

Interkulturalni pristup nastavi glazbe

Snježana Dobrota
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za učiteljski studij

Sonja Kovačević
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za učiteljski studij

Sažetak

Glazbena estetika, artikulirana putem kulturne hegemonije zapadne umjetničke glazbe, ima veliki utjecaj na sadržaj glazbene nastave. Takav način razmišljanja o glazbi ne može opravdati raznolikost praksi koje označava riječ *glazba* u suvremenom svijetu. Posljedice ograničene definicije glazbe, te implicitne tvrdnje o superiornosti koje takve tvrdnje artikuliraju, potkopavaju eksplicitne principe dobre prakse glazbene pedagogije. Nastavni programi zapadnih društava uglavnom su koncipirani od prihvatljivih glazbenih idioma koji pripadaju zapadnoj umjetničkoj tradiciji. Međutim, u kontekstu formalnog obrazovanja zalažemo se za pristup koji se temelji na prepoznavanju i prihvaćanju različitih glazbenih tradicija i kultura. U radu donosimo primjer indonezijske glazbe i mogućnost njezine inkluzije u glazbenu nastavu u hrvatskim školama.

Pluralističkim koncipiranjem nastavnog programa, glazbena nastava pridonosi estetskom odgajanju učenika, nadilaženju ograničenih svjetova kulturalno definirane realnosti te razvijanju stvaralačke kritike, koja je rezultat izravnog kontakta s glazbom i promišljanja o njoj. Ovakva koncepcija glazbene nastave predstavlja *conditio sine qua non* razvoja glazbenog obrazovanja u školama kao distinktivne akademske discipline.

Ključne riječi: glazbena pedagogija, interkulturalizam, pluralistička koncepcija nastave, indonezijska glazba.

1. Uvod

Glazbena nastava predstavlja nezamjenjivo sredstvo u kultiviranju estetskog odgoja učenika. Njezin utjecaj počinje još u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama, a srednjoškolska je nastava samo logičan nastavak cjelokupnog procesa. Pohađajući

kvalitetno koncipiranu nastavu glazbe, mladi čovjek postaje istinski zaljubljenik u glazbu i, što je još važnije, razvija interni sustav vrijednosti za procjenjivanje glazbe različite provenijencije.

Današnja nastava glazbe koncipirana je prema *dijakronijskom modelu*, u kojemu "program uglavnom slijedi kronološki tijek razvoja glazbe i njezinih stilova" (Nastavni plan i program za gimnazije,

1999, 77). Osnovni nedostatak tako koncipirane nastave je nezanimljivost te "...učenicima nudi glazbu koja je suprotna njihovim stvarnim, potencijalnim i poželjnim glazbenim interesima, i to osobito na početku učenja, što, opet, može imati negativne motivacijske učinke i na kasnije razrede" (Rojko, 2001, 6). Kao daljnje nedostatke ove koncepcije Rojko navodi pretjeranu opširnost sadržaja, verbalizam na štetu glazbe te pretvaranje nastave u relativno rigidnu shemu (Rojko, 2001, 6-7). Za razliku od ovog modela, u *sinkronijskom modelu* u prvom je planu glazba, a ne kronološki slijed, čime se postiže zanimljivost i raznolikost nastave, a izbjegava verbaliziranje o glazbi.

Imajući u vidu sve veću globalizaciju svijeta u kojem živimo, razmišljamo o mogućnosti interkulturalne koncepcije glazbene nastave. Kako ističe Previšić: "Interkulturalizam u svom izvornom značenju jest koncepcija koja polazi od pluraliteta kultura i njihove jednakopravnosti, ali uvijek aktivna suodnosa. Naglašena dimenzija dijaloga među kulturama daje interkulturalizmu potrebnu otvorenost i socijalnu dimenziju dodira" (1994, 20). Interkulturalnom koncepcijom glazbene nastave učenci upoznaju glazbeni izričaj različitih kultura, ne ostajući pritom hermetizirani u okvirima zapadnoeuropske glazbene tradicije.

2. Dominacija građanske estetike

Do 18. stoljeća glazba je predstavljala esencijalno kolektivnu, društvenu aktivnost. Egzistencija joj je bila definirana i legitimirana na temelju njezina doprinosa obredima i ritualima crkve, države i dvora, a skladatelji su bili potpuno integrirani članovi društva, stvarajući glazbu za posebne društvene prigode.

Potkraj 18. i početkom 19. stoljeća zapadna društva fundamentalno se restrukturiraju. Industrijska revolucija stvorila je novu, imućnu srednju klasu, koja se pokušavala identificirati s aristokracijom. Konzumiranje umjetničke glazbe, a posebno posjećivanje koncerata, predstavljalo je "ekspresiju obrasca društvene stratifikacije, odnosno fuzije aristokracije i gornje srednje klase u jednu, višu klasu" (Martin, 1995, 228).

Budući da je glazba djelovala kao sredstvo društvene stratifikacije, morala je zadovoljiti tri uvjeta.

Kao prvo, fizički pristup glazbi ograničio se samo na članove građanskog sloja, što je postignuto preseljenjem umjetničke glazbe u koncertne dvorane i kreiranjem visokih cijena ulaznica koje su mogli podnijeti samo oni bogatiji. Drugo, umjetnička se glazba počela tretirati kao nešto što reflektira inherentnu superiornost njezinih konzumenata. Napokon, inherentnu superiornost glazbe mogli su procjenjivati jedino pojedinci rafiniranih, građanskih senzibiliteta.

Ideja o umjetničkoj glazbi kao transcendentnom ljudskom iskustvu, superiornom u odnosu na druge vrste glazbe, artikulirana je ponajprije putem ideologije *glazbene autonomije*. Za razliku od glazbe ulica i trgova, koja je u prenošenju svojih poruka ovisila o društvenome i kulturnom kontekstu, umjetnička je glazba autonomna. Njezino je značenje artikulirano isključivo putem međusobnog odnosa glazbenih elemenata, a konzumenti moraju biti sposobni dekodirati značenje koje je inherentno glazbi, odnosno shvatiti na koji se način glazbeni elementi odnose jedni prema drugima unutar autonomne glazbene strukture.

Sve se više počinje govoriti o tome da umjetničku glazbu mogu shvatiti jedino glazbeno obrazovani, odnosno "kvalificirani slušatelji, čija estetska prosudba počiva na adekvatnim faktičkim prosudbama" (Dalhaus, 1983, 25). Slijedom toga, ustanovljena je hijerarhija slušatelja na čijem se vrhu nalaze školovani muzikolozi. Ovakva definicija kvalificiranog slušatelja isključivo je građanske provenijencije, budući da je utemeljena na zapadnoj umjetničkoj glazbi kao sredstvu društvene stratifikacije te kao takva nije adekvatna za sve glazbene stilove ili kontekste.

Iz ideologije glazbene autonomije nastaje i pojam *glazbene završenosti*. Govoreći o razlikama u razmišljanju glazbenika i slušatelja koji potječu iz različitih tradicija, Wellesz ističe: "Za zapadnog glazbenika, najviši kriteriji prema kojima se prosuđuje umjetničko djelo su konciznost izraza, jasno uobličena forma te individualnost. Stav slušatelja je aktivan: on voli slušati ono što skladatelj ima za reći. Istočni glazbenici vole improvizaciju na određene obrasce, vole ponavljanje, njihova se glazba ne razvija, ne dostiže vrhunac, ali ipak teče. I slušatelj je oduševljen glasom pjevača, zvukom instrumenata

ta i ritmovima bubnjeva” (1957, 18). Za razliku od glazbe koja se nalazi u stanju konstantne promjene i razvoja, zahvaljujući improvizacijskoj prirodi izvedbe i usmenoj prirodi transmisije, umjetnička se glazba percipira kao završena, potpuna cjelina. Slijedom toga, pojam *završenosti* počinje se interpretirati kao još jedan aspekt superiorne prirode umjetničke glazbe, objektivizirane putem notacije. Kako notacija dovodi do komodificiranja glazbe, glazba se počinje promatrati kao objekt. Zbog sve veće važnosti notacije redefinišu se i glazbene uloge. Značenje glazbe sada je utjelovljeno u notaciji pa izvođač, koji je do tada imao vrlo kreativnu ulogu, jednostavno postaje realizatorom partiture.

3. Građanska estetika i glazbena pedagogija

Glazbeno obrazovanje stvara i reproducira određene ideološke pretpostavke i materijalne uvjete koji pridonose obrascima glazbenog života određenog društva. Nastavni program uglavnom je sastavljen od prihvatljivih glazbenih idioma koji pripadaju zapadnoj, umjetničkoj tradiciji, dok se nerazvijeni, primitivni i kulturalno nepristupačni idiomi, koji ne nailaze na prihvaćanje šire društvene zajednice, iz njega isključuju. Učitelji su spori i neskloni prilagođavaju novom zvučnom spektru, nepoznatim strukturalnim normama te specifičnim izrazima pojedinih kultura. Kako ističe Previšić: “Škola se ionako često ponaša kao zatvoren sustav poučavanja, pri čemu se učitelj radije priklanja tradicionalnim i propisanim sadržajima, umjesto barem u priličnoj mjeri alternativnima i kreativnim programima. To je stara pedagoška dilema učiteljskog poziva; naime naspram samostalnosti i stvaralačke hrabrosti većina se ipak radije priklanja lojalnosti i konformizmu” (Previšić, 1994, 21). Na taj način učitelj, zajedno sa širom društvenom zajednicom, podupire kulturalno etiketiranje, vjerujući kako su određeni glazbeni idiomi intrinzično inferiorni i nerazvijeni.

Zapadni glazbenici, a time i glazbeni pedagozi, pokazuju snažnu tendenciju djelovanja manje ili više isključivo unutar zapadne tradicije visoke umjetnosti, koju neupitno prihvaćaju u smislu glazbenih univerzalija. U vezi spomenutih univerzali-

ja, temeljna je ideja da umjetnička glazba oblikuje samu sebe u skladu s apstraktnim principima koji nisu povezani s vanjskim svijetom. Ideja o autonomiji rezultira ideologijom pomoću koje se zapadno glazbeno naslijeđe definira u smislu glazbenih *djela* te nadmoći skladatelja u odnosu na izvođača ili slušatelja, kao osobe koja takva *djela* stvara. Jasna distinkcija između uloge skladatelja, izvođača i slušatelja eksplicitna je i u programima glazbene nastave.

Međutim, uzmemo li za primjer autentičnu afričku glazbu, razgraničavanje uloga protivno je društvenoj prirodi glazbene interakcije koja se ostvaruje u uvjetima navedenoga glazbenog i društvenog konteksta. I u *rock* glazbi postoji malena distinkcija između skladatelja i izvođača, prije svega zahvaljujući razvoju glazbene tehnologije. Na temelju toga možemo zaključiti kako su opisane distinkcije arbitrarne i često neadekvatne.

Već smo istaknuli kako se ideja o umjetničkoj glazbi kao sredstvu društvene stratifikacije temelji na uvjerenju da takvu glazbu mogu valorizirati jedino oni koji imaju rafiniran, građanski senzibilitet i građanski definirano obrazovanje. Međutim, čak i iz građanske perspektive, takva je argumentacija nedovoljna da bi se održala ideja o inherentnoj superiornosti umjetničke glazbe. Potrebno je, naime, objektivno izmjeriti vrijednost glazbenog djela. Prema Hanslicku, idealni slušatelj je onaj koji je sposoban shvatiti značenje glazbe pomoću razvijene svijesti o odnosu glazbenih elemenata, i to simultano i strukturalno (1891, 17). Važno je istaknuti kako Hanslick ne smatra da slušatelj ima ulogu u *konstruiranju* značenja, već samo u njegovu *razumijevanju*: “Ono što je važno je razmatranje prekrasnog *objekta*, a ne percipirajućeg *subjekta*” (Hanslick, 1891, 18). Dakle, u središtu pozornosti je glazbeni objekt.

Ideju o superiornosti glazbenog objekta nad percipirajućim subjektom, odnosno slušateljem, osporavao je Adorno. Središnja tema njegove materijalističke estetike je ideja da “istina glazbenog djela ne ovisi o skladateljevima svjesnim uvjerenjima i intencijama” (prema Martin, 1995, 85), već o kognitivnom i afektivnom angažmanu slušatelja u glazbi. Upozoravajući kako su takve mentalne operacije nužno društveno i kulturno posredovane, Adorno-

vo stajalište čini se vrlo uvjerljivim. On omogućuje slušatelju konstruiranje značenja, ne očekujući od glazbenog objekta “plutanje kroz povijest, nedirnut vremenom i društvenom promjenom, čekajući idealnog slušatelja da dođe do njegovog značenja, pomoću procesa koji Emmanuel Kant naziva nezainteresiranom kontemplacijom” (Small, 1987, 10). Naglasak na glazbenom objektu, kombiniran s idejom upućene, iako esencijalno pasivne uloge slušatelja kao primatelja značenja, a ne njegovog konstruktora, ima veliki utjecaj na glazbenu pedagogiju danas.

Model estetskog slušanja, u kojemu se uloga slušatelja svodi na razumijevanje glazbenog značenja sigurno pohranjenog u glazbenom objektu, implicira određeno distanciranje objekta od slušatelja, kako bi ga mogao doživjeti s “nezainteresiranom kontemplacijom”. Međutim, takvo distanciranje ne predstavlja nužno autentičan način slušanja za sve glazbene stilove. Glazba poput *jazza* ili *folka*, kada se izvodi u društvenom kontekstu za koji je namijenjena, artikulira različit i manje jasno razgraničen odnos između izvođača, slušatelja i skladatelja nego što to implicira distancirano, estetsko slušanje.

Slušanje jedne te iste glazbe u različitom društvenom kontekstu predstavljat će fundamentalno različito iskustvo. Problem sa slušanjem u razredu leži u tome da je, neovisno o tome koji glazbeni stil slušamo, takva aktivnost dekontekstualizirana – udaljena je od svojeg originalnog društvenog konteksta, a vakuum koji nastaje zbog takve dekontekstualizacije otvara mogućnost za građansko, univerzalno, estetsko slušanje. Slušanje unutar glazbene nastave isključivo je estetsko, distancirano, objektivno slušanje, bez obzira na prikladnost takvog slušanja konkretnom glazbenom djelu.

Pišući o afričkom zbornom pjevanju, Small zamjećuje da “...čak i kada nisu formalno uključeni u izvedbu, slušatelji nikada nisu nijemi i statični, već odgovaraju na glazbu dramatičnom ekspresijom emocija...” (1985, 26-27). Kada se ovakva glazba pojavi u školi, ona se sluša estetski, poput Schubertove pjesme. Razred postaje surogat koncertne dvorane u kojoj učenici sjede u klupama, u tišini, pažljivo slušajući, bez demonstracije emocija koje takva glazba u njima pobuđuje.

Slušanjem svih vrsta glazbi na estetski način, dolazimo do situacije u kojoj se sveukupna glazba počinje jednako tretirati. Ova je ideja utemeljena na pretpostavci o estetskom slušanju kao o nečem najboljem ili jedinom mogućem načinu percipiranja glazbe. Ali, kako ističe Cook, “pristupiti glazbi estetski – interpretirati je u smislu specifičnog interesa za njeno perceptualno iskustvo – ne znači transcendirati zapadne kulturne vrijednosti, već ih izraziti” (1992, 7). Ako istinski želimo kod djece razviti razumijevanje glazbe koja pripada kulturi iz koje potječu, ali i glazbe koja pripada različitim razdobljima i lokalitetima, ono od čega polazimo mora biti sama glazba.

U estetskom modelu slušanja glazba se shvaća kao objekt konstruiran od dijelova, pa tijekom slušanja dolazi do dekonstruiranja i rekonstruiranja glazbenog objekta. Međutim, pokušavajući stvoriti upućenog slušatelja fokusiranjem isključivo na glazbeni objekt i na elemente koji ga stvaraju, slušatelj postaje rastresen, čime je onemogućen holistički angažman u glazbenom djelu kao tvorcu značenja. Kako ističe Cook, fokus prema analitičkom slušanju rezultira time da postaje sve teže shvatiti kako glazba može djelovati i na druge načine: “Što više slušamo u smislu tonova, akorda i formalnih vrsta zapadne tradicije, sve manje razumijemo glazbu koja primarno djeluje u smislu boje i teksture” (1998, 107-108).

Koncepcija značenja, sadržana u glazbenom objektu, tijesno je povezana s dominantnom ulogom glazbene partiture, kao objektivizacije i utjelovljenja glazbenog značenja. Na temelju ideje da je glazbeno značenje utjelovljeno u partituri, proizlazi kako je najvažnije da izvođač što je moguće točnije realizira partituru. Međutim, u glazbi u kojoj ne postoji konačna verzija, u kojoj ne postoji definitivna partitura koja utjelovljuje značenje, pojam pogrešnih tonova i ritmova postaje daleko problematičniji. Na taj način problematično je i procjenjivanje izvedbe one glazbe koja nema fiksnu, objektiviziranu formu putem notacije. Tada se često zanemaruje kulturni kontekst, glazba se dekontekstualizira i reinterpretira u estetskom smislu.

Glavni problem u vezi procjenjivanja različitih vrsta glazbe leži u činjenici da ono nastavlja artikulirati glazbene vrijednosti i uvjerenja zapadne

umjetničke glazbe, stvarajući potencijalno nerješivu napetost između nastavnog programa, koji je, ili bi trebao biti, koncipiran od različitih stilova te načina procjenjivanja, koji je monoteistički. Često je rezultat toga procjenjivanje koje je utemeljeno na neadekvatnom kriteriju i koje je nekorektno prema onima čije glazbene vještine nisu ukorijenjene u zapadnoj umjetničkoj glazbi.

Argumenti koji se najčešće iznose kao potvrda ispravnosti procjenjivanja svih glazbenih stilova pomoću jednog skupa kriterija su objektivnost, uniformnost i, iznad svega, glazbena emancipacija: sva se glazba tretira jednako. Međutim, to nije slučaj kada su vrijednosti artikulirane pomoću procesa procjene koji vrijede isključivo za zapadnu umjetničku glazbu. Zbog toga se kulturna hegemonija zapadne umjetničke glazbe jednostavno perpetuira stvaranjem konteksta u kojem se glazba drugih stilova percipira kao inferiorna. Ako bi se stvarno emancipirali glazbeni stilovi i glazbene vještine, onda se proces procjenjivanja ne bi trebao fokusirati prema ideji potpunoga, zatvorenog proizvoda, već bi trebao uzeti u obzir cijeli niz konteksta i načina na koji glazba nastaje i na koji se shvaća.

Razmišljanje o glazbi kao o objektu, kompletnom i autonomnom, s jasnim distinkcijama između skladatelja, izvođača i slušatelja, često je neadekvatno. Uočavanjem da takve uloge ne mogu uvijek biti jasno razgraničene, dolazimo do integriranoga, holističkog modela procjenjivanja. Praksa procjenjivanja će prepoznati da, dok europska umjetnička glazba ima strukturu, druge vrste glazbe nisu do kraja definirane. Tradicionalna usmjerenost prema glazbenom objektu i zasebnim glazbenim elementima koji ga konstituiraju rezultira glazbenom pedagogijom, koja je utemeljena na unaprijed određenim, hijerarhijskim glazbenim ulogama te na fragmentiranju glazbenog iskustva.

Promjena u perspektivi od ideje o glazbi kao dovršenom, autonomnom objektu koji posjeduje inherentno značenje, prema ideji o glazbi kao nečemu nedovršenom i socijalno konstruiranom, pomiče pedagoški fokus prema procesu kojim se glazba stvara, i to posebno u slučaju glazbe nezapadnih kultura i stilova. To ne znači da će učitelji i učenici shvatiti indijsku ili afričku glazbu onako kako je shvaća domaća populacija. Cook smatra da: "...bez

obzira koliko slušali indijsku glazbu ili glazbu Machauta, uvijek je interpretiramo na pogrešan način, budući da je naš pojam o glazbi onaj suvremeni, zapadnjački" (1992, 151). Međutim, potrebno je osigurati mogućnosti razumijevanja načina na koji glazba djeluje društveno i, što je još važnije, razvijati učeničku svijest o različitim načinima na koje se glazba percipira, doživljava te načinima na koje o njoj razmišljamo.

Ako nastavni program artikulira emancipaciju glazbenih stilova, to moraju činiti i sustavi procjenjivanja, inače procjenjivanje jednostavno postaje sredstvo perpetuiranja hegemonije zapadne umjetničke glazbe na štetu ostalih glazbenih stilova. Glazbena izvedba i njezino procjenjivanje ne bi trebali samo reflektirati sadržaj kako ga definiraju glazbeni objekti, već bi trebali razvijati i dječje razumijevanje bogate raznolikosti načina na koji se glazba može shvatiti, kao i niza konteksta u kojima se ona odvija.

4. Pluralizam u glazbenom obrazovanju

Divergencija, raznolikost i interesi manjina tri su ključna pitanja relevantna za promociju pluralizma u kontekstima formalnih obrazovnih sustava zapadnih društava. Inkluzija popularne glazbe, glazbene tehnologije i svjetske glazbe u nastavni program predstavlja neke od najvažnijih novina suvremenoga društva. Unatoč tomu, dominantna glazbena paradigma i dalje je ona zapadne umjetničke glazbe, stoga glazbeni i kulturni 'glasovi' smješteni na periferiji vrlo često ostaju prigušeni i nerealizirani.

Različite glazbene tradicije širom svijeta konstituiraju globalni fenomen komunikacije i ekspresije, koji je povezan s kulturnim praksama te djeluje u različitim kontekstima na različite načine. Činjenica da termin *glazba* ne mora imati specifičan ekvivalent u nekim kulturama, problematična je i limitirajuća, posebno u situacijama u kojima se nezapadne glazbene perspektive pokušavaju prilagoditi zapadnoj glazbi. Jedan od parametara prema kojima se razlikuju zapadne i nezapadne glazbene tradicije odnosi se na fenomen glazbene pismenosti.

4.1. Glazbena pismenost

U većini crnačkih afričkih kultura ne postoji pisani oblik notacije, već se glazbena pismenost manifestira kroz zajedničke izvedbe u kojima sudjeluje većina ljudi. Afrički crnci vjeruju da su sva ljudska bića inherentno muzikalna, odnosno da je muzikalnost temeljni ljudski atribut (Blacking, 1995; Kwami, 1998). Glazbena pismenost u crnačkim afričkim društvima prenosi se slušno-usmenim putem, a kao primjer mogu poslužiti veoma sofisticirana i specifična mnemonička sredstava afričkih bubnjara, koja sugeriraju sviraču izbor optimalnog načina sviranja (Kwami, *ibid.*).

Glazbena pismenost, kako je shvaća većina afričkih naroda, ne uključuje sposobnost čitanja i pisanja glazbe. Za njih glazbena pismenost znači sposobnost komuniciranja s drugim ljudima kroz praktično stvaranje glazbe. Ovu vrstu glazbene pismenosti karakterizira proces *internalizacije*, koji, primijenjen tijekom dužeg razdoblja, pridonosi procesu *enkulturacije*. Drugi proces je *improvizacija*, odnosno sposobnost impulzivnoga glazbenog komuniciranja, na mjestu događaja.

Sustavi notacije konstituiraju jedinstven i specifičan oblik znanja, pa se oni koji nisu upućeni u takve sustave nužno nalaze u nepovoljnom položaju. Postavlja se pitanje: je li opravdano da relativno malena skupina glazbeno pismenih ljudi dominira nad većim dijelom čovječanstva? Glazbena pismenost zasigurno nije jamstvo veće muzikalnosti učnika, u smislu njihove sklonosti prema estetskim vrijednostima glazbe.

Informacijska i komunikacijska tehnologija (ICT) i interkulturalizam (Kwami, *ibid.*) snažno su utjecali na kretanje glazbenog obrazovanja u 21. stoljeću. Granice glazbi znatno su proširene inkluzijom svjetske glazbe (eng. *world music*) pa glazbeno obrazovanje postaje sve više kulturalno i društveno locirano. Ono je zapravo hibridni fenomen koji zahtijeva slušno-usmene i multimedijalne sposobnosti, a ne glazbenu pismenost. Glazbeno obrazovanje sve više zahtijeva improvizaciju, a ne sposobnost čitanja iz nota.

Ako se obrazovanje bavi stvaranjem novih koneksija, ako je otvoreno i promatra stvari u različitom svjetlu, onda shvaćanje nove ili nepoznate glazbe stvara i novo obrazovno iskustvo. Takvo iskustvo

kombinira elemente sinteze, što rezultira sinkretizmom u kreativnom rezultatu. O sintezi možemo govoriti tek onda kada su uspostavljene koneksije između dvaju različitih ili komplementarnih glazbenih djela, odnosno sustava. Dakle, sinkretizam ili hibridiziranje javljaju se kada se kombiniraju elementi iz dviju ili više glazbenih tradicija.

Istinska zaokupljenost nekom glazbom moguća je jedino na čisto glazbeni način. Akademsko ili teoretsko znanje ovdje nije od velike pomoći, budući da se znanje demonstrira djelovanjem. Iako neki glazbenici nisu sposobni artikulirati ono što rade, njihov integritet potječe iz čina djelovanja, a činjenica da oni ne moraju biti sposobni objasniti ili teoretizirati o svojoj glazbenoj praksi ne negira njihov glazbeni integritet. Ovaj glazbeni integritet stvoren je procesom *enkulturacije*, odnosno vremenskim razdobljem koje ljudima omogućuje asimiliranje i internaliziranje glazbenih kanona, vokabulara, tehnika i procedura, kao oruđa koje im omogućuje demonstriranje ne samo njihove tehničke vještine i fluentnosti, već i njihove muzikalnosti. U mnogim kulturama ova se senzitivna muzikalnost izražava primarno u praktičnoj domeni. Moguće je da neki ljudi svladaju pravila igre bez nužnog demonstriranja istančane i senzitivne muzikalnosti. Međutim, takva je fluentnost nepotpuna ako je njezin jedini fokus tehnički, instrumentalni, a ne glazbeni.

4.2. Indonezijska glazba u glazbenoj nastavi

Jedna od mogućnosti proširivanja programa glazbene nastave odnosi se na inkluziju indonezijske glazbe. Indonezijski arhipelag mjesto je sučeljavanja različitih glazbenih kultura s bogatom glazbenom poviješću. Ovdje se susreću različite rase i kulture, koje utječu jedna na drugu i međusobno se smjenjuju. Indonezijska glazba bila je pod indijskim, kineskim i arapskim utjecajima, a od 16. stoljeća i zapadnjačkim, posebno portugalskim i nizozemskim. Kako su se ovi utjecaji javljali u nejednakoj mjeri i na različite načine, danas svaki otok ima vlastite glazbene osobine, iako je svugdje prisutna zajednička indonezijska osnova.

Na Javi i Baliju dominiraju *gamelan* orkestri. Instrumenti *gamelana* dijele se prema svojoj funkciji u tri glavne skupine. Prvoj skupini, koja izvodi ne-

ukrašenu, glavnu temu, pripadaju *bonang*¹ u starijem, jednoreznom obliku, i *saron*², u tri veličine u razmaku oktave (prema Wade-Matthews, 2001, 98-106).

Druga grupa instrumenata izvodi melodijske linije koje sa središnjom temom stvaraju heterofono višeglasje, ornamentirajući pritom glavnu melodiju. Među ovim instrumentima nalaze se *gender*³, noviji tip *bonanga*, ksilofon (*gambang*⁴), gudački instrument *rebab*⁵, citra i ljudski glas.

Treća skupina sastoji se od gongova, čiji udarci dijele skladbu u periode. Najveći gong (*gong ageng*) dijeli je na nizove od 8 do 32 taktne jedinice, a manji, svjetliji gonovi (*kenong*, *ketuk*, *kempul*) nastavljaju podjelu na još manje odlomke. Svirač bubnja zvanog *kendang* vodi ansambl tako da promjenom u slijedu udaraca označava ubrzavanje ili usporavanje tempa. Iako postoje notni zapisi, glazba za *gamelan* u pravilu se improvizira.

Javanska glazba koristi dva tonska sustava: *slendro* i *pelog* (Lindsay, 1992, 54; Becker, 1980, 115). *Slendro* je građen od pet tonova unutar oktave, a intervali su približno jednaki. Skala se obično sastoji od dva nešto veća i tri nešto manja intervala, koje europsko uho 'ispravlja' u male terce, odnosno velike sekunde. Sustav *peloga* sličan je heptatonskom, jer se na instrumentima koji sviraju skladbe u *pelogu* može izvoditi sedam tonova u oktavi. Međutim, ovi su tonovi samo materijal iz kojega se sastavlja nekoliko pentatonskih ljestvica. I *pelog*-ljestvica gradi se od dva veća i tri manja intervala. Međutim, ove dvije skupine intervala više se međusobno razlikuju po veličini, a veliki se intervali nalaze u ljestvici uvijek na istom mjestu. Europsko uho *pelog*-ljestvice 'ispravlja' u nizove sa sljedećim slijedom intervala: mala sekunda, velika sekunda, velika terca, mala sekunda i velika terca. Velik dio

javanskih dječjih napjeva, ako nisu pod utjecajem *gamelan* glazbe, temelji se na ljestvici koja nije ni *slendro*, ni *pelog*, nego čista anhemitonska pentatonska ljestvica, identična starokineskoj.

Gamelan glazba katkad je sama sebi svrhom, ali mnogo češće ima određenu funkciju, poput pratnje plesu ili *wajangu* (javanskom kazalištu). Sadržaji kazališnih predstava uzeti su iz indijskih ili starojavanskih mitova, pri čemu se prikazivanje indijskih tema prati glazbom *slendro*, a starojavanskih glazbom *pelog*. Budući da se indijski motivi izvode češće, na Javi ima znatno više *slendo-gamelana* nego *pelog-gamelana*.

Sličnost između *gamelan* i zapadnjačke orkestralne, simfonijske glazbe leži u činjenici da se oba ansambla koriste velikim brojem instrumenata koji izvode visoko strukturirane i sofisticirane skladbe. Međutim, osim ovakvih osnovnih sličnosti, te se dvije vrste orkestralnih tradicija uvelike razlikuju, prije svega prema estetici, izvođačkim tehnikama i glazbenim stilovima. Zapadni je orkestar ponajprije orijentiran prema publici, a u njemu sviraju profesionalni, glazbeno pismeni glazbenici. Indonezijski *gamelan* esencijalno je orijentiran prema izvođaču, a čine ga glazbeno nepismeni amateri. Dok zapadnu glazbu karakterizira gotovo neograničena melodijska raznolikost i vrlo ograničen ritamski opseg, *gamelan* glazba melodijski je ograničena, ali ritamski veoma bogata. Zapadna simfonijska glazba obično se izvodi u zatvorenom prostoru i na određeni način predstavlja elitističku aktivnost. Izvedbe *gamelan* orkestara obično su na otvorenome i predstavljaju religioznu umjetničku formu namijenjenu svima.

Je li moguća inkluzija indonezijske glazbe u glazbenu nastavu u hrvatskim školama? U odgovoru na ovo pitanje polazimo od rezultata istraživanja

¹ Bonang je javanski instrument sastavljen od deset ili dvanaest gongova, smještenih na posebno uređenom okviru. O izbočeno mjestu u sredini gonga udara se drvenim batićem ovijenim pamukom.

² Saron je metalofoni instrument sa sedam do devet željeznih ili brončanih ploča koje leže na drvenom rezonatoru.

³ Gender je niz brončanih pločica, od kojih svaka ima rezonator od bambusa.

⁴ Gambang je skupni naziv za različite tipove ksilofona s otoka Jave i Bornea. Na rubovima drvenog ormarića za rezonanciju u obliku korita pričvršćene su drvene ili metalne pločice po kojima se udara s dva batića.

⁵ Rebab je gudački instrument arapskog podrijetla, raširen među narodima islamskoga kulturnog kruga. Stigavši preko Španjolske u Europu, razvija se u *rebec*, postavši pretečom violine.

de la Motte-Haber i Jehne (prema Rojko, 1996, 164-165), u kojemu su učenici prvoga i četvrtog razreda osnovne škole prosuđivali tri različita glazbena djela: *Simfoniju u g-molu*, KV 550, W. A. Mozarta, *Violinski koncert* A. Berga i *gamelan glazbu* s otoka Balijsa. Autorice su došle do sljedećih zaključaka:

1. šestogodišnjaci su sposobni prosuđivati o glazbi različite stilske provenijencije,
2. visoko vrednovanje klasične glazbe kod šestogodišnjaka pokazuje da oni još nisu kontaminirani zabavnom glazbom,
3. vrednovanje nepoznate i manje bliske glazbe može se popraviti učenjem,
4. desetogodišnjaci imaju fiksiranija stajališta od šestogodišnjaka, što znači da djeca, što su starija, gube otvorenost, odnosno nastaju predrasude koje otežavaju učenje.

Kako bi djeca prihvatila i naučila slušati indonezijsku glazbu, nužna je dodatna edukacija. Zapadni se slušatelji rijetko susreću s ovom vrstom glazbe pa nepoznavanje obično uzrokuje i odbijanje. Međutim, ako takvoj glazbi pristupimo na primjeren način, koji podrazumijeva upoznavanje učenika s geografskim lokalitetom iz kojega glazba potječe, s običajima i kulturom indonezijskog arhipelaga te sa sastavom *gamelan* orkestra, vjerojatno je da će učenici pokazati interes za ovaj egzotičan glazbeni fenomen. To, naravno, ne znači da bi indonezijska glazba trebala dominirati u glazbenoj nastavi. Indonezijsku, kao i ostale nezapadne glazbe, dovoljno je predstaviti na nekoliko sati *Glazbene kulture*, čime uvelike utječemo na proširivanje i obogaćivanje dječjega glazbenog iskustva.

Jasno je da je u razredu nemoguće replicirati tradicionalni, originalni glazbeni kontekst. Iako je autentičnost razredne transakcije nezapadnih glazbi upitna, to ne znači njezino isključivanje iz glazbene nastave. Učenike je potrebno uputiti u prihvaćanje pluraliteta, raznolikosti i koegzistencije divergentnih, katkad dijametralno suprotnih stajališta. Kako ističe Blacking, iako ljudi pomoću glazbe mogu izražavati grupne identitete i društvenu solidarnost, njezin krajnji cilj je pomoći ljudima u nadilaženju ograničenih svjetova kulturalno definirane realnosti, kao i u razvijanju kreativne mašte (1995, 45). To znači da estetska snaga umjetnosti nadilazi njezine društvene kontekste te da se transcendentalna glaz-

bena iskustva ne mogu steći zadržavanjem unutar granica snažnih i društveno utjelovljenih idiomskih tradicija, već isključivo nadilaženjem kulturalno ograničenih svjetova. Kulturalni se proizvodi neprestano transformiraju i reinterpetiraju, a takav je slučaj i s glazbom, koja, poput jezika, slobodno putuje, preoblikuje se i reinterpetira, kako bi stvorila nove ljudske vrijednosti i napustila granice lokalne kulture. Svaka nova skladba čin je transformiranja društveno prenesenih glazbenih ideja u nove izraze koji obnavljaju kulturalno naslijeđe.

5. Zaključak

Budući da je repertoar glazbenog obrazovanja usmjeren prema zapadnoj umjetničkoj glazbi, ono stvara i afirmira određene ideologije o glazbenoj vrijednosti. Osim na zapadu, ovakav model obrazovanja evidentan je i u većini neeuropskih zemalja. Iako se glazba, kao i svi kulturni proizvodi, kontinuirano transformira i reinterpetira, zadržavajući pritom određeni stupanj autonomije, glazbeno obrazovanje i dalje afirmira postojeće ideologije glazbenih vrijednosti. Sporadični pokušaji ekspanzije nastavnog programa uvođenjem vrijednih primjera nezapadne i popularne glazbe još uvijek ne mogu zaustaviti reproduktivne efekte širega društvenog sustava. Ipak, u takvim je pokušajima potrebno ustrajati te kontinuirano obogaćivati program novim i nepoznatim glazbenim idiomima, koji neće predstavljati samo primjere određenih kultura, sa stereotipima i etiketiranjem koji prate ovakav pristup, već u prvom redu glazbene objekte i zvučne događaje koji posjeduju ekspresivno značenje.

Zapadna i nezapadna glazba predstavljaju potpuno različite entitete, stoga ih nije moguće procjenjivati na isti način, odnosno na temelju osobina koje posjeduje zapadna umjetnička glazba, jer njih u nezapadnoj glazbi jednostavno nema. Ali ove vrste glazbe posjeduju neke druge vrijednosti i kvalitete, koje možemo adekvatno valorizirati tek kada ih prepoznamo i shvatimo.

Osim estetskog odgoja učenika, cilj glazbenog obrazovanja u suvremenom svijetu postaje nadilaženje ograničenih svjetova kulturalno definirane realnosti, što se ostvaruje pluralističkim koncipiranjem nastavnog programa, a ne njegovim

ograničavanjem na temelju proizvoljno odabranih i limitiranih idiomskih vrijednosti. Na temelju ovakvoga pluralističkog programa kod učenika se razvija stvaralačka kritika, koja se ne manifestira na apstraktnome, teorijskom planu, već je rezultat izravnog kontakta s glazbom i promišljanja o njoj, pri čemu element verbalne komunikacije ni-

je u prvom planu. Ako bi kriteriji za uključivanje glazbenih primjera u pluralistički program bila njihova sonornost, ekspresivnost i glazbena zanimljivost, glazbena bi nastava uistinu mogla sudjelovati u stvaranju novih vrijednosti, u prenošenju kulture i u kritičkoj refleksiji, čime bi proces glazbene ideologizacije postupno postajao prošlost.

Literatura

- Becker, J. (1980), *Traditional Music in Modern Java: Gamelan in Changing Society*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Blacking, J. (1995), *Music, Culture and Experience. Selected Papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cook, N. (1992), *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. (1998), *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalhaus, C. (1983), *Analysis and Value Judgement*. New York: Pendragon Press.
- Hanslick, E. (1891), *The Beautiful in Music. A Contribution to the Revisal of Musical Aesthetics*. London: Novello.
- Kwami, R. M. (1998), *Music Education Practice in Primary and Secondary Schools in Britain: Inclusion of the Black Contribution to Classical Music. A Research Report for the Standing Conference on Studies in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Lindsay, J. (1992), *Javanese Gamelan: Traditional Orchestra of Indonesia*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, P. (1995), *Sounds and Society*. Manchester: Manchester University Press.
- Nastavni plan i program za gimnazije. Glazbena umjetnost (1999), *Glasnik Ministarstva prosvjete i sporta Republike Hrvatske*. Zagreb.
- Previšić, V. (1994), *Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam*. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (priredili), *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, str. 19 – 22.
- Rojko, P. (1996), *Metodika nastave glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Rojko, P. (2001), "Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji". *Tonovi. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga*. 16(1-2), 3 – 19.
- Small, C. (1987), *Music of the Common Tongue*. London: Calder Riverrun Prentice Hall.
- Wade-Matthews, M. (2001), *The World Guide to Musical Instruments*. London: Southwater.
- Wellesz, E. J. (ed.) (1957), *Ancient and Oriental Music*. Oxford: Oxford University Press.