Glazbeno pedagoški pristupi s početka 20. stoljeća

Markuš, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:880490

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

THE ACADEMY OF ARTS AND CULTURE IN OSIJEK

Repository / Repozitorij:

Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

DORA MARKUŠ

GLAZBENO – PEDAGOŠKI PRISTUPI S POČETKA 20. STOLJEĆA

DIPLOMSKI RAD

MENTOR: doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2020.

Sadržaj

1. Uvod ... 1
2. Glazbeno – pedagoški koncepti s početka 20. stoljeća ... 2
3. Orffov glazbeno – pedagoški pristup ... 3
3.1. Orffova glazbena radionica ... 3
3.2. Principi Orffovog *Schulwerka* ... 6
4. Kodalyev koncept ... 11
4.1. Kodályeva filozofija glazbenog obrazovanja ... 11
4.2. Uporaba Kodályeve metode u glazbenom obrazovanju ... 15
5. Dalcroze Eurhythmics metoda ... 17
5.1. Euritmika ... 17
5.2. Euritmičke aktivnosti ... 20
6. Metoda Edgara Willemsa ... 25
6.1. Metoda Edgara Willemsa ... 26
6.2. Praktična primjena metode Edgara Willemsa ... 28
7. Suzuki metoda ... 30
7.1. Osnovne odlike Suzukijeve metode ... 31
7.2. Didaktičke odlike Suzukijeve nastave ... 34
8. Zaključak ... 37
Sažetak ... 38
Summary ... 39
Literatura ... 40

1. Uvod

Početak je 20. stoljeća bio vrlo inspirativno vrijeme za glazbene pedagoge. Već je tada bilo jasno da se glazbeno obrazovanje treba poučavati na drugačiji, slobodniji način od redovnog obrazovanja. Mnogi su pedagozi dali svoje ideje. Samo su neke od njih prihvaćene i zaživjele su do danas, ali u Hrvatskoj se još uvijek ne provode. Od nekih su koncepata preuzeti samo određeni dijelovi, kao npr. Orffov instrumentarij, koji se koristi u svim školama i vrtićima.

Sve glazbeno – pedagoške koncepte 20. stoljeća odlikuje pedagoška otvorenost. To je vidljivo u vjeri da svaki učenik ima glazbeni potencijal. Emil Jaques-Dalcroze utvrdio je detaljni glazbeno – pedagoški pristup, ali je najpoznatiji po *euritmici* i poučavanju glazbe kroz ples, odnosno kretanje s naglaskom na razvijanje improvizacije. Improvizacija je također temelj Orffove metode, gdje se prilikom razvijanja koristi Orffovov instrumentarij. Zoltan Kodály bazirao se na glazbeno obrazovanje putem pjevanja, s naglaskom na mađarske narodne pjesme. Glazbeno – pedagoški pristup Edgara Willemsa, iako najmanje poznat, iznimno je zanimljiv i sveobuhvatan. On promatra čovjeka holistički, u povezanom odnosu s prirodom i kozmosom i nastoji kod svakog učenika otkriti njegov talent. Posljednji je u nizu glazbeni pedagog Shinichi Suzuki. Iako je njegov glazbeno – pedagoški pristup prvenstveno osmišljen za poučavanje sviranja violine, sukladno naprednim idejama i pedagoškom optimizmu, model je primjenjiv na sve instrumente i koristi se svuda u svijetu. Suzuki je smatrao, kao i svi ostali spomenuti pedagozi, da s glazbenim obrazovanjem treba početi u što ranijoj dobi, već od 3. godine života. Smatrao je da svako dijete treba imati priliku za dobivanje osnovnog glazbenog obrazovanja, a ne samo ona djeca čiji roditelji i okolina misle da su posebno talentirana.

I danas se, u 21. stoljeću, nakon stotinu godina, javlja aktualno pitanje zašto se o tim glazbeno – pedagoškim pristupima mnogo piše i govori, a slabo se provode u praksi. Kako to da se u Hrvatskoj i dalje, u državnim osnovnim i glazbenim školama, radi na način kako se radilo davno prije? Zašto tek pojedine privatne škole njeguju određeni glazbeno – pedagoški pristup te zašto nije dostupan svima i na jednak način?

2. Glazbeno – pedagoški koncepti s početka 20. stoljeća

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća počelo se razmišljati o poboljšavanju glazbenog obrazovanja. Jean Jacques Rousseau bio je među prvim zagovarateljima ozbiljnijeg i sustavnijeg pristupa glazbi u odgoju i obrazovanju. Rousseau prvi razvija misao o tome kako je dijete subjekt odgoja, što su poslije naslijedili Rudolf Steiner (Waldorfska pedagogija) i Célestin Freinet (pokret radne škole) koji tu misao upotpunjuju zaključcima kako škola postoji radi učenika i kako se zbog toga prvenstveno treba baviti učeničkim aktivnostima (Šimunović, Svalina 2015). Jedan od ciljeva bilo je opismenjavanje širih narodnih slojeva, s naglaskom na glazbenom obrazovanju. Émile Jaques-Dalcroze, Zoltan Kodály i Carl Orff tvrdili su da glazbeno obrazovanje mora biti dostupno svima, a po Pestalozziju, odgoj čije je sredstvo glazba, značio je odgoj za humanost. Za Orffa i Jacques-Dalcrozea ciljevi glazbenog obrazovanja bili su razvoj glazbenih sposobnosti putem izvođenja glazbe, slušanja i stvaralaštva, a u Kodályevu se pristupu razvija glazbeni ukus i odgaja buduća glazbena publika. Samo su neke od njihovih ideja prihvaćene i koriste se u glazbenoj nastavi (npr. Orffov instrumentarij). Osim Orffa, Jaques-Dalcrozea i Kodálya, još su dva koncepta bitna spomena. Jedan je od njih koncept Edgara Willemsa, koji ima filozofske i psihološke temelje, i tvrdi da su glazba, čovjek i priroda blisko povezani. Drugi je koncept Shinichija Suzukija - „Metoda obrazovanja talenata“ po kojemu dijete što ranije treba uvesti u svijet glazbe, a i poželjno je da barem jedan roditelj svira neki instrument. Willems i Suzuki također ističu kako je glazbeni potencijal nazočan u svakoj osobi, a s odgovarajućim odgojem može ga se probuditi i razvijati od ranog djetinjstva. Svi spomenuti glazbeno – pedagoški koncepti u centar svog interesa stavljaju dijete i njegove sposobnosti koje nastoje otkriti i razviti na što višu razinu. „Bez obzira što su se navedeni glazbeno – pedagoški koncepti pojavili u prošlom, 20. stoljeću, oni su i danas itekako aktualni u svijetu jer idu ukorak s današnjim vremenom. Stoga ih s pravom možemo smatrati suvremenima i težiti njihovom boljem razumijevanju kako bismo ih mogli primijeniti u svojoj pedagoškoj praksi.“ (Bačilija Sušić, 2016)

3. Orffov glazbeno – pedagoški pristup

Orffov glazbeno – pedagoški pristup temelji se na učenju kroz imitaciju, istraživanje i improvizaciju (Frost, 2015 prema Madden, 1984). Carl Orff (1895 – 1982) bio je njemački skladatelj i glazbeni pedagog. Počeo se baviti glazbom već u dobi od 5 godina; svirao je glasovir, orgulje i violončelo. Studirao je u Münchenu na Muzičkoj akademiji te poslije kod Heinricha Kaminskog. 1924. je, uz Dorothee Günther, utemeljio Güntherschule – školu za gimnastiku, ritmički pokret, glazbu i ples. Započeo je koncept elementarne glazbe, neke vrste sinteze pokreta, jezika i glazbe. S Gunild Ketman objavio je djelo *Orffova škola: elementarne glazbene vježbe.* Mnogo se bavio djecom jer je smatrao da je glazba važno pedagoško sredstvo i na temelju takvog rada izdao je pet izdanja Glazbe za djecu, također s Gunild Ketman. Kao skladatelj, Orff zauzima posebno mjesto u povijesti glazbe 20. stoljeća. On ne pripada nijednom pravcu ili stilu, iako su ga pokušavali svrstati među neoklasičare. Nadahnjivao se antičkom grčkom tragedijom i baroknim kazalištem, latinskim i grčkim tekstovima te renesansnom i baroknom glazbom. Linearni i dijatonski princip, upotreba ostinata i poseban naglasak na riječi kao temeljnom elementu glazbene geste, neka su od osnovnih obilježja njegove glazbe (2020, Hrvatska enciklopedija).

„Osnovni cilj Orffova sustava je omogućiti svakom djetetu da se glazbom izrazi pojedinačno i kao član grupe. Dijete može stvarati glazbu (zvukove) bez obzira na svoje poznavanje notnog pisma, slušanjem prema načelu nesputane improvizacije. Prema Orffu, "nesputana improvizacija" je kreativnost koju glazbeno znanje ne "sputava". U temelju Orffova sustava je pokret koji mora biti jednostavan, nesputan i kreativan. Glazbeni doživljaji započinju pokretom, ritmiziranim govorom i pjevanjem, nakon toga, kad dijete usvoji određena znanja, prelazi na sviranje instrumenata“ (Košta, Desnica, 2013). Orffov je sustav pristup, a ne metoda, jer je otvoren istraživanju i interpretaciji. Sami Orff je opisivao Schulwerk kao „ideju“. Metode se temelje na listi koraka čiji je cilj nešto ostvariti, a pristup se fokusira na proces, a ne na rezultat (Jorgenson, 2011).

3.1.Orffova glazbena radionica

Materijali potrebni za glazbenu radionicu jednostavni su i prirodni, bliski dječjem svijetu misli i mašte. Dapače, Orffova glazbena radionica temelji se na prirodnom ponašanju djece kroz igru i korištenje mašte. Razvija djecu koja se osjećaju ugodno pri aktivnom muziciranju, pružajući im priliku da dožive i izraze glazbu cijelim svojim bićem, kroz kreativno pričanje, pjevanje, plesanje i sviranje instrumenata. Djecu se ohrabruje da koriste sve dijelove svoga tijela kako bi istražili nekoliko pokreta i doživjeli kvalitetu tih pokreta. To uključuje pokrete koji su laki,

teški, glatki, grubi, usmjereni prema dolje, gore, unutra ili van. U Orffovoj glazbenoj radionici, koriste se četiri specifična pokreta tijela – pucketanje prstima, pljeskanje, tapšanje koljena i stupanje nogama (En Lu, 2012).

S obzirom na razvoj glazbenih doživljaja, u Orffovom se sustavu ističe nekoliko faza:

1) faza istraživanja, odnosno otkrivanja zvukova i pokreta
2) faza imitacije, gdje djeca razvijaju vještine ritmiziranja govorom i tijelom kao instrumentom (pucketanje, pljeskanje)
3) faza improvizacije, u kojoj se razvijaju vještine do razine da učenici sami oblikuju i kombiniraju nove glazbene obrasce i na taj način doprinose grupnoj aktivnosti
4) faza stvaranja, u kojoj se kombiniraju elementi iz prethodnih faza, stvaranje malih formi kao što su teme s varijacijama , rondo ili suita (2010, Svalina prema Novak, 2019).

Po nastavnom planu i programu iz 1959. godine, Jože Požgaj predlaže upotrebu Orffova instrumentarija za motiviranje, kao i za oživljavanje pjesme u razredu. Nešto kasnije predložio je da bi najbolje bilo da sviranje od četvrtog do šestog razreda osnove škole protječe uporabom cjelovita Orffova instrumentarija. Jedan od glazbenih pedagoga koji su najzaslužniji za uvođenje Orffova instrumentarija u slovenske osnovne škole je bio Pavle Kalan. On je zaključio kako „Orffov instrumentarij postaje važno pomagalo u rukama suvremenog glazbenog pedagoga, dopuna pjevanju s instrumentalnim muziciranjem postaje jedno od osnovnih načela suvremenog glazbenog odgoja“ (1960, Kalan prema Košta i Desnica, 2013).

Orffov se instrumentarij koristi u hrvatskim školama kao neizostavno metodičko pomagalo u nastavi glazbene kulture, u području pjevanja, plesanja i ostalih aktivnosti u razredu. Iako nije samostalan metodički pristup, povezan je s drugim metodama rada u nastavi. Posebno se preporučuje korištenje Orffova instrumentarija prilikom uvježbavanja naučene pjesme ili u drugim aktivnostima na satu.



Slika 1 Orffov instrumentarij

Još jedna, od mnogih prednosti grupnog sviranja za djecu, pogodnost je instrumentarija za improvizaciju. Po Orffovom Schulwerku, učitelj iznese glazbeni problem i očekuje od učenika da korištenjem mašte improvizira svoja rješenja, kroz tehniku pitanje – odgovor. Sviranje može biti istraženo i kroz igre. Jedna od mogućih igara koja može biti uključena u Orffovu učionicu je igra s vrećom graška. U toj igri učitelj svira ksilofon, a učenici se dobacuju s vrećom graška, u ritmu učiteljevog sviranja. Onaj tko ostane s vrećom u ruci kada učitelj prestane svirati, mora smisliti i improvizirati primjer na ksilofonu. Postava Orffove učionice potiče djecu da budu neovisni istražitelji i aktivni sudionici grupe. Svaka individua uči surađivati i pridonositi ansamblu s pouzdanjem u svoje mogućnosti i poštivanjem tuđih. Dakle, Orffov Schulwerk osigurava individualni razvoj i glazbeni rast za svako dijete. Poboljšava smisao za ritam i sluh, kinesteziju, govornu i pjevačku artikulaciju i ukupni kapacitet za stvaranje glazbe (1964, Nash prema Novak, 2019).

3.2. Principi Orffovog *Schulwerka*

Doslovni prijevod riječi *schulwerk* bio bi školski rad, usmjeren prema postizanju nečega – umjetnički rad ili jednostavno dječji rad (2004, Goodkin prema Jorgenson, 2011). Prema Wolfgangu Hartmanu i Barbari Haselbach (2017) Orffov Schulwerk ima osam principa. Neki od njih mogu se primijeniti i za druge glazbene i plesne obrazovne koncepte.

1. Individua je u centru pažnje

Princip se zasniva na učeničkom osvještavanju sebe kao kreativne osobe i razvijanju osobnosti u takvom ozračju (Orff to naziva razvojem ljudskog karaktera). Objekt Orffovog pristupa nije primarno naučiti glazbu i glazbenu teoriju kako bi se pronašla osobna glazbena izražajnost, nego to da učenik može stvarati svoju glazbu kako bi ju razumio. U pet izdanja Schulwerka nalaze se kratki glazbeni primjeri, plesovi i pjesme koji služe kao inspiracija i primjer za rad u učionici. Naravno, učitelj pomaže u razvojnom procesu tako da učenik može definirati „svoju" glazbu. To se može objasniti ovako: Orffov Schulwerk ne vodi dijete prema glazbi, već dovodi glazbu do djeteta. Kada se dijete doživi kao *stvaratelj glazbe* po opisanom načinu, može se očekivati da je motivirano za istraživanje glazbe. Orffov i Keetmaničin koncept je „učenje stvaranjem glazbe", što je u kontrastu s tradicionalnim načinom „učenja glazbe kako bi bilo moguće stvarati glazbu".

2. Socijalna dimenzija

Drugi je princip zasnovan naglaskom na grupni oblik rada, kao najboljim načinom za ostvarivanje Orffovih ciljeva. Budući da svi sudionici uče jedni od drugih, rivalstvo i natjecateljska tendencija na pažljiv su način izbjegnuti. To zahtjeva odgovarajuće vođenje učitelja koji se ne smije pretjerano isticati, nego samo pokazivati aktivnosti i eventualno davati prijedloge. On treba dati učenicima dovoljno prostora za zajedničko zaključivanje i promovirati oblike suradnje.

3. Glazba je integralni pojam

Treći je princip usmjeren prema zajedništvu glazbe s pokretom, plesom i govorom. Orff smatra kako elementarna glazba nije nikada sama glazba. Glazba je ta koja sebe stvara, tako da publika nije slušatelj nego suradnik (2011, Orff prema Hartmann, Haselbach, 2017). Pri radu s Orffovim Schulwerkom, kada pričamo o glazbi, podrazumijeva se da su pjevanje, plesanje i sviranje instrumenta jednaki, komplementarni i povezani oblici izražavanja.

4. Kreativnost u improvizaciji i kompoziciji

U zapadnjačkoj glazbi, kreativnost je obično prepoznata kod izvanrednih osoba: skladatelja i glazbenika koji majstorski improviziraju. Po tome se kreativnost u glazbenom razvoju pojavljuje kasnije, kao savršenstvo glazbenika. Većina glazbenika konstantno je u području reproduciranja glazbe. Orff smatra suprotno: da glazba treba izrasti iz improviziranja. Učenicima mora biti omogućeno doživljavanje kreativne aktivnosti od samoga početka, primjerice: pokušaj improvizacije s tri tona na ksilofonu, pronalaženje sekvence koja bi zvučala kao melodija, improvizacija pokretom ili vlastiti aranžman nekog teksta.

5. Proces i produkt – recipročnost razvoja i umjetničkog rezultata

Po Orffovom Schulwerku proces rada i završni rezultat ne smiju biti razdvojeni. To bi značilo da je cilj dovoljno otvoren kako bi mogao sadržavati sugestije i kreativno sudjelovanje učenika u rezultatu. Učenje instrumentalnog djela od više stavaka ili koreografije pripremljene od strane učitelja možemo nazvati učenjem na Orffov način samo ako je sat ranije ili idući sat učeniku omogućeno kreativno se izraziti. Učenje koje ne potiče kreativnost učenika ne može se nazvati Orffovim Schulwerkom.

Ali, naravno, takav način učenja ima smisla ako je završni rezultat prezentacija završenog posla, bilo to u učionici ili na nekoj posebnoj prilici. Mora se razumjeti da je kreativnost jedna strana u potrazi za rješenjima, dok je s druge strane važno donositi odluke za završnu verziju. Dakle, po Orffovom Schulwerku proces rada i završni rezultat ne smiju biti razdvojeni.

6. Orffovi instrumenti

Korištenjem malih udaraljkaških instrumenata, jednostavnih za korištenje (uključujući ksilofon, metalofon i zvona) u nastavi glazbe, ukazao se potpuno novi pristup u glazbenoj pedagogiji. Ksilofon je postao zaštitni znak Orffova Schulwerka. Kreativni je pristup moguć od samog početka i nije potrebno prolaziti kroz tehničke vježbe kako bi doživjeli užitak stvaranja instrumentalne glazbe. S druge strane, korištenje tih pokretnih instrumenata predstavlja idealnu povezanost pokreta i glazbe.

7. Sveobuhvatnost korištenja Orffovog Schulwerka

Sveobuhvatnost se prvotno odnosila na osnovne škole Bavarske, ali je danas razvidna daleko veća širina koja se odnosi, osim na osnovne škole, i na glazbene radionice, terapeutski rad, inkluzivnu pedagogiju te na aktivnosti za starije.

Naravno, svaki od tih područja zahtijeva adekvatnu pripremu materijala i aktivnosti. Glazba predstavljena u četvrtom i petom izdanju Glazbe za djecu pokazuje da se stil Schulwerka može nastaviti i u idućem razredu. A Orffovo izdanje za glasovir i violinu pokazuje način rada pri instrumentalnom poučavanju.

8. Internacionalizacija Orffovog Schulwerka

Internacionalizacija Orffovog Schulwerka započela je nedugo nakon prve radio emisije o Schulwerku. Glazbeni pedagozi iz drugih država shvatili su da Orffove i Keetmaničine ideje mogu biti primjenjive i u njihovim državama. Jedini preduvjet je da pjesme, plesovi i tekstovi moraju biti uzeti iz dotičnog kulturnog područja.

Prilikom internacionalizacije bitno je imati na umu kako je Orffov Schulwerk temeljen na promjeni te bilo koji dodatak, modifikacija ili produžetak mora biti učinjen na pažljiv i promišljen način. To zahtijeva znanje i duboko razumijevanje Orffovog rada (Hartmann, Haselbach, 2017).

Iako su principi i ideje Orffovog Schulwerka bili jasno utvrđeni i revolucionarni za doba u kojemu su se iznjedrili, pri objavi Orffovog Schulwerka bilo je negativnih komentara i kritiziranja. Tri su glavne teme bile teorija, pedagogija i ideologija. Prva se kritika odnosila na teoriju rekapitulacije; tadašnji glazbeni pedagozi smatrali su da se glazba treba poučavati po linearnom principu, od najjednostavnijeg sadržaja prema kompleksnijem i sofisticiranijem. Ideja je Orffovog Schulwerka da zapadnjačka glazba mora prijeći iz svojih primitivnih i elementarnih oblika u razvijenije i veće razine sofisticiranosti i kompleksnosti. Ova je teorija snažno diskreditirana u znanstvenoj literaturi. Proglašena je neznatnom, simplističnom, rasističkom i bez podrške pri istraživanju. (Abril, 2013).

Druga se kritika odnosila na jednostavnost u glazbi, nastavnim sredstvima i pedagoškim metodama. Kathryn Marsh (2008, prema Abril, 2013) rekla je da je igranje izjednačeno s jednostavnim repeticijama, materijalima s ograničenom ritamskom i tonalnom paletom te korištenjem pokreta za razvoj glazbenog razumijevanja koje stvara mnogo krivih pretpostavki o relativnoj jednostavnosti dječje glazbene igre i da je problem što su jednostavni glazbeni materijali previše naglašeni. U početcima Orffova Schulwerka u Sjevernoj Americi neki su kritizirali kako je Schulwerk previše jednostavan i pomalo izvan realnosti dječjih života i društva u 20. stoljeću (1966, Flagg prema Abril, 2013).

Narodne su pjesme često korištene u Orffovom Schulwerku jer su jednostavne, imaju određen ritam i jednostavne tonalitete. Iako se jednostavnost nekih pjesma može ravnati s Orffovim psihološkim percepcijama, također može pomalo zanemariti glazbene mogućnosti učenika i njihov glazbeni život van učionice (2012, Harwood, Marsh prema Abril, 2013). Arnold Water (1977, prema Abril, 2013) ukazivao je da Orffov Schulwerk može biti prilagođen ovisno o tome gdje i tko ga koristi, predlažući da se koriste pjesme na materinskom jeziku, odnosno one koje imaju neku kulturološku pozadinu djece. Kritičari su taj prijedlog smatrali nemogućim za provesti, jer su škole primjer multikulturalnosti, djece s najrazličitijom kulturološkom pozadinom. Također, kritike su se odnosile na nepovezanost s glazbom koju djeca slušaju u slobodno vrijeme. Npr. *rap* glazba u školi, po Orffu bi se radila kao ritmičko izgovaranje teksta, a učenici to ne prepoznaju kao pravi *rap* koji ima ritamski kompleksnu pratnju i tekst koji je neprimjeren školi. Pedagoške ili didaktičke pjesme imaju pedagošku svrhu naučiti učenike određenom sadržaju, ali nemaju autentičan kulturološki korijen i često su upitne značajnosti i muzikalnosti. Takvi primjeri objašnjavaju kako pedagogija može voditi glazbene odabire i iskustva umjesto da je obrnuto. Takav način pedagogije može dovesti do iskustava koji su nepovezani i vrlo malo značajni u učeničkim životima.

Što se tiče učenja i poučavanja, vladalo je etnocentrično vjerovanje da treba pratiti linearni napredak evolucije, ali zapravo je učenje najučikovitije kada je učenik upoznat s pravim zadatcima i problemima za čije je rješenje potrebno kreativno razmišljanje. Orffov proces poučavanja, koji je opisan kao suština njegove pedagogije, također je preispitan. Benedict (2009, prema Abril, 2013) je konstatirao da njegova sistematska priroda može biti problematična ako se prikaže učenicima kao automatski proces jer tada može odvojiti učenike, a i učitelje od samih sebe.

Pojedini su kritičari isticali opasnost da dani pristup (Orff) postane ideologija. Kako vrijeme prolazi, ideje koje su nekada bile svježe i otvorene za interpretaciju postaju kodirane i pretvorene u restriktivne metode po kojima se poučava. Konceptualno, Orffov Schulwerk ne bi trebao biti metoda, iako se može gledati metodološki i na vježbe i na rezultate Schulwerka. Primjerice, nude specifičan sastav lekcija (od riječi do instrumenata), razvojni (od jednostavnog prema kompleksnijem), konceptualni (od ritma do harmonije) i teorijski (od pentatonike do modusa) redoslijed učenja te poznati set izvornih materijala (Glazba za djecu) (Abril, 2013). Benedict (2010, prema Abril, 2013) ide još dalje govoreći kako normativni misaoni procesi, zdrav razum i rituali čine Orffov Schulwerk ideologijom. Ona nije bila prva koja je upozorila učitelje na opasnost slijepog vjerovanja u danu metodologiju. Svi moraju biti spremni izazvati

ono što uzimaju zdravo za gotovo i preispitati svoja uvjerenja. Moraju biti pažljivi i ne upasti u, kako to Robinson (2010, prema Abril, 2013) naziva, tiraniju zdravog razuma, gdje se ljudi boje, nisu spremni niti su u mogućnosti izazvati svoja uvjerenja i ideologije.

„Postoje škole u kojima se provodi Orffov glazbeni sustav, koji djeci različitog uzrasta omogućava razvoj glazbenih sposobnosti kroz zabavu. Učenici kroz govor, pjesmu, pokret i sviranje instrumenata istražuju glazbu i njezine sastavnice. Takvim načinom rada, djeca poboljšavaju vještine pamćenja, razmišljanja, pažnje, govora, socijalne i emocionalne vještine te vještine timskog rada. Zagovaranjem proživljavanja glazbe prije poznavanja njezinog pisma, Orff učenicima olakšava njeno razumijevanje. Samim time učenici su slobodniji da aktivno sudjeluju u radu, istražuju i improviziraju, odnosno postaju kreativni, slobodni akteri koji postupno razvijaju glazbeno znanje i vještine“ (Novak, 2019, str. 14-15)

4. Kodalyev koncept

Zoltán Kodály (1882 – 1967) bio je mađarski skladatelj, etnomuzikolog, dirigent i glazbeni pedagog. Učio je svirati glasovir, violinu i violončelo u Galanti i Trnavi. Studirao je glazbu u Budimpešti i Parizu te mađarski i njemački jezik i književnost na Sveučilištu u Budimpešti. Surađivao je s B. Bartókom te intenzivno proučavao izvornu mađarsku glazbu i folklor. Skladao je orkestralna, komorna, glasovirska i orguljska, dramska i vokalna djela te crkvenu glazbu. Ali njegovo ime se prvenstveno povezuje s Kodályevim konceptom poučavanja glazbe kojim je preustrojio mađarsku glazbenu nastavu i utjecao i na glazbeno obrazovanje u drugim krajevima svijeta.

1907. godine Kodály počinje raditi kao profesor kompozicije na Glazbenoj akademiji u Budimpešti te uviđa kako je potrebno izmijeniti metode poučavanja na Akademiji. Predlaže reformu glazbenih diktata i uvoda u solfeggio. Kako akademija nije bila otvorena za promjene, svoje je ideje mogao primjenjivati isključivo u vlastitoj nastavi. Nakon nekoliko godina rada shvatio je koliko je školski sustav u Mađarskoj loš. U knjizi *Children's Choirs, The Selected Writings of Kodály* (1929) zapisao je (prema Bagley, 2005) jedno od svojih iskustava: „Jedan lijepi proljetni dan čuo sam nekoliko mladih djevojaka u planinama kako pjevaju. Sat i pol sam sjedio iza grmlja i slušao ih. I što sam dulje slušao to sam bio zaprepašteniji pjesmama koje su pjevali. Kasnije sam saznao da su one studentice učiteljskog fakulteta i činjenica je da to što su one pjevale nije samo smeće, nego i štetno iz pogleda učitelja i glazbenika, te sam se zapitao što bi se moglo napraviti po tom pitanju.“ Kako je vrijeme prolazilo, Kodály je uspio pridobiti neke od voditelja zborova i učitelja pjevanja, ali znao je da mora pridobiti sve i promijeniti cijeli školski sustav. Počeo je sam pisati novu glazbu, nove vokalne vježbe i objavljivati mnoge članke na temu što je to dobra glazba i kako ju učiti. Laszlo Eosze (prema Bagley, 2005) u knjizi Zoltán Kodály: *His Life and Work* (1962) navodi kako je Kodály u potrazi što bi se moglo izmijeniti i kako unaprijediti glazbeno obrazovanje posvećivao pozornost mlađim osobama sve dok nije došao do vrtića. Iako njegov članak na temu *Glazba u vrtićima* nije bio dobro prihvaćen, on kaže da je bilo potrebno istaknuti korijen *zla,* jer kako ljudi odrastaju sve ih je teže izliječiti. To je započelo potragu za boljim glazbenim obrazovanjem u Mađarskoj i potaknulo Kodályevu metodu.

4.1. Kodályeva filozofija glazbenog obrazovanja

Neki od Kodályevih filozofskih citata o glazbi kao cjelini i glazbenom obrazovanju:

„Učite glazbu i pjevajte u školama na način koji nije mučenje nego užitak za učenike; usadite u njih žeđ za boljom glazbom, žeđ koja će trajati doživotno. Glazbi se ne treba prilaziti s intelektualne, racionalne strane niti treba biti predstavljena djeci kao sustav algebarskih simbola ili kao tajno pismo jezika s kojim oni nemaju nikakvu povezanost. Put treba biti popločen intuicijom“ (Bagley, 2005:106).

„Najjednostavniji instrument je glas. Svi imaju glas. Pjevanje ne uključuje financijske troškove, nema plaćanja instrumenta, jedino što je potrebno je kompetentan, dobar učitelj“ (Bagley, 2005:106).

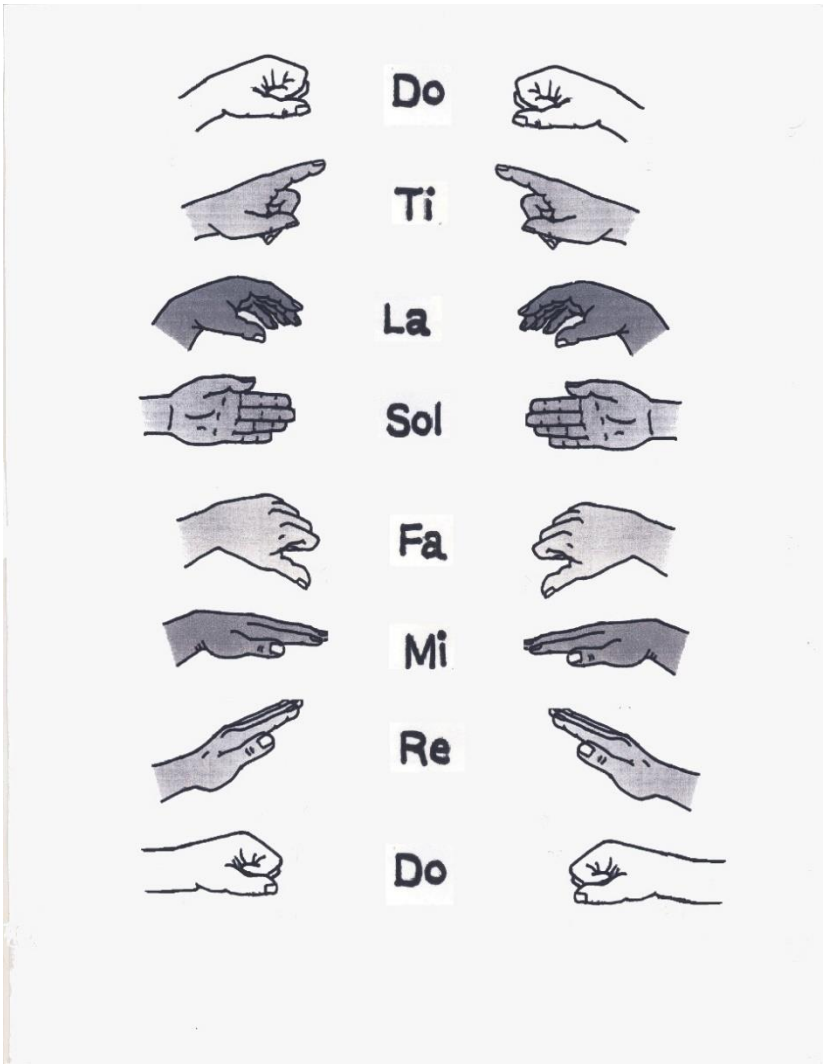
Konceptualno, Kodály je uvažavao mnoštvo principa u glazbenom obrazovanju. Neki od najbitnijih su:

- Glazbeno obrazovanje treba započeti što je ranije moguće.
- Glaazbeno obrazovanje treba biti temeljeno na pjevanju, instrumentu koji svi imaju.
- Glazba koja se uči treba biti na materinskom jeziku te zemlje u kojoj se uči.
- Glazba se treba učiti svaki dan.
- Ljubav prema glazbi treba biti usađena u svakog učenika kroz nastavu glazbe.
- Glazbeno bi obrazovanje trebalo razviti glazbeni ukus kod svih – učenici bi morali biti u mogućnosti razlikovati dobru i lošu glazbu.
- Glazbeno bi obrazovanje trebalo postupno razvijati (Bagley, 2005).

Sa skupinom je suradnika zasnovao novu filozofiju glazbenog obrazovanja koja započinje u ranoj fazi djetinjstva. Osnovni cilj koncepta je glazbeno opismeniti djecu s pomoću pjevanja, i to da dijete uz pomoć notnog zapisa sluša glazbu te na temelju auditivnog doživljaja vizualizira notni zapis (Košta i Desnica, 2013). Kodály je smatra da svako dijete ima pravo na glazbenu pismenost te da je svatko tko je sposoban naučiti čitati svoj materinski jezik, isto tako sposoban naučiti čitati i notni tekst (1999, Chooksy prema Sušić, 2016). Isticao je da su djeca između 3. i 7. godine najosjetljivija za glazbu te da je dobra glazbena poduka u tom periodu najvažnija za dijete. Pritom je isticao važnost djetetovog doživljaja i razumijevanja glazbe kroz slušanje, pjevanje i pokret. Kao i Orff, veliku važnost je pridavao improvizaciji i smatrao je kako bi sva djeca improvizirala kada bi im se dopustilo i pomoglo u tome. U svojem metodičkom pristupu koristio se fonomimikom kao asocijativnim sredstvom, a po uzoru na švicarskog glazbenog pedagoga E. Jaques-Dalcrozea, koristio se različitim ritmičkim pokretima (hodanje, marširanje, pljeskanje) (Sušić, 2016).

U tom načinu rada, po kojem se veoma uspješno radilo u mađarskim školama, polazi se od anhemitonske pentatonike, i to zbog toga što su melodijski sklopovi u pentatonskom sustavu vrlo jednostavni i jasni, prije svega zato što u njemu nema smanjenih ni povećanih intervala, ni polustepena. Upotreba pentatonike vodi, po mišljenju Kodályja, utemeljenju sigurne intonacije na kojoj se dijatonika kasnije izgrađuje bez ikakvih poteškoća. „Najveći problem u intonaciji je polustepen ... pentatonske melodije su zanimljive i raznolike ... a mogu se pjevati savršenom jasnoćom. Kad dijete nauči kretati se unutar toga sustava, uvođenje polustepena više neće biti teško“ (1975, Hegy prema Rojko, 2012).

Kodály je napisao veliki broj glazbenih primjera koji predstavljaju najbolje gradivo za početak obrade pentatonskih motiva i fraza. Njegove poznate zbirke primjera su: 333 vježbe kao uvod u mađarsku narodnu glazbu, Bicinia Hungarica, 100 mađarskih narodnih solmiziranih pjesama... Upravo su te zbirke razlog zbog kojega se ovaj koncept naziva Kodályevim. Njegov način rada ne razlikuje se osobito od rada prema metodi Tonika – do i korištenju relativne notacije. Također je važan utjecaj Curwenove fonomimike u kojoj se DO prikazuje stisnutom šakom kao znak čvrstine i stabilnosti tonike, TI se prikazuje ispruženim kažiprstom prema gore ukazujući na ton do (slika 2, str. 16).



Slika 2 Curwenova fonomimika

Učitelji imaju veliku slobodu pri izvođenju Kodályeve metode. On je predstavio svoju filozofiju i koncept glazbenog obrazovanja te predložio neke alate i načine kako poučavati glazbu:

- korištenje slogova (do, re, mi, itd.) – pomaže pri prostornom prepoznavanju i notaciji
- relativna solmizacija (veza između zvukova i način na koji reagiraju, uz njihovu funkciju i ulogu u glazbi) – odnos između nota daje glazbeno značenje i povezuje glazbenu „algebru“
- pomični Do ključ u solfeggiu – taj način pomaže razumijevanju glazbe u bilo kojem ključu
- znakovi rukom – pomažu u prostornom prepoznavanju, za vizualne tipove, te prethode čitanju nota
- ritamski slogovi – pomažu pri postavljanju povezanosti ritma
- početna slova – pisanje na ploču m s m s

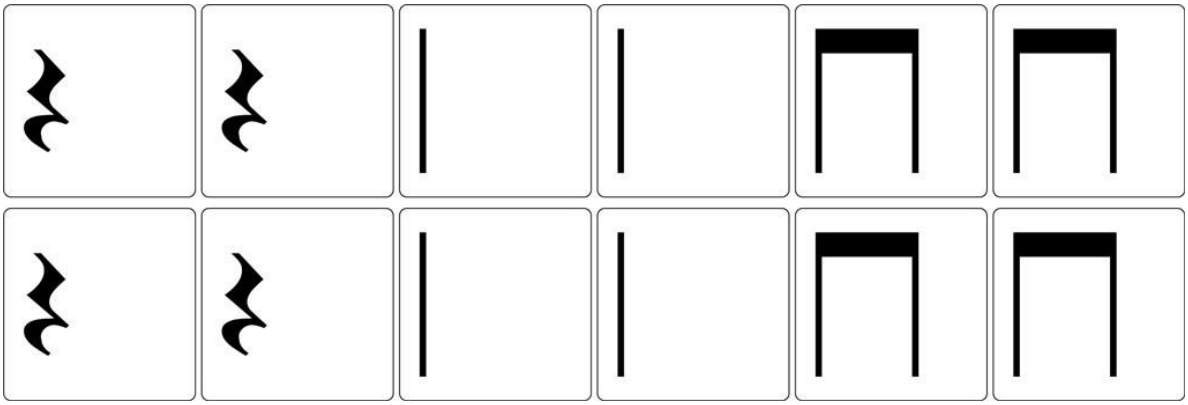
- prikazivanje tonova na „ljestvama“ – stavljanje slogova na ljestve i učenje njihovog odnosa
- „stick notation“ – priprema za notaciju u crtovlju
- ručna notacija
- modulacija sa slovima ili znakovima rukom
- štap za pokazivanje
- učenje teorije iz praktičnog stvaranja glazbe
- sekvencijalno učenje.

Alate koje Kodály navodi u metodi nije sam osmislio, ali je zaključio da su vrlo uspješni pri korištenju po njegovom konceptu. Oni pomažu stvoriti dobro osmišljen program.

4.2. Uporaba Kodályeve metode u glazbenom obrazovanju

Nakon što je utvrdio svoju metodu, Kodály se zalagao kako bi reformirao cijeli obrazovni sustav Mađarske. Tome je posvetio ostatak svog života. Pisao je i objavljivao eseje, stručne članke, lekcije, glazbene vježbe, kompozicije i davao intervjue. Snažno se zalagao za filozofiju da je glazba za sve. Godine 1950., uz mnoge poteškoće uspio je formirati i otvoriti posebnu osnovu školu u Kečkemetu. To je bila prva škola takve vrste. Koncentracija je bila na treniranju glasa i glazbe, sa svakodnevnim pjevanjem koje je bilo dio kurikuluma. Škola je bila veliki uspjeh, a nakon toga je broj privatnih glazbenih škola naglo porastao i Kodály je uspješno reorganizirao glazbeno obrazovanje u svim mađarskim školama (Bagley, 2005).

Kodályeva se metoda pokazala uspješnom i u poučavanju viših razreda. Učenici su u mogućnosti otpjevati ljestvicu u glavi te se voditelji orkestra mogu usredotočiti na lijepo i izražajno sviranje, dinamiku i artikulaciju. Znakovi rukom također su vrlo uspješna metoda za poučavanje. U zborovima, Kodály nudi učiteljima učinkovite vježbe za zagrijavanje i vještine za manevriranje teških pasaža. Vježbati se može koristeći znakove rukom, dur, mol, starocrkvene ljestvice, ljestvice i intervale i onda ih vratiti u originalni kontekst. Znakovi rukom puno znače kada učitelj nema klavir zato što ne mora trošiti svoj glas niti vikati upute. Kodályeva je metoda vrlo korisna pri učenju novih pjesama jer preporučuje naglašavanje teksta ako je zanimljiv i lijep. Ako se radi o teškoj melodiji i teškom tekstu, mogu se učiti razdvojeno tako da se melodija uči pomoću solfeggia i kasnije se dodaje tekst. Kada se u pjesmi pojavi novi ritam, Kodály predlaže vježbanje pljeskanjem ili čitanje ritma pomoću „stick notation“ (Slika 3, str. 16). Aktivnije pjesme najbolje je učiti kroz ponavljanje i glazbene igre (Scott, 2008).



Slika 3 "Stick notation“

U Hrvatskoj je Kodályevu filozofiju proširio njegov učenik Miroslav Magdalenić koji je studirao u Zagrebu, a dodatno se obrazovao kod Zoltána Kodálya. U časopisu *Muzika i škola* predstavio je glavne osobitosti Kodályeve filozofije glazbenog odgoja i obrazovanja. Objavio je i udžbenik Solfeggio na osnovu narodnog muzičkog izričaja, namijenjen glazbenim školama za početno učenje solfeggia i glazbenom odgoju u osnovnim školama. To je prvi udžbenik gdje se glazbeni folklor upotrebljava za sistematično učenje solfeggia, po uzoru na Kodálya. Osim narodnih pjesama, u udžbeniku se nalaze i primjeri koje je autor sam uglazbio po uzoru na narodne pjesme. U to vrijeme, većina je udžbenika sadržavala samo ritmičke i melodijske vježbe, a u Magdalenićevom se udžbeniku nalaze primjeri navedenih vježbi s tekstom.

Autori se slažu da je glavni problem u satnici koja je predviđena za nastavu glazbe (jedan sat tjedno), a po njegovoj metodi glazbu bi trebalo vježbati svakodnevno. Drugi razlog neuspjeha jest pitanje jezika filozofije glazbenog odgoja koja je prema Kodályu prvobitno postavljena za učenike čiji je materinski jezik mađarski i koji poznaju mađarsku narodnu baštinu jer je ona, prema autorovu stavu, najprikladnija za početni glazbeni odgoj (2013, Košta i Desnica prema Novak, 2019).

5. Dalcroze Eurhythmics metoda

Emile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950) bio je švicarski skladatelj i glazbeni pedagog. Studirao je glazbu u Ženevi, Parizu i Beču. Kao skladatelj najpoznatiji je po solo pjesmama, ali skladao je i orkestralna, komorna, glasovirska te vokalna i didaktička djela. Napisao je i više teorijskih radova o svojim glazbeno – pedagoškim načelima i metodama. Pod utjecajem arapske pučke umjetnosti izumio je sustav učenja i ovladavanja ritmikom na temelju koordinacije tjelesnih pokreta i glazbe, tzv. ritmičku gimnastiku ili euritmiku - spoj glazbe, plesa i gimnastike.

Na početku 20. stoljeća Dalcroze je bio profesor solfeggia i harmonije na Konzervatoriju u Ženevi. Primijetio je da mnogi njegovi studenti mogu pisati harmonije i ritam, ali ih ne mogu izvesti svojim glasom i tijelom. Zbog toga je htio pronaći neki bolji način kako ih poučavati. I došao je do ideje: osmislio je koncept koji se formirao kroz tri elementa: euritmika, solfeggio i improvizacija, od čega je euritmika bila najveća posebnost u njegovom pristupu (Seitz, 2005).

5.1. Euritmika

Euritmika je bila okosnica Dalcrozeova pristupa glazbenom obrazovanju. Smatrao je da pomoću nje učenici mogu internalizirati ritmički izraz do točke gdje se više neće morati oslanjati na kompleksno razmišljanje da bi razumjeli ritam. Po njemu, ritam ima svoje podrijetlo u prirodnim pokretima tijela i samim je time fizičke prirode. Zbog toga je najprirodnije razviti smisao za ritam kroz kretanje. Dalcroze je poticao svoje učenike da postanu svjesni ritma svojih pokreta, da prepoznaju ritam glazbe i realiziraju ga pokretom. Razvoj osjećaja za vrijeme posebno je važan na početku vježbanja. Njegovo učenje je kretalo s npr. doživljavanjem stabilnog ritma pri hodanju. Kako hodanje uključuje dobrovoljne mišiće, Dalcroze je vjerovao da je ono prirodan temelj za učenje ritma. Kroz svjesno hodanje može se pronaći puls i kroz razumijevanje naglasaka u hodanju mogu se vježbati različite mjere. Promjene u tempu i dinamici uključene su u vježbe od samog početka. U vježbama koje uključuju ritmiku, kretanje je kombinirano sa slušanjem glazbe. Kroz pomicanje cijelog tijela glazba se osjeća, proživljava i izražava; recipročno, kretnje izražavaju ono što se čuje, osjeća, razumije i zna. Svatko ima svoj način kretanja i stoga kretnje reflektiraju učenikovu osobnost i individualnost. Posebno na početku vježbi, kada su kretnje prirodne i jednostavne. Postupno se jezik pokreta obogaćuje, dok se više pažnje posvećuje stilu i izražajnosti pokreta (Juntunen, 2004).

Pokreti mogu biti kategorizirani u dvije kategorije: pokreti u mjestu i pokreti u prostoru. Ta razlika dopušta razne kombinacije za korištenje u izražavanju velikog broja kvalitetnih pokreta.

Pokreti mogu biti još dodatno varirani u visokim, niskim ili srednjim pozicijama tijela u prostoru, i različiti dijelovi tijela mogu biti koordinirani i odvojeno korišteni. A svi pokreti se koriste za istraživanje i izražavanje raznih vrsta glazbe (1986, Choksy, Abramson, Gillespie i Woods prema Juntunen, 2004).

POKRETI U MJESTU	POKRETI U PROSTORU
pljeskanje ljuljanje okretanje dirigiranje klanjanje njihanje pričanje pjevanje	hodanje trčanje puzanje skakanje klizanje galopiranje preskakanje

Dalcroze je smatrao da su kroz kretanje tijela vrijeme, prostor i energija povezani i zajedno sudjeluju u izražavanju glazbe. U ritmičkim vježbama učenici doživljavaju i postaju svjesni vremena i energije potrebne za određeni pokret u prostoru i razumiju kako su ti elementi povezani s glazbom. Također je vjerovao da se sve nijanse tempa *(allegro, andante, accelerando, ritenuto) i* dinamike *(forte, piano, crescendo, diminuendo)* mogu realizirati pokretom, jedino intenzitet doživljaja ovisi o jačini tjelesne senzacije. Prema Dalcrozeu, što bolje poznajemo i koristimo svoje tijelo to imamo više užitka i veću slobodu duha (Juntunen, 2004).

Učenje ritmike budi i tjelesni osjećaj i slušnu percepciju ritma. Cilj je čitati, notirati i kreirati ritmove, mentalno i fizički. Ritmički doživljaji kombiniranja glazbe i pokreta spremljeni su kao slušne, vizualne i kinestetičke slike, koje mogu biti prizvane pri čitanju, notiranju, komponiranju, izvođenju ili stvaranju glazbe (Juntunen, 2004).

U početku stvaranja, Dalcroze u predstavljenim vježbama koristi ruke i glavu i na taj način izražava ritam. Kasnije utvrđenim vježbama dodaje pokrete nogom. U njegovom glazbenom sustavu metoda učenja glazbe provodi se isključivo ljudskim tijelom koje poprima ulogu

instrumenta, a glazbeno opismenjavanje i učenje ritma i mjere odvija se preciznim pokretima glave, ruku i nogu. Jedinicu mjere predstavlja četvrtinka na kojoj se gradi ritam, a svaki pokret ruku ima drugačiju vrijednost četvrtinke (1/4, 2/4, 5/4, 6/4). Primjerice, u 2/4 mjeri ruke se na prvoj dobi nalaze u stavu prema dolje, a na drugoj prema gore (iznad glave). U ¾ mjeri, s obzirom na dobe, položaj ruku jest dolje uz tijelo, bočno s obje strane tijela i na trećoj dobi podignute ruke iznad glave. Još jedan pokret uvodi se u 4/4 mjeri gdje se s obzirom na broj dobe ruke redom nalaze u stavu spuštene uz tijelo, na drugoj dobi ispred tijela; zatim sa svake strane tijela i posljednje iznad glave pojedinca (Novak, 2019).



Slika 4 Šest faza Dalcrozeove euritmike

Na navedenoj ilustraciji uočavamo nekoliko figura označenih brojevima (Slika 4). Figura pod brojem jedan prikazuje prvo stanje tijela, pokret, u bilo kojoj mjeri. Drugom figurom prikazana je druga pozicija tijela u 4/4 mjeri, a četvrtom figurom prikazano je finale u bilo kojoj mjeri. Prateći redom figure od broja jedan do četiri, dobivamo pokrete potrebne za prikaz 4/4 mjere. Peta figura slobodan je prikaz u kojem se notno trajanje izražava pokretom tijela, dok šesta figura izražava četvrtu poziciju u 6/4 mjeri (Novak, 2019).

5.2. Euritmičke aktivnosti

Dalcrozeova euritmika pretpostavlja mnoštvo različitih aktivnosti.

Jedna od aktivnosti je praćenje uzorka. Lekcija započinje sa slobodnim praćenjem – učenici trebaju pokazati što čuju bez nekih posebnih uputa (za početnike se mogu dati kratke upute, primjerice koračanje u tempu ili slično). Slobodno praćenje može biti ostvareno i na način da učenici koračaju u ritmu glazbe, na što ih učitelj mora upozoriti prije. Zatim, nakon što učenici koračaju po nekom ritamskom uzorku, učitelj daje uputu da prate tempo i dinamiku te rade promjene na uzorku onako kako čuju glazbu. Praćenje uzorka može se raditi i na način da učitelj učenicima pokaže određeni ritamski uzorak koji oni rade dok on svira nešto drugačije.

Kanoni su jedan od dobrih alata za Dalcrozeov pristup. Prekinuti kanon način je u kojemu učitelj svira određeni broj taktova pa stane, a učenici nastavljaju s uzorkom – pljeskanjem ili koračanjem. Malo teži oblik kanona je poluprekinuti kanon, gdje učitelj svira naglašenu dobu svakog drugog takta. Time se glazba nastavlja, ali i kanon je prilično pristupačan i učenici ga mogu odraditi bez poteškoća. Neprekinuti je kanon kada glazba slobodno svira, a učenici prate uzorak kasnije.

Mnoge euritmičke aktivnosti započinju na introvertirani način, tako da su učenici potaknuti da internaliziraju ritam prije nego što ga istražuju s drugima kroz kretanje. Nakon što se pomalo opuste u internalizaciji, učenici mogu biti ohrabreni da se upuste u ekstrovertne aktivnosti, kao rad u paru, gdje partner može biti koristan u nekim dijelovima glazbe ili nakon učiteljevog signala. To pomaže učenicima da zajedno sudjeluju i uče kako se drugi kreću.

Vježbe s loptom također su jedan odličan način za istraživanje prostora, vremena i energije. Ovo je samo jedan od primjera: učenici sjede u parovima okrenuti jedan prema drugome; kod jednog je lopta, a učitelj svira četverotaktni ritamski primjer. Tijekom prva dva takta, učenik kod kojeg je lopta, treba zakotrljati loptu po podu prema svom partneru s točno onoliko snage koliko je potrebno da lopta putuje do partnera dok primjer traje. Zatim učitelj svira druga dva takta, a drugi učenik na isti način vraća loptu svom parteru. Učenici moraju biti jako pažljivi da ne koriste preveliku ili premalu količinu sile (Anderson, 2012).

Najpoznatiji način euritmike su vježbe brzih reakcija. Učenicima se objasni i vizualno prikaže što trebaju raditi na koju ritamsku figuru. Npr. kada čuju polovinku trebaju napraviti veliki korak, četvrtinka je znak za marširanje, osminke za hodanje na prstima, šesnaestinka za trčanje, a u slučaju kada čuju četvrtinku pa osminku - to je znak za preskakanje. Jedna od vježbi za zagrijavanje bila bi improviziranje skladbe na klaviru dok učenici prate po datim uputama. Kada

učitelj kaže dogovoreni signal (npr. nazad), učenici moraju napraviti pokret unazad. Znači, ako netko nije skoncentriran i krene marširati unaprijed, iznenadit će se kada vidi da svi oko njega marširaju unazad. To je jako dobro vježba i za koncentraciju; uči učenike da budu savjesni. U tu se vježbu mogu uvesti i signali „start" i „stop" - kada stanu, moraju se sjetiti u kojem smjeru trebaju nastaviti kada se glazba nastavi. Nadalje, vježbe brzih reakcija mogu pomoći i pri vježbanju sluha. Učitelj objasni da zamišljaju pticu koja leti i skriva se. Jedini način kako ju pronaći je pratiti pjesmu. Učitelj svira ritamske figure, a učenici, osim što moraju pratiti ritam po uputama, moraju gledati i pokazivati gore ako su visoki tonovi, odnosno dolje ako su dublji tonovi. Učenicima je ta aktivnost jako zanimljiva, a može se svirati u različitim tonalitetima pa tako može i dugo trajati. Kod vježbi brzih reakcija bitno je to da su vježbe namijenjene pružanju sasvim dovoljno pritiska da djeca uđu u glazbenu slagalicu, ali nikako ne smiju biti natjecateljske niti dovoditi do anksioznosti. Također, jedan od primjera kako prebaciti ritam s jednog dijela tijela na drugi jest to da učenici marširaju (učitelj svira četvrtinke) nogama dok plješću osminke. Na učiteljev znak rade suprotno (hodaju na prstima, a plješću četvrtinke). Ciljana ideja je to da učenici dođu do razine razumijevanja glazbenog signala. Vježba može biti i da se učenici moraju zaustaviti i klekmuti kada čuju veliki durski septakord. Ili, nakon što nauče dva različita ritma, učitelj svira jedan, a razred korača u drugom ritmu. Kada učitelj promijeni svoj ritam, razred mijenja svoj. Promjena mora biti učinjena čim se prepozna, ali bez paničarenja i promjene tempa (Boyarsky, 2009).

Uho – primatelj glazbe – treba biti istrenirano da prepoznaje i razlikuje sve zvukove i ritmove. Nitko ne može biti glazbenik bez mogućnosti prepoznavanja i kombiniranja zvukova, kao i reguliranja i naglašavanja njihovih kretnji. Svi pokreti moraju dolaziti iznutra, trebaju biti proživljeni i oblikovani (1930, Jaques-Dalcroze prema Anderson, 2012).

Za Dalcrozea, dobar sluh jedan je od najbitnijih vještina kompetentnog glazbenika. A preciznost sluha ne uključuje samo sposobnost prepoznavanja zvukova i njihove povezanosti nego i sposobnost prepoznavanja dinamičkih i agogičkih nijansi glazbe. Solfeggio posebno zahtjeva razvoj unutrašnjeg uha, odnosno unutrašnjeg sluha, što je sposobnost proizvođenja točnog zvuka u glavi, bez pomoći glasa ili instrumenta. Jaques-Dalcroze htio je poboljšati razvoj sluha tako da učenici budu sposobni čuti ritam, intervale, fraze i dinamičke nijanse glazbe mentalno, dok čitaju note. Solfeggio, po tome, je također koristan pri razvijanju sposobnosti improvizacije i vokalnog skladanja melodija.

Jaques-Dalcroze naglašava razvoj unutarnjeg uha i to povezuje sa senzacijom tjelesnog pokreta. Prema Dalcrozeovoj metodi poučavanje solfeggia nije se razlikovalo od tadašnjih metoda. On

je konceptualizirao euritmiku, solfeggio i improvizaciju kao tri zasebna elementa njegovog pristupa, ali svaki element ima utjecaj na ostale. Uzeo je u obzir da su cijelo ljudsko tijelo i sposobnost slušanja povezani na mnoge načine; slušanje i percipiranje glazbe uključuje cijelo tijelo. Na primjer, postoje ljudi koji su rođeni gluhi, ali mogu razlikovati glazbena djela različitih stilova po taktilnom osjetu, kroz neku vrstu unutarnje rezonance (Juntunen, 2004). Po Dalcrozeovoj metodi, kao i Kodályevoj, osnovni instrument glazbenog opismenjavanja je glas. Pri poučavanju solffegia koristio je metodu fiksnog DO (DO = C), što i nije čudno s obzirom da je to bila najizraženija metoda dok je radio na konzervatoriju. Iako metoda fiksnog DO možda i nije najbolja za početnike, za starije i napredne je vrlo uspješna. Aktivnosti koje su korištene generalno su bile slične. Pjevale su se ljestvice od niskog DO (c) do visokog DO (c1). Učitelj odsvira ton na klaviru, a učenici ga moraju prepoznati te otpjevati ljestvicu koja počinje tim tonom. Još jedna bitna stavka solfeggia je prepoznavanje harmonije. Harmoniju se može čuti i identificirati u grupama, na način da učenici po redu dižu ruku i kažu što su čuli. Nakon što dosegnu višu razinu prepoznavanja durskih ljestvica, dodaju se molovi i modusi. Solfeggio također pomaže pri improvizaciji, koja učenicima dopušta korištenje tonaliteta koje vježbaju na solfeggiu u pravom kreiranju spontane glazbe.

Improvizacija, po Dalcrozeu, dopušta spontanu ekspresiju glazbenih ideja bez naglašenog promišljanja i unaprijed zamišljenih ideja. Dalcroze je bio zabrinut da je većina glazbe koja je napisana više pisana intelektualno nego iz kreativnosti i prirodnog toka glazbenih ideja. Po njemu, ako se previše razmišlja o glazbenoj izražajnosti tijekom komponiranja gubi se taj prirodni tok glazbe. Komponiranje sprječava prirodni protok glazbenih misli i suprotstavlja se skladateljevom kontinuitetu glazbenih misli koji je moguć u improvizaciji. To ne znači da je Dalcroze protiv komponiranja, već samo da se zalaže za način glazbenog obrazovanja u kojem se pravila harmonije i ostalo poučavaju kroz prirodni slijed, bez previše razmišljanja. U njegovom pristupu, improvizacija je bitan dio trostruke podjele na euritmiku, solfeggio i improvizaciju. Improvizacija čak može biti i najteža za poučavati, iako može biti i sasvim prirodna nakon što su euritmika i solfeggio dobro savladani. Nakon što je naučio osnove sviranja klavira i osnove harmonije, melodije i stila, učenik dobiva zadatke koje mora napraviti za klavirom koji potiču spontano glazbeno izražavanje. Na početku, vježbe za improvizaciju mogu biti vrlo jednostavne, primjerice sviranje jednostavne monofone melodije s dobrim fraziranjem. Kasnije se učenika navodi da stvara jednostavne obrasce kako bi popratio te melodije. Kako se učenik opušta, tako može dodavati i harmonije bez funkcije u melodije te kombinirati melodiju i harmoniju. Improvizacija nastaje kada učenik toliko dobro poznaje

pravila da može bez razmišljanja svirati po osjećaju. To oslobađa kognitivne sposobnosti za veću inventivnost jer teorija glazbe postaje manje bitna. Učiteljima euritmike improvizacija je vrlo važna. Ipak, glazba koja je improvizirana od strane učitelja formira temelj za lekciju učenicima. Međutim, improvizacija ne mora biti kompliciranа da bi bila efektivna. Rjeđe teksture su često čišće i lakše za kretanje od gušćih. Vježbe harmoniziranja narodnih pjesama s glavnim stupnjevima već dopušta rukama da *lete* po klavijaturi i oslobađaju kognitivne sposobnosti. Druge tehnike, kao korištenje cijelih tonova, pentatoničkih i hexatoničkih ljestvica te obilježavanje različitih glazbenih dijelova koristeći različite tonalne centre, su vrlo korisne pri improviziranju na satovima euritmike. Improvizacija za kretanje zahtjeva od učitelja širok vokabular ritamskih figura, posebno za vježbe brzih reakcija (Anderson, 2012).

Za Dalcrozea, *la sensibilité nerveuse,* odnosno osjetljivost živaca omogućuje doživljavanje i prepoznavanje svih kvalitativnih nijansi motoričkih aktivnosti, kao što razvoj sluha omogućuje precizno prepoznavanje zvukova i njihovih odnosa. Ono djeluje na uspostavljanje neprekinute veze između umjetničkih ideja i mišićnog sustava. Cilj bi euritmike bio doseći tzv. *Plastique animée*, što je Dalcrozeov naziv za osjećajno i senzacionalno kretanje po glazbi. To je pokušaj stjecanja savršenog balansiranja tjelesnih aktivnosti – kontroliranje svih kvaliteta pokreta u odnosu na vrijeme, energiju i prostor. Ključnu ulogu u ostvarivanju te kontrole ima šesto mišićno čulo, odnosno kinestezija. *Plastique animée* također omogućuje tjelesno osjećanje i izražavanje glazbe, kao za osobni užitak. U Dalcrozeovom poučavanju, ono podrazumijeva prikazivanje oblika i stila glazbenog djela kroz interpretativno kretanje i često je povezano s koreografijom. Ali, iako je takvo kretanje na neki način komponirano, naglasak je na izražajnom i spontanom izvođenju (Juntunen, 2004).

Uz izražavanje dinamike i agogike, Dalcroze je htio istražiti i razviti sve moguće načine korištenja tjelesnih pokreta za izražavanje ostalih ritamskih figura. Kroz *Plastique animée* htio je ohrabriti *plesače* da izraze prirodne i spontane reakcije i individualne slike, a ne da ponavljaju naučene obrasce kretanja ili da se vode navodno fiksiranim estetskim ambicijama. On je htio da i plesači i glazbenici zamijene intelektualno razmišljanje sa spontanim osjećajima, da se instinktivno spoje s glazbom. Dakle, po Dalcrozeovom pristupu, svi pokreti su povezani s osobnim iskustvom i osjećajima. I unutarnje iskustvo – osjećanje glazbe – puno je važnije od kvalitete vanjske izvedbe (Juntunen, 2004).

Dalcrozeov je pristup bio kritiziran zbog prevelikog isticanja ritma i kretanja ruku i nogu, a ignoriranja tj. prevelikog forsiranja motoričkih i osjetnih elemenata kao što su muskulatura donjeg dijela leđa i torza, vestibularni osjeti (ravnoteža, gravitacija, vibracije,) i sinoptičke

sposobnosti (sinestezija između vizualnih i slušnih modaliteta). Bio je pažljiv prema disanju i njegovoj integraciji s ritmom i tijelom te je uvelike koristio obrasce disanja u svom poučavanju. (Seitz, 2005).

Postoji mnoštvo istraživanja Dalcrozeove metode, ali je upitno koliko su vrijedna i točna jer ima previše promjenjivih varijabli kao što su kvaliteta učitelja i način odrađivanja lekcije. Berger (1999, prema Anderson 2012) je otkrio da euritmika kao pomagalo za poboljšanje sluha kod učenika trećih i petih razreda nije imala uspjeha. Učenici koji su su išli na euritmiku poboljšali su osjećaj za metar, ali ne za ritam. S druge strane, Rose (1995, prema Anderson 2012) je otkrio da u vrtiću te prvom i drugom razredu euritmika pomaže poboljšanju ritma.

U konačnici, Dalcrozeova metoda glazbenog obrazovanja imala je veliki utjecaj na moderno glazbeno obrazovanje. Euritmici se pridaje najviše pažnje jer se pri njoj dokazuje ta povezanost između kretanja i glazbe. Dalcroze je bio veliki vizionar, i daleko ispred svog vremena u razumijevanju uloge tijela u glazbenom obrazovanju.

6. Metoda Edgara Willemsa

Edgar Willems rođen je 1890. u Belgiji. Nakon završene redovne škole prvo se posvetio slikanju i pohađao je umjetničku školu u Brusselu. Ali ga je, još od djetinjstva, jako privlačila glazba te je kao samouk naučio sve što mu je moglo pomoći da što dublje moguće shvati tu vrstu umjetnosti. Nakon kongresa u Omnu, u Nizozemskoj, 1952.g., bio je oduševljen raspravom o improvizaciji i odlučio je posvetiti svoj rad razvoju glazbene pedagogije. Završio je školovanje na Konzervatoriju glazbe u Ženevi gdje je počeo predavati filozofiju i psihologiju glazbe, a kasnije i solfeggio. Shvatio je da je temelj za uspješan pedagoški rad upravo rad u stvarnom životnom okruženju i da glazbeno obrazovanje treba biti povezano s novim saznanjima u polju psihologije.

Napisao je nekoliko knjiga na tu temu i proširio svoje principe poučavanja glazbe po svijetu. Organizirao je mnoge konferencije i tečajeve na teme:

- upoznavanje trogodišnjaka i četverogodišnjaka sa svijetom glazbe
- pripreme za učenje solfeggia, učenje sviranja klavira
- improvizacija i glazbena terapija.

U svom prvom radu, iz 1934. godine, predstavio je svoju glavnu hipotezu i postavio temelje svog pedagoškog i znanstvenog rada. U njemu je ukazao na povezanost između glazbe i ljudskog bića, s čime se i današnji fenomenolozi slažu.

Ritam, melodija i harmonija povezani su s fizičkom, emocionalnom i racionalnom ljudskom prirodom. Ta tri elementa mogu biti shematski prikazana i postavljena između dvije strane: materijalno (što je izvor zvuka – žice, zračni prostor, membrane, itd.) i duhovno (što je glazbeni rad). Willems je utemeljio svoju metodu na tim konceptima i na vezi između muzikalnosti i ljudske prirode. Njegov pristup pedagoškom radu temelji se na činjenici da osjećaj za glazbu postoji u svakoj osobi i da može biti probuđen i ostvaren od rane dobi kroz pravilno obrazovanje. Willemsov pristup u svim područjima pedagoške djelatnosti koristi isključivo glazbena sredstva. Willems je mnogo godina bio uključen u glazbeno obrazovanje djece i u korištenje glazbe za terapeutske svrhe kod pogođene djece, mladih i odraslih.

Također je napisao niz pedagoških dnevnika za profesore koji žele raditi po njegovim pedagoškim principima. U njima je objasnio uvod u glazbu za djecu, korištenje prirodnog pokreta tijela s isticanjem promjena u ritmu i tempu te početno učenje *solfeggia* i klavira (willems.si).

6.1. Metoda Edgara Willemsa

Metoda Edgara Willemsa temelji se na spoznaji da između prirode, glazbe i čovjekove prirode postoji velika povezanost i harmonija. To se prvenstveno odnosi na vezu između muzikalnosti i čovjekove prirode koja je osnova bilo kakvog stvaralačkog djela. Willems je smatrao da je glazba život i da glazbeni odgoj proizlazi uvijek iz života (Bačilija Sušić, 2016).

Za svoj rad Willems je osmislio posebne instrumente koji se baziraju na mikrointervalima, poput sljedećih:

- niz zvona podjeljenih na tridesetinu tona
- audiometar i sonometar do dvije stotine tona
- mikrointervalska panelna flauta
- audio kultivator za samopomoć u slušnoj percepciji
- mikrointervalski metalofon naštiman na četvrtine tona u okviru jedne oktave
- mikrointervalski metalofon naštiman na cijele tonove, polutonove, trećine, četvrtine, osmine i devetine tona.

Prema Willemsu, mora se voditi računa o činjenici da je slušanje uvjetovano trima vještinama: slušna percepcija, emocionalna reakcija na poslušano, i analitičko, svjesno slušanje. Svaka od te tri sposobnosti mora biti zasebno testirana kod svakog učenika, iako su one često povezane jedna s drugom. Učitelj mora znati kako potaknuti razvoj i općenite sposobnosti sluha, kao i razvoj specifičnih vještina koje čine cjelinu. On također mora znati stanje svake od tih sposobnosti kod svakog učenika. Te tri sposobnosti uvjetuju učiteljev način rada i različite načine razvoja sluha. Učenikova osobnost, glazbena kultura i stav prema zvučnom fenomenu također utječu na sklonost učenika prema glazbi.

Metodološki sustav Edgara Willemsa namijenjen je sveobuhvatnom glazbenom obrazovanju i sveobuhvatnom formiranju ljudske ličnosti. Ima filozofske i psihološke temelje. Njegov se sustav temelji na sljedećim principima:

a) svjesnost da su glazba, čovjek i kozmos usko povezani
b) poštovanje prirodnog poretka i njegovih postojećih hijerarhijskih zakona
c) vođenje didaktičke aktivnosti koja uzima u obzir bitne glazbene elemente (esencijalizam), a ne samo njihov vanjski, površni izgled (formalizam)
d) vođenje glazbenog razvoja koji oponaša napredak na materinskom jeziku.

Osnovno glazbeno obrazovanje koje se drži gore spomenutih principa namijenjeno je svima, više i manje nadarenoj djeci, od četvrte godine naviše. Sustavno vođenje didaktičke aktivnosti osigurava razvoj slušanja i točan osjećaj ritma, što je neophodno za kasnije učenje solfeggia, instrumenta ili bilo koje glazbene aktivnosti. Glazbene osnove stečene ritmom „uživo“ i „živim“ zvukom, bez sumnje su važne za budućeg glazbenika. Neizostavni su za „živo“ i glazbeno instrumentalno izvođenje te za učenje solfeggia i osnova harmonije. Oni učvršćuju široku paletu memorijskih sposobnosti povezanih s glazbenom aktivnošću i improvizacijom koja kombinira ritam, melodiju i harmoniju te dovodi do minimalnog stjecanja sposobnosti samostalnog stvaranja.

Willems razvija glas, melodiju, znanje intervala i akorada kroz razne aktivnost za „treniranje“ uha. U njegovoj je metodi moguće naučiti improvizirati s imenima tonova (Cozzutti, Blessano i Romero-Naranjo, 2014).

Willemsova metoda uzima u obzir globalnost u vezi između učenja i života te ima analitički pristup prema razvojnim fazama od instinktivnih do svjesnih aktivnosti.

Metodološki sustav Edgara Willemsa potiče aktivno sudjelovanje učenika i primjeren pedagoški pristup, što je neophodno za dobar odnos učenika i učitelja. On isključuje sve neglazbene procedure, tiču li se suštine ili samo površine pedagoškog pristupa (korištenje boja, crteža, priča, igara, itd.).

S druge strane, koriste se isključivo glazbeni elementi (zvuk, tonalno kretanje, infratonalni prostor, pankromatizam, ritam, intervali, akordi, melodije, ljestvice, pjesme itd.), koji se daju učenicima uz pomoć:

a) vrijednih glazbenih instrumenata koji prezentiraju karakter zvuka i navikavaju ih na slušanje
b) izvođenja ritmova koristeći različite metode tapkanja po stolu kako bi se razvile ručne motoričke sposobnosti i osjećaj za ritam, što je temelj i životnog tijeka i metra
c) pjesama odabranim da izoštre osjećaj za glazbu i olakšaju učenje solfeggia i instrumenta
d) glazbenih izraza korištenim od početka bez teoretiziranja radi označavanja osnovnih konkretnih glazbenih elemenata kao što su: ton, interval, akord, melodija, pjesma, ritam, tempo, imena tonova, itd.
e) učenja o različitim tonskim načinima i modusima; prvo se upoznaju dijatonske ljestvice, kasnije kromatske i stari modusi, pentatonika i druge ljestivice; durska ljestvica predstavlja slijed tonova i stupnjeva i cijelih intervala između stupnjeva i tonike

f) tri temeljne skupine simbola: imena tonova – solmizacijski slogovi, a kasnije glazbena abeceda; stupnjevi – I, II, III, itd; intervali – prima, sekunda, terca, itd.
g) prirodnih pokreta tijela kao što su hodanje, trčanje, skakanje, ljuljanje, galopiranje, kružno kretanje itd. – u glazbenom obrazovanju se koriste za razvijanje osjećaja tempa i ritma.

6.2. Praktična primjena metode Edgara Willemsa

Po Willemsovoj se metodi u obzir uzima razvoj sluha unutar procesa učenja, i s psihološke strane gledišta, kao i s emocionalne i mentalne strane te se istovremeno potiče i razvoj osjećaja za ritam koji dolazi iz životne energije. Pjesme imaju bitnu ulogu, posebno pjesme za učenje intervala. Pri čitanju glazbe prvo se vježba relativnom, a zatim apsolutnom metodom. Kasnije se obje metode kombiniraju. Učenje je durskih i molskih ljestvica kvalitativno i kvantitativno. Diktati se temelje na glazbenoj memoriji, na unutarnjem izvođenju zvuka, na automatiziranom imenovanju tonova i znanju ritamskih vrijednosti. Redovito se vježbaju i ritamske i melodijske improvizacije. Teorija glazbe predstavlja se tek nakon što učenici dožive i osjete glazbeni fenomen kroz osjete (slušanjem) i kroz emocionalnu osjetljivost. Ne smije se izjednačiti intelektualno poznavanje teorije glazbe (usmeno ili pisano označavanje, formalno i površno znanje važnih elemenata zvuka, metra, pravila komponiranja, melodije, kontrapunkta i harmonije) s istinskim unutarnjim izvođenjem zvuka.

Razvojni put može se prikazati na ovaj način:

1. aktivno doživljavanje glazbenih iskustava
2. emocionalni osjećaj glazbenih iskustava
3. intelektualno učenje na temelju prethodnih iskustava i kasnije njihovo svjesno oživljavanje.

Isti principi se primjenjuju i na učenje instrumenta, u kojemu se muzikalnost nikada ne smije zanemariti zbog učenja instrumentalne tehnike. Iskusno sviranje uvijek bi moralo imati prednost nad formalnim savršenstvom. Sviranje instrumenta je djelo *cijelog čovjeka i njegovog unutarnjeg života* (dinamika, percepcija zvuka, osjetljivost i inteligencija).

Početni uvjeti za instrumentalnu aktivnost su disanje i unutarnje izvođenje zvuka. Ne svira se prstima, kako se često kaže, već se prsti koriste za sviranje, svira se *preko* prstiju; oni su kroz živčani i mišićni sustav spojeni sa sluhom, osjećajem za ritam i raznim dijelovima mozga koji reguliraju slike zvuka, ritma, akorada, imena tonova.

Poučavanje instrumenta provodi se u četiri različite faze:

1. sviranje po sluhu – sviranje poznatih pjesama nakon slušanja, bez nota
2. sviranje iz nota – sadrži i sviranje *a vista*, koje ovisi o znanju *solfeggia* i vještinama na instrumentu
3. interpretativno sviranje – sviranje napamet, sviranje iz srca, posebno odabranih skladbi za svakog učenika kako bi mogao pokazati svoju virtuoznost
4. improvizacija – izraz duhovne dimenzije i muzikalnosti na instrumentu (u kombinaciji s vokalnom improzovizacijom); kratke improvizacije mogu se stvarati odmah na početku učenja instrumenta.

Umjesto produbljene tehnike, razvija se glazbena aktivnost koja se temelji na *živom* ritmu i otkriva povezanost tonova, melodije i harmonije. Takva aktivnost razvija muzikalnost i održava unutarnji sklad; glazba koja se samo doživljava i osjeća također ubrzava razvoj tehnike. Važno je da učenik nauči sljedeće: raspored tonova, raspored tonskih imena i nota, raspored prstiju i redova prstiju te raspored klavijature. Također, treba voditi računa o koordinaciji različitih glazbenih i instrumentalnih sustava pamćenja (willems.si).

7. Suzuki metoda

Shinichi Suzuki rođen je 1989. u Nagoyi u Japanu. Njegov otac je bio prvi majstor za violine u Japanu, a od 1888. je imao i tvornicu violina u Nagoyi. Bez obzira na to što je pravio violine, otac nije slao svoju djecu na glazbeno obrazovanje pa je tako Shinichi završio trgovačku školu. Violinu je počeo svirati tek u sedamnaestoj godini kao samouk, slušajući gramofonske ploče Mische Elmana. Dugo ih je slušao i pokušavao odsvirati ono što je čuo. Sa dvadeset i dvije godine odlazi u Tokyo studirati violinu, no već iduće godine napušta Japan i odlazi u Njemačku gdje ostaje studirati pod Karlom Klingerlom. U tridesetoj godini se oženio i vratio u Japan gdje zajedno sa braćom osniva *Suzuki gudački kvartet.* Tada počinje raditi i kao učitelj na *Kunitachi glazbenoj školi*. Nakon par godina preuzima mjesto profesora na *Carskoj glazbenoj školi* u Tokiju gdje kasnije postaje i ravnatelj. U svojoj kući je držao privatne instrukcije te je tako započela *Metoda obrazovanja talenata i*li kako ju je Schinichi znao zvati *Metoda materinskog jezika*. Godine 1946. osniva se *Matsumoto glazbena škola* gdje je on bio direktor. Nakon dvije godine škola je preimenovana u *Istraživački institut za obrazovanje talenata*. Kroz tri je godine postojalo 35 ogranaka violinske nastave po programu Instituta širom Japana s 1500 djece. Kroz daljnje godine imali su nekoliko turneja po SAD-u, nekoliko svjetskih konvencija te je dr. Suzuki proglašen počasnim građaninom grada Matsumoto. 1998. godine, u stotoj godini života, Schinichi Suzuki je preminuo.

Suzuki metoda započela je vjerovanjem da bilo koje dijete može naučiti svirati u podržavom okruženju, svirati koristeći sluh i imitaciju, a ne učeći note. Kada je došao u Njemačku, mučio se s učenjem njemačkog jezika, ali je primijetio kako njemačka djeca jezik pričaju tečno i s lakoćom. Shvativši da sva djeca u cijelom svijetu uče pričati svoj jezik prirodno, slušajući i ponavljajući ono što čuju, primijenio je taj princip materinskog jezika na poučavanje glazbe.

Prema vlastitim riječima, Suzuki nije htio raditi *popravke* na ljudima koji već znaju svirati: „Ono što želim pokušati jest obrazovanje male djece. Razradio sam novu metodu kojom želim poučavati malu djecu – ne da stvaram genije, već da kroz sviranje violine povećam dječje sposobnosti“ (Rizoniko, 2010:12). Osim stava da se glazba može učiti metodom materinskog jezika, drugi Suzukijev bitan stav je da ne postoji urođeni talent. On je smatrao da se talent razvija kroz obrazovanje te da se glazbeni ili bilo koji drugi talent ne nasljeđuje.Tvrdio je da se ljudi ne rađaju s urođenim talentom, već s urođenom sposobnosti učenja.

Suzuki je smatrao da je najpoželjnija dob za početak učenja glazbe između 3. i 5. godine, kada se intenzivno razvijaju slušne sposobnosti djeteta, a dijete zbog urođene znatiželje lako i brzo

uči. Kao što dijete sluša, promatra i oponaša svoju obitelj te usvaja govor i uči izgovarati prve riječi, prema istom principu treba usvajati glazbu i vještinu sviranja glazbala (Rizoniko, 2010).

7.1. Osnovne odlike Suzukijeve metode

Osnovni principi metode su promatranje i postupnost u učenju. Kod ponavljanja se uvijek iznova inzistira na što ljepšem zvuku, što točnijoj intonaciji, ispravnom držanju violine i gudala. Tako se dijete priprema za svladavanje sve težih i zahtjevnijih glazbenih djela (Rizoniko, 2010).

Cilj Suzuki metode jest glazba, kao jedna od najiskrenijih i najneposrednijih umjetnosti. Glazba pomaže djetetu da razvija kvalitete koje su mu potrebne da izraste u humano biće. A zašto je baš violina instrument koji je najbolji za ostvarivanje glazbene svrhe, objašnjava kroz par odrednica:

a) Violina postoji u svim veličinama, tako da svako dijete može pronaći odgovarajuću veličinu.
b) Dobra intonacija zahtijeva preciznost prstiju.

Sviranjem skladbi napamet razvija se sposobnost pamćenja, koncentracija i upornost, osjećajnost i ljubav za dobru glazbenu literaturu. Navedene kvalitete važne su za odabir djetetove profesije u budućnosti, bilo one glazbene ili neke druge (2002, Potkovac prema Novak, 2019).

Prvi princip Suzukijeve metode govori da djetetu od rođenja treba biti ponuđena najbolja okolina, kao i najbolji utjecaji i najbolji odgajatelji. Takav stav o potrebi pripremljene sredine razvidan je i kod Marie Montessori. Proučavajući dijete u različitim razvojnim fazama, donosila je odluke koje najviše pridonose razvoju djetetovih sposobnosti. Montessori pedagogija zasniva se na tri stupnja: upoznavanje s pojmom, usvajanje informacija te razumijevanje i korištenje usvojenog znanja. Neizostavan dio odgoja djece u Montessori pedagogiji jest glazba, pomoću koje se djeca opuštaju i uče. Glazbom razvijaju sluh i glazbene sposobnosti, koje kroz igru mogu provjeriti sami prije provjere učitelja. Djeca se u glazbene aktivnosti uključuju pojedinačno ili skupno. S obzirom na interes koji pokazuju, postoji mogućnost napredovanja u smislu da dijete može učiti određeni instrument i razvijati sluh. Kod učenja je bitna sloboda, a dijete samo određuje granice do kojih može napredovati, bez vanjskih utjecaja (Novak, 2019).

Glazba ima posebno velik utjecaj na razvoj mozga kod novorođenčadi zbog njenih vibracija, mnoštva frekvencija, zbog energije koja se nalazi u glazbi i pozitivnom slušnom doživljaju, koji

neposredno ulaze u svjesnost tijela i energetiziraju veći dio moždanih aktivnosti (Heitkämper, 2016) .

Najbolje mjesto za razvoj je u obitelji. Roditelji nose najveće zasluge i odgovornost za uspjeh ili neuspjeh djeteta. Svako dijete treba dobiti vremena koliko mu je potrebno i slobode da uči prirodno i radosno. Suzukijev način poduke inspiriran materinskim jezikom ima šest osnovnih smjernica:

1. asimilacija ili primanje – uči govoriti okruženo ljudima koji govore
2. oponašanje – pokušava izgovoriti riječ oponašajući zvukove koje čuje
3. bodrenje – roditelji pohvaljuju dijete i potiču ga da još jednom ponovi
4. ponavljanje
5. proširivanje – jedna riječ uvjetuje sljedeću
6. napredak i usavršavanje – najteže se uče prve riječi, nove se uče brže i lakše (2002, Potkovac prema Novak, 2019).

Drugi Suzukijev princip je strpljivost. On naglašava radosnu izdržljivost u samodisciplinirajućoj točnosti, ponavljanje, ustrajno vježbanje i rad na samoodgoju. Za kvalitetne rezultate bitna je pozitivna atmosfera i inspiracija. Učenik se obavljanju zadatka mora posvetiti ozbiljno, ali razigrano, dajući sve od sebe i to sa unutarnjom radošću i pažnjom. Učenje je fiziološki proces i predstavlja vježbanje puteva u živčanom sustavu. Što se češće određena radnja ponavlja, to će živčani kanali postati širi, a sinapse jače. Djeca trebaju raditi s radošću i preciznošću koje potiču kreativnost mozga. Glazba je ta koja pojedincu nudi cjelovitost doživljaja. Glazbom se proživljavaju i iskazuju razni osjećaji, no pozitivna se iskustva posebno dobro obrađuju i pohranjuju u pamćenje i zato je važno da je i učitelj radostan i da se vidi da voli raditi svoj posao. (2017, Zeljak prema Novak 2019).

Treći princip uključuje razvijanje pamćenja. Suzuki smatra da postoji nekoliko modela pamćenja: senzoričko, kratkotrajno i dugotrajno pamćenje. Informacije se pohranjuju kroz njihovo prepoznavanje i asociranje s već postojećim opažanjima. Iako postoji veliki broj tehnika pamćenja, Suzuki naglasak stavlja isključivo na dobro strukturiran nastavni materijal. Prema Suzukiju, pri vježbanju, postoje tri modela pamćenja:

1. intenzivno doživjeti – vježbati koncentrirano i točno, sa svom koncentracijom i energijom; fizičko i mentalno vježbanje prilikom kojeg se treba uživiti i osjetiti glazbu, mentalno vježbanje stvara i mentalnu motoriku prema kojoj i fizički izvedba može biti savršena

2. informaciju prikupiti više puta – označava vježbanje i ponavljanje
3. informaciju prenijeti shodno tipu učenika – učitelj treba poznavati učenika i djelovati sukladno tome, koristeći prikladne metode (Novak, 2019).

Istraživanja pokazuju da postoji direktna veza između inteligencije prstiju i inteligencije. Vježbe za prste jačaju inteligenciju, budnost, senzitivnost. Kod violine su prsti lijeve ruke aktivni – oni aktiviraju desnu stranu velikog mozga, čije su značajke glazbenost, prepoznavanje obrazaca i prostorno opažanje. Desna ruka aktivira diferencirano vođenje gudala. Dokazano je da se sviranjem violine, posebno prije 13. godine, dijelovi mozga za prste očito jače povezuju, a i veza između lijeve i desne strane velikog mozga je kod glazbenika posebno jača od prosjeka, tako da tok informacija može dobro teći i međusobno se dobro uskladiti (Heitkämper, 2016).

Zbog razvoja učenika, roditelji moraju shvatiti koliko je potrebno vremena, truda i strpljenja za postizanje lijepog zvuka glazbala. A to mogu spoznati samo ako su od samog početka uključeni u postupak poduke. U Suzukijevoj metodi velika je odgovornost i uloga roditelja u početnom razdoblju.

Izobrazba započinje u trenutku kada roditelji požele da njihovo dijete pohađa glazbenu školu. Iako se dijete prima u školu, ono ne uči svirati odmah, nego nazoči poduci starijih polaznika. Prati rad ostalih učenika, sluša glazbu na audiouređajima, kao i glazbu koju izvode ostali polaznici. Dok dijete polazi nastavu bez uporabe glazbala, njegova majka ili otac zajedno uče osnove sviranja violine, počevši od ispravnog stajanja i držanja violine i gudala, nastoje proizvesti što čišći i ljepši zvuk, sve dok ne uspiju samostalno izvesti jednostavnu pjesmicu (Rizoniko, 2010).

Tijekom prvog razdoblja roditelji omogućuju djetetu da svakodnevno sluša tu prvu skladbu koju će uskoro učiti svirati, kako bi ju što brže zapamtilo. Osim te skladbe, trebalo bi slušati i ostalu dobru glazbu u izvedbi vrhunskih izvođača kako bi se kod djeteta razvila želja za sviranjem glazbe koju sluša. Također se preporučuje da početnici odlaze na koncerte svojih starijih kolega jer to im dodatno utječe na motivaciju. S tim da se na koncertima ne očekuje od djece da budu mirna i pažljivo slušaju jer je to njima teško i neprirodno te bi zbog toga mogli doživljavati koncerte kao nešto neugodno (Rizoniko, 2010).

Nakon što jedan od roditelja nauči svirati prvu skladbu, dijete će u želji da oponaša svog roditelja samo izraziti želju da nauči svirati. I tada se odlazi učitelju koji započinje poduku. Nastavi nazoči jedan roditelj sve dok dijete ne pokaže spremnost i samostalnost te odgovornost za uvježbavanje zadanog programa. Nastava se sastoji od slušanja skladbe koja se uči ili se

učila, od ponavljanja i usavršavanja prethodnog nastavnog sadržaja i, korak po korak, predstavljanja novog. Na jednom se satu treba usredotočiti na jednu nastavnu jedinicu kako učenici ne bi bili preopterećeni. Nastavna se jedinica može sastojati od pamćenja jedne pjesmice, uvježbavanja tehničkog ili glazbenog elementa, usavršavanja pokreta ruku i slično. Na školskom satu učenik sluša skladbu, promatra učitelja i nastoji ga oponašati. Uz stalno slušanje glazbe, dijete na prvim satima uči pravilno stajati, držati violinu i gudalo, provodi vježbe za gibljivost prstiju te uči pjevati pjesmice iz nastavnog programa. Na početku se koristi zamjensko glazbalo (kartonska violina koju djeca izrađuju kod kuće zajedno s roditeljima). Djeca iscrtavaju vlastita stopala u pravilom stavu na kartonskoj podlozi kojom se koriste za uvježbavanje pravilnog položaja nogu. Zbog što točnije intonacije, na vratu violine lijepe se točkice koje označavaju mjesto gdje treba položiti pojedini prst, a na gudalo se lijepe vrpce koje označavaju količinu gudala kojom se učenik koristi pri izvedbi zadanih skladbi. Kada uzme u ruke pravu violinu i nauči prvu pjesmicu, ista pjesmica se ponavlja i uvježbava sve dok se ne postigne dobra tehnička izvedba i dobar zvuk. Tek kada dijete s lakoćom izvodi pjesmicu napamet, prelazi se na novu skladbu (Rizoniko, 2010).

7.2. Didaktičke odlike Suzukijeve nastave

Nastavni je sadržaj uobličen u deset svezaka udžbenika uobičajenog repertoara *Škole za violinu Suzuki*. Sadržava poznate narodne napjeve, skladbe pretežno iz doba baroka, kao i skladbi iz klasike i romantike. Iako je Suzuki jako volio Mozartovu glazbu, dao je prednost djelima J.S. Bacha. Produhovljena Bachova glazba treba izgraditi pozitivan duh i *plemenit značaj* njegovih učenika, a istovremeno pruža velik broj didaktičko – metodičkih mogućnosti. Tehnički elementiporedani su od lakših prema težim i prilagođeni dječjoj motorici, ali se ne uvježbavaju na tehničkim vježbama i etidama, već na *pravoj glazb*i (Rizoniko, 2010).

Na kraju prvog dijela poduke, učenik mora znati napamet izvoditi sve pjesmice iz prvog sveska, pokazati dobro postavu ruku, imati intonativnu točnost i postići što ljepši ton. Na početku se sve skladbe izvode po sluhu, bez poznavanja notnog pisma – objašnjenje za to je da dijete prvo nauči govoriti, a tek kasnije čitati i pisati. Učenju nota pristupa se tek na četvrtom svesku *Škole za violinu Suzuki* (Rizoniko, 2010).

Nastava instrumenta kod Suzukija, po obliku rada, skupna je iz razloga što razvija samopoštovanje, samopouzdanje, suradnju i duh zajedništva umjesto duha međusobnog nadmetanja. Skupina se sastoji od 10 do 15 učenika i nastoji se skupne sastanke održavati jednom tjedno. Unatoč tomu, individualni sati čine temelj Suzukijeve metode. Iako na satima sudjeluje tri do četiri učenika, učitelj se individualno posvećuje svakom učeniku, a ponekad

može zatražiti da svi zajedno nešto odsviraju. Duljina sata varira i ovisi o potrebama i sposobnostima svakog učenika. Kod početnika nastava može trajati i samo pet minuta, ali kako na satu nazoče i druga djeca i njihovi roditelji, učenici ostaju do kraja sata i slušaju kolege kako sviraju (Rizoniko, 2010). Zahvaljujući takvom učenju, starija djeca uče se strpljenju, dok istovremeno, mlađoj djeci predstavljaju uzor (Knežević, 2017).

Suzuki je ustrajao na tome da učenik pamti sve što je odsvirao. Da bi se to postiglo, već odsvirani komadi stalno su se obnavljali. I zbog toga, Suzukijevim studentima nije bilo ispod časti svirati *Twinkle, twinkle little star* ni nakon što su odsvirali Bachovu *Ciacconu* (Rojko, 2012:47). Kao vježba za pamćenje Suzukiju je poslužila haiku poezija koju je učio napamet. Počinje se s 53 haiku pjesmice, pa prelazi na 64 i u trećem razdoblju se uči 45 pjesama. Promatrajući rezultate takvog načina vježbanja pamćenja kroz 17 godina, Suzuki tvrdi da su sva djeca koja su vježbala na taj način bila odlični učenici u osnovnoj školi (Rizoniko, 2010).

Uloga učitelja glazbe je posebno bitna u Suzukijevoj metodi. Učitelji, osim široke naobrazbe i visoke umjetničke senzibilnosti, trebaju posjedovati i plemenit, uzvišen značaj bez kojeg nema strpljivosti i osobne topline u pristupu najmlađim učenicima. Učitelji bi trebali učenike naučiti razumijevanju glazbe i usaditi im ljubav prema glazbi. Kako se učenje i vježbanje violine ne bi pretvorilo u suhoparnu i dosadnu aktivnost, učitelji moraju u svoj rad unijeti određenu dozu kreativnosti i poticati kod djece želju za stvaralačkim radom. U tom procesu učitelj mora imati na umu dva osnovna principa:

1. Svako dijete se može glazbeno obrazovati.
2. Djeca uče različitom brzinom.

Također, bitna je stavka razvoj djetetove koncentracije, a učitelj mora prepoznati prve znakove umora i dekoncentracije te djetetu omogućiti trenutke za opuštanje (Rizoniko, 2010).

Suzuki ističe nekoliko važnih točaka u podučavanju glazbe koje svaki učitelj treba znati prepoznati i postići u svom radu s učenicima:

1. Svakodnevno slušanje glazbe je glavni uvjet za razvoj osjećaja za glazbu.
2. Učitelj mora razumjeti i pokazati primjerom kako postići dobru intonaciju.
3. Tek nakon što je učenik sposoban čisto odsvirati svaki ton, treba krenuti s učenjem vibrata.
4. Treba razvijati osjećaj za ritam kod djeteta.

5. Trebaju postići odličnu intonaciju i vježbati dok djeca ne uspiju točno odsvirati svaku notu.
6. Razvoj završnog trilera počinje svladavanjem uzastopnog izmjenjivanja dvaju tonova u sporom tempu, a kasnije se tempo ubrzava i dodaje sve više nota – svaka nota mora biti točno odsvirana bez obzira na brzinu izvođenja.
7. Već kod prve skladbe koja se uči svirati treba obratiti pozornost na karakter skladbe i način izražavanja glazbom; najbolji način da se to djetetu dočara je da učitelj demonstrira izvođenje skladbe.
8. Posebna pažnja pridaje se vježbanju kod kuće.
9. Učitelj mora biti sposoban učiti bilo koje dijete; njegova je odgovornost dovoljno motivirati učenike, kako bi svaki učenik pronašao volju za vježbanje kod kuće (Rizoniko, 2010).

Iako je Suzuki dao vrlo detaljna uputstva, čak i on je na svojim satima sa starijim učenicima bio iznimno kretivan. Za početak je bitno sve raditi po uputama i stvoriti *savršenog* učenika, ali kasnije mora doći do oslobađanja od tog savršenog ponašanja. Treba težiti tomu da učenik razvije kreativnost i samostalnost.

"U našoj je moći da svu djecu svijeta odgojimo tako da postanu malo bolji kao ljudi i malo sretnija ljudska bića. Trebamo raditi na tome. Ne molim ni za što drugo osim za ljubav i sreću čovječanstva i vjerujem da je to ono što svatko uistinu želi... Svi smo rođeni s visokim potencijalima i ako se potrudimo svi možemo postati superiorna ljudska bića i steći talent i sposobnost" (Odgoj s ljubavi prema Rizoniko, 2010:21).

8. Zaključak

„Važno je kod djece u školi razvijati ljubav prema glazbi, interes za lijepu i kvalitetnu glazbu, odnosno pobuđivati volju za pjevanjem i muziciranjem. Glazba je važna za razvoj dječjega karaktera i socijalnih odnosa. Zato s glazbenim obrazovanjem treba krenuti što ranije. U glazbene aktivnosti djecu treba uključivati prije svega zbog toga što ona osjećaju zadovoljstvo dok ih izvode. Atmosfera u kojoj se provode glazbene aktivnosti ne bi trebala biti natjecateljska.“ Šimunović i Svalina (2015:65) ukratko su objasnile sve ono o čemu su glazbeni pedagozi s početka 20. stoljeća pisali i pokušavali postići.

Svaki od glazbenih pedagoga s početka 20. st. na osobiti je način dao obol glazbenom poučavanju. Njihove napredne ideje i pedagoški optimizam oblikovali su metodičku praksu brojnih učitelja diljem svijeta. Ono što je zajedničko svim glazbenim pedagozima spomenutim u ovom radu, jest ideja da se glazba mora učiti kroz glazbu. Slušanjem glazbe, osjećanjem glazbe te kretanjem uz glazbu postupno se razvija sluh, razumije glazba i uči. Glazbu treba učiti na aktivan i kreativan način. Prvi doživljaj glazbe treba biti imanentan djetetu i biti usko povezan s pokretom, ritmiziranim govorom i pjevanjem. Glazbene pojmove treba učiti postupno, putem slušanja, pjevanja, uz pokret i igru. Glazbenu pismenost učenici trebaju stjecati onoliko koliko je potrebno za pjevanje i sviranje. Improvizaciju, koja vodi do glazbenog stvaralaštva, treba uvoditi u nastavu što više i posvetiti se razvoju kreativnosti kod svakoga učenika. Improvizacijskim vježbama razvija se kreativnost, osjećaj za formu, sposobnost oblikovanja i sposobnost improvizacije.

Može se zaključiti da su glazbeno – pedagoški pristupi s početka 20. stoljeća još uvijek inovativniji od brojnih postupaka koji se primjenjuju u današnjoj praksi. Za praćenje bilo kojeg od spomenutih pristupa potrebno je samo puno volje, otvorenosti i spremnosti na nove izazove. Iako su zasada u praksi prisutni samo pojedini dijelovi njihovih koncepata, već sam interes mladih glazbenih pedagoga za ideje ovih velikih ljudi budi optimizam za daljnji razvojni put glazbene prakse.

Sažetak

Početak 20. stoljeća bio je vrlo inspirativno vrijeme za glazbene pedagoge. Već je tada bilo jasno da se glazbeno obrazovanje treba poučavati na drugačiji, slobodniji način od redovnog obrazovanja. Sve glazbeno – pedagoške koncepte 20. stoljeća odlikuje pedagoška otvorenost. To je vidljivo u vjeri da svaki učenik ima glazbeni potencijal. Emil Jaques-Dalcroze utvrdio je detaljni glazbeno – pedagoški pristup, ali je najpoznatiji po euritmici te po tomu da poučava glazbu kroz ples, odnosno kretanje s naglaskom na razvijanje improvizacije. Improvizacija je temelj i Orffove metode, gdje se prilikom razvijanja koristi Orffovov instrumentarij. Zoltan Kodály bazirao se na glazbeno obrazovanje putem pjevanja, s naglaskom na mađarske narodne pjesme. Glazbeno – pedagoški pristup Edgara Willemsa, iako najmanje poznat, iznimno je zanimljiv i sveobuhvatan. On promatra čovjeka holistički, u povezanom odnosu s prirodom i kozmosom i nastoji kod svakog učenika otkriti talent. Posljednji u nizu glazbeni je pedagog Shinichi Suzuki. Iako je njegov glazbeno – pedagoški pristup prvenstveno osmišljen za poučavanje sviranja violine, sukladno naprednim idejama i pedagoškom optimizmu, model je primjenjiv na sve instrumente i koristi se svuda u svijetu. Glazbeno – pedagoške ideje i pristupi s početka 20. stoljeća, još uvijek su svježi i kreativni te primjenjivi u današnjoj praksi.

Ključne riječi: glazbeno – pedagoški pristupi, početak 20. stoljeća, Carl Orff, Zoltan Kodály, Emile Jaques-Dalcroze, Shinichi Suzuki, Edgar Willems

Summary

Music – pedagogical concepts from the beginning of the 20th century

The beginning of the 20th century was a very inspiring time for music pedagogues. Even then, it was clear that music education should be taught in a different, freer way than regular education. All music-pedagogical concepts of the 20th century are characterized by openminded pedagogues. This is evident in the belief that every student has musical potential. Emil Jaques-Dalcroze, although he established a detailed musical-pedagogical approach, is best known for his eurythmic and for teaching music through dance or movement with an emphasis on developing improvisation. Improvisation is also the foundation of Orff's method, where Orff's instrumentarium is used in development. Zoltan Kodály was based on music education through singing, with an emphasis on Hungarian folk songs. Edgar Willems' music-pedagogical approach, although the least known, is extremely interesting and comprehensive. He observes man holistically, in a connected relationship with nature and the cosmos, and seeks to discover talent from each student. The last in line is music educator Shinichi Suzuki. Although his music-pedagogical approach is primarily designed to teach violin playing, in line with advanced ideas and pedagogical optimism, the model is applicable to all instruments and used everywhere in the world. Music-pedagogical ideas and approaches from the beginning of the 20th century are still fresh and creative and are certainly applicable in today's practice.

Key words: music – pedagogical koncepts, begining of the 20th century, Carl Orff, Zoltan Kodály, Emile Jaques-Dalcroze, Shinichi Suzuki, Edgar Willems

Literatura

- Abril, C. (2013). *Critical issues in Orff Schulwerk*. 11-24.
- Anderson, William Todd (2011) *The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications*. General Music Today, volume 26 (1): 27-33.
- Arcand, Rob. (2017). *What Was the Suzuki Violin Method?* The Awl. Pristupljeno 27.7.2020.
- Bačlija Sušić, B. (2016). *Komparacija ideja funkcionalne muzičke pedagogije i temeljnig glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20. stoljeća*. Život i škola, LXII (1), 195-206.
- Bagley, Katie Brooke. *The Kodaly Method: Standardizing Hungarian Music Education*, AY 2004-2005. 103-117.
- Boyarsky, Terry (2009.) *Dalcroze Eurythmics and the Quick Reaction Exercises*. Orff Echo, Winter 2009.
- Cozzutti, Giorgio & Blessano, Elena & Romero Naranjo, Francisco Javier. (2014). *Music, Rhythm and movement: A comparative study between the BAPNE and Willems Methods*. Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Curriculum vitae. Glasbeni center Edgar Willems. Pristupljeno 27.7.2020.
- Dobszay, L. (1972). *The Kodály Method and Its Musical Basis*. Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae, 14(1/4), 15-33.
- Greenhead, Karin and Habron, J. (2015) *The touch of sound: Dalcroze Eurhythmics as a somatic practice*. Journal of Dance & Somatic Practices, volume 7 (1): 93-112.
- Hartman, W., Barbara Haselbach. *The Principles of Orff-Schulwerk* (2017.)
- Heitkämper, prof. Dr. Peter. *Glazbeno-odgojna metoda Shinichija Suzukija i suvremeno istraživanje mozga*. Pristupljeno 27.7.2020.
- History of the Suzuki Method. Suzuki music academy Hing Kong. Pristupljeno 27.7.2020.
- Jaques-Dalcroze, Émile. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Pristupljeno 19. 8. 2020.
- Jorgenson, L.B. (2011). *An analysis ofthe music education philosophy of Carl Orff*. ME-PD in EC-A General Music Education, May 2011,65 pp. (R.J. Krajewski)
- Juntunen, M. J. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, P.O.Box 2000, FIN-90014 University of Oulu, Finland 2004
- Knežević, M. (2017). *Razvoj glazbenih sposobnosti u kontekstu temeljnih glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20.stoljeća* (Diplomski rad).

- Kodály, Zoltán. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Pristupljeno 19. 8. 2020.
- Košta, T. i Desnica, R. (2013). *Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća*. Magistra Iadertina, 8. (1.), 27-37.
- Letonja, P. (2018). *Elementi glasbene vzgoje po načelih Edgarja Willemsa vpleteni v pouk zgodnjega učenja inštrumenta.* Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Lu, Shu En. (2012). *Methods and Approaches – Orff-Schulwerk*
- Novak, V. (2019). *Razvoj glazbenih sposobnosti u kontekstu temeljnih glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20. stoljeća* (Diplomski rad).
- Orff, Carl. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Pristupljeno 19. 8. 2020.
- Rizoniko, A. (2010). *Shinichi Suzuki - Suzuki metoda* (Diplomski rad).
- Rojko, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme*, Zagreb: Jakša Zlatar (monografija)
- Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*, Zagreb: Muzička akademija ; Croatia concert, 1982 (monografija)
- Scott., dr. S, (2008.) *Kodaly? Orff?* Early Years Music Methods 65:364.
- Seitz, Jay A. (2005.) *Dalcroze, the body, movement and musicality*. Psychology of Music, volume 33 (4): 419-435.
- Shamrock, M. (1997). *Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation*. Music Educators Journal, 83(6), 41-44.
- Šimunović, Z.; Svalina, V. (2016). *Suvremenost pojedinih glazbeno-pedagoških pristupa iz perspektive nastavnika* // Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4 / Balić, Vito ; Radica, Davorka (ur.). Split: Umjetnička akademija u Splitu, 2016. str. 45-68
- Značilnosti Willemsovega pristopa. Glasbeni center Edgar Willems. Pristupljeno 27.7.2020.