreativnoga) mišljenja. Računala „...eksponiraju nove sadržaje i daju zadatke koji služe uspješnijem usvajanju znanja, odnosno razvitku sposobnosti. Daju i zadatke za kontrolu da li su ti sadržaji usvojeni, primaju učenikovo rješenje, obavještavaju učenika o točnosti rješenja i prelaze na dalje sadržaje, odnosno, ako ovi nisu dovoljno usvojeni, na ponovno razmatranje, uvježbavanje i ponavljanje.“ (Mužić i Rodek 1987: 48). No, je li u njihovoj uporabi uopće potrebna socijalizacija? Informacijsko-

komunikacijska tehnologija svestrana je i po tom pitanju pa nudi i sadržaje koji su isključivo usredotočeni na individualno korištenje, ali otvara i mogućnost komuniciranja i to u širem rasponu mogućnosti od one u razredu.

Osobno računalo već svojim nazivom pokazuje usmjerenost jednom korisniku kome bi ponajprije softveri trebali omogućiti sasvim specifičnu konfiguraciju zasnovanu na potrebama i željama pojedinca. „Hipermedijska obrazovna tehnologija je zapravo tehnologija individualne i individualizirane edukacije. Dok je tradicionalna obrazovna tehnologija bila usmjerena na pomaganje u radu učitelja (frontalna nastava), ova je tehnologija usmjerena na pomaganje u radu učenika.“ (Bognar i Matijević 2002: 346). Dok su tradicionalna nastava i udžbenik za sve učenike jednaki i namijenjeni „prosječnom“ učeniku, multimedij bi mogao ponuditi sadržaje prilagođene vlastitim afinitetima svakog pojedinca. To je osobita prednost za one koji „odskaču“ time što imaju posebne interese izvan predviđenoga nastavnoga programa ili im je potrebno više vremena i/ili vježbe nego ostalim učenicima za usvajanje iste nastavne građe. Ima djece koja su neprilagođena učioničkim nastavnim okolnostima pa „...ne žele ili ne mogu pratiti upute, dosadno im je i pokušavaju napraviti bilo što kako bi si olakšali dosadu, potpuno su nezainteresirani za ono što učitelj poučava, nemotivirani za učenje bilo čega što se događa u razredu. Lako je jednostavno zaključiti da ova problematična djeca zahtijevaju posebne edukacijske kontekste i dijagnozu, da ih treba klasificirati, srediti, izolirati ili još gore, dati im lijekove...“ (Grinder i Bostic St. Clair 2012: 71). Multimedij pruža mogućnost da se učeniku ne oduzme zakonsko pravo na edukaciju, nego da mu se ponude alternativni načini, neovisno o tome ometa li on nastavu jer ne uspijeva pratiti tempo ostalih učenika, jer je darovit pa suviše brzo usvaja gradivo te mu je stoga dosadno ili jednostavno nije zainteresiran za učenje ili neko nastavno područje.

Multimedij nije pogodan samo učenicima problematičnog ponašanja već i posebno darovitima ili intrinzično motiviranima za dodatna znanja ili umijeća te slobodne izvannastavne aktivnosti, pa i one neopterećene propisanim nastavnim programom, a „...samostalnost učenika u odlučivanju o vlastitom radu može se u nastavi pomoću kompjutera, zbog mogućnosti individualizacije, uspješnije ostvarivati negoli u uobičajenoj frontalnoj nastavi.“ (Mužić i Rodek 1987: 60). Pritom su neovisnost o učiteljevoj pomoći i mogućnost slobodnog traženja puta pa i cilja neke aktivnosti vrlo poželjne jer se učenici upravo educiraju za dob kad će njihov rad uglavnom tako izgledati. No, osim što bi trebalo poduprijeti učeničke ambicije, vjerojatno bi ih trebali i poticati zato „...između ciljeva suvremene škole posebno značenje dobivaju osposobljavanje učenika za samostalno učenje te

njihovo osposobljavanje za traženje i selekciju informacija. Zahvaljujući rješenjima koja omogućuje (...) tehnologija, može se temeljitije reformirati unutarnja organizacija nastave odnosno nastavnog procesa.“ (Bognar i Matijević 2002: 346).

Vjerojatno bi idealna koncepcija nastave glazbe bila fleksibilna podjela na normirani dio koji bi predstavljalo ono što se smatra općom kulturom i izborni koji bi se formirao ovisno o interesu i sposobnostima učenika. Premda pojmovi fleksibilnost i normiranost ne idu zajedno, u ovom bi slučaju trebala postojati hijerarhija normiranoga nastavnoga gradiva u kojoj bi se moglo odustati od manje važnoga nauštrb izbornoga i to ovisno o interesu i učiteljevoj procjeni. Stoga nije neobična ni pretpostavka da će pod utjecajem interneta u školi „...sve veće mjesto zauzimati dani slobodne i otvorene nastave, koji se odvijaju u obliku smotri učeničkog stvaralaštva i raznovrsnih projekata.“ (Bognar i Matijević 2002: 347).

Slobodan pristup nastavnim sadržajima podupire i Glasserovo „...uvjerenje da se u neobvezne aktivnosti u školama ulaže najviše truda...“ (Glasser 2004: 212). Njegovo gledište produbljeno je mišljenjem da učenici uče samo onoliko koliko je potrebno, čak i oni uspješni, jer su uvjerenja da se od učenika „...u školama zahtijeva da nauče informacije o kojima ih nitko nigdje neće pitati, osim u školi.“ (Glasser 2004: 213). Učenici s pravom nerado uče ono što je odvojeno od stvarnosti i što im nikad kasnije neće trebati. Upitno je trebaju li se uopće baviti i onim aktivnostima koje im čine užitak ako je to potpuno beskorisno. Odgovornost za taj dio koji ne pripada općoj kulturi mogli bismo podijeliti na razini odnosa učenik-učitelj. Ako postoji interes, svatko će se ionako baviti onime što ga zanima te bi uloga institucionalizirane edukacije trebala biti samo ponuda didaktički optimalnoga načina.

Nije samo samostalno učenje prednost multimedija. Postoje i računalne igre koje se igraju udvoje ili čak skupno. Tako multimedij može postati i medij nove obiteljske, razredne i druge socijalizacije uz istovremeno učenje, naravno, ako je tako oblikovan multimedijski sadržaj. Sav sadržaj tradicionalnoga udžbenika mogao bi biti multimedijski uobličen te činiti samo dio pripremljenoga materijala koji može biti dodatno obogaćen pokretnom slikom i zvukom i to tako da se omogućuje biranje oblika prezentacije, poput pisanoga i govornoga popratnoga teksta, određivanja željene dubine i širine eksplikacije, uključivanja i isključivanja signaliziranja raznih dinamičnih pojava, dodavanja vlastitih bilješki, a ako bi postojala i internetska verzija, nju bi autor(i) svakodnevno mogli ažurirati čak i prema primjedbama koje bi im mogli elektroničkom poštom slati učitelji praktičari. Udžbenik koji bi iskorištavao navedene potencijale multimedija bio bi uvijek aktualan, a mogao bi sadržavati i obavijesti, primjerice što se dogodilo na današnji dan. Kako ističe Sekulić-Majurec, takav „...udžbenik

može biti i savršeno didaktičko-metodički oblikovan, tako da olakšava učenje, a uz to i potiče razvoj velikog broja sposobnosti, te poticajnije utječe na oblikovanje sustava vrijednosti, stavova i uvjerenja učenika.“ (Sekulić-Majurec 2004: 96).

Za razliku od tradicionalnoga udžbenika, multimedijски bi udžbenik mogao predstaviti „...sva četiri elementa *potpune i adekvatne namjere za djelovanje*: (1) buduće stanje kojem se teži, (2) sadašnje stanje koje treba promijeniti, (3) nerazmjer koji treba svladati između stvarnog stanja i stanja koje treba postići i (4) namjeravanu radnju kojom će se taj nerazmjer smanjiti.“ (Rheinberg 2004: 154). Doduše, program kojim bi se mogla izvesti edukacijska radnja nije toliko jednostavan. Naime, u nastavi je prva točka cilj zajednički svim učenicima jer je programom/kurikulumom nametnut. Za ostale točke učitelj bi vjerojatno trebao odabrati učenika na kojem bi demonstrirao kako dijagnosticirati trenutno stanje i kako utvrđivati koje su radnje potrebne za postizanje cilja. U samostalnom individualnom korištenju multimedija prvu bi točku učenik mogao odrediti sam shodno svojim željama, druga je ovisna o učenikovom individualnom stanju, dok bi posljednje dvije točke računalo trebalo prema programiranom algoritmu prikazati, poticati i voditi prema cilju zadanom prvom točkom.

Premda se ne može poistovjetiti računalo, internet i multimedij, neupitna je njihova povezanost s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom koja nudi nove mogućnosti edukacije. Tako svatko „...sa osobnim računalom može pohađati nastavu vodećih univerziteta, na primjer u USA (...) putem besplatnog *on-line* posrednika Coursera.org ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)), gdje možete dobiti i certifikat o dovršenju školovanja koju bilo tko bilo gdje u svijetu priznaje kao legitimnu univerzitetsku potvrdu! Ti *on-line* studenti imaju pristup vrhunskim profesorima koji prezentiraju svoje specijalnosti kroz *chat* uživo i *on-line* asistenciju, da bi se osiguralo da studenti dobiju pažnju koja im treba kako bi uspješno usvojili sadržaj tečaja – tu su vježbe i zadatci koji se ocjenjuju.“ (Grinder i Bostic St. Clair 2012: 61). No, to ne znači da bi tehnologija trebala preuzeti učiteljski posao jer „...se u nastavi pomoću kompjutera nipošto ne smanjuje uloga nastavnika, nego se ona mijenja, postaje kvalitativno drukčija i bogatija.“ (Mužić i Rodek 1987: 95).

Negdje u virtualnom svijetu informacijsko-komunikacijske tehnologije postoji više znanja nego što itko posjeduje pa više ne težimo skupljanju knjiških kataloških podataka nego kompetenciji kako se snaći u njihovu mnoštvu, kako se njima služiti i efikasno ih iskoristiti. „Pojačana orijentacija prema kompetenciji isključuje dominantnost poučavanja, jer kompetencije su nešto što se ne uči, nego što se treba razraditi. To kao šansa znači: Onoliko koliko budu rasle aktivnosti učenika vezane za struku, toliko će nastavnik smanjivati svoje

aktivnosti.“ (Mattes 2007: 102). Jednostavno treba odlučiti što prepustiti učeniku za samostalan rad uz multimedij, što bi moglo biti dio nastave u kojoj bi računalno umreženi učenici rješavali zadatke, gdje bi i kako optimalno učitelj mogao iskoristiti nove tehnološke potencijale u svom radu te u čemu uopće nije potrebna podrška takvih nastavnih medija. Čak i tamo gdje učenik samostalno radi, potreban je barem učitelj na distanci koji će motivirati i pripomoći kad je potrebno te po potrebi tumačiti principe i smisao zadataka.

Oslanjanjem na informacijsko-komunikacijsku tehnologiju već se neke škole „...hvale da pružaju edukaciju u bilo koje vrijeme i bilo gdje, bilo kojim načinom i bilo kojim tempom.“ (Edwards 2012: 149), a ako zaista budu uspješne, vrlo je vjerojatno da će doći do oponašanja njihova ustroja u svim školama. „U tipičnoj virtualnoj školi, učenik se mora prijaviti (logirati) u sustav za upravljanje učenjem i prolaziti kroz module i zadatke.“ (Edwards 2012: 149). Uпитno je može li se takav način poučavanja primijeniti i na općeobrazovne osnovne škole. Ako bi to ipak bilo moguće i ako se takav način školovanja ne bi zlorabio mogućim prevarama, uz već navedene prednosti postoji još jedna. Lokalnoj, regionalnoj i državnoj vlasti izuzetno bi mogla biti primamljiva prednost virtualnih škola u materijalnim troškovima jer nije potrebno plaćati fizičku infrastrukturu i troškove ni učitelje. Ipak, teško da bi poučavanje moglo biti i približno jednako s učiteljem i bez njega pa prije možemo očekivati neke hibridne modele kojima bi dio nastave mogao biti u stvarnim, a dio u virtualnim učionicama.

Prednost je rada na računalu i u tome što zahtijeva uglavnom konstantan angažman korisnika. Ako bi se zadatci na računalu programirali tako da se jednostavno ne smije dogoditi „odsustvo duhom“, takva nastava daleko bi više privlačila i poticala učeničku pozornost od predavačke nastave.

U nastavi glazbe računalna prezentacija „...sadržaja udžbenika svakako obogaćuje i mogućnost istodobne prezentacije zvuka, bez obzira na to je li riječ o glazbi ili živoj riječi. Time se ne omogućuje samo da, primjerice u glazbenom odgoju, učenik učeći određene sadržaje istodobno sluša i odgovarajuću glazbu u izvedbi vrhunskih umjetnika već i puno više od toga.“ (Sekulić-Majurec 2004: 95-96). Mnoge od mogućnosti već su navedene, no želimo li iskoristiti prednosti multimedija nad udžbenikom, a da istovremeno što više podupiremo darovitost učenika, trebalo bi preferirati segregacijski obrazac jer „...polazi od načela individualizacije i od jednakih potreba darovite djece kao i integracijski, ali s tom razlikom što se daroviti đaci povremeno izdvajaju iz razreda kako bi im se omogućilo različito i stimulativno širenje i bogaćenje znanja.“ (Grgin 2004: 242).

Mnoga područja znanja i umijeća računalo može ocjenjivati puno objektivnije, preciznije i brže od učitelja, što se osobito odnosi na pjevanje i sviranje. Primjerice, ni najdarovitiji učitelj ne može precizno odrediti koliko titraja učenik u pjevanju samo jednog tona odstupa od željene visine. Na više tonova prednost računala koje to može vrlo točno odrediti samo će se multiplicirati. Multimedij može ponuditi i različite druge vrste vrednovanja (testiranja) koje udžbenik ne može. Za nastavu glazbe često je važno uočavanje vezano uz trenutak neke zvučne pojave, što se može signalizirati multimediju, ali ne i tradicionalnom udžbeniku. Velika je prednost i u načinu provedbe provjere usvojenosti i razumijevanja prethodno ispisanih objašnjenja, odnosno, ponavljanja i vrednovanja. Tradicionalni udžbenik, doduše, može ponuditi pitanja i zadatke kojima će se vršiti ponavljanje i provjera te učenik zaista može smišljati svoj odgovor, a po želji ili potrebi ga i zapisati. Ako je potrebno, učenik se može vratiti i na tekst u kojem je odgovor. Udžbenik može i ponuditi odgovore i rješenja na nekim (uglavnom zadnjim) stranicama tako da učenik sam može provjeriti svoj uspjeh u odgovaranju, no tako je otvorena mogućnost za zloupotrebu, odnosno učenik može odmah čitati rješenja uz eventualno razmišljanje bi li on tako odgovorio u slučaju pravog ispitivanja znanja. Takav udžbenik zapravo mora računati na discipliniranost i savjesnost učenika. Za razliku od toga, multimedij može dati rješenja tek nakon što učenik riješi zadatak/zadatke i tako „prisiliti“ učenika na intenzivnije razmišljanje. Takvo je ponavljanje ujedno i spoznajno ako učenik shvati koji je i zašto točan odgovor makar ga nije znao.

Većina računalnih programa nije dizajnirana za učeničku populaciju pa nema obrazovne namjere ni didaktičke funkcije već je riječ o uslužnim programima namijenjenima glazbenicima, glazbenim amaterima, zaljubljenicima u neki vid bavljenja glazbom ili je riječ o (uglavnom dječjim) glazbenim igrama. To što računalo može proizvesti i obrađivati različite zvukove ima za posljedicu nastanak nove vrste „računalnih glazbenika“, odnosno razvoj dostupnih (hardverskih) sintesajzera i semplera (sklopova za uzorkovanje) „...dao je mnogima koji žele biti glazbeni producenti i skladatelji izravan pristup prema bezbrojnim vrstama realističnih i vrlo imaginativnih elektroničkih zvukova. (...) Taj se relativno novi resurs dokazao tijekom godina da je neprocjenjivo i uzbudljivo sredstvo za one koji su angažirani u profesiji skladanja i produciranja njihove vlastite glazbe.“ (Hewitt 2011: xii).

Bavljenje glazbom na opisani način traži ozbiljan pristup koji zahtijeva ulaganje vremena i truda pa nadmašuje očekivanja prosječnog čovjeka i nadvisuje shvaćanje opsega opće kulture te bi u sklopu nastave glazbe mogla postojati tek prezentacija nekih mogućnosti

multimedija. Budući da ni glazba ni visoka kultura nije neophodna za preživljavanje, glazbom bi se mogli poželjeti dodatno baviti daroviti učenici, odnosno „...oni đaci koji se ističu ili svojim vrlo visokim stupnjem općega intelektualnoga razvoja ili pak izrazitim razvojem samo određenih sposobnosti koje ih, u odnosu na ostale đake, čine znatno naprednijima.“ (Grgin 2004: 235). Uspjeh u nekim računalnim programima i igricama mogao bi donekle biti protumačen kao način utvrđivanja nečije glazbene darovitosti. Za selektirane učenike, kao dio izvannastavnih aktivnosti ili neformalnoga obrazovanja moguć je doseg i skladanje te aranžiranje vrlo visoke razine koja ovisi o mnogo čimbenika od kojih su samo najistaknutiji: darovitost, motiviranost, marljivost i prethodno znanje. Neki pak programi mogu biti od značajne koristi kod glazbenog opismenjivanja, pjevanja, sviranja, upoznavanja glazbene literature i pojmova slušanjem.

Multimedij može biti od velike pomoći učitelju kod osmišljavanja nastave i to ne samo kod pisanja pisane pripreme. Osobito bi mogao biti koristan u prezentaciji glazbe i to ponajprije auditivnoj. Ovisno o namjeri i razlozima, slušanje glazbe u nastavnom procesu „...može biti sintetičko (globalno) ili analitičko (selektivno).“ (Brdarić: 1986: 69). Dok u globalnome slušanju, kad se sluša cjelovito glazbeno djelo, ako proizvode približno jednaku kvalitetu zvuka, razlika u korištenju različitih uređaja za reprodukciju glazbe može biti tek u jednostavnosti manipulacije, kod analitičkoga slušanja veliku bi prednost moglo imati računalo jer se svaka informacija pohranjena u njegovu memoriju može obrađivati. Mogu se isključivati ili prema želji isticati pojedina glazbala, te „rezati“ i „prekrajati“ skladba koliko god želimo. Naravno, to znači da vršimo didaktičko zadiranje u glazbenu cjelinu, što dakako nije poželjno, no ponekad je neophodno želimo li da se uoči baš određena pojedinost.

Na kraju, zbog mogućnosti individualiziranja, programiranja, obrade podataka i zvuka, ponavljanja, praćenja, objektivnosti, vrlo preciznog valoriziranja i brojnih drugih razloga, pravo programirano učenje moguće je tek uz multimedij premda ni od njega ne treba očekivati čuda ni rješenje za sve edukacijske situacije i probleme.

#### **2.4.4. Nedostaci udžbenika i multimedija**

Ideal je vjerojatno uvijek samo nedostižan cilj kojem težimo pa ne treba očekivati da će u slučaju nastavnih medija biti drugačije. Osnovni nedostaci vidljivi su u ovim pitanjima:

- Kad je neposredan kontakt s učiteljem neophodan za optimalni učinak?
- Kad je didaktički opravdano zadirati u cjelovitost glazbenog djela?



Naime, želimo li neautoritativnu nastavu, neminovno je pružiti priliku učeniku da izrazi svoje mišljenje u polemici sa stručnjakom (učiteljem) i vršnjacima, što ne može osigurati nijedan nastavni medij, odnosno nastavno sredstvo ni pomagalo. Jedino učitelj može ili bi barem uglavnom trebao moći odgovoriti na nepredviđena učenička pitanja. Ponekad je pak neophodno iz eksplanatornih razloga izvoditi i analizirati skladbe u obliku u kojem nije predvidio skladatelj. Vjerojatno bi trebao pedagoški *cilj opravdati sredstva* (lat. *Finis santificat media*), no ako skladba, čije bi upoznavanje inače trebao biti cilj, služi kao sredstvo za ilustraciju nekoga objašnjenja, time se dogodila i zamjena da je cilj postao sredstvom, odnosno, umjesto da je tumačenje usmjereno doživljaju skladbe, slušanje skladbe u funkciji je zornog prikaza objašnjenja na glazbenom primjeru.

Vrednovati glazbu uglavnom znači podvrgnuti je kritici vlastitog mišljenja. Pritom ne postoji neki čvrsti kriterij kojim bi se mogao potpuno objektivno procijeniti, primjerice, stvaralački rad. Postoje, doduše, neki savjeti koji mogu poslužiti kao pomoć koja se oslanja na realnost samog stvaratelja, poput ove kontrolne liste koja mu sugerira percepciju onog što bi se još moglo poboljšati: „... (1) Koliko je melodija zanimljiva bez pratnje? (2) Koji je raspon tvoje melodije – odgovara li opsegu tvog glasa? (3) Je li melodija horizontalna, vertikalna ili mješovita? (4) Može li je se učiniti ritamski zanimljivijom? (5) Koliko ima ponavljanja? Mogu li se variranjem reducirati? (6) Konačno, odgovara li melodija verbalnom tekstu – ritmički i stilski?“ (Rooksby 2004: 205). Želimo li pravo stručno mišljenje, navedena bi pitanja zapravo najviše mogla pomoći učitelju koji bi odgovaranjem na njih dao učeniku kvalitetnu procjenu i mogao savjetovati korake za poboljšanje. Nijedan nastavni medij ne može odgovoriti na navedena pitanja pa ni tradicionalni ni multimedijски udžbenik.

#### 2.4.4.1. Nedostatci udžbenika

Tradicionalni udžbenik trebao bi biti knjiga koja ne treba tumača u vidu učitelja, no često je njegov sadržaj toliko nejasan da se njime može poslužiti samo stručnjak koji poznaje nastavno područje približno jednako kao i njegovi autori. Takav je slučaj čest kod udžbenika nastave glazbe.

Nadalje, tiskani udžbenici nemaju mogućnost prikaza dinamičnih pojava u izvornom obliku ni mogućnost dvostrane komunikacije s korisnikom. To im onemogućuje da učenik postavlja svoja pitanja te da vrše bilo kakav nadzor kako izvođenja tako i napretka učenika.

Zgotovljena je verzija udžbenika fiksna te ne postoji mogućnost svakodnevnoga dodavanja ili oduzimanja njegovog sadržaja, zapravo ikakve osobne konfiguracije. Njime se koristimo takvim kakav on jest.

Povrh svega, čini se da je sazrelo vrijeme za promjene ili barem preispitivanje jer „...udžbenici postaju sve više pasivni instrumenti. Uz frontalnu nastavu, koja je jedna od karakteristika tradicionalne škole i nastavnog rada u školama, udžbenik još uvijek nije postao alat koji će motivirati učenike da postanu aktivni, a još manje da prime afektivna iskustva u glazbenom ili umjetničkom obrazovanju. Percepcija skupine učenika u razredu kao auditorij i udžbenika kao informativnog izvora znanja je unaprijed određena da stvori monotonu atmosferu.“ (Sučić i Gašparđi 2011: 124). Doduše, možda situacija nije toliko loša jer ozračje nastave ne smije kreirati udžbenik već učitelj, no svakako kakvoća i oblik nastavnoga materijala, pa i onog udžbeničkoga, može pridonositi ili otežavati zanimljivost, poželjne osobine i kvalitetu same nastave. Ipak, upravo zbog premale mogućnosti udžbeničkoga motiviranja učenika osobito za angažiranje svih učeničkih potencijala za maksimalnu aktivnost i učinak, postoji i predviđanje prema kojem će u suvremenoj nastavi „...udžbenik (...) postupno prestajati biti glavni izvor znanja i glavni medij koji uvjetuje metodičke scenarije u svim nastavnim predmetima. Sve će više nastavnika biti sposobno kreirati nastavne situacije koje mogu zadovoljiti razvojne potrebe određene zajednice učenika bez detaljnijih uputa u udžbeniku ili uz udžbenike.“ (Matijević i Radovanović 2011: 193-194). Udžbenik će, dakle, biti samo jedan od medija unutar kojeg učitelj može crpiti ideje za osmišljavanje učinkovite nastave te će ga i učenici rabiti ponajprije ovisno o ulozi koju mu odredi učitelj.

#### 2.4.4.2. Nedostatci multimedija

Bez obzira na to smatramo li se progresivnima koji konstantno traže napredak tako da sami prizivaju i primjenjuju inovacije ili konzervativnima koji promjene prihvaćaju tek kad se pokaže potreba i kad se uvjere da će novosti donijeti boljitak, trebali bismo biti svjesni da nijednoj od ovih dviju opcija ne treba apriorno dati prednost jer je to uglavnom gledanje u budućnost te će tek vrijeme i iskustvo donekle pokazati jesu li novouvedene strategije ili, u ovom slučaju pretežno, (nastavne) tehnologije ostvarile zamjetan pomak nabolje. Ponekad je preinakom ili primjenom nove ideje učinjen pozitivan iskorak ili je uočeno kretanje u pravom smjeru dok je ponekad riječ o djelomičnim ili čak potpunim promašajima. Stoga ne treba biti fasciniran izvanjskom dopadljivošću multimedija i odmah prihvatiti mišljenje kako on

„...utječe na tradicionalne, a osobito autoritarne obrazovne sustave – jednostavno ih čini potpuno i očito zastarjelima.“ (Grinder i Bostic St. Clair 2012: 61). Zapravo današnje doba informacijsko-komunikacijske tehnologije već samo po sebi nosi nove okolnosti lako dostupnih informacija te treba pronaći rješenje kako ih selekcionirati i upotrebljavati, usvajati samo one koje su potrebne, razmišljati i iznalaziti rješenja. Ostaje upitno je li se promijenila isključivo situacija u kojoj se učenik nalazi ili nova nastavna tehnologija ima zaista značajan pozitivan utjecaj na učinkovitost i ekonomičnost obrazovanja neovisno o okolnostima.

Primjedba da je pedagogija „...opet spremna služiti nepoznatome, samo ako je njegov nastup impozantan.“ (Hentig 1997: 33) mogla bi itekako biti povezana s multimedijem. Naime, njegove su mogućnosti tolike da ono što je u stvarnosti nemoguće, u fiktivnom virtualnom svijetu postaje moguće te je svakako nastup multimedija impresivan. Ipak, glazbeni pedagozi ne bi smjeli dopustiti da interakcija između tehnologije i glazbe bude takva da nastava glazbe služi promociji tehnoloških novotarija premda tehnologija „...može imati koristi od glazbe na način da *glazbena izvedba kapitalizira njenu uporabu ljudskih resursa* i može pokazati *alternativne pristupe dizajniranju orijentiranom prema korisniku (...)*.“ (Krüger, S. E. i sur. 2). Jednostavno, glazba je ta koja je vrijednija divljenja te, ako pomaže, neka informatičari i programeri pokušaju „uzveličati“ ili kakogod približiti učenicima onu glazbu koja je zaslužila ljudsku pozornost i učenje. Ako u tome uspiju i glazbeni pedagozi to tako i prepoznaju, gotovo da im je dužnost da takvi multimedijски materijali budu dio nastave. Nažalost, velik broj glazbenih edukacijskih softvera „...stremi približiti teorijske teme (znanje o glazbi), umjesto preferiranja aktivnosti koje nude izravnu povezanost s glazbom.“ (Krüger, S. E. i sur. 4).

Problem integracije tehnologije u nastavu je u tome što bi ona trebala biti dizajnirana i izvedena na način koji će imati utjecaj na učenje, a ne da bude sama sebi svrhom. Idealno bi bilo postojanje multimedijškoga udžbenika koji ne bi trebao predstavljati samo elektroničku verziju tradicionalnoga udžbenika, već bi trebao ponuditi neku vrstu komunikacije s korisnikom, naučiti ga neka znanja i uvježbati vještine i to uz pomoć softvera koji uključuje audio i video komponente. Uz poštivanje udžbeničkoga mjerila o sadržaju koji je namijenjen učeniku i to nužno s mogućnošću samostalnoga korištenja, takav bi udžbenik trebao biti efikasan u učionici i kod kuće.

U primjeni nastavne tehnologije u učionici učitelj bi trebao voditi računa o izboru s obzirom na ciljeve nastavnoga sata, svoje i osobine učenika, sadržaje učenja te na raspoloživost nastavne opreme. To bi konkretno značilo da mora prije svega dobro upoznati

nastavna sredstva koja namjerava rabiti u nastavi, ali i odabrati odgovarajuću etapu nastavnoga sata u koju će takva sredstva inkorporirati. Primjena nastavne tehnologije u nastavi glazbe mora biti pomno isplaniran metodički postupak jer stihijska primjena takve tehnologije neće polučiti značajnije utjecaje na glazbeni razvoj djeteta.

Kao prvi nedostatak multimedija treba istaknuti mogućnost povezivanja s internetom, a time i opasnostima koje „...uključuju pristup informacijama koje možda nisu primjerene djeci, Web-stranicama koje prodaju zakonom zabranjene proizvode ili potiču na zakonom zabranjene aktivnosti te Web-stranicama koje ne štite dječju privatnost.“ (Aftab 2003: 40), no to su rizici s kojima moramo naučiti živjeti i na koje moramo upozoriti djecu, odnosno učenike. Daleko je teže zaštititi se od dobivanja neprovjerenih informacija. Da bi netko htio tiskati nečiji tekst, mora vjerovati ili u njegovu stručnu vrijednost ili u potencijal zarade. Za razliku od udžbenika, za objavu na internetu često nije potrebno ničije odobrenje, a i provjerljivost i točnost informacija nisu od osobite važnosti. Informacijsko-komunikacijska tehnologija nije inicijalno bila usmjerena edukativnoj namjeni pa pokušaji „...da se edukativne mogućnosti Interneta svedu na uporabu u razredno-predmetno-satnom sustavu doživljavaju uglavnom neuspjeh, jer Internet i s njim povezana hipermedijska obrazovna tehnologija nadilaze okvire koje daje taj sustav. Isto vrijedi i za obrazovni software na kompakt disku (multimedij), koji nadilazi mogućnosti svakog pojedinačnog medija čije su prednosti ugrađene u njega, a napose mogućnosti tradicionalnog udžbenika.“ (Bognar i Matijević 2002: 346).

Iz navedenog proizlazi da su potencijali multimedija toliki da ih se ne može ni približno svim njegovim mogućnostima iskoristiti u predviđenim i vjerojatno još uvijek realnim uvjetima nastave. „Stari je didaktički zahtjev da svaki nastavni medij treba iskoristiti optimalno i u skladu s njegovim mogućnostima i da treba nastojati da u tom okviru ne djeluje samo na kognitivne, nego i na druge aspekte učenikove ličnosti.“ (Mužić i Rodek 1987: 54). Ostaje upitno kako, koliko i za koje bi glazbene aktivnosti bilo optimalno rabiti multimedij da mogu osim kognitivnih utjecati na psihomotorički (vještine) i afektivni (stavovi i uvjerenja) aspekt. Naime, područja glazbene nastave toliko su različita da se ne može zauzeti univerzalno gledište glazbene nastave na nijedan nastavni medij, a mjesto i oblik multimedija, odnosno multimedijeskoga udžbenika pokušat će se predložiti nakon provedenih istraživanja.

Općeniti je problem pedagogije pronalaženje motivacije, a to se, naravno, odnosi i na interes prema korištenju nastavnih medija. To što je multimedij zbog mogućnosti prikazivanja pokretnih slika, animacija i zvuka dojmljiviji, pa i privlačniji medij od tradicionalnoga

udžbenika, ne znači da su multimedijски prezentirani nastavni sadržaji automatizmom zanimljivi učenicima. Pa čak i ako postoji znatijelja za novim spoznajama, zbog naviknutosti mlađih generacija na blještavilo digitalnih tehničkih naprava, entuzijazam će vrlo brzo splasnuti te će korisnik ostati toliko zainteresiran za medijski sadržaj koliko mu ponuđena kvaliteta barem približno zadovoljava intrinzične želje ili ne postoji bolji način da se ostvari obrazovni cilj motiviran nekom potrebom. Premda je prošlo vrijeme kad je programirana nastava uživala status optimalnoga rješenja obrazovanja, i danas su njene glavne kvalitete nesporne, no ipak je „...široko rasprostranjena praksa programirane nastave također nedvojbeno pokazala da taj elementarni aspekt potkrepljenja veoma često nije dovoljna motivacija, pa da čak ni ne djeluje ukoliko učenik uopće nema interesa za sadržaje koje mu program pruža.“ (Mužić i Rodek 1987: 54).

Osim nedostataka u motivacijskom pogledu, kao jedan od prigovora programiranom učenju „...pripisuje se i suviše kruto vođenje subjekata koji uče te nedostatak kreativnog učenja. Učenik, naime, mora dosta kruto slijediti programirane korake.“ (Bognar i Matijević 2002: 341). Dakle, inicijalno i daljnje poticanje na ustrajnost kao i prilagodljivost situaciji i individualnim potrebama učenika ipak uglavnom ostaje zadaća personalnoga medija, odnosno učitelja. On je jednostavno nezamjenjiv u sagledavanju kompleksnosti učenikove ličnosti i posebnosti te reagiranju na mnoge uočene karakteristike koje se ne mogu računalno predvidjeti pa zato nije moguće programirati obrazovno efikasan softver.

Premda ljudske osobine ne može poprimiti nijedna tehnička naprava, vrlo je neobično razmišljanje da „...nedostatak osobnog obraćanja učeniku, nedostatak topline, duhovitosti, uopće nekih afektivnih momenata koji mogu imati čak i *negativan predznak* (npr. srdžba, prijekor), osjeća se u strojnoj nastavi mnogo više negoli kod programiranih udžbenika.“ (Mužić i Rodek 1987: 99). Takvo mišljenje može biti pojedinačni, osobni dojam, a možda se u udžbeničkoj knjizi ipak osjeća više prirodnosti ili da je nju pripremila stručna osoba (ili skupina) kojoj je stalo do učeničkoga boljitka, dok je u komunikaciji s računalnim softverom korisnik svjestan da komunicira s uređajem kojem je svejedno kakav će biti ishod. Računalo reagira i pruža objektivan rezultat bez razumijevanja za ikakve poteškoće pa bi zbog ove mane računalne animacije trebalo kreirati s dozom fingiranja personalne komunikacije poput izražavanja veselja, ushićenja, čestitanja ili izražavanja žalosti, naravno, ovisno o učeničkom uspjehu.

Pa čak i ako je točno da sve „...što je novo također je, osobito za mladu generaciju, i privlačno.“ (Mužić i Rodek 1987: 99), to uopće nije bitna negativnost jer, budući da je čovjek

vrlo prilagodljivo biće, svaka novost brzo postaje uobičajena. Veća je opasnost od pretjerane dojmljivosti različitih efekata multimedija koja bi mogla dovesti do tolike fascinacije da mentalna koncentracija učenika više nije fokusirana na nastavni sadržaj već na izvanjsku prezentaciju. Stoga rad računalnih programera mora biti pod nadzorom didaktičara koji će računalo podrediti didaktičkoj svrsi. Naime, nastava i nastavni mediji ne smiju služiti za prezentaciju multimedija i njihovih mogućnosti jer bi bilo neopravdano „...primjenjivati ih samo zato da se pokaže što sve kompjutor može dati. Njihova primjena treba biti pedagoški opravdana, ona treba da služi optimalizaciji procesa usvajanja nastavnih sadržaja.“ (Mužić i Rodek 1987: 80).

Nastavna tehnologija mora biti usmjerena i podređena nastavnim svrhama, ciljevima i zadacima pa se tako i treba oblikovati ako je i kako je optimalno moguće. Uvažavajući prednosti primjene multimedija, potrebno je pronaći balans između te kvalitete i nametanja često umjetne potrebe za inovacijama, što zapravo zahtijeva odbacivanje marketinškog pritiska i realnu procjenu vrijednosti povezane s objektivnom stvarnošću. Pedagogija treba biti ukorak s vremenom ili malo ispred njega bez larpurlartističkih rješenja koja nisu, neće i ne bi trebala zaživjeti u životu izvan škole.

Problem korištenja multimedija može biti i sociološki. „Nepovjerenje u znanost i tehniku nije više samo stvar nekih tradicionalističkih grupa, kao što je aristokracija ili intelektualna koterija, za koje bi se moglo misliti da brane vlastiti društveni položaj ili način života. (...) Prošireno je mišljenje (koje ipak, valja primijetiti, nije općenito prihvaćeno) da znanost i tehniku treba podvrći nekoj strožoj kontroli.“ (Bottomore 1977: 149). Tehniku, u ovom slučaju multimedij, treba kontrolirati ili barem onaj dio koji je povezan s formalnom javnom edukacijom i to stručnim i nekompromitiranim recenzentima, dok je znanstvenike moguće nadgledati samo iznutra nadajući se da ne postoji znanstveni klan te da su oni, osim nedvojbene stručnosti, i moralni, nepotkupljivi ljudi koji će propitivati i mišljenja i rezultate svojih kolega. Sumnja u interesno nametanje novih tehničkih rješenja uvijek će postojati pa stoga dobrobit inovacije treba na neki način (ako je ikako moguće i kvalitativno i kvantitativno) dokazati.

Multimedijski udžbenik trebao bi iskoristiti svoje prednosti dostupnosti informacija i virtualnoga prikaza koji omogućuje vrlo uvjerljivo simuliranje stvarnosti, biranje kuta promatranja, prikazivanje u obliku koji perceptivnim organima vida i sluha čini dostupnim ili razumljivim i one stvari i pojave koje su u realnosti skrivene ili opasne. No, u glazbi navedeni multimedijski potencijali predstavljaju opasnost od zloupotrebe u smislu mijenjanja zamisli

skladatelja ili uobičajenog načina izvođenja skladbi. Vrlo je upitna didaktička opravdanost bilo kakvih preinaka glazbenih djela jer se time izvorna glazbena stvarnost nadomještuje zamjenom ili čak, umjesto upoznavanja glazbe i glazbene literature, ciljem spoznaje unutar nastave glazbe postaju didaktička sredstva, odnosno, ne uči se za život nego za potrebe nastave.

Sekulić-Majurec govori o dva ozbiljna nedostatka udžbenika na disku i to da se „...od udžbenika (...) traži da bude lako dostupan za svakodnevnu uporabu, što udžbenik na disketi još nije.“ (Sekulić-Majurec 2004: 96-97), a drugi je što rukovanje njima zahtijeva „...elementarnu računalnu pismenost.“ (Sekulić-Majurec 2004: 97). Mladinić također napominje da kompjutor „...nije spreman za upotrebu samim uključivanjem napajanja, kao što je slučaj kod drugih električnih uređaja, već je potrebno učitati i pokrenuti odgovarajuće programe u kojima želimo raditi prije same upotrebe.“ (Mladinić 2002: 28). Navedene manjkavosti takvog multimedijškoga udžbenika svakim danom sve su manje važne jer je dostupnost prijenosnih računala, „tableta“ i „pametnih telefona“ takva da je sasvim uobičajeno gotovo konstantno sa sobom nositi neki od tih uređaja, neki od njih su gotovo konstantno spremni za uporabu (pod naponom), a računalna pismenost svojstvena je velikom broju ljudi koji su završili svoje obrazovanje u doba kad još uopće nije bilo osobnih računala, pa i generaciji koja je već okončala svoj radni vijek. „Računalni baršun, memorijski muslin i sunčana svila doslovno mogu biti materijali sutrašnje digitalne haljine. Umjesto nošenja prijenosnog računala u torbi ili džepu – obucite ga. Premda na prvi pogled ovo zvuči nemoguće, prava je istina kako već sada počinjemo nositi sve više računalne i telekomunikacijske opreme na svom tijelu.“ (Negroponte 2002: 153). Svakim se danom sve više oslanjamo na pomoć različitih tehničkih naprava: od budilice, digitalne memorije na koju spremamo rezultate svog rada, mobitela koji nas upozorava na naše dnevne obaveze, navigacije u automobilu do sve većeg komuniciranja putem informacijsko-komunikacijske tehnologije i slično. U budućnosti stoga više treba brinuti da ne postanemo previše ovisni o tehničkim pomagalicama nego o tome da ih nećemo imati.

Ono što bi moglo izgledati kao nedostatak, a to je da bi korisnik trebao znati kako funkcionira računalo, zapravo i nije problem jer prosječan vozač ne zna kako funkcioniraju svi sklopovi u automobilu pa ga ipak upotrebljava, kao što većina ljudi ne zna što se događa unutar kućanskih aparata, ali se ipak njima služi.

Mogućnost individualnoga, samostalnoga rada pozitivna je kvaliteta računala i „...svakako može dati izuzetne rezultate, ali se individualni pristup ne smije pretvoriti u

stihijsko učenje svega i svačega. Djeca ne mogu sama odlučiti što trebaju znati da bi se razvila u odraslu, odgovornu osobu koja će jednom zauzeti svoje mjesto u civilizacijskom ustroju.“ (Vejić 2004: 103) zato je, najzad, i potreban baš multimedijски udžbenik koji je ograničen i usmjeren nastavnim programom/kurikulumom te didaktički oblikovan. Ostali softveri čak i mogu služiti u obrazovne svrhe, no postojanje jasnog cilja i njemu usmjerenih zadataka, kao i poštivanje didaktičkih principa postupnosti, primjerenosti, efikasnosti, optimalnosti i ekonomičnosti može biti tek slučajno. Naravno, to ne znači da treba izbjegavati računalne programe koji nisu kreirani pod nadzorom didaktičkoga stručnjaka, već da te činjenice treba biti svjestan.

Individualizacija samostalnoga rada na računalu ima i određena ograničenja ili barem poteškoće prilikom međusobnoga uspoređivanja i natjecanja. Naime, učenici bi mogli putem interneta razmjenjivati i komparirati rezultate rada i tako bi otprilike učenik mogao stvoriti sliku o sebi, odnosno jesu li i koliko njegova postignuća iznad ili ispod prosjeka. No, u toj internetskoj razmjeni trebali bi sudjelovati svi učenici i to rangirani nekim kriterijem poput vršnjačke dobi ili predznanja, te bi svi sudionici trebali imati (barem približno) iste uvjete rada. Takve teškoće ili isključivanje nekog od faktora, primjerice vremenskoga ograničenja, mnogo je lakše riješiti u učioničkome okruženju. Multimedij može biti koristan, no njegovu ulogu tad određuje učitelj.

To što obrazovanje nije dio „tržišne utakmice“, ima svoje dobre i loše strane koje se tiču i izrade nastavnih medija. Izdavači, dakako, imaju velik potencijal novčane zarade te možemo sumnjati jesu li zbog toga spremni i na prijekove, pa ipak, barem zasad, njihova je pozornost više usmjerena na promatranje što radi izdavačka konkurencija nego kako inovirati njihove proizvode. Ostaje dojam „...da razvoj obrazovnog softvera još uvijek rijetko slijedi bilo koju metodologiju stvaranja softvera. U stvari, čak je i teško osmisliti takvu metodologiju jer je procedura razvoja, u ovom slučaju, vrlo ovisna o korisniku, zadatku i kontekstu zbog čega je zahtjevno definirati neka opća rješenja.“ (Flores i sur. 5). Ako se i ne definiraju opća rješenja, barem bi trebalo dobiti niz mogućnosti. Svakako, izdavači bi trebali razmišljati što bi trebali učiniti da privuku korisnike kad oni ne bi bili osigurani obveznim školovanjem i obveznim nastavnim sredstvima.

Osim početne recenzije udžbenika ne postoji neki mehanizam kojim bi se poslije provjeravala kvaliteta. Upotreba računala čak nema ni to pa se s pravom govori o nedostatku evaluacije. Kao prvi razlog za to Reeves navodi da „...korisnici tehnoloških inovacija za obrazovanje čini se da pretpostavljaju da su ove inovacije učinkovite zato što su reklamirane



kao djelotvorne. (...) Drugo, procjena obrazovanja temeljenog na korištenju računala često je svedena na igru brojeva pri čemu je vrijednost obrazovanja temeljenog na korištenju računala predstavljena kroz 1) iznos novca potrošenog na hardver i softver, 2) udio učenika koji se koriste računalima ili 3) brojnost učenika koji imaju pristup obrazovanju temeljenom na korištenju računala unutar školskoga dana, tjedna, mjeseca ili godine (...). Treći razlog za nedostatak evaluacije (...) je neadekvatna korisnost procjena koje su prethodno provedene. (...) Četvrti faktor (...) može biti da se ocjenjivači često oslanjaju na tradicionalne empirijske metode za uspoređivanje nastavnih inovacija s drugim pristupom.“ (Reeves: 2). Navođenje razloga zbog kojih izostaje usustavljeni način evaluacije obrazovanja temeljenog na korištenju računala ne znači da je kvaliteta takvog obrazovanja toliko neupitna da je ne treba vrednovati ni da se evaluacija izbjegava zbog bojazni od nepoželjnih rezultata, već da bi trebalo kritički razmotriti sve važne nastavne elemente, pa i nastavne medije. To bi se trebalo činiti ne samo radi odupiranja lakomislenom oduševljenju spektakularnim multimedijским prezentacijama, nego i zbog iznalaženja konteksta u kojem bi informacijsko-komunikacijska tehnologija bila zaista svrsishodna, optimalna i učinkovita.

Pored istraživanja koja pokazuju blagodatni uporabe računala u obrazovanju, postoje i ona koja govore o „...općenito lošem uspjehu obrazovanja temeljenoga na korištenju računala u većini obrazovnih konteksta (...).“ (Reeves: 2). Prije nekoliko godina u Londonu „...svaka je škola primila financiranje interaktivnih školskih ploča i rezultate toga je evaluirao profesor Dylan William. Međutim, on je zaključio da inicijativa nije imala zamjetan utjecaj na uspjeh učenja, i da u nekim školama u stvari pokazatelji uspjeha padaju nakon što je inicijativa provedena.“ (Quinlan 2014: 43). Kao razlog ovog neuspjeha uglavnom se navodi paradoksalan izostanak interakcije jer je interaktivna ploča dizajnirana tako da postoji interaktivnost samo za učitelja. To znači da bi interaktivna školska ploča trebala biti samo jedan od alata kojim se učitelj služi, ali ne tako da je više usmjeren prema njoj nego prema svojim učenicima. Interakcija koja je korisna učeniku može biti ili ona kad učenik individualno komunicira s računalom ili nekim vidom digitalne tehnologije ili u razrednim diskusijama s učiteljem, što uglavnom ne uključuje korištenje nastavnih (nepersonalnih) medija. Govoreći o tome što moramo zadržati, Bowen najprije naglašava „...veliku vrijednost *trljanja mišljenja*. Morali bi se oduprijeti naporima za pretjeranim mrežnim računalnim (online) instrukcijama...“ (Bowen 2013: 67). Jednostavno, dobro vođene razredne diskusije uvijek će imati vrijednost koju ne može nadomjestiti nikakva tehnologija.

U nastavi glazbe razmjena mišljenja također ima neprocjenjivu vrijednost osobito u najvažnijem nastavnom području, odnosno, pri slušanju glazbe. Međutim, i u nastavi glazbe postoje oprečna gledišta na uvođenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. Primjerice, Rojko je mišljenja da „...što se glazbene pedagogije tiče, računalo zapravo i nema nekih bitnih prednosti pred ostalim nosačima zvuka.“ (Rojko 2011: 40) jer je za slušanje glazbe „...uz pomoć računala potrebno (...) izvesti iste one metodičke pripreme koje su bile potrebne i kod slušanja gramofonske ploče (kazete, kompaktne ploče).“ (Rojko 2011: 40). Pritom je svjestan da je rukovanje znatno jednostavnije, spretnije i brže te ističe da se računalom ne može riješiti najveći problem motivacije za slušanje glazbe.

Nikako ne treba zanemariti ni materijalne troškove vezane uz računalnu opremu i multimedij. Naime, trošak izrade multimedijeskoga programa za poučavanje/učenje „...iznimno je velik: on je po procjeni, 5-10 puta viši od sastavljanja dobrog udžbenika. K tome dolaze danas još relativno skupe licence za slike, za glazbene primjere, note. Već zbog tih razloga ima danas vrlo malo dobrih didaktičkih softvera.“ (Enders 2004: 10). Osim toga, nedostatak je multimedija i trošak vezan uz nabavu računala i popratnih uređaja koji su na nj priključeni. Naime, to nije jedna investicija koja traje generacijama učenika. Ta tehnologija razvija se i zastarijeva vrlo brzo pa zahtijeva gotovo konstantno ulaganje.

## **2.5. Zaključak**

Nastava glazbe vrlo je specifična kako zbog samog fenomena glazbe, koji je vrlo apstraktan i dobrim dijelom mističan osobito neglazbenicima, tako i zbog velikih razlika u šest nastavnih područja. Svako od njih zahtijeva različit pristup te ona međusobno traže različite učeničke i učiteljske kompetencije, stoga je realno očekivati i raznolike ishode. Uz to, satnica nastave glazbe minimalna je pa jednostavno nema dovoljno vremena za ostvarenje ozbiljnih postignuća u svakom području te učitelj treba odlučiti koje će od njih uzeti za prioritetno. Nastavne medije kao instrumente potrebne za ostvarenje nastavnih ciljeva i kao nositelje nastavnoga gradiva trebaju i učitelj i učenici. Učitelj ih treba i kao pomoć kod održavanja nastave i za njenu pripremu, dok bi učenicima nastavni mediji trebali služiti za učenje kroz izvršavanje zadataka. Najvažniji oslonac u većini nastavnih predmeta je udžbenik i to zbog najviše razine didaktičke oblikovanosti od svih nastavnih medija. Premda se, još uvijek, u nastavi glazbene kulture rabe tradicionalni cjeloviti udžbenici u sklopu kojih su i snimke na CD-ima, bez obzira na to što postoje i neki nedostaci, prednosti koje bi mogao imati multimedijски udžbenik, osobito one da postoji mogućnost davanja povratne i to vrlo

precizne informacije, takve su da bi ozbiljno trebalo razmisliti o njemu. Pri njegovoj izradi nužno bi bilo angažiranje glazbenih i informatičkih stručnjaka. Glazbeni pedagozi morali bi odrediti što očekuju od udžbenika, a računalni programeri što je moguće i kako multimedijски ostvariti. Konačna verzija takvoga multimedijškoga udžbenika trebala bi biti rezultat međusobno isprepletenih prijedloga i napora navedenih stručnjaka, a provjeru kvalitete pokazala bi nastavna praksa, zadovoljstvo i uspjeh učenika.

### **3. ISTRAŽIVANJE: ISPITIVANJE STAVOVA UČITELJA I UČENIKA O PRIMJENI NASTAVNIH MEDIJA U NASTAVI GLAZBE I ANALIZA UDŽBENIKA GLAZBENE KULTURE**

#### **3.1. Cilj i zadatci istraživanja**

**Cilj** ovog istraživanja bio je ispitati stavove učenika i učitelja o primjeni nastavnih medija u nastavi glazbene kulture te analizirati udžbenike glazbene kulture od prvog do osmog razreda osnovne škole. U skladu s tako formuliranim ciljem izdvojeni su sljedeći zadatci:

1. Istražiti učeničku učestalost upotrebe udžbenika glazbene kulture.
2. Istražiti učeničku učestalost upotrebe računala.
3. Ispitati učeničku procjenu potrebe uporabe računala.
4. Ispitati učeničko poznavanje glazbenih računalnih programa.
5. Ispitati želju učenika za učenjem glazbenih računalnih programa.
6. Ispitati učiteljevu učestalost upotrebe glazbala u nastavi glazbe.
7. Istražiti zastupljenost nastavnih medija u nastavi glazbene kulture.
8. Ispitati poznavanje glazbenih računalnih programa i interes učitelja prema upoznavanju novih glazbenih računalnih programa.
9. Ispitati procjenu važnosti i korisnosti upotrebe računala za različita nastavna područja glazbene kulture.
10. Istražiti način oblikovanja postojećih udžbenika u nastavi glazbene kulture od 1. do 8. razreda osnovne škole.

U skladu s navedenim zadacima oblikovane su sljedeće hipoteze:

1. Postoji utjecaj dobi i spola učenika na učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave.
2. Učenici se rijetko koriste udžbenikom u nastavi glazbene kulture.
3. Postoji utjecaj spola i dobi učenika na samoprocjenu glazbene darovitosti.
4. Postoji utjecaj učeničke dobi, spola i samoprocjene glazbene darovitosti na učestalost upotrebe računala za potrebe nastave glazbe kod kuće.
5. Postoji utjecaj učeničke dobi, spola i samoprocjene glazbene darovitosti na procjenu potrebe uporabe računala tijekom nastave glazbe.

6. Postoji utjecaj učeničke dobi, spola i samoprocjene glazbene darovitosti na poznavanje glazbenih računalnih programa.
7. Postoji utjecaj učeničke dobi, spola i samoprocjene glazbene darovitosti na iskazivanje želje za učenjem glazbenih računalnih programa.
8. Postoji utjecaj godina radnog iskustva učitelja na izbor glazbala u nastavi glazbe.
9. Osim glazbala, najčešće zastupljeni nastavni medij u nastavi glazbene kulture je CD-player.
10. Učitelji ne poznaju glazbene računalne programe i ne znaju se njima koristiti.
11. Učitelji pokazuju interes prema upoznavanju glazbenih računalnih programa.
12. Postoji povezanost između duljine radnog iskustva učitelja i upotrebe računala u nastavi glazbe.
13. Postoji značajna razlika između učitelja u procjeni korisnosti računala za različita nastavna područja.
14. Udžbenici glazbene kulture od 1. do 8. razreda osnovne škole ne odgovaraju nekim osnovnim obilježjima udžbenika.

## **3.2. Metoda**

Empirijski dio istraživanja podijeljen je u dva dijela: anketiranje i analizu postojećih udžbenika glazbene kulture, te je u oba dijela primijenjena deskriptivna metoda.

### **3.2.1. Postupak**

Za potrebe prvog dijela istraživanja konstruirana su dva anketna upitnika i to za učenike i za učitelje.

Ispitivanje stavova učenika i učitelja provedeno je u ožujku i travnju 2015. godine. Učenici su ispunjavali upitnike tijekom redovne nastave glazbene kulture. Dio upitnika za učitelje sakupljen je tako što su ih voditelji Županijskih vijeća podijelili učiteljima na stručnim aktivima, a dio izravnim odlaskom istraživača na pet takvih skupova. Sudionicima je ukratko objašnjena svrha provođenja istraživanja, zajamčena im je anonimnost te su zamoljeni da iskreno i precizno odgovaraju na pitanja.

Istraživački je postupak analize udžbenika rad na dokumentaciji, prilikom čega su izvor originali, odnosno udžbenici kakvi su službeno tiskani i kojima se koriste učenici te oni nisu preinačeni u istraživačke svrhe. Provedeno je iscrpno promatranje jer će analiza obuhvatiti sve udžbenike, a ne samo uzorak.

Svaki je udžbenik zasebno opisan i (pr)ocijenjen kriterijem prirode i posebnosti nastave glazbe te ranije navedenog Poljakovog sadržajnog određenja obilježja udžbenika unutar kojeg je najspornije zadovoljiti mjerilo mogućnosti svakodnevnoga samostalnoga korištenja te da bi trebao biti oblikovan tako da bude racionalan, optimalan, ekonomičan i efikasan u obrazovanju. Planirano je da se iz analiziranog sadržaja udžbenika izvuku generalizacije koje bi pokazale područja u kojima je udžbenik uspješan te koje su im zajedničke osobine.

### **3.2.2. Instrumenti**

Za potrebe istraživanja posebno su konstruirani upitnici: *Upitnik za ispitivanje korištenja nastavnih medija* za učenike i *Upitnik za ispitivanje korištenja nastavnih medija* za učitelje. *Upitnik za ispitivanje korištenja nastavnih medija* namijenjen učenicima sastoji se od 19 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa koja se odnose na spol i dob učenika, pohađanje glazbene škole, učestalost bavljenja glazbom izvan nastave, korištenje udžbenika glazbene kulture, samoprocjenu glazbene darovitosti, uporabu računala tijekom nastave i izvan nje te interes prema korištenju nastavnih medija u nastavi glazbene kulture.

*Upitnik za ispitivanje korištenja nastavnih medija* namijenjen učiteljima sastoji se od 30 pitanja otvorenog, zatvorenog i kombiniranog tipa koja se odnose na vrstu škole u kojoj su učitelji zaposleni, predmet koji predaju, godine radnog iskustva, učestalost upotrebe različitih nastavnih medija u nastavi, način realizacije aktivnosti nastave glazbe, samoprocjenu informatičke pismenosti i upotrebu računala i glazbenih računalnih programa.

Za potrebe rada na dokumentaciji formirane su odgovarajuće evidencijske liste. U njima se nalazi šest kategorija koje odgovaraju područjima nastave glazbe: glazbeno opismenjivanje, pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo i muzikološki sadržaji. Da bi se postigla ekshaustivnost, odnosno iscrpio sav postojeći sadržaj udžbenika, za ostatak udžbeničkoga sadržaja osmišljene su i dodatne dvije kategorije za klasificiranje neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka te neglazbenih sadržaja i zadataka, ovisno u stupnju povezanosti s glazbom. Očekuje se da će vjerojatno svi udžbenici imati i neiskorištenog prostora koji se, naravno, ne može opisivati ni kategorizirati, no bit će brojčano iskazan.

Kvalitativni dio analize bit će glavnina sadržaja analize dok će kvantitativno biti iskazano koliko udžbeničkoga prostora zauzima koja kategorija unutar evidencijskih lista. Statistička jedinica bit će jedan udžbenik. Njegova atributivna obilježja u samoj analizi okarakterizirat će pronađeni sadržaj kao udžbenički ili neudžbenički, no u interpretaciji i

zaključku pokušat će se kategorije svesti na iskoristive ili neiskoristive i to u nekome novome konglomeratu nastavnih medija. Numerička će pak obilježja pokazati udio udžbenički korektnoga u odnosu na ukupan sadržaj udžbenika, ali i koliko bi prostora zauzimala pronađena građa s osobitim zanimanjem za onu koja bi u nekome drugome neudžbeničkome obliku mogla biti edukativno iskorištena. U samom numeriranju najlogičnije bi bilo izračunavati koliko površine zauzima neki udžbenički sadržaj i to ne samo zbog dvodimenzionalnosti udžbeničkoga materijala, nego i zbog raznovrsnosti od verbalnoga i notnoga teksta do fotografija, skica i slika. Ipak, radi boljeg razumijevanja i slikovitijeg prikaza umjesto površine svaki pronađeni materijal pretvorit će se u broj redaka verbalnoga teksta. Naime, dok će rijetko tko imati predodžbu koliko, primjerice, udžbeničke površine zauzima  $9250 \text{ mm}^2$ , svima će otprilike biti jasno koliko je to 10 redaka verbalnoga teksta ako je uporabljena neka razumna i uobičajena veličina slova. Dakle, jedinica brojenja u kvantificiranju podataka bit će redak verbalnoga teksta. Pronađeni broj redaka onih nastavnih područja koja se mogu efikasno iskoristiti mogu se pretvoriti u broj stranica tako da na jednoj bude onoliko redova koliko bi ih u svakom pojedinačnom udžbeniku stalo na jednu stranicu. Naravno, konačni broj mora se zaokružiti na prvi sljedeći cijeli broj jer knjiga ne može imati decimalni broj stranica.

Brojne slike i fotografije bit će klasificirane ovisno o tome jesu li dio likovnoga uređenja udžbenika ili služe u obrazovne svrhe. Ako bi učenik mogao nešto vrijedno naučiti, primjerice, ako je uz fotografiju glazbala jasno naznačeno što se želi predstaviti, a to je dio gradiva glazbene nastave, takav udžbenički sadržaj bit će kategoriziran u muzikološke sadržaje. U suprotnom, udžbenički materijal koji ima estetski ili zabavljački smisao spada u neizravne glazbene ili neglazbene sadržaje.

Premda će biti uloženi maksimalni trud da brojčane vrijednosti budu što preciznije, zapravo je nemoguće sasvim izbjeći aproksimativne procjene pa će konačni rezultat pokazivati asimptotsku vrijednost, ali i biti dovoljno indikativan za izražavanje objektivno utemeljenih zaključaka.

Zbog objektivnosti izbjegavat će se vrednovanje dopadljivosti likovnoga uređenja udžbenika ili kvalitete objašnjenja i tumačenja te će komentari biti temeljeni isključivo na slaganju ili neslaganju s logikom glazbene struke i/ili pedagogije, dakle bez iskazivanja osobnih afiniteta. Ipak, isključivost, a time i objektivnost nije sasvim moguća kako zbog nejasnosti ponekih uputa, tako i zbog toga što je moguće, primjerice, notni zapis pjesme

iskoristiti i za pjevanje i za sviranje te će stoga jedna aktivnost biti određena kao prioritarna, a druga samo onoliko koliko je tekst posvećen drugoj aktivnosti zauzeo prostora.

Pronađeni sadržaj udžbenika koji bi mogao biti obrazovno korektan i u tiskanom obliku, bit će izražen brojkom koja ima diskontinuirano obilježje jer broj stranica koliko bi ukupno imala takva (uostalom i svaka) knjiga mora biti cijeli. Idealno bi bilo kad bi broj stranica pokazivao koliko je minimalno, maksimalno i optimalno potrebno za određeno nastavno područje koje se uopće može tiskano obraditi te bi stoga naizgled bila poželjna modalna vrijednost i raspon razlika između udžbenika. No, budući da za svaki razred postoje tek tri udžbenika, zbog tako malog broja slučajeva i male vjerojatnosti ponavljanja rezultata, ipak će srednja vrijednost biti medijan uz zadržavanje njihovoga razlikovnog raspona. U prikazu rezultata analize koristit će se omjerna skala jer je moguć ishod i apsolutna nula.

Premda postoji distinkcija među riječima „pitanje“ i „zadatak“ te će se ona pokušati poštivati, na razini potreba analize udžbenika moguće je izjednačavanje ili zamjena tih pojmova budući da nema suštinske razlike, primjerice, između pitanja: „Tko izvodi skladbu?“ i zadatka: „Odredi izvođača“.

### 3.2.3. Sudionici

Uпитnike je ispunilo 429 učenika i učenica od 5. do 8. razreda triju osnovnih škola iz Krapinsko-zagorske i Zagrebačke županije te 215 učitelja glazbene kulture iz čitave Hrvatske. Struktura uzorka s obzirom na dob i spol učenika prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. *Struktura uzorka učenika s obzirom na dob i spol*

	<i>Razred</i>				
<i>spol</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>	<i>ukupno</i>
<i>M</i>	<i>62</i>	<i>63</i>	<i>48</i>	<i>47</i>	<i>220</i>
<i>Ž</i>	<i>65</i>	<i>53</i>	<i>40</i>	<i>51</i>	<i>209</i>
<i>ukupno</i>	<i>127</i>	<i>116</i>	<i>88</i>	<i>98</i>	<i>429</i>

Od 215 učitelja glazbene kulture i glazbene umjetnosti, njih 194 zaposleno je u osnovnoj općeobrazovnoj školi gdje predaju predmet glazbena kultura, četrnaest i u gimnaziji gdje predaju predmet glazbena umjetnost te po četiri u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi gdje predaju predmete solfeggio, neko glazbalo ili povijest glazbe. Prosječno trajanje radnog iskustva u uzorku iznosi  $M=15.42$  ( $sd=10.85$ ) uz raspon od 1 do 43 godine (tablica 2).



Tablica 2. *Struktura uzorka učitelja s obzirom na radno iskustvo*

kategorije	frekvencija	%
<10 godina	89	41.40
11-20 godina	73	33.95
21-30 godina	26	12.09
31-40 godina	25	62.50
> 40 godina	2	0.93

### 3.3. Rezultati i rasprava

#### 3.3.1. Stavovi učenika o korištenju nastavnih medija u nastavi glazbe

Od ukupno 429 učenika, njih 41 pohađa i glazbenu školu, što je 9,6 % uzorka. Od toga, sedam učenika pohađa prvi razred, deset učenika drugi, jedanaest učenika treći, pet učenika četvrti, sedam učenika peti, a jedan učenik šesti razred osnovne glazbene škole. Najviše učenika svira glasovir, zatim gitaru, sintesajzer, tamburu, violinu, bubnjeve, flautu, violončelo, harmoniku, usnu harmoniku, klarinet i saksofon (tablica 3).

Tablica 3. *Glazbala koja sviraju učenici*

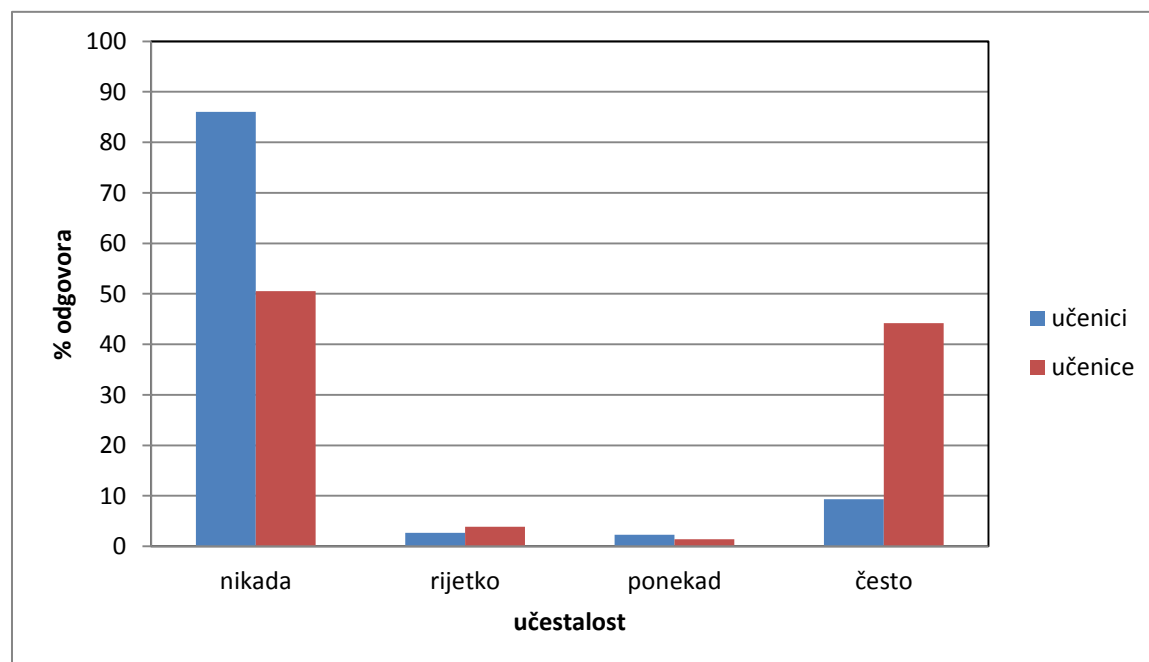
Instrument	Frekvencija (f)	%
Glasovir	32	28%
Gitara	28	25%
Sintesajzer	22	19%
Tambura	15	13%
Violina	6	5%
Bubnjevi	4	3,5%
Flauta	2	1,7%
Violončelo	1	0,9%
Harmonika	1	0,9%
Usna harmonika	1	0,9%
Klarinet	1	0,9%
Saksofon	1	0,9%
<i>Ukupno</i>	<i>114</i>	<i>100%</i>

Što se tiče razlike u učestalosti bavljenja glazbom izvan obvezne nastave prema **spolu**, rezultati ukazuju na postojanje značajne razlike između učenika i učenica u pjevanju i plesanju (tablica 4), pri čemu se učenice značajno češće bave navedenim aktivnostima (slike 1-4). U slučaju sviranja, skladanja i slušanja glazbe nisu uočene značajne razlike između učenika i učenica. Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjima koji pokazuju da učenice

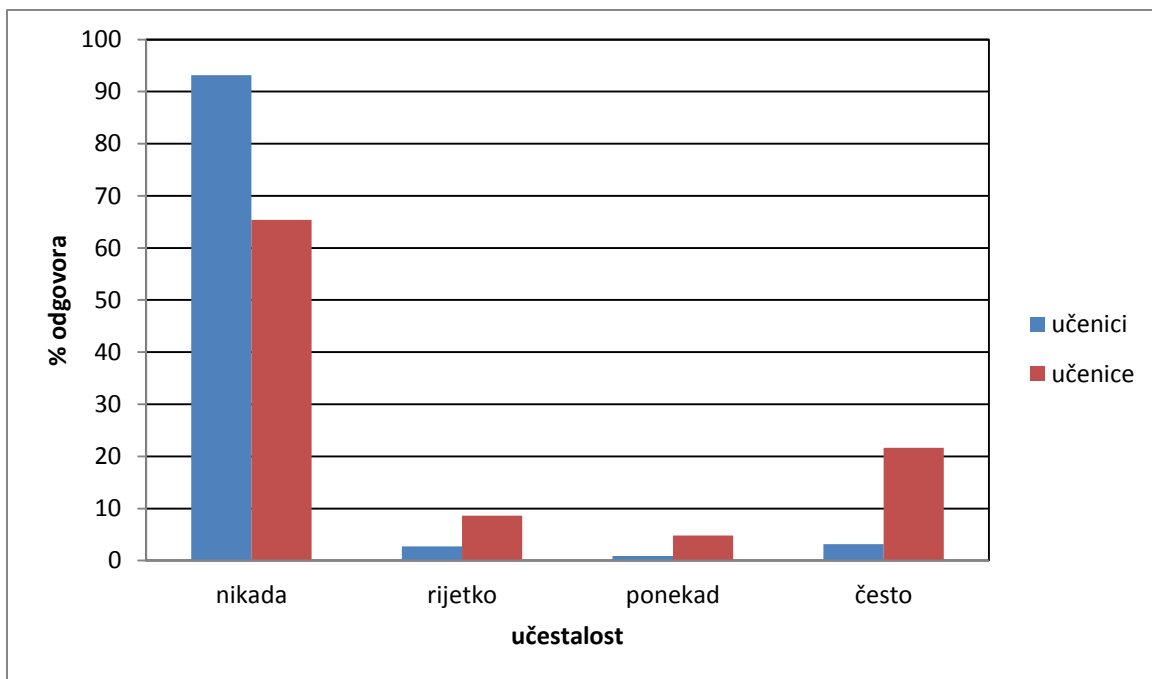
imaju uglavnom pozitivnije stavove prema glazbi u odnosu na učenike. Tako su Crowther i Durkin (1982) proveli istraživanje na sudionicima u dobi od dvanaest do osamnaest godina i uočili da su navedeni trendovi posebno evidentni u mlađim dobnim skupinama te da učenice češće sudjeluju u glazbenim aktivnostima, pokazuju veći interes prema bavljenju glazbom i postižu bolji uspjeh u bavljenju glazbenim aktivnostima. Postoji i spolno etiketiranje u odnosu na izbor glazbenih instrumenata pa se tako instrumenti poput flaute, violine ili klarineta percipiraju kao ženski, dok se bubnjevi, trombon ili truba smatraju više muškim instrumentima (O'Neill, 1997).

Tablica 4. *Razlike u učestalosti bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave između učenika i učenica*

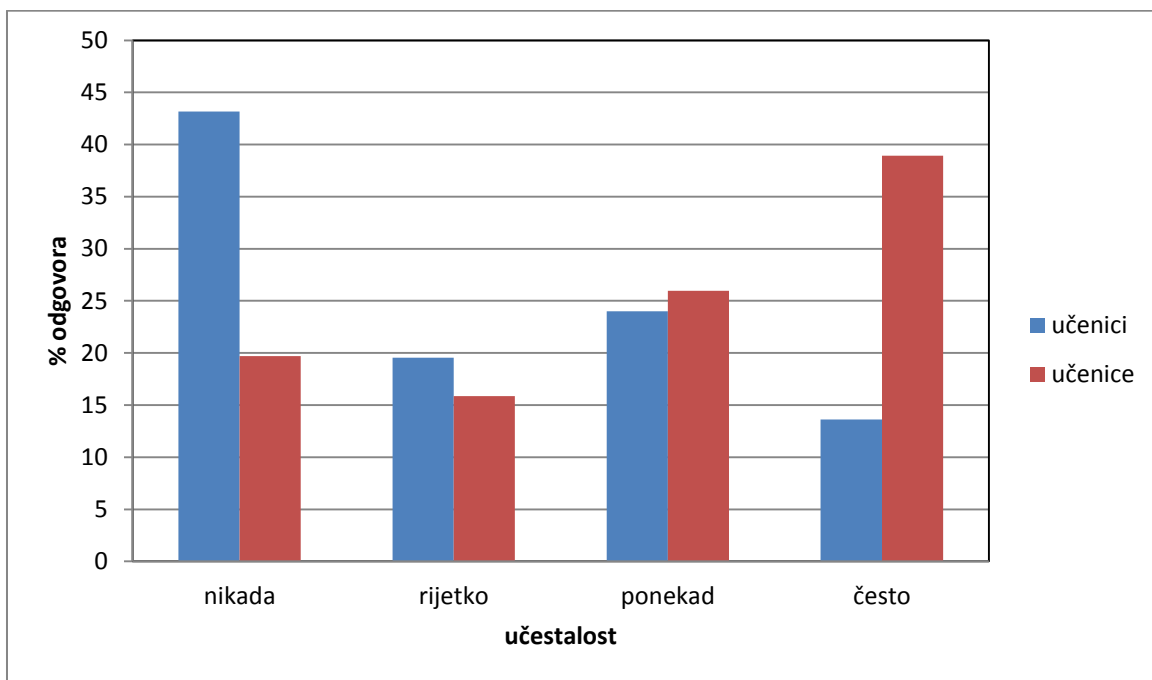
Aktivnost	hi-kvadrat	df	P
Sviranje	1.514	3	.679
Pjevanje u školskom zboru	71.837	3	.000
Pjevanje u drugom zboru	52.817	3	.000
Pjevanje samostalno	45.975	3	.000
Ples	71.952	3	.000
Skladanje	2.279	3	.516
Slušanje glazbe po vlastitom izboru	4.461	3	.216



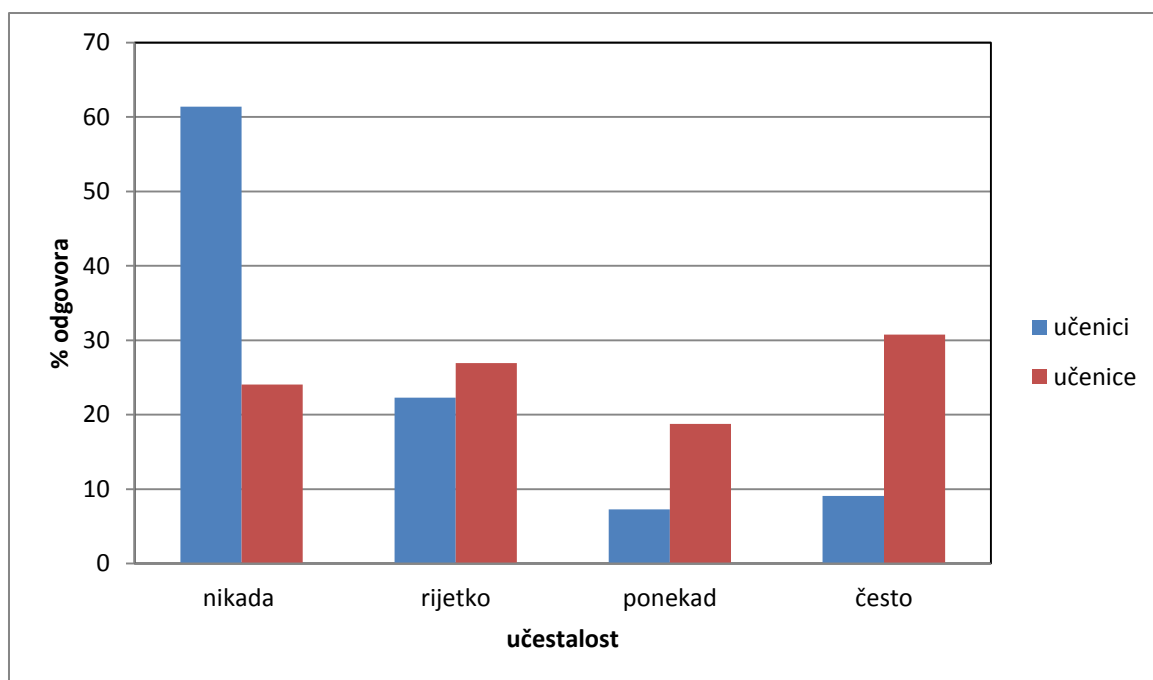
Slika 1. *Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti pjevanja u školskom zboru*



Slika 2. Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti pjevanja u zboru izvan škole



Slika 3. Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti samostalnoga pjevanja

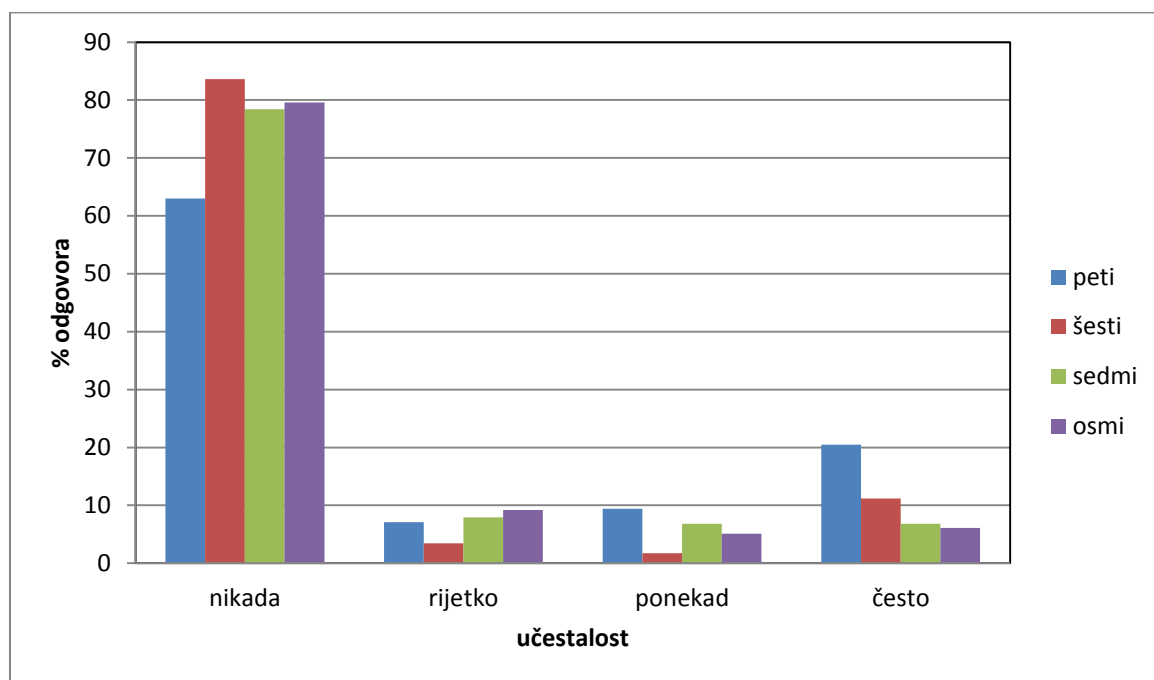


Slika 4. Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti plesanja

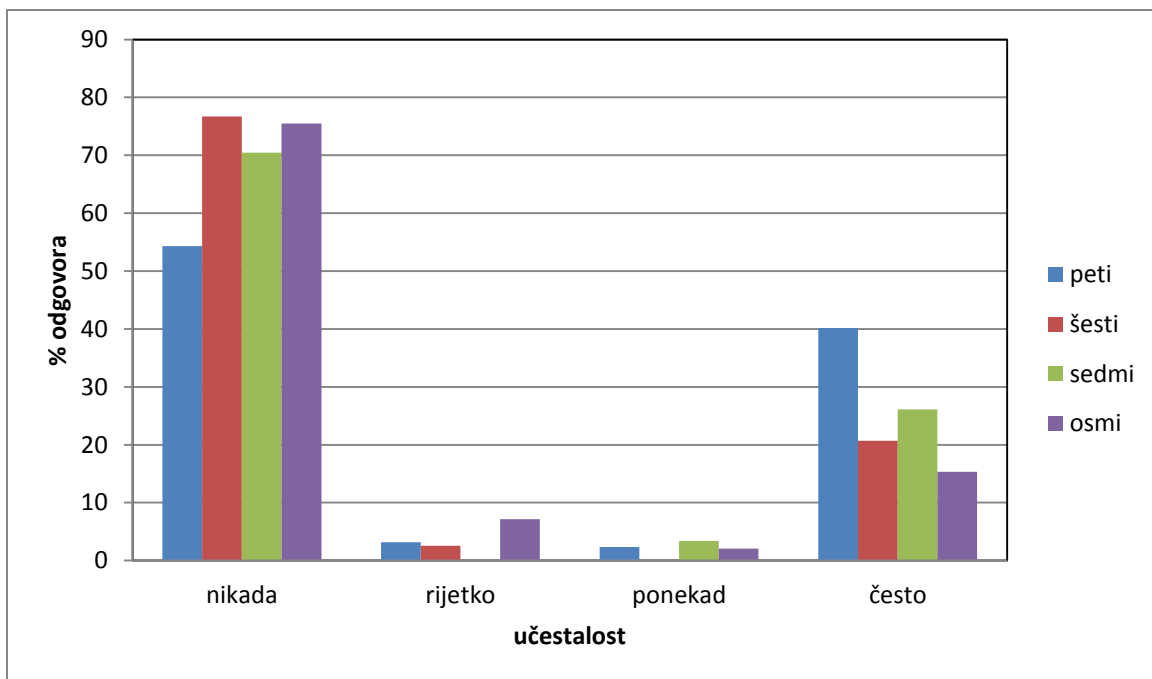
Što se tiče **dobne** razlike u bavljenju različitim glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave, rezultati (tablica 5) pokazuju postojanje statistički značajne razlike u sviranju, pjevanju u školskom zboru, skladanju i slušanju glazbe po vlastitom izboru između učenika različite dobi. Tako se učenici petih razreda u odnosu na starije učenike više bave sviranjem i pjevanjem u školskom zboru, skladanjem se najviše bave učenici šestih i sedmih razreda, a slušanjem glazbe po vlastitom izboru učenici viših razreda osnovne škole (Slike 5-8). Razlog takvog stanja vjerojatno je što učenici prije ulaska u pubertet ne osjećaju sram pa tako ni tijekom javnoga izvođenja dok se on kasnije javlja. Pokušaji skladanja vjerojatno su pak vezani baš s ulaskom u pubertet i traženja mogućnosti i takvog izražavanja, koje kasnije kopni zbog izostanka uspjeha. Slušanje pak glazbe ne zahtijeva izražavanje vlastitih sposobnosti, već na neki način traženje pripadnosti, vezanje uz uzore, a time i obilježavanje sebe određenim estetskim vrijednostima. Mladim ljudima glazba služi kao sredstvo stvaranja novih simbola, učenja normi i pravila društva, uvođenja novih tema i unificiranja društvenih kolektiva (Lull 1985). Lull nadalje ističe kako „...mladi ljudi koriste glazbu kako bi postigli svoje personalne i interpersonalne ciljeve, kako bi se odupirali autoritetu, utemeljili svoje identitete, razvili odnose s vršnjacima i naučili o svijetu izvan kuće, susjedstva ili škole.“ (Lull 1985: 365).

Tablica 5. Razlike u učestalosti bavljenja glazbom s obzirom na dob

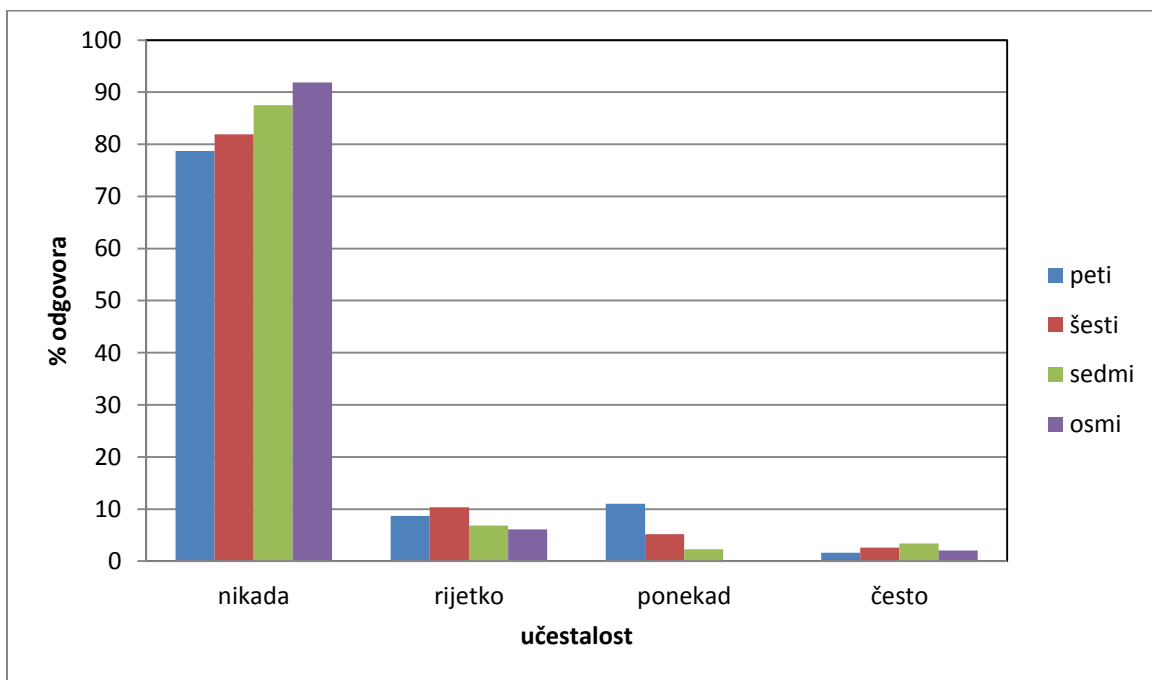
Aktivnost	hi-kvadrat	df	P
Sviranje	25.906	9	.002
Pjevanje u školskom zboru	33.268	9	.000
Pjevanje u drugom zboru	5.906	9	.749
Pjevanje samostalno	13.235	9	.152
Ples	11.195	9	.263
Skladanje	18.572	9	.029
Slušanje glazbe po vlastitom izboru	18.272	9	.032



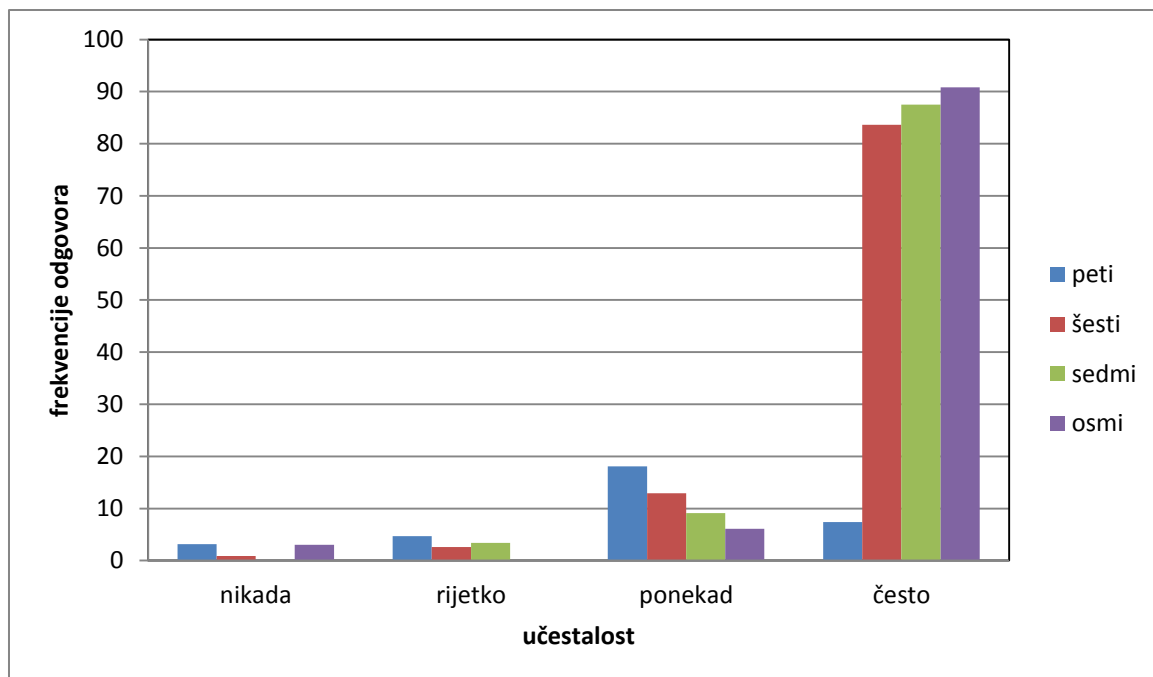
Slika 5. Razlike u učestalosti sviranja s obzirom na dob učenika



Slika 6. Razlike u učestalosti pjevanja u školskom zboru s obzirom na dob učenika



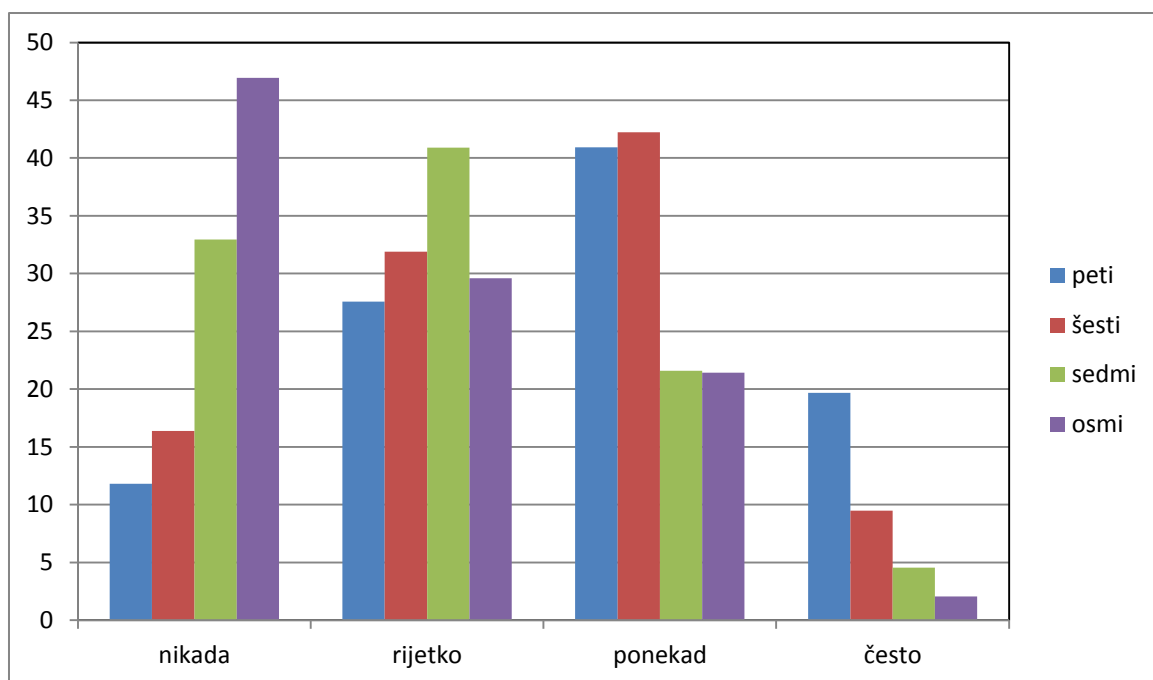
Slika 7. Razlike u učestalosti skladanja s obzirom na dob učenika



Slika 8. Razlike u učestalosti slušanja glazbe po vlastitom izboru s obzirom na dob učenika

Na temelju dobivenih rezultata prihvaća se hipoteza 1 koja govori o postojanju utjecaja dobi i spola učenika na učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave.

Što se tiče **učestalosti korištenja udžbenika glazbene kulture kod kuće** s obzirom na **dob**, odnosno razred sudionika, rezultati hi-kvadrat testa ukazuju na postojanje značajne razlike (hi-kvadrat=70.089; df=9; p=.000). Iz Slike 9 vidljivo je da učenici osmog razreda najrjeđe koriste udžbenik, dok učenici petog i šestog razreda nešto češće koriste udžbenik kod kuće. Uzrok se može tražiti u ranije spomenutim aktivnostima, odnosno, kako slabi interes prema pjevanju i jača za slušanje glazbe, tako učenici sve manje koriste udžbenik kao pjesmaricu dok im on za slušanje glazbe nije potreban ili barem nije za onu vrstu glazbe koju slušaju u slobodno vrijeme. Rezultati brojnih istraživanja (Harland 2000; Ross 1995; 1998) ukazuju na to da je opadanje popularnosti nastave glazbe tijekom srednjoškolskoga obrazovanja uzrokovan opadanjem motivacije učenika zbog postojanja kulturne disonance između sadržaja nastave glazbe u srednjoj školi i glazbe koju tinejdžeri slušaju izvan škole. „Ross (1995; 1998) ukazuje na nepopularnost nastave glazbe u srednjoj školi, a razloge pronalazi u neprilagođenosti nastavnih sadržaja izazovima i promjenama modernog društva u kojemu učenici žive.“ (prema Dobrota i Reić Ercegovac 2016: 94).

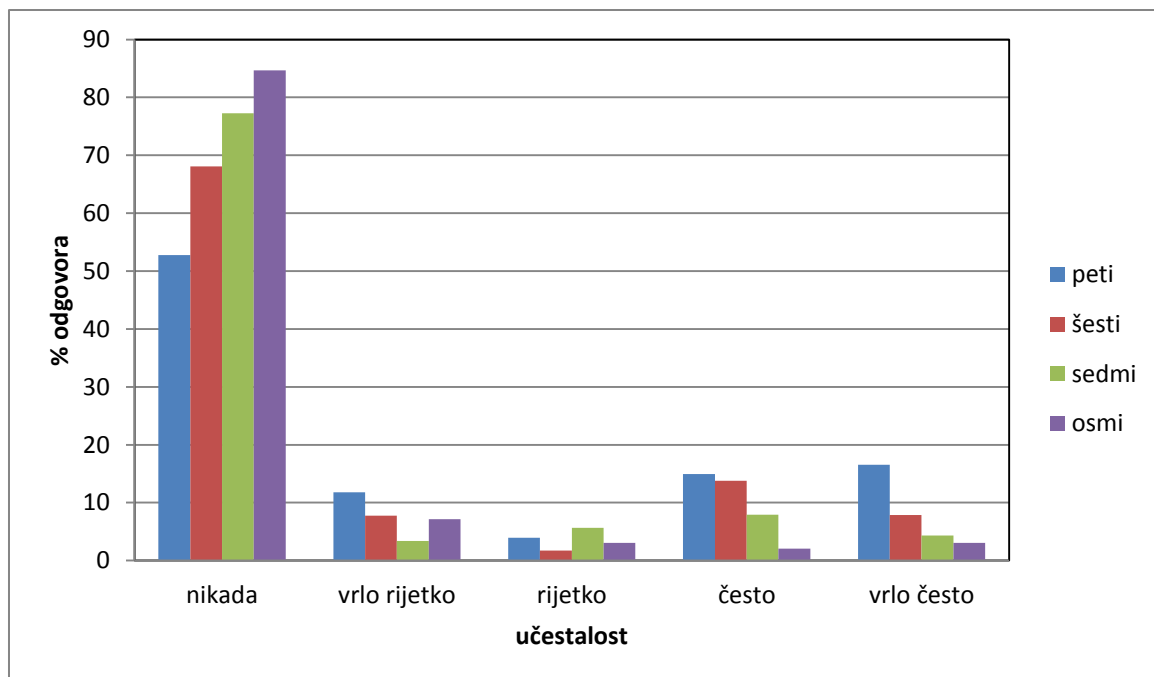


Slika 9. Učestalost korištenja udžbenika glazbene kulture kod kuće s obzirom na dob

Općenito, kada se pogleda učestalost korištenja udžbenika glazbene kulture kod kuće, može se zaključiti da u petom i šestom razredu dominiraju odgovori rijetko i ponekad, a u sedmom i osmom nikada i rijetko. Kada se analiziraju glazbena područja za koja se rabi udžbenik glazbene kulture na cijelom uzorku, podatci pokazuju da 61,53 % učenika navodi pjevanje, zatim 35,43 % podatke o skladateljima, skladbama i ostalim muzikološkim sadržajima, 28,9 % učenika rabi udžbenik za pjevanje po notama, 14,68 % učenika navelo je da im udžbenik ne služi ničemu, 14,21 % za sviranje, 9,56 % za postavljanje pitanja o skladbama koje su na CD-u te 1,63 % učenika navelo je da im udžbenik služi za skladanje.

Budući da je udžbenik, između ostalog, knjiga kojom se učenici trebaju samostalno služiti, mogao bi poslužiti za pisanje zadataka kod kuće i stoga je bilo vrlo zanimljivo istražiti koliko često učenici pišu domaće zadaće. Na Slici 10. prikazana je **učestalost pisanja domaće zadaće iz glazbene kulture** s obzirom na dob (razred). Analiza je pokazala da postoji značajna razlika ( $\chi^2=40.212$ ;  $df=12$ ;  $p=.000$ ), pri čemu najrjeđe domaću zadaću pišu učenici osmog razreda, a najčešće učenici petog razreda. No, zapravo čak više od polovice učenika petog razreda priznaje da je nikada ne pišu, a otprilike dvije trećine nikada ili vrlo rijetko. Dakle, udžbenik zasigurno nije potreban za izradu domaće zadaće koja se piše vrlo rijetko ili se uopće ne piše.

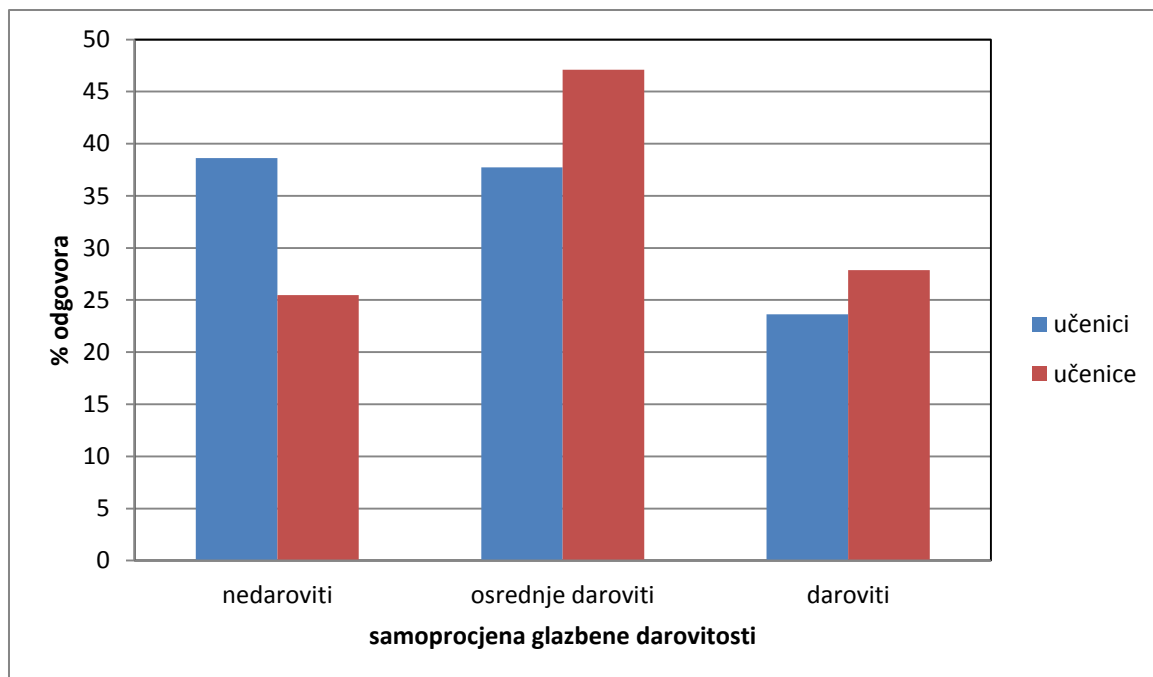




Slika 10. Učestalost pisanja domaće zadaće iz glazbene kulture

S obzirom na navedene odgovore, može se prihvatiti hipoteza 2 prema kojoj učenici rijetko koriste udžbenik u nastavi glazbene kulture.

Što se tiče **samoprocjene glazbene darovitosti**, glazbeno darovitima procijenilo se 110 ili 25,64 % sudionika, osrednje darovitima njih 181 ili 42,19 %, a nedarovitima njih 138 ili 32,17 %. Samoprocjena darovitosti razlikuje se s obzirom na spol (hi-kvadrat=8.714; df=2; p=.013), što je prikazano na Slici 11. Vidljivo je da su se učenice u odnosu na učenike procijenile glazbeno darovitijima. S obzirom na dob, analiza je pokazala da nema značajnih razlika u samoprocjeni glazbene darovitosti između učenika različite dobi (hi-kvadrat=7.359; df=6; p=.289). Slijedom toga, hipoteza 3 djelomično je prihvaćena jer je samoprocjena glazbene darovitosti ovisna o spolu, a neovisna o dobi.



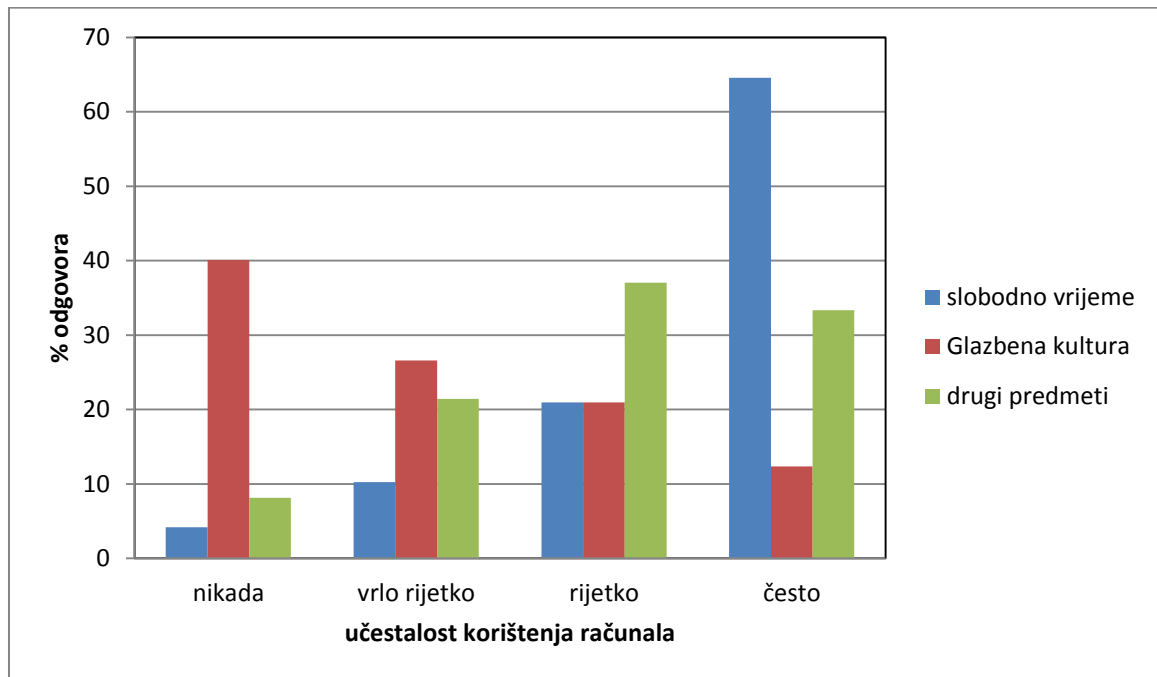
Slika 11. Samoprocjena glazbene darovitosti s obzirom na spol

Kako bi se utvrdilo razlikuju li se učenici u **učestalosti korištenja računala u slobodno vrijeme za potrebe glazbene kulture te za potrebe drugih nastavnih predmeta** provedena je Friedmanova analiza varijance (Friedman ANOVA= 348.15; df=429,2; p=.000) koja je pokazala da postoje značajne razlike (slika 12). Vidljivo je da učenici najčešće rabe računalo u slobodno vrijeme, a najrjeđe za potrebe nastave glazbene kulture, pri čemu dvije trećine ispitanika ne upotrebljava nikada ili upotrebljava vrlo rijetko računalo za potrebe nastave glazbene kulture.

Rezultati analize na dvije varijable - **učestalost korištenja računala za potrebe glazbene kulture i procjena potrebe korištenja računala** u nastavi glazbe s obzirom na spol i dob pokazuju kako ne postoje **dobne razlike** u procjeni potrebe korištenja računala u nastavi glazbe (hi-kvadrat=7.302; df=3; p=.063), ni dobne razlike u učestalosti korištenja računala kod kuće za potrebe nastave glazbene kulture (hi-kvadrat=12.465; df=9; p=.188).

S obzirom na **spol**, nije utvrđena razlika u procjeni potrebe korištenja računala u nastavi glazbe (hi-kvadrat=.679; df=1; p=.410). Kada je riječ o korištenju računala kod kuće za potrebe nastave glazbene kulture, utvrđena je razlika između učenika i učenica (hi-kvadrat=12.583; df=3; p=.006), pri čemu učenice u odnosu na učenike značajno češće koriste računalo za potrebe nastave glazbene kulture. Očigledno je da postoji ujednačen interes prema uvođenju računala u nastavu glazbe, no pasivnost kod učenika posljedica je slabije samoprocjene glazbene darovitosti, a time i interesa prema nastavnom predmetu. To što je

uporaba računala kod kuće redovito i daleko rjeđa za nastavu glazbe nego za ostale nastavne predmete pokazuje ponajprije manju zahtjevnost nastave glazbe, ali i da se glazbeno obrazovanje događa uglavnom u školi.

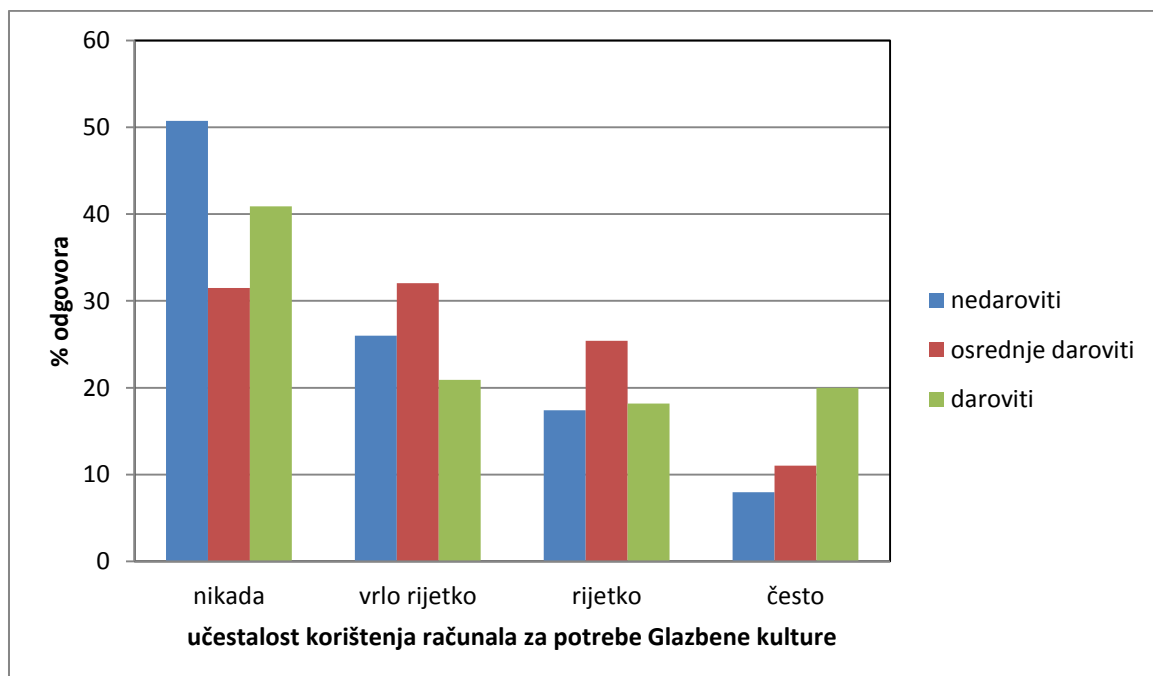


Slika 12. Učestalost korištenja računala u slobodno vrijeme, za potrebe glazbene kulture i drugih nastavnih predmeta

Kako bi se istražilo **razlikuju li se učenici u upotrebi računala za potrebe glazbene kulture s obzirom na samoprocjenu darovitosti**, provedena je Kruskal-Wallisova analiza varijance koja je pokazala da se učenici razlikuju u upotrebi računala s obzirom na samoprocijenjenu glazbenu darovitost ( $H(2, N=429)=10.38$ ;  $p=.006$ ). Ti su rezultati prikazani na Slici 13. Za razliku od uporabe, kod učeničke procjene potrebe korištenja računala u nastavi glazbe nije utvrđena značajna razlika s obzirom na samoprocijenjenu glazbenu darovitost (hi-kvadrat=.868;  $df=2$ ;  $p=.648$ ).

Bez obzira na podatak da učenice i daroviti češće upotrebljavaju računalo za potrebe nastave glazbe, za uvođenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavu glazbe obeshrabrujuća je činjenica da dvostruko više darovitih nikad ne rabi računalo za potrebe nastave glazbe od onih koji ga rabe često. S druge strane, gotovo se poklapa postotak učenika koji nikad kod kuće ne rabi računalo za potrebe nastave glazbe s postotkom od čak 42 % sudionika istraživanja koji su procijenili **potrebni upotrebu računala u nastavi glazbe**. Pri tome je vrlo važno istaknuti da na navedenu procjenu značajan utjecaj nisu imali ni dob ni spol ni samoprocijenjena glazbena darovitost.

Na temelju dobivenih rezultata djelomično se prihvaća hipoteza 4, a odbacuje hipoteza 5. Dakle, dob, spol i samoprocjena glazbene darovitosti nemaju utjecaja na procjenu korištenja računala tijekom nastave glazbe, dok na učestalost korištenja računala za potrebe nastave glazbe kod kuće utječu spol i samoprocijenjena glazbena darovitost.



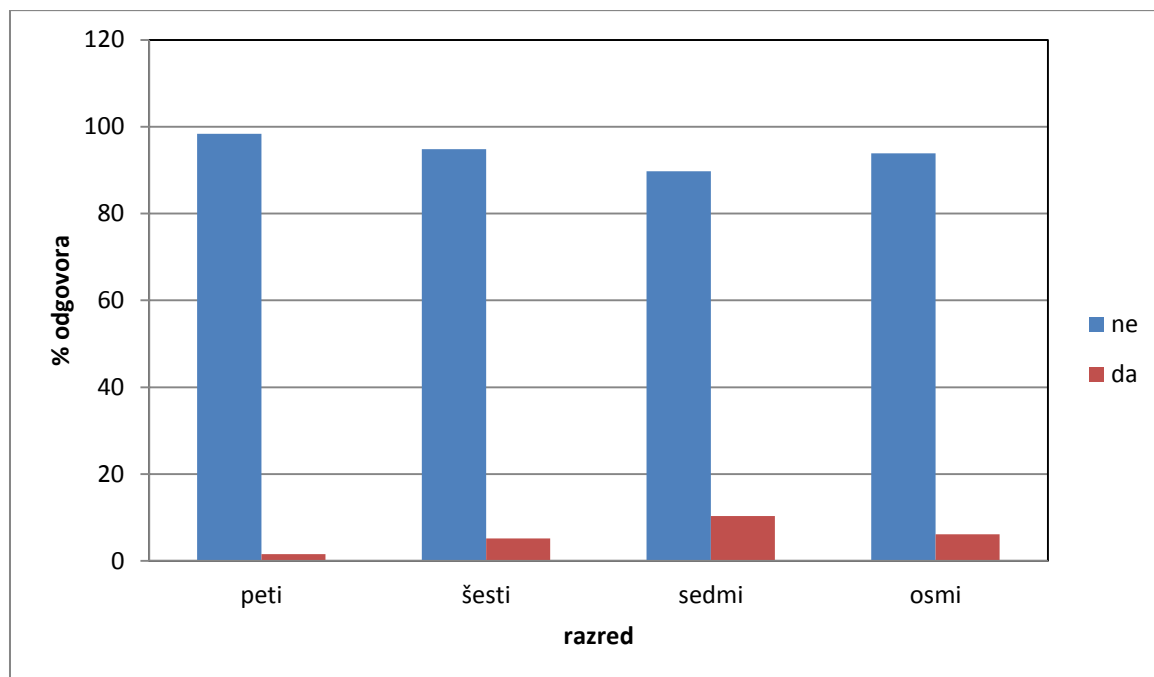
Slika 13. Učestalost korištenja računala za potrebe glazbene kulture s obzirom na samoprocjenu glazbene darovitosti

Od ukupnog broja sudionika (N=429), njih 406 ili gotovo 95 % **ne zna se koristiti glazbenim računalnim programima**. To što je broj učenika koji su barem pokoji put uporabili računalo za potrebe nastave glazbe daleko veći nego onih učenika koji znaju upotrebljavati glazbene računalne programe pokazuje ponajprije to da je velika razlika između potrebnog znanja za upotrebu računala i računalnih programa. Naime, uporaba računala i internetskih pretraživača poput Googlea ili YouTubea zahtijeva vrlo malo (informatičkoga) znanja i potrebno je vrlo malo iskustva za njihovo ovladavanje za razliku od pravih računalnih (pa i glazbenih) programa. Poznavanje rada računala i nekog broja računalnih programa zasigurno pozitivno utječe na brzinu usvajanja novih programa, no ipak, zadovoljavajuća razina znanja za upoznavanje i korištenje novih programa može iziskivati nekoliko dana, tjedana pa i mjeseci vrlo upornog rada ovisno o složenosti samog programa, prethodnom znanju, sklonosti informatici, inteligenciji i drugom.

S obzirom na **spol**, nije utvrđena značajna razlika u poznavanju korištenja glazbenih računalnih programa (hi-kvadrat=1.889; df=1; p=.169), što je donekle neobično budući da

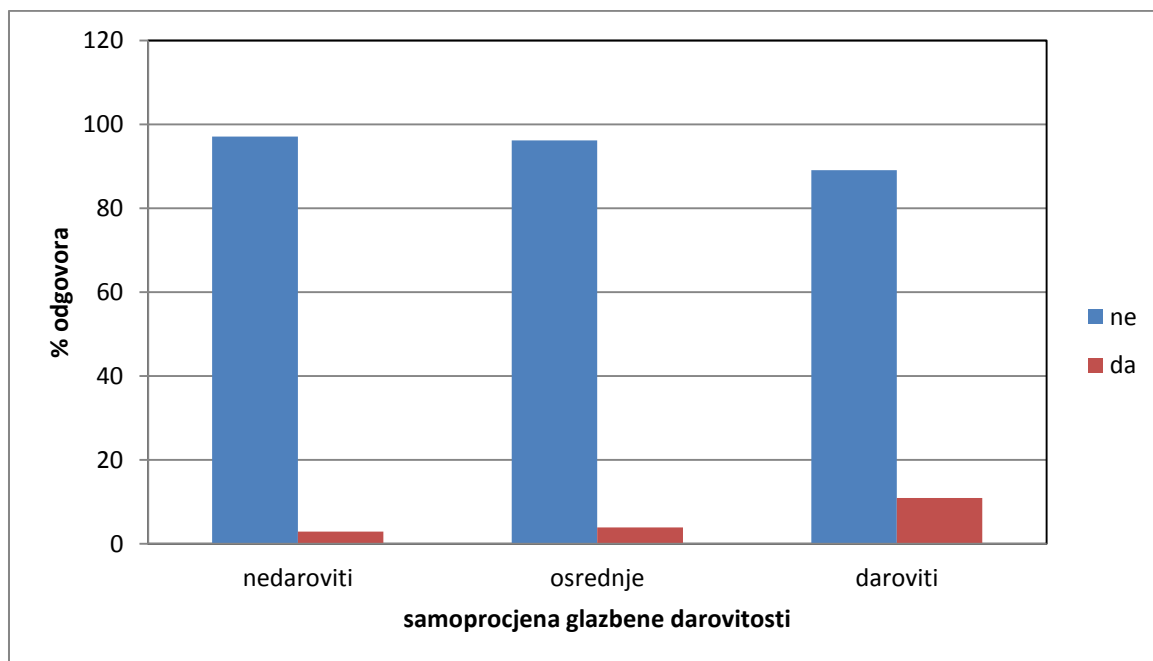
rezultati drugih istraživanja pokazuju kako se informacijska tehnologija uglavnom smatra „muškom“ domenom i „muškim“ školskim predmetom (Cole i sur. 1994). Učenici pokazuju više samopouzdanja i pozitivnije stavove prema računalima u odnosu na učenice (Wiburg 1994/95). Comber i sur. (1993; 1997) uočavaju kako učenici imaju pozitivnije stavove u odnosu na učenice kad je riječ o upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Usporedba rezultata tim je zanimljivija jer naizgled postoje kontradiktornosti. Naime, ranije je navedeno da učenice više rabe računalo za potrebe glazbene nastave premda su učenici skloniji informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji. Međutim, upotreba računala zapravo je konzumiranje usluge za koju nije potrebno osobito znanje, dok je uporaba računalnih programa svojevrsni alat koji itekako iziskuje poznavanje i uloženi napor. Ujednačenost u dobivenim rezultatima poznavanja glazbenih računalnih programa zapravo pokazuje ravnotežu između većeg interesa prema glazbi podprtu višom razinom samoprocjene glazbene darovitosti kod učenica i veće sklonosti informacijskoj tehnologiji učenika.

S obzirom na **dob**, rezultati su pokazali da se učenici razlikuju u poznavanju glazbenih računalnih programa ( $hi\text{-}kvadrat=7.815$ ;  $df=3$ ;  $p=.049$ ). Te su razlike prikazane na Slici 14. Rast pokazatelja učeničkoga poznavanja glazbenih računalnih programa do sedmog i pad u osmom razredu upućuju na zaključak o entuzijazmu u maksimumu od desetak posto učenika/učenica koji od petog do sedmog razreda gotovo linearno raste, nakon čega slijedi zasićenje i osipanje najvjerojatnije zbog izostanka vidljivog rezultata.



Slika 14. Poznavanje glazbenih računalnih programa s obzirom na dob (razred)

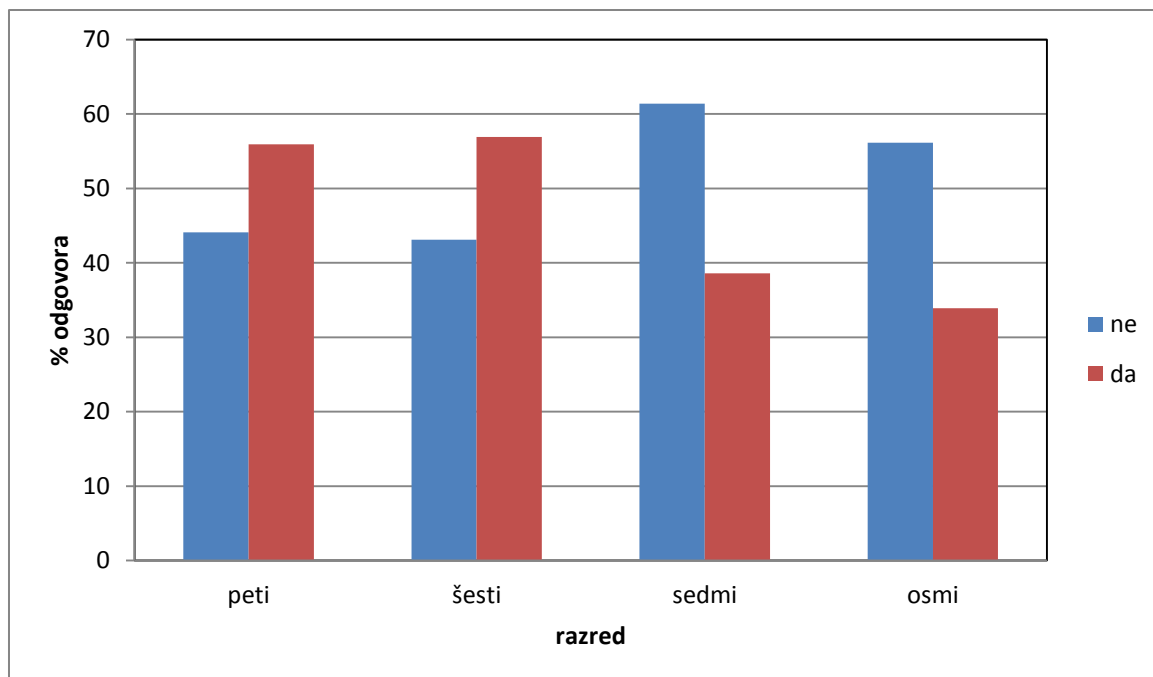
S obzirom na **samoprocjenu glazbene darovitosti**, postoji značajna razlika u poznavanju korištenja glazbenih računalnih programa (hi-kvadrat=9.118; df=2; p=.010). Te su razlike prikazane na Slici 15 iz koje je vidljivo da sa samoprocijenjenom darovitošću raste i poznavanje glazbenih računalnih programa.



Slika 15. Poznavanje glazbenih računalnih programa s obzirom na samoprocjenu glazbene darovitosti

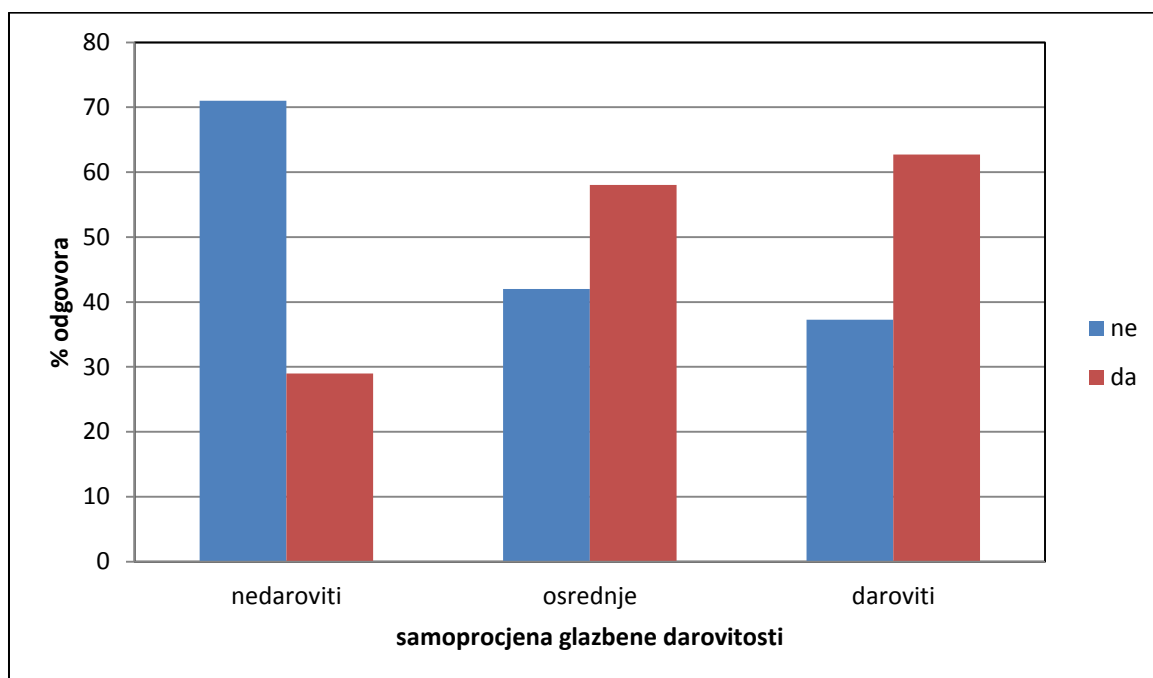
Slijedom rečenog, hipoteza 6 djelomično je prihvaćena, odnosno potvrđeno je postojanje utjecaja dobi i samoprocijenjene glazbene darovitosti na poznavanje glazbenih računalnih programa, ali ne i spola.

Polovica sudionika iskazala je **želju da nauči upotrebljavati glazbene računalne programe** (49.88%). Pri tome je utvrđena značajna razlika s obzirom na **spol** (hi-kvadrat=28.726; df=1; p=.000) te je više učenica (59 %) u odnosu na učenike (37,3 %) iskazalo želju za korištenjem glazbenih računalnih programa. S obzirom na **dob**, utvrđena je značajna razlika u želji za korištenjem glazbenih računalnih programa (hi-kvadrat=9.991; df=3; p=.019). Te su razlike prikazane na Slici 16.



Slika 16. Želja za korištenjem glazbenih računalnih programa s obzirom na dob (razred)

S obzirom na **samoprocjenu glazbene darovitosti**, postoji značajna razlika u želji za korištenjem glazbenih računalnih programa (hi-kvadrat=36.148; df=2; p=.000). Te su razlike prikazane na Slici 17. Na temelju dobivenih rezultata moguće je prihvatiti hipotezu 7. Time je potvrđena pretpostavka da oni koji imaju nisko mišljenje o vlastitoj darovitosti procjenjuju da im ni računalni programi neće pomoći te da su darovitiji skloniji razvijati svoj talent.



Slika 17. Želja za korištenjem glazbenih računalnih programa s obzirom na samoprocjenu glazbene darovitosti

U Tablici 6. prikazane su frekvencije odgovora na pitanje **Što bi želio naučiti uz pomoć računalnih programa (interneta)?**. Najveći postotak zauzima pjevanje, slijedi sviranje, učenje podataka o skladateljima, raspoznavanje tonova melodije, pjevanje po notama i skladanje. Dobiveni slijed treba tumačiti isključivo kao učeničko rangiranje atraktivnosti nastavnih područja, a nikako ne kao učeničku procjenu u kojim područjima će im biti korisna upotreba računala budući da je ranije uočeno vrlo slabo učeničko poznavanje glazbenih računalnih programa.

Tablica 6. *Sadržaji koje bi učenici željeli naučiti uz pomoć računalnih programa (interneta)*

	<b>frekvencije</b>	<b>%</b>
Pjevanje po notama	<b>103</b>	<b>24.01</b>
Raspoznavanje tonova melodije	<b>112</b>	<b>26.11</b>
Pjevanje	<b>174</b>	<b>40.56</b>
Sviranje	<b>135</b>	<b>31.47</b>
Skladanje	<b>68</b>	<b>15.85</b>
Podatke o skladateljima i sl.	<b>121</b>	<b>28.20</b>
Ništa	<b>82</b>	<b>19.11</b>

U Tablici 7. prikazani su odgovori sudionika na pitanje **Koja bi nastavna pomagala i sredstva uveli, a koja izbacili iz nastave glazbene kulture?**. Učenici u najvećem postotku navode da bi iz nastave glazbe trebalo izbaciti časopise i/ili novine, a uvesti računalo premda postoji određena nekorisnost dobivenih podataka koliko zbog učeničkoga nepoznavanja karakteristika nekih nastavnih medija toliko i zbog iznošenja mišljenja da bi trebalo izbaciti ono što je već izbačeno ili uvesti što već postoji u nastavi. Zapravo bi trebalo zanemariti razmatranje svih nastavnih medija za koje je razlika postotka učenika unutar deset posto za njihovo izbacivanje i uvođenje. Tako se zasigurno može tvrditi samo da značajan broj učenika smatra nepotrebnim časopise i novine, a da bi poželjno bilo uvesti računalo te pjesmaricu.



Tablica 7. Nastavni mediji koje bi učenici uveli ili izbacili iz nastave glazbene kulture

	IZBACITI		UVESTI	
	frekvencija	%	Frekvencija	%
<b>Udžbenik</b>	91	21.21	79	18.41
<b>Školska ploča i kreda</b>	85	19.81	63	14.68
<b>Kasetofon</b>	74	17.25	66	15.38
<b>Televizor</b>	156	36.36	136	31.70
<b>Radio</b>	57	13.29	94	21.91
<b>Računalo</b>	81	18.88	213	49.65
<b>Časopis i/ili novine</b>	247	57.57	39	9.09
<b>Modulator</b>	80	18.65	73	17.01
<b>Pjesmarica</b>	50	11.66	115	26.80
<b>Priručnik</b>	84	19.58	66	15.38
<b>Počtnica</b>	94	21.91	51	11.88
<b>Drugo</b>	9	2.10	50	11.66

Prikupljeni podatci pokazuju da dob djeluje na učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave i to tako da se interes prema pjevanju i sviranju s vremenom smanjuje, dok za slušanjem glazbe raste, da glazbene računalne programe najbolje poznaju učenici sedmih razreda te da je učenička želja za njihovim učenjem s vremenom sve manja. Spol pak utječe na učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave jer učenice češće pjevaju i plešu te se samoprocjenjuju glazbeno darovitijima, češće koriste računala kod kuće za potrebe nastave glazbene kulture, a i iskazuju veće želju za učenjem glazbenih računalnih programa. Oni koji se pak osjećaju glazbeno darovitijima češće rabe računalo za potrebe glazbene kulture, bolje poznaju glazbene računalne programe te su naklonjeniji prema njihovu upoznavanju.

Budući da ne postoji podjela nastave po spolu, a uglavnom ni selekcioniranje učenika po darovitosti, ishodi istraživanja u kojima su spol i samoprocijenjena darovitost učenika faktori koji utječu na rezultate, vjerojatno su neiskoristivi u nastavnoj praksi te su za generalizaciju i primjenu zanimljiviji podatci o nepostojanju razlika. Tako dob ne utječe na samoprocjenu glazbene darovitosti, učestalost korištenja računala kod kuće za potrebe nastave glazbene kulture i procjenu potrebe korištenja računala u nastavi glazbe. Spol nema utjecaja na procjenu potrebe korištenja računala u nastavi glazbe i poznavanja glazbenih računalnih programa. Međutim, najvažnije je da se na temelju dobivenih rezultata može zaključiti da dob, spol i samoprocijenjena glazbena darovitost učenika ne utječu na procjenu potrebe korištenja računala tijekom nastave glazbe.

Ispunjavanjem upitnika sudionici su neizravno iskazali i da je nastava glazbe manje zahtjevnija i da je glazbeno obrazovanje više ovisno o učitelju nego drugi nastavni predmeti.

Naime, procijenili su da računalo daleko manje koriste za glazbenu kulturu nego za ostale nastavne predmete i da rijetko koriste udžbenik za nastavu glazbene kulture. Ipak, premda gotovo 95 % učenika ne zna upotrebljavati glazbene računalne programe, njih gotovo polovica želi ih naučiti rabiti. K tome, 42 % ispitanika smatra potrebnim upotrebu računala u nastavi glazbe, pri čemu je podjednak utjecaj spola, dobi i darovitosti pokazatelj da je respektabilan broj učenika sklon novoj nastavnoj tehnologiji. Ipak, većina učenika pokazivanjem skepse, s pravom, smatra da uvođenje multimedija neće značajno pridonijeti preobražaju nastave glazbe nabolje. Koliko god multimedijски udžbenik svojim mogućnostima nadmašivao tradicionalni, kvaliteta nastave glazbe i dalje će najviše ovisiti o personalnom mediju, odnosno učitelju.

### **3.3.2. Stavovi učitelja o korištenju nastavnih medija u nastavi glazbe**

Učitelji zbog svoje sasvim drugačije pozicije i funkcije unutar nastavnoga procesa od one učeničke, nastavne medije ne koriste kao alat za učenje već za poučavanje te je zbog toga provedeno istraživanje stavova učitelja da se stekne uvid u njihovo mišljenje o korištenju nastavnih medija u nastavi glazbe iz njihove perspektive.

U Tablici 8. prikazana je učestalost korištenja glazbala u nastavi. Pored ponuđenih glazbala, učitelji su naveli sljedeća glazbala koja koriste u nastavi: tambura (f=12), blok-flauta (f=21), udaraljke (f=13), harmonika (f=8), Orffov instrumentarij (f=7), dok je po jedan učitelj naveo violinu, rog, trubu i ukulele.

Učitelji pojedina glazbala ili nikada ne koriste u nastavi ili ih pak koriste često što je posebno izraženo za pijanino. Rezultati pokazuju da su pijanino i sintesajzer najčešće korištena glazbala u nastavi dok je od ponuđenih glazbala najrjeđe korištena gitara. Razlog najčešćeg odabira glazbala s tipkama je što takva glazbala mogu svirati i melodiju i akordijsku pratnju zasebno ili, uobičajeno, istovremeno. Dok prije nekoliko desetaka godina uopće nije bilo električnih glazbala te je pijanino bio najčešći izbor zbog manjeg zauzimanja prostora u učionici od glasovira, danas polako sintesajzeri ugrožavaju uobičajenost pijanina zbog manjih troškova održavanja, kao i manjeg iznosa kapitalnoga ulaganja u glazbalo. Ipak, postoji otpor prelasku na sintesajzer ponajprije zbog kvalitete zvuka pijanina iako električna glazbala mogu daleko lakše biti žičanom vezom spojena s računalom te su uglavnom lakše prenosiva, što nisu zanemarive prednosti.

Tablica 8. Učestalost korištenja glazbala u nastavi (frekvencije i prosječne vrijednosti)

Glazbalo	nikada (f)	rijetko (f)	ponekad (f)	često (f)	M	C	D	fD
glasovir	157	4	4	50	1.75	1.00	1.00	157
pijanino	80	4	13	118	2.79	4.00	4.00	118
električni pijanino	145	10	7	53	1.85	1.00	1.00	145
sintesajzer	79	21	38	77	2.53	3.00	1.00	79
gitara	161	23	20	11	1.47	1.00	1.00	161
ostala glazbala	158	3	30	24	1.63	1.00	1.00	158

Kako bi se istražio **odnos duljine radnog iskustva i korištenja glazbala u nastavi**, izračunati su koeficijenti korelacije između duljine radnog iskustva i učestalosti korištenja glazbala te su pokazali da učestalost korištenja glazbala nije povezana s duljinom radnog iskustva, izuzev učestalosti korištenja sintesajzera (tablica 9). Učitelji s kraćim radnim iskustvom, koji su vjerojatno i mlađi, češće koriste sintesajzer od onih s duljim iskustvom.

Tablica 9. Koeficijenti korelacije između duljine radnog iskustva i učestalosti korištenja glazbala u nastavi

	glasovir	pijanino	električni pijanino	sintesajzer	gitara	ostala glazbala
duljina radnog iskustva	-.07	.06	-.07	-.15*	-.05	-.05

\* $p < .05$

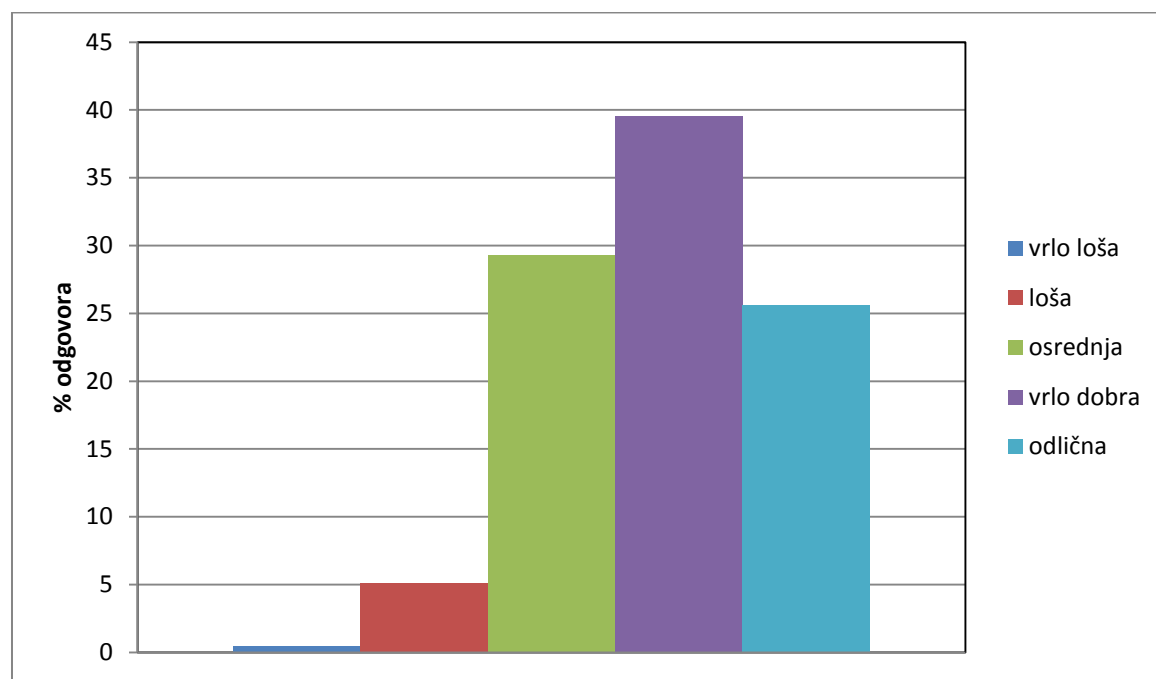
Slijedom rečenog, prihvaća se hipoteza 8. Mlađe generacije učitelja očigledno su sklonije prihvatiti i/ili iskoristiti prednosti sintesajzera bez obzira na neprirodnost njegova zvuka.

Provedena Friedmanova analiza varijance potvrdila je značajnu razliku u učestalosti **korištenja različitih nastavnih medija u nastavi glazbene kulture** (Friedman ANOVA=1656.29; df=12,215; p=.000). Najčešće su korišteni mediji udžbenik i CD-player, a najrjeđe korišteni mediji radio, kasetofon i gramofon (tablica 10), stoga se odbacuje hipoteza 9. Naime, hipotezom je pretpostavljeno da su najčešće rabljeni nastavni mediji glazbalo i CD-player, a da učitelj rijetko upotrebljava udžbenik, no istraživanje je pokazalo da ga učitelji rabe čak i češće nego CD-player bez obzira na to što je slušanje glazbe jedino obvezno nastavno područje prema još uvijek važećem nastavnom programu.

Tablica 10. Učestalost korištenja ostalih nastavnih medija u nastavi glazbene kulture

	nikada (f)	rijetko (f)	ponekad (f)	često (f)	M	sd	C	D	fD
Udžbenik	1	2	23	189	3.86	.41	4	4	189
CD-player	18	10	15	172	3.86	.92	4	4	172
školska ploča i kreda	9	14	72	120	3.41	.79	4	4	120
Računalo	33	18	47	117	3.15	1.11	4	4	117
Pjesmarica	35	35	89	56	2.77	1.01	3	3	89
Priručnik	40	34	87	54	2.72	1.04	3	3	87
Televizor	128	34	39	14	1.71	.98	1	1	128
časopis i/ili novine	106	72	32	5	1.70	.80	2	1	106
Modulator	121	49	34	11	1.70	.91	1	1	121
Počtnica	145	45	18	7	1.47	.78	1	1	145
Radio	179	25	7	4	1.24	.60	1	1	179
Kasetofon	194	10	3	8	1.19	.64	1	1	194
Gramofon	212	2	1	0	1.01	.17	1	1	212

Svoju **informatičku pismenost** učitelji su procijenili prosječnom ocjenom  $M=3.85$  uz  $sd=.88$ . Raspodjela tih rezultata prikazana je na Slici 18.

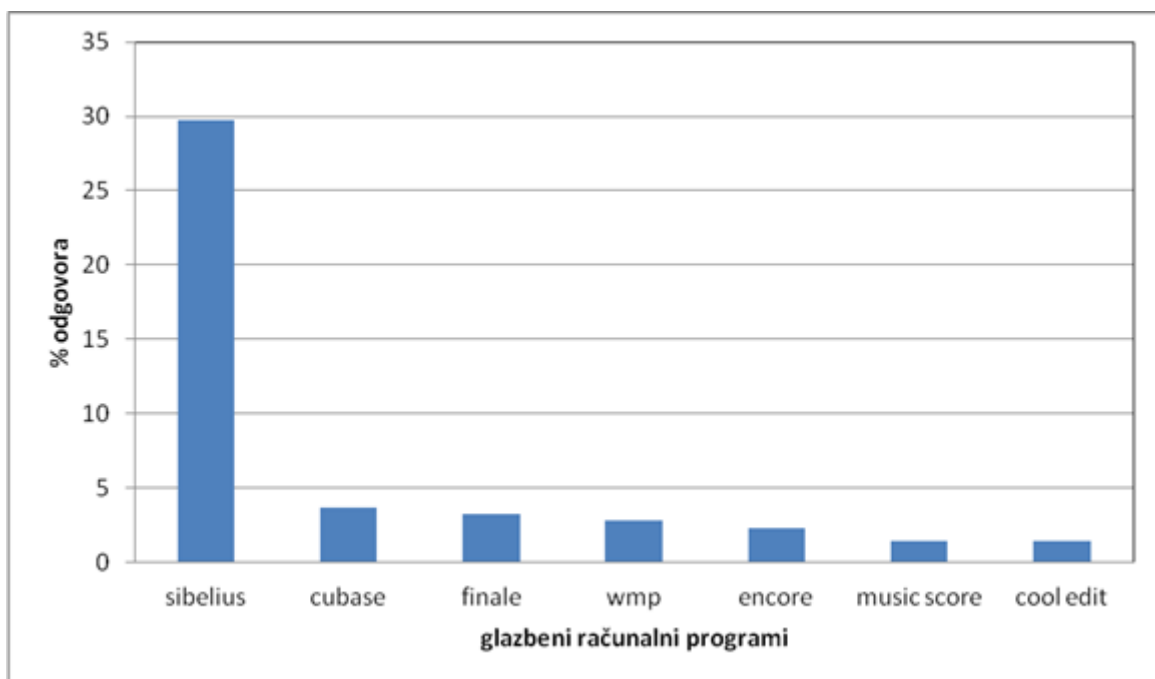


Slika 18. Raspodjela rezultata procjene informatičke pismenosti

Od ukupno 215 učitelja, njih 59 % ( $N=127$ ) upotrebljava glazbene računalne programe, stoga se odbacuje hipoteza 10. Iako je istraživačka pretpostavka bila drugačija, očigledno je većina učitelja upoznata s nekim glazbenim softverima i mogućnostima te rabe

barem neki od njih, što je i poželjno radi upućenosti glazbenih pedagoga u nove potencijale koji bi mogli biti iskoristivi kako u glazbene tako i u pedagoške svrhe.

Zastupljenost glazbenih računalnih programa prikazana je na Slici 19. Vidljivo je da je Sibelius značajno najzastupljeniji program te da upravo njega upotrebljava 30 % nastavnika, dok se ostali programi značajno manje koriste. Pored njih, učitelji su naveli još nekoliko programa s učestalošću navođenja manjom od 1 % (GarageBand, Play piano, Logic 9, CDex, Ytd, NoteWorthy Composer, Audacity, DvDrum, Transcribe, Guitar Pro, Mixcraft, Final Cut Studio, BS Player, WaveLab, Virtual Studio Technology, Kontakt).



Slika 19. Zastupljenost glazbenih računalnih programa koje nastavnici koriste

Čak 180 učitelja ili gotovo 84 % navelo je da rabi internet za potrebe pripreme nastave, dok je 129 učitelja ili 60 % navelo da se koristi internetom tijekom nastave. Na temelju dobivenih rezultata većina učitelja (86,51 %) smatra potrebnim i korisnim upotrebu računala za održavanje nastave. Ipak, većina učitelja (75,23 %) smatra da im je potrebna dodatna poduka za korištenje glazbenih računalnih programa, a gotovo svi (93,46 %) smatraju da upotreba računala poboljšava kvalitetu nastave glazbe. Iz navedenih rezultata moguće je prihvatiti hipotezu 11 prema kojoj učitelji pokazuju interes prema upoznavanju računalnih glazbenih programa.

Rezultati istraživanja korištenja tehnologije u nastavi glazbe (Bauer i sur. 2003; Reese i Rimington 2000; Taylor i Deal 2000) ukazuju na to da, iako učitelji pokazuju želju za učenjem i korištenjem tehnologije, relativno je malen broj učitelja koji takvu tehnologiju

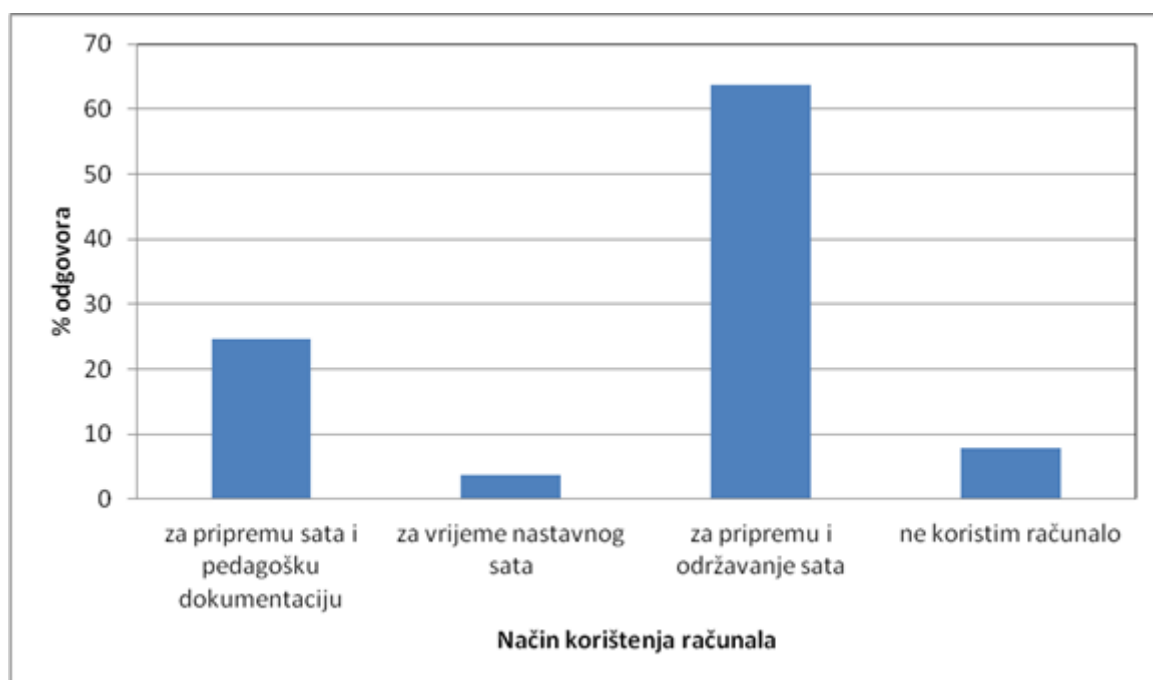
koriste u svojim razredima. Neka pak istraživanja (Reese i Rimington 2000; Taylor i Deal 2000) pokazuju da većina učitelja (između 75 % i 92 %) upotrebljava tehnologiju prilikom ispunjavanja administrativnih zadataka, a manje od 30 % učitelja rabi je tijekom nastave. Ho (2007) je proveo istraživanje na studentima glazbe i zaključio kako oni visoko procjenjuju svoje sposobnosti korištenja multimedijских tehnologija, ali ne vjeruju da će uvođenje multimedijских tehnologija u studijske programe poboljšati kvalitetu njihova obrazovanja.

Iz Tablice 11. vidljivo je da postoji značajna povezanost između **duljine radnog iskustva i nekih aspekata korištenja računala u nastavi glazbe** te je prihvaćena hipoteza 12. Tako se učitelji s kraćim radnim iskustvom procjenjuju informatički pismenijima, češće koriste internet tijekom nastave te u većoj mjeri koriste glazbene računalne programe. S druge strane, stariji učitelji (s duljim radnim iskustvom) češće procjenjuju potrebnom dodatnu poduku za korištenje računalnih glazbenih programa. Za ostale varijable nije utvrđena značajna povezanost s duljinom radnog iskustva. Načini korištenja računala prikazani su na Slici 20.

Tablica 11. *Koeficijenti korelacije između duljine radnog iskustva i korištenja računala*

	duljina radnog iskustva
informatička pismenost	-.288**
korištenje računalnih programa	.071
korištenje interneta za potrebe pripreme nastave	-.107
korištenje interneta za vrijeme nastave	-.218*
procjena potrebe za korištenjem računala za nastavu	-.112
korištenje glazbenih računalnih programa	-.286**
potreba dodatne poduke za korištenje računalnih glazbenih programa	.284**
procjena poboljšanja kvalitete nastave korištenjem računala	-.097

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$



Slika 20. Načini korištenja računala

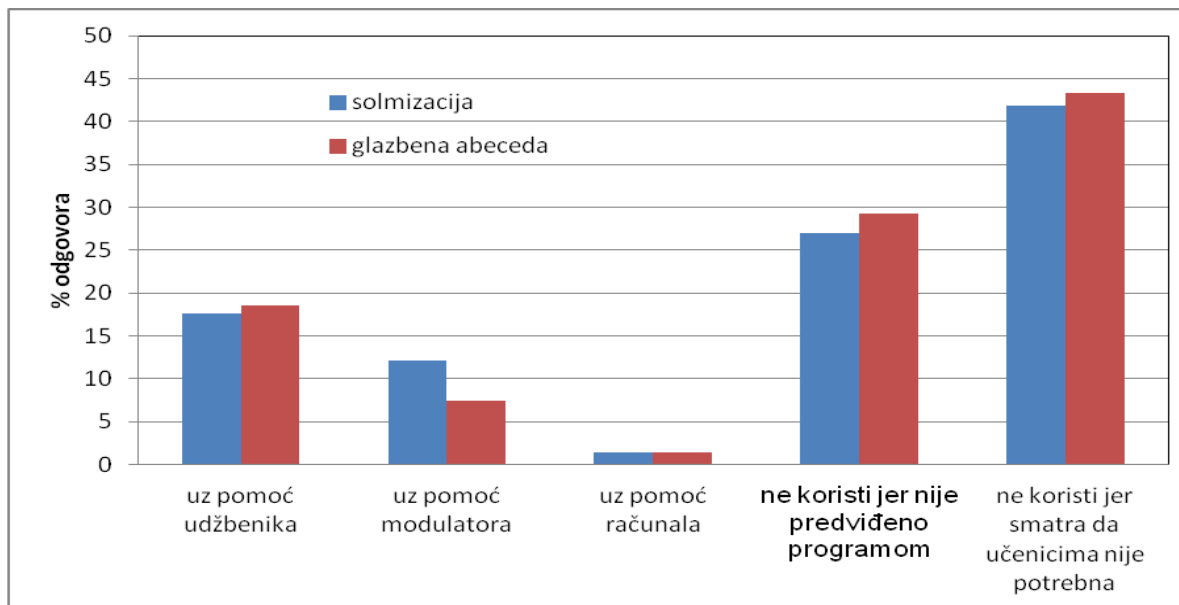
U Tablici 12. prikazani su rangovi koje su učitelji dodijelili pojedinim nastavnim područjima glazbene nastave prema procjeni važnosti i korisnosti upotrebe računala za svako od njih. Provedena Friedmanova analiza varijanca pokazala je da postoji značajna razlika u procjeni korisnosti računala za različita nastavna područja (Friedman ANOVA=268.702; df=5; p=.000) uz koeficijent konkordancije  $W=.316$ . Iz rezultata je vidljivo da postoji osrednje slaganje učitelja u procjeni važnosti računala za različita nastavna područja, pri čemu je najveći prosječni rang utvrđen za slušanje glazbe, zatim muzikološke podatke i glazbeno stvaralaštvo. Učitelji su najveći rang dodijelili glazbenom opismenjivanju za što očito u najmanjoj mjeri smatraju korisnom upotrebu računala. Slijedom rečenog, prihvaća se hipoteza 13.

Tablica 12. Rang nastavnih područja s obzirom na važnost/korisnost primjene računala

nastavna područja	prosječni rang	D	fD
slušanje	1.835	1	97
muzikološki podatci	2.594	2	73
glazbeno stvaralaštvo	3.829	3	46
pjevanje	3.953	5	38
sviranje	4.276	4	57
glazbeno opismenjivanje	4.512	6	65

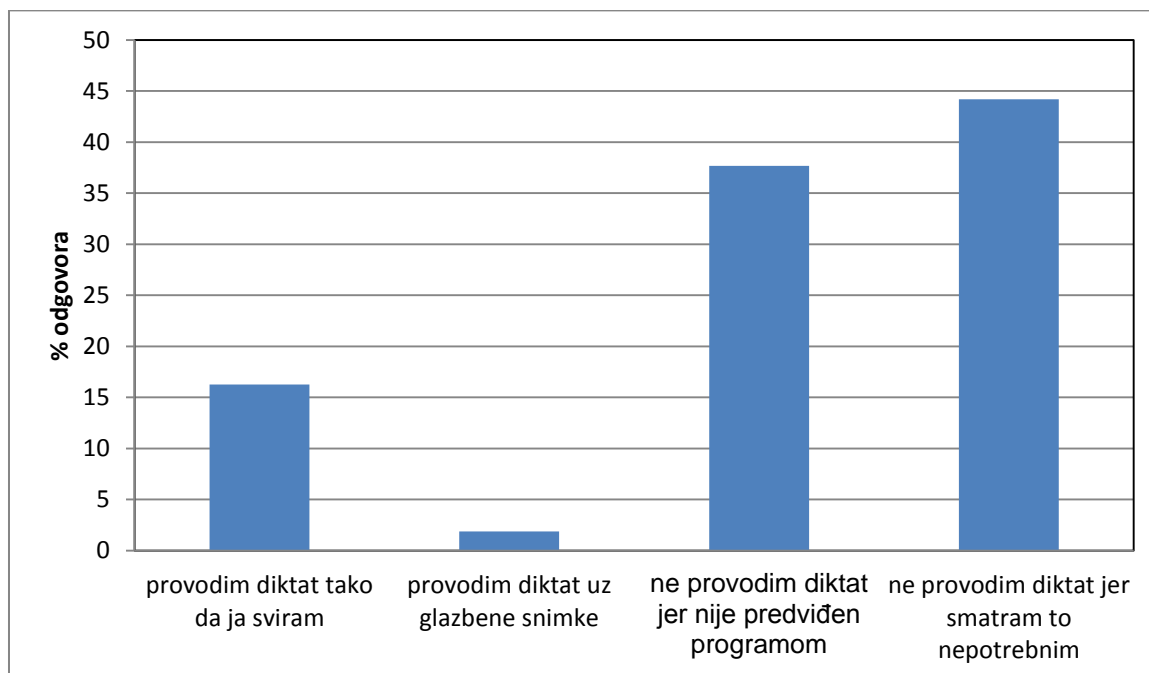
**Zastupljenost korištenja solmizacije i glazbene abecede u vježbanju pjevanja u nastavi** prikazana je na Slici 21. Odgovori učitelja uspoređeni su Wilcoxonovim testom parova koji je pokazao da nema značajne razlike ( $z=.87$ ;  $p=.386$ ). Najviše učitelja odgovorilo

je da ne upotrebljava ni solmizaciju ni glazbenu abecedu za vježbanje pjevanja jer smatraju da to učenicima nije potrebno ili nije predviđeno nastavnim programom.



Slika 21. Korištenje solmizacije i glazbene abecede za vježbanje pjevanja učenika

Iz Slike 22. vidljivo je da 82 % učitelja ne provodi **glazbene diktate**, dio njih zato što to smatra nepotrebnim (44,19 %), a dio zato što nisu predviđeni nastavnim programom (37,67 %). Od nepunih 20 % učitelja koji provode glazbene diktate, većina ih sama svira, a samo njih četvero od cijelog uzorka rabi glazbene snimke, troje s CD-playera, a jedan nastavnik s računala.



Slika 22. Provođenje glazbenih diktata



U Tablici 13. prikazana je **učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za pjevanje** s učenicima. Friedmanova analiza varijance pokazala je da postoji razlika u učestalosti korištenja različitih nastavnih medija (Friedman ANOVA=497.709; df=4; p=.000), pri čemu nastavnici najčešće pjevaju s učenicima na nastavi i koriste udžbenik kao pjesmaricu. Ostali se mediji (udžbenici s nužnim uputama za pjevanje, notni zapisi iz pjesmarica ili notni zapisi koje je izradio sam nastavnik) značajno manje koriste u glazbenoj nastavi.

Tablica 13. *Učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za pjevanje s učenicima*

<b>nastavni medij</b>	<b>nikada (f)</b>	<b>rijetko (f)</b>	<b>ponekad (f)</b>	<b>često (f)</b>
udžbenik kao pjesmarica	5	2	13	194
udžbenik s uputama za pjevanje učenika	103	28	33	50
notni zapisi iz pjesmarica	35	23	97	60
notni zapisi nastavnika	84	58	59	14
pjevanje s učenicima na nastavi	0	2	11	202

U Tablici 14. prikazana je **učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za sviranje** s učenicima. Friedmanova analiza varijance pokazala je da postoji razlika u učestalosti korištenja različitih nastavnih medija (Friedman ANOVA=366.725; df=4; p=.000), pri čemu nastavnici najčešće koriste udžbenik kao zbirku skladbi i sviraju s učenicima na nastavi. Ostali se mediji (udžbenik kao zbirka nužnih uputa za sviranje, notni zapisi iz pjesmarica ili notni zapisi koje je izradio sam nastavnik na računalu) značajno manje koriste u glazbenoj nastavi.

Tablica 14. *Učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za sviranje s učenicima*

<b>nastavni medij</b>	<b>nikada (f)</b>	<b>rijetko (f)</b>	<b>ponekad (f)</b>	<b>često (f)</b>
udžbenik kao zbirka skladbi	23	11	24	157
udžbenik kao zbirka uputa za sviranje učenika	82	39	49	45
notni zapisi iz pjesmarica	49	31	83	52
notni zapisi učitelja napravljeni na računalu	145	27	26	17
sviranje s učenicima na nastavi	10	30	57	118

U Tablici 15. prikazana je **učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za glazbeno stvaralaštvo**. Friedmanova analiza varijance pokazala je da postoji razlika u učestalosti korištenja različitih nastavnih medija (Friedman ANOVA=335.183; df=4; p=.000), pri čemu nastavnici najčešće koriste udžbenik ili sami izmišljaju zadatke, odnosno improviziraju. Većina računalne programe za glazbeno stvaralaštvo ne upotrebljava nikada, a

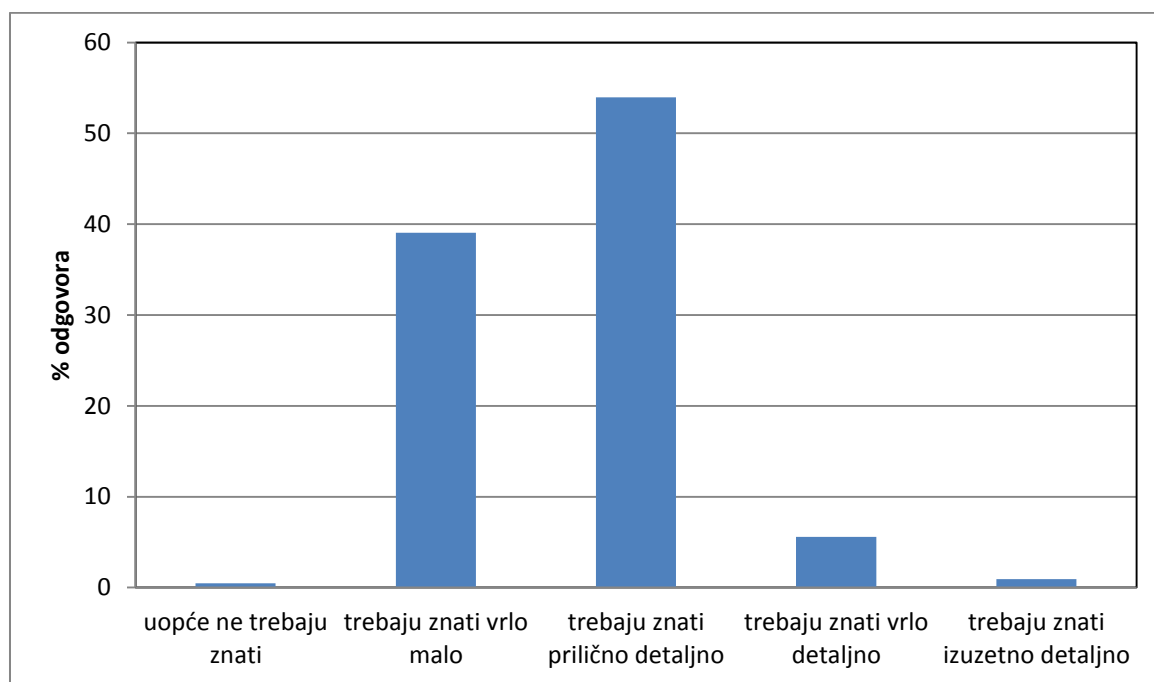
oni koji ih rabe, naveli su programe: Sibelius (N=24), Finale (N=4), Music score (N=4), Encore (N=3) i Forte (N=2).

Tablica 15. Učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za glazbeno stvaralaštvo

nastavni medij	nikada (f)	rijetko (f)	ponekad (f)	često (f)
udžbenik	54	28	59	74
vlastita literatura nastavnika	151	30	22	12
improvizacija	66	34	75	40
računalo i računalni programi	178	19	13	5
bavljenje glazbenim stvaralaštvom	22	85	78	30

Pitanjima i zadacima iz udžbenika vezanima za slušanje glazbe koristi se 62 učitelja ili njih 28,84 %, dok ih većina (62,33 %) kombinira pitanja iz udžbenika s vlastitim pitanjima. Većina učitelja (70,70 %) navela je da ta pitanja iz udžbenika nekad čitaju oni sami, a nekada učenici.

Koliko znanje muzikoloških podataka učitelji očekuju od svojih učenika, prikazano je na Slici 23. Pritom, za usvajanje muzikološkog znanja učenici se najčešće služe udžbenikom (73,49 %), zatim bilješkama s nastave (64,65 %) te računalom i internetom (25,58 %), a gotovo zanemarivo iz neke druge stručne literature (1,4 %). Naravno, to što je zbroj postotaka veći od 100 % znači da postoje i različite, za istraživanje, nebitne kombinacije.



Slika 23. Potrebno učeničko poznavanje muzikoloških podataka

Budući da poznavanje muzikoloških sadržaja nije u fokusu najvažnijih područja nastave glazbe te ono zapravo treba ponajprije proizlaziti iz poznavanja glazbe i slušanja

glazbene literature, nije neobično što učitelji ne traže vrlo i izuzetno detaljno znanje muzikoloških podataka te je čak pohvalno što učenici barataju barem nekim osnovnim glazbenim informacijama i pojmovima. Vjerojatno je i to rezultat više učiteljskoga nego učeničkoga zalaganja.

Prema dobivenim podacima, pjevanje je nastavno područje koje je gotovo svim učiteljima uobičajeno te ga prakticiraju često za razliku od sviranja koje često prakticira gotovo dvostruko manje učitelja, a najveći broj učitelja rijetko s učenicima radi glazbeno stvaralaštvo. Pritom je uvjerljivo najčešće korišteni nastavni medij udžbenik i to kao pjesmarica za pjevanje, zbirka primjera za sviranje te materijal za glazbeno stvaralaštvo. Većina učitelja nikad ili tek ponekad u udžbeniku pronalazi korisne upute za pjevanje i sviranje, dok se materijal za glazbeno stvaralaštvo svodi na postavljanje zadataka te davanje naputaka i potrebnih informacija za njihovo ostvarenje.

Učitelji rijetko sami (uz pomoć računala) pripremaju notne zapise potrebne za pjevanje i sviranje te često traže glazbene primjere u pjesmaricama izvan udžbenika. Osim korištenja udžbenika, priličan je broj učitelja koji uobičajaju sami izmišljati zadatke glazbenog stvaralaštva. Dakle, bez obzira na to što većina učitelja poznaje barem neki glazbeni računalni program, rijetko se takve mogućnosti koriste te su učitelji uglavnom skloni gotovim, pripremljenim materijalima, najčešće udžbeničkim pjesmaricama.

Prema dobivenim rezultatima, učitelji s kraćim radnim iskustvom češće koriste sintesajzer, a s dužim češće glasovir, što vjerojatno ima za posljedicu postupan prelazak s glasovira na sintesajzer budući da će generacije koje su navikle na određena glazbala teško od njih odustati, dok će novije generacije, po logici, nastaviti trend startnog rada s električnim (elektroničkim) glazbalima. To osobito možemo očekivati ako i kad računalo bude uobičajeni nastavni medij budući da je sintesajzer moguće povezati s računalom. Negativna je strana toga što se udaljujemo od izvorne stvarnosti, odnosno prirodnog zvuka pravog glazbala.

Istraživanje je pokazalo i da su trenutačno u nastavi glazbe, osim glazbala, najčešće korišteni nastavni mediji udžbenik i CD-player. Budući da bi multimedijски udžbenik mogao zamijeniti tradicionalni udžbenik, ali i CD-player jer multimedij može reproducirati i glazbu, šansa za tako nešto je tim veća što, prema rezultatima istraživanja, već sada većina učitelja rabi glazbene računalne programe, upotrebljava internet za potrebe pripreme nastave, pa čak i tijekom nastave, smatra internet korisnim i potrebnim te smatra da upotreba računala poboljšava kvalitetu nastave glazbe. Učitelji nastave glazbe, dakle, pokazuju interes prema

upoznavanju novih mogućnosti i korištenju računalnih glazbenih programa te je većina spremna i na dodatnu poduku za njihovo korištenje premda su se učitelji s kraćim radnim iskustvom procijenili informatički pismenijima. Oni su stoga i skloniji korištenju interneta tijekom nastave te se više služe glazbenim računalnim programima.

Istraživanje je pokazalo i to da postoji značajna razlika u učiteljskoj procjeni moguće korisnosti računala za različita nastavna područja nastave glazbe; tako bi multimedij najviše mogao pomoći prilikom slušanja glazbe, usvajanja muzikoloških sadržaja i glazbenog stvaralaštva. Učiteljska procjena zapravo je kombinacija njihova razumijevanja specifičnosti nastavnih područja s poznavanjem multimedijских mogućnosti i vlastitih prioriteta, odnosno procjene u kojem bi području upravo njima multimedij najviše mogao pomoći. Prava vrijednost multimedijске pomoći leži u potrebama nastave glazbe, pojedinačnim interesima, specifičnostima nastavnih područja i programerskom umijeću shvaćanja biti i optimalnoga oblikovanja softvera.

### **3.3.3. Analiza udžbenika glazbene kulture od prvog do osmog razreda osnovne škole**

Kod svih udžbenika analiza neće obuhvaćati ukupan broj stranica nego samo nastavni sadržaj bez zaglavlja, navođenja izdavača, autora i tima stručnjaka koji su sudjelovali u izradi udžbenika, predgovora, sadržaja, popisa glazbenih primjera i slično. Stoga će redovito biti manji analizirani broj stranica od ukupnog broja. Osim toga, različiti udžbenici koriste različite visine slova i format knjige pa je, ovisno o udžbeniku, raspon redaka od 28 do 51 retka po stranici. To ima posljedice na izračun broja stranica pjesmarice i udžbeničkoga sadržaja za svaki pojedini udžbenik.

#### **3.3.3.1. Udžbenici prvog razreda osnovne škole**

##### **D. Atanasov Piljek: *Moja glazba 1***

Udžbenik ima 52 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 50 stranica. Što se **glazbenog opismenjivanja** tiče, udžbenik sadrži osam zadataka zapisivanja trajanja tonova i osam zadataka zapisivanja visine tonova. Namjera osvješćivanja činjenice da u tonalitetnoj glazbi svaki ton ima trajanje i visinu nije najjasnije izvedena. Zadatak, naime, glasi: „Zapišimo trajanje tona“ ili „Zapišimo visinu tona“ (Atanasov Piljek 2014a: 3, 4, 5) nakon čega slijede obojane točke koje veličinom i rasporedom sugeriraju da bi tonove trebalo bilježiti tako da se duže notne vrijednosti prikažu većim točkama i obrnuto te da se visina tonova bilježi visinom točke. Gdje će se zapisivati i tko će to izvršiti, nije precizirano te se

očigledno predviđa skupno zapisivanje pod vodstvom učitelja, što sugerira i sama množina u imperativu „zapišimo“. To je zapravo zadatak koji treba postaviti učitelj i stoga takav udžbenički materijal služi učitelju, a ne učenicima.

Što se tiče glazbene aktivnosti **pjevanja**, udžbenik broji ukupno 31 pjesmu i dvije ritamske skladbe (narodne brojalice kojima je kasnije dodana melodija) u zapisu koji nije notni već slikovni i u kojemu se umjesto notnih znakova koriste crteži povezani s verbalnim temama pjesama. Za takav zapis pjesama postoje određena opravdanja, ali i spornosti. Naime, prema programu glazbene kulture nepotrebno je uvođenje notnog pisma (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2013: 78) u razrednoj nastavi te bi s toga aspekta bili dovoljni samo verbalni tekstovi pjesama. No, učenici prvog razreda u stanju su shvatiti da svaki ton ima visinu i trajanje pa nema razloga zašto se ta činjenica ne bi osvijestila. Pritom, budući da je didaktičko načelo zornosti jasnije u vizualnom nego u auditivnom prikazu, sasvim je opravdano „vizualizirati“ zvučni fenomen glazbe pa i stoga što se poštuje didaktički princip od konkretnog prema apstraktnom jer je vizualni zapis konkretniji od vrlo apstraktne visine tona. Naravno, crteži koji su bliski onima iz slikovnica i tom uzrastu učenika, i motivacijski su opravdani. No, sporno je poštivanje didaktičkoga slijeda stvar-ime-znak jer ništa nije imenovano, a nisu ni pokazani notni znakovi. Princip od poznatog k nepoznatom ostao je na crtežima učenicima poznatih pojmova koji ne vode ni i kakvu novu spoznaju, a i pravilo postupnosti ugroženo je jer je relativno mali broj notnih znakova zamijenjen daleko većim brojem „zamjenskih“ oznaka i to bez logičke opravdanosti.

Pjevanje se ne najavljuje i nigdje se ne spominje učitelj, no ipak se njegov angažman podrazumijeva već time što učenici ne mogu samostalno naučiti pjevati prema opisanom „notnom“ zapisu. To ne znači da učenici ne mogu naučiti pjesme samostalno jer je na kraju udžbenika popis pjesama koji upućuje na slušanje CD-a na kojemu su sve pjesme iz udžbenika koje bi se moglo naučiti „po sluhu“. Učitelj je pak primoran tako naučiti iste pjesme budući da ni glazbeno pismena osoba ne može sa sigurnošću izvesti pjesme prema „notnome“ zapisu pjesama s obzirom na to da u njemu ne postoje glazbeni ključevi ni predznaci.

Verbalni tekst također je „didaktički“ prilagođen jer su u njega ubačeni crteži za koje postoje tumačenja na kraju udžbenika. Pjevanje uz ovakav verbalno-slikovni zapis pjesama traži povećanu učeničku pozornost, a s obzirom na to da se tumačenje crteža brzo i lako savlada, može se očekivati kod većine učenika vrlo zabavan i motiviran angažman. Uz pjesme

namijenjene pjevanju postoji samo jedan zadatak određivanja glasnoće uspavanke dok su ostali zadatci svrstani u druge kategorije.

Udžbenikom se ne predviđaju aktivnosti **sviranja ni glazbenog stvaralaštva**.

Što se tiče aktivnosti **slušanja glazbe**, udžbenikom je predviđeno slušanje 22 skladbe. Učitelj se nigdje ne spominje već se njegov angažman podrazumijeva. Nadalje, gotovo sve skladbe, osim dvije, imaju zadatak određivanja ugođaja, tempa i izvođačkoga sastava, a dva puta traži se i određivanje glasnoće izvođenja. Na kraju udžbenika, unutar materijala za ponavljanje, skladbe su predstavljene crtežima što je sasvim nepotrebno jer je glazba zvučni fenomen. Tako učenik ne pokazuje glazbeno znanje već poznavanje crteža. Postoje i fotografije izvođačkih sastava i glazbala te crteži koji simboliziraju brzi, spori ili umjereni tempo. Ni fotografije izvođača nemaju smisla jer je riječ o nepotrebnoj pomoći učenicima. Ako se želi učenike pitati koji je izvođački sastav u nekoj skladbi, to treba raditi bez pokazivanja raznih fotografija između kojih će učenik birati. Fotografiju izvođača učitelj može pokazati tek kad učenik točno odgovori na postavljeno pitanje. Slično je s crtežima tempa koji različitim linijama jednostavno nemaju glazbenog smisla.

Udžbenik ne sadrži direktne **muzikološke sadržaje**. Nedostatak je udžbenika u tome što se traži određivanje tempa, a pojam tempa nije nigdje objašnjen. Stoga čak i tamo gdje bi udžbenik mogao biti efikasan, prilika nije iskorištena već je i to objašnjenje prepušteno učitelju.

Najveću skupinu **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka** čine crteži koji najavljuju gotovo sve skladbe. Crteži prikazuju djecu kako izvode brojalicu, barku koja plovi, raskršće sa semaforima i sl. Takve slikovne najave nemaju samo dvije brojalice na početku udžbenika i božićne pjesme namijenjene slušanju. Navedeni crteži prikazuju teme skladbi i ne bi ih trebalo smatrati osobito negativnim jer uglavnom ne zauzimaju mnogo udžbeničkoga prostora te izgledaju kao učeničkoj dobi primjereno likovno uređenje. No, pri obradi pjesama učitelj bi trebao tražiti od učenika objašnjenje koja je tema verbalnoga teksta pjesme. Lako bi se moglo dogoditi da učenici umjesto da s razumijevanjem pokušaju razmatrati tekst pjesme opišu crtež pored zapisa pjesme. Još je gora situacija pri slušanju glazbe kada opisane ilustracije nepotrebno stvaraju vizualnu sliku koja nema nikakve veze sa skladateljevom imaginacijom jer skladatelj sigurno nije skladajući imao u svojoj mašti sliku koju prikazuju crteži u udžbeniku. No, autorica udžbenika pokušava toliko čvrsto povezati crteže sa skladbama da prilikom predviđenog ponavljanja odslušanih skladbi učenici trebaju crtež u udžbeniku povezati sa skladbom.

Fotografije su udžbenički korektnije jer njihovo stavljanje u udžbenik nema nikakvih funkcionalnih ambicija osim stvaranja ugodnog ozračja tijekom slušanja skladbi, međutim, u vrlo su površnoj vezi s temom skladbi. Prva je vezana uz slušanje božićnih skladbi i prikazuje jaslice, a druga uz slušanje hrvatske državne himne i prikazuje dva pejzaža.

U udžbeniku se nalazi 11 zahtjeva za crtanjem, dva za bojanjem i jedan za pisanjem na teme koje su bliske s temama pjevanih ili slušanih skladbi. To su svojevrsni zahtjevi za korelacijama, no osim određenih sličnosti u nazivima skladbi ili njihovim temama verbalnoga teksta, glazba nema pravih korelacija s crtanjem, bojanjem ili pisanjem. Jednostavno je riječ o prevelikoj simplifikaciji ako se smatra da se, primjerice, crtanjem životinje uspostavlja veza između *Ptičje tuge* L. van Beethovena i učenikovog kućnog ljubimca. Naravno, nije loše da učenici upoznaju vrijednu glazbenu literaturu makar i kao kulisu jer se i tako stječu neke estetske navike, međutim, budući da je crtanje primarna aktivnost učenika, takvo bi se „ambijentalno“ slušanje glazbe trebalo provoditi na nastavi likovne kulture. Među neizravnim su glazbenim sadržajima udžbenika i dvije šaljive priče *Rok koncert* i *Medvjeda uspavanka* koje ne služe glazbenim spoznajama već isključivo zabavi.

Među **neglazbenim sadržajima i zadacima** nalazi se jedna umjetnička slika *Pjesnikinja* J. Miróa, a razlog njenog postojanja u udžbeniku nije jasan, dok zadatci traženja crteža životinja služe periodičnom ponavljanju odslušanih skladbi koje je već opisano. Dosjetka o traženju životinja primjerena je dobi učenika premda je riječ o potpuno neglazbenim zadacima.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 1,14 %, **pjesmarica 58 %**, sviranje 0 %, slušanje glazbe 25,64 %, glazbeno stvaralaštvo 0 %, **muzikološki sadržaji 0 %**, neizravni glazbeni sadržaji 11,14 %, neglazbeni sadržaji 1,21 % te neiskorišteni prostor 2,87 %. Pjesmarica zauzima 812 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 29 stranica.

## **R. Ambruš-Kiš, A. Janković, Ž. Mamić: *Glazbeni krug 1***

Udžbenik ima 58 stranica, no analizom će biti obuhvaćene 52 stranice. U udžbeniku nema ozbiljne namjere **glazbenog opismenjivanja** pa čak ni uvođenja u notno pismo, a ispisane notne zapise pjesama treba shvatiti kao zapis koji bi mogao poslužiti učitelju.

Što se tiče **pjevanja**, u udžbeniku je ispisano 10 brojalica i 30 pjesama. Brojalice su ispisane samo u obliku verbalnoga teksta dok sve pjesme uz verbalni tekst imaju u dnu stranice notni zapis. Pjevanje svih pjesama traži se stiliziranom, malenom grafičkom

oznakom. Učenici ne mogu samostalno naučiti izvoditi pjesme jer nisu dovoljno glazbeno pismeni i to je razlog vjerovanja da su notni zapisi upućeni učitelju koji se može njima poslužiti premda to nigdje nije izriječno navedeno. Ni brojalice se ne mogu učiti samostalno jer i učitelj može samo pretpostavljati kako bi logično trebalo zvučati njihovo izvođenje budući da su sve brojalice ispisane samo verbalnim tekstom.

Uz ispisane pjesme postoji nekoliko pitanja i zadataka. Dvaput se pitanjima traži određivanje tempa, što zahtijeva određeno objašnjenje ili raspravu, odnosno razredno okruženje te upute i pomoć učitelja. Izvođenje brojalica uglavnom se traži nekim drugim aktivnostima poput sviranja ili plesanja, a formulacije zadataka jasno pokazuju da se predviđa skupna aktivnost te je ponovno riječ o uputi koju bi trebao dati učitelj.

Što se tiče **sviranja**, udžbenikom se predviđa samo uporaba udaraljki za što postoji grafička oznaka kojom se traži većina aktivnosti, no sviranje se zahtijeva i verbalno te ponekad i crtežima udaraljki iznad tekstualnoga zapisa brojalica ili riječi u službi označavanja slogova. Međutim, zabrinjavajuće je ono što autorice udžbenika podrazumijevaju pod sviranjem. Naime, iza jednog grafema sviranja postoji i zahtjev: „**Koje su dijelove tijela Leon i Joshua ozvučili?**“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 11). Tu zapravo uopće nije riječ o sviranju već o pogađanju kako je nastao neki zvuk. Pa čak i kad se traži: „Izvedite pjesmu uz tjeloglazbu.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 17), situacija nije znatno bolja jer je prema ovako nepreciznoj uputi moguće shvatiti da bi se trebali udarati dijelovi tijela s namjerom proizvođenja zvuka. Pa čak kad i ne bi došlo do prekomjernog udaranja ili nekog drugog dječjeg nestašluka, treba se zapitati koja je glazbeno pedagoška korist takve aktivnosti. U kojoj je to vrsti glazbe uobičajeno udaranje po glavi, ramenima, trbuhu, koljenima, stopalima i slično? Jedino što je uobičajeno jest udaranje dlanom o dlan, odnosno pljeskanje. Korist u razvijanju ritamskih odnosa moguća je i tjeloglazbom, no tada se treba zadržati na uobičajenom pljeskanju jer je sve drugo nepotrebno veličanje trivijalne ideje pa i bagateliziranje umijeća sviranja. Općenito, u ovom se udžbeniku zadatci sviranja daju vrlo olako: „Svirajte glazbenim štapićima brojilicu brzo i sporo.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 22). Kad bi sviranje bilo tako jednostavno, trebalo bi odmah na početku udžbenika napisati da bi bila poželjna ritamska pratnja svim brojalicama i pjesmama.

Mnogi zadatci jasno odaju da se predviđa sviranje u učionici i razrednom okruženju: „Svirajte štapićima brojilicu i **koračajte u koloni.**“ ili „Izvedite brojilicu **u paru svirajući.**...“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 24, 39). Iz ovakvih uputa evidentno je da bi se trebalo istovremeno svirati više glazbala u koloni ili paru, međutim u školama rijetko nalazimo sva predložena



glazbala. Osim toga, skupno muziciranje, pa čak i ono jednostavno, treba netko organizirati. To je, naravno, učitelj, a ne udžbenik.

Sljedeći tekst također bi trebao izreći učitelj: „Naučite novu brojilicu i upoznajte novo glazbalo. **Kojeg je oblika glazbalo? Takav mu je i naziv:** glazbeni trokutić ili triangl.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 27). Očigledno se podrazumijeva da je učenik odgovorio da je riječ o trokutu, stoga je ispisani tekst učiteljev dio dijaloga. No, korištenje udžbenika prilikom izvođenja brojalice kamenčićima: „Od danas na glazbenom pričaju i kamenčići. Odgonetnite njihovu poruku. Ispričali su vam ritam brojilice.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 43) moglo bi se dogoditi na tri načina. Prvi i najvjerojatniji je da učitelj samoinicijativno pročita tekst i izvede brojalice. Drugi je da učitelj bez objašnjenja izvede brojalice, nakon čega bi učenici trebali tražiti po udžbeniku što je htio ili bi im pomogao pa rekao gdje je u udžbeniku zadatak koji trebaju pročitati. Treći i najmanje mogući scenarij je da neki učenik pročita tekst i zapovjedi učitelju (ili nekom drugom) da izvede brojalicu. U svakom slučaju, učenik se ovim udžbeničkim sadržajem ne može samostalno poslužiti, a unutar teksta postoji i kolokvijalni izraz „glazbeni“ za nastavni predmet glazbene kulture koji bi trebalo barem u službenoj literaturi, poput udžbenika, izbjevati.

U sljedećim primjerima: „Kojim vas je darovima ove godine sveti Nikola darivao? Odgovorite glazbenim štapićima.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 28), sviranje udaraljki sasvim je sporedna aktivnost koja tek prati dječju igru, a citirani su zadatci prilično nerazumljivi jer nije jasno treba li učenik izgovorati riječi tijekom udaranja ili bi ostali učenici trebali pogađati pojmove prema broju slogova, odnosno udaraca.

Sladunjavost i pretjerivanje s glazbenim mogućnostima vidljivi su u sljedećem zadatku: „Koje glazbalo izvodi glazbu? **Poklonite majci kiticu cvjetnoga ritma.** Izvedite ritam stihova **pričajući štapićima.**“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 56). Naime, glazba nije jezik i nikom nije razumljiva poruka da je verbalni tekst pjesme čestitka majčinog dana s obzirom na to da se traži isključivo ritamsko izvođenje pjesme. Namjera je svakako pozitivna, međutim, glazba nema moć prenošenja poruke bez verbalnoga teksta.

Udžbenik predlaže **slušanje** 27 skladbi od čega samo dva puta izrijekom jer se ono podrazumijeva grafičkom oznakom, malenom slikom ili fotografijom skladatelja, ispisivanjem imena i prezimena skladatelja te naziva skladbe ili pitanjima i zadatcima koji su ispisani za većinu skladbi. Njima se najčešće traži određivanje izvođača, dva puta njihovog broja, izvora zvuka te vrste pjevačkoga glasa, a jednom i uočavanje glazbala i pjevačkoga zbora tako da se razred podijeli u skupine. Podjelu će izvršiti učitelj bez obzira na to što ga se

nigdje ne spominje, po čemu se vidi da ni ovdje udžbenik nije predviđen za samostalno korištenje. Vrlo je sporno i ima li smisla tražiti određivanje izvođača ako ih učenik ne prepoznaje prema zvuku već prema fotografiji budući da ona stoji uz verbalne zahtjeve. Nadalje, zadatci opisivanja zvuka violine i glasa vrlo su zahtjevni i treba ih prepustiti volji učitelja koji bi trebao uvažiti svaki učenički pokušaj jer se boja zvuka ne može precizirati.

Ostala pitanja i zadatci manje su brojni zahtjevi za određivanjem ugođaja među kojima je najsporniji: „Što ste čuli, vidjeli i osjetili slušajući skladbu? Kako biste je vi nazvali?“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 52). Naime, želja da se pogodi pojam koji opisuje programna skladba sasvim je izvan mogućnosti čak i uvježbanog glazbenika. Međutim, udžbenik sugerira odgovor ispisom naslova skladbe koja se predviđa za slušanje. Ta je sugestija toliko jaka da bi učenik mogao pogoditi odgovor koji priželjkuju autorice udžbenika i bez slušanja skladbe.

Dva puta traži se određivanje brzine izvođenja skladbe, a jednom glasnoća. Uz to, učenici bi trebali primijetiti duge i kratke tonove, različitu visinu tonova, ali i zapamtiti i uočiti ponavljanje početnog dijela skladbe.

Zadatci koji se odnose na **glazbeno stvaralaštvo**, formulirani na način „**Oponašajte zvukove** grada i ispričajte svoju zvukovnu priču. Izvucite iz čarobne kutije svoj zvuk i pretvorite se u njega.“, „**Oponašajte zvukove** koje čujete na selu.“, „Obogatite pjesmu zvucima tjeloglazbe.“, „**Izradite i ukrasite svoja drvena glazbala** – glazbene štapiće.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 12, 14, 20, 22), nisu glazbeni zadatci. Iako je možda riječ o nekoj vrsti stvaralaštva, spominjanje zvuka ili tjeloglazbe ne znači da je ono glazbeno. To je zapravo potpuno neglazbena imitacija poznatih zvukova, udaranje različitih dijelova tijela i izrada štapića.

Sljedeći zadatci nisu stvaralački: „Podijelite se **na skupine, svirajte brojlicu** glazbenim štapićima i trokutićem. Koji vam se zvuk više sviđa (...)?“ i „Brojite brojlicu pokretima desne i lijeve ruke kao da se grudate. Obujte na jednu nogu čizmu, a na drugu čarapu i **koračajte brojlicu**.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 27, 34). Sviranje udaraljki prema oznakama iznad verbalnoga teksta nije stvaranje već reproduciranje zapisa, kao i izvođenje brojalice čizmom ili čarapom. Uz to nije udžbenički korektno zadavati skupne aktivnosti koje jedino može organizirati učitelj.

Zadatci: „**Istražite koji dio vam tijela najbolje zvuči?**“, „O čemu razgovaraju pijetao i kokoši? Vodite i vi glazbene razgovore. **Oponašajte pijetla i kokice...**“, „Slušajte glazbu i **ispričajte priču koju ste čuli**.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 10, 15, 16) nemaju u sebi ni pravog stvaralaštva ni prave glazbe te zadatci udaranja tijela u potrazi za zvukom, kukurikanja i

pričanja priče imaju više ulogu zabavljanja učenika nego odgoj (pogotovo ne estetski) stvaralačkoga duha učenika.

Zadatak: „**Opiši ili naslikaj** kako ti zvuči klavir.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 13) mogao bi biti stvaralački, ali ne glazbenostvaralački jer je riječ o spisateljskoj ili slikarskoj aktivnosti. No, u udžbeniku su i zadatci koji jesu i glazbeni i stvaralački: „Dočarajte zvukom glazbala guste i brze pahulje, a različitim zvukom rijetke i spore. Dajte naslov svojoj skladbi i **odaberite najljepšu.**“; „**Podijelite se na skupine** i ozvučite brojeve od 1 do 15. Svirajte brojeve različitim zvukom i spojite ih u glazbenu priču. Možete li brojiti i unatrag?“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 33, 41), no u svima se predviđa skupna aktivnost. Ne samo da je udžbenik knjiga koja bi se trebala samostalno koristiti, nego je stvaralaštvo općenito uglavnom imanentno individualna aktivnost. Književna, likovna pa ni glazbena djela ne potpisuju skupine umjetnika već pojedinac koji je zaista i njihov autor. Problem je i što nijedan od zadataka nije pomogao učeniku nekim korisnim savjetom ili uputom kako stvarati glazbu.

Najviše **muzikoloških sadržaja** vezano je uz izvođačke sastave i to su udžbenički korektna objašnjenja orkestra, solista i dueta, ali i neobično tumačenje pjevačkoga zbora: „Želite li i vi pjevati u zboru – skupini pjevača koja zajedno uživa pjevajući pjesme?“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 29). Prema citiranoj rečenici, učenik bi mogao shvatiti što je to zbor, ali forma pitanja ne spada u udžbenički materijal već u tekst koji bi mogao izreći učitelj s namjerom poticanja razgovora.

Ovako je usputno objašnjena i himna: „Ponosno slušajte himnu, svečanu pjesmu domovini.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 55) pa je i to tek djelomično udžbenički korektan materijal. Još je gora situacija objašnjenja teške i lake dobe: „Što ste čuli? Jedni su koraci bili teški, a drugi laki. Zvuk vaših koraka glazbenici nazivaju dobe.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 34). Ovaj je materijal sporniji jer je u potpunosti naslonjen na prethodnu aktivnost koju bi trebao organizirati učitelj te bi navedeni tekst trebao biti zaključak.

Kada je riječ o **neizravnim glazbenim sadržajima i zadacima**, velik dio udžbeničkoga sadržaja čine crteži primjereni dječjoj dobi koji su motivacijski korektni iako obrazovno suvišni, osim kad se njima tumači ples. Crtežima se uglavnom prikazuje glavna tema radnje verbalnoga teksta te ih imaju gotovo sve pjesme namijenjene pjevanju, ali i brojalice i prijedlozi slušanja skladbi. Neki su vezani uz prijedloge glazbenih igara, no nijedan od navedenih crteža neće pomoći razumijevanju zadatka igre. Najviše „bode u oči“ naziv crteža: *Zamrznuti zvuk* i *Opušteni zvuk* (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 22). To jednostavno nisu glazbenički nazivi i ne opisuju korektno osobine zvuka jer zvuk jednostavno ne može biti

zamrznut. Nadalje, crtežima jelke te pahulja i snježne mećave prethodi tekst: „Zasviraj glazbenim štapićima naziv poklona (...) Nanižite pregršt poklona i ukrasite božićnu jelku.“ i „Dočarajte zvukom glazbala guste i brze pahulje...“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 31, 33). Sviranju i glazbenom stvaralaštvu neće pomoći crteži, pa ni ovi u udžbeniku, te ih treba shvatiti kao ilustracije i motivacijski materijal. Fotografije djece koja sviraju violine, zvončara, djevojčice koja svira klarinet i glazbene čegrtaljke imaju crtežima vrlo sličnu ilustracijsku i motivacijsku ulogu, premda imaju čvršće veze s glazbom jer prikazuju glazbala.

Sljedeći neizravno glazbeni sadržaji po brojnosti su različita pitanja o izražavanju sreće, tajnama, kolačima, kućnim ljubimcima i sl., koja uglavnom nemaju nikakve veze s glazbom već s verbalnim tekstom pjesama, dok pitanja poput: „Pjeva li vama netko uspavanke?“, „Čime biste još mogli pričati poznati ritam brojilica?“ i „Kad se himna izvodi?“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 30, 43, 55) imaju veze s glazbenim vrstama, no neće dovesti do novog saznanja te imaju sasvim razgovornu ulogu. Tek pitanja: „Gdje sve možete slušati glazbu? Jeste li bili u kazalištu ili na koncertu?“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 16) osim uloge poticanja razgovora imaju inkorporiranu informaciju da se glazba sluša u kazalištima i koncertnim dvoranama. Problem je u tome što bi i njih trebao postaviti učitelj.

Neizravni glazbeni zadatci, poput prepoznavanja glazbala koje svira učiteljica, zbrajanja, ispisivanja doba brojalice prema crtežu i izvođenja priče o Crvenkapici, imaju čvršće veze s glazbom od pitanja, ali svi predviđaju i sudjelovanje učitelja na razne načine. Prema crtežima, u prvom zadatku učiteljica bi trebala svirati dok učenici pogađaju glazbalo, a u trećem zapisivati na školskoj ploči crte kojima označava dobe dok joj učenici pokazuju. Drugi zadatak glasi: „Koji vam je broj **učiteljica odsvirala**? Ponovite ga. Možete li i glazbalima zbrajati? Odgovorite štapićima koliko je 3+5, a koliko je 2+4?“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 40). Apsurdno je što se udžbenik obraća učenicima, a zapovijeda učiteljici. K tome, autorice udžbenika sigurne su u učeničku suglasnost da se glazbalima može zbrajati te bi postojeća dva zadatka zbrajanja trebalo shvatiti tek kao primjer i prijedlog koji će učitelj prema svojoj želji provesti i to u količini i na način kako on smatra poželjnim i izvedivim. Nadalje, u obliku stripa stoji zadatak: „Izvedite *rap* lagano kucajući dobe. **Podijelite se na dvije skupine** te odaberite Crvenkapicu i vuka.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 48). Premda se učitelj nigdje ne spominje, jasno je da će odabir učenika i podjelu na skupine provesti upravo on, a i zadatak izvođenja priče zasigurno neće uspjeti bez njegova angažmana, pa i umijeća.

Izvođenje igara predviđa se u razrednom okruženju, što je najviše vidljivo kod zadataka gdje se spominje razred: „Mlinar Mišo zaboravio je jednu vreću **u vašem razredu**.

Pozorno slušajte kad je glazba tiha, a kad je sve glasnija. Bit će vam to pomoć i putokaz do izgubljene vreće.“; „Držeći gudalo u rukama, **prošećite razredom. Učenik kojega gudalom dotaknete**, preuzima ulogu solista i nastavlja se kretati.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 19, 23). Bez obzira na to što se nigdje ne spominje, sve citirane igre upute su učitelju, što se najbolje vidi u prvom zadatku gdje mu se zapovijeda sakrivanje vreće u učionici, a zatim reproduciranje glazbe tako da glasnoćom daje informaciju o približavanju. Uporabljena množina daje naslutiti da bi svi učenici trebali sudjelovati odjednom, no tad bi signaliziranje bilo nemoguće izvesti jer bi se jedan učenik mogao približavati vreći, a drugi istovremeno udaljavati. Razredno okruženje potrebno je i za sljedeće igre: „**Začarajte** brojilicom svoje **prijatelje** u neki čudesni lik.“; „Malo ste pile. **Počnite glazbeni razgovor**. Posvađali ste se? Mama koka će vas pomiriti.“; „**Podijelite se u skupine**. Slušajte pjesme koje ste učili ove godine. Tko prvi prepozna pjesmu, pjeva je do kraja.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 24, 45, 50). Budući da je riječ o skupnim aktivnostima, učitelj bi trebao dati inicijativu za svaku navedenu igru, objasniti pravila, odabrati učenicima uloge ili ih podijeliti u skupine te u posljednjem zadatku i puštati glazbu s nekog uređaja.

Jednom se i otvoreno daje učitelju zadatak premda se udžbenik obraća učenicima: „Pogodite po ritmu koju brojilicu **učiteljica priča** glazbenim štapićima. **Tko pogodi**, za nagradu osvaja ronilačku opremu...“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 57). Ne samo da bi učitelj trebao biti taj koji zadaje upute izvođenja igre, nego ga se i stavlja u neugodnu situaciju jer se učenicima obećava osvajanje nagrada. Učitelj je neophodan i u ovom zadatku: „Pospremite uskrсна jaja. Visoke tonove spremite u najviše gnijezdo, a duboke tonove u najniže. U srednje gnijezdo stavite tonove koji nisu ni visoki ni duboki.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 46). Tko će i kako izvoditi tonove koje učenici smještaju „u gnijezda“? Naravno – učitelj, što pokazuje i crtež pored navedenih uputa.

Od deset zadataka kretanja uz glazbu često se pokreti tumače crtežima koji pokazuju da se previđa skupna aktivnost. Da se realizacija takve aktivnosti predviđa u razrednom okruženju, u paru ili skupinama, vidljivo je u verbalnim uputama: „Izaberi prijatelja s kojim ćeš stupati razigranu koračnicu **u paru**.“; „Izvedite brojilicu gegajući se **po učionici**. Odaberite prijateljicu/prijatelja s kojim ćete brojiti brojilicu **u paru**.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 9, 21). No i zadatci u čijim se uputama ne spominju razred, učionica, učitelj i skupne aktivnosti, u svom izvođenju nužno trebaju učiteljevo sudjelovanje, što se osobito zorno vidi u sljedećim citatima: „Zaigrajte igru uz zvukove bubnja. Uskladite svoje korake, glazbene dobe sa zvukom bubnja.“ i „Krenite (...): korakom, kasom, galopom. Korakom ćete se kretati

sporo, kasom umjereno, a galopom brzo.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 39, 53). Tko će, naime, svirati bubanj ili davati naredbe kad bi se učenici trebali kretati korakom, kasom ili galopom? Najlogičnije je da to bude osoba koja rukovodi razredom, odnosno učitelj.

Ples se najčešće traži jednostavnim zahtjevom: „Zapjevajte pjesmu uz pokret.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 8, 37, 42, 46), ali upute: „**Zaplešite u paru** ples pahuljica.“ i „**Svi zajedno plešu kolo**. Zapjevajte i zaplešite s njima.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 33, 38) jasno pokazuju da se predviđa skupna aktivnost koja je ovisna o učiteljevu angažmanu i to ne samo kod učenja već kod izvođenja. Za ples u paru, primjerice, dogodit će se u otprilike polovici postojećih razreda neparan broj učenika te će učitelj vjerojatno biti taj koji će plesati ovisno o tome ima li potrebe za još jednim sudionikom. Plesovi se objašnjavaju i crtežima među kojima je najzanimljiviji posljednji niz koji uz sebe nema nikakvo verbalno objašnjenje. Učenik se tim crtežima neće moći samostalno služiti, međutim, ni zahtjevi koji su citirani nisu nimalo pomogli u shvaćanju pokreta plesa pa su i spoznajno suvišni.

Postoji i objašnjenje verbalnoga teksta poznate dječje pjesme *Zeko i potočić*: „Jeste li čuli za maloga zeku koji je tražio potočić? Taj je mali zeko sada veliki školarac i više ne plače. Naučio je da se zimi potočić zamrzne. Svaki se dan sanjka i veselo gruda s prijateljima.“ (Ambruš-Kiš i sur. 2013: 35). Vrlo je upitno je li ovo objašnjenje uopće potrebno, ali i je li ono primjereno. Od ostalih glazbenih neizravnih sadržaja i zadataka u udžbeniku se nalazi objašnjenje grafičkih znakova kojima će se najavljivati aktivnosti, crtež dobrodošlice na početku udžbenika i sl.

Što se **neglazbenih sadržaja i zadataka** tiče, u udžbeniku se nalazi samo jedan crtež planinarenja koji nema nikakve logične veze ni s prethodnim ni s narednim sadržajem udžbenika, kao i s glazbom.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,09 %, **pjesmarica 17,74 %**, sviranje 3,68 %, slušanje glazbe 4,32 %, glazbeno stvaralaštvo 1,75 %, **muzikološki sadržaji 0,51 %**, neizravni glazbeni sadržaji 50,34 %, neglazbeni sadržaji 1,32 % te neiskorišteni prostor 20,25 %. Pjesmarica zauzima 415 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 10 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 12 redaka koji bi stali na jednu stranicu udžbenika.

## **V. Jandrašek, J. Ivaci: *Razigrani zvuci 1***

Udžbenik ima 73 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 66 stranica. Udžbenik nema sadržaja kojim se iskazuje namjera **glazbenog opismenjivanja**. Što se tiče **pjevanja**, u

udžbeniku su ispisani samo verbalni tekstovi 42 pjesme, što nije mana udžbenika jer se učenici ionako ne znaju služiti notnim zapisom, ali se jasno ukazuje na to da će se pjesme učiti po sluhu. Osim pjesama ispisani su i verbalni tekstovi šest brojalica. Pjevanje pjesama uvijek se zahtijeva malenim crtežom mikrofona dok se izvođenje brojalica traži crtežom glazbene kutijice (vergla), kojim se traže i druge aktivnosti.

Zahtjevi za pjevanjem u skupinama podrazumijevaju razredno okruženje, a pripremnu organizaciju, podjelu razreda u skupine i sl. može izvršiti samo učitelj. Osim provođenja učenja i izvođenja pjesme, on ima i zadatak objašnjavanja rezultata aktivnosti. Naime, iz zahtjeva za pjevanjem različitom dinamikom i tempom jasno je da se učenicima željelo pokazati da se glazba može izvoditi različitim intenzitetom glasnoće, brzinom i načinom izvođenja, no problem je što se može samo pretpostavljati što su učenici naučili. Učitelj je opet taj koji treba osmisliti i provesti polemiku s učenicima te donijeti zaključnu misao.

**Sviranje** takozvane „tjeloglazbe“ traži se vrlo jednostavnim zahtjevima poput: „Otpjevajte pjesmu tako da nazive dana u tjednu pratite pljeskanjem.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 42), koji kazuju što bi trebalo raditi, ali ne i kako, pa nisu od koristi učeniku. Nisu jasniji ni zadatci u kojima uz verbalne zahtjeve postoje i crteži koji prikazuju „pokrete“. Naime, pljeskanje dlanovima, pucketanje prstima, udaranje rukama o koljena i nogama o pod prikazani su isključivo zato što se traži više aktivnosti tijekom izvođenja ili slušanja jedne skladbe. Crteži sugeriraju i da bi bila poželjna podjela razreda u dvije ili četiri skupine. Podjela na skupine, organiziranje izvedbe i način izvedbe „tjeloglazbe“ (hoće li te skupine svirati istovremeno ili naizmjenično) ostavljeni su na volju učitelju. Najjasniji je zadatak postavljen bez verbalnoga zahtjeva isključivo crtežima dlana iznad verbalnoga teksta brojalice. Premda je učenicima vjerojatno nerazumljiv, učitelju će prema crtežu biti jasno da se svaki stih treba izvesti uz (vjerojatno ravnomjerno) pljeskanje četiri dobe. Dakle, jedini zadatak u kojem je prilično jasno kako bi se pljeskanje trebalo izvesti, zapravo je, kao i svi ostali, namijenjen učitelju.

Sviranje udaraljki također se zahtijeva prilično slobodnim zadacima kao što je: „Otpjevajte pjesmu uz pratnju udaraljki.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 20, 52), prema kojima ni profesionalni glazbenik ne može znati kako bi trebalo svirati, ali ni koje bi udaraljke trebalo svirati. Zahtjev „**S pomoću udaraljki ispričajte priču** o kišnom nevremenu.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 19), uz koji je crtež prema kojem bi različite udaraljke trebale imitirati padanje kiše po krovu kuće, prozoru, krošnji drveta i grmljavinu, graniči s glazbenim stvaralaštvom. Najlogičnije bi bilo da ga, s obzirom na to da se predviđa sviranje nekoliko udaraljki, svira

nekoliko učenika ili skupina tako da učitelj daje znakove kad bi tko trebao svirati. U suprotnom, jedan bi učenik trebao sam svirati nekoliko udaraljki ili preuzeti ulogu učitelja ili dirigenta jer ne može više glazbala koordinirano svirati ako nemaju jasan znak kad bi tko trebao što, koliko i kako svirati.

Da se predviđa skupno sviranje, jasno pokazuje sljedeći zadatak: „Otpjevajte pjesmu tako da **dio učenika izvodi** zvukove kiše glasom, tjeloglazbom ili udaraljka.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 46). Skupnost je vidljiva u brojnosti učenika i u zadacima u kojima bi prema crtežima neke udaraljke trebale svirati svaku dobu, neke samo naglašene dobe, a neke svaku drugu naglašenu dobu. Skupno je izvođenje ovisno o učiteljevoj volji i sposobnostima, a zadatci koji su zadani ponajprije crtežima udžbenički su materijal koristan uglavnom učitelju jer su jasni njemu, ali ne i učenicima.

Udžbenik predlaže **slušanje** 28 skladbi te uz sve njih postoje pitanja ili zadatci. Podrazumijevanje učiteljeva nadzora sasvim je razvidno u sljedećem zahtjevu: „**Digni ruku** kad prepoznaš izvođenje solista u skladbi.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 53) jer je logično jedino učeničko signaliziranje uočavanja učitelju. Kod odgovaranja na pitanje: „Koja glazbala oponašaju pijetlove, a koja kokoši?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 49), učenik će svoje uočavanje opet izreći učitelju. Nadalje, sljedeći je zadatak uputa učitelju: „Poslušajte himnu stojeći u tišini.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 13). Naime, učenici ne znaju da slijedi slušanje himne te bi citat trebao izreći učitelj prije slušanja same skladbe.

Zanimljivo je postojanje razgranatih dijagrama mogućih odgovora koji izgledaju poput takozvanih mentalnih mapa i služe kao prikaz mogućnosti različitih izvođačkih sastava, ugođaja, tempa i dinamike. Moguće ih je shvatiti samo kao jednostavniji pa i atraktivniji način postavljanja pitanja pa je nedostatak isti kao i kod svih drugih pitanja. Za razliku od uobičajenoga, otvorenoga tipa, ovdje su pitanja zatvorena te imaju prednost lakšeg rješavanja, ali i manu manjega umnoga napora. Dijagramima se traži određivanje izvođačkoga sastava, ugođaja i tempa, a kasnije i dinamike. Dok nema potrebe tempo i dinamiku detaljnije razlučivati, određivanje izvođačkoga sastava i ugođaja trebalo bi biti otvorenoga tipa jednostavno zato što bi svaki učenik trebao biti prisiljen što više razmišljati. Udžbenik previše pomaže, ali i pojednostavljuje karakter skladbe za koji ne postoji jednoznačan i točan odgovor. Učitelj treba dati učenicima priliku da iznesu svoje mišljenje, saslušati i komentirati, no nijedan se odgovor ne smije kritizirati budući da je ugođaj zapravo osobni dojam i ako ga učenik izriče jer zaista tako misli, učitelj ga mora s uvažavanjem prihvatiti.

Od svih pitanja i zadataka vezanih uz slušanje najčešće se traži određivanje ugođaja i



to unutar zadatkovnoga dijagrama opisanoga u prethodnom odlomku, ponekad verbalnim zahtjevima, a ponekad i na oba načina. Jedna od mogućnosti zašto se dva puta postavlja isti zadatak jest da je učitelju ostavljena mogućnost biranja, druga je da se posebno želi istaknuti važnost određivanja ugođaja, a treća da se jednostavno želi popuniti prostor udžbenika. Nijedna od mogućnosti nije sasvim logična.

Kao i određivanje ugođaja, opažanje izvođača traži se pomoću zadatkovnoga dijagrama, verbalnim zahtjevima te na oba načina. Nedostatak dvostrukoga postavljanja jednakoga zadatka identičan je onom u prethodnom odlomku. Među postojećim su pitanjima određivanja izvođača i ova: „Koje životinje oponašaju pjevači u skladbi?“; „Koji se neobični zvukovi ističu u skladbi?“; „Koja glazbala oponašaju pijetlove, a koja kokoši?“; „Je li zvuk trube nježan ili prodoran?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 9, 33, 49, 51). Uobičajeno, to su pitanja koja bi trebao postaviti učitelj prije slušanja skladbe, još jednom ih ponoviti nakon slušanja i dati učenicima povratnu informaciju o korektnosti njihova odgovora.

Tempo se također traži zadatkovnim dijagramom, pitanjima te (nepotrebno) na oba načina, ali i zadatcima nalik ovom: „Prati dobe u skladbi pokazujući slonove.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 63), čime se zapravo traži praćenje tempa jer su nanizani crteži otisaka stopala, konjića i slonova kako bi učenik signalizirao praćenje pulsa tempa. Budući da izvršavanje zadatka može nadzirati jedino učitelj, tijekom provođenja zadatka poprilično je zahtjevan ponajprije njemu jer bi trebao pratiti sve učenike u razredu kako prstićima rade prilično malene pokrete u udžbeniku.

Određivanje dinamike opet se zahtijeva zadatkovnim dijagramom, pitanjima i na oba načina. Osobito su nepotrebni, ali i apsurdni dijagrami nakon kojih slijede zadatci: „Kako se mijenjao tempo i dinamika u skladbi?“ i „Kako se mijenjala dinamika?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 35, 47). Naime, ako u tijeku skladbe dolazi do promjene, učenik mora birati barem dva ili sve odgovore ponuđene u zadatkovnom dijagramu. To pokazuje da je autorima udžbenika važnije odgovaranje na verbalna pitanja dok su dijagrami samo opcija. Uočavanje promjene dinamike traži se i pitanjem: „Koja slika prikazuje izmjenjivanje glasnoće u skladbi?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 25) iznad kojeg su crteži zvona u različitim kombinacijama, ali oni u učenike usađuju bespotrebne transfere. Bilo kakav slikovni prikaz glazbe, odnosno zvučne pojave nekim crtežom nepotrebno svraća pažnju s apstraktne zvučne glazbene pojavnosti na konkretni likovni izraz ma koliko se činilo logično da se glasnija glazba prikazuje većim zvonom.

Pitanje „Kakve si slike zamišljao/zamišljala slušajući glazbu?“ (Jandrašek i Ivaci

2013a: 43) prilično je problematično. S glazbeno-estetske pozicije takva su pitanja zapravo zahtjev za tumačenjem naslova skladbe jer nije moguće likovno tumačiti glazbu. Osim toga, slika koju bi bilo tko zamislio tijekom slušanja mogla bi samo na razini slučajnosti prikazivati naslov ili radnju skladbe. Zadatci: „Koliko se puta ponovila melodija pjesme (...)?“ i „Po čemu se izvedbe razlikuju? Koja ti se izvedba više sviđa?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 23, 55) imaju glazbenu i pedagošku narav i sasvim su korektni, ali samo ako ih postavi učitelj u cilju poticanja učenika na razmišljanje ili raspravu. Uz dvije skladbe postoji i ispis verbalnoga teksta koji vjerojatno služi pjevanju uz slušanje glazbe, a hoće li se to i dogoditi, prepušteno je inicijativi učitelja.

Od tri zadatka **stvaralaštva**: „**Smislite nove stihove i pokrete** uz pjesmu.“, „**Smisli još čudnih stihova** za pjesmu.“ i „**Smislite melodiju** za brojalicu i izvedite je uz tjeloglazbu.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 16, 62, 47), prva dva imaju stvaralački karakter i povezani su s glazbom, ali ne traže od učenika skladanje. Jedino posljednji zadatak ima glazbeno-stvaralački smisao. Međutim, udžbenik ni u jednom zadatku ne pomaže ostvarenju stvaralaštva nego ga samo zadaje, stoga su takvi zadatci udžbenički suvišni.

Udžbenik nema značajnih ambicija učenicima ponuditi **muzikološka** znanja, ali ona ipak postoje i to u obliku fotografija koje pružaju učenicima vizualnu informaciju o tome kako izgledaju različita glazbala te tko sačinjava različite izvodačke sastave.

Opet najviše **neizravnih glazbenih sadržaja** čine crteži pored svih pjesama i brojalica kojima se prikazuje glavna tema verbalnoga teksta pjesama i brojalica. Često je i likovno uređenje udžbenika uz materijal koji spada u glazbene igre, slušanje ili neglazbene zadatke. Crteži su primjereni dobi učenika, ali pretjerana količina takvoga udžbenički nepotrebna materijala izraz je želje da se udžbenik učini učeniku privlačnim.

Neizravna glazbena pitanja poput „Kako ćeš proizvesti zvuk na žičanom glazbalu?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 41), trebao bi postaviti učitelj jer je jedino logično da on sasluša odgovore na njih. Uz pitanje: „Koji učenici slušaju himnu s poštovanjem?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 13) postoji crtež koji prikazuje djecu različitoga ponašanja. Logično bi bilo da učenici pokažu i objasne što je u crtežu neprimjereno, ali ta je nadogradnja zadatka prepuštena učitelju. On je uvijek nužan i kod skupnih zadataka kao što su: „Osmislite glazbeni igrokaz s likovima iz pjesme (...). Likove iz pjesme dočarajte glasom, pokretom i udaraljka.“ i „Poslušajte priču (...). Za svaku sliku u priči osmislite pokret ili zvuk (...). **Podijelite uloge i izvedite igrokaz.** Zvukove izvedite tiho, srednje glasno ili glasno.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 45, 43). Podjelu uloga, kao i svaku drugu potrebnu pripremu izvođenja igrokaza može

provesti samo učitelj te je ispisani tekst verbalna uputa njemu. Sljedeća tri zadatka spadaju više u predmet tehničke i likovne nego glazbene kulture: „**Izradba glazbala** sa žicama“; „**Naslikaj** svoj doživljaj skladbe (...).“; „**Koje ćeš boje** iz pjesme **upotrijebiti da naslikaš** svoj doživljaj skladbe?“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 41, 47, 57). Posljednji citat čak nije izravno izrečen zadatak nego pitanje koje podrazumijeva crtanje koje će zadati učitelj.

Citati kao što su: „Stupajte na mjestu.“; „Pjevajte pjesmu uz pljeskanje i hodanje.“; „Izgovarajte brojalicu izvodeći dobe koračanjem.“; „Pokretima oponašajte likove iz pjesme.“ ne zahtijevaju izravno razredno okruženje, dok zadatci: „Slušajući skladbu, koračajte učionicom **u koloni**.“ i „**Koračajte učionicom** izgovarajući brojalicu (...).“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 6, 9, 12, 5) jasno pokazuju da se podrazumijeva skupno izvođenje u učionici. Zadatci: „Izgovarajte brojalicu (...) prateći tempo.“ i „Nastavite koračati i nakon što se zvuk utiša.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 11, 27) također su smišljeni za skupno izvođenje, ali to nije razvidno iz verbalnih uputa nego iz crteža koji stoje uz citirane upute.

Plesanje prema uputama nalik ovoj: „**Osmislite plesne pokrete** uz pjesmu.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 34) ne zahtijeva se izravno već se podrazumijeva učiteljeva intervencija. Osim verbalno, način na koji bi trebalo plesati ponekad pokazuju i crteži koji, budući da su statični, neprecizno prikazuju što bi trebalo raditi. Najzanimljivije je da svi crteži prikazuju plesanje u parovima ili većim skupinama, što znači da se učenik ne može sam poslužiti udžbenikom i da se udžbenikom predviđa plesanje u razrednom okruženju u kojem će učitelj improvizirati ples ovisno o svojoj volji i sposobnostima.

Sve glazbene igre predviđaju skupno izvođenje. To pokazuju i crteži koji ne postoje samo u prva dva citirana zadatka, ali i igre prepoznavanja glazbala i ritma. Naime, nema smisla da učenik pogađa glazbalo ili ritam koji upotrebljava ili izvodi. Jedina igra za koju se dijelom učenik mora pripremiti kod kuće je: „**Izradite različite šuškalice**. Koristite rižu, suncokret, grah, kavu... Zasvirajte šuškalicama i prepoznajte čime su napunjene.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 15) jer bi u suprotnom izgubila smisao. Besmisleno je, naime, pogađati čime su napunjene razne kutijice ako su ih prije toga učenici zajedno punili, ali i da učenik pročita uputu u udžbeniku i nosi svoju šuškalicu u školu nadajući se da će mu baš taj dan zatrebati. Dakle, osim organiziranja igre, i taj dio zadatka koji učenik može i treba samostalno kod kuće uraditi, mora postaviti učitelj.

Među rijetkim **neglazbenim sadržajima** je crtež knjige i zadatak: „**Smisli rečenicu** na tajnom jeziku.“ (Jandrašek i Ivaci 2013a: 53). Knjiga je odabrana za dekoraciju ispisa teksta skladbe, a zadatak kreiranja rečenice vezan je uz slušanje skladbe koja nosi naziv *Tajni jezik*.

Međutim, ti su sadržaji suvišni u udžbeniku glazbene kulture barem zato što im nedostaje glazbena komponenta.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 11,17 %**, sviranje 4,77 %, slušanje glazbe 13,19 %, glazbeno stvaralaštvo 0,09 %, **muzikološki sadržaji 3,54 %**, neizravni glazbeni sadržaji 48,36 %, neglazbeni sadržaji 0,73 % te neiskorišteni prostor 18,15 %. Pjesmarica zauzima 354 retka verbalnoga teksta i stala bi na osam stranica, dok muzikološki sadržaji čine 112 redaka koji bi stali na tri stranice udžbenika.

### 3.3.3.2. Udžbenici drugog razreda osnovne škole

#### **D. Atanasov Piljek: *Moja glazba 2***

Udžbenik ima 52 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 50 stranica. Što se tiče **glazbenoga opismenjivanja**, kao i istoimeni udžbenik za prvi razred, ovaj udžbenik sadrži zadatke: „Zapišimo trajanje tona“ i „Zapišimo visinu tona“ (Atanasov Piljek b 2014: 6, 9, 11, 16, 26) koji nisu jasni jer opet nije precizirano tko bi trebao, kada i kako zapisati trajanje i visine tonova. Logično je da to budu učenici, no oni nisu spremni učiniti to uobičajenim notnim znakovima pa bi to mogao učiniti učitelj. Premda bi bilo najbolje da učenici izravno tijekom pjevanja u sebi ili naglas učitelju pokazuju svoje odgovore, što liči na neku vrstu glazbenoga diktata, moguće je i jednostavno tumačenje svojstva tonova u smislu visine i trajanja, i to prema slikovnome zapisu bez pravog doticaja s glazbom. Najvjerojatniji je cilj upravo to da slikovni zapis bude sredstvo koje vodi razumijevanju principa pravoga notnoga pisma kroz zapisivanje tonova jednakoga trajanja istim znakovima, a da se visine tonova bilježe na različitim visinama unutar ili oko pet crta notnoga crtovlja. U svakom slučaju, izvršenje zadatka neprovedivo je bez učitelja.

Nijedan zapis od 31 pjesme nije notni već slikovni s notnim crtovljem i crtežima koji zamjenjuju notne znakove. Za razliku od istoimenoga udžbenika za prvi razred gdje su se u zapisu svake pjesme pojavljivali novi, ovdje notne znakove zamjenjuju uvijek jednaki crteži (npr. četvrtinka se u svakoj pjesmi označava jednakim grafemom). O smislenosti slikovnoga zapisa već je bilo govora u razmatranju istoimenoga udžbenika za prvi razred.

Pjevanje se ne najavljuje, ne postoje upute kako bi što trebalo izvoditi te je učenje i izvođenje pjesama prepušteno učitelju. Glazbena nepismenost zapreka je učenju uz pomoć udžbenika, ali, kao i u istoimenom udžbeniku za prvi razred, postoji mogućnost učenja po sluhu uz pomoć snimke na udžbeniku priloženom CD-u.

Tumačenje manje poznatih riječi ili pojmova iz narječja na kraju udžbenika moglo je stajati i uz zapis pjesme, ali za razredno okruženje je ovako bolje jer će na učiteljevo traženje objašnjenja teksta učenik morati zaista razmišljati, a ne samo pročitati što mu piše. Ako bi pak pjesmu htio sam kod kuće protumačiti, pomoć ipak može pronaći.

Uz pjesme namijenjene pjevanju postoji samo jedan zadatak određivanja glasnoće koji je vrlo neodređen jer nije jasno tko bi trebao izvoditi skladbu ispod čijega zapisa stoji citirani zadatak, ni kako bi to učenici trebali zapisivati budući da ne znaju oznake za dinamiku, ali ni zašto bi se glasnoća trebala mijenjati ako se uopće treba mijenjati. Najlogičnije bi bilo da učitelj izvodi skladbu s dinamičkim promjenama tijekom čega će učenici zapisati promjene dinamike onako kako dogovore s učiteljem.

Za razliku od istoimenog udžbenika za prvi razred, u ovom se udžbeniku **sviranje** predviđa osam puta riječju: „Sviramo“ (Atanasov Piljek 2014b: 4, 5, 9, 11, 14, 23, 25, 28) koja je toliko neodređena da možda i ne uključuje učenike. No, ako se pak ne predviđa učeničko sviranje, ovakva napomena ne bi smjela biti u knjizi namijenjenoj učeniku, odnosno u udžbeniku. Dakle, logično je da bi to trebao biti zahtjev učeniku koji ne može znati ni na kojem glazbalu ni što bi trebalo svirati te mu udžbenik nije ni najmanje pomogao. Moguće je pretpostavljati da bi prema mogućnosti trebalo svirati raspoložive udaraljke jer su najjednostavnije za korištenje, dok su svaka organizacija, objašnjenje i pomoć očigledno prepušteni učitelju.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 19 skladbi, odnosno 24 glazbena primjera jer se dva puta traži slušanje tri stavka jedne skladbe. Premda se ni ovdje učitelj nigdje ne spominje, njegov se angažman podrazumijeva. Uz baš sve prijedloge slušanja glazbe postoje tri identična zadatka određivanja ugođaja, tempa i „izvodilačkoga“ sastava, što uopće nije loša praksa jer svaka skladba ima sve te karakteristike. Za određivanje ugođaja ne postoji jedan točan odgovor pa je smisao postavljanja zadatka, uz motivaciju za pažljivo slušanje, razvijanje vokabulara za apstraktno razmišljanje. Tempo se već može približno točno odrediti, a izvođač sasvim precizno. Smisao je svih zadataka iznošenje učeničkih mišljenja koja će učitelj saslušati i komentirati koliko je to potrebno. Problem, dakle, nije u zadacima nego u tome što bi sve te zadatke trebao postaviti učitelj.

Kao i kod istoimenoga udžbenika za prvi razred, na kraju postoji sadržaj namijenjen ponavljanju u kojem su reprezentant skladbi slike, što nije stručno korektno. Iako su one možda samo poruka učitelju koje bi skladbe trebalo ponovno slušati, vjerojatnije služe tome da bi učenik trebao, uz zadatke određivanja izvođačkoga sastava i tempa, prepoznati sliku

koja ranije u udžbeniku stoji uz prijedlog slušanja skladbi. Takvo vezivanje nije opravdano jer skladatelji ne skladaju da bi zvukom dočarali slike kao što slikari ne slikaju da bi vizualno prikazali zvuk skladbi pa te dvije umjetnosti uopće ne treba povezivati.

U udžbeniku nema sadržaja koji bi poticao **glazbeno stvaralaštvo**.

Ne postoje ozbiljne namjere obrađivanja **muzikoloških tema**, ali ipak uz prijedlog slušanja skladbe *Instrument čarobnjak* stoje fotografije nekoliko glazbala. One ne nude najvažnije znanje o tome kako zvuči pojedino glazbalo, ali učitelj može tijekom slušanja skladbe ukazati na to koje glazbalo trenutačno izvodi skladbu te se može stvarati umna veza između zvuka, naziva i izgleda glazbala. Čak ako se izuzme učiteljeva uloga, učenik može i samostalno se koristeći udžbenikom naučiti kako izgledaju glazbala prikazana fotografijama.

Najveću skupinu **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka** čini 35 crteža koji stoje uz zapis svih pjesama namijenjenih pjevanju, a prikazuju glavnu temu verbalnoga teksta pjesme poput svađe dviju vrana. Nedostatak takvoga „likovnoga“ uređenja već je prikazan u opisu crteža u istoimenom udžbeniku za prvi razred.

Prikaz pravih umjetničkih slika, koje u svojim nazivima imaju veze sa skladbama namijenjenim slušanju, nema suštinsku povezanost s glazbom te je, ako i postoji neka spoznajna korist, ona iz područja likovne, a ne glazbene kulture. Na početku udžbenika postoje i fotografije najvećih hrvatskih kazališta i koncertnih dvorana koje, premda učeniku ne pružaju izravno glazbeno znanje, imaju veze i s kulturom i s glazbom pa te fotografije imaju određenu udžbeničku vrijednost.

Vrlo su brojni zahtjevi za crtanjem i pisanjem na različite teme. Iako postoji tematska sličnost s nazivima pjesama ili skladbi uz koje se nalaze, i crtanje i pisanje spadaju u likovne ili literarne aktivnosti. Takve bi zadatke, ako baš postoji želja, trebalo provesti na satima likovne kulture ili hrvatskoga jezika kao svojevrsnu (labavu) korelaciju.

Prilično se često traži ples jednostavnim zahtjevom „zoplešimo“ koji je toliko neodređen da bi ga učenik mogao izvesti i sam. Međutim, udžbenik nije ni na koji način pomogao učenju smislenoga plesa pa ovakvo postavljanje zadatka pokazuje da uopće nije važno kako učenik pleše, već da je aktivan, ili da bi smislenije plesanje trebao osmisliti učitelj. Vrlo je zanimljiv zahtjev za kretanjem: „Skačemo kao vrana u polju“ (Atanasov Piljek 2014b: 4), uz koji stoji crtež polja koja bi se trebala iscrtati po podu. Premda je zadatak nejasno prezentiran, mogao bi biti vrlo koristan učitelju da im, nakon što se igra završi, objasni da su slogovi na kojima su učenici stajali na dvije noge duži (dvije dobe) dok su ostali tijekom kojih su stajali na jednoj nozi kraći (jedna doba). Ovo je vrlo korisna dosjetka za

objašnjenje različitoga trajanja tonova, ali je korisna tek ako je provede učitelj.

U vezi **neglazbenih sadržaja i zadataka**, uz svaki prijedlog slušanja skladbi postoji i fotografija prave umjetničke slike ili skulpture. Premda bi se fotografije umjetničkih djela moglo shvatiti i kao vrlo ukusno likovno uređenje udžbenika koje čak pokušava povezati dvije vrste umjetnosti, nažalost, na kraju udžbenika te su slike iskorištene kao likovne oznake za odslušane skladbe.

Crteži životinja sa svrhom ponavljanja odslušanih skladbi u istoimenom udžbeniku za prvi razred zamijenjeni su voćem. Premda će zadatak njihova traženja izvršiti učenici, on ne samo da je sasvim neglazbene prirode, već je i znak učitelju da bi trebao nakon nekoliko odslušanih skladbi provesti ponavljanje možda i radi ocjenjivanja.

Nejasno je zašto su na kraju udžbenika ispisane dvije priče: *Dobar savjet* i *Pahuljice* (Atanasov Piljek 2014b: 21) budući da u njima nema nikakve povezanosti s glazbom ili verbalnim tekstom skladbi.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,36 %, **pjesmarica 43,99 %**, sviranje 0,48 %, slušanje glazbe 16,95 %, glazbeno stvaralaštvo 0 %, **muzikološki sadržaji 0,9 %**, neizravni glazbeni sadržaji 12,93 %, neglazbeni sadržaji 5,4 % te neiskorišteni prostor 18,99 %. Pjesmarica zauzima 732 retka verbalnoga teksta i stala bi na 23 stranice, dok muzikološki sadržaji čine 15 redaka koji bi stali na jednu stranicu udžbenika.

### **Ž. Mamić, A. Janković, R. Ambruš-Kiš: *Glazbeni krug 2***

Udžbenik ima 60 stranica, no analizom će biti obuhvaćene 53 stranice. U udžbeniku ne postoje sadržaji koji bi se mogli kategorizirati u područje **glazbenoga opismenjivanja**.

Što se tiče **pjevanja**, svih osam brojalica ima samo zapis verbalnoga teksta, dok je od 34 pjesme koje imaju zaseban verbalni i notni zapis, samo jedna zapisana isključivo glazbenom notacijom. Da su verbalni zapisi pjesama namijenjeni učenicima, a notni učiteljima, vidljivo je kroz sljedeći tekst koji je ispisan nakon sedam notnih ispisa pjesama: „Upoznajte note kojima skladatelji zapisuju glazbu.“ (Mamić i sur. 2013a: 21). Autorice udžbenika očigledno su predvidjele da bi jedino ovu pjesmu učenici trebali naučiti uz notni zapis pjesme budući da je jedino ona bez zasebnoga verbalnoga teksta. Opisani primjer vjerojatno ima ilustrativnu namjenu pokazivanja učenicima kako inače izgleda pravi zapis kojim se služe glazbenici. Sve se pjesme i brojalice, dakle, predviđaju za učenje po sluhu koje će izvesti učitelj.

Pjevanje svih pjesama (osim jedne) zahtijeva se malenom stiliziranom grafičkom oznakom. Ipak, postoje i verbalni zahtjevi za pjevanjem te različite upute kao što je: „**Odaberite razrednog solistu** i pjevajte pjesmu. Izaberite novoga solista za svaku kiticu pjesme. Pjevajte pjesmu toliko puta da možete svi preuzeti važnu ulogu solista. Po čemu se razlikuju pjesme od brojilica?“ (Mamić i sur. 2013a: 14), koji zadaje učitelju biranje solista i izvedbu prema kojoj bi učenik trebao zaključiti koja je razlika između pjesme i brojalice. Postoje i pitanja kojima se želi potaknuti učenike na praćenje melodijske linije, kako bi im se objasnila visina tona, dinamika i glazbeni oblici. Udžbenik, osim verbalnoga teksta pjesama, ne nudi materijal kojim bi se učenik mogao poslužiti, nigdje učenike ne savjetuje kako bi trebalo pjevati, a nije ni uspješan u objašnjavanju bilo kakvih pojava iz glazbene teorije. Izvođenje brojilica dio je glazbenih igara, sviranja i plesanja, a te su aktivnosti uglavnom skupne pa ih ne može organizirati udžbenik nego učitelj.

U udžbeniku se isključivo zahtijeva **sviranje** udaraljki i to malenom stiliziranom grafičkom oznakom, verbalnim zahtjevima i crtežima udaraljki iznad verbalnoga teksta brojilica.

Verbalni zahtjevi poput: „**Pjevajte** pjesmu **uz pratnju** trokutića i zvončića.“ (Mamić i sur. 2013a: 49) ne pomažu učeniku jer samo zadaju sviranje bez tumačenja. Što bi trebalo svirati, jasnije je u zadacima gdje se, na primjer, traži sviranje doba. Postoji i niz potpuno nejasnih zadataka: „**Odsvirajte** glazbenim štapićima **svoje ime i datum rođenja**.“; „Svirajte štapićima riječi iz pjesmice. **Razvrstajte ih** po broju slogova.“; „**Upoznajte zvuk** novoga glazbala.“ (Mamić i sur. 2013a: 22, 34, 47). Nije, naime, jasno kako bi to trebalo svirati ili upoznati novo glazbalo. No, najvažnije, udžbenik uopće ne predviđa sviranje tako da se učenik samostalno posluži udžbenikom, što je najviše uočljivo u ovim zadacima: „**Podijelite se na dvije skupine**. Prva neka svira štapićima, a druga trokutićima pratnju pjesmi. Kako? Pratite slikovni zapis.“; „Izvedite brojilicu u krugu pljesnuvši dlan **učenika do sebe**.“; „Zapjevajte pjesmu uz glazbala i pokušajte probuditi Martina.“ (Mamić i sur. 2013a: 25, 30, 39, 26). Osim indikativne podjele u skupine i zajedničkoga izvođenja, u posljednjem bi zadatku jedan učenik trebao glumiti Martina (iz pjesme *Bratec Martin*) dok bi ga ostali sviranjem udaraljki trebali „probuditi“. Sveukupno, nameću se aktivnosti koje bi trebao oživotvoriti učitelj dok se učenik udžbenikom uopće ne može poslužiti.

Od osobite koristi nisu ni crteži udaraljki iznad verbalnoga teksta brojilica. Prema njima, naime, ne može svirati ni školovani glazbenik jer i on samo može pretpostavljati ritam. Kad bi slikovni zapis bio jednako dobar kao i notni, glazbenici se vjerojatno ne bi zamarali



učenjem notnoga pisma koje je zahtjevnije. Ipak, u udžbeniku je tako zapisana većina zahtjeva za sviranjem, ponekad čak i samo takvim crtežima bez verbalnoga zahtjeva ili grafičke oznake kojom bi se tražilo sviranje. U nekim se pak takvim zapisima zahtjeva sviranje dviju različitih udaraljki pa se čak i prema tome vidi da se udžbenik ne predviđa za samostalnu učeničku uporabu.

Predlaže se **slušanje** 33 skladbe, kao i u istoimenom udžbeniku za prvi razred, grafičkom oznakom, malenom slikom ili fotografijom skladatelja, ispisivanjem imena i prezimena skladatelja uz naziv skladbe te izuzetno rijetkim postavljanjem verbalnih zahtjeva poput: „Slušajte skladbe i usporedite duljinu tonova.“, „Možete majci pokloniti i veselu skladbu.“ i „Poslušajte ponovno omiljene skladbe koje ste slušali ove godine.“ (Mamić i sur. 2013a: 29, 54, 57). Zadatke karakterizira nepreciznost jer u prvom nije jasno koje skladbe treba slušati, ali ni kako će učenik bilježiti ili demonstrirati rješenje. U drugom pak uz citat stoji grafička oznaka kojom se traži pjevanje te bi se moglo zaključiti da bi učenik kod kuće trebao uz glazbenu snimku majci otpjevati pjesmu, no zadatci određivanja i opisivanja solističkoga glazbala koji slijede ukazuju na to da bi se zadatak trebao odraditi na nastavi.

Udžbenički sadržaj namijenjen slušanju glazbe uglavnom se svodi na pitanja ili zadatke koji izuzetno rijetko izostaju. Njima se uvjerljivo najčešće zahtjeva određivanje izvodača. Kod sljedećih pitanja: „Koje se glazbalo izdvaja kao solističko? **Opišite zvuk** gitare.“; „Koja glazbala sviraju skladbu? Jeste li prepoznali zvuk violine?“; „Koje ste glazbalo prepoznali po zvuku? Na koje vas glazbalo podsjeća zvuk violončela?“ (Mamić i sur. 2013a: 19, 28, 31) redovito se na prvo pitanje može odgovoriti čitanjem drugog. Budući da bi učenik trebao odgovoriti ne znajući sljedeće pitanje, citirani sadržaj očigledan je primjer da bi taj tekst trebao izreći učitelj. Zadatak koji je problematičan i to ne samo u kategoriji slušanja glazbe je sljedeći: „Koja ste poznata glazbala prepoznali u skladbi? **Podijelite se na tri skupine**: ksilofon, klavir i violine. Prva skupina neka štapićima **oponaša sviranje** ksilofona kada čuje njegov zvuk, druga neka oponaša sviranje klavira, a treća violine.“ (Mamić i sur. 2013a: 41). Prvi je problem podjela u skupine koju ne može provesti udžbenik nego učitelj te je ispisani tekst upućen njemu. Drugi je problem što se slušna percepcija treba iskazati oponašanjem sviranja nekog glazbala. To oponašanje označeno je grafičkom oznakom kojom se predviđa aktivnost sviranja i time se pokazuje koliko su niska očekivanja kad se čak i fingiranje bez ikakvih glazbala naziva sviranjem. Taj zadatak zapravo je samo ukazivanje učitelju na prepoznavanje glazbala.

Nekoliko se puta traži opisivanje zvuka glazbala. Takvi zadatci mogu biti prihvatljivi

samo u razrednom okruženju gdje im je svrha isključivo motivacija za slušanje skladbe jer ne postoje epiteti koji bi bili sasvim primjereni za opisivanje kvalitete zvuka, pa ni profesionalni glazbenici ne mogu dati jednoznačni opis. Nekoliko se puta traži određivanje i uočavanje promjene ugođaja što ima motivacijsku ulogu za slušanje glazbe u razrednom okruženju te stoga i iste nedostatke kao opisivanje zvuka. Dvaput se traži uočavanje početnoga dijela skladbe, a jednom određivanje dinamike i tempa. Uz zadatke usporedbe, uočavanja i oponašanja pjeva ptice, postoji i sljedeći niz pitanja koji se tiče verbalnoga teksta skladbi: „Gdje ste bili ovo ljeto? Jeste li možda bili u Dubrovniku (...)?”; „Kakav biste san voljeli usnuti nakon te uspavanke?” (Mamić i sur. 2013a: 9, 24). Citirana pitanja imaju smisla samo ako ih postavi učitelj i to u razrednom okruženju. Ta se pitanja postavljaju zbog vedroga razrednoga ozračja i poticanja razgovora. Zadatak pak praćenja teksta tijekom slušanja skladbe ima namjenu upoznavanja hrvatske državne himne te bi ga učenik mogao samostalno izvesti, ali to uopće nije glazbena aktivnost.

Zadatak koji je grafičkom oznakom najavljen kao **stvaralaštvo**: „Napravite **razredni koncert**: odaberite voditelja, prijavite pjesmu, brojilicu ili skladbu koju ćete izvesti na koncertu.“ (Mamić i sur. 2013a: 43), zapravo to uopće nije. Naime, učenici će izvoditi postojeću, njima poznatu glazbu pa će se zadatak svesti na interpretaciju, a ne na stvaralaštvo. Osim toga, skupne zadatke u razredu trebao bi organizirati učitelj, a ne udžbenik.

Bez obzira na to što je u tekstu: „Upoznajte običaj čestitarenja ili koledanja. Darivajte pjesmom i plesom svoje ukućane. Na melodiju prvoga stiha pjesme zapjevajte svoje čestitke. Istaknite komu ste ih uputili i što ste im zaželjeli.“ (Mamić i sur. 2013a: 33) zaista riječ o stvaralaštvu, problem je u tome što ono nije glazbeno, već literarno jer se koristi već postojeća melodija.

Sljedeći pak zadatci nisu ni glazbeni ni stvaralački: „Kuju su padalinu izveli zborovi? Pokušajte i vi.“ i „Glazbalima i tjeloglazbom oponašajte vjetrove koji pušu na Jadranu. Ne zaboravite da možete i fućkati i puhati...“ (Mamić i sur. 2013a: 46, 59). Naime, riječ je o oponašanju zvukova.

No, najčešći je problem što se zadatci glazbenog stvaralaštva zadaju olako, kao što je to u primjerima: „**Podijelite se na skupine. Svirajte svoje skladbe** *Dan u gradu* i *Noć u gradu*. Izvedite ih jedni drugima na razrednom koncertu.“; „Ozvučite i vi miris cvijeća, pjev ptica, žubor potoka, dječju igru i rad u polju. **Sastavite svoju glazbenu priču**.“ (Mamić i sur. 2013a: 24, 45). Udžbenik samo potiče stvaranje glazbe, no ni na koji način ne pomaže realizaciji zadatka.

Najbrojniji su **muzikološki sadržaj** fotografije kojima se prikazuju glazbala. Upoznavanje glazbala prema citiranom verbalnom tekstu predviđa i njihovo korištenje te ono, dakle, više ovisi o njihovu posjedovanju nego o udžbeniku. Ipak, učenik je fotografijama barem dobio informaciju o izgledu i nazivu glazbala koju može i samostalno usvojiti. Fotografija kojoj je namjena predstaviti žensku vokalnu skupinu pruža gotovo irelevantnu informaciju jer prikazuje djevojke u prirodi koje jedva vidljivo otvaraju usta te se ne može zaključiti pričaju li ili pjevaju.

Jedina udžbenički korektna verbalna objašnjenja su: „Tko ima važnu ulogu u tom izvođačkom sastavu? Dirigent! Njegova je uloga naučiti pjevače ili svirače lijepom i skladnom zajedničkom pjevanju i sviranju.“ i „Kad se melodija penje, kažemo da je uzlazna. Kad se melodija spušta, kažemo da je silazna.“ (Mamić i sur. 2013a: 14, 16). Njima se učenik može samostalno poslužiti, ali ostavljaju dojam učiteljeva govora. Oslanjanje na provedenu demonstraciju ili aktivnost u posljednjem citatu ukazuje na učiteljevu heurističku konstataciju tim više što je pojam visine tona, a time i penjanja i spuštanja melodije izuzetno apstraktno prikazivanje razlike u frekvenciji zvučnog vala.

Najveću količinu **neizravnih glazbenih sadržaja** čini 36 crteža koji prikazuju temu verbalnoga teksta skladbi ili neku drugu aktivnost poput plesa ili glazbene igre. Takve crteže treba shvatiti kao likovno uređenje udžbenika i motivacijsko sredstvo za njegovu uporabu.

Po brojnosti slijede glazbene igre kojih se predviđa čak 15. Bez obzira na to što udžbenik ne može organizirati skupne aktivnosti, one se redovito traže, pa čak i otvoreno u sljedećim primjerima: „**Odaberite solista** koji će izvoditi dobe tjeloglazbom. Svaki solist bira svoj zvuk, a ostali ga oponašaju.“; „**Odaberite učenika** koji će biti čvorak. Pogodite boju glasa ili glazbala koja čujete.“ (Mamić i sur. 2013a: 10, 13). U nekim se prijedlozima glazbenih igara neizravno traži skupno izvođenje crtežom uz prijedlog igre koji prikazuje učenike koji stoje u krugu. Postoje i zadatci koji su tako formulirani da zapravo predstavljaju zadatke za učitelja. Međutim, udžbenik je knjiga koja je ponajprije namijenjena učeniku i u njemu ne smije biti zadataka namijenjenih učitelju.

Prilično česti zahtjevi za kretanjem uz glazbu uglavnom su sasvim jednostavni te se uopće ne objašnjava kako bi se pokreti trebali izvoditi. Iz nekih se formulacija otkriva da je smisao koračanja uočavanje promjene tempa, dok u složenijim zahtjevima postoje objašnjenja kretnji: „Koračajte brojilicu tako da lijevoj nozi skinete papuču, tenisicu ili cipelu. Koračanjem čut ćete različiti zvuk teške i lake dobe.“ i „Ponovite pjesmu više puta zaredom, svaki put sve brže i brže. Koračajte uz pjesmu. Kakav je vaš korak bio na početku pjesme, a

kakav na kraju pjesme?“ (Mamić i sur. 2013a: 19, 30), no oni pak postoje zbog zornosti objašnjenja naglaska i trajanja dobe te bi trebali biti samo dio interakcije između učitelja i učenika s ciljem heurističke nastave. Nadalje, većina crteža koji pokazuju kako bi pokret trebao izgledati jasno prikazuju skupno izvođenje u razrednom okruženju. Iz svega proizlazi da pokret uz glazbu neće biti efikasno izveden pomoću udžbenika već, eventualno, uz pomoć učitelja.

Slično kretanju uz glazbu, i ples se predlaže zahtjevima koji uopće ne pomažu u njegovoj realizaciji. Skupnost izvođenja vidi se u većini crteža koji donekle jasno pokazuju kako bi se ples trebao izvoditi, ali i u nekim verbalnim tekstovima koji ih prate. Nepotrebno je postavljanje pitanja i zadatka: „Jeste li uspjeli probuditi Martina? **Opišite** kako je zvuk rastao zajedno s pokretom.“ (Mamić i sur. 2013a: 27) jer je svima koji su sudjelovali u pjevanju i plesu jasno što se dogodilo.

Među brojnim neizravnim glazbenim zadacima poput brojanja žica, lakih i teških doba te imenovanja glazbala i uočavanja načina njihova držanja prema fotografijama, postoji i onaj u kojem je očit angažman učitelja: „Pažljivo **gledajte učiteljicu/učitelja** i glasajte se odgovarajućom jačinom zvuka.“ (Mamić i sur. 2013a: 50) te je stoga udžbenički suvišan.

Umjesto korisnih informacija vezanih za verbalni tekst poput objašnjenja narodnih običaja, u udžbeniku su puno brojnija pitanja o proslavama blagdana, prijevoznim sredstvima i sl. Svim je pitanjima zajedničko da odgovaranje na njih gotovo ništa ne pomaže razumijevanju verbalnoga teksta pjesme, a citirani tekst služi isključivo za poticanje rasprave u razrednom okruženju jer nema smisla da učenik samom sebi objašnjava, primjerice, ima li brata ili sestru. Među zadacima koji imaju vezu s glazbenim djelom isključivo kroz verbalni tekst te traže usporedbu leta lista i bumbara ili objašnjenje značenja riječi *dom* i *domovina*, najproblematičnija je zagonetka u kojoj bi učenik trebao pogoditi zanimanje (Mamić i sur. 2013a: 17, 55, 20). Budući da odgovor sugerira i crtež i naslov pjesme, apsurd je što učenik ne bi smio otvoriti udžbenik, knjigu koja je njemu namijenjena, te bi tekst trebao pročitati učitelj. Ostale neizravne glazbene sadržaje čini crtež dobrodošlice „u udžbenik“, objašnjenje znakova kojima će se najavljivati aktivnosti te zadatak posjećivanja i opis funkcioniranja glazbene škole.

**Neglazbeni sadržaji i zadatci**, poput fotografije crkvenih zvona, ponajprije su suvišni jer uopće nemaju veze s glazbom. Još su problematičnija pitanja: „Pomažete li i ukućanima oko kućanskih poslova? Koje kućanske poslove rado obavljate?“ (Mamić i sur. 2013a: 21). Bez obzira na to što nemaju nikakvu udžbenički obrazovnu vrijednost ni povezanost s

glazbom, ta bi se pitanja mogla naći u sklopu nastave, ali tako da ih kao motivacijsko sredstvo postavi učitelj. Sljedeća pitanja: „Ne želite otići na more kao ribice? Zvukom čarobne brojilice vratite se u svoj lik i otputujte na more. Tramvajem? Avionom? Vlakom? Nogama? To je najzabavnije i najjeftinije! Ukrcavanje...“ (Mamić i sur. 2013a: 59) zapravo su retorička, a sporna je lakoća kojom se izražavaju besmislice. Ako se pak učenike želi potaknuti na maštanje, onda to treba tako i objasniti. Neglazbeni zadatci promatranja zasađene biljke i istraživanja jurjevskoga običaja paljenja krijesa korisni su i pozitivni, ali ne spadaju u glazbene aktivnosti i trebao bi ih postaviti učitelj u sklopu nekoga drugoga nastavnoga predmeta.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 21,97 %**, sviranje 3,03 %, slušanje glazbe 5,82 %, glazbeno stvaralaštvo 0,9 %, **muzikološki sadržaji 0,98 %**, neizravni glazbeni sadržaji 43,2 %, neglazbeni sadržaji 0,63 % te neiskorišteni prostor 23,47 %. Pjesmarica zauzima 559 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 12 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 25 redaka koji bi stali na jednu stranicu udžbenika.

## **V. Jandrašek, J. Ivaci: *Razigrani zvuci 2***

Udžbenik ima 73 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 66 stranica. U udžbeniku nema sadržaja koji ima namjenu **glazbenoga opismenjivanja**.

Što se tiče **pjevanja**, ispisani su verbalni tekstovi 37 pjesama bez notnoga zapisa, što nije nedostatak jer učenici ionako nisu glazbeno opismenjani. Pjesme bi se, dakle, ionako učile po sluhu tako da učitelj pjeva melodiju pjesme dok je učenici ne nauče.

Pjevanje se redovito zahtijeva malenim crtežom mikrofona osim kod dviju pjesama čije se pjevanje traži isključivo verbalnim zahtjevom i pri čijem je izvođenju očigledan prioritet pokret i plesanje te je pjevanje samo podloga za druge aktivnosti.

Uz većinu pjesama ne postoje upute kako bi trebalo pjevati tako da se one rijetke svode na: „Otpjevajte prvu kiticu fućkanjem, drugu mumljanjem, a treću slogom na.“; „Otpjevajte kiticu vokalom koji se javlja ispred te kitice. Otpjevajte prvu kiticu tiho, drugu glasnije, treću glasno, četvrtu tiše i petu tiho.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 4, 22). Nijedna citirana uputa ne pomaže samom usvajanju nepoznate pjesme već predstavlja naputak kako bi je trebalo izvoditi kad je već naučena. Predviđa se skupno izvođenje pjesama, a podjelu na skupine i biranje solista učinit će, naravno, učitelj pa je nepotrebno navoditi aktivnosti koje ne može organizirati udžbenik.

Uz pjevanje pjesama pojavljuju se i neka pitanja i zadatci poput: „Odredite koje su skupine pjevale jednako, a koje različito. Na kakvu dinamiku upućuje prvi stih pjesme?“; „Koji se stihovi pjevaju uz istu melodiju?“; „Pjevaju li se slogovi zu, hu, ja, ha uzlazno ili silazno?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 10, 14, 36). Uz to što je odgovaranje besmisleno bez povratne informacije o točnosti, neupitno je da učenik ne može razumjeti karakteristike melodije bez promatranja notnoga zapisa ili zvučnoga poznavanja te pjesme. Budući da su pjesme zapisane bez notnoga zapisa, učenike bi netko morao naučiti pjesme. To će, opet, učiniti učitelj pa bi on morao i postaviti citirana pitanja ako ih smatra smislenim.

Što se tiče aktivnosti **sviranja**, izvođenje „tjeloglazbe“ traži se dva puta samo verbalnim zahtjevima: „Otpjevajte pjesmu izvedeći neutralne slogove tapšanjem koljena.“ i „Pauzu u pjesmi izvedi pljeskom.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 32, 54). Te su aktivnosti učeniku neprovedive jer ne zna što je neutralni slog ni što je pauza. Točnom izvođenju ritma neće pomoći ni zahtjevi: „Otpjevajte pjesmu izvedeći dobe tjeloglazbom: na prvu dobu plješćite, a na drugu tapšajte koljena.“; „Otpjevajte pjesmu izvedeći dobe tjeloglazbom.“; „Otpjevajte pjesmu izvedeći dobe kako je prikazano na slici.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 6, 16, 20) uz koje stoji crtež djece koji prikazuje kako ona to izvode. Naime, prikazana su djeca koja plješću, pucketaju prstima i tapšaju koljena, ali tek će učitelju biti jasno da se želi naglašene dobe izvesti pljeskanjem, polunaglašene pucketanjem prstima, a nenaglašene tapšanjem koljena. Slična tumačenja crteža traže se i uz zahtjeve: „Izvedite uvod i međuigru u pjesmi tjeloglazbom.“ i „Otpjevajte pjesmu izvedeći ritam pripjeva tjeloglazbom.“, a da je takvo zapisivanje ritma vrlo neprecizno, najbolje pokazuju zadatci: „Otpjevajte pjesmu izvedeći ritam tjeloglazbom. Izvedeći pokrete, otpjevajte pjesmu u sebi.“ i „Pauze u pjesmi izvedite pucketajući prstima.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 12, 60, 24, 28). U oba se, naime, koristi crtež dlana koji prikazuje pucketanje prstima, no u prvom dlan podrazumijeva pucketanje prstima svake dobe, a u drugom samo tijekom pauza. Unatoč nepreciznosti, zbog jednostavnosti zadataka učitelj će uglavnom moći pretpostaviti što bi bilo logično te demonstrirati učenicima što trebaju raditi, iako se oni sami neće moći služiti ovim udžbeničkim materijalom.

Sviranje udaraljki često se traži nekom varijantom ovih verbalnih zahtjeva: „Otpjevajte pjesmu uz pratnju na udaraljka.“ ili „Pjevajte pjesmu izvedeći dobe na udaraljka.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 15, 24). Budući da je zapravo riječ o postavljanju zadataka, a ne i o objašnjenju i demonstraciji, uz gotovo sve zadatke postoji i slikovni zapis sviranja. Naime, ispod izvotka iz verbalnoga teksta skladbe nalazi se ritamski obrazac prikazan crtežima udaraljki. Osim što bi, prema njima, istovremeno trebalo svirati dva ili tri

glazbala, evidentno je da udžbenik nije namijenjen za samostalnu uporabu već za korištenje u razrednom okruženju. U nastavi će pak udžbenik biti od male koristi učeniku te će uglavnom služiti učitelju kao prijedlog aktivnosti i donekle uputa kako bi aktivnosti trebale zvučati, ali ne i kako te aktivnosti izvesti.

Pitanje: „Kojom ćeš dinamikom svirati?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 49) nije neumjesno kad bi ga postavio učitelj jer je riječ o sviranju uspavanke, ali ipak je udžbenički suvišno jer ne podupire učeničku vještinu pa ni znanje o sviranju. Čak je i vrlo upitan smisao sviranja uspavanke na udaraljkama. Uspavanke su pjesme koje su najčešće majke pjevale djeci, a ako bi se i svirale, to bi trebalo biti na melodijskim glazbalima koja imaju nježan i tih ton, a ne na bubnju i štapićima.

Udžbenik predviđa **slušanje** 35 skladbi. Najčešći su zadatci vezani uz pogađanje izvođača te se oni vjerojatno trebaju pogađati i uz pomoć razgranatoga dijagrama koji uvijek na trima granama nudi moguće odgovore. Među zahtjevima za prepoznavanjem izvođačkoga sastava, glazbala te izdvajanja glazbala posebno se ističe: „**Podigni ruku** kad čuješ zvuk ksilofona u skladbi.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 45) jer jasno pokazuje da bi učenik trebao učitelju signalizirati svoje uočavanje. Kod nekoliko se pak prijedloga slušanja skladbi traži izravno uspoređivanje izvođača u dvjema skladbama, ali i neizravno pitanjem: „Po čemu se razlikuju izvedbe skladbe (...)?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 33) jer se upravo po tome najviše razlikuju dvije izvedbe iste skladbe. Odgovore na pitanja: „U kojoj se skladbi pojavljuje glazbalo prikazano na slici?“, „Koja slika prikazuje točan redosljed javljanja glazbala?“ i „Zvucima kojih glazbala počinje skladba?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 7, 45, 47) učenik će pronaći logikom prepoznavanja načina dobivanja tona glazbala prikazanih priloženim fotografijama. Uz izvođače su vezana i pitanja: „Koja je izvedba bez pratnje glazbala?“; „Koja se glazbala iz priče hvale da mogu svirati visoke tonove? Koja se glazbala ističu osjećajnim, nježnim i plemenitim tonom? Na kojim se glazbalima može svirati brzo i okretno?“ i „Kakvi se tonovi mogu svirati na kontrabasu i helikonu? Koja skupina glazbala proizvodi najglasnije zvukove? Tko usklađuje sviranje orkestra?“, no učitelj je osobito neophodan pri sljedećim zahtjevima: „Poveži slike sa zvučnim primjerima. U kojim primjerima se čuju tonovi?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 33, 34, 35, 5). Naime, razliku između zvuka i tona treba objasniti, a kako objašnjenje ne postoji, trebao bi ga dati učitelj.

Brojno određivanje ugođaja najčešće se traži razgranatim dijagramom koji daje tri moguća odgovora, ali i verbalno. Najmanje korektno postavljeno je pitanje: „Koji pojmovi odgovaraju sviranju flaute?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 61) jer ponuđeni odgovori mogu biti

odgovarajući samo onoj koja se predviđa za slušanje, a ne svim skladbama koje izvodi flauta, odnosno stječe se dojam da flauta može svirati samo jedan određeni ugođaj. Jednom se traži uspoređivanje ugođaja pjesme namijenjene pjevanju i sasvim druge skladbe namijenjene slušanju, a ocjenjivanje koliko su različite izvedbe iste skladbe sukladne naslovu zahtijeva se ovako: „Uz koju izvedbu možeš lakše zamisliti bumbarov let?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 43). Takvo pitanje nije korektno s umjetničke strane jer nije bitno subjektivno mišljenje pojedinca nego je bolja ona verzija koja je bliža izvođenju kako je zamislio skladatelj. Sasvim je nejasno pitanje: „S kojim crtežom možeš povezati ugođaj u skladbi?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 27) budući da uz taj tekst postoji samo jedna ilustracija školjke u moru, no i povezivanje ugođaja zvuka i slike već je vrlo upitno. Neobično je i da se učenika pita kakvim tempom i dinamikom skladatelj postiže određeni ugođaj jer prema tome ispada da je dovoljno imati primjereni tempo i dinamiku da bi postigli željeni ugođaj.

Relativno često traži se određivanje tempa i to uglavnom razgranatim dijagramom, a samo jednom odabir skladbe u sporom ili brzom tempu. Prepoznavanje dinamike traži se pak samo tri puta pri čemu je najsporniji zadatak: „Pozorno poslušaj zvučne primjere *Tiho – glasno*. Poveži zvučni primjer sa slikama.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 11). Naime, nema potrebe za slušanjem didaktičkih primjera za uvježbavanje prepoznavanja dinamičkih razlika. Tu karakteristiku glazbe u raznim nijansama intenziteta glasnoće treba spoznavati na stvarnim skladbama te nema potrebe za zamjenama i didaktičkim primjerima.

Među znatnim brojem različitih pitanja i zadataka su i: „Poslušaj skladbu **prateći** visoke **tonove podizanjem ruke**, a duboke tonove **spuštanjem ruke**.“; „**Pratite pokretima** uzlazno i silazno kretanje melodije u skladbi.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 17, 37) koji imaju smisla jedino ako učeničko izvođenje promatra učitelj pa bi ih i trebao postaviti on, a ne udžbenik. Nadalje, pitanje: „Na koji je način izvedena skladba?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 19) suviše je neodređeno pa bi učitelj trebao saslušati učenike, ali i pomoći im da dođu do željenog odgovora. Nejasno je i ovo: „Kojim je vokalom otpjevana skladba?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 23) jer pojam vokala može obuhvaćati samoglasnike ili vrste pjevačkoga glasa. Pitanje: „Možeš li pokretima iz pjesme (...) pratiti i skladbu (...)?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 21) trebalo bi voditi u objašnjenje trodobne mjere te je u udžbeniku besmisleno budući da učenik odgovaranjem nije doživio nikakvu novu spoznaju. Zadatci praćenja melodije: „Koliko se puta na početku skladbe ponavlja melodija u kojoj se ističe ksilofon? Koju sliku povezuješ s kretanjem melodija na kraju skladbe?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 55) imaju smisla tek kao motivacija za aktivno slušanje glazbe i to u komunikaciji i pod nadzorom učitelja. S



pitanjima: „Čije glasanje oponašaju glazbala u skladbi?“ i „Što dočarava uvod u skladbu?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 17, 19) treba biti prilično oprezan jer pokušavaju dati glazbi izvanglazbeni smisao.

Tek tri zadatka (Jandrašek i Ivaci 2013b: 18, 43, 56) mogla bi se svrstati u prijedlog **stvaralaštva** od kojih jedan nema glazbeni karakter jer bi učenik trebao izmisliti verbalni, a ne glazbeni tekst, dok bi ostali mogli biti i glazbenički i stvaralački, ali problem je u tome što udžbenik nije značajno pomogao njihovoj realizaciji.

Muzikoloških podataka ni objašnjenja nema te se **muzikološki sadržaji** svode na sljedeće pitanje u vezi muzikološke teme i fotografije: „Kojom se dinamikom i kojim tempom pjevaju uspavanke?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 26). Ono nije udžbenički korektno jer se ne nudi informacija već potencira (logično) razmišljanje čiji ishod treba vrednovati, a samim tim i to pitanje postaviti - učitelj. Fotografije različitih glazbala, izvođača i izvođačkih sastava primjereni su uzrastu djeteta i nastavnom programu te je to jedini sadržaj koji je i udžbenički koristan, racionalan, efikasan i korektan.

Što se tiče **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka**, kao i u svim dosadašnjim udžbenicima crteži koji uglavnom ilustriraju teme verbalnoga teksta pjesama najbrojniji su sadržaji koji zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora. U završnom su dijelu udžbenika i crteži koji prikazuju (folklorne) plesove.

U udžbeniku postoji devet zadataka pokreta uz glazbu od kojih je većina previše štura da bi značajno pomogla realizaciji smislenih pokreta. Oni se stoga pokušavaju objasniti i crtežima od kojih većina pokazuje skupno izvođenje u razrednom okruženju.

Zahtjevima za plesom koji su uglavnom nalik primjeru: „Otpjevajte pjesmu uz pokret.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 4, 8) može se prigovoriti da samo predlažu izvođenje plesa bez objašnjenja kako bi ga trebalo izvesti. Tako je i u zadatku: „**Smislite plesne pokrete** uz pjesmu.“ u kojem se vidi da su pokreti prepušteni slobodnoj volji. Citat: „Izvedite pjesmu (...) **podijeljeni u skupine**: pjevači, svirači i plesači.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 16, 59) jasno i otvoreno pokazuje da se udžbenikom predložene aktivnosti predviđaju za skupno izvođenje, što potvrđuju i crteži koji postoje uz sve prijedloge plesa. Koordiniranje skupnog odnosa mora organizirati učitelj, a ne udžbenik.

Čak i mali prostor udžbenika posvećen glazbenim igrama uzaludno je potrošen. Naime, već i crteži prikazuju njihovo skupno izvođenje, a i verbalni prijedlozi jasno pokazuju da se ne predviđa samostalno izvođenje aktivnosti. Ni zadatak: „Kada čuješ duboki ton, čučni, a kada čuješ visoki, ustani.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 17) učenik ne može izvesti sam jer mu

učitelj treba zadati tonove različitih visina, a i takvo je izvršenje zadatka upitno jer je vrlo relativno koji je ton granica između dubokih i visokih tonova. Zadatak koji glasi: „Poveži parove slagalica i zvučne primjere.“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 37) zapravo traži sparivanje boja u raznim nijansama. Ako bi se zadatak izvodio uz zvuk tako da učenik pogađa je li riječ o visokim ili dubokim tonovima, uzlaznom ili silaznom kretanju, tihom ili glasnom sviranju, tada bi opet učitelj trebao izvoditi tonove koje bi učenici kategorizirali.

Postoje i dva pitanja: „Znaš li još koji narodni običaj vezan uz blagdan sv. Lucije?“ i „Koje čestitarske običaje poznaješ u svom kraju?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 29, 31) koja bi mogla služiti tome da učenik samo razmisli o poznavanju narodnih običaja, iako se pun smisao ostvaruje tek ako učitelj inicira, provede i zaključi razrednu raspravu o ovim pitanjima. Postoji i jedan zadatak izradbe „glazbala“ koji nije glazbenoga već tehničkoga karaktera.

Fotografija spomenika posvećenog hrvatskoj himni ima veze s verbalnim tekstom skladbe pa možda čak i jest kulturna informacija, no nema glazbenu spoznajnu vrijednost. Nije pak razumljiv smisao ispisanoga verbalnoga teksta uspavanke i pitanje: „Koja se oznaka odnosi na ugođaj u skladbi, koja na dinamiku, a koja na tempo izvođenja skladbe?“ (Jandrašek i Ivaci 2013b: 57) jer nije jasno predviđa li se pjesma za pjevanje, a ako se željelo odgovaranjem na pitanje zaključiti da bi uspavanke trebalo pjevati na određeni način, to nije nedvojbeno i izrijekom napisano. Ako se pak željelo upozoriti na interpretacijske mogućnosti, ni to nije jasno objašnjeno.

**Neglazbene sadržaje** u udžbeniku čini objašnjenje od čega je izrađena vrećica o jami koje nema nikakvoga glazbenoga smisla i služi za zadatak njene izrade te crtež seoskoga pejzaža koji je vjerojatno neuspjeli pokušaj uobičajene ilustracije verbalnoga teksta pjesme budući da ne pomaže njegovu razumijevanju. Postupak izrade ojamija nije artikuliran verbalno već crtežom. Nije problem u izradi jer je postupak vrlo jednostavan, već u tome što ta aktivnost nije nimalo glazbena; upitna je i glazbenost dodavanja ojamija, a zadatak podrazumijeva i skupno izvođenje koje ne može organizirati udžbenik već učitelj.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 9,06 %**, sviranje 5,27 %, slušanje glazbe 10,01 %, glazbeno stvaralaštvo 0,66 %, **muzikološki sadržaji 4,42 %**, neizravni glazbeni sadržaji 40,12 %, neglazbeni sadržaji 2,24 % te neiskorišteni prostor 28,22 %. Pjesmarica zauzima 217 redaka verbalnoga teksta i stala bi na pet stranica, dok muzikološki sadržaji čine 140 redaka koji bi stali na tri stranice udžbenika.

### 3.3.3.3. Udžbenici trećeg razreda osnovne škole

#### **D. Atanasov Piljek: *Moja glazba 3***

Udžbenik ima 52 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 50 stranica. Što se **glazbenoga opismenjivanja** tiče, kao i istoimeni udžbenik za prvi i drugi razred, ovaj udžbenik sadrži zadatke zapisivanja trajanja i visine tonova. Oni su postavljeni u istom rečeničnom obliku: „Zapišimo trajanje tona“ i „Zapišimo visinu tona“ (Atanasov Piljek 2014c: 4, 6, 12, 17, 26, 5, 11) te stoga i za ovaj udžbenik stoje iste primjedbe kao i za prethodna dva. Ne samo da je izvršenje zadatka neprovedivo bez učitelja, nego nije jasno ni koliko bi precizno učenici trebali zapisati notne vrijednosti, je li riječ o glazbenom diktatu, zašto bi uopće učenici trebali zapisivati trajanje i visinu tonova te što će se time postići.

U udžbeniku se nalaze zapisi 31 **pjesme** i jedne ritamske skladbe koja je zapravo zapis tradicijske pjesme na samo jednom tonu. Takva je didaktička intervencija nepotrebna jer didaktičko načelo postupnosti kod usvajanja pjesama nije potrebno s obzirom na to da učenik lakše pamti melodiju nego ritam. Pjesme treba usvajati izravno u njihovoj izvornoj stvarnosti, a ne didaktičkim preradama.

Za razliku od istoimenih udžbenika za prvi i drugi razred gdje su zapisi pjesama slikovni te su u notno crtovlje umjesto notnih znakova stavljeni crteži, u ovom su udžbeniku sve pjesme u pravom notnom zapisu. Autorica udžbenika očigledno misli da učenike treba postupno uvesti u notno pismo te se vodi didaktičkim principom od poznatog k nepoznatom. To je vidljivo po tome što su u udžbeniku za prvi razred umjesto notnih znakova u crtovlje stavljeni crteži brodića, kapljica, satova, ptičica, šešira i slično, u drugom razredu različiti oblici predstavljaju uvijek istu notnu vrijednost (npr. četvrtinku) dok su u trećem crteži zamijenjeni pravim notnim znakovima. Vrlo je upitan smisao postupnosti jer su u sva tri oblika zapisa pjesama učenici mogli naučiti jedino to da svaki ton ima određenu visinu i trajanje, a ta se informacija samo zakomplicirala različitim vrstama zapisa te se ugrozio drugi

didaktički princip od jednostavnijeg prema složenijem budući da je jedna vrlo jednostavna informacija nepotrebno komplicirano objašnjena.

Ni u ovom se udžbeniku pjevanje pjesama ne najavljuje, ne postoji nijedna uputa kako bi što trebalo izvoditi te je, opet, učenje i izvođenje pjesama prepušteno učitelju. Ipak, postoji i mogućnost učenja pjesama po sluhu bez učitelja uz pomoć snimke na CD-u.

Na kraju udžbenika postoji tumačenje manje poznatih riječi ili riječi u različitim narječjima iz pjesama.

Uz pjesme namijenjene pjevanju postoji samo jedan zadatak određivanja glasnoće: „Zapišimo glasnoću tona“ (Atanasov Piljek 2014c: 23) čiji je smisao vrlo nejasan, a provedba neprecizna i neodređena. Logično bi bilo da učitelj izvede skladbu pjevanjem, no učenici još ne znaju oznake za dinamiku pa nije jasno kojim će je oznakama bilježiti pa je to vjerojatno prijedlog koji bi trebao provesti i detalje odrediti učitelj. Nije jasna ni svrha takvoga zadatka jer se njegovim izvršenjem ne uvježbava pjevanje već uočavanje dinamičkih nijansi, za što bi bilo primjerenije slušanje umjetničke glazbe nego učiteljevo pjevanje.

Što se tiče **sviranja**, kao i u istoimenome udžbeniku za drugi razred, u ovom udžbeniku postoji uz neke pjesme tekst „sviramo“ koji jasno pokazuje predviđanje sviranja, iako se provedba prepušta učitelju. Učitelj bi trebao odlučiti tko će i koje glazbalo svirati te koju razinu složenosti treba tražiti i očekivati. Udžbenik nije ni na koji način pomogao odvijanju aktivnosti već samo ponudio odabir pjesama.

Predviđa se **slušanje** 20 skladbi među kojima su i četiri stavka jedne od njih pa je broj primjera zapravo 23. Uz sve slušne primjere postoje identična četiri zadatka određivanja ugođaja, tempa, „izvodilačkoga“ sastava i (glazbenoga) oblika. Udžbenik učeniku ne može osigurati davanje povratne informacije o uspješnosti izvršenja zadatka simultano sa slušanjem glazbe, osobito praćenja glazbenoga oblika, te je učitelj opet angažiran u izvršenje toga zadatka pa bi bilo logično da ga postavlja on, a ne udžbenik. Za zadatke određivanja ugođaja, tempa i „izvodilačkoga“ sastava vrijede iste primjedbe kao i u analizi istoimenog udžbenika za drugi razred. Osim navedenih, još se dva puta navodi i zadatak: „Zapišimo glasnoću tona“ (Atanasov Piljek 2014c: 20, 27). Kod izvršenja ovoga zadatka postoje dva problema. Prvi je da učenici ne znaju dinamičke oznake te se treba pronaći šifra kojom će učenici bilježiti dinamičke nijanse. Drugi je problem što se dinamika tijekom skladbe mijenja te bi učenik trebao simultano sa slušanjem glazbe davati svoje primjedbe i dobivati povratnu informaciju o točnosti svoje percepcije.

Kao i kod istoimenih udžbenika za prvi i drugi razred, u ovom se udžbeniku predviđa

ponavljanje odslušanih skladbi, pri čemu je problem što se one prezentiraju slikama. Osim što pokazuju primjere koje bi trebalo ponovno slušati, njima je autorica udžbenika nametnula dotične slike za oznake pojedinih skladbi i stvorila vezu koja zapravo ne postoji. Uz to, ponovno slušanje trebalo bi odrediti „izvodilački“ sastav i tempo.

U udžbeniku ne postoji sadržaj koji bi pripadao **glazbenome stvaralaštvu**.

Premda udžbenik nema ozbiljne namjere baviti se **muzikološkim sadržajima**, u njemu je nekoliko fotografija raznih glazbala koje ne nude neko značajno znanje, osobito ne ono kako ona zvuče, već samo informaciju o njihovu izgledu. Tu je informaciju učenik sposoban shvatiti i usvojiti samostalno bez pomoći učitelja.

Uobičajeno su najbrojniji **neizravni glazbeni sadržaji** crteži od kojih njih 25 redovito prikazuje ilustracije verbalnoga teksta pjesama. Osim tih crteža postoje i tri fotografije pravih umjetničkih slika. Te slike, naravno, nisu ilustracija teme skladbi uz koje stoje već se njihovi naslovi donekle ili sasvim podudaraju. Na početku udžbenika stoje i fotografije najvećih hrvatskih kazališnih kuća. One ne pružaju izravnu glazbenu informaciju, ali ipak podupiru usmjerenje prema glazbenoj kulturi.

Nekoliko vrlo kratkih zahtjeva formuliranih kao „zaplešimo“ nimalo ne pomažu učeniku u izvođenju same aktivnosti plesa te bi vjerojatno trebali biti tek poticaj učitelju da organizira ples i to tako kako on sam smatra poželjnim i mogućim. Svjesna činjenice da je učiteljeva organizacija optimalno rješenje za zajedničko i koordinirano izvođenje plesa, autorica udžbenika i ne trudi se ponuditi učeniku suvišna objašnjenja.

Postoji i nekoliko zadataka koji crtežom kista uz verbalni tekst traže crtanje. Premda teme crtanja redovito imaju povezanost s verbalnim tekstom pjesama ili nazivima skladbi, navedeni su prijedlozi udžbenički suvišni ne zato što ih učenik nije u stanju samostalno izvesti nego zato što nije riječ o glazbenim, već o likovnim aktivnostima.

Što se tiče **neglazbenih sadržaja i zadataka**, kao što kod zapisa pjesama namijenjenih pjevanju redovito postoje crteži koji ilustriraju verbalni tekst, tako i kod prijedloga skladbi namijenjenih slušanju redovito postoje fotografije pravih umjetničkih slika. Iznimke su fotografija djevojaka u narodnim nošnjama i fotografija kipa *Mali slonovi* B. Ružića. Slike i fotografije služe kao umjetnička dekoracija udžbenika, ali imaju i svoju funkciju u završnom dijelu udžbenika gdje služe kao oznake skladbi koje bi trebalo ponovno slušati. Ma koliko god bilo poželjno umjetničko senzibiliziranje i za glazbenu i za likovnu umjetnost, ne može se te dvije umjetnosti povezivati tako da jedna bude reprezentant druge jer povezanost između neke skladbe i slike jednostavno ne postoji. One su nastale potpuno

neovisno jedna o drugoj.

Među neglazbenim sadržajima nalazi se i pet crteža. Riječ je zapravo o neuspješnome pokušaju ilustracije jer je gotovo nemoguće smisao verbalnoga teksta ili barem opis njegove teme pretočiti u crteže. Crteži životinja i voća u istoimenim udžbenicima za prethodne razrede u ovom su udžbeniku zamijenjeni prikazima raznih prijevoznih sredstava na kraju udžbenika i to opet sa svrhom ponavljanja odslušanih skladbi. Zadatak traženja crteža namijenjen je učenicima, no on je sasvim neglazbene prirode i podsjetnik učitelju da bi trebao nakon nekoliko odslušanih skladbi provesti ponavljanje.

U udžbeniku postoji i priča *Život ide dalje* i pjesma *Neostvarive želje*. Bez obzira na vrijednost literarnih djela u smislu moralnoga ili estetskoga odgoja, takvi sadržaji nemaju nikakvu vezu s glazbom i njihovo postojanje u udžbeniku glazbene kulture gubi smisao. Takvi sadržaj nemaju ni motivacijsku ulogu jer stoje potpuno samostalno na samom kraju udžbenika.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,44 %, **pjesmarica 42,31 %**, sviranje 0,56 %, slušanje glazbe 16,88 %, glazbeno stvaralaštvo 0 %, **muzikološki sadržaji 1,43 %**, neizravni glazbeni sadržaji 14,25 %, neglazbeni sadržaji 7,38 % te neiskorišteni prostor 16,75 %. Pjesmarica zauzima 677 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 22 stranice, dok muzikološki sadržaji čine 23 redaka koji bi stali na jednu stranicu udžbenika.

### **Ž. Mamić, A. Janković, R. Ambruš-Kiš: *Glazbeni krug 3***

Udžbenik ima 60 stranica, no analizom će biti obuhvaćene 53 stranice. U udžbeniku nema sadržaja koji bi spadao u **glazbeno opismenjivanje**.

Što se tiče aktivnosti **pjevanja**, u udžbeniku je deset brojalica i 32 pjesme. Sve brojalice imaju samo zapis verbalnoga teksta, osim jedne koja ima, kao i sve pjesme, zasebni verbalni i notni zapis. Vjerojatno je verbalni zapis namijenjen učenicima koji nisu i ne trebaju biti glazbeno pismeni, a notni učiteljima.

Pjevanje pjesama uvijek se zahtijeva malenom, stiliziranom grafičkom oznakom, ali i verbalnim zahtjevima: „Pozdravite pjesmom novo jutro, novi dan i novu školsku godinu.“; „Želite li se kretati kroz vrijeme: u prošlost ili budućnost? Ne znate kako? Pomoći će vam pjesma i vremenski stroj.“; „Otputujte pjesmom na hrvatske otoke (...).“ (Mamić i sur. 2013b: 8, 23, 59). Kao što je vidljivo, verbalni prijedlozi pjevanja pjesama sročeni su tako da bi bili dopadljivi čak i po cijenu kršenja logike struke. Naime, ne može se pjevanjem pozdravljati

školska godina, putovati kroz vrijeme ili prostor. No, postoje i ova dva prijedloga pjevanja uz koje ne postoji zapis pjesama: „Zapjevajte ponovno pjesmu kojom ste započeli školsku godinu!“ i „Prisjetite se i zapjevajte pjesme koje volite iz prijašnjih razreda. Jeste li naučili koju novu pjesmu ovog ljeta? **Otpjevajte je prijateljima.**“ (Mamić i sur. 2013b: 20, 8). Učitelj je taj koji će organizirati svako, pa i pojedinačno pjevanje pred razredom, ako netko želi otpjevati pjesmu koju je naučio izvan škole tako da citirane prijedloge ne treba učenik, već učitelj.

U udžbeniku, osim prijedloga pjevanja, postoje i savjeti kako bi trebalo pjevati. Neki od njih sugeriraju skupno izvođenje koje će u praksi organizirati učitelj, a ne udžbenik. Savjet: „Pjevajte pjesmu različitom jačinom izvedbe...“ (Mamić i sur. 2013b: 43) imao bi smisla kad bi učenik mogao sam naučiti pjevati pjesmu jer mu tada nikakav problem ne bi bio otpjevati pjesmu u različitim dinamičkim nijansama. Citirani tekst moguće je samostalno primijeniti tek nakon što je pjesma naučena. Takva je situacija i ovdje: „Kojom ste brzinom izveli prvi dio, a kojom drugi dio pjesme? Tempo prvog dijela bio je brz, a drugoga dijela spor.“ (Mamić i sur. 2013b: 12). Ovdje je pitanje suvišno jer se postavlja nakon izvedbe pjesme, a učenik tek onda saznaje da je tempo prvog dijela pjesme trebao biti spor, a drugog brz. Tekst je sročan kao da je namijenjen učenicima iako je učitelj logično već unaprijed trebao znati što se od očekuje. Međutim, kako bi trebalo izvoditi neke pjesme, pokazuje se i malenim crtežima, pa tako oni pokazuju da bi a-dio trebali pjevati dječaci, b-dio svi zajedno, a c-dio djevojčice; prvu kiticu trebali bi pjevati svi zajedno, drugu djevojčice, treću dječaci; a-dio svi zajedno, pola b-dijela solist, drugu polovicu b-dijela opet svi.

Uz zapise pjesama postoji i nekoliko pitanja koja traže prepoznavanje melodije poput: „Pjevate li kitice pjesme uvijek istom ili drugačijom melodijom?“, ali i: „Kako zvuči vaš dvopjev? Jeste li uspjeli raspjevati i uskladiti svoje glasove?“ (Mamić i sur. 2013b: 18, 11). Odgovore na sva ova pitanja trebao bi saslušati i vrednovati učitelj pa bi bilo logično da ih on i postavi.

Izvođenje je brojlica često u sklopu sviranja ili glazbenih igara pa je jedan od rijetkih neovisnih zahtjeva: „Izvedite ritam brojilice!“, a samo se jednom najavljuje: „Evo još fašničkih stihova...“ (Mamić i sur. 2013b: 15, 39). Brojalice su ispisane samo u verbalnome obliku te se jedino uz zahtjev: „**Izvedite** i vi ritamski **kanon.**“ (Mamić i sur. 2013b: 21) nalazi notni zapis. Kanon se, naravno, ne može izvesti samostalno. No, bez notnoga zapisa nitko ne može biti siguran da izvodi brojalicu ritamski točno, a i da postoji, on služi isključivo učitelju koji je glazbeno pismen. Ni zahtjevi: „Naučite novu brojlicu i njome odaberite troje među

sobom koji će pjevati kitice pjesme. Pripjev **pjevajte svi zajedno.**“ „Kad ste dobro naučili brojilicu, ukrajte se u dva vlakića i **izvedite** je na način **kanona.**“ (Mamić i sur. 2013b: 20, 53) nisu udžbenički efikasni jer predviđaju skupno izvođenje, ali i zato što u preposljednjemu citatu nije navedeno koja bi se to pjesma trebala pjevati, a u posljednjemu nije pojašnjeno kako kanon treba izvoditi. U udžbeniku ne postoji, dakle, sadržaj koji bi omogućio učeniku samostalno učenje brojalice. Uz brojalice su vezana i dva pitanja: „Jeste li gledali film (...) ? Kojom su brojilicom djeca odabrala tko će biti mladenka?“ (Mamić i sur. 2013b: 20), ali bi i ona trebala biti dio komunikacije učitelja s učenicima i nema potrebe da se postavljaju udžbenikom.

Isključivo se predviđa **sviranje** udaraljki koje se redovito zahtijeva malenom grafičkom oznakom te se samo dva puta može pretpostaviti da bi trebalo svirati prema crtežima iznad verbalnoga teksta brojalice. Inače, takvi su slikovni zapisi prilično uobičajeni iznad notnoga ili verbalnoga zapisa brojalice i pjesama. Ipak, sviranje se zahtijeva i verbalnim zahtjevima poput: „Istaknite dobe pjesme praporcima.“, „Pjevajte pjesmu uz pratnju glazbala.“ i „Oponašajte na glazbenim zvončićima pjev ptica.“ (Mamić i sur. 2013b: 9, 30, 42). Nijedan od njih nije pomogao učeniku da nauči kako bi trebao svirati već je samo zatražio sviranje. Sljedeći zahtjevi: „**Ispričajte štapićima ritam brojalice, a bubnjićima svirajte dobe.**“, „Pjevajte pjesmu uz pratnju glazbala. **Podijelite se na dvije skupine.** A Svirajte ritam glazbalima. B Istaknite dobe glazbalima.“, „**Podijelite se na dvije skupine.** Prva skupina neka započne svirati ritam brojalice, a druga neka je dovrši, i obratno.“ (Mamić i sur. 2013b: 20, 32, 42) udžbenički su sporni jer njihova provedba zahtijeva skupno izvođenje koje ne može organizirati udžbenik, već učitelj. Zadatak učitelju još je izravnije izrečen ovdje: „Pjevajte pjesmu plješćući na označenim dijelovima. **Prošćite razredom** pjevajući pjesmu i **pljesnite se dlanom o dlan s učnikom** na kojega naidete u tom trenutku.“ (Mamić i sur. 2013b: 36). Jasno je da će razredom šetati učitelj ili učenik kojega učitelj odabere. Jedini precizni notni zapisi sviranja stoje uz zadatke: „Slušajući, zaplješćite i vi te radosno zakoračite u novu godinu.“ i „Pjevajte pjesmu uz tjeloglazbu prateći zapis. Na označenom mjestu izvedite soloritam na glazbalu koje ste odabrali.“ (Mamić i sur. 2013b: 32, 52), ali tu se opet pojavljuje problem što se učenik ne zna samostalno služiti notnim zapisom te bi ga i sviranje ritamske sekvence trebao naučiti učitelj.

Uz zahtjeve za sviranjem nalaze se i pitanja: „Jeste li uočili mjesta gdje štapići i glas prestaju pričati? Takva se mjesta u glazbi nazivaju pauze ili stanke.“ i „Pjevate li i svirate li istu ili različitu melodiju?“ (Mamić i sur. 2013b: 20, 32). Ona su potpuno udžbenički



besmislena i stoga što se postavljaju nakon izvedbe pa takva pitanja ne mogu retroaktivno pomoći vještini ili preciznosti sviranja. Postoji i jedan neobičan zahtjev opisivanja zvuka korištenoga glazbala. Zadatak je naizgled jednostavan, ali je njegovo izvršenje problematično čak i profesionalnom glazbeniku budući da se riječima ne može precizno opisati zvuk nijednoga glazbala.

Predlaže se **slušanje** 34 skladbe. Postoje i dva primjera takozvanih zvukovnih priča u kojima se čuje zvuk vode i mlina. Slušanje glazbe zahtijeva se na tri načina: grafičkom oznakom, slikom ili fotografijom skladatelja ili verbalno. Poput navedenoga, verbalni zahtjevi služe za pružanje dodatnih informacija o skladbi, no nigdje se ne spominje učitelj, što bi bilo udžbenički korektno kad bi se aktivnost slušanja mogla izvesti kvalitetno i bez njega.

Uz većinu prijedloga slušanja skladbi udžbenik nudi neka pitanja ili zadatke vezane uz izvođače poput određivanja izvođača, glazbala i broja izvođača. Prilično su brojni i zadatci opisivanja glazbala, ali i pjevačkih glasova. Pitanje: „Koja su vas glazbala odvela u prošlost, a koja u sadašnjost i budućnost?“ (Mamić i sur. 2013b: 25) naizgled je nesuvislo, no riječ je o razlučivanju triju skladbi koje predstavljaju glazbu prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Postoji i vrlo zanimljiv zadatak uspoređivanja izvođača u dvjema klapskim pjesmama. U takvim se zadacima najviše potiče vrlo intenzivno slušanje i razmišljanje do kraja primjera. Međutim, sva navedena pitanja i zadatci, osobito opisa zvuka, svoj pravi smisao dobivaju u razrednome okruženju kad ih postavi učitelj.

Određivanje ugođaja traži se daleko rjeđe. U zadacima: „Usporedite ugođaj dviju žutih pjesama.“ i „Usporedite lava iz prve i druge skladbe.“ (Mamić i sur. 2013b: 14, 36) zapravo je više riječ o zasebnome određivanju dvaju ugođaja u dvjema skladbama koje povezuje verbalna tematika nego o suštinskoj usporedbi ugođajnih nijansi. Među zahtjevima za određivanjem tempa najproblematičnije je pitanje: „Kako se mijenjao tempo?“ (Mamić i sur. 2013b: 42) jer traži objašnjavanje pa bi ga trebao izreći učitelj koji će saslušati odgovor. Što se tiče zadataka koji se odnose na određivanje glazbenoga oblika, njihova formulacija ukazuje na to da se takvi zadatci ostvaruju u razrednome okruženju, uz pomoć učitelja. Samo se dva puta zahtijeva određivanje glasnoće. Pitanje: „**Pjevaju li sva djeca tekst pjesme istovremeno** ili započinju jedan za drugim?“ (Mamić i sur. 2013b: 21) zapravo je zadatak prepoznavanja kanona i trebao bi ga postaviti učitelj prije objašnjavanja radi didaktičkoga slijeda stvar-ime-znak. Postoje još i dva zadatka: „Usporedite istarsku pjesmu koju ste slušali s onom koju ste naučili pjevati.“; „Usporedite dvije domoljubne pjesme nastale u različito vrijeme s istom namjerom: buđenje ljubavi prema domovini.“ (Mamić i sur. 2013b: 23, 58).

Premda je otvoreno uspoređivanje često vrlo opravdano jer daje učeniku priličnu slobodu razmišljanja pa odgovori mogu biti iznenađujući, bez učitelja je prilično besmisleno jer učenička rješenja treba netko vrednovati.

Ozbiljan pristup (glazbenome) **stvaralaštvu** najavljen je već grafičkom oznakom kojom se ono zahtijeva, ali formulacija zadataka ukazuje na to da uopće nije riječ o zadacima glazbenoga, već literarnoga stvaralaštva, ili o različitom oponašanju zvukova. Izvođenju zadataka pomoći će crteži koji stoje uz sva tri zadatka, a takvi crteži pokazuju skupno izvođenje u razrednome okruženju. Udžbenik daje potpunu slobodu koja jest potrebna učenicima u njihovu stvaralaštvu, ali ne pruža im nikakvu pomoć u realizaciji stvaralaštva. Uz to, svi su zadatci skupni te se stoga udžbenik ne može upotrebljavati samostalno.

Od svih **muzikoloških sadržaja**, najčešće se pojavljuju i najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju fotografije 12 glazbala, tamburaški sastav i dječji (pjevački) zbor. Postoji i jedan crtež koji prikazuje blok-flautu i 15 udaraljki. Verbalno su objašnjeni duet i duo te kanon, a pružena je i informacija o imenima tekstopisca i skladatelja hrvatske himne.

Što se tiče **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka**, najveću količinu udžbeničkoga prostora i u ovom udžbeniku zauzimaju crteži koji većinom prikazuju ilustracije verbalnoga teksta pjesama. Crteži služe i za ilustraciju programnih naziva skladbi, a uz primjere slušanja ide i crtež vremenske lente iz prošlosti u budućnost. Ostali crteži prikazuju pjevanje djece, ptice i pastire, balerinu i slona koji plešu i sl.

Po količini udžbeničkoga prostora, slijede glazbene igre. Riječ je o skupnim igrama koje bi trebao organizirati učitelj.

Fotografije koje spadaju u neizravni glazbeni sadržaj najčešće služe za dekoraciju verbalnoga teksta pjesama. Postoji i niz fotografija kojima je cilj, uz verbalni tekst, potaknuti učenike na bavljenje nekom vrstom plesa. Prikazi orgulja te violinistice i gudača spadali bi u muzikološke sadržaje s obzirom da postoji tumačenje što se željelo prikazati.

Zahtjevi za plesom formulirani su tako da verbalno ne objašnjavaju kako bi trebalo plesati već u tu svrhu postoje crteži. Njima se prikazuje izvođenje u skupinama ili u paru, stoga udžbenik ni u području plesa ne služi za samostalno korištenje.

Postoje i brojna pitanja koja imaju motivacijsku ulogu za pjevanje, slušanje glazbe ili ples, a budući da se izvođenje svih tih aktivnosti predviđa tijekom nastave, tu bi ulogu ponajprije trebao imati učitelj koji se može poslužiti i navedenim pitanjima, stoga nema nikakve potrebe da ta pitanja budu u udžbeniku.

Najbrojniji su zadatci vezani uz prepoznavanje i istraživanje boje zvuka glazbala, ali

se oni mogu realizirati jedino uz pomoć učitelja. Zadatci crtanja lavova te raspjevane melodije i skakutave pratnje vjerojatno se trebaju izvesti samostalno, no njima se ne uvježbavaju glazbene već likovne sposobnosti. Oponašanje pjeva ptica različitom glasnoćom također se može izvesti samostalno, ali time se nije značajno unaprijedila izvođačka tehnika ni povećalo glazbeno znanje.

Vrlo su slični plesanju i zadatci pokreta uz glazbu od kojih većina predstavlja prijedloge bez objašnjenja. Tumačenje pak pokreta može se pronaći uz ove zadatke: „Pjevajući pjesmu koračajte dugim koracima. Pjevajte pjesmu i koračajte vama prirodnim koracima. Pjevajući pjesmu koračajte kratkim koracima.“ i „Oponašajte pjevnu melodiju skladbe pokretom: sitni su koraci pratnje kratki i odvojeni, a u pjevnoj su melodiji tonovi povezani, a koraci su dugi i kližući.“ (Mamić i sur. 2013b: 48, 49). Navedeni citati zapravo su nerazumljivi jer u prvom od njih nije jasno treba li različite korake raditi simultano u više skupina ili sekvencijski nizanjem navedenim redosljedom. U drugom pak zadatku nije jasno treba li pokretima oponašati samo pjevnu melodiju ili i pratnju. Ako bi trebalo oponašati samo pjevnu melodiju, nema potrebe objašnjavati kakvi trebaju biti pokreti koje ne treba raditi. Logično je stoga oponašanje i melodije i pratnje, a to će pak trebati organizirati učitelj. Uostalom, uz neke navedene zadatke stoje i crteži koji jasno pokazuju skupno izvođenje. Sadržaj vezan uz objašnjenje verbalnoga teksta pjesama najčešće se svodi na korisna tumačenja manje poznatih riječi.

Od ostalih neizravnih glazbenih sadržaja, i u ovom se udžbeniku nalazi crtež dobrodošlice „u udžbenik“ i objašnjenje znakova kojima će se najavljivati aktivnosti. Informacija o Valentinovu možda bi i mogla biti zanimljiva jer se nalazi uz ljubavnu pjesmu. U ostale neizravne glazbene sadržaje spada i lirski pjesma tematikom povezana s pjesmom predviđenom za pjevanje, iako je vrlo upitna potreba navođenja lirskih pjesama koje nisu uglazbljene.

Najčešći su **neglazbeni sadržaji** oni crteži koji su neuspješan pokušaj ilustriranja teme verbalnoga teksta pjesama. Postoje i neglazbena pitanja koja su ponajprije problematična jer nemaju veze s glazbom te bi njihovo postavljanje eventualno moglo imati motivacijsku ulogu da ih postavi učitelj, ali u udžbeniku su sasvim neprimjerena. Nepotrebno je i poticanje na razgovor o imenima.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 22,8 %**, sviranje 2,48 %, slušanje glazbe 5,66 %, glazbeno stvaralaštvo 5,97 %, **muzikološki sadržaji 2,36 %**, neizravni glazbeni

sadržaji 37,85 %, neglazbeni sadržaji 2,32 % te neiskorišteni prostor 20,56 %. Pjesmarica zauzima 580 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 13 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 60 redaka koji bi stali na dvije stranice udžbenika.

### **V. Jandrašek, J. Ivaci: *Razigrani zvuci 3***

Udžbenik ima 74 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 68 stranica. U udžbeniku nema sadržaja koji bi se odnosili na **glazbeno opismenjivanje**.

Što se tiče **pjevanja**, ispisani su samo verbalni tekstovi 40 pjesama i jedne brojalice bez notnoga zapisa, što je sasvim opravdano jer se učenici ionako ne znaju koristiti notama te je učenje pjesama ovisno o učitelju. Pjevanje se obično zahtijeva malenim crtežom mikrofona premda se ono dva puta spominje unutar zahtjeva za pokretima, a postoje i ispisi verbalnoga teksta pjesama bez objašnjenja pa se namjena može samo pretpostaviti.

Sasvim je jasno da skupni zadatci nisu izvedivi bez učitelja, a na to izravno upućuju zahtjevi pjevanja s podjelom na skupine ili na solista i zbor. Ne samo da bi takvu podjelu i izvođenje trebao organizirati učitelj, nego je njemu prepušteno i što će koja skupina pjevati, odnosno koje dijelove pjesme treba pjevati solist, a koje zbor. Izvođenje pak brojalice zahtijeva se prilično nepreciznom verbalnom uputom čija je poruka vjerojatno da bi svaki slog trebao biti jedna doba. Pa čak i tako postavljen zadatak potpuno je jasan samo učitelju dok bi učeničko izvođenje trebalo nadzirati.

Neobična je karakteristika udžbenika što umjesto podučavanja kako bi trebalo što izvoditi, nudi pitanja o tempu i dinamici pjesama. Naravno, nužno je prije skupnoga izvođenja dogovoriti kako će se skladbe izvesti, ali pitanja bi trebao postaviti učitelj prije usuglašavanja konačne odluke i davanja upute učenicima.

Sljedeća bi se pitanja trebala postavljati nakon aktivnosti pjevanja kad je pjesma upoznata i izvedena: „Čuješ li u stihovima koji oponašaju smijanje uzlazni ili silazni niz tonova?“, „Može li se reći da je (...) strofna pjesma? Koji crtež prikazuje kretanje melodije prvog stiha?“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 6, 20). Postoje i pitanja koja su samo naizgled vezana uz melodiju, a zapravo se traži zapažanje glazbenoga oblika jer je on zapravo nizanje jednakih ili različitih dijelova skladbe. Na pitanje: „Kakav je ugođaj pjesme: veseo ili sjetan?“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 14) učenik može i samostalno odgovoriti, no učitelj bi trebao izreći svoje mišljenje te je vjerojatno i zamišljeno da on pročita citirani udžbenički tekst.

Što se tiče **sviranja**, izvođenje „tjeloglasbe“ traži se različitim verbalnim zahtjevima. Sviranje udaraljki pak predlaže se izvođenjem pratnje iako se svim takvim zahtjevima može

prigovoriti na lakoći kojom se zadaje aktivnost sviranja i to bez želje da se pomogne tumačenjima. Najproblematičniji je zadatak sviranja udaraljki: „**Podijelite se u skupine** (...). Pratite tijek skladbe svirajući na udaraljka.“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 21) koji otvoreno pokazuje da se predviđa skupno izvođenje sviranja te je stoga zahtjev upućen učitelju. Skupni je i zadatak: „Izvedite stih kao uvod i međuigru pjesme (...).“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 37) jer mu prethodi glazbeno stvaralaštvo istovremenim sviranjem „tjeloglazbe“ i udaraljki. No, skupnost je vidljiva i u crtežima koji prikazuju različite skupine djece dok sviraju udaraljke i izvode „tjeloglazbu“, a od njih učenik opet nema koristi s obzirom na to da će ionako učitelj odlučiti tko će i što svirati i u koju će skupinu tko biti smješten.

Slikovni zapisi ritamskih figura prikazuju udaraljke iznad verbalnoga zapisa teksta pa čak i istovremeno sviranje dvaju različitih glazbala te se i tako pokazuje da udžbenik nije namijenjen samostalnoj uporabi. Isti način zapisa postoji i za izvođenje „tjeloglazbe“ koje ponekad ne prati nikakav verbalni zahtjev. Naravno, slikovni su prikazi glazbe neprecizni pa ih sa sigurnošću ne može tumačiti ni profesionalni glazbenik.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 34 skladbe i jednoga zvučnoga primjera „upjevanja“. Slušanje glazbe uvijek se zahtijeva malenim crtežom audiokasete.

Opet su najčešći zadatci vezani uz pogađanje izvođača, odnosno glazbala kojima je mana jednostrana komunikacija karakteristična svim udžbeničkim pitanjima. Kod sljedećih pak zadataka uspoređivanja: „Usporedi (...) izvođače skladbi iz filmova (...)“ i „Koje pojmove možeš povezati sa skladbom (...), a koje sa skladbom (...)?“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 27, 37) vjerojatno je riječ o pogreškama jer kod prethodnjega postoji samo snimka iz jednog filma, a kod posljednjega bi bio logičan zadatak sređivanja, odnosno povezivanja pojmova s dvije skladbe. Međutim, uz „oblak“ prve skladbe povezani su pojmovi kao što su sporo, brzo i gudači, a kod druge skladbe nalazimo pojmove puhači, nježan i vedar ugođaj. Prema tome, izvođače ne treba pogađati te bi se kod prve skladbe birao primjereni pojam tempa, a kod druge ugođaja. Inače, uz tri prijedloga slušanja glazbe postoje razgranati dijagrami koji vjerojatno služe za pogađanje izvođača budući da se jedna grana dijeli na sljedeće tri kojima nudi izbor izvođačkih sastava.

Sljedeći su po brojnosti zadatci vezani uz ugođaj skladbe među kojima je: „**Digni ruku** kad čuješ promjenu raspoloženja u skladbi.“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 43) besmislen bez učitelja kojemu bi učenik trebao pokazati dizanjem ruke svoje uočavanje. Postoje i razgranati dijagrami s trima mogućim odabirima ugođaja. Tempo se također traži opisanim razgranatim dijagramima, a jednom i verbalno, što ima manu svih zadataka u udžbeniku, a to

je jednostrana komunikacija. Određivanje dinamike traži se pitanjima i zadacima uz koje stoji crtež naizmjeničnoga niza maloga i velikoga zvona, što simbolizira tihu i glasnu dinamiku. Za praćenje glazbenoga oblika također postoje crteži uz zadatke. Međutim, koliko su god takvi crteži učenicima atraktivni, potrebna im je učiteljeva simultana povratna informacija o praćenju prikaza. Uz glazbene oblike vezani su i upiti: „Može li se reći da je skladba strofnog oblika?“ i „Pjevaju li se kitice uz istu ili različitu melodiju?“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 51, 65) koji dijele zajedničke nedostatke povratne veze sa svim ostalim pitanjima.

Jedno je pitanje usmjereno na verbalni tekst pjesme, a još ih je nekoliko koja traže uspoređivanje skladbi. Takva pitanja zahtijevaju razgovor te se njima efikasno može poslužiti samo učitelj da bi motivirao učenike za aktivno slušanje. Uz jedan pak prijedlog slušanja postoji niz crteža i fotografija koji je koristan materijal za shvaćanje programne instrumentalne glazbene priče, ali budući da se učenik teško može njima samostalno poslužiti, isti bi udžbenički sadržaj učitelj mogao na neki drugi, učinkovitiji način (uvećanim crtežima ili projiciranjem na zidu učionice) iskoristiti u svojoj nastavi.

U pokušaj **glazbenoga stvaralaštva** spada šest zadataka od kojih dio uopće nije stvaralački jer zahtijeva oponašanje glasanja životinja, dok dva zadatka traže stvaralaštvo koje po svojoj naravi nije glazbeno već pjesničko. Doduše, naglasci u stihovima i glazbi moraju se podudarati, ali to je jedino pravilo koje treba poštovati. Povrh svega, podjela na skupine jasno pokazuje predviđanje skupne aktivnosti.

Zadatci: „Osmislite uvod i završetak pjesme oponašajući more zvukovima i pokretima.“, „Osmislite glazbenu priču zvukom (tjeloglazbom, glasom, udaraljka) i pokretom.“ i „Smislite melodiju, tjeloglazbu i pratnju na udaraljka uz stih (...).“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 64, 55, 37) jesu i stvaralački i glazbeni, ali udžbenik nije učeniku nimalo pomogao u njihovoj realizaciji osim što ih zadaje. U posljednja dva navedena zadatka vjerojatno se pretpostavlja da će svatko tko nešto smisli, izvesti upravo to. Sintezu svih učeničkih ideja u jednu „skladbu“ i koordinaciju njenog izvođenja izvest će učitelj.

Od **muzikoloških sadržaja**, izuzetno kratkim objašnjenjima pojašnjen je duet i nekoliko pojmova koji spadaju u glazbene vrste: uvertira, oda i menuet. Fotografijama 17 pojedinačnih te skupnih gudačkih glazbala zapravo se ne želi demonstrirati njihov izgled već izvođače skladbi čije se slušanje predviđa udžbenikom. Fotografijama se prikazuju i izvođački sastavi: mješoviti (pjevački) zbor i orkestar, gudački sastav, muški (pjevački) zbor, dječji (dječački pjevački) zbor, glazbeni sastav za ranu glazbu te dirigent. Ni uz jednu fotografiju ne postoji verbalno objašnjenje ili informacija osim naziva pojma koji fotografija

prikazuje.

Što se tiče **neglazbenih sadržaja i zadataka**, kao i u dosadašnjim udžbenicima crteži su najbrojniji sadržaj koji zauzima najviše udžbeničkoga prostora te uglavnom pokušavaju ilustrirati teme verbalnoga teksta pjesama izuzev nekoliko crteža kojima se prikazuje ples, pjevanje uz dirigenta, tema glazbenoga stvaralaštva te izvođenje glazbenih narodnih običaja.

Daleko manje mjesta zauzimaju prijedlozi glazbenih igara od kojih je prva najavljena samo naslovom: „Igra jezikolomka“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 7) pa je vjerojatno riječ o zadatku brzog izgovaranja teksta, a ostale se predlažu i objašnjavaju ovako: „Izvedite igru planinarenja različitom brzinom.“, „Prema glasanju prepoznaj kojoj životinjskoj skupini pripadaš.“, „Slušajući skladbu, pratite dobe stavljajući šešir **na susjedovu glavu**.“, „Zauzmi novo mjesto kada prepoznaš ritam svoje pjesme.“, „**Podijelite se u skupine** i dočarajte udaraljka i tjeloglazbom kretanje svog vlaka.“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 7, 11, 23, 57, 61). Posljednji citat zahtjevom za podjelom u skupine pokazuje da se udžbenik ne može samostalno koristiti. Skupni karakter vidljiv je i u dva zadatka gdje se treba slušno prepoznavati tuđe izvođenje, jednom se spominje susjed, a učitelj bi morao riješiti i nedorečenosti poput one biraju li učenici sami životinju koju će oponašati i što učiniti kad se detektira koja još djeca oponašaju istu životinju. Uz neke prijedloge postoje i crteži koji prikazuju nekoliko djece u razrednome okruženju.

Verbalni tekst vezan uz ples svodi se na formulaciju kao što je: „Nauči plesati tradicijski ples prema naznačenim pokretima.“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 15). Bez obzira na to što se uz svaki citirani prijedlog nalazi/e crtež(i), nijedan od njih nije čak ni učitelju dovoljno jasan da bi ga mogao nedvojbeno tumačiti, iako pokazuju kako bi se učenici trebali rasporediti u prostoru. Svaku pak organizaciju plesa, ali i tumačenje crteža, trebao bi obaviti učitelj, stoga je njemu namijenjen i udžbenički sadržaj.

Sljedeća neizravna glazbena pitanja i zadatke: „U kojim se prilikama izvodi hrvatska himna?“, „Koje bi se još pjesme mogle naći na adventskom kalendaru?“ i „Što misliš o poslovi (...)?“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 13, 29, 52), premda imaju obrazovno, pa i odgojno opravdanje, te je riječ o pitanjima koja su logična uz obradu pjesama, treba postaviti učitelj jer će svoj puni smisao ostvariti tek u razrednoj raspravi pa je navođenje u udžbeniku učenicima nepotrebno. U prvom od narednih zadataka koji se mogu i trebaju izvesti samostalno: „Kakvu sliku zamišljaš slušajući skladbu? **Nacrtaj** je pastelama.“ i „Izbaci uljeza: Koje pravilo ne pripada koncertnom bontonu?“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 35, 53) nedostatak je što učenik, ma koliko god pokušavao crtanjem prikazati doživljaj skladbe, zapravo uvježbava slikarsku, a ne

glazbenu vještinu, dok bi u posljednjem trebao dobiti povratnu informaciju. Sljedeći pak zadatci predviđeni su za skupno izvođenje: „**Napišite u paru** razgovor dviju mačaka.“, „Pjevanjem **prati** tempo i dinamiku izvođenja **prema kretnjama svoga dirigenta.**“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 11, 41), što se, osim verbalno, pokazuje i nekim crtežima prema kojima bi se ponavljanje ritma trebalo izvoditi tako da netko od učenika glazbalom zadaje ritamske figure dok ostali ponavljaju zadani ritam.

U udžbeniku su i fotografije scena iz filma i prizora duge koje su s glazbom povezane pjesmom koja se nalazi u filmu, odnosno nazivom skladbe.

Među zadatcima pokreta verbalno je najopsežniji: „Pjevajte pjesmu **u koloni** korakom **prateći dobe.**“, a još je precizniji prikaz pokreta crtežima (Jandrašek i Ivaci 2013c: 60, 25). Međutim, oba su navedena zadatka skupna što se vidi spominjanjem koračanja u koloni i time što u nizu crteža svaki prikazuje drugo dijete. Ostali bi se zahtjevi možda mogli izvesti samostalno, no uglavnom će to onda biti improvizirano izvođenje kojemu udžbenik nije pomogao.

Preostali neizravni glazbeni sadržaji vezani su uz verbalni tekst pjesama i to su tumačenja riječi iz dijalekata i pojma upjevanja te pitanje: „Kako bi izgledao svijet kad bi djeca odlučivala?“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 46) koje je namijenjeno razrednoj raspravi. Čak i da ga postavi učitelj, to je pitanje neprimjereno zbog dojma pedocentrizma jer se očekuje odgovor koji bi vodio prema zaključku da bi svijet bio puno bolji kad bi njime upravljala djeca.

**Neglazbeni sadržaji** u udžbeniku svode se na „ugodajni“ crtež konja koji po snijegu vuku saonice i objašnjenje neglazbenog pojma činkvine, dok su **neglazbeni zadatci**: „Napiši svoju poruku dalekom prijatelju.“ i „Prizor koji zamišljate slušajući skladbu izrazite stihovima u činkvini.“ (Jandrašek i Ivaci 2013c: 47, 63). Citirani zadatci ne razvijaju glazbene sposobnosti, nisu usmjereni boljem razumijevanju i senzibiliziranju za glazbu, stoga su udžbenički suvišni.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 11,8 %**, sviranje 3,2 %, slušanje glazbe 10,04 %, glazbeno stvaralaštvo 0,64 %, **muzikološki sadržaji 5,27 %**, neizravni glazbeni sadržaji 45,56 %, neglazbeni sadržaji 1,53 % te neiskorišteni prostor 21,96 %. Pjesmarica zauzima 369 redaka verbalnoga teksta i stala bi na devet stranica, dok muzikološki sadržaji čine 165 redaka koji bi stali na četiri stranice udžbenika.



**U zaključku analize udžbenika glazbene kulture za prva tri razreda osnovne škole**, možemo istaknuti kako se oni mogu sadržajno podijeliti na pet segmenata: slikovnicu, pjesmaricu, materijal namijenjen učitelju, muzikološke sadržaje te neizravne glazbene i neglazbene aktivnosti. Naravno, ti su dijelovi izmiješani te ovakva podjela nije toliko očigledna i oštro odijeljena.

Premda su i u udžbenicima *Moja glazba* redovite crtane ilustracije uz zapise pjesama namijenjenih pjevanju, crteži su samo u njima svedeni na neku relativno razumnu mjeru jer su ostali udžbenici ili vrlo značajnim ili čak prevladavajućim dijelom slikovnice. Takva brojnost i veličina crteža pokazuje nastojanje autora da se dopadnu korisniku, ali i da smatraju takvo likovno uređenje važnim i primjerenim dobi učenika. Fotografije su daleko malobrojnije.

Pjesmarice su uobičajen i značajan sastavni dio u baš svim udžbenicima, no njihov se oblik bitno razlikuje. Naime, osim što uz pjesme postoje i ritamske skladbe koje su uobičajene samo u udžbenicima *Glazbeni krug*, dok su u ostalima rijetke ili ih nema, u udžbenicima *Razigrani zvuci* su zapisi samo verbalnoga teksta pjesama, dok su u nizu *Glazbeni krug* pjesme redovito zapisane u dvije verzije od kojih je jedna verbalna, a druga notna. Zapravo je vjerojatno prva namijenjena učenicima, a druga učitelju. Slijed udžbenika *Moja glazba* pak čak i zapisom pjesama pokazuje neke „didaktičke“ namjere glazbenoga opismenjivanja. Naime, u udžbenicima za prvi razred pjesme su zapisane u notnom crtovlju u kojem su notni znakovi zamijenjeni različitim crtežima ovisno o tematici verbalnoga teksta, dok su u drugom razredu ti crteži ujednačeni, odnosno svaka notna vrijednost uvijek je prikazana istom grafičkom oznakom. Tek su u trećem razredu pjesme u pravom notnom zapisu. Takva razlika od razreda do razreda može se protumačiti željom za didaktičkim principom postupnosti, no upitno je ima li uopće smisla notne znakove predstavljati drugačije. Naime, slova ne učimo tako da ih najprije prikazujemo preoblikovana, a tek onda u konačnom obliku. No, opisani različiti tretman pjesama u udžbenicima raznih autora, naravno, odrazio se i na velike razlike u broju stranica posvećenih pjevanju (tablica 16).

Tablica 16. *Udio pjevanja u udžbenicima glazbene kulture od 1. do 3. razreda osnovne škole*

Razred	Udžbenik	Broj stranica koliko ukupno zauzima pjesmarica	Medijan	Raspon ( $X_{\max} - X_{\min}$ )
Prvi	<i>Moja glazba 1</i>	29	10	29 – 8 = 21
	<i>Glazbeni krug 1</i>	10		
	<i>Razigrani zvuci 1</i>	8		
Drugi	<i>Moja glazba 2</i>	23	12	23 – 5 = 18
	<i>Glazbeni krug 2</i>	12		
	<i>Razigrani zvuci 2</i>	5		

Treći	<i>Moja glazba 3</i>	22	13	22 – 9 = 13
	<i>Glazbeni krug 3</i>	13		
	<i>Razigrani zvuci 3</i>	9		

Premda medijani zapravo predstavljaju i odabir određenog načina zapisivanja pjesama, njihovim zbrojem nastala bi pjesmarica koja bi imala 35 stranica za sva tri razreda što je značajno manje od ukupnog broja stranica ijednog udžbenika.

Dijelovi udžbenika koji su iskoristivi samo učitelju su: glazbeno opismenjivanje, sviranje, glazbeno stvaralaštvo, glazbene igre, pokreti uz glazbu, ples, ali uglavnom i neizravni i neglazbeni sadržaji i zadatci.

Naime, jedini ozbiljniji pokušaji glazbenog opismenjivanja su u nizu udžbenika *Moja glazba* u kojima se traži zapisivanje trajanja i visine tona, što bi vjerojatno trebao uraditi učenik dok učitelj izvodi melodiju. Dakle, udžbenik zadaje što će učitelj raditi s učenicima.

Sviranje se odnosi isključivo na udaraljke i takozvanu „tjeloglazbu“ te se ono traži verbalnim prijedlozima, pitanjima i slikovnim zapisima iznad verbalnoga teksta, a nema ga samo u udžbeniku *Moja glazba 1*. Vjerojatno su crteži udaraljki iznad verbalnoga teksta dovoljno precizni s obzirom na nevelike aspiracije, no učitelj je nezaobilazan ne samo kao nadzor takvog sviranja, nego osobito kod zadavanja gdje nije definirano ni koje bi glazbalo trebalo rabiti, a kamoli koji bi ritam trebalo izvoditi. Udžbenik, dakle, služi ili da učitelju predloži kad bi trebalo svirati ili da ne bi učitelj trebao zapisivati ili na koji drugi način učenicima prezentirati na koji bi slog trebali udarati.

Glazbeno stvaralaštvo nije često te ga u udžbenicima *Moja glazba* nema. No, među postojećim zadacima glazbenim stvaralaštvom smatra se i ono što je zapravo oponašanje zvukova, „sviranje“ (udaraljki) za potrebe pričanja neke priče, glazbene igre, domišljanje verbalnoga teksta i pokreta, dok se vrlo rijetko traži kreiranje vlastite melodije. Kad se i zahtijeva, udžbenička pomoć učeniku je zanemariva.

Glazbene igre, kretanje na glazbu i ples uglavnom su skupne aktivnosti, što se vidi i u verbalnim tumačenjima i na crtežima. Bilo kakva pak skupna aktivnost zapravo je zadatak učitelju te ne bi trebalo takvim sadržajima opterećivati udžbenik.

Muzikološki sadržaji izuzetno su malobrojni i svode se najčešće na različite fotografije kojima se prikazuju izvođači i glazbala. Budući da je to jedini glazbeni udžbenički sadržaj kojim se učenik može samostalno poslužiti, zbog tih nekoliko redaka teksta ili nekoliko fotografija uopće nije potreban udžbenik. Naime, zbrojem medijana muzikoloških sadržaja za sva tri razreda nastao bi udžbenik od samo četiri stranice (tablica 17).

Tablica 17. *Udio muzikoloških sadržaja u udžbenicima glazbene kulture od 1. do 3. razreda osnovne škole*

Razred	Udžbenik	Broj stranica koliko ukupno zauzimaju muzikološki sadržaji	Medijan	Raspon ( $X_{\max} - X_{\min}$ )
Prvi	<i>Moja glazba 1</i>	0	1	3 - 0 = 3
	<i>Glazbeni krug 1</i>	1		
	<i>Razigrani zvuci 1</i>	3		
Drugi	<i>Moja glazba 2</i>	1	1	3 - 1 = 2
	<i>Glazbeni krug 2</i>	1		
	<i>Razigrani zvuci 2</i>	3		
Treći	<i>Moja glazba 3</i>	1	2	4 - 1 = 3
	<i>Glazbeni krug 3</i>	2		
	<i>Razigrani zvuci 3</i>	4		

Neizravna glazbena pitanja uglavnom su o verbalnom tekstu pjesama, a zadatci ipak traže razumijevanje glazbe, no i iznošenje mišljenja i provjeru glazbenoga znanja trebao bi tražiti i provesti tek učitelj u razrednome okruženju, a osobito zadatke poput izvođenja glazbenih predstava.

Učenici se mogu samostalno poslužiti udžbenicima kod povremenih tumačenja verbalnoga teksta pjesama te prilično brojnih zadataka crtanja, bojanja i pisanja u nizu udžbenika *Moja glazba*. No, ti sadržaji, kao i potpuno s glazbom nevezane umjetničke slike u istim udžbenicima, zapravo nemaju stvarne korelacije s glazbom te njima učenik neće uopće glazbeno napredovati i steći relevantno glazbeno znanje.

#### 3.3.3.4. Udžbenici četvrtog razreda osnovne škole

##### **A. Gašpari, T. Lazarić, N. Raguž, Z. Štefanac: *Svijet glazbe 4***

Udžbenik ima 60 stranica, no analizom će biti obuhvaćeno 55 stranica. Što se **glazbenoga opismenjivanja** tiče, unutar notnoga zapisa nekoliko pjesama ispisan je solmizacijski slog prvog tona kojem nije naznačena namjena. Budući da solmizacija (relativne intonacijske metode) služi isključivo za pjevanje, te oznake mogu biti ili davanje obavijesti učeniku kojim solmizacijskim slogom treba započeti pjevanje pjesme ili je, vjerojatnije, riječ o reliktu iz vremena kad se glazbeno opismenjivanje predviđalo nastavnim programom. Ipak, sumnju u ozbiljnije aspiracije bude ispisan nizovi tonova koji izgledaju kao modulatori u kojima su ispisan različiti nizovi solmizacijskih slogova. Međutim, ispisan nizovi ne mogu služiti kao pravi modulatori jer je njihova funkcija upućivanje na ton koji bi trebalo otpjevati, ali, dakako, uz pomoć nekoga tko će učeniku, osim toga, dati i povratnu informaciju o točnosti izvođenja. Budući da učitelj istovremeno može pokazivati tonove samo na jednom

modulatoru, onaj u udžbeniku značio bi gotovo individualnu nastavu kakva u općeobrazovnoj školi ne postoji te opisani udžbenički sadržaji time gube smisao. No, osim solmizacijom tonovi su imenovani i glazbenom abecedom, što se može shvatiti željom za opismenjivanjem samo do onog stupnja koji je nužan za sviranje melodijskih glazbala prema notnome zapisu. Glazbeno opismenjivanje za potrebe sviranja, naime, puno je jednostavnije jer nije potrebno stvoriti prilično čvrstu vezu između notnog zapisa i visine tonova, već samo vezu između note i konkretnog položaja prstiju kod većine melodijskih glazbala.

U zadatku: „Upiši notama ritam ostalih stihova brojalice.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 24) vjerojatno će učenik, shvativši da se ponavlja ritamski obrazac, nastaviti započeti notni ritamski zapis pišući po inerciji slijed istih notnih vrijednosti. Međutim, prava bi vrijednost bila tek u misaonom procesu analize poznatoga ritma brojalice, dok bi ispis trebao biti tek vanjska manifestacija rezultata promišljanja. Rješenje bi trebao prekontrolirati učitelj pa bi bilo logično da je on i postavio citirani zadatak.

Što se tiče **pjevanja**, notno su zapisane sve 34 pjesme, šest brojalice i početak brojalice čiji zapis treba dovršiti učenik. Time se pokazalo da se udžbenikom predviđa učenje po sluhu jer bi učenik najprije trebao naučiti brojalicu, a tek je onda zapisati. Čak i da nema navedenoga zadatka, učitelj je angažman neophodan, premda ga se nigdje ne spominje, jer ni ovaj udžbenik ni njemu prethodni ne nude mogućnost razvijanja glazbene pismenosti do mjere da bi učenik samostalno mogao usvajati pjesme služeći se notnim zapisom.

Postoji samo jedna uputa kako bi trebalo pjevati: „Otpjevaj pjesmu u polaganom tempu, zatim u brzom tempu i na kraju u umjerenom tempu. Koji tempo najbolje odgovara ovoj pjesmi?“ (Gašparđi i sur. 2014a: 7) te ju treba shvatiti kao autodemonstraciju za potrebe obrade tempa i to su zapravo upute učitelju što bi trebao raditi i koje pitanje postaviti učenicima. Ipak, dvije ritamske skladbe koje su ispisane u dvoglasju još uvjerljivije pokazuju da učenik ne može samostalno upotrebljavati udžbenik.

Među pitanjima uz pjesme najbrojnija su ona vezana za glazbene oblike. Određivanje pak ugođaja može biti zanimljivo ponajprije zbog moguće razredne rasprave. Pitanja: „U kojim se taktovima javlja četvrtinska pauza?“, „Koje se mjere javljaju u pjesmi? Mijenja li se tempo promjenom mjere?“, „U kojim se taktovima ponavlja ritamski obrazac?“ (Gašparđi i sur. 2014a: 29, 31, 36) imaju svoj glazbeni obrazovni smisao, ali zahtijevaju učiteljev angažman kako u smislu vrednovanja učeničkoga odgovora, tako i u smislu cjelovitijega i širega obrazloženja. Neka su pak pitanja neglazbena: „Koja bi udaraljka najbolje odgovarala za ritamsku pratnju drugog dijela pjesme (...)?“ „U kojem stoljeću ti živiš? Iz kojeg je

stoljeća melodija (...)?” „Pjesma je iz dječjeg filma (...). Film je snimljen prema jednom dječjem romanu. Koji je naslov knjige i kako se zove njezin autor?” (Gašparđi i sur. 2014a: 23, 25, 33). Naime, na prvo od posljednja tri citirana pitanja trebalo bi zapravo odgovoriti koje glazbalo odgovara naslovu skladbe, za odgovaranje na drugo treba pogledati informaciju upisanu uz zapis pjesme, a treće predstavlja korelaciju s nastavnim predmetom hrvatski jezik. Zadatak i pitanje: „Pročitaj dinamičke oznake u pjesmi (...). Koje ćeš dijelove pjesme pjevati tiho, a koje glasno?” (Gašparđi i sur. 2014a: 6) služe za usvajanje pojmova dinamike i svoj smisao opet imaju tek u razrednom okruženju. Uopće, sva navedena pitanja i zadatci zapravo ne pomažu samoj aktivnosti pjevanja.

**Sviranje** udaraljki traži se notnim zapisima i verbalno. Osim zahtjeva nalik na ovaj: „Izvedi ritamski obrazac pljeskanjem ili udaraljka.”, postoji i pitanje: „**Koliko ćeš puta pljesnuti** u 6. i 8. taktu?” (Gašparđi i sur. 2014a: 36, 28) koje jasno pokazuje da se izvođenjem ritma želi pokazati usvojenost pojma, no i skepsu je li učenik naučio kako izvoditi pauzu. Međutim, želimo li da izvođenje bude obrazovno efikasno, ono bi trebalo biti pod nadzorom učitelja. Da bi ritamske primjere trebalo izvoditi skupno, nedvojbeno pokazuje tekst: „**Podijelite se u dvije skupine**. Prva će skupina pljeskanjem izvoditi trodobnu mjeru, a druga će skupina istovremeno izvoditi ritam brojalice lupkanjem prstima o klupu.” (Gašparđi i sur. 2014a: 24), ali i notni zapisi koji u dva paralelna ritamska crtovlja traže istovremeno dvoglasno sviranje dviju različitih udaraljki čiji crteži stoje ispred. Naravno, takvim se udžbeničkim materijalom učenik ne može samostalno služiti.

Sviranje melodijskih glazbala više je usustavljeno iako je udžbenik i kod njih uglavnom neefikasan, a postoje i neke nejasnoće. Naime, u prvom dijelu udžbenika predlaže se sviranje isključivo glazbala s klavijaturom ili sličnih glazbala. Postoji i notni ispis pratnje pjevanju ispred kojeg stoji maleni crtež ksilofona. Nadalje, iznad nekih notnih zapisa pjesama stoji odsječak klavijature s opsegom upravo onih tonova koje bi trebalo svirati pa se može pretpostaviti da se još dva puta podrazumijeva sviranje melodijskih glazbala. Sviranje pak blok-flaute najjasnije je postavljeno i najviše sustavno razrađeno jer su isključivo njemu posvećene tri stranice udžbenika. Tamo se najprije nalazi objašnjenje kako bi se blok-flautom trebali služiti i zatim nacrt prstohvata. Slijedi glazbena ljestvica i niz od šest pjesama od kojih svaka ima proširenje tonskoga opsega za jedan ton te nacrt potrebnoga prstohvata. Udžbenik je time učinio najviše što se njime može i to dovoljno da darovitiji i uporniji učenici sami nauče svirati osobito one skladbe koje znaju pjevati. Naime, daroviti učenici mogu „po sluhu” shvatiti odgovara li njihovo sviranje poznatoj melodiji. Ipak, želimo li racionalno i

ekonomično učenje, i sviranje bi se trebalo događati u sklopu nastave pod učiteljevim nadzorom.

Ono što zasigurno spada u sviranje, a vjerojatno nije namijenjeno učeniku, oznake su akordijske pratnje koje ne postoje unutar notnoga zapisa samo tri pjesme. Naime, nigdje ne postoji objašnjenje razloga za postojanje tih oznaka te je jedino logično da služe učitelju, tim više što se pojavljuju kod prve pjesme dok čak nije imenovan ni jedan ton. Osim toga, sviranje akordijske pratnje zahtijeva puno veći stupanj vještine sviranja nego zahtjevi opisani u prethodnim odlomcima. Međutim, materijal koji je namijenjen učitelju ne bi trebao biti u udžbeniku namijenjenom učenicima već u nekom nastavničkom materijalu.

Udžbenik predlaže **slušanje** 34 skladbe među kojima su čak četiri stavka jedne od njih te četiri instrumentalne verzije. Vjerojatno se predviđa pjevanje uz svako slušanje instrumentalnih izvedbi gdje one služe kao matrice premda je samo jednom to i napomenuto.

Uglavnom se slušanje skladbi podrazumijeva malenom grafičkom oznakom koja prikazuje udžbeniku priloženi nosač zvuka, navođenjem skladatelja ili izvođača i naziva skladbe pa su rijetki verbalni zahtjevi za slušanjem: „Poslušaj glazbeni primjer i odgovori na pitanja.“ i „Poslušaj primjer vrlo stare plesne glazbe.“ (Gašpari i sur. 2014a: 9, 25) prema kojima se ne može zaključiti predviđa li se samostalno slušanje glazbe.

Uvjerljivo je najviše zahtjeva vezano uz pogađanje izvođača i to najčešće nekom banalnom varijantom pitanja tko izvodi skladbu, na kojim glazbalima te koliko je izvođača. Pitanje: „**Možeš li prepoznati** neko glazbalo koje ne pripada narodnim glazbalima?“ (Gašpari i sur. 2014a: 18) nespretno je postavljeno jer podrazumijeva pogađanje glazbala, a ne očitovanje o učeničkim sposobnostima. Nebitno su pak zahtjevnija pitanja u kojima se traži ekstrakcija samo vodećih glazbala, no u ponekim skladbama izvođači se izmjenjuju te se traži i uočavanje redoslijeda izvođača. Takva pitanja svoj smisao dobivaju tek u razrednom okruženju. Riječ je o pitanjima koja bi učitelj trebao pročitati učenicima, što ih čini nepotrebni u udžbeniku. Vrlo je neobično što se jednom ne traži određivanje izvođača već se nudi tekst koji daje odgovor: „U izvedbi ovog glazbenog primjera, uz glasovir i puhaća glazbala, sudjeluju i različite udaraljke.“ (Gašpari i sur. 2014a: 17).

Prilično često traži se i određivanje tempa, ali i njegove promjene. Već samo postavljanje pitanja o promjeni sugerira da je vjerojatno riječ o skladbama u kojima tempo nije konstantan pa bi bilo poželjno opisivanje kako se mijenjao tijekom skladbe. Promjene tempa učenik može jednostavno kronološki navesti, no želimo li pravu preciznost, tad bi učenik morao tijekom slušanja skladbe učitelju dati znak kad je došlo do promjene, stoga bi

takve zadatke trebao i postaviti učitelj.

Znatan je i broj zahtjeva za određivanjem ugođaja, premda je ta karakteristika glazbe najviše podložna individualnim razlikama u doživljaju receptora pa čak i odgovori na jednostavno pitanje poput: „**Opiši** ugođaj glazbe...“ (Gašpardi i sur. 2014a: 55) nemaju jednoznačan pa ni točan odgovor te je smisao postavljanja takvih zadataka animacijski radi motiviranja učenika za slušanje glazbe, ali i debatni sa svrhom razgovora i prihvaćanja različitog viđenja iste stvari. Situacija je identična i za uspoređivanje ugođaja u dvije skladbe i u zahtjevima: „U kojem se dijelu skladbe osjeća vrhunac radosnog uzbuđenja?“, „Dočarava li glazba ljepotu i tajanstvenost starog dvorca?“, „Pozorno prati ugođaj glazbe i utvrdi je li igra cijelo vrijeme protekla bez problema. Kako je igra završila? Jesu li se djeca posvađano razišla ili su se pomirila i nastavila zajedno igru?“ (Gašpardi i sur. 2014a: 51, 54) koji zvuče raznoliko, no oslanjaju se na određivanje ugođaja.

Zahtjevi vezani uz glazbene oblike traže previše neodređene odgovore. Naime, traži se samo broj glazbenih cjelina ili uočavanje melodijskih razlika između tih cjelina, no pravo razumijevanje glazbenoga oblika učenik bi pokazao tek određivanjem trenutka kad zamjećuje novu melodiju (dio skladbe) ili ponavljanje već poznate melodije. To su, dakle, površni ili polovični zadatci koje bi trebao proširiti učitelj. Uz jedan zahtjev za slušanjem postoji i verbalni tekst pjesme. Takav ispis može biti koristan jer fokusira pažnju učenika, ali i pomoć kod određivanja glazbenoga oblika jer, u ovom slučaju, nemaju sve kitice istu melodiju.

Relativno brojna pitanja kojima se traži određivanje mjere slušanih skladbi, želja su autora udžbenika da se provjeri usvojenost nastavnoga gradiva. Međutim, učenici bi trebali i pokretima pokazati da razumiju glazbenu mjeru zadatcima poput: „Tijekom slušanja pokretima označavaj dvodobnu mjeru.“ (Gašpardi i sur. 2014a: 9), što je precizniji pokazatelj jer gotovo i ne postoji mogućnost slučajne usklađenosti pokreta i glazbe, a rezultate bi trebao vrednovati učitelj.

Određivanje dinamike zahtijeva se samo dva puta, dok su preostala pitanja i zadatci pojedinačni: „Je li pjesma (...) otpjevana na način narodne pjesme? Usporedi je s pjesmom (...).“, „Ima li zastoja u glazbenom tijeku ili se glazba neprestano kreće? **Možeš li objasniti** zašto ovo glazbeno djelo ima naziv (...)?“ (Gašpardi i sur. 2014a: 10, 52). Da je sadržaj udžbenika predodređen za razredno okruženje, pokazuje posljednji citat. Naime, neće učenik tumačiti sebi vlastito mišljenje već će učitelj postaviti pitanje svima, a odabrati nekoga ili više njih koji će pokušati dati objašnjenje.

Crteži koji prikazuju radnju glazbene priče koristan su udžbenički sadržaj, no samo na

nastavi. Učitelj je neophodan kao tumač i kao osoba koja će pravodobno povezati crteže i radnju priče s glazbom.

Pitanje: „**O čemu se pjeva?**“ (Gašparđi i sur. 2014a: 19) odnosi se, naravno, na verbalni tekst i poželjno je unutar nastave kad ga postavi učitelj, ali isključivo kao želja za poticanje učenika na logično razmišljanje i tumačenje.

U udžbeniku postoje samo dva zadatka koja spadaju u **glazbeno stvaralaštvo**: „**Osmisli ritamsku pratnju** za pjesmu (...) koristeći samo triangler i šuškalice.“ i „Na tekst brojalice (...) **pokušajte osmisliti melodiju.**“ (Gašparđi i sur. 2014a: 22, 28). Prvi nije glazbeno stvaralaštvo već vjerojatno označavanje ritamske figure ili okosnice mjere premda bi, budući da je dana sloboda, ritamska pratnja mogla biti i znatno složenija. Nedostatak je tog zadatka što se zahtijeva izvođenje na dvije različite udaraljke, što bi značilo da se tim udžbeničkim materijalom učenik ne može služiti samostalno, već je on namijenjen učitelju da organizira sviranje. Drugi je pak zadatak pravo glazbeno stvaralaštvo, no samo prijedlog jer udžbenik nije pomogao u realizaciji stvaralaštva.

Od svih **muzikoloških sadržaja**, najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju slike i sažeti podatci o 12 skladatelja.

Udžbenik nastoji i ponuditi znanja teorije glazbe koje većinom čine prikazi i objašnjenja znakova notnoga pisma (četvrtinka, takt, taktna crta, oznaka mjere i oznaka završetka, glazbeno crtovlje i violinski ključ), dinamike i tempa. Premda su to objašnjenja koja su razumljiva, i ti bi se pojmovi najbolje shvatili njihovom uporabom i to pod nadzorom učitelja.

Nekoliko fotografija prikazuje 11 glazbala te violinisticu i violončesticu. Osim fotografijama, gudaća su glazbala kao skupina objašnjena s nekoliko vrlo sažetih informacija. Od izvođačkih sastava tamburaški sastav iz Slavonije prikazan je fotografijom dok je simfonijski orkestar prikazan skicom rasporeda glazbala uz verbalno objašnjenje.

U udžbeniku postoje i objašnjenja sedam glazbenih vrsta. O nekoliko skladbi postoje i vrlo kratke informacije poput pretpostavke o njejoj starosti, a jedna je opisana verbalno i crtežom kojim su autori udžbenika samo prikazali doživljaj skladbe te bi takve crteže trebalo izbjegavati.

Postoji i jedno objašnjenje pjevanja *na tanko i debelo* u Istri i Primorju, što je zapravo objašnjenje dvoglasnoga pjevanja.

Što se tiče **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka**, prilično su brojni crteži koji ilustriraju teme verbalnih tekstova pjesama, a tek nekoliko puta skladbe namijenjene slušanju.



Dva su crteža ukrašene verbalne najave sviranja i pjevanja, a poneki imaju tek vrlo posrednu povezanost s pjesmom ili skladbom pored kojih se nalaze. Ipak, najsporniji su oni koji prikazuju ili sadrže glazbene pojmove poput stubišta u kojem je svaka stuba imenovana jednim slogom solmizacije, a po njima se penje dječak. Takav crtež neće ništa pojasniti, a, osim toga, pojam koji se stubištem pokušava ilustrirati, nije glazbeno stubište nego glazbena ljestvica. Crtež ptice i glazbene ljestvice u koju su upisani slogovi solmizacije, nije stručno pogrešan, no može zbunjivati učenika jer previše veže solmizacijske slogove za C-durski tonalitet. Relativna solmizacija (kakva je u ovom udžbeniku) može se pomicati, a to crtež ne pokazuje. Još je gora likovna intervencija kojom se violinski ključ ukrašava ustima, očima, obrvama i kosom, a glazbeno crtovlje krovom s crjepovima i dimnjakom. Takvi crteži predstavljaju pogrešno tumačenje didaktičkoga principa od poznatog k nepoznatom. Naime, ono što je poznato, trebalo bi biti polazište koje se logično proširuje u nepoznato i time se proširuje ili produbljuje znanje. Kuća koja je već učeniku poznati pojam u ovom se slučaju nelogično nadovezuje na učeniku nepoznati pojam glazbenoga crtovlja i ta nelogičnost može biti samo remeteći faktor u spoznavanju novoga pojma. Pritom se krši drugi didaktički princip od jednostavnoga k složenome jer se crtež crtovlja nepotrebno zakomplicirao. Ukrašavanje violinskoga ključa čini iste pogreške. Zar bi bilo logično da učenik najprije nauči slova koja imaju usta, oči i kosu da bi mu nakon nekog vremena rekli da to više nije potrebno? Naravno, nije. Takvo „oživljavanje“ znakova sigurno je samo način na koji se udžbenik pokušao dopasti učeniku, no to ne smije biti opravdanje za kršenje i zloupotrebu didaktičkih principa.

Prilično brojne fotografije imaju gotovo identičnu ulogu kao i crteži te se njima također uglavnom ilustrira neka tema iz područja slušanja ili pjevanja poput izvođenja plesova, prikazuju se izvođači, božićni ugođaj, ali i pojam iz verbalnoga teksta pjesme. Neke pak fotografije imaju eksplikacijsku funkciju jer se njima pokazuju životinje koje se kreću sporo, umjereno i brzo, kako bi trebalo kucati dobe ili izvoditi pokrete pri izvođenju trodobne mjere. Nije baš jasan smisao fotografije učenika koji plješću dok jedna učenica udara po bubnjiću jer se učeničko izvođenje ne slaže s verbalnom uputom zadatka.

Prilično su brojna i različita neizravna glazbena pitanja od kojih neka, kao što su: „Kako se osjećaš kada ne znaš odgovoriti na učiteljevo pitanje?“, „Čujemo li kucanje sata glasno ili tiho? Kako čujemo zvono budilice?“ i „Perpetuum mobile je stroj koji (...). Postoji li takav stroj u stvarnom životu?“ (Gašpari i sur. 2014a: 4, 6, 52), uopće nisu glazbena te vezu s glazbom imaju tek preko verbalnoga teksta. Sljedeća su pak pitanja glazbena i doimaju se kao ponavljanje naučenoga gradiva: „Koliko crta ima glazbeno crtovlje? Koliko praznina

ima glazbeno crtovlje? Počinje li se crte u glazbenom crtovlju brojiti od najviše ili najniže?“, „Kako se svira tambura? Prstima, gudačicom ili trzalicom?“, „**Opiši** svako pojedino gudaće glazbalo. Kako se tijekom sviranja drži pojedino glazbalo? Kako se dobiva ton na gudaćim glazbalima?“ (Gašparđi i sur. 2014a: 15, 19, 49), no dok odgovore o glazbenom crtovlju učenik može pronaći u udžbeniku, na pitanja o korištenju glazbala ne postoji cjelovita informacija te bi ga učitelj trebao nadopuniti. Neka pitanja zahtijevaju tumačenja fotografija koja bi učenik opet trebao izreći učitelju, odnosno razrednoj zajednici.

Od neizravnih glazbenih zadataka najbrojniji su zadatci crtanja doživljaja skladbe ili glazbenih pojmova poput ovoga: „**Pokušaj** nekim **crtežom prikazati** pojedine dijelove skladbe.“, ali i zadatak: „**Pokušaj oživjeti G-ključ**. Pretvori ga u lik iz crtića, u neku svoju omiljenu životinju ili neki lik iz mašte.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 54, 15). Crtežom se ne može prikazivati glazba, a posljednji citirani zadatak izuzetno je didaktički problematičan jer se opet zloupotrebljava princip od poznatog k nepoznatom budući da je nepoznati pojam nepotrebno zamagljen poznatim likovima. Zadatak: „Nacrtaj ovakav cvijet (...). **Crvenom bojom oboji latice cvijeta na kojima su oznake tempa**, a plavom bojom latice s oznakama glasnoće.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 7) zapravo je zadatak kojem nije cilj pokazivanje i razvijanje umijeća crtanja nego sređivanje podataka, što bi trebao provjeriti učitelj. Postoji i nekoliko zadataka čitanja i traženja oznaka tempa, dinamike i mjere, no najbolji su pokazatelj da je izvršenje zadataka predviđeno tijekom nastave zadatci: „Može li se cijela nota napisati u dvočetvrtinskom taktu? **Objasni**.“ i „Pročitaj oznake za glasnoću i **objasni** ih.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 14, 27). Naime, kome bi to učenik trebao dati objašnjenja? Naravno, učitelju, odnosno učenicima iz razreda. Sljedeći pak zadatci imaju vezu s glazbom isključivo preko tematike skladbi: „**Opiši** neki događaj u kojem si razveselio/razveselila majku.“ i „Priču si doživio/doživjela preko glazbe i slika. Pokušaj priču ispričati riječima, a zatim **u razrednom odjelu s ostalim učenicima dramatisirajte priču**.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 31, 45). Osim što samo opisivanje ima skupni karakter, posljednji citat sasvim otvoreno pokazuje da se predviđa izvođenje u razrednom okruženju. Zadatak: „Pogledaj na plan razmještaja glazbala u simfonijskom orkestru i **pokazujući** na pojedina mjesta, imenuj glazbala koja već poznaješ.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 46) nema smisla bez kontrole učitelja, no čak je i njemu taj udžbenički materijal teško iskoristiv jer nastava glazbene kulture nije individualna da može nadzirati što učenik pokazuje te bi provedba zadatka trebala izgledati tako da učitelj pokazuje uvećanu skicu simfonijskoga orkestra ispred učenika, a da učenici pogađaju imenujući glazbala koja poznaju.

Udžbenik traži aktivnost plesanja vrlo jednostavnim zahtjevima: „Na ovu lijepu glazbu zaplešite bečki valcer.“ i „Na ovu glazbu možete plesati foxtrot...“, ali i zahtjevima koji nisu izravni poput: „**Osmislite plesne korake** na ovu glazbu.“ i „Poslušaj skladbu nekoliko puta i **osmisli plesne korake**.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 12, 17, 9, 25), no podrazumijeva se da je cilj izvođenje plesa dok je osmišljavanje koraka tek preduvjet. Ples se u citatima vrlo olako zadaje bez stvarne pomoći u realizaciji, a od značajne koristi nije ni fotografija uz prijedlog: „Uz (...) pjesmu možete i zaplesati. Pokušajte!“ ni pitanje koje prethodi prijedlogu plesa: „Kako se pleše valcer: u parovima ili pojedinačno? Zaplešite (...) bečki valcer.“ (Gašparđi i sur. 2014a: 4, 53). Valcer se pleše u parovima što, uostalom, prikazuje i fotografija uz navedena pitanja pa takav ples ne može organizirati udžbenik.

Premda bi objašnjenje mjera trebalo biti dio muzikoloških sadržaja, u ovom su udžbeniku ostala na razini pokušaja. Naime, dvodobna mjera protumačena je tekstem: „Stihovi su u dvodobnoj mjeri, a zapisani notama izgledaju ovako...“ (Gašparđi i sur. 2014a: 8) te slijedi ritamski notni zapis brojalice iznad kojeg su oznake za tešku i laku dobu, no te oznake nigdje nisu objašnjene pa učenik gotovo sigurno neće shvatiti da je dvodobna mjera izmjena naglašene i nenaglašene dobe. Obrada trodobne i četverodobne mjere na vrlo je sličan način prepuštena učitelju.

Udžbenik uz ispis pjesama nudi i vrlo korisna objašnjenja riječi iz dijalekata. Njih učenik može samostalno upotrebljavati makar je logično da se verbalno značenje pjesme odmah nakon usvajanja na nastavi i protumači.

Postoje i ovi zadatci tumačenja mjere pokretima, no budući da bi se rješenja i odgovori trebali prezentirati učitelju, najlogičnije je da on organizira izvođenje tih zadataka.

Ovako se predlaže igra vjerojatno izvan nastave: „Igraš li Tetris na računalu ili mobitelu? Sada dovoljno poznaješ note te možeš igrati glazbeni Tetris: [www.happynote.com](http://www.happynote.com).“ (Gašparđi i sur. 2014a: 37). Premda se ne može služiti udžbenikom za igranje predložene računalne igre, učenik se dobivenom informacijom može i sam poslužiti. Upitna je samo glazbenost predložene igre.

**Neglazbene sadržaje** čine tek dva crteža koja su zasigurno zamišljena kao ilustracija verbalnoga teksta pjesama, no i jedrenjak i snjegović ne spominju se u tekstu pjesme pa mogu imati tek asocijativni i ugodajni smisao.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,77 %, **pjesmarica 28,73 %**, sviranje 6,26 %, slušanje glazbe 10,22 %, glazbeno stvaralaštvo 0,08 %, **muzikološki sadržaji 11,19 %**, neizravni

glazbeni sadržaji 17,01 %, neglazbeni sadržaji 0,25 % te neiskorišteni prostor 25,49 %. Pjesmarica zauzima 711 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 16 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 277 redaka koji bi stali na sedam stranica udžbenika.

### **J. Sikirica, S. Stojaković, A. Miljak: *Glazbena četvrtica***

Udžbenik ima 91 stranicu, no analizom će biti obuhvaćene 84 stranice. Premda nema sadržaja koji spada u pravo **glazbeno opismenjivanje**, postoje pokušaji objašnjavanja notnih znakova. Poznavanje notnoga pisma nije ni približno umijeću glazbene pismenosti te su stoga ta objašnjenja kategorizirana u područje muzikoloških sadržaja.

Što se tiče aktivnosti **pjevanja**, u udžbeniku su 34 pjesme i šest brojlica. Jedna brojlica ispisana je samo verbalnim tekstom, dok su sve ostale brojlice i pjesme ispisane notnim zapisom. Pjevanje se uvijek zahtijeva malenom stiliziranom grafičkom oznakom mikrofona, a samo jednom i verbalno ovako: „Zapjevate li i vi spremajući se u školu? **Zapjevajte i sad s prijateljima!**“ (Sikirica i sur. 2013: 67). Prema tom se zahtjevu predviđa skupno pjevanje u razrednome okruženju, a sljedeće upute samo potvrđuju da se udžbenik ne može samostalno upotrebljavati za pjevanje: „**Podijelite se na dvije skupine**. Obratite pozornost na oznake 1 i 2 iznad nota. One označuju kad koja skupina pjevača počinje pjevati.“, „Nakon što ste naučili pjesmu, **odaberite između sebe solista** koji će pjevati solističke dijelove.“, „Sjećate li se što znače oznake 1., 2. i 3. iznad notnog zapisa pjesme? Kako se pjeva pjesma na kanonski način? Odlučite **u koliko ćete skupina pjevati pjesmu.**“, „**Izvedite pjesmu (...) izmjenjujući solističke i zbarske dijelove...**“ (Sikirica i sur. 2013: 29, 51, 60, 65). Neke pak upute traže isticanje naglašene dobe, mijenjanje tempa, dinamike izvođenja te verbalnoga teksta.

Uz upute za pjevanje postoji i niz pitanja o brzini izvođenja, ugođaju i doživljaju pjesme, kretanju melodijske linije, ponovljenom dijelu pjesme, ali i o shvaćanju verbalnoga teksta koja svoj puni smisao dobivaju tek kad ih postavi učitelj, a učenici odgovaraju i to, najbolje, polemikom. Sljedeći je niz pitanja: „Koja skupina pjevača ima dojam da ju se oponaša? Kako je završila vaša pjesma na kanonski način? Jeste li završili pjevanje istodobno ili pjevajući jedni za drugima?“ (Sikirica i sur. 2013: 29) sporan zbog upitnosti kome to učenici trebaju objašnjavati kako je završila izvedba. Sebi ne trebaju jer to valjda znaju, a udžbeniku nema smisla jer nije ljudsko biće da sasluša odgovor pa ta pitanja postaju besmislena.

Zadatak: „Oslikajte melodiju crtajući rukom po zraku njezino kretanje. Kad ste dizali

ruku, a kad spuštali?“ (Sikirica i sur. 2013: 22) također je udžbenički sporan jer bi učenik dizanjem i spuštanjem ruke trebao signalizirati učitelju svoje praćenje melodijske linije. Pitanje određivanja trenutka promjena smjera melodije suvišno je jer učitelj vidi kad je učenik promijenio smjer kretanja ruke.

Među zahtjevima za izvođenjem brojalica najindikativniji su oni koji upućuju na razbrojavanje jer je evidentno da se ne predviđa njihovo samostalno izvođenje. Iako su takvi zahtjevi učenicima razumljivi, oni ne mogu pomoći u samoj organizaciji skupne izvedbe.

U udžbeniku postoje i zahtjevi za pjevanjem neodređenih pjesama među kojima je i ovaj: „Koje božićne pjesme rado pjevate? **Zapjevajte ih zajedno.**“ (Sikirica i sur. 2013: 36). Bilo kakvo pak skupno izvođenje pjevanja mora inicirati i organizirati učitelj.

**Sviranje** se najčešće traži korištenjem udaraljki uz aktivnost pjevanja i to prema notnome zapisu. Oni su većinom potpuno odvojeni od notnoga zapisa pjesme te se sviranje verbalno zahtijeva nekom varijantom ove rečenice: „Svirajte uz pjesmu **predloženu ritamsku pratnju.**“ (Sikirica i sur. 2013: 23). Osim zahtjeva za sviranjem postoje i upute za određivanje tempa izvedbe i naglašavanje teških doba koje može poštovati samo onaj tko je već stekao potrebno umijeće sviranja, odnosno zna protumačiti ritamski notni zapis. Međutim, da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenika, vidi se po verbalnim zahtjevima u kojima se traži podjela na skupine i izvođenje na kanonski način. Za svako skupno izvođenje potreban je angažman učitelja koji će učenike podijeliti u skupine i izvesti pripremne radnje izvođenju kao što su dodatna objašnjenja, uvježbavanja ili dogovori. U zahtjevima poput ovog: „Svirajte četvrtinke i četvrtinske pauze prema predloženoj pratnji pjesmi.“ (Sikirica i sur. 2013: 19) skupno izvođenje traži se notnim zapisom koji je uz te citate ispisan u paralelna dva ili tri notna sistema koji zahtijevaju istovremeno izvođenje ritma na više udaraljki.

Postoje i prilično brojni zahtjevi za sviranjem bez notnoga zapisa gdje se najčešće traži isticanje doba. Međutim, opet se pojavljuju zahtjevi za podjelom na skupine i sviranjem na kanonski način, čime se pokazuje da je udžbenički materijal zapravo upućen učitelju.

Izvođenje brojalica traži se na gotovo jednak način kao izvođenje pjesama zahtjevima poput: „...brojilicu pratite sviranjem četvrtinki štapićima ili tjeloglazbom.“ (Sikirica i sur. 2013: 14) u kojima udžbenik nije od velike pomoći, a nije ni izravno izrečeno treba li se svirati skupno. Ipak, ponekad se traži i podjela na skupine uz upute što treba izvoditi koja skupina, ali i odabir pojedinca. Jasno je da je učitelj taj koji će podijeliti razred ili odabrati pojedinca, stoga je takav tekst opet uputa učitelju kojoj ne bi smjelo biti mjesta u udžbeniku namijenjenom učeniku.

Postoje i zadatci sviranja koji nisu vezani uz pjevanje i brojalice kao što su: „Jeste li do sada na glazbenom svirali? Niste ponijeli glazbala? Ništa zato! Imate sa sobom savršeno glazbalo – svoje tijelo. Izaberite način kojim ćete ozvučiti svoje tijelo i pozdraviti se.“ ili „Pripremite dvije čaše. **Pojedinac neka složi jedan takt trodobne ili četverodobne mjere** koristeći velike čaše za četvrtinke, a male za osminke. **Ostali dio razreda** neka izvodi taj takt tjeloglazbom ili ritamskim glazbalima. Kako bi zadatak bio zanimljiviji, kod ponavljanja ritma čaše zamijenite novima ili ih uklonite, ovisno o tome koja trajanja želite. Mijenjanje čaša treba biti brzo kako se ritamski tok ne bi prekidao.“ (Sikirica i sur. 2013: 9, 52). Pretposljednji zadatak uopće nije sviranje već „pozdravljanje“ i to udaranjem prijatelja iz razreda. Puritanci bi čak mogli reći da je to poziv na nasilje jer je uopće upitno postoji li skladba u kojoj, primjerice, članovi orkestra „sviraju“ tako da se međusobno udaraju. Ostalim bi se zahtjevima moglo prigovoriti i na nejasnim uputama, da je zapravo riječ o glazbenim igrama, pa i vrsti glazbenog stvaralaštva, no najvažnije je da se njima predviđa skupno izvođenje koje je neprovedivo bez učitelja.

Sviranje udaraljki očekuje se čak i uz sviranje blok-flaute. Naravno, budući da nije moguće istovremeno samostalno svirati blok-flautu i štapiće ili bubanj, i to su skupni zadatci.

Sviranju melodijskih glazbala najozbiljnije se pristupilo u završnom dijelu udžbenika nazvanom *Izborni sadržaj*. Tu su uz fotografije objašnjenja izgleda blok-flaute, objašnjenja kako držati tijelo i ruke te kako dobiti ton, a kasnije je ispisana i shema prstohvata. Inače, sviranju blok-flaute posvećeno je 19 melodijskih primjera koji su ispisani u notnome zapisu. Da bi se omogućilo sviranje, uz pet primjera stoji nacrt i fotografija prstohvata koji je potreban za dobivanje tona koji simbolizira ispisana nota. Ti nacrti i već ranije spomenuta shema vrlo su korisni onome tko razumije ritam te bi čak u slučaju upornoga i darovitoga učenika mogli i poslužiti za samostalno sviranje, pa i za usvajanje jednostavnih, osobito već od ranije poznatih pjesama. No, u udžbeniku postoje i zapisi u više paralelnih notnih sistema za dvije (skupine) blok-flaute, pa čak i za sviranje uz različitu pratnju na čak tri različite udaraljke. Naravno, nije moguće samostalno sviranje više glazbala te je opet udžbenik namijenjen učioničkoj uporabi premda bi učenik dijelom mogao i sam kod kuće uvježbavati sviranje.

Prilično su brojni i zadatci sviranja akordijske pratnje premda su verbalni zahtjevi vrlo rijetki i nalik na ovaj: „Ukrasite izvedbu pjesme sviranjem tonova označenih kružićima u boji na melodijskim glazbalima.“ (Sikirica i sur. 2013: 73). Naime, u sklopu notnoga zapisa gotovo svih pjesama postoje ispisane oznake akordijske pratnje, no u prvoj polovici

udžbenika one su nebojane te su vjerojatno namijenjene učitelju za sviranje pratnje učeničkom pjevanju. U drugoj pak polovici udžbenika te su oznake pratnje obojane i, prema navedenom citatu, trebale bi služiti učenicima. Međutim, nigdje nije objašnjeno kako se svira pratnja te je to očito prepušteno učitelju.

Udžbenik predviđa i sviranje melodijske pratnje pjevanju s nekoliko zahtjeva od kojih je najopširniji: „Pronađite na melodijskim udaraljka ili klavijaturi note c i g. Pjevajte pjesmu i svirajte melodijsku pratnju.“ (Sikirica i sur. 2013: 49). Prema citatu se može zaključiti da udžbenik ne nudi objašnjenja kako svirati, nego ga samo zahtijeva. Da bi se ipak taj nedostatak ublažio, postoje i crteži odsječka klavijature uz notni prikaz tonova u crtovlju. Premda i dosad opisanim zahtjevima nedostaje učiteljeva povratna informacija o točnosti izvođenja, on je najviše potreban uz ovaj: „Predloženom **melodijskom pratnjom na ksilofonu, metalofonu i zvončićima** uglazbite otkucaje sata. Sami odlučite koliko će trajati vaša nova skladba. Držite uvijek isti tempo sviranja uz promjenu dinamike.“ (Sikirica i sur. 2013: 61). Naime, uz posljednji citat stoji notni zapis paralelna tri notna sistema, što bi značilo da bi istovremeno trebale svirati tri udaraljke. Takav zahtjev, naravno, nije moguće samostalno ispuniti. Ipak, najsporniji je zadatak: „**Odaberite pojedinca** koji će između ponavljanja pjesme svirati na melodijskom glazbalu svoju melodiju koristeći se tonovima c, d, e, f, g, a.“ (Sikirica i sur. 2013: 51). Jasno je da će učitelj odabrati pojedinca, stoga citat pokazuje da je tekst u udžbeniku uputa namijenjena učitelju. Njoj pak ne bi smjelo biti mjesto u udžbeniku namijenjenom učeniku.

Jedini je donekle realni zahtjev za sviranjem: „Zasvirajte na blok-flautama i ostale pjesme iz udžbenika...“ (Sikirica i sur. 2013: 86). Realnost je tog zahtjeva u tome što bi ga se trebalo shvatiti kao preporuku budući da učenici nisu glazbeno pismeni, no i u tome što se traži sviranje u onom obliku u kojem se to događalo u tradicionalnoj glazbi. Tamo su glazbeni amateri sviranjem oponašali pjevanje poznatih pjesama. Stoga bi sviranje u nastavi u općeobrazovnoj školi trebalo biti prepušteno učitelju, a samostalno sviranje učenika moguće je tek kod darovitih pojedinaca koji će po sluhu na glazbalu oponašati pjesmu koju su već naučili (pjevati).

Udžbenik nudi **slušanje** 51 skladbe koje se zahtijeva na dva načina: grafičkom oznakom za slušanje glazbe (crtežom slušalica) i malenom slikom ili fotografijom skladatelja. Verbalno se zahtijeva slušanje glazbe samo jednom: „Poslušajte hrvatsku himnu u izvedbi različitih izvođačkih sastava.“ (Sikirica i sur. 2013: 71). Prema tom citatu učenik bi mogao slušati glazbu i samostalno.

Nijednom se ne nudi slušanje glazbe bez pitanja ili zadataka, a u njima se najčešće traži određivanje izvođača, glazbala, pjevačkih glasova ili broj izvođača. Ponekad se određivanje glazbala traži raspoznavanjem njihovih uloga kao u pitanju: „Koje se glazbalo izdvaja kao solističko, a koja su glazbala pratnja?“ (Sikirica i sur. 2013: 63). Postoje i pitanja kojima se neizravno traži određivanje izvođača: „Koje zvukove seoskog vrta prepoznajete i koja ga glazbala izvode?“ i „Prepoznajete li zvuk glazbala zbog kojih bi se skladba izvedena na brodu mogla čuti daleko?“ (Sikirica i sur. 2013: 25, 31). Dok prethodno citirana pitanja traže uglavnom jednoznačan odgovor, sljedeći ga zahtjevi nemaju: „Usporedite glasovir s njegovim davnim pretkom čembalom. **U čijoj vam se izvedbi skladba više sviđela (...)?**“, „**Opišite njihov zvuk.**“ i „**Opišite zvuk blok-flaute.**“ (Sikirica i sur. 2013: 27, 13, 77). Dopadljivost skladbe ovisi o individualnim preferencijama učenika, a precizno opisati bilo koji zvuk nemoguć je zadatak čak i profesionalnom glazbeniku te je smisao citiranih zadataka u poticanju učenika na razmišljanje i u razrednoj raspravi. Pitanja koja su pogrešno sročena nalik su ovom: „**Prepoznajete li** glazbala koja izvode skladbu?“ (Sikirica i sur. 2013: 49). Naime, čak i ako bi odgovor bio potvrđan, trebalo bi slijediti pitanje koje bi tražilo određivanje izvođača. Ipak, najsporniji je zadatak: „**Dignite ruku** svaki put kad čujete zajednički nastup zbora i orkestra.“ (Sikirica i sur. 2013: 37) jer pokazuje da bi ga trebao postaviti učitelj budući da bi učenik dizanjem ruke zasigurno trebao njemu signalizirati svoje slušno uočavanje.

Prilično se često traži i određivanje ugođaja, a postoje i zadatci uspoređivanja ugođaja u više skladbi kojima se već naslućuje potreba razredne rasprave. Sljedećim se pak pitanjima pokušava ugođajima skladbe protumačiti neka priča: „Koji stavci skladbe dočaravaju predložene prizore?“ i „Čujete li u njoj satove? (...) Jesu li satovi iz skladbe stali na kraju sami ili ih je netko zaustavio?“ (Sikirica i sur. 2013: 35, 61). Zadatci povezivanja ugođaja glazbe i neke priče jesu uglavnom logični, no i vrlo osjetljivi jer glazba nema svoje konkretno značenje. Zadatak: „**Opišite** ugođaj svakog plesa.“ (Sikirica i sur. 2013: 57) opet svoj smisao može naći samo u razrednoj raspravi jer je suvišno da učenik sebi opisuje vlastite doživljaje. Sljedeća pak pitanja: „Jeste li uspjeli prepoznati koje su glazbalo pjevači oponašali glasom?“ i „Mijenja li se ugođaj u skladbi?“ (Sikirica i sur. 2013: 11, 53) nalik su na ona u prethodnom odlomku koja podrazumijevaju pozitivan odgovor i nakon toga odgovaranje na pitanja koja ne postoje u udžbeniku pa bi ih trebao postaviti učitelj.

Određivanje tempa ima gotovo identične probleme. Uz jednostavne zahtjeve za određivanjem tempa postoje i zahtjevi u kojima se osjeća potreba za nadgledanjem



učeničkoga „kucanja doba“. U dvije skladbe traži se i uspoređivanje tempa i određivanje kako se on mijenjao tijekom skladbe. U nekim se upitima traži ocjenjivanje tempa jer je za plesnost skladbe bitna konstantna i umjerena brzina. Dok se dosad navedenim zahtjevima vezanim uz određivanje tempa naslućuje da ih mora postavljati učitelj, neke formulacije sasvim jasno ukazuju na to da je sadržaj udžbenika zapravo tekst koji mora čitati učitelj jer upravo njemu učenik treba iskazati svoja zapažanja.

Prilično se često traži određivanje mjere, pa i sljedećim zadatkom: „Određite mjeru i otkrijte mijenja li se...“ (Sikirica i sur. 2013: 45) koji je vrlo nespretno izveden. Zapravo je najprije trebalo utvrditi mijenja li se uopće mjera, onda slušno odrediti kada se mjera mijenja, a zatim u trećem slušanju koje su se mjere redom u skladbi pojavljivale. Naravno, ako se mjera ne mijenja, treba samo utvrditi u kojoj je mjeri skladba.

Premda se, što je i korektno, uopće ne spominju glazbeni oblici, njihovo praćenje, a donekle i određivanje traži se pitanjima poput: „**Koliko ste puta čuli ponavljanje** pjesme (...) u skladbi?“ i „**Ponavljaju li se** neki dijelovi skladbe?“ (Sikirica i sur. 2013: 23, 65). Naravno, poželjno bi bilo vrednovanje učeničkih odgovora, što je očiglednije uz sljedeće zadatke: „Poslušajte ulomak i **dignite ruku** kad čujete pjesmu (...)“ i „**Dignite ruku** kad ponovno čujete početni dio.“ (Sikirica i sur. 2013: 23, 59) koje bi zasigurno trebao zadati učitelj jer će upravo njemu učenici signalizirati svoje praćenje glazbenih oblika.

Prilično su brojni i zadatci uspoređivanja, a jedan od karakterističnih je: „Po čemu se razlikuje vaša izvedba; tekstu pjesme, instrumentalnoj pratnji ili tempu izvedbe?“ (Sikirica i sur. 2013: 47). U odgovoru bi bilo poželjno ne navesti samo neki od ponuđenih odgovora nego i preciznije odrediti razlike.

Među zahtjevima za određivanjem dinamike najindikativniji je: „Postupno **kretanje dinamike pratite kretnjom ruke** naviše i naniže.“ (Sikirica i sur. 2013: 21) jer bi citirani tekst nedvojbeno trebao izreći učitelj budući da je besmisleno da učenik sam sebi pokazuje prepoznavanje dinamike. Identična je situacija i u zadatku: „**Oponašajte** kretanje melodijske linije **pokretom**.“ (Sikirica i sur. 2013: 23) koji pokazuje da je i uz određivanje karakteristika melodije poželjan učiteljski nadzor.

Preostala glazbena pitanja i zadatci, poput „Slušajući skladbu, pronađite njezin glazbeni puls. **Pratite puls** skladbe **kuckanjem prstima po klupi**.“ (Sikirica i sur. 2013: 9), imaju isti nedostatak kao i svi dosad navedeni zahtjevi. Postoje, međutim, i glazbena pitanja u kojima se prepoznaju i stručne pogreške kao što su: „Kako je skladatelj zorno dočarao pjev ptice pjevice?“ i „Zašto je skladba nazvana *Ples brusnoga papira?* (...) Može li se njime

izbrusiti i skladba? Izvodi li brusni papir melodiju ili ritam?“ (Sikirica i sur. 2013: 67, 51). Glazbom se ne može ništa zorno dočarati niti se ijedan glazbeni pojam može brusiti.

Među prilično brojnim neglazbenim pitanjima i zadacima najčešće se očekuje ocjenjivanje dopadljivosti skladbi poput: „Koja vam se skladba više sviđa? **Zašto?**“ (Sikirica i sur. 2013: 37). Teško je objasniti zašto se nekome nešto sviđa ili ne, no ova su pitanja ponajprije udžbenički suvišna jer nema smisla da to učenik sam sebi objašnjava. Još je zornija potreba razrednoga okruženja u zadatku: „**Podijelite se na dvije skupine** i pronađite tri razloga zbog kojih vam se jedan valcer sviđa više od drugoga.“ (Sikirica i sur. 2013: 73) jer se traži podjela razreda na skupine. Ostala neglazbena pitanja i zadatci nemaju neke poveznice: „Koje je poznate brojilice skladatelj uglazbio u toj skladbi?“, „Je li solist na klarinetu u skladbi svirao virtuosno?“, „Je li solmizacija na engleskom jeziku slična hrvatskoj solmizaciji? Usporedite sličnosti i razlike između slušanoga primjera i svoje izvedbe pjesme.“, „U kojoj ste prigodi čuli tu skladbu?“ (Sikirica i sur. 2013: 15, 45, 55, 65), među kojima su stručno upitna pitanja: „Kakvu vam je priču ispričala *Brbljavica*?“ i „Koga je sve Amerikanac zatekao na ulicama Pariza?“ (Sikirica i sur. 2013: 39, 75) jer je opet riječ o pretjerivanju s glazbenim mogućnostima. Glazba jednostavno nema moć preciznoga opisivanja i pričanja priča. Zadatak: „**Dignite ruku** kad čujete zvuk automobilskih truba ili topot konja.“ (Sikirica i sur. 2013: 75) još jednom potvrđuje da se udžbenik ne predviđa za samostalno korištenje već da bi učenik trebao dizanjem ruke signalizirati učitelju svoje uočavanje nakon što mu on postavi zadatak.

Grafička oznaka kojom se zahtijeva **glazbeno stvaralaštvo** pokazuje njegov svojevrsni status u udžbeniku. Kako pokazuju sljedeći citati, stvaralaštvo najčešće nema glazbeni karakter: „Možete mijenjati **tekst pjesme** ili osmisliti novi.“, „U predloženom **tekstu** zamijenite seljakova dobra svojim dvosložnim riječima. (...) Kakve ste sve zanimljive prijedloge smislili?“, „Pokušajte osmisliti tekst skladbi (...). **Stvarajući tekst**, pjevajte melodiju skladbe kako bi ritam u skladbi i tekstu bio isti.“ (Sikirica i sur. 2013: 25, 27, 83). U svim citiranim zadacima riječ je zapravo o smišljanju verbalnih tekstova, a drugom bi se citatu moglo prigovoriti i na ulaganju učenicima jer otkud udžbenik može znati jesu li učenici smislili *zanimljive* prijedloge. U skupinu neglazbenih zadataka spadaju i zadatci: „**Zamijenite riječi papaluska i papagaj novima**. Pripazite na odgovarajući broj slogova. Kakve ste nove zanimljive stihove dobili? Nagradite najbolje.“ i „Kralj i kraljica živjeli su u vječnoj ljubavi okruženi poljem lavandina cvijeta... Nastavite tako da **svatko ispriča dio priče**, a između pojedinih ulomaka zapjevajte pjesmu (...).“ (Sikirica i sur. 2013: 28, 73), no

ti zadatci osim neglazbenosti imaju i manu što se njima predviđa izvođenje u razrednom okruženju koje ne može organizirati udžbenik. Naime, u prvom od posljednja dva citata piše da bi trebalo nagraditi najbolje. Tko jedini može nagrađivati učenike? Učitelj, te je stoga citirani udžbenički tekst uputa što bi on trebao učiniti. I posljednji citat govori o tome da bi svatko trebao ispričati dio priče, što znači da se ni taj zadatak ne može samostalno izvesti. Ni zadatci: „Promotrite fotografije i ispričajte zvukovnu priču glazbalima. Neka se čuju jureći, uspavani ili jedva čujni zvukovi dana i noći.“, „Dočarajte jedan kišni dan od prvih kapljica kiše do jakoga pljuska s grmljavinom. Osim tjeloglazbe, dosjetite se i drugih izvora zvuka koji će vam pomoći dočarati ugođaj kišnoga dana.“, „**Podijelite se na skupine** i glazbalima dočarajte prve vjesnike proljeća, proljetno jutro (...). Na početku pjesme, između njezinih kitica ili na kraju, svirajte uvježbane zvukovne slike i njima obogatite pjesmu.“ (Sikirica i sur. 2013: 42, 48, 59) zapravo nisu zadatci glazbenoga stvaralaštva već oponašanja zvukova, a posljednji citat ima i manu skupnoga izvođenja.

Postoji i zadatak koji bi mogao imati i glazbeni i stvaralački karakter: „Skladajte svoju zagonetnu skladbu. **Sjedinite ukруг** (...). **Odaberite pojedinca** koji će vas postupno uključivati u zajedničko sviranje laganim dodirom ramena. S dva dodira upozorit će vas da prestanete svirati. Koji biste naslov dali svojoj skladbi?“ (Sikirica i sur. 2013: 29), no njime se predviđa skupno izvođenje koje opet mora organizirati učitelj.

U sljedećim se zadacima glazbeno stvaralaštvo svodi na upotpunjavanje već postojeće skladbe: „Pjesmu možete obogatiti izvedbom novih ritmova između kitica. Pripazite da vaši ritmovi zadrže ugođaj i metriku pjesme.“ i „Želite li i zapjevati tu brojilicu? Neka vaša melodija prati ugođaj teksta.“ (Sikirica i sur. 2013: 31, 43). Bez obzira na to što se ovim zadacima ne može prigovoriti na neglazbenosti ili prijedlogu skupnoga izvođenja, udžbenik savjetima nije značajno pomogao u realizaciji glazbenoga stvaralaštva. Vjerojatno se i tu sadržaj udžbenika oslanja na pomoć učitelja koji bi morao pomoći u pripremi, ali i savjetovati učenike u realizaciji tijekom i nakon izvođenja zadatka.

Što se **muzikoloških sadržaja** tiče, u udžbeniku su brojnim objašnjenjima pojašnjeni sljedeći pojmovi teorije glazbe: glazbeni puls, tempo, dinamika, melodija i njene karakteristike, ritam, a na kraju udžbenika postoji i *Pojmovnik* različitih glazbenih pojmova. Osim prikaza notnoga pisma i objašnjenja taktne crte i znaka završetka, objašnjeni su i različiti notni znakovi: ligatura, oznaka D.C. al Fine, oznake za prvi i drugi završetak, violinski ključ i crtovlje, oznake mjere, osnovne notne vrijednosti te različite pauze ili stanke. Prikazi ljestvica vjerojatno su u funkciji pomoći sviranju, a tek objašnjenje ljestvice,

solmizacije i glazbene abecede ima isključivu namjeru prijenosa muzikološkoga znanja.

Izvođački sastavi predstavljeni su fotografijama, no i objašnjenjima skladatelja, izvođača i simfonijskoga orkestra te kratkom informacijom o tradiciji klapskoga pjevanja. Jedini tekst koji nije udžbenički korektan, a spada u područje objašnjenja izvođačkih sastava je: „Vaši su vršnjaci udružili glasove i zapjevali u dječjem zboru.“ (Sikirica i sur. 2013: 11). Takva nagovorna dosjetka mogla bi, eventualno, biti dio učiteljeva govora, ali ne i udžbenika jer učeniku ne pruža važnu glazbenu informaciju.

Slično izvođačkim sastavima, 16 glazbala prikazano je fotografijama, a tri kratkim informacijama uz navođenje pretpostavke o nastanku puhačkih glazbala. Uz muzikološka objašnjenja ne bi trebala biti pitanja poput: „...Ljudi se druže sa zvukom različitih puhaćih svirala. Zašto to ne biste i vi učinili?“ (Sikirica i sur. 2013: 77) jer takvo pitanje opet ne pruža učeniku relevantno znanje ni informaciju. Udžbenik nudi i popis skladatelja s izgovorom njihovih imena i prezimena. Od tradicijske glazbe postoji tek informacija o usmenom prenošenju tradicijske kulture i objašnjenje jurjevskih narodnih običaja uz fotografiju. Objašnjene su pak samo one glazbene vrste koje proizlaze iz aktivnosti pjevanja i slušanja glazbe: kanon i uspavanka, te postoji informacija o prigodnosti izvođenja državne himne. O rijetkim skladbama nude se kratke informacije o njihovom imenovanju i nastanku.

**Neizravni glazbeni sadržaji** koji zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora su različite fotografije. Ulogu koju su imali crteži u udžbenicima za prva tri razreda osnovne škole istoga izdavača, sad su uglavnom preuzele fotografije te se njima pokušava ilustrirati verbalni sadržaj pjesama i skladbi ili barem fotografije žele biti asocijacija naslovu ili smislu skladbe uz prijedlog kojih stoje te se njima prikazuju: vojnici koji stupaju, šuma bambusa, zvonik crkve svetog Duje u Splitu, kip svetog Vlahe u Dubrovniku itd. Brojne su fotografije koje prikazuju izvođenje glazbe, no bez muzikoloških namjera predstavljanja izvođača. Primjerice, prikazom skupnoga izvođenja „tjeloglazbe“ i sviranja raznih glazbala želi se najaviti radosno provođenje aktivnosti na glazbenoj nastavi.

Od svih neizravnih glazbenih sadržaja najbrojnija su različita pitanja i zadatci. Neki od njih svoju neizravnu vezu s glazbom imaju isključivo preko verbalnoga teksta. To su pitanja o bambusu, prepoznavanju breze, značenju riječi *jimba*, prijateljstvu, snijegu, blagdanima i darivanju, običajima, sličnosti hrvatskoga s drugim jezicima, fašniku i maskama, ljubavi, rijekama, šaljivim tekstovima pjesama, proljeću, satovima, simboličnim lavandinog cvijeta ili željama za putovanjem. Sljedeća pitanja i zadatci imaju smisla samo u razrednoj polemici: „Koja ste glazbala odabrali za sviranje polovinka? **Zašto?**“ i „**Volite li plesati? Poznajete li**

tradicijske plesove i pjesme?“ (Sikirica i sur 2013: 15, 18). Naime, nema smisla da učenik sam sebi objašnjava što on to zna, voli, prepoznaje ili što misli. Zadatak: „**Istražite može li bambus biti i glazbalo.**“ (Sikirica i sur 2013: 13) prilično je i nedorečen jer nije jasno kako bi to učenik trebao istraživati. Osim toga, sasvim nebitan naslov pjesme postaje predmetom ozbiljne aktivnosti. Ostali zadatci: „**Raspravite** značenje narodne izreke (...).“, „**Ispričajte** svoju božićnu priču...“ (Sikirica i sur 2013: 30, 37) zahtijevaju potpuno neglazbene aktivnosti pričanja potaknutoga temama verbalnih tekstova, pisanja čestitke, organiziranja i crtanja. Posebno je sporne vrijednosti zadatak: „Nacrtajte ili izradite i vi svoj *perpetuum mobile*.“ (Sikirica i sur. 2013: 29) jer je upitno ima li smisla uopće postavljati zadatak koji je nemoguće izvršiti?!

Premda su i već dosad citirana pitanja i zadatci smisleni za postavljanje tek u razrednom okruženju, ono je neophodno u zadatku: „Između ponavljanja **izaberite** brojilicom **tko će svirati** solistički dio na udaraljka ili recitirati odabrani ili izmišljeni stih...“ (Sikirica i sur. 2013: 81), ali i u brojnim zahtjevima u kojima se traži podjela na parove ili skupine. Jasno je da je učitelj taj koji će organizirati skupno izvođenje ili odabrati najuvjerljiviji odgovor. Nadalje, tekst: „Pjevate li radije sami ili u društvu? **Pozdravite se i upoznajte međusobno pjevajući pjesme** i slušajući glazbu koju volite. Prisjetite se pjesama koje ste naučili u školi, od prijatelja ili s radija i televizije. Imaju li sličnosti?“ (Sikirica i sur. 2013: 8) izrazito je nepovezan, ali dobrim dijelom i neprovediv u praksi. Zadatci: „Odsvirajte svoje ime ili ime svoga prijatelja na blok-flauti. **Pogodite koju je brojlicu ili ritam poznate pjesme odsvirao vaš prijatelj.**“ (Sikirica i sur. 2013: 79) također su nepovezani jer je riječ o dva odvojena zadatka te je prva rečenica upućena jednom, a druga drugom učeniku.

Izuzetno su brojna pitanja i zadatci kojima se provjerava znanje muzikoloških sadržaja poput ovih: „U kojem ste taktu brojilice zamijetili ligaturu?“, „Gdje melodija u pjesmi uzlazi, a gdje silazi?“, „Koje ste riječi naglasili izgovarajući brojlicu?“, „Imenujte glazbala s fotografije“, „Što znate o blok-flauti i srodnim puhaćim glazbalima?“ (Sikirica i sur. 2013: 15, 29, 31, 49, 67) kojima se najčešće traži poznavanje notnih znakova, ali i razumijevanje pojmova glazbene teorije i karakteristika glazbe te poznavanje glazbala. Ne samo da bi trebalo prepustiti svako uvježbavanje i provjeru glazbenoga znanja učitelju, nego je pitanje unutar zadataka: „Izađite iz klupa i koračajte uz skladbu složno poput vojnika. Jeste li uspjeli uskladiti istodobni korak svih učenika u razredu? Dok ste koračali, većini je korak desne noge bio teži, a lijevi lakši. Zvuk vaših koraka otkucavao je glazbene dobe.“ (Sikirica i sur. 2013: 9) zapravo izravno upućeno učitelju te je potpuno besmisleno da udžbenik pita učitelja je li

uspio uskladiti korake svojih učenika! Zadatak: „Poredajte **po redu** sve **tonove** pjesme. Usporedite dobiveni niz s notnim zapisom desno. Što ste dobili?“ (Sikirica i sur. 2013: 53) pojmovno je pak pogrešan. Ne može se učenicima zadati zadatak da poredaju tonove po redu ako ne znaju po kojem redu. Naravno, želi se reći po visini, premda je i visina tona dvojbena, ali uobičajen izraz za ton određene frekvencije.

Ostaje još nejasan zadatak: „Istražite koje su tradicijske pjesme popularne u susjednim zemljama.“ (Sikirica i sur. 2013: 33) jer nije rečeno kako bi ga učenik trebao izvršiti, dok je zadatak: „Danas možete blok-flautu i kupiti, zato zavirite u trgovine glazbala i pogledajte od kojih su sve materijala izrađene.“ (Sikirica i sur. 2013: 67) prilično iracionalan, neekonomičan pa i nadobudan jer bi učenik trebao potrošiti dosta vremena pa vjerojatno i novca da sazna jednostavnu i nebitnu informaciju da se blok-flaute izrađuju od drveta i plastike. Zadatak: „Nakon što ste naučili pjesmu, preuzmite ulogu učitelja glazbenog. Naučite svoje roditelje, braću i sestre, prijatelje ili susjede veselu proljetnu pjesmu. Je li to bio lak zadatak?“ (Sikirica i sur. 2013: 67), zaista je moguć, doduše, u slučaju vrlo darovitih učenika, no učiteljsko zanimanje ovdje se prikazuje s priličnim podcjenjivanjem jer ispada da učenik već može isto što i učitelj ili da je i učitelj na isti način naučio pjesme.

Priličan prostor udžbenika zauzimaju i ostali neizravni glazbeni sadržaji i zadatci među kojima su najbrojnije nepotrebne najave aktivnosti koje bi se trebale raditi na nastavi, i to za svaki nastavni sat, te najava izbornoga sadržaja i jedan usputni prijedlog: „Ako želite naučiti svirati blok-flautu, pogledajte dodatak udžbeniku.“ (Sikirica i sur. 2013: 67). Rečenice: „Prijateljstvo zlata vrijedi.“ i „Proljeće je doba obnove, rasta i cvata. Tada je sve bujno i krepko. Neka vas novi život nadahne u pjevanju i sviranju.“ (Sikirica i sur. 2013: 30, 58) treba shvatiti kao motivacijske, a povezanost s glazbom imaju preko verbalnih tekstova pjesama. Motivacijsku ulogu imaju i tekstovi: „Do sada ste uživali u dubokim, srednjim i visokim tonovima lijepih pjesama. Kad ih složite postupno po redu, možete se popeti i spustiti glazbenim ljestvama.“ i „U skladbi (...) nota se *a* od smijeha razigrala i zaplesala u trodobnoj mjeri.“ (Sikirica i sur. 2013: 55, 79), no figurativna objašnjenja mogu zbuniti učenika, a u njima se osjeća i potreba autorica udžbenika za dodvoravanjem koje je još otvorenije u komentaru: „Sigurno ste se dobro zabavili svirajući i slušajući svoje prve tonove na blok-flauti.“ (Sikirica i sur. 2013: 79). Kako autorice znaju da su se učenici dobro zabavili?! Informacije o održavanju Bečkoga novogodišnjega koncerta uz fotografiju, o mjestima na kojima se održavaju koncerti te objašnjenje virtuoza jedine su glazbeno korisne informacije.

Stvaranje zabavnoga ozračja redovita je svrha crteža koji su s glazbom povezani preko

verbalnih tekstova pjesama ili samo naziva skladbi. Njima se prikazuje: izvođenje brojalice, breza, konjanik, saonice djeda Mraza i dr. Dva crteža imaju svrhu na zabavan način pripomoći objašnjenjima glazbenih mjera i to usporedbom s mjerenjem vremena i krojačkom mjerom te kako su ptice guranjem „spojile“ dvije dvočetvrtinske mjere u jednu četveročetvrtinsku. Osim crteža u udžbeniku postoje i slike Mozartove obitelji dok muzicira, plovidbe rijekom Temzom, J. Runjanina i A. Mihanovića te Escherova slika *Vodopad*. Neke od slika prikazuju autore, a neke imaju povezanost s nazivima skladbi.

Po zauzimanju udžbeničkoga prostora slijede glazbene igre koje bi se trebale izvoditi prema prijedlozima i uputama unutar kojih su znakovite rečenice: „**Podijelite se na nekoliko skupina**. Svaka skupina neka odredi svoju kombinaciju ritmova...“; „**Jedan učenik, okrenut leđima razredu, pogada** tko iz razreda pripovijeda ili pjeva naučenu pjesmu.“; „Uzmite glazbala i **oponašajte pojedinca među sobom** koji će plesati i pokretima tijela pokazivati vam što da svirate...“; „**Dok pojedinac** među vama **izvodi ritam s ilustracije, ostali neka pogađaju** koliko je sati.“; „Zaigrajte glazbeni kviz: **zadajte si međusobno ritam** ili melodiju poznate pjesme na neutralni slog.“ (Sikirica i sur. 2013: 33, 44, 47, 61, 74). Njihova je mana što zahtijevaju skupno izvođenje koje ne može organizirati udžbenik. Zadatak: „**Izaberite pojedinca** koji će svirati metalofon ili drugo melodijsko glazbalo, a ostali neka pokretom tijela prate visinu tonova.“ (Sikirica i sur. 2013: 49) uputa je učitelju jer će upravo on izabrati pojedinca i ostalima dati upute što trebaju raditi. No, među glazbenim igrama ima i onih kojima nije jedini nedostatak to što je za provedbu potreban učitelj. Naime, igra: „**Podijelite se na dvije skupine**. Svaka skupina neka **zvukom glazbala dočara određenu boju** koju ostali trebaju pogoditi.“ (Sikirica i sur. 2013: 35) sasvim je besmislena jer je zapravo riječ o potpuno nasumičnom pogađanju boja budući da se glazbom ne može dočarati nijedna boja. Može se samo govoriti o svijetloj i tamnoj boji tona glazbala.

Od devet zadataka plesanja, ponekad se izvođenje traži jednostavnim zahtjevom bez ikakvih uputa poput: „Zaplešite naučene korake uz instrumentalnu izvedbu pjesme.“ ili „Kad naučite svirati francuski tradicijski ples, možete uz njega i zaplesati.“ (Sikirica i sur. 2013: 41, 81), dok se sljedeći zahtijevaju gotovo slobodnim pokretom: „Prvi dio pjesme **plješćite u paru**, a u drugom se dijelu **vrтите u parovima** držeći se rukom pod ruku. Osim zadanih, predložite **i stvorite nove plesne korake**. Slijedite ugođaj pjesme i razvoj priče.“ i „Neka vas zvuk blok-flaute odvede u daleku prošlost. **Osmislite ples u paru** koji će svojim usklađenim i elegantnim pokretima oponašati melodijska kretanja blok-flaute u skladbi.“ (Sikirica i sur. 2013: 57, 82). Narednim se uputama želi verbalno objasniti kako bi trebalo plesati: „**Uхватite**

**se u kolo.** Koračajte dobe krećući se ulijevo. Ples možete završiti tako da vas netko među vama povede u otvoreno šetano kolo.“; „Dijelove između ponavljanja glavne melodije **plešite u paru**, a kad čujete glavnu melodiju, **uhvatite se u kolo.**“ (Sikirica i sur. 2013: 27). Uz sljedeće upute: „Zaplešite (...) prema predloženim koracima. Načinite sedam koraka udesno, sedam ulijevo. Tri koraka udesno, tri ulijevo. Jedan korak naprijed, jedan korak natrag. Četiri koraka u mjestu.“ (Sikirica i sur. 2013: 19) pak stoje fotografije kojima se pokušava dodatno pojasniti pokrete, a uz upute: „Valcer je društveni ples u trodobnoj mjeri. **Plešu ga parovi** vrteći se oko vlastite osi, obilazeći plesnu dvoranu. Zaplešite valcer!“ (Sikirica i sur. 2013: 73) stoji skica plesnih koraka. Nijedna od citiranih uputa nije dovoljno precizna da bi sasvim objasnila kako bi trebalo plesati, no najveći je nedostatak taj što se predviđa skupna aktivnost koju ne može organizirati udžbenik, a i izvedbu može korigirati samo učitelj.

Premda nisu glazbenoga karaktera, prilično brojna objašnjenja riječi iz dijalekta, kao i tumačenja strane riječi iz naziva skladbe, izgovora te objašnjenja pojmova lavande i brojalice, korisna su jer su učeniku vjerojatno razumljiva i to u samostalnom korištenju udžbenika.

Pokret uz glazbu traži se na više načina od kojih je jedan crtežima stopala iznad notnoga zapisa pjesama bez ikakvoga verbalnoga zahtjeva, ali i prijedlozima bez uputa: „Umjesto riječi *bijel*, možete izvesti i svoj pokret ili zvuk.“ ili „Pridružite mu pokret.“, „Prošećite brojilicu (...). Kod koje ste riječi koračali dvije dobe? Pazite da se ne okliznete na riječ *leed* i slado-*leed* jer traju dvije dobe.“ i „Izvedite brojilicu koračajući. (...) Koliko ste slogova izgovorili na jedan korak?“ (Sikirica i sur. 2013: 35, 57, 15, 25). Pitanjima koja u posljednja dva citata slijede nakon prijedloga izvođenja pokreta, želi se zapravo prikazati različite notne vrijednosti. Zadatak: „Dočarajte zimske prizore uz pokret. U kojim dijelovima skladbe možete zamisliti kako se: 1. kličete, izvodite piruete, padate na led, 2. smrzavate u snježnoj oluji, 3. grijete u toplom domu čitajući knjigu uz topli čaj?“ (Sikirica i sur. 2013: 35) zapravo traži glumljenje doživljaja ugođaja glazbe, a zadatak: „Izrazite doživljaj vjetra pokretom. **Stanite ukrug** i uhvatite se za ruke. Koračajte i podižite ruke prema naprijed kada pjesma postaje postupno glasnija i natrag kada se pjesma postupno stišava.“ (Sikirica i sur. 2013: 20) izravno traži skupno izvođenje i stoga ga ne može organizirati ni provesti udžbenik pa nema potrebe da se uopće nalazi u udžbeniku.

**Neglazbeni sadržaji** mogli bi se kategorizirati u nekoliko skupina. Jedna bi bila skupina pitanja o stjecanju novih prijatelja i prihvaćanju novih učenika, jedinstvenosti pojedinca i međusobnom uspoređivanju, pozitivnim osobinama i sl., što spadaju u moralni odgoj, odnosno u nastavu sata razrednika. Drugu skupinu čine pitanja o nerazumljivim i



nepoznatim riječima, provedenim zimskim praznicima, točnosti, iskazivanju ljubavi, planiranju ljetnih praznika i sl. Ona nemaju neki odgojni smisao, a smisljena su samo u razgovoru u razrednom okruženju sličnom onom na satovima razrednika. Neki pak tekstovi imaju isključivo motivacijsku ulogu u smislu doprinosa ugodnom razrednom ozračju kao što je ovaj: „Zastanite i osluhnite šapat lista breze.“ (Sikirica i sur. 2013: 22). Postoji niz pitanja, poput: „Ima li mjesto u kojem živite sveca zaštitnika? Ima li ga možda vaša obitelj?“ (Sikirica i sur. 2013: 17), na koja bi možda i bilo lijepo znati odgovor, no taj odgovor ne predstavlja glazbeno znanje. U neglazbeni sadržaj udžbenika spada još i jedna fotografija dviju nasmiješenih djevojčica s mobitelom i slušalicama.

Neglazbeni zadatci u udžbeniku su: „**Objasnite izreku...**“, „Zamislite da ste kralj ili kraljica. Kakvu biste skladbu naručili i za koju prigodu? Koga biste pozvali na svečanost? **Naslikajte sliku** te svečanosti ili **napišite** o njoj **priču**.“, „Složite od slogova pjesme (...) i slogova svoga imena svoje novo afričko ime ili pozdrav.“, „Volite li jutro? Slušate li pjev ptica? **Osluhnite** pjevaju li **ptice u proljeće** posebno lijepo i veselo.“ (Sikirica i sur. 2013: 17, 31, 50, 67). Citirani zadatci mogli bi se i samostalno rješavati, osim ovog: „**U četveročlanim skupinama** pronađite dvije dobre osobine koje su vam svima zajedničke. Ispišite ih na ploču. Od svih predloženih odaberite dvije vama najpoželjnije. Prepoznajete li ih kod svojih prijatelja?“ (Sikirica i sur. 2013: 65) jer je riječ o skupnom zadatku.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 24,5** %, sviranje 15,12 %, slušanje glazbe 3,74 %, glazbeno stvaralaštvo 0,9 %, **muzikološki sadržaji 7,71** %, neizravni glazbeni sadržaji 22,98 %, neglazbeni sadržaji 0,95 % te neiskorišteni prostor 24,1 %. Pjesmarica zauzima 1029 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 21 stranicu, dok muzikološki sadržaji čine 324 retka koji bi stali na sedam stranica udžbenika.

## V. Dvořak, M. Jeličić Špoljar, E. Kirchmayer Bilić: *Allegro 4 u glazbenom svijetu*

Udžbenik ima 83 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 78 stranica. Udžbenik nema sadržaja koji bi spadao u područje **glazbenoga opismenjivanja**.

Što se tiče **pjevanja**, u udžbeniku su ispisane 32 pjesme i četiri ritamske skladbe u notnome zapisu. Pjevanje se redovito zahtijeva crtežom mikrofona te je jedini izravni verbalni zahtjev: „Pjesma se izvodi pet puta.“ (Dvořak i sur. 2013: 13), a on je ujedno i uputa kako bi trebalo pjevati. Pitanja: „Možeš li stupati uz ovu pjesmu? Kako se nazivaju takve skladbe?“ (Dvořak i sur. 2013a: 31) zapravo žele iznuditi odgovor kojim bi se pjesma okarakterizirala

kao koračnica. Takva su pitanja korektna ako ih postavi učitelj jer potiču razmišljanje, nakon čega slijedi spoznaja, no u udžbeniku ona služe da bi ih učitelj pročitao učenicima nakon usvajanja pjesme.

Izvođenje ritamskih skladbi zahtijeva se grafičkom oznakom te verbalno: „Izgovori sljedeće primjere pazeći da svaki ton traje ovisno o napisanoj noti. Pri čitanju primjera, dobe možeš pratiti laganim udaranjem prstima po klupi. Izgovori tekst tako da jače naglasiš prvu dobu.“ i „Izgovori sljedeći primjer naglašavajući prvu dobu.“ (Dvořak i sur. 2013a: 22, 33). Citati ostavljaju dojam da bi učenik mogao samostalno izvesti predložene ritamske primjere, no tad bi izostala povratna informacija o poštovanju uputa i notnoga teksta, ali i savjet što se treba napraviti da bi izvedba bila korektna.

Udžbenikom se traži aktivnost **sviranja** svega nekoliko puta, a oznake akordijske pratnje najbrojniji su sadržaji namijenjeni sviranju. Naime, u sklopu notnoga zapisa baš svih pjesama postoje obojane oznake tonova akordijske pratnje koje, međutim, nigdje nisu verbalno objašnjene, stoga se logično može zaključiti da te oznake zapravo služe učitelju kako bi svojim sviranjem pratio svoje i učeničko pjevanje.

Sljedeći je primjer vjerojatno jedini zahtjev za sviranjem melodijskih glazbala: „Pratnja pjesmi može se izvesti pjevajući tekst (...) ili sviranjem na metalofonu.“ (Dvořak i sur. 2013a: 32). Premda nakon citiranoga verbalnoga teksta slijedi notni od samo dva tona, čak i takvo jednostavno sviranje traži (kratko) uvježbavanje, idealno pod nadzorom učitelja.

Sviranje udaraljki s neodređenom visinom tona traži se četiri puta i to prema notnim zapisima. Nigdje se verbalno ne traži pomoć učitelja i ne nude se neke upute koje bi pomogle izvođenju sviranja. Tekst usmjeren sviranju udaraljki svodi se na: „Redoslijed sviranja uz slušanje skladbe: AABABAABB“ i „Prijedlog ritamske pratnje...“ (Dvořak i sur. 2013a: 38, 47). Naznačavanje redoslijeda dijelova neće značajno pomoći samom sviranju, a, prema crtežima i notnim zapisom u dva i tri paralelna sistema, očekuje se istovremeno sviranje više glazbala koje se ne može samostalno izvesti te je nužna učiteljeva intervencija u organizaciji i pojašnjavanju izvođenja. Ritmiziranje se traži i crtežima dlanova i udaraljki ispred notnih zapisa.

Predviđa se **slušanje** 32 skladbe. Ono se uvijek zahtijeva malenim crtežom zvučnika, a jedini verbalni zahtjev jest: „Poslušaj skladbu na glasoviru.“ (Dvořak i sur. 2013a: 61).

Opet su najbrojnija pitanja i zadatci kojima se traži određivanje izvođača i glazbala. Nebitno je zahtjevnije traženje izvođača sa solističkom ili pratećom funkcijom, primjerice: „Koje **glazbalo izvodi melodiju**, a kojem je namijenjena uloga **pratnje**?“ (Dvořak i sur.

2013a: 51). Sljedećim se pak pitanjima: „**Jesi li** tijekom slušanja prepoznao/prepoznala neka glazbala?“ „**Prepoznaješ li** zvuk predmeta koji pokazuje da muškarci obavljaju kovačke poslove?“ (Dvořak i sur. 2013a: 25, 37) zapravo očekuje potvrđan odgovor, ali i odgovaranje na nepostavljeno pitanje o tome koja su to glazbala, odnosno predmet. Ta pitanja sama po sebi nisu loša, no pokazuju razgovorni smisao njihova postavljanja te su stoga udžbenički problematična. Naime, učitelj će svoje naredno pitanje prilagoditi ovisno o odgovoru učenika na prethodno pitanje, no udžbenik to ne može budući da je komunikacija s udžbenikom jednosmjerna. Sljedeća pak pitanja: „Pjevaju li pjevači uz instrumentalnu pratnju ili a cappella (...)?“ „**Zašto se** sastav ovakvog pjevačkog zbora naziva mješovitim zborom?“ „Kako se zove pjevački sastav koji je izvodio brojalice?“ i „**Što misliš** kako se naziva takav orkestar?“ (Dvořak i sur. 2013a: 28, 37, 45, 55) imaju vezu s karakteristikama izvođača i zato zahtijevaju više promišljanja, a neka i obrazlaganje. Ne samo da je učitelj potreban da barem sasluša i prokomentira obrazloženja, nego je nužan i u slučaju ovog zahtjeva: „Koje se glazbalo ističe u skladbi? **Uoči** svako njegovo pojavljivanje **dizanjem ruke**.“ (Dvořak i sur. 2013a: 19). Naime, učitelj je jedina osoba kojoj ima smisla pokazivati svoja uočavanja pa bi upravo on i trebao učenicima postaviti citirani zadatak.

Sljedeći su po brojnosti pitanja i zadatci kojima se traži određivanje tempa, odnosno brzine izvođenja. U skladbi pokraj čijeg prijedloga slušanja piše „Opiši kretanje vlaka. Kojom se brzinom vlak kreće?“ (Dvořak i sur. 2013a: 16) glazbom se želi opisati kretanje vlaka pa je to zadatak određivanja tempa skladbe.

Vrlo često traži se i određivanje ugođaja skladbe, pa i zahtjevima: „Koja polka je napisana kao glazbena šala, a koja je namijenjena plesu?“ „**Usporedi ugođaj** u skladbama...“, „**Kako je** Vivaldi dočarao padanje kiše?“ „Između odsviranih dijelova kao teme proljeća, javljaju se prizori iz prirode. Prepoznaj ih.“ (Dvořak i sur. 2013a: 23, 33, 55, 63), koji bi trebali biti popraćeni opširnijim objašnjenjem. Ta objašnjenja, ali i naredna opisivanja i obrazlaganja: „Odgovara li ugođaj glazbe temi filma? **Objasni**.“, „**Opiši** kako zamišljaš prizore u skladbi...“, „Zvuči li ti ova skladba poput rock-glazbe? **Obrazloži** svoj odgovor.“ „**Opiši** ugođaj skladbe.“ (Dvořak i sur. 2013a: 31, 33, 39, 47) svoj pravi smisao dobivaju tek u razgovoru u razrednom okruženju. Bez učitelja pak ovaj zadatak: „**Dizanjem ruke označi** dolazak vlaka u stanicu.“ (Dvořak i sur. 2013a: 16) uopće nema smisla. Dolazak vlaka, naravno, ovisan je o doživljaju ugođaja skladbe, no besmisleno je da učenik sam sebi obrazlaže svoje mišljenje ili opisuje svoje doživljaje, a još je besmislenije da sebi rukom pokazuje svoje dojmove. Svi pak zadatci u kojima treba sudjelovati i učitelj nepotrebni su u

udžbeniku jer bi ih trebao postaviti učitelj.

Nekoliko puta traži se i određivanje dinamike (glasnoće).

Sljedeći zahtjevi: „**Koliko dijelova** ima skladba?“, „**Koliko si dijelova** uočio/uočila?“, „Slušajući skladbu, **uoči teme** koje prikazuju različite prizore.“ (Dvořak i sur. 2013a: 19, 53, 57) vezani su uz glazbene oblike, a uz njih bi moglo biti vezano i pitanje: „**Koliko se puta čuje samo orkestar**, a koliko puta pjevački zbor uz pratnju orkestra?“ (Dvořak i sur. 2013a: 37) jer se najčešće pojava orkestra vezuje uz jedan glazbeni dio, odnosno melodiju, a isto je i s pojavom pjevačkoga zbora uz pratnju orkestra. Svakako, bilo bi poželjno da učitelj potvrdi ili odbaci odgovor učenika.

Ostala su sljedeća pojedinačna pitanja i zadatci kojima je teško naći poveznicu: „Proizvode li ona šumove ili tonove?“, „Usporedi skladbe...“, „Jesu li obje polke u istoj mjeri? Kojoj?“, „Usporedi obradbu pjesme (...) s izvornim napjevom. Po čemu se razlikuju?“, „Pjevaju li svi pjevači iste visine tona?“ (Dvořak i sur. 2013a: 16, 17, 23, 26, 28). Odgovore i rješenja na sva citirana pitanja i zadatke trebao bi saslušati i prokomentirati učitelj pa je stoga logično da ih učitelj postavlja, i to po svojoj želji. Naredni su zadatci problematični čak i ako bi ih postavio učitelj: „Prati i prepoznaj uzlaznu i silaznu melodiju u skladbi...“ i „Opiši zvuk violine.“ (Dvořak i sur. 2013a: 49, 47). Naime, u pretposljednem citatu nije jasno kako bi učenik trebao pratiti melodiju, dok je posljednji problematičan jer precizno opisati zvuk bilo kojeg glazbala ne može čak ni profesionalni glazbenik te zadatak može imati tek razgovornu svrhu.

Ostala pitanja i zadatci vezani uz prijedlog slušanja glazbe nisu glazbenog karaktera te se njima najčešće traži iskazivanje dopadljivosti. Premda je i u razgovoru vrlo problematično objasniti zašto nam je nešto dopadljivije, bez diskusije obrazlaganje sviđanja postaje potpuno besmisleno jer nema smisla da učenik sam sebi obrazlaže što mu se i zašto više sviđa. Tek sukob različitih argumenata može imati donekle smisla. Pitanja: „**Što misliš**, zašto su na izložbi slike razmaknute jedna od druge?“ i „Jesi li već čuo/čula (...) i gdje?“ (Dvořak i sur. 2013a: 60, 73) svoj pravi smisao zapravo imaju u odgovaranju u sklopu nastave gdje učitelj, nakon što sasluša odgovore, završava raspravu svojim odgovorom ili mišlju koja bi trebala biti zaključna.

U udžbeniku su pronađena četiri zadatka koja spadaju u pokušaj poticanja (glazbenoga) **stvaralaštva**. Zadatci: „Izmisli vlastiti **tekst** koristeći se ritmom brojalice...“ i „Osmisli daljnji **tekst** šaljiva sadržaja ove vrlo stare đачke pjesme.“ (Dvořak i sur. 2013a: 45, 72) uopće nemaju glazbeni karakter jer traže izmišljanje verbalnoga teksta u kojem bi se

trebali poštovati naglasci postojeće brojalice ili pjesme i to tako da se naglasci glazbe podudaraju s naglascima riječi. U sljedećem pak zadatku: „**Izgovorite** sljedeće rečenice **zajedno s učiteljem/učiteljicom**. Pridruži im odgovarajući tijek melodije...“ (Dvořak i sur. 2013a: 49) zapravo nije riječ o glazbenom stvaralaštvu koliko o želji da se pokaže mogućnost isticanja naglasaka verbalnoga teksta melodijom. Budući da takvog objašnjenja u udžbeniku nema, traži se angažman učitelja.

Jedini pravi zadatak glazbenoga stvaralaštva jest: „**Zajedno s učiteljem/učiteljicom** glazbene kulture smislite himnu svojega razreda.“ (Dvořak i sur. 2013a: 31). Citirani tekst ni na koji način nije pomogao realizaciji glazbenoga stvaralaštva već ga je samo predložio. Izuzetno je problematično i što se zapravo daje zadatak učitelju. Citirani tekst može biti i vrlo neugodan za učitelja koji nije spreman ili ne želi skladati himnu razreda jer bi učenici mogli učitelja doživjeti kao stručnjaka koji nije sposoban izvršavati udžbenikom predložene zadatke. Situacija je time gora što bi u školi moglo biti više četvrtih razreda pa ako učenici ocijene da je neka druga razredna himna ljepša od njihove, učitelj bi čak mogao biti optužen da je skloniji nekom razredu.

Od svih **muzikoloških sadržaja**, najviše prostora udžbenika zauzimaju objašnjenja iz područja teorije glazbe, odnosno glazbenog pisma: objašnjenje zvuka, potrebe ili razloga postojanja notnih znakova, načina bilježenja visine tonova u crtovlje, potrebe različitih notnih vrijednosti, oznaka glasnoće, boje tona, dobe i notne vrijednosti, takta i mjere, polovinke s točkom, pauze ili stanke, tempa, melodije, razloga postojanja violinskoga ključa, dinamike, pizzicata, solmizacije i glazbene abecede, glazbene ljestvice; te navođenje četiri kvalitete po kojima se razlikuju tonovi, informacija da glazba traje u vremenu, razgranati dijagram kojim se prikazuju karakteristike i kvalitete tona. Sljedeće su pak notne oznake jednostavno prikazane i imenovane: oznake mjere, takt, taktzna crta i znak završetka, znakovi ponavljanja, četvrtinska, polovinska i cijela pauza te nastanak osminki dijeljenjem četvrtinke. Uz notne vrijednosti redovito su ispisani i njihovi ritamski slogovi.

Po zauzimanju udžbeničkoga prostora slijede sadržaji posvećeni glazbalima te je njihov 11 predstavljeno samo fotografijama, a tambura samica jedino je glazbalo o kojemu se nudi i nekoliko kratkih informacija.

U udžbeniku postoje i vrlo različite kratke informacije o nekoliko skladbi. Te su informacije ponekad nužne za bolje razumijevanje skladbe, no često služe samo poticajnom ozračju za slušanje predložene skladbe.

Slično kao i glazbala, i izvođački sastavi: simfonijski i gudački orkestar, predstavljeni

su fotografijama, ali bez ikakvog verbalnoga objašnjenja. Sažetim informacijama iz životopisa predstavljena su samo tri skladatelja. Usputno je objašnjeno i pet glazbenih vrsta.

Ostali muzikološki sadržaji sasvim su pojedinačni pa od popularne glazbe postoje samo kratke informacije o grupi *The Beatles*, od glazbenih oblika prikaz dvodijelnoga oblika, od tradicijske glazbe opis tradicijske glazbe inuitskoga naroda, a od pjevačkih glasova informacija da postoje pjevački glasovi koji se razlikuju po visini.

Premda nisu najbrojnije, od svih **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka** fotografije zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora. Njima se prikazuje plesanje različitih plesova, različiti načini izvođenja glazbe, prizori iz filmova u kojima sa pojavljuju pjesme, narodne nošnje i sl. Sasvim ugodajnu ulogu imaju fotografije dvorca, plakata za film, kipa V. Lisinskog, prirode i venecijanskog karnevala. Dok se nekim fotografijama jednostavno želi prikazati glazbala koja izvode skladbu predviđenu za slušanje, fotografijom sviranja pizzicata na violončelu želi se, koliko je to udžbenikom moguće, pripomoći objašnjenju tog načina sviranja. Budući da je fotografija statična, takav način prikaza ipak neće značajno pomoći boljem pa ni dojmlijivijem shvaćanju.

Crteži uglavnom imaju ulogu stvaranja zabavnoga ozračja pa je njima prikazano: stilizirano notno crtovlje, kuća sačinjena od notnih znakova, različite notne vrijednosti uz ispis slova (glazbene) abecede te omot nosača zvuka. Samo jedan crtež ima donekle obrazovnu ulogu jer prikazuje kako bi se učenici trebali ponašati tijekom školskih priredbi. Slike koje se nalaze u udžbeniku vjerojatno su redom umjetnička djela te su uglavnom tematski povezane sa skladbama.

Među brojnim pitanjima i zadacima, isključivu povezanost s glazbom kroz verbalni tekst imaju zahtjevi kojima se traži znanje o povijesnom razdoblju i zaštitnicima gradova, određivanje raspoloženja u pjesmama i božićnim običajima, tumačenje smisla i poruke pjesme. Vjerojatno se postavljanje dosad citiranih zahtjeva predviđa tijekom nastave, no zadatci objašnjavanja i opisivanja poput: „Jesu li razlike u govoru bogatstvo hrvatskog jezika? **Obrazloži** svoje mišljenje.“, „Jesi li i ti dulje izbivao/izbivala iz svog doma? **Opiši svoje osjećaje** pri povratku kući.“, „Voliš li se maskirati? **Objasni** svoj odgovor.“ (Dvořak i sur. 2013a: 25, 47, 57) zasigurno svoj smisao pronalaze samo u razrednome okruženju. Budući da je besmisleno da sam sebi tumači svoja razmišljanja, učeniku citirani udžbenički sadržaj ne znači gotovo ništa jer bi ga trebao pročitati učitelj i to u razrednome okruženju. Gotovo je identična situacija i kod pitanja i zadataka prisjećanja sličnih ovome: „**Poznaješ li** koračnicu iz još nekog filma?“ (Dvořak i sur. 2013a: 31). Pitanja i zadatci nalik posljednjem citatu

zapravo imaju svrhu ponavljanja već stečenog znanja. Za razliku od njih, zahtjevi kojima se traži: poznavanje notnih vrijednosti, imenovanje skupine pjevača i svirača te glazbala važnih za izvođenje rock-glazbe, uspoređivanje opsega glasova djevojčica i dječaka, određivanje tempa i broja dijelova skladbe, uočavanje melodijskoga tijeka, ocjenjivanje plesnosti skladbe, prepoznavanje oznaka dinamike, povezivanje stihova i notnoga zapisa, a među njima i: „O kojih sedam tonova govori tekst?“, „Koji notni znakovi ti pomažu pronaći početak i kraj pjesme?“ (Dvořak i sur. 2013a: 67, 71) imaju, uz smisao utvrđivanja naučenoga nastavnoga gradiva, donekle heurističku svrhu logičnoga zaključivanja. Spoznajna uloga, ali i razvijanje logične prosudbe osobito će biti efikasno u razrednome okruženju gdje će poticajno i pomalo natjecateljsko ozračje rezultirati intenzivnim razmišljanjem učenika. Da se želi upravo takva razredna situacija, potvrđuju zahtjevi za obrazlaganjem, opisivanjem i objašnjavanjem kao što su: „Zašto je prije pjevanja korisna lagana tjelovježba? **Obrazloži** svoje mišljenje.“, „**Objasni** ulogu dirigenta u izvođenju neke skladbe.“, „**Opiši** kako se izvodi brojalice. Izvedi brojalice koje poznaješ.“ (Dvořak i sur. 2013a: 13, 37, 45) koji su logični isključivo u razrednome okruženju. Naredni pak zahtjevi: „Možeš li čuti neke zvukove čak i onda kad je **u učionici** tišina? Pokušaj odrediti odakle ti zvukovi dolaze. (...) **Usporedite međusobno zvukove** koje ste slušali.“ (Dvořak i sur. 2013a: 15) čak i izrijekom govore o zvukovima u učionici te međusobnom uspoređivanju zvukova koje su učenici čuli. Takvo razredno okruženje ne može negirati i izbjevati učiteljev angažman.

U udžbeniku postoje tri prijedloga glazbenih igara, od kojih se prva zadaje neizravno komentarem: „S pomoću igre lako je svladati glazbeno pismo“ (Dvořak i sur. 2013a: 22) uz koji je fotografija dječaka koji slaže notne znakove u crtovlje. Premda ne postoji objašnjenje, fotografija dovoljno jasno tumači kako bi se igra trebala odvijati. Učenik bi i sam mogao slagati notne vrijednosti u taktove, no rezultat njegova rada trebao bi provjeriti, i na taj način vrednovati učitelj. Ostale su igre opisane pravilima: „Pridruži pojmove pripadajućim glazbenim sastavnicama. **U igri može sudjelovati dva do četiri igrača** (...). Zadatak je igrača da u bilježnicu napiše glazbenu oznaku za pojam napisan u polju. (...) Ako više igrača ima isti broj točnih odgovora, pobjeđuje onaj koji je prvi došao do cilja.“ i „**U igri mogu sudjelovati dva do četiri igrača** (...). Dužnost je igrača da u bilježnicu upiše pojam koji pokazuje vrh zaustavljene olovke i naziv slušane skladbe u kojoj se ključni pojam pojavljuje.“ (Dvořak i sur. 2013a: 80, 83). Predviđa se, dakle, skupno igranje te je poželjan nadzor učitelja.

Samo se dvaput zahtijeva izvođenje pokreta uz glazbu i to zahtjevima: „Prilikom

prvog izvođenja pjeva se cijeli tekst. Pri svakom sljedećem izvođenju izostavlja se naziv jednog dijela tijela i zamjenjuje pokretom. U posljednjem izvođenju pjevaju se samo riječi *takni* i *zatim*.“ i „Pjevajte pjesmu (...) i pokretima tijela ispričajte priču prema uputama. (...) *A* odlučno, veslajući (...) *B* promatrajući...“ (Dvořak i sur. 2013a: 13, 35). Nigdje nema naznake treba li pokrete raditi samostalno ili skupno, no razredno bi okruženje bilo logično jer se pokreti predviđaju uz izvođenje pjesme koju učenik ne može naučiti samostalno koristeći udžbenik. Nakon izvođenja posljednjega opisanoga zadatka slijedi pitanje: „U čemu se je razlikovalo višekratno izvođenje pjesme?“ (Dvořak i sur. 2013a: 35) koje neizravno zahtijeva objašnjavanje razlika u ponavljanju, a objašnjavanje pak postaje prilično besmisleno bez sugovornika.

Ples se izravno zahtijeva u razrednom okruženju verbalnim tekstom: „**Zaplešite u razredu** uz ovu pjesmu koja je u trodobnoj mjeri. Koji biste ples zaplesali u trodobnoj mjeri? Jeste li uspješno plesali i pri kraju pjesme? Što se promijenilo? Kakvim biste pokretima u drugom dijelu pjesme prikazali razočaranje dječaka?“ (Dvořak i sur. 2013a: 53). Ne samo da je nedostatak što udžbenik predviđa skupno izvođenje koje bi trebao organizirati učitelj, nego umjesto uputa kako bi trebalo plesati, udžbenik nudi pitanja. Stoga se može zaključiti da se udžbenikom predlaže izvođenje plesa, ali prilično improviziranoga ili prepuštenoga objašnjenjima i uputama učitelja.

U udžbeniku uz zapis nekoliko pjesama namijenjenih pjevanju postoje i objašnjenja riječi iz različitih dijalekata, ali i objašnjenje strane riječi iz naziva skladbe. Premda ta objašnjenja ne pridonose glazbenom znanju, vrlo su korisna za razumijevanje smisla pjesama, ali i karaktera skladbe.

Od ostalih neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka, u udžbeniku su dvije najave sadržaja udžbenika te su prilično česte informacije koje autorice vjerojatno smatraju važnima za opću glazbenu kulturu. Tako postoje verbalni tekstovi uz fotografije u kojima se govori o: vedrini u plesovima naroda Južne Amerike, Bečkim dječacima, novogodišnjim balovima u Beču i uglednim glazbenicima koji podučavaju mlade. Od takvih „kulturnih“ informacija Koncertna dvorana Vatroslav Lisinski predstavlja se fotografijom, a verbalno udžbenik nudi: glazbeni bonton ponašanja na školskim priredbama, objašnjenje virtuoznosti i tekst posvećen plesu. Informacija o usklađenosti koraka i ritma udaraljki piše uz fotografiju vojnika koji stupaju svirajući udaraljke, no koliko je njihov korak usklađen s ritmom koji izvode, nemoguće se uvjeriti jer je fotografija statična i ne nudi zvuk. Vrlo je upitna efikasnost informacije u shvaćanju funkcije metronoma da sat mjeri vrijeme, a metronom mjeri vrijeme



u glazbi. Dvojbena je i informacija: „Tonovima se mogu predočiti i zvukovi koji nas okružuju u svakodnevnom životu.“ (Dvořak i sur. 2013a: 16) jer smo u svakodnevnom životu okruženi zvukovima, a vrlo rijetko (osim, naravno, u glazbi) tonovima. Mišljenje o zvuku puhaćih glazbala (Dvořak i sur. 2013a: 41) uglavnom je subjektivno te ga treba izbjegavati u udžbeniku.

U **neglazbene sadržaje** udžbenika spadaju pitanja: „Što osjećaš kada je tišina oko tebe? Što tebi znači tišina?“ i „Kako se čovjek treba odnositi prema prirodi da bi ga zemlja darovala svojim plodovima?“ te fotografija djece koja skaču (Dvořak i sur. 2013a: 38, 54, 64). Fotografija dječjeg veselja može pridonijeti vedrom radnom ozračju u razredu, no ona nema veze s glazbom. Citirana pitanja usmjerena su prema moralnom odgoju te spadaju u nastavu *Sata razrednika*, a učitelj nastave glazbe mogao bi se tim pitanjima baviti isključivo vlastitim nahođenjem.

Tekst: „Jesi li bio/bila u cirkusu? **Opiši** svoj doživljaj.“ (Dvořak i sur. 2013a: 71), osim što je sasvim neglazbenoga karaktera, zadatkom opisivanja neizravno traži i razredno okruženje jer je nesuvislo da učenik sam sebi opisuje svoj doživljaj pa je stoga dodatno udžbenički suvišan.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 24,09 %**, sviranje 7,59 %, slušanje glazbe 3,61 %, glazbeno stvaralaštvo 0,2 %, **muzikološki sadržaji 10,26 %**, neizravni glazbeni sadržaji 33,33 %, neglazbeni sadržaji 0,37 % te neiskorišteni prostor 20,55 %. Pjesmarica zauzima 714 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 19 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 304 retka koji bi stali na osam stranica udžbenika.

### 3.3.3.5. Udžbenici petog razreda osnovne škole

#### **A. Gašpardi, T. Lazarić, N. Raguž, Z. Štefanac: *Svijet glazbe 5***

Udžbenik ima 64 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 60 stranica. Težnje udžbenika za **glazbenim opismenjivanjem** svode se na dva slučaja, točnije, dvije ritamske figure. Obje ritamske figure predstavljane su notnim prikazima s ispisom ritamskih slogova nakon čega slijede pitanja: „U kojim se taktovima pjesme (...) čuje ritam ♩ ♪?“ i „Čuje li se ritam ♩♩ i u drugom dijelu teme?“ (Gašpardi i sur. 2014b: 13, 28). U prvom zadatku prepoznavanje je vezano uz područje pjevanja, a drugi put slušanja glazbe. To znači da prvi zasigurno nije moguće samostalno izvesti jer bi netko (učitelj) trebao pjevati, a budući da je pjesma ispisana u notnome zapisu, najvjerojatnije će učenik vizualno prepoznati ritamsku

figuru te zapravo i nije riječ o pravome glazbenome opismenjivanju, već poznavanju notnih znakova. Prepoznavanje druge ritamske figure zaista traži glazbenu pismenost budući da bi je učenik trebao prepoznati u slušnome primjeru. Zadatak ipak nije udžbenički korektan jer udžbenik ne može dati učeniku povratnu informaciju o točnosti učeničkoga odgovora, a, osim toga, ni učitelj ne može biti zadovoljan samo potvrdnim odgovorom, već bi učenik trebao precizirati kada čuje traženu ritamsku figuru. Dakle, udžbenik ne nudi pitanja učenicima već učitelju koji će nadalje razraditi pitanje te učiniti ga obrazovno efikasnim.

Što se tiče **pjevanja**, u udžbeniku se nalaze notni zapisi ukupno 40 pjesama i dviju ritamskih skladbi. Zapravo je to jedna ritamska skladba ispisana u dvije verzije od kojih je druga dvoglasna. Ni u ovom udžbeniku nigdje se ne spominje učitelj, a pjevanje pjesama podrazumijeva se već samim zapisom pjesme.

Postoje samo dvije upute kako bi trebalo pjevati: „Otpjevaj pjesmu u polaganom, umjerenom i brzom tempu.“ i „Tijekom izvedbe obrati posebnu pozornost na oznake za dinamiku. Izvedi pjesmu tako da svaku iduću kiticu otpjevaš u bržem tempu.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 17, 22). Citirane upute učenik bi i mogao samostalno razumjeti, no one neće pomoći osnovnom problemu samostalnoga usvajanja novih i nepoznatih pjesama. Da se predviđa skupno pjevanje u razrednom okruženju, pokazuju i dvoglasni notni zapisi te oznake kanonskih početaka. Pitanje: „**Koji tempo odgovara** pjesmi (...)?“ i zadatak: „**Opiši** ugođaj pjesme.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 17, 19, 21) prilično su subjektivne prirode pa svoj smisao dobivaju tek u razrednoj raspravi. Nju pak ne može organizirati udžbenik pa predstavljaju tekst koji bi trebao izreći učitelj.

U pristupu **sviranju** udaraljki nema didaktičkoga principa postupnosti te prijedlozi izgledaju kao prigode da se nešto pojasni ili uvježba, a što nije sama vještina sviranja. Tako se prijedlozima: „Ritamske primjere izvedi pljeskanjem ili nekom udaraljkom.“ i „Otpjevaj pjesmu uz lagano sviranje mjere nekom udaraljkom.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 8, 9) zapravo želi zorno pojasniti razlike između dvodobne, trodobne i četverodobne mjere, no što se htjelo postići, pojasnit će tek učitelj. Sljedećim se zahtjevima: „Izvedi pljeskanjem ritam početnog dijela skladbe...“ i „Prilikom ponovnog slušanja „sviraj“ ritam lupkajući lagano prstima o klupu.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 13) želi ukazati na ritamsku figuru koju će, naravno, samim izvođenjem učenik bolje usvojiti te će je lakše i slušno prepoznati, no problem je što bi bilo kakvo izvođenje ritma trebao nadzirati učitelj koji će učeniku dati povratnu informaciju o točnosti izvođenja. Dvoglasje u zahtjevu: „Pjevanje pjesme pratite **sviranjem dvoglasne melodije** na metalofonu ili ksilofonu.“ mogla bi svirati i jedna osoba, no trebala bi biti već

prilično vješta. Što se pak željelo ovime: „Izvedi ritamski primjer čvrsto izgovarajući tekst i pritom plješći ritam.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 28, 11), nije sasvim jasno, no ako se samo htjelo uvježbavati sviranje prema notnome zapisu, to se neće dogoditi jer će učenik jednostavno oponašati izgovaranje teksta, a ne pratiti notne vrijednosti i prema njima određivati ritamske odnose unutar svog izvođenja.

Sviranje blok-flaute izvodi se isključivo sa svrhom ovladavanja sviranja toga glazbala. Ovaj udžbenik nastavlja se na istoimenu udžbenik za četvrti razred pa se više ne objašnjava kako se služi blok-flautom te su na nekoliko završnih udžbeničkih stranica odmah ispisani prstohvati svih tonova na blok-flauti. Od pet primjera koji slijede, jednom se traži istovremeno sviranje flaute i ksilofona, a u drugom istovremeno sviranje dviju flauta. Budući da nije moguće istovremeno samostalno svirati navedena glazbala, udžbenik zasigurno predviđa izvođenje sviranja u razrednom okruženju gdje može, eventualno, služiti kao zbirka primjera, ali ne i kao udžbenik za područje sviranja.

Kao i istoimenu udžbenik za četvrti razred, i ovaj ima oznake akordijske pratnje unutar zapisa gotovo svih pjesama, a koje su zapravo namijenjene učitelju te im stoga nije mjesto u udžbeniku namijenjenom učenicima.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 49 skladbi i to se uglavnom podrazumijeva ispisom malene grafičke oznake koja prikazuje udžbeniku priloženi nosač zvuka, navođenjem skladatelja (ako postoji) ili izvođača i naziva skladbe te se izuzetno rijetko verbalno precizira predloženi primjer i to nakon imperativa *poslušaj* u zahtjevima: „Poslušaj Temu...“, „Poslušaj ovaj narodni napjev u izvedbi...“, „Poslušaj 3. stavak...“ (Gašparđi i sur. 2014b: 16, 43, 58). Postoji, međutim, i zahtjev: „**Prije slušanja otpjevaj** pjesmu...“ (Gašparđi i sur. 2014b: 55), što je zapravo priprema za slušanje skladbe koju obično izvodi učitelj da bi fokusirao pozornost učenika na aktivno slušanje skladbe. Priprava za slušanje je i zahtjev: „**Prije slušanja pročitaj tekst** pjesme.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 51). Naime, uz prijedlog slušanja nekoliko pjesama (str. 48, 50, 51) ispisan je verbalni tekst koji može biti poželjan ako su slušni primjeri pjevani na dijalektu ili je riječ o osobito važnoj verbalnoj poruci za razumijevanje smisla skladbe, no čak i taj sadržaj dobiva svoj puni smisao tek unutar razredne rasprave te je stoga upitna njegova udžbenička vrijednost.

Udžbenikom ponuđena pitanja i zadatci najčešće su vezani uz određivanje izvođača, glazbala i vrste pjevačkoga zbora. Postoje i pitanja o glazbalima što podrazumijevaju postavljanje u udžbeniku nepostojećih pitanja: „Sudjeluje li u izvedbi skladbe samo klavir ili se čuje još neko glazbalo?“ i „**Prepoznaješ li** koja glazbala sudjeluju u izvedbi?“ (Gašparđi i

sur. 2014b: 6, 40). Naime, citiranim pitanjima zapravo se traži imenovanje glazbala te su nužna takva dodatna pitanja koja treba postaviti učitelj. On je neophodan i kod zahtjeva: „Hoće li tonovi koji se izvode na violi biti viši ili niži od tonova violine?“ (Gašpari i sur. 2014b: 55) jer bi citirano pitanje trebalo postaviti prije slušanja, a nakon slušanja trebalo bi slijediti novo pitanje kojim bi se utvrdila točnost apriornoga odgovora. Čak i da postoji pitanje koje bi trebalo slijediti nakon slušanja, učenik ne treba znati što treba pročitati prije ili poslije slušanja te je stoga takav slijed ovisan o volji učitelja. Problem je zahtjeva: „Pjevaju li ženski i muški glasovi neprekidno zajedno tijekom cijele izvedbe?“, „Sviraju li violine uvijek gudačima?“ i „Tijekom slušanja ovog primjera **odredi javljanje** pojedinih gudačkih glazbala...“ (Gašpari i sur. 2014b: 51, 59) u načinu određivanja. Naime, ako pretpostavimo negativan odgovor na prva dva u pretposljednem nizu pitanja, učenik bi trebao učitelju signalizirati trenutak svog uočavanja, u čemu mu tradicionalni udžbenik ne može pomoći. Pitanja poput: „Pjeva li se uz pratnju glazbala ili bez pratnje glazbala?“ i „Tko izvodi melodiju: violončelo ili glasovir?“ (Gašpari i sur. 2014b: 40, 55) samo su dijelom vezana uz prepoznavanje glazbala, a više uz prepoznavanje njegovih funkcija izvođenja glavne melodije ili načina izvođenja te je i njima najveći nedostatak što bi odgovore na njih trebao saslušati i prokomentirati učitelj.

Sljedeći su po brojnosti zahtjevi za određivanjem tempa i uočavanjem njegove promjene, kad bi bilo osobito poželjno da odgovore sasluša učitelj. Naime, ako se tempo mijenja, bilo bi optimalno reći kako se mijenja, kojim redoslijedom i u kojem trenutku. Ta su pak pitanja očigledno prepuštena učitelju.

Gotovo su prethodnoj skupini jednako brojna i pitanja te zadatci vezani za određivanje ili barem nekakvo razumijevanje glazbenih oblika. Ono se traži izravno zahtjevima za: praćenjem dijelova, crtanjem oblikovnoga plana skladbe, određivanjem glazbenoga oblika i broja različitih dijelova, biranjem između dvodijelnosti i trodijelnosti. Uočavanje ponavljanja ili broja nastupa melodije teme također je povezano s određivanjem glazbenih oblika. Premda su i dosad navedena pitanja i zadatci smisljena samo ako ih postavlja učitelj, svaku sumnju u njihovu svrhovitost izvan razrednoga okruženja otklanjaju sljedeći zahtjevi: „Usporedi oblikovni plan glazbenog primjera i oblikovni plan pjesme. Jesu li jednaki ili se razlikuju? **Porazgovarajte** o svojim zapažanjima.“ (Gašpari i sur. 2014b: 29). Naime, jedino bi u razrednom okruženju učenik mogao razgovarati o svojim zapažanjima gdje animator bilo kakvog razgovora može biti samo učitelj, a ne udžbenik.

Prilično su brojni i zahtjevi za određivanjem ugođaja skladbi. Zadatci: „**Opiši** ugođaj

skladbe.“, „**Odgovara li** ugođaj skladbe nazivu skladbe?“ i „**Objasni** zašto je skladatelj u glazbenom prikazu slona upotrijebio zvuk kontrabasa.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 49, 52, 56) ne traže samo kratke odgovore, nego iznošenje mišljenja koje je smisleno samo u komunikaciji te se stoga podrazumijeva razredno okruženje u kojem citirani tekst služi učitelju da bi ga pročitao učenicima.

Nekoliko puta traži se prepoznavanje višeglasja pitanjima poput: „Izvodi li se pjesma jednoglasno ili višeglasno?“, determiniranje tonskoga roda otprilike ovako: „Pažljivim slušanjem odredi koji je dio skladbe u dur tonalitetu, a koji u mol tonalitetu.“ te određivanje mjere zahtjevima od kojih je najsporniji: „Je li mjera dvodobna ili trodobna? Tijekom slušanja **pokretima ruke** označavaj mjeru.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 35, 14, 53) zbog toga što bi učenik trebao pokretima ruke označavati mjeru. Takva vanjska manifestacija ima smisla samo ako se izvodi pred nekim tko sigurno razumije mjeru i može ocijeniti usklađenost pokreta s pulsom glazbe, a, osim toga, u udžbeniku nije objašnjeno kako bi trebalo pokretima ruke označavati dvodobnu, a kako trodobnu mjeru. To bi objašnjenje očigledno trebao dati učitelj.

Pitanja: „Izvode li se tonovi trzanjem žica (pizzicato) tijekom cijele skladbe? Traje li zvuk trznute žice dugo ili kratko? Je li taj ton pun i glasan jednako kao i onaj koji nastaje povlačenjem gudala po žici?“ i „U kojem dijelu skladbe violinist postiže tonove trzanjem žice? Kako nazivamo taj način sviranja na gudačkim glazbalima?“ (Gašparđi i sur. 2014b: 53, 54) dio su heurističke nastave u kojoj se želi do objašnjenja načina sviranja doći što više zaključivanjem samog učenika, no ipak uz nadzor i vođenje učitelja.

Samo dva puta traži se određivanje dinamike od kojih zahtjev: „**Opiši** način pjevanja (tiho, laganim/punim glasom, snažno).“ (Gašparđi i sur. 2014b: 43) sugerira sugovornika koji će saslušati opis.

Zadatci usporedbe kao što je: „Poslušaj i usporedi sljedeće glazbene primjere.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 47) u nastavi su vrlo zanimljivi jer sam otvoreni karakter zadataka dopušta veliku slobodu razmišljanja, ali i veže učeničku pozornost do kraja slušanja snimke budući da se neka razlika može dogoditi i na samom kraju skladbe, no smisao je takvih zadataka, među ostalim, u diskusijama u kojima učenik ne uspoređuje samo dvije skladbe već i svoje mišljenje i zapažanje s razmišljanjima drugih učenika.

U udžbeniku su i sasvim nepovezana pitanja: „Ponavlja li se tijekom skladbe ritam početnog dijela?“, „Pjeva li zbor neprekidno tijekom cijele izvedbe?“, „Koliko puta solo violina ima vodeću ulogu?“ (Gašparđi i sur. 2014b: 13, 49, 58) kojima bi se moglo prigovoriti i na podrazumijevanju učiteljeva angažmana. Primjerice, vjerojatno način prezentacije

učeničke percepcije ponavljanja ritma ne bi trebao biti samo potvrđan odgovor, nego bi učenik trebao manifestirati ili signaliziranjem učitelju ili širim objašnjenjem kojim bi pojasnio kad uočava početnu ritamsku figuru. Naravno, ni učeničko signaliziranje ni objašnjavanje nemaju smisla bez učitelja.

Udžbenik sadrži tri zadatka koja spadaju u **glazbeno stvaralaštvo**. To su: „Za ovu pjesmu **sastavi jednostavnu ritamsku pratnju** na udaraljka. Razmisli kojom bi udaraljkom dočarao/dočarala šum lišća, a kojom bubnjanje kiše.“, „**Osmisli ritamsku pratnju** koristeći štapiće i činele.“ i „Za šaljivu pjesmu (...) **osmisli ritamsku pratnju** na udaraljka. Obrati pozornost na uzmah.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 20, 28, 33). Glazbeno stvaralaštvo u sva tri citirana zadatka samo je djelomično jer se traži samo ritamsko upotpunjavanje već postojeće melodije, no čak i za to udžbenik ne nudi neke bitne savjete na kojima bi učenik mogao temeljiti svoj kreativni rad. Citirani zadatci jednostavno nisu čvrsta potpora za glazbeno stvaralaštvo i bitno ne usmjeravaju učenika na ideje ili mogućnosti kako bi učenik mogao izraziti svoj kreativni duh.

Od svih **muzikoloških sadržaja**, najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju sadržaji posvećeni glazbalima. Kratkim verbalnim objašnjenjima uz fotografije predstavljeno je deset glazbala pojedinačno te gudaća glazbala skupno, a samo fotografijama prikazano je još njih četiri pojedinačno.

Gotovo jednaku zapreminu udžbeničkoga prostora zauzimaju objašnjenja iz područja teorije glazbe: objašnjenje ljestvica, tempa, dinamike, predtakta, uzmaha, promjene mjere u tijeku skladbe te akorda. Ljestvice s jednim predznakom predstavljene su isključivo notnim ispisom. Postoji i jedan prikaz pet različitih notnih vrijednosti koji uz imenovanje nudi i nazive ritamskih slogova koji bi vrijedili samo u četvrtinskim mjerama premda to nije napomenuto u udžbeniku.

Svi naredni izvođački sastavi predstavljeni su isključivo fotografijama: puhački i simfonijski orkestar, dječjački i ženski (pjevački) zbor, pjevačice zabavne glazbe, jazz-sastav i gudački kvartet. Iznimka je verbalno objašnjenje pjevačkih zborova.

Po zauzimanju udžbeničkoga prostora slijede podatci o skladateljima. Vrlo sažetim podacima uz sliku prikazano je šest skladatelja, dok je ostalih četiri prikazano samo slikom uz naznaku godina njihovih rođenja i smrti.

U udžbeniku postoje i mnoge raznovrsne informacije o čak 21 skladbi. O nekim je skladbama navedeno tek u kojoj su vrsti tonaliteta, nekima je skiciran ili samo naveden glazbeni oblik, jednom je ispisan notni zapis ritma početnoga dijela teme, a o ostalim

skladbama ispisano je uglavnom kako su skladbe nastale i za koji izvođački sastav.

Od glazbenih oblika, verbalno i skicama pojašnjeni su pojmovi: glazbene periode, glazbene rečenice i glazbene fraze te oblik dvodijelne i trodijelne pjesme.

Sadržaji vezani uz tradicijsku glazbu najčešće su objašnjenja narodnih običaja koja nemaju izravnu vezu s glazbom te je tako pojašnjeno: koledanje, maskiranje, jurjevski narodni običaji i običaj šaljivosti u tradicijskim pjesmama. Potpuno glazbene informacije upućuju na dvoglasno pjevanje i neutralne slogove u pjesmama Istre i Primorja. Udžbenik daje vrlo kratka objašnjenja šest glazbenih vrsta te informaciju o podrijetlu polke. Izuzetno kratko pojašnjeni su i pojmovi vokalne i instrumentalne glazbe.

Od svih **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka** najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju različite fotografije koje imaju izravnu vezu s glazbom pa se njima prikazuju: izvođenje raznih plesova, pjevački zborovi, dječje izvođenje glazbe, različiti izvođači, udaraljke, omot nosača zvuka, ljudi u narodnim nošnjama, a poneke s glazbom imaju posrednu vezu preko verbalnoga teksta te se na njima vide: labud i cvijet, kišni dan u gradu, lišće u jesen, cvijet svib, ptice u letu, starinski čamac, krošnja stabla u oluji. Većinu fotografija treba shvatiti kao likovno uređenje udžbenika, no neke fotografije mogu imati vrlo sugestivni karakter te stoga samo smetaju korištenju udžbenika budući da se njima prikazuje određena vrsta pjevačkoga zbora, a istovremeno se verbalno traži određivanje izvođača skladbe čije se slušanje predlaže.

Premda crteži imaju vrlo sličnu ulogu kao fotografije, njima se rijetko prikazuje izvođenje glazbe, već različite ilustracije uglavnom verbalnoga teksta pjesama koje prikazuju: životinje iz verbalnoga teksta pjesme, svetog Nikolu, čizme i darove, zvijezdu repaticu i božićne ukrase, Tri kralja koji nose darove i personificiranu četku. Postoje i crteži omota nosača zvuka i grba Republike Hrvatske čija je veza sa skladbama tematska. Takvu tematsku povezanost sa skladbama imaju i umjetničke slike: B. Knebl: *Moja jabuka*, V. Bukovac: *Hrvatski preporod*, D. Weingärtner: *Zasjedanje Hrvatskog sabora 1848. godine* kao slika koja prikazuje Ljudevita Gaja uz naznaku njegove godine rođenja i smrti. Crteži, dakle, imaju još više ilustrativnu i ugođajnu ulogu od fotografija.

Vrlo su brojna različita pitanja i zadatci vezani uz skladbe ili glazbu općenito. Teško je sa sigurnošću tvrditi da samostalnom odgovaranju i rješavanju nisu namijenjeni zahtjevi kojima se traži: određivanje mjere, tonskoga roda, dvodijelnosti ili trodijelnosti, broja dijelova i glazbenoga oblika pjesme, uspoređivanje glazbenih rečenica, naziv završnoga tona, broj i ponavljanje glazbenih rečenica, početak drugoga dijela pjesme, crtanje oblikovnoga plana,

uočavanje i naziv nepotpunoga takta, razlikovanje vokalnih i instrumentalnih izvođačkih ansambala, način dobivanja zvuka na gudaćim glazbalima i kontrbasu, melodijski opseg violine. Međutim, zadatci poput ovoga: „**Otpjevaj dur ljestvicu na nekoliko različitih visina.**“ (Gašparđi i sur. 2014b: 6) zasigurno zahtijevaju učiteljski nadzor i pomoć jer je vještina koja se traži prezahtjevna da bi učenik koji nije izuzetno glazbeno pismen i/ili svjestan tonskih odnosa, mogao takav zadatak izvršiti bez pomoći učitelja. Sljedeća pak tri pitanja posredno zahtijevaju angažman učitelja: „**Poznajesh li** koji društveni ples u trodobnoj mjeri?“, „**Možesh li** odrediti točan naziv ovog tonaliteta?“, „**Što znaš** o klapskom pjevanju (...)?“ (Gašparđi i sur. 2014b: 9, 15, 35). Naime, pretpostavlja se potvrđan odgovor koji bi trebalo nadograditi preciznijim pitanjem koje ne postoji u udžbeniku, nego je prepušteno učitelju. Razgovor se gotovo izravno zahtijeva i u ovim zadacima: „Koja je tvrdnja ispravno napisana? **Objasni.** a) Pjesma (...) je u dur ljestvici. b) Pjesma (...) je u dur tonalitetu.“ i „**Opiši** kako se pri sviranju drži violončelo.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 6, 55) jer je potpuno besmisleno da učenik sam sebi objašnjava ili opisuje bilo što. Bilo kakav razgovor pak ne može organizirati udžbenik već učitelj te se može zaključiti da su neizravna glazbena pitanja i zadatci vjerojatno u potpunosti namijenjena učitelju koji će ih postaviti tijekom nastave.

Ovaj udžbenik također nudi vrlo korisna objašnjenja dijalektalnih riječi iz verbalnih tekstova pjesama. Postoji i objašnjenje riječi pijanist koja je dio naziva skladbe. Sva objašnjenja riječi učenik vjerojatno može i samostalno shvatiti, a često će dobro doći i učitelju.

Rijetki prijedlozi plesa svode se na sljedeće: „Na ovu glazbu možete plesati valcer.“ i „Izvedi ritam plesnog koraka cha-cha-cha.“ (Gašparđi i sur. 2014b: 9, 11). Budući da nijedan prijedlog ne tumači kako bi trebali izgledati plesni koraci, premda drugi (valjda) prijedlog plesa nudi notni ispis ritma plesnoga koraka, izvršenje tih zadataka očigledno je prepušteno učiteljevoj volji, spremnosti, uvježbavanju i organizaciji. Stoga, čak su i rijetki prijedlozi plesa udžbenički suvišni.

Ostali neizravni glazbeni sadržaji i zadatci uglavnom se svode na različite najave dijelova udžbenika, hrvatskih božićnih i domoljubnih pjesama te tradicijske glazbe, predstavljanje raznih izvođača, informacije o dječjem festivalu u Šibeniku i verbalni tekst posvećen svetom Nikoli. Navedene najave može se shvatiti kao organizaciju udžbenika sa svrhom bolje preglednosti, jasnoće i lakoće korištenja, dok preostale informacije mogu biti dijelom opće kulture.

**Neglazbeni sadržaji** udžbenika svode se na fotografiju katedrale svetoga Jakova u



Šibeniku i crtež zvjezdane noći. Ti su sadržaji udžbenički suvišni jer jednostavno nemaju vezu s glazbom.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,32 %, **pjesmarica 28,09 %**, sviranje 5,21 %, slušanje glazbe 5,35 %, glazbeno stvaralaštvo 0,18 %, **muzikološki sadržaji 18,37 %**, neizravni glazbeni sadržaji 15,53 %, neglazbeni sadržaji 1,21 % te neiskorišteni prostor 25,74 %. Pjesmarica zauzima 792 retka verbalnoga teksta i stala bi na 17 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 518 redaka koji bi stali na 12 stranica udžbenika.

### **S. Marić, Lj. Šćedrov: *Glazbena petica***

Udžbenik ima 93 stranice, no analizom će biti obuhvaćeno 85 stranica. Što se **glazbenoga opismenjivanja** tiče, u udžbeniku je nekoliko zahtjeva kojima se traži uočavanje ritamskih figura. Jedna je od njih: „Dok slušate skladbu, tapšanjem koljena označite dobe. **Uočite li u skladbi ritamske naglaske** koji nisu istodobni s vašim tapšanjem, otkrili ste sinkope!“ (Marić i Šćedrov 2013: 21). Glazbeno opismenjivanje prezahtjevno je da bi se točan odgovor podrazumijevao te je stoga nužna učiteljeva povratna informacija o korektnosti odgovora.

Glazbeno opismenjivanje traži se i izvođenjem ritma u zadacima: „U kojim taktovima pjesme uočavate šesnaestinke? Usporedite koliko ste osminki, a koliko šesnaestinki izveli na jednoj dobi.“ i „Pjevajući pjesmu, pljeskanjem istaknite dobe. Pronađite u pjesmi naglašene slogove koje niste izveli istodobno s pljeskom.“ (Marić i Šćedrov 2013: 18, 20). Točnost izvođenja ritma obvezno mora nadzirati učitelj jer u protivnom pogrešno izvođenje ritma može čak voditi u utvrđivanje netočnoga poimanja ritamskih odnosa.

U udžbeniku je notni zapis trideset i jedne pjesme čije se **pjevanje** uvijek zahtijeva malenom stiliziranom grafičkom oznakom mikrofona. Osim tom oznakom pjevanje se redovito verbalno najavljuje u popisu aktivnosti koje se predviđaju za pojedini dan.

Da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenika, najjasnije je vidljivo kod dvoglasnoga ispisa pjesme, ali i u verbalnim uputama: „Ponovno **pjevajte** pjesmu, ali na **kanonski način**. Pjevanjem na kanonski način od jednoglasnoga pjevanja dobit ćete dvoglasno, odnosno troglasno pjevanje.“; „Kada dobro naučite pjesmu, pjevajte je i na kanonski način kako biste dobili **dvoglasnu izvedbu**.“ (Marić i Šćedrov 2013: 9, 36) u kojima je sasvim očigledno skupno višeglasno izvođenje. Čak se i prijedlogom: „**U paru s prijateljem** dogovorite se i predložite kojom ćete glazbenom sastavnicom istaknuti kontrast u

pjesmi (...). Uvježbajte izvedbu i odaberite najuspješniju ideju.“ (Marić i Šćedrov 2013: 23) izravno traži dogovaranje s prijateljem te biranje ideje koju bi očito trebalo predložiti nekoliko parova. Dakle, i ta uputa ukazuje na to da autorice udžbenika i ne pomišljaju na mogućnost samostalnoga korištenja udžbenika. Zadatak: „Pjevajte tradicijske pjesme jer tako sudjelujete u očuvanju glazbene baštine od zaborava.“ (Marić i Šćedrov 2013: 35) trebao bi biti shvaćen kao odgojni tekst kojim se želi potaknuti učenike na razmišljanje o potrebi očuvanja tradicionalne glazbene baštine.

**Sviranje** nemelodijskih udaraljki predlaže se 15 puta i to uvijek uz notni zapis. Ono se, osim notnim zapisom, traži i sljedećim verbalnim zahtjevima za dodavanjem ritamske pratnje i isticanjem dijelova pjesme te uputama: „Ritamsku pratnju možete izvoditi pljeskanjem, naizmjeničnim tapšanjem koljena ili je svirati na udaraljka po svom izboru.“; „Štapićima svirajte dobe označene u prvom dijelu pjesme, a u drugom dijelu pljesnite na svaku dobu.“ (Marić i Šćedrov 2013: 23, 27). Upitno je jesu li navedeni citati učenicima razumljivi, no još je sporniji udžbenički zahtjev simultanoga sviranja na dvije udaraljke, što, dakako, pokazuje da udžbenik nije namijenjen samostalnom korištenju. Sviranje dviju različitih udaraljki, ali ne istovremeno, traži se zahtjevima nalik ovom: „Prvome dijelu pjesme dodajte ritamsku pratnju na tamburinu, a drugome na kastanjetama kako biste različitom zvukovnom bojom istaknuli njezin dvodijelni oblik.“ (Marić i Šćedrov 2013: 63). Bez obzira na to što nije riječ o dvoglasnom sviranju, teško je povjerovati da se predviđa da pojedinac jedan dio pjesme prati na jednoj udaraljki, a zatim uzme drugu i nastavi svirati dalje, te se gotovo sigurno zamišlja podjela razreda na dvije skupine. Potpuno je identična situacija, samo bez ikakvog verbalnoga objašnjenja, kad se isključivo crtežima udaraljki ispred ritamskoga crtovlja zahtijeva naizmjenično sviranje dviju različitih udaraljki. Pojedincu je gotovo nemoguće samostalno izvođenje opisanoga sviranja već samim time što zamjena udaraljki oduzima vrijeme. Bez ikakvog je popratnog verbalnoga teksta i notni zapis pljeskanja koje se može samostalno izvesti premda to vjerojatno nije bila hotimična namjera autorica udžbenika.

Sviranje melodijskih glazbala najčešće se zahtijeva ispisom tonova akordijske pratnje unutar notnoga zapisa gotovo svih pjesama namijenjenih pjevanju. Ipak, takvo se sviranje verbalno traži samo dva puta zahtjevima: „Prateći kružice u boji iznad notnog zapisa pjesme, možete svirati i jednostavnu instrumentalnu pratnju na klavijaturama. Svirajte tonove C ili G na teške dobe.“ i „...svirajte i melodijsku pratnju prema kružicama u boji sve do kraja pjesme.“ (Marić i Šćedrov 2013: 9, 53). Ni citirani tekst ni ispis temeljnoga tona trozvuka unutar notnoga zapisa pjesme, pa čak ni ispis tih tonova unutar prikaza različitih ljestvica neće

osigurati korektno sviranje premda postoje sintesajzeri koji su konfigurirani tako da je dovoljno stisnuti jednu tipku da bi se čuo čitav trozvuk čak i ritmiziran u odabranom ritamskom obrascu. Ipak, nužno bi bilo dodatno objašnjenje sviranja te nadzor izvođenja koje bi trebao izvesti učitelj. Za sviranje inače postoji malena stilizirana grafička oznaka, odnosno crtež gitare, a u njegovu korištenju najsporniji je izostanak uz oznake akordijske pratnje koji je svojevrsna potvrda da bi pratnju trebao izvesti učitelj.

Uz sve ostale zahtjeve za sviranjem melodijskih glazbala postoji notni zapis, a upute poput ovih: „Pažljivo pogledajte pratnju: note s vratom prema dolje svirajte lijevom rukom, a desnom rukom one s vratom prema gore.“ (Marić i Šćedrov 2013: 47) zvuče kao da je najveći problem sviranja kako se služiti notnim zapisom. Međutim, najveći je problem sviranja umno povezivanje notnoga zapisa s mjestom gdje se pojedini ton nalazi na melodijskom glazbalu te koordiniranje pokreta s vremenskim protokom glazbe. Osim toga, udžbenik često jednostavno predlaže sviranje melodijske pratnje pa ponuđeni udžbenički materijal nije dovoljan za samostalno razumijevanje načina sviranja. Ali da se verbalno ne predviđa samostalno izvođenje sviranja, vidljivo u zahtjevu: „Pjesmi možete dodati instrumentalnu pratnju svirajući na ksilofonu istodobno dva tona: note s vratovima okrenutim prema gore svirajte desnom rukom, a note s vratovima prema dolje svirajte lijevom rukom. Na zvončićima višu notu svirajte desnom, a nižu lijevom rukom.“ (Marić i Šćedrov 2013: 9). Naime, notnim zapisom predviđa se istovremeno sviranje dva različita glazbala što nije, osim iznimno, moguće ni uvježbanim glazbenicima te se zasigurno očekuje sviranje koje organizira, tumači i nadzire učitelj u razrednome okruženju. Simultano sviranje dvaju glazbala predlaže se čak tri puta samim notnim zapisom u dva paralelna notna sustava.

Čak i u području sviranja udžbenik nudi sljedeće pitanje: „Dodate li melodiji pjesme dvoglasnu pratnju, hoće li skladba biti jednoglasna, dvoglasna ili troglasna?“ (Marić i Šćedrov 2013: 49). Kao i svako drugo pitanje u udžbeniku, osim retoričkoga, i ovom je nedostatak u tome što odgovor na njega treba saslušati učitelj koji će učeniku dati povratnu informaciju o točnosti njegova odgovora.

Udžbenikom je predviđeno **slušanje** 72 skladbe. Ono se, kao i u udžbeniku istoga izdavača za četvrti razred, zahtijeva malenom slikom, odnosno fotografijom skladatelja ili crtežom slušalica. Verbalno se slušanje tek usputno ponekad spominje u sklopu postavljanja pitanja ili zadataka.

Najmanje je jasan smisao i potreba za notnim zapisom melodije skladbi čije se slušanje predviđa. Taj notni zapis mogao bi služiti pjevanju, premda se to nigdje ne zahtijeva,

a njegova uloga tim je nejasnija jer verbalni tekst unutar jednoga zapisa nije prepjevan na hrvatski jezik.

I u ovom udžbeniku najčešće se traži određivanje izvođača, pjevačkih glasova i glazbala. Ponekad se traži prepoznavanje funkcije koju ima određeni izvođač, kao u pitanju: „Koje glazbalo izvodi glavnu melodiju, a koje pratnju?“ (Marić i Šćedrov 2013: 81). Neobični su zahtjevi: „Koje od navedenih glazbala ne sudjeluje u izvedbi skladbe?“ i „Obratite pozornost na rjeđi način sviranja gudaćih glazbala u kojem svirač brzim prelaskom prsta preko žica oponaša sviranje gitare.“ (Marić i Šćedrov 2013: 79, 85) jer je vrlo neuobičajeno tražiti koje se glazbalo ne čuje ili na što bi trebalo obratiti pozornost. Jedino učitelj može provjeriti je li učenik doista obratio pozornost i slušno nešto percipirao. Zadatak: „Prateći tijek skladbe, odredite skupinu glazbala koju čujete...“ (Marić i Šćedrov 2013: 13) podrazumijeva prisutnost učitelja jer u suprotnom učenik nema kome ukazati na trenutak kad čuje koju skupinu glazbala. Naredna pitanja i zadatci: „Koja se glazbala izmjenjuju u izvedbi šesnaestinki na početku skladbe?“; „Usporedite sastave izvođača (...). Koja grupa izvođača pjeva dvoglasno?“; „Usporedite zvuk violine i viole (...). Koje glazbalo izvodi dublje tonove?“; „Kojim se načinom sviranja služi kontrabasist u toj skladbi?“ (Marić i Šćedrov 2013: 19, 57, 80, 83) ne traže samo prepoznavanje izvođača, već i prepoznavanje šesnaestinki, dvoglasja, uspoređivanje visine tonova dvaju različitih glazbala te načina sviranja. Postoje i dva pitanja koja podrazumijevaju dodatno pitanje ovisno o odgovoru, a nije navedeno u udžbeniku: „Imaju li violina i kontrabas u tom slušnom primjeru jednako istaknutu ulogu?“ i „Smatrate li da je zvuk viole sličniji violini dok svira visoke tonove ili duboke?“ (Marić i Šćedrov 2013: 83, 80). Naime, ako, u pretposljednem citatu, violina i kontrabas nemaju jednako istaknutu ulogu, trebalo bi slijediti pitanje kojim bi se tražilo rangiranje uloga tih glazbala. Na posljednje pak citirano pitanje bilo bi poželjno čuti ne samo kratak odgovor već i objašnjenje zašto je zvuk viole sličniji zvuku violine dok viola svira visoke tonove. I dok sva dosad citirana pitanja i zadatci svoj puni smisao dobivaju tek u razrednom okruženju, opisivanje zvuka glazbala u zadatcima poput ovoga: „**Opišite** svoj doživljaj zvuka violine.“ te zahtjevi: „**Jeste li** lako prepoznali zvuk gudača?“ i „**Čujete li** u pratnji tamburaški sastav ili gudaći orkestar? **Obrazložite** svoj odgovor.“ (Marić i Šćedrov 2013: 77, 78, 79) potpuno su besmisleni bez sugovornika jer je nerazumno da učenik sam sebi opisuje kako doživljava neki zvuk, objašnjava je li mu nešto bilo teško ili nije te obrazlaže svoj odgovor. Ti su citati samo potvrdili da udžbenik nije namijenjen samostalnoj uporabi ni u području slušanja glazbe.

Sljedeća su po brojnosti pitanja i zadatci vezani uz glazbene oblike. Zahtjevima se traži uočavanje ponavljanja pitanjima poput ovoga: „Koliko se puta u skladbi ponavlja ista melodija?“ (Marić i Šćedrov 2013: 13), prepoznavanje dijelova ili cjelina otprilike ovako: „Koliko ste različitih dijelova čuli u toj skladbi?“ (Marić i Šćedrov 2013: 23), odabir sheme glazbenog oblika skladbe kao ovdje: „Odaberite grafički zapis koji prikazuje glazbeni oblik te skladbe.“ (Marić i Šćedrov 2013: 27, 33), a ponekad ispis nekom varijantom zadatka: „Slušajući, svaku cjelinu označite odgovarajućim simbolom slova.“ (Marić i Šćedrov 2013: 71). Određivanje glazbenog oblika izravno se traži tek jednim zadatkom: „Odredite glazbeni oblik...“ (Marić i Šćedrov 2013: 72), ali postoji još niz raznolikih zahtjeva: „Usporedite glazbeni oblik pjesme (...) i temu (...).“; „Je li (...) istoga glazbenog oblika kao i pjesma (...)?“; „Prepoznajete li u skladbi trodijelni oblik aba ili abc?“ (Marić i Šćedrov 2013: 49, 53, 59). Premda bi i sve navedene zahtjeve trebao postaviti i nadzirati učitelj, tek sljedeći zadatak nedvojbeno traži sugovornika: „Je li melodija skladbe velika rečenica ili se sastoji od dviju malih rečenica? **Obrazložite** svoj odgovor.“ (Marić i Šćedrov 2013: 17), a time i, logično, razredno okruženje.

Nekoliko se puta traži i određivanje ugođaja. Rijetka je mogućnost izbora odgovora kao što pruža pitanje: „Je li ta skladba šaljiva ili ozbiljna?“ te su češći udžbenički sporniji zadatci opisivanja i obrazlaganja poput: „**Opišite** ugođaj skladbe...“ (Marić i Šćedrov 2013: 59, 61, 63) zbog potrebe za sugovornikom. Pitanje: „Što mislite, zašto je skladatelj odabrao kontrabas za glazbeni opis slona?“ (Marić i Šćedrov 2013: 82) također spada u određivanje ugođaja jer je kontrabas odabran zato što to glazbalo svojom bojom i dubinom tona daje potreban karakter skladbi, a odgovaranje na pitanje opet bi trebalo izazvati razrednu raspravu koju će voditi učitelj, a ne udžbenik.

Od nekoliko zahtjeva za određivanjem i uočavanjem promjene tempa najindikativniji je zahtjev: „Pratite tempo skladbe tapšanjem doba. U kojim ste slušnim primjerima uočili iste promjene tempa?“ (Marić i Šćedrov 2013: 69) jer su pokreti vjerojatno zadani zbog ukazivanja učitelju na točnost uočavanja i zbog pomoći u pronalaženju odgovora na navedeno pitanje. Pitanje: „**S kojim osjećajima povezujete tu promjenu tempa?**“ (Marić i Šćedrov 2013: 67) može potaknuti pojedinca na razmišljanje, no pravi smisao dobiva tek razrednom raspravom koju potakne učitelj.

Udžbenikom se traži i uočavanje jednoglasnosti, odnosno višeglasnosti zahtjevima poput ovoga: „Jesu li dijelovi pjesme koje pjevaju zajedno jednoglasni ili dvoglasni?“ (Marić i Šćedrov 2013: 57). Naravno, točnost učeničkih odgovora trebao bi potvrditi učitelj.

Određivanje dinamike traži se na različite načine: od jednostavnoga pitanja: „Kojom dinamikom završava ulomak?“ do složenijih pitanja: „**Koje** dinamičke **promjene** čujete u skladbi?“ i „**Mijenjaju li se** (...) i **dinamika** u skladbi? **Opišite** svoja zapažanja.“ (Marić i Šćedrov 2013: 78, 37, 39). Opisivanje promjena podrazumijeva sugovornika te bi bilo idealno kada bi učenik učitelju ukazivao na trenutak kad glazba postaje tiša ili glasnija. Sljedeće pitanje: „Kojim je redosljedom Beethoven mijenjao dinamiku ponavljajući istu melodiju: • violine tiho sviraju melodiju • kontrabasi i viole glasno sviraju melodiju • violine postupno glasnije sviraju melodiju?“ (Marić i Šćedrov 2013: 13) previše olakšava zadatak. Poželjnije bi bilo da učitelj za svako ponavljanje traži određivanje glazbala, a zatim dinamike. Takva pitanja otvorenoga tipa zahtijevaju osjetno više umnoga napora od zadataka višečlanoga izbora. Zahtjev: „Slušajući, pratite dinamiku **kružnim pokretima ruke**. Krešendo pratite sve većim pokretima, a dekrešendo sve manjim. Kojom je dinamikom dočarano približavanje, a kojom udaljavanje kola?“ (Marić i Šćedrov 2013: 29) besmislen je za samostalno izvođenje jer vanjska manifestacija učeničkoga shvaćanja može biti samo signal učitelju.

Sljedeći su po brojnosti zadatci određivanja mjere te tumačenja ritma ovako: „Tijekom slušanja uočite pauze, napete trenutke iščekivanja bez zvuka.“; „Pozorno slušajte i odgonetnite na kojoj je dobi naglasak.“; „**Pratite rukom** dobe.“ (Marić i Šćedrov 2013: 37, 51, 19). Signaliziranje rukom u posljednjem citatu pomaže učitelju kako bi utvrdio percipira li učenik slušno glazbeni puls skladbe. Važna je učenikova umna aktivnost, a pokazivanje rukom samo je vanjski znak učitelju.

Sljedeći udžbenički sadržaj posvećen je praćenju tonskih rodova slušanih skladbi: „Kada čujete melodiju u duru, pratite dobe tapšanjem koljena, a kad je u molu, pucketajte prstima.“, „Koji (...) tonksi rod uočavate u slušnom primjeru?“, „Posebnost zvuka dorske ljestvice možete čuti i u pjesmi...“ (Marić i Šćedrov 2013: 11, 49, 21). Praćenje i određivanje tonskih rodova izuzetno je zahtjevno učenicima općeobrazovne škole te je čak i uz pomoć učitelja teško od njih očekivati uspjeh u rješavanju takvih zadataka. Posljednji citirani zadatak ne zahtijeva rješenje već traži umnu aktivnost.

Ostala glazbena pitanja i zadatci mogu se podijeliti u nekoliko skupina. Prvu skupinu čine sljedeća pitanja i zadatci: „Usporedite dijelove i uočite kontraste ritma, melodije, tempa i izvođača između prvoga i drugoga dijela skladbe.“; „Usporedite pjesme (...). Pjevaju li pjevači pjesmu na kanonski način?“; „Koji dio pjesme (...) prepoznajete na početku uvertire? U čemu se razlikuju pjesma koju ste pjevali od slušnog primjera?“ (Marić i Šćedrov 2013: 23, 44, 47). Njihova je zajednička karakteristika da bi odgovori na njih mogli biti jednoznačni te

da odgovaranjem učenici ne izražavaju svoje mišljenje nego rabe svoje znanje i percepciju. Ipak, bilo bi poželjno da učitelj sasluša, prokomentira i vrednuje odgovore. Druga skupina pitanja su: „Od koliko se taktova sastoji melodija? Je li melodija skladbe velika rečenica ili se sastoji od dviju malih rečenica? **Obrazložite** svoj odgovor.“; „**Koja vam se izvedba više sviđa? Zašto?** U čemu se razlikuju?“ (Marić i Šćedrov 2013: 17, 27). Njihova je zajednička osobina da se njima traži izražavanje učenikoga subjektivnoga mišljenja te je stoga njihova uloga polemičke naravi i ta bi pitanja trebao postaviti učitelj u razrednome okruženju gdje bi se odvila diskusija. Zadatak: „**Uočite trenutak** u kojem kontrabas i violončelo mijenjaju uloge.“ (Marić i Šćedrov 2013: 82) problematičan je stoga što učenik može ukazati na trenutak promjene samo učitelju koji će vrednovati njegovo uočavanje. Najapsurdnija je situacija kod pitanja: „Pripada li ta instrumentalna izvedba pjesme (...) klasičnoj ili tradicijskoj glazbi?“ (Marić i Šćedrov 2013: 79). Naime, uz naziv skladbe piše da je riječ o tradicijskoj instrumentalnoj izvedbi pa je udžbenik toliko namijenjen učitelju da ga učenik čak ne smije otvoriti jer mu je u protivnom već ponuđen odgovor.

Postoje i zahtjevi vezani uz slušanje glazbe koji nemaju izravni glazbeni karakter poput ovih: „Znate li što su fosili? Prepoznajete li melodiju koju je skladatelj (...) predstavio kao fosila?“; „Usporedite (...) tekstove (...) u različitim dijelovima pjesme.“; „Što mislite, o čemu razgovaraju mačke u Rossinijevu duetu?“ (Marić i Šćedrov 2013: 19, 57, 59). Citirani zahtjevi za prepoznavanjem melodije iz televizijske emisije, za razumijevanjem verbalnoga teksta ili onog što bi mogli pretvoriti u verbalni tekst, mogu biti predmet razredne rasprave iako ni tada neće biti glazbeno spoznajni.

Često se grafičkom oznakom označava **stvaralaštvo** koje nije glazbeno, kao u zadatcima: „**Dodajte novi tekst** pjesmi s drugim pozdravima koje poznajete ili predlažete.“ i „**Podijelite se na skupine i napišite zajedno tekst** za treću kiticu pjesme. (...) Na kraju je skupno izvedite i izaberite najbolju izvedbu.“ (Marić i Šćedrov 2013: 9, 44). Nije riječ, dakle, o glazbenom već o literarnom stvaralaštvu, a drugom citiranom zadatku može se prigovoriti i da zahtijeva skupno pisanje verbalnoga teksta. Skupni su zadatci i ovi: „**Dogovorite glazbeni pozdrav svoga razreda** koji će uključiti tekst, glazbu i pokret!“ i „Opišite zvukovima božićni ugođaj. Zamislite da kuglicama kitite božićno drvce ili da se vozite saonicama koje klize po snijegu uz zvuk praporaca. Za glazbenu se sliku koristite različitim zvukovnim bojama udaraljki, dostupnim predmetima, tjeloglazbom i glasovima. Ne zaboravite **u dogovoru sa svojim prijateljima** odabrati dinamiku kojom ćete izvesti svoju božićnu skladbu. Razmislite koja bi dinamika najbolje zvučno predočila sve veći broj ukrasa na drvцу, a koja približavanje

i udaljavanje saonica.“ (Marić i Šćedrov 2013: 9, 33). Učenik se, dakle, mora dogovoriti s prijateljima kako će izvoditi skladbu, ali će njihovo izvođenje vjerojatno biti tek improvizacija oponašanja zvukova i time pokušaj dočaravanja božićnoga ugođaja. Pravu glazbu zapravo ne treba očekivati. Jedini je zaista pravi glazbeni zadatak stvaralaštva: „Skladajte novu melodiju koristeći se s pet tonova pentatonske ljestvice. Možete početi i završiti bilo kojim tonom!“ (Marić i Šćedrov 2013: 41), no u izvršavanju zadatka udžbenik nije gotovo ništa pomogao. Sljedeći zadatak: „**Spojite predložene taktove u jednu cjelinu. Dobivenoj melodiji dopišite tekst.** Gotovu kanonsku slagalicu **možete pjevati jednoglasno i višeglasno.**“ (Marić i Šćedrov 2013: 59) ima i nedostatak potencijalnoga skupnoga karaktera izvođenja, a i stvaralaštvo je zapravo tek djelomično jer šest taktova već ima upisanu melodiju te su moguće samo kombinacije tih taktova. Logičan niz taktova trebao bi biti vođen isključivo glazbenim ukusom koji pristaje tonalitetnoj glazbi. No, veći je problem od logičnosti slijeda što se učenik ne može poslužiti predloženim notnim zapisima. Budući da glazbeno nepismeni učenik ne može protumačiti i „ozvučiti“ notni tekst u svojoj umnoj predodžbi, rezultat rješavanja predloženoga zadatka može biti tek slučajno estetski ugodan. Sljedeći zahtjev: „Da ste skladatelj, koje biste glazbene sastavnice radije odabrali u svojoj božićnoj skladbi (...)? **Obrazložite** svoj odabir.“ (Marić i Šćedrov 2013: 35) ne traži izvođenje stvaralaštva, ali bi obrazlaganje trebalo pokazati barem logičnost razmišljanja koja se pretpostavlja skladateljskom umijeću stvaranja ugođaja različitim skladateljskim postupcima. Budući da bi učenik trebao obrazložiti svoj odabir, opet je riječ o skupnom zadatku razredne rasprave koju bi trebao organizirati učitelj.

Od svih **muzikoloških sadržaja** najviše je udžbeničkoga prostora posvećeno objašnjenjima gudaćih glazbala koja su predstavljena fotografijama i verbalnim objašnjenjima, skupno i pojedinačno, te su predstavljeni načini njihova sviranja. Tek je usputno predstavljeno tradicijsko tanzanijsko glazbalo ngoma.

Neznatno manje prostora zauzimaju različita objašnjenja, prikazi i informacije sljedećih pojmova iz područja teorije glazbe: ligature, legata, punktiranoga ritma, šesnaestinki, sinkope, predtakta, povisilice i razrješilice, alteriranoga tona, vođice, ljestvica, predznaka, glazbene mjere, uzmaha i boje tona. Vrlo su brojni i prikazi različitih ljestvica u notnome zapisu. Premda su prikazi ljestvica imenovani kao da je riječ o zornim prikazima pojmova glazbene teorije, zapravo su ispisi tih ljestvica uglavnom u funkciji pojašnjenja sviranja jer su iznad notnoga zapisa obojani kružići s oznakama tonova koji su ispisani unutar klavijature, a jednaki kružići u istim nijansama boja pojavljuju se i iznad notnoga zapisa



pjesama. U udžbeniku su i dvije kratke informacije o tonskim rodovima i dorskoj ljestvici, a na kraju udžbenika postoji *Pojmovnik* u kojem su objašnjeni različiti glazbeni pojmovi.

Različiti podatci o skladateljima sljedeći su po zauzimanju udžbeničkoga prostora. U udžbeniku postoji tek fotografija i kratke informacije o Orffovim udaraljka i Chopinovim mazurkama, a na samom kraju udžbenika postoji popis skladatelja s izgovorom njihovih imena i prezimena te kratki životopisi tridesetak skladatelja raspoređenih u četiri glazbena stilska razdoblja. Od izvođačkih sastava pojašnjeni su samo: slikovnim prikazom gudački komorni sastav i orkestar te verbalnim objašnjenjima gudački kvartet (uz fotografiju), kvintet i orkestar. Vezano uz glazbene oblike, prilično su brojna objašnjenja: ponavljanja u glazbi, glazbenoga perioda, kontrasta glazbenih cjelina, pojma glazbenih oblika, dvodijelnoga i trodijelnoga oblika, velikoga glazbenoga perioda i fraze. Kratkim objašnjenjem pojašnjeno je šest glazbenih vrsta. Zanimljiv prostor udžbenika zauzimaju usputne informacije o gitari i kastanjetama, violini i kontrabasu u hrvatskoj tradicijskoj te kontrabasu u *jazz*-glazbi i vremenu nastanka *jazz*-glazbe.

Opet od svih **neizravnih glazbenih sadržaja** najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju fotografije, ne zbog brojnosti već prilično velikih dimenzija. Neke od tih fotografija povezanost s glazbom imaju preko verbalnoga teksta skladbi, iako većina prikazuje različito izvođenje glazbe i svirače. Ponekima se predstavlja izvođenje plesova, poznate glazbenike te djevojčicu sa slušalicama, spomenik Eleanor Rigby i radionicu gudačkih glazbala. Sve navedene fotografije imaju neku povezanost s glazbom, no njihova obrazovna vrijednost uglavnom nije velika.

Premda je njihova povezanost s glazbom vrlo različita, od svih neizravnih glazbenih sadržaja najbrojnija su različita pitanja i zadatci. Njihova je veza s glazbom često isključivo preko verbalnih tekstova pjesama pa se traži jezik pozdrava u pjesmi, mišljenje o našem planetu, tematska vrsta, otkrivanje smisla, šaljivost teksta i određivanje vremena pjesme, skriveno značenje riječi, prepričavanje prizora iz pjesme, otkrivanje prenesenih značenja, primatelj riječi, pokazivanje dviju planina na geografskoj karti, ali i: „Zamislite susret bez pozdrava! Kako biste se osjećali? Što izražavate pozdravom? **Opišite** i usporedite kako pozdravljate svoje prijateljice i prijatelje, učiteljice i učitelje, susjede. Istražite, **opišite** i usporedite načine pozdravljanja u različitim kulturama i prigodama...” (Marić i Ščedrov 2013: 8). Ta pitanja mogu biti sastavni dio nastave tako što će ih postaviti učitelj da bi pojasnio smisao pjesama te pridonio lagodnom ozračju, no u udžbeniku su ona nepotrebna ponajprije zbog gotovo nikakve povezanosti s glazbom. Još su češća pitanja i zadatci koji jesu

glazbenoga karaktera i služe za uvježbavanje i ponavljanje te primjenu glazbenoga znanja. Riječ je o određivanju: teške dobe, trajanja tonova, strofnosti, broja taktova, notnih vrijednosti, glazbenih cjelina dvodijelnosti ili trodijelnosti, glazbenoga oblika pjesme, tonskoga roda, ugođaja i važnosti ritma; uočavanju: ponavljanja melodije, glazbenih cjelina, glazbenih kontrasta, različitih i nepromijenjenih dijelova, smjera kretanja melodije, razlika u tempu i dinamici, predtakta, oznaka mjere, dvoglasnosti i predznaka; uspoređivanju: glazbenih cjelina, tonaliteta, ritamskih figura, broja slogova i nota, broja taktova, zapisa i zvuka različitih ljestvica, glazbenih oblika i glazbala; traženju: melizama, ritamskih figura, alteracija, legata i ligature, oznaka za crescendo i decrescendo te tempo; tumačenju: notnoga luka, punktiranoga ritma, višeglasja kanona, tonaliteta; kao i sviranju ljestvice, spajanju glazbenih kontrasta, imenovanju nepotpunih taktova, isticanju dvodijelnosti različitom pratnjom, pokretima i dinamikom te brojanju glazbala, a među zadacima određivanja su i: „**Pokažite** takt u kojem je melodijska linija uzlazna i takt u kojem je silazna.“; „Istražite kojim vam je načinom najspretnije izvesti kratka trajanja šesnaestinki (...). Usporedite na kojim vam je udaraljka najlakše svirati šesnaestinke...“ (Marić i Ščedrov 2013: 10, 18). Postoje i ona pitanja i zadatci koji su glazbenoga karaktera, ali ne služe uvježbavanju i ponavljanju, već su u funkciji objašnjenja novoga nastavnoga gradiva kao što je: brojanje doba, traženje novih notnih znakova, prevođenje oznake za dinamiku na hrvatski jezik, pridruživanje hrvatskih naziva talijanskim nazivima tempa prema fotografijama, traženje alteracija, zadatak povezivanja crteža i fotografije. U posljednju skupinu pitanja i zadataka spadaju i ova dva zadatka: „Pronađite takt koji zajedno s predtaktom ima **odgovarajući broj doba**.“ i „Potražite (...) notu koja je snižena. Odsvirajte je na klavijaturi.“ (Marić i Ščedrov 2013: 25, 49). U pretposljednemu citatu sporno je što se navodi *odgovarajući broj doba*, a da nije navedeno čemu bi broj trebao odgovarati! Smisao je posljednjega zadatka da učenik pokaže svoje znanje te bi taj zadatak trebao postaviti učitelj budući da je njegova uloga nadgledati učenika. Najbolji je izraz nemoći udžbenika u tekstu: „Imenujte znak iza violinskoga ključa (...). Kojoj ljestvici pripada? Zvuči li vam pjesma (...) molski ili durski? Usporedite tonove kojima završavaju pjesme (...). Što zaključujete? Ton *fis* pripada G-durskoj i e-molskoj ljestvici.“ (Marić i Ščedrov 2013: 45). Naime, postavljaju se pitanja i odmah nudi odgovor. Zapravo, sva pitanja i zadatci svoj pravi smisao dobivaju tek u komunikaciji s učiteljem koji će saslušati učeničke odgovore i prokomentirati ih, a da je tako, pokazuju i naredna pitanja i zadatci koji imaju razgovorni smisao: „**Jeste li primijetili** kakvoga je tempa glazba koju slušate uz odmaranje, a kakvoga kad ste veseli? **Što mislite**,

utječe li tempo glazbe na vaše raspoloženje? (...) **Smatrate li** tempo bitnom glazbenom sastavnicom?“ (Marić i Šćedrov 2013: 31). Naime, besmisleni su, pa i neizvedivi u samostalnom korištenju udžbenika zahtjevi u kojima se traži da učenik iznosi svoje mišljenje, obrazlaže, opisuje ili uspoređuje svoj popis s popisom drugih učenika. U zadatku: „Odsvirajte na nekom od glazbala sljedeće ljestvice (...). Odaberite koja vam se ljestvica najviše sviđa. **Obrazložite** svoj odabir.“ (Marić i Šćedrov 2013: 41) ne samo da je neophodan učitelj već je i uz njegovu pomoć problematična provedba. Naime, kad bi učionica i bila opremljena dovoljnim brojem glazbala, učenici bi se međusobno sviranjem ometali i vrlo je upitno koliko bi dobro učenik mogao čuti, pa i odabrati ljestvicu koja mu se najviše sviđa. Isto tako, stječe se dojam da bi pritom trebalo preferirati neku ljestvicu, čime bi učenici ostali uskraćeni za čitavo bogatstvo raznolikosti skladbi u različitim tonalitetima. Sljedeći pak zahtjevi nužno traže pomoć učitelja: „Otpjevajte ili odsvirajte redom tonove prirodne a-molske ljestvice. Zvuči li ta ljestvica drugačije od C-durske?“; „Promijenite pjesmi tonski rod iz molskoga u durski. Opišite promjenu ugođaja pjesme. Kojom biste od riječi opisali durski tonski rod, a kojom molski tonski rod?“; „Pronađite u pjesmi ton s povisilicom. Koji je to ton po redu harmonijske a-molske ljestvice? Usporedite zvuk prirodne i harmonijske molske ljestvice te pronadite razliku.“ (Marić i Šćedrov 2013: 11, 39). Naime, u prvom od posljednja tri citata teško da će učenik općeobrazovne škole, koji nije glazbeno opismenjen, moći korektno svirati. Pritom je apsurd što se podrazumijeva da će učenik znati izvesti ljestvicu, a ono što bi se trebalo podrazumijevati: da durska ljestvica zvuči drugačije od molske, tek se postavlja u pitanju jer nije sigurno da to učenik zna. Naravno, zapravo će učitelj izvesti obje ljestvice, a učenik će samo potvrditi da postoji zvučna razlika. Pretposljednji citat zahtjevan je i uvježbanom profesionalnom glazbeniku jer mijenjati tonski rod pjesmi traži od izvođača da stvori umnu „sliku“ skladbe kakva nije zapisana ni u notnome zapisu ni u memoriji te da je izmijenjenu izvede. Takav zadatak neizvediv je učeniku općeobrazovne naobrazbe. U posljednjemu se citatu traži da učenik uspoređi zvuk ljestvica, no da bi učenik mogao izvršiti uspoređivanje, netko bi ih trebao zvučno predočiti učeniku budući da učenik to vjerojatno nije u stanju. Naravno, iako se nigdje ne spominje, i to je opet zadatak učitelju. Sljedeći zadatci zahtijevaju izrade „glazbala“: „Načinite sami kišno drvo!“; „Načinite sami marakas od dostupnih materijala. Različite oblike i veličine metalnih ili plastičnih kutija napunite rižom ili drugim sitnim zrnjem.“; „Istražite! Napnite gumicu preko prazne čvrste kutije...“ (Marić i Šćedrov 2013: 45, 65, 79). Budući da je riječ o izradi kakva bi priličila nastavnom predmetu tehnička kultura, tu bi izradu trebalo izvesti u sklopu toga nastavnoga predmeta, a kasnije,

eventualnu, uporabu takvih „glazbala“ predstaviti kao svojevrsnu korelaciju nastavnih predmeta.

Plesanje se najčešće traži uz slušanje glazbe, prema fotografijama i verbalnim objašnjenjima kao što je: „Plešite slavonsko kolo. Uхватite se križno za ruke, kao što je prikazano na slici. **Raširite ruke tako da vam je desna ruka preko prijateljeve lijeve ruke.** Okrenite se polulijevo i koračajući na dobe krećite se u lijevu stranu.“ (Marić i Šćedrov 2013: 15). Iz citiranog i gotovo svih ostalih verbalnih objašnjenja razumljivo je da se predviđa skupno izvođenje plesa, a to potvrđuju i fotografije. Plesanje se traži i uz pjevanje zahtjevima i uputama poput ove: „Uz pjesmu možete i zaplesati. **Uхватite se za ruke i načinite krug.** Krenite desnom nogom u desnu stranu. Prva četiri takta zapisanoga ritamskoga obrasca izvedite koracima, a druga četiri takta pljeskanjem, kako prikazuju fotografije.“ (Marić i Šćedrov 2013: 17). Problem plesanja bez iznimke je skupno izvođenje koje ne može organizirati udžbenik, stoga su citirane upute ponajprije namijenjene učitelju koji bi donekle prema njima i fotografijama trebao osmisliti ples te ga pokazati učenicima i nadalje koordinirati i nadgledati, te po potrebi intervenirati.

Premda nisu brojni, u udžbeniku se mogu naći i različiti crteži. Neki su od njih ilustracije povezane s verbalnim tekstom ili nazivom skladbe poput crteža različitih pozdravljanja, izvođenja plesa, pjevanja dviju mački ili zapisa pozdrava na hebrejskom pismu. Neki su crteži tematski povezani sa skladbama kao što je to crtež grba Republike Hrvatske, loga eurovizijskih televizijskih prijenosa ili slika M. K. Čiurlionisa: *Andeli, preludiji i fuge*.

Iako nije riječ o glazbenim objašnjenjima, i u ovom udžbeniku postoje korisna pojašnjenja verbalnih tekstova pjesama ili naziva skladbi. Najčešće se objašnjavaju riječi iz dijalekata, ali se tumače i strane riječi, njihov izgovor te pojam iz verbalnoga teksta pjesme, a postoji i tumačenje verbalnoga teksta pjesme na slovenskom jeziku i svahiliju. Sva su ova objašnjenja poželjna kako bi učenik, pa i učitelj razumjeli verbalni sadržaj pjesama ili tematiku skladbi.

Prilično rijetko traži se pokret uz glazbu koji nije ples te se takvi zahtjevi svode na primjere: „Kada naučite pjesmu, uljepšajte izvedbu pokretima koji prate različite pozdrave.“; „Pjevajući pjesmu, slijedite označene lukove iznad nota pokretima ruku.“; „Uz pjesmu pokretima možete oponašati kako se sadi kukuruz za palentu, kako raste, kako se bere, melje, kuha i na kraju – jede.“ (Marić i Šćedrov 2013: 9, 19, 53). Kad bi učenik mogao sam naučiti pjevati pjesme uz koje se traži citirano izvođenje pokreta, tada bi se zaista mogao i

samostalno poslužiti udžbenikom i izvršiti citirane upute.

Udžbenik nudi samo jedan zadatak koji bi se mogao nazvati igrom. On glasi ovako: „Pjevajući pjesmu, pljesnite na svaki slog. Pjevajte ponovno, ali ovoga puta izvodeći pjesmu *u sebi* i dalje plješćući na svaki slog. Čut ćete samo ritam pjesme. Možete li prepoznati pjesmu po njezinu ritmu? Isprobajte! Već naučene pjesme pjevajte u sebi izvodeći njihov ritam tjeloglazbom ili na ritamskoj udaraljci. **Učenik koji prepozna pjesmu prema ritmu zadaje novu pjesmu.**“ (Marić i Ščedrov 2013: 36). Kao što se iz konteksta citata može razumjeti, igra je namijenjena skupnom izvođenju koje mora organizirati učitelj te je objašnjenje u udžbeniku namijenjeno zapravo njemu.

Ostali neizravni glazbeni sadržaji i zadatci uglavnom imaju tek najavljuvačku ili motivacijsku ulogu. Umjesto da bude nastavno sredstvo u službi učenicima, a neizravno i učitelju, udžbenik se ponajprije najavama nameće kao sredstvo koje odlučuje kada će se i što izvoditi na nastavi te postaje nadređeno učitelju koji tako postaje tek izvršitelj aktivnosti koje zadaje udžbenik. Tako u udžbeniku postoje najave aktivnosti koje bi se trebale izvoditi u sklopu nastave i to za svaki nastavni sat, zatim pjevanje i slušanje himni te upoznavanje gudaćih glazbala. Uz misao o korištenju na početku udžbenika, pojavljuju se i motivacijske rečenice: o pozdravljanju, pitanje o dopadljivosti jeseni, pitanje nastalo igranjem slogova u verbalnom tekstu pjesme, rečenica koja je nastala prijevodom naziva pjesme s dijalekta na književni jezik, imperativna rečenica o *glazbenom putovanju* i slično. Iz mnogih motivacijskih rečenica može se iščitati pretjerivanje s glazbenim mogućnostima. Uz fotografije su dane i informacije o postojanju „glazbala“ čiji zvuk pokreće vjetar ili morski valovi te violončela bez rezonatornoga prostora koje služi za tiho vježbanje.

Najčešće **neglazbene sadržaje** čine motivacijske rečenice bez uočljive veze s glazbom, primjerice o slobodnoj ptici. Mnogim se pak pitanjima vjerojatno potiče razredna rasprava o različitim temama poput razgovora o podjeli poslova na muške i ženske. No, diskusije ne može organizirati udžbenik, a osobito neglazbene moraju biti prepuštene volji učitelja koji bi morao brinuti da minimalnu satnicu glazbene nastave što više čini predstavljanje glazbe i glazbene aktivnosti. Možda je iznimka slika A. Gottlieba: *Zamrznuti zvukovi* koja osim naziva nema povezanosti s glazbom, ali budući da su uz tu sliku pitanja o ponavljanju i kontrastima, upravo su te karakteristike zajedničke likovnoj i glazbenoj umjetnosti te bi možda taj udžbenički sadržaj trebalo tolerirati. Vjerojatno motivacijsku ili barem ugođajnu ulogu imaju i fotografije koje prikazuju Djeda Božićnjaka, majku s kćerkom kako izrađuju kolače, radost crnačke djece, maslinik i djevojčicu koja pali svijeće. Fotografija

prerezane jabuke i morske zvijezde ima ulogu ilustracije neglazbenoga zadatka, a crtež slagalice u obliku okvira ulogu likovnoga uređenja udžbenika.

Neglazbeni zadatci pronađeni u udžbeniku su: „**Razveselite bližnje** pažnjom i dobrotom.“, „Istražite **tko su bili kozaci**.“, „**Zamislite i opišite** prigodu u kojoj je nastala ta pjesma. **Napišite** o tome svoju **priču**.“ te zadatak koji stoji uz umjetničku sliku P. Kleeja: „Slika je nastala ponavljanjem oblika i boja. Koji se oblici i boje ponavljaju na slici?“ (Marić i Šćedrov 2013: 32, 47, 68, 13). Namjere su pozitivne i možda plemenite, no citirani zadatci jednostavno nisu glazbeni pa bi ih trebalo smjestiti u neku drugu nastavu. Jedina dva zadatka naizgled povezana s glazbom su: „Istražite! Jeste li znali da se priprema tradicijskog jela zagorskih domaćih štrukla nalazi na popisu zaštićenih hrvatskih nematerijalnih kulturnih dobara? Istražite koja su od njih zapisana na UNESCO-ovu popisu nematerijalne baštine čovječanstva. Otkrijte hrvatska nematerijalna dobra povezana s glazbom.“ i „Odaberite dva grada u kojima se pjeva i svira u istarskoj ljestvici.“ (Marić i Šćedrov 2013: 39, 57), no zapravo je riječ o zadacima traženja informacije o hrvatskoj kulturnoj baštini i traženja dvaju gradova zaokruženih na priloženoj geografskoj karti. Dakle, ni te dvije aktivnosti nisu glazbene po svojoj naravi.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,24 %, **pjesmarica 17,79 %**, sviranje 6,47 %, slušanje glazbe 7,79 %, glazbeno stvaralaštvo 0,59 %, **muzikološki sadržaji 14,47 %**, neizravni glazbeni sadržaji 21,36 %, neglazbeni sadržaji 3,34 % te neiskorišteni prostor 27,95 %. Pjesmarica zauzima 756 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 16 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 615 redaka koji bi stali na 13 stranica udžbenika.

## **V. Dvořak, M. Jeličić Špoljar, E. Kirchmayer Bilić: *Allegro 5 u glazbenom svijetu***

Udžbenik ima 115 stranica, no analizom će biti obuhvaćeno 109 stranica. Udžbenik sadrži tek dva pitanja povezana s **glazbenim opismenjivanjem**: „U kojim se taktovima pojavljuje ligatura? Kako izvodimo note vezane ligaturom? Koji taktovi imaju punktiran ritam?“ i „Koji si ritam uočio/uočila tipičan za ragtime?“ (Dvořak i sur. 2013b: 26, 49). Citirana pitanja nisu zahtjevna onom koji je glazbeno opismenjen, no učeniku koji je tek, eventualno, u fazi glazbenog opismenjivanja, svakako je potrebna povratna informacija učitelja o korektnosti odgovora.

Što se tiče **pjevanja**, u udžbeniku je notnim zapisom ispisano 47 pjesama i jedna ritamska skladba. Pjevanje se redovito zahtijeva isključivo malenim crtežom mikrofona te

nigdje nema verbalnih zahtjeva ni uputa kako bi trebalo pjevati, no postoje pitanja i zadatak objašnjavanja: „Kojom si brzinom otpjevao/otpjevala pjesmu: umjereno, polagano ili brzo? Odgovara li brzina pjevanja naslovu pjesme? **Objasni.**“ (Dvořak i sur. 2013b: 34). Citirani zadatak objašnjavanja logičan je samo u razrednome okruženju te stoga navedeni udžbenički sadržaj nije namijenjen učeniku već učitelju koji će ga učenicima pročitati tijekom nastave.

Da udžbenik nije namijenjen samostalnoj uporabi, pokazuju i notni zapisi devet pjesama koji predviđaju dvoglasno i troglasno pjevanje. Višeglasno pjevanje teško je izvodljivo čak i u učiteljevoj organizaciji.

Izvođenje ritamske skladbe (str. 36) zahtijeva se malom grafičkom oznakom kojom se traži aktivnost pjevanja. Vjerojatno se predviđa i njeno višeglasno izvođenje jer u notnom zapisu postoje brojke koje gotovo sigurno simboliziraju početke troglasnog kanonskoga izvođenja. Svu potrebnu potporu može pružiti samo učitelj.

Što se tiče **sviranja**, u ovom udžbeniku također u sklopu notnoga zapisa većine pjesama postoje obojane oznake tonova akordijske pratnje za koje nigdje nije naveden razlog postojanja. Budući da se zahtijeva vrlo složena razina sviranja, a udžbenik takvom sviranju ne daje čak ni pokušaj objašnjenja, gotovo je sigurno namjera autorica udžbenika bila ponuditi učitelju pomoć pri izvođenju pratnje svom i učeničkom pjevanju. No, u udžbeniku ne bi smio biti nikakav sadržaj namijenjen učitelju već ponajprije učenicima.

Jedini verbalni zahtjev za sviranjem melodijskih glazbala je: „Prema vlastitom izboru na blok-flauti odsviraj pjesme iz *Glazbene pjesmarice*.“ (Dvořak i sur. 2013b: 66). Citirani zahtjev piše uz fotografiju držanja blok-flaute i skicu rasporeda položaja prstiju, nakon čega slijedi i shema prstohvata. Premda navedeni udžbenički sadržaj nije dovoljan da osigura uspjeh u usvajanju sviračkoga umijeća te je sviranje uglavnom prepušteno učitelju ili samostalnoj upornosti u svladavanju sviračke tehnike, citirani verbalni zahtjev gotovo je jedini realan zahtjev za sviranjem. Zapravo, više od ponuđenog udžbenik i ne može pružiti.

Sviranje udaraljki s neodređenom visinom tona traži se verbalnim zahtjevom: „Pjevanje pratite sviranjem na ritamskim udaraljka **prema** sljedećem **ritamskom predlošku**.“ (Dvořak i sur. 2013b: 54), no ne postoji spomenuti ritamski predložak te je vjerojatno riječ o nenamjernoj pogrešci. No, postoje i notni zapisi za istovremeno sviranje dviju i četiriju različitih udaraljki bez ikakvoga verbalnoga poticaja ili objašnjenja, što upućuje na to da se predviđa korištenje udžbenika u razrednome okruženju gdje će samo izvođenje uvježbati, organizirati i nadzirati učitelj. Udžbenik je stoga ponajprije u službi učitelju da on sam ne bi morao ispisivati notne zapise.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** čak 66 skladbi. Ono se uvijek zahtijeva malenim crtežom zvučnika te su eventualni verbalni zahtjevi za slušanjem u sklopu raznih pitanja i zadataka ili su na neki način s njima povezani.

Najčešća pitanja i zadatci vezani uz slušanje glazbe odnose se na određivanje izvođača, glazbala i pjevačkih glasova. Među neobična pitanja i zadatke vezane uz određivanje izvođača svakako spadaju sljedeći: „Usporedi violinu i violu prema zvuku i izgledu.“ i „**Koje gudaće glazbalo nije dio** gudačkog kvarteta?“ (Dvořak i sur. 2013b: 74, 77). Loše je što kod posljednjega pitanja učenik neće zaključiti koji je odgovor slušajući skladbu, već prema ranije danom verbalnom objašnjenju i fotografiji. Sljedeći pak zadatak prilično je neodređen: „**Prepoznaj** raznolikost zvučnih boja glazbala simfonijskog orkestra.“ (Dvořak i sur. 2013b: 51). Naime, nije jasno je li riječ samo o motivacijskoj rečenici koja poziva na slušanje ili bi učenik nakon slušanja trebao izreći što je prepoznao. Uočavanje načina sviranja traži se sljedećim zahtjevima: „Prepoznaješ li pizzicato u ovoj skladbi?“ i „Usporedi zvuk trznute žice i ton dobiven gudalom.“ (Dvořak i sur. 2013b: 39, 72). Da je postojala stvarna namjera učeničkoga prepoznavanja u pretposljednemu citatu, tražilo bi se imenovanje ili barem signaliziranje učitelju kad se začuje određeni način sviranja. Ipak, udžbenički su najsporniji sljedeći zadatci: „**Objasni** koja je uloga tamburaškog sastava.“, „**Opiši** (...) zvuk violine.“, „...vlastitim pridjevima **opiši** boju tona viole.“, „...opiši boju kontrabasova tona.“ (Dvořak i sur. 2013b: 42, 73, 74, 76). Naime, potpuno je besmisleno da učenik bilo što sam sebi objašnjava ili opisuje pa se tim zadacima pokazuje da je udžbenik zbirka zadataka koje učitelj treba pročitati učeniku u razrednome okruženju. Zadatak: „Izaberi koji pridjevi najbolje opisuju boju violončelova tona...“ (Dvořak i sur. 2013b: 75) nudi moguća rješenja pa je naizgled udžbenički bolji, no zadatak otvorenoga tipa rezultirao bi vjerojatno različitim pridjevima od navedenih. Takav bi zahtjev bio i smisleniji jer je cilj poticanje razredne rasprave budući da točno opisati boju zvuka ne može ni profesionalni glazbenik.

Sljedeći su po učestalosti zadatci određivanja tempa i njegovih promjena, primjerice: „Prepoznaj i **odredi gdje se mijenja tempo** tijekom izvođenja skladbe...“ (Dvořak i sur. 2013b: 17). Međutim, određivanje trenutka ne može se signalizirati udžbeniku jer je komunikacija s udžbenikom isključivo jednosmjerna: od udžbenika prema korisniku.

Prilično su brojni zahtjevi za određivanjem dinamike koje zbog jednostavnosti učenici mogu sami riješiti premda su vjerojatno namijenjeni postavljanju unutar nastave.

Zahtjevi vezani uz određivanje ugođaja većinom su neka varijanta ovakvog zadatka:



„**Opiši** ugođaj skladbe...“ (Dvořak i sur. 2013b: 47, 77). Udžbenički je nedostatak takvog postavljanja zadatka što je on logičan samo u dijalogu budući da je opisivanje ugođaja tek pokušaj da se verbalizira vlastiti doživljaj. Povezan je s određivanjem ugođaja i tekst: „Kojom je glazbenom sastavnicom skladatelj opisao kretanje slona (...)? **Objasni** zašto.“ (Dvořak i sur. 2013b: 76) u kojem se ne traži određivanje ugođaja već kako je skladatelj postigao određeni dojam. Budući da se traži objašnjavanje, potrebni su sugovornici te je udžbenik opet neučinkovit za samostalno korištenje.

Među rijetkim pitanjima postoje ona kojima se traži prepoznavanje već poznatoga napjeva, poput: „Koji je tradicijski napjev skladatelj obradio? Po čemu se obradba razlikuje od izvornog napjeva? Usporedi...“, te prisjećanje: „Koju si još skladbu Modesta Petroviča Musorgskog upoznao/upoznala?“ (Dvořak i sur. 2013b: 17, 51), stoga funkcioniraju kao svojevrsno ponavljanje nastavnoga gradiva.

Razumijevanje ritma traži se određivanjem dvodobnosti ili trodobnosti, a zadatkom: „Pokušaj pljeskanjem naglasiti svaku prvu dobu, pa onda svaku drugu dobu u taktu.“ (Dvořak i sur. 2013b: 45) želi se prezentirati sinkopa. Upitno je koliko se to uspješno može realizirati bez učitelja, no svakako bi bio poželjan barem u nadzoru i zbog povratne informacije učenicima.

Samo dva puta traži se određivanje glazbenoga oblika. Naravno, poželjna je povratna informacija o točnosti rješenja pa bi bilo logično da učitelj postavi zadatke.

Od dva preostala zadatka: „Potraži na internetu i poslušaj pjesmu...“ i „Koja ti se od poslušane tri skladbe najviše sviđela? **Objasni** zašto.“ (Dvořak i sur. 2013b: 37, 75) prvi ostavlja dojam prilično nepripremljenoga materijala jer se traženje skladbe prepušta učeniku (ili učitelju) umjesto da mu se skladba ponudi na nosaču zvuka, no taj nedostatak može biti i svojevrsni znak neobveznosti. Udžbenički je problematičniji posljednji citat jer je teško opisati zašto nam se nešto dopada, a još je nelogičnije da učenik sam sebi nešto objašnjava, što pokazuje da udžbenik nije namijenjen samostalnoj uporabi.

**Glazbeno stvaralaštvo** svodi se na ovaj zadatak: „**Osmislite ritamsku pratnju** na bubnju i tamburinu.“ (Dvořak i sur. 2013b: 63). Kao da je najveći problem zadatka znati kako izgleda glazbalo, uz citirani verbalni tekst stoje njihove fotografije. Kad bi učenici i osmislili ritamsku pratnju, takvo stvaralaštvo bilo bi tek djelomično jer melodija već postoji. Olako pak zadavanje ostavlja pogrešan dojam velike jednostavnosti. K tome, zadano je sviranje na dva glazbala, i to vjerojatno istovremeno, te bi stoga tu bila riječ o skupnom zadatku koji ne može organizirati udžbenik već, naravno, učitelj pa bi i udžbenički tekst bio zapravo zadatak

učitelju.

Od svih **muzikoloških sadržaja**, najviše prostora zauzimaju sadržaji posvećeni hrvatskoj tradicionalnoj glazbi jer je njoj posvećen cijeli završni dio udžbenika. U tom se dijelu opisuju pjesme šest glazbenih regija Hrvatske, verbalno i fotografijama predstavljena su tradicijska glazbala i plesovi, a navedeni su i razlozi plesanja u paru. Neki su tradicijski instrumentalni sastavi prezentirani samo verbalno, a neki i fotografijama. Glazba je dio i nekih narodnih običaja pa su stoga ukratko pojašnjeni i oni. Od tradicijskih glazbenih vrsta objašnjen je tek pojam bećarca, a postoji i kratka informacija o brojnosti i ljepoti hrvatskih božićnih pučkih popijevaka. Od glazbala, verbalno i fotografijama predstavljena su sva gudaća glazbala skupno i pojedinačno te viela. Udžbenik nudi objašnjenja sviranja violine prstima i gudalom te fotografije tamburaša i bisernice samice. Verbalno i fotografijom predstavljeno je i glazbalo šofar, no bez zvučne snimke. Verbalno i fotografijama pojašnjeni su izvođački sastavi gudački kvartet i gudački orkestar, dok je simfonijski orkestar predstavljen skupnom fotografijom i pojedinačnim prikazima glazbala, a samo je verbalno objašnjen pojam dua.

U područje teorije glazbe spadaju glazbene ljestvice od kojih je samo jedna pojašnjena i verbalno dok su ostale prikazane isključivo notnim zapisom. Nekoliko se puta objašnjava kako se određuje i imenuje tonalitet skladbe, a objašnjeni su i pojmovi: punktirani ritam, predtakt, tonska boja tonaliteta, sinkopa; te notni znakovi: ligatura, osminska pauza, povisilica, snizilica, legato i notne oznake za prvi i drugi završetak. Postoje još i tumačenja oznaka tempa i dinamike te prikaz pauza i diobe notnih vrijednosti.

Devet skladatelja predstavljeno je sažetim podacima uz slike, fotografiju ili fotografiju biste, a za jednog postoje samo verbalni podatci. Uz sliku J. Haydna udžbenik nudi samo informaciju o njegovim gudačkim kvartetima, a kratkim informacijama mogu se smatrati i verbalni tekstovi o tradicijskoj glazbi u djelima J. Štolcera Slavenskog i o tradicijskim plesovima u skladbama L. Delibesa.

Bez ozbiljne težnje za objašnjavanjem glazbenih djela, u udžbeniku su informacije o: radnji opere *Nikola Šubić Zrinski*, izvođačima i ugođaju koncerta *Četiri godišnja doba*, porijeklu i načinu pjevanja pjesme *Mehki snežek*, prihvaćenosti baleta *Labuđe jezero*, folklornim motivima u operi *Ero s onoga svijeta*; te skica glazbenoga oblika hrvatske himne.

Od glazbenih oblika objašnjen je dvodijelni oblik, glazbena rečenica, glazbena perioda te je prikazan jedan od mogućih oblika dvodijelne pjesme.

Preostali su muzikološki sadržaji objašnjenje himne, gopaka i ragtimea, a njima se

udžbenik bavi tek usputno s namjerom objašnjavanja glazbene vrste i glazbenoga pravca kojima pripadaju skladbe čije se pjevanje i slušanje predviđa udžbenikom bez pretenzija za ozbiljnijim razmatranjem tih pojmova.

Od **neizravnih glazbenih sadržaja**, sadržaj koji je najbrojniji i zauzima najviše udžbeničkoga prostora su fotografije koje prikazuju izvođenje umjetničke, tradicionalne i popularne glazbe, sviranje i plesanje na ulici, ali i glazbenike dok ne izvode glazbu. Na nekim su fotografijama plesači, a posredno su povezane s glazbom i one koje prikazuju narodne nošnje budući da se plesanje tradicijskih plesova uvijek izvodi u njima. Na dvije su fotografije notni zapisi rukopisa J. S. Bacha i V. Žganca, a ponekim se kao likovno uređenje ili zanimljivosti prikazuju i glazbala. No, neke fotografije imaju potpuno neglazbeni sadržaj te je njihova povezanost s glazbom isključivo preko naziva skladbi, te se tako prikazuju: šetalište u jesen, nogometna utakmica, fašnik, rođendanska torta i svijeće.

Još intenzivniji likovni ukras udžbenika razni su crteži koji prikazuju: djevojčicu i dječaka sa slušalicama, folklorni nastup, djevojke koje sviraju razna glazbala i izvode srednjovjekovni napjev, srednjovjekovne svirače, damu koja svira violu da gambu, no ponekad je povezanost crteža s glazbom isključivo preko zajedničke tematike s verbalnim tekstovima pjesama pa prikazuju: crtež iz časopisa sa stihovima hrvatske himne, oslikani zastor koji prikazuje vode Ilirskog preporoda te Pariz u snijegu. Jedan crtež prikazuje naslovnici notnoga izdanja jedne od popularnih *ragtime* pjesama.

U udžbeniku postoje i vrlo brojna pitanja i zadatci koji imaju tek neizravni glazbeni karakter. Najmanje su glazbena pitanja povezana s glazbom isključivo preko verbalnih tekstova pjesama pa se tako traži imenovanje skladatelja, prepoznavanje narječja i prisjećanje već usvojenih pjesama, određivanje ugođaja, određivanje teme pjesme, geografskoga smještaja mjesta i naziva regije, a za odgovaranje na njih nije potrebno nikakvo glazbeno znanje. Zahtjevi poput: „**Poznaješ li** još koju božićnu pjesmu drugih naroda Europe i svijeta?“ (Dvořak i sur. 2013b: 40) traže poznavanje domoljubnih, božićnih, ljubavnih, navijačkih pjesama i himne, no budući da su te kategorije formirane gotovo isključivo prema tematici verbalnih tekstova, takvo znanje nije osobito glazbeno, a udžbenički je besmisleno da učenik sam sebi objašnjava što zna. Apsurdni su i zahtjevi: „**Što misliš**, zašto utakmice (...) često prati rock-glazba?“, „**Navedi i opiši** u kojim se dijelovima Hrvatske i kako obilježava pokladno razdoblje.“ i „**Koja se** još rođendanska **pjesma pjeva u tvojoj obitelji?**“ (Dvořak i sur. 2013b: 37, 55, 56) ako bi učenik samostalno upotrebljavao udžbenik jer bi tad on sam sebi trebao tumačiti svoje mišljenje i znanje. Glazbena pitanja i zadatci kojima se traži

određivanje dijelova pjesme, glazbenoga oblika, mjere, broja taktova, broja doba, tonskoga roda, tempa i naglašene dobe; imenovanje znakova glazbenoga pisma, tonaliteta sa snizilicama, simfonijskoga orkestra; prepoznavanje pauza; spajanje slike i melodije; definiranje melodije i uočavanje razlika između dva dijela skladbe, zasigurno zahtijevaju glazbeno znanje, a stoga vjerojatno i nadzor učitelja ili povratnu informaciju učeniku. Zadatak: „**Promotri znak** iza violinskog ključa.“ (Dvořak i sur. 2013b: 29, 33) bio bi potpuno besmislen da u nastavku ne slijedi muzikološko objašnjenje notnih znakova. Naredni zahtjev: „**Objasni** svojim riječima zašto *glazba granice odvaja* i različite spaja.“ (Dvořak i sur. 2013b: 13) prikriveno je skupni jer zadatci objašnjavanja, opisivanja i tumačenja latentno zahtijevaju sugovornike. Zadatak: „Pratite pjesmu (...) na sljedeći način: 1. (...) izgovorite tekst uvoda četiri puta. 2. **Svaka skupina** treba jedna za drugom izgovoriti svoj tekst. 3. Sve **četiri skupine** istodobno izgovaraju tekst četiri puta. 4. **Svi izgovaraju** tekst uvoda četiri puta. 5. Bez izgovaranja teksta pratite skladbu samo na udaraljka.“ (Dvořak i sur. 2013b, 58) potpuno otvoreno traži skupno izvođenje. Naravno, skupno izvođenje zahtijeva učiteljev angažman te su upute u udžbeniku stoga ponajprije upućene učitelju koji će ih izreći i, po potrebi, dodatno tumačiti učenicima. Izravno se traži učiteljev angažman u zahtjevu: „Pokušajte **uz pomoć učitelja/učiteljice** otpjevati pjesmu tako da nakratko zastanete na kraju svake rečenice.“ (Dvořak i sur. 2013b: 19). Uvredljivo je za učitelja da mu se potpuno otvoreno udžbenikom zadaje zadatak, ali i apsurdno da učenik dobiva udžbenikom zadatak koji ne može izvesti sam te bi trebao pročitati tekst u udžbeniku, doći na nastavu i učitelju reći što bi trebao raditi. Ovakvi zadatci pokazuju da je udžbenik zapravo namijenjen učitelju, a tek onda učeniku.

Udžbenik predviđa izvođenje pokreta samo zadatcima: „Pjevanje pjesme (...) prati tjeloglazbom. Slike prikazuju pokrete tijela kojima ćeš pratiti pjevanje.“ i „Na slikama pronađi pokrete koji najbolje odgovaraju tekstu pjesme. Pokretima pratite pjevanje. Možeš izmisliti i svoje pokrete.“ (Dvořak i sur. 2013b: 45, 48). Prvi bi se mogao smatrati i sviranjem „tjeloglazbe“ da se jednim crtežom ne traži potezanje uha jer svi ostali predviđeni pokreti proizvode zvukove. Kad bi učenik mogao samostalno usvojiti pjesme, samo izvođenje pokreta bilo bi zaista moguće i u samostalnom izvođenju i usvajanju pokreta prema crtežima, no takva aktivnost vrlo malo razvija i prava glazbena umijeća.

Uz nekoliko pjesama postoje korisna objašnjenja riječi iz dijalekata, objašnjenja značenja riječi te izgovor riječi. Ta su objašnjenja korisna radi razumijevanja verbalnoga teksta pjesama, ali i samoga izvođenja.

Ostali neizravno glazbeni sadržaji pružaju informacije različite kulturne vrijednosti o: predstavljanju folklorne baštine, nazivu albuma, izraženim sinkopama, govornome jeziku pjesme, fašniku i maskama, popijevci kojom se čestita rođendan; a koliko su neke informacije banalne i nepotrebne, najbolje govori citat: „Varaždinski komorni **orkestar obogaćuje glazbeni život grada** Varaždina.“ (Dvořak i sur. 2013b: 78). Pa naravno da orkestar obogaćuje glazbeni život grada kao, uostalom, i svaki drugi ansambl svaki drugi grad. Takve primjedbe zaista su udžbenički iritantno nepotrebne. Poneke se pak informacije nude uz fotografije pa je tako predstavljeno: izvođenje perzijskih tradicijskih plesova, metronom, pjevanje na stadionima, glazbeni sastav *Putokazi* te violinistica V. Mae. Nadalje, verbalno se najavljuje sadržaj udžbenika i obrada tradicijske glazbe dok su ostali dijelovi udžbenika najavljeni samo ogromnim fotografijama. U udžbeniku se još može naći i glazbeni bonton, objašnjenje proslave običaja Jurjeva i Ivanja te popis nekih (glazbenih) dobara koja su upisana na UNESCO-ovu listu nematerijalne kulturne baštine.

U **neglazbene sadržaje** udžbenika spadaju potpuno neglazbena objašnjenja i fotografije: običaja izrade igračaka i licitara, običaja matkanja, nastanka Trenkovih pandura, paške čipke, pokladnih običaja, kamenih skloništa i nakita. Isključivo se fotografijama predstavlja: unutrašnjost dvorca Trakošćan, tekstilni ručni radovi, svečanost zahvale za plodove zemlje, preslica i tkalački stan, a samo se verbalno objašnjava: prelo i održavanje sinjske alke. Likovno pak uređenje udžbenika čini crtež - apstraktni prikaz na kojem se mogu razaznati cvijet, oko i usta i stablo s dlanovima umjesto lišća. Neglazbeni su sadržaj i pitanja: „**Što tebi znači domovina?** Znaš li u kojim zemljama izvan Hrvatske žive Hrvati?“ (Dvořak i sur. 2013b: 21) kojima je najveći nedostatak što nisu glazbenoga karaktera, ali i to što se njima želi potaknuti razredna rasprava te bi ih trebao postaviti učitelj u razrednome okruženju.



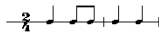
Pitanja i zadatci: „**Je li ti se ikada dogodilo** da u razgovoru ostaneš bez riječi? **Ispričaj** kako si se snašao/snašla. **Imaš li** neke poštapalice koje ti pomažu u takvim trenutcima? **Navedi** koje su to riječi.“ (Dvořak i sur. 2013b: 15) nisu samo neglazbena, iako već samim tim ne spadaju u udžbenik glazbene nastave, već su i logična samo u razrednome okruženju jer je besmisleno da učenik sam sebi priča kako se snašao u nekoj situaciji te je i stoga također citirani tekst udžbenički suvišan.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,07 %, **pjesmarica 24,23 %**, sviranje 6 %, slušanje glazbe 2,6 %, glazbeno stvaralaštvo 0,1 %, **muzikološki sadržaji 18,45 %**, neizravni glazbeni sadržaji 24,75 %, neglazbeni sadržaji 3,87 % te neiskorišteni prostor 19,94 %. Pjesmarica


zauzima 977 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 27 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 744 retka koji bi stali na 21 stranicu udžbenika.

### 3.3.3.6. Udžbenici šestog razreda osnovne škole

#### A. Gašpari, T. Lazarić, N. Raguž, Z. Štefanac: *Svijet glazbe 6*

Udžbenik ima 68 stranica, no analizom će biti obuhvaćene 62 stranice. Među rijetkim sadržajima **glazbenog opismenjivanja** verbalnim zahtjevima traži se uočavanje ritamskih figura: „U kojem se dijelu pjesme **čuje sinkopa?**“ i „Pozornim slušanjem uz lagano kucanje doba pokušaj odrediti u kojem se dijelu melodije **čuje triola.**“; zapisivanje ritma: „Hodajući u dvodobnoj mjeri, izgovarajte tekst, a zatim **ritam** teksta **zapišite notama.**“, dok se izvođenje vjerojatno traži samim ispisom notnoga zapisa  (Gašpari i sur. 2014c: 14, 23, 29) bez ikakvih verbalnih uputa. Prikaz ritma početne teme skladbe  (Gašpari i sur. 2014c: 29) možda i ne predviđa izvođenje, no svakako bi ga, budući da je u udžbeniku, učenik trebao razumjeti. Uz drugi pak ritamski zapis teme  piše uputa: „Tijekom slušanja *svirajte* ritam lupkajući lagano prstima o klupu.“ (Gašpari i sur. 2014c: 61). Naravno, glazbena pismenost ne može se podrazumijevati pa je potreban barem nadzor izvođenja, a vjerojatno prije toga demonstracija i uvježbavanje te učitelj ev angažman zasigurno predviđaju i autori udžbenika.

Što se tiče **pjevanja**, u udžbeniku su notni zapisi ukupno 28 pjesama i triju ritamskih skladbi. Premda se nigdje ne spominje učitelj, njegov se angažman podrazumijeva, a da udžbenik nije namijenjen samostalnom korištenju, pokazuju dvoglasni zapisi pjesama te ritamske skladbe koje bi također trebalo izvoditi skupno.

Pitanja: „U kojem tempu treba otpjevati pjesmu? (...) Koji se osjećaji izražavaju u ovoj pjesmi?“ (Gašpari i sur. 2014c: 24) neizravno služe odlučivanju kako će skladba biti izvedena, no ne i kako je usvojiti. Ni izravnije upute: „Tijekom pjevanja **obratite pozornost** na oznake tempa i dinamike.“ i „U kojim se taktovima javlja ritam ? Prilikom pjevanja **obratite pozornost** na taj dio.“ (Gašpari i sur. 2014c: 6, 25) nisu učinkovite za samostalno učenje pjesama, već uglavnom služe kao napomena učitelju da inzistira na poštovanju notnih oznaka te da ih po potrebi objasni i uvježba s učenicima.

**Sviranje** udaraljki traži se samo tri puta od čega dva puta samo ritamskim notnim zapisima ispred kojih stoje crteži udaraljki. Povezana crtovlja pokazuju da se predviđa istovremeno pjevanje i sviranje dviju različitih udaraljki što, nadalje, indicira na nemogućnost

samostalnoga korištenja udžbenika. No, ni sviranje dvaju odvojenih ritamskih primjera ispred kojih je verbalni zahtjev za sviranjem na udaraljka, zapravo nije udžbenički korektan sadržaj. Naime, riječ je o jednakim ritamskim odnosima zapisanim u različitim glazbenim mjerama. Dva primjera koja jednako zvuče u funkciji su demonstriranja „nove“ jedinice mjere, no budući da objašnjenje nedostaje, logično se može zaključiti da su autori udžbenika svjesni da će objašnjenje izvesti ili barem organizirati učitelj koji će zornije i bolje objasniti učenicima ritamske odnose nego što je to moguće udžbenikom.

Od svih melodijskih glazbala, udžbenik se ozbiljno bavi samo sviranjem blok-flaute. Uopće ne postoje objašnjenja kako bi trebalo nešto svirati, već se nude pregledi prstohvata uz fotografiju kako se drži glazbalo. Udžbenik nije namijenjen samostalnom korištenju jer među notnim zapisima pet pjesama koji slijede, vidljivo je da se predviđa istovremeno sviranje dvaju glazbala te je takvo sviranje prepušteno volji učitelja.

Opet su u sklopu svih notnih zapisa pjesama, osim jednog, i oznake akordijske pratnje. One gotovo sigurno nisu namijenjene učenicima, već učitelju kojemu služe za sviranje pratnje dok pjeva s učenicima, što se može zaključiti po složenosti i potrebnoj razini umijeća, ali i zbog toga što se u udžbeniku nigdje nema pojašnjenja tih oznaka.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 72 skladbe među kojima su i instrumentalne verzije skladbi koje vjerojatno služe kao matrice za pjevanje. Slušanje skladbi podrazumijeva se već ispisom malene grafičke oznake nosača zvuka (CD-a), no postoje i verbalni zahtjevi za slušanjem nalik ovom: „Pažljivo poslušaj i odgovori na sljedeća pitanja...“, i jedan koji je indikativan: „**Prije slušanja podijelite se u dvije skupine** i pažljivo pročitajte pitanja. Na kraju slušanja neka svaka skupina daje jedan **zajednički odgovor**. Pobjednik je ona skupina koja ima više točnih odgovora.“ (Gašpari i sur. 2014c: 39, 60). Naime, posljednji citat pokazuje da se predviđa skupno slušanje, naravno, tijekom nastave te bi stoga učitelj, a ne udžbenik, trebao odrediti pravila „natjecanja“, odnosno svakog slušanja.

Vrlo je upitan i smisao notnoga ispisivanja teme skladbe (str. 59) jer učenici nisu dovoljno glazbeno pismeni da bi se njime koristili.

Opet se najčešće traži određivanje izvodača, glazbala te broja pjevača. Među neobične zahtjeve spadaju: „Kuju kiticu pjeva samo djevojka?“, „...odredi koji se dio skladbe izvodi na gitari, a koji dio na harfi.“, a zadatak: „Usporedi zvuk klasične (akustične) i električne gitare.“ (Gašpari i sur. 2014c: 25, 49, 48) doima se kao da želi potaknuti raspravu budući da ne postoji jednoznačan opis bilo kojeg zvuka. Pitanje: „**Možeš li** odrediti koja vrsta pjevačkog glasa izvodi solo dionicu?“ (Gašpari i sur. 2014c: 43) u ovom je obliku sasvim besmisleno

pa bi ga stoga vjerojatno učitelj trebao nadograditi preciznim traženjem pjevačkoga glasa ili odmah preoblikovati u tom smislu.

Vezano uz glazbene oblike traži se: uočavanje jednakih dijelova, teme, code i uvodnoga dijela; određivanje dvodijelnosti ili trodijelnosti, načina oblikovanja te broja varijacija i različitih glazbenih misli; praćenje oblikovnoga plana skladbe i bilježenje nastupa teme i epizoda. Zapravo, zadatci crtanja oblikovnoga plana trebali bi se izvršiti tijekom slušanja, idealno bi bilo pod nadzorom učitelja, a ranije navedeni zahtjevi zapravo su samo tumačenje dobivenoga rezultata.

Nekoliko se puta traži određivanje ugođaja. Pitanje: „Je li izvedba u skladu s ugođajem teksta i glazbe?“ (Gašparđi i sur. 2014c: 43) pretenciozno je jer daje učeniku ulogu procjenitelja profesionalne izvedbe, a još je sporniji niz: „Zvuči li melodija solopjesme dramatično ili se njome više nastoje istaknuti osjećaji? **Na temelju čega se odlučuješ** za svoj odgovor?“ (Gašparđi i sur. 2014c: 41) zbog naslućivanja nelogičnosti da učenik sam sebi objašnjava na temelju čega se za nešto odlučio.

Pitanja vezana uz melodiju: „Kakav je melodijski opseg arije: malen ili velik? Je li melodija arije mirnog ili pokretljivog tijeka?“; „Je li melodija mirnog tijeka, vrlo pokretljiva ili blago pokretljiva?“; „U kojoj se kitici melodija djelomice mijenja?“ (Gašparđi i sur. 2014c: 39, 40, 42) prilično su jednostavna, no svejedno bi bilo poželjno da učenik čuje podudara li se njegovo mišljenje s tuđim. Jednako je i s određivanjem tempa i dinamike.

Pitanja o glasovirskoj pratnji: „Je li klavirska pratnja u svim kiticama jednaka?“ i „**Zašto je** glasovirska pratnja gotovo neprekidno treperava, lelujava?“ (Gašparđi i sur. 2014c: 42, 43) vrlo su različite razine jer dok prvo traži vrlo jednoznačan odgovor, drugo zahtijeva objašnjavanje koje je smisleno samo uz sugovornika, odnosno u razrednom okruženju.

Na ostale zahtjeve: „U kojim varijacijama zamjećuješ izrazito pokretljiv ritam? Koja je varijacija u mol tonalitetu?“; „**Pokušaj** prepoznati koja glazbala pjevači oponašaju svojim glasovima.“ (Gašparđi i sur. 2014c: 60, 45) odgovori bi uglavnom mogli biti precizni, no upitno je koliko učenika prepoznaje molski tonalitet te mogu li otkriti oponašana glazbala bez sugestija i pomoći učitelja.

Postoje i neglazbena pitanja o verbalnome tekstu pjesama: „O čemu govori tekst pjesme?“; „Što pjesnik smatra najvrednijim u životu?“ (Gašparđi i sur. 2014c: 42, 44). Njihova je dobrobit u poticanju učenika na promišljanje i logično zaključivanje osobito u razrednoj raspravi u kojoj učenik može čuti i mišljenje drugih učenika, kao i mišljenje učitelja.



U službi su slušanja glazbe i sadržaji udžbenika poput zapisa verbalnih tekstova skladbi te prikaz oblikovnoga plana skladbe (str. 60). Oni mogu pripomoći fokusiranju pozornosti učenika osobito tijekom nastave, a učiteljev nadzor daleko je potrebniji kod praćenja oblikovnoga plana skladbe nego verbalnoga teksta koji učenik može potpuno samostalno i gotovo nepogrešivo pratiti. Ipak, i smisao praćenja teksta trebao bi biti kasnija rasprava o njemu, što je opet skupni zadatak.

Udžbenik se uopće ne bavi **glazbenim stvaralaštvom**.

Što se tiče **muzikoloških sadržaja**, udžbenikom je predstavljeno 14 glazbala pojedinačno, koja su objašnjena i prikazana fotografijom. Kao skupina glazbala samo su verbalno objašnjena trzalačka i glazbala s tipkama.

U teoriju glazbe spadaju objašnjenja glazbenih pojmova dionice i akorda, značaja tempa i dinamike, ritamske figure sinkope, te su navedene mogućnosti sedam glazbenih sastavnica, tumačenja nekih oznaka dinamike i tempa. Dok su navedena objašnjenja, navođenja i tumačenja (valjda) učeniku razumljiva, vrlo je upitno mogu li pojmiti prikaze sedam ljestvica samo uz imenovanje tonova. Jedino uz notni prikaz istarske ljestvice postoji i verbalni tekst, no njime se samo želi ukazati na njenu posebnost.

Uz slike ili fotografije, pet je skladatelja prikazano vrlo sažetim verbalnim podatcima, a njih četvero samo informacijom o godini rođenja i smrti. U udžbeniku je i fotografija kuće F. Livadića.

Objašnjena su tri glazbena oblika te pojam code, zatim pjevački ansambli i zborovi, a uz fotografije i pojam klape; o devet skladbi udžbenik nudi različite informacije, među kojima su najčešće informacije o nastanku skladbe. Vrlo kratkim definicijama objašnjeno je pak sedam glazbenih vrsta, navedene su karakteristike dvaju plesova te pojašnjen pojam stavka.

Jedan kratki odlomak verbalnoga teksta bavi se vokalnom glazbom općenito, dok je drugi posvećen pjevačkim glasovima uz skicu pojedinačnih opsega glasova.

Usputnim sadržajima mogu se smatrati fotografija i informacija o sviranju mandoline te objašnjenja narodnoga običaja ljelja, pjevanja u popularnoj glazbi i ragtimea.

Od svih **neizravnih glazbenih sadržaja** opet su najbrojnije te zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora različite fotografije koje prikazuju glazbala, glazbenike, prizore izvedbi operete, baleta i opere, portrete poznatih pjevača, izvođenje plesova, djevojke u narodnim nošnjama te narodni običaj povorke ljelja. Tradicionalna glazba izvodi se u nošnjama i dio je nekih običaja, dok neke fotografije povezuju plakat s filmom i pjesmom te zastavu s himnom. Fotografije vatrometa i okićene crkve, brežuljaka Hrvatskoga zagorja i

venecijanskoga gondolijera svoju vezu s glazbom imaju isključivo preko verbalnoga teksta pjesama za razliku od fotografija metronoma i uređaja za slušanje glazbe koje prikazuju glazbena pomagala.

Crteži zauzimaju daleko manje prostora udžbenika, no osim što prikazuju svirače i plesanje menueta, svi ostali povezani su s glazbom isključivo preko verbalnih tekstova pjesama te prikazuju: djecu koja gledaju kroz prozor škole, pauka, nasmiješena lica, božićne ukrase, razne ptice, dugu i ilirski grb, a istu vezu imaju i umjetničke slike: Botticelli: *Poklonstvo mudraca* i slika Djevice Marije i anđela te crtež naslovnice albuma grupe *The Beatles*.

Neizravno glazbena pitanja i zadatci mogu se razvrstati u nekoliko skupina. Jednu čine zahtjevi: određivanja tempa i dinamike pjesme, broja dijelova pjesme, glazbenoga oblikovanja i mjere, uočavanja izmjene mjere, ritamskih figura, smjera kretanja melodija i pjevanja unisono, uspoređivanja trajanja dijelova i načina dobivanja tonova na različitim glazbalima, crtanja oblikovnoga plana, tumačenja oznake mjere te imenovanja autora pjesme u kojima zbog nevelikih očekivanja nije neophodan učitelj premda bi svakako bio poželjan. Od navedenih, daleko su složeniji zahtjevi za određivanjem tonskoga roda i tonaliteta te je učitelj tu gotovo neophodan jer je nekome tko nije glazbenik i glazbeno pismen vrlo teško odrediti tonski rod. Čak i da učenik točno odgovori, jedino učitelj može provjeriti razumije li učenik zaista tonalitet. Nadalje, u tekstu: „Usporedi tempo i dinamiku u glazbi koju voliš slušati kod kuće s **glazbom koju upoznaješ u školi**.“ (Gašpardi i sur. 2014c: 7) osjeća se usmjerenost prema učionici kao mjestu gdje bi učenik mogao iznijeti rezultate svoje usporedbe, no tek zadatci: „Pročitaj oznake za dinamiku i **objasni ih**.“ i „**Objasni** način dobivanja tona na orguljama i harmonici.“ (Gašpardi i sur. 2014c: 12, 55) sasvim nedvojbeno pokazuju iskoristivost udžbenika samo u razrednome okruženju jer je nerazumno očekivati da učenik sam sebi objašnjava što zna, pa i oznake dinamike ili način dobivanja tona na nekom glazbalu.

Za razliku od gotovo svih neizravnih sadržaja i zadataka, objašnjenja riječi iz dijalekata vrlo su poželjna jer pridonose boljem razumijevanju smisla pjesama.

Postoje samo ova dva prijedloga plesanja: „Na glazbu pjesme (...) pokušajte plesati engleski valcer. Ples je u trodobnoj mjeri i polaganog tempa, a **pleše se u parovima**.“ i „Zaplešite na ovu vedru glazbu.“ (Gašpardi i sur. 2014c: 46, 51). Informacije da je ples u trodobnoj mjeri i polaganom tempu nisu dovoljne za stjecanje relevantne slike izvođenja plesa. Ipak, udžbenički je najvažnije da se predlaže plesanje u parovima pa udžbenik zapravo

nije namijenjen učeniku, već učitelju koji bi trebao organizirati, ali i demonstrirati plesne pokrete te davati učenicima povratnu informaciju o korektnosti njihove izvedbe. Posljednji citat, stoga, i ne nudi nikakve upute.

Ostale neizravne glazbene sadržaje pretežno čine najave dijelova udžbenika i obrada: osminke kao dobe, pjesama došašća, nove ritamske figure i mjere, vokalne i instrumentalne glazbe te glazbenih oblika. Brojni su i ispisi internetskih adresa s podacima o skladateljima i pjevačicama. Nude se informacije o filmovima nazvanim po pjesmama, a, uz fotografiju i sliku i o orguljama zagrebačke katedrale te godini rođenja i smrti P. Preradovića, ali i zadatak: „Potraži u školskoj knjižnici knjigu (...) i **pročitaj mit o Orfeju**.“ (Gašpari i sur. 2014c: 59). Neke navedene informacije možda su korisne za uporabu udžbenika i opću kulturu, no upitnog doprinosa glazbenoj kulturi učenika.

**Neglazbene sadržaje** čine uglavnom crteži koji prikazuju: djecu koja su okružila Zemlju, djecu na geografskoj karti svijeta, šumu u jesen. Sasvim je neglazben i karakter pitanja: „**Kako ti doživljavaš slobodu?** Što tebi znači sloboda? Može li sloboda pojedinca biti bezgranična?“ (Gašpari i sur. 2014c: 15). Iako je najveći nedostatak neglazbenih sadržaja nepovezanost s glazbom, pravi je smisao citiranih pitanja tek u sučeljavanju mišljenja u razrednoj raspravi. Stoga i ne iznenađuje zadatak: „**Razgovarajte u razrednom odjelu o prijateljskim odnosima**.“ (Gašpari i sur. 2014c: 15). Razgovor u razrednome okruženju treba inicirati i voditi učitelj kome je citirani sadržaj zapravo i namijenjen.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,49 %, **pjesmarica 25,51 %**, sviranje 5,66 %, slušanje glazbe 6,56 %, glazbeno stvaralaštvo 0 %, **muzikološki sadržaji 16,99 %**, neizravni glazbeni sadržaji 17,37 %, neglazbeni sadržaji 1,5 % te neiskorišteni prostor 25,92 %. Pjesmarica zauzima 680 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 16 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 453 retka koji bi stali na 11 stranica udžbenika.

### **J. Sikirica, S. Marić: *Glazbena šestica***

Udžbenik ima 97 stranica, no analizom će biti obuhvaćeno 89 stranica. U udžbeniku su tek četiri zahtjeva za **glazbenim opismenjivanjem**. Ni najjednostavnija pitanja koja traže uočavanje sinkope nisu udžbenički korektna jer je prepoznavanje ritamske figure prezahtjevno umijeće i ne može se podrazumijevati te bi takvo pitanje trebao postaviti učitelj koji bi vrednovao odgovor učenika. Ostali zadatci: „Potražite u pjesmi taktove sa šesnaestinkama. Usporedite ih i **uvježbajte točnu izvedbu** različitih kombinacija

šesnaestinki.“ (Sikirica, Marić 2013: 10) zahtijevaju izvođenje ritamskih figura i to prema notnome zapisu. Naravno, i uvježbavanje ritma ne može se izvoditi bez konstantne povratne veze, pa i učiteljeve demonstracije, stoga je udžbenički sadržaj posvećen glazbenome opismenjivanju isključivo namijenjen korištenju na nastavi gdje bi ga uglavnom trebao čitati učitelj. Notni pak zapisi pomažu samo učitelju da ih ne treba ispisivati na ploču ili projicirati na nekome zaslonu.

Što se tiče **pjevanja**, u udžbeniku su notni zapisi 29 pjesama. Njihovo pjevanje zahtijeva se malenom, stiliziranom, grafičkom oznakom mikrofona te unutar najava aktivnosti koje se predviđaju za pojedini dan. Pjevanje se ponekad usputno spominje unutar zadataka koji su usmjereni na sviranje pratnje.

Rijetkim se uputama povezanim s pjevanjem zahtijeva: traženje znaka za ponavljanje, pjevanje na engleskom jeziku, isticanje prve note u trioli, izvođenje sa zamijenjenim otvornicima (samoglasnicima) te objašnjava: „Dva označena takta za ponavljanje u prvoj kitici treba pjevati samo jednom, u drugoj dvaput, u trećoj triput i tako redom. Novom stihu treba dodati stihove iz prethodnih kitica.“ (Sikirica, Marić 2013: 13). Većina njih možda bi i mogla poslužiti učeniku kad bi on sam mogao prema notnome zapisu naučiti pjevati pjesme, no budući da učenici uglavnom nisu dovoljno glazbeno pismeni, navedene upute služe zapravo učitelju da mu pojasne kako bi skladbu trebao ili mogao izvoditi. Da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenika, potvrđuju upute: „**Sjednite ukrug**, pjevajte pjesmu i istaknite teške dobe tapšući koljena. Osminske pauze ispunite pljeskom.“ i „Uvježbanu pjesmu **pjevajte (...) na kanonski način**.“ (Sikirica, Marić 2013: 8, 49) jer su i sjedenje ukrug i izvođenje kanona zadatci koji se nužno moraju skupno izvoditi. Na pitanja kojima se traži određivanje mjere i smjera kretanja melodije te uočavanje dvoglasja učenik bi možda i mogao samostalno odgovoriti, no nijedno neće pomoći usvajanju pjesme. Osobito su indikativni dvoglasni notni zapisi koji se ne mogu samostalno izvoditi ili bi to barem bilo poželjno. Samo se dva puta traži pjevanje bez notnoga zapisa pjesme isključivo verbalnim zahtjevima od kojih je jedan: „...omiljene božićne pjesme? **Zapjevajte ih zajedno**.“ (Sikirica, Marić 2013: 27) koji opet potvrđuje da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenikom.

**Sviranje** nemelodijskih udaraljki verbalno se traži uglavnom vrlo olako kao da je sviranje udaraljki izuzetno jednostavna vještina. Takav je dojam najveća zamjerka ovim zahtjevima: „Istaknite izmjenu teških i lakih doba takta tjeloglazbom i glazbalima.“, „Pratite pjesmu predloženim ritmom.“, „...udaraljka istaknite glazbeni oblik.“ (Sikirica, Marić

2013: 16, 36, 41). Nekim se pak zahtjevima može prigovoriti to što se vjerojatno traži skupno izvođenje ili time što bi se trebalo svirati više glazbala ili time što bi trebalo izabrati najbolji prijedlog pratnje između ideja više učenika. Iako ih ima i uz neke dosad navedene prijedloge, postoje notni zapisi čije se izvođenje predlaže isključivo crtežima različitih udaraljki, od kojih se kod jednog sa sigurnošću predviđa simultano sviranje više glazbala budući da su tri notna sustava povezana u jedan višeglasni notni zapis. Nadalje, prijedlog sviranja: „Stavite kastanjete na ispružen dlan i drvenim batićem izvedite ritam drugoga dijela pjesme.“ (Sikirica, Marić 2013: 23) više je objašnjenje načina korištenja kastanjeta nego značajna pomoć u svladavanju vještine sviranja.

Sviranje melodijskih glazbala najčešće se traži ispisom tonova akordijske pratnje u raznobojnim kružićima (svaki akord u jednoj boji) unutar notnoga zapisa svih pjesama, osim onih koje nisu u durskom ili molskom tonskom rodu. Da su te oznake namijenjene sviranju, verbalizirano je tek nekoliko puta sličnim uputama, među kojima je najdetaljnija ova: „**Pronađite na klavijaturi ili ksilofonu tonove koji su u pjesmi označeni kružićima u boji. Svirajte ih na tešku dobu** takta.“ (Sikirica, Marić 2013: 18). Uglavnom, riječ je o zahtjevima bez objašnjenja koja bi učeniku bila značajno korisna u ovladavanju vještinom sviranja. Osim tog nedostatka, sljedeći zahtjev: „Potražite tonove označene kružićima u boji na klavijaturi i melodijskim udaraljka. Isprobajte pratnju u kojoj će **jedna skupina**/zvončići svirati na teške, a druga/ksilofoni na lake dobe takta.“ (Sikirica, Marić 2013: 37) pokazuje i da se predviđa sviranje u skupinama te je citirani tekst samo uputa učitelju da treba odrediti koja će skupina učenika što raditi. Situacija nije bolja ni kod sviranja melodije koje se opet olako traži zahtjevima nalik ovom: „Melodiju možete svirati na blok-flautama. Istaknite plesni karakter pjesme naglašavanjem teške dobe takta.“ (Sikirica, Marić 2013: 33) kao da je učenik već ovladao potrebnom vještinom, a ne kao da bi je tek trebao steći. Premda ih ima i uz neke dosad navedene verbalne zahtjeve, postoji notni zapis čije se sviranje traži samo crtežima različitih melodijskih udaraljki. Vjerojatno je riječ o skupnom zadatku, no i dalje je najveći nedostatak udžbenika što ne pomaže učeniku objasniti kako svirati, već samo zadaje što bi trebalo svirati.

**Slušanje** 88 skladbi predlaže se malenom, grafičkom oznakom, točnije crtežom slušalica, i malenim slikama ili fotografijama skladatelja te ispisom naziva skladbe. Upitna je potreba za ispisivanjem notnih zapisa budući da se učenici njima uglavnom ne mogu poslužiti zbog glazbene nepismenosti te oni mogu, eventualno, poslužiti učitelju da, ovisno o svojem predavačkom umijeću, nešto demonstrira ili pomogne učenicima razumjeti i povezati notnu i

zvučnu verziju glazbenoga djela. Skice pak glazbenih oblika skladbi mogu biti učeniku od pomoći, no optimalno bi bilo da učenik i bez takve pomoći, slušajući skladbu, sam ispiše njen glazbeni oblik.

Većinu prijedloga slušanja skladbi prate različiti zahtjevi među kojima su najčešći za određivanjem izvođača te prepoznavanjem glazbala, pjevačkih glasova, pa i broja izvođača. Nekoliko se puta traži uviđanje istaknute ili solističke uloge izvođača pitanjem poput ovoga: „Koja glazbala čujete kao solistička u skladbi?“ (Sikirica, Marić 2013: 23). Pitanja: „**Pjevaju li** pjesmu muški i ženski glasovi **zajedno ili naizmjenice?**“ i „Je li skladba **instrumentalna ili vokalna?**“ (Sikirica, Marić 2013: 15, 19) također su vezana uz izvođače, a traži se još i određivanje redoslijeda nastupa izvođača te uspoređivanje izvodilačkih sastava. Nespretno je postavljen niz pitanja: „**Osim solističkoga, koje još glazbalo ima solističku ulogu?**“, a postoji i niz spornijih pitanja poput: „Kojem je glazbalu najbliži taj elektronički zvuk?“ i „Kakva vrsta ansambla je klapa?“ (Sikirica, Marić 2013: 66, 65, 77). Naime, odgovori ne trebaju biti jednoznačni te je vrlo poželjno razredno okruženje gdje bi „točan“ odgovor bio onaj koji je najčešći. Pitanja: „**Prepoznajete li** zvuk glazbala na kojem je izvedena Mozartova skladba? **Jeste li** ga već negdje prije čuli? Gdje?“ (Sikirica, Marić 2013: 62) potpuno su besmislena izvan razrednoga okruženja jer je nelogično da učenik sam sebi objašnjava prepoznaje li neki zvuk ili gdje je čuo neko glazbalo.

Prilično često traži se određivanje tempa, ali i uspoređivanje te uočavanje promjena tempa, što je osobito udžbenički problematično jer bi učeničko praćenje trebao nadzirati učitelj.

Određivanje dinamike traži se vrlo jednostavnim pitanjima kao što je: „Kakva je (...) dinamika skladbe?“ (Sikirica, Marić 2013: 81) ako je dinamika konstantna tijekom skladbe. No, ona se često mijenja pa su tome shodni i zahtjevi opažanja promjena poput: „Pažljivim slušanjem **opišite** razvoj dinamike u skladbi.“ ili „Jesu li dinamičke promjene u skladbi nagle ili postupne?“ (Sikirica, Marić 2013: 54). Uvijek je poželjno da učenici čuju mišljenje učitelja, a posebno kod složenijih zahtjeva poput: „**Djeluje li vam** glas pjevača sa snimke snažno ili nježno?“ ili „**Koji su vam dijelovi** skladbe **dojmljiviji**: glasni ili tihi?“ (Sikirica, Marić 2013: 69, 71) koji ne zahtijevaju precizan odgovor, već izražavanje dojma, za što je idealno razredno okruženje.

Zahtjevi za određivanjem ugođaja poput: „Kakvog je ugođaja pjesma?“ ili „Kakav joj je karakter?“ (Sikirica, Marić 2013: 15, 87) imaju smisla samo u razrednom okruženju kad ih postavi učitelj jer zapravo ne postoji nikakva bitna razlika između citiranih zahtjeva i zadatka:

„**Opišite** njezin ugođaj.“ (Sikirica, Marić 2013: 81), a potpuno je nelogično da učenik bilo što sam sebi opisuje. Riječ je, dakle, o zadacima namijenjenim učitelju da ih postavi učenicima tijekom nastave.

Praćenje i određivanje glazbenoga oblika traži se izravno i neizravno. Izravno se traži: određivanje glazbenoga oblika i broja varijacija, praćenje i skiciranje sheme glazbenoga oblika, uočavanje kontrastnih dijelova, uspoređivanje oblika te uočavanje sličnosti i razlika. Nedostatak je zadatka poput ovoga: „**Opišite** temu i odredite njezin glazbeni oblik.“ (Sikirica, Marić 2013: 82) što opisivanje teme ima smisla tek u razgovoru učenika s učiteljem. Nadalje, neizravno su s glazbenim oblicima povezana i pitanja o broju različitih dijelova skladbe, broju nastupa teme i novih dijelova te razlikama dijelova. Zadatci: „Slušajući, pratite ponavljanje istih i različitih dijelova skladbe. Zapišite dijelove slovima na ploču – iste dijelove istim slovom. Usporedite svoj **zapis na ploči** sa shemom glazbenog oblika...“ (Sikirica, Marić 2013: 87) zapravo su tekst za učitelja jer kad bi učenik samostalno čitao citirani tekst, ne bi ni pisao svoju skicu glazbenoga oblika, već bi se odmah služio danom shemom te samo provjeravao je li ona točna. Stoga učitelj treba napraviti selekciju citiranoga teksta u onaj koji služi njemu, koji treba pročitati učenicima kao zadatak i na koji treba učenicima ukazati kad za to dođe vrijeme, odnosno na kraju treba na ploči ispisani glazbeni oblik usporediti s oblikom ispisanim u udžbeniku. Konačno, već samo spominjanje da bi nešto trebalo pisati na ploču jasno ukazuje na to da udžbenik nije namijenjen učeniku, osobito ne za samostalnu uporabu izvan same nastave.

Prilično često traži se određivanje mjere. Hoće li učenici biti uspješni, ovisi o tome koliko ih je učitelj dobro izvježbao u praćenju izmjene naglašenih i nenaglašenih doba, stoga bi bilo, logično da određivanje mjere bude prepušteno učitelju.

U udžbeniku postoji i nekoliko pitanja vezanih uz percepciju jednoglasja ili višeglasja te vokalno-instrumentalne glazbe i pjevanja *a cappella*. Glazbenicima su takva pitanja banalna, no učenicima često nije jasno da pojam jednoglasja podrazumijeva izvođenje jedne melodije bez obzira na broj izvođača pa je to objašnjenje, ali i uvježbavanje slušnoga razumijevanja najučinkovitije ako ga s učenicima provodi učitelj.

Ni pitanja kojima se traži određivanje uloge glazbala poput: „Ima li glasovir u skladbi solističku, komornu ili orkestralnu ulogu?“, kao ni pitanja kojima se glazba treba kategorizirati, kao što su: „Kojim vrstama glazbe pripadaju?“ i „Kako se naziva takva glazbena vrsta?“ (Sikirica, Marić 2013: 62, 73, 86), nisu toliko jednostavna i banalna da bi se moglo podrazumijevati da učenik na njih sigurno zna odgovor. Pitanje na koja bi pak morao

znati odgovor: „**Možete li lako otpjevati** (...) melodiju (...)?“ (Sikirica, Marić 2013: 63, 80) ostaje nedorečeno jer nije jasno što su učenici odgovaranjem spoznali.

Izuzetno su brojni zahtjevi kojima se traži mišljenje učenika zadatcima opisivanja (zvuka) glazbala: „**Opišite zvuk** harfe po jačini, trajanju i boji.“ (Sikirica, Marić 2013: 54) ili zahtjevima za opisivanjem (boje) glasa i načina pjevanja: „**Opišite značajke glasa** izvođača koje ste slušali. (...) Možete li se sjetiti još nekih pjevača sa specifičnom bojom glasa? Usporedite način pjevanja i boju glasa pjevača koji su pjevali...“ (Sikirica, Marić 2013: 68), a traži se i opisivanje teme nekom od varijacija primjera: „**Opišite promjenu teme** u jazz-varijacijama.“ (Sikirica, Marić 2013: 84). Budući da je svaki od traženih opisa vrlo subjektivan, poželjno je sučeljavanje mišljenja. Osim toga, izuzetno se često od učenika traže i različite usporedbe poput ove: „Usporedite skladbe i otkrijte u čemu se sve razlikuju.“ (Sikirica, Marić 2013: 23). Uspoređivanje je vrlo poželjan zadatak jer učenik nikad nije sasvim siguran je li našao sve (bitne) razlike, no upravo je zbog toga razredna situacija optimalna jer čak ni učitelj ne može biti siguran je li uočio sve razlike, no može komentirati učeničke zaključke. Pitanja kao što su: „**Sviđa li vam se zvuk i izgled gitare?**“ i „**Koje vam se varijacije na istu temu više sviđaju** (...)“ **Obrazložite** odgovor.“ (Sikirica, Marić 2013: 56, 84) uz subjektivnost imaju i manu skupnoga zadatka jer je besmisleno da učenik sam sebi navodi što mu se dopada ili još to i obrazlaže. Naredni zahtjevi traže izražavanje učeničkoga mišljenja: „**Po čemu se** vaša izvedba razlikuje od ove koju ste upravo čuli?“ „**Nalikuje li vam** nazalno pjevanje kroz nos zvuku tradicijskih istarskih puhaćih glazbala?“ (Sikirica, Marić 2013: 19, 25). Naravno, iznošenje učeničkih mišljenja smisleno je samo unutar razredne rasprave. Postavljanje pitanja: „**Poznajete li** još koji tradicijski ples?“ i „**Poznajete li** još koju pjesmu sličnoga karaktera?“ (Sikirica, Marić 2013: 59, 81) opet je udžbenički suvišno jer učenik odgovaranjem ne dolazi do nove spoznaje. Zadatak: „**Istražite** u kojoj operi glavnu mušku ulogu pjeva ženski glas.“ (Sikirica, Marić 2013, 72) učenik bi mogao i samostalno izvršiti, no upitno je ima li smisla uložiti velik trud da bi se dobila relativno malo vrijedna informacija. Na pitanje: „Zvuče li tonovi pjesme poredani po visini durski ili molski?“ (Sikirica, Marić 2013: 15) učenik ne može samostalno odgovoriti jer da bi mogao stvoriti zvučnu sliku poredanih tonova pjesme, netko bi ih trebao odsvirati. Logično je da to učini učitelj pa udžbenik zapravo služi njemu. Uz pitanje: „U kojim su dijelovima glasovi govorili, a u kojem pjevali?“ (Sikirica, Marić 2013: 10) nepotreban je opis dijelova skladbe jer bi do njega učenici sami trebali doći slušnim putem.

Osim glazbenih udžbenik nudi i pitanja koja su neglazbenoga karaktera, a jedno je od



njih i pitanje: „Što povezuje te dvije pjesme?“ (Sikirica, Marić 2013: 27) koje bi bilo glazbeno da dvije pjesme ne povezuje verbalni tekst. Ostala neglazbena pitanja: „Gdje biste se rado zatekli slušajući tu skladbu?“, „**Opuštaju li vas** takve skladbe? (...) Uz koju biste uspavanku radije usnuli?“ (Sikirica, Marić 2013: 66, 81) traže od učenika verbalno uobličavanje vlastitoga, subjektivnoga razmišljanja koje je svrhovito tek u usporedbi s drugim razmišljanjima te je opet riječ o pitanjima koja bi trebao postaviti učitelj, a ne udžbenik.

Od pet zadataka koji spadaju u **glazbeno stvaralaštvo** tri: „Improvizirajte svoju melodiju sa samo pet tonova pentatonske ljestvice i opišite njezin zvuk.“, „Izvedite svoj rondo: pjesmu (...) iskoristite kao temu. Epizode izvedite u 6/8 mjeri: prvu tjeloglazbom, a drugu svirajući na udaraljkaama prema predloženom ritmu ili prema svojoj zamisli. Pri izvedbi pratite shemu ronda.“ i „Izvedite svoju složenu trodijelnu pjesmu. Složite dvije pjesme kako bi nastala složena trodijelna pjesma prema shemi: (...) Predložimo (...) kao a i b, (...) kao c dio, a za preostali (d) dio glazbu izmislite sami.“ (Sikirica, Marić 2013: 35, 45, 48) barem djelomično zadaju glazbeno stvaralaštvo, no udžbenik ne pruža nikakvu pomoć u realizaciji. Primjerice, korištenje pentatonske ljestvice samo je uputa koja ograničava stvaralačku slobodu, ali ne i korisna informacija koja bi pripomogla stvaralaštvu. Preostali su skupni zadatci: „Izvedite glazbeni oblik temu s varijacijama koristeći se za temu pjesmom (...). **Podijelite se na skupine.** Svaka skupina neka izvede jedna za drugom svoju inačicu pjesme mijenjajući joj ritam, melodiju, pratnju ili joj dodajući pokret.“ i „**Izvedite rondo u razredu!** Ponovite temu pjesme (...) tako da između svakoga ponavljanja izvedete epizode. Prvu epizodu izvedite tjeloglazbom, a drugu na dostupnim glazbalima u razredu. Osim toga prijedloga isprobajte i druge mogućnosti.“ (Sikirica, Marić 2013: 46, 86). Naime, u pretposljednem citatu traži se podjela na skupine, a u posljednjem se otvoreno spominje razredno okruženje. Naravno, bilo kakvu organizaciju nastave treba provesti učitelj pa je besmisleno da udžbenik predlaže podjelu učenika na skupine. Opet je riječ, dakle, o tekstu namijenjenom učitelju.

**Muzikološki sadržaji** koji zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora posvećeni su glazbalima. Njih 14 predstavljeno je različitim verbalnim objašnjenjima uz fotografiju, dok ih je pet prikazano samo fotografijama. Postoji i jedno objašnjenje nastanka tona na trzaćim glazbalima te informacije o istraživanjima različitih materijala za gradnju glazbala i podjeli žičanih glazbala na gudaća i trzaća.

Skladateljima je, kao i u istoimenom udžbeniku za prethodni razred, posvećeno nekoliko zadnjih stranica gdje je ispisano 30 kratkih životopisa. Udžbenik nudi i popis

skladatelja s izgovorom njihovih imena i prezimena. Ostali sažeti podatci o skladateljima uz fotografiju ili sliku, pa i samo slika te informacija o baletima P. I. Čajkovskog, djeluju usputno kao zanimljivosti kojima ne treba pridavati veliku pažnju.

Području teorije glazbe pristupa se na različite načine od kojih je jedan pojmovnik u kojem su ispisana objašnjenja različitih pojmova. Objašnjenja postoje i ranije te se njima pojašnjavaju ritamske figure, oznake tempa, mogućnosti različitoga zapisa dvoglasja i pojam akorda. Od četiri notna prikaza ljestvica koji pretežno stoje uz skicu klavijature i popratni verbalni tekst, barem su dva obojanim oznakama tonova u funkciji pomoći pri sviranju pratnje.

Pjevački su glasovi objašnjeni osnovnim značajkama glasa, informacijama o boji ljudskoga glasa i pjevanju različitom glasnoćom te su navedeni neki čimbenici koji utječu na visinu glasa. Udžbenik nudi podjelu pjevačkih glasova uz prikaz njihovih opsega na klavijaturi i objašnjenja šest osnovnih vrsta pjevačkih glasova.

Od tradicijske glazbe tumači se šest tradicijskih plesova, tradicionalni izvođački sastav tamburaša i klapsko pjevanje te prenošenje tradicijskih pjesama i jodlanje.

Muzikološki sadržaji vezani uz skladbe uglavnom su informacije u kojima se često navodi prihvaćenost skladbi, a rjeđe podatci o temi. Ostatak su informacije o crtanom filmu u kojem je pjesma, jeziku pjesme, praižvedbi opere i izvođačima plesa. Vrlo je upitno jesu li navedeni podatci vrijedni učenja.

Udžbenik nudi tumačenja triju glazbenih oblika. Objašnjenjima dviju glazbenih vrsta pristupilo se ozbiljnije, dok su dvije protumačene tek usputno kao želja da se pojmovi koji su se pojavili razjasne. Objašnjeni su ovi izvođački sastavi: komorni vokalni ansambl i pjevački zborovi. Preostale muzikološke sadržaje čine različite informacije o autorskim pjesmama na narječju, filmskoj glazbi, nastanku *rocka* i *swinga* te povezanosti *jazza* i *swinga*.

Već uobičajeno, najviše udžbeničkoga prostora od svih **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka** zauzimaju fotografije. One prikazuju izvođenje tradicionalnih i društvenih plesova, nastupe različitih izvođača, prizore iz izvedbi opera i baleta, ali i pjevače dok ne izvode glazbu. Na nekim su fotografijama glazbala, pa čak i radionica graditelja gitare i soba jednoga skladatelja. Postoje i fotografije koje su povezane s glazbom, no nemaju obrazovnu već animacijsku ili estetsku ulogu te se njima najavljuju neki dijelovi ili sadržaji udžbenika, a prikazuju: dječje sviranje i pjevanje, djevojku i mladića s gitarom, pjevače, plesače i svirače različitih vrsta glazbe, različita tradicijska trzaća glazbala, djevojku sa slušalicama. Nekim se fotografijama želi dati širi i cjelovitiji pogled na skladbe prikazom

scene iz glazbenog filma, Walta Disneyja, notne stranice partiture opere, unutrašnjosti operne kuće, plakata za glazbeni film. Ostale fotografije imaju vezu s glazbom uglavnom preko verbalnoga teksta skladbi te je na njima zapravo potpuno neglazbeni sadržaj: djevojčica s čestitkom, djedovi božićnjaci, kula dvorca, djevojka i mladić koji piše ljubavnu poruku, otok Trinidad i venecijanska gondola.

Premda ne zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora, najbrojniji neizravni glazbeni sadržaji su različita pitanja i zadatci. Najviše ih se odnosi na razumijevanje i određivanje glazbenih oblika, ali i tumačenje notnih znakova među zahtjevima za: određivanjem glazbene rečenice, perioda, oblika, mjere, notnih vrijednosti i uloge gitare; traženjem korone, triole, oznaka tempa i pjesama istoga glazbenoga oblika; imenovanjem triole, uzmaha, glazbala i poznatih pjevačkih dueta; uočavanjem teške dobe, glazbenoga perioda i sinkope; istraživanjem poznatih pjevača i značenja pojma *basso profundo*; brojanjem doba i tonova različitih po visini; prepoznavanjem iste ritamske figure; biranjem sheme glazbenoga oblika te nizanjem dinamičkih oznaka od najtiše do najglasnije. Prilično često traže se i različite usporedbe, primjerice: „Usporedite ritam, kretanje melodije, metar, tempo i tekst dvije tradicijske pjesme istoga naziva (...). Jesu li razlike između tih dviju istoimenih pjesama velike ili male?“ (Sikirica, Marić 2013: 11). No, dok su dosad navedeni zahtjevi barem jasni, u zadacima: „**Provjerite** je li pjesma u molskom ili durskom tonskom rodu.“ i „**Potražite među trzaćim glazbalima izgled i nazive** pojedinih **glazbala** koja sviraju u tamburaškom zboru.“ (Sikirica, Marić 2013: 23, 11) uopće nije predloženo ni razjašnjeno kako bi učenici mogli provjeriti tonski rod ili gdje bi trebali tražiti. U zahtjevu: „**Svirajte** melodiju naučene pjesme **na češlju i oponašajte zvuk** tradicijskog glazbala (...) duda.“ (Sikirica, Marić 2013: 17) sviranjem se naziva aktivnost koja je daleko od sviračkoga umijeća. Zadatci izvođenja ljestvica kao što je: „Pjevajte i svirajte C-dursku ljestvicu uzlazno i silazno.“ (Sikirica, Marić 2013: 13) zadaju se tako olako kao da su učenici već dovoljno glazbeno pismeni da to mogu bez problema sami. Pri izvođenju zadatka: „Gledajući shemu, odredite opseg pojedinog pjevačkog glasa. Pomognite si klavijaturom.“ (Sikirica, Marić 2013: 70) ili se podrazumijeva da svaki učenik ima klavijaturu ili je to zadatak za učitelja da u razredu učenicima demonstrira opsege pjevačkih glasova. Među neizravnim glazbenim sadržajima i zadacima vrlo su česti oni koji imaju izuzetno slabu povezanost s glazbom ili za njih nije potrebno gotovo nikakvo glazbeno znanje učenika, kao što su: „**Jeste li čuli za nijemo kolo?** Istražite posebnosti toga kola iz Dalmatinske zagore i saznajte zašto je uvršteno u popis UNESCO-ve nematerijalne baštine Hrvatske.“; „Kuterevka (...) tradicijsko je trzaće glazbalo Like.

**Istražite joj porijeklo naziva.**“; „**Opišite ili naslikajte** različiti zvuk durske i molske ljestvice.“ (Sikirica, Marić 2013: 9, 15). Među brojnim pitanjima posebno se ističe: „Ples je pjesma u kojoj je svaki pokret riječ. **Razumijete li govor pokreta jednako kao govor glazbe?**“ (Sikirica, Marić 2013: 48) jer se opet pretjeruje s glazbenim sposobnostima učenika budući da učenici zapravo ne razumiju „glazbeni jezik“. Narednim se zahtjevima: određivanja dopadljivosti pjesme, glazbala i glasnoće te uloge glazbe; uspoređivanja teksta pjesme s poslovicom, melodije i ritma u dva dijela pjesme, te glazbala; opisivanja sličnosti i razlika glazbala te boje glasa; obrazlaganja glazbenoga oblika; imenovanja poznatih glazbala; navođenja materijala glazbala i razloga preferiranja glasovira; opažanja i određivanja ubrzavanja i usporavanja, objašnjavanja više verzija iste pjesme; iznošenja mišljenja o pjevanju visokih tonova; tumačenja značenja talijanske riječi *mezzo*, osobito može prigovoriti da gotovo izravno potiču razgovor. To je sasvim očito u zahtjevima: „Koje osobine krasi glavni lik u pjesmi? **Zašto je dobro** biti uporan u životu?“; „Usporedite i **opišite** način pjevanja u primjerima (...). **Navedite razlike.**“ (Sikirica, Marić 2013: 12, 25) jer je sasvim nelogično da učenik sam sebi bilo što opisuje, objašnjava, tumači ili navodi, odnosno postavlja se pitanje kome bi učenik trebao iznositi svoje mišljenje. Naravno, jedini je logičan odgovor učitelju i drugim učenicima. U sljedećim se pak zadacima izravno zahtijeva razredno okruženje: „Što biste još željeli naučiti o afričkoj glazbi? **Istražite i napravite razredni projekt.**“, „Iskušajte svoje pjevačke mogućnosti. **Usporedite svoje opsege glasova i saznajte tko može pjevati najviše.**“ (Sikirica, Marić 2013: 43, 71). Kod zahtjeva: „Poznajete li filmsku glazbu koja je postala popularnija od filma za koji je skladana? **Istražite tko ih je skladao. Koje skladatelje filmske glazbe poznajete?**“ i „Pronađite slike, zanimljivosti, kritike koncerata i zvučne zapise glazbala s tipkama. **Možete ih pronaći kod kuće, kod prijatelja, u dnevnom tisku, knjigama ili knjižnicama. Razgovarajte, poslušajte i komentirajte prikupljene materijale.**“ (Sikirica, Marić 2013: 39, 65) učitelj bi trebao zadati zadatak te tek na sljedećem nastavnom satu nastaviti budući da bi učenici trebali u međuvremenu izvršiti svoja istraživanja. Riječ je, dakle, o sadržaju namijenjenom učitelju. Sljedeća pitanja: „**Znate li svirati?** Koje je vaše omiljeno glazbalo **Zašto?**“ i „**Jeste li kada sami probali skladati na računalu ili mobitelu? Kako je to zvučalo?**“ (Sikirica, Marić 2013: 53, 65) pokazuju da autorice udžbenika zapravo ne vjeruju da su učenici uspješni u sviranju i glazbenom stvaralaštvu. Ako to nije tako, suvišno je postavljanje citiranih pitanja.

Malobrojni crteži uglavnom nemaju obrazovnu ulogu, već gotovo bez iznimke spadaju u likovno uređenje udžbenika. Slike prikazuju sviranje glazbala i plesanje, a postoje još i

litografija u spomen praizvedbe opere, skica freske koja prikazuje scenu i nacrt kostima iz opere te crteži iz glazbenoga animiranoga filma i naslovnice zbirke pjesama.

Postoji nekoliko prijedloga plesa uz neizostavna objašnjenja. Uglavnom je riječ o plesanju u kolu i parovima, a među detaljnijim su objašnjenjima: „**Uхватите се крижно у коло** okrenuti licem prema sredini kruga. Na zvuk tambura krenite desnom nogom u desnu stranu, lijevu priključite i zatim pomaknite lijevu nogu u lijevu stranu, a desnu priključite. U drugom dijelu odmorite noge šetanim korakom u smjeru kazaljke na satu. U trećem dijelu ponovite korake iz prvoga dijela.“, „**Zaplešite** i vi (...). Stanite jedni iza drugih **u parovima** i oblikujte krug. U prvom dijelu (...) koračajte na dobe krećući se uvijek naprijed. U drugom dijelu, također na dobe, dotaknite pod prstima desne noge ispred lijevo, pa ispred desno te dva puta prenesite težinu s prednjega dijela stopala na pete.“ i „Drmeš plešite prema zapisu (...) – već ranije naučeni trokorak, plešite u mjestu.“ (Sikirica, Marić 2013: 11, 19, 17). Redovito traženje plesanja u paru ili u skupinama, dakako znači da se učenik ne može samostalno služiti udžbenikom pa su citirane upute namijenjene zapravo učitelju, iako ni njemu vjerojatno neće biti dovoljne jer bi najprije trebao naučiti ples uz pomoć drugog učitelja ili nekog drugog.

Tumačenja verbalnoga teksta vrlo su poželjna iako ne objašnjavaju glazbene pojmove, već uglavnom riječi iz dijalekta, a ponekad i nazive skladbi.

Prilično su rijetke glazbene igre, a svode se na ove tri: „Pronađite predmet koji će zamijeniti finjan i točno ga na tešku dobu **predajte prijatelju do sebe**.“, „**Sjednite ukруг**. Igru započinje prvi učenik rečenicom: Marko svira... i u nastavku doda naziv glazbala (...). Sljedeći učenik u krugu ponovi naziv glazbala (...) i doda naziv još jednoga glazbala koje poznaje...“, „Istražite koliko dobro poznajete boju glasa prijatelja iz razreda. **Odredite dvoje učenika** koji će voditi sljedeći zadatak. Prvi je učenik zatvorenih očiju okrenut licem prema ploči. **Drugi šeće razredom** i pokazuje učenika koji na njegov znak pjeva ili govori. Prvi ga učenik pokušava prepoznati po glasu...“ (Sikirica, Marić 2013: 8, 53, 68). Kao što se iz citata uputa može vidjeti, sve se igre izvode u skupini (učenika) pa se čak i u trećem citatu otvoreno govori o šetnji učionicom. Naravno, skupne aktivnosti treba organizirati učitelj te su citirane upute korisne samo njemu jer bi ih on trebao objasniti onoliko postupno koliko je potrebno.

Zadatke pokreta uz glazbu: „Pjevajte pjesmu i na tešku dobu trodobnih taktova načinite korak naprijed, na tešku dobu dvodobnih taktova načinite korak nazad, a na lake dobe pljesnite.“ i „**Zamislite da s prijateljima** osvajate vrh Sljemena. Pjevajući pjesmu hodajte. Ovisno o strmini koju ste zamislili, sami odlučite hoćete li ravnomjerno hodati na sve dobe ili

možda samo na teške.“ (Sikirica, Marić 2013: 16, 31) moguće je izvesti i samostalno premda se vjerojatno ipak predviđa skupno izvođenje tim više što se u posljednjem citatu i spominju prijatelji te se vjerojatno misli na prijatelje iz razreda.

Najveći broj preostalih neizravnih glazbenih sadržaja čine različite najave aktivnosti koje bi se trebale raditi na 25 nastavnih sati, zatim dijelova udžbenika, pojedinih cjelina nastavnoga gradiva i zadataka vezanih uz upoznavanje značajki ljudskoga glasa te glazbenih vrsta i oblika. Vrlo su još česte i različite motivacijske rečenice, primjerice o pjevanju sokola, nazivanju od milja, spavanju itd., a u njih spada i uzvik, onomatopeja i doslovno citiranje iz verbalnoga teksta pjesme. U udžbeniku se još može naći savjet za tiše slušanje glazbe, objašnjenje pojma praižvedbe i sasvim različite informacije o: vrsnim *jazz* i *rock*-glazbenicima, muškim ulogama namijenjenim ženskom glasu, najpoznatijim baritonima, filmu nadahnutom Mozartovim životopisom, klapskom pjevanju te pjevačkom zboru *Bečki dječaci*.

Među **neglazbenim sadržajima** česta su pitanja o sportu koji je popularan u Koreji, sanjanju otvorenih očiju, zaštićenim biljkama i životinjama, uključivanju razreda u humanitarne akcije i brzini reakcije sa slušalicama u ušima. Udžbenik daje i objašnjenje ruskoga suvenira babuški te informacije o žičari na Sljemenju, održavanju skijaške utrke *Snježna kraljica*, pojavi da ljudi govore različitom glasnoćom. Premda ih ima i uz neka objašnjenja i informacije, postoje fotografije koje nisu popraćene verbalnim tekstovima te prikazuju maskirane ljude i djecu pri računalima, čija uloga i nije jasna. Čak je i namjena slike I. Večenaja: *Zima* logičnija jer je vezana za ugođaj pjesama. Narodna uzrečica koja govori o ljubavi prema domu i mađioničarski uzvik nemaju neku blisku vezu čak ni s verbalnim tekstom pjesmama uz koje stoje.

Sljedeći su neglazbeni zadatci, već samim tim što nemaju povezanosti s glazbom, nepoželjni: „Istražite kako se tradicionalno slavi Božić u vašem kraju.“; „Istražite koje su zaštićene biljne vrste u Hrvatskoj.“ (Sikirica, Marić 2013: 26, 38). No zadatak: „Istražite koje su vibracije štetne za vaše zdravlje.“ (Sikirica, Marić 2013: 69) ima još jedan nedostatak. Naime, učenik bi mogao shvatiti da on to istraživanje mora provesti na sebi te bi takvo shvaćanje bilo čak i opasno za njegovo zdravlje. Absurdno je da se stoga treba nadati da učenik nikad neće pročitati citirani prijedlog. Preostali neglazbeni zadatci loši su i zbog toga što se u njima predviđa skupno izvođenje: „**Sjdnite ukrug** oko zamišljene logorske vatre.“, „**Napišite** ljubavno **pismo** kakvo biste željeli dobiti. **Pomiješajte pisma** i svatko neka izvuče jedno.“, „Pronađite fotografije umjetničkih slika, skulptura i građevina iz 17. stoljeća (...).

Nacrtajte i ukrasite čembalo prema uzoru na barokni stil (...). **Odaberite tri učenika** koji će dogovoriti kriterije ocjenjivanja i odlučiti tko je najljepše ukrasio čembalo.“ (Sikirica, Marić 2013: 8, 44, 60). U posljednjem zadatku očigledno se vidi da je tekst iz udžbenika namijenjen učitelju. Osim toga, glazbena nastava ne raspolaže s toliko vremena da bi se učenici tijekom nastave mogli baviti i ovakvim zadacima.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,44 %, **pjesmarica 11,79 %**, sviranje 4,67 %, slušanje glazbe 8,17 %, glazbeno stvaralaštvo 0,48 %, **muzikološki sadržaji 16,61 %**, neizravni glazbeni sadržaji 26,94 %, neglazbeni sadržaji 1,48 % te neiskorišteni prostor 29,41 %. Pjesmarica zauzima 535 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 11 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 754 retka koji bi stali na 15 stranica udžbenika.

#### **V. Dvořak, M. Jeličić Špoljar, E. Kirchmayer Bilić: *Allegro 6 u glazbenom svijetu***

Udžbenik ima 139 stranica, no analizom će biti obuhvaćene 132 stranice. Jedini zadatak u udžbeniku koji ima smisao **glazbenoga opismenjivanja** je ovaj: „Koju si ritmičku figuru uočio/uočila u obje skladbe?“ (Dvořak i sur. 2013c: 35). Naravno, glazbena je pismenost prezahtjevna da bi se učeničko znanje na postavljeno pitanje moglo podrazumijevati, stoga pitanje poput citiranoga može postaviti samo učitelj koji će saslušati odgovore, dati učeniku povratnu informaciju, a po potrebi i voditi učenike prema točnom odgovoru.

Što se tiče **pjevanja**, u notnom su obliku zapisane 42 pjesme i dvije ritamske skladbe. Broj pjesama trebao bi se umanjiti jer se neke (hrvatske tradicijske) pjesme ponavljaju i u istoimenim udžbenicima za peti i sedmi razred. Inače, pjevanje i izvođenje ritamskih skladbi isključivo se zahtijeva malenim crtežom mikrofona.

Jedine postojeće verbalne upute: „Oba se **kanona mogu pjevati** istovremeno.“ i „**Pjesmu možeš otpjevati kao kanon**, sa ili bez ritamske pratnje, ubrzavajući tempo, pojačavajući dinamiku. Istražite sve mogućnosti.“ (Dvořak i sur. 2013c: 38, 41), notni zapisi kanona bez ikakvih verbalnih uputa, ali i brojni dvoglasni zapisi pjesama podrazumijevaju skupno izvođenje te stoga pokazuju da udžbenik nije namijenjen samostalnom korištenju u području pjevanja. Postoji i notni zapis pjesme u kojem je dio bez pjevanja, a koji bi vjerojatno trebao svirati učitelj, no usvajanje i izvođenje svih pjesama ionako podrazumijeva učiteljevo sudjelovanje pa na opisani slučaj treba gledati kao na uobičajenu situaciju koja

samo malo očiglednije pokazuje realnost da je udžbenički sadržaj namijenjen pjevanju redovito iskoristiv samo uz pomoć učitelja koji će učenike naučiti pjevati i da učenici vjerojatno te iste pjesme izvode samo na nastavi kad to traži učitelj. Zadatak: „**Navedi u koliko ste glasova istovremeno otpjevali** ova dva kanona.“ (Dvořak i sur. 2013c: 38) samo potvrđuje predviđanje višeglasnoga izvođenja.

Najčešći udžbenički sadržaj namijenjen **sviranju** obojane su oznake akordijske pratnje zapisane unutar većine notnih zapisa pjesama. Ne postoji njihovo objašnjenje pa se ne može tvrditi, no, budući da je sviranje akordijske pratnje vrlo zahtjevna vještina koja se ne može olako prepustiti učeničkom izvođenju, postojeće su oznake gotovo sigurno namijenjene učitelju. Kako je udžbenik knjiga namijenjena učenicima, u njemu ne bi smio biti sadržaj koji je iskoristiv samo učitelju.

Sviranje nemelodijskih udaraljki trebali bi pak izvoditi učenici. Od tri prijedloga, dva prati sljedeći verbalni materijal: „...možeš (...) pratiti izvedbu sviranjem predloženih ritmova na ritamskim udaraljka...“ i „Slušanje skladbe prati svirajući na udaraljka. Svaki kvadratić označava jedan takt. Manji znakovi znače tiše sviranje.“ (Dvořak i sur. 2013c: 23, 45) koji uopće ne pomaže shvaćanju sviračkoga umijeća, već ga samo predlaže. Uz to što bi učenik trebao biti dovoljno glazbeno pismen da može samostalno izvoditi ritam prema notnim zapisima, još je veći problem što se traži istovremeno sviranje ritamske pratnje na tri ili četiri udaraljke istovremeno. Stoga je udžbenički sadržaj radni materijal koji bi učenik trebao imati samo tijekom nastave kad može s drugim učenicima sudjelovati u sviranju, pa je stoga udžbenički nepotreban.

**Slušanje** 120 skladbi uvijek se zahtijeva malenim, grafičkim crtežom zvučnika uz koji redovito piše naziv glazbenoga primjera te uglavnom ime i prezime skladatelja ili naziv izvođača.

Od dvije postojeće upute kako bi trebalo slušati skladbu: „Pri slušanju pjevaj dio s tekstom. Melodiju instrumentalnog dijela možeš mumljati...“ i „Zapamti pjevanu temu i poslušaj stavak kvinteta.“ (Dvořak i sur. 2013c: 23, 101), prva u kojoj se traži pjevanje uz snimku prilično će ometati pozorno slušanje skladbe.

Najčešći zahtjevi vezani su uz određivanje izvođača, glazbala i pjevačkih glasova, a među njima su i neobična pitanja: „Pjeva li uvijek isti solist?“, „Na kojem se dijelu orgulja izvode najdublji tonovi?“, „Koje glazbalo ima glavnu melodijsku liniju u A-dijelu?“ i „**Jesu li zadarske orgulje puhaće glazbalo?**“ (Dvořak i sur. 2013c: 21, 81, 102, 83). Na posljednje se ne može sasvim precizno odgovoriti te bi učenikovo mišljenje trebali suočiti s mišljenjem



drugih učenika i učitelja. Tek bi tada to pitanje bilo logično.

Vrlo su česti zadatci opisivanja zvuka i pjevačkih glasova poput ovog: „**Opiši** boju tona harfe.“, a rjeđi uspoređivanja kao što je: „Usporedi zvuk električne i akustične gitare. Čiji ton traje dulje? Što misliš, zašto?“ (Dvořak i sur. 2013c: 63, 69). Zajedničko je navedenim zadatcima da su čak i u razrednom okruženju vrlo delikatni jer je nemoguće jasno i precizno opisati i usporediti zvuk. Oni, eventualno, imaju smisla samo ako učenik čuje i druga razmišljanja, a ista je situacija i kod pitanja: „Zašto su se skladatelji za opis likova iz bajki koristili čelestom?“ (Dvořak i sur. 2013c: 85) koje otvoreno traži da učenika iznese svoje mišljenje o namjerama skladatelja.

Među zahtjevima za određivanjem glazbenoga oblika, zadatak: „U sljedećim primjerima **samostalno** odredi oblik...“ (Dvořak i sur. 2013c: 103) naglašavanjem samostalnosti pokazuje da ona nije uobičajena. Kad bi učenici i sami riješili zadatak, opet bi bilo poželjno da netko (učitelj) provjeri točnost rješenja. Ostala pitanja vezana uz glazbene oblike odnose se na uočavanje dijelova skladbi, odnosno: broja nastupa teme, dijelova skladbe, epizoda i varijacija te prepoznavanje teme, code i promjene tonaliteta u varijacijama. Opet bi bilo poželjno da odgovore prokomentira učitelj.

Određivanje ugođaja zahtijeva se ili pitanjem poput: „Kakvog je ugođaja ovaj stavak?“ ili zadatkom nalik ovom: „**Opiši** (...) ugođaj skladbe.“ (Dvořak i sur. 2013c: 67, 27). Iznimke su zahtjevi: „Jesu li dijelovi ugođajno slični ili različiti?“ i „**Objasni** kako je Beethoven postigao napetost radosna iščekivanja nastupa teme u svečanom izvođenju zbora i cijelog orkestra.“ (Dvořak i sur. 2013c: 76, 43). Naravno, poželjno je razredno okruženje za sve navedene zahtjeve, a osobito kad se traži opisivanje i objašnjavanje.

Nekoliko se puta traži određivanje tempa. Dojam tempa može biti subjektivan pa bi bilo preporučljivo suočiti vlastito s mišljenjem drugih učenika i učitelja.

Nekoliko se puta traži i određivanje odnosa između izvođača pitanjima poput: „Nastupa li harfa solo ili uz pratnju orkestra?“ i „Je li u ovoj skladbi prevladavajuće glazbalo ili glas?“, dok se u zahtjevu: „Jesu li glasovir i orkestar ravnopravni u izvedbi ove skladbe? **Objasni**.“ (Dvořak i sur. 2013c: 63, 86, 75) uopće ne traži precizan odgovor, nego mišljenje učenika te je riječ o udžbenički suvišnom tekstu koji bi učitelj trebao pročitati učenicima pa saslušati i prokomentirati njihove odgovore.

Tri puta traži se određivanje mjere skladbe, što učenicima nije lagan zadatak te se ne može podrazumijevati točno odgovaranje.

Dok je na pitanje: „Kojom dinamikom započinje skladba?“ moguć donekle precizan

odgovor, upit: „**Može li se** na čembalu postići različita dinamika?“ (Dvořak i sur. 2013c: 75, 79) trebalo bi logično nadograditi (učiteljevim) objašnjenjem zašto čembalo (ne) može svirati dinamičke nijanse.

Dvaput se traži određivanje glazbenoga sloga pitanjem: „Pjeva li jednoglasno ili višeglasno?“, opisivanje doživljaja skladbe zadatcima: „**Opiši** doživljaj skladbe.“, „Slušajući skladbu, zamisli krajobraz otoka i **ispričaj** svoj doživljaj.“ te izdvajanje glazbene sastavnice zahtjevima poput: „Koju sastavnicu glazbe je skladatelj posebno istaknuo? **Zašto?**“ (Dvořak i sur. 2013c: 31, 33, 47, 27, 97). Među njima je najproblematičnije opisivanje i objašnjavanje jer zahtijevaju sugovornika.

Ostala su pojedinačna pitanja: „Po čemu prepoznaješ da su pjesma (...) i skladba (...) skladane u jazz stilu?“ i „Čime gitarist trza žice električne gitare u skladbi (...)?“ (Dvořak i sur. 2013c: 35, 69). Bilo kakvo objašnjavanje koje se traži i dosad citiranim pitanjima i izravno zadatkom: „**Objasni** razliku između prvog i drugog dijela skladbe.“ (Dvořak i sur. 2013c: 97) smisljeno je samo u razrednoj diskusiji, stoga su navedeni zahtjevi uglavnom udžbenički nepotrebni. Uz slušni primjer vezano je i pitanje: „Odgovara li tekst na početku skladbe naslovu?“ (Dvořak i sur. 2013c: 97) kojem je najveća mana, uz poželjan razredni ambijent, što je potpuno neglazbenoga karaktera.

Ispisani verbalni tekst jedne skladbe može donekle fiksirati učeničku pozornost, no tad bi trebalo zadati njegovo praćenje tijekom slušanja skladbe, što nije učinjeno, a nakon toga trebala bi slijediti razredna rasprava o tekstu. Naravno, svaki skupni zadatak udžbenički je suvišan jer bi ga trebao zadati učitelj.

Jedini zadatak **stvaralaštva** je: „Tekst pjesme (...) su riječi bez značenja. **Izmisli** vlastiti **tekst pjesme**.“ (Dvořak i sur. 2013c: 27), no njegova eventualna glazbenost isključivo je u tome što bi se prilikom izmišljanja teksta za postojeću melodiju trebali podudarati verbalni i glazbeni naglasci.

Od **muzikoloških sadržaja**, najviše je prostora posvećeno glazbalima od kojih je 17 objašnjeno verbalno uz fotografiju, a harfa i uz sliku. Pet je glazbala prikazano samo fotografijama, dok je električni glasovir/pijanino pojašnjen samo verbalno. Obrada trzalačkih glazbala najavljena je verbalno i fotografijama, glazbala s tipkama samo kratkim objašnjenjem, dok bi se najavom moglo smatrati i navođenje nekih tradicijskih trzalačkih glazbala. Postoji i kratka informacija da su skladatelji pisali i solističke koncerte za glasovir.

Tradicijska se glazba najviše predstavlja objašnjenjima i fotografijama 20 tradicijskih glazbala i devet plesova. Udžbenik nudi tumačenje razloga plesanja plesova u paru, a postoje i

opisi pjesama šest glazbenih regija Hrvatske. Objašnjeno je pet tradicijskih izvođačkih sastava te su predstavljeni ovi tradicijski običaji koji uključuju i glazbu: koledanje, ophod ljelja, pjevanje u procesiji u Jelsi na Hvaru i mantinjada. Postoje i kratka objašnjenja jodlanja i bećarca.

Prilično su brojna i verbalna objašnjenja 16 glazbenih vrsta, a samo je flamenco predstavljen verbalno i fotografijom. Od osam skladatelja, o tri postoje verbalni podatci, četvero ih je prikazano verbalnim opisom uz sliku, a isključivo slikom samo W. A. Mozart. Osim samoga pjevanja, verbalno se pojašnjava boja glasa, vrste pjevačkih glasova općenito, ali i pojedinačno svi osnovni pjevački glasovi. Jedini brojniji podatci o skladbama su informacije o njihovome nastanku, dok su ostale o filmovima u kojima se nalaze skladbe, radnji i inspiraciji opere, glazbenome obliku, korištenim glazbalima i folklornim motivima. Osim općenitog objašnjenja glazbenih oblika, udžbenik nudi tumačenje ronda, teme s varijacijama i složene trodijelne pjesme te skicu dvodijelnoga i trodijelnoga oblika.

Sadržaji iz područja teorije glazbe protumačeni su objašnjenjima: osminske mjere, oznaka za promjenu dinamike i tempa i pojma *a cappella*, te prikazima: diobe notnih vrijednosti, nastanka ritamske figure, podjele dobe na dijelove i osminske mjere.

Među rijetkim su podacima iz područja popularne glazbe informacije i fotografije *rock*-sastava *Led Zeppelin* i gitarista Jimija Hendrixa.

Premda zauzimaju najmanje udžbeničkoga prostora, objašnjenja izvođačkih sastava korisnija su od nekih ranije navedenih muzikoloških sadržaja.

Što se tiče **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka**, fotografije, koje zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora, prikazuju različite glazbene nastupe, glazbenike dok ne izvode glazbu, prizore iz izvedbe opera, mjuzikla te drame, izvođenje plesova i neka glazbala. Vrlo su česte i fotografije na kojima je narodna baština poput nošnje, a koje svoju povezanost s glazbom imaju isključivo preko običaja da se u njima redovito izvodi izvorna tradicionalna glazba (folklor). Dok se tradicionalni običaji u kojima je glazba važna komponenta prikazuju u sljedećim primjerima: čestitanje koledara, sviranje i plesanje na ulici te procesija na otoku Hvaru, nekoliko fotografija ima svrhu povezivanja građevina i predmeta s glazbenim oblicima pa prikazuju: građevinu *Gardens by the Bay* zbog dvodijelnosti, zgradu Glavnog kolodvora u Zagrebu zbog trodijelnosti, piramidu ispred muzeja Louvre zbog ponavljanja, ogrlicu zbog varijacija. Zbog mišljenja da se time pridonosi općoj glazbenoj kulturi prikazane su i unutrašnjosti Burgtheatera u Beču i kazališta u Napulju. Udžbenik nudi dva prizora te plakat filma u kojima glazba ima važnu ulogu, rukopise skladateljskih notnih zapisa, fotografije

izvođenja fada i sviranja pijanina, Beethovenovih pomagala za slušanje, gondolijera koji pjevaju talijanske kancone i naslovne stranice pjesmarice. Većina navedenih fotografija ima ulogu likovnoga uređenja udžbenika, a jedino su fotografije kojima se pokušavaju približiti glazbeni oblici stavljene u udžbenik s didaktičkom funkcijom. Ipak, upitno je ostvaruju li se didaktički principi iz poznatoga u nepoznato ili od konkretnoga prema apstraktnom fotografijama građevina i predmeta jer glazba kao fenomen nema ishodišnu točku u arhitekturi.

Slike redovito prikazuju sviranje, primjerice: egipatske i perzijske svirače žičanih glazbala, komorni sastav sa žičanim glazbalima, kralja Davida i Mariju Antoanetu s harfom, te ples djevojčice koja pleše uz sviranje bubnja i izvođenje menueta. Za razliku od slika, crteži su tematski širi te oni prikazuju dječaka i čovjeka koji sviraju gitaru te svirača s lirom na grčkoj vazi, plesanje na dječjoj proslavi, latinoamerički ples, dva plesača u pokretu, a postoje i crteži poštanske marke s portretom plesačice i pjevačice Carmen Mirande, no i crteži djevojčice koja sluša glazbu i čovjeka u ličkoj narodnoj nošnji.

Premda ne zauzimaju velik prostor, u udžbeniku postoji nekoliko desetaka neizravnih glazbenih pitanja i zadataka. Zamjerka jedinom udžbenički sasvim korektnom prijedlogu: „Ako u tvom mjestu postoje orgulje u crkvi ili koncertnoj dvorani, **posjeti i poslušaj koncert na orguljama.**“ (Dvořak i sur. 2013c: 81) mogla bi biti što orgulje ne trebaju biti iznimka te bi učenici trebali ići na različite koncerte, međutim, upitno je može li udžbenik uspješno motivirati učenike. Možda bi se moglo samostalno odgovoriti na postojeća pitanja i zadatke poznavanja latinoameričkih plesova, domoljubnih, ljubavnih, tradicijskih međimurskih i talijanskih pjesama; poznavanja karakteristika klapskoga pjevanja, koračnice i kanona te poznatih svirača električne gitare; određivanja kraja u kojemu se svira citra, glazbenoga oblika, tonskoga roda i pjevačkoga glasa; navođenja dinamičkih oznaka i uspoređivanja glasnica sa žicama, no svakako bi bilo poželjno čuti i mišljenje učitelja. Zadatak pak: „Navedi naslove dvodijelnih i trodijelnih skladbi koje si do sada slušao/slušala.“ (Dvořak i sur. 2013c: 98) teško je izvediv jer bi glazbeni oblik trebalo određivati tijekom slušanja te je besmisleno naknadno tražiti nešto što učenik nije memorirao. Citat: „Poznaješ li još koju pjesmu ili glazbenu temu iz nekog filma? Razmisli, kakav bi bio doživljaj filma ako u njemu ne bi bilo glazbe? (...) Zna li kako se zovu filmovi bez glazbe?“ (Dvořak i sur. 2013c: 37) obraćanjem učenicima malo u jedini pa malo u množini upućuje na to da je riječ o tekstu koji bi trebao izgovoriti učitelj tako da se obraća učenicima ovisno o tome očekuje li pojedinačni ili skupni odgovor. Premda se i u dosad navedenim citatima može naslutiti, izražavanje mišljenja

sasvim se otvoreno traži u sljedećim zahtjevima: „Odredi **koja je glazbena sastavnica najizraženija** u pjesmi.“ i „Zašto je, **po tvom mišljenju**, upravo taj tekst odabran za europsku himnu?“ (Dvořak i sur. 2013c: 19, 42). Takvo iskazivanje gdje nije moguć jednoznačan odgovor, optimalno je tek uz sugovornika. On je pak zasigurno potreban uz zahtjeve poput: „**Znaš li** još koje uglazbljene pjesme hrvatskih književnika? Ako znaš, **navedi** koje.“, „Riječima ili slikom **opiši** doživljaje poslušanih klavirskih skladbi.“ ili „**Pokušaj objasniti** pojam pjevačka tehnika.“ (Dvořak i sur. 2013c: 19, 73, 87) jer je sasvim besmisleno da učenik sam sebi bilo što objašnjava, opisuje ili navodi te je stoga riječ o zadacima koji bi se trebali izvoditi u razrednom okruženju te bi ih trebao postaviti učitelj, a ne udžbenik.

Postoje i korisna objašnjenja riječi iz dijalekta, naziva skladbe te izgovora stranih riječi iz verbalnoga teksta pjesme koja su udžbenički korektna jer ih učenik može i samostalno razumjeti premda nemaju izravne veze s glazbom.

Jedini zahtjev za plesanjem: „Zaplešite slušajući pjesmu...“ (Dvořak i sur. 2013c: 17) ne nudi upute, već ga samo predlaže te stoga udžbenik nije ni najmanje pomogao u izvođenju plesa.

Ostale neizravne glazbene sadržaje najvećim dijelom čine različite najave sadržaja i dijelova udžbenika, raznih cjelina, ili obrada glazbala, ljudskoga glasa, vokalnih sastava, pjevačkih zborova i glazbenih oblika. Dosta udžbeničkoga prostora zauzimaju fotografije i verbalna predstavljanja pjevačica i pjevača. Postoji i nekoliko različitih informacija o Festivalu dalmatinskih klapa u Omišu, harfi u popularnoj glazbi, *suzuki metodi* učenja sviranja violine, Orfejevom pokušaju da lirom izbavi Euridiku i gitaristu Tommyju Emmanuelu. Neke od navedenih informacija dane su uz fotografiju, a uz nju je objašnjenje morskog orgulja dok se proslava običaja Jurjeva i Ivanja tumači samo verbalno. Na početku udžbenika je bonton slušanja glazbe, sviranja i organiziranja proslava, dok je na kraju popis nekih (glazbenih) dobara upisanih na UNESCO-ovu listu nematerijalne kulturne baštine. Postoji i kratak komentar o potrebi vježbanja za postizanje rezultata u plesanju.

Što se tiče **neglazbenih sadržaja i zadataka**, u udžbeniku je nekoliko fotografija i objašnjenja koja nemaju nikakve povezanosti s glazbom jer se njima želi učenicima približiti običaji izrade igračaka i licitara, matkanja, poklada, Trenkovi panduri, paška čipka, kamena skloništa i nakit. Običaj prela protumačen je samo verbalno, dok su fotografije često zapravo likovno uređenje udžbenika kojima se prikazuje: detalj s vitraja, karneval, ručni radovi, svečanost zahvale za plodove zemlje te preslica i tkalački stan, a identičnu ulogu ima i crtež na kojem se može razaznati cvijet, ruka, oko i usta, crtež broda s jedrima i lika iz grčke

mitologije, te slike: W. A. Bouguereau: *Pjesma anđela*, harema iznutra i I. Rabuzina: *Moj zavičaj*. Udžbenik sadrži i jednu neglazbenu informaciju o održavanju sinjske alke.

U udžbeniku su i neglazbeni zadatci: „**Porazgovaraj s roditeljima ili bakom i djedom i opiši** kako su se u tvojoj obitelji i zavičaju nekad njegovali božićni običaji, a kako je to danas.“; „**Objasni** zašto Slavoniju i Baranju nazivaju hrvatskom žitnicom.“ (Dvořak i sur. 2013c: 33, 49). Ti su zadatci suvišni ponajprije zato što nemaju glazbeni karakter, premda objašnjavanje zahtijeva i razredno okruženje.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,02 %, **pjesmarica 16,89 %**, sviranje 4,25 %, slušanje glazbe 3,77 %, glazbeno stvaralaštvo 0,02 %, **muzikološki sadržaji 19,72 %**, neizravni glazbeni sadržaji 26,65 %, neglazbeni sadržaji 4,43 % te neiskorišteni prostor 24,25 %. Pjesmarica zauzima 847 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 23 stranice, dok muzikološki sadržaji čine 989 redaka koji bi stali na 27 stranica udžbenika.

### 3.3.3.7. Udžbenici sedmog razreda osnovne škole

#### **A. Gašpari, T. Lazarić, N. Raguž, Z. Štefanac: *Svijet glazbe 7***

Udžbenik ima 76 stranica, no analizom će biti obuhvaćena 71 stranica. **Glazbeno opismenjivanje** svodi se na ova tri zahtjeva: „U pjesmi (...) mjera se mijenja. Koje se mjere javljaju? Koja je notna vrijednost jedinica za mjeru u osminskoj mjeri?“, „Ritamske figure u pjesmi izvedi pljeskanjem.“ i „U kojem se dijelu pjesme čuje sinkopa?“ (Gašpari i sur. 2014d: 10, 26, 28). Osobito je posljednji citat pitanje na koje se ne može pretpostavljati točan odgovor pa je potrebna učiteljeva ocjena korektnosti. Izvođenje pak ritma prema notnome zapisu kod većine učenika zahtijeva vježbanje jer su tek izuzetno rijetki (koji pohađaju glazbenu školu) dovoljno glazbeno pismeni da samostalno sa sigurnošću mogu tumačiti i izvoditi tako zapisanu glazbu. Vježbanje ritma mora se događati uz demonstraciju, upute, tumačenja, intervencije i nadzor učitelja. Učenik se, dakle, ne može samostalno poslužiti udžbenikom te navedeni sadržaj služi učitelju, i to verbalni dio citata za postavljanje pitanja, a notni da ga ne bi trebao ispisivati na ploči, prikazivati projektorom ili slično.

U udžbeniku se nalaze isključivo notni zapisi 30 pjesama. Uobičajeno, **aktivnost pjevanja** podrazumijeva se notnim zapisom te samo uz prvi postoji i verbalni zahtjev: „Otpjevaj pjesmu...“, no da se ne predviđa samostalno pjevanje, najbolje pokazuju dvoglasni notni zapisi i oznake za izvođenje kanona.

Udžbenik nudi sljedeća pitanja: „Je li dinamika tijekom cijele pjesme jednaka?“, „Za koliko je glasova zapisana (...) pjesma (...)?“, „Je li pjesma napisana za dvoglasno ili jednoglasno pjevanje?“, „U kojem tempu treba otpjevati pjesmu?“ i zadatak: „U pjesmi nedostaju dinamičke oznake. Odredi ih prema sadržaju i ugođaju pjesme.“ (Gašpari i sur. 2014d: 4, 8, 9, 27, 22) kojima se potiče razredna diskusija pa bi tek njen zaključak mogla biti uputa kako bi trebalo skladbu izvoditi. Jasno, razredna rasprava pokazuje da udžbenik nije namijenjen samostalnom korištenju, već je usmjeren učitelju.

Zadatak koji se odnosi na **sviranje** nemelodijskih „udaraljki“ je: „Ritam pjesme izvedi pljeskanjem.“ (Gašpari i sur. 2014d: 28). Ovdje je problem što učenik nije dovoljno glazbeno pismen da bi samostalno izvodio glazbu prema notnome zapisu. Kad bi učenik imao razvijeno to glazbeno umijeće, vjerojatno bi zadatak mogao korektno izvesti.

Sviranje melodijskoga glazbala traži se zadatakom: „Izvedbu kanona možeš pratiti **sviranjem dvoglasne melodije** na ksilofonu.“ (Gašpari i sur. 2014d: 18), no izvođenje tražene dvoglasne melodije nije jednostavno. Učitelj bi većini učenika najprije morao demonstrirati izvedbu, a zatim je nadzirati te upozoriti na vjerojatne pogreške. K tome, ne može se očekivati tako visoka razina sviračkoga umijeća s jednim zadatakom kroz čitavu školsku godinu.

Kao i u udžbenicima istih autora za prethodne razrede, i u ovom su udžbeniku izuzetno rijetki zapisi pjesama u kojima nema oznaka za akordijsku pratnju. Budući da se ne može očekivati od učenika toliko vješto sviranje kao što je to potrebno za akordijsko praćenje melodije, sve su te oznake zapravo namijenjene učitelju. Naravno, budući da je udžbenik knjiga namijenjena učeniku, te su oznake pratnje udžbenički suvišne.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 88 skladbi. Samo se jednom traži slušanje triju stavaka iste skladbe, a udžbenik predviđa i slušanje dviju skladbi u dvije verzije.

Slušanje skladbi uglavnom se zahtijeva malenom, grafičkom oznakom nosača zvuka (CD-a) uz ispis skladatelja ili izvođača i naziva skladbe, no prilično su česti i verbalni zahtjevi poput ovog: „Poslušaj glazbeni primjer.“ (Gašpari i sur. 2014d: 7). Jedini verbalni tekstovi od kojih učenici imaju koristi su: „...poslušaj u izvedbi male i velike sopele i miha.“, „Upoznaj zvuk triještine na idućem glazbenom primjeru.“, „Poslušaj temu iz skladbe (...) u izvedbi simfonijskog orkestra.“ i „Ulomak iz poznatog glazbenog djela (...) demonstrirat će zvuk barokne blokflaute.“ (Gašpari i sur. 2014d: 7, 41, 51) jer se njima ukazuje na izvođača skladbe, a vjerojatno bi slično slušanje skladbe mogao najaviti i učitelj.

Uz aktivnost slušanja uvjerljivo se najčešće traži određivanje izvođača, glazbala, broj

izvođača i vrste pjevačkoga glasa. Dvapat se traži je li izvođač početne glazbene misli orkestar ili glazbalo, a četiri puta pogađanje glazbala koje ima solističku ulogu. Među neobične zahtjeve vezane uz glazbala spadaju ova: „Usporedi klavir i čembalo obzirom na način dobivanja zvuka.“, „Sviraju li uvijek zajedno ili naizmjenično?“, „U kojem dijelu skladbe čuješ dijalog između trube i orkestra...“, „U kojoj se temi čuju dvojnice, narodno puhaće glazbalo s dvije cijevi?“ (Gašparđi i sur. 2014d: 46, 70, 71). Vrlo je pak nejasan ovaj zadatak: „Tijekom slušanja nastoj prepoznati i **slijediti** zvuk pojedinih glazbala.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 54) jer uopće nije objašnjeno kako bi to učenik trebao slijediti zvuk. Većina je zahtjeva dovoljno jasna da bi ih učenik mogao i samostalno rješavati, no sadržaj udžbenika koji ih okružuje previše učeniku sugerira odgovore. Naime, ako učenik treba slušno zaključiti koji izvođač izvodi skladbu, u udžbeniku uz naziv skladbe ne bi smio stajati verbalni tekst ili fotografija koji jasno pokazuju o kojem je glazbalu riječ. Ovako, učenik može pretpostavljati izvođača bez slušanja glazbe.

Zahtjevi vezani uz glazbene oblike ponekad su vrlo izravni kao u sljedećim citatima: „Nacrtaj oblikovni plan...“, „...odredi (...) glazbeni oblik (...)“, „...odredi je li stavak oblikovan dvodijelno ili trodijelno.“, „...odredi glavne dijelove stavka, tj. ekspoziciju, provedbu i reprizu.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 20, 67, 38, 69, 65, 66, 39). Ovim se pak pitanjima: „Koliko si melodija čuo/čula slušajući glazbeni primjer (...)“, „Koliko se puta (...) javlja početna glazbena misao (...)“, „Kako se doima početna glazba: kao tema (glavna glazbena misao) ili kao uvod?“, „Izvodi li to solističko glazbalo novu melodiju?“, „Od koliko je tema izgrađen stavak (...)“, „...nastoj prepoznati nastupe pojedinih tema.“, „Pronađi na planu gdje se javlja tema skladbe. Zvuči li ona uvijek jednako? Koje su glazbene misli označene slovima (...)“ (Gašparđi i sur. 2014d: 36, 44, 56, 67, 70, 46, 52, 66, 71, 73) ne traži izravno određivanje glazbenog oblika, ali je svakako potrebno pamćenje melodije ili praćenje i razumijevanje glazbenoga oblika. Iako je optimalno da i dosad citirani zahtjevi budu dio razredne rasprave ili, bolje rečeno, nastave, tek zadatak: „...odredi **kada se javlja druga tema** u ekspoziciji i reprizi.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 39) sasvim jasno pokazuje da se za slušanje glazbe ne predviđa samostalno učeničko korištenje udžbenikom. Naime, nema smisla da učenik sebi ukazuje na trenutak kad je uočio temu pa bi prepoznavanje trebao signalizirati na neki dogovoreni način učitelju koji će mu dati povratnu informaciju o točnosti.

Nekoliko se puta traži i određivanje tempa. Među tim zadatcima jedan od problematičnijih je ovaj: „Naziv 1. stavka (...) je Allegro. **Objasni** što znači allegro.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 45) jer se traži objašnjavanje, a sasvim je besmisleno da bilo što



učenik sam sebi tumači. Ostali zahtjevi vezani uz skladbe u kojima se tempo mijenja, mogu biti oblikovani tako da se na njih može izravno odgovoriti, kao na pitanje: „Kojim tempom skladba počinje, a u kojem tempu završava?“ (Gašparđi i sur. 2014d: 34), dok bi na pitanja poput: „Mijenja li se tempo tijekom izvedbe?“ (Gašparđi i sur. 2014d: 43, 45), primjerice, potvrđan odgovor trebalo dopuniti objašnjenjem kako se mijenjao tempo, pri čemu se opet podrazumijeva razredno okruženje.

Određivanje ugođaja skladbe zahtijeva se uvijek istom rečenicom: „**Opiši** ugođaj skladbe.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 43, 46, 47, 52, 55, 66). Naravno, tako postavljenom zadatku najveći je udžbenički nedostatak što opisivanje traži sugovornika jer je nelogično da učenik sebi opisuje vlastiti doživljaj skladbe. S tumačenjem ugođaja povezano je i pitanje: „**Koja skupina glazbala najviše doprinosi stvaranju takvog ugođaja?**“ (Gašparđi i sur. 2014d: 66) nakon kojeg učenik može iznijeti svoje mišljenje koje bi bilo poželjno usporediti s mišljenjem drugih učenika i učitelja.

Određivanje dinamike traži se ovako: „...**zabilježi dinamički tijek** uvodnog dijela skladbe oznakama za glasnoću.“, „Mijenja (...) li se (...) dinamika u glazbenom primjeru?“ i „**Opiši** dinamički slijed stavka.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 35, 48, 66). Prvi je citat problematičan zato što je izuzetno teško bilježiti trenutke promjene bez notnoga zapisa, a da on i postoji, učenici uglavnom nisu dovoljno glazbeno pismeni da bi se njime mogli poslužiti. Ostali zahtjevi također traže tumačenje i opis kako se mijenjala dinamika, što podrazumijeva sugovornika, a time i pokazuje da je riječ o udžbenički nekorektnom materijalu.

Dvaput se traži prepoznavanje melodije unutar skladbe zadatkom poput ovog: „Pozornim slušanjem nastoj prepoznati u kojem se dijelu skladbe javlja narodni napjev.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 43) koji bi trebao postaviti učitelj tražeći od učenika da mu ukažu na trenutak prepoznavanja.

Određivanje dviju vrsta glazbe kojoj pripadaju skladbe nezahtjevni su zadatci te bi razredno okruženje bilo optimalno, no ne i nužno.

Od dva zahtjeva za opisivanjem ritma: „Usporedi i **opiši** ritam u sljedećim glazbenim primjerima...“ i „Kojim bi riječima opisao/opisala ritam ove skladbe? *raznolik ritam, jednostavan ritam, motorički ritam, plesni ritam, ritam koračnice*“ (Gašparđi i sur. 2014d: 35, 47) drugi je udžbenički korektniji jer učenik može odabrati odgovor dok je opisivanje smisljeno samo u razrednom okruženju. Ipak, otvoreni tip pitanja traži veći misaoni angažman te su mogući i nepredviđeni odgovori.

Uspoređivanje: „Poslušaj obje **izvedbe** i **usporedi** ih.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 43, 45)

radi mogućnosti iznošenja različitoga, pa i neočekivanoga mišljenja, poželjno je na nastavi, ali ne i u udžbeniku jer izostaje mogućnost polemike. U usporedbi: „...usporedi zvuk trube s prethodnim primjerom. Primijetio/primijetila si da je zvuk trube drugačiji.“ (Gašpardi i sur. 2014d: 56) problematična je i tvrdnja da je učenik nešto primijetio. Otkud to udžbenik može znati?! Ovakvi komentari ne bi se smjeli naći u udžbenicima.

Ostala su pojedinačna pitanja: „Pjeva li se koralni napjev (...) jednoglasno ili višeglasno? Je li napjev izveden uz instrumentalnu pratnju ili a cappella?“; „Koliko si melodija čuo/čula slušajući glazbeni primjer (...)?“ (Gašpardi i sur. 2014d: 16, 36). Premda je povratna informacija o točnosti odgovora uvijek poželjna, sasvim je jasno da bi pitanja o mogućnosti praćenja melodije kao što je: „**Možeš li** jasno pratiti melodiju jednog glasa (dionice) ili se glasovi isprepleću?“ (Gašpardi i sur. 2014d: 37) trebao postaviti učitelj jer je besmisleno da učenik sebi objašnjava može li nešto ili ne.

U udžbeniku postoje i sljedeća sasvim neglazbena pitanja koja se sva odnose na verbalni tekst: „Na kojem je jeziku otpjevan glazbeni primjer?“; „Što je tema ove solopjesme?“ (Gašpardi i sur. 2014d: 16, 23), no najmanje je udžbenički korektno: „**Možeš li** u svakom trenutku jasno razabrati tekst koji izgovaraju pjevači?“ (Gašpardi i sur. 2014d: 37) jer je opet suvišno da učenik sebi objašnjava što može.

U udžbeniku postoje i notni zapisi dijelova skladbi predviđenih za slušanje. Njihov smisao uglavnom je nejasan, odnosno očigledan je u samo dva slučaja u kojima se na notnome primjeru htjela prikazati homofonija i polifonija.

Jedini zadatak **glazbenoga stvaralaštva** je: „**Osmislite ritamsku pratnju** na udaraljka.“ (Gašpardi i sur. 2014d: 28) u čemu citirani prijedlog nije ni najmanje pomogao učenicima u realizaciji toga zadatka.

Od svih **muzikoloških sadržaja** najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju različite obrade glazbala. Samo verbalno predstavljeno je šest glazbala, verbalno uz fotografije sedam, njih 12 je uz popratni verbalni tekst prikazano fotografijama svirača dok ih sviraju, dok je većina udaraljki prezentirana isključivo fotografijama. Postoje i skupna objašnjenja puhaćih, drvenih i limenih puhaćih glazbala te udaraljki. Zasebno su još navedene udaraljke razdijeljene u skupine s određenom i neodređenom visinom tona, a udžbenik nudi i verbalno objašnjenje sordine (uz crteže) koju koriste puhači.

Objašnjenja glazbenih vrsta također se nude skupno i pojedinačno. Skupno su pojašnjene višestavačne glazbene vrste, klasične višestavačne instrumentalne vrste te općenito pjesme prema tekstovima i izvođačima. Pojedinačno je objašnjeno devet glazbenih vrsta.

Samo je mazurka, osim verbalno, pojašnjena i zapisom ritamske okosnice, a gudački kvartet fotografijom izvođača budući da se pojam gudačkoga kvarteta odnosi kako na glazbenu vrstu, tako i na izvođački sastav.

Podatci o skladbama uglavnom se svode na kratke informacije o: izvođačkim sastavima skladbi, nastanku skladbe, verbalnome tekstu pjesme, glazbenome obliku skladbi, nastojanju skladatelja, glazbenome slogu napjeva i načinu sviranja skladbe. Za dvije skladbe udžbenik nudi programe i skice glazbenoga oblika. Udžbenik predstavlja pet skladatelja sažetim podacima uz slike, trojicu kratkim informacijama, a dvojicu samo fotografijom ili slikom. Sljedeća po zauzimanju udžbeničkoga prostora su objašnjenja tri izvođačka sastava koji su predstavljeni i fotografijama te skicom rasporeda svirača.

Od tradicijske glazbe verbalno je pojašnjen pojam i smisao folklor, tradicijska glazbena vrsta bitinada, pjevanje u Istri i Dalmaciji, dva sviračka sastava, navedena su istarska tradicijska glazbala i naziv istarskoga plesa, te se ukazuje na ritamsku figuru karakterističnu za mađarski glazbeni folklor. Objašnjenjima i fotografijama predstavljeni su bendžo te plesovi linđo i drmeš.

Nude se i sadržaji iz teorije glazbe. Osim navođenja glazbenih sastavnica, objašnjeni su pojmovi: modulacija, tempo, mjera, ritam, melodija, dinamika, homofoni i polifoni glazbeni slog, boja zvuka i akord.

Od glazbenih oblika postoji objašnjenje sonatnoga oblika dok je pet ostalih predstavljeno njihovim shematskim prikazima.

Popularna glazba zastupljena je isključivo sažetim podacima uz sliku *rock*-sastava *The Beatles*, a glazbeni pravci objašnjenjem duhovne glazbe *negro spirituals*.

Od svih **neizravnih glazbenih sadržaja** najviše prostora zauzimaju različite fotografije. Zato što pridonose autentičnosti prikaza folklor, prikazuje se mladiće i djevojke u narodnim nošnjama, folklorna društva te izvođenje tradicijskih plesova. Ipak, najbrojnije su fotografije imenovanih i neimenovanih glazbenika, izvođačkih sastava, glazbenih nastupa i glazbala. Preostale neizravno glazbene fotografije prikazuju prvu tiskanu objavu hrvatske himne, omot nosača zvuka, rukopis notnoga zapisa L. van Beethovena i fotografiju plakata za sezonu koncerata.

Premda ne zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora, najbrojniji neizravno glazbeni sadržaji različita su pitanja i zadatci kojima se zahtijeva: određivanje tonskoga roda, mjere, broja glazbenih cjelina ili dijelova, tempa izvedbe; uspoređivanje tempa i kretanja melodija; uočavanje nepotpunoga takta; crtanje oblikovnoga plana; tumačenje oznaka tempa i izvođenje

mjere s akcentiranjem naglašene dobe, odnosno tumačenje glazbe ili notnoga zapisa. Naredni su pak zahtjevi: određivanje načina sviranja glazbala trzalicom ili prstima, broja žica lutnje, regije Hrvatske u kojoj se susreće mandolina, glazbala u puhačkome kvintetu; prepoznavanje glazbala na fotografijama; imenovanje tambura; na opću kulturu. Premda su vezani uz glazbena djela, zahtjevi za određivanjem ugođaja zapravo su neglazbeni jer traže tumačenje verbalnoga teksta, osim u nastavnoj situaciji gdje bi ga tražio učitelj, i to nakon što se pjesma izvede, te bi se tada ugođajem tumačio i dojam glazbenoga, a ne samo verbalnoga teksta. Zapravo, vjerojatno se sva navedena pitanja i zadatci predviđaju za čitanje u razrednome okruženju. Naime, pitanja kako se koristi glazbalo ili dobiva ton kao što su: „**Kako** violončelist drži glazbalo tijekom sviranja?“ ili „**Kako se** postiže ton na čelesti?“ (Gašparđi i sur. 2014d: 43, 47) traže objašnjavanje koje je logično tek u razrednome okruženju, no otvoreno su skupni tek zadatci poput ovih: „Pjeva li se kanon jednoglasno ili višeglasno? **Objasni** kako se izvodi kanon.“, „**Navedi** nekoliko trzalačkih glazbala.“ ili „Promatrajući fotografiju orgulja, **opiši** ih.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 18, 44, 47). Naime, sasvim je nelogično da učenik sam sebi bilo što navodi, objašnjava ili opisuje. No, najbolji je pokazatelj da su pitanja i zadatci u udžbeniku predviđeni za čitanje u razrednome okruženju citat: „Koja je poruka pjesme (...)? **Porazgovarajte** o ugođaju glazbe i sadržaju pjesme.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 31) koji je nepobitan dokaz da se učenik ne može služiti udžbenikom samostalno jer je za razgovor nužno potreban sugovornik. Nadalje, zadatak: „Prilikom slušanja glazbe **obрати pozornost** na boju zvuka koju ostvaruju izvođači glazbenog djela.“ (Gašparđi i sur. 2014d: 37) može se shvatiti ili kao slabo koristan savjet ili kao nedorečeni zadatak koji bi dalje trebao razraditi učitelj.

U udžbeniku je nekoliko slika: pape Grgura Velikog (po kojem je nazvan gregorijanski koral), A. Mihanovića - tekstopisca hrvatske himne, umjetničko djelo H. Janssensa: *Charles II. pleše courant*, a kao dio likovnoga uređenja tu je i crtež Beethovena za glasovirom.

Premda su objašnjenja riječi iz dijalekta jedini korisni i udžbenički korektni neizravni glazbeni sadržaj, ona su prilično rijetka.

Ostali neizravni glazbeni sadržaji uglavnom su različite najave kojima se najavljuju dijelovi udžbenika ili obrade različitih glazbenih cjelina: glazbeni slog, gudaća i trzaća te glazbala s tipkama, a postoji i podsjetnik za slušanje glazbe u kojem su navedene različite mogućnosti po kojima se skladba može razlikovati.

**Neglazbeni** su **sadržaji** ovog udžbenika fotografije građevine *Atomium* i jaslica Vojte

Braniša te slika anđela. Navedene fotografije i slika ne bi smjele biti dio udžbenika glazbene kulture jer jednostavno nemaju povezanosti s glazbom.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,23 %, **pjesmarica 19,52 %**, sviranje 0,16 %, slušanje glazbe 8,35 %, glazbeno stvaralaštvo 0,03 %, **muzikološki sadržaji 22,47 %**, neizravni glazbeni sadržaji 22,57 %, neglazbeni sadržaji 0,82 % te neiskorišteni prostor 25,85 %. Pjesmarica zauzima 596 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 14 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 686 redaka koji bi stali na 16 stranica udžbenika.

### **Lj. Šćedrov, S. Marić: *Glazbena sedmica***

Udžbenik ima 105 stranica, no analizom će biti obuhvaćeno 95 stranica. **Glazbeno opismenjivanje** u ovom se udžbeniku svodi na tri zadatka: „Potražite u pjesmi oznake za mjeru. (...) Istaknite polimetriju naglašavajući teške dobe takta.“, „Izvedite predložene ritmove.“ i „Obratite pozornost na sinkopirani ritam koji izvodi klavir.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 14, 41). Sva tri citata doimaju se kao da je učenik već glazbeno pismen, a ne da bi ga tek trebalo opismeniti. Čak i kad bi učenici razumjeli citirani tekst, nužno je potreban učitelj da bi nadzirao učeničko izvršenje zadataka te dao svoju vrijednosnu prosudbu.

U udžbeniku su notni zapisi 26 pjesama. Njihovo **pjevanje** zahtijeva se malenom, stiliziranom grafičkom oznakom mikrofona te unutar najava aktivnosti koje se predviđaju za pojedini dan. Vrlo su rijetki izravni verbalni zahtjevi za pjevanjem na stranim jezicima nalik ovom: „Pokušajte pjevati pjesmu na izvornom njemačkom jeziku.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 20), a nedostatak im je što se podrazumijeva da učenici znaju izgovor verbalnoga teksta na njemačkom, engleskom i japanskom jeziku.

Udžbenik nudi tri upute nalik ovoj: „Izvedite pjesmu (...) na sljedeće načine: 1. **cijelu pjesmu svi zajedno** 2. cijelu pjesmu uz akordnu pratnju na klavijaturama 3. **pjesmu pjevajte kao troglasni kanon.**“ (Šćedrov i Marić 2013a: 39), kojima se traži višeglasno kanonsko izvođenje. Osim toga, višeglasno pjevanje nekoliko se puta zahtijeva i neverbalno, dvoglasnim notnim zapisom pjesama. Jasno, višeglasje podrazumijeva da se učenik ne može samostalno služiti udžbenikom.

Pitanja: „Koji glasovi u kanonu započinju pauzom?“ i „Koji glazbeni slog ima prva, a koji druga izvedba? Kako se naziva glazbeni slog u kojem melodiju podupiru akordi?“ (Šćedrov i Marić 2013a: 8, 41) premda su povezana s pjevanjem, ne pomažu učeniku u izvođenju, već samo ispituju učeničko razumijevanje notnoga zapisa i znanje. Čak i kad bi

učenik znao odgovoriti na citirana pitanja, to mu ne bi omogućilo samostalno usvajanje nepoznate pjesme ni višeglasno izvođenje.

Što se tiče **sviranja**, usvojenu pjesmu učenik bi mogao samostalno pratiti jednostavnim sviranjem prema crtežima trianglera iznad notnoga zapisa melodije pjesme, točnije određenih slogova, no sviranje nemelodijskih udaraljki nekoliko se puta podrazumijeva notnim zapisom ispred kojeg je crtež jedne, dviju ili četiriju udaraljki, čime se zapravo zahtijeva skupno izvođenje budući da su notni sustavi za više glazbala povezani. Problem višeglasnoga izvođenja isti je čak i kad je izbor između više glazbala slobodan. To što se traži zajedničko muziciranje najveći je udžbenički nedostatak, međutim, loše je i što se sviranje prema notnom zapisu zadaje vrlo olako nekom varijantom zadatka: „Odaberite jedan od predloženih ritmova i izvedite ga na udaraljka prateći pjevanje.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 22). Ne može se podrazumijevati da će učenik točno svirati samo zato što smo mu ponudili notni zapis, dok su verbalni tekstovi učeniku gotovo beznačajni te su više objašnjenje učitelju što se od zadatka očekuje.

Kao i u udžbenicima istih autorica za prethodne razrede, sviranje melodijskih glazbala najčešće se traži ispisom tonova akordijske pratnje u obojanim kružićima unutar notnoga zapisa pjesama. Takvih oznaka nema tek kod zapisa nekoliko pjesama. Sviranje akordijske pratnje traži prilično visoku razinu glazbenog umijeća te učenicima neće gotovo nimalo pomoći verbalni zahtjevi kao što je: „Pratite kružice u boji, svirajte akorde na klavijaturama ili gitari.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 51) jer uglavnom govore samo da bi trebalo svirati akordijsku pratnju i na kojim glazbalima, te je jedini verbalni tekst koji je zapravo uputa kako svirati služeći se oznakama: „Tonove iznad crtovlja u pjesmi svirajte na teške dobe takta. Pažnja! Ako svirate akorde, mala slova znače molske akorde, a velika znače durske akorde.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 31). Ipak, učeniku to neće biti od koristi jer do tog mjesta nije ni skicom tonova prikazano kako svirati molske, ali i jedan durski akord. Nadalje, udžbenik predviđa i sviranje melodije uglavnom na blok-flauti zahtjevima nalik ovome: „Svirajte melodiju pjesme na blok-flautama kako biste dobili instrumentalnu izvedbu.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 46). Premda su takvi prijedlozi sviranja melodije previše nadobudni, ipak je najlošiji zahtjev ovaj: „U Dalmaciji se često pjeva dvoglasno. Drugi glas pjeva istu melodiju za tercu niže. Izvedite melodiju pjesme u tercama i na melodijskim glazbalima.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 12), i to osobito zato što nije dovoljno da učenik zna što je terca jer ona može biti velika i mala. Sviranje je presložena vještina da bi se mogla jednostavno objasniti. Međutim, postoji i jedan zaseban notni zapis s brojkama koje označavaju prstomet uz koji je verbalna uputa: „Melodiju

možete svirati na klavijaturi, pri čemu ruku ne trebate micati, već određenu tipku uvijek svirati istim prstom. Na slici su označeni prsti desne ruke. Brojke ispod nota označuju prst kojim svirate određeni ton. Svirajte melodiju (...) i na drugim melodijskim glazbalima.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 27). Ovo bi možda bio jedini udžbenički sadržaj kojim bi se učenik mogao samostalno i učinkovito poslužiti, no samo ako bi znao gdje se nalaze pojedini tonovi na klavijaturi. Postoji i neobičan način zapisa u kojem su zapisivana po dva tona koja bi trebalo zasvirati na početku svakog takta, i to na ksilofonu. Jedan od njih prati verbalni tekst: „Jednostavna pratnja kojom svirate istodobno samo dva tona dočarat će glazbu srednjeg vijeka, kada glazbenici još nisu poznavali akorde.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 29). Kada bi učenik znao na ksilofonu pronaći potrebne tonove, vjerojatno bi znao i svirati budući da nije riječ o zahtjevnom zadatku, no takvo sviranje smisljeno je samo kao pratnja pjevanju pa se udžbenička neučinkovitost svodi na problem pjevanja, odnosno glazbene nepismenosti učenika zbog koje učenik nije u stanju samostalno naučiti pjevati pjesmu služeći se notnim zapisom.

Udžbenik ipak nudi i objašnjenja potrebna za sviranje. Prvo i najopširnije je ono posvećeno sviranju pratnje na gitari: „Opuštenim pokretima desne ruke prelazite po žicama uz otvor gitare prema dolje ili prema gore. Lijevom rukom lagano stisnite žice na vratu gitare na označenom mjestu prema uputama koje slijede. Grafički prikazi akorda na gitari popularno se nazivaju hvatovi jer ih morate uhvatiti! Okomite crte prikazuju žice gitare, a vodoravne pragove na vratu gitare. Brojevi označuju prste lijeve ruke (vidi sliku). Slika prikazuje tonove koje dobijete svirajući prazne žice gitare. Pozor! Prije sviranja žice treba ugoditi!“ (Šćedrov i Marić 2013a: 9). Citirani tekst ponudio je onoliko koliko to udžbenik može, no to nije dovoljno da bi učenik nakon upoznavanja i shvaćanja takvih uputa znao svirati. Učenik je vjerojatno i prije znao da se desnom rukom trzaju žice, a lijevom pritišću određene pozicije na vratu gitare, no problem sviranja je vrlo složena koordiniranost pokreta ruke radi dobivanja željenoga zvuka. Takvu koordinaciju osigurava samo dugotrajno vježbanje manualne tehnike i sluha. Ostali verbalni tekstovi nalik ovom: „Uvježbajte akorde na gitari i pratite pjesmu prema kružićima u boji iznad crtovlja.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 11) više su prijedlozi nego objašnjenja. Tumačenje sviranja klavijatura svodi se pak na: „Kako svirati akorde na klavijaturi? Na klavijaturama pronađite označene tipke kao na slici i pritisnite ih.“, „Tonovi akorda, osim istodobno, mogu se svirati i jedan za drugim, odnosno razloženo. (...) Prvi ton iz akorda izvedite lijevom rukom, a ostale istodobno objema rukama.“, „Obratite pozornost na slovo d u plavim kružićima za pratnju: u prvom dijelu pjesme zapisano je malim slovom, a u

drugom dijelu velikim. To nije slučajno jer malo slovo označuje molski akord, a veliko slovo durski. (...) Promjenom srednjeg tona akorda možete durski akord pretvoriti u molski i obratno.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 19, 21, 37). Posljednja dva citata više se bave teorijom nego uputama, odnosno upoznavanje s razloženim akordima i načinom bilježenja akorda očigledno su pretpostavke za sviranje pratnje koje učenici mogu usvojiti s upitnom mogućnošću primjene. Sviranje blok-flaute prema citatu: „Pogledajte grafički prikaz i naučite svirati ton B na blok-flauti.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 22) očigledno se naslanja na usvojenost gradiva iz udžbenika za šesti razred jer se ne može svirati melodija na samo jednom tonu. Na kraju, vjerojatno su za učeničko sviranje najkorisniji sadržaj udžbenika skice hvatova akorda na gitari, na klavijaturama i prstohvat za samo jedan ton na blok-flauti. Premda ni ispis položaja prstiju sam po sebi nije dovoljan ni učinkovit u ovladavanju umijećem sviranja, on je najvažniji preduvjet koji će možda moći iskoristiti daroviti, zainteresirani i marljivi učenici, osobito ako im učitelj dodatno pomogne kako savjetom, tako i nadzorom njihova sviranja.

Udžbenik predviđa **slušanje** 64 skladbe. Ono se opet predlaže malenom, grafičkom oznakom, točnije crtežom slušalica, malenim slikama ili fotografijama skladatelja te ispisom naziva skladbe uz broj na nosaču zvuka. Jedine verbalne najave slušanja su: „Poslušajte *koto*, trzaće japansko tradicijsko glazbalo.“ i „Snagu zvuka tube **najbolje** može prikazati poznati ulomak...“ (Šćedrov i Marić 2013a: 45, 71). Možda i nema boljeg primjera od onog koji udžbenik nudi uz posljednji citat, no predstavljanje primjera kao najboljeg treba izbjegavati ne samo zbog subjektivnosti doživljaja, već i zbog činjenice da ni najbolji poznavatelj glazbene literature vjerojatno nije upoznat sa svim postojećim skladbama.

Postoje notni zapisi tema kojima se učenici uglavnom ne mogu poslužiti jer nisu glazbeno pismeni. Upitno je koliko mogu učenici samostalno iskoristiti i verbalni tekst programa simfonijske pjesme te je on vjerojatno iskoristiv tek u nastavi u funkciji koju odredi učitelj.

Iako ima i prijedloga slušanja glazbe bez ikakvoga zahtjeva, uobičajeno udžbenik nudi i neka pitanja ili zadatke. Najčešće se traži određivanje izvođača, glazbala, broja izvođača i vrste pjevačkih glasova. Vrlo su brojni i zahtjevi kojima se izravno traži ima li glazbalo solističku, orkestralnu ili komornu ulogu, ali i u kojima je najbitnije prepoznati vodeću ili prateću ulogu izvođača zadatcima poput ovih: „Koja glazbala sviraju vodeću melodiju?“, „Pažljivim slušanjem odredite izvođače i redosljed kojim donose glavnu temu.“ ili „Ima li pjesma instrumentalnu pratnju?“ (Šćedrov i Marić 2013a: 11, 27, 13). Neobične zahtjeve predstavljaju: „Koje je glazbalo specifično za Dalmaciju i Italiju? Usporedite zvuk mandolina



i tambura. Je li njihov zvuk sličan ili različit? Odredite kojoj skupini žičanih glazbala pripadaju mandoline i tambure.“, „Koju kiticu izvodi višeglasni zbor *a cappella*?“, „Obratite pozornost na zvuk havajske gitare koja izvodi glavnu melodiju.“, „Pripada li ta skladba komornoj ili orkestralnoj glazbi?“ (Šćedrov i Marić 2013a: 13, 25, 51, 63). Udžbenički su najproblematičniji pak sljedeći zahtjevi: „Slušajući glazbeni primjer, **objasnite** zbog čega je klarinet virtuozno glazbalo?“, „Smatrate li saksofon virtuoznim glazbalom? **Objasnite** svoj odgovor.“, „**Kako** u slušnim primjerima **zaključujete** u kojoj je skladbi rog solističko, a u kojoj orkestralno glazbalo?“ (Šćedrov i Marić 2013a: 60, 62, 67). Naime, nerazumno je da učenik bilo što sam sebi objašnjava ili obrazlaže pa bi, dakle, citirani tekst trebao pročitati učitelj, a rezultate svog razmišljanja učenici bi trebali iznijeti u razrednom okruženju.

Nekoliko puta traži se određivanje ugođaja ili osjećaja, no problematičniji su zahtjevi za opisivanjem ugođaja skladbe nalik ovima: „Zamislite izvedbu solopjesme bez klavira. **Opišite kako** klavir upotpunjuje ugođaj pjesme.“ i „Kojim je glazbenim sastavnicama skladatelj dočarao noćni ugođaj? Usporedite i **opišite** ugođaje...“ (Šćedrov i Marić 2013a: 21, 67) jer se podrazumijeva šire opisivanje, odnosno sugovornik. On je još potrebniji u zahtjevu: „Što mislite, u kojem je dijelu skladbe opisan trenutak izlaska sunca? **Pokažite ga u grafičkoj partituri.**“ (Šćedrov i Marić 2013a: 88). Naime, postavlja se pitanje kome bi to učenik trebao ukazati na trenutak izlaska sunca i pokazati mjesto na grafici?! Naravno – učitelju, pa je citirani tekst i namijenjen njemu da ga iskoristi za animiranje učenika.

Zadatci vezani uz glazbene oblike ponekad se postavljaju izravno poput sljedećih situacija: „Koji (...) glazbeni oblik imaju pojedini stavci? (...) Slušajući, pratite javljanje triju tema (...). Kako se naziva takav oblik?“ (Šćedrov i Marić 2013a: 86), a ponekad neizravnim zahtjevima za određivanjem ili uočavanjem dijelova kao što su: „Koliko puta rog donosi glavnu temu u Mozartovu rondu?“, „Koju temu prepoznajete u kodi?“, „Jesu li ulomci između ponavljanja teme isti ili različiti? Slušajući ponovno skladbu, pratite slijed istih i različitih ulomaka prema shemi...“ (Šćedrov i Marić 2013a: 67, 83, 86). Jesu li učenički odgovori točni, a osobito prati li učenik shemu skladbe, trebao bi vrednovati učitelj.

Uočavanje (karakteristika) melodije traži se u narednim citatima: „Sviraju li oba glazbala većim dijelom skladbe istu melodiju ili dvije različite?“, „Koje ste od predloženih melodija prepoznali u pjesmi?“, „U kojem dijelu ulomka engleski rog donosi skokovitu melodiju, a u kojem duge i izdržane tonove?“, „Slušajući primjer, uočite ulomke s melodijom dugih tonova koje izvode: • tuba i fagot • truba, trombon i rog.“ (Šćedrov i Marić 2013a: 19, 39, 64, 71). Zadatci opisivanja kretanja i opsega melodije opet zahtijevaju sugovornika i čine

udžbenik knjigom kojom se ne koristi samostalno.

Određivanje glazbenoga sloga zahtijeva se pitanjima i zadacima prepoznavanja jednoglasja ili višeglasja, ali i izravnim zadacima: „Nakon slušanja primjera **odredite glazbeni slog** predloženih skladbi.“ i „**Uočite trenutak** u kojem se glazbeni slog iz monofonog mijenja u homofoni.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 39, 46). Posljednji citat udžbenički je problematičan jer je potrebno da netko potvrdi točnost uočavanja trenutka i to upravo tijekom slušanja skladbe. Taj netko je, naravno, učitelj te mu je citirani tekst prijedlog za postavljanje zadatka.

Nekoliko puta traži se opisivanje boje zvuka zadacima poput: „**Opišite zvukovnu boju** trube.“ kojima je nedostatak subjektivnost u doživljaju i potreba za sugovornikom. Iste mane ima i zadatak obrazlaganja: „Pokušajte povezati zvukovnu boju oboe s likom iz neke od vama poznatih priča. **Obrazložite** svoj odgovor uspoređujući karakter odabrane osobe i zvukovnu boju glazbala.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 69, 63) jer je to zapravo neizravni zahtjev za opisivanjem.

Među rijetkim zadacima određivanja tempa opet je najproblematičniji: „**Opišite ritam, tempo...**“ (Ščedrov i Marić 2013a: 70) jednostavno zato što je nelogično da učenik sebi nešto opisuje.

Zahtjevi vezani uz mjere precizni su poput ovih: „Odredite (...) mjeru stavka.“, „Koji od predloženih plesova ima trodobnu mjeru?“, „Odredite mjeru prateći slušanje primjera pokretima ruku.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 87, 11). Pokreti ruke u posljednjem citatu vrlo su dvojbeni jer njihovu usklađenost s glazbom može ocijeniti samo učitelj. No, postoji i pitanje: „**Što mislite** zašto se uvijek sklada u šestosminskoj mjeri?“ (Ščedrov i Marić 2013a: 35) na koje se ne traži precizan odgovor, već iznošenje mišljenja koje je logično samo u razgovoru te se opet udžbenikom ne može koristiti samostalno. Citat je, dakle, pitanje koje bi trebao postaviti učitelj.

Udžbenik sadrži i zadatke uspoređivanja glazbala od kojih je jedan: „Usporedite i **opišite zvuk** pikola i flaute.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 59), no spomenuto opisivanje ima nedostatak što je uobičajeno da se događa uz sugovornika.

Dva se puta zahtjevima: „Slušajući pjesmu i prateći njezin notni zapis, odredite koji su dijelovi pjesme u dorskoj, a koji u molskoj ljestvici.“ i „Pažljivim slušanjem teme pronađite promjenu tonskog roda u skladbi.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 30, 37) traži prepoznavanje modulacije, što spada u prilično stručno glazbeno umijeće te se točnost odgovora može očekivati tek kod izuzetno darovitih ili dodatno glazbeno obrazovanih učenika. Poželjno bi

bilo i da učitelj učenicima pruži povratnu informaciju o trenutku kad se dogodila modulacija. Udžbenik takvu informaciju ne može dati.

Naredni preostali zahtjevi raznovrsni su i pojedinačni: „Koji je glazbeni primjer namijenjen plesu, a koji samo slušanju?“, „Usporedite (...) sa svojom najdražom ljubavnom pjesmom!“, „Obratite pozornost na tihi *glissando* harfe koji završava zvukom triangla...“, „Odredite glazbene sastavnice kojima je skladatelj izbjegao jednoličnost...“ (Ščedrov i Marić 2013a: 11, 29, 65, 89). Premda i dosad citirana pitanja i zadatci svoj puni smisao dobivaju tek u razrednom okruženju, tek sljedeći zadatci potvrđuju da su zahtjevi u udžbeniku vezani uz slušanje glazbe namijenjeni učitelju: „Koji od tih dvaju primjera pripada tradicijskoj istarskoj glazbi, a koji je njom nadahnut? **Obrazložite** svoj zaključak.“, „Koje je glazbalo po zvukovnoj boji sličnije tubi (...)? Smatrate li da je tuba virtuozno glazbalo? **Obrazložite** svoje mišljenje.“ i „**Usporedite svoju izvedbu i tradicijsku izvedbu iste pjesme.**“ (Ščedrov i Marić 2013a: 17, 71, 43). Naime, obrazlaganje koje se u posljednjem nizu citata spominje, smisleno je tek ako postoji sugovornik, a uspoređivanje svoje i snimljene verzije pjesme vezano je uz usvajanje i uvježbavanje pjesme, za što je potreban učitelj budući da učenici nisu dovoljno glazbeno pismeni da bi se sami poslužili notnim zapisom. Eventualno, učenik bi mogao samostalno naučiti pjesmu slušajući snimku koju bi zatim oponašao te bi zadatak uspoređivanja dviju verzija postao besmislen. Uz to, notni je zapis pjesme dvoglasan pa je tako ne može samostalno izvoditi čak ni glazbeno pismena osoba.

**Glazbeno stvaralaštvo** u udžbeniku svodi se na sljedećih pet zadataka: „U taktovima bez ritamskih slogova **osmislite** sami **riječi** koje odgovaraju zadanom ritmu.“, „Ritamsku pratnju improvizirajte sami. Istaknite drugi (b) dio drugačijom ritamskom pratnjom ili mu promijenite zvukovnu boju.“, „Ritamskim udaraljka istaknite glazbeni oblik pjesme.“, „Pokušajte i vi stvoriti svoju melodiju od istih tonova! Odaberite mjeru (...), tempo (...) i ritam prema svojem izboru.“ i „Skladajte svoju razrednu skladbu u pentatonskoj ljestvici. Oslušajte i svirajte stvarajući melodiju mirnog i opuštajućeg ugođaja na dostupnim melodijskim glazbalima. **Svirajte jedan za drugim**, nadovezujući svoju melodijsku improvizaciju na onu prethodnog učenika.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 13, 24, 25, 27, 45). U prvom citiranom zadatku uopće nije riječ o glazbenom, već o literarnom stvaralaštvu koje treba poštovati naglaske iz notnoga zapisa. U posljednjem se pak citatu jasno navodi skupno izvođenje te se stoga učenik ne može poslužiti udžbenikom samostalno. Ostali zadatci zapravo zadaju glazbeno stvaralaštvo, ali vrlo malo ili nimalo ne pomažu u njegovoj realizaciji. U njima je udžbenički sadržaj samo poticaj i ništa više.

Od svih **muzikoloških sadržaja** najviše prostora posvećeno je glazbalima. Njih je 17 pojedinačno protumačeno verbalno uz fotografije, kao i dvije skupine, dok su samo verbalno pojašnjena dva glazbala i sordine te skupno podjele puhaćih glazbala i udaraljka. Isključivo fotografijom prikazane su ukulele te zasebno udaraljke s određenom i neodređenom visinom tona.

Po prostoru u udžbeniku slijedi teorija glazbe i to najviše zahvaljujući pojmovniku na kraju udžbenika koji poput leksikona tumači uglavnom glazbeno-teorijske pojmove. Prije toga pojedinačno su objašnjeni: akord, tonika i dominantna, modulacija, šestosminska i složena mjera, intervali, razlika između akorda i intervala, alteracija, mutacija, glazbeni slogovi, partitura i notni zapisi dionica. Udžbenik daje i notne prikaze ljestvica od kojih dvije osim notnoga zapisa imaju i skicu klavijature te su stoga vjerojatno ispisane sa svrhom sviranja, dok su tri dodatno i verbalno pojašnjene s klavijaturom i bez nje, te se njima udžbenik bavi iz muzikoloških razloga.

Udžbenik se skladateljima ozbiljno bavi tek na kraju gdje postoji popis skladatelja s izgovorom njihovih imena i prezimena te kratki životopisi 38 skladatelja. Prije toga postoje vrlo sažeti podatci o havajskoj kraljici Lydiji Lili'uokalani, koja je bila i skladateljica, te informacija o broju koncerata J. J. Quantza.

Muzikološki podatci o skladbama uglavnom su zanimljivosti koje nisu bitne za opću glazbenu kulturu. To su informacije o: nadahnuću za skladbe, nastanku, prihvaćenosti skladbi, verbalnome tekstu, ugođaju, izvođačima, tonalitetima, strofnosti, melodiji, programnosti stavka te dinamici u skladbi. U udžbeniku se još mogu naći i sažetci radnje mjuzikala, program suite te tumačenje glazbenih oblika u skladbama.

Tradicijском glazbom udžbenik se najviše bavi predstavljanjem četiri glazbala i četiri plesa. Oni su, kao i klapsko pjevanje, prezentirani verbalno i fotografijom, premda su dva plesa te responzorijalni način pjevanja u tradicijskim pjesmama pojašnjeni samo verbalno. Udžbenik nudi i kratke informacije o nastanku kubanske tradicijske glazbe i njihovim tradicijskim glazbalima.

Udžbenik daje i 11 objašnjenja glazbenih vrsta te su skupno objašnjene višestavačne instrumentalne vrste. Neki izvođački sastavi prezentirani su tek usputno i to verbalno uz fotografiju, dok su neki objašnjeni samo verbalno. Postoji i jedna informacija o poteškoćama i blagodatima skladanja za simfonijski orkestar. Ostali muzikološki sadržaji svode se na objašnjenja sonatnoga oblika, programske glazbe i trubadura.

Najviše udžbeničkoga prostora od svih **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka**,

uobičajeno, zauzimaju fotografije. One najčešće prikazuju različite glazbene izvedbe te izvođenje plesova. Ponekad je svrha fotografija prikazati baš određene glazbenike, pa i neimenovano folklorno društvo, ali ne tijekom nastupa, nego namještene za fotografiranje. Osim scena iz filmova (mjuzikla), posrednu povezanost s glazbom imaju i fotografije koje prikazuju poznate koncertne dvorane te pojmove vezane uz verbalni tekst pjesama: jabuke, ružu, zastavu Europske unije, poculicu, japansku trešnju, dvojicu Židova sa svijećama. Prikaz gondole svoj doticaj s glazbom ima tek preko činjenice da su gondolijeri pjevali pjesme iz kojih je nastala glazbena vrsta.

U udžbeniku su vrlo brojna različita neizravna glazbena pitanja i zadatci. Oni se razlikuju, među ostalim, po različitom stupnju povezanosti s glazbom, pri čemu je najčešće potrebno glazbeno znanje poput poznavanja muzikoloških sadržaja te se traži: prepoznavanje ritamske figure, mjere, tempa, tonskoga roda, glazbenoga sloga, nepotpunoga takta, legata i ligature i glazbala na fotografiji; uspoređivanje ljestvica, piskova drvenih i usnika limenih puhača, tona i načina sviranja, gudačkoga i puhačkoga kvinteta, pojedinačnih glazbala, sheme s fotografijom simfonijskoga orkestra, glazbenih vrsta koncerta i simfonije; određivanje glazbenoga oblika, pripadnosti glazbala skupini drvenih puhača, naziva, ugođaja, tempa i glazbenoga oblika stavaka; istraživanje popularnosti i načina plesanja kvadrilje, najpoznatijih skladatelja filmske glazbe, nastanka skladbe, poznatih *jazz*-klarinetista i višestavačnih glazbenih vrsta za komorne instrumentalne sastave; uočavanje glavnih stupnjeva, modulacije, alteracija, mutacije, smještaja glazbala i specifičnosti dirigentskoga pulta; tumačenje povišenih tonova, glazbenoga sloga, razloga savijanja cijevi roga i partiture; navođenje domoljubnih pjesama, zajedničkih osobina puhačkih glazbala i materijala glazbala prema nazivu; izvođenje ritma, *staccata* i *tremola*; izvođenje i uspoređivanje pjesama; opisivanje zvuka i obilježja pjesama; poznavanje skladbi inspiriranih tradicijskom glazbom; razumijevanje pojma budnice, brojanje tonova, imenovanje tonova akorda, smještanje svirača orkestra, biranje omiljenih solističkih koncerata, traženje programnih skladbi. Posebno izraženu usmjerenost prema razgovoru imaju zahtjevi: „**Što ste još zapazili?**“; „**Razmislite** zašto neke skladbe ponovno ožive u novom ruhu.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 30, 39). Postoje, međutim, i pitanja i zadatci koji ne zahtijevaju glazbeno znanje, a njihova je povezanost s glazbom uglavnom preko verbalnih tekstova pjesama i to o: dopadljivosti rumenih obraza, tradicijskim ukrasima za glavu, simboličnim jabukama, prijevodima i prepjevima pjesama, sreći, maškarama, karnevalima i pokladnim običajima, poanti balade. Premda su i svi dosad navedeni citati smisleniji u razrednoj komunikaciji, tek naredni zahtjevi nedvojbeno pokazuju

da udžbenik ni u ovom području nije namijenjen samostalnom korištenju. Naime, pitanja i zadatci: „**Uz kakvu glazbu vi idete spavati?**“ i „Usporedite hrvatsku i englesku božićnu pjesmu analizirajući njihove glazbene sastavnice (...). Jesu li predznaci i ugođaj u obje pjesme isti? **Što ste zaključili?**“ (Ščedrov i Marić 2013a: 20, 25) logični su tek u komunikaciji jer je nesuvislo da učenik sebi govori uz koju glazbu ide spavati, iznosi svoje zaključke, tumači što zna, navodi, obrazlaže ili iznosi mišljenje. U zadatku: „Poslušajte i **usporedite zvuk** dorske ljestvice i d-molske ljestvice. (...) Istražite koje još ljestvice pripadaju istoj skupini...“ (Ščedrov i Marić 2013a: 31) sporna je provedba jer da bi učenici mogli poslušati i usporediti ljestvice, netko ih mora izvesti. Naravno, to će biti učitelj pa on treba i pročitati citirani tekst koji je, stoga, namijenjen učitelju. Konačno, postoje i suvišni zadatci poput ovog: „Istražite **ima li danas** još neka država **skladatelja u funkciji predsjednika.**“ (Ščedrov i Marić 2013a: 11). Ovakav zadatak već nakon dvije godine udžbenik čini zastarjelim (jer se politička struktura promijenila), a i primjer je kako učenike ne treba zamarati nepotrebnim zadacima.

Crteži su daleko malobrojniji, rjeđe imaju obrazovnu funkciju, a češće ulogu likovnoga uređenja udžbenika. Sami crteži prikazuju: izvođenje podoknice, partituru pjesme, dugu, svirača s rogom kojem je izravnan cijev, primjer neprimjerenoga ponašanja na koncertu i prizor iz animiranoga filma. Uz crteže postoje i slike: *Gundulićev san* sa svečanog zastora, Pan s frulom i prikaz plesanja menueta. Jedini crtež koji nedvojbeno ima obrazovnu funkciju je notni zapis skladbe za simfonijski orkestar koji ima svrhu upoznavanja s partiturama općenito.

Udžbenik nudi i nekoliko objašnjenja verbalnoga teksta pjesama ili naziva skladbi koja su vrlo poželjna bez obzira što nemaju glazbeni karakter. Najčešće su to objašnjenja riječi pjesama iz dijalekata, arhaičnih riječi, no i tumačenja naziva skladbe. Postoje i upute za izgovor stranih riječi te značenja nekih španjolskih riječi iz verbalnoga teksta pjesme.

Zahtjevi za plesanjem relativno su malobrojni i svode se na ove: „**Zaplešite zajedno** za nov početak“; „Pjesma se najčešće pjeva uz šetano kolo. **Držeći se za ruke**, plešite koracima na teške dobe, kao pri hodu.“; „**Stanite ukруг**. Tijekom prvoga (a) dijela jedan neka učenik šeće unutar kruga. Tijekom drugoga (b) dijela taj učenik odabire s kim će plesati u paru. U trećem dijelu pjesme, držeći se pod ruku, par se vrti u sredini kruga, a **ostali pjevaju i plješću** predloženi ritam.“; „**Uhvatite se u kolo** i zaplešite uz pjesmu. Krenite desnom nogom u lijevu stranu ističući svaku prvu dobu malim spuštanjem u koljenu. Drugi dio pjesme plešite u mjestu poput drmeša.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 8, 14, 29, 10). Najveći je nedostatak svih

prijedloga plesa što se predviđa skupna aktivnost u kojoj udžbenik jednostavno ne može biti efikasan pri samostalnoj uporabi. Velika je mana i što tekst u udžbeniku nije dovoljan za ples. Naime, prvi je citat zapravo samo prijedlog plesa, svaki se naredni sve više trudi objasniti kako izvoditi ples, sve do posljednjega u kojem se čak, uz verbalna objašnjenja, nudi i notni zapis ritma koraka uz crteže stopala. Međutim, čak ni on nije toliko jasan i precizan da bi se moglo prema njemu plesati. Može se samo nagađati kako bi ples u konačnici trebao izgledati.

Najbrojnije ostale neizravne glazbene sadržaje čine najave u kojima se navode aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na svakom pojedinom nastavnom satu, dok se rijetko najavljuju nastavne cjeline, zadatci upoznavanja i slušanja glazbe, dijelovi udžbenika i nastavne teme. Prilično su brojne i različite motivacijske rečenice o: ljubavi prema Dalmaciji, održavanju festivala klapskoga pjevanja, Istri, darovanju jabuke, miru i veselju iz verbalnoga teksta pjesme, prijateljstvu, zelenim rukavima, plovidbi barke, mirisu, milosti, znanju španjolskoga jezika. Motivacijske su rečenice i: uzvik veselja, izvadak iz verbalnoga teksta pjesme, parafraziranje misli te pitanja kojima se potiče na razmišljanje o naslovu pjesme. U neizravno glazbene sadržaje spadaju još i objašnjenje izrade dvostrukoga jezičca za engleski rog, koncertni bonton, uputa za praćenje glavne melodije u orkestralnim skladbama i informacije o koncertnim dvoranama.

**Neglazbeni sadržaji** u udžbeniku prilično su malobrojni. To su slike: Bardon: *Zaljubljeni par*, Drolling: *Portret sina*, Grünwald: *Kušnja sv. Antuna*, Nuyen: *Brodolom na Rocky Coast*. Postoje i fotografije koje prikazuju: čamac, nasmiješene djevojke s mladićem i djevojku na stablu palme. Neglazbeno je i: pitanje o vremenu postanka Hrvatske članicom Europske unije, misao o ostvarivanju želja, navođenje četiriju pojmova karakterističnih za Brazil, pitanje i pozdrav na zulu jeziku te informacija o havajskom podrijetlu riječi *wikipedia*. Slike, fotografije i verbalni neglazbeni sadržaji mogli bi se shvatiti kao likovno uređenje udžbenika i zanimljivosti, no svemu navedenom nedostaje glazbenosti te stoga takav sadržaj ne bi trebao biti u udžbeniku nastave glazbe.

Neglazbeni su sljedeći zadatci: „Trebate li čarobnjaka? Istražite kakav je čarobnjak iz Oza. Ima li takvih ljudi oko vas?“ i „Istražite podrijetlo riječi *Wikipedia* i koliko slova ima havajska abeceda.“ (Ščedrov i Marić 2013a: 33, 50). Istraživanja koja se traže u posljednja dva citirana zadatka jednostavno ne donose nikakvu glazbenu informaciju te mogu biti samo zabava koja nema povezanosti s glazbom.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,12 %, **pjesmarica 11,6 %**, sviranje 5,76 %, slušanje glazbe

5,43 %, glazbeno stvaralaštvo 0,33 %, **muzikološki sadržaji 23,69 %**, neizravni glazbeni sadržaji 24,15 %, neglazbeni sadržaji 1,51 % te neiskorišteni prostor 27,41 %. Pjesmarica zauzima 562 retka verbalnoga teksta i stala bi na 12 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 1148 redaka koji bi stali na 23 stranice udžbenika.

#### **V. Dvořak, M. Jeličić Špoljar, E. Kirchmayer Bilić: *Allegro 7 u glazbenom svijetu***

Udžbenik ima 115 stranica, no analizom će biti obuhvaćeno 107 stranica. U udžbeniku uopće nema sadržaja koji se bavi **glazbenim opismenjivanjem**.

Svih 38 **pjesama** zapisano je u notnome obliku. Taj bi se broj ipak trebao umanjiti jer se neke hrvatske tradicijske pjesme već nalaze u istoimenim udžbenicima za peti i šesti razred. Pjevanje se i dalje predlaže malenim crtežom mikrofona bez verbalnih zahtjeva.

Bez obzira na to što nema ni verbalnih zahtjeva ni uputa vezanih uz pjevanje, dvoglasni i troglasni notni zapisi te oznake za troglasni kanon jasno pokazuju da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenikom, već bi učitelj trebao učenike podijeliti u skupine i uvježbati ih za višeglasno pjevanje.

Kao i u istoimenome udžbeniku za prethodni razred, i u ovome su obojane oznake akordijske pratnje najčešći udžbenički sadržaj namijenjen **sviranju** budući da su one sastavni dio gotovo svih notnih zapisa pjesama. Nigdje se verbalno ne zahtijeva i ne tumači sviranje akordijske pratnje pa su oznake pratnje najvjerojatnije namijenjene učitelju.

Sviranje nemelodijskih udaraljka traži se tri puta otprilike ovako: „Ritamsku pratnju sviraj od znaka \* do oznake Fine...“ (Dvořak i sur. 2013d: 22) i to svaki put prema notnome zapisu. Dakle, ne postoje verbalne upute koje bi pomogle izvođenju, već isključivo napomene što bi trebalo svirati. Notni pak tekst zahtijeva istovremeno sviranje četiriju ili pet (različitih) udaraljki, čime se jasno pokazuje da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenikom.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 96 skladbi. Kao i u udžbeniku istoga izdavača za šesti razred, slušanje se uvijek zahtijeva malenim, grafičkim crtežom zvučnika uz koji redovito piše naziv glazbenoga primjera i uglavnom ime i prezime skladatelja ili naziv izvođača.

Ni uz jedan primjer ne postoje upute ni verbalni zahtjevi za slušanjem, no udžbenik nudi uz slušanje jedne skladbe notne zapise tema. Naravno, učenik bi se njima mogao poslužiti samo kad bi bio glazbeno pismen. Ovako one vjerojatno služe samo učitelju da bi sviranjem upoznao učenike s melodijom tema kako bi lakše slušno pratili tijekom skladbe. Budući da je udžbenik knjiga namijenjena učeniku, to nije udžbenički korektno.



Premda nisu brojni, najčešći su zahtjevi vezani uz određivanje izvođača, odnosno prepoznavanje glazbala u koje spada i neobično pitanje: „Koja skupina glazbala svojom dionicom podsjeća na otkucaje sata?“ (Dvořak i sur. 2013d: 75) na koje je ipak moguć jednoznačan odgovor. Međutim, zadatak: „Koja skupina glazbala simfonijskog orkestra ima dominantnu ulogu? **Obrazloži** zašto.“ (Dvořak i sur. 2013d: 23) zapravo bi trebao postaviti učitelj tijekom nastave jer je nerazumno da učenik sam sebi nešto obrazlaže. Zadatak: „U sljedećim primjerima **upoznaj i prepoznaj** udaraljke...“ (Dvořak i sur. 2013d: 65) također je namijenjen učitelju. Naime, neka bi glazbala trebalo prepoznati, a neka upoznati, što je zapravo zadatak učitelju da imenuje ona glazbala koja učenici nisu prepoznali.

Jednako su brojni i zadatci vezani uz ugođaj: „**Opiši** ugođaj...“, „**Opiši** razlike u zvučnim bojama simfonijskog orkestra.“, „**Opiši** s nekoliko rečenica ugođaj...“, „Mijenja li se ugođaj teme u skladu sa sadržajem? **Objasni**.“, „**Pokušaj napisati kratak program (sadržaj)** koji bi odgovarao ugođaju...“ (Dvořak i sur. 2013d: 23, 33, 78, 79). Opisivanje i objašnjavanje podrazumijevaju sugovornika, a nedostatak je posljednjeg zadatka u tome što bi trebao poslužiti učitelju da pokaže kako je gotovo nemoguće pogoditi izvanglazbeni sadržaj koji pokušava dočarati programna glazba. Budući da bi trebao poslužiti učitelju, on bi ga trebao i postaviti.

Dvaput se traži određivanje tempa i glazbenoga oblika zahtjevima: „**Opiši** (...) tempo...“, „Odredi u kojem tempu...“ te: „U kojem glazbenom obliku je pisan stavak?“, i „Tijekom slušanja **dizanjem ruku** označite javljanje teme. (...) U kojem glazbenom obliku je pisana simfonijska pjesma (...)?“ (Dvořak i sur. 2013d: 23, 73, 75, 79). Opisivanje, ali i dizanje ruke zahtijeva razredni ambijent jer nema smisla da učenici sebi signaliziraju svoju vlastitu percepciju. Apsurdno je da se učeniku udžbenikom zadaje zadatak koji će provesti učitelj te je citirani tekst zapravo uputa njemu što bi trebao reći.

Ostali su zahtjevi: „**Opiši** (...) dinamiku skladbe.“, „Izvodi li se pjesma (...) jednoglasno ili dvoglasno? Kako se naziva pjevanje bez instrumentalne pratnje?“, „Odredi (...) u kojoj mjeri su ova dva plesa.“, „Pažljivo slušaj nastup druge teme i pokušaj **opisati** njezino melodijsko kretanje u odnosu na prvu temu.“ (Dvořak i sur. 2013d: 23, 39, 73, 75). Premda su vjerojatno svi citirani zahtjevi namijenjeni zadavanju tijekom nastave, to je osobito vidljivo u prvome i posljednjemu citatu gdje se izrijekom traži opisivanje.

Zadatak: „Usporedi tekst pjesme (...) s prijevodom pjesme (...). Postoji li poveznica između tekstova? **Obrazloži** svoj zaključak.“ (Dvořak i sur. 2013d: 15) osim što je neglazben, obrazlaganjem smisla verbalnoga teksta nedvojbeno pokazuje da se ne predviđa samostalno

korištenje udžbenikom.

U udžbeniku uopće nema zadataka **glazbenoga stvaralaštva**.

Među **muzikološkim sadržajima** najviše je prostora posvećeno glazbalima od kojih je verbalno i fotografijom predstavljeno njih 29 pojedinačno te drvena i limena puhaća glazbala skupno. Isključivo verbalno pojašnjena su općenito puhaća glazbala i udaraljke, samo fotografijama prikazana su četiri glazbala, dok su neke orkestralne udaraljke samo navedene.

Tradicijska glazba predstavljena je verbalnim opisom uz fotografije 15 tradicijskih glazbala, devet tradicijskih plesova te tri izvođačka sastava. Samo verbalno objašnjena su još dva tradicijska izvođačka sastava, razlog plesanja u paru, karakteristike pjesama iz šest glazbenih regija Hrvatske i bećarac. Od narodnih običaja u kojima i glazba ima važnu ulogu objašnjeni su: ophod ljelja uz fotografiju, pjevanje u procesiji u Jelsi na Hvaru i običaj mantinjade.

Po zauzimanju udžbeničkoga prostora slijedi sadržaj vezan uz glazbene vrste od kojih je devet pojedinačno objašnjeno, dok su skupno pojašnjene općenito instrumentalne glazbene vrste i klasične instrumentalne glazbene vrste. Dodatno su još navedena i obilježja klasičnih instrumentalnih vrsta.

Od izvođačkih sastava objašnjeni su: duo, trio, kvartet, kvintet, općenito komorni sastavi, orkestar i simfonijski orkestar. Premda one postoje i uz većinu komornih sastava, puhački je orkestar predstavljen isključivo fotografijom. Protumačena je još i podjela skupina svirača i funkcioniranje dionica.

Glazbeni oblici objašnjeni su općenito te još postoji samo pojedinačno objašnjenje sonatnoga oblika i skice pet jednostavnih glazbenih oblika. U udžbeniku su usputni i sažeti podatci o osam skladatelja, od kojih je troje zasebno prikazano i slikama. U teoriju glazbe spadaju objašnjenja: sinkope, akorda i harmonije, polifonije, homofonije, 7/8 mjere, programne i apsolutne glazbe. Među rijetkim su podacima o skladbama informacije o: izvođenosti mjuzikla, izvođačima i cilju izvođenja skladbe, odabiru skladbe za himnu, folklornim motivima u operi. U udžbeniku je i program simfonijske pjesme *Vltava*. Od glazbenih pravaca i stilova postoji samo objašnjenje gospela.

Već uobičajeno, od svih **neizravnih glazbenih sadržaja** najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju fotografije među kojima su najbrojnije one koje prikazuju glazbene nastupe, izvođenje plesova, ali i glazbenike namještene za fotografiranje. Na nekima su samo glazbala, prizori iz izvedbe mjuzikla i opere te rukopis notnoga zapisa V. Žganeca. Fotografije prikazuju i narodne običaje koji uključuju i glazbu: koreografiju *Podravski*

*svatovi*, sviranje i plesanje na ulici, pjevanu procesiju na otoku Hvaru; a prilično se često prikazuju i ljudi u narodnim nošnjama ili samo dio narodne nošnje. Veza narodnih nošnji s glazbom isključivo je u običaju da se tradicijska glazba izvodi u njima.

Slike zauzimaju daleko manje prostora udžbenika te većinom prikazuju: izvođenje plesova, sviranje puhaćih glazbala, cara Friedricha Velikog s flautom, djevojke od kojih jedna svira flautu, mladoga flautista, preteču oboe, barokni koncert te most koji je bio inspiracija za skladbu. Osim slika, u udžbeniku su i crteži: ostavljanja odjeće u garderobi koncertne dvorane, ulaska u koncertnu dvoranu, nastupa pijanistice i afroameričkih glazbenika.

U udžbeniku je i nekoliko pitanja i zadataka kojima je uglavnom cilj provjera (muzikoloških) znanja pa traže: određivanje glazbenoga oblika, tonskoga roda, notnih vrijednosti u sinkopi, mjere, glavnih karakteristika sonatnoga oblika, imenovanje vokalnih sastava i posjet koncertnoj dvorani te vjerojatno služe učitelju da ih postavi tijekom nastave, dok zahtjevi: „**Navedi** po čemu se dijelovi razlikuju.“ i „Koji dio ima obilježja narodnog plesa? **Objasni** zašto.“ (Dvořak i sur. 2013d: 17) to nedvojbeno pokazuju. Naime, besmisleno je da učenik sam sebi nešto navodi, objašnjava, iznosi svoje mišljenje, opisuje ili obrazlaže, stoga su citirani zahtjevi namijenjeni učitelju da ih pročita učenicima tijekom nastave. Vrlo je slična situacija i s pitanjima poput: „**Koje** još domoljubne **pjesme poznaješ?**“ (Dvořak i sur. 2013d: 21) jer je opet nelogično da učenik sebi navodi što sve poznaje te je poželjan sugovornik.

Postoji i sadržaj vezan uz verbalni tekst pjesama. To su objašnjenja značenja i izgovora stranih riječi, ali i prijevod verbalnoga teksta pjesme.

Među ostalim neizravnim sadržajima, najbrojnije su različite najave: sadržaja i dijelova udžbenika, obrada općenito glazbala, puhaćih glazbala, udaraljki s određenom i neodređenom visinom tona, čestih skupina instrumentalnih sastava, glazbenih oblika i klasičnih instrumentalnih vrsta. U udžbeniku je još i: glazbeni bonton ponašanja u koncertnoj dvorani, informacije o skladateljskom nadahnuću u tradicijskim plesovima, objašnjenje proslave običaja Jurjeva i Ivanja te popis nekih glazbenih dobara upisanih na UNESCO-ovu listu nematerijalne kulturne baštine.

Najčešći **neglazbeni sadržaji** su objašnjenja uz fotografije kojima su predstavljeni: običaji izrade drvenih igračaka i licitara te matkanja, Trenkovi panduri, paška čipka, pokladni običaji, kažuni, morčići. Uz informaciju o legendi o Mili Gojsalić stoji i fotografija njenoga kipa. Običaji prela objašnjeni su bez fotografije, kao i informacija o održavanju sinjske alke. Uz sljedećih nekoliko pak fotografija samo je naznačeno da one prikazuju: toreadora, tekstilne

ručne radove iz Međimurja, svečanost zahvale za plodove zemlje, preslicu i tkalački stan. Postoje i tri slike: J. Horvat: *Krunjenje kralja Tomislava*, O. Iveković: *Dolazak Hrvata*, S. Botticelli: *Mistično Rođenje*, a kao likovno uređenje udžbenika i crtež na kojem se mogu razaznati cvijet, ruka, oko i usta.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 20,53 %**, sviranje 4 %, slušanje glazbe 2,82 %, glazbeno stvaralaštvo 0 %, **muzikološki sadržaji 19,28 %**, neizravni glazbeni sadržaji 21,99 %, neglazbeni sadržaji 4,08 % te neiskorišteni prostor 27,48 %. Pjesmarica zauzima 967 redaka verbalnoga teksta i stala bi na 22 stranice, dok muzikološki sadržaji čine 916 redaka koji bi stali na 21 stranicu udžbenika.

### 3.3.3.8. Udžbenici osmog razreda osnovne škole

#### **N. Raguž, T. Lazarić, Z. Štefanac, A. Gašparđi: *Svijet glazbe 8***

Udžbenik ima 96 stranica, no analizom će biti obuhvaćeno 89 stranica. U područje **glazbenoga opismenjivanja** spadaju ova tri zahtjeva: „U kojem taktu pjesme (...) čuješ sinkopu?“, „Otplješći nekoliko puta ritamski obrazac habanere.“, „Čuje li se ritam habanere u glavnoj melodiji ili u pratnji?“ (Raguž i sur. 2014: 13, 42). To nije zahtjevno ni problematično glazbeno pismenoj osobi, no učenicima općeobrazovne škole (koji nisu dovoljno glazbeno pismeni) treba barem povratna informacija, a vjerojatno i zvučna demonstracija navedenih ritamskih figura, što tradicionalni udžbenik ne može dati. Stoga citirani zadatci mogu biti tek dio nastave na kojoj će učitelj postavljati zadatke ili u citiranom obliku ili će, vjerojatnije, osmisлити i usmjeriti svoje napore tako da se otprilike postigne intencija citiranih zadataka.

U udžbeniku su notni zapisi 31 **pjesme**. Mnogi od njih pokazuju da bi trebalo pjevati dvoglasno, što se verbalno traži samo jednom ovako: „Otpjevajte ovu pjesmu **dvoglasno**.“ (Raguž i sur. 2014: 6). Naravno, osim što učenici nisu dovoljno glazbeno pismeni da bi pjevali prema notnom zapisu, dvoglasno pjevanje nedvojbeno pokazuje da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenikom. Da su notni zapisi zapravo namijenjeni učitelju, pokazuje i primjer s glasovirskom pratnjom. Naime, ta je pratnja toliko zahtjevna da bi je i učitelj vjerojatno trebao vježbati. Inače, aktivnost pjevanja podrazumijeva se samim notnim zapisom. Nadalje, uz već citirani, jedini verbalni zahtjev je: „Otpjevajte pjesmu (...), a zatim poslušajte tu pjesmu u izvedbi...“ (Raguž i sur. 2014: 63), a njime se želi demonstrirati razlika između otpjevane i slušane verzije pjesme. Uputa koje bi pomogle usvajanju i izvođenju pjesama

nema, no postoje pitanja o broju glasova kao što je: „Za koliko je glasova napisana ova pjesma?“ (Raguž i sur. 2014: 8) čiji bi smisao mogao biti da se potakne dvoglasno pjevanje, premda se to izrijekom ne traži.

Jedino se zadatak: „Pokušaj pljeskanjem pratiti nastup zbora.“ (Raguž i sur. 2014: 42) može shvatiti kao zahtjev za nemelodijskim **sviranjem**, odnosno sviranjem ritma. Takvo improvizirano pljeskanje može biti složeno, no i vrlo jednostavno. Budući da nema kriterija koji treba zadovoljiti, moguće je da učenik i samostalno korektno izvede zadatak, no to nije zasluga udžbenika, nego isključivo umješnosti učenika. Udžbenikom se samo predložilo pljeskanje.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 87 glazbenih primjera, odnosno 71 skladbe. Naime, za devet skladbi predlaže se slušanje dva, tri pa čak i četiri dijela, a tri skladbe postoje u dvije verzije. Slušanje skladbi redovito se zahtijeva malenom, grafičkom oznakom nosača zvuka (CD-a) uz ispis skladatelja ili izvođača i naziva skladbe, a ponekad i nekom varijantom ovoga verbalnoga zahtjeva: „**Poslušaj** primjere umjetničkih obrada narodnih napjeva.“ (Raguž i sur. 2014: 7) koji uvijek uključuje imperativ: „Poslušaj“, osim u zadatku: „**Upoznaj** nekoliko popularnih brojeva iz tih opera.“ (Raguž i sur. 2014: 40). Naravno, upoznavanje glazbe događa se slušanjem tako da zapravo nema bitne razlike. Mnogima od tih zahtjeva zapravo se želi ukazati na neku karakteristiku skladbi poput toga da je riječ o umjetničkim obradama ili popularnim brojevima iz opera, međutim, udžbenički bi bilo korektnije da se jednostavno navela osobitost ili zajednička osobina karakteristična za imenovane skladbe bez imperativnih riječi. Ovako citirani tekst izgleda kao govor učitelja te je uglavnom udžbenički nepotreban.

Udžbenički je sasvim nepotrebno ispisivanje notnih zapisa tema i to stoga što se učenik ne može time poslužiti budući da nije dovoljno glazbeno pismen. Ti su zapisi zapravo namijenjeni učitelju da ih odsvira i tako učenike upozna i pripremi za slušanje da bi lakše pratili dijelove skladbe. Naravno, udžbenik je namijenjen učenicima te u njemu ne bi smjelo biti sadržaja koji služe isključivo učitelju.

Vezano uz slušanje, opet se najčešće traži određivanje izvođača, glazbala, vrste pjevačkih glasova, vrste pjevačkih zborova, odnosno tko sudjeluje u izvedbi. Sljedećim pitanjima zahtijeva se izoliranje izvođača uglavnom prema vodećoj funkciji: „Koji solistički glas ima vodeću ulogu?“ i „Koje glazbalo izvodi temu?“ (Raguž i sur. 2014: 41, 64) što, dakako, iziskuje nebitno veću pažnju i razumijevanje glazbe. Dok zahtjev: „**Pokušaj odrediti** koja se puhaća glazbala čuju.“ (Raguž i sur. 2014: 80) pokazuje dozu sumnjičavosti da će učenik uspjeti prepoznati sva glazbala te se može naslutiti da će učitelj potvrditi koja su

glazbala korektno prepoznata i ukazati na neprepoznata, zadatak: „...**usporedi** izvođačke ansamble...“ (Raguž i sur. 2014: 35) svoj puni smisao ima tek u razrednom okruženju gdje će svaki učenik uočiti drugačije sličnosti i razlike te će razredna diskusija biti cilj i donijeti zaključno rješenje. Međutim, da je sadržaj udžbenika koji se bavi slušanjem glazbe namijenjen učitelju u razrednom okruženju, najbolje pokazuju zadatci navođenja izvođača poput ovog: „**Navedi** ostale izvođače.“ (Raguž i sur. 2014: 5). Naime, nelogično je da učenik sam sebi bilo što navodi te se time ukazuje na potrebu sugovorničke situacije.

Oprilike dvostruko rjeđe od izvođača traži se razumijevanje glazbenih oblika. Najizravniji su zadatci: „**Odredi glazbeni oblik**...“ i „Nacrtaj oblikovni plan skladbe.“ (Raguž i sur. 2014: 37, 59), no traži se i uočavanje i brojanje cjelina izravnim zadatcima i pitanjima poput: „Od koliko je glazbenih cjelina oblikovana pjesma?“ ili „Koliko se puta javlja početna glazbena misao?“ (Raguž i sur. 2014: 45, 86). Zahtjevima: „Kojim se redom ponavljaju glazbeni dijelovi...“ i „Je li stavak oblikovan dvodijelno ili trodijelno?“ (Raguž i sur. 2014: 46, 80) traži se tumačenje glazbenog oblika, dok je odgovaranje na pitanja: „Je li melodija u svim strofama jednaka?“ i „Jesu li dijelovi glazbeno potpuno različiti ili slični?“ (Raguž i sur. 2014: 45, 57) potrebno za njihovo određivanje. Pitanje: „**Kako je** glazbeno oblikovan *Menuet*?“ (Raguž i sur. 2014: 61) najviše potiče dijalog jer zahtijeva tumačenje ustroja skladbe.

Po brojnosti slijede zadatci vezani uz ugođaj. Većina njih traži opisivanje nekom varijantom zadatka: „**Opisi ugođaj** glazbe.“ (Raguž i sur. 2014: 37). Naravno, nelogično je da učenik sebi opisuje dojam koji je stekao, no i pitanja: „U kojem dijelu uvertire skladatelj glazbom najavljuje tragičan završetak opere?“, „Kakvog je ugođaja glazba?“ i „Kakav je ugođaj glazbe?“ (Raguž i sur. 2014: 37, 48, 52) zapravo nisu suštinski drugačija. Jednostavno, iznošenje mišljenja podrazumijeva sugovornika premda čovjek mišljenje ima i prije nego što ga iznese.

Budući da relativno brojni zahtjevi za određivanjem glazbenoga sloga poput ovoga: „Koji glazbeni slog čuješ u ovom zbornom ulomku, **polifoni ili homofoni**?“ (Raguž i sur. 2014: 38) zahtijevaju jednoznačan odgovor, dijalog je poželjan da bi učenik saznao točnost svog zaključivanja. No, s obzirom na to da udžbenik ne nudi objašnjenja glazbenoga sloga, polifonije i homofonije, učitelj je potreban da bi i pojasnio navedene pojmove. Nešto je bolje postavljeno pitanje: „Pjevaju li sve dionice zbora uvijek zajedno?“ (Raguž i sur. 2014: 56) premda ni ono nije neglazbenicima potpuno samo po sebi razumljivo.

Osim neodređenoga smisla zadatka: „**Obrati pozornost na promjene** (...)“

dinamike...“ (Raguž i sur. 2014: 86), određivanje dinamike traži se zahtjevima poput ovoga: „**Opiši** dinamički tijek glazbe.“ (Raguž i sur. 2014: 37, 59). Opet se potreba postojanja sugovornika kod opisivanja kosi s udžbeničkim zahtjevima.

Određivanje tempa traži se jednostavnim zadatcima ili pitanjima kao što je: „U kojem je tempu izveden glazbeni primjer?“ te je zadatak: „**Obrati pozornost na promjene tempa...**“ (Raguž i sur. 2014: 54, 86) izuzetak u svojoj nejasnosti. Najproblematičniji je pak zahtjev: „Je li tempo uvijek jednak ili se mijenja? **Objasni.**“ (Raguž i sur. 2014: 60). Naime, kome bi trebao učenik objasniti svoju percepciju? Naravno, učitelju i učenicima iz razreda te stoga citirani zahtjev ne bi trebao biti dio udžbenika.

Tekst: „**Obrati pozornost** na (...) melodijski tijek...“ (Raguž i sur. 2014: 86) više je uputa dok su pravi zadatci vezani uz melodiju tek ovi: „**Otpjevaj** ovu melodiju.“ i „Poslušaj uvertiru i odredi čuje li se u uvertiri arija Carmen ili Toreadora Escamilla.“ (Raguž i sur. 2014: 38, 42). Zadatak pjevanja učenik bi mogao izvesti i učenjem tijekom slušanja glazbene snimke premda su autori udžbenika vjerojatno zamislili da se otpjeva pjesma naučena na nastavi. Dakle, dosad citirane zadatke učenik bi potencijalno mogao samostalno izvesti, no pitanja: „Je li melodija pjesme uvijek jednako izvedena?“ i „Je li melodija velikog ili malog opsega?“ (Raguž i sur. 2014: 31, 74), osobito posljednje, zahtijevaju iznošenje mišljenja, za što bi bio poželjan dijalog. Ipak, razredno okruženje neupitno je tek u zadatku: „**Opiši** melodiju...“ (Raguž i sur. 2014: 41) jer je bilo kakvo opisivanje jednostavno logično tek u interakciji učenika i učitelja.

Zadatci uspoređivanja vrlo su zanimljivi jer, ako su potpuno otvoreni, mogu animirati učeničku pažnju tijekom trajanja glazbenoga primjera, a ne samo onoliko vremena koliko je potrebno za shvaćanje odgovora. Među zahtjevima za uspoređivanjem je i: „...usporedi: zvuk orkestra u opereti i mjuziklu, **glazbeni izraz** operete i mjuzikla, način pjevanja u opereti i mjuziklu.“ (Raguž i sur. 2014: 50) koji je udžbenički problematičan zbog učenicima nerazumljivog pojma *glazbenog izraza*, dok zadatak: „Usporedi originalnu izvedbu (...) s izvedbom u obradi (...) i **navedi** u čemu se razlikuju.“ (Raguž i sur. 2014: 61) spominjanjem navođenja izravnije otkriva da je optimalno pa i racionalno uspoređivanje izvršiti u razrednom okruženju u kojem je najvrjednije iznošenje različitih mišljenja učenika uz učiteljsku superviziju.

Uočavanje broja pjevača jednom se zahtijeva ovako: „Koji je ovo skupni ulomak: duet ili tercet?“ (Raguž i sur. 2014: 41), no većinom izborom između jednoglasja i višeglasja nekom varijantom pitanja: „Pjeva li zbor jednoglasno ili višeglasno?“ (Raguž i sur. 2014: 46).

Iz lakoće postavljanja može se iščitati da autori ne smatraju pogađanje broja pjevača zahtjevnim.

U svim se zadacima vezanim uz način pjevanja poput: „Obrati pozornost na način pjevanja i interpretaciju. **Opiši** što čuješ.“ (Raguž i sur. 2014: 51) traži opisivanje, a ono pak zahtijeva sugovornika jer je nerazumno da netko sebi opisuje kako nešto doživljava. Stoga je i navedeni sadržaj udžbenički suvišan.

Neki su zahtjevi vrlo jednostavni, poput uočavanja instrumentalne pratnje: „Pjeva li se uz instrumentalnu pratnju ili bez nje?“ (Raguž i sur. 2014: 74), te bi ih učenik mogao samostalno riješiti, no ocjenjivanje izražajnosti kao što je u primjeru: „**Koja** glazbena **sastavnica više dolazi do izražaja**, ritam ili melodija?“ (Raguž i sur. 2014: 57) ni učitelj ne može *dokazati* što je točno te je razredna diskusija optimalna čak i ako završi bez zaključka.

Preostale je zahtjeve teško povezati jer traže određivanje vrste glazbe, mjere, pripadnosti atonalitetnoj i elektroničkoj glazbi, završava li finale opere pjevanjem ili dramatskom instrumentalnom glazbom, je li primjer arija ili recitativ, uočavanje ritma koračnice, elemenata folklor, prisutnost osebnih i naglašenih ritmova te akorda oštrog zvuka, no na njih je moguće jasno odgovoriti. Sljedeći su: „Koje elemente suvremene zabavne glazbe čuješ u glazbenom primjeru?“ i „Kako završava duet?“ (Raguž i sur. 2014: 51, 52) pak ovisni o dojmu koji nije moguće precizno oblikovati te je poželjna razredna rasprava koju treba organizirati učitelj, a ne udžbenik.

Jedino neglazbeno pitanje je: „Na kojem se jeziku pjeva?“ (Raguž i sur. 2014: 74) na koje se točan odgovor ne može podrazumijevati te je poželjna povratna informacija dobivena od učitelja, pa bi on trebao i postaviti pitanje.

**Glazbeno stvaralaštvo** ovog udžbenika svodi se na sljedeća dva zadatka: „Smisli ritamsku pratnju kojom ćeš se pratiti tijekom pjevanja.“ i „Pokušaj tijekom pjevanja malo izmijeniti melodiju.“ (Raguž i sur. 2014: 31). Citirani tekst uopće ne pomaže učeniku u realizaciji, već samo predlaže aktivnost. Kada bi citirani tekst bio dovoljan, to bi značilo da su učenici toliko spremni stvarati glazbu da bi se moglo odmah predložiti da smisle pratnju ili improviziraju melodiju za sve skladbe koje znaju pjevati te da im to uopće ne bi bilo zahtjevno. Naravno, budući da tako uglavnom nije, učitelj bi trebao organizirati provođenje cijeloga zadatka, od motivacije do evaluacije, te je stoga nepotrebno navođenje u udžbeniku zadataka koji su zapravo upućeni učitelju.

Od **muzikoloških sadržaja**, najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju glazbeni pravci i stilovi. Osim što je pojašnjen pojam glazbenoga stila, zasebno se navode obilježja stilova



umjetničke glazbe, a objašnjeni su još i: *jazz*, *negro spirituals* glazba, *blues*, *ragtime* te uz fotografije i elektronička glazba.

Tek nekoliko redaka manje zauzimaju različiti podatci o skladateljima. Većinom su to slike ili fotografije 24 skladatelja uz naznaku godine njihova rođenja i smrti, ali i uz verbalne podatke o sedam skladatelja te je samo jedan manje poznati skladatelj predstavljen isključivo verbalno. Postoje i kratke informacije o T. Cottrau i B. Dylanu, s tim da je posljednji predstavljen i fotografijom.

Među različitim podacima o skladbama najbrojnija su objašnjenja radnji za sedam opera, dvije operete, pet mjuzikla, jedan oratorij i balet. Za sve opere navedeno je i tko je napisao libreto te kad je bila praizvedba (osim za jednu). Osim toga, udžbenik nudi: opise i okolnosti nastanka pjesama, podatak o izvođačima finala opere, tumačenje naziva najpoznatijega broja iz oratorija, objašnjenje nastanka i sadržaja kantate, informaciju o vremenu i mjestu praizvedbe baleta te podatak da su dvije pjesme, koje se predviđaju za pjevanje, dio opera, te informacije o: uspjehu skladbe, šaljivosti pjesama, zapisu i prigodama izvođenja te karakteristikama i ugođaju pjesme.

Objašnjeno je deset glazbenih vrsta, no navode se i duhovna vokalno-instrumentalna djela koja su srodna oratoriju i kantati te postoji i kratki pregled povijesti društvenih plesova.

Udžbenik se ne bavi ciljano tradicijskom glazbom pa ipak postoje objašnjenja triju tradicijskih glazbala uz njihove fotografije te su protumačene i tri tradicijske glazbene vrste. Preostale podatke čine informacije o dvoglasju u istarskim i primorskim napjevima, skladateljskom korištenju tradicijske glazbe, sviranju cimbalu i gajdi (uz njihovu fotografiju).

Od svih glazbala jedino je sintetizator ozbiljnije objašnjen verbalno i fotografijom u dijelu udžbenika posvećenom elektroničkim glazbalima. Na isti su način, samo sažetije, prezentirani još i: električne orgulje *Hammond*, šalmaj, krumhom i čembalo, dok su elektronički bubnjevi prikazani samo fotografijom. Kao vrste glazbe s nekoliko redaka teksta predstavljene su popularna i vokalno-instrumentalna glazba. Udžbenički sadržaj posvećen izvođačkim sastavima čine objašnjenja dixieland i big banda te skica rasporeda glazbala u simfonijskom orkestru. Teorija glazbe zastupljena je informacijom o zapisivanju dubokih tonova u bas-ključu te objašnjenjem neuma i kvadratne notacije uz fotografije primjera.

Fotografije, kao **neizravni glazbeni sadržaj** koji zauzima najviše udžbeničkoga prostora, najčešće prikazuju prizore iz različitih izvedbi opera, opereta, mjuzikala, baleta i kantate te nastupe različitih izvođača i neimenovanih sastava. Postoje i ilustrativne fotografije kojima je cilj prikazati izvođenje neke glazbene vrste ili plesa. Ponekad izvođači poziraju, ali

su „uhvaćeni“ i tijekom probe. Na preostalim su fotografijama povezanim s glazbom: naslovnica jedne notne zbirke, uređaji u elektroničkom studiju te klavijature, saksofon i električne gitare. Povezanost fotografija ljudi u narodnim nošnjama s glazbom proizlazi iz nastojanja da se tradicijska glazba izvodi u odjeći u kakvoj je otprilike nastajala i u svom zenitu izvodila. Prikazivanje lišća na tlu svoju vezu s glazbom ima u verbalnom tekstu pjesme.

Slike imaju isključivo ulogu likovnoga uređenja i zanimljivosti pa osim omota nosača zvuka prikazuju: izvođenje crnačkoga plesa, rodnu kuću W. A. Mozarta, publiku koja sluša operu, plakat za koncert, autoportret G. Gershwin, trubadure, žonglere i dvorski ples vitezova, pjevače uz pratnju na lutnji, augsburške glazbenike, pjevače i svirače oko čembala i nastup F. Liszta. Postoje i sljedeće slike koje su umjetnička djela: Mucke: *Nikola Šubić Zrinski na sigetskoj kuli*, Iveković: *Juriš Nikole Šubića Zrinskog iz Sigeta*, Chagall: *Guslač*, Croce: *Obiteljski portret (Mozart)*, Bučan: *Plakat za balet Žar ptica*. Sve slike, dakle, prikazuju glazbenike, izvođenje glazbe ili su povezane s verbalnim tekstom pjesama.

Nezanemariv prostor udžbenika zauzimaju neizravna glazbena pitanja i zadatci kojima se traži: određivanje sadržaja gregorijanskoga korala te je li srednjovjekovna glazba vokalna ili instrumentalna, određivanje vrste glazbe kojoj se pridavala veća pozornost, odnosa vokalne i instrumentalne glazbe te baroknih glazbala, ugođaja glazbe bečke klasike, glazbenoga sloga i dinamičkih promjena, obilježja programne glazbe i folklornih karakteristika, unisonosti stilskih obilježja glazbe 20. stoljeća i izražene glazbene sastavnice; navođenje klape, dijelova glazbala, regije gdje se sviralo glazbalo, naziva plesa i tradicijske glazbene vrste, glazbenih djela skladatelja, glazbenih vrsta, renesansnoga glazbala; objašnjavanje načina dobivanja tona na cimbalu, izvođenja gregorijanskoga korala te pojmova trubadura i žonglera; prepoznavanje glazbala i novih glazbenih elemenata u tonalitetnoj glazbi; uočavanje pjevačke dionice koja ima glavnu melodiju i višeglasja koji naizgled djeluju kao da bi ih učenik mogao i samostalno riješiti. Međutim, svoje odgovore učenik ne može provjeriti te bi mu dobrodošla povratna informacija koju bi mu dao učitelj. Zahtjevi poput: „**Objasni** što je solopjesma.“ ili „**Navedi** vokalne vrste koje se javljaju u razdoblju renesanse.“ (Raguž i sur. 2014: 20, 77) pokazuju da se i očekuje razredna situacija u kojoj bi učitelj trebao pročitati citirani udžbenički sadržaj jer je nelogično da učenik sam sebi objašnjava svoje mišljenje ili navodi što zna. Da je zaista tako, još se očiglednije vidi u zadatku: „**Napravi kod kuće malo istraživanje** o svojim omiljenim izvođačima popularne glazbe i **predstavi ih ostalim učenicima u razredu**. U tome ti može pomoći obilje informacija na internetu...“ (Raguž i sur. 2014: 91). Premda bi učenik

trebao izvršiti dio zadatka kod kuće, predviđa se iznošenje rezultata njegova rada u razrednom okruženju tako da bi učitelj ipak trebao zadati što, kad, ali i tko bi trebao nešto uraditi jer kada bi svi učenici došli na nastavu tražeći od učitelja dopuštenje da pokažu što su pripremili, ne samo da bi to zadiralo u učiteljevu koncepciju nastavnoga sata već, s obzirom na broj učenika, i na čitavu nastavu glazbe budući da bi izvršenje samo ovog zadatka, i to svih učenika, moglo uzeti čak i ukupno vrijeme nastave glazbe.

Objašnjenja verbalnoga teksta svode se na tumačenja riječi iz dijalekta, izvatke, prijevode i prepjeve verbalnih tekstova skladbi i objašnjenja izgovora stranih riječi. Ples se traži samo prijedlogom: „Slušajući sljedeće primjere, možeš i zaplesati.“ (Raguž i sur. 2014: 61). Uopće nije ponuđeno objašnjenje pokreta pa udžbenik nije nimalo pomogao u realizaciji zadatka.

Od brojnih ostalih neizravnih glazbenih sadržaja, česte su najave dijelova udžbenika i obrade glazbenih stilova, primjerice čak i slikama te fotografijama koje prikazuju osobe, glazbalo i izvođenje glazbenih vrsta. Navode se i internetske stranice na kojima su podatci o skladateljima, *jazzu* u Hrvatskoj, elektroničkim glazbalima i videozapisima, a postoje i upute o mjestu u udžbeniku gdje se nalaze pjesme, više informacija o skladbi ili izvorni tekst pjesme, prikazi dijelova notograma skladatelja te informacije o održavanju travanjske svečanosti (uz fotografije) i načinu izvođenja glazbe grupe *The Gregorian*. Udžbenik nudi i kratki pregled povijesti različitih plesova i podsjetnik za slušanje glazbe u kojem su različite mogućnosti glazbe i glazbenih sastavnica, a koje ima svaka skladba.

**Neglazbene sadržaje** čine uglavnom fotografije i slike koje nemaju nikakve veze s glazbom. Na slikama je: križarski pohod, viteški turnir, M. Luther, W. Shakespeare, brod K. Kolumba, Luj XIV., I. Newton, R. van Rijn, I. Gundulić, N. Bonaparte, J. Watt, Voltaire, J. J. Rousseau, francuska revolucija, parni stroj, Lj. Gaj i M. Kraljević, dok su neke naslikali likovni umjetnici kao što su: Tintoretto: *Poklonstvo pastira*, Iveković: *Krunidba kralja Tomislava*, da Vinci: *Mona Lisa*, Patela: *Pogled na dvorac u Versaillesu* i Weingärtner: *Zasjedanje Hrvatskog sabora 1848. godine u Zagrebu*. Fotografije pak prikazuju: krošnju stabla i oblake, nezavršenu drvenu kuću, crkvu u Ninu, katedralu u Šibeniku, lokomotivu, suvenir *Penkale* i Kip slobode, N. Teslu, A. Einsteina, C. Chaplina i znanstvenike koji pokazuju otkriće molekula DNK, tvrđavu u Kninu i Zemlju sa svemirske letjelice. Udžbenik nudi i informaciju o dolasku tragača za zlatom u Kaliforniju. Budući da nemaju glazbeni karakter, ni navedene slike, ni fotografije, ni informacije ne bi trebale biti dijelom udžbenika za glazbenu nastavu.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postocima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,1 %, **pjesmarica 18,72 %**, sviranje 0,03 %, slušanje glazbe 6,03 %, glazbeno stvaralaštvo 0,05 %, **muzikološki sadržaji 15,5 %**, neizravni glazbeni sadržaji 27,86 %, neglazbeni sadržaji 5,08 % te neiskorišteni prostor 26,63 %. Pjesmarica zauzima 733 retka verbalnoga teksta i stala bi na 17 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 607 redaka koji bi stali na 14 stranica udžbenika.

### **Lj. Šćedrov, S. Marić: *Glazbena osmica***

Udžbenik ima 131 stranicu, no analizom će biti obuhvaćeno 119 stranica. Pravim vježbanjem **glazbenoga opismenjivanja** udžbenik se uopće ne bavi, već se podrazumijeva da su učenici ovladali tim umijećem do potrebne razine. Naime, u zadacima: „Izvedite plješćući ovaj jednostavni ritam...“, „Slušajući *rock*-skladbe, sudjelujte i vi izvodeći ovaj ritam.“, „Istaknite ritam *rocka* prema notnom zapisu.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 31, 81, 92) vrlo se olako zadaje izvođenje prema notnom zapisu kao da je neupitna učenička uspješnost, pa čak i pitanje: „U kojem se dijelu (...) taj ritam ponavlja u pratnji: prvom, drugom ili završnome dijelu?“ (Šćedrov i Marić 2013b: 31) aludira na to da učenik povezuje zvučni i notni zapis. Zahtjevi: „Koje glazbalo bez prekida ponavlja taj ritam (...)? (...) Odaberite udaraljku koja prati zbor izvodeći spomenuti ritam...“ (Šćedrov i Marić 2013b: 24) naizgled traže odabir glazbala, no zapravo je potrebno prepoznati ritamsku figuru i tek onda pogađati izvođača. Uz posljednji citat vezan je i zadatak: „**Pokušajte** izvesti taj ritam (...) i tako pratiti zbarske ulomke.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 24) koji spominjanjem pokušaja pokazuje određenu sumnju u korektno izvođenje, premda ono ne bi trebalo biti sporno ako je netko u stanju slušno prepoznati tu istu ritamsku figuru. Udžbenik, dakle, samo nudi zahtjeve kojima bi učenik trebao pokazati da je stekao jednostavnu razinu razumijevanja ritma.

Što se tiče **pjevanja**, u udžbeniku su notni zapisi 28 pjesama i jedne ritamske skladbe. Postoji mala, grafička oznaka mikrofona kojom se zahtijeva pjevanje kod tek malo više od polovice (17) ispisanih pjesama te se ono redovito spominje samo unutar najava aktivnosti koje se predviđaju za pojedini dan.

Da se ne predviđa samostalno pjevanje, vidljivo je po dvoglasnim notnim zapisima nekoliko pjesama, kanonima, ali i verbalnom tekstu: „**Pjesmu izvedite monofono, polifono i homofono.**“, „**Izvedite pjesmu dvoglasno.**...“ (Šćedrov i Marić 2013b: 94, 97). Suvišno je udžbenikom organizirati skupne aktivnosti, pa tako i pjevanje, jer bi ih trebao potaknuti, organizirati i provesti učitelj. Zadatak: „Otpjevajte (...) pjesmu (...) i **uočite sinkopirani**

**ritam.**“ (Ščedrov i Marić 2013b: 79) spadao bi u glazbeno opismenjivanje kad bi učenici trebali sinkopiranost uočiti slušno, no ovako je to zapravo tumačenje notnoga zapisa pjesme, odnosno pokazivanje razumijevanja teorijskoga pojma, što neće znatno pomoći pjevačkom umijeću. Zahtjev: „Pjevajte na talijanskom!“ (Ščedrov i Marić 2013b: 88) moguće je samostalno ispuniti ne stoga što postoji tumačenje izgovora, već uz pomoć snimke koja se nalazi na udžbeniku priloženom nosaču zvuka. Naravno, takvo učenje ne bi bilo vremenski ekonomično i optimalno jer bi učenik morao slušati skladbu dok je cijelu ne nauči napamet te bi moguće intonativne pogreške bile prepuštene njegovoj samokontroli.

Za **sviranje** nemelodijskih udaraljki postoje zasebni notni zapisi namijenjeni isključivo sviranju nemelodijskih udaraljki ili pljeskanju, ali i verbalni zahtjevi: „...svirajte (...) jednostavnu pratnju na bubnjevima. Možete dodati i druge udaraljke poznate u srednjem vijeku...“ (Ščedrov i Marić 2013b: 86). Udžbenički je najsporniji zadatak: „Izvedite (...) izgovarajući zapisan tekst, a zatim isprobajte i druge mogućnosti: (...) **pjevajte i svirajte (...) na kanonski način. Svaka skupina** može odabrati jedan od načina izvedbe.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 84) jer otvoreno traži sviranje u skupinama, što isključuje samostalnu uporabu. Međutim, sporno je i to što u svim navedenim zahtjevima za sviranjem udžbenik zadaje što bi trebalo svirati, ali ne i kako, pa su jedine upute sljedeće: „Melodiju pjesme upotpunite zvukom bubnja. Pokušajte, kao na zvučnoj snimci, bubnjem postići različite zvukovne boje tako što ćete batićem na teške dobe svirati na sredini napete membrane, a na lake dobe po obroču.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 85). Hoće li i tako jednostavnu uputu učenik shvatiti i prema njoj realizirati ritamsku pratnju, bilo bi poželjno da učitelj barem provjeri.

Sviranje melodijskih glazbala traži se samo ovim verbalnim zahtjevima: „Između pojedinih kitica svirajte melodiju na dostupnim melodijskim glazbalima.“ i „Kako biste oživjeli glazbu srednjeg vijeka, svirajte melodiju pjesme na blok-flautama ili bilo kojem melodijskom glazbalu...“ (Ščedrov i Marić 2013b: 85, 86). Navedene citate prate notni zapisi koji postoje i za sviranje melodijske pratnje na metalofonu i ksilofonu, a prikazani su samo crtežima bez ikakvoga popratnoga verbalnoga teksta. Naravno, učenici nisu dovoljno glazbeno pismeni da bi mogli tumačiti notne zapise, ali ni dovoljno vješti u samom umijeću sviranja, stoga im je nedostatak povratne informacije, koju im udžbenik ne može pružiti, samo jedan od problema u izvršavanju navedenih zadataka.

Udžbenik predviđa **slušanje** 105 glazbenih primjera, odnosno 78 skladbi. Broj primjera i skladbi ne poklapa se jer se kod mnogih skladbi predviđa slušanje više različitih dijelova. Slušanje glazbe predlaže se ili malenom, grafičkom oznakom koja prikazuje crtež

slušalica ili malenim slikama ili fotografijama skladatelja uz ispis naziva skladbe i broj skladbe na nosaču zvuka, dok su izuzetno rijetki verbalni zahtjevi koji počinju imperativom: „**Poslušajte**...“ (Šćedrov i Marić 2013b: 10, 11, 28, 31). Nekoliko puta ispisani su verbalni tekstovi skladbi čiji je smisao povezan s pitanjima i zadatcima. Budući da su glazbeno nepismeni, učenici se ne mogu poslužiti notnim izvadcima skladbi te bi neki od njih mogli poslužiti za pjevanje uz glazbenu snimku, iako to nigdje nije napomenuto. Uz nekoliko glazbenih primjera postoje različite napomene i komentari koji govore o mjestu unutar radnje opere, nastojanju skladatelja da glazbom izrazi značenje riječi, optimizmu i snazi glazbe, ugođaju, programu stavka, zornosti snimke i tonalitetima u skladbi.

Od zahtjeva vezanih uz slušanje glazbe, uobičajeno su najbrojniji oni kojima se traži detekcija izvođača, glazbala, vrste pjevačkih glasova te broja izvođača. U zahtjevima poput: „Koji izvođači imaju istaknutu ulogu u pjesmi?“ (Šćedrov i Marić 2013b: 98) izgleda kao da se traži izvođač, no zapravo je najveći problem i pravi zadatak ekstrahirati glavnu melodiju. Vjerojatno se pogađanje glazbala zahtijeva narednim pitanjem i napomenom: „Koja glazbala oponašaju seoske svirače (...)?“ i „Obratite pozornost na česte izmjene glazbala...“ (Šćedrov i Marić 2013b: 45, 76). Ostali su zahtjevi prilično neuobičajeni: „Koji ste sastav zbora prepoznali slušajući...“, „Sudjeluje li zbor i u kodi kojom završava finale?“, „Pjevaju li taj *song*: solisti, zbor ili zbor i solisti?“, „...na koje se stihove odnose opisi instrumentalne pratnje: • glas prate gudača glazbala • glas prate samo akordi čembala • glas prati cijeli orkestar.“, „Kakvim ulomkom započinje i završava stavak: solističkim ili orkestralnim? Koji sastav orkestra čujete?“ (Šćedrov i Marić 2013b: 13, 31, 40, 47, 64). Kao što se može vidjeti, ponekad su pitanja otvorena, a ponekad nude višečlani izbor.

Pitanja i zadatci vezani uz tumačenje melodije poput: „Odaberite točan grafički prikaz melodije: a)  $\wedge$  b)  $\vee$ “, „Nakon kojeg stiha orkestar donosi melodijski ulomak iz zakletve Zrinjskog?“, „Koliko tonova čujete na pojedinom slogu teksta?“, „Prate li gudači neprekidno vokalnu melodiju ili nastupaju naizmjenice?“, „Kreće li se melodija uglavnom postupno ili skokovito?“, „Ima li svaki glas samostalnu melodiju? Najdublji glas izvodi melodiju dužih tonova. Ima li njegova melodija više ili manje teksta od drugih?“ (Šćedrov i Marić 2013b: 28, 29, 47, 54, 55) najmanje su problematična jer traže jednoznačan odgovor. Međutim, zahtjevi: „**Što mislite**, zašto je melodija (...) jednostavna (...)?“, „**Sviđa li vam se** melodija arije? **Opišite** opseg i kretanje melodije.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 20, 21) traže iznošenje mišljenja te su stoga smisleni tek u dijalogu, koji je poželjan i kod sljedećih pitanja: „**Možete li** lako otpjevati melodiju (...)? **Zašto?**“, „**Čujete li** melodiju u trećoj i četvrtoj izvedbi?“, „**Možete li**

je lako prepoznati u kasnijim improvizacijama?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 63, 78, 80) jer je nelogično da netko sebi objašnjava što može, čuje ili je li mu lako. Zadatci: „Pokušajte istodobno (...) i vi pjevati melodiju!“, „Usporedi (...) melodiju (...) dviju skladba.“, „...pokušajte prepoznati pripada li taj dio ariji Carmen ili Escamilla.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 78, 89, 24) također su usmjereni prema razrednoj situaciji zbog pjevanja naučenog u učionici te zato što bi bilo racionalno da učenici iznesu rezultate usporedbe i prepoznavanja melodije učitelju. Pitanje: „Koji dio njegove arije ponavlja zbor?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 25) otvorenog je tipa jer određivanje dijela arije, koja nije jasno podijeljena, zahtijeva objašnjavanje pa stoga i sugovornika. Premda naizgled uopće nema veze s melodijom, pitanje: „Koliko sati otkucava crkveno zvono?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 73) itekako je s njom povezano jer se prema njoj može odrediti odgovor.

Osim jednostavnih zahtjeva određivanja ugođaja ili osjećaja kao što su: „**Kakav je ugođaj** stavka?“ ili „**Koje osjećaje** prepoznajete u (...) ulomku?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 68, 39), ima pitanja i zadataka o ugođaju ili raspoloženju koji nude višečlani izbor poput: „Je li ugođaj ulomka (...) vedar, tužan ili dramatičan?“, a ponekad se traži opisivanje nekom varijantom zadatka: „**Opišite** glazbeni ugođaj toga baletnog broja.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 24, 43), a u kojem ne možemo predvidjeti raskoš mogućih odgovora. Tumačenje ugođaja glazbe zahtijeva se i određivanjem osjećaja, dojma i raspoloženja: „**Je li dojam** koji stvara melodija **u skladu** s tekstom arije?“, „**Smatrate li** da se u tom ansamblu svaka osoba različito osjeća?“, „**Imaju li** bogati melodijski ukrasi udjela u stvaranju raspoloženja?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 21, 24, 47) pri čemu je očigledna potreba za objašnjavanjem. Naredna pitanja i zadatci: „Pokušajte **opisati** osobine toreadora prema melodiji i tekstu njegove arije.“, „**Pojačava li glazba** recitativa izričaj teksta?“, „U kakvom biste se filmu koristili tim stavkom (...)?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 25, 28, 72) ne traže izravno određivanje ugođaja, već se oslanjaju na njegov dojam. Opet su vjerojatne individualne razlike te je poželjan dijalog koji ne može osigurati udžbenik, već samo organizirana nastava.

Među prilično brojnim zahtjevima vezanim uz glazbeni slog, pitanja su kao što je: „Koji glazbeni slog prepoznajete?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 20) gdje se očekuje da učenik zna nazive glazbenih slogova, a udžbenik često nudi izbor poput: „Koje stihove zbor izvodi uvijek u homofonom, a koje u polifonom slogu?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 47), no da bi učenik mogao pogoditi odgovor, trebao bi zaista razumjeti razliku između glazbenih slogova, što je neglazbenicima prilično zahtjevno. Jednostavnija pitanja traže odabir između jednoglasja i višeglasja, poput: „Pjeva li ženski zbor jednoglasno ili višeglasno?“, a

zahtjevnija kao: „Čujete li u koralu dva ili tri glasa?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 41, 55) određivanje broja glasova. Pitanja nalik ovom: „**Uočavate li** u skladbi homofoni ili polifoni slog?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 60) nužno je preoblikovati jer bi potvrđan odgovor trebalo dodatno provjeriti, a niječan bi bio znak učitelju da pojašni pojmove. Naravno, korištenje udžbenikom ne bi trebalo uključivati učitelja. Ni pitanja: „Je li glazbeni slog treće kitice sličniji slogu prve ili druge kitice?“ i „Prate li gudači neprekidno vokalnu melodiju ili nastupaju naizmjenice?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 29, 47) nisu udžbenički korektna jer traže mišljenje učenika koje je potrebno suočiti s mišljenjem drugih učenika i učitelja.

Osim izravnoga određivanja, uočavanja promjena i uspoređivanja, uz glazbene mjere vezani su i sljedeći, vrlo različiti zahtjevi: „Koliko puta čujete ulomak u trodobnoj mjeri valcera?“, „Poslušajte (...) skladbu prateći točno metrički puls prema notnom zapisu.“, „Jesu li u izvedbi naglašene prva i treća doba ili druga i četvrta doba?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 34, 78, 82). Uočavanje naglasaka prema kojima se određuje mjera, nije toliko jednostavan zadatak da se može podrazumijevati učeničko uspješno rješavanje, stoga je poželjno da učitelj pruži učeniku povratnu informaciju, osobito kad se očekuje uočavanje trenutka promjene mjere.

Percepcija glazbenoga oblika traži se izravnim imenovanjem te uočavanjem redoslijeda dijelova i teme. Udžbenički su najsporniji sljedeći zahtjevi: „Je li glazbeni oblik pjesme (...) istovjetan glazbenom obliku (...)? **Obrazložite** svoj odgovor.“ i „Ima li izvedba sličnosti s glazbenim oblikom koji se naziva tema s varijacijama? **Obrazložite** svoje mišljenje.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 96, 98). Naime, budući da se traži obrazlaganje, očito je da se predviđa komunikacija s učiteljem koji će ga vrednovati, pa bi upravo on trebao učenicima postaviti citirane zadatke, a ne udžbenik.

Pitanja i zadatci vezani uz ritam su sljedeći: „Koja melodija ima kraća ritamska trajanja?“, „Jesu li promjene ritma (...) lako uočljive?“, „...pažljivim slušanjem uočite sviraju li istodobno svi isti ili različiti ritam.“, „Usporedite (...) ritam dviju skladba.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 49, 77, 84, 89). Naravno, uvijek je poželjno usporediti vlastito s tuđim rješenjima, a da se ne predviđa samostalno korištenje udžbenikom, očito je u pitanjima: „**Možete li**, slušajući melodiju, kucanjem pratiti dobe? Je li ritam koralu jednoličan ili vrlo raznolik?“ i „**Smatrate li** da je ritam uglavnom jednolik ili vrlo raznolik?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 54, 61) jer je logično iznositi mišljenje tek u dijalogu, a kucanje doba postupak je kojim će učitelj zorno pokazati učenicima karakteristike ritma. U slučaju učeničkoga samostalnoga korištenja udžbenikom izostala bi prava poanta. U sljedećem pak pitanju ritam



je odgovor: „Oslanjaju li se koraci i pokreti plesa više na glazbenu mjeru, ritam i tempo ili na melodiju i glazbeni slog?“ (Šćedrov i Marić 2013b: 43), no upitno je koliko je poučno odgovaranje na citirani tekst bez šireg objašnjenja ili barem razredne diskusije.

Pored relativno rijetkih jednostavnih određivanja, uspoređivanja i uočavanja promjena tempa, u ostalima: „Pjeva li se tekst (...) brzinom sličnom govoru?“, „**Opišite** kako je promjena tempa utjecala na prepoznatljivost melodije.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 28, 89) potrebno je više razmišljanja. Traži se čak i opisivanje, za što je logičan sugovornik te je to pokazatelj da je tekst u udžbeniku zapravo namijenjen učitelju da ga učenicima pročita tijekom nastave.

Pitanja o dinamici u skladbama zahtijevaju prepoznavanje krešenda ili dekrešenda. Ova pitanja spadaju među najmanje sporna premda bi i kod odgovaranja na njih bio poželjan učitelj i to stoga što je upitno učeničko razumijevanje stručnih glazbenih pojmova.

Preostala glazbena pitanja i zadatci, koje je teško povezati u logične skupine, traže određivanje je li primjer recitativ ili arija, određivanje utjecaja latinoameričke glazbe, uočljivosti tonske građe, značajnije glazbene sastavnice, glazbene vrste skladbe; uočavanje izmjena muških i ženskih glasova, neistodobnog izgovaranja teksta, pjevačkoga glasa koji donosi temu, kontrasta, najdužeg melizma; usporedbu pjevanja opernih i pjevača zabavne glazbe, arije i songa, arije i recitativa u oratoriju i operi i slušnih primjera. Premda i među dosad navedenim zahtjevima ima onih u kojima su odgovori ovisni o osobnom dojmu, posebno bi se takve razlike mogle pojaviti kod odgovaranja na pitanja i zadatke koji zahtijevaju određivanje: načina kojim je skladatelj posebno istaknuo određene riječi, najzanimljivije glazbene sastavnice, uočljivosti promjena zvukovnih boja, u kojem je glazbenom primjeru važnija radnja, a u kojem osjećaji, broja različitih podataka povezanih s radnjom te razlika između slušanih i pjevane pjesme. U svim navedenim primjerima mogući su različiti odgovori pa je logična razredna diskusija. To je još jasnije kod pitanja: „**Što mislite**, što je Mozart želio reći o (...) dodijelivši joj tako zahtjevnu ariju?“ „**Smatrate li** da je ta fantazija namijenjena plesu ili samo slušanju?“ i „**Možete li otpjevati** bilo koji dio skladbe?“ te zadatka: „Među glazbenim značajkama klasicizma (...) pronađite one koje se odnose na ovaj slušni primjer. **Obrazložite** svoj odgovor.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 21, 60, 76, 68). Naime, besmisleno je sam sebi iznositi svoje mišljenje i bilo što obrazlagati pa se podrazumijeva neka vrsta komunikacije. Pitanje: „Kako se naziva način skladanja u kojem se motiv ponavlja uz promjene i ukrase?“ (Šćedrov i Marić 2013b: 11) stručno je loše postavljeno jer čak ni učitelj ne može biti siguran je li odgovor variranje ili improvizacija.

Postaviti bi ga, eventualno, mogao učitelj koji će prihvatiti oba odgovora.

Uz područje slušanja vežu se i neglazbeni zahtjevi koji uglavnom svoju vezu s glazbom baziraju na verbalnom tekstu skladbi. Jednoznačni bi točni odgovori mogli biti samo na pitanja: „Koji lik izvodi taj *song*?“, „Koji brojevi govore o radnji, a koji o osjećajima?“, „Koja još pjesma u udžbeniku ima latinski tekst?“ (Ščedrov i Marić 2013b: 41, 47, 104). U svim ostalim zahtjevima u kojima se traži učeničko mišljenje ili opisivanje poput: „Pročitajte tekst i odaberite stihove **koje biste vi istaknuli** pri recitiranju.“, „**Što mislite**, kako se osjeća Papageno?“, „Pokušajte odrediti raspoloženje šjor Bepa prateći tekst koji pjeva...“ (Ščedrov i Marić 2013b: 10, 20, 35) neminovno će se individualno razlikovati te je puni smisao tek u sučeljavanju različitih razmišljanja. Naravno, to znači da udžbenik nije namijenjen samostalnoj uporabi.

Jedini zadatak **glazbenoga stvaralaštva**: „Razmislite i predložite priču koju biste željeli pretvoriti u operu. **Obrazložite** svoj izbor.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 9) nije glazben, a možda ni stvaralački jer bi učenici mogli predložiti postojeću priču. To što se ne traži uglazbljivanje, nije jedina mana jer se postavlja pitanje kome bi učenik trebao predložiti priču i obrazložiti izbor. Naravno, učitelju i ostalim učenicima u razredu pa je to stoga i zadatak koji pokazuje da se ni u području stvaralaštva ne predviđa samostalno korištenje udžbenikom.

Podatci o skladbama zauzimaju uvjerljivo najviše udžbeničkoga prostora od svih **muzikoloških sadržaja** i to ponajviše zahvaljujući prikazima radnji četiri opere u obliku stripa. No, postoje i isključivo verbalna objašnjenja radnje devet opera, tri baleta, jednog mjuzikla te se nude i kratke informacije o nastanku tri operete i dva mjuzikla. Osim navođenja najpoznatijih mjuzikala, preostali su podatci manje opširne i važne informacije o izvođačima skladbi, nastanku i uspjehu opera i pjesama, temama verbalnoga teksta skladbi, broju dijelova, poruci, prihvaćenosti, radnji i značenju opere, tempu i mjeri, trajanju i jeziku, odnosu zbora i orkestra, vremenu nastanka, plesnom karakteru, skladatelju, programu, tehnici skladanja i jeziku libreta različitih glazbenih djela.

Većinu podataka o skladateljima čini 48 kratkih životopisa koji su razvrstani prema stilskim razdobljima te tumačenje izgovora imena i prezimena onih čije se skladbe predviđaju za slušanje. Osim toga, četiri su skladatelja predstavljena slikama te fotografijom biste uz naznake godina njihova rođenja i smrti, a postoje i fotografije i obavijesti o uspjehu pjevača Elvisa Presleyja i grupa *The Beatles* i *The Rolling Stones*, te različite informacije o Bachovim kantatama, Sorkočevićevim i Beethovenovim simfonijama, značaju V. Lisinskog za hrvatsku operu, vremenu rođenja i smrti, zaposlenju i značaju J. Skjavetića, Chopinovoj posvećenosti

skladbama za glasovir, postojanju Schönbergovog atonalitetnoga sustava i utjecajima na glazbena djela S. Reicha. Neznatno manje prostora zauzima teorija glazbe i to najviše zbog pojmovnika, ali i fotografija notacije. Ostali su sadržaji pojašnjenja pojmova: *bel canto*, neume i kvadratna notacija, 12/8 mjere, *opus*, atonalitetnost, serijalizam, ritam, glazbeni metar, melodija, tempo, dinamika, agogika, tonska građa, modulacija, glazbeni slog te improvizacija. Glazbeni pravci i stilovi objašnjeni su kroz karakteristike stilova umjetničke glazbe, *jazza* i *rocka*. Zasebno od objašnjenja, u obliku natuknica navode se stilska obilježja šest stilskih razdoblja umjetničke glazbe.

Udžbenik nudi i objašnjenja 22 glazbenih vrsta. Operi je posvećeno uvjerljivo najviše pažnje pa se tumače i operni dijelovi te postoji i skica koja pokazuje hijerarhiju tih dijelova i strukturu opere. Od izvođača, verbalno su predstavljeni *jazz*-sastavi, dok su skicom rasporeda glazbala uz objašnjenja prikazani barokni i simfonijski orkestar, slikom gudački kvartet, a fotografijama *jazz*-sastav combo, big band i *rock*-sastav. Uz glazbala su vezane tek napomene o ulozi i vrijednosti glasovira te podatak, uz sliku i fotografiju, da su lutnja i čembalo renesansno, odnosno barokno glazbalo. Objašnjenja pojmova glazbenoga i sonatnoga oblika sa shematskim prikazom njegovih dijelova samo su ponavljanje već naučenoga nastavnoga gradiva. Protumačene su i dvije vrste glazbe: elektronička i minimalistička. Tradicijska glazba zastupljena je tek pojašnjenjima pojmova tradicijske glazbe i tarankanja te su opisane karakteristike istarskih tradicijskih pjesama. Budući da se u udžbeniku nigdje ne spominju pjevački glasovi, neobično je što postoji objašnjenje koloraturnoga soprana koje treba shvatiti kao usputnu želju da se ukaže na posebnost glazbenoga primjera bez ikakve ozbiljne težnje za obogaćivanjem učeničkoga znanja.

Od svih **neizravnih glazbenih sadržaja i zadataka** uvjerljivo najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju fotografije koje prikazuju prizore iz izvedbe opera, opereta, mjuzikla, baleta, rock-opere i kantate. Međutim, ponekad nije jasno prikazuju li balet ili neki drugi ples, oratorij ili kantatu. Fotografijama se žele predočiti glazbeni nastupi poznatih glazbenika, ali i onih neimenovanih. Nekim se fotografijama pokazuju poznati tenori, glazbala, ali i mjesta na kojima se izvodi glazba i unutrašnjost katedrale koja ima dobru akustiku. Ponekad se predočava različito plesanje, a postoji i niz fotografija koje imaju ulogu likovnoga uređenja udžbenika i koje prikazuju razno pjevanje, sviranje i plesanje. U udžbeniku se još može naći i naslovnica notnoga zapisa te fotografija djevojke u narodnoj nošnji.

Daleko manje udžbeničkoga prostora zauzimaju slike i crteži. Slikama se prikazuju nastupi glazbenika, reformator crkvenoga pjevanja papa Grgur I., francuski kralj i plesač Luj

XIV., izvođenje opere, simfonije i plesa, sviranje različitih glazbala te ilustracija lika iz opere. U udžbeniku se može naći i sljedećih nekoliko umjetničkih slika s glazbenim temama: Benson: *Koncert nakon ručka*, Siemiradzki: *Chopin svira u salonu princa Antona Radziwilla*, Picasso: *Tri glazbenika*, Gleises: *Žena za klavirom*. Osim slika, u udžbeniku je i nekoliko crteža koji prikazuju izvedbu opere, pjevanje, čovjeka kojem zvoni mobitel, toreadora te likove iz opera.

Brojnim pitanjima i zadacima traži se određivanje postojanja orkestralnih opernih brojeva, glazbeno-stilskoga razdoblja skladbi, glazbenoga oblika, glazbenih vrsta u sonatnom obliku, tematike opera, teške dobe, tonske građe i opsega tonova; prepoznavanje solističkoga ansambla na fotografiji, pojma simfonijske pjesme i oznaka za tempo; istraživanje naziva napjeva, romske glazbe i festivala klapskoga pjevanja; navođenje hrvatskih gradova s kazalištima i oratorija koji opisuje isti događaj; čitanje knjige i traženje snimaka, odnosno traži se čin ili znanje o kojem nema potrebe polemizirati jer točan odgovor nije ovisan o mišljenju pojedinca, nego je to činjenica ili dogovorena i općeprihvaćena terminologija. Međutim, približno se jednako često traži mišljenje učenika izravnim zahtjevima poput: „**Što mislite**, traje li dulje iznošenje pjevanog ili govorenog teksta?“ ili neizravno: „**Zašto** su odabrali upravo tu ariju?“, „Koje se od sljedećih tvrdnji odnose na ariju...“, „U (...) bontonu pronađite primjerene savjete...“, „Usporedite ih i odaberite solistički ansambl u kojem likovi izražavaju iste osjećaje.“, „Za koje melodije kažemo da su pjevne, a koje su instrumentalne s obzirom na (...)?“ (Šćedrov i Marić 2013b: 9, 10, 12, 14, 38, 86). Iznošenje mišljenja pak podrazumijeva potrebu za dijalogom te takve zadatke ne bi trebao postavljati udžbenik nego učitelj. U ovim se zadacima otvoreno traži dijalog: „U notnom zapisu potražite oznake za dinamiku. **Objasnite** njihovo značenje.“, „**Obrazložite** je li pojedini dio velika glazbena rečenica ili mali glazbeni period.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 90, 91) jer je nerazumno da učenik sebi nešto objašnjava ili obrazlaže. Suvišno je i da učenik sebi navodi što poznaje ili zna kao u pitanjima: „**Koje** pjevačke **glasove poznajete?**“ i „Pri kupnji ulaznice za predstavu možete odabrati mjesta (...). Zna li koja su najbolja i najskuplja mjesta? Potražite ih na ilustraciji.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 9, 16). Da se sigurno zahtijeva razredno okruženje, potvrđuju zadatci: „...pogledajte primjere filmskih mjuzikala i odaberite najdraže. **Napravite razredni popis** najčešće odabranih naslova...“, „Odaberite najdraže *rock*-glazbenike, **usporedite svoj odabir s odabirom ostalih učenika i napravite popis** najdražih *rock*-glazbenika.“ (Šćedrov i Marić 2013b: 37, 82) jer se otvoreno traži da se zadatak izvrši u suradnji više učenika. Zahtjev: „Nakon što ste dobro upamtili melodiju, probajte je pjevati varirajući je ukrasima!“

(Ščedrov i Marić 2013b: 78) zadan je kao da je neupitno hoće li ih učenici moći izvesti, iako to zapravo nije tako.

Sadržaji vezani uz verbalni tekst su prijevodi i prepjevi (dijelova) skladbi te izvadci verbalnoga teksta iz hrvatskih opera te nekoliko objašnjenja riječi iz dijalekta, uputa za izgovor stranih riječi, a jednom i tumačenje značenja verbalnoga teksta pjesme na stranom jeziku.

Samo se dva puta predlaže plesanje, i to ovako: „Možete plesati tako da se **držite za ruke u kolu ili se postavite jedni prema drugima** u dvjema ravnim linijama.“, „Istaknite trodijelnost skladbe pokretom: A – dva koraka desnom nogom u stranu, a zatim lijevom nogom dva koraka u lijevu stranu. B – isto kao u A dijelu, ali s poskočnim koracima. C – u mjestu desnom nogom oponašajte udarac kopitom konja o pod s 4 udarca dok **istodobno partner nasuprot vama** plješće 4 puta rukama, a zatim neka se svatko okrene oko sebe.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 85, 86). Prema oba prijedloga traži se plesanje u skupinama ili parovima, što znači da se udžbenik ni za plesanje ne može koristiti samostalno, no čak i kad bi i učitelj pročitao upute učenicima, to ne bi bilo dovoljno jer upute, osobito prva, nisu dovoljno precizne i jasne.

Zadatak pokreta uz glazbu: „Krenite od predloženih ideja i zatim improvizirajte. Odaberite pokrete koji su vam se **u razredu** najviše svidjeli i svi ih uvježbajte: • puls istaknite koracima na teške ili lake dobe • kretanje melodije pratite pokretima jednom ili objema rukama.“ (Ščedrov i Marić 2013b: 94) traži razredno okruženje u kojem bi citirani zadatak zapravo trebao zadati učitelj, a ne udžbenik.

Od ostalih neizravnih glazbenih sadržaja svakako su najbrojnije najave dijelova udžbenika, izbornih sadržaja, obrada nastavnih tema ili cjelina, kao i navođenje aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na svakom pojedinom nastavnom satu, a koje su osobito udžbenički suviše jer samo učitelj treba znati što će i kada raditi. Ovako najave samo smetaju jer učenik može očekivati nešto što učitelj ne želi provesti. Postoji i nekoliko povijesnih lenti uglavnom vezanih uz smještaj glazbenih stilova. U udžbeniku se mogu naći i informacije o opernim kućama, ljudima potrebnim za izvođenje opere i njenom doživljaju, baletnim papučicama, Orff-Schulwerku uz fotografiju instrumentarija, talijanskim glazbenicima, izradi glazbala, Beču i bečkim skladateljima i klapskom pjevanju. Nešto su ozbiljnije objašnjeni pojmovi kostimografije i koreografije te baletne figure uz fotografije. Preostali su neizravni glazbeni sadržaji: usporedbe opernih i baletnih brojeva te baleta i sporta, anegdota s konjem u izvedbi opere, presjek zgrade Hrvatskog narodnog kazališta u

Zagrebu s kratkim opisima poslova neglazbenika koji sudjeluju u izvođenju opere, navođenje najpoznatijih kazališta u kojima se izvode mjuzikli uz objašnjenje njihova rada, opis rukopisne zbirke pjesama iz koje su uzeti tekstovi za kantatu *Carmina burana* i primjedba o potrebi stvaranja novoga notnoga pisma.

**Neglazbene sadržaje** udžbenika čine uglavnom fotografije, slike i crteži. Fotografijama su prikazane: crkva Notre Dame, Fontana di Trevi, umjetnička instalacija u fontani, kolačići, studenti s diplomama, mladić i djevojka u padu i brod jedrenjak, te one uglavnom imaju funkciju likovnoga uređenja udžbenika. Slike imaju istu zadaću te je jedna uzeta iz zbirke tekstova, druga je prikaz nekog bečkog trga, a dvije su umjetnička djela: Giorgionea: *Oluja* i Vasarelyja: *Vonal-Ksz*. Dok crtež srca ima također estetsku ulogu, ostali prikazuju otisak prsta i time označavaju mjesto gdje su navedena stilska obilježja glazbenih stilova. U neglazbene sadržaje spadaju još i pitanja o prijateljstvu: „**Što vama znači imati prijatelje? Po čemu prepoznajete pravo prijateljstvo?**“ (Šćedrov i Marić 2013b: 20). Navedenim pitanjima nije mjesto u udžbeniku glazbene kulture jer uopće nemaju veze s glazbom, ali i stoga što imaju smisla tek u dijalogu unutar razrednoga okruženja jer je nelogično da pojedinac iznosi vlastita razmišljanja.

U udžbeniku postoji i nekoliko zadataka povezivanja povijesno znamenitih osoba s njihovim zanimanjem. To su zadatci koji pokazuju opću kulturu, ali ne i opću glazbenu kulturu te bi ih trebalo rasporediti u udžbenike nekoliko nastavnih predmeta.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0,22 %, **pjesmarica 12,82 %**, sviranje 0,61 %, slušanje glazbe 8,69 %, glazbeno stvaralaštvo 0,02 %, **muzikološki sadržaji 25,5 %**, neizravni glazbeni sadržaji 28,24 %, neglazbeni sadržaji 2,4 % te neiskorišteni prostor 21,5 %. Pjesmarica zauzima 763 retka verbalnoga teksta i stala bi na 16 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 1517 redaka koji bi stali na 31 stranicu udžbenika.

## **V. Dvořak, M. Jeličić Špoljar, E. Kirchmayer Bilić: *Allegro 8 u glazbenom svijetu***

Udžbenik ima 91 stranicu, no analizom će biti obuhvaćene 83 stranice. U udžbeniku uopće nema sadržaja koji ima pretenzije za **glazbenim opismenjivanjem**.

Udžbenikom se predviđa **pjevanje** 17 pjesama koje su zapisane u notnom obliku. Ono se predlaže isključivo malenim crtežom mikrofona jer nema nijednoga verbalnoga zahtjeva za pjevanjem, ali ni uputa kako bi trebalo pjevati. Ne samo što učenici nisu dovoljno glazbeno pismeni da bi se sami poslužili notnim zapisima te prema njima samostalno mogli usvajati

pjesme, nego i sami dvoglasni zapisi nedvojbeno pokazuju da se uopće ne predviđa učeničko samostalno korištenje udžbenikom jer je nemoguće samostalno izvesti dvoglasno pjevanje i osobi koja je glazbeno opismenjena.

Što se tiče **sviranja**, kao i u istoimenim udžbenicima za prethodne razrede, i ovdje se unutar svih notnih zapisa pjesama nalaze obojane oznake akordijske pratnje. Opet su navedene oznake najvjerojatnije namijenjene učitelju premda nema verbalnoga teksta kojim bi se protumačilo što se zapravo očekuje. Kad bi učenik htio svirati prema oznakama akordijske pratnje, pomoć u usvajanju potrebne vještine trebao bi potražiti od učitelja ili drugdje izvan udžbenika jer on jednostavno ne sadrži nikakva objašnjenja vezana uz sviranje melodijskih glazbala.

Sviranje nemelodijskih udaraljki zahtijeva se samo tri puta od kojih dva puta sljedećim verbalnim tekstom: „U taktovima s pauzom odsviraj ritamsku pratnju na bubnju.“ i „Prati pjevanje pjesme (...) prema predloženoj ritamskoj pratnji.“ (Dvořak i sur. 2013e: 25, 35). Citirani tekst samo je prijedlog, a ne i objašnjenje. Uz to, notni zapis uz posljednji citat jasno pokazuje da se očekuje istovremeno sviranje dviju udaraljki, što znači da se ne predviđa samostalna aktivnost učenika. Udžbenik stoga služi da učitelj ne bi trebao pisati po ploči ili na neki drugi način učenicima prikazati što bi trebali svirati. Postoji i ritamska notna linija namijenjena sviranju štapića uklopljena u zapis pjesme bez dodatnih objašnjenja, što zasigurno nije dovoljno da učenici samostalno sviraju jer im zbog nedovoljne glazbene pismenosti notna slika nije dovoljno razumljiva.

Udžbenikom se predviđa **slušanje** 127 glazbenih primjera, odnosno 106 skladbi. Navedena dva broja ne poklapaju se jer se nekoliko puta predlaže slušanje više različitih dijelova jedne skladbe, poput nekoliko arija uzetih iz jedne opere. Uobičajeno za ovoga izdavača, slušanje se zahtijeva malenim grafičkim crtežom zvučnika uz naziv glazbenoga primjera te ime i prezime skladatelja ili izvođača. Izuzetno rijetki verbalni tekstovi vezani uz slušanje glazbe svode se na: „Nakon otpjevanog primjera poslušaj i snimku pjesme...“, „Neki od najpoznatijih ulomaka iz opera“, „I na kraju... u vedrom raspoloženju **fućkajte zajedno...**“ (Dvořak i sur. 2013e: 29, 60, 43). U posljednjem citatu spominjanje zajedničke aktivnosti pokazuje da se ne predviđa ni samostalno korištenje udžbenikom za potrebe slušanja glazbe.

Uobičajeno, najčešće se traži određivanje izvođača, pjevačkih glasova, vrste pjevačkoga zbora, glazbala, a jednom se traži skupina glazbala koja ima dominantnu ulogu. Naravno, bilo bi poželjno da učenik dobije povratnu informaciju o točnosti svojih odgovora,

no to mu ne može dati udžbenik ili barem ne tako da učeniku odgovor bude nedostupan dok se ne izjasni.

Određivanje ugođaja u pitanjima poput: „Kakvog je ugođaja ulomak?“ (Dvořak i sur. 2013e: 51) traži mišljenje koje ne može biti jednoznačno. Budući da se ne može precizno detektirati, postoje i naredni zadatci opisivanja ugođaja. Učenikova subjektivna ocjena potrebna je i kod zahtjeva za određivanjem i opisivanjem karaktera skladbe, ali i sljedećih: „Odgovara li karakter glazbe u duetu (...) karakteru glazbe kojom je ranije predstavljen Papageno? **Objasni.**“, „**Kakvo raspoloženje u tebi pobuđuje** ova glazba?“ i „Kojim bi pridjevima opisao/opisala prizor?“ (Dvořak i sur. 2013e: 57, 63, 69). Svi navedeni zahtjevi upućuju na to da udžbenik nije zamišljen za samostalno korištenje s obzirom na nelogičnost da učenik sebi opisuje ili obrazlaže svoje dojmove te je samo zadatak: „Pažljivo poslušaj i **pokušaj prepoznati vedar** karakter glazbe...“ (Dvořak i sur. 2013e: 57) učeniku samostalno iskoristiv premda je i on zapravo previše sugestivna uputa.

Preostali raznoliki zahtjevi vezani uz slušanje glazbe traže praćenje notnoga primjera i teksta, pogađanje glazbene mjere, prepoznavanje države prema folklornim elementima glazbe, bećarca u melodiji, glazbenih pravaca i izvođačkih sastava, plesova, višeglasja te određivanje glazbenoga oblika i opsega melodije, i tim bi se udžbeničkim sadržajem učenik mogao samostalno poslužiti jer bi odgovori uglavnom trebali biti jednoznačni, iako bi bilo poželjno da učenik dobije povratnu informaciju. No, u sljedećim se pitanjima i zadacima traži subjektivno učenikovo mišljenje: „Zašto ima naziv intermezzo (predah)? Ima li namjenu kao predah odvojiti ili spojiti dramsku radnju?“, „Je li sličnija operi ili narodnoj popijevci?“, „Koje elemente folkloru pojedinih zemalja prepoznaješ u primjerima?“, „Koja glazbena sastavnica je izražena u ulomku (...)?“ (Dvořak i sur. 2013e: 51, 56, 68, 69) na koje je odgovaranje smisleno tek u srazu s tuđim razmišljanjem te su takvi zahtjevi logični samo u razrednom okruženju. Osobito su pak indikativni zadatci opisivanja boje glasa i dinamike, praćenja dijelova skladbe i uočavanja glazbenih motiva te: „**Objasni** zašto je Mozart ulogu Sarastro napisao za pjevački glas bas?“, „**Navedi** razlike između klasične i rock-opere.“, „**Obrazloži** zašto je ova skladba često korištena te je postala poznata u brojnim scenama iz filmova.“ (Dvořak i sur. 2013e: 56, 67, 71) jer zahtijevaju dijalog ili stalni učiteljski nadzor te stoga pokazuju da udžbenik nije namijenjen samostalnoj uporabi. To je još jasnije vidljivo kod pitanja: „**Možeš li** je otpjevati?“ i „**Poznaješ li** neku suvremenu obradbu ovih napjeva?“ (Dvořak i sur. 2013e: 56, 59) jer je potpuno besmisleno da učenik sebi govori može li ili zna li nešto. Vjerojatno su baš sva citirana pitanja i zadatci namijenjeni učitelju da ih pročita i



postavi učenicima, i to tijekom nastave. Naravno, u udžbeniku bi trebao biti sadržaj namijenjen učenicima, a ne učitelju.

U udžbeniku nema sadržaja koji bi spadali u **glazbeno stvaralaštvo**.

**Muzikološki sadržaji** koji zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora posvećeni su različitim glazbenim pravcima i stilovima. To su objašnjenja karakteristika *jazza*, *rocka* te glazbenih stilova umjetničke glazbe. Sljedeći muzikološki sadržaji po udjelu u prostoru udžbenika vezani su uz glazbene vrste. Najdetaljnije je predstavljena opera uz tumačenje njenih dijelova, manje opširno još šest, a usputno još pet glazbenih vrsta. Zbog jasnoće razumijevanja strukture opere udžbenik nudi i skicu njenih dijelova. Podacima o skladateljima nije pridano osobit značaj, no ipak zauzimaju solidan prostor. To su informacije o zaslugama šest glazbenika te o Bachovim kantatama i elementima *jazza* u skladbama G. Gershwina. Slike ili fotografije postoje uz sve navedene informacije, no neki su skladatelji predstavljeni isključivo njima.

Udžbenik nudi i podatke o skladbama. Osobito su opširna objašnjenja radnje nekih opera, opereta, mjuzikla i rock-opera. Postoje i različite zanimljivosti koje govore o nastanku te o uspjehu skladbi. Ostale su informacije o temi verbalnoga teksta, nadahnuću opere, porijeklu skladbe, pjevačkom glasu i karakteristikama glavnih likova, karakteristikama opere, praizvedbi operete te tematici i folklornim elementima u baletima. Od teorije glazbe usputno je uz fotografiju primjera objašnjena neumatska notacija i prikazan primjer suvremene notacije. Udžbenički prostor posvećen glazbalima svodi se na fotografije gajdi i čembala te verbalno objašnjenje porijekla gajdi. Tradicijska glazba vrlo je marginalizirana, a jedini sadržaji vezani uz nju su opis međimurskih tradicijskih pjesama i objašnjenje narodnoga običaja ljelja.

Preostale muzikološke sadržaje čine objašnjenja izvođačkih *jazz*-sastava i pojma popularne glazbe. Bez obzira na to što ta objašnjenja zauzimaju najmanje prostora udžbenika, ona spadaju među najznačajnije muzikološke sadržaje u udžbeniku.

Kao i u ostalim udžbenicima, od **neizravnih glazbenih sadržaja** uvjerljivo najviše udžbeničkoga prostora zauzimaju fotografije koje najčešće prikazuju prizore iz izvedbi opera, opereta, mjuzikla, rock-opere i baleta. Na nekima su različiti glazbenici i njihovi nastupi te folklorni ansambl *Lado* i izvođenje plesova. Ostale fotografije pokazuju: pomicanje kazališne zavjese, omotnice nosača zvuka, humorističnu skupinu *Monty Python*, šokca koji svira gajde, pročelja i unutrašnjosti hrvatskih i najvećih svjetskih opernih kuća, primjer kazališnoga opernoga kostima, naslovnice notnoga zapisa opere, kip koji prikazuje svirača harfe te uređaj

u elektroničkom studiju.

Malobrojne slike najčešće prikazuju izvođenje glazbe, i to sviranje različitih glazbala, prizor iz opere, praizvedbu Händelova oratorija i izvođenje srednjovjekovnoga plesa. Postoje još i slike libretista P. Metastasija, scenografije za operu, ali i umjetničko djelo S. Boethiusa: *De Arytmetica, de Musica*. Osim slika, u udžbeniku su i crteži koji prikazuju ostavljanje odjeće u garderobi kazališta, nastup solopjevačice, slušatelje u kazališnoj loži te gramofon i notne znakove. Sadržaji vezani uz verbalni tekst skladbi su objašnjenja riječi iz dijalekta, izvadci tekstova, prijevodi te tumačenje stranih riječi iz pjesama.

Među različitim pitanjima i zadacima, sljedeća zahtijevaju jednoznačan odgovor: „Koga predstavlja fijolica?“, „Kako se nazivaju pjesme koje slave domovinu?“, „Je li pjesma u tonalitetu dura ili mola? Koji dio skladbe najčešće potvrđuje tonalitet, početak ili završetak skladbe?“ (Dvořak i sur. 2013e: 14, 19, 31). Iako bi bilo poželjno dobiti povratnu informaciju o točnom odgovoru, ipak su udžbenički još problematičniji zahtjevi: „Koja je glazbena sastavnica najizraženija u pjesmi? **Kojim bi je pridjevima opisao/opisala?**“, „**Koja je poruka pjesme** (...) ? Zašto treba proći teške staze da bi se rodni zavičaj *probudio?*“, „**Koje** hrvatske rock sastave i **pjevače poznaješ?**“ (Dvořak i sur. 2013e: 14, 17, 76). Naime, zadatci u kojima se traži pričanje o skupljenom znanju, objašnjavanje ili navođenje jednostavno zahtijevaju situaciju u kojoj netko nešto govori dok ostali slušaju, logično, u sklopu razredne polemike.

Među ostalim neizravnim glazbenim sadržajima i zadacima najbrojnije su različite najave kojima se najavljuje sadržaj udžbenika, dijelovi udžbenika te obrade nastavnih tema i cjelina. Udžbenik nudi i informacije o repertoaru kazališta, održavanju bala u Beču, nastupu grupe *The Beatles*, uspješnosti grupe *The Rolling Stones*, baletnim plesačima u *Boljšoj teatru*. Mogu se još naći i prikazi rukom pisanih notograma, glazbeni bonton ponašanja u opernoj kući, opis poslova opernoga redatelja, scenografa i kostimografa te Händelova izjava o želji da glazbom učini ljude boljima.

Među svim **neglazbenim sadržajima** najbrojnije su i zauzimaju najviše udžbeničkoga prostora različite fotografije. Njima se prikazuje: kameni križ u Vukovaru, splitska riva, nepoznati pejzaž, dlanovi, oslikana palača na Knososu, kameno kazalište u Epidaurusu, unutrašnjost knjižnice u Pragu i pročelje zgrade palače *Schönbrunn* u Beču. U udžbeniku su i sljedeća likovna umjetnička djela: B. Čikoš Sesija: *Pokrštenje Hrvata*, C. D. Friedrich: *Lutalica iznad mora magle*, svečani zastor Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu koji je oslikao V. Bukovac, slika ženskoga portreta iz 15. stoljeća i neimenovana slika kojoj je autor

Salvador Dali. Većinu navedenih fotografija i slika treba shvatiti kao likovno uređenje udžbenika bez odgojno-obrazovnih pretenzija, a u to svakako spada i crtež na kojem se mogu razaznati cvijet, ruka, oko i usta. Na kraju, pitanje: „**Koji su tvoji životni ciljevi da ostvariš sreću i zadovoljstvo?**“ (Dvořak i sur. 2013e: 31), osim nepovezanosti s glazbom, pokazuje da udžbenik nije namijenjen samostalnoj uporabi jer nije smisao odgovaranja na navedeno pitanje sebi objašnjavati svoja stremljenja, nego usporediti svoja razmišljanja s tuđima, pa i dobiti ideju u razrednoj raspravi. Nju bi pak trebao voditi učitelj te bi citirano pitanje trebao postaviti on, a ne udžbenik.

**Ukupno** zauzimanje udžbeničkoga prostora po kategorijama izraženo u postotcima iznosi: glazbeno opismenjivanje 0 %, **pjesmarica 14,88 %**, sviranje 3,53 %, slušanje glazbe 5,21 %, glazbeno stvaralaštvo 0 %, **muzikološki sadržaji 15,47 %**, neizravni glazbeni sadržaji 36,31 %, neglazbeni sadržaji 5,27 % te neiskorišteni prostor 19,33 %. Pjesmarica zauzima 531 redak verbalnoga teksta i stala bi na 13 stranica, dok muzikološki sadržaji čine 552 retka koji bi stali na 13 stranica udžbenika.

**U zaključku analize udžbenika od četvrtog do osmog razreda osnovne škole** možemo istaknuti da su navedeni udžbenici ustrojani tako da tvore drugu, gotovo nepovezanu koncepciju s udžbenicima od prvog do trećeg razreda osnovne škole. Osim toga, udžbenici istog izdavača međusobno se nadovezuju i tvore jednu cjelinu obilježenu istom zajedničkom idejom i sustavom shvaćanja.

Nalik situaciji u udžbenicima za prva tri razreda, sadržaji udžbenika od četvrtoga do osmoga razreda mogli bi se podijeliti na ove dijelove: pjesmaricu, muzikološke sadržaje, materijal namijenjen učitelju i glazbeno irelevantnu građu.

Potpuno je uobičajeno da su pjesme namijenjene pjevanju u notnom zapisu iako se njime učenik ne može samostalno služiti te prema njemu usvajati nove, njemu nepoznate pjesme, što se može protumačiti ili ipak donekle vjerom u shvaćanje pravila notnoga pisma tijekom učenja pjesme po sluhu uz učiteljevu pomoć ili je notni zapis namijenjen učitelju dok je učeniku usmjeren samo verbalni tekst. Premda ne zadovoljavaju udžbenički kriterij samoobrazovnosti, pjesmarice su koristan materijal za pjevanje te se njima učenik može samostalno služiti, ali za ponavljanje kad već jednom usvoji melodiju pjesme. Notni udio u zapisu, iako uglavnom učeniku nije od koristi, ne treba shvaćati negativno jer se ipak učenici donekle navikavaju na funkcioniranje notnoga pisma i to s lakoćom i bez velikoga pritiska.

Tablica 18 pokazuje koliko bi pjesmarice sačinjene od primjera uzetih iz postojećih udžbenika imale stranica.

**Tablica 18. Udio pjevanja u udžbenicima glazbene kulture od 4. do 8. razreda osnovne škole**

Razred	Udžbenik	Broj stranica koliko ukupno zauzima pjesmarica	Medijan	Raspon ( $X_{\max} - X_{\min}$ )
Četvrti	<i>Svijet glazbe 4</i>	16	19	21 – 16 = 5
	<i>Glazbena četvrtica</i>	21		
	<i>Allegro 4 u glazbenom svijetu</i>	19		
Peti	<i>Svijet glazbe 5</i>	17	17	27 – 16 = 11
	<i>Glazbena petica</i>	16		
	<i>Allegro 5 u glazbenom svijetu</i>	27		
Šesti	<i>Svijet glazbe 6</i>	16	16	23 – 11 = 12
	<i>Glazbena šestica</i>	11		
	<i>Allegro 6 u glazbenom svijetu</i>	23		
Sedmi	<i>Svijet glazbe 7</i>	14	14	22 – 12 = 10
	<i>Glazbena sedmica</i>	12		
	<i>Allegro 7 u glazbenom svijetu</i>	22		
Osmi	<i>Svijet glazbe 8</i>	17	16	17 – 13 = 4
	<i>Glazbena osmica</i>	16		
	<i>Allegro 8 u glazbenom svijetu</i>	13		

Zbroj medijana pokazuje da bi pjesmarica od četvrtoga do osmoga razreda imala 82 stranice, što je manje nego ijedan udžbenik za osmi razred te manje od većine pojedinačnih udžbenika. Zanimljivo je i da razlike ne bi trebale biti tolike koliko pokazuje raspon jer je u udžbenicima *Allegro u glazbenom svijetu* za peti, šesti i sedmi razred 18 istih pjesama te upravo zbog toga taj niz znatno odskače. Upute za pjevanje vrlo su rijetke, a one koje i postoje nerijetko pokazuju da se predviđa pjevanje isključivo u razrednom okruženju, što je vidljivo i po višeglasnim zapisima pjesama. Iako se učitelj gotovo i ne spominje, pjevanje u učionici organizirat će upravo on, a ne udžbenik.

Za razliku od prva tri razreda, muzikološkim sadržajima u udžbenicima od četvrtoga razreda nadalje pristupa se znatno ozbiljnije te su podatci o glazbalima, izvođačkim sastavima, skladateljima, skladbama, glazbenim oblicima, glazbenim stilovima i vrstama glazbe te objašnjenja pojmova teorije glazbe uobičajeni. Dapače, njihov udio u udžbenicima

redovito raste za svaki naredni razred te opada tek u osmom razredu u dva udžbenika (tablica 19).

Tablica 19. *Udio muzikoloških sadržaja u udžbenicima glazbene kulture od 4. do 8. razreda osnovne škole*

Razred	Udžbenik	Broj stranica koliko ukupno zauzimaju muzikološki sadržaji	Medijan	Raspon ( $X_{\max} - X_{\min}$ )
Četvrti	<i>Svijet glazbe 4</i>	7	7	8 – 7 = 1
	<i>Glazbena četvrtica</i>	7		
	<i>Allegro 4 u glazbenom svijetu</i>	8		
Peti	<i>Svijet glazbe 5</i>	12	13	21 – 12 = 9
	<i>Glazbena petica</i>	13		
	<i>Allegro 5 u glazbenom svijetu</i>	21		
Šesti	<i>Svijet glazbe 6</i>	11	15	27 – 11 = 16
	<i>Glazbena šestica</i>	15		
	<i>Allegro 6 u glazbenom svijetu</i>	27		
Sedmi	<i>Svijet glazbe 7</i>	16	21	23 – 16 = 7
	<i>Glazbena sedmica</i>	23		
	<i>Allegro 7 u glazbenom svijetu</i>	21		
Osmi	<i>Svijet glazbe 8</i>	14	14	31 – 13 = 18
	<i>Glazbena osmica</i>	31		
	<i>Allegro 8 u glazbenom svijetu</i>	13		

Prema medijanima, udžbenik koji zadovoljava udžbenička mjerila imao bi, ovisno o razredu, između 7 i 21 stranice. Kad bi pak takav muzikološki sadržaj iznijeli u jednoj knjizi, njen opseg bio bi svega 70 stranica. Tu brojku ne premašuju samo tri udžbenika, ali i oni su manji za svega nekoliko stranica.

Učitelju su namijenjeni svi sadržaji koji spadaju u glazbeno opismenjivanje, slušanje glazbe, znatan dio glazbenoga stvaralaštva te brojna neizravna glazbena pitanja i zadatci, osobito oni zahtjevi u kojima se traži opisivanje, navođenje i objašnjavanje, a najčešće služe za provjeru nekog znanja koja ne uključuje i glazbenu aktivnost. Naime, nelogično je da učenik sebi opisuje svoja razmišljanja ili dojmove, navodi što zna ili uočava te bilo što tumači. No, takva su pitanja često vezana i uz slušanje glazbe, premda se uvjerljivo najčešće traži određivanje izvodača, a tek onda opisivanje ugođaja, detektiranje ili praćenje glazbenih oblika, tempa, dinamike, dok su ostali zahtjevi rjeđi i raznoliki. Učitelju su namijenjeni i zadatci pokreta uz glazbu, plesanja i glazbenih igara jer su te aktivnosti redovito skupne te ih

učitelj treba dodatno objasniti, pripremiti učenike za izvođenje podjelama uloga ili sličnom organizacijom, nadzirati provedbu i reagirati po potrebi te označiti završetak uz eventualan zaključak što su time naučili ili postigli. Broj udžbeničkih prijedloga takvih aktivnosti konstantno pada od četvrtoga prema osmom razredu i to u svim nizovima udžbenika te se time pokazuje zabavljajući karakter jer se ne vježba da bi se stekla vještina za buduću odraslu dob. Glazbeno je pak opismenjivanje, premda gotovo zanemarivo zastupljeno, previše zahtjevno da bi se moglo podrazumijevati točno odgovaranje ili izvršenje zadatka, primjerice prepoznavanja ili izvođenja ritamske figure. Potrebna je konstantna uzajamna sprega učenika i (učiteljskoga) nadzora. Zapravo, upravo onog trena kad pojedincu više nije potrebna povratna informacija, može ga se smatrati opismenjenim. Udžbenik, dakle, može poslužiti samo već opismenjenim osobama. Nadalje, i glazbeno stvaralaštvo vrlo je marginalno zastupljeno, no i onaj sadržaj koji je njemu posvećen vrlo je problematičan jer se kreće od zadataka koji zapravo uopće nisu stvaralački, poput odabiranja i predlaganja priče za libreto opere, preko zahtjeva za izmišljanjem verbalnoga teksta koji nije glazbeni, skupnih aktivnosti koje može organizirati samo učitelj, a izuzetno rijetko zahtijeva se izmišljanje melodije, odnosno vlastite skladbe, no čak je i onda udžbenik ni od kakve koristi te samo predlaže zadatak. Zapravo bi učitelj trebao biti taj koji će zaista učenike potaknuti na stvaranje glazbe, usmjeravati ih, vrednovati njihov rad i bilježiti ga budući da to oni uglavnom ne znaju.

Udžbenik ne može biti obrazovno efikasan za stjecanje umijeća sviranja jer jednostavno nema mogućnost pružanja povratne informacije, a budući da se vrlo često može uvidjeti da se predviđa sviranje u razrednom okruženju, zapravo je riječ o zadacima usmjerenim učitelju koji bi trebao učenike uvježbati za skupno izvođenje. Često se takvo sviranje traži isključivo verbalno, no kad i postoji notni ili slikovni zapis prema kojem bi trebalo svirati, on je usluga učitelju da on sam ne bi trebao ispisivati ili na neki drugi način učenicima prezentirati oznake potrebne za precizno izvođenje. U svim udžbenicima unutar notnih zapisa označena je i akordijska pratnja koja je zapravo uglavnom namijenjena učiteljima, premda se ponekad zahtijeva i učeničko izvođenje. Naravno, u udžbenicima bi trebao biti materijal namijenjen učenicima, a ne učitelju, dok je učeničko izvođenje akordijske pratnje uglavnom previše nadobudno. Ipak, postoje i pokušaji da se sviranje objasni onoliko koliko je to udžbenikom moguće. Naime, objašnjenje načina korištenja glazbalom uz prikaz prstohvata i oslanjanje na sluhom upoznate skladbe i glazbenu darovitost, moglo bi uroditi glazbenim amaterizmom kakav je nekad postojao u tradicijskoj glazbi. Tad je osobna ocjena zvuči li vlastito izvođenje točno i skladno, jedini važan arbitar.

Potpuno je pak glazbeno irelevantan, a time i nepotreban sadržaj udžbenika kao što su razni crteži, fotografije pa čak i umjetničke slike koje prikazuju pejzaž ili predmete koji uopće nemaju veze s glazbom, kao i neglazbeni zadatci poput, primjerice, razgovora o prijateljstvu.

Konačno, postojeće udžbenike trebalo bi svesti na muzikološke sadržaje, točnije jednu knjigu uz koju bi dobro došla pjesmarica, kajdanka i nosač zvuka. To su nastavna sredstva, odnosno mediji kojima bi se na različite načine služio učenik, a ostatak spada u učiteljski priručnik.

Analiza udžbenika pokazala je da udžbenici do trećega razreda u zanemarivoj količini zadovoljavaju osnovna udžbenička obilježja, a da od četvrtoga do osmoga razreda takva obilježja zadovoljavaju tek muzikološki sadržaji. Prema tome, može se prihvatiti hipoteza 14 kojom se pretpostavilo da udžbenici glazbene kulture ne odgovaraju nekim osnovnim obilježjima udžbenika. Udžbenici uglavnom nisu dizajnirani da se njima koristi samostalno te je često vrlo upitna uspješnost didaktičkoga oblikovanja analiziranih udžbenika radi racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja.

### **3.4. Zaključak**

Uporaba nastavnih medija vezana je kako uz samu narav nastavnoga predmeta, tako i uz svrhu, ciljeve i zadatke koji su zadani nastavnim programom, odnosno kurikulumom. Drugim riječima, ako je vrlo jasno što se od nastavnoga predmeta očekuje, lakše je odrediti kojim ćemo se sredstvom i/ili alatom poslužiti. Moguća su i toliko visoka stremljenja koja nisu ostvariva ni uz najbolje ljudske i materijalne resurse, odnosno nastavne medije. Stoga, poželjne su realne aspiracije nastavnoga programa i/ili kurikulumu koji u sinergiji s nastavnim medijima predstavljaju preduvjete kvalitetne i učinkovite nastave. Pritom je oblikovanje nastavnih medija podređeno i treba poštovati nastavni program i/ili kurikulum, dok nastavni program i/ili kurikulum mora uzimati u obzir i realne mogućnosti kako učitelja, tako i nastavnih medija.

Progresom koji podupire znanost možemo smatrati svako relevantno i iskoristivo otkriće, ali i saznanje koje možda i nije uporabljivo, no osvještava nam stvarno stanje, „rasvjetljuje“ vidike i usmjeruje moguće inovacije. Upravo neki od rezultata ovog istraživanja zasad ne mogu izravno poslužiti nastavi glazbe ni izradi optimalnih nastavnih medija. Naime, među ostalim, istraživačka pitanja propitivala su utjecaj učeničke dobi, spola i samoprocijenjene glazbene darovitosti na bavljenje neobveznim glazbenim aktivnostima, korištenje računalima i poznavanje glazbenih računalnih programa, što je donekle

neiskoristivo za primjenu u nastavnoj praksi. Dok podjela po dobi postoji školskim ustrojem po razredima (zasad od prvog do osmog), učenici unutar jedne razredne skupine, srećom, nisu podijeljeni ni po spolu ni po darovitosti. Međutim, kad bi takve podjele postojale, moglo bi doći do diferencijacije nastavnih zahtjeva, što bi imalo posljedicu i na didaktičko oblikovanje nastavnih medija. Ipak, situacija bi se time dodatno zakomplicirala jer, primjerice, jedan je od rezultata istraživanja da se učenice osjetno češće samoprocjenjuju glazbeno darovitima, no to ne znači da bi trebalo razrede formirati podjelom po kriteriju spola. Naime, bez obzira na postojanje značajne razlike, ona ipak nije tolika da bismo mogli zaključiti kako učenice zaslužuju drugačiju, pa i višu kvalitetu nastave glazbe od učenika. To što se značajno više djevojčica osjeća glazbeno darovitim, međutim, ima posljedice na različite aspekte glazbene nastave, posebno na motiviranost za angažman koji nije obvezan te je bitno da toga budemo svjesni. Naime, gotovo svaka značajna razlika u mišljenju učenica i učenika potencijalno je vezana za samoprocjenu glazbene darovitosti što i nije neobično jer se nitko nećime neće svojevrijedno baviti ako unaprijed smatra da ne može biti uspješan.

Budući da je istraživanje pokazalo da učenička dob utječe na učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave, poznavanje glazbenih računalnih programa te na htijenje korištenja glazbenim računalnim programima, trebalo bi razmisliti ima li smisla respektirati učenički interes tako da se različito koncipira neki neobvezni multimedijски materijal za različite razrede. Naime, dok interes prema pjevanju i sviranju s godinama uglavnom pada, interes prema slušanju glazbe raste. Gledano s pozicije pedagogije i logike, nema smisla započinjati vježbanje vještina poput pjevanja i sviranja te postupno tražiti sve manje kao da su učenici ovladali tim umijećima. Dapače, zahtjevi moraju postupno rasti, a fluktuacijom učeničke zainteresiranosti ne treba se zamarati. Glazbenici, makar i amateri, neka ostanu oni koji to žele.

Odgovj za slušanje glazbe mora pak početi puno ranije nego što učenici počinju iskazivati interes i to ne zbog nepoštovanja učeničkih želja, nego zbog toga što na glazbeni ukus treba što ranije utjecati budući da su učenici u današnje doba daleko više izloženi popularnoj glazbi prolazne vrijednosti nego probranim „antologijskim“ glazbenim primjerima. Stoga, bilo bi poželjno učenicima ponuditi vrijednu glazbu i izvan nastave glazbe i to konstantno i primjereno njihovoj dobi.

Nadalje, prema istraživanju, poznavanje glazbenih računalnih programa dostiže vrhunac u sedmom razredu, a iskazivanje interesa prema njima u šestom. Ni ti podatci nisu osobito korisni u nastavnoj praksi osim što bi informacija o većoj spremnosti učenika za



računalne programe u šestom razredu mogla utjecati na mišljenje da do tada treba preferirati softver nalik glazbenim igrama, a od tada ozbiljnije multimedijske obrazovne materijale.

Osim već spomenute samoprocjene glazbene darovitosti, istraživanje je pokazalo da spol utječe na učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave, korištenje računalima kod kuće za potrebe nastave glazbene kulture te želju za učenjem glazbenih računalnih programa. Samoprocijenjena pak glazbena darovitost povezana je s uporabom računala za potrebe glazbene kulture, poznavanjem i upotrebom glazbenih računalnih programa te željom za učenjem glazbenih računalnih programa. No, najveća je mogućnost da rezultati istraživanja budu primijenjeni u praksi kod onih pokazatelja koji govore o nepostojanju razlika. Tako dob ne utječe na samoprocjenu glazbene darovitosti, učestalost upotrebe računala kod kuće za potrebe nastave glazbene kulture i procjenu potrebe rabljenja računala u nastavi glazbe. Spol nema utjecaja na procjenu potrebe korištenja računalom u nastavi glazbe, poznavanje i korištenje glazbenim računalnim programima.

Za generalizaciju i moguću inovaciju u pedagogiji prilično su važni pokazatelji: prosječno bolji ishodi učenja, interes, zadovoljstvo učenika i slično. Tako je osobito važno što nema značajne razlike u procjeni potrebe korištenja računalima tijekom nastave glazbe ni prema dobi, ni spolu, ni samoprocijenjenoj glazbenoj darovitosti, te što se glazbenim računalnim programima, bez obzira na daleko manju upotrebu računala za potrebe glazbene kulture nego za ostale nastavne predmete i što se tek otprilike 5 % učenika koristi nekim glazbenim računalnim programom, gotovo svaki drugi želi naučiti koristiti. K tome, istraživanje je pokazalo i da postojeći tradicionalni udžbenik glazbene kulture često rabi manje od jedne petine učenika petog razreda te ta brojka gotovo linearno pada na tek neznatno više od 2 % učenika u osmom razredu premda bi, prema Poljaku, udžbenik trebao biti knjiga kojom bi se učenici trebali gotovo svakodnevno (dakle, često) koristiti. Kad spojimo činjenicu da je interes za tradicionalni udžbenik relativno malen s podatkom da je više od dvostruko veći interes za korištenjem računalima u nastavi glazbe u odnosu na peti razred kad učenici uvjerljivo najviše rabe tradicionalni udžbenik, pri čemu na izražavanje potrebe za računalom nema utjecaj ni spol, ni dob ni darovitost učenika, dobijemo očigledno veću naklonjenost učenika prema računalu nego prema tradicionalnom udžbeniku. To što još uvijek većina učenika smatra da u nastavi glazbe nije potrebno računalo, jasno pokazuje kako su čak i učenici svjesni da kvaliteta same nastave nije ovisna toliko o nastavnim medijima, koliko o učitelju.

Koliko moderna elektronička tehnologija utječe na nastavu glazbe, govori već podatak da se učitelji s kraćim radnim iskustvom češće koriste sintesajzerom, a s dužim češće pijaninom. Vjerojatno bi bilo idealno kad bi svaki učitelj imao na raspolaganju barem ta dva glazbala i koristio se onime koje je u određenom trenutku optimalno. Sintesajzerom bi se koristio u slučaju potrebe ili procjene da bi iz didaktičkoga razloga, ponajprije zornosti, optimalno bilo iskoristiti mogućnost žičanoga povezivanja sintesajzera i računala. Inače, trebalo bi preferirati glazbalo koje nije imitacija glazbene stvarnosti, odnosno nekog glazbala, već je izvorni oblik didaktički neoblikovanoga glazbala.

Osim glazbala, najčešće korišten nastavni medij nije CD-player, kao što se hipotezom pretpostavljalo, već udžbenik iako, kad bismo promatrali zajedno sve uređaje za reprodukciju glazbe (CD-player i računalo te zanemariv udio kasetofona i gramofona), njihova učestala upotreba nadmašuje udžbenik. Ipak, ostaje činjenica da je udžbenik izuzetno često rabljen nastavni medij. Njime se učitelji služe ponajprije kao pjesmaricom za pjevanje i zbirkom primjera za sviranje. Pri slušanju glazbe pitanja i zadatke u udžbeniku učitelji najčešće kombiniraju s vlastitim pitanjima te ih ponekad na nastavi čitaju učenici, a ponekad učitelji. Učitelji uglavnom zahtijevaju da muzikološke podatke učenici znaju prilično detaljno, a trebali bi ih naučiti najčešće iz udžbenika, rjeđe iz bilježaka s nastave te računala i interneta, a gotovo zanemarivo iz neke druge stručne literature. Nastavna područja nastave glazbe kojima se učitelji, prema istraživanju, manje bave su glazbeno opismenjivanje i glazbeno stvaralaštvo. Glazbeno opismenjivanje izvodi se ponajprije glazbenim diktatima koje malobrojni učitelji, koji ih prakticiraju, najčešće sami sviraju. Oni učitelji koji rade glazbeno stvaralaštvo često improviziraju sami izmišljajući zadatke bez ikakve literature, no ipak ih većina najčešće rabi udžbenik u kojem su, smatraju, izloženi zadatci, upute i ostale informacije potrebne za osmišljavanje glazbenoga stvaralaštva.

Prema rezultatima istraživanja, moguću korisnost računalnih programa u različitim nastavnim područjima nastave glazbe učitelji su rangirali tako da ih smatraju najučinkovitijima za slušanje glazbe, zatim usvajanje muzikoloških znanja i glazbeno stvaralaštvo. To je poredak iz učiteljske perspektive, ali se njime ne pokazuje učiteljsko mišljenje u kojim bi područjima računalni programi najviše mogli pomoći učeniku, nego u kojim bi područjima nastave glazbe njima samima glazbeni računalni programi najviše koristili. Istraživanje pokazuje da većina učitelja već sada upotrebljava računalne glazbene programe i smatra da korištenje računalima poboljšava kvalitetu nastave glazbe, a dodatnu potporu mogućem uvođenju novoga tehnološkoga standarda daju i rezultati da je većina

učitelja voljna primiti informatičku poduku te da su se učitelji s kraćim radnim iskustvom ocijenili informatički pismenijima. Dakle, situacija je već sad zrela za multimedijske sadržaje i prateću informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, a svakim je trenom još i povoljnija. S obzirom na to da učitelji smatraju da im je najmanje potrebna pomoć multimedija za glazbeno opismenjivanje, sviranje i pjevanje, a najviše za slušanje glazbe, zatim prezentaciju muzikoloških sadržaja i glazbeno stvaralaštvo, trebalo bi krenuti u izradu multimedijskoga materijala prema navedenim područjima za koja su sami učitelji procijenili da bi im računalni programi mogli najviše pomoći.

Analizom postojećih tradicionalnih udžbenika utvrđeno je da su muzikološki sadržaji jedino područje koje zadovoljava udžbenička mjerila, osobito ono o mogućnosti samostalnoga korištenja, ali i da bi udžbenik trebao biti didaktički oblikovan radi racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja. Čak i s muzikološkim sadržajima učitelj treba vrlo taktički postupati. Primjerice, učenik zaista može naučiti kako otprilike izgleda neko glazbalo uz pomoć fotografije u udžbeniku, no često su takve fotografije uz udžbenički sadržaj namijenjen slušanju te nema smisla tražiti od učenika detektiranje glazbala ako učenik uz naslov skladbe vidi u udžbeniku o kojem je glazbalu riječ. Udžbenik zapravo u tom trenutku odmaže željenom tijeku nastave. Uopće, muzikološki sadržaji moraju biti didaktički oblikovani osobito svojim obimom jer učenik ne mora znati sve podatke o određenoj temi, već samo bitne i primjerene.

U postojećim udžbenicima glazbeno opismenjivanje zanemarivo je zastupljeno. Uglavnom je riječ o nedovoljno jasnim zadacima i sadržajima za koje možemo samo pretpostavljati što se njima htjelo postići. Nekoliko se puta traži prepoznavanje ritamske figure za što je potrebna povratna informacija o točnosti odgovora te je, u slučaju tradicionalnoga udžbenika, nužan učitelj.

Dok u udžbenicima za prva tri razreda glazbene kulture postoje različite vrste zapisa pjesama: verbalni, notni i kvazinotni, kojim se želi postići postupno shvaćanje notnoga pisma, od četvrtoga razreda nadalje sve su pjesme u notnom zapisu premda prema njemu učenik nije u stanju samostalno usvajati pjesme jer nije dovoljno glazbeno pismen. Usvajanje pjesama stoga provodi učitelj uobičajenim metodičkim postupkom učenja po sluhu. Izuzetno rijetko osim notnih zapisa postoje verbalne upute kako bi trebalo pjevati, no da se podrazumijeva pjevanje u razrednom okruženju, vidljivo je po višeglasnim zapisima pjesama što, dakako, nije moguće u samostalnom izvođenju.

Jedine su uobičajene oznake sviranja one kojima se označava akordijska pratnja. Dok je u nekim udžbenicima prepuštena vjerojatno isključivo učitelju jer ne postoje nikakve naznake da se očekuje učeničko izvođenje, postoje i brojni udžbenici u kojima se jasno iskazuje da bi akordijsku pratnju trebali izvoditi učenici ili se barem po nečemu tako može zaključiti. Naravno, uvježbavanje takvoga sviranja treba provesti učitelj. Premda postoje i udžbenici u kojima uopće nema sadržaja koji je vezan uz (učeničko) sviranje, velik je broj udžbenika u kojima se zahtijeva sviranje ponajprije ritamske pratnje na udaraljkama, ali i melodijskih glazbala. Tradicionalni udžbenik najrealnije može pružiti nacrt prstohvata uz objašnjenje nekog principa poput držanja glazbala, načina dobivanja tona i slično. Na opisani način autori su nastojali ozbiljnije pristupiti učenju sviranja blok-flaute samo u jednom nizu udžbenika, i to od četvrtog do šestog razreda. Budući da je i taj niz udžbenika odustao od sviranja blok-flaute u završnim razredima, može se zaključiti da se čak i u najozbiljnijem pristupu ne očekuju osobiti rezultati te se sviranju pristupa kao igri koja traje dok, eventualno, ima interesa. Ostali udžbenici sviranju kako melodijskih, tako i ritamskih glazbala, pristupaju vrlo nekonzistentno bez redovitosti te više prijedlozima nego objašnjenjima kako bi trebalo izvoditi glazbu. Povrh toga, vrlo se često očekuje istovremeno sviranje više glazbala, što jasno pokazuje da se predviđa sviranje u razrednom okruženju koje treba uvježbati i organizirati učitelj.

Najčešća pitanja i zadatci vezani uz slušanje glazbe traže slušno prepoznavanje izvođača, odnosno glazbala. To bi bilo lako riješiti multimedijским udžbenikom ili tako da učenik mora upisati u računalo odgovor ili izabrati među ponuđenim odgovorima, ovisno o procjeni autora, no analiza je pokazala i vrlo česte zahtjeve za opisivanjem, objašnjavanjem, tumačenjem i iznošenjem mišljenja, što podrazumijeva sugovornika, odnosno razredno okruženje u kojem takve zadatke treba postaviti učitelj. Njemu je zapravo namijenjen gotovo sav sadržaj analiziranih udžbenika vezan uz slušanje glazbe jer vrlo često nije glavni smisao traženje odgovora, nego slušanje i upoznavanje vrijedne glazbene literature te mogućnost razmjene različitih viđenja, a postojeća pitanja i zadatci služe učitelju za animiranje učeničkoga aktivnoga slušanja glazbe.

Glazbeno je stvaralaštvo prilično slabo zastupljeno u postojećim udžbenicima, a u pojedinim ga i nema. Često se pod njime smatra nešto što nema veze s glazbom ili uopće nije stvaralaštvo, a česti su i zadatci koji zahtijevaju skupno izvođenje. No, svojstvo pravoga glazbenoga stvaralaštva jest da je pojedinačno jer su izuzetno rijetki primjeri da je jednu skladbu skladalo dvoje ljudi, a kamoli cijeli razred neselekcioniranih i različito glazbeno

darovitih učenika. Multimedijски udžbenik svakako bi mogao ponuditi više od tradicionalnoga udžbenika osobito stoga što bi računalo moglo i reproducirati glazbu koju bi učenik upisao u njega. Ipak, stvaralaštvo je čin koji zahtijeva veliko poznavanje nekog područja djelovanja i stručno mišljenje, u učeničkoj dobi, učitelja i teško da će bez njega biti ozbiljnih i vrijednih rezultata.

Ostali sadržaj udžbenika koji bi mogao biti poželjan svodi se na glazbene igre, ples i objašnjenja nepoznatih riječi unutar verbalnih tekstova pjesama. Igre i ples skupne su aktivnosti koje jedino može organizirati učitelj, dok su tumačenja riječi više poželjna prilikom samostalnoga korištenja udžbenikom nego u samoj nastavi jer će učitelj teško uvidjeti razumije li učenik smisao teksta ako su mu rješenja ponuđena te ih učenik pročita učitelju kao da ih shvaća.

Neučinkovitost postojećih udžbenika i uopće nemogućnost rješavanja ograničenja tradicionalnih udžbenika za nastavu glazbe, uz otvaranje novih mogućnosti multimedijškoga nadvladavanja nekih ograničenja te spremnosti za uvođenjem računala u nastavu glazbe koju su u istraživanju iskazali učitelji, a dobrim dijelom i učenici, trebali bi rezultirati novim asortimanom drugačije oblikovanih nastavnih medija. Premda je sasvim razumljivo zašto su udžbenici glazbene kulture za prva tri razreda osnovne škole dobrim dijelom slikovnice, za tako nešto ipak nema realnoga opravdanja u glazbenoj pedagogiji te bi nastavne medije za navedeno obrazovno razdoblje trebalo svesti na pjesmaricu, priručnik namijenjen učitelju, uređaj za reprodukciju glazbe, školsku ploču i glazbalo, ovisno o tome zna li se njime učitelj razredne nastave služiti. Osim uređaja za reprodukciju glazbe, školske ploče i glazbala, od četvrtoga razreda nadalje trebala bi postojati pjesmarica, tradicionalni udžbenik s muzikološkim sadržajima te učiteljski priručnik. U učiteljskom priručniku trebalo bi biti zastupljeno: sviranje, glazbeno stvaralaštvo, glazbene igre, pokreti uz glazbu, ples te poneki neizravni i neglazbeni sadržaj i zadatak, a, eventualno, i glazbeno opismenjivanje. K tome bi trebalo pridružiti multimedijske materijale namijenjene zasebno učenicima i učitelju.

Šteta bi bilo ne iskoristiti golemi potencijal računala za potrebe nastave budući da i rezultati drugih istraživanja (Messineo i DeOllos 2005) pokazuju kako učenici, bez obzira na to iz kojih sredina potječu, svakodnevno upotrebljavaju računala, pri čemu njih 76,4 % ističe kako ih uporaba računala motivira za učenje. K tome, upotreba tehnologije u školi povećava uspjeh učenika u svim predmetima, na svim razinama obrazovanja i ima pozitivan utjecaj na njihovu motivaciju i sliku o sebi (Software Information Industry Association 2000). To što se, prema ranije navedenim rezultatima ovog istraživanja, učenici u prosjeku manje služe

računalom za potrebe glazbene kulture, nego za ostale nastavne predmete, nije pokazatelj da je računalo manje efikasno u nastavi glazbe, nego da je ta nastava manje zahtjevna, ima manju satnicu i smatra se „uživalačkom“. Osobito pri izradi nastavnoga programa/kurikuluma, ali i pri iskorištavanju multimedijjskih nastavnih potencijala trebalo bi uzeti u obzir razlike u darovitosti i spolu. Naime, uporaba tehnologije uglavnom se smatra „muškom“ domenom pri čemu takvo stajalište determinira kultura škole, razredna klima, tradicionalne spolne uloge i drugi društveni pritisci (Cooper i Weaver 2003; Volman i vanEck 2001). Spolno etiketiranje evidentno je i unutar bavljenja glazbenim aktivnostima (Abeles i Porter 1978; Koza 1993; Fortney i sur. 1993; Delzell i Leppla 1992), a da postoje neke razlike, pokazalo je i ovo istraživanje. Ipak, bez obzira na njih, ne smije postojati nikakva, pa ni spolna diskriminacija u ponudi kvalitete obrazovanja, premda se mogu očekivati drugačiji rezultati i pristupi nastavi glazbe, kao i nastavnim medijima, ovisno o učeničkoj dobi, spolu i/ili darovitosti. Webster (2002) ističe kako se tehnologija u nastavi glazbe uglavnom upotrebljava kako bi se učenicima olakšalo razumijevanje glazbenih pojmova i osigurao optimalan razvoj glazbenih sposobnosti. Međutim, kako bi upotreba tehnologije u nastavi bila što kvalitetnija i efikasnija, ključna je uloga učitelja (Henderson 2000). Uporabu multimedija treba shvatiti kao obogaćenje ponude nastavnih medija, moguće alternative i dodatni nastavni instrument, a ne kao rješenje svih poteškoća. I dalje je najveći problem kako motivirati učenike i usaditi im takav vrijednosni sustav da mogu samostalno vrednovati glazbu baš onako kako pojedina skladba zaslužuje.

#### **4. UMJESTO ZAKLJUČKA: DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE MULTIMEDIJSKOGA UDŽBENIKA ZA NASTAVU GLAZBE**

Cijeloj su nastavi, pa i nastavnim medijima hijerarhijski nadređeni nastavni program i kurikulum. Budući da su svrha nastavnoga predmeta i tome podređeni cilj i zadatci, a dobrim dijelom i nastavni sadržaj određeni nastavnim planom i/ili kurikulumom, oni su zapravo didaktički oblikovana stvarnost, odnosno nastavno sredstvo, i to ono kojim se služi učitelj. On bi trebao, imajući u vidu stremjenja i ograničenja podastrta u navedenim dokumentima, odlučiti koje će medije i kako rabiti u nastavi, dok bi stručne osobe već trebale didaktički oblikovati medije tako da njihova uporaba vodi prema zacrtanom cilju i ostvaruje svoju svrhu, odnosno funkciju. Sporno je što u postojećem nastavnom planu postoji popis pjesama do četvrtoga razreda osnovne škole u kojem su brojne dječje autorske pjesme koje se ne susreću nigdje osim u učionicama. Dakle, one su skladane da bi vršile neku didaktičku funkciju, odnosno ne odražavaju izvornu stvarnost. Njihovim pjevanjem učenici usvajaju u stvarnom životu nepotrebnu glazbenu literaturu. Takvo pjevanje ostvaruje samo (didaktičku) namjenu vježbanja te aktivnosti.

Ako je učenik dovoljno motiviran za bavljenje nekim područjem nastave glazbe i izvan obveznoga nastavnoga sadržaja, privlačan i didaktički oblikovani multimedijiski softver mogao bi biti korisna nadopuna nastavi i to prilagođena pojedinačnim interesima. Uz najpoželjniju intrinzičnu motiviranost, koja se pokazuje ekvivalentnom spremnosti na napore, da bi se uopće ostvarivao razvoj sposobnosti, umijeća i vještina, zadatci trebaju biti poredani po složenosti, što iziskuje postupno sve više naprezanja. „To povećanje napora koje se namjerava uložiti nastavlja se, doduše, samo do zadatka za koji osoba vjeruje da ga uz maksimalne napore može svladati. S onu stranu te točke namjeravano ulaganje napora pada na nulu.“ (Rheinberg 2004: 81). To bi značilo da će se, prema provedenom istraživanju, 32,17 % učenika koji se procjenjuju glazbeno nedarovitim teško ikad dobrovoljno glazbeno aktivirati. Osim toga, istraživanje je pokazalo i da daroviti učenici više upotrebljavaju glazbene računalne programe te pokazuju veću želju za učenjem istih. Iz navedenoga se može zaključiti da je potrebna diferencijacija na obvezni i neobvezni nastavni sadržaj želimo li poduprijeti darovite učenike, a za što je multimedij najpogodniji (izvan)nastavni medij. K tome, rezultati istraživanja pokazuju da su učenici dobrim dijelom zainteresirani za uvođenje računala u nastavu glazbe te da su na to spremni i učitelji.

Za odgovor na pitanje kako bi trebalo oblikovati udžbenik, idealno bi bilo da znamo kako će izgledati budućnost. To nitko ne zna, ali barem donekle pretpostavljamo. Prema trenutnim tendencijama, razvoj „...prilagođenog učenja i učenja utemeljenog na aktivnostima dovodi naposljetku do situacije u kojoj će većinu onoga što se danas podučava u školi ljudi moći naučiti putem digitalnih medija na različitim mjestima i u različito vrijeme. Prijenosni elektronički čitači omogućit će, putem interneta, pristup znanju i drugima koji uče. Zajedničko znanje i kompetencije, koje postaju sastavni dio suvremene ekspertize i stručnog rada, također će postati dio škole i tradicionalne učionice.“ (Sahlberg 2012: 207-208). Prema ovakvom predviđanju multimedij će biti ili već jest prisutan nastavni medij, kako u neformalnom, tako i u formalnom obrazovanju, te bi ga stoga nužno trebalo didaktički urediti kako bi postao optimalan, ekonomičan i učinkovit. Budući da je upravo udžbenik nastavno sredstvo koje bi trebalo biti takvo, idealna bi bila njegova multimedijaska verzija. Ona pak ne bi smjela biti samo prijenos sadržaja tradicionalnoga udžbenika u digitalni oblik, već bi trebalo iskoristiti potencijale multimedija koje nema knjiška forma. To je ponajprije mogućnost dinamičnog prikaza, dvosmjerne komunikacije te potencijal različite obrade digitaliziranog materijala, među kojima se spajanje audio i vizualne komponente podrazumijeva, ali uz oprez da ne dođe do pretjeranoga odvlačenja pažnje od zvuka jer je sukus glazbe tek njena zvučna pojavnost. Ipak, tradicionalni je oblik udžbenika dobra polazna točka koja pokazuje ne samo interpretaciju nastavnoga programa i njegovu primjenu na njemu usmjerenom i odabranoj građi prilagođenoj nastavnoj praksi, određene poglede i razmišljanja, pa i filozofije različitih autora, već i sadržaje koje njime nije moguće uspješno obraditi. Naime, multimedijaski udžbenik može sigurno sve što i tradicionalni, dok to nije tako u obrnutom smjeru, što znači da multimedijaski treba dati nadogradnju tradicionalnoga udžbeničkoga materijala u sasvim novom obliku ili barem ponuditi, ako su moguća, rješenja onih problema koji nisu mogli biti nadvladani tradicionalnim udžbenikom.

Za razliku od tradicionalnoga udžbenika, sadržaj multimedijaskoga udžbenika trebao bi biti slojevitiji tako da bude jasna obvezna osnova koja se očekuje od svakog učenika te koje su izborne mogućnosti u kojima bi se mogao pronaći svaki pojedinac u skladu s vlastitim ambicijama i potencijalima. Pritom multimedij omogućuje razvoj kompetencija kao što su: „...samostalno učenje, problemsko mišljenje, umreženo razmišljanje, timske sposobnosti, medijska kompetencija, interkulturalna komunikacijska sposobnost, inovativno mišljenje, sposobnost vlastite prezentacije i prepoznavanje budućih poslovnih zahtjeva.“ (Gehrmann 2004: 85-86). Za dio navedenog gdje je potrebno umrežavanje, vjerojatno putem interneta, ili



bilo kakva komunikacija, moguće je takve aktivnosti poticati i multimedijским udžbenikom, no to ne bi trebao biti njegov sukus. Komunikacija bi ipak uglavnom trebala biti fokusirana na učioničku nastavu gdje je glavni moderator učitelj.

Autor ili autorski tim svakoga udžbenika, pa tako i multimedijškoga, morao bi biti višestruko stručan. Neosporno bi u timu trebao biti glazbenik, didaktičar, metodičar, učitelj-praktičar, muzikolog, informatičar, likovni urednik, a po potrebi i drugi suradnici poput lektora. Oni ne trebaju promišljati sve detalje nastave jer svoj rad moraju podrediti odrednicama nastavnoga plana i/ili kurikuluma te se njihovi naponi fokusiraju na pitanje kako didaktički i metodički optimalno prenijeti učeniku unaprijed određeni sadržaj. Ipak, neki „...elementi kulture ne ulaze u nastavne programe i udžbenike na *prirodan* način, već odabirom (dakle proizvoljnim odlukama). Pritom ulogu igraju tradicija, moć i utjecaj interesnih skupina, promišljanja teorije i politike obrazovanja, pravni prigovori, pitanja provjerljivosti itd. Sve to utječe na konturu i strukturu sadržaja.“ (Terhart 2001: 47). No, to se događa i zato što ni otvoreni koncept kurikuluma ni rigidnost normativnoga nastavnoga programa nikad sasvim ne propisuju ni nastavni materijal ni postupke. Time se omogućuje konkurencija različitih koncepata, ali i nove ideje poput i unutar multimedijškoga udžbenika. On je ograničen propisima te istim ili sličnim dokumentima kao i tradicionalni udžbenik, no njegova modifikacija, individualno prilagođavanje pa i uopće strukturiranje pružaju daleko veće mogućnosti. Multimedijški udžbenik ima potencijal da bude koncipiran tako da je jasno do koje je mjere njegova građa obvezna, a kad se prelazi taj okvir i ulazi ili u učiteljev ili u učenikov izborni program.

Nastavni mediji i njihovi sadržaji zapravo bi trebali zadovoljavati mjerila kurikuluma ako je njegova temeljna „...ideja u tome da kurikulum i najlošijem nastavniku daje mogućnost da izvodi nominalno solidnu, kvalitetnu nastavu, a kvalitetnim nastavnicima ostavlja široko polje autonomnog djelovanja u pogledu organizacije, metoda rada, a djelomice i samog sadržaja.“ (Mijatović 2004: 13). Dakle, nastavni materijali trebali bi biti toliko dobri da učitelj samo treba slijediti upute kako bi njegova nastava bila atraktivna i vršila svoju funkciju. Međutim, onom učitelju koji je nadišao tako priređenu razinu, ponuđeni mediji i njihovi sadržaji mogu biti tek „sirovina“ koju će preoblikovati ili već nekako uporabiti u svom radu. Takav potencijal osobito ima multimedij, no ne udžbenik, nego multimedijški učiteljski priručnik s kojim učenici uglavnom ne bi smjeli biti upoznati. Ipak, takav bi multimedijški priručnik korespondirao s (multimedijским) udžbenikom namijenjenom učeniku.

Multimedijski udžbenik ne bi trebalo nametati samo radi fasciniranosti različitim mogućnostima koje nema tradicionalni udžbenik, nego ga treba oblikovati tako da bude efikasan, odnosno da multimedijske mogućnosti budu funkcionalno i učinkovito iskorištene za edukacijske potrebe. Svakako bi morao biti orijentiran prema učeniku, a ne kao postojeći tradicionalni koji su usmjereni gotovo čitavim sadržajima učitelju. Zapravo je tek likovno uređenje udžbenika zaista isključivo namijenjeno učeniku. Međutim, učenici su različitih osobina i interesa pa nije moguć učinkovit univerzalni udžbenik. Primjerice, glazbeno daroviti učenici mogu korektno pjevanjem ponoviti melodiju neke glazbene fraze dok nedaroviti ne mogu čak i uz mnogobrojno ponavljanje. Međutim, za razliku od tradicionalnoga udžbenika, računalo je kadro emitirati melodiju, prepoznavati u njega unesene zvučne visine, uspoređivati ih i vrednovati te je stoga softver, koji bismo mogli nazvati multimedijskim udžbenikom, potrebno podvrći zahtjevima koji bi određivali razinu općega i posebnoga ili osobnoga, odnosno obveznoga i izbornoga. Time se otvoreno pokazuje „...da postavljeni standardi nisu na jedinstven način dostižni za sve učenike i za njihove raznovrsne sposobnosti, ali smisao standarda je u tome da jasno i nedvosmisleno određuju razinu i kvalitetu znanja kojoj mora težiti nastavnik i koja se predočava učenicima i onda kad je nisu u stanju domašiti...“ (Mijatović 2004: 14). Učenici i ne bi trebali stremiti područjima nastave glazbe u kojima ne postižu s lakoćom dobre rezultate ili u kojima ne osjećaju vlastiti interes. Upravo bi inzistiranje na bavljenju glazbom u vidu u kojem učenik nije uspješan vodilo u odmak od nastave glazbe ili čak uopće glazbe, što nikako ne može biti cilj.

Mišljenje da bi udžbenike „...u osnovnim školama trebalo (...) osloboditi obveze notnoga opismenjivanja u obujmu i obliku kako je to danas na snazi.“ (Stipčević 2004: 203) svakako bi trebalo podržati. Iako je analiza udžbenika pokazala vrlo malu ili često nikakvu zastupljenost sadržaja koji bi se bavio tim područjem, zaista tradicionalni udžbenik nema nikakve realne izglede za uspjeh glazbenoga opismenjivanja zbog nemogućnosti davanja vrlo bitne povratne informacije učenicima. Multimedijski udžbenik također bi trebao biti oslobođen obveznosti glazbenoga opismenjivanja, no budući da računalo može učeniku davati vrlo preciznu i sasvim objektivnu povratnu informaciju, to bi područje moglo biti prepušteno interesu učenika.

U odabiru medija ponajprije je važno što se podučava. U slučaju nastave glazbe i učitelj i učenici trebaju pjesmarice ponajprije za pjevanje, ali i sviranje. Za druga nastavna područja potrebni su drugi nastavni mediji pa bi jedna vrsta rješenja bio višezivorni razgranati udžbenik. On, prema Rosandiću, „...obuhvaća: • temeljni udžbenik • jezikoslovnu čitanku i

vježbenicu • videokasetu • zvučnu kasetu • priručnik za učiteljicu/učitelja.“ (Rosandić 2004: 46). Neka vrsta takvoga višeizvornoga razgranatoga udžbenika potrebna je u nastavi glazbe te bi on mogao podrazumijevati: temeljni tradicionalni i multimedijски udžbenik, tradicionalnu i multimedijску pjesmaricu, audio(vizualni) nosač zvuka, neobvezni multimedijски udžbenik za samostalno učenje glazbe, neobvezni multimedijски udžbenik za izvannastavne glazbene aktivnosti i multimedijски priručnik za učitelja. Zapravo, ono što je danas sadržaj tradicionalnoga udžbenika trebalo bi podijeliti na multimedijски učiteljski priručnik, tradicionalnu i multimedijску pjesmaricu i muzikološke sadržaje koji bi mogli činiti multimedijски, ali i tradicionalni udžbenik jer zadovoljavaju udžbenička mjerila.

Vrijeme tradicionalnoga udžbenika koji obuhvaća sva područja nastave glazbe trebalo je već odavno proći. Ako još uvijek, najviše radi neovisnosti tijekom korištenja o električnoj energiji i radi većeg dojma prirodnosti, želimo zadržati oblik tradicionalnoga udžbenika, on bi trebao biti sveden isključivo na muzikološke sadržaje, a obuhvaćao bi raspon od četvrtoga do osmoga razreda jer se muzikološki sadržaji u udžbenicima za prva tri razreda svode na fotografije i vrlo rijetka objašnjenja te je udžbenik za to razdoblje potpuno nepotreban. Muzikološki sadržaji, koji jedini „imaju pravo“ činiti tradicionalni udžbenik, predstavljaju različite podatke i objašnjenja glazbe koja bi trebalo didaktički uobličiti tako da ih učenik može samostalno shvatiti, bez ovisnosti o učiteljevim dodatnim tumačenjima. Odabrani muzikološki sadržaji u takvom udžbeniku trebali bi biti dokument i pokazatelj koje se znanje očekuje od svih učenika neovisno o individualnim interesima, premda je danas suvremenije govoriti o kompetencijama, nego o katalogu znanja. Uz njega je potrebna pjesmarica i neki oblik nosača zvuka (za sada još uvijek vjerojatno CD) u kojima bi pak odabir skladbi imao (neizrečenu) poruku o trajnim vrijednostima koje nisu podložne mogućnosti svakodnevnih promjene kao multimedijски prezentirani sadržaji. Budući da će vjerojatno i dalje dominantni oblik učenja pjesama ostati usvajanje po sluhu u razrednom okruženju, nema potrebe, barem za onaj fond pjesama koje smatramo obveznim, prelaziti na multimedijску pjesmaricu jer opipljivost knjige uz slušanje učitelja pruža daleko humanije ozračje nego virtualni svijet multimedija. Ipak, zadržavanje tradicionalnoga oblika udžbenika, pjesmarice u obliku knjige i CD-a sa skladbama moglo bi biti i prepušteno volji učitelja.

Najviše zbog tehnoloških razloga, zastarjelim medijima možemo smatrati gramofon i kasetofon zato što su ih zamijenili CD-player i multimedij, ali i modulare i časopise ili novine. Potpuno su pak u nastavi neuporabljivi televizor u svojoj osnovnoj funkciji, radio te tiskane početnice. Naime, televizor može poslužiti ako njegov ekran iskoristimo kao zaslon

računala, no ako ga rabimo, kao i radio, za primanje i emitiranje signala s odašiljača, njegov program jednostavno se ne poklapa sa satnicom i rasporedom nastave, uz to što bi sve takve emisije trebalo pripremiti i didaktički oblikovati za potrebe nastave. Na kraju, tiskane pjesmarice i priručnici neuporabljivi su učenicima, ali ne i učiteljima, koliko zbog potrebnoga znanja za njihovo korištenje, toliko i zbog usmjerenosti njima.

#### **4.1. Multimedijски udžbenik u nastavi glazbene kulture**

Računalni softveri i bez pedagoških namjera omogućuju, pa i ostvaruju neke obrazovne uglavnom nenamjerne, nesvjesne i neartikulirane ciljeve te se njima postižu različiti ishodi učenja. Naravno, postoje i oni računalni programi koji su kreirani upravo s nakanom da budu obrazovni, te se i nekim računalnim glazbenim igrama (Četiri godišnja doba, Čarobna frula, Orašar) realiziraju materijalni, funkcionalni i odgojni zadatci glazbene nastave (Dobrota i Tomaš 2009). Zbog velikih razlika u područjima nastave glazbe gotovo bi svako od njih trebalo potpuno zasebno razmatrati u srazu s multimedijem, no u nastavku se neće razmatrati odnos područja nastave glazbe i multimedija, nego će biti razmatrani multimedijски nastavni mediji za potrebe obvezne nastave i to kako bi ih trebalo oblikovati zasebno za učitelje i učenike, ali i za neobvezno samoorganizirano učenje.

Temeljni multimedijски udžbenik mogao bi se horizontalno raslojiti na obvezni i neobvezni program te vertikalno na područja nastave glazbe. Osobito je zanimljiv multimedijски udžbenik koji bi obuhvaćao muzikološke sadržaje, slušanje glazbe i pjesmaricu namijenjenu ponajprije pjevanju te, eventualno, sviranju.

##### **4.1.1. Muzikološki sadržaji**

Računalo može, poput tradicionalne knjige, biti „skladište“ informacija, pa i onih muzikoloških. Dok je tradicionalni udžbenik ograničen nekim realnim brojem stranica, količina sadržaja u digitalnoj memoriji mogućeg multimedijškoga udžbenika gotovo je neograničena.

Muzikološki sadržaji mogli bi se podijeliti na one koji su cilj nekog pedagoškog nastojanja ili samo nastavne jedinice te one koji su sredstvo ili proširenje zbog boljeg razumijevanja, postupnosti, cjelovitosti ili zanimljivosti, ali i na one koji su obvezni i neobvezni. Multimedijски udžbenik svakako bi trebao za startnu osnovu imati sav obvezni sadržaj koji bi bio (ili barem mogao biti) dio tradicionalnoga udžbenika, a njegova bi organizacija mogla pratiti format knjige ili bi mogla imati vrlo slojevitu hijerarhijsku

strukturu u kojoj bi najprije bile vidljive najgrublje cjeline te onda unutar svake od njih sitnije podjele. Trebalo bi biti sasvim razvidno do koje je razine obvezno nastavno gradivo, a gdje je prijelaz na ono što bi moglo zanimati samo zainteresirane. Dok je razine obveznosti relativno lako riješiti, situacija je daleko složenija kod strukturiranja muzikoloških sadržaja koji imaju različite uloge. Primjerice, ako je cilj upoznati neko glazbalo, u prvom bi planu trebala biti audiovizualna snimka glazbe koju (po mogućnosti izvorno) izvodi svirač upravo tog glazbala. Ako je pak cilj upoznavanje neke glazbene vrste poput simfonije, životopis njenog skladatelja sasvim je sporedan i trebao bi biti ponuđen uz glazbenu snimku i „linkom“ povezan s podacima koji su unutar druge paralelne cjeline (grane) u kojoj su pohranjene, jednakim kriterijem, biografije odabranih i značajnih skladatelja. Pojmovi teorije glazbe kao što je ljestvica te glazbeni oblici ili stilska razdoblja trebaju biti izvedeni iz glazbenih primjera i njima potkrijepljeni.

Najvažnije je da svi muzikološki sadržaji budu tako didaktički pripremljeni da su učeniku samostalno razumljivi.

#### **4.1.2. Pjesmarica**

Multimedijska pjesmarica mogla bi biti jedina vrsta pjesmarice, no poželjnije bi bilo da se naslanja na pjesmaricu u tradicionalnom obliku knjige. To znači da bi se te dvije pjesmarice i izborom pjesama i vizualnim oblikom zapisa morale podudarati, no da bi bile iskorištene računalne mogućnosti, multimedijska bi trebala imati mogućnost izvođenja melodije i to tako da je pjesma pripremljena podjelom na dijelove, odnosno fraze. Softver bi trebao biti otvorenoga tipa tako da učenik može birati koliko će puta računalo izvesti dio pjesme prije učeničkoga ponavljanja. Računalo može, ali i ne mora primati povratni signal učeničkoga pjevanja. Ako bi učenik pjevao u mikrofonski uređaj, opet bi mogla postojati opcija prema kojoj prelazak na novu glazbenu frazu ovisi ili ne o intonativnom zadovoljavanju postavljenoga kriterija, odnosno odstupanju od zadane melodije.

Jednom naučena pjesma može se izvoditi uz brojne programe za pjevanje karaoka. Naime, ti programi omogućuju pjevanje uz glazbenu matricu na kojoj je snimljena glazbena pratnja uz koju je potrebno pjevati. Simultano s protokom glazbene pratnje pojavljuje se verbalni tekst pjesme koji postaje obojen onog trenutka kad bi ga trebalo otpjevati. Nedostatak je takvih programa da se pjevanju treba pristupiti kad je već pjesma u cijelosti usvojena, što ne postoji povratna veza i što se ne vrednuje postignuće. Takav oblik posljedica je inicijalne ideje koja nije imala didaktička svojstva i edukativnu, već zabavljачku namjenu.

Premda didaktičku oblikovanost nema ni program SingStar za playstation, neki su nedostaci karaoka smanjeni. Naime, to je jedna vrsta karaoka, odnosno glazbena igra u kojoj se tijekom pjevanja osim verbalnoga teksta pojavljuje i linija koju se unaprijed može vidjeti i koja svojom visinom i duljinom sugerira upravo te kvalitete tona koji bi trebalo otpjevati. Cijelo vrijeme korisnik dobiva povratnu informaciju koliko njegovo pjevanje odstupa od memorirane melodije te se na kraju iskazuje ukupan rezultat. Bez obzira na povratnu vezu, ostaje glavni nedostatak da se pjevaju pjesme koje su ranije naučene. Premda je smisao igre natjecanje u pjevanju između osoba, kad bi njenu koncepciju obogatili didaktičkim oblikovanjem s prebacivanjem usmjerenosti s natjecanja na poučavanje, dobili bi vrlo uporabljiv edukativni softver. Njime bi se dobila mogućnost da učenik koji je izostao s nastave ili jednostavno želi efikasno naučiti, u skladu s vlastitim sposobnostima, neku pjesmu, to može učiniti i samostalno (kod kuće). Tradicionalnim udžbenikom to nikako nije bilo moguće.

#### **4.1.3. Slušanje glazbe**

Za razliku od pjevanja, slušanje glazbe daleko je teže pretvoriti u komercijalnu igru. Premda je glazba danas vjerojatno više slušana nego ikad jer je i uređaji poput budilica, računala ili mobitela, kojima prvotna namjena nije bila produkcija glazbe, mogu reproducirati čak i u vrlo visokoj kvaliteti zvuka. Jednostavno, to je zato što slušanje doživljavamo kao razonodu bez velike težnje za uočavanjem skladateljskih majstorija. Ipak, neke karakteristike glazbe može prepoznati i osoba koja nije glazbenik pa je zasigurno moguće napraviti prilično široku lepezu multimedijских sadržaja koji bi imali edukativnu ulogu u području slušanja glazbe.

Ako želimo upoznavanje ili vježbanje prepoznavanja izvođačkih sastava, glazbala ili pjevačkih glasova, što se najčešće traži u postojećim udžbenicima glazbene kulture, multimedijски bi udžbenik mogao biti prilično uspješan. Njime bi se mogli zvukom, izgledom i definicijom predstaviti svi navedeni pojmovi, osim izgleda pjevačkih glasova. Čak i ako to nije potrebno, prije ili tijekom slušanja mogu se postaviti zadatci u kojima se može tražiti determiniranje ponajprije slušnih pojmova te je moguća evaluacija odgovora trenutačno ili tek nakon završetka (dijela) skladbe. Pitanja mogu biti zatvorenoga, ali i otvorenoga tipa dopisivanja premda onda odgovor mora biti jednak predviđenom ili nekom od predviđenih. Vrlo bi se uspješno moglo riješiti i praćenje glazbenih oblika gdje bi učenik mogao signaliziranjem označiti uočavanje nekog od ponuđenih dijelova ili bi mogao sam upisati

naziv dijela skladbe i to u trenutku dok ga čuje. Moguće je prepoznavanje glazbenoga sloga, tempa i dinamike premda je, osobito za posljednja dva pojma, značajna opasnost da subjektivnost ugrožava predviđenu preciznost odgovora. Primjerice, netko može smatrati glasnim ono što drugi percipira kao srednje glasno. Multimedijски udžbenik ipak ne može zamijeniti nastavu osobito kod pitanja kojima se traži mišljenje, a koja su u analiziranim udžbenicima vrlo česta, osobito o ugođaju. Zapravo, sva pitanja i zadatci na koje ne postoje precizni odgovori i rješenja zahtijevaju razrednu diskusiju koju moderira učitelj.

## **4.2. Priručnik za učitelja glazbene kulture**

Multimedijски materijal namijenjen isključivo učitelju, osobito usmjeren prema izvođenju nastave, trebao bi biti dio multimedijškoga učiteljskoga priručnika. On bi trebao biti podijeljen u dio koji će biti vidljiv učenicima tijekom nastave i metodički dio vidljiv samo učitelju, osobito u pripremi nastave. Bilo bi vrlo poželjno da su učenici umreženi tako da se svaki učenik „logira“ te da učitelj dobiva odgovore od svih učenika, a ne samo onih koji su glasniji, nametljiviji, otvoreniji ili brže odgovaraju. Softver bi mogao biti podešen tako da gotovo trenutačno selektira podatke te vrši svojevrsnu statistiku ovisno o potrebama nastave i/ili tako da učitelju služi za nadziranje i vođenje nastavnoga sata.

Učiteljski priručnik svakako bi trebao biti multimedijски zbog mogućnosti svakodnevnoga nadopunjavanja, izbacivanja materijala i svakojakih preinaka i drugačijega oblikovanja. Pritom učitelj može kad poželi isprintati materijal koji mu treba ili ga želi imati u takvom obliku. Premda bi većina sadržaja današnjih udžbenika mogla biti startna osnova multimedijškoga učiteljskoga priručnika, i tu bi građu trebalo revidirati te optimalno unaprijediti koliko dopuštaju tehnološke mogućnosti uz poštovanje struke glazbene pedagogije. Sadržajno su moguće dvije vrste priručnika. „Jedna vrsta priručnika je za svaku školsku godinu kurikulumuma (pojedini predmet ili područje u okviru kurikulumuma) i u takvim priručnicima nastavnicima detaljno se objašnjava svrha svih relevantnih elemenata koji se odnose na ostvarivanje očekivanih rezultata uz pomoć kurikulumuma. Druga vrsta priručnika odnosi se na primjenu i objašnjenja u svezi s primjenom pojedinih udžbenika i pišu ih autori ili grupe autora samih udžbenika. Takvi priručnici potanko objašnjavaju sve nijanse u uporabi udžbenika, metodičke osobitosti koje je autor udžbenika inovirao kao i niz drugih elemenata temeljem kojih nastavnik može ostvariti visoku učinkovitost u nastavi.“ (Mijatović 2004: 19). U nastavi glazbe zapravo bi bila poželjna kombinacija ovih dviju vrsta priručnika s jasnom hijerarhijom nadređenosti prve drugoj te uz ubacivanje u sredinu sadržaja koji bi bio

metodički izvedbeni savjet kako bi trebao ili barem mogao izgledati tijekom nastave. Razlog tome je taj što ni u multimedijском udžbeniku ne smije biti zadataka koji potiču razrednu raspravu. Nju može u svim fazama moderirati samo učitelj te upravo zato takve upute moraju biti dijelom multimedijškoga učiteljskoga priručnika. Priroda nastave glazbe je takva da učitelj pokreće sve učeničke aktivnosti te je on taj koji daje ulogu nastavnim medijima. Trebalo bi napustiti uvriježeno mišljenje da je učiteljski priručnik knjiga uputa za korištenje udžbenikom te da se u priručniku „...izlažu teorijska polazišta od kojih se pošlo u stvaranje udžbenika te donose izvedbeni modeli kojima se koncepcija oprimjeruje, a koje će učitelji analogijom primijeniti u izvedbi nastavnih jedinica.“ (Bežen 2004: 63). To ne znači da udžbenik treba izbjegavati, nego da ga učitelj mora iskoristiti za svoje potrebe radi izvršenja cilja i zadaća nastavnoga programa i/ili kurikuluma.

Osim (multimedijškim) udžbenikom i (multimedijškim) priručnikom, uobičajeni mediji kojima bi se učitelj trebao služiti trebali bi biti neka vrsta školske ploče, CD-player i glazbalo (glazbala). Školska ploča ima veliku prednost zato što je učitelju uvijek nadohvat ruci tijekom nastave te je njen sadržaj lako organizirati i preoblikovati. Tradicionalne školske ploče s kredom neovisne su o električnoj energiji, dugovječne su i ne može doći do tehničkoga kvara već, eventualno, mehaničkoga oštećenja. To su ujedno i jedine bitne prednosti tradicionalne školske ploče i nedostaci pametne ili interaktivne ploče koja može funkcionirati i s olovkom (flomasterom), ali može memorirati i nadalje obrađivati sve što je na njoj zabilježeno ili rukom ili radom na nekoj vrsti računala. Nadalje, CD-player već polako gubi korak budući da sve njegove funkcije i sav njegov sadržaj može biti memoriran u druge spremnike digitalnih zapisa, a sadržaj CD-a može biti reproduciran i na računalu. Ipak, CD je vrlo poželjan medij za pohranu podataka i skladbi za koje smatramo da su trajne vrijednosti koje ne treba svakodnevno preinačavati pa ni propitivati. Uporaba pak glazbala trebala bi postojati ne samo zato što je zvuk dobiven iz akustičnoga glazbala prirodni od zvuka iz elektronskoga glazbala, nego i jer bi svaki učitelj glazbe trebao znati svirati te, prateći pjevanje u učionici, održavati vlastitu sviračku formu, uz to što bi učiteljevo sviranje uvijek trebalo biti najprilagodljivije svakoj, pa i nepredviđenoj situaciji.

#### **4.2.1. Muzikološki sadržaji**

Budući da je nastava glazbe takva da se često ne očekuje poznavanje mnogih muzikoloških sadržaja, u učiteljskom priručniku trebali bi biti ponuđeni informacije i podatci koje učitelj može i ne mora rabiti ovisno o njegovoj procjeni, ali i o nastavnoj temi.



Primjerice, do neke anegdote vezane uz nastanak skladbe ili skladatelja učitelj može doći „otvaranjem prozora“ na ekranu pa je pročitati ako procijeni da bi to učenike zanimalo, da je ostalo vremena i za takve podatke i slično. No, ako želimo da učenik uspoređuje ono što će mu biti auditivno prezentirano s, primjerice, definicijom glazbene vrste ili pojmom iz glazbene teorije ili navedenim karakteristikama glazbenih stilova, poželjno je da učeniku budu vidno dostupni podatci koje će on procjenjivati, povezivati ili već nekako sređivati. Svi muzikološki sadržaji trebali bi najprije biti sređeni u neke baze podataka iz kojih bi se linkovima po potrebi uzimala različita građa.

#### **4.2.2. Pjesmarica**

Multimedijska pjesmarica namijenjena učitelju trebala bi biti najopsežnija jer bi trebala obuhvaćati i tradicionalnu i multimedijsku pjesmaricu namijenjene učenicima uz mogućnost proširenja i na neograničen broj pjesama koje su pripremljene i prepuštene odabiru učitelja. To znači da bi učeničke pjesmarice predstavljale obvezni fond pjesama, dok bi učiteljska predstavljala izbornu i slobodnu nadopunu. Zapravo bi učiteljska pjesmarica mogla biti svakodnevno nadograđivana novim pjesmama pa bi trebala biti na internetskim stranicama izdavača dostupnim samo učiteljima i prosvjetnim vlastima. Poželjno bi bilo izbjegavati pristupačnost svih potencijalnih nastavnih materijala roditeljima i učenicima jer bi mogli utjecati na stručno mišljenje učitelja pa i na to da učenik unaprijed zna što će se raditi, ali i moguća pitanja i odgovore koje bi mogao postaviti učitelj. Naime, učiteljska pjesmarica, za razliku od učeničke, trebala bi nuditi što više pitanja koja bi učitelj mogao postaviti da bi potaknuo učenike na razmišljanje pa i održao radno ozračje zanimljivim. Najčešće je moguće tražiti tumačenje verbalnoga teksta pjesama, ali i različita druga pitanja ovisno o karakteristikama pojedine pjesme. Ako učenik može pročitati ili unaprijed saznati odgovor, neće biti prisiljen razmišljati te je gotovo suvišno i postavljati pitanja.

#### **4.2.3. Slušanje glazbe**

Pitanja iz multimedijskoga udžbenika za učenike mogu se nalaziti i u učiteljskom multimedijskom priručniku. Na primjer, učitelj može tražiti prepoznavanje izvođača, no učenik ne bi smio prije nastavnoga sata već znati rješenje, što bi mu mogao sugerirati njegov (multimedijski) udžbenik. Učitelj bi mogao učenicima pokazati i (pokretnu ili nepokretnu) sliku izvođača, no poželjno tek nakon dobivanja učeničkoga odgovora. Za aktivno slušanje glazbe najbolji su zadatci koji zadržavaju pozornost tijekom cijele skladbe, kao što je praćenje

glazbenoga oblika ili bilo kakvih promjena, ali i otvorena pitanja poput traženja zajedničkih i razlikovnih elemenata u više glazbenih primjera. Vrlo su poželjna i dvojbena pitanja na koja ne postoji precizan odgovor, već je moguće samo izreći mišljenje. Sva pitanja i zadatke tijekom nastave trebao bi postaviti učitelj, poželjno, prije same aktivnosti slušanja, ali je to moguće i tijekom slušanja kad učitelj osjeti pad učeničke umne koncentracije i to u trenutku kad se značajno ne ometa zapažanje ključnih dijelova poput glazbene teme. Dobar multimedijски učiteljski priručnik trebao bi ponuditi učitelju u pripremi nastavnoga sata pregršt mogućnosti koje će on po svojoj procjeni preoblikovati tako da ili izbací sadržaje koje smatra neprimjerenim, nevažnim ili neizvodivim, ili sam upiše svoja pitanja, zadatke, podatke, slike, fotografije ili slično i to vremenski i prostorno razmjesti optimalno prema vlastitom mišljenju.

### **4.3. Multimedijски udžbenik za samostalno učenje glazbe**

Već dugo vremena didaktika „...sve određenije postavlja zahtjev da bi u nastavnome procesu trebalo polaziti i nastavu prilagođavati svakome konkretnom učeniku, da bi nastavnik morao upoznati i vidjeti učenika onakva kakav on zaista jest, a ne onakva kakav bi on morao biti prema unaprijed stvorenoj zajedničkoj slici.“ (Šimleša 1963: 141). Međutim, teško da će se ikad uspjeti organizirati takva nastava koja bi odgovarala baš svakom pojedincu i u kojoj će učitelj iskoristiti i približno maksimalan učenički potencijal u bilo kojem nastavnom području. Bez obzira na to što je točno da „...u svojoj bistvenoj – personalnoj – usmjerenosti pedagoška funkcija traži individualno uvijek u njegovoj socijalnoj vezanosti, a gdje zahvaća socijalne određenosti, redovno ih se dotiče u njihovoj individualnoj usidrenosti.“ (Vuk-Pavlović 1996: 96), smisao ovog poglavlja nije proučavanje odnosa individualnoga spram kolektivno-skupnoga educiranja već zasebno razmatranje mogućnosti samostalnoga individualnoga učenja putem multimedijškoga udžbenika time ne negirajući da je nemoguće potpuno izolirati pedagogiju pojedinca od društva. Samostalno učenje već dugo vremena zaokuplja pozornost mnogih pedagoga, no nastavni mediji do pojave informacijsko-komunikacijske tehnologije bili su vrlo ograničenih mogućnosti jer je povratna informacija „...u procesu komuniciranja, posebno u nastavi, ona karika koja bitno određuje uspješnost učenika...“ (Bratanić 2002: 89). Naravno, vrijednost skupne nastave nije samo u komunikaciji učenika s učiteljem već i s ostalim učenicima, razmjeni mišljenja, iskustava i uspoređivanju, a negativnost je u njenoj orijentiranosti prema „prosječnim“ učenicima te oni uspješniji ili darovitiji moraju sporije napredovati no što bi mogli i ne dobivaju nastavno gradivo u skladu s

njihovim interesima jer ostatak razredne skupine ne pokazuje slična stremljenja. U nastavi glazbe opisane negativnosti nisu toliko izražene jer su ozbiljnija očekivanja, postignuća i ostvarenja posebnih afiniteta prepuštena glazbenim školama. Ipak, s obzirom na to da nastava glazbe ima minimalnu satnicu, a postoji mogućnost samostalnoga učenja uz računalo i odgovarajući softver, trebalo bi razmisliti i omogućiti da se daroviti i motivirani pojedinci barem amaterski bave glazbom. Naime, u osmišljavanju samostalnoga učenja glazbe nije toliko bitno stečeno iskustvo koliko darovitost, a još i više intrinzična motiviranost o kojoj najviše ovisi čime će se i koliko učenik opteretiti u svoje slobodno vrijeme. Jednostavno, uloženi učenički napor uvijek je razmjeran motiviranosti.

Mnoga područja nastave glazbe mogla bi biti po izboru. Idealno bi bilo da taj izbor omogući izborna nastava, no ako ona ne postoji (uglavnom se svodi na pjevanje u školskom zboru i/ili, eventualno, skupni oblik sviranja), moguće je i samoobrazovanje. Za razliku od institucionaliziranoga poučavanja gdje postoje zadani vremenski rokovi, odnosno plan u kojem se predviđa usvajanje nastavnoga programa/kurikuluma, samoorganizirano učenje motivirano je uglavnom intrinzično bez obzira na dob pojedinca. S jedne strane gubi se vrijednost nastave koju vodi učitelj, odnosno ekspert, dok je s druge strane „program“ u potpunosti primjeren potrebama i/ili željama onog koji uči, dakle individualiziran bez pritiska dobivanja certifikata ili svjedodžbe. Samoorganizirano učenje nalik je i izvornoj stvarnosti jer se „...temelji na ideji ukidanja povijesno nastalog razdvajanja učenja i života...“ (Terhart 2001: 140), a može biti sasvim odvojeno od školskih institucija, djelomično prožeto učiteljevim nadzorom poput mentorske nastave ili didaktički pripremljeno, pa ipak potpuno prepušteno samom učeniku. Znanstvenici pedagozi trebali bi razmatrati sve mogućnosti i dati svoje mišljenje i smjernice što dalje činiti. Ako je ustroj školstva jedno od značajki modernoga društva, samostalno učenje ne bi trebalo značiti napuštanje modernih tekovina, već obogaćivanje lepeze različitih mogućnosti. „U izvanškolskim procesima poučavanja i učenja spektar teorijski mogućeg i praktički ostvarenog kreće se između potpunog izvanjskog upravljanja i potpunog samoodređivanja, između krajnjeg metodiziranja i njegova izostavljanja, između čistog drila i autonomnog samoobrazovanja.“ (Terhart 2001: 144). Teško je odlučiti do koje bi mjere obvezno trebao poznavati i izvoditi glazbu neglazbenik, a gotovo je nemoguće postaviti granice neobveznoga programa. „Oblike u kojima se odvija samoorganizirano učenje doista je nemoguće standardizirati, a uvjeti njihove primjene nisu 'čvrsto' određeni, već se oblikuju prema situaciji. O tim se metodama stoga ne može voditi teorijska rasprava, pogotovo ne s ciljem standardiziranja.“ (Terhart 2001: 144). Stoga je

izvanškolsko samostalno učenje uglavnom neovisno o formalnoj didaktici, što ne znači da se u njemu ne može naći didaktičkih principa, no ipak je van kontrole didaktičara te oni mogu samo slučajno na njega utjecati.

Unatoč svemu, ako nekoga i bez didaktičkih pretenzija želimo dovesti iz ishodišnoga u željeno ciljno stanje, poželjne su jasne i primjerene instrukcije. Aktivno pak bavljenje glazbom uglavnom zahtijeva dugoročan intenzivan i kontinuirani rad, ali i spregu uputa s povratnom vezom o kojoj ovisi naredna instrukcija. Sraz rezultata toga rada kod institucionalnoga i izvaninstitucionalnoga učenja vrlo rijetko može biti podjednak. Slobodno, samostalno učenje jednostavno ne podliježe strogom nadzoru i vrednovanju te su kriteriji vrlo labavi. Neformalno poučavanje može biti potpuno neefikasno i neekonomično, pa time i neoptimalno, a da osoba koja nešto želi naučiti toga uopće nije svjesna, premda ne mora biti tako.

Kao što je već navedeno, budući da je nemoguće standardizirati slobodno samoorganizirano pa i spontano učenje, eventualno mogu postojati neke napomene kojih se računalni programeri mogu i ne moraju držati. Naime, i prije su u tradicionalnom obliku knjige postojale različite početnice i „škole“ uglavnom za ovladavanje vještinom sviranja, no s dostupnošću multimedija otvorene su brojne opcije koje uvelike nadilaze sve mogućnosti tiskanoga materijala. Naime, povezivanje zvuka i slike, mogućnost kreiranja programskih petlji tako da računalo prati želje i uspjeh korisnika te mogućnost dvosmjerne komunikacije ogroman su iskorak u odnosu na sve nastavne medije bez informacijsko-komunikacijske tehnologije. Potencijal multimedija velik je i kod nužnog promatranja i demonstracije, no osobito je značajan u psihoregulativnom postupku treninga u kojem je težište na samostalnom učenju glazbe. Sve ostale metode, pa i metoda projekta, od zanemarive su koristi za područja pjevanja, sviranja, glazbenoga opismenjivanja i stvaralaštva.

Samostalno učenje glazbe može se događati i nekim računalnim programima čija su didaktička svojstva samo možda nenamjerno takva zato što su logična, no ako želimo glazbeno opismenjivanje, stvaralaštvo i sviranje unutar multimedijškoga udžbenika, on bi morao obvezno biti hotimično didaktički oblikovan. Ipak, takvo iskorištavanje novih mogućnosti treba prepustiti individualnim preferencijama i to u slobodno vrijeme učenika, a ne unutar obvezne nastave glazbe i to ponajprije stoga što je ogroman raspon mogućih individualnih razlika kako u darovitosti učenika, tako i u njihovim osobnim interesima i motiviranosti.

### 4.3.1. Pjesmarica

Multimedijska pjesmarica za samostalno učenje trebala bi izgledati poput ranije opisane multimedijske pjesmarice namijenjene učeniku. Razlika bi trebala biti u biranju pjesama koje je ovaj put prepušteno učeniku. Upravo zato pjesme ne bi mogle biti pripremljene za optimalan način usvajanja novih pjesama dijeljenjem svake od njih u logične dijelove čije bi usvajanje učenik potvrdio pjevanjem. Rješenje bi bilo u računalnom programu koji bi prepoznao pjevanje na svakoj snimci te bi „uviđao“ pjevačevo uzimanje zraka, odnosno prekid pjevanja te prema tome radio podjelu pjesme. Naravno, budući da bi izostala kontrola glazbenika koji bi mogao ocijeniti pravu logičnost podjele, mogu se očekivati neuobičajene pjevačke fraze. Nadalje, pjesmarica koju su glazbeni urednici pedagozi pripremili, mogla bi imati i ulogu edukativnoga materijala za područje sviranja. Naime, računalu je sasvim svejedno hoćemo li mu signalizirati izvođenje tonova pjevanjem ili sviranjem. Izvedena melodija treba biti približno jednaka predviđenoj.

Unutar uređene pjesmarice mogla bi postojati opcija biranja želimo li svirati glavnu melodiju, ritamsku ili melodijsku pratnju, pa čak i točno koje glazbalo. Računalo će ocijeniti korektnost sviranja s bilo kojom odabranom opcijom, odnosno predviđenim segmentom. Ako pjesmarica nije na odgovarajući način sređena, ona, eventualno, može služiti samo za pjevanje ili sviranje glavne melodije.

Sviranje u postojećim i analiziranim tradicionalnim udžbenicima uglavnom se odnosi na udaraljke i to u skupnom izvođenju. Takvi prijedlozi sviranja zapravo su zadatak učitelju da uvježba, organizira i koordinira učenike pa je njihova zajednička aktivnost doživljena kao igra. Time se vježba umna koncentracija i vremenski vrlo precizna usklađenost različitih pokreta, ali nije dosegnuta razina suštinskoga shvaćanja sviračkoga umijeća, odnosno usklađenost namjere i dobivenog rezultata s estetskom namjerom uz donekle svjesnost tonskih i ritamskih odnosa. Svi ranije analizirani udžbenici unutar notnih zapisa pjesama nude i oznake akordijske pratnje, a to služi gotovo isključivo učitelju za njegovo izvođenje premda se u nekim udžbenicima i izrijekom traži učeničko sviranje. Ono pak nije moguće ponajprije zato što učitelj nema vremena vježbati učenike za tako složenu vještinu, uz to što je zaista vrlo teško očekivati da u razredu postoji dvadesetak glazbala namijenjenih izvođenju akordijske pratnje, ali i iz brojnih drugih razloga. Konačno, opće je poznato da učenici koji ne pohađaju glazbenu školu, samo u iznimnim slučajevima umiju amaterski svirati, pa ipak, za razliku od situacije s tradicionalnim udžbenikom, računalo bi moglo pružiti značajnu potporu samostalnom vježbanju vještine sviranja kod kuće. Dakako, daleko je jednostavnije izraditi

softver za vježbanje sviranja nemelodijskih udaraljki budući da je za njihov osnovni zvuk potrebno samo poznavati i pogađati točne ritamske odnose. To je moguće ili sviranjem pravih glazbala, čiji je zvuk potrebno nekom vrstom mikrofona prenijeti u računalo, ili dodirivanjem (udaranjem) određene tipke ili mjesta na računalu, što će uzrokovati proizvodnju odabranoga zvuka potrebnu radi povratne veze. Postoje i programi za vježbanje sviranja melodijskih glazbala direktnom ili indirektnom povezanošću s računalom. Direktna bi bila uz softver nalik, primjerice, računalnom programu Synthesia gdje korisnik može birati hoće li pratiti notnu sliku ili će sviranje određenoga tona biti označeno linijom koja odozgo nadolazi te treba pogoditi trenutak u kojem će pritisnuti određenu tipku. Prije izvođenja može poslušati snimku te svirati čak i po sluhu. Neizravnom vezom s računalom moglo bi se nazvati sviranje u kojem računalo nema funkciju dobivanja i vrednovanja rezultata, već samo nudi pomoć. Dakle, sviranje mora biti povezano i usklađeno sa snimkom na računalu, no tu usklađenost prepoznaje i procjenjuje sam izvođač. Naime, računalni program, na primjer ChordPulse, izvodi akordijsku pratnju uz prikaz akorda koji bi trebalo u određenom trenutku izvoditi u odabranom tempu. Računalo nudi pomoć tako da se može izabrati uvid u nazive tonova ili prikazivanje označenih tipaka na klavijaturi, ali točnost svog izvođenja, uglavnom prema sluhu, treba ocijeniti sam izvođač. Nijednom opisanom programu ne može se prigovoriti na didaktičkom principu zornosti jer je ona ponuđena koliko je to moguće, ali postupnosti gotovo da i nema te se podrazumijeva da korisnik posjeduje neko znanje poput nazivlja tonova. Dakle, ne postoji didaktički slijed stvar-ime-znak, već se podrazumijeva usvojenost pojmova. Izostaje i jasan kriterij primjerenosti pa je ugrožena i optimalnost, ekonomičnost i efikasnost. Barem su jednaki problemi i kod neusustavljenog učenja sviranja koje je moguće i uz različite snimke na internetskim stranicama YouTubea, gdje postoje nebrojeni filmovi u kojima netko objašnjava i pokazuje kako upotrebljavati i svirati neko glazbalo. Opet izostaje poželjna povratna veza te je uspjeh ovisan o audiovizualnoj percepciji i upornosti (motiviranosti).

Nadalje, postoje i vrlo brojni računalni programi, odnosno aplikacije za „pametne telefone“ koje, premda mogu vršiti svojevrсни transfer znanja i vještina na područje tehnike sviranja, zapravo tek naizgled služe za vježbanje sviranja pravih glazbala, a više za zabavu. Osobito su brojne aplikacije koje imitiraju sviranje gitare i bubnjeva. Bubnjevi se „sviraju“ tako da se prstima pravodobno pritišće određeni element bubnjeva poput činele, primjerice u programu Real Drum. Sviranje gitare, primjerice uz aplikaciju Jimi Guitar, može se stupnjevati od toga da „pametni telefon“ izvodi arpeggio (akord rastavljen na pojedinačne tonove) za odabrani akord, pri čemu je vidljivo kako izgleda prstohvat određenoga akorda,

preko unaprijed upisanoga redoslijeda akorda tako da je bitno samo da korisnik u određenom tempu prelazi preko ekrana da bi akordijska pratnja bila korektna; zatim da ipak mora jednom rukom birati akorde dok drugom imitira trzanje žica, do najzad potpune simulacije sviranja gitare tako da preciznim dodirivanjem pozicija na vratu gitare sa ili bez trzanja uređaj reproducira točno određene tonove. Premda se već i ritmičnim prelaskom prstiju preko ekrana, kad je poredak akorda već upisan, zadovoljava forma akordijske pratnje, takvo korištenje uređaja još uvijek nije sviranje jer ne postoji svijest „svirača“ koji se tonovi izvode, a nije ni dosegnuta potrebna koordinacija pokreta karakteristična za sviranje i potrebna za usklađenost zvuka pravoga glazbala.

Moguće je i sviranje sintesajzera kojem računalni program (RealGuitar) emitira zvuk gitare. Sporno je to što se tako ne vježba sviranje, pogotovo ne gitare, već se samo koristi tehničkim mogućnostima računalne tehnologije. Takvi programi obrazovno su potpuno irelevantni.

Na kraju, trebalo bi osmisliti multimedijску pjesmaricu koja bi pomoću računala primala signal i po mogućnosti davala korisniku povratnu informaciju o korektnosti izvođenja, pri čemu svakako treba dati prednost pravom glazbalu, a opisani računalni programi trebali bi donekle dati smjernice koje bi samo još trebalo didaktički dotjerati.

#### **4.3.2. Glazbeno opismenjivanje**

Učenje glazbene pismenosti analogno je učenju jezika jer se najprije mora sluhom „upiti“ glasovne, odnosno tonske odnose koji se tek upoznati mogu umno shvatiti, a po potrebi reproducirati i zapisati. Za takvo početno vježbanje glazbenoga opismenjivanja postoje brojni računalni programi za takozvani ear training kao što je, primjerice, Auralia ili Musition. Oni traže ponajprije prepoznavanje i to mjere, ritamskih figura, intervala, akorda, ljestvica, kadenca, harmonijskih progresija i slično, no postoji i mogućnost pjevanja na mikrofonski zadana notnoga materijala. Iako softveri koji su na slodobnom tržištu nisu obvezni biti didaktički oblikovani, ipak se uglavnom poštuje princip postupnosti jer je i logičan, a posebno je vrijedno istaknuti da se redovito iskorištava mogućnost računala da daje povratnu informaciju o točnosti bez koje se i ne bi događalo glazbeno opismenjivanje. Zapravo, računalno može rezultat ili prepoznavanja ili izvođenja glazbe prikazati daleko preciznije i točnije nego učitelj. Ovisno o tome kako je programirano, ono će se kruto i objektivno držati zadanih kriterija. Glazbene diktate, koji su najbolji način glazbenoga opismenjivanja, moguće je organizirati s vrlo preciznim uputama, primjerice, od vrste diktata

ili što se očekuje, do određivanja duljine glazbenoga odsječka ili broja njegova ponavljanja. Učitelj je nezamjenjiv samo kod nepredviđenih ili nepredvidivih situacija. S druge strane, računalo može biti uvijek raspoloživo za razliku od učitelja.

### 4.3.3. Glazbeno stvaralaštvo

Premda postoje i neke mogućnosti kolektivne improvizacije, glazbeno je stvaralaštvo neprimjereno za razredni ambijent i učioničku nastavu jer je estetsko „...percipiranje i doživljavanje, a napose estetsko stvaralaštvo više (...) nego ikoje drugo područje individualno uvjetovano i individualno obilježeno.“ (Pregrad 1963: 309). Autorstvo skladbi nikad ne potpisuje veća skupina ljudi. To što je tradicionalna narodna glazba obilježena samo geografskim pojmom za koji se procjenjuje da mu izvorno pripada nastanak pojedine skladbe, ne znači da je čitava regija ili barem selo kreativno sudjelovalo u glazbenom stvaranju, nego da je neki pojedinac izmislio cijelu skladbu ili neki njen dio te da se vremenom oblik skladbe i nehotečno „brusio“ do stanja u kojem je notno ili snimkom zabilježen i time donekle konzerviran jer se nadalje uglavnom imitira u jednom trenutku zatečena verzija.

Zanimljivo je da računalo može generirati i „informaciju“ ili kreaciju koja nije u njega upisana. Zapravo, postoje dvije mogućnosti: potpuno randomizirana kreacija ili kreacija nastala iz pravilnosti koje je izračunalo računalo u nekom broju primjera. Naime, osim što postoje brojni softveri koji služe glazbenicima kao pomoć u skladanju, postoje i oni koji su „...alat za skladanje bez potrebe za ljudskim nadzorom. Algoritmi na kojima su zasnovani ti alati su raznoliki: algoritmi zasnovani na stohastičkim procesima, evolucijski algoritmi, modeliranje glazbe pomoću gramatika, neuronske mreže itd.“ (Knezović i sur. 2012: 2). Računalo može, primjerice, Markovljevim lancima izračunati pravilnosti, odnosno matrice vjerojatnosti i vektora na temelju zadanoga skupa, poželjno većega, broja skladbi. Pritom softver može „uočavati“ frekvenciju pojavljivanja visine i trajanja pojedinačnih tonova, kao i sekvence tonova. Shodno rezultatima takve analize, računalo može generirati „vlastitu“ melodiju. Budući da je lijepe skladbe teško definirati, ipak je upitno hoće li ikad biti kreiran računalni program koji bi skladao originalnu i vrijednu glazbu na razini vrhunskih glazbenih umjetnika.

Glazbeno je stvaralaštvo neglazbeniku, pa čak i glazbenom amateru neka vrsta eksperimenta jer namjerno izaziva pojavu, točnije zvuk, premda ne provodi mjerenje, a rezultate vrednuje estetskim kriterijem koji nije jasan. Premda su računalni programi poput Sibeliusa ponajprije kreirani i namijenjeni pisanju notnih zapisa, zapravo bi za amatersko



glazbeno stvaralaštvo bili najučinkovitiji upravo takvi softveri. Naime, učenik bi mogao zapisati melodiju pa i pratnju te odabrati glazbala i poslušati kako bi ta njegova „skladba“ zvučala. Ovisno o glazbenom ukusu, mogao bi čak i sam ocijeniti dopadljivost, iako je onda nemoguće izbjeći subjektivnost. Postoje i druge, didaktičke mogućnosti iskorištavanja računala za glazbeno stvaralaštvo. Iako sigurno neće biti navedene sve opcije, neke bi od njih mogle biti da učenik ritmizira zadani verbalni tekst poštujući naglaske, dodaje melodiju već ritmiziranom verbalnom tekstu ili dovrši započetu melodiju, primjerice, drugu glazbenu rečenicu unutar glazbenog perioda. Računalo bi moglo pomoći samo da ozvuči u njega upisane podatke, odnosno da učenik čuje rezultat svog rada, no ne i da značajno evaluiira postignuća jer računalo ne može izreći svoje mišljenje, nego samo odrediti poštuje li se neki kriterij. Budući da kod skladanja postoji relativno malo strogih pravila, nužna je personalna ocjena vrijednosti uratka, vlastita ili tuđa.

#### **4.4. Multimedijski udžbenik za izvannastavne glazbene aktivnosti**

Prirediti udžbenik, priručnik, zbirku primjera ili bilo koji nastavni materijal za izvannastavne glazbene aktivnosti uvjerljivo je najviše problematično od uređivanja svih nastavnih medija. Takvo je realno stanje ne stoga što postoji neka nova nepoznata i već neopisana aktivnost, nego što nikad nije postojao propisani nastavni program ni kurikulum po kojem bi se autori nastavne građe za izvannastavne glazbene aktivnosti mogli ravnati. Rad učitelja u neobveznoj glazbenoj nastavi redovito je ovisio o njegovoj kreativnosti, domišljatosti, snalažljivosti, svestranosti, hrabrosti i brojnim drugim kvalitetama, među kojima i sposobnostima zabavljanja i motiviranja učenika. Pritom je opet multimedij najpogodniji nastavni medij koji bi mu mogao najviše pomoći, osobito u pribavljanju ideja, ali i njihovoj provedbi.

Budući da izvannastavne aktivnosti ne donose nikakvo novo glazbeno područje, za njih ne bi trebalo raditi sasvim novi već neopisani softver, nego bi ih trebalo obogatiti primjerima. Zapravo, opet bi trebalo razdvojiti učenički i učiteljski materijal. Učitelj bi trebao dobiti pregršt što bolje razrađenih mogućnosti među kojima bi odabrao ono što mu se dopadne. To bi radio s učenicima te bi im, eventualno, proslijedio odabrane nastavne materijale za rad kod kuće. Izvannastavne bi se glazbene aktivnosti mogle, dakle, baviti svim područjima nastave glazbe: glazbenim opismenjivanjem, pjevanjem, sviranjem, slušanjem glazbe, glazbenim stvaralaštvom i muzikološkim sadržajima, pa i plesom, premda on uglavnom spada u domenu nastavnoga predmeta tjelesne i zdravstvene kulture. Ako bi učitelj

bio spreman i znao plesati te metodički svoje umijeće prenijeti učenicima, multimedijски sadržaj mogao bi mu biti od koristi kako u odabiru glazbenih primjera i plesova te njihovu tumačenju i prikazu, tako i za glazbenu podlogu neophodnu kod javnoga izvođenja, što je vjerojatni smisao te aktivnosti. Kod uvjerljivo najčešćih izvannastavnih glazbenih aktivnosti školskoga pjevačkoga zbora te daleko malobrojnijih orkestara, multimedijски bi materijal zapravo trebao biti ogromna zbirka glazbenih primjera. Što će i kako će ponuđeni oblik biti iskorišten, treba prepustiti učitelju.

## LITERATURA

1. Abeles, H., & Porter, S. (1978) *The sex-stereotyping of musical instruments*. Journal of Research in Music Education, 26 (2), 65-75. doi: 10.2307/3344880
2. Aftab, P. (2003) *Opasnosti Interneta. Vodič za škole i roditelje*. Zagreb: Neretva.
3. Ambruš-Kiš, R., Janković, A., Mamić, Ž. (2013) *Glazbeni krug 1: udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za prvi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
4. Anić, Š., Klaić, N. i Domović Ž. (2002) *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani-plus.
5. Atanasov Piljek, D. (2014a) *Moja glazba 1: udžbenik glazbene kulture u prvom razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
6. Atanasov Piljek, D. (2014b) *Moja glazba 2: udžbenik glazbene kulture u drugom razredu osnovne škole.* Zagreb: Alfa.
7. Atanasov Piljek, D. (2014c) *Moja glazba 3: udžbenik glazbene kulture u trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
8. Bauer, W. I., Reese, S., & McAllister, P. A. (2003) *Transforming music teaching via technology: The role of professional development*. Journal of Research in Music Education, 51 (4), 289-301. doi: 10.2307/3345656
9. Bežen, A. (2004) „Put do izvrsnog udžbenika.“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 61-71.
10. Bognar, L. i Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Bottomore, T. B. (1977) *Sociologija kao društvena kritika*. Zagreb: Naprijed.
12. Bowen, W. G. (2013) *Higher Education in the Digital Age*. Princeton: Princeton University Press.
13. Brandão, M., Wiggins, G. i Pain, H. *Computers in Music Education*. Edinburgh: Division of Informatics, University of Edinburgh. Preuzeto 22. 06. 2014. s <http://doc.gold.ac.uk/~mas02gw/papers/AISB99c.pdf>
14. Bratanić, M. (1993) *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Bratanić, M. (2002) *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
16. Brdarić, R. (1986) *Pripremanje nastavnika za nastavu glazbene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

17. Breitenfeld, D. i Majsec Vrbanić, V. (2008) *Kako pomoći djeci glazbom? Paedomusicoterapia*. Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog izražavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži „Ruke“.
18. Cole, A., Conlon, T., Jackson, S., & Welch, D. (1994) *Information technology and gender. Problems and proposals*. *Gender and Education*, 6 (1), 77-85. doi: 10.1080/0954025940060106
19. Comber, A., Hargreaves, D., & Colley, C. (1997) *IT and Music Education*. *British Journal of Music Education*, 14 (2), 119-127.
20. Comber, C., Hargreaves, D. J., & Colley, A. (1993) *Girls, boys and technology in music education*. *British Journal of Music Education*, 10 (2), 123-134. doi: 10.1017/S0265051700001583
21. Cooper, J. & Weaver, K. (2003) *Gender and Computers: Understanding the Digital Divide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
22. Crowther, R. D., & Durkin, K. (1982). *Sex- and age-related differences in the musical behaviour, interests and attitudes towards music of 232 secondary school students*. *Educational Studies*, 8 (2), 131-139. doi: 10.1080/0305569820080206
23. Cvetković Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (2008) *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
24. Ćukušić, M. i Jadrić, M. (2012) *E-učenje: koncept i primjena*. Zagreb: Školska knjiga.
25. Delzell, J., & Leppla, D. (1992) *Gender association of musical instruments and preferences of fourthgrade students for selected musical instruments*. *Journal of Research in Music Education*, 40 (2), 93 –103.
26. Dictionary.com                      Preuzeto                      14.                      07.                      2015.                      s  
<http://dictionary.reference.com/browse/personal%20computer?s=t>
27. Dobrota, S. (2011) „*Primjena obrazovne tehnologije u glazbenoj nastavi*.“ U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Drugi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga. Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja. Pula, 23.-24. rujna 2011*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu, 73-83.
28. Dobrota, S. (2012) *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
29. Dobrota, S. i Tomaš, S. (2009) *Računalna igra u glazbenoj nastavi: Glazbena igra Orašar*. *Život i škola. Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 21 (1), 29-39.

30. Dobrota, S., & Reić Ercegovac, I. (2016) *Zašto volimo ono što slušamo: glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
31. Dvořak, V., Jeličić Špoljar, M., Kirchmayer Bilić, E. (2013a) *Allegro 4 u glazbenom svijetu: udžbenik glazbene kulture u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Dvořak, V., Jeličić Špoljar, M., Kirchmayer Bilić, E. (2013b) *Allegro 5 u glazbenom svijetu: udžbenik glazbene kulture u petom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Dvořak, V., Jeličić Špoljar, M., Kirchmayer Bilić, E. (2013c) *Allegro 6 u glazbenom svijetu: udžbenik glazbene kulture u šestom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
34. Dvořak, V., Jeličić Špoljar, M., Kirchmayer Bilić, E. (2013d) *Allegro 7 u glazbenom svijetu: udžbenik glazbene kulture u sedmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
35. Dvořak, V., Jeličić Špoljar, M., Kirchmayer Bilić, E. (2013e) *Allegro 8 u glazbenom svijetu: udžbenik glazbene kulture u osmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
36. Edwards, A. (2012) *New Technology and Education. Contemporary issues in education studies*. London: Continuum International Publishing Group.
37. Eggebrecht, H. H. i Dahlhaus, C. (2009) *Što je glazba?* Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.
38. Enders, B. (2004) *Glazbeno obrazovanje i novi mediji*. Tonovi. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga, 42/43, 3-21.
39. Faullend Heferer, V. (2009) *Skupna nastava instrumenta ili alternativna glazbena pedagogija*. Tonovi. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga, 53, 75-88.
40. Filipović, V. i sur. (1989) *Filozofijski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
41. Flores, L. V., Vicari, R. M. i Pimenta, M. S. *Some Heuristics for the Development of Music Education Software: First Steps Towards a Methodology*. Porto Alegre: Laboratório de Computação & Música. Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Preuzeto 23. 06. 2014. s [http://gsd.ime.usp.br/~lku/site-sbcm/2001/papers/dLuciano\\_Flores.pdf](http://gsd.ime.usp.br/~lku/site-sbcm/2001/papers/dLuciano_Flores.pdf)

42. Fortney, P., Boyle, J., & DeCarbo, N. (1993) *A study of middle school band students instrument choices*. *Journal of Research in Music Education*, 41 (1), 28 –39.
43. Gašparđi, A., Lazarić, T., Raguž, N., Štefanac, Z. (2014a) *Svijet glazbe 4: udžbenik za glazbenu kulturu u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
44. Gašparđi, A., Lazarić, T., Raguž, N., Štefanac, Z. (2014b). *Svijet glazbe 5: udžbenik za glazbenu kulturu u petom razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
45. Gašparđi, T. Lazarić, N. Raguž, Z. Štefanac (2014c) *Svijet glazbe 6: udžbenik za glazbenu kulturu u šestom razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
46. Gašparđi, T. Lazarić, N. Raguž, Z. Štefanac (2014d) *Svijet glazbe 7: udžbenik za glazbenu kulturu u sedmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
47. Gehrmann, S. (2004) „*Novi mediji i ključne sposobnosti. Razmišljanja o spornom konceptu.*“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 83-92.
48. Glasser, W. (2004) *Teorija izbora – nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
49. Grgin, T. (2004) *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
50. Grinder, J. i Bostic St.Clair, C. (2012) *Promjena i mogućnost izbora*. Zagreb: Veble commerce.
51. Harland, J. (2000). *Arts Education in Secondary School: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER.
52. Haughland, S. (1992) *The effect of computer software on preschool children's developmental gains*. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3 (1), 15-30.
53. Henderson, C. (2000) *Music technology and gender In 'Learning technologies teaching and the future of schools: conference proceedings' of the 16th Australasian Computers in Education Conference (CD-ROM)*. Richmond Vic: Computing in Education Group of Victoria.
54. Hentig, H. v. (1997) *Humana škola. Škola mišljena na nov način*. Zagreb: Educa.
55. Hewitt, G. (1978) *How To Sing*. London: Elm Tree Books.
56. Hewitt, M. (2009) *Composition for Computer Musicians*. Boston: Course Technology, a part of Cengage Learning.
57. Hewitt, M. (2011) *Harmony for Computer Musicians*. Boston: Course Technology, a part of Cengage Learning.

58. Ho, W.-C. (2007) *Music students' perception of the use of multi-media technology at the graduate level in Hong Kong higher education*. *Asia Pacific Education Review*, 8 (1), 12-26. doi: 10.1007/BF03025830
59. Honig, A. S. (1985) *Singing with infants and toddlers*. Preuzeto 12.12.2015. s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352184.pdf>
60. Jandrašek, V., Ivaci, J. (2013a) *Razigrani zvuci 1: udžbenik glazbene kulture u prvom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
61. Jandrašek, V., Ivaci, J. (2013b) *Razigrani zvuci 2: udžbenik glazbene kulture u drugom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
62. Jandrašek, V., Ivaci, J. (2013c) *Razigrani zvuci 3: udžbenik glazbene kulture u trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
63. Jerković, J. (2001) *Osnove dirigiranja II. Interpretacija*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
64. Jurić, V. (2004) „Može li udžbenik podržati otvorenost nastave.“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 55-60.
65. Knezović, T., Miloš, A., Rubeša, D., Skoko, A. i Valput, D. (2012) *Skladanje glazbe pomoću računala temeljeno na Markovljevim lancima*, [https://www.fer.unizg.hr/download/repository/Skladanje\\_glazbe\\_pomocu\\_racunala\\_temeljeno\\_na\\_Markovljevim\\_lancima.pdf](https://www.fer.unizg.hr/download/repository/Skladanje_glazbe_pomocu_racunala_temeljeno_na_Markovljevim_lancima.pdf)
66. Kovačević, K. (ur.) *Muzička enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*. 2. izd., Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, Sv. 2. 1974.
67. Koza, J. (1993) *The „Missing Males“ and other gender issues in music education: evidence from the Music Supervisors' Journal, 1914-1924*. *Journal of Reseach in Music Education*, 41 (3), 212-232.
68. Krüger, S. E., Fritsch, E. F., Flores, L. V., Grandi, R. H., Santos, T. R. d., Hentschke, L. i Viccari, R. M. *Developing a Software for Music Education: an Interdisciplinary Project*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Preuzeto 23. 06. 2014. s [http://compmus.ime.usp.br/sbcm/1999/papers/Susana\\_Kruger.pdf](http://compmus.ime.usp.br/sbcm/1999/papers/Susana_Kruger.pdf)
69. Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. i Woody, R. H. (2012) *Psihologija za muzičare. Razumevanje i sticanje veština*. Novi Sad: Psihopolis.
70. Lucas, B., Claxton, G. i Spencer, E. (2013) *Expansive education: teaching learners for the real world*. Camberwell: McGraw – Hill Education.

71. Lučić, F. (1943) *Elementarna teorija glasbe i pjevanja*. Zagreb: Tisak i naklada knjižare St. Kugli.
72. Lull, J. (1985) *On the communicative properties of music*. *Communication Research*, 12, 363-372. doi: 10.1177/009365085012003008
73. Malić, J i Mužić V. (1990) *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
74. Malić, J. (1986) *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.
75. Mamić, Ž., Janković, A., Ambruš-Kiš, R. (2013a) *Glazbeni krug 2: udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
76. Mamić, Ž., Janković, A., Ambruš-Kiš, R. (2013b) *Glazbeni krug 3: udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
77. Marić, S., Ščedrov, Lj. (2013) *Glazbena petica: udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
78. Matijević, M. (2004) „*Udžbenik u novom medijskom okruženju*.“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 73-82.
79. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011) *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
80. Mattes, W. (2007) *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
81. Mehl, M. (2009) *Cultural Translation in Two Directions: The Suzuki Method in Japan and Germany*. *Research and Issues in Music Education*, 7 (1), 1-25.
82. Messineo, M., & DeOllos, O. (2005) *Literacy, gender differences, race*. *College Teaching*, 53 (2), 50.
83. Mijatović, A. (2004) „*Treća generacija udžbenika*.“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 11-21.
84. Mladinić, I. (2002) *Glazba i kompjutor*. *Tonovi*. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga, 40, 28-34.
85. Moxley, R., Warash, B., Coffman, G., Brinton, K. & Concannon, K. (1997) *Writing development using computers in a class of three-year-olds*. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8 (2/3), 133-164.
86. Mužić, V. i Rodek, S. (1987) *Kompjutor u preobražaju škole*. Zagreb: Školska knjiga.
87. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2013) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto 15. 12. 2015. s <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=20542>
88. Negroponte, N. (2002) *Biti digitalan*. Zagreb: SysPrint.



89. O'Neill, S. A. (1997). *Gender and music*. In D. J. Hargreaves and A. C. North (ur.), *The social psychology of music* (pp. 46-63). Oxford: Oxford University Press.
90. Pataki, S. (1963) „*Cilj i zadaci odgoja*.“ U: Pataki, S. (ur.) *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 39-47.
91. Pataki, S., Tkalčić, M., Defrančeski A., i Demarin, J. (1939) *Pedagogijski leksikon*. Zagreb: Minerva nakladna knjižara.
92. Petrović, T. (2009) *Osnove teorije glazbe*. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.
93. Poljak, V. (1980) *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
94. Poljak, V. (1991) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
95. Požgaj, J. (1951) „*Metodika nastave pjevanja*.“ U: Šimleša, P. *Metodika nastave zemljopisa, povijesti, pjevanja, crtanja, ručnog rada i lijepog pisanja u osnovnoj školi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 111-134.
96. Pranjić, M. (2013) *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
97. Pregrad, Z. (1963) „*Estetski odgoj*.“ U: Pataki, S. (ur.) *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 301-316.
98. Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
99. Previšić, V. (1979) „*Doprinosi međunarodnoj suradnji u odgoju i obrazovanju*.“ U: Šoljan, N. N. i Pivac, J. (ur.) *Znanost i obrazovanje*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Pedagoško-književni zbor, savez pedagoških društava SR Hrvatske, 91-96.
100. Previšić, V. (1987) *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Zagreb: Školske novine.
101. Previšić, V. (1992) „*Alternativne škole: teorijska polazišta i praktični dosezi*.“ U: Ličina, B., Previšić, V. i Vučak, S. (ur.) *Prema slobodnoj školi*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 13-19.
102. Previšić, V. (2007) „*Pedagogija i metodologija kurikuluma*.“ U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga, 15-37.
103. Previšić, V. (2007) „*Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*.“ U: Previšić, V., Šoljan, N. N. i Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija: prema*

- cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Sv. 1. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, xv-xxiv.
104. Pulišelić, S. (1977) *Osnove sociologije*. Zagreb: Narodne novine.
  105. Quinlan, O. (2014). *The Thinking Teacher*. Bancyfelin: Independent Thinking Press.
  106. Raguž, N., Lazarić, T., Štefanac, Z., Gašpari, A. (2014) *Svijet glazbe 8: udžbenik za glazbenu kulturu u osmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
  107. Ranogajec, J. (2007) *Suzukijeva metoda u glazbenom podučavanju*. Tonovi. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga, 50, 60-68.
  108. Reese, S., & Rimington, J. (2000) *Music technology in Illinois public schools*. UPDATE: Applications of Research in Music Education, 18 (2), 27-32. doi: 10.1177/875512330001800206
  109. Reeves, T. *Evaluating What Really Matters in Computer-Based Education*. University of Georgia. Preuzeto: 23. 06. 2014. s <http://eduworks.com/Documents/Workshops/EdMedia1998/docs/reeves.html>
  110. Rheinberg, F. (2004) *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
  111. Rojko, P. (1996) *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
  112. Rojko, P. (2011) *Plaidoyer za izravno učenje glazbe*. Tonovi. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga, 58, 32-41.
  113. Rooksby, R. (2004) *Melody. How to write great tunes*. San Francisco: Backbeat Books.
  114. Rosandić, D. (2004) „*Vrste udžbenika i metodički sustavi*.“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 45-53.
  115. Ross, M. (1995). *What's wrong with school music?* British Journal of Music Education, 12, 185-201. doi: 10.1017/S0265051700002692
  116. Ross, M. (1998). *Missing solemnity: Reforming music in schools*. British Journal of Music Education, 15, 255-262. doi: 10.1017/S026505170000393
  117. Rudolph, T., Richmond, F., Mash, D., Webster, P., Bauer, W., Walls, K. (2005) *Technology Strategies for Music Education*. Hal Leonard Corporation.
  118. Sahlberg, P. (2012) *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga.

119. Savage, J. (2005) *Information Communication Technologies as a Tool for Re-imagining Music Education in the 21st Century*. International Journal of Education & the Arts, 6 (2), 1-12.
120. Sekulić-Majurec, A. (2004) „*Suvremeni udžbenik u virtualnom okružju.*“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 93-98.
121. Sikirica, J., Marić, S. (2013) *Glazbena šestica: udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za šesti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
122. Sikirica, J., Stojaković, S., Miljak, A. (2013) *Glazbena četvrtica: udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
123. Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006) *A guide to developing the ICT curriculum for early childhood education*. UK: Trentham books.
124. *Software Information Industry Association*. (2000). 2000 Research report on the effectiveness of technology in schools: Executive summary. Preuzeto 20.12.2015. s <http://www.siiia.net/estore/ref-00-summary.pdf>
125. Stephen, C., & Plowman, L. (2003) *Information and communication technologies in pre-school settings: A review of the literature*. International Journal of Early Years Education, 11 (3), 223-234.
126. Stevanović, M. (2001) *Udžbenik u kvalitetnoj nastavi*. Tešanj: Centar za kulturu i obrazovanje.
127. Stipčević, E. (2004) „*Suvremeni udžbenik glazbene kulture.*“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 199-203.
128. Sučić, G. i Gašpari, A. (2011) „*From the Traditional Textbook-Based Approach to Contemporary E-Learning in Music Education.*“ U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja*. Drugi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga, Pula, 23.-24.9.2011., 123-138.
129. Šćedrov, Lj., Marić, S. (2013a) *Glazbena sedmica: udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
130. Šćedrov, Lj., Marić, S. (2013b) *Glazbena osmica: udžbenik glazbene kulture s 4 CD-a za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
131. Šimleša, P. (1963) „*Analiza nastavnog procesa.*“ U: Pataki, S. (ur.) *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 110-127.

132. Šimleša, P. (1963) „*Didaktika. Didaktički principi. Princip individualizacije nastave.*“ U: Pataki, S. (ur.) *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 141-144.
133. Škrbina, D. (2013) *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veble commerce.
134. Šoljan, N. N. (1979) „*Prema novoj znanstvenoj politici u odgoju i obrazovanju. Problemi znanstvene politike i istraživanja odgoja i obrazovanja.*“ U: Šoljan, N. N. i Pivac, J. (ur.) *Znanost i obrazovanje*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Pedagoško-književni zbor, savez pedagoških društava SR Hrvatske, 17-46.
135. Taylor, J., & Deal, J. (2000) *Integrating technology into the K-12 music curriculum: A national survey of music teachers*. Poster session presented at the annual meeting of the Association for Technology in Music Instruction, Toronto, Canada.
136. Terhart, E. (2001) *Metode poučavanja i učenja. Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
137. Tomaš, S., Dobrota, S. (2015) „*Oblikovanje glazbene priče Peća i vuk u sustavu e-učenja Moodle.*“ U: Dumančić, M., Zovko, V. (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja. V. simpozij: IKT u odgoju i obrazovanju*. Konferencija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Opatija, 13.-15.4.2015., 44-53.
138. Vejić, J. (2004) „*Od klasične ka virtualnoj učionici – od klasičnog ka suvremenom udžbeniku.*“ U: Halačev, S. (ur.) *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 99-107.
139. Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012) *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja. Mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Odjel za glazbu.
140. Volman, M., & vanEck, E. (2001) *Gender equity and information technology in education: The second decade*. *Review of Educational Research*, 71 (4), 613-635. doi: 10.3102/00346543071004613
141. Vuk-Pavlović, P. (1996) *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
142. Webster, P. (2002) *Historical perspectives on technology and music*. *Music Educators Journal*, 89 (1), 38-43. doi: 10.2307/3399883

143. Wiburg, K. (1994/95) *Gender issues, personal characteristics, and computing*. The Computing Teacher. Journal of the International Society for Technology in Education, 22 (4), 7-10.
144. Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (2010) Narodne novine 27/10, 55/11, 101/13 Preuzeto 17. 11. 2013. s [http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010\\_03\\_27\\_644.html](http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_03_27_644.html)

## PRILOZI

### Prilog 1. Popis tablica

Tablica 1. <i>Struktura uzorka učenika s obzirom na dob i spol</i> .....	84
Tablica 2. <i>Struktura uzorka učitelja s obzirom na radno iskustvo</i> .....	85
Tablica 3. <i>Glazbala koja sviraju učenici</i> .....	85
Tablica 4. <i>Razlike u učestalosti bavljenja glazbenim aktivnostima izvan obvezne nastave između učenika i učenica</i> .....	86
Tablica 5. <i>Razlike u učestalosti bavljenja glazbom s obzirom na dob</i> .....	89
Tablica 6. <i>Sadržaji koje bi učenici željeli naučiti uz pomoć računalnih programa (interneta)</i> .....	100
Tablica 7. <i>Nastavni mediji koje bi učenici uveli ili izbacili iz nastave glazbene kulture</i> .....	101
Tablica 8. <i>Učestalost korištenja glazbala u nastavi (frekvencije i prosječne vrijednosti)</i> .....	103
Tablica 9. <i>Koeficijenti korelacije između duljine radnog iskustva i učestalosti korištenja glazbala u nastavi</i> .....	103
Tablica 10. <i>Učestalost korištenja ostalih nastavnih medija u nastavi glazbene kulture</i> .....	104
Tablica 11. <i>Koeficijenti korelacije između duljine radnog iskustva i korištenja računala</i> .....	106
Tablica 12. <i>Rang nastavnih područja s obzirom na važnost/korisnost primjene računala</i> .....	107
Tablica 13. <i>Učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za pjevanje s učenicima</i> .....	109
Tablica 14. <i>Učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za sviranje s učenicima</i> .....	109
Tablica 15. <i>Učestalost upotrebe različitih nastavnih medija za glazbeno stvaralaštvo</i> .....	110
Tablica 16. <i>Udio pjevanja u udžbenicima glazbene kulture od 1. do 3. razreda osnovne škole</i> .....	157
Tablica 17. <i>Udio muzikoloških sadržaja u udžbenicima glazbene kulture od 1. do 3. razreda osnovne škole</i> .....	159
Tablica 18. <i>Udio pjevanja u udžbenicima glazbene kulture od 4. do 8. razreda osnovne škole</i> .....	288
Tablica 19. <i>Udio muzikoloških sadržaja u udžbenicima glazbene kulture od 4. do 8. razreda osnovne škole</i> .....	289

## **Prilog 2. Popis slika**

Slika 1. Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti pjevanja u školskom zboru .....	86
Slika 2. Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti pjevanja u zboru izvan škole .....	87
Slika 3. Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti samostalnoga pjevanja.....	87
Slika 4. Razlike između dječaka i djevojčica u učestalosti plesanja .....	88
Slika 5. Razlike u učestalosti sviranja s obzirom na dob učenika.....	89
Slika 6. Razlike u učestalosti pjevanja u školskom zboru s obzirom na dob učenika .....	90
Slika 7. Razlike u učestalosti skladanja s obzirom na dob učenika .....	90
Slika 8. Razlike u učestalosti slušanja glazbe po vlastitom izboru s obzirom na dob učenika	91
Slika 9. Učestalost korištenja udžbenika glazbene kulture kod kuće s obzirom na dob .....	92
Slika 10. Učestalost pisanja domaće zadaće iz glazbene kulture .....	93
Slika 11. Samoprocjena glazbene darovitosti s obzirom na spol.....	94
Slika 12. Učestalost korištenja računala u slobodno vrijeme, za potrebe glazbene kulture i drugih nastavnih predmeta.....	95
Slika 13. Učestalost korištenja računala za potrebe glazbene kulture s obzirom na samoprocjenu glazbene darovitosti.....	96
Slika 14. Poznavanje glazbenih računalnih programa s obzirom na dob (razred) .....	97
Slika 15. Poznavanje glazbenih računalnih programa s obzirom na samoprocjenu glazbene darovitosti.....	98
Slika 16. Želja za korištenjem glazbenih računalnih programa s obzirom na dob (razred) ...	99
Slika 17. Želja za korištenjem glazbenih računalnih programa s obzirom na samoprocjenu glazbene darovitosti .....	99
Slika 18. Raspodjela rezultata procjene informatičke pismenosti .....	104
Slika 19. Zastupljenost glazbenih računalnih programa koje nastavnici koriste .....	105
Slika 20. Načini korištenja računala.....	107
Slika 21. Korištenje solmizacije i glazbene abecede za vježbanje pjevanja učenika.....	108
Slika 22. Provođenje glazbenih diktata.....	108
Slika 23. Potrebno učeničko poznavanje muzikoloških podataka.....	110

### Prilog 3. Anketni upitnik za učenike

#### UPITNIK O KORIŠTENJU NASTAVNIH MEDIJA

*Drage učenice i učenici!*

*Pred Vama je anketa čija je svrha prikupljanje podataka, mišljenja i stanovišta sa svrhom izrade znanstvenog rada o potrebitosti i učinkovitosti nastavnih medija. Vaša je anonimnost zajamčena te Vas stoga molim za što preciznije i iskrenije sudjelovanje u anketi. Svaki je Vaš odgovor važan i bit će ozbiljno razmotren. Za pažljivo ispunjavanje upitnika potrebno je otprilike 10 minuta.*

*Hvala na strpljenju i suradnji!*

*Darko Novosel*

*Zaokruži slovo ispred odgovora ili dopiši na crtu ako je potrebno.*

*Tamo gdje je posebno napomenuto, moguće je zaokružiti i više odgovora.*

1. Spol:

a) muški

b) ženski

2. Koji razred osnovne škole pohadaš?

a) Peti

b) Šesti

c) Sedmi

d) Osmi

3. Ideš li i u glazbenu školu?

a) Ne

b) Da. U (koji) \_\_\_\_\_ razred. Sviram (koje glazbalo?) \_\_\_\_\_

4. Zaokruži odgovarajući broj ovisno o tome koliko se često baviš glazbom i pored obvezne nastave? (moguće zaokružiti i više odgovora) (1=nikada; 2=rijetko; 3=ponekad; 4=često)

	nikada	rijetko	ponekad	često
Sviram. Upiši koje glazbalo.	1	2	3	4
Pjevam u školskom zboru	1	2	3	4
Pjevam u zboru izvan škole	1	2	3	4
Pjevam samostalno	1	2	3	4
Plešem	1	2	3	4
Skladam	1	2	3	4
Slušam glazbu (koju ja želim)	1	2	3	4

5. Koliko se često koristiš udžbenikom glazbene kulture kod kuće?

a) Nikada

b) Rijetko

c) Ponekad

d) Često



6. Za što tebi služi udžbenik iz glazbene kulture? (moguće zaokružiti i više odgovora)

a) Za uvježbavanje pjevanja „po notama“

b) Za pjevanje

c) Za sviranje

d) Za skladanje

e) Za postavljanje pitanja o skladbama koje su na CD-u

f) Da bih naučio/naučila neke podatke o skladateljima, skladbama, iz povijesti glazbe i slično

g) Ničemu

7. Smatraš li sebe glazbeno darovitim/darovitom?

a) Da

b) Ne

c) Osrednje

8. Koliko često pišeš zadaću iz glazbene kulture?

a) Nikada

b) Vrlo rijetko

c) Rijetko

d) Često

e) Vrlo često

9. Koliko se često služiš računalom kod kuće u slobodno vrijeme?

a) Nikada

b) Vrlo rijetko

c) Rijetko

d) Često

**Ako si na 9. pitanje zaokružio/zaokružila odgovor a), preskoči 10. i 11. pitanje.**

10. Koliko se često služiš računalom kod kuće za potrebe nastave glazbene kulture?

a) Nikada

b) Vrlo rijetko

c) Rijetko

d) Često

11. Koliko se često služiš računalom kod kuće za potrebe nastave ostalih predmeta?

a) Nikada

b) Vrlo rijetko

c) Rijetko

d) Često

12. Znaš li se koristiti glazbenim računalnim programima? Kojima?

a) Da \_\_\_\_\_

b) Ne

13. Želiš li se koristiti glazbenim računalnim programima (za skladanje, za pjevanje i sl.)?

a) Da

b) Ne

14. Smatraš li potrebnim upotrebu računala u nastavi glazbe?

- a) **Da**
- b) **Ne**

15. Što bi želio naučiti uz pomoć računalnih programa (interneta)? (**moгуće zaokružiti i više odgovora**)

- a) **Pjevanje po notama**
- b) **Raspoznavanje tonova melodije koju čujem**
- c) **Pjevanje**
- d) **Sviranje**
- e) **Skladanje**
- f) **Podatke o skladbama, skladateljima, povijesti glazbe i slično**
- g) **Ništa**

16. Treba li ti za potrebe nastave glazbe povezanost s internetom?

- a) **Da**
- b) **Ne**

17. Treba li ti za potrebe ostalih predmeta povezanost s internetom?

- a) **Da**
- b) **Ne**

18. Što od navedenog smatraš da bi trebalo izbaciti iz nastave glazbene kulture? (**moгуće zaokružiti i više odgovora**)

- a) **Udžbenik**
- b) **Školsku ploču i kedu**
- c) **Kasetofon**
- d) **Televizor**
- e) **Radio**
- f) **Računalo**
- g) **Časopise i/ili novine**
- h) **Modulatore**
- i) **Pjesmarice**
- j) **Priručnik**
- k) **Početnice**
- l) **Nešto drugo. Što? \_\_\_\_\_**

19. Što od navedenog smatraš da bi trebalo uvesti u nastavu glazbene kulture? (**moгуće zaokružiti i više odgovora**)

- a) **Udžbenik**
- b) **Školsku ploču i kedu**
- c) **Kasetofon**
- d) **Televizor**
- e) **Radio**
- f) **Računalo**
- g) **Časopise i/ili novine**
- h) **Modulatore**
- i) **Pjesmarice**
- j) **Priručnik**

**k) Početnice**

**l) Nešto drugo. Što? \_\_\_\_\_**

**Upitnik je završen.**

**Još jednom hvala na trudu.**

## Prilog 4. Anketni upitnik za učitelje

### UPITNIK O KORIŠTENJU NASTAVNIH MEDIJA

*Poštovane kolegice i kolege!*

*Pred Vama je anketa čija je svrha prikupljanje podataka, mišljenja i stavova sa svrhom izrade znanstvenog rada o potrebitosti i učinkovitosti nastavnih medija. Vaša anonimnost je zajamčena te Vas stoga molim za što preciznije i iskrenije sudjelovanje u anketi. Svaki je Vaš odgovor važan i bit će ozbiljno razmotren. Za pažljivo ispunjavanje upitnika potrebno je oko 15 minuta.*

*Hvala na strpljenju i suradnji!*

*mr. sc. Darko Novosel*

*Molim, zaokružite slovo ispred odgovora ili dopišite na crtu ako je potrebno.*

*Tamo gdje je posebno napomenuto, treba zaokružiti samo jedan odgovor, inače je moguće zaokružiti više odgovora.*

1. Koja je vrsta škole u kojoj trenutno radite?

- a) Osnovna općeobrazovna škola
- b) Osnovna glazbena škola
- c) Srednja općeobrazovna škola (gimnazija)
- d) Srednja glazbena škola
- e) Visokoškolska ustanova

2. Koji nastavni predmet predajete?

- a) Glazbena kultura
- b) Solfeggio
- c) Glazbena umjetnost
- d) Neki drugi glazbeno-teorijski predmet. Koji? \_\_\_\_\_

3. Upišite broj godina radnog iskustva: \_\_\_\_\_

4. Zaokružite broj ovisno o tome koliko se često služite glazbalom u nastavi (1=nikada; 2=rijetko; 3=ponekad; 4=često)

	nikada	rijetko	ponekad	često
Glasovir	1	2	3	4
Pijanino	1	2	3	4
Električni pijanino	1	2	3	4
Synthesizer	1	2	3	4
Gitara	1	2	3	4
Neki koji nije naveden (upiši koji) _____	1	2	3	4

5. Zaokružite broj ovisno o tome koliko se često služite ostalim nastavnim medijima u nastavi glazbene kulture (1=nikada; 2=rijetko; 3=ponekad; 4=često) (moguće je zaokružiti više odgovora)

	nikada	rijetko	ponekad	često
Udžbenik	1	2	3	4
Školska ploča i kreda	1	2	3	4
Gramofon	1	2	3	4
Kasetofon	1	2	3	4

CD-player	1	2	3	4
Televizor	1	2	3	4
Radio	1	2	3	4
Računalo	1	2	3	4
Časopise i/ili novine	1	2	3	4
Modulatore	1	2	3	4
Pjesmarice	1	2	3	4
Priručnike	1	2	3	4
Početnice	1	2	3	4

6. Vježbate li pjevanje svojih učenika solmizacijom? (odaberite jedan odgovor koji smatrate najvažnijim ili najčešćim)

- a) Da, uz pomoć udžbenika
- b) Da, uz pomoć modulatora
- c) Da, uz pomoć računala
- d) Ne, jer to nije predviđeno nastavnim programom
- e) Ne, jer smatram da to učenicima nije potrebno

7. Vježbate li pjevanje svojih učenika glazbenom abecedom? (odaberite jedan odgovor koji smatrate najvažnijim ili najčešćim)

- a) Da, uz pomoć udžbenika
- b) Da, uz pomoć modulatora
- c) Da, uz pomoć računala
- d) Ne, jer to nije predviđeno nastavnim programom
- e) Ne, jer smatram da to učenicima nije potrebno

8. Radite li glazbene diktate sa svojim učenicima? (odaberite jedan odgovor koji smatrate najvažnijim ili najčešćim)

- a) Da i to tako da ja sviram
- b) Da, uz pomoć glazbenih snimaka koje puštam s (upisati uređaj) \_\_\_\_\_
- c) Ne radim glazbene diktate jer nisu predviđeni nastavnim programom
- d) Ne radim glazbene diktate jer smatram da nisu učenicima potrebni

9. Čime se služite kad u nastavi pjevate s učenicima?

	nikada	rijetko	ponekad	često
Udžbenikom kao pjesmaricom	1	2	3	4
Udžbenikom u kojem su korisne/nužne upute za pjevanje učenika	1	2	3	4
Notnim zapisima iz raznih pjesmarica	1	2	3	4
Notnim zapisima koje sam/sama ispisujem	1	2	3	4
Pjevam s učenicima za vrijeme nastave	1	2	3	4

10. Čime se služite kad u nastavi svirate s učenicima?

	nikada	rijetko	ponekad	često
Udžbenikom kao zbirkom skladbi	1	2	3	4
Udžbenikom u kojem su korisne/nužne upute za sviranje učenika	1	2	3	4
Notnim zapisima iz raznih pjesmarica	1	2	3	4
Notnim zapisima koje sam/sama ispisujem na računalu. Upišite kojim programom?	1	2	3	4
_____				
Sviram s učenicima za vrijeme nastave	1	2	3	4

11. Čime se služite kad radite s učenicima glazbeno stvaralaštvo?

	nikada	rijetko	ponekad	često
Udžbenikom jer su u njemu vrlo jasni zadatci te korisne upute i informacije za glazbeno stvaralaštvo	1	2	3	4
Upotrebljavam svoju literaturu. Upišite koju? _____	1	2	3	4
Ne koristim se nikakvim sredstvima već sam izmišljam zadatke (improviziram)	1	2	3	4
Računalom. Kojim programom? _____	1	2	3	4
Glazbeno stvaralaštvo radim	1	2	3	4

12. Koristite li se pitanjima i zadacima u udžbeniku vezanim uz slušanje glazbe? (**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Da**
- b) **Ne, postavljam pitanja koja ja smatram potrebnim**
- c) **Kombiniram pitanja u udžbeniku sa svojim pitanjima**

13. Čitaju li ta pitanja učenici ili Vi? (**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Ja**
- b) **Učenici**
- c) **Nekad ja, nekad učenici**

14. Trebaju li Vaši učenici znati muzikološke podatke (npr. podatke o skladateljima, skladbama, glazbalima, izvođačkim sastavima, glazbenim vrstama, glazbenim oblicima, glazbenim stilovima i pravcima, karakteristikama različitih vrsta glazbe, teoriji glazbe i slično)? (**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Uopće ne trebaju**
- b) **Trebaju vrlo malo**
- c) **Trebaju prilično detaljno**
- d) **Trebaju vrlo detaljno**
- e) **Trebaju izuzetno detaljno**

15. Navedene muzikološke podatke Vaši učenici uče iz:

- a) **udžbenika**
- b) **bilježaka s nastave**
- c) **računala i interneta**
- d) **neke druge stručne literature. Koje? \_\_\_\_\_**

16. Zadajete li uopće domaće zadaće? (**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Da**
- b) **Ne**

**Ako ste na 16. pitanje zaokružili odgovor b), preskočite 17. pitanje.**

17. Koliko često zadajete učenicima domaću zadaću? (**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Vrlo rijetko**
- b) **Rijetko**
- c) **Često**
- d) **Vrlo često**

18. Zaokružite na skali kojom biste ocjenom ocijenili svoju informatičku pismenost (1=vrlo loša; 2=loša; 3=osrednja; 4=vrlo dobra; 5=odlična)

1      2      3      4      5

19. Kako upotrebljavate računalo?

- a) Upotrebljavam računalo za pripremu nastavnoga sata i popunjavanje pedagoške dokumentacije
- b) Upotrebljavam računalo za vrijeme nastavnoga sata
- c) Upotrebljavam računalo i za pripremu i za održavanje nastave
- d) Uopće ne upotrebljavam računalo

**Ako ste na 19. pitanje zaokružili odgovor d), preskočite 20. i 21. pitanje.**

20. Navedite koje računalne programe upotrebljavate.

---

---

21. Upotrebljavate li *glazbene* računalne programe? Navedite koje!

---

---

22. Služite li se internetom za potrebe pripreme nastave? (**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Da**
- b) **Ne**

23. Služite li se internetom tijekom nastave? (**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Da**
- b) **Ne**

24. Smatrate li upotrebu računala potrebnim/korisnim za održavanje svoje nastave?

(**zaokružiti samo jedan odgovor**)

- a) **Da**
- b) **Ne**

**Ako ste na 24. pitanje zaokružili odgovor b), preskočite 25. i 26. pitanje.**

25. Koje računalne programe smatrate potrebnim/korisnim za svoju nastavu?

---

---

26. Poredajte nastavna područja tako da broj jedan upišete za područje u kojem smatrate da je najviše potrebna/korisna upotreba računala u nastavi, a broj šest za područje za koje smatrate da bi računalo najmanje koristilo.

**Glazbeno opismenjivanje**      —  
**Pjevanje**      —  
**Sviranje**      —  
**Slušanje**      —  
**Glazbeno stvaralaštvo**      —  
**Muzikološki podaci**      —

27. Upišite, ako želite, koji bi računalni programi mogli pomoći navedenim područjima glazbene nastave.

**Glazbeno opismenjivanje** \_\_\_\_\_

**Pjevanje** \_\_\_\_\_

**Sviranje** \_\_\_\_\_

**Slušanje** \_\_\_\_\_

**Glazbeno stvaralaštvo** \_\_\_\_\_

**Muzikološki podaci** \_\_\_\_\_

28. Smatrate li da Vam je potrebna dodatna poduka za korištenje (glazbenih) računalnih programa? **(zaokružiti samo jedan odgovor)**

**a) Da**

**b) Ne**

29. Smatrate li da upotreba računala poboljšava kvalitetu glazbene nastave? **(zaokružiti samo jedan odgovor)**

**a) Da**

**b) Ne**

30. Što mislite, hoće li računalo u budućnosti biti uobičajeni nastavni medij u glazbenoj nastavi? **(zaokružiti samo jedan odgovor)**

**a) Hoće. Zašto?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**b) Neće. Zašto?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Upitnik je završen.*

*Još jednom hvala na trudu.*



## Prilog 5. Primjer evidencijske liste s rezultatima analize udžbenika

Glazbena petica			
Nastavno područje i karakteristike	Pronađeni sadržaj	Redaka	
Glazbeno opismenjivanje	Ritam	1. Pitanja i zadatak uočavanja broja izvedenih osminki i šesnaestinki (str. 18)	2
		2. Zadatak pljeskanja i traženja sinkopa (str. 20)	2
		3. Zadatak uočavanja sinkopa (str. 21)	2
		4. Zadatak uočavanja punktiranog ritma (str. 27)	1
		5. Zadatak uočavanja ispisane ritamske figure (str. 29)	1
		6. Zadatak prepoznavanja ritamske figure (str. 36)	1
		7. Zadatak prepoznavanja ritamske figure (str. 39)	1
	<b>Ukupno:</b>		<b>10</b>
Pjevanje	Autorske skladbe	1. Salmon: <i>Dobar dan</i> (str. 8, 9)	22
		2. Vilhar: <i>Po jezeru bliz' Triglava</i> (str. 30, 31)	31
		3. Brown: <i>Čujem ritam</i> (str. 36)	17
	<b>Ukupno:</b>		<b>70</b>
	Hrvatska narodna glazba	1. <i>Oj, molvarsko ravno polje</i> (str. 12)	11
		2. <i>Moja diridika</i> (str. 14)	29
		3. <i>Zginula je pikuša</i> (str. 16)	17
		4. <i>Raca plava</i> (str. 20)	17
		5. <i>Čiri, biri, bela</i> (str. 22, 23)	32
		6. <i>Spavaj mi, spavaj, Ančice</i> (str. 24)	26
		7. <i>Ja posijah repu</i> (str. 26)	23
		8. <i>O, pastiri</i> (str. 32)	23
		9. <i>Mamica su štrukle pekli</i> (str. 38)	29
		10. <i>Grad se beli</i> (str. 40)	26
		11. <i>Lepe ti je Zagorje zelene</i> (str. 42)	27
		12. <i>Rika je bili grad</i> (str. 56)	30
	<b>Ukupno:</b>		<b>290</b>
	Strana narodna glazba	1. <i>Stiže jesen</i> (str. 10)	28
		2. <i>Ptice se vraćaju</i> (str. 28)	22
		3. <i>Sretan Božić</i> (str. 34)	29
		4. <i>Jutarnji vjetar</i> (str. 44)	19
		5. <i>Minka</i> (str. 46)	29
		6. <i>U našem vrtu</i> (str. 48)	27
		7. <i>Ima baka kokota</i> (str. 50)	30
		8. <i>Palenta</i> (str. 52)	31
		9. <i>Simama kaa</i> (str. 54)	15
		10. <i>Mačji kanon</i> (str. 58)	21
11. <i>Nekoć davno</i> (str. 60)		33	
12. <i>Zelen papar</i> (str. 62)		20	
13. <i>Malo pjesme</i> (str. 64)		28	
14. <i>Gle, tamo usred polja</i> (str. 66)		31	
15. <i>Šalom</i> (str. 68)		15	
<b>Ukupno:</b>		<b>378</b>	

	Umjetnička glazba	1. Orff: <i>Ding, dong</i> (str. 18)	17	
	Ukupno:		<b>17</b>	
	Ostalo (nepoznato)	1. Zadatak pjevanja tradicijskih božićnih pjesama (str. 35)	1	
	Ukupno:		<b>1</b>	
	<b>Ukupno:</b>		<b>756</b>	
Sviranje	Udaraljki	1. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 12)	8	
		2. Zadatak sviranja „tjeloglazbe" uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 16)	7	
		3. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 23)	4	
		4. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 27)	3	
		5. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 28)	9	
		6. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 31)	4	
		7. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 35)	4	
		8. Zadatak sviranja „tjeloglazbe" uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 39)	3	
		9. Zadatak sviranja „tjeloglazbe" uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 51)	4	
		10. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 53)	2	
		11. Zadatak pljeskanja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 54)	6	
		12. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 63)	4	
		13. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 65)	4	
		14. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 67)	4	
		15. Zadatak pljeskanja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 69)	3	
		Ukupno:		<b>69</b>
		Melodijskih glazbala	1. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 8, 9)	7
			2. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 9)	10
			3. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 10)	6
			4. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 12)	2
			5. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 14)	3
			6. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 16)	3
			7. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 18)	3
			8. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 19)	6
			9. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 20)	3
			10. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 22)	6
			11. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 24)	6
	12. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 26)		5	
	13. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 28)		5	
	14. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 30)	8		
	15. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 32)	5		
	16. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 34)	6		
	17. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 36)	3		
	18. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 37)	16		
	19. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 38)	6		
	20. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 40)	6		
	21. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 42)	6		
	22. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 44)	3		
	23. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 46)	9		

		24. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 47)	8	
		25. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 48)	6	
		26. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 49)	6	
		27. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 50)	6	
		28. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 52, 53)	7	
		29. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 54)	3	
		30. Zadatak sviranja uz pjevanje prema notnom zapisu (str. 55)	7	
		31. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 58)	5	
		32. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 60)	5	
		33. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 62)	5	
		34. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 64)	6	
		35. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 66)	6	
		36. Zadatak sviranja uz pjevanje prema oznakama tonova (str. 68)	3	
		<b>Ukupno:</b>	<b>206</b>	
		<b>Ukupno:</b>	<b>275</b>	
Slušanje glazbe	Hrvatska narodna glazba	1. <i>Žita</i> (str. 15)	1	
		2. <i>Četvorka</i> (str. 25)	1	
		3. <i>Repa</i> (str. 27)	3	
		4. <i>Grad se beli</i> (str. 41)	2	
		5. <i>Podmostec</i> (str. 43)	1	
		6. <i>Katarina, zlata kći</i> (str. 57)	3	
		7. <i>Tararajčica</i> (str. 57)	3	
		8. <i>Raca plava</i> (str. 79)	4	
		9. <i>Kriči, kriči tiček</i> (str. 83)	2	
		<b>Ukupno:</b>	<b>20</b>	
		Strana narodna glazba	1. <i>Ob jezeru</i> (str. 31)	3
			2. <i>A soalin'</i> (str. 44)	2
			3. <i>Minka</i> (str. 47)	1
			4. <i>Tarantella</i> (str. 53)	3
			5. <i>Un poquito cantas (Malo pjesme)</i> (str. 65)	1
			6. <i>Havenu shalom aleichem (Nek bude mir)</i> (str. 69)	3
		<b>Ukupno:</b>	<b>13</b>	
		Umjetnička glazba	1. Bizet: <i>Arležanka, Preludij</i> (str. 11)	3
			2. Beethoven: <i>Simfonija br. 6 u F-duru, 5. stavak: Pastirska pjesma</i> (str. 13)	6
			3. Händel: <i>Muzika na vodi, suite br. 2: Bourrée</i> (str. 13)	17
			4. Beethoven: <i>Sonata u c-molu op. 13, 2. stavak: Adagio cantabile</i> (str. 17)	10
			5. Saint-Saëns: <i>Karneval životinja, Fosili</i> (str. 19)	3
			6. Orff: <i>Carmina burana, br. 6, Ples</i> (str. 19)	1
			7. Boccherini: <i>Gudački kvintet u E-duru, op. 11, br. 5, 3. stavak: Menuet</i> (str. 21)	1
			8. Purcell: <i>Didona i Eneja, uvertira operi</i> (str. 23)	3
			9. Beethoven: <i>Klavirska sonata u G-duru op. 79, 3. stavak (tema)</i> (str. 27)	5
			10. Musorgski: <i>Slike s izložbe, Bydlo</i> (str. 29, 31)	5
			11. Čajkovski: <i>Slatko sanjarenje</i> (str. 29)	5
			12. Bach: <i>Musette u D-duru</i> (str. 29)	7

13. Rossini: <i>Guillaume Tell</i> , uvertira (str. 31)	3	
14. Bach: <i>Druga suita za orkestar u h-molu</i> , 7. stavak: <i>Badinerie</i> (str. 33)	7	
15. Bach: <i>Slatkim zvucima slavim (In dulci jubilo)</i> (str. 35)	1	
16. Gershwin: <i>Imam ritam (I Got Rhythm)</i> (str. 36)	1	
17. Bach: <i>Dvoglasna invencija u d-molu</i> (str. 39)	3	
18. Brahms: <i>Mađarski ples br. 5</i> (str. 39)	2	
19. Donizetti: <i>Prognani u Sibir (Gli esiliati in Sibera)</i> (str. 47)	3	
20. Mozart: <i>Klavirska sonata u A-duru</i> , 1. stavak (str. 49)	3	
21. Dvořák: <i>Simfonija br. 9, Iz novoga svijeta</i> , 4. stavak (str. 49)	3	
22. Chopin: <i>Mazurka op. 7 br. 1</i> (str. 51)	2	
23. Rossini: <i>Duet mačaka</i> (str. 59)	4	
24. Naujalis: <i>Dream (San)</i> (str. 61)	2	
25. Chabrier: <i>Španjolska</i> (str. 63)	5	
26. Charpentier: <i>Te Deum</i> (str. 71)	16	
27. Beethoven: <i>Simfonija br. 9 u d-molu</i> , 4. stavak: <i>Oda radosti</i> (str. 72)	33	
28. Haydn: <i>Gudački kvartet u C-duru</i> , 2. stavak (str. 73)	35	
29. Papandopulo: <i>Sinfonietta za gudače</i> , 3. stavak: <i>Perpetuum mobile</i> (str. 74)	1	
30. Britten: <i>Simple Symphony</i> , 2. stavak: <i>Playful Pizzicato</i> (str. 74, 78)	5	
31. Grieg: <i>Peer Gynt</i> , suita br. 2: <i>Solvejgina pjesma</i> (str. 77)	2	
32. Paganini: <i>Capriccio u a-molu</i> , op. 1, br. 24 (str. 77)	4	
33. Mendelssohn: <i>Koncert za violinu i orkestar u e-molu</i> , 1. stavak (str. 78)	4	
34. J. C. Bach: <i>Koncert za violu i orkestar u c-molu</i> , 1. stavak (str. 80)	4	
35. Weber: <i>Allegretto ungarese</i> (str. 80)	3	
36. Mozart: <i>Duo za violinu i violu br. 2 u B-duru</i> , 1. stavak (str. 80)	3	
37. Saint-Saëns: <i>Karneval životinja, Labud</i> (str. 81)	2	
38. Čajkovski: <i>Varijacije na rokoko temu u A-duru</i> (str. 81)	3	
39. Saint-Saëns: <i>Karneval životinja, Slon</i> (str. 82)	3	
40. Dittersdorf: <i>Koncert za kontrabas i orkestar u Es-duru</i> , 1. stavak (str. 82)	2	
41. Rossini: <i>Sonata za violončelo i kontrabas</i> , 3. stavak (str. 82)	3	
42. Dvořák: <i>Gudački kvartet u F-duru (Američki)</i> , 1. stavak (str. 84)	2	
43. Boccherini: <i>Noćna glazba na madridskim ulicama</i> , 5. stavak: <i>Passa cale</i> (str. 85)	4	
44. Mozart: <i>Divertimento u D-duru</i> , 3. stavak (str. 85)	2	
<b>Ukupno:</b>	<b>236</b>	
Popularna glazba	1. Weiss/George: <i>Kako je divan ovaj svijet</i> (str. 9)	1
	2. The Beatles: <i>Eleanor Rigby</i> (str. 21)	3
	3. Creamer/Layton: <i>After You've Gone</i> (str. 79)	4
	4. Granda: <i>Cvijet cimeta</i> (str. 81)	4
	5. Freed/Brown: <i>The Woman in the Shoe</i> (str. 83)	2
<b>Ukupno:</b>	<b>14</b>	
Ostalo	1. Cossetto: <i>Moja diridika</i> (str. 15)	2
	2. Stomp: <i>Kuhinja (Kitchen)</i> (str. 37)	3
	3. Eolska harfa (str. 45)	1
	4. Morske orgulje u Zadru (str. 45)	1
	5. Harrison: <i>Jambo Bwana (Dobar dan, gospodine)</i> (str. 55)	2
	6. John/Rice: <i>Hakuna matata</i> (iz filma <i>Kralj lavova</i> ) (str. 55)	1

		7. Theodorakis: <i>Zorbin ples</i> (iz filma <i>Grk Zorba</i> ) (str. 67)	3
		8. Runjanin: <i>Lijepa naša domovino</i> (str. 70)	35
	<b>Ukupno:</b>		<b>48</b>
	<b>Ukupno:</b>		<b>331</b>
Glazbeno stvaralaštvo	Glazbeno stvaralaštvo	1. Zadatak dodavanja novog verbalnoga teksta pjesme (str. 9)	1
		2. Zadatak smišljanja verbalnoga teksta, glazbe i pokreta (str. 9)	1
		3. Zadatak dodavanja novog verbalnoga teksta pjesme (str. 26)	2
		4. Zadatak opisivanja božićnog ugođaja glazbom (str. 33)	5
		5. Pitanje o odabiru glazbenih sastavnica uz obrazloženje (str. 35)	4
		6. Zadatak skladanja melodije u pentatonici (str. 41)	2
		7. Zadatak dodavanja novog verbalnoga teksta pjesme (str. 44)	2
		8. Zadatak spajanja predloženih taktova u kanon i dodavanja verbalnoga teksta (str. 59)	8
	<b>Ukupno:</b>		<b>25</b>
Muzikološki sadržaji	Podatci o skladbi	1. Informacija o strukturi glazbenog oblika pjesme <i>Oj, molvarsko ravno polje</i> (str. 12)	1
		2. Informacija o strukturi glazbenog oblika pjesme <i>Moja diridika</i> (str. 15)	2
		3. Informacija o obradama pjesme <i>Minka</i> (str. 47)	2
		4. Objašnjenje verbalnoga teksta pjesme <i>Jambo Bwana</i> (str. 55)	3
		5. Informacija o eurovizijskoj himni (str. 71)	1
		6. Informacija o današnjoj njemačkoj himni (str. 73)	1
	<b>Ukupno:</b>		<b>10</b>
	Podatci o skladatelju	1. Informacija i fotografija udaraljki koje je kreirao C. Orff (str. 19)	10
		2. Informacija o Chopinovim mazurkama (str. 51)	2
		3. Popis skladatelja s izgovorom njihovih imena i prezimena (str. 87)	33
		4. Kratki životopisi 30 skladatelja (str. 88, 89, 90)	106
	<b>Ukupno:</b>		<b>151</b>
	Glazbala	1. Fotografija ngome, tradicijskoga tanzanijskoga glazbala (str. 55)	3
		2. Objašnjenja gudaćih glazbala uz fotografije (str. 74, 75)	78
		3. Objašnjenja violine uz fotografije (str. 76, 77)	72
		4. Objašnjenja načina sviranja gudaćih glazbala: pizzicato i arco (str. 78)	3
		5. Objašnjenje viole (str. 80)	5
		6. Objašnjenje violončela (str. 81)	15
		7. Objašnjenje kontrabasa (str. 82)	6
	<b>Ukupno:</b>		<b>182</b>
	Izvođački sastavi	1. Objašnjenje gudačkih komornih sastava i orkestra (str. 84)	30
		2. Objašnjenje i fotografija gudačkoga kvarteta (str. 84)	9
		3. Objašnjenje gudačkoga kvinteta (str. 85)	1
		4. Objašnjenje gudačkoga orkestra (str. 85)	3
<b>Ukupno:</b>		<b>43</b>	
Glazbene vrste	1. Informacija o musetteu (str. 29)	1	
	2. Objašnjenje mazurke (str. 51)	1	
	3. Informacije o taranteli (str. 53)	2	
	4. Informacije o plesanju sirtakija (str. 67)	2	
	5. Objašnjenje himne (str. 70)	1	
	6. Objašnjenje solističkoga koncerta uz fotografiju (str. 78)	12	

Ukupno:		<b>19</b>
Narodna glazba	1. Navođenje gitare i kastanjeta kao španjolskih glazbala (str. 63)	1
	2. Informacija o violini i kontrbasu u hrvatskoj tradicijskoj glazbi (str. 83)	2
Ukupno:		<b>3</b>
Glazbeni pravci i stilovi	1. Informacija o vremenu nastanka jazz-glazbe (str. 79)	1
	Ukupno:	<b>1</b>
Popularna glazba	1. Informacija o kontrbasu u jazz-glazbi (str. 83)	2
	Ukupno:	<b>2</b>
Glazbeni oblici	1. Objašnjenje ponavljanja u glazbi (str. 13)	2
	2. Objašnjenje glazbenog perioda (str. 19)	4
	3. Objašnjenje kontrasta glazbenih cjelina (str. 23)	4
	4. Općenito objašnjenje glazbenih oblika (str. 25)	2
	5. Objašnjenje dvodijelnoga oblika (str. 25)	1
	6. Objašnjenje trodijelnoga oblika <b>aba</b> (str. 29)	2
	7. Objašnjenje velikoga glazbenoga perioda (str. 43)	1
	8. Objašnjenje fraze (str. 47)	1
	9. Objašnjenje načina zapisa dvodijelnoga oblika (str. 49)	7
	10. Objašnjenje trodijelnoga oblika <b>abc</b> (str. 58)	2
	11. Objašnjenje pojma glazbenih oblika (str. 70)	1
Ukupno:		<b>27</b>
Teorija glazbe	1. Prikaz C-durske ljestvice i klavijature (str. 9)	6
	2. Prikaz a-molske ljestvice i klavijature (str. 11)	7
	3. Informacija o postojanju dva tonska roda i njihovom zapisivanju (str. 11)	2
	4. Objašnjenje ligature (str. 11)	2
	5. Objašnjenje legata (str. 12)	1
	6. Objašnjenje punktiranog ritma (str. 15)	4
	7. Objašnjenje šesnaestinki uz prikaz ritamskih slogova (str. 18)	5
	8. Objašnjenje sinkope (str. 20)	2
	9. Informacija o starosti i srodnosti dorske ljestvice (str. 21)	1
	10. Prikaz dorske ljestvice i klavijature (str. 21)	7
	11. Objašnjenje predtakta (str. 25)	1
	12. Objašnjenje povisilice i razrješilice (str. 25)	1
	13. Objašnjenje alteracije bez tog stručnog naziva (str. 25)	5
	14. Objašnjenje vodice harmonijske a-mol ljestvice (str. 39)	2
	15. Prikaz harmonijske a-molske ljestvice i klavijature (str. 39)	6
	16. Objašnjenje pentatonske ljestvice (str. 41)	2
	17. Prikaz pentatonske ljestvice i klavijature (str. 41)	7
	18. Objašnjenje povisilice u predznacima pjesme (str. 43)	3
	19. Prikaz G-durske ljestvice i klavijature (str. 43)	7
	20. Prikaz prirodne e-molske ljestvice i klavijature (str. 45)	6
	21. Prikaz harmonijske e-molske ljestvice i klavijature (str. 47)	7
	22. Objašnjenje snizilice u predznacima pjesme (str. 49)	2
	23. Prikaz F-durske ljestvice i klavijature (str. 49)	6
	24. Prikaz dva alterirana tona unutar F-durske ljestvice i klavijature (str. 51)	6
	25. Objašnjenje glazbene mjere (str. 53)	4

	26. Objašnjenje uzmaha (str. 54)	2	
	27. Objašnjenje i notni prikaz istarske ljestvice (str. 57)	6	
	28. Prikaz prirodne d-molske ljestvice i klavijature (str. 63)	6	
	29. Prikaz harmonijske d-molske ljestvice i klavijature (str. 65)	6	
	30. Objašnjenje boje tona (str. 80)	2	
	31. Pojmovnik - ispisana objašnjenja različitih glazbenih pojmova (str. 86, 87)	53	
	<b>Ukupno:</b>	<b>177</b>	
	<b>Ukupno:</b>	<b>615</b>	
Neizravni glazbeni sadržaji i zadatci	Glazbene igre	1. Igra pogađanja pjesama prema ritamskoj komponenti (str. 36)	4
	<b>Ukupno:</b>		<b>4</b>
	Kretanje na glazbu	1. Zadatak pokreta uz pjevanje (str. 9)	1
		2. Zadatak pokreta uz pjevanje (str. 19)	1
		3. Zadatak pokreta uz pjevanje prema skicama pokreta (str. 53)	9
	<b>Ukupno:</b>		<b>11</b>
	Ples	1. Zadatak plesanja uz slušanje prema fotografijama i objašnjenjima (str. 15)	16
		2. Zadatak plesanja uz pjevanje prema fotografijama i objašnjenjima (str. 17)	24
		3. Zadatak plesanja uz slušanje prema fotografijama i objašnjenjima (str. 25)	13
		4. Zadatak plesanja uz slušanje prema fotografijama i objašnjenjima (str. 27)	13
		5. Zadatak plesanja uz slušanje prema fotografijama i objašnjenjima (str. 43)	20
		6. Zadatak plesanja uz pjevanje prema verbalnom objašnjenju (str. 51)	3
		7. Zadatak plesanja uz slušanje prema fotografijama i objašnjenjima (str. 57)	13
		8. Zadatak plesanja uz pjevanje prema verbalnom objašnjenju (str. 61)	4
	<b>Ukupno:</b>		<b>106</b>
	Objašnjenja verbalnoga teksta	1. Objašnjenje izgovora riječi iz stranih jezika (str. 8)	1
		2. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 12)	1
		3. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 14)	1
		4. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 16)	2
		5. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 20)	2
6. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 22)		2	
7. Objašnjenje strane riječi iz naziva skladbe (str. 29)		1	
8. Objašnjenje riječi iz slovenskoga jezika (str. 30)		2	
9. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 32)		1	
10. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 38)		2	
11. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 40)		2	
12. Objašnjenje riječi iz verbalnoga teksta pjesme (str. 40)		1	
13. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 42)		1	
14. Objašnjenje strane riječi iz naziva skladbe (str. 44)		1	
15. Objašnjenje značenja riječi na svahiliju (str. 54)		2	
16. Objašnjenje riječi iz dijalekta (str. 56)		3	
<b>Ukupno:</b>		<b>25</b>	
Crteži	1. Crteži različitih pozdravljanja (str. 8)	5	

	2. Crtež kojim se želi pojasniti pojam sinkope (str. 20)	7
	3. Crtež izvodenja plesa (str. 53)	8
	4. Crtež pjevanja dvije mačke (str. 59)	11
	5. Slika Čiurlionisa: <i>Andeli, preludiji i fuge</i> (str. 61)	7
	6. Zapis pozdrava na hebrejskom pismu (str. 68)	12
	7. Crtež grba Republike Hrvatske (str. 70)	1
	8. Crtež loga eurovizijskih televizijskih prijenosa (str. 71)	3
	9. Crtež dvije vage s gudačkim glazbalima (str. 85)	6
	<b>Ukupno:</b>	<b>60</b>
Fotografije	1. Fotografije dječjeg sviranja i pjevanja (str. 6)	47
	2. Fotografija jazz-trubača i pjevača Louisa Armstronga (str. 9)	5
	3. Fotografija djevojčice sa slušalicama (str. 11)	9
	4. Fotografije rock-sastava The Beatles i spomenika Eleanor Rigby (str. 21)	17
	5. Fotografija pjevanja iz filma <i>Amerikanac u Parizu</i> (str. 36)	6
	6. Fotografija udaraljkaškog sastava <i>Stomp</i> (str. 37)	23
	7. Fotografija štrukla (str. 39)	5
	8. Fotografija <i>kišnog drva</i> (str. 45)	8
	9. Fotografija plesanja mazurke (str. 51)	9
	10. Fotografija kukuruza (str. 53)	6
	11. Fotografija dva labuda na jezeru (str. 61)	16
	12. Fotografija plesačice s kastanjetama (str. 63)	5
	13. Fotografija plesačice i gitarista (str. 63)	13
	14. Fotografija uličnih svirača na Kubi (str. 65)	14
	15. Fotografija muškaraca koji plešu (str. 67)	6
	16. Fotografija muškaraca koji plešu (str. 69)	20
	17. Fotografija hrvatske i zastave Europske unije (str. 72)	6
	18. Fotografija verglaša ispred njemačkoga parlamenta (str. 73)	6
	19. Fotografija radionice gudaćih glazbala (str. 77)	8
	20. Fotografija violinistice (str. 78)	11
	21. Fotografija svirača popularne glazbe (str. 79)	6
	22. Fotografija svirača hrvatske narodne glazbe (str. 79)	8
	23. Fotografija sviranja violine i viole (str. 80)	8
	24. Fotografija nekoliko violončelista (str. 81)	5
	25. Fotografija jazz-sastava (str. 83)	7
	26. Fotografija dva violinista i kontrabasista (str. 83)	17
	<b>Ukupno:</b>	<b>291</b>
Pitanja i zadatci	1. Pitanja i zadatci vezani uz pozdrave (str. 8)	4
	2. Pitanje o teškoj dobi u dvodobnoj mjeri (str. 9)	1
	3. Pitanja i zadatak izražavanja riječima, pokretima ili bojom smisla verbalnoga teksta skladbe (str. 9)	8
	4. Zadatak ukazivanja na uzlaznu i silaznu melodiju (str. 10)	1
	5. Zadatak pjevanja ili sviranja molske ljestvice uz pitanje (str. 11)	2
	6. Zadatak mijenjanja tonskoga roda i ocjenjivanja ugodaja (str. 11)	3
	7. Pitanje o trajanju tona i zadatak traženja notne vrijednosti (str. 11)	1
	8. Zadatak tematskoga određivanja prema verbalnom tekstu pjesme (str. 12)	1
	8. Pitanja vezana uz strofni karakter pjesme (str. 12)	3
	10. Pitanje o broju taktova pjesme (str. 12)	1
	11. Zadatak traženja tonova koji se pjevaju na jedan verbalni slog (str.	1



12)	
12. Pitanje o skrivenom značenju riječi (str. 15)	2
13. Zadatak traženja četvrtinke s točkom i pitanje (str. 15)	2
14. Pitanje o broju taktova pjesme (str. 15)	1
15. Pitanja o maloj glazbenoj rečenici (str. 15)	1
16. Zadatak prepričavanja verbalnoga teksta pjesme (str. 16)	2
17. Zadatak i pitanja vezana uz ligaturu i legato (str. 16)	2
18. Zadatak određivanja strukture glazbenog oblika pjesme (str. 16)	1
19. Zadatci istraživanja kako je najlakše izvoditi šesnaestinke (str. 18)	4
20. Pitanja i zadatak vezana glazbene cjeline (str. 19)	2
21. Pitanje o glazbenim rečenicama pjesme (str. 19)	1
22. Pitanje i zadatak vezan uz verbalni tekst pjesme (str. 20)	2
23. Zadatak traženja sinkopa (str. 20)	1
24. Zadatak izvođenja dorske ljestvice i pitanje o sličnosti (str. 21)	2
25. Zadatak opisivanja melodije (str. 23)	1
26. Zadatak traženja i uspoređivanja ritamskih obrazaca (str. 23)	3
27. Zadatak pronalaženja kontrasta (str. 23)	3
28. Pitanje i zadatak vezan uz verbalni tekst pjesme (str. 24)	1
29. Pitanje o broju doba u predtaktu pjesme (str. 25)	1
30. Zadatak pronalaženja takta s odgovarajućim brojem doba (str. 25)	1
31. Zadatak pronalaženja novih notnih znakova (str. 25)	1
32. Zadatak pronalaženja ritamskih figura u zapisu pjesme (str. 25)	3
33. Zadatak uspoređivanja glazbenih cjelina pjesme (str. 25)	2
34. Zadatak određivanja glazbenog oblika pjesme (str. 25)	4
35. Pitanje vezano uz karakter verbalnoga teksta pjesme (str. 26)	1
36. Pitanje i zadatak prevodenja talijanskih oznaka dinamike (str. 27)	5
37. Zadatak uspoređivanja glazbenih cjelina pjesme (str. 27)	3
38. Zadatak ukazivanja na uzlaznu i silaznu melodiju (str. 29)	1
39. Pitanje i zadatak vezan uz oznake dinamike (str. 29)	5
40. Pitanja i zadatak vezan uz karakteristike glazbenih cjelina (str. 29)	4
41. Pitanje o nazivu nepotpunog takta (str. 31)	1
42. Zadatak i pitanje vezani uz glazbeni oblik pjesme (str. 31)	2
43. Pitanja o povezanosti tempa glazbe i raspoloženja (str. 31)	2
44. Zadatak povezivanja fotografija i tempa (str. 31)	14
45. Zadatak i pitanje vezani uz luk legata (str. 32)	2
46. Pitanja vezana uz glazbeni oblik pjesme (str. 32)	2
47. Pitanja i zadatak vezani uz početak i završetak pjesme (str. 35)	1
48. Zadatak određivanja glazbenog oblika pjesme (str. 35)	1
49. Zadatak i pitanja koji traže uspoređivanje pjesama (str. 35)	2
50. Zadatak istraživanja najomiljenijih božićnih pjesama (str. 35)	2
51. Pitanje i zadatak o važnosti ritma (str. 36)	1
52. Pitanja i zadatci vezani uz glazbene cjeline pjesme (str. 39)	2
53. Zadatci i pitanje vezani uz alterirani ton molske ljestvice (str. 39)	2
54. Pitanja koja zahtijevaju prepoznavanje ritamskih figura (str. 39)	3
55. Pitanja i zadatak vezani uz glazbeni oblik pjesme (str. 40)	1
56. Zadatak sviranja, odabiranja i obrazlaganja najdopadljivije ljestvice (str. 41)	3
57. Zadatak i pitanja koja zahtijevaju prepoznavanje ritamskih figura (str. 41)	3
58. Pitanje o omiljenoj zavičajnoj pjesmi (str. 42)	1

59. Pitanja i zadatak vezani uz glazbene cjeline pjesme (str. 43)	2
60. Zadatak uspoređivanja i pitanje o pjesmi u velikom glazbenom periodu (str. 43)	1
61. Pitanje o troglasnoj ili četveroglasnoj izvedbi kanona (str. 44)	1
62. Pitanja i zadatci vezani uz određivanje tonaliteta (str. 45)	3
63. Zadatak izrade <i>kišnog drva</i> uz fotografiju (str. 45)	6
64. Zadatak uspoređivanja prirodne i harmonijske molske ljestvice (str. 47)	2
65. Zadatak traženja povisilice u notnom zapisu (str. 47)	2
66. Pitanja i zadatci vezani uz glazbene fraze (str. 47)	5
67. Pitanja vezana uz verbalni tekst pjesme (str. 48)	1
68. Zadatak traženja i sviranja snižene note (str. 49)	1
69. Pitanja i zadatak vezani uz glazbene cjeline pjesme (str. 49)	2
70. Pitanja koja zahtijevaju razumijevanje glazbenog perioda (str. 49)	2
71. Pitanja koja zahtijevaju traženje alteracije (str. 51)	2
72. Pitanja vezana uz karakteristike melodije (str. 51)	2
73. Pitanja vezana uz strukturu glazbenog oblika pjesme (str. 51)	2
74. Zadatak uočavanja oznake mjere (str. 53)	1
75. Zadatak gledanja filma i zaključivanja kome su upućene riječi pjesme (str. 55)	1
76. Zadatak prepričavanja verbalnoga teksta pjesme i traženja planina iz tog teksta (str. 56)	2
77. Pitanje o jednoglasnosti ili dvoglasnosti pjesme (str. 57)	1
78. Pitanja i zadatak vezani uz notne znakove (str. 57)	2
79. Pitanja vezana uz strukturu glazbenog oblika pjesme (str. 57)	1
80. Pitanja i zadatak vezani uz glazbene cjeline pjesme (str. 58)	2
81. Pitanje koje zahtijeva usporedbu glazbenog oblika tri kanona (str. 58)	1
82. Pitanja vezana uz vrijeme verbalnoga teksta pjesme (str. 61)	2
83. Zadatak pridruživanja karakteristika dijelovima pjesme (str. 61)	4
84. Pitanja i zadatak vezani uz glazbene cjeline pjesme (str. 62)	2
85. Pitanja o predznaku (snizilici) (str. 63)	1
86. Pitanje o tonu koji je razlika između prirodnog i harmonijskoga mola (str. 65)	1
87. Zadatak isticanja dvodijelnoga oblika pjesme (str. 65)	1
88. Zadatak i pitanje vezani uz razumijevanje sinkope (str. 65)	2
89. Zadatak izrade marakasa (str. 65)	2
90. Pitanja vezana uz verbalni tekst pjesme (str. 67)	1
91. Zadatak i pitanja koja traže uočavanje kontrasta, strukture glazbenog oblika, uzmaha i predznaka (str. 67)	3
92. Pitanja o ugođaju i tonskom rodu pjesme (str. 69)	1
93. Zadatak određivanja glazbenog oblika uspoređivanjem dijelova (str. 70)	3
94. Pitanje i zadatak vezani uz visinu tona gudaćih glazbala (str. 74)	1
95. Zadatak i pitanje o različitom držanju gudaćih glazbala (str. 75)	2
96. Zadatak prepoznavanja dijelova violine na fotografiji (str. 76)	1
97. Zadatak napinjanja gumice zbog istraživanja visine tona (str. 79)	7
98. Zadatak uspoređivanja viole i violine prema fotografiji (str. 80)	8
99. Pitanje o slikarskoj boji zvuka violine i viole uz zadatak obrazlaganja (str. 80)	2
100. Zadatak i pitanje kojima se traži razlika između berde ili bajsa i kontrabasa (str. 83)	2
101. Pitanja o nedostatku kontrabasa u komornim sastavima (str. 85)	1

	102. Pitanja o glazbalima na fotografiji <i>Zagrebačkih solista</i> (str. 85)	11
<b>Ukupno:</b>		<b>236</b>
<b>Ostalo</b>	1. Motivacijska misao za korištenje udžbenika uz fotografije (str. 7)	37
	2. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na prvom nastavnom satu (str. 8)	4
	3. Motivacijska rečenica o pozdravljanju (str. 8)	1
	4. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na drugom nastavnom satu (str. 10)	4
	5. Motivacijsko pitanje o jeseni (str. 10)	1
	6. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na trećem nastavnom satu (str. 12)	3
	7. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na četvrtom nastavnom satu (str. 14)	4
	8. Motivacijsko pitanje nastalo iz verbalnoga teksta pjesme (str. 14)	1
	9. Motivacijska rečenica o prasici (str. 16)	1
	10. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na petom nastavnom satu (str. 16)	1
	11. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na šestom nastavnom satu (str. 18)	3
	12. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na sedmom nastavnom satu (str. 20)	3
	13. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na osmom nastavnom satu (str. 22)	2
	14. Motivacijsko pitanje nastalo iz verbalnoga teksta pjesme (str. 22)	1
	15. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na devetom nastavnom satu (str. 24)	3
	16. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na desetom nastavnom satu (str. 26)	3
	17. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 11. nastavnom satu (str. 28)	4
	18. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 12. nastavnom satu (str. 30)	3
	19. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 13. nastavnom satu (str. 32)	3
	20. Motivacijska rečenica želje za mirom i blagostanjem (str. 34)	1
	21. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 14. nastavnom satu (str. 34)	3
	22. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 15. nastavnom satu (str. 36)	3
	23. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 16. nastavnom satu (str. 38)	4
	24. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 17. nastavnom satu (str. 40)	3
	25. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 18. nastavnom satu (str. 42)	3
	26. Motivacijska rečenica o glazbenom putovanju (str. 42)	1
	27. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 19. nastavnom satu (str. 44)	3
	28. Motivacijska rečenica o glazbi koju stvara priroda (str. 44)	1
	29. Informacija o postojanju „glazbala“ čiji zvuk pokreće vjetar ili morski valovi (str. 45)	2
	30. Informacija o eolskoj harfi uz fotografiju (str. 45)	8
	31. Informacija o morskim orguljama uz fotografiju (str. 45)	6
	32. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 20. nastavnom satu (str. 46)	4

	33. Motivacijska rečenica o glazbi koja ne poznaje granice (str. 46)	1
	34. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 21. nastavnom satu (str. 48)	3
	35. Motivacijska rečenica o vrtu kao ogledalu duše (str. 48)	1
	36. Motivacijska rečenica o glazbenom vikendu u Poljskoj (str. 50)	1
	37. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 22. nastavnom satu (str. 50)	2
	38. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 23. nastavnom satu (str. 52)	2
	39. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 24. nastavnom satu (str. 54)	3
	40. Motivacijska rečenica o glazbenom posjetu Africi (str. 54)	1
	41. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 25. nastavnom satu (str. 56)	2
	42. Motivacijsko pitanje nastalo iz verbalnoga teksta pjesme (str. 56)	1
	43. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 26. nastavnom satu (str. 58)	3
	44. Motivacijska onomatopeja proizašla iz verbalnoga teksta pjesme (str. 58)	1
	45. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 27. nastavnom satu (str. 60)	2
	46. Motivacijska rečenica o papru i španjolskim glazbalima (str. 62)	1
	47. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 28. nastavnom satu (str. 62)	2
	48. Motivacijska rečenica o pjesmi (str. 64)	1
	49. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 29. nastavnom satu (str. 64)	3
	50. Motivacijska rečenica o brujanju zvona (str. 66)	1
	51. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 30. nastavnom satu (str. 66)	1
	52. Motivacijska rečenica o ponovnom viđenju (str. 68)	1
	53. Najava aktivnosti koje bi se vjerojatno trebale raditi na 31. nastavnom satu (str. 68)	1
	54. Najava pjevanja i slušanja himni (str. 70, 71, 72, 73)	5
	55. Najava upoznavanja gudaćih glazbala (str. 74)	6
	56. Prikaz i objašnjenje violončela bez rezonatornog prostora (str. 81)	6
	<b>Ukupno:</b>	<b>175</b>
	<b>Ukupno:</b>	<b>908</b>
Neglazbeni sadržaji i zadatci	Neglazbeni sadržaji	
	1. Pitanje o podjeli poslova na muške i ženske (str. 15)	1
	2. Motivacijske rečenice o zvonu (str. 18)	1
	3. Motivacijsko pitanje o patki koja pliva preko Save (str. 20)	1
	4. Slika i pitanje o ponavljanju i kontrastima (str. 23)	6
	5. Motivacijsko pitanje o dvojbama između biljaka i životinja (str. 26)	1
	6. Pitanja o toleriranju drugačijeg mišljenja (str. 26)	2
	7. Motivacijska rečenica o slobodnoj ptici (str. 28)	1
	8. Motivacijska rečenica o potrebi odlaska u prirodu (str. 30)	1
	9. Fotografije Djeda Mraza (str. 33)	21
	10. Fotografija majke i kćeri koje izrađuju kolače (str. 35)	10
	11. Motivacijska rečenica o ritmu (str. 36)	1
	12. Motivacijska narodna poslovice (str. 38)	1
13. Pitanje o pojmovima povezanim s brojem pet (str. 41)	1	

	14. Fotografija prerezane jabuke i morske zvijezde (str. 41)	10
	15. Pitanja o životu na selu i u gradu te ljepotama zavičaja (str. 42)	2
	16. Motivacijska rečenica o zdravom jutarnjem obroku (str. 52)	1
	17. Pitanja o palenti i zdravoj prehrani (str. 53)	2
	18. Fotografija radosne crnačke djece (str. 55)	15
	19. Crtež slagalice u obliku okvira (str. 59)	15
	20. Motivacijsko pitanje o labudovima (str. 60)	1
	21. Pitanja o labudovima (str. 61)	1
	22. Fotografija maslinika (str. 67)	17
	23. Pitanja o maslinama (str. 67)	2
	24. Fotografija djevojčice koja pali svijeće (str. 69)	8
	<b>Ukupno:</b>	<b>122</b>
Neglazbeni zadatci	1. Slika i zadatak traženja oblika i boja koji se ponavljaju (str. 13)	6
	2. Zadatak uveseljavanja bližnjih (str. 32)	1
	3. Zadatak istraživanja UNESCO-ovog popisa nematerijalne baštine (str. 39)	3
	4. Zadatak istraživanja tko su bili kozaci (str. 47)	1
	5. Zadatak traženja označenih istarskih gradova na geografskoj karti (str. 57)	6
	6. Zadatak pisanja priče o nastanku pjesme <i>Šalom</i> (str. 68)	3
	<b>Ukupno:</b>	<b>20</b>
<b>Ukupno:</b>	<b>142</b>	

## **Životopis autora**

Darko Novosel rođen je 1975. godine u Zagrebu, a odrastao u Samoboru gdje je završio osnovnu općeobrazovnu, osnovnu glazbenu školu i srednju elektrotehničku školu. Srednju glazbenu školu i Muzičku akademiju završio je u Zagrebu. Diplomirao je 2000. godine na VIII. odsjeku za glazbenu kulturu. Poslijediplomski magistarski studij Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju završio je 2009. godine te je njime stekao akademski stupanj magistra znanosti iz područja društvenih znanosti, polja odgojnih znanosti, grane opća pedagogija – glazbena pedagogija. Odmah potom upisao poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Na prvom radnom mjestu predavao je solfeggio i glasovir u Osnovnoj glazbenoj školi u Pakracu, a od 2003. godine radi kao učitelj glazbene kulture u osnovnim školama u Kustošiji, Sv. Martinu pod Okićem i Svetoj Nedelji. Gotovo istovremeno s učiteljskim poslom, počeo je svoj rad s amaterskim pjevačkim zborovima. S njima je nastupao diljem Hrvatske te u Mađarskoj, Italiji, Njemačkoj, Bosni i Hercegovini, Austriji, Crnoj Gori i Slovačkoj.

Oženjen je i otac troje djece.

## **Javno objavljeni radovi autora:**

Novosel, D. (2011) „*Ispunjava li udžbenik kao dio nastavne tehnologije svoju ulogu u glazbenoj nastavi u osnovnoj školi.*“ U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.), *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja*. Drugi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga, Pula, 23.-24.9.2011., 267-281.

Novosel, D. (2016) *Nastavna sredstva i pomagala u službi umjetnosti u nastavi glazbe*. Školski vjesnik. Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65, 313-322.

Prikaz knjige:

Quinlan, O. (2014). *The Thinking Teacher*. Bancyfelin: Independent Thinking Press. U: Pedagogijska istraživanja. Hrvatsko pedagogijsko društvo i Školska knjiga, 10 (2), 365-367.