

Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj

UDK: 37.016:[37.036:78]

Prethodno priopćenje

Primljeno: 25. 10. 2016.



Nikolina Matoš, mag. mus.¹

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu

matosniki@gmail.com

Sažetak

Cilj ovoga rada ispitati je i prikazati obilježja glazbenoobrazovnog sustava u Hrvatskoj, s posebnim osvrtom na osnovnoškolsku razinu. U teorijskom je dijelu rada glazbeno obrazovanje analizirano iz kurikulumske perspektive, komparacijom obilježja različitih kurikulumskih teorija i ideologija te koncepta, tipova i vrsta kurikuluma. Na temelju postojećih podataka, uspoređeni su glazbenoobrazovni sustavi u Hrvatskoj i pojedinim europskim državama. U empirijskom su dijelu, provedbom anketnog upitnika, ispitani stavovi učitelja/nastavnika glazbenih škola i studenata glazbe o obilježjima osnovnog glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj. Dobiveni podatci rezultirali su preispitivanjem svrhe i uloge osnovnih glazbenih škola, prijedlozima za sadržajne i

¹ Nikolina Matoš je asistentica na Odsjeku za glazbenu pedagogiju. Uz kolegije Solfeggio i Metodika teorijskih glazbenih predmeta, voditeljica je pedagoške prakse za studente glazbene teorije, kompozicije, dirigiranja, muzikologije i glazbene pedagogije. Završava doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. U svojim stručnim i znanstvenim radovima istražuje percepciju glazbe; metode intonacije u nastavi solfeggia; ključne kompetencije u glazbenom obrazovanju; formalno, neformalno i informalno učenje glazbe; mogućnosti suradničke nastave i interdisciplinarnog pristupa u nastavi teorijskih glazbenih predmeta; kulturna transmisija u umjetničkom obrazovanju itd.

organizacijske promjene u sustavu prema europskim primjerima dobre prakse i naposljetku, smjernicama za oblikovanje kurikuluma osnovnog glazbenog obrazovanja prema znanstveno utvrđenim načelima.

Ključne riječi: glazbeno obrazovanje, učenje glazbe, kurikulumski pristup, oblikovanje kurikuluma

I. Uvod

Kada promišljamo o različitim kontekstima formalnoga učenja glazbe, ono se može promatrati iz perspektive *općeg obrazovanja* (eng. „music in schools“), ili posebnoga sustava *glazbenog obrazovanja* koje se ostvaruje u za to specijaliziranim ustanovama – glazbenim školama (eng. „music schools“). Ulaskom u 21. stoljeće, dogodile su se određene promjene u hrvatskom općeobrazovnom prostoru, potaknute *Vodičem kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (MZOŠ, 2005.) i potom Nacionalnim okvirnim kurikulumom (MZOŠ, 2010.). Time je obuhvaćena i tzv. „glazba u školi“, poglavito na osnovnoškolskoj razini u okviru predmeta *Glazbena kultura* (Rojko, 2005.). Programske i idejne promjene pokrenule su provedbu brojnih istraživanja s temama poput aktivnog slušanja glazbe, glazbenog stvaralaštva, pjevanja i sviranja u razredu, udžbenika za nastavu glazbe, vrednovanja učenika, primjene suvremene tehnologije i interkulturalizma u nastavi glazbe, što je rezultiralo rastom spoznaja o učenju glazbe u hrvatskom osnovnoškolskom kontekstu (Dobrota, 2009.; 2011.; 2012.; Novosel, 2009.; Radočaj-Jerković, 2009.; Svalina, 2013.; Vidulin-Orbanić, 2012.). Međutim, formalno glazbeno obrazovanje, ono koje se odvija u glazbenim školama, dosad nije promatrano iz znanstvene, niti kurikulumske perspektive. Nedostatak znanstvenog/kurikulumskog pristupa glazbenom obrazovanju ogleda se u deficitu istraživanja u Hrvatskoj, nepoznavanju (i nekorištenju) spoznaja do kojih su došli inozemni znanstvenici te nedostatku znanstvene i stručno-metodičke literature. Instrumentalna i vokalna pedagogija još nisu dosegle status znanstvenih (pod)disciplina, dok je tzv. glazbenoteorijska pedagogija tek u svojim znanstvenim začecima (Rojko, 2014.). Još uvijek nije ostvarena sveobuhvatna analiza hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava, niti je jasno i jednoznačno određena svrha i uloga glazbenih škola. Aktualna kurikulumska filozofija, koja apostrofira obrazovanje budućih profesionalnih glazbenika, utječe na zatvorenost i nefleksibilnost sustava te neusklađenost istoga sa stvarnim potrebama društva (Rojko, 2006.).

Usljed navedenih nedostataka, cilj je ovoga rada bio analizirati i cjelovito prikazati sustav glazbenoga obrazovanja u Hrvatskoj. Glazbeno smo obrazovanje promatrali iz kurikulumske perspektive i učenje glazbe u glazbenim školama stavili

u okviru ključnih kurikulumskih pojmova i ideja, kao što su kurikulumske teorije i ideologije, definicije kurikuluma, kurikulumski koncepti, tipovi i vrste te razine ostvarenja kurikuluma (Akker, Boer i Folmer, 2009.; Glatthorn, 2005.; Marsh, 1994.; Pinar, 2004.; Previšić, 2007.a). Analizirana je dokumentacija kojom se regulira glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj (zakoni, pravilnici, pedagoški standardi, planovi i programi), a zatim i međunarodne studije koje su omogućile usporedbu hrvatskog i pojedinih europskih glazbenoobrazovnih sustava (*Music schools in Europe*, EMU, 2010. i Polifonia, 2007.) Nakon dobivenih *objektivnih* podataka, željeli smo saznati *subjektivne* stavove i vizije o sustavu glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj i pritom smo se ograničili na osnovnoškolsku razinu (osnovne glazbene škole). S pomoću anketnog upitnika, ispitali smo stavove učitelja/nastavnika osnovnih i srednjih glazbenih škola te studenata glazbe. Dobiveni empirijski podatci potvrdili su informacije koje smo saznali proučavanjem pisanih izvora i uočeno je podudaranje subjektivnih stavova ispitanika s objektivnim obilježjima sustava glazbenog obrazovanja. Detaljna analiza sustava, potkrijepljena empirijskim podacima, rezultirala je implementacijom kurikulumske terminologije u sustav glazbenog obrazovanja, smjernicama za revidiranje postojeće dokumentacije i sveobuhvatnu reformu sustava temeljenu na kurikulumskim načelima te prijedlozima za poboljšanje glazbenopedagoške prakse.

II. Teorijski dio

2.1. Glazbeno obrazovanje iz kurikulumske perspektive

„U literaturi postoji mnogo određenja kurikuluma, što govori o tome da se uz kurikulum još vežu brojne teorijske nejasnoće. Njegovo se određenje temelji na različitim osnovnim polazištima, filozofskim i političkim promišljanjima, vrijednosnim orijentacijama, a posljedica toga je da mu različiti autori pripisuju različita značenja. To u pedagoškoj teoriji još uvijek prisutno nejedinstveno poimanje suvremenog kurikuluma ne dovodi samo do različitog definiranja sadržaja tog pojma, već iz toga proizlaze različite vrste kurikuluma, a svaku od njih određuju različite strukturne komponente i sastavnice. (...) Taj je pluralizam dijelom posljedica velike kompleksnosti samog fenomena kurikuluma, a dijelom, pak, različitih tradicija shvaćanja tog fenomena. U određenju pojma kurikulum u obzir treba uzimati njegove kulturološke, obrazovnopolitičke, znanstvene i praktično-pedagoške dimenzije, a svaka od njih je sama po sebi kompleksna konstrukcija, s različitim tradicijama u različitim zemljama i u različito vrijeme“ (Sekulić-Majurec, 2007., 352-353). Kurikulum (lat. *curriculum*) označava *tijek* odgoja i obrazovanja kao djelatnosti i kao procesa te predstavlja usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u ne-

kom području rada. Bez obzira na teorijske nejasnoće i nejedinstvenost u shvaćanju pojma kurikulum, možemo izdvojiti četiri sveobuhvatne definicije (Previšić, 2007.a):

1. Kurikulum je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, i postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti.
2. Kurikulum je složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole i pruža pouzdane smjernice za svakodnevnu praktičnu pedagošku djelatnost, u obliku preciznih i optimalnih načina provođenja planiranog procesa učenja, obrazovanja i stjecanja kompetencija.
3. Kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka.
4. Kurikulum predstavlja sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, puteva i načina dolaženja do nekoga cilja. Pedagoški usmjeren opći cilj odgoja kao ideala realizira se kroz posebne ciljeve i zadatke, u formi nastavnih planova i programa, kataloga znanja, obrazovnih standarda i taksonomija postignuća.

2.1.1. Kurikulumske teorije i ideologije

Znanstvenih koncepcija, polazišta i multidisciplinarnih pristupa kurikulumu ima mnogo i ponekad je teško pronaći objektivne, realne i pouzdane smjernice za praktičan rad (Previšić, 2007.b). Kompleksnost kurikulumu kao fenomena ne može se objasniti jedinstvenom teorijom kurikulumu iako se ta sintagma u literaturi uglavnom javlja u jedini. *Teorija kurikulumu* može se protumačiti kao interdisciplinarna studija obrazovnog iskustva koja obuhvaća pedagoške, filozofske, psihološke, sociološke i antropološke pristupe (Pinar, 2004.). Glatthorn (2005.) čini detaljniju kategorizaciju teorija kurikulumu i dijeli ih prema njihovoj usmjerenosti na strukturu, vrijednosti, sadržaj, proces i promjene. Glazbeno se obrazovanje dosad nije promatralo iz perspektive teorija kurikulumu, pa u pisanim izvorima još uvijek ne nailazimo na pokušaje usporedbi takvoga tipa. Međutim, ono što se može uočiti iz analize različitih glazbenopedagoških (u pravilu neznanstvenih) radova i rasprava stručnjaka, neosviještena je orijentiranost na sadržaje učenja i postignuća učenika. Stručna vijeća učitelja/nastavnika glazbenih škola najčešće raspravljaju o tome što bi se trebalo učiti, s nešto manje usredotočenosti na problem kako poučavati. Elementi vrednovanja učenika, komisijski ispiti, prijemni ispiti za određenu glazbeno-obrazovnu razinu (osnovna škola – srednja škola – akademija) i natjecanja učenika, redovite su teme stručnih skupova. Naglasak se ponajviše stavlja na znanje/vještine

i izvrsnost, a manje se promišlja o vrijednostima glazbenog obrazovanja i utjecajima učenja glazbe na samog pojedinca i promjene u društvu. Razmišljajući o ulozi osnovnoga glazbenog obrazovanja u cjelovitom razvoju djeteta, može se zaključiti da ono može, ali i ne mora biti početni stadij odgoja budućeg profesionalnog glazbenika. Do takvih je zaključaka dovela i studija Polifonijinih stručnjaka, pod nazivom „Dovisokoškolsko glazbeno obrazovanje u Europi – finalno izvješće“ (Polifonia/AEC, 2007.). *Polifonia* je tematska radna skupina Europske komisije, osnovana s ciljem istraživanja i usporedbe glazbenoobrazovnih sustava u Europi. Prema zaključcima iz studije, uloga glazbenih škola sastoji se u odgoju budućih profesionalnih glazbenika (izvođača, skladatelja, dirigenta, glazbenih teoretičara, muzikologa i pedagoga), ljubitelja i poznavatelja glazbe te obrazovane glazbene publike, glazbenih amatera koji će svojom aktivnošću doprinosti kulturnom razvoju zajednice u kojoj žive i djeluju te naposljetku, pojedinaca kojima će glazbena znanja i vještine biti korisni u obavljanju drugih djelatnosti (učitelji primarnog obrazovanja, psiholozi i pedagozi u glazbenim školama, glumci, režiseri i montažeri itd.). Da bismo lakše objasnili kako se na svrhu glazbenih škola gleda u Hrvatskoj, primijenili smo različite *kurikulumske ideologije*. Za razliku od teorija kurikuluma koje objektivno pristupaju proučavanju kurikuluma i svih njegovih komponenti, kurikulumske se ideologije odnose se na subjektivne vizije, mišljenja i vjerovanja stručnjaka o tome što bi kurikulum trebao biti (Schiro, 2007.). Osnovne se kurikulumske ideologije mogu podijeliti u četiri kategorije: ideologija usmjerena učeniku (eng. *learner centered ideology*), ideologija usmjerena znanju (eng. *scholar academic ideology*), ideologija usmjerena društvenoj učinkovitosti (eng. *social efficiency ideology*) i ideologija usmjerena društvenoj rekonstrukciji (eng. *social reconstruction ideology*).

Kurikulumska ideologija usmjerena *učeniku* razvija se pod utjecajima Komenškoga, Rousseaua, Pestalozzija, Froebela i Deweya (Naji, 2011.). Okrenuta prema pojedincu i njegovu rastu i razvoju, takva ideologija promiče spontano i prirodno učenje, kreativnost i razigranu atmosferu. Učitelje u odgojno-obrazovnom procesu vidi kao partnere učenicima i pozornost daje obrazovnom iskustvu učenika, a ne nastavnom sadržaju. Bilo koji oblik umjetničkoga obrazovanja, pa tako i glazbenog, trebao bi biti maksimalno usmjeren na učenika. Glazbene bi škole, prema tome, trebale poticati razvoj kreativnosti i mašte, umjetničko propitivanje, improvizaciju i glazbeno stvaralaštvo, učenje putem glazbenih igara i projekata te autonomiju učitelja/nastavnika i učenika u realizaciji odgojno-obrazovnoga procesa. U trenutnoj glazbenoobrazovnoj praksi u Hrvatskoj, sve što je navedeno donekle se ostvaruje u individualnoj nastavi glazbala i solo pjevanja. Oblik poučavanja „jedan na jedan“ učitelju omogućuje da se posebno posveti svakom učeniku i kreira odgojno-obrazovni proces prema učenikovim sposobnostima, motivaciji i razvojnom putu. U nastavi

glazbala i pjevanja, prisutan je tzv. *master-apprentice* pristup (učenje po modelu), dok je u grupnoj nastavi glazbenoteorijskih predmeta frontalno poučavanje dominirajući oblik rada. Usmjerenost prema učeniku te njegovim potrebama, interesima i željama, premalo se njeguje, a to se može reći i za kulturu partnerskog poučavanja i učenja. Igra, improvizacija i glazbeno stvaralaštvo potiču se u manjem broju glazbenih škola, koliko zbog slabijih uvjeta za rad (prostornih i vremenskih ograničenja), toliko i zbog nedostatka kompetencija učitelja/nastavnika za provođenje takvih aktivnosti. Istraživanja su pokazala kako neformalni i informalni oblici učenja glazbe ponekad imaju prednost nad formalnim (profesionalnim) glazbenim obrazovanjem upravo zbog slobode pojedinca u odabiru sadržaja učenja (glazbe koju *želi* učiti, naspram one koja se *mora* učiti) i autonomnom kreiranju vlastitog puta učenja (Adams, 2014.; Folkestad, 2006.; Green, 2008.; Mak, 2006.). Premda su istraživanja provedena u inozemstvu, zaključci se mogu primijeniti i na situaciju u Hrvatskoj. Uz nužno osuvremenjivanje sadržaja učenja, problem bi se mogao riješiti poboljšanjem uvjeta rada u glazbenim školama i stručnim usavršavanjem učitelja/nastavnika.

Kurikulumska ideologija usmjerena *znanju* promiče akademske discipline i kultivaciju čovjekova uma na osnovi akademskog znanja. Zadaća kurikuluma je, prema ovoj ideologiji, uvođenje učenika u (svaku) disciplinu i dolazanje do „srži“ te discipline – razmišljanjem, razumijevanjem, reflektiranjem, prosuđivanjem, pamćenjem, ispitivanjem i proučavanjem (Schiro, 2007.). U procesu planiranja kurikuluma, konsenzusom se određuju discipline koje će biti zastupljene u obliku školskih predmeta ili eventualno međupredmetnih (kroskurikularnih) tema. Tada se pobliže identificiraju područja rada unutar pojedinih disciplina, određuju se ključni koncepti i terminologija. Specifičnosti pojedine discipline „diktiraju“ načine poučavanja i učenja, kao i postavljanje standarda za vrednovanje postignuća učenika. Zbližavanje s pojedinom disciplinom može postati temeljem za odabir buduće profesije. U Hrvatskoj se učenje glazbe na srednjoškolskoj razini ostvaruje se s pomoću različitih glazbenoteorijskih disciplina poput *solfeggia*, harmonije, polifonije, glazbenih oblika i povijesti glazbe. U obliku školskih predmeta, glazbenoteorijske discipline se poučavaju zasebno, tumačeći glazbu isključivo iz pojedinog aspekta – tonskoga sloga, forme/strukture ili povijesnog razvoja. Riječ je zapravo o imitaciji visokoškolskih programa/silabusa, u okviru kojih se spomenuta znanja stječu na profesionalnoj razini i pretvaraju u praktične glazbene vještine. Potrebno je razmisliti je li takvo „odvajanje“ disciplina primjereno poučavanju glazbe u srednjoj glazbenoj školi, imajući na umu veliki broj učenika koji će po završetku škole upisati neki drugi, neglazbeni studij. Nedostatak holističkog pristupa glazbi nerijetko rezultira partikularnim znanjima koje učenici smještaju u zasebne „ladice“ i vještinama koje nisu direktno primjenjive u glazbenoj praksi (stvaralaštvu i/ili reprodukciji). Teorijske glazbene

discipline bi se u svakom slučaju mogle (i trebale) poučavati interdisciplinarno, što bi ujedno uvjetovalo i sukonstrukciju kurikuluma srednjoškolskog glazbenog obrazovanja te primjenu suradničkih oblika poučavanja (Matoš, 2013.; Radica i Leverić Špoljarić, 2013.).

Kurikulumska ideologija usmjerena *društvenoj učinkovitosti*, nastala pod utjecajem Bobbitta početkom dvadesetoga stoljeća, naglasak stavlja na ostvarenje ishoda (rezultata) učenja (Naji, 2011.). Ciljevi kurikuluma jasno se određuju i formuliraju u bihevioralnim terminima, kao što je to slučaj s Bloomovom taksonomijom (Previšić, 2007.a). Da bi se provjerilo jesu li zacrtani ciljevi postignuti, provode se različiti oblici evaluacije u svrhu „kontrolne“ učenika, ali i sâmog kurikuluma. Pažnja se usmjerava na učenikovu (buduću) ulogu i funkciju u društvu, to jest na stjecanje kvalifikacija i pripremu za radnu djelatnost. Prisustvo ove ideologije u glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj, istaknuto je već u uvodnom dijelu teksta planova i programa za osnovne i srednje glazbene škole (Nastavni planovi i programi, MZOŠ i HDGPP, 2006.; 2008.) – spominje se obrazovanje budućeg glazbenog kadra i proizvodnja glazbenika različitih profila. Isticanjem potencijalne buduće (profesionalne) uloge djeteta i mlade osobe u društvu, zanemaruje se stjecanje umjetničkog iskustva kojemu izvrsnost nije primarni cilj i poticanje ljubavi prema glazbi, koja se neće nužno iskazati odabirom glazbe kao profesije. Ono što također treba istaknuti jest da se u Hrvatskoj zanimanja povezana uz glazbeno obrazovanje još uvijek tretiraju na tradicionalan način pa se smjerovi u glazbenim školama, kao i studijski programi na umjetničkim akademijama, odnose isključivo na produkciju i reprodukciju glazbe (sviranje, solo pjevanje, dirigiranje, skladanje) i tzv. neizvođačke studije (teoriju glazbe, muzikologiju i glazbenu pedagogiju). Nedostaju studijski programi namijenjeni poduzetništvu u glazbi ili, primjerice, uporabi tehnologije, a zanemareni su i *jazz*, popularni žanrovi i tradicijska glazba. Zbog prevelike orijentiranosti na društvenu učinkovitost, u hrvatskom je glazbenoobrazovnom sustavu premalo zastupljena kurikulumska ideologija usmjerena na *društvenu rekonstrukciju*, koja se zalaže za stvaranje društva boljeg od sadašnjeg (Schiro, 2007.). Promjene koje se događaju svakom pojedincu, uslijed različitih planiranih i neplaniranih utjecaja, mogu utjecati i na opće promjene u društvu. Tada odgoj i obrazovanje nemaju samo transmissijsku, nego i transformacijsku funkciju. Učenike je potrebno odgajati kao samosvjesne građane, inovativne mislioce, odgovorne članove društva i aktivne kritičare društvenih i političkih događanja. Upravo je takav pristup potreban i u glazbenom obrazovanju – projekcija boljega društva ogleda se i u umjetničkom pogledu na život te kreativnosti koja je primjenjiva u različitim životnim (profesionalnim i privatnim) situacijama.

2.1.2. Definicije, koncepti i tipovi kurikuluma

Kod učenja glazbe u formalnim okvirima, postavlja se pitanje hoće li se sve odrednice učenja propisati unaprijed, ili će se proces učenja kreirati „u hodu“, poštujući različitosti u razvojnim putevima pojedinaca. Iz različitih pristupa fenomenu odgoja i obrazovanja, razvila su se dva glavna pravca prema kojima se kurikulum može tumačiti kao *preskriptivan* ili propisujući, odnosno *deskriptivan* ili opisujući (Marsh, 1994.). U kurikulumu koji je po definiciji preskriptivan, unaprijed se propisuju ciljevi, zadaci i ishodi učenja te pomno planiraju načini njihova postizanja (Previšić, 2007.a). Smatra se da bi unaprijed određeni koraci trebali jamčiti uspješnost u provođenju kurikuluma i dostizanju željenih rezultata. Iz planova i programa za glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj vidljiva je prisutnost preskriptivnoga pristupa. Takav pristup odgovara konceptu *funkcionalističkog kurikuluma*, u kojem se „proizvod“, to jest znanje i/ili društvena učinkovitost, smatra ciljem odgoja i obrazovanja (Previšić, 2007.a). Preskriptivnost se očituje u jasno određenim sadržajima učenja i organizaciji sadržaja po godinama učenja za većinu glazbenih predmeta. Uz sadržaje učenja, propisani su i oblici rada (individualna ili grupna nastava) te načini vrednovanja postignuća – kolokviji, pisani ili usmeni ispiti, komisijski ispiti i javni nastupi. Preskriptivni kurikulum u glazbenom obrazovanju mogao bi se proglašiti neadekvatnim iz nekoliko razloga – ne dozvoljava samostalan odabir sadržaja i oblika rada, priklanja se isključivo odgoju „profesionalaca“, promiče izvrsnost i ne omogućuje različite pristupe polaznicima. Ono što je ipak dobro kod preskriptivnog pristupa, jednaki su zahtjevi za sve glazbene škole u Hrvatskoj, koji omogućuju jasne smjernice za rad svih učitelja/nastavnika i ujednačenost standarda postignuća na nacionalnoj razini, čime se čuva i unaprjeđuje kvaliteta glazbenoga obrazovanja. Za razliku od propisujućeg kurikuluma koji je usmjeren na budućnost, deskriptivni (opisujući) kurikulum usmjeren je na sadašnjost i odgovara konceptu *humanističkog kurikuluma*, koji stavlja naglasak na doživljaj učenika (Previšić, 2007.a). U odgojno-obrazovnom procesu koji uključuje sve planirane, ali i neplanirane („skrivené“) situacije, učenici selekcioniraju, primaju i ugrađuju znanja, razvijaju potrebne vještine i stječu osobna iskustva. Deskriptivni je pristup ponajviše prisutan u nastavi glazbala i pjevanja. Zapravo, takav je pristup jedino i moguć – razvojni put svakog učenika je drugačiji pa nije moguće sve unaprijed propisati, niti ostvariti propisano. Previšić naglašava da se nije nužno opredijeliti između preskriptivne i deskriptivne varijante kurikuluma, to jest odlučiti se isključivo za kurikulum kao *plan* ili kurikulum kao *iskustvo*. Pri oblikovanju kurikuluma mogu se, dapače i trebaju, primijeniti oba pristupa (Previšić, 2007.a).

Ideje i promišljanja o odgoju i obrazovanju u okviru određenoga povijesnog razdoblja, kulture i/ili političke ideologije utječu na kompletnu kurikulumsku filozofiju

i strukturu. U tom kontekstu možemo govoriti o tri osnovna tipa kurikuluma: zatvoreni, otvoreni i mješoviti kurikulum (Previšić, 2007.a). U odgojno-obrazovnoj je praksi do 20. stoljeća dominirao *zatvoreni kurikulum*, koji učiteljima i učenicima nije dao da slobodno dišu. Odgovor na krutost, propisanost i programiranost dogodio se sedamdesetih godina prošloga stoljeća, u obliku *otvorenog kurikulum*a koji se izrađuje po fleksibilnijoj metodologiji, daje samo okvirne upute za rad i potiče autonomnu, kreativnu realizaciju procesa poučavanja i učenja. U većini suvremenih odgojno-obrazovnih sustava u svijetu, danas se primjenjuje *mješoviti kurikulum*, koji objedinjuje pozitivna obilježja zatvorenog i otvorenog kurikulum a i između tih dvaju tipova čini svojevrsan kompromis. Pola stoljeća nakon oštih reakcija na zatvoreni kurikulum, gotovo sva njegova obilježja i danas možemo pronaći u planovima i programima glazbenih škola u Hrvatskoj. Filozofija, ali i struktura zatvorenog kurikulum a očituju se u strogoj propisanosti sadržaja, tijeka i načina poučavanja i učenja, što je posebno vidljivo u programima (predmetnim kurikulumima) glazbenoteorijskih disciplina. Obrazovni kanon tih disciplina nije se promijenio još od sredine prošloga stoljeća – potrebno ga je ponovno razmotriti i razmisliti odgovorali propisani program sadašnjem trenutku. Kontrast između zatvorenog i otvorenog tipa kurikulum a, u kontekstu glazbenoga obrazovanja, najbolje se može prikazati usporedbom nastave glazbenoteorijskih predmeta i rada s različitim izvodačkim ansamblima. U radu s ansamblima, naglasak se stavlja na iskustvo učenika, užitak zajedničkog muziciranja, stvaranje radnih navika i socijalizaciju. Sadržaj ovdje nije službeno propisan i kreira se prema skupini učenika. Učitelj/nastavnik je partner učenicima, a ishodi se ostvaruju grupnom interakcijom i sinergijom. Uz klasičnu glazbu, u radu s ansamblima je prisutna i tradicijska glazba, filmska glazba, popularni žanrovi i *jazz*. Kada govorimo o individualnoj nastavi glazbala i solo pjevanja, možemo ustanoviti da ovdje dolazi do određenog raskoraka između propisanog programa i nastavne prakse. Dok je sâm program izrazito zatvoren, praksa ipak ukazuje na kompromis u obliku mješovitog kurikulum a. Propisani se program ostvaruje, ali i modificira tijekom rada te u svojem ekstenzitetu i intenzitetu prilagođava razvoju svakog učenika.

2.1.3. Razine ostvarenja kurikulum a

Od pokretanja Bolonjskog procesa u kojem danas sudjeluje 46 europskih država, visokoškolsko se glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj reformiralo prema globalnim standardima i na taj način organizacijski i sadržajno uskladilo sa studijima glazbe u Europi. Međutim, osnovno i srednje glazbeno školstvo (još) ne idu u korak s međunarodnim postignućima. Zatvorenost na nacionalnoj razini ograničava slobodu „nižih“ razina – školske, razredne i učeničke i onemogućuje različite oblike suradnje na

„višoj“, međunarodnoj razini (Akker i sur., 2009.). Različite razine kurikuluma vrlo je detaljno istražio Glatthorn. Razine ostvarenja kurikuluma u Glatthornovim se radovima nazivaju *vrstama kurikuluma* i autor ih dijeli na sljedeći način (Glatthorn, 2000. i 2005.): preporučeni kurikulum (eng. *recommended curriculum*), napisani/formalni kurikulum (eng. *written curriculum*), podržani kurikulum (eng. *supported curriculum*), realizirani/provedeni kurikulum ili kurikulum poučavanja (eng. *taught curriculum*), naučeni kurikulum (eng. *learned curriculum*), izmjereni/procijenjeni kurikulum (eng. *assessed curriculum*) i skriveni kurikulum (eng. *hidden curriculum*). U nekim se radovima spominje i izostavljeni kurikulum (eng. *null curriculum*), koji obuhvaća sve elemente kurikuluma koji se nisu ostvarili pa iz tog razloga nemaju nikakav učinak na učenika i odgojno-obrazovni proces u cjelini (Flinders, Noddings i Thornton, 1986.).

Kako kurikulum glazbenog obrazovanja dosad nije bio dijelom nacionalnog glazbenopedagoškog diskursa, ne postoji iskustvo u izradi *preporučenog* kurikuluma koji bi bio predložen od strane uglednih znanstvenika koji istražuju proces učenja glazbe, djelatnika na visokoškolskim ustanovama za glazbeno obrazovanje i ostalih renomiranih stručnjaka. Planovi i programi osnovnih i srednjih glazbenih škola koji bi se mogli nazvati *formalnim* kurikulumom, obvezujući su za sve glazbene škole kao odgojno-obrazovne ustanove i njihove djelatnike – ravnatelje, učitelje/nastavnike i učenike. Problemi se javljaju već kod *podržanog* kurikuluma: mnogim glazbenim školama nedostaju prostor i oprema za rad, neke škole djeluju na nekoliko dislociranih lokacija, postoje brojni organizacijski problemi, od nemogućnosti realizacije smjenskoga rada, do prevelikog broja učenika u skupinama. Osnovnoškolski se glazbeni programi održavaju i u okviru osnovnih općeobrazovnih škola, gdje ozračje i kontekst učenja ponekad nisu primjereni učenju glazbe. Spomenuti čimbenici utječu na *realizirani* kurikulum, koji dodatno ovisi o motivaciji i sposobnostima učenika te kompetencijama i angažmanu učitelja/nastavnika. Različiti studijski programi diljem Hrvatske rezultiraju nejednakim ishodima u obrazovanju budućih glazbenih pedagoga, a neka su radna mjesta u glazbenim školama upražnjena nestručnim kadrom (npr. učitelji/nastavnici gitare, harmonike ili tambura sa završenom srednjom glazbenom školom). Napredovanje učenika zavisi o samostalnom vježbanju kod kuće pa se može reći da *naučeni* kurikulum u pravilu ovisi o pojedincu, njegovu zalaganju i ambicijama. Doduše, za nemotiviranost učenika ponekad se mogu „okriviti“ i učitelji, koji se, za razliku od učitelja glazbe u privatnim glazbenim školama, ne trude dovoljno zainteresirati polaznike. Zbog često prevelikih skupina učenika u grupnoj nastavi, učenike je teško, ponekad i nemoguće vrednovati formativno, a sumativna procjena ne odražava uvijek realnu sliku učeničkih postignuća. Problemi s *izmjerenim* kurikulumom događaju se u trenutku kada učenik na komisijском ispitu

pokazuje stečene vještine u izvedbi glazbe (sviranjem ili pjevanjem). Na ishod ispita utječu mnogi čimbenici (prisustvo drugih učitelja, trema, umor, dekoncentriranost) pa je odnos cjelogodišnjeg rada učenika i brojčane ocjene kao „konačnog rezultata“ često nepovoljan za učenika. U okviru individualne nastave može se uočiti i pojava *izostavljenog* („nultog“) kurikuluma – propisani se sadržaj ne uspijeva realizirati ako učenik ne vježba kod kuće i/ili neredovito pohađa nastavu, odnosno ako je tempo učenikova glazbenog razvoja nešto sporiji. U glazbenom je obrazovanju prisutna i pojava *skrivenog* kurikuluma. Glazbenu školu pohađaju učenici različitih ambicija i pritom je problematičan tretman svih učenika kao budućih profesionalnih glazbenika. Diferencijacija se ostvaruje već prilikom upisa – prijemnim se ispitom odlučuje tko „zaslužuje“ ili „ne zaslužuje“ pohađati glazbenu školu. Javni nastupi i natjecanja dodatno utječu na stvaranje razlika, jer se daroviti i uspješni učenici odvajaju od prosječnih i nedovoljno uspješnih (Matoš, 2011.). Skriveni kurikulum bi mogao (i trebao) imati pozitivan utjecaj i slati nešto drugačije poruke – svatko zainteresiran za glazbu ima pravo u njoj uživati i kreativno se izražavati s pomoću glazbe, bez obzira na razinu nadarenosti i/ili buduće profesionalne aspiracije.

2.2. Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj i pojedinim europskim državama

Za razliku od većine europskih država, koje imaju kurikulum i poseban zakon za glazbeno obrazovanje, Hrvatska nema ove dokumente pa smo analizu obilježja glazbenoobrazovnog sustava temeljili na sljedećim izvorima:

- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08; posljednje izmjene i dopune NN 152/14);
- Zakon o umjetničkom obrazovanju (NN 130/11);
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08); osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08; izmjene i dopune NN 90/10) i srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08; izmjene i dopune NN 90/10);
- Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu (NN, 47/96) i srednjem školstvu (NN, 80/99);
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/91) i srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika (NN 90/93);
- Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (MZOŠ i HDGPP, 2006);
- Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole (MZOŠ i HDGPP, 2008).

Zakonom o odgoju i obrazovanju određuje se rad glazbenih škola kao odgojno-obrazovnih ustanova, a *Zakonom o umjetničkom obrazovanju* uvjeti upisa, pohađanja i završavanja glazbene škole te trajanje pojedinih razina glazbenog obrazovanja. *Državnim pedagoškim standardima* propisuju se uvjeti rada u glazbenoj školi, od potrebnih materijalnih resursa, do grupiranja učenika. *Planovima i programima* za predškolski glazbeni odgoj te osnovnoškolsko i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje, određuju se sadržaji učenja za pojedine predmete, vertikalno organizirani po godinama učenja. Pregledom ovih dokumenata, uočili smo metodološku nesustavnost u oblikovanju nastavnih programa (predmetnih kurikuluma). Terminologija se tumači i primjenjuje na različite načine pa pojmovi poput cilja, zadataka/zadaća, literature, sadržaja i ishoda ovdje nemaju jedinstveno značenje. Programi se razlikuju i po ekstenzitetu pa su neki od njih iznimno opširni, dok su drugi nedovoljno elaborirani. Bez obzira na to jesu li više ili manje opširni, programi sa striktno propisanim sadržajima ne dopuštaju puno slobode u ostvarenju odgojno-obrazovnog procesa.

S ciljem usporedbe hrvatskoga sustava s pojedinim europskim glazbenoobrazovnim sustavima, posegnuli smo za dvjema istoimenim studijama pod nazivom „Glazbene škole u Europi“ (eng. *Music Schools in Europe*). Prvu su studiju izradili Polifonijini stručnjaci 2007. godine, a druga je studija nastala 2010. godine, pod inicijativom Europske udruge glazbenih škola (EMU). Uz ove studije, od velike je pomoći bio i „Međunarodni direktorij glazbe i glazbenoobrazovnih ustanova“ (akronim IDMMEI), koji je izradio Graham Bartle, uvaženi član Međunarodnog društva za glazbeno obrazovanje (eng. *International Society of Music Education – ISME*). Opis organizacijskih i sadržajnih aspekata različitih sustava glazbenog obrazovanja u Europi, pokazao je kako se učenje glazbe u pojedinim europskim državama razlikuje, i to prema tipovima glazbenih škola, organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, prevladavajućoj kurikulumskoj ideologiji, naglasku na profesionalizam ili amaterizam i sâmim sadržajima učenja (*Music schools in Europe*, EMU, 2010. i Polifonia, 2007.). Glazbeno je obrazovanje u Europi, pogotovo u razvijenijim državama, ponešto slobodnije koncepcije nego u Hrvatskoj. Fleksibilnost u strukturiranju sustava odnosi se na obrazovnu ponudu glazbenih, odnosno umjetničkih/kulturnih škola, vremensku organizaciju poučavanja i učenja, te sadržaje i oblike rada (Italija, Francuska, Engleska, Španjolska). Učenje glazbe u europskim se državama promiče i potiče na različite načine pa je veći broj djece i mladih uključen u određene oblike glazbenog obrazovanja, odnosno aktivnog muziciranja (Island, Švedska, Danska, Lihtenštajn). Glazbu mogu učiti i odrasli (Nizozemska, Luksemburg, Lihtenštajn, Češka), a postoje i različiti programi za djecu predškolske dobi te majke i djecu (Norveška, Austrija, Njemačka, Španjolska). U Hrvatskoj je glazbeno obrazovanje rezervirano za mlađe polaznike, a obrazovanje za odrasle postoji samo u jednoj glazbenoj školi. Prijemni

su ispiti u Hrvatskoj obvezni, a u mnogim se europskim državama uopće ne provode (Island, Norveška, Njemačka), ili nisu obvezni za svaku školu (Švicarska, Francuska, Italija). Za razliku od isticanja profesionalizma u našem slučaju, amatersko je učenje glazbe u Europi zastupljenije i to ne samo na osnovnoškolskoj, nego i na srednjoškolskoj razini. Dok u Hrvatskoj i susjednim državama (Slovenija, Srbija) prevladava učenje klasične glazbe, u europskim se glazbenim školama mogu učiti *jazz*, *world music* i popularni žanrovi (Finska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Nizozemska, Francuska, Njemačka), a posebno se njeguje i tradicijska glazba (Estonija, Grčka, Rusija). Učenje glazbe u Europi implementirano je u širi kontekst umjetničkoga obrazovanja pa uz glazbu, učenici mogu steći iskustva u dramskoj, filmskoj i likovnoj umjetnosti te ostalim oblicima umjetničkoga izražavanja. Odličan primjer za takvo stapanje umjetnosti su škole koje pružaju holističko umjetničko obrazovanje (Češka, Slovačka) i tzv. „škole kulture“, tipične za nordijske zemlje (Norveška, Švedska, Danska, Nizozemska). Uz tradicionalne oblike učenja glazbe, postoji mogućnost *e-učenja*, koje je zaživjelo u obliku „virtualnih glazbenih škola“ (Nizozemska, Belgija).

III. Empirijski dio

3.1. Metodologija istraživanja

Smatrajući da se sva obilježja glazbenoobrazovna sustava ne mogu interpretirati isključivo iz pisanih izvora, ispitali smo stavove učitelja/nastavnika glazbenih škola te studenata glazbe o osnovnom glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj. Stavovi su ispitani s pomoću anketnog upitnika koji je izvorno konstruiran za ovu svrhu, jer instrumenti sličnoga tipa nisu pronađeni. Upitnici o obilježjima glazbenoobrazovnih sustava, provedeni su na međunarodnoj razini u okviru navedenih studija o glazbenim školama u Europi (*Music schools in Europe*, EMU, 2010.; Polifonia, 2007.).

Međutim, riječ je o upitnicima koji obuhvaćaju samo objektivna obilježja sustava i vrlo su opširni, stoga smo konstruirali jednostavniji upitnik koji je usmjeren na subjektivne stavove ispitanika. Upitnik je sastavljen od pitanja zatvorenog, kombiniranog i otvorenog tipa, s pomoću kojih su ispitani stavovi o provedbi prijemnog ispita za upis u osnovnu glazbenu školu (u daljnjem tekstu OGS), statusu pojedinih predmeta, tjednom opterećenju učenika (nastavnom planu), ulozi OGS u glazbenom obrazovanju pojedinca i obilježjima sustava iz perspektive ispitanika. Svi su podaci prikupljeni tijekom školske/akademske godine 2014./2015. – učitelji/nastavnici su ispunili upitnik u okviru Međužupanijskog stručnog aktiva za voditelje županijskih stručnih vijeća te Državnog skupa za učitelje glazbenih i plesnih škola, a studenti za vrijeme nastave na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu. Sva je anketiranja osobno provodio istraživač, slijedeći uvijek istu proceduru: ukratko je objašnjena po-

treba za istraživanjem, podijeljeni su anketni listovi i potom pojašnjena neka pitanja i način odgovaranja na pitanja. Ispitanici su zamoljeni da upitnik popune u cijelosti i da odgovaraju iskreno i bez zadržke, uz jamstvo potpune anonimnosti.

Prije provedbe anketnog upitnika, definirali smo sljedeće pretpostavke:

- subjektivni stavovi ispitanika podudarati će se s objektivnim obilježjima glazbenoobrazovnog sustava u Hrvatskoj koja smo spoznali s pomoću analize pisanih izvora;
- prilikom opisivanja obilježja glazbenoobrazovnog sustava, ispitanici neće koristiti kurikulumsku terminologiju, nego će primjenjivati pojmove koje upotrebljavaju u svakodnevnom glazbenopedagoškom radu i diskursu.

3.2. Uzorak

Anketni upitnik je u cijelosti ispunilo 308 ispitanika². Uzorak je namjeran, ciljno odabran od istraživača, a uključuje sljedeće skupine: učitelji teorijskih glazbenih predmeta (N = 36; 11,69 %), učitelji instrumenta i pjevanja (N = 205; 66,56 %) i studenti *neizvođačkih* studijskih programa³ (N = 67; 21,75 %). Upitnik je ispunilo 114 učitelja zaposlenih u osnovnoj glazbenoj školi (47,3 %), 29 učitelja (12,03 %) zaposlenih u srednjoj glazbenoj školi i 98 učitelja (40,67 %) zaposlenih u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi (u pravilu u okviru iste školske ustanove). Po pitanju radnoga iskustva, upitnik je ispunilo 69 učitelja s 0-5 godina staža (28,63 %), 83 učitelja s 5-15 godina staža (34,44 %), 61 učitelj s 15-30 godina staža (25,31 %) i 28 učitelja s više od 30 godina staža (11,62 %). Od studenata je, prema godini studija, anketni upitnik ispunilo 28 studenata treće godine, 21 student četvrte godine i 18 studenata pete godine studija, iz sveukupno pet različitih studijskih skupina/programa: glazbeni pedagozi (N = 43; 64,18 %), studenti teorije glazbe (N = 7; 10,45 %), muzikolozi (N = 12; 17,91 %), skladatelji (N = 3; 4,48 %) i dirigenti (N = 2; 2,98 %). Upitnik je ispunilo 175 osoba ženskog (56,82 %) i 133 osobe muškog spola (43,18 %).

3.3. Obrada i interpretacija dobivenih podataka

Pitanja zatvorenog tipa analizirana su kvantitativno, a dobiveni podatci prikazani su osnovnim parametrima deskriptivne statistike (Petz, 2007.). Pitanja kombiniranog tipa analizirana su na isti način, uz primjenu kvalitativne paradigme na dijelu pitanja u kojem su ispitanici slobodno opisali svoje stavove (Cohen, Manion

² Od 310 ispitanika koji su dobili anketni upitnik, jedan student je odbio ispuniti upitnik, a jedan učitelj je samo djelomično ispunio upitnik. Upitnik koji nije ispunjen u cijelosti eliminiran je prilikom obrade podataka.

³ Svi studijski programi osim instrumentalnih studija i solo pjevanja.

i Morrison, 2007.). Pitanja otvorenog tipa analizirana su kvalitativno – redukcijom, grupiranjem i klasifikacijom dobivenih podataka (Creswell, 2007.).

Prvim smo pitanjem htjeli saznati stavove ispitanika o prijemnom ispitu za upis u OGŠ. Najveći broj ispitanika (38,64 %) smatra da potreba za provođenjem prijemnog ispita ovisi o različitim kadrovskim i prostornim uvjetima. Osnovna svrha provođenja prijemnog ispita je selekcija zainteresiranih budućih polaznika. Glazbene škole u većim gradovima nerijetko imaju tzv. *liste čekanja* za upis, zato što je pristupnika više od raspoloživih mjesta. Međutim, glazbenim školama u manjim mjestima često nedostaje učenika. Ako škola može primiti sve kandidate, svrha provođenja prijemnog ispita dovodi se u pitanje. 25,97 % ispitanika smatra da prijemni ispit za upis u OGŠ uopće nije potreban, dok ga 35,39 % smatra potrebnim. Mišljenja ispitanika mogu ovisiti o mjestu rada (glazbena škola koja ima/nema potrebu za provođenjem selekcijskog ispita za prijem u prvi razred), iskustvima vezanim uz održavanje prijemnog ispita te osobnim stavovima o prijemnom ispitu (npr. etičnost ili učinkovitost postupka).

U drugom i trećem pitanju, ispitani smo stavove o statusu zasad obveznih predmeta *Zbor* ili *Orkestar* i izbornog predmeta *Teorija glazbe*. Stavovi ispitanika o skupnom muziciranju i teoriji glazbe podosta se razlikuju. Gotovo svi ispitanici (91,56 %) smatraju da skupno muziciranje u osnovnoj glazbenoj školi treba biti obvezno. 26 ispitanika (8,44 %) smatra da status predmeta treba biti izborni, a niti jedan ispitanik skupno muziciranje ne smatra nepotrebnim. Uzorak vrlo vjerojatno ne predstavlja stav čitave populacije, ali dobiveni rezultati nisu iznenađujući. Uz nastavu glazbala, skupno muziciranje obogaćuje i produbljuje iskustvo učenika u pjevanju i/ili sviranju, dodajući izvođenju glazbe i socijalizacijsko-komunikacijsku komponentu. Takav je oblik rada prilika za druženje i interakciju te učenje o timskom radu i podjeli uloga. *Teorija glazbe* zapravo je sastavni dio nastave *solfeggia*, stoga nije potrebna kao zaseban predmet. Tako misli većina ispitanika (82,14 %). Manji broj ispitanika smatra da teorija glazbe treba biti izborni predmet (14,61 %), a tek nekolicina ima stav da ona treba biti obvezna (3,25 %).

U odgovorima na četvrto pitanje, 53 ispitanika (17,21 %) je iskazalo stav da optimalna dob učenika za upis u OGŠ ovisi o učenju pojedinog glazbala. Najveći broj ispitanika smatra da je optimalna dob učenika osam godina (34,09 %), odnosno devet godina (32,14 %). Od 34 ispitanika (11,04 %) dobili smo odgovor „sedam godina“, od 15 ispitanika (4,87 %) „šest godina“, a samo dva ispitanika (0,65 %) misle da je optimalna dob pet godina. Ovo donekle pobija trendove nekih europskih država, gdje djeca već sa četiri godine počinju učiti glazbalo i svladavati notno pismo (*Music schools in Europe*, EMU, 2010.).

U pitanjima o broju sati za *solfeggio* (peto pitanje) i nastavu glazbala (šesto pitanje), saznali smo da većina ispitanika satnicu ovih predmeta smatra optimalnom – 78,57 % je tako odgovorilo za nastavu solfeggia, a 80,84 % za nastavu glazbala. 40 ispitanika (12,99 %) smatra da broj sati za nastavu solfeggia treba biti veći, dok 26 ispitanika (8,44 %) misli da broj sati treba biti manji. Za manji broj sati nastave glazbala zalažu se samo dva ispitanika (0,65 %), a čak 57 ispitanika (18,51 %) smatra da se satnica glazbala treba povećati. Stavovi se mogu argumentirati i obilježjima sâmog uzorka – dvije trećine ispitanika (205 od 308) čine učitelji glazbala i pjevanja, dok samo jednu trećinu čine učitelji i studenti različitih teorijskih usmjerenja.

U sedmom pitanju, ispitanici su procjenjivali povezanost nastave glazbala i *solfeggia*. Najveći broj ispitanika (N = 132, 42,86 %) procjenjuje da se povezanost ostvaruje tek na zadovoljavajućoj razini. 88 ispitanika (28,57 %) smatra da je razina povezanosti dobra, a 30 ispitanika (9,74 %) smatra da je vrlo dobra. Čak 54 ispitanika (17,53 %) razinu povezanosti smatra nezadovoljavajućom, a samo 4 ispitanika (1,3 %) je smatra iznimnom. Nažalost, dobiveni podaci realno odražavaju trenutno stanje – programi su neusklađeni pa „glazbena teorija“ i „glazbena praksa“ funkcioniraju kao dva odvojena svijeta. Rješenje se djelomično nalazi u revidiranju nastavnih programa, ali većim dijelom leži u sâmoj aktivnosti učitelja i njihovoj međusobnoj suradnji. Zbog različitosti pristupa učenju glazbenog jezika i svladavanju umijeća sviranja na različitim glazbalima, programi se ne mogu u potpunosti uskladiti. Ono što se može učiniti jest holistički pristupati glazbi u nastavi svih predmeta, bili oni izvedbeni ili teorijski.

U osmom pitanju, tražili smo od ispitanika da procijene razinu stečenih kompetencija učenika po završetku OGŠ. Sukladno odabranim kompetencijama, pitanje smo podijelili u četiri čestice i svaku česticu obradili posebno: 8a – glazbena pismenost, 8b – reproduktivne vještine, 8c – poznavanje glazbene literature i 8d – stvaranje glazbe:

- Razinu glazbene pismenosti po završetku OGŠ najveći broj ispitanika smatra zadovoljavajućom (34,74 %). Glazbena pismenost je na „dobroj“ razini prema 27,6 %, na „vrlo dobroj“ razini prema 17,21 %, a na „iznimnoj“ razini prema svega 4,54 % ispitanika. Otprilike jedna šestina ispitanika (15,91 %) procjenjuje razinu glazbene pismenosti po završetku OGŠ nezadovoljavajućom.
- Razinu stečenih reproduktivnih vještina gotovo pola ispitanika (45,13 %) proglašava vrlo dobrom. 34,74 % je smatra dobrom, 15,59 % iznimnom, a 3,57 % zadovoljavajućom. Samo tri ispitanika (0,97 %) procijenila su razinu reproduktivnih vještina nezadovoljavajućom.
- Razinu poznavanja glazbene literature najveći broj ispitanika procjenjuje dobrom (36,36 %). Manji broj ispitanika daje visoke procjene – prema 9,74 %

razina je vrlo dobra, a svega 2,6 % je smatra iznimnom. Veći broj ispitanika razinu poznavanja glazbene literature procjenjuje nisko – 27,6 % na zadovoljavajućoj, a 23,7 % na nezadovoljavajućoj razini.

- Ispitanici su stvaranje glazbe generalno procijenili kao najslabije ostvarenu kompetenciju. 33,12 % ispitanika razinu smatra zadovoljavajućom, a čak 32,14 % nezadovoljavajućom. 27,62 % ispitanika smatra je dobrom, samo 6,82 % vrlo dobrom, a niti jedan ispitanik je ne smatra iznimnom.

U odgovorima na deveto pitanje, ispitanici su u slobodnoj formi opisali vlastito viđenje svrhe osnovnog glazbenog obrazovanja. Dobivena je velika količina podataka koja je ukazala na višedimenzionalnost uloge i svrhe OGŠ. Nakon redukcije i odabira značajnijih iskaza ispitanika, podatci su, prema učestalosti odgovora, grupirani u šest kategorija. Uloga OGŠ u glazbenom obrazovanju pojedinca, za ispitanike je prvenstveno stjecanje opće kulture i estetski odgoj, a zatim i razvoj ljubavi prema glazbi te interesa za glazbu. Na trećem i četvrtom mjestu su cjeloviti razvoj pojedinca i dobrobit za zajednicu (društvena rekonstrukcija), na petome je mjestu stjecanje temeljnih glazbenih znanja i umijeća i tek na posljednjem mjestu, usmjeravanje budućih profesionalnih glazbenika (društvena učinkovitost).

Posljednjim, desetim pitanjem, tražili smo od ispitanika da vlastitim riječima opišu obilježja sustava glazbenog obrazovanja na osnovnoškolskoj razini. Podsjetili smo ih da se osvrnu na što više aspekata sustava – zakonsku regulaciju, pedagošku dokumentaciju, sadržajnu ponudu i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa. Manji je broj ispitanika opisivao prednosti sustava pa navedene „pozitivne“ tvrdnje nismo klasificirali u različite kategorije. Ono što se prema stavovima ispitanika može izdvojiti kao pozitivno, visoki su kriteriji i profesionalan pristup, individualno organizirana nastava instrumenta i, samim time, mogućnost individualiziranog pristupa svakom učeniku. Kritizirajući sustav, ispitanici prvenstveno spominju različite organizacijske probleme – teškoće u jednosmjenskom radu, prevelike grupe učenika, dislociranost područnih odjela, nedovoljan protok informacija, međusobnu nepovezanost učitelja/nastavnika i sl. Prigovori se upućuju i pedagoškoj dokumentaciji, koje prema mišljenju ispitanika, ima previše. Posebni se problemi javljaju s upotrebom *e-matice*, koja nije prilagođena specifičnostima rada u umjetničkim školama. Programi za različita glazbala pisani su imajući u vidu samo najbolje učenike, dok se s ostalima naprosto ne mogu ostvariti. Postoje i različiti problemi s učenicima, kao što su nezainteresiranost, neredovitost i pohađanje OGŠ zbog (nerealnih) ambicija roditelja. Ispitanici spominju i neopremljenost škola potrebnim resursima, što im onemogućuje da svoju nastavu provode onoliko kvalitetno koliko bi to željeli. Prema nekim ispitanicima, pogotovo studentima i mlađim učiteljima/nastavnicima, sadržaji su zastarjeli i trebali bi se osuvremeniti. Predlaže se više timskog rada učitelja,

glazbeno-umjetničkih projekata u školi, grupna nastava glazbala (s 2-4 učenika), ali i novih predmeta poput *Glazbene informatike*.

IV. Zaključak

Analiza glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj iz kurikulumske perspektive, ukazala je na prevladavanje zatvorenog, preskriptivnog i funkcionalističkog kurikulu- ma te na dvije dominirajuće kurikulumske ideologije – ideologiju usmjerenu znanju i ideologiju usmjerenu društvenoj učinkovitosti. Empirijski podatci pokazuju kako učitelji/nastavnici i studenti glazbe prednost daju ideologiji usmjerenoj učeniku i onoj usmjerenoj društvenoj rekonstrukciji, što je u suglasju s našim zaključcima iz teorijskog dijela istraživanja. U opisivanju vlastitih stavova i vizija o glazbenom obrazovanju, ispitanici nisu primjenjivali kurikulumsku terminologiju, već pojmove koje upotrebljavaju u svakodnevnom radu. U ovom je radu pružen značajan doprinos u implementaciji ključnih kurikulumskih pojmova u područje glazbenoga obrazova- nja i smatramo kako bi navedeni pojmovi trebali postati sastavni dio glazbenopeda- goškog diskursa. Potrebno je i dalje raspravljati o svrsi i ulozi osnovnoga glazbenog obrazovanja, posebno u smislu usmjerenosti na profesionalno ili amatersko učenje glazbe. Navedene studije pokazale su kako u europskim državama postoje različiti tipovi glazbenih škola u kojima polaznici različitih interesa i ambicija mogu pronaći svoje mjesto (*Music schools in Europe*, EMU, 2010.; Polifonia, 2007.).

Nakon provedene analize planova i programa za glazbene škole u teorijskom di- jelu istraživanja, smatramo da je potrebno: revidirati i osuvremeniti sadržaje učenja (1), izraditi predmetne kurikulume po jedinstvenoj metodologiji (2) i strukturirati kurikulum za glazbeno obrazovanje otvorenije i fleksibilnije nego je to do sada bio slučaj (3). Prijedlozi ispitanika dobiveni s pomoću empirijskog istraživanja, koji se odnose na poboljšanje kvalitete rada OGŠ, u suglasju su s već postojećim primjerima dobre prakse u pojedinim europskim državama, a odnose se na različita sadržajna obogaćenja, osuvremenjivanje resursa (npr. informacijsko-komunikacijska tehnolo- gija) i drugačija organizacijska rješenja (npr. grupna nastava glazbala). Učiteljima/ nastavnicima i učenicima potrebno je pružiti više slobode u kreiranju odgojno-obra- zovnoga procesa, posebno u smislu samostalnog odabira sadržaja i oblika rada. Kako bi se omogućila kvaliteta glazbenoga obrazovanja, nužno je ostvariti određene promjene u sustavu, poticati suradnju, motivirati učenike, što je više moguće po- vezivati glazbenu teoriju i praksu te poraditi na interdisciplinarnom i holističkom pristupu glazbi. Potrebno je proširiti sadržaje na različite vrste glazbe i naposljetku, opremiti glazbene škole potrebnim resursima, kako bi se glazbeno obrazovanje u

Hrvatskoj približilo međunarodnim standardima i zaista zadovoljilo potrebe učenika u 21. stoljeću.

V. Literatura

- Adams, M. C. (2014.). *Student and Teacher Experiences with Informal Learning in a School Music Classroom: An Action Research Study* (doktorska disertacija). Lincoln (NE): University of Nebraska.
- Akker, van den, J., de Boer, W., Folmer, E. i sur. (2009.). *Curriculum in Development*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007.). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Creswell, J. W. (2007.). *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five Approaches. Second Edition*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Dobrota, S. (2009.). Interkulturalno glazbeno obrazovanje. U: H. Ivon (ur.) *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*, (str. 157-169). Split: Centar za interdisciplinarnе studije – Studia Mediterranea; Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu; Hrvatski pedagoško-književni zbor (ogranak Split).
- Dobrota, S. (2011.). Primjena obrazovne tehnologije u glazbenoj nastavi. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena – Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja*. Zbornik radova Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga (str. 73-83). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
- Dobrota, S. (2012.). Povijesni razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagojske znanosti* (znanstvena monografija), (str. 133-141). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008.). Zagreb: Narodne Novine (NN 63/08).
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008.). Zagreb: Narodne Novine (NN 63/08).
- Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008.). Zagreb: Narodne Novine (NN 63/08).
- Flinders, D. J., Noddings, N. i Thornton, S. J. (1986.). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16 (1), 33-42.
- Folkestad, G. (2006.). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- Glatthorn, A. A. (2000.). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught & Tested* (2nd edition). Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Glatthorn, A. A. (2005.). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.
- Green, L. (2008.). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Farnham (UK): Ashgate Publishing, Ltd.
- Mak, P. (2006.). Learning music in formal, non-formal and informal contexts. *Lifelong Learning in Music* (str. 1-7). Brussels (Belgium): Association Européenne des Conserva-

- toires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC); European Forum for Music Education and Training (EFMET).
- Marsh, C. J. (1994.). *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Matoš, N. (2011.). Koncept skrivenoga kurikuluma s osvrtnom na glazbeno obrazovanje. *Tonovi*, 58, 92-112.
- Matoš, N. (2013.). Interdisciplinary approach to the theoretical musical subjects through cooperative teaching. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3 – zbornik radova Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga*, (str. 439-456). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
- Music schools in Europe* (2007.). Brussels (Belgium): Erasmus thematic network for music Polifonia.
- Music schools in Europe* (2010.). Berlin: European Music School Union (EMU).
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010.). Zagreb: MZOŠ.
- Naji, M. (2011.). *Komparativna analiza globalnih dimenzija kurikuluma* (neobjavljena doktorska disertacija, mentor prof. dr. sc. Vlatko Previšić). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (2006.). Zagreb: MZOŠ i HDGPP.
- Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole* (2008.). Zagreb: MZOŠ i HDGPP.
- Novosel, D. (2009.). *Analiza udžbenika za glazbenu nastavu u osnovnoj školi* (magistarski rad): Zagreb: Muzička akademija.
- Petz, B. (2007.). *Osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pinar, W. F. (2004.). *Understanding Curriculum*. New York (NY): Peter Lang Publishing Inc.
- Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu* (1996.). Zagreb: Narodne novine (NN, 47/96).
- Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u srednjem školstvu* (1999.). Zagreb: Narodne novine (NN, 80/99).
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (1991.). Zagreb: Narodne novine (NN 34/91).
- Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika* (1993.). Zagreb: Narodne novine (NN 90/93).
- Polifonia – Thematic network for music (2007.). Pre-college Music Education in Europe – Final Report. Malmo: Malmo Academy of Music, Lunds University.
- Previšić, V. (2007.a). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 15-37). Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (2007.b). Pedagogija: prema cjeloživotnom učenju i društvu znanja. U: V. Previšić (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom učenju i društvu znanja* (svezak 1), Zbornik radova Prvoga kongresa pedagoga Hrvatske, uvodni referat. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Radica, D. i Leverić-Špoljarić, N. (2013.). Integracijski pristup glazbenom djelu. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3 – zbornik radova Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga* (str. 405-426). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.

- Radočaj-Jerković, A. (2009.). *Pjesma i pjevanje u razredu u osnovnoj školi* (magistarski rad). Zagreb: Muzička akademija.
- Rojko, P. (2005.). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi, ili: što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom. *Tonovi*, 45/46, 5-16.
- Rojko, P. (2006.). Kako sastaviti plan i program (osnovne) glazbene škole. *Tonovi*, 47 (1), 59-60.
- Rojko, P. (2014.). Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas, zapravo: varijacija na temu (glazbeni) umjetnik kao pedagog. *Tonovi*, 64 (1), 79-91.
- Schiro, M. S. (2007.). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. London: Sage Publications.
- Sekulić-Majurec, A. (2007.). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 351-383). Zagreb: Školska knjiga.
- Svalina, V. (2013.). Uključivanje djece mlađe školske dobi u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 29 (1), str. 270-287. Osijek: Filozofski fakultet / Učiteljski fakultet.
- Vidulin-Orbanić, S. (2012.). Pitanje objektivnosti i pouzdanosti ocjena u različitim aktivnostima nastave Glazbene kulture. *Školski vjesnik*, 61, 101-115.
- Vodič kroz Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard (HNOS) za osnovnu školu* (2005.). Zagreb: MZOŠ.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08; posljednje izmjene i dopune NN 152/14);
- Zakon o umjetničkom obrazovanju (NN 130/11);

Curricular approach to music education in Croatia

Summary

The aim of this paper is to examine and present the main characteristics of the music education system in Croatia, with special emphasis on primary school level. In the theoretical part of the paper, music education has been analyzed from curricular perspective by comparing the characteristics of different curriculum theories, ideologies and concepts, types of curricula and curricula levels. We compared the systems of music education in Croatia and some other European countries, basing the comparisons on the existing data. In the empirical part, by the implementation of the questionnaire, the attitudes of music school teachers and students of music towards some characteristics of basic music education in Croatia were examined. The obtained data have resulted in reconsidering the purpose and role of primary music schools, proposals for some content-related and organizational changes in the system, in accordance with European examples, and finally, providing guidelines for shaping the curriculum of basic music education according to scientifically established principles.

Key words: music education, learning music, curricular approach, curriculum shaping