

Exploring the Teaching of Solfeggio, Harmony and Counterpoint in Croatian Music Schools

Zrinka Barić
Art School Beli Manastir

Abstract

Along with learning to play an instrument and singing by notes, theoretical music subjects are integral to formal music education at all levels. They aim to facilitate learning the musical language and elements necessary for understanding music, such as harmony, melody and rhythm. Their teaching is particular, considering that understanding musical phenomena requires systematic work on acquiring skills and knowledge. With the aim of a closer insight into the learning of theoretical music subjects, we investigated the methods¹ and ways of organizing the teaching of the critical theoretical disciplines: Solfeggio, Harmony and Counterpoint. The research took place during the second semester of 2018/2019 school year and included 101 teachers from 24 primary and secondary music schools in 17 counties in Croatia. The results indicate that in Solfeggio, equal attention is paid to musical dictation and singing when practising intonation. At Harmony, teachers mainly implement a thoroughbass, but the most prominent method is the analysis of the examples from the literature. Species counterpoint dominate Counterpoint, but studying examples is the preferred method. Teachers' dissatisfaction with outdated learning concepts indicates the need to modernize theoretical disciplines through content that will be transferred to musical activities and enable the acquisition of skills to learn music.

Key words: *acquisition of skills and music knowledge; methods; music schools; theoretical music subjects.*

¹ Methods do not mean teaching methods in the didactic sense but methods related exclusively to learning theoretical musical subjects. Therefore, in the text, they will be referred to as the „methods“.

Introduction

Theoretical music subjects are an indispensable part of learning at all levels of music education in Croatian music schools. Their primary purpose is to improve the understanding of music and teach the elements of the musical language, such as harmony, melody and rhythm. Unlike teaching an instrument and singing, the goal of theoretical disciplines is beyond themselves. They aim to teach students to think about music, to write and perform music with understanding, and contribute to artistry (West Marvin, 2012). As Sterling Snodgrass (2016) points out, instructors teaching music theory are also introducing composition and using a variety of musical genres and styles. Along with those mentioned above, theoretical disciplines enable the acquisition of listening skills, practice skills, reading and artistic expression, creativity and improvisation skills, ensemble work, repertoire and musical material knowledge, pedagogical skills and music theory. In his/her education a formally trained musician encounters lessons in *Solfeggio* (*Ear training / Aural training*), *Harmony*, *Piano Harmony*, *Counterpoint*, *Musical Forms*, *History of Music*, *Reading Sheet Music*, and *Conducting*.

With the aim of a closer insight into the performance of theoretical musical subjects related to the development of intonation and rhythmic knowledge and skills, as well as the technique of composition through harmonic and polyphonic thinking, we selected the subjects Solfeggio, Harmony and Counterpoint. Teaching the mentioned disciplines is especially characteristic due to adopting musical terms and elements acquired mainly by listening to and studying music. Therefore, understanding the function of theoretical music subjects and knowledge of quality methods and strategies is an imperative.

Theoretical music subjects: Solfeggio, Harmony and Counterpoint

Solfeggio is a subject in which intonation and rhythmic knowledge and skills are acquired to understand the musical structure (Rojko, 2012a). Learning solfeggio can enhance students' aesthetics and perception of music (Wang, 2022). The main goal of Solfeggio is to gradually develop students' musical senses, including intonation, speed, rhythm, and melody (Zhang, 2022). In addition, as Ke & Othman (2022) point out, it is essential to learn music theory knowledge, harmony and musical form to assist listening and solfeggio practice and apply theoretical knowledge. Solfeggio positively affects the understanding of theoretical disciplines and improves musical performance skills from the beginning of learning (Matoš, 2018). The content learned in Solfeggio is closely related to the student's inner mental state, making Solfeggio specific compared to other musical subjects (Radica, 2015). That is, as Radica (2015) points out because the skills are not nearly as tangible as playing an instrument but refer to the mental processes during sight-singing and writing musical dictations. Without acquiring skills and musical knowledge in Solfeggio, knowing the musical material when playing an

instrument and singing would be very difficult. Playing and singing would become the mere performance of music without understanding musical structure. Moreover, understanding musical structure contributes to the quality of the interpretation of music, that is, the way it is performed. Theoretical subjects such as Solfeggio serve something greater: learning, understanding and performing music. Achieving those goals primarily depends on listening and acquiring musical terms that will contribute to understanding the musical material.

The nature of Solfeggio requires familiarization with musical concepts such as melody, harmony and rhythm by listening. Music exists fundamentally in the aural domain, so listening skills should be a critical activity (Karpinski, 2000). Therefore, it is necessary to practice musical dictation to master and understand musical ideas systematically. The basis of the dictation is auditory recognition, adoption and formation of musical concepts. Those concepts are then written in musical notation. There are different types of dictation: melodic, in which the melody is written down; rhythmic, in which the rhythm is written down; melodic-rhythmic, a combination of both; and monophonic and polyphonic. Listening to write a dictation is developing the ability to recognize and understand musical relationships, achieving the internalization of pitches and pitch relationships (Klonoski, 1998; according to Sisley, 2008). In this context, internalization is considered to be the ability to mentally create auditory images without singing, playing or reproducing tones in any other way (Ibid.).

The processes of writing dictations can be observed through four phases: 1) information input, 2) information processing, 3) output, and 4) feedback (Rojko, 2012b). First, students listen and remember the dictated passages and then they write them down. In the course of musical-thought activity, that is, information processing, it is essential to know that this is short-term memory and that it is necessary to give time for the sensory impression to consolidate. Furthermore, students must be aware of what they are doing in each part of the dictation, i.e. they must be mindful of the correctness of their work (Ibid.). In teaching practice, however, dictation is sometimes neglected because it is considered a too strenuous activity for students. That is primarily due to a lack of understanding of the psychological nature of dictation. However, the teachers' attitude is also why this activity was neglected (Ibid.). Thus, students have a negative attitude towards dictation and fear that they cannot write it down correctly. It is essential to know that intonation and rhythmic skills acquired through dictation presuppose musical concepts' acquisition. Therefore, the path to achieving musical ideas is long and requires much systematic practice to develop these concepts. With this in mind, teachers' approach to working with dictation should be more thoughtful, which will positively affect students' attitudes towards dictation. Thus, it will no longer be an activity that they find difficult but a challenge in which they will be happy to participate.

The neglect of dictation mentioned earlier affected the course and organization of the subject, as teachers often included singing by notes, so Solfeggio eventually

became a singing subject. In the very beginnings of learning Solfeggio, textbooks were primarily based on exercises for choral singing, as can be seen in Dugan (1923), Grgošević (1938?) and Lučić (1940). Therefore, the lessons were mainly devoted to vocal technique. About twenty years later, in Matz's adoption of intonation terms, there is a shift compared to older authors, especially in dictation, which is given a significant role. The textbooks' authors published after the Second World War think more about methodical approaches (Radica, 2004). Even though much more attention is paid to musical dictation today than before, Solfeggio still relies on a strong tradition of singing. Therefore, singing is the central part of the lesson and is considered a more important activity than writing dictations.

Although the mental operations applied when singing from a music sheet are identical to those during musical dictation, the difference is that a sound precedes the dictation, and the notes image precedes the singing (Rojko, 2012b). Foulkes-Levy (1997, 21-22; according to Paney, & Buonviri, 2014, 396) points out that „students who are good at taking dictation have well-developed inner ears with a strong sense of tonality, a good musical memory, a knowledge (conscious or unconscious) of common patterns, and a knowledge of basic notational procedures”. In addition, hearing through musical dictation will undoubtedly strengthen the development of all other musical skills (Gordon, 2007; according to Rogers, 2013). As Sisley (2008) points out, ear training is mind and sense training. The ear receives auditory concepts, but the mind evaluates, distinguishes and recognizes what we hear – we hear with our ears and listen with our minds (Ibid.).

In addition to neglecting dictation and paying too much attention to singing, Solfeggio faces another problem related to the choice of literature. Specifically, examples for practising intonation are divided into two categories: didactic and examples from music literature (musical works by (renowned) composers). However, teachers often use various didactic constructions, usually taken from textbooks or Solfeggio manuals, rather than examples from music literature. „While isolating a particular music element may sometimes have pedagogical benefits, the ultimate goal of aural-skills training is to teach students to integrate the various musical components of actual compositions into a meaningful, informed listening experience. (...) Contrived exercises, which seek to limit the complexities of the musical environment, fail to prepare students to deal with the realities of actual music.” (Klonoski, 2006, 56) Didactic examples are only a means, but musical examples are both a means and a goal (Rojko, 2012a).

Harmony, like Solfeggio, has a purpose beyond itself; that is, the knowledge acquired in Harmony classes benefits something else. Harmony deals with chords, combinations of tones in multiple voices and the transition between them (Wall, Lieck, Neuwirth, & Rohrmeier, 2020). Mihelač & Povh (2020, 4) bring a similar definition of harmony: „the structure of music with respect to the composition and progression of chords”. Chan, Dong, & Li (2019, 1) also point out that harmony studies: „the phenomenon of combining notes in music to produce a pleasing effect greater than the sum of its parts”. Knowledge of harmony primarily improves understanding of music, helps musicians learn music, and is closely related to composing and arranging (Rojko,

2012a). However, teaching practice in Croatia shows that teaching Harmony does not ultimately achieve the intended goals.

The basis of learning Harmony is a *thoroughbass*. It is dominant in the Curriculum (*Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*, 2008), but it is also one of the weakest points of teaching Harmony. The teaching of Harmony is almost exclusively founded on harmonic rules, with very few examples from music literature. Exercises that dominate are artificial creations in a four-part chorale style and are a priority over musical works by composers. In addition to the thoroughbass, the curriculum also includes harmonic analysis and analytical listening. Auditory training creates a database of auditory concepts needed to understand harmony – the relationship between chords, the relationship among musical tones, and progressions. These concepts are a basis for further upgrading within the theoretical music disciplines at the academies (Hinek, 2006). However, practice shows that the teaching of Harmony does not fully align with some of the curriculum tasks. Exercises dominate the class, while harmonic analysis and analytical listening are neglected (Kiš Žuvela, 2014).

Counterpoint classes provide insight into the music techniques related to linear voice leading (Ullrich, 2012), leading two or more melodic lines that occur concurrently (Weigel, 2001/2002). The art of counterpoint started in the 13th century when composers built new lines upon pre-existing ones, opposing a new note against each note of the original line (Samory, Mandanici, Canazza, & Peserico, 2014). Counterpoint is connected with harmony because knowledge of harmony is necessary for the „logical” leading of melodic lines, from two lines (voices) to polyphony (Rojko, 2012a). The teaching of Counterpoint, however, is only partially coordinated with the teaching of Harmony and faces numerous problems.

The central part of the Counterpoint lesson is learning the music technique through species counterpoint. There are five species of counterpoint in which voices develop contrapuntally around the *cantus firmus*, the basic melody. Historically speaking, the *cantus firmus* is a short excerpt from the repertoire of the plain Gregorian chants and forms the basis for more elaborate contrapuntal compositions (Samory et al., 2014). Gangsås Hole (2021, 3) points out that the goal of the counterpoint is „to be as independent as possible from the *cantus firmus*, while still creating pleasing harmonies when played together”. In the written tasks in the Counterpoint classes, students start with the first species. Each species adds more complexity to the music than the previous one. Namely, there is a different rhythmical structure or more notes per part (Herremans & Sørensen, 2011). Over time, they learn how to write imitations and canon. As in Harmony lessons, strict voice-leading exercises turned Counterpoint into a discipline purposeful only for itself. The reason for this is the counterpoint species, which have become the basic principle of learning counterpoint over time. As a way of mastering the contrapuntal technique, they have taken a central place in Counterpoint classes. Thus, from the pedagogical means, they have become a goal. Students almost exclusively write assignments on *cantus firmus*, mistakenly thinking they know the contrapuntal technique. A discipline that deals with didactic tasks without music cannot contribute to the education of a versatile musician. Also, there are not enough historical

retrospectives and research on the actual music of the great composers. Instead, all attention is focused on writing exercises and adhering to numerous rules. Furthermore, although the rules were derived from the theoretical study of compositional technique, to master the technique as quickly as possible, they became almost the only basis for learning counterpoint. Accordingly, writing exercises happen mechanically, without any critical reflection. Instead of such a dogmatic role of theory, it should be able to discover shortcomings and improve them (Jeppesen, 1964). Cervenca (1965) points out that theory often ignores practice and still supports old rules despite developing new means of expression. Rogers notes the danger in teaching species counterpoint as „mechanical note manipulation” (Rogers, 2004; according to Dineen, 2013). De la Motte (2014) is even more critical; he emphasizes that the textbook should not teach *cantus firmus* because it does not exist in music literature. The critical problem, the fundamental lack of counterpoint and all traditional methods, is that knowledge about the composer’s practice needs to be transmitted. Still, instructions for writing music are presented (Piston, 1970). Sometimes it is forgotten that firstly there was a music piece, then the laws and rules, that is, the theory (Jeppesen, 1964). Although many theoreticians warn against the „art for art’s sake” approach to teaching counterpoint, there is a slight improvement in practice. As long as we do not completely throw out the species counterpoint, this pedagogical discipline will remain quasi-pedagogical, in which we need to address the natural learning course.

Methodology

The course of research

The research occurred during the second semester of the 2018/2019—school year. One hundred-one teachers of theoretical music subjects from 24 primary and secondary music schools from 17 counties of Croatia participated. In Croatian formal music education, primary music school last six years, and secondary music school last four years.

An anonymous survey procedure was conducted and questionnaires were used as instruments to survey teachers of theoretical music subjects: Solfeggio, Harmony and Counterpoint. The statements that were designed were to gain insight into the teaching of Solfeggio, Harmony and Counterpoint, as well as the teachers’ views on the methods of the mentioned subjects.

The research goal

The research goal was to examine the ways of organizing and teaching theoretical music subjects: Solfeggio, Harmony and Counterpoint.

Research problem and hypotheses

The teaching of theoretical music subjects faces formalism and outdated learning concepts. For example, in Solfeggio, musical dictation is often neglected, Harmony puts too much attention on the thoroughbass and too little on the harmonic analysis,

and Counterpoint places too much emphasis on species counterpoint. For the reasons mentioned, it is justified to ask questions such as: *What is the ratio of musical dictation and singing in Solfeggio classes? How much time do teachers spend teaching thoroughbass and analyzing musical examples in Harmony classes? Is species counterpoint more prevalent than the analysis of musical examples in teaching Counterpoint?*

Concerning the above and the research goal, we devised the following hypotheses:

1H *Significant statistical differences exist among Solfeggio teachers in musical dictation and singing in Solfeggio classes concerning years of work experience, education and studies.*

2H *Significant statistical differences exist in representing thoroughbass and analysing musical examples in Harmony classes among Harmony teachers.*

3H *Significant statistical differences exist in representing species counterpoint and analysing musical examples in Counterpoint classes among Counterpoint teachers.*

Research method

The research is non-experimental since it aims to learn the educational reality (Mužić, 2004). It is also applied operations research, given that it seeks to improve the teaching of theoretical music subjects in primary and secondary music schools. It is also a cross-sectional study because it analyses data at a specific point in time (Milas, 2009).

Data collection procedure and instrument

In surveying 101 teachers ($N=101$), we used three survey questionnaires designed to check the hypotheses. Some teachers from secondary music schools teach two subjects, most often Solfeggio and Harmony. All questionnaires consisted of two parts, the first related to sociodemographic data and the second concerning methods for a particular subject.

A total of 93 ($N=93$) Solfeggio teachers of primary ($N=66$) and secondary music schools ($N=27$) filled out *Questionnaire 1*. Eight statements concerning the approaches for practising intonation and the literature used in class were proposed.

A total of 43 ($N=43$) Harmony teachers of secondary music schools filled out *Questionnaire 2*. Fifteen statements related to the methods characteristic of Harmony teaching were proposed.

Finally, 33 ($N=33$) Counterpoint teachers of secondary music schools filled out *Questionnaire 3*. Eight statements were proposed, through which they expressed their opinions about the methods characteristic of Counterpoint teaching.

In three questionnaires, respondents evaluated the statements offered using a 5-point Likert scale, according to which 1 – the worst assessment up to 5 – the best assessment, and 1 – never up to 5 – always.

The author independently constructed questionnaires and formulated statements according to the situations that best describe the teaching of theoretical music subjects: Solfeggio, Harmony and Counterpoint. The author tried to make the statements as faithful as possible to reflect the actual state of teaching the mentioned subjects. These statements have been designed according to each subject's curriculum and based on the experiences of colleagues who teach the mentioned theoretical music subjects.

The author surveyed primary and secondary music school teachers. The survey questionnaires were sent to music schools by post. The research was carried out under the legalities required by the ethical code of the doctoral studies of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. The author gave an introductory letter with information about the research objective so that the teachers were familiar with the purpose of the research and voluntarily agreed to participate. The most significant number of participants are Solfeggio teachers since this subject is taught in primary and secondary music schools. On the other hand, Harmony and Counterpoint are taught only in secondary music schools, which is why the number of participants is significantly lower. The participants were given clear instructions that questionnaires aim to gain insight into teaching and that it is essential to answer all questions and answer them honestly. Participants were also aware that the survey was anonymous and that the results would only be used for research purposes. Nevertheless, all participants responded to all the statements, and some even wrote comments in which they expressed their opinion.

Analysis and result interpretation

In the research, absolute and relative frequencies represent categorical data. Numerical data are described by the arithmetic mean and standard deviation in distributions that follow the normal and, in other cases, by the limits of the interquartile range and the median. The analysis of variance (ANOVA) tested differences in normally distributed numerical variables between three independent groups, and Kruskal–Wallis tested in case of deviation from the normal distribution. IBM SPSS Statistics 20 was used for statistical analysis.

A total of 101 teachers participated in the research. We used a purposive sampling of the research topic. Solfeggio teachers from primary and secondary music schools and Harmony and Counterpoint teachers from secondary music schools participated. Three questionnaires were used as an instrument for each group of teachers. Through the questionnaires, they expressed their opinions about methods for their subject. The questionnaires were designed to gain insight into the teaching of three subjects, so the statements refer to narrow-professional aspects of the mentioned subjects. These are, for example, approaches for practising intonation and methods specific to teaching each subject. All teachers completed all statements from the survey questionnaires. Therefore there is no missing data.

Participants

One hundred-one teachers of theoretical music subjects from 24 primary and secondary music schools from 17 counties of Croatia participated in the research. According to gender, 72 women (71.3 %) and 29 men (28.7 %) participated. As for the level of education, teachers with completed higher education are represented to the greatest extent (99.0 %), one teacher with a completed music high school and a completed post-graduate study with the academic degree of Doctor of Science. According to years of work experience, 44.6 % of teachers have been working for up to ten years, 33.7 % have

more than 20 years of experience, and 21.8 % have between 11 and 20 years of work experience. As many as 78.2 % of respondents graduated from the Academy of Music and 15.8 % from the Academy of Arts. Only 5.9 % of respondents graduated from the Faculty of Teacher Education. The former Faculty of Teacher Education with a study of Music Culture later belonged to the Academy of Music and can be considered identical to the Academy of Music. Regarding studies, 41.6 % of respondents graduated in Music Theory, 37.6 % in Music Pedagogy and Music Culture and 20.8 % in other studies, such as Musicology, Music Composition, Music Composition and Music Theory, Conducting, Music Instrumental Programs and Church Music.

Out of 101 respondents, 93 teach Solfeggio, 43 Harmony and 33 Counterpoint.

General characteristics of the participants

Table 1 shows the general characteristics of the participants, such as gender, level of education, years of work experience, education and studies:²

Table 1
General characteristics of the participants

	(N=101) Number (%) of participants
Gender	
Female	72 (71.3)
Male	29 (28.7)
Level of education	
Music High School	1 (1.0)
Higher education	99 (99.0)
Doctor of Science	1 (1.0)
Years of work experience	
0-10	45 (44.6)
11-20	22 (21.8)
> 20	34 (33.7)
Education	
Academy of Music	79 (78.2)
Academy of Arts	16 (15.8)
Faculty of Education	6 (5.9)
Studies	
Music Theory	42 (41.6)
Music Pedagogy and Music Culture	38 (37.6)
Other	21 (20.8)

As for the subjects taught by the participants, teachers mainly teach Solfeggio (92.1 %), followed by Harmony (42.6 %), and then Counterpoint (32.7 %). In addition to the above subjects, teachers also teach Choir (27.7 %), Piano Harmony (26.7 %), Reading

² The study of Music Pedagogy is the same as the study of Music Culture; therefore, we placed teachers of both studies in one group.

Sheet Music (16.8 %), History of Music (15.8 %), Musical Forms (13.9 %), Conducting (11.9 %) and Preschool Program – Kindergarten (5.9 %). 10.9 % of them also teach other subjects such as Instrument, Orchestra and Music Theory.

Results

Questionnaire for Solfeggio teachers

The aim of this questionnaire was to gain insight into the approaches for practising intonation and the literature used in class.

Application of musical dictation and singing in Solfeggio lessons

Tables 2 and 3 show the representation of musical dictation and singing as the central approach for practising intonation.

Table 2

In my classes, musical dictation is the central approach for practising intonation

	N	M/SD	F	P*
Years of work experience				
0-10	41	4.12 (.64)		
11-20	20	4.15 (.67)	1.625	.203
> 20	32	3.88 (.66)		
Education				
Academy of Music	73	3.99 (.65)		
Academy of Arts	15	4.13 (.64)	2.265	.110
Faculty of Education	5	4.60 (.54)		
Studies				
Music Theory	37	4.11 (.65)		
Music Pedagogy and Music Culture	37	4.11 (.65)	1.804	.171
Other	19	3.79 (.78)		

* Independent sample ANOVA

Table 3

In my classes, singing is the central approach for practising intonation

	N	Mean Rank	χ^2	P*	M	SD
Years of work experience						
0-10	41	45.88				
11-20	20	57.08	4.749	.093	32	10.5
> 20	32	42.14				
Education						
Academy of Music	73	46.88				
Academy of Arts	15	48.47	.112	.945	15	36.7
Faculty of Education	5	44.40				
Studies						
Music Theory	37	53.00				
Music Pedagogy and Music Culture	37	45.88	5.177	.075	37	10.3
Other	19	37.50				

* Kruskal–Wallis test

Literature for Solfeggio classes

The tables below show the extent to which teachers use examples from music literature and didactic examples in their teaching.

Table 4

I use examples from music literature in my lessons

	N	M/SD	F	P*
Years of work experience				
0-10	41	4.37 (.69)		
11-20	20	4.25 (.63)	6.146	.003
> 20	32	3.81 (.69)		
Education				
Academy of Music	73	4.08 (.74)		
Academy of Arts	15	4.40 (.63)	1.541	.220
Faculty of Education	5	4.40 (.549)		
Studies				
Music Theory	37	4.11 (.73)		
Music Pedagogy and Music Culture	37	4.27 (.60)	.987	.377
Other	19	4.00 (.88)		

* Independent sample ANOVA

Table 5

I use didactic examples in my lessons

	N	M/SD	F	P*
Years of work experience				
0-10	41	3.51 (.95)		
11-20	20	3.90 (.71)	3.446	.036
> 20	32	4.00 (.71)		
Education				
Academy of Music	73	3.82 (.82)		
Academy of Arts	15	3.67 (1.04)	1.373	.259
Faculty of Education	5	3.20 (.44)		
Studies				
Music Theory	37	4.03 (.89)		
Music Pedagogy and Music Culture	37	3.57 (.80)	3.112	.049
Other	19	3.63 (.76)		

* Independent sample ANOVA

Questionnaire for Harmony teachers

The aim of this questionnaire was to gain insight into Harmony methods. Unfortunately, comparison by groups divided by years of work experience, education and studies was no longer possible due to the highly uneven number of teachers per individual

group and the fact that some categories got lost. For example, 21 teachers have been working for up to 10 years, ten between 11 and 20 years, and 12 have been working for more than 20 years. Thirty-eight teachers graduated from the Academy of Music, three from the Academy of Arts, and two of them from the Faculty of Education,. According to the studies, 26 teachers mastered Music Theory, seven Music Pedagogy / Music Culture, five Music Composition, three Music Instrumental Programs, one Conducting and one Musicology. Therefore, the comparison was no longer possible. Consequently ,, the data related to the Harmony classes with descriptive statistics and percentages will be presented.

Teachers' opinions on methods

Below are tables related to the teachers' opinions on Harmony methods.

Table 6

Descriptive statistics for the variables of teaching Harmony – teachers' opinions on Harmony methods

	M	SD	Median	Mod	Min-Max
Harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass is a suitable method of learning harmony	3.81	.90	4	3	2-5
Playing tasks on the piano is a suitable approach of learning harmony	4.26	.81	4	5	3-5
Analysing examples from music literature is a suitable method of learning harmony	4.67	.60	5	5	3-5

Table 7

Percentages of answers related to teachers' opinions on Harmony methods

	A little	Medium	A lot
Harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass is a suitable method of learning harmony	2.3 %	44.2 %	53.5 %
Playing tasks on the piano is a suitable approach of learning harmony	0 %	23.3 %	76.7 %
Analysing examples from music literature is a suitable method of learning harmony	0 %	7.0 %	93.0 %

Use of different methods in Harmony classes

Tables 8 and 9 show the use of different methods in Harmony classes.

Table 8

Descriptive statistics for Harmony teaching variables – use of different methods

	M	SD	Median	Mod	Min-Max
I use harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass in my teaching	4.44	.62	5	5	3-5
I play the harmonic content on the piano after my students have learned it in writing	4.79	.51	5	5	3-5
I use the analysis of examples from music literature in my teaching	4.30	.80	5	5	3-5

	M	SD	Median	Mod	Min-Max
I use the analysis of auditory examples from music literature in my teaching	3.67	1.10	4	3	1-5
I test the students verbally on the harmonic content	3.40	1.17	4	4	1-5
My students use harmony textbook	2.35	1.52	2	1	1-5
I assign homework to my students	4.42	.87	5	5	1-5

Table 9

Percentages of answers related to teaching variables Harmony – use of different methods

	A little	Medium	A lot
I use harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass in my teaching	0 %	7.0 %	93.0 %
I play the harmonic content on the piano after my students have learned it in writing	0 %	4.7 %	95.3 %
I use the analysis of examples from music literature in my teaching	0 %	20.9 %	79.1 %
I use the analysis of auditory examples from music literature in my teaching	14.0 %	32.6 %	53.5 %
I test the students verbally on the harmonic content	20.9 %	25.6 %	53.5 %
My students use harmony textbook	58.1 %	18.6 %	23.3 %
I assign homework to my students	4.7 %	4.6 %	90.7 %

Questionnaire for Counterpoint teachers

The aim of this questionnaire was to gain insight into the Counterpoint methods. As with Harmony teachers, the comparison by groups was no longer possible due to the uneven number of teachers per individual group and the fact that some categories got lost. Therefore, data with descriptive statistics and percentages will be presented.

Teachers' opinions on methods

Tables 10 and 11 show the teachers' opinions on Counterpoint methods.

Table 10

Descriptive statistics for Counterpoint teaching variables – teachers' opinions on counterpoint methods

	M	SD	Median	Mod	Min-Max
Species counterpoint exercises are a suitable method of learning counterpoint	3.36	.99	3	3	1-5
Analysing examples from music literature is a suitable method of learning counterpoint	4.36	.78	5	5	3-5

Table 11

Percentages of responses related to teachers' opinions on counterpoint methods

	A little	Medium	A lot
Species counterpoint exercises are a suitable method of learning counterpoint	15.1 %	45.5 %	39.4 %
Analysing examples from music literature is a suitable method of learning counterpoint	0 %	18.2 %	81.8 %

Use of different methods in Counterpoint classes

Descriptive statistics and percentages show the use of different methods in Counterpoint classes.

Table 12

Descriptive statistics for teaching variables Counterpoint – use of different methods

	M	SD	Median	Mod	Min-Max
I use the species counterpoint exercises in my teaching	4.33	.73	4	5	3-5
I mainly orient my teaching toward Palestrina style	4.24	.70	4	4	3-5
I use the analysis of examples from music literature in my teaching	3.64	1.11	4	3	1-5
I use auditory examples from music literature in my teaching	3.58	1.01	4	3	2-5
I teach counterpoint using examples from the beginning of polyphonic development to the 21st century in my classes	2.79	1.24	3	2	1-5

Table 13

Percentages of responses related to teaching variables Counterpoint – use of different methods

	A little	Medium	A lot
I use the species counterpoint exercises in my teaching	0 %	15.2 %	84.8 %
I mainly orient my teaching toward Palestrina style	0 %	15.2 %	84.8 %
I use the analysis of examples from music literature in my teaching	15.2 %	30.3 %	54.5 %
I use auditory examples from music literature in my teaching	15.2 %	33.3 %	51.5 %
I teach counterpoint using examples from the beginning of polyphonic development to the 21st century in my classes	45.5 %	27.3 %	27.2 %

Discussion

The aim of the questionnaire regarding Solfeggio teachers, was insight into the intonation practice, and the literature they use in their lessons.

On the central approach of practising intonation, the extent to which teachers use musical dictation and singing was investigated. Concerning musical dictation, the teachers do not differ according to any division. Regarding education, the teachers from Music Culture achieved the highest result, but considering the small number of teachers in that group, this difference was insignificant. The average grade on the total sample is $M=4.04$ ($sd=.65$), and looking at the percentages, 82.8 % of teachers often or always have musical dictation as the central approach. This research helped assess how well teachers know the nature of Solfeggio; that is, the fact that the purpose of Solfeggio is to learn the language of music. Placing musical dictation as a central approach of teaching implies using intonation exercises that precede musical dictation and enable a natural flow of music learning. These intonation exercises improve the sense of tonality and the development of musical memory, which enhances learning to play an instrument. Furthermore, teachers' care about musical dictation indicates that they suppose listening is one of the essential activities in learning music. Paney (2016) points out that aural skill development is essential to music training. Therefore, when implementing dictation, it is crucial to choose approaches that best contribute to developing listening skills. Paney's (2016) research in a Southwestern American university investigated the effect of verbal instructions to direct participants' attention through the memory and understanding phases of the dictation process on dictation success. Results suggested that instructions may not be helpful to students. However, early dictation instruction focusing on essential aspects of a melody without requiring a complete transcription may help understand what has been heard and build melodic memory. It is also essential to choose examples for dictation that are suitable for students. According to the usual understanding of the didactic principle of adequacy, they should be neither too difficult nor too easy Rojko (2012b).

As for the singing, no group has any significant differences according to years of work experience, education and studies. However, there is a trend according to the years of work experience among teachers with experience between 11 and 20 years. Singing is, to the greatest extent, the central approach for practising intonation. There is also a visible trend in which singing is most often the main approach for practising intonation for teachers majoring in Music Theory. The average grade on the total sample is $M=4.04$; $sd=.76$, i.e. 80.7 % of teachers often or always use singing as a central approach. It can be seen that teachers implement both musical dictation and singing in class and consider both approaches equally crucial because the average results are identical. The exercises that precede singing are mostly oral dictation and practice on the scale. Oral dictation presupposes listening to musical phrases, for example, played on the piano, and then repeating the exact phrases and recognizing the absolute pitch of the tones. Practising the scale consists of singing the absolute pitch of the tones the teacher shows on the scale written, for example, on the blackboard. The exercises affect the singing technique by improving singing posture and singing from the diaphragm. It also enhances the precision of intonation, the quality of the tonal colour and generally the functioning of the vocal organ for singing.

Given the comparable data on the central approach of intonation practice, the hypothesis (1H *Significant statistical differences exist among Solfeggio teachers in musical dictation and singing in Solfeggio classes concerning years of work experience, education and studies*) has not been confirmed. That is, there are no statistically significant differences. The hypothesis has been posed this way because dictation has been a primarily neglected activity. However, the results show that teachers spend equal time on both activities. That is a good indicator that teaching practice has been improving and that teachers know that both musical dictation and singing are the basis of quality teaching. For example, Rogers (2013) conducted research among music educators in Australian New South Wales and showed a high correlation between dictation and sight-singing. That implies that both activities are not only closely related, but it is essential that both are carried out in class equally.

Regarding the literature used by teachers in class, the extent to which teachers use examples from music literature and didactic examples were investigated. Concerning examples from music literature, there is no difference in education and study. However, according to years of work experience, teachers with the amplest experience use examples from music literature to the slightest extent. Namely, post hoc analysis found a statistically significant difference in the teachers that have been working for up to 10 years and more than 20 years ($p=.001$). There is a noticeable difference between teachers from 11 to 20 years and more than 20 years ($p=.027$). In both cases, in favour of teachers with fewer years of work experience. The average grade on the total sample is $M=4.15$ ($sd=.72$), i.e. 82.8 % of teachers often or always use examples from music literature. The high percentage of teachers who use examples from music literature is an indicator of the teachers' awareness that such examples carry great artistic value. In addition to being used for exercise, they are also used to learn about musical pieces. Teachers who have worked for up to 10 years use examples from music literature the most. The answer to why this is so could be found in studies. More attention may have recently been paid to such examples than to didactic ones. Even though didactic examples are necessary when learning music, especially at the beginning of Solfeggio lessons, examples from music literature should always be preferred.

As for the use of didactic examples, there are no significant differences in education, but there is a statistically significant difference in studies. Post hoc analysis shows that the difference between Music Theory and Music Pedagogy / Music Culture is substantial ($p=.020$) in favour of Music Theory. Post hoc analysis also revealed a significant difference between the employees up to 10 years and those employed for more than 20 years ($p=.015$), in favour of teachers with more years of work experience. In other words, teachers with the longest tenure use didactic examples to the greatest extent. The average grade on the total sample is $M=3.76$ ($sd=.85$), or, looking at the percentages, 64.6 % of teachers often or always use didactic examples. Although most teachers use music literature examples, many teachers also use didactic examples. Research by Radica (2003), for example, showed that some teachers in Croatia prefer

to choose didactic examples because they find it difficult to find and prepare the content of music literature for certain requirements of music classes. Also, they believe that it is easier to achieve the organization of the material with didactic examples. Didactic constructions are suitable for practice since they enable skills acquisition and understanding of the music elements. However, examples from music literature enable all the mentioned and are also worthwhile in the artistic sense. Learning music through such examples is undeniable of greater value because the examples come from the composer's musical works. The aim of the questionnaire regarding Harmony teachers was insight into the methods used in classes. Teachers' opinions about the methods vary. For example, teachers rate the analysing examples from music literature the best ($M=4.67$). On the other hand, the lowest rating is given to harmonizing a melody, a figured bass, and an unfigured bass ($M=3.81$). As for playing the harmonic content on the piano after the students have learned it in writing, most teachers use this approach ($M=4.79$; $sd=.51$), or, looking at the percentages, 95.3 % of them use it often or always. The most frequent method is harmonizing a melody, figured bass, an unfigured bass ($M=4.44$; $sd=.62$; 93.0 % of teachers use this method often or always). As many as 90.7 % of teachers assign homework often or always ($M=4.42$; $sd=.87$). To the slightest extent, students use harmony textbook in class ($M=2.35$; $sd=1.52$; 58.1 % declare that their students never or rarely use the book). We especially wanted to gain insight into using two methods, the thoroughbass and analysing musical examples, so we compared the arithmetic means of the statements *I use harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass in my teaching* ($M=4.44$) and *I use the analysis of examples from music literature in my teaching* ($M=4.30$). *T*-test analysis (t -test=.948; $df=42$; $p=.349$) showed no statistically significant difference. Data shows that 93.0 % of teachers rate analysing examples from music literature the best, but 79.1 % use this method in their teaching. On the other hand, 53.5 % of teachers believe that harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass are suitable for learning harmony, but 93.0 % implement the specified method, showing a statistically significant difference. Even though this seems as a particular inconsistency when evaluating specific claims, it is not surprising that such a large percentage of teachers use the thoroughbass since it is the most represented in the curriculum. Nevertheless, it is also evident that 93.0 % of teachers consider analysing examples from music literature as a suitable method of learning harmony, which shows that teachers reflect on quality methods. Therefore, according to the results, the hypothesis (2H: *Significant statistical differences exist in representing thoroughbass and analysing musical examples in Harmony classes among Harmony teachers*) is not confirmed, considering that teachers use both methods equally. As mentioned before, harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass is the most dominant method in the curriculum. However, teachers consider this method outdated and are eager for changes that primarily concern greater use of analysis of examples from music literature. Research by Johnson (2014) regarding the perception of music educators in the United States concerning the relevance of certain

musical concepts and skills showed that much attention is given to written exercises and figured bass over aural skills. In addition, teachers expressed a desire for greater focus on aural skills. However, research by West Marvin (2012) has shown that about half of the faculties from fourteen United States and Canadian institutions reported less emphasis on figured bass and part-writing (organising chords for four voices: soprano, alto, tenor and bass). They also reported that their schools had increased the amount of time devoted to aural skills training and analysis. That indicates that learning harmony is beginning to change and that the importance of acquiring aural skills is increasing.

The aim of the questionnaire regarding Counterpoint teachers, was insight into the methods used in their classes.

Teachers rate the analysis of examples from music literature the best ($M=4.36$; 81.8 % of teachers gave the best marks). On the other hand, they give a significantly worse rating to the species counterpoint exercises ($M=3.36$; 45.5 % showed an average mark to species counterpoint exercises).

Concerning the use of different methods, teachers mostly use the species counterpoint ($M=4.33$; $sd=.73$; 84.8 % of them use this method often or always). The most frequent approach is the orientation to Palestrina style ($M=4.24$; $sd=.70$; 84.8 % use this approach often or always). To a minor extent, they teach counterpoint using examples from the beginning of polyphonic development to the 21st century ($M=2.79$; $sd=1.24$; 45.5 % of them declare that they never or rarely use examples from the beginning of polyphonic development to the 21st century). As with Harmony teachers, the specific aim was to gain insight into the teaching of two different methods. In this case, it is teaching species counterpoint and analysing examples from music literature. The arithmetic means of the statements *I use the species counterpoint exercises in my teaching* ($M=4.33$), and *I use the analysis of examples from music literature in my teaching* ($M=3.64$) were compared. *T*-test analysis ($t\text{-test}=2.810$; $df=32$; $p=.008$) showed a statistically significant difference, and it is noticeable that the teachers use the species counterpoint much more. The same statement *I use the species counterpoint exercises in my teaching* compared to the statement *I use auditory examples from music literature in my teaching* ($M=3.58$) according to the arithmetic means also showed a statistically significant difference ($t=3.412$; $df=32$; $p=.002$). It is also evident compared to the statement *I teach counterpoint using examples from the beginning of polyphonic development to the 21st century in my classes* ($M=2.79$; $t=5.288$ $df=32$; $p=.000$). In both cases, teachers mainly implement the species counterpoint. Counterpoint teachers consider analysing examples a suitable method of learning counterpoint (an average grade of 4.36, expressed by 81.8 % of teachers), but only 54.5 % implement the method in teaching practice.

On the other hand, 84.8 % of teachers use the species counterpoint, although 45.5 % agree it is a suitable method. About half of the teachers, 51.5 %, listen to examples from music literature. Of most teachers, 84.8 % orient their teaching to the Palestrina style, while the average score for teaching counterpoint using examples from the beginning of polyphonic development to the 21st century is 2.79. The fact that such

a large percentage of teachers use the species counterpoint is understandable since it is the primary method in the curriculum and is planned for both years of learning counterpoint.

Following all the above, the hypothesis has been accepted (3H: *Significant statistical differences exist in representing species counterpoint and analysing musical examples in Counterpoint classes among Counterpoint teachers*). The species counterpoint is, as already mentioned, the dominant method in the curriculum, so it was assumed it would be implemented much more in class than other methods. That is, analysing and listening to examples from music literature and teaching counterpoint using examples from the beginnings of the development of polyphony until the 21st century.

Research by Nainggolan & Jatmik (2020) among students at an academy in Indonesia showed, for example, that students learn counterpoint better through species counterpoint than through free counterpoint. Free counterpoint gives independence in making counterpoint melody, while species counterpoint refers to specific rules. Students expressed that species counterpoint provides a better understanding of writing counterpoint melodies and allow them to increase their ability to make a musical-shaped counterpoint melody. Understandably, it is easier for students to learn counterpoint through species counterpoint because a free counterpoint at the beginning of learning counterpoint may not be a practical basis for making a good counter-melody. However, we must be aware that species counterpoint was created to master the compositional technique as quickly as possible. As mentioned before, the problem is that there is no critical reflection while writing exercises. On the other hand, research by West Marvin (2012) among music theorists in the United States and Canada showed that introduction to species counterpoint remains a critical foundational element for core theory training, but it is not the sole focus.

The tradition of learning species counterpoint should become a thing of the past. As can be seen, the species have taken over so much that they have become the goal of learning counterpoint. Cantus firmus does not exist in music literature and should not be included in the teaching. As Nainggolan and Jatmik's research shows, learning through species counterpoint still achieves results; however, methodologists often note that good results can be achieved with any method (Rojko, 2012b). Of course, students will learn something through species counterpoint, but one should ask whether they are necessary for understanding counterpoint and how justified their learning is. When learning, we should not ask ourselves just a question of *how* but also *why*. „How” is somewhat easier to prepare, but it should be based on „why”. „Why” is the whole reason something exists, and something is wrong if it does not fit with „how”.

This research shows that many Counterpoint teachers, such as Harmony teachers, consider analysing examples from music literature suitable. Teachers' opinions on the methods are significant because they are a sound basis for modernising teaching and raising the quality of teaching.

Conclusion

An insight into the methods in Solfeggio, Harmony and Counterpoint classes shows almost unexpected results regarding hypotheses. The data, for example, demonstrated that Solfeggio teachers devote equal amounts of time to the implementation of musical dictation and to singing examples, thus breaking the assumption that singing is the predominant approach for practising intonation. Harmony teachers mostly use harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass, which is not surprising considering that the thoroughbass, according to the curriculum, is the backbone of harmony learning. However, the most prominent method they use, which they also consider the best, is analysing examples from music literature. As to the counterpoint, the species counterpoint is, by the curriculum, dominant in classes. Nevertheless, most teachers singled out analysing examples as a suitable and desirable method of learning counterpoint.

The uniqueness of theoretical music subjects requires knowledge of the metalanguage of music and the fact that these are auxiliary disciplines whose knowledge and skills serve something else. Coordination with theoretical disciplines presupposes knowledge of methods and content that will enable the successful acquiring of musical phenomena. The previously mentioned conflict between theory and practice, which Harmony and Counterpoint mostly face, can only be resolved through historical study (Mann, 1987). Namely, the mentioned subjects still adhere to the traditional rules imposed in teaching practice for „the purpose of practice” and are presented as an infallible, timeless constant. This approach only moves away from genuine music and understanding the essence of theoretical musical subjects. Theoretical disciplines thus become expedient separate units without the intention of adapting to the interests, demands and needs of students. The presentation of content, in which the analysis and understanding of (actual) music are replaced by the mechanical solving of tasks with the aim of so-called facilitated learning, cannot enable the mastery of the skills of theoretical musical subjects. This should be further explored practically, theoretically and empirically, and new teaching strategies should be discovered and implemented in schools.

The teachers' views on the most suitable methods for theoretical music subjects are indicators of the desire to contemporize teaching. A closer connection of subjects through an interdisciplinary approach would enable a more significant connection of the contents taught in Solfeggio, Harmony and Counterpoint. In this way, the acquired musical knowledge and skills would apply to musical activities in playing an instrument or singing. Theoretical music subjects aim to improve the understanding of music, that is, the music pieces musicians perform. The development and improvement of existing methods are achievable, but the changes should primarily involve a comprehensive revision of the curriculum. The changes should also include a more remarkable dedication to monitoring classes, pedagogical practice and internships at the academy. That primarily applies to courses that prepare teachers for teaching theoretical disciplines in music schools, such as *Teaching Methods for Theoretical Subjects* and *Teaching Practice*. At the

same time, there is a need for a stronger connection between theory and practice as the first step towards modernization, practice should always precede theory. However, as Kitson (1914) points out, it should do it immediately and not remain dormant for fifty years or so. Kitson said this over a hundred years ago, and it is a clear indication that things need to change drastically. Perhaps he could be the promotor and initiator of the „new era”? More research and practical examples on learning Solfeggio, Harmony and Counterpoint as fundamental theoretical musical subjects will contribute to developing their methods and improving the mentioned subjects.

References

- Chan, P. Y., Dong, M., & Li, H. (2019). The Science of Harmony: A Psychophysical Basis for Perceptual Tensions and Resolutions in Music. *Research*. <https://doi.org/10.34133/2019/2369041>
- Cervenca, B. (1965). *Il contrappunto nella polifonia vocale classica*. [The Counterpoint In Classical Vocal Polyphony.]. Edizioni Bongiovanni.
- De la Motte, D. (2014). *Kontrapunkt. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. [Counterpoint. A Reading and Working Book]. (9th edition). Bärenreiter.
- Dineen, M. (2013). Species Counterpoint with a Moveable Tenor (SCAMET): Comparing Species Counterpoint and Polyphonic Music Without a *Cantus Firmus*. *Society for Music Theory*, 19(3). <https://doi.org/10.30535/mto.19.3.3>
- Dugan, F. (1923). *Vježbe za zbornu pjevanje: Solfeggi*. [Choral singing exercises: Solfeggi]. Edition Ripop.
- Gangsås Hole, J. (2021). *Automatic Species Counterpoint. Music Generation at Five Levels Using a Guided Local Search Algorithm*. (Master's thesis). Faculty of Information Technology and Electrical Engineering.
- Grgošević, Z. (1938?). *Vježbe za solfeggio u prvoj godini*. [Exercises for solfeggio in the first year]. F. Šidak.
- Herremans, D., & Sörensen, K. (2011). Composing First Species Counterpoint With a Variable Neighbourhood Search Algorithm. *Journal of Mathematics and the Arts*, 6(4), 169-189. <https://doi.org/10.1080/17513472.2012.738554>
- Hinek, I. (2006). Razvoj harmonijskoga sluha u nastavi tzv. teorijskih glazbenih disciplina (solfeggia i harmonije). [The Development Of Harmonic Hearing In Teaching The So-Called Theoretical Musical Disciplines (Solfeggio And Harmony).] *Tonovi*, 48(2), 23-56.
- Jeppesen, K. (1964). *Kontrapunkt. Lehrbuch der klassischen Vokalpolyphonie*. (3. Auflage). [Counterpoint. Textbook Of Classical Vocal Polyphony. (3rd Edition)]. Web Breikopf & Härtel Musikverlag.
- Johnson, V. V. (2014). The Relevance of Music Theory Concepts and Skills as Perceived by In-service Music Educators. *Visions of Research in Music Education*, 25(4), 1-22.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. University Press.

- Ke, L., & Othman, J. (2022). Design of Experiential Teaching System for Solfeggio in Normal Universities Based on Machine Learning Algorithm. *Mobile Information Systems*. <https://doi.org/10.1155/2022/3622567>
- Kiš Žuvela, S. (2014). O položaju harmonijske analize i mogućnostima analitičkoga slušanja glazbe na nastavi harmonije. [About The Position Of Harmonic Analysis And The Possibilities Of Analytical Listening To Music In Harmony Lessons.]. *Theoria*, 16, 21-26.
- Kitson, C. H. (1914). *The Evolution of Harmony*. At the Clarendon Press.
- Klonoski, E. (2006). Improving Dictation as an Aural-Skills Instructional Tool. *Music Educators Journal*, 93, 54-59. <https://doi.org/10.1177/002743210609300124>
- Lučić, F. (1940). *Elementarna teorija glazbe i pjevanja I*. [Elementary Theory of Music and Singing I]. St. Kugli.
- Samory, M., Mandanici, M., Canazza, S., & Peserico, E. (2014). The Counterpoint Game: Rules, Constraints and Computational Spaces (pp. 1126-1133). *Proceedings ICMC|SMC|2014* (14-20 September 2014, Athens, Greece).
- Mann, A. (1987). *The Study of Fugue*. Dover Publications, Inc.
- Matoš, N. (2018). *Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja*. [Curricular Approach To Professional Elementary Music Education Design]. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
- Mihelač, L., & Povh, J. (2020). The Impact of the Complexity of Harmony on the Acceptability of Music. *ACM Transactions on Applied Perception*. <https://doi.org/10.1145/3375014>
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. [Research Methods In Psychology And Other Social Sciences.]. Naklada Slap.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. [Introduction To The Methodology Of Educational Research.]. Educa.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2008). *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*. [Curricula For Secondary Music And Dance Schools.]. MZOŠ.
- Nainggolan, O. T. P., & Jatmik, O. B. (2020). Learning Counterpoint Through Species Counterpoint Approach. *Proceedings of the 2nd International Conference on Interdisciplinary Arts & Humanities (ICONARTIES) 2020*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3800597>
- Paney, A. S. (2016). The Effect of Directing Attention on Melodic Dictation Testing. *Psychology of Music*, 44(1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/0305735614547409>
- Paney, A. S., & Buonviri, N. O. (2014). Teaching Melodic Dictation in Advanced Placement Music Theory. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 396-414. <https://doi.org/10.1177/0022429413508411>
- Piston, W. (1970). *Counterpoint*. (Sixth impression). Victor Gollanz Ltd.
- Radica, D. (2015, May 15-17). Solfeggio kao učenje glazbenog jezika – ulazne i izlazne kompetencije na vertikali glazbenog obrazovanja [Solfeggio As Learning The Musical Language – Input And Output Competencies In The Vertical Of Music Education] [Paper presentation]. In *Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća*. 5. međunarodni simpozij glazbenih pedagoga (Croatia), Split (pp. 227-240). 5th International Symposium of Music Educators.

- Radica, D. (2004). Udžbenici za solfeggio u Hrvatskoj kao konceptijski modeli obrade intonacije i ritma u nastavi osnovnog glazbenog obrazovanja. [Textbooks for Solfeggio in Croatia as Conceptual Models of Processing Intonation and Rhythm in the Teaching of Elementary Music Education]. *Bašćinski glasi: Južnohrvatski etnomuzikološki godišnjak*, 8(1), 141-174.
- Radica, D. (2003). Didaktički primjeri i primjeri iz umjetničke literature u nastavi solfeggia osnovnih glazbenih škola. [Didactic and classical music examples in basic music schools eartraining teaching]. *Tonovi*, 18(1), 10-26.
- Rogers, M. (2013). Aural Dictation Affects High Achievement In Sight Singing, Performance And Composition Skills. *Australian Journal of Music Education*, 1, 34-52.
- Rojko, P. (2012a). *Glazbenopedagoške teme*. [Music Pedagogical Topics.]. Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2012b). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. [Psychological Foundations Of Intonation And Rhythm.]. Zagreb: Muzička akademija.
- Sisley, B. A. (2008). *A Comparative Study Of Approaches To Teaching Melodic Dictation*. Kent State University.
- Sterling Snodgrass, J. (2016). Current Status of Music Theory Teaching. *College Music Symposium*, 56. <https://doi.org/10.18177/sym.2016.56.fr.11135>
- Ullrich, M. (2012). *Kontrapunkt bei Schumann. Zu Satztechnik und Terminologie in Robert Schumanns kompositorischem und literarischem Schaffen*. [Counterpoint in Schumann. On compositional technique and terminology in Robert Schumann's compositional and literary work]. (Doctoral dissertation). Fakultät „Musik“ der Universität der Künste Berlin.
- Wall, L., Lieck, R., Neuwirth, M., & Rohrmeier, M. (2020). The Impact of Voice Leading and Harmony on Musical Expectancy. *Scientific Reports*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-61645-4>
- Wang, L. (2022). The Skill Training of Reading Music in the Teaching of Solfeggio and Ear Training in the New Media Environment. *Applied Bionics and Biomechanics*. <https://doi.org/10.1155/2022/8209861>
- Weigel, D. (2001-2002). Musical Counterpoint in Albert Camus' „L'étranger“. *Journal of Modern Literature*, 25(2), 141-145. <https://doi.org/10.1353/jml.2003.0012>
- West Marvin, E. (2012). The Core Curricula in Music Theory – Developments and Pedagogical Trends. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 26, 255-264.
- Zhang, W. (2022). Practice and Exploration of Music Solfeggio Teaching Based on Data Mining Technology. *Journal of Environmental and Public Health*. <https://doi.org/10.1155/2022/5436772>

Zrinka Barić

Art School Beli Manastir

Kralja Tomislava 2, 31300 Beli Manastir, Croatia

zrinkabari7@gmail.com

Appendix

Questionnaire 1

Dear Solfeggio teachers,

this questionnaire aims to gain insight into the approaches for practising intonation and the literature used in class. Please answer the questions honestly. The survey is anonymous, and the results will be used only for research purposes.

Please circle or write the answer on the line:

-
- | | |
|--|---|
| 1. Gender | a) M b) F |
| 2. Level of education | a) Music High School
b) Higher education
c) Other: _____ |
| 3. Years of work experience | a) 0 – 10 years b) 11 – 20 years c) more than 20 years |
| 4. Education | a) Academy of Music
b) Academy of Arts
c) Faculty of Education
d) Music high school
e) Other: _____ |
| 5. Studies | a) Music Theory
b) Music Pedagogy
c) Music Culture
d) Musicology
e) Music Composition
f) Conducting
g) Music Instrumental Programs
h) Other: _____ |
| 6. Do you teach any other subjects in addition to Solfeggio? | a) Harmony
b) Piano Harmony
c) Counterpoint
d) History of Music
e) Musical Forms
f) Reading Sheet Music
g) Conducting
h) Preschool program – Kindergarten
i) Choir
j) Other: _____ |
-

On a scale of one to five, rate the following statements

(1 – never, 2 – rarely, 3 – sometimes, 4 – often, 5 – always):

-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. In my classes, musical dictation is the central approach for practising intonation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. In my classes, singing is the central approach for practising intonation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. I use examples from music literature in my lessons | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. I use didactic examples in my lessons | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

Thank you for your help and cooperation!

Questionnaire 2

Dear Harmony teachers,
 this questionnaire aims to gain insight into Harmony methods. Please answer the questions honestly. The survey is anonymous, and the results will be used only for research purposes.

Please circle or write the answer on the line:

-
- | | |
|--|---|
| 1. Gender | a) M b) F |
| 2. Level of education | a) Music High School
b) Higher education
c) Other: _____ |
| 3. Years of work experience | a) 0 – 10 years b) 11 – 20 years c) more than 20 years |
| 4. Education | a) Academy of Music
b) Academy of Arts
c) Faculty of Education
d) Music high school
e) Other: _____ |
| 5. Studies | a) Music Theory
b) Music Pedagogy
c) Music Culture
d) Musicology
e) Music Composition
f) Conducting
g) Music Instrumental Programs
h) Other: _____ |
| 6. Do you teach any other subjects in addition to Harmony? | a) Solfeggio
b) Piano Harmony
c) Counterpoint
d) History of Music
e) Musical Forms
f) Reading Sheet Music
g) Conducting
h) Preschool program – Kindergarten
i) Choir
j) Other: _____ |

On a scale of one to five, rate the following statements

(1 = the worst assessment, 5 – the best assessment):

-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Harmonizing a melody, figured bass, and an unfigured bass is a suitable method of learning harmony | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Playing tasks on the piano is a suitable approach of learning harmony | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Analysing examples from music literature is a suitable method of learning harmony | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

On a scale of one to five, rate the following statements

(1 – never, 2 – rarely, 3 – sometimes, 4 – often, 5 – always):

10. I use harmonizing a melody, figured bass, and an un-figured bass in my teaching	1	2	3	4	5
11. I play the harmonic content on the piano after my students have learned it in writing	1	2	3	4	5
12. I use the analysis of examples from music literature in my teaching	1	2	3	4	5
13. I use the analysis of auditory examples from music literature in my teaching	1	2	3	4	5
14. I test the students verbally on the harmonic content	1	2	3	4	5
15. My students use the harmony textbook	1	2	3	4	5
16. I assign homework to my students	1	2	3	4	5

Thank you for your help and cooperation!

Questionnaire 3

Dear Counterpoint teachers,

this questionnaire aims to gain insight into the Counterpoint methods. Please answer the questions honestly. The survey is anonymous, and the results will be used only for research purposes.

Please circle or write the answer on the line:

-
- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Gender | a) M b) F |
| 2. Level of education | a) Music High School
b) Higher education
c) Other: _____ |
| 3. Years of work experience | a) 0 – 10 years b) 11 – 20 years c) more than 20 years |
| 4. Education | a) Academy of Music
b) Academy of Arts
c) Faculty of Education
d) Music high school
e) Other: _____ |
| 5. Studies | a) Music Theory
b) Music Pedagogy
c) Music Culture
d) Musicology
e) Music Composition
f) Conducting
g) Music Instrumental Programs
h) Other: _____ |

6. Do you teach any other subjects in addition to Counterpoint?
- a) Solfeggio
 - b) Harmony
 - c) Piano Harmony
 - d) History of Music
 - e) Musical Forms
 - f) Reading Sheet Music
 - g) Conducting
 - h) Preschool program – Kindergarten
 - i) Choir
 - j) Other: _____

On a scale of one to five, rate the following statements
(1 = the worst assessment, 5 – the best assessment):

7. Species counterpoint exercises are a suitable method of learning counterpoint	1	2	3	4	5
8. Analysing examples from music literature is a suitable method of learning counterpoint	1	2	3	4	5

On a scale of one to five, rate the following statements
(1 – never, 2 – rarely, 3 – sometimes, 4 – often, 5 – always):

9. I use the species counterpoint exercises in my teaching	1	2	3	4	5
10. I mainly orient my teaching toward Palestrina style	1	2	3	4	5
11. I use the analysis of examples from music literature in my teaching	1	2	3	4	5
12. I use auditory examples from music literature in my teaching	1	2	3	4	5
13. I teach counterpoint using examples from the beginning of polyphonic development to the 21st century in my classes	1	2	3	4	5

Thank you for your help and cooperation!

Istraživanje nastave Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta u hrvatskim glazbenim školama

Sažetak

Teorijski glazbeni predmeti, uz učenje sviranja instrumenta i pjevanja po notnome tekstu, sastavni su dio formalnoga glazbenog obrazovanja na svim razinama. Njihov cilj je svladavanje glazbenoga jezika i elemenata potrebnih za razumijevanje glazbe, kao što su harmonija, melodija i ritam. Nastava im je izrazito specifična s obzirom na to da je za ovladavanje glazbenim fenomenima potreban sustavni rad na stjecanju vještina i znanja. S ciljem pomnijega uvida u izvođenje nastave, u radu su se istražile metode¹ i načini organiziranja nastave ključnih teorijskih disciplina: solfeggia, harmonije i kontrapunkta. Istraživanje se odvijalo tijekom drugoga polugodišta 2018./2019. školske godine te je obuhvatilo 101 nastavnika iz 24 osnovne i srednje glazbene škole iz 17 hrvatskih županija. Rezultati ukazuju na to da se na Solfeggiu jednako posvećuje pozornost glazbenom diktatu i pjevanju primjera pri vježbanju intonacije; na Harmoniji se najviše provodi generalbas, no sljedeća najistaknutija metoda jest analiziranje primjera iz literature te da na Kontrapunktu dominiraju kontrapunktske vrste, ali se analiziranje primjera izdvađa kao poželjna metoda. Nezadovoljstvo nastavnika zastarjelim konceptima učenja pokazatelj je potrebe za osuvremenjivanjem teorijskih disciplina putem sadržaja koji će se transferirati na glazbene aktivnosti i omogućiti stjecanje vještina u svrhu učenja glazbe.

Ključne riječi: glazbene škole; metode; stjecanje vještina i glazbenoga znanja; teorijski glazbeni predmeti.

Uvod

Teorijski glazbeni predmeti neizostavni su dio učenja na svim razinama glazbenoga obrazovanja u hrvatskim glazbenim školama. Temeljna im je svrha poboljšati razumijevanje glazbe te naučiti elemente glazbenoga jezika kao što su harmonija, melodija i ritam. Za razliku od nastave instrumenta i pjevanja, cilj teorijskih disciplina je izvan njih samih. One potiču učenike na razmišljanje o glazbi, pisanje, izvođenje glazbe s razumijevanjem, i uz navedeno, poučavaju kako doprinijeti umjetnosti (West Marvin, 2012). Sterling Snodgrass (2016) ističe da nastavnici u nastavu teorijskih

¹ Pod metodama se ne misli na nastavne metode u didaktičkom smislu, već na metode vezane isključivo za učenje teorijskih glazbenih predmeta, stoga će se dalje u tekstu koristiti izraz „metode“.

glazbenih predmeta također uvode kompoziciju i koriste različite glazbene žanrove i stilove. Uz spomenuto, teorijske discipline omogućuju stjecanje slušnih vještina, vještina vježbanja, čitanja i umjetničkoga izražavanja, kreativnih i improvizacijskih vještina, rada u ansamblu, stjecanje znanja repertoara i glazbenoga materijala, pedagoških vještina te poznavanja glazbene teorije. Formalno školovan glazbenik u svojem se obrazovanju susreće s nastavom *Solfeggia*, *Harmonije*, *Harmonije na klaviru*, *Kontrapunkta*, *Glazbenih oblika*, *Povijesti glazbe*, *Čitanja i sviranja partitura* i *Dirigiranja*.

S ciljem pomnijega uvida u izvođenje teorijskih glazbenih predmeta vezanih uz razvoj intonacijskih i ritamskih znanja i stjecanje vještina te tehniku kompozicije putem harmonijskoga i polifonijskoga razmišljanja, odabrani su predmeti *Solfeggio*, *Harmonija* i *Kontrapunkt*. Nastava navedenih disciplina izrazito je karakteristična jer se usvajanje glazbenih pojmova i elemenata većinom stječe slušanjem i proučavanjem glazbe. Stoga je iznimno važno razumijevanje funkcije teorijskih glazbenih predmeta te poznavanje kvalitetnih metoda i strategija poučavanja.

Teorijski glazbeni predmeti: Solfeggio, Harmonija i Kontrapunkt

Solfeggio je predmet na kojem se stječu intonacijska i ritamska znanja i vještine s ciljem razumijevanja glazbene strukture (Rojko, 2012a). Učenje *solfeggia* također poboljšava estetiku i percepciju glazbe (Wang, 2022). Zhang (2022) ističe da je temeljni cilj *solfeggia* postupno razvijanje glazbenih osjetila učenika, uključujući intonaciju, brzinu, ritam i melodiju. Uz navedeno, nužno je učiti teoriju glazbe, harmoniju i glazbene oblike koji pripomažu vježbanju slušanja i primjeni teorijskih znanja (Ke i Othman, 2022). *Solfeggio* pozitivno utječe na razumijevanje teorijskih disciplina te od samoga početka učenja pospješuje glazbeno-izvođačke vještine (Matoš, 2018). Sadržaj koji se usvaja na *Solfeggiu* usko je povezan s unutarnjim mentalnim stanjem učenika, što *Solfeggio* čini specifičnim u usporedbi s ostalim glazbenim predmetima (Radica, 2015). Razlog tome je što vještine nisu ni približno „opipljive” kao kod sviranja instrumenta, već se odnose na mentalne procese tijekom pjevanja s lista i pisanja glazbenih diktata (Radica, 2015). Bez stjecanja vještina i glazbenoga znanja na *Solfeggiu* razumijevanje glazbenoga materijala pri sviranju instrumenta i pjevanju bilo bi vrlo teško te bi se svelo na puko izvođenje glazbe bez shvaćanja glazbene strukture. Upravo razumijevanje glazbene strukture pridonosi kvaliteti interpretacije glazbe, odnosno načinu njezina izvođenja. Teorijski glazbeni predmeti kao što je *Solfeggio* služe nečem većem: učenju, razumijevanju i izvođenju glazbe. Ostvarivanje tih ciljeva prvenstveno ovisi o slušanju i usvajanju glazbenih pojmova koji će pridonijeti shvaćanju glazbene građe.

Priroda *solfeggia* zahtijeva upoznavanje glazbenih pojmova kao što su melodija, harmonija i ritam slušanjem. Glazba, u suštini, postoji u slušnoj domeni pa se vještina slušanja treba postaviti kao ključna aktivnost (Karpinski, 2000). Iz toga je razloga potrebno sustavno vježbanje glazbenoga diktata za svladavanje i shvaćanje glazbenih pojmova i predodžaba. Osnova diktata je slušno prepoznavanje, usvajanje i

oblikovanje glazbenih pojmova, koji se potom pišu u notni zapis. Postoje različite vrste diktata: melodijski, u kojem se zapisuje melodija; ritamski, u kojem se zapisuje ritam; melodijsko-ritamski, kombinacija melodije i ritma te jednoglasni i višeglasni. Slušanje s ciljem pisanja diktata pridonosi razvoju sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja glazbenih odnosa, postizanju internalizacije tonskih visina i tonskih odnosa (Klonoski, 1998; prema Sisley, 2008). Internalizacija se u tom kontekstu smatra sposobnošću mentalnoga stvaranja slušnih slika bez pjevanja, sviranja ili reprodukcije tonova na bilo koji drugi način (Klonoski, 1998; prema Sisley, 2008).

Procesi pisanja diktata mogu se promatrati kroz četiri faze: 1) unos informacije, 2) prerada informacije, 3) izlaz i 4) povratna informacija (Rojko, 2012b). Učenici prvo slušaju i pamte diktirane cjeline, potom ih zapisuju. Tijekom glazbeno-misaone aktivnosti, odnosno prerade informacije, važno je uzeti u obzir činjenicu da je kod diktata riječ o kratkotrajnom pamćenju. Sukladno tome, potrebno je dati dovoljno vremena da se osjetilni dojam učvrsti. Učenici trebaju biti svjesni svega što rade u svakom dijelu diktata, odnosno moraju obraćati pozornost na ispravnost svojega rada (Rojko, 2012b). U nastavnoj praksi, međutim, diktat se ponekad zapostavlja jer se smatra preteškom aktivnošću za učenike. To je prvenstveno zbog nerazumijevanja psihološke prirode diktata, ali i odnosa nastavnika prema diktatu, pa učenici imaju negativan stav i strah da ga neće moći pravilno napisati (Rojko, 2012b). Važno je znati da intonacijske i ritamske vještine koje se stječu diktatom pretpostavljaju usvajanje glazbenih pojmova te da je put do razumijevanja glazbenih predodžaba dug i zahtijeva mnogo sustavne prakse za razvoj tih pojmova. Imajući to u vidu, pristup nastavnika radu s diktatima trebao bi biti vrlo promišljen, što će pozitivno utjecati na stav učenika prema diktatima. Na taj način, učenicima to više neće biti aktivnost koja im teško pada, već izazov u kojem će rado sudjelovati.

Zanemarivanje diktata uvelike je utjecalo na tijek i organizaciju predmeta jer su nastavnici često uvrštavali pjevanje po notnome tekstu, pa se Solfeggio s vremenom pretvorio u neku vrstu pjevačkoga predmeta. U samim počecima učenja solfeggia udžbenici su se prvenstveno temeljili na vježbama zbornoga pjevanja, što je vidljivo kod Dugana (1923), Grgoševića (1938?) i Lučića (1940). Nastava je stoga većinom bila posvećena vokalnoj tehnici. Dvadesetak godina kasnije, u Matzovom usvajanju intonacijskih pojmova dolazi do pomaka u odnosu na starije autore, posebice u diktatu kojemu se pridaje značajna uloga. Autori udžbenika objavljenih nakon Drugoga svjetskog rata daju više pozornosti metodičkim pristupima (Radica, 2004). Iako se glazbenome diktatu danas posvećuje više pažnje nego prije, Solfeggio se i dalje oslanja na snažnu tradiciju pjevanja koje zauzima središnji dio sata te se smatra važnijom aktivnošću od pisanja diktata.

Iako su psihičke operacije koje se primjenjuju pri pjevanju s lista identične onima pri glazbenom diktatu, razlika je u tome što diktatu prethodi zvuk, a pjevanju notna slika (Rojko, 2012b). Foulkes-Levy (1997, str. 21-22; prema Paney i Buonviri, 2014, str. 396) ističe da „učenici koji su dobri u pisanju glazbenoga diktata imaju dobro razvijen unutarnji sluh s jakim osjećajem tonaliteta, dobro glazbeno pamćenje, znanje

(svjesno ili nesvjesno) uobičajenih obrazaca i poznavanje osnovnih postupaka vezanih uz notaciju”. Razvoj sluha putem vježbanja glazbenoga diktata bez sumnje će ojačati stjecanje svih ostalih glazbenih vještina (Gordon, 2007; prema Rogers, 2013). Slušanje je vježbanje uma i osjetila to jest, uho prima slušne pojmove, ali um procjenjuje, razlikuje i prepoznaje ono što se čulo – čuje se ušima, ali se umom sluša (Sisley, 2008).

Osim zanemarivanja diktata i prevelikoga obraćanja pozornosti pjevanju, Solfeggio se suočava s još jednim problemom, a to je izbor literature. Naime, primjeri za vježbanje intonacije dijele su u dvije kategorije: didaktički i primjeri iz glazbene literature (glazbena djela (renomiranih) skladatelja). Često se, međutim, događa da se nastavnici u svojem radu u većoj mjeri služe raznim didaktičkim konstrukcijama, obično preuzetih iz udžbenika ili priručnika za Solfeggio, nego primjerima iz glazbene literature. Prema Klonoskom (2006) didaktičke konstrukcije nerijetko izoliraju glazbene elemente (što ponekad ima pedagoških prednosti), no upravo zbog toga dolazi do ograničenja složenosti glazbenoga okružja u smislu da se na taj način učenike ne priprema na stvarnu glazbu. Krajnji cilj svjesnoga slušanja jest integriranje različitih glazbenih komponenti koje pruža glazba iz literature (Klonoski, 2006). Prema tome, didaktički primjeri predstavljaju samo sredstvo, a glazbeni primjeri i sredstvo i cilj (Rojko, 2012a).

Harmonija, kao i Solfeggio, ima cilj koji je izvan nje same, to jest znanja koja se stječu na nastavi Harmonije služe nečemu drugome. Harmonija proučava akorde, kombinacije tonova u više glasova i međusobnim odnosima tonova (Wall, Lieck, Neuwirth i Rohrmeier, 2020). Mihelač i Povh (2020) ističu da je harmonija struktura glazbe u odnosu na kompoziciju i progresiju akorda. Chan, Dong i Li (2019) također naglašavaju da se harmonija bavi fenomenom kombiniranja nota u glazbi kako bi se proizveo harmoničan zvuk koji je kao cjelina ugodniji i dojmljiviji od zbroja pojedinačnih dijelova. Poznavanje harmonije unaprijeđuje razumijevanje glazbe i pomaže glazbenicima pri učenju glazbe te je usko povezano sa skladanjem i aranžiranjem (Rojko, 2012a). Nastavna praksa u Hrvatskoj, međutim, pokazuje da se navedeni ciljevi nastave Harmonije ne ostvaruju u potpunosti.

Princip učenja harmonije temelji se na *generalbasu*. Generalbas je dominantan u nastavnome programu (*Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*, 2008), ali je ujedno i jedna od najslabijih točaka nastave Harmonije. Zasnovana gotovo isključivo na harmonijskim pravilima, nastava Harmonije svela se na mehaničko rješavanje pismenih zadataka s vrlo malo pravih primjera iz glazbene literature. Vježbe koje dominiraju umjetne su tvorevine u četveroglasnom slogu i imaju prioritet u odnosu na glazbena djela skladatelja. Uz generalbas, u nastavnom je programu uvrštena i harmonijska analiza te analitičko slušanje glazbe. Slušni trening oblikuje bazu podataka slušnih pojmova potrebnih za razumijevanje harmonije – odnose među akordima, odnose među tonovima i progresije. Ti pojmovi služe kao osnova za daljnju nadogradnju unutar teorijskih disciplina na akademijama (Hinek, 2006). Praksa, međutim, pokazuje da nastava Harmonije nije u potpunosti usklađena s nekim zadacima iz nastavnoga programa. Na nastavi dominiraju vježbe, a harmonijska analiza i analitičko slušanje poprilično su zanemareni (Kiš Žuvela, 2014).

Nastava *Kontrapunkta* pruža uvid u glazbenu tehniku vezanu uz linearno vođenje glasova (Ullrich, 2012), odnosno vođenje dviju ili više melodijskih linija koje se pojavljuju istovremeno (Weagel, 2001/2002). Umjetnost kontrapunkta započela je u 13. stoljeću kada su skladatelji gradili nove melodijske linije na temelju već postojećih, suprotstavljajući novu notu svakoj noti izvorne melodijske linije (Samory, Mandanici, Canazza i Peserico, 2014). Kontrapunkt je povezan s harmonijom jer je poznavanje harmonije nužno za „logično” suprotstavljanje dionica, od dvoglasja do višeglasja (Rojko, 2012a). Nastava Kontrapunkta, međutim, nije posve u skladu s nastavom Harmonije te se suočava s brojnim problemima. Središnji dio nastave Kontrapunkta čini upoznavanje kontrapunktske tehnike. Kako bi se sama tehnika što bolje svladala, pismenim se putem vježbaju didaktički zadatci koji se temelje na tzv. kontrapunktskim vrstama. Postoji pet kontrapunktskih vrsta u kojima se glasovi razvijaju kontrapunktski oko *cantus firmusa*, osnovne melodije. Povijesno gledajući, *cantus firmus* kratki je odlomak iz repertoara gregorijanskih napjeva i čini osnovu za razrađenije kontrapunktske skladbe (Samory i sur., 2014). Cilj je kontrapunkta, kako ističe Gangsås Hole (2021), biti što neovisniji o *cantus firmusu*, no istovremeno stvarati ugodne harmonije. Na nastavi Kontrapunkta, učenici u pismenim zadacima započinju s prvom vrstom. Svaka je vrsta složenija od prethodne, u smislu da ima više tonova ili kompleksniju ritmičku strukturu (Herremans i Sörensen, 2011). Naposljetku, učenici uče pisati imitaciju i kanon. Kao i na nastavi Harmonije, pismene didaktičke konstrukcije pretvorile su Kontrapunkt u sebi svrsishodnu disciplinu. Razlog tome upravo su kontrapunktske vrste, koje su s vremenom postale temeljni princip učenja kontrapunkta. Kao način svladavanja kontrapunktske tehnike, zauzele su središnje mjesto u nastavi Kontrapunkta te su od pedagoškoga sredstva postale cilj. Učenici gotovo isključivo pišu zadatke na *cantus firmus*, pogrešno misleći da poznaju kontrapunktsku tehniku. Međutim, disciplina koja se bavi didaktičkim zadacima bez glazbe ne može pridonijeti obrazovanju svestranoga glazbenika.

Uz navedeno, na nastavi nema dovoljno povijesne retrospektive i istraživanja glazbene literature, već je sva pozornost usmjerena na pismene vježbe i pridržavanje brojnih pravila. Iako su pravila proizašla iz teorijskoga proučavanja skladateljske tehnike s ciljem bržega ovladavanja tehnikom, ona su (pravila) postala gotovo jedina osnova učenja kontrapunkta. Sukladno tome, rješavanje zadataka događa se mehanički, bez ikakvoga kritičkog promišljanja. Umjesto takve dogmatičke uloge teorije, ona bi trebala, upozorava Jeppesen (1964), biti u mogućnosti otkrivati nedostatke i poboljšavati ih. Cervenka (1965) ističe da teorija često ignorira praksu te, unatoč razvijanju novih sredstava izražavanja, i dalje podupire drevna pravila. Rogers, primjerice, vidi opasnost u poučavanju kontrapunktskih vrsta kao „mehaničku manipulaciju notama” (Rogers, 2004; prema Dineen, 2013). De la Motte (2014) je još kritičniji, te smatra da se *cantus firmus* ne bi trebao nalaziti u udžbenicima jer ne postoji u glazbenoj literaturi. Ključni je problem, odnosno temeljni nedostatak kontrapunkta, ali i svih tradicionalnih metoda, taj što se ne prenose znanja o praksi skladatelja, nego se iznose upute za pisanje glazbe (Piston, 1970). Katkad se zaboravlja da je prvo nastalo djelo, a kasnije zakoni

i pravila, odnosno teorija (Jeppesen, 1964). Iako mnogi teoretičari upozoravaju na larpurlartistički pristup poučavanja kontrapunkta, u praksi se zamjećuju poboljšanja. Ta poboljšanja nužno trebaju biti vezana uz udaljšavanje od kontrapunktskih vrsta. Sve dok se one potpuno ne izbace, ova pedagoška disciplina ostat će kvazipedagoška u kojoj se sredstvo pretvara u cilj, a prirodni tijek učenja ostaje zanemaren.

Metodologija

Tijek istraživanja

Istraživanje se odvijalo tijekom drugoga polugodišta 2018./2019. školske godine. Sudjelovao je 101 nastavnik teorijskih glazbenih predmeta iz 24 osnovne i srednje glazbene škole iz 17 županija Republike Hrvatske. U hrvatskom formalnom glazbenom obrazovanju osnovna glazbena škola traje šest godina, a srednja glazbena škola četiri godine.

Korišten je postupak anonimnoga anketiranja, a od instrumenata anketni upitnici kojima su ispitani nastavnici teorijskih glazbenih predmeta: Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Tvrdnje u upitnicima oblikovane su u svrhu dobivanja uvida u izvođenje nastave Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta, kao i u stavove nastavnika o metodama vezanim uz navedene predmete.

Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati načine organiziranja i izvođenja nastave teorijskih glazbenih predmeta: Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta.

Problem i hipoteze istraživanja

Nastava teorijskih glazbenih predmeta suočava se s formalizmom i temelji se na zastarjelim konceptima učenja. Na Solfeggiu je često zanemaren glazbeni diktat, Harmonija je opterećena generalbasom i nedovoljnom provedbom harmonijske analize, a Kontrapunkt daje prevelik naglasak na kontrapunktske vrste. Iz spomenutih razloga, opravdano je postaviti pitanja: *Kakav je omjer primjene glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia? Koliko vremena nastavnici provode poučavajući generalbas i analizirajući glazbene primjere u nastavi Harmonije? Jesu li kontrapunktske vrste zastupljenije od analize glazbenih primjera u nastavi Kontrapunkta?*

S obzirom na navedeno te sukladno postavljenom cilju istraživanja, osmišljene su sljedeće hipoteze:

1H *Postoje značajne statističke razlike među nastavnicima Solfeggia u zastupljenosti primjene glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia s obzirom na godine radnoga iskustva, naobrazbe i smjera.*

2H *Postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene generalbasa i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Harmonije među nastavnicima Harmonije.*

3H *Postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene kontrapunktskih vrsta i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Kontrapunkta među nastavnicima Kontrapunkta.*

Metoda istraživanja

Provedeno istraživanje je neeksperimentalno anketno jer je usmjereno upoznavanju odgojno-obrazovne stvarnosti (Mužić, 2004). Također je i operativno–primijenjeno s obzirom na to da teži unaprjeđenju nastave teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama. Ono je ujedno i transverzalno jer opisuje presjek pojave u određenom trenutku (Milas, 2009).

Postupak i instrument prikupljanja podataka

U postupku anketiranja 101 nastavnika ($N = 101$) korištena su tri anketna upitnika osmišljena u svrhu provjere postavljenih istraživačkih hipoteza. Neki nastavnici iz srednjih glazbenih škola predaju dva predmeta, najčešće Solfeggio i Harmoniju. Svi upitnici sastojali su se od dva dijela od kojih se prvi odnosio na sociodemografske podatke, a drugi je bio vezan uz metode za pojedini predmet.

Ukupno 93 ($N = 93$) nastavnika Solfeggia osnovnih ($N = 66$) i srednjih glazbenih škola ($N = 27$) ispunilo je *Anketni upitnik 1*. Ispitanicima bilo ponuđeno 8 tvrdnji kojima se htjelo doznati o postupcima vježbanja intonacije i korištenju literature na nastavi Solfeggia.

Ukupno 43 ($N = 43$) nastavnika Harmonije srednjih glazbenih škola ispunilo je *Anketni upitnik 2*. Ispitanicima bilo ponuđeno sveukupno 15 tvrdnji o metodama vezanim uz nastavu Harmonije.

Ukupno 33 ($N = 33$) nastavnika Kontrapunkta srednjih glazbenih škola ispunilo je *Anketni upitnik 3*. Ispitanicima bilo ponuđeno 8 tvrdnji kojima su ispitanici iskazali mišljenje o metodama vezanim uz nastavu Kontrapunkta.

Ispitanici su u trima upitnicima ponuđene tvrdnje procjenjivali putem skale Likertova tipa od pet stupnjeva prema kojoj je 1 – najlošija procjena sve do 5 – najbolja procjena, te 1 – nikad sve do 5 – uvijek.

Autorica rada je samostalno konstruirala upitnike i formulirala tvrdnje prema situacijama koje najbolje opisuju nastavu teorijskih glazbenih predmeta: Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Navedene je tvrdnje nastojala oblikovati tako da što vjernije odražavaju stvarno stanje izvođenja nastave navedenih predmeta. Tvrdnje su sastavljene prema nastavnome planu i programu za svaki predmet te na temelju iskustava kolega koji predaju spomenute teorijske glazbene predmete.

Autorica je anketirala nastavnike osnovnih i srednjih glazbenih škola, a anketni upitnici glazbenim su školama poslani poštom. Istraživanje je provedeno prema zakonitostima propisanim etičkim kodeksom doktorskih studija Filozofskoga fakulteta u Osijeku. U uvodnom pismu nalazile su se informacije o predmetu istraživanja kako bi nastavnici bili upoznati sa svrhom istraživanja i dobrovoljno pristali sudjelovati. Najznačajniji broj ispitanika su nastavnici Solfeggia s obzirom na to da se ovaj predmet uči u osnovnim i srednjim glazbenim školama. S druge strane, Harmonija i Kontrapunkt izvode se samo u srednjim glazbenim školama zbog čega je i broj ispitanika znatno

manji. Ispitanici su dobili jasne upute da je cilj upitnika stjecanje uvida u nastavu te da je bitno odgovoriti na sva pitanja i odgovoriti iskreno. Ispitanici su također bili svjesni da je istraživanje anonimno i da će se rezultati koristiti samo u istraživačke svrhe. Svi sudionici odgovorili su na sve tvrdnje, a neki su također napisali komentare u kojima su iznijeli svoje mišljenje.

Analiza i interpretacija rezultata

U istraživanju su kategorijski podatci predstavljeni apsolutnim i relativnim frekvencijama. Numerički su podatci opisani aritmetičkom sredinom i standardnom devijacijom u slučajevima raspodjela koje slijede normalnu, a u ostalim slučajevima granicama interkvartilnoga raspona i medijanom. Razlike normalno raspodijeljenih numeričkih varijabli između triju nezavisnih skupina testirane su analizom varijance (ANOVA), dok su u slučaju odstupanja od normalne raspodjele testirane Kruskal Wallis testom. Za statističku je analizu korišten statistički program SPSS 20.

Za temu istraživanja rabljen je prigodni uzorak. Sudjelovao je sveukupno 101 nastavnik – nastavnici Solfeggia iz osnovnih i srednjih glazbenih škola te nastavnici Harmonije i Kontrapunkta iz srednjih glazbenih škola. Kao instrument za svaku skupinu nastavnika korištena su tri anketna upitnika kojima su se ispitali stavovi o metodama za svaki predmet. Upitnici su osmišljeni tako da se dobije uvid u nastavu triju predmeta, pa se tvrdnje odnose na usko-stručne aspekte navedenih predmeta. To su, primjerice, pristupi vježbanja intonacije i metode karakteristične za Solfeggio, Harmoniju i Kontrapunkt. Svi nastavnici ispunili su sve tvrdnje iz anketnoga upitnika, stoga nema nedostajućih podataka.

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovao 101 nastavnik teorijskih glazbenih predmeta iz 24 osnovne i srednje glazbene škole iz 17 hrvatskih županija. Prema spolu, sudjelovale su 72 žene (71,3 %) i 29 muškaraca (28,7 %). Što se tiče razine obrazovanja, u najvećoj su mjeri zastupljeni nastavnici sa završenim visokim obrazovanjem (99,0 %), te po jedan nastavnik sa završenom srednjom glazbenom školom i završenim poslijediplomskim studijem s akademskim stupnjem doktora znanosti. Prema godinama radnoga iskustva, 44,6 % nastavnika radi do deset godina, 33,7 % ima više od 20 godina staža, a 21,8 % ima između 11 i 20 godina radnoga staža. Muzičku akademiju završilo je 78,2 % ispitanika, Umjetničku akademiju njih 15,8 %, a Pedagoški fakultet samo 5,9 % ispitanika. Nekadašnji Pedagoški fakultet sa studijem Glazbene kulture kasnije je pripao Umjetničkoj akademiji i smatra se identičnim Umjetničkoj akademiji.

Prema smjeru, 41,6 % ispitanika završilo je Teoriju glazbe, njih 37,6 % Glazbenu pedagogiju i Glazbenu kulturu te 20,8 % ostale studije, kao što su Muzikologija, Kompozicija, Kompozicija i teorija glazbe, Dirigiranje, Instrumentalni programi i Crkvena glazba. Od 101 ispitanika, njih 93 predaje Solfeggio, 43 Harmoniju i 33 Kontrapunkt.

Osnovna obilježja ispitanika

Osnovna obilježja ispitanika kao što su spol, razina obrazovanja, godine radnoga iskustva, naobrazba i smjer² detaljnije su prikazani u Tablici 1:

Tablica 1

Što se tiče nastavnih predmeta koje ispitanici izvode, nastavnici u najvećoj mjeri predaju Solfeggio (92,1 %), potom Harmoniju (42,6 %), pa Kontrapunkt (32,7 %). Uz navedene predmete, nastavnici također predaju i Zbor (27,7 %), Harmoniju na klaviru (26,7 %), Čitanje i sviranje partitura (16,8 %), Povijest glazbe (15,8 %), Glazbene oblike (13,9 %), Dirigiranje (11,9 %) i Predškolski program – Vrtić (59 %). Njih 10,9 % predaje druge predmete kao što su Instrument, Orkestar i Teoriju glazbe.

Rezultati

Anketni upitnik za nastavnike Solfeggia

U ovome anketnom upitniku željelo se dobiti uvid u postupke vježbanja intonacije i korištenje literature na nastavi Solfeggia.

Primjena glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia

Zastupljenost glazbenoga diktata i pjevanja kao središnjega postupka vježbanja intonacije vidljiva je u Tablicama 2 i 3.

Tablica 2

Tablica 3

Literatura na nastavi Solfeggia

Koliko se nastavnici u svojoj nastavi služe primjerima iz glazbene literature, a koliko didaktičkim primjerima, prikazano je u nastavku.

Tablica 4

Tablica 5

Anketni upitnik za nastavnike Harmonije

U ovome anketnom upitniku željelo se dobiti uvid u metode vezane uz nastavu Harmonije. S obzirom na značajno manji broj nastavnika koji su odgovarali na pitanja ($N = 43$), usporedba po grupama podijeljenima prema godinama radnoga iskustva, naobrazbi i smjeru više nije bila moguća (zbog izrazito neujednačenoga broja nastavnika po pojedinoj skupini te zbog toga što su se neke kategorije izgubile). Primjerice, 21 nastavnik radi do deset godina, deset ih radi od 11 do 20 godina, a 12 ih radi više od 20 godina. Muzičku akademiju završilo je 38 nastavnika, Umjetničku

² Studij Glazbene pedagogije istovjetan je studiju Glazbene kulture, stoga su nastavnici sa završenim navedenim smjerovima postavljeni u jednu skupinu.

akademiju tri, a dva nastavnika Pedagoški fakultet. Prema smjeru, 26 nastavnika završilo je Teoriju glazbe, sedam Glazbenu pedagogiju / Glazbenu kulturu, pet Kompoziciju, tri Instrumentalne programe, te po jedan Dirigiranje i Muzikologiju. Sukladno navedenom, usporedba više nije bila moguća. Stoga će podatci vezani za nastavu Harmonije biti prikazani deskriptivnom statistikom i postotcima.

Mišljenja nastavnika o metodama

U nastavku su prikazana mišljenja nastavnika o metodama vezanim uz nastavu Harmonije.

Tablica 6

Tablica 7

Korištenje različitih metoda u nastavi Harmonije

Koje metode nastavnici koriste u nastavi Harmonije prikazano je u Tablicama 8 i 9.

Tablica 8

Tablica 9

Anketni upitnik za nastavnike Kontrapunkta

U ovome anketnom upitniku željelo se dobiti uvid u metode vezane uz nastavu Kontrapunkta. Kao i kod nastavnika Harmonije, usporedba po grupama više nije bila moguća zbog neujednačenoga broja nastavnika po pojedinoj skupini i zbog toga što su se neke kategorije izgubile. Stoga će podatci biti prikazani deskriptivnom statistikom i postotcima.

Mišljenja nastavnika o metodama

Mišljenja nastavnika o metodama vezanim uz nastavu Kontrapunkta vidljiva su u Tablicama 10 i 11.

Tablica 10

Tablica 11

Korištenje različitih metoda u nastavi Kontrapunkta

Kojim se metodama nastavnici služe u nastavi Kontrapunkta prikazano je deskriptivnom statistikom i postotcima.

Tablica 12

Tablica 13

Rasprava

U anketnom upitniku za nastavnike Solfeggia željelo se dobiti uvid u vježbanje intonacije te literaturu kojom se nastavnici služe u nastavi.

Što se tiče središnjega postupka vježbanja intonacije, htjelo se doznati u kojoj mjeri nastavnici provode glazbeni diktat i pjevanje. Po pitanju glazbenoga diktata, nastavnici se ne razlikuju značajno ni prema jednoj podjeli. Uzimajući u obzir naobrazbu, uočava se kako nastavnici s Glazbene kulture postižu najviši rezultat, no s obzirom na mali broj nastavnika u toj skupini, ta se razlika nije pokazala značajnom. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M = 4,04$ ($sd = ,65$), a gledajući postotke, kod 82,8 % nastavnika glazbeni je diktat središnji postupak često ili uvijek. Ovim istraživanjem procijenilo se koliko dobro nastavnici poznaju prirodu solfeggia, to jest da je svrha solfeggia učenje glazbenoga jezika. Postavljanje glazbenoga diktata kao središnjega postupka podrazumijeva provođenje intonacijskih vježbi koje prethode diktatu i omogućuju prirodan tijek učenja glazbe. Te vježbe pridonose poboljšanju osjećaja za tonalitet i razvoju glazbenoga pamćenja, što uvelike pospješuje učenje sviranja instrumenta. Briga o glazbenom diktatu ukazuje na to da nastavnici smatraju slušanje jednom od bitnih aktivnosti na nastavi Solfeggia. Paney (2016) također ističe da je stjecanje slušnih vještina ključno za učenje glazbe. Zato je pri provođenju diktata od iznimne važnosti odabrati pristupe koji najbolje pridonose razvoju sposobnosti slušanja. Paney (2016) je na sveučilištu u jugozapadnoj Americi istraživao koliko su učinkovite usmene upute kojima je svrha pomaganje studentima pri pamćenju i razumijevanju melodije u procesu pisanja diktata. Rezultati su pokazali da upute nisu bile od velike koristi studentima, ali da bi mogle značajno doprinijeti uspjehu pisanja onima koji su u samim počecima pisanja diktata. Naime, ako se usmjeri pažnja na važne dijelove melodije bez potpune transkripcije, odnosno zapisivanja cijele melodije, tada upute mogu znatno pridonijeti razvoju pamćenja i razumijevanja melodije. Osim toga, bitno je i odabrati primjere za diktat koji su primjereni učenicima i studentima. Prema uobičajenom shvaćanju didaktičkoga načela primjerenosti, ne bi trebali biti ni preteški ni prelagani (Rojko, 2012b).

O pitanju pjevanja kao središnjega postupka vježbanja intonacije, ne pronalaze se značajne razlike ni u jednoj skupini. Međutim, uočava se trend po kojem je, vezano uz godine radnoga iskustva, kod nastavnika sa stažom između 11 i 20 godina pjevanje u najvećoj mjeri središnji postupak. Što se tiče studijskoga smjera, također je vidljiv trend u kojem je kod nastavnika sa smjerom Teorije glazbe pjevanje najčešće središnji postupak vježbanja intonacije. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M = 4,04$ ($sd = ,76$). Uzimajući u obzir postotke nastavnika, kod njih 80,7 % često ili uvijek je pjevanje središnji postupak.

Vidljivo je da nastavnici Solfeggia u svojoj nastavi provode podjednako glazbeni diktat i pjevanje te oba postupka smatraju jednako važnima jer je prosječna ocjena identična. Vježbe koje prethode pjevanju većinom su vježbanje na ljestvici-modulatoru i usmeni diktat. Na usmenom diktatu slušaju se glazbene fraze, primjerice, odsvirane na klaviru te se zatim ponavljaju uz prepoznavanje apsolutne visine tonova. Vježbanje na ljestvici-modulatoru podrazumijeva pjevanje apsolutne visine tonova koje nastavnici pokazuje na ljestvici ispisanoj, naprimjer, na ploči. Navedene vježbe utječu na tehniku pjevanja

tako da poboljšavaju držanje tijela i dijafragmalno disanje. Također, pozitivno djeluju na preciznost intonacije, kvalitetu tonske boje i općenito koordiniranje vokalnoga mehanizma.

S obzirom na usporedbu podataka o središnjem postupku vježbanja intonacije, ne prihvaća se hipoteza (1H) da *postoje značajne statističke razlike među nastavnicima Solfeggia u zastupljenosti primjene glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia s obzirom na godine radnoga iskustva, naobrazbe i smjera*. Nastavnici, kao što je navedeno, glazbeni diktat i pjevanje primjera provode gotovo jednako na nastavi te nema statistički značajnih razlika. Hipoteza je postavljena na ovaj način jer je glazbeni diktat većinom bila zapostavljena djelatnost. Rezultati međutim pokazuju da nastavnici podjednako provode oba postupka, što je pokazatelj da nastavna praksa napreduje i da su nastavnici svjesni da i glazbeni diktat i pjevanje predstavljaju temelj kvalitetne nastave. Rogers (2013) je, primjerice, među nastavnicima glazbe u australskom Novom Južnom Walesu provela istraživanje u kojem se pokazala visoka korelacija između glazbenoga diktata i pjevanja s lista. To je pokazatelj da su obje aktivnosti usko povezane i da je ključno da se obje ravnopravno provode u nastavi.

Što se tiče literature, istražilo se u kojoj se mjeri nastavnici koriste primjerima iz glazbene literature i didaktičkim primjerima. O pitanju primjera iz glazbene literature nema razlike u naobrazbi i studijskome smjeru. No, prema godinama radnoga iskustva nastavnici s najdužim stažem u najmanjoj se mjeri služe primjerima iz glazbene literature. Naime, *post hoc* analizom utvrđena je statistički značajna razlika kod nastavnika koji rade do 10 godina i više od 20 godina ($p = ,001$). Zamjetna je razlika između nastavnika od 11 do 20 godina i više od 20 godina ($p = ,027$), u oba slučaja u korist nastavnika s manjim brojem godina radnoga iskustva. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku je $M = 4,15$ ($sd = ,72$), odnosno 82,8 % nastavnika često ili uvijek koristi primjere iz glazbene literature. Visoki postotak nastavnika koji se služi primjerima iz glazbene literature pokazatelj je svjesnosti nastavnika da takvi primjeri imaju veliku umjetničku vrijednost. Osim za vježbanje, oni služe i za učenje glazbenih djela. Vidljivo je također da se nastavnici koji imaju do 10 godina radnoga iskustva najviše se koriste primjerima iz glazbene literature. Odgovor zašto je tomu tako mogao bi se pronaći na studijima, odnosno studijskim programima. Moguće je da se takvim primjerima u posljednje vrijeme pridaje više pozornosti nego didaktičkim primjerima. Iako su didaktički primjeri nužni pri učenju glazbe, osobito u prvim godinama učenja solfeggia, uvijek treba dati prednost primjerima iz glazbene literature.

S obzirom na pitanje o služenju didaktičkim primjerima nema značajnih razlika u odnosu na naobrazbu, ali postoji statistički značajna razlika u odnosu na studijski smjer. *Post hoc* analizom utvrđena je značajna razlika između smjerova Teorije glazbe i Glazbene pedagogije / Glazbene kulture ($p = ,020$) u korist Teorije glazbe. *Post hoc* analizom također je utvrđena značajna razlika između skupine zaposlenih između 0 i 10 godina i onih zaposlenih više od 20 godina ($p = ,015$), u korist nastavnika s većim brojem godina radnoga iskustva. Drugim riječima, nastavnici s najdužim stažem u

najvećoj se mjeri služe didaktičkim primjerima. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M = 3,76$ ($sd = ,85$), to jest, gledano u postotcima, 64,6 % nastavnika često ili uvijek koristi didaktičke primjere. Kao što je vidljivo, iako se većina nastavnika služi primjerima iz glazbene literature, mnogi se nastavnici služe i didaktičkim primjerima. Istraživanje Radica (2003) među nastavnicima u Hrvatskoj je primjerice pokazalo da neki nastavnici radije biraju didaktičke primjere jer im je teško pronaći i pripremiti sadržaje umjetničke literature za određene zahtjeve nastave glazbe. Također, smatraju da se čvrsta sistematizacija nastavnoga sadržaja lakše postiže didaktičkim primjerima. Neporecivo je da su didaktičke konstrukcije prikladne za vježbanje jer omogućuju stjecanje vještina i razumijevanje glazbenih elemenata, no primjeri iz glazbene literature, uz sve navedeno, imaju i veliku vrijednost u umjetničkom smislu. Učenje glazbe na takvim primjerima neosporno je od veće važnosti jer potječu iz djela skladatelja.

U anketnom upitniku za nastavnike Harmonije željelo se dobiti uvid u metode vezane uz nastavu Harmonije. Mišljenja nastavnika o metodama su različita, primjerice, najvišu ocjenu ima analiziranje primjera iz glazbene literature ($M = 4,67$), a najnižu ocjenu rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana ($M = 3,81$).

Većina nastavnika nastoji ozvučiti harmonijski sadržaj, nakon njegova pismenoga usvajanja ($M = 4,79$; $sd = ,51$), odnosno, gledano u postotcima, njih 95,3 % služi se ovim pristupom često ili uvijek. Najčešća metoda je rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana ($M = 4,44$; $sd = ,62$; 93,0 % nastavnika ovu metodu koristi često ili uvijek). Domaću zadaću često ili uvijek zadaje 90,7 % nastavnika ($M = 4,42$; $sd = ,87$). Učenici u najmanjoj mjeri koriste udžbenik u nastavi ($M = 2,35$; $sd = 1,52$; 58,1 % izjavljuje da se njihovi učenici nikad ili rijetko koriste udžbenikom). Osobito se htio dobiti uvid u korištenje dviju metoda, generalbas i analiziranje primjera iz glazbene literature, pa su se usporedile aritmetičke sredine kod tvrdnji *U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima* ($M = 4,44$) i *U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature* ($M = 4,30$). Analiza *t*-testa (t -test = ,948; $df = 42$; $p = ,349$) pokazala je da nema statistički značajne razlike. Podatci pokazuju da 93,0 % nastavnika najbolje ocjenjuje analiziranje primjera iz glazbene literature, ali se 79,1 % zaista služi tom metodom u vlastitoj nastavi. S druge strane, 53,5 % nastavnika smatra da je rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana prikladno za učenje harmonije, no 93,0 % nastavnika primjenjuje navedenu metodu, što se pokazalo statistički značajnom razlikom. Iako se procjenjivanje spomenutih tvrdnji može činiti nedosljednim, ne čudi da toliki postotak nastavnika koristi generalbas jer je on najzastupljeniji u nastavnome programu. Međutim, uočljivo je i da 93,0 % nastavnika smatra analiziranje primjera iz glazbene literature prikladnom metodom učenja harmonije, što pokazuje da nastavnici promišljaju o kvalitetnim metodama. U skladu s navedenim podatcima, hipoteza (2H) da *postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene generalbasa i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Harmonije među nastavnicima Harmonije* nije potvrđena, s obzirom na to da se nastavnici podjednako služe objema metodama. Kao što je ranije

spomenuto, rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana najdominantnija je metoda u nastavnome programu. Ipak, nastavnici ju smatraju zastarjelom te su željni promjena koje se prvenstveno tiču veće zastupljenosti analiziranja primjera iz glazbene literature. Istraživanje među glazbenim pedagogima u Sjedinjenim Državama o važnosti određenih glazbenih koncepata i vještina je, primjerice, pokazalo da se mnogo pozorosti pridaje pismenim vježbama i šifriranom basu u odnosu na slušne vještine (Johnson, 2014). No, unatoč tome, nastavnici su ipak izrazili želju za upravo većom usmjerenošću na slušne vještine (Johnson, 2014). S druge strane, istraživanje West Marvin (2012) pokazalo je da je oko polovice fakulteta iz četrnaest američkih i kanadskih institucija izrazilo da se manji naglasak daje šifriranom basu i četveroglasnom slogu te da se više vremena posvećuje razvoju sposobnosti slušanja i analizi. To je pokazatelj da se učenje harmonije počinje mijenjati i da važnost stjecanja slušnih vještina raste. U anketnom upitniku za nastavnike Kontrapunkta željelo se dobiti uvid u metode vezane uz nastavu Kontrapunkta.

Nastavnici najbolje ocjenjuju analiziranje primjera iz glazbene literature ($M = 4,36$; 81,8 % nastavnika daje najbolje ocjene), a značajno lošiju ocjenu daju vježbanju kontrapunktskih vrsta ($M = 3,36$; 45,5 % nastavnika daje vježbanju kontrapunktskih vrsta srednju ocjenu).

Kada je riječ o korištenju različitih metoda, nastavnici se u najvećoj mjeri koriste vježbanjem kontrapunktskih vrsta ($M = 4,33$; $sd = ,73$; njih 84,8 % koristi ovu metodu često ili uvijek). Najčešći pristup je orijentacija na Palestrinin stil ($M = 4,24$; $sd = ,70$; 84,8 % služi se ovim pristupom često ili uvijek). Nastavnici u najmanjoj mjeri poučavaju kontrapunkt na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća ($M = 2,79$; $sd = 1,24$; 45,5 % izjašnjava se kako nikada ili rijetko koriste primjere od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća). Kao i kod nastavnika Harmonije, osobito se željelo dobiti uvid u poučavanje dviju različitih metoda. U ovom slučaju, to su kontrapunktske vrste i analiziranje primjera iz glazbene literature. Usporedbom aritmetičkih sredina kod tvrdnji *U svojoj nastavi vježbam kontrapunktske vrste* ($M = 4,33$) i *U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature* ($M = 3,64$) analiza *t*-testa (t -test = 2,810; $df = 32$; $p = ,008$) pokazala je statistički značajnu razliku prema kojoj se nastavnici u znatno većoj mjeri služe vježbanjem kontrapunktskih vrsta. Ista tvrdnja *U svojoj nastavi vježbam kontrapunktske vrste* u usporedbi s tvrdnjom *U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature* ($M = 3,58$) prema aritmetičkim sredinama također je pokazala statistički značajnu razliku ($t = 3,412$; $df = 32$; $p = ,002$), kao i u usporedbi s tvrdnjom *U svojoj nastavi poučavam kontrapunkt na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća* ($M = 2,79$; $t = 5,288$; $df = 32$; $p = ,000$). U oba se slučaja vježbanje kontrapunktskih vrsta najviše provodi na nastavi Kontrapunkta. Nastavnici analiziranje primjera smatraju dobrom metodom učenja kontrapunkta (prosječna ocjena 4,36, izrazilo 81,8 % nastavnika), no samo 54,5 % primjenjuje metodu u nastavnoj praksi.

S druge strane, 84,8 % nastavnika služi se kontrapunktskim vrstama, iako se njih 45,5 % slaže da je to prikladna metoda. Slušanje primjera iz glazbene literature provodi

oko polovine nastavnika, točnije 51,5 %. Od većine nastavnika, njih 84,8 % orijentira nastavu na Palestrinin stil, dok prosječna ocjena za poučavanje kontrapunkta na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća iznosi 2,79. Činjenica da se tako velik postotak nastavnika služi kontrapunktskim vrstama je razumljiva budući da je to prvobitna metoda prema nastavnome programu te je predviđena tijekom obje godine učenja kontrapunkta.

Slijedom svega navedenoga, prihvaća se hipoteza (3H) da postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene kontrapunktskih vrsta i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Kontrapunkta među nastavnicima Kontrapunkta. Vježbanje kontrapunktskih vrsta, kao što je spomenuto, dominantna je metoda u nastavnome programu, pa se polazilo od pretpostavke da će se u znatno većoj mjeri provoditi od analiziranja i slušanja primjera iz glazbene literature te poučavanja kontrapunkta na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća.

Istraživanje Nainggolan i Jatmika (2020) na akademiji u Indoneziji pokazalo je, primjerice, da studenti lakše uče kontrapunkt vježbanjem kontrapunktskih vrsta nego putem slobodnoga kontrapunkta. Slobodni kontrapunkt daje samostalnost pri pisanju kontrapunktske melodije, dok kontrapunktske vrste donose određena pravila. Studenti su izjavili da kontrapunktske vrste omogućuju bolje razumijevanje pisanja kontrapunktskih melodija te da povećavaju sposobnost stvaranja glazbeno-oblikovane kontrapunktske melodije. Razumljivo je da je studentima lakše učiti kontrapunkt putem kontrapunktskih vrsta jer slobodni kontrapunkt na početku učenja nije najpraktičnija osnova za stvaranje dobre kontrapunktske melodije. Međutim, treba imati na umu da su kontrapunktske vrste nastale kako bi se što brže ovladalo skladateljskom tehnikom. Kao što je ranije spomenuto, problem je u tome što nema kritičkoga promišljanja tijekom pisanja vježbi. Kontrapunktske vrste, međutim, nisu svugdje jednako postavljene kao isključiv način učenja kontrapunkta. Istraživanje West Marvin (2012) primjerice pokazuje da glazbeni teoretičari u Sjedinjenim Državama i Kanadi izražavaju da je uvod u kontrapunktske vrste osnovni element nastave teorije glazbe, ali svakako nije jedina metoda kojom se služe.

Promatrajući dugogodišnju tradiciju učenja kontrapunkta, kontrapunktske vrste trebalo bi napustiti u nastavnoj praksi. Kao što je vidljivo, zauzele su središnje mjesto i s vremenom postale cilj učenja kontrapunkta. *Cantus firmus* ni ne postoji u glazbenoj literaturi, stoga nema opravdanoga razloga za njegovo uvrštavanje u nastavu. Iako se iz ranije spomenutoga istraživanja Nainggolan i Jatmika vježbanje kontrapunktskih vrsta navodi kao dobra metoda kojom se postižu rezultati, treba uzeti u obzir da se dobri rezultati, kao što izriču metodičari, mogu postići bilo kojom metodom (Rojko, 2012b). Jasno je da će studenti nešto naučiti pomoću kontrapunktskih vrsta, ali treba se zapitati jesu li one zaista potrebne za razumijevanje kontrapunkta i koliko je njihovo učenje razložno. Prilikom učenja ne treba se zapitati samo *kako* nešto naučiti, već i *zašto*. „Kako” je lakše pripremiti za nastavu, ali treba se temeljiti na „zašto”. „Zašto” je razlog zbog čega nešto postoji, i ako nije u skladu s „kako”, onda u cijelome procesu nešto nije u redu.

Sukladno svemu navedenom, ovo istraživanje pokazuje da mnogi nastavnici Kontrapunkta, kao i nastavnici Harmonije, smatraju analiziranje primjera iz glazbene literature prikladnom metodom. Mišljenja nastavnika o metodama od iznimne su važnosti jer predstavljaju osnovu za osuvremenjivanje nastave i podizanje kvalitete nastave.

Zaključak

Stjecanjem uvida u metode na nastavi Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta, vidljivi su gotovo neočekivani rezultati s obzirom na postavljene hipoteze. Podatci su, primjerice, pokazali da se nastavnici Solfeggia vremenski jednako posvećuju provedbi glazbenoga diktata i pjevanju primjera, rušeći tako pretpostavku da je pjevanje prevladavajući postupak vježbanja intonacije. Nastavnici Harmonije najviše se služe rješavanjem šifriranih i nešifriranih basova i soprana, što i nije toliko iznenađujuće s obzirom na to da je upravo metoda generalbasa prema nastavnome programu okosnica učenja harmonije. No, sljedeća najistaknutija metoda kojom se koriste i koju ujedno smatraju najboljom metodom analiziranje je primjera iz glazbene literature. S obzirom na pitanje Kontrapunkta, vježbanje kontrapunktskih vrsta je, zahvaljujući nastavnome programu, dominantno na nastavi, no većina je nastavnika izdvojila analiziranje primjera kao dobru i poželjnu metodu učenja kontrapunkta.

Jedinstvenost teorijskih glazbenih predmeta zahtijeva poznavanje metajezika glazbe i činjenice da je riječ o pomoćnim disciplinama čija znanja i vještine koje se stječu služe nečemu drugome. Koordiniranje teorijskim disciplinama pretpostavlja poznavanje metoda i sadržaja koji će omogućiti uspješno svladavanje glazbenih fenomena. Ranije spomenuti sukob teorije i prakse s kojima se ponajviše susreću Harmonija i Kontrapunkt može se ponovno riješiti samo povijesnim istraživanjem (Mann, 1987). Naime, navedeni se predmeti i dalje pridržavaju tradicionalnih pravila koja su u nastavnoj praksi nametnuta u „svrhu vježbanja” i koja se predstavljaju kao nepogrešiva, bezvremenska konstanta. Ovaj pristup, paradoksalno, samo udaljava od prave glazbe i razumijevanja suštine teorijskih glazbenih predmeta. Teorijske discipline time postaju svrsishodne zasebne jedinice bez namjere prilagodbe interesima, stvarnim zahtjevima i potrebama učenika. Prezentiranje sadržaja, u kojemu je analiziranje i razumijevanje (prave) glazbe zamijenjeno mehaničkim rješavanjem zadataka s ciljem takozvanoga olakšanog učenja, ne može omogućiti ovladavanje vještinama teorijskih glazbenih predmeta. To bi trebalo istražiti na praktičan, teorijski i empirijski način, uz otkrivanje novih strategija poučavanja koje će se implementirati u škole.

Stavovi nastavnika o najprikladnijim metodama za teorijske glazbene predmete pokazatelj su želje za osuvremenjivanjem nastave. Povezivanje predmeta kroz interdisciplinarni pristup omogućilo bi značajnije povezivanje sadržaja koji se uče na Solfeggiu, Harmoniji i Kontrapunktu. Tako bi se stečena glazbena znanja i vještine primijenile na glazbene aktivnosti pri sviranju instrumenta ili pjevanju. Cilj teorijskih glazbenih predmeta jest unaprjeđivanje razumijevanja glazbe, to jest glazbenih djela koje

glazbenici izvode. Razvoj i unaprjeđenje postojećih metoda je ostvarivo, no promjene trebaju prvenstveno zahvatiti cjelovitu reviziju nastavnoga plana i programa. Preinake trebaju također obuhvatiti i značajniju posvećenost praćenju nastave, pedagoškoj praksi i hospitacijama na akademiji. To se prije svega odnosi na kolegije koji pripremaju buduće nastavnike za izvođenje nastave teorijskih disciplina u glazbenim školama, kao što su *Metodika nastave teorijskih predmeta* i *Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta*. Pri tome je prijeko potrebno snažnije povezivanje teorije i prakse, što je ujedno i prvi korak prema modernizaciji – teorija se mora uvijek kretati iza prakse. Međutim, kako Kitson (1914) ističe, trebala bi to činiti smjesta, a ne ostati uspavana pedesetak godina. Kitson je to rekao prije više od sto godina, i to je jasan pokazatelj da se situacija treba drastično promijeniti. Možda bi on mogao biti pokretač „novog doba”? Više istraživanja te praktičnih primjera učenja Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta kao temeljnih teorijskih glazbenih predmeta nesumnjivo će pridonijeti njihovom napretku i razvoju metoda.

Prilog

Anketni upitnik 1

Poštovani nastavnici Solfeggia,
cilj ovoga anketnog upitnika je dobiti uvid u postupke vježbanja intonacije i literaturu kojom se služite u nastavi. Molimo Vas da na pitanja odgovorite iskreno. Anketa je anonimna, a rezultati će se koristiti samo za potrebe istraživanja.

Molimo Vas, zaokružite ili upišite odgovor na crtu:

1. Spol	a) M b) Ž
2. Stručna sprema	a) Srednja glazbena škola b) VSS c) nešto drugo: _____
3. Koliko godina radnoga staža imate na odjelu?	a) 0 – 10 godina b) 11 – 20 godina c) više od 20 godina
4. Završena naobrazba?	a) Muzička akademija b) Umjetnička akademija c) Pedagoški fakultet – studij Glazbene kulture d) Srednja glazbena škola e) nešto drugo: _____
5. Koji ste smjer završili?	a) Teorija glazbe b) Glazbena pedagogija c) Glazbena kultura d) Muzikologija e) Kompozicija f) Dirigiranje g) Instrumentalni studij h) nešto drugo: _____
6. Predajete li uz Solfeggio još neki predmet/e?	a) Harmonija b) Harmonija na klaviru c) Kontrapunkt d) Povijest glazbe e) Glazbeni oblici f) Sviranje partitura g) Dirigiranje h) Predškolski program (vrtić) i) Zbor j) nešto drugo: _____

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:
(1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek):

7. U mojoj je nastavi glazbeni diktat središnji postupak vježbanja intonacije	1	2	3	4	5
8. U mojoj je nastavi pjevanje središnji postupak vježbanja intonacije	1	2	3	4	5
9. U svojoj se nastavi služim primjerima iz glazbene literature	1	2	3	4	5
10. U svojoj se nastavi služim didaktičkim primjerima	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na Vašoj pomoći i suradnji!

Anketni upitnik 2

Poštovani nastavnici Harmonije,
cilj ovoga anketnog upitnika je dobiti uvid u metode vezane uz nastavu Harmonije.
Molimo Vas da na pitanja odgovorite iskreno. Anketa je anonimna, a rezultati će se koristiti samo za potrebe istraživanja.

Molimo Vas, zaokružite ili upišite odgovor na crtu:

-
- | | |
|--|--|
| 1. Spol | a) M b) Ž |
| 2. Stručna sprema | a) Srednja glazbena škola
b) VSS
c) nešto drugo: _____ |
| 3. Koliko godina radnoga staža imate na odjelu? | a) 0 – 10 godina b) 11 – 20 godina c) više od 20 godina |
| 4. Završena naobrazba? | a) Muzička akademija
b) Umjetnička akademija
c) Pedagoški fakultet – studij Glazbene kulture
d) Srednja glazbena škola
e) nešto drugo: _____ |
| 5. Koji ste smjer završili? | a) Teorija glazbe
b) Glazbena pedagogija
c) Glazbena kultura
d) Muzikologija
e) Kompozicija
f) Dirigiranje
g) Instrumentalni studij
h) nešto drugo: _____ |
| 6. Predajete li uz Harmoniju još neki predmet/e? | a) Solfeggio
b) Harmonija na klaviru
c) Kontrapunkt
d) Povijest glazbe
e) Glazbeni oblici
f) Sviranje partitura
g) Dirigiranje
h) Predškolski program (vrtić)
i) Zbor
j) nešto drugo: _____ |
-

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

1 = najlošija, 5 = najbolja procjena

-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana dobra je metoda učenja harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Učeničko sviranje zadataka na klaviru dobar je pristup učenju harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:
(1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek):

10. U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima	1	2	3	4	5
11. Nakon što učenici pismeno usvoje određeni harmonijski sadržaj, nastojim ga i ozvučiti na klaviru	1	2	3	4	5
12. U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature	1	2	3	4	5
13. U svojoj se nastavi koristim analiziranjem slušnih primjera iz glazbene literature	1	2	3	4	5
14. Učenike usmeno ispitujem harmonijski sadržaj	1	2	3	4	5
15. Moji se učenici služe udžbenikom iz harmonije	1	2	3	4	5
16. Zadajem domaću zadaću	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na Vašoj pomoći i suradnji!

Anketni upitnik 3

Poštovani nastavnici Kontrapunkta,
cilj ovoga anketnog upitnika je dobiti uvid u metode vezane uz nastavu Kontrapunkta. Molimo Vas da na pitanja odgovorite iskreno. Anketa je anonimna, a rezultati će se koristiti samo za potrebe istraživanja.

Molimo Vas, zaokružite ili upišite odgovor na crtu:

1. Spol	a) M b) Ž
2. Stručna sprema	a) Srednja glazbena škola b) VSS c) nešto drugo: _____
3. Koliko godina radnoga staža imate na odjelu?	a) 0 – 10 godina b) 11 – 20 godina c) više od 20 godina
4. Završena naobrazba?	a) Muzička akademija b) Umjetnička akademija c) Pedagoški fakultet – studij Glazbene kulture d) Srednja glazbena škola e) nešto drugo: _____
5. Koji ste smjer završili?	a) Teorija glazbe b) Glazbena pedagogija c) Glazbena kultura d) Muzikologija e) Kompozicija f) Dirigiranje g) Instrumentalni studij h) nešto drugo: _____

6. Predajete li uz Kontrapunkt još neki predmet/e?
- a) Solfeggio
 - b) Harmonija
 - c) Harmonija na klaviru
 - d) Povijest glazbe
 - e) Glazbeni oblici
 - f) Sviranje partitura
 - g) Dirigiranje
 - h) Predškolski program (vrtić)
 - i) Zbor
 - j) nešto drugo: _____
-

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

1 = najlošija, 5 = najbolja procjena

7. Vježbanje kontrapunktskih vrsta dobra je metoda učenja kontrapunkta	1	2	3	4	5
8. Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja kontrapunkta	1	2	3	4	5

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

(1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek):

9. U svojoj nastavi vježbam kontrapunktske vrste	1	2	3	4	5
10. Moja se nastava pretežito orijentira na Palestrinin stil	1	2	3	4	5
11. U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature	1	2	3	4	5
12. U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature	1	2	3	4	5
13. U svojoj nastavi poučavam kontrapunkt na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća	1	2	3	4	5

Zahvaljujem na Vašoj pomoći i suradnji!