

Doc. dr. sc. Sabina Vidulin

*Muzička akademija u Puli
Pula, Republika Hrvatska*

Izv. prof. dr. sc. Davorka Radica

*Umjetnička akademija u Splitu
Split, Republika Hrvatska*

IZVORNI ZNANSTVENI RAD / ORIGINAL SCIENTIFIC ARTICLE

UDK 373.3:<159.94/.95:781.1>

SPOZNAJNO-EMOCIONALNI PRISTUP SLUŠANJU GLAZBE U ŠKOLI: TEORIJSKO POLAZIŠTE

Nacrtak

U radu se predstavlja novi pristup slušanju glazbe u osnovnoj školi orijentiran na cjelovito primanje, razumijevanje i prihvaćanje umjetničkog glazbenog djela. U spoznajno-emocionalnom pristupu, spoznajni dio obilježava upoznavanje i razlikovanje strukturnih glazbenih sastavnica djela, dok se emocionalnim dijelom teži prihvaćanju glazbe. Pri slušanju glazbe predlaže se zamjećivanje karakteristika prvog, drugog i trećeg stupnja, od (slušno) lakše do teže uočljivih glazbenih karakteristika. Osim navedenoga, autorice sistematiziraju četiri razine glazbenog doživljaja koje vode prema trajnom zadržavanju primjera u glazbenoj memoriji učenika. Suočavanje s glazbenim djelom kroz aktivno slušanje, pamćenje, razumijevanje i prihvaćanje skladbe omogućit će da učenikovo znanje postane operativno te utjecati na oblikovanje njegovog kulturno-vrijednosnog sustava.

Ključne riječi: osnovna škola, pristup, razine doživljaja, slušanje glazbe, stupnjevanje glazbenih karakteristika.

Percepcija i recepcija (umjetničke) glazbe: uvodne napomene

Percepcija i recepcija glazbe uvjetovane su emocionalnim, kognitivnim i psihofizičkim stanjima djeteta, njegovim uzrastom, dosadašnjim razvojem, glazbenim iskustvom i preferencijama. Na doživljaj i shvaćanje glazbe utječe i djetetova predispozicija - muzikalnost, koja obuhvaća višeslojni racionalno-emocionalni prostor. Ona uključuje širok spektar glazbenih sposobnosti, vještina, znanja, iskustava, senzibilnosti, pri čemu se odnos nabrojanih i drugih aspekata bitno razlikuje od pojedinca do pojedinca (Kazić, 2013) pa ju valja sagledati, kako ističe De la Motte-Haber (1999), s različitih aspekata. Muzikalnost se razmatra kao sposobnost reagiranja na glazbu, pokazivanje osjetljivosti na estetsku i osjećajnu vrijednost glazbe te na njezina ekspresivna svojstva (Radoš, 2010). Time ulazimo u prostor emocionalnog područja, kojim se utječe na stavove i vrijednosne sudove djeteta. Osim percepcije, reakcije i osjetljivosti na glazbenu građu, muzikalnost uključuje i sposobnost pamćenja, razumijevanja, reprodukcije i vrednovanja glazbe te sposobnost organizacije u glazbi, što predstavlja racionalno područje. Ono, prema Vukasoviću (1999), obuhvaća ljudsku spoznaju koju simbolizira mišljenje i shvaćanje. Iz navedenoga je razvidno da djetetova predispozicija uključuje spoznajne i emocionalne prediktore, stoga je u obrazovnom procesu važno integrirati spoznajno-emocionalnu dimenziju u korist cjelokupnog razvoja djeteta.

Doživljaj i shvaćanje glazbe razlikuje se i u odnosu na to je li glazbeno djelo djeci poznato i prihvaćaju li ga. Istraživanja koja su proveli Gaggiolo (2003), Lamont, Hargreaves, Marshall i Tarrant (2003) pokazuju da učenici veći dio slobodnog vremena posvećuju pasivnom slušanju glazbe, najčešće zabavne i popularne. Glazba koju slušaju zadovoljava njihove životne, socijalne i ekspresivne potrebe, što nije slučaj s glazbom koja se prezentira u školi. Na nastavi glazbene kulture osnovni je materijal umjetnička glazba i proces upoznavanja glazbe orijentiran je, prije svega, na spoznaju glazbenih sastavnica.

Iako je umjetnička glazba već dugo zastupljena u nastavnim planovima i programima za osnovnu općeobrazovnu školu, nema pomaka (ili vrlo malo) prema njezinom prihvaćanju kod učenika. Jedan od razloga pronalazimo i u uskoj orijentaciji prema stjecanju znanja, koja ima uporište u općenitom shvaćanju današnje uloge škole kao mjesta primarno usmjerenog na kognitivno područje, znanja i vještine. Zanimljivo je emocionalno područje, ali i voljno-djelatno, koja bi u konačnici trebala djelovati na izgradnju cjelovite osobnosti djeteta, čemu umjetnička glazba izrazito pogoduje.

Zadatak je suvremene škole, osobito nastave glazbene kulture, pokazati i dokazati da je umjetnička glazba, kako napominju Roberts (1993) i MacDonald, Hargreaves, Miell (2002), mogućnost formiranja identiteta djece i mladih, važno

područje njihove afirmacije (Prendergast i dr., 2009) i neposredan čimbenik (su)kreacije kulture. Osim poticanja razvoja umjetničkog izražavanja i razumijevanja umjetničke glazbe, valja doprinijeti stvaranju identiteta i kulturne svijesti učenika te utjecati na oblikovanje njegovih društvenih svjetonazora i kulturno-vrijednosnog sustava.

O prirodi europske umjetničke glazbe i njezinoj ulozi u odgoju i obrazovanju

Suvremeni tretman umjetničke glazbe najčešće se povodi minoriziranjem njezinog stvarnog značenja te svrstavanjem u još jedan od mnogih žanrova nepreciznim pa i neprikladnim nazivljima kao što su ozbiljna glazba ili klasika. S druge strane, mnogi medijski hiperproducirani glazbenici se, zbog svoje visoke slušanosti/gledanosti, *a priori* nazivaju umjetnicima. Također, tonalitetni sustav, kao najvažnija tekovina razvoja višeglasja na europskom kulturnom području (rekli bismo, u labavim poveznicama plošno shvaćenih glazbenih sastavnica), smatra se samo po sebi razumljivim polazištem koje nadarenom glazbeniku pruža nepregledan broj glazbenih mogućnosti. Pritom, u okružju sveopće glazbene neobrazovanosti i neupućenosti, ostaje nepoznanica da iza samo jednog, C-durskog akorda, za koji su vjerojatno čuli i svi glazbeni amateri, stoje stoljeća mukotrpnog usuglašavanja skladatelja i glazbenih teoretičara, obilje glazbene teorije i prakse pri postupnoj evoluciji glazbenog materijala, ali i slušnih iskustava generacija naših prethodnika.

Europska je umjetnička glazba i dio, ali i ponajbolji odraz ukupne bogate europske kulture, a u njezinoj se biti stalno prožimaju emocija i *mathesis* ili, kako to tumači Eggebrecht (Dalhaus i Eggebrecht, 2009, str. 23): „Čarobna riječ grčkog, u neku ruku 'pitagorejskog' podrijetla europske glazbe zove se teorija. A u središtu materijalne teorije nalazi se broj (*numerus*), odnos među brojevima (*logos, ratio*): *mathesis*.“ Nasuprot tome stoji, kako je Eggebrecht (ibid.) naziva, „najvažnija europska tradicija emocija“ – nauk o afektima, sistematiziran već kod Platona i Aristotela. Ove dvije protuteže, emocije i *mathesis*, prisutne su tijekom cijele povijesti europske glazbe, a dominacija jednog ili drugog uvjetovana je duhovnim stanjem i društvenim odnosima. Razmatrajući emocije i *mathesis*, Eggebrecht (Dalhaus i Eggebrecht, 2009, str. 26) zaključuje: „Obje su utemeljene u prirodi: emocija u prirodi čovjeka, *mathesis* u prirodi zvučćeg. Obje su – za razliku od ostalih umjetnosti i objašnjavajući tako posebno mjesto glazbe – genetski neposredne: Glazba ne *označava* emociju (kao prirodu čovjeka), a ni *mathesis* (kao prirodu zvučćeg), nego i jedno i drugo *jest* konstitutivno prisutno u njoj. No ipak, po tome što se u načelu glazbe emocija i *mathesis* međusobno posreduju, relativiziraju oni uzajamno njezinu neposrednost. Pritom glazbi daju njezino dvostruko osnovno značenje: emociju i *harmoniu*. Različito pridavanje važnosti jednoj od obiju strana isto je tako povijesno uvjetovano kao i svaki konkretan način njihova zajedništva.“

Propast će svaki pokušaj da se jedna od njih osamostali. Čisto glazbeno u glazbi jest to da ona – po tome što jest – već posjeduje sadržinu, i to onu dvostruku. Tako se može reći: Glazba je u europskom smislu matematizirana emocija ili emocionalizirani *mathesis*“. Europska umjetnička glazba je, prema tome, početak i temelj gotovo svake druge današnje glazbe ili bolje rečeno, svi popularni izričaji u najboljem su slučaju tek blijedi odsjaj njezinih dostignuća i (već odavno) ostvarenih potencijala glazbenog materijala. Zato je istinski premalo reći da se slušanjem glazbe na nastavi glazbene kulture u školi utječe tek na ponešto bolji glazbeni ukus. Radi se o daleko cjelovitijoj spoznaji *hoda čovjeka kroz povijest* i umjetničke glazbe koja je, poput rijetko kojeg ljudskog područja djelovanja, generirala i misaone i emocionalne dosege europske kulture i koja se, takoreći, prelila na ostatak svijeta. Stoga, i ono što se naziva estetskim odgojem u općeobrazovnim školama treba promatrati s daleko više instance, no što se to u praksi obično čini, a napose nastavu glazbene kulture.

Nastava glazbene kulture predmet je koji treba, uz pažljivo osmišljenu građu te stručnog učitelja, doprinijeti razvoju glazbenih sposobnosti učenika, sposobnosti doživljavanja, analiziranja, razumijevanja, ali i kritičkog vrednovanja djela iz nacionalne, europske i svjetske kulture. Upravo je estetski odgoj putem glazbe način da se učenici osposobe za sve već navedeno, nauče primjenjivati svoje znanje te izražavati iskustva i osjećaje u odnosu na umjetnička i ne-umjetnička djela.

Odgoj za umjetničku glazbu ili estetski odgoj u općeobrazovnim školama, iako pisano dokumentiran, predstavlja pravi izazov za onoga koji ga praktično provodi jer predstavlja dio spomenute opće (europske) kulture, koju je gotovo nemoguće promatrati izolirano. K tome, ne pogoduje mu niti jedna trenutna okolnost u našim školama i u suvremenom društvu, od nedostatne satnice glazbene kulture i upitne kompetencije učitelja te nezainteresiranosti učenika za umjetničku glazbu do njezine izuzetno male prisutnosti u medijskom okružju.

Umjetnička glazba ne dopire do učenika na isti način kao i popularna, niti njezin prijenos funkcionira na isti način, tj. zahtijeva daleko više budnih receptora. Činjenica je da postoji prirodna otvorenost (potreba, želja) djeteta za glazbom te glazbenim doživljajem i izričajem, ali isto tako djetetov je dosadašnji slušalački repertoar neposredno povezan s njegovim preferencijama. Iako postoji želja za glazbom, ona se bitno razlikuje od sadržaja koji su sastavni dio nastave glazbene kulture.

Umjetnička glazba upoznaje se prvenstveno u školi. Učenik ima priliku unaprijediti svoje znanje i glazbene vještine, ali i cjelokupno osjećajno-vrijednosno-spoznajno biće. Stoga učitelju postaje izazov umjetnički odgojiti i obrazovati učenike te ih senzibilizirati za umjetnost.

Svrha umjetničkog područja prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011, str. 208) je „osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom“. Umjetničkim aktivnostima potiče se cjelokupan intelektualni, psihofizički, emocionalni, moralni, duhovni i tjelesni razvoj učenika te započinje proces estetskog odgoja i obrazovanja. Estetskim odgojem utječe se na sposobnost opažanja, doživljavanja, vrjednovanja i ostvarivanja lijepog te on čini važan dio obrazovanja.

Jedno od područja kojim se može djelovati na cjelokupan razvoj djece i utjecati na njihov umjetnički i estetski odgoj je slušanje glazbe. Područja slušanja glazbe i upoznavanja glazbene literature s učenicima osnovne škole realiziraju se metodički (uglavnom) precizno uz konkretan pristup sastavnicama glazbenog djela. No, iako postoje određeni prihvaćeni i isprobani kanoni provođenja aktivnosti slušanja glazbe i upoznavanja glazbene literature, kao i primjeri dobre prakse, očigledno je da su usmjereni pretežito prema glazbenom djelu, dok se zanemaruje usmjerenost prema učeniku. Neosporno upitne kompetencije učenika u pogledu poznavanja i prihvaćanja umjetničke glazbe iziskuju promjenu pristupa tome području. Pritom važan smjer čini prelazak s usmjerenosti prema glazbenom djelu na usmjerenost prema učeniku.

S obzirom na zatečeni dječji glazbeni identitet, njihov ukus, interes i sklonost prema drugim vrstama glazbe, ne možemo očekivati da će odmah pokazati zanimanje za umjetničku glazbu i da će se željeni cilj brzo ostvariti. Usprkos svemu, mogućnost ostvarenja cilja postoji: osam godina glazbene kulture u osnovnoj školi, a kod učenika koji upisuju gimnaziju glazbena umjetnost izučava se još četiri godine i obvezni je predmet. Pomak tolerancije prema umjetničkoj glazbi, smatramo, moguć je. Valja poraditi, dakle, na pristupu.

Teorijski predložak spoznajno-emocionalnom pristupu slušanju glazbe

Slušanje glazbe je aktivnost kojom učenik vlada u određenoj mjeri. Opaža i razumije glazbeno djelo preko onih sastavnica koje je profiltrirao njegov kognitivni sustav, u skladu s onime što je već imao u svom prethodnom iskustvu i onime što zna o djelu. Pažnju može privući određena specifičnost glazbe i/ili njezina emocionalna punoća, ali se ona može i svjesno usmjeravati, što pogoduje učenju glazbe u školi. Učenike treba uputiti na organizaciju u glazbi i ukazivati na njezina važna obilježja kako bi na osnovi doživljaja i zapažanja stekli činjenična znanja, ali i oblikovali dojam o glazbi te na nju reagirali prihvaćanjem.

O različitim vrstama slušanja govore mnogi autori, među ostalima Andreis, koji opisuje aktivno i pasivno slušanje, Eggebrecht, koji razlikuje refleksivno i nerefleksivno slušanje, i Alt, koji razlikuje osjetilno, senzomotoričko, emocionalno, estetsko i imaginativno slušanje (Rojko, 2012). U odnosu na navedeno vidljivo je da se slušanje glazbe pristupa s različitim perspektiva i s različitim ciljem.

Budući da u ovom radu naglašavamo njegovu spoznajnu i emocionalnu sastavnicu jer je riječ o slušanju glazbe u školi, važno je ukazati i na sljedeće. Pristup slušanju glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi zbog svoje je dvojnosti - na kojoj se s jedne strane nalazi učenik (usmjerenost prema osobi), a s druge glazba (usmjerenost prema djelu) - izrazito specifičan. U spoznajno-emocionalnom pristupu zalažemo se za promatranje glazbenog djela, ali isto tako za emocionalni doživljaj glazbe, pri čemu je polazište usmjerenost prema učeniku. Spoznajni dio obilježava upoznavanje i razlikovanje strukturnih glazbenih sastavnica djela, dok se emocionalnim teži tome da učenici umjetničku glazbu prihvate kao svoju. Već smo napomenuli kako pristup slušanju glazbe treba biti usmjeren prvenstveno učeniku, na njegov doživljaj, shvaćanje i prihvaćanje glazbe. Uporište za takav pristup nalazimo u strukturi psihičkog života čovjeka, koju čini racionalno, emocionalno i voljno-djelatno područje, odnosno područja shvaćanja, doživljavanja i djelovanja.

Govoreći o glazbi u školi najčešće govorimo o strukturi glazbenog djela ili rezultatima glazbene analize, u čemu je vidljiva spoznajna dimenzija poučavanja glazbe. Glazbenom analizom razotkriva se skladateljeva ideja, tj. „upravo su najdublje međusobne veze, što ih je analiza u stanju razotkriti, najčešće nesvjesno stvorene u procesu skladanja“ (Adorno, 1989, str. 30). Prenošnje glazbenog djela učeniku neminovno podrazumijeva učiteljevo (analitičko) poznavanje glazbenog djela, a ono je upitno utoliko što u konkretnom smislu uvijek vodi samo prema razumijevanju međusobnog djelovanja strukturnih glazbenih elemenata, dok se viši smisao umjetničkog djela teško dostiže. Pri tome se i u središtu današnjeg shvaćanja analize (barem onog pristupa koji je svjesno ili nesvjesno prisutan kod studenata i budućih učitelja glazbenika) još uvijek nalazi analitičko nasljeđe 19. stoljeća (bez ikakve primisli da je ono zbog toga zastarjelo), odnosno, kako navodi Stefanija (2008, str. 97) spominjući tekstove o analizi Iana Benta, radi se o „međusobno jasno suprotstavljena dva područja analize: analiza glazbene oblikovnosti (forme, kompozicijske tehnike, kompozicijskih postupaka, strukturiranja, 'izvanjskosti' itd.) i analiza glazbene iskazivosti (sadržaja, sadržajnosti, priopćivosti, izraza itd.).“

Upravo ovdje leži i najveća metodička poteškoća prenošenja ili povezivanja glazbe i učenika jer između spoznaje o strukturi i tumačenja priopćivosti, tj. značenja, ne stoji znak jednakosti, nego široko polje višeznačnosti i subjektivnog tumačenja doživljaja, na čemu su se najviše spoticali pristupi slušanju glazbenih djela. Na prvi pogled moglo bi se reći da bi se na nastavi glazbene kulture trebale usvojiti samo značajke strukture glazbenog djela, a sve ostalo (tumačenje poruka, tj. iskazivost) trebalo bi ostaviti učenikovom osobnom doživljavanju, njegovim slušnim asocijacijama ili kao potencijalnu samospoznaju.

Slušanje glazbe, osim spoznajne dimenzije, predstavlja i vid emocionalnog odgoja. Na emocionalni odgoj utječe prije svega emocionalna inteligencija djeteta, koja podrazumijeva najprije jasno raspoznavanje iznijansiranih (vlastitih) osjećaja. „Sokratov poziv 'Upoznaj samog sebe' označava upravo taj kamen-temeljac emocionalne inteligencije: svijest o vlastitim osjećajima u trenutku kada do njih dolazi“ (Goleman, 1997). Shapiro (1998) napominje kako su razvojna spremnost djece da razumiju i izraze svoje osjećaje i njihova sposobnost da to učine dvije različite stvari. „Premda je njihov mozak na stupnju razvoja koji omogućava izražavanje emocija, hoće li se djeca tom sposobnošću moći koristiti ovisi u velikoj mjeri o tome kako su odgojena te o načinu na koji vi komunicirate s njima i načinu na koji ona međusobno komuniciraju“ (Shapiro, 1998, str. 191). Činjenica je da su u suvremenim kurikulumima, čak i za umjetničko područje, emocije djeteta zapostavljene. Sve što se uči isključivo je spoznajnog karaktera i koncipirano najčešće prema Bloomovoj taksonomiji rasta znanja i spoznaje. Sve emocionalno ostavljeno je roditeljima, školskim psiholozima, pedagogima i učiteljima, te uvelike ovisi o njima samima kao osobama.

Emocionalni razvoj povezan je s opažajnim i spoznajnim: emocionalni doživljaji posjeduju spoznajne elemente, a isto tako intelektualne spoznaje imaju afektivni karakter. Istančanije analitičko opažanje (Radoš, 2010), veće znanje i razumijevanje, vode i većoj sposobnosti afektivnog reagiranja, estetskog vrednovanja i doživljavanja onoga što se sluša. Postaje jasno zašto je neophodno glazbenom djelu pristupiti spoznajno, ali potičući (i) emocionalni prijam i doživljaj učenika.

U procesu realizacije slušanja glazbe ključan je učitelj - posrednik između glazbe i učenika, i upravo na toj poveznici počiva i metodička odgovornost. Učitelj glazbe treba dobro poznavati i shvaćati važnost umjetničke glazbe, koja je kao kulturni i društveni fenomen ostavila dubok trag kroz povijest civilizacije i neposredno utjecala na oblikovanje estetskih vrijednosti čovjeka. Dobar učitelj bit će onaj koji će uspjeti približiti učenicima umjetničku glazbu i prenijeti im želju da ju i sami istražuju jer je ideja pri slušanju glazbe, između ostaloga, da skladba prodre u dublje razine djeteta kao slušatelja i nađe mjesto u njegovom životu.

Upravo zato učitelj treba osobitu pozornost posvetiti i spoznajnom i emocionalnom/doživljajnom području u nastavi jer izostajanje bilo kakvog značenjskog tumačenja, prepuštajući da to glazba učini sama, oslanjajući se na samorazumljivost bilo kojeg umjetničkog djela gdje ljepota dovoljno govori sama za sebe, neće biti dovoljno i neće utjecati na pojavu stvarnog interesa za umjetničku glazbu. Slušanje će biti učinkovitije ako učitelj i u emocionalnom/doživljajnom smislu ponudi neke smjernice. Zapravo, učitelj je taj koji bi trebao najprije doživjeti glazbeno djelo u njegovoj punoći, dobro poznavati strukturu skladbe te pronaći najbolji način kako da učenicima prenese oboje. To ne znači da će doživljaj skladbe biti isti budući da poznavanje i prihvaćanje glazbenoga djela kod učitelja glazbe, za razliku od prvog učenikovog slušanja djela, nikako ne može biti isti. No, ukoliko učitelj ne izrazi svoje stajalište, viđenje, emocije, učenici neće biti u mogućnosti čuti na koji se način glazbeno djelo može doživjeti, a možda će na taj način početi i stremiti toj emociji koju na tako stvaran način učitelj opisuje.

Prvi korak u tom smjeru jest odabrati kvalitetne, vrijedne, lijepe glazbene primjere koji će se djeci svidjeti te ih poticati na dublje razumijevanje i prihvaćanje umjetničkih glazbenih djela vodeći ih prema uočavanju lijepoga u umjetničkoj glazbi, ali i oko sebe. Važno je da učenici slušaju glazbu, da je osjećaju, komentiraju i izražavaju svoje dojmove te prosuđuju i vrednuju.

Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe: glazbeno-pedagoške paradigme

Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe uvjetuje propitivanje cilja, ali i zadaće, svrhe, sadržaja i načina slušanja glazbe. Cilj ćemo sagledati kao društvenu težnju (odgojna sastavnica), dok ćemo zadaću i svrhu slušanja glazbe usmjeriti na učenika i njegov osobni napredak (obrazovna sastavnica). U konačnici, sve navedeno jedna je cjelina kojom se utječe na odgoj i obrazovanje glazbom.

Cilj je slušanja glazbe u školi oblikovati kulturno-umjetnički svjetonazor učenika i doprinijeti njihovom estetskom odgoju. Ostvaruje se na način da se učenicima posreduje umjetnička glazba koja svojom građom udovoljava zahtjevima kvalitete i estetike. S druge strane, zadaća je slušanja glazbe u osnovnoj školi razviti i unaprijediti glazbene kompetencije učenika. Uz pomno odabrani glazbeni opus teži se razvoju znanja i vještina učenika te poticanju njihove samostalnosti, odgovornosti i želje za sudjelovanjem u umjetničkim događanjima u okolini. Svrhu slušanja glazbe možemo promatrati kroz konačan ishod: učenikovo doživljavanje, razumijevanje i prihvaćanje (umjetničke) glazbe.

Kako bi se počele razvijati auditivne kompetencije učenika, poželjno je da predmet slušanja glazbe bude cjelokupna zvučna slika. Zvučno okruženje čine zvukovi i tonovi, različite vrste glazbe, raznovrsni glazbeni izričaji izneseni glasom ili instrumentom. Ističemo da bilo koje aktivnosti uz slušanje, poput pjevanja, sviranja pa i stvaralaštva, doprinose razvoju učenikovih auditivnih sposobnosti.

Svaka pjesma koja se otpjeva u razredu ili odlomak koji odsviraju učitelj/učenik može biti sadržaj slušanja glazbe, a može poslužiti i kao priprema za koncentrirano slušanje i upoznavanje s glazbenim djelom. Isto tako pjevanje tematskog/melodijskog materijala apsolutne glazbe, prije svega onoga što je izuzetno pjevno, može poslužiti kao odličan mehanizam pamćenja i učenja. Pritom je važno polaziti od konkretnog prema apstraktnom. Konkretna je, primjerice, dječja pjesma koja može prethoditi analizi solo pjesme, arije iz opere ili zbornoga ulomka. Prikazivanje određenoga fenomena sviranjem, osobito onoga koji se ne može izvesti pjevanjem, uvelike olakšava proces identifikacije, a time i analize te sinteze glazbenih sastavnica koje se želi objasniti.

Za slušanje glazbe, prema Nastavnom planu i programu (2006) i udžbenicima za glazbenu kulturu, predviđen je veći broj djela koja, uz umjetničku, imaju i didaktičku svrhu. Smatramo da bi sadržaj slušanja glazbe trebao biti znatno skraćen jer bi manje sadržaja omogućilo kvalitetnije i detaljnije upoznavanje svakog pojedinog djela te da bi se trebalo poraditi i na većoj raznolikosti skladatelja. Rezultati istraživanja Martinović i Vidulin (2015) pokazuju da je skladatelj koji se najčešće pojavljuje u nastavnom programu W. A. Mozart te njegova djela osobito pogoduju opisu/demonstriranju glazbenih fenomena koji čine sadržaj glazbene nastave u osnovnoj školi. Uz pomoć djela iz razdoblja klasicizma spoznaju se: glazbala, pjevački glasovi, glazbeni oblici, vrste, glazbeno-stilska razdoblja. Valjalo bi porazmisliti koji bi skladatelji i njihova djela posebno doprinijeli osvještavanju navedenih sastavnica, ali isto tako koja su djela od posebne važnosti te koja bi primarno trebala biti obrađena od prvog do osmog razreda, uz uvažavanje ne samo spoznajnog, već i emocionalnog elementa.

Primjeri za slušanje glazbe trebaju biti pomno odabrani, sadržavati koncentraciju glazbenog govora i ponavljati se više puta tijekom školovanja, s novim zadacima i izazovima. Kod izbora skladbi kriteriji su: preglednost, jasnoća pa čak i kratkoća, jer bi se skladbe trebale ponoviti više puta i pri takvom bi pristupu svaka obrađena skladba ostala u učenikovom trajnom vlasništvu, a kod svakog budućeg slušanja veselio bi se njezinom prepoznavanju. Činjenica je da bolje poznavanje djela, ali i skladatelja, utječe na njezino prihvaćanje, a sve navedeno djeluje na emocionalno ispunjenje učenika. U tom smjeru govore i Lehmann, Sloboda, Woody (2007), koji ističu kako na dostizanje optimalne razine uzbuđenja utječu: prethodno stanje, glasnoća i tempo, strukturalne karakteristike djela, prikladnost glazbe u određenoj situaciji i idiosinkratički čimbenici, što

podrazumijeva slušateljevu osobnost i biografiju. Pri selekciji i odabiru glazbenih djela koje smatra relevantnim za glazbenu pouku učitelj bi se trebao voditi sljedećim pitanjima: Tko su sudionici glazbenog doživljaja (izvođači – slušatelji)? Tko su skladatelji općenito? Tko su skladatelji čije skladbe traju više od 100, 200, 300 godina? Što su i koje su to trajne vrijednosti? Ove su distinkcije važne jer već na početku osvještavamo slušanje kao proces: od skladatelja do izvođača prema slušatelju.

Glazbena djela mogu se slušati parcijalno i globalno, sa svrhom ilustracije nečega konkretnoga i/ili uživljavanja u glazbenu djelo. Za ilustraciju pojedinog fenomena mogu poslužiti brojni glazbeni isječci kojima će se zvučno demonstrirati određena pojava (parcijalno), ali isto tako valja posebnu pozornost posvetiti cjelokupnom djelu kojemu svrha neće biti izvlačenje jedne informacije iz konteksta, već oblikovanje stajališta u odnosu na spoznajne i emocionalne pretpostavke koje je djelo u potpunosti donijelo i iskazalo - glazbom (globalno). Da bi skladba bila prihvaćena i trajno usvojena, učenik treba percipirati njezin identitet, koji je moguće spoznati upoznavanjem glazbenog identiteta skladatelja i vremena u kojemu je živio. Isto tako da bi bila prihvaćena, treba joj dopustiti da samostalno progovori s onim svojstvima koji ju čine bezvremenskom i besprostornom, umjetničkom.

Metodički predložak spoznajno-emocionalnom pristupu slušanju glazbe

Jedno od važnijih pitanja pri ostvarivanju aktivnosti slušanja jest kako pridobiti učenikovu pažnju za aktivno slušanje glazbe. Aktivno slušanje glazbe počinje od doživljaja i nastavlja se prema spoznavanju i razumijevanju glazbenog djela. Učenik upoznaje glazbu uz pomoć glazbenih sastavnica, koje čine specifikum glazbenog djela te time stječe znanja o glazbi i razvija svoja umijeća. Prema novim (sa)znanjima, učenike je moguće voditi metodički isprobanim strategijama, od kojih je zadavanje zadataka za prepoznavanje glazbenih sastavnica jedna od standardnih. Ujedno to je i pomoć učenicima pri percepciji i recepciji glazbe te mogućnost da se isti glazbeni broj posluša više puta sagledavajući ga iz drugih perspektiva. Rojko (2005) ističe kako slušanje glazbe treba biti višekratno i aktivno te da se učenici već pri prvom slušanju trebaju aktivirati konkretnim zadacima. Pozorno pripremljeni i metodički vješto postavljeni zadaci omogućit će višekratno slušanje pojedine skladbe promatrajući je u drugom kontekstu, što će rezultirati boljim poznavanjem i razumijevanjem glazbe kod učenika.

Zadaci trebaju biti jasni i jednostavni, odnosno učenicima lako prepoznatljivi. Ovisno o uzrastu učenika usmjereni su na utvrđivanje naziva skladbe i imena skladatelja, tempa, dinamike, ugođaja i karaktera, zatim izvođača (instrumenti, glasovi, sastavi), glazbenog oblika, vrste, melodijskih i ritamskih specifičnosti i sl. Specifičnosti se ogledaju u: temi/melodiji, karakterističnom ritamskom obrascu, ponavljanjima, promjenama,

varijacijama oblika i sličnom. Pažljivo i precizno postavljeni zadaci, uz kratka potpitanja učitelja, vode učenike kroz slušanje glazbe i upoznaju ih s bitnim odlikama pojedinog djela.

Važno je napomenuti da - iako se zadaci u nastavi glazbene kulture odnose na sadržaje kojima se upoznaju glazbala, pjevački glasovi, solistički, komorni i skupni načini izvođenja glazbe, glazbeni oblici, instrumentalne, vokalne i vokalno-instrumentalne vrste, glazbeno-stilska razdoblja - primarni sadržaj čini jedinstveno umjetničko djelo koje pomaže učenicima u generiranju njihove opće i glazbene kulture.

Zadaci kojima će učitelj voditi proces obuhvatit će sve sastavnice do kojih učenici mogu sluhom doprijeti, pa tako i utvrđivanje glazbene strukture. Slušanje i analiza glazbe može započeti već s pjevanjem, kao najčešćim vidom glazbenog izražavanja u školi. Polazeći od pjesme koje učenici pjevaju analizira se njezina dvodijelna ili trodijelna struktura jer je to prvi segment koji učenici mogu uočiti i raščlaniti budući da im je pjesma poznata i doživljena. Veći dijelovi lakše se i brže uočavaju, pogotovo pri slušanju cjeline. Drugi segment koji mogu uočiti manji su dijelovi u svakom pojedinom dijelu (rečenice, periode), dok se u trećem segmentu usvajaju aspekti glazbene strukturiranosti na elementarnoj razini glazbenog govora (motiv, fraza). Isto tako, polazeći od djela koje se sluša, učenici će uočiti najprije glazbenu vrstu (simfonija, sonata, opera i sl.) te će u odnosu na veće oblikovne cjeline utvrđivati manje oblikovne cjeline. Prilikom slušanja glazbe poželjno je, osobito kod dužih skladbi, aktivno voditi učenike kroz glazbeni tijek postavljajući kratka pitanja i bilježeći natuknice na školsku ploču (učenici bilježe u kajdanci/bilježnici). Pri slušanju se na ploču ispisuje i shematski prikaz uočenih dijelova, prijelaza i sl. prema razini usvojenosti strukturnih elemenata. Moguće je vizualno prikazati oblikovnu strukturu (crtama, kvadratima, obojanim ploham, linijama, krivuljama i sl.).

Vezano za glazbenu strukturu, istaknut ćemo da je takvo izučavanje teže bez poznavanja (predodžbe) niza glazbenih pojmova: ritamskih, melodijskih, harmonijskih. Ipak, budući da se u osnovnoj školi pozornost koncentrira na ono što može biti jasno po sluhu, što se može objasniti na jednostavniji, konkretniji, zorniji način te na ono što može vizualno prikazati, apstraktne vremenske sljedove poželjno je prenijeti u konkretne prostorne prikaze. Pri tome također valja uzeti u obzir da su, načelno govoreći, prostorni elementi (visina tona, melodija, harmonija), primjereniji za vizualni prikaz, dok vremenski (ritam i općenito prikaz glazbenih oblika), izmiču vizualnosti (Radica, 2011a, 2011b).

Prilikom upoznavanja glazbenih struktura u predmetnoj nastavi glazbene kulture treba započeti s uočavanjem izrazitih, lako uočljivih karakteristika u tijeku skladbe i s učenjem pripadajućih pojmova, a onda se zamjećuju one karakteristike koje su (slušno)

teže uočljive. U tom smjeru predlažemo razvrstavanje glazbenih karakteristika *po stupnjevima*:

- *Zamjećivanje glazbenih karakteristika prvog stupnja* (jako uočljive): tiho – glasno (načelne oznake dinamike), brzo – sporo (najuočljivije oznake tempa), instrumentalno – vokalno (načelno raspoznavanje vrste ansambla, tj. izvođača), tutti – solo, solist – zbor, plesno – ne-plesno, ugođajne i karakterne osobitosti, pojedinačni instrumenti, vrste glasova (muški, ženski);
- *Zamjećivanje glazbenih karakteristika drugog stupnja* (malo teže zamjetljive): skupine instrumenata (gudači, puhači, instrumenti s tipkama, udaraljke), vrste glasova (podjela), instrumentalni i pjevački sastavi, glazbeni oblik, glazbena vrsta, uočavanje ponavljanja, varijacija i kontrasta;
- *Zamjećivanje glazbenih karakteristika trećeg stupnja*: decidiranije uočavanje različitih tipova glazbenih odsječaka - izlaganje teme, prijelazi (mostovi), kontrastni odsječci, reprizni odsječci, uvod, zaključak (sonatni oblik); dur – mol, modulacija – mutacija, promjena mjere, homofonija – polifonija (razlikovanje glazbene fature, tj. sloga).

Zadaci ne trebaju biti samo analitičkog karaktera, oni koji vode isključivo prema spoznaji. Kao uvod u slušanje poželjno je pjevnu temu otpjevati/odsvirati, reproducirati karakterističan ritam na instrumentima ritamskog instrumentarija, pratiti oblikovnu strukturu skladbe sviranjem ili plesom. Na taj način učenici će se aktivno uključiti u glazbeni tijek i doživjeti glazbu. Dodatna aktivnost (muziciranje) prije slušanja ili tijekom slušanja važna je jer stvara odnos prema onome što se sluša: utječe na koncentraciju učenika, povećava pozornost na glazbeno djelo, potiče interes za glazbu, upućuje na specifičnosti koje su u djelu izražene, omogućava aktivno sudjelovanje i muziciranje učenika. Također, učenicima bi trebalo pružiti mogućnost posebnog doživljaja slušanja određene skladbe s velikim slušalicama (ne preglasno), možda i zatvorenih očiju, radi postizanja osjećaja potpunog uranjanja u skladbu i izoliranja od okoline, uz zadavanje određenog zadatka.

Uz spoznajni pristup glazbenom djelu pozornost ćemo posvetiti i emocionalnom pristupu, koji možemo okarakterizirati jednim dijelom i senzomotoričkim, i osjetilnim, i imaginativnim.

Polazeći od konkretnog prema apstraktnom, možemo govoriti o nekoliko razina glazbenog doživljaja. Svrha je zapamtiti glazbene primjere, tj. njihovo trajno zadržavanje u glazbenoj memoriji. Radi se, zapravo, o sistematizaciji glazbenih djela iz uobičajenog slušalačkog općeobrazovnog programa, ali prema *razini njihove prijemčivosti*.

Prvu razinu obilježava glazba koja najlakše i najbrže nalazi put do slušatelja, tj. ona koja utječe na gibanje tijela, glazba naglašene ritmičnosti, glazba koja utječe prije svega na senzomotorički doživljaj. U umjetničkoj glazbi potrebno je pronaći primjere plesne glazbe, potaknuti djecu na plesanje ili na slobodan izraz pokretom. Također, mogu se pogledati i videosnimke baletnih točaka, bečkih novogodišnjih koncerata i sl. Kod ovakvih glazbenih primjera gotovo da nije potrebna učiteljeva intervencija ili poseban metodički postupak, budući da sa sigurnošću možemo računati na to da će glazba doprijeti do učenika¹. (Primjer: J. Brahms, *Mađarski ples* br. 5 u g-molu; J. Strauss, *Valceri*)

Drugoj razini glazbene prijemčivosti ili doživljaja pripada glazba koja nešto nedvosmisleno ili gotovo nedvosmisleno prikazuje, odnosno glazba koja, rekli bismo, ima izrazit slikovni potencijal pa donekle predstavlja i korak prema programnoj glazbi. Radi se o potrebi da se učenicima općenito prenese (početna) spoznaja da umjetnička glazba nešto govori i da nije tek ugoda u pozadini. Stoga je na spoznajnom putu od konkretnog prema apstraktnom, važno obratiti pažnju na, onoliko koliko je to učenicima moguće prepoznati, skladbe koje nešto deskriptivno prikazuju. Dakako, učenicima se takva glazba ne bi trebala prezentirati kao isključivo deskriptivni govor o nečem konkretnom, nego samo kao primjer da su skladatelji ponekad i doslovno nešto htjeli glazbom oslikati. Na ovoj razini namjera je umanjiti veliki jaz koji neminovno postoji između razina dječje spoznaje i apstraktnih dosega potrebnih da se dopre do umjetničke glazbe. Izbor skladbi, između ostalog, usredotočen je i na brojne skladbe koje su skladatelji posvetili djeci, a koje gotovo uvijek imaju jasne slikovne naslove (*Divlji jahač*, *Lutkina uspavanka*, i sl.) budući da su dobar putokaz odgoju slušanja. (Primjer: J. Haydn, *Andante* iz *Simfonije u D-duru, Ura*; M. Ravel, *Igra vode*, C. Debussy, *Dječji kutak*).

Na *trećoj razini* predstavljaju se skladbe koje imaju konkretne naslove, međutim predstavljaju udaljeniji prikaz konkretne slike i više su usmjerene na osjećaj, raspoloženje, jednu emociju koja se tijekom skladbe (uglavnom) ne mijenja. Ovdje se već radi o nešto starijim učenicima osnovne škole, tj. djeci koja već znaju razgovarati o nijansama osjećaja, pa se kod tumačenja ili pripreme za slušanje skladbe može ukazati na to da naznačeni naslov skladbe ima preneseno značenje i da predstavlja samo

¹ Novija neuroznanstvena istraživanja potvrđuju već utvrđenu spoznaju da je vremenski doživljaj glazbe povezan s funkcijama u malom mozgu, međutim putem autopsija, skeniranja mozga i analiza pojedinih slučajeva, prikupljeni su dokazi da je mali mozak uključen i u emocije, tj. „mali mozak sadržava brojne veze sa središtima emocija u mozgu - amigdalom, koja je uključena u pamćenje emotivnih doživljaja, i čeonim režnjem, dijelom mozga uključenim u planiranje i kontrolu poriva“ (Levitin, 2016, str. 169). Ova znanstvena potvrda u potpunosti opravdava ovdje naznačeni početak stvaranja emocionalnih veza s umjetničkom glazbom usmjeravanjem na ritmičnost i pokret.

putokaz prema prenošenju emocije. Važno je, u svakom slučaju, usredotočiti se na jednu emociju i povezati je s određenom skladbom, pronaći skladbu koja se učenicima najviše sviđa i preslušati je više puta. Osobito je važno usmjeriti se na učenike, ne toliko na naslove skladbi i skladatelje, promatrati njihove reakcije, dati im do znanja da je važan upravo njihov izbor, odnosno pružiti im mogućnost da od više odslušanih skladbi izaberu svoju. U ovoj će fazi odgoja slušanja svakako od velikog značaja biti i pjevanje/pamćenje melodijskog materijala, a valja napomenuti da kod izbora potencijalnih skladbi naglasak treba biti na skladbama iz razdoblja glazbenog romantizma, iako se mogu predstaviti i djela iz drugih glazbeno-stilskih razdoblja. (Primjer: A. Vivaldi, *Godišnja doba*, F. Chopin, *Nocturno*; P. I. Čajkovski: *Album za mlade*, *Slatko sanjarenje*; F. Chopin: *Revolucionarna etida*).

Na *četvrtoj razini* radi se, načelno, o skladbama apstraktnog naziva, iako nije isključeno da se one pojave i ranije: koncerti, simfonije, sonate, gudački kvarteti i sl. Zadatak je slušanja glazbe u ovoj fazi započeti prepoznavati glazbeni volumen, glazbu u (zamišljenom) prostoru, (pokretačku) energiju, usredotočiti učenike na rast i opadanje volumena, naviknuti ih na izraze kao što su: gradacija, degradacija, napetost, opuštanje, neutralizacija, rastakanje i sl., te sve pokušati i vizualno ocrtati na liniji koja predočuje vremenski protok. Riječ je o skladbama koje iznose cijelu dramu različitih osjećaja. Ne treba očekivati da će učenici sami primijetiti i okarakterizirati svaki dio skladbe. Prilikom slušanja mogu se usredotočiti samo na praćenje dviju glavnih tema, potom njihovih finijih distinkcija, uočavanja većih cjelina pa sve do zaključka da se radi o drami ljudskih osjećaja koji prolaze kroz različite faze, uspone i padove. Tijekom završnog slušanja mogu se na shematski prikaz dopisati i gore naznačeni opisi, sve s ciljem da se skladba doživi kao proces, kao materijal koji se najavljuje, propituje, gubi, raspada, ponovo uzdiže, dozrijeva s ciljem da učenikova pažnja ostane prisutna od početka do kraja skladbe. Međutim, izrazito je važno da se navedeni, uglavnom neutralni, opisi kod sljedećeg slušanja zamijene konkretnijim naznakama emocionalnih stanja tijekom skladbe; može se govoriti o osjećaju uznemirenosti, melankolije, trijumfa i slično. (Najbolji primjer: L. van Beethoven, *Simfonije*, *Sonate*, *Koncerti*). U ovoj je fazi važno upoznati skladatelja, saživjeti se s njegovim vremenom, osobnim i univerzalnim govorom.

Zaključak

Proces slušanja glazbe prema spoznajno-emocionalnom pristupu treba obuhvatiti temeljitu pripremu učitelja u stručnom i pedagoškom smislu s posebnim naglaskom na vješto i metodički ispravno vođenje procesa. Priprema učitelja uključuje detaljnu analizu i usmjerenje zadataka kojima će učenici doživjeti glazbu, uvidjeti njezinu strukturu, steći znanja i usavršiti svoja umijeća te, osobito važno, koji će omogućiti učenicima pomak u toleranciji i prihvaćanju umjetničke glazbe. U razgovoru učenika i učitelja nakon slušanja skladbe mogu se uočiti doživljaj djela kod učenika i razina poznavanja glazbenih sastavnica. Poznavanje glazbenog djela približit će učenika djelu i utjecati na prihvaćanje umjetničkog izraza kao kulturno-umjetničkog fenomena.

Suočavanje s glazbenim djelom kroz aktivno slušanje, pamćenje, razumijevanje i prihvaćanje skladbe omogućit će da učenikovo znanje postane operativno i značit će ispunjenje zadaća, svrhe i cilja nastave glazbene kulture: razvoj glazbenih kompetencija učenika, njegovo doživljavanje, razumijevanje i prihvaćanje umjetničke glazbe te oblikovanje njegovog kulturno-umjetničkog svjetonazora.

Literatura

- Adorno, Th. W. (1989). O problemu glazbene analize. *Zvuk*, 3, 29-40.
- Dalhaus, C. i Eggebrecht, H. H. (2009). *Što je glazba?* Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.
- De la Motte-Haber, H. (1999). *Psihologija glazbe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija u Sarajevu i Institut za muzikologiju.
- Gaggiolo, A. (2003). *Educazione musicale e nuove tecnologie*. Torino: EDT.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija: zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N. A. i Tarrant, M. (2003). Young People's Music in and out of School. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. i Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians – Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Levitin, D. (2016). *Mozak i muzika. Znanost o jednoj ljudskoj opsesiji*. Prijevod: Igor Buljan. Zagreb: Vuković & Runjić.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. i Miell, D. (2002). *Musical Identities*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Martinović, V. i Vidulin, S. (2015). Umjetnička glazba i oblikovanje kulturnoga identiteta učenika. *Školski vjesnik* 64(4), 573-588.
- Nastavni plan i program* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Prendergast, M., Gouzouasis, P., Leggo, C. i Irwin, R. L. (2009). A Haiku Suite: the Importance of Music Making in the Lives of Secondary School Students. *Music Education Research*, 11(3), 303-317.
- Radica, D. (2011a). *Ritamska komponenta glazbe 20. stoljeća*. Split: Umjetnička akademija u Splitu.
- Radica, D. (2011b). Uloga vizualne predodžbe glazbenog prostora i vremena u učenju i razumijevanju glazbe. U S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 2* (105-122). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Roberts, B. A. (1993). Musician: Towards a Model of Identity Construction and Maintenance by Music Education Students as Musicians. Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Rojko, P. (2005). Metodika glazbene nastave - praksa II. dio: slušanje glazbe. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek.
- Shapiro, L. E. (1998). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Stefanija, L. (2008). *Metode analize glazbe*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Vukasović, A. (1999). Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 129-148). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

COGNITIVE-EMOTIONAL APPROACH TO LISTENING TO MUSIC IN SCHOOL: A THEORETICAL STARTING POINT

Summary

The perception and reception of music are conditioned by the emotional, cognitive and psycho-physical states of a child, her/his age, development to date, music experience and preferences. The music the child listens to fulfil her/his life, social and expressive needs, which is not the case with the music presented in school. Children usually listen to and are introduced to art music during their music classes. Exposure to music and introduction to music literature in compulsory schools is done (for the most part) in a didactically accurate way, but is primarily focused on a piece of music and the students' cognitive knowledge. When it comes to knowing and accepting art music, indisputably questionable student competences call for a change in approach to the field at hand. The approach to listening to music must be primarily student-oriented, ultimately leading to the experience of, understanding and accepting music. This paper theoretically defines and proposes a new approach to

listening to music in schools, called the cognitive-emotional approach. The cognitive part includes being introduced to music and differentiating structural components of a piece of music, while the emotional part strives to make children accept art music as their own. The goal of listening to music in school, having the cognitive-emotional approach as its basis, is to shape students' cultural-artistic point of view and foster their aesthetical upbringing, consequently developing and improving students' music competence. The purpose of listening to music is seen through its final outcome: how a student experiences, understands and accepts art music. Within the context of the cognitive-emotional approach to music, a gradation is proposed with respect to detecting 1st, 2nd and 3rd-grade music features. During the introduction of musical structures in music classes, listening to music needs to begin with detecting significant, easily noticeable (acoustic-wise) features in the body of a composition and learning about the related terms. Once this learning stage is complete, less-easily detectable features are to follow. Apart from cognition, the emotional dimension is also very important, so the authors systematise four levels of music experience. The purpose of this is for students to remember music examples and keep them permanently in their music memory. Dealing with a piece of music through active listening, remembering, understanding and accepting a composition enables the student to turn knowledge into operational knowledge and impact the very process of shaping her/his system of culture and values.

Key words: approach, compulsory school, levels of experience, listening to music, gradation of music features.