

Primjena Koncerta za klavir u c-molu, op. 37, L. van Beethovena u nastavi Solfeggia, Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti

Rabak, Modi

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Academy of Music / Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:116:006733>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-23**



Repository / Repozitorij:

[Academy of Music University of Zagreb Digital Repository - DRMA](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
MUZIČKA AKADEMIJA
ODSJEK ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU I TAMBURE

akademska godina: 2023./2024.

MODI RABAK

**Primjena *Koncerta za klavir u c-molu,*
op. 37, L. van Beethovena u nastavi
Solfeggia, Glazbene kulture i Glazbene
umjetnosti**

DIPLOMSKI RAD

mentorica: dr. sc. Nikolina Matoš, doc.

komentor: mag. mus. Ivor Prajdić, asist.



ZAGREB, 2024.

UNIVERSITY OF ZAGREB
ACADEMY OF MUSIC
MUSIC PEDAGOGY AND TAMBURA DEPARTMENT

academic year: 2023./2024.

MODI RABAK

**Application of Beethoven's *Piano concerto*
in C minor, Op. 37 in the teaching of
Solfeggio, Music Culture and The Art of
Music**

GRADUATION THESIS

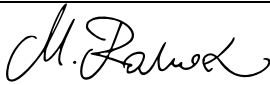
supervisor: Nikolina Matoš, assistant professor

co-supervisor: Ivor Prajdić, teaching assistant



ZAGREB, 2024

Prihvaćanje i prijava rada	
mentor/ica:	Nikolina Matoš, doc. dr. sc.
potpis:	
datum prijave:	

Izjava o autorstvu rada i suglasnost za javnu objavu	
Izjavljujem da sam jedini/a autor/ica diplomskoga rada pod naslovom (Primjena <i>Koncerta za klavir u c-molu</i> , op. 37, L. van Beethovena u nastavi <i>Solfeggia</i> , Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti) te da u navedenom radu nisu na nedozvoljeni način, bez pravilnog citiranja, korišteni dijelovi tuđih radova. Suglasan/na sam s javnom objavom rada.	
potpis:	
opaska:	papirnata kopija rada dostavljena je za pohranu knjižnici Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu

Obrana rada	
datum obrane:	23. rujna 2024.
mjesto:	Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu
članovi povjerenstva:	1. dr. sc. Nikolina Matoš, doc.
	2. mag. mus. Brigita Vilč, nasl. umj. sur.
	3. mag. mus. Ivor Prajdić, asist.

Sažetak

Koncert za klavir u c-molu, op. 37 Ludwiga van Beethovena predstavlja značajno djelo zapadnoeuropskog klasičnog glazbenog repertoara, stoga je odabran kao predmet istraživanja u svrhu pronalaska mogućnosti pedagoške primjene u nastavi *Solfeggia*, Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. Kao poseban izazov aktualne nastave glazbe općeobrazovnog sustava ističe se nezainteresiranost učenika za umjetničku glazbu, kao posljedica tradicionalnog monotonog načina poučavanja, zbog čega se kod primjene djela u radu nastoji ostvariti interdisciplinarni i multikulturalni pristup u skladu sa suvremenim obrazovnim težnjama. U nastavi *Solfeggia* utvrđene su brojne prednosti upotrebe glazbene literature naspram didaktičkih primjera pri usvajanju ritamskih i intonacijskih vještina pa se u radu tematizira primjenjivost različitih ulomaka *Koncerta* u nastavnim aktivnostima na osnovnoškolskoj razini. Vrijedne muzikološke i glazbenoteorijske spoznaje iz analitičkog dijela rada značajno su doprinijele odabiru sadržaja za primjenu *Koncerta*, bez čije bi detaljne obrade pedagoška primjena bilo kakve vrste bila gotovo nezamisliva.

Ključne riječi: L. van Beethoven, Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, koncert, *Solfeggio*.

Summary

Ludwig van Beethoven's Piano *Concerto in C minor*, Op. 37 represents an important work of the Western European classical music repertoire and was, therefore, chosen as the subject of research in order to find possibilities of its pedagogical application in the teaching of *Solfeggio*, Music Culture and The art of Music. As a consequence of traditional monotonous teaching, students' aversion to classical music stands out as a specific challenge of the current general education system. Therefore, when applying the *Concerto* in teaching, an interdisciplinary and multicultural approach is sought in accordance with modern educational aspirations. Regarding the teaching of *Solfeggio*, numerous advantages of using musical literature, in opposition to didactically composed exercises, were determined for the acquisition of rhythmic and intonation skills. Hence, the applicability of excerpts from the *Concerto* used in various teaching activities at the elementary level is one of the themes in this thesis. Valuable musicological and musical theoretical insights from the analytical part of the thesis significantly contributed to the selection of content for the application of the *Concerto*. Without such detailed analysis a pedagogical application of any kind would not be conceivable.

Key words: L. van Beethoven, concerto, Music Culture, *Solfeggio*, The Art of Music.

Sadržaj

1	Uvod	1
2	Nastava glazbe u Hrvatskoj	2
2.1	Glazbena kultura i Glazbena umjetnost	2
2.1.1	Uvod: Retrospektiva	2
2.1.2	Nastava glazbe u reformskim promjenama općeg odgojno-obrazovnog sustava 21. stoljeća....	2
2.1.3	Djelotvornost estetskog odgoja u kontekstu suvremenih pristupa poučavanju glazbe.....	8
2.2	<i>Solfeggio</i>	15
2.2.1	<i>Solfeggio</i> u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu	15
2.2.2	Prednosti upotrebe glazbene literature naspram didaktičkih primjera.....	16
2.2.3	Metode i postupci u nastavi <i>Solfeggia</i>	18
3	Ludwig van Beethoven, <i>Koncert za klavir u c-molu</i>, op. 37	24
3.1	Društveno-povijesni i kulturni kontekst	24
3.1.1	Biografski elementi L. van Beethovena važni za koncert.....	24
3.1.2	Povijesna uloga vrste koncerta i nastanak <i>Koncerta</i> op. 37.....	26
3.2	Primjena <i>Koncerta</i> kao cjeline u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti.....	31
3.3	<i>Allegro con brio</i>	34
3.3.1	Analiza	34
3.3.2	Pedagoška primjena	40
3.4	<i>Largo</i>	44
3.4.1	Analiza	44
3.4.2	Pedagoška primjena	46
3.5	<i>Rondo</i>	48
3.5.1	Analiza	48
3.5.2	Pedagoška primjena	52
4	Zaključak	56
5	Prilozi	
6	Literatura	

Popis tablica

Tablica 1: Razine vrednovanja glazbenog djela (Matoš, Čorić, 2018)

Tablica 2: Prikaz nastavnih metoda *Solfeggia*

Tablica 3: Sustavi intonacije

Tablica 4: Primjena *Koncerta* kao cjeline u nastavi GK i GU

Tablica 5: Formalni plan prvog stavka

Tablica 6: Primjena prvog stavka u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti

Tablica 7: Primjena trećeg stavka u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini.

Tablica 8: Formalni plan drugog stavka

Tablica 9: Primjena drugog stavka u nastavi Glazbene umjetnosti

Tablica 10: Primjena trećeg stavka u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini

Tablica 11: Formalni plan trećega stavka

Tablica 12: Primjena trećeg stavka u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti

Tablica 13: Primjena trećeg stavka u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini

Popis slika

Slika 1: Organizacija kurikuluma predmeta GK/GU (MZO, 2019; str. 10)

Slika 2: Značaj predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost (MZO, 2019)

Slika 3: Holistički pristup glazbenom djelu (Seletković i sur., 2016)

Slika 4: Razvoj kompetencija na predmetu *Solfeggio* (Matoš, 2018, str. 118)

Slika 5: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 1 (Plantinga, 1989)

Slika 6: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 2 (Plantinga, 1989)

Slika 7: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 2 (Plantinga, 1989)

Slika 8: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 3 (Plantinga, 1989)

Slika 9: Drugi stavak (takt 77-78); završna verzija (Plantinga, 1989)

Slika 10: Skice kadence prvog stavka, (Plantinga, 1989)

Slika 11: Osnovni materijal prve teme prvog stavka

Slika 12: Razvoj početnih motiva prve teme prvog stavka

Slika 13: Osnovni materijal druge teme prvog stavka (grupa gudača)

Slika 14: Osnovni materijal A-dijela drugog stavka

Slika 15: Materijal „b“ iz B-dijela drugog stavka

Slika 16: Tema A-dijela trećeg stavka

Slika 17: Završni dio teme A-dijela trećeg stavka neposredno prije solističke kadence

Slika 18: Tema B-dijela trećeg stavka

Slika 19: Tema C-dijela trećeg stavka

Popis priloga

Prilog 1: Legenda s kraticama

Prilog 2: Orkestralna partitura s oznakama primjene *Koncerta* op. 37 u nastavi Glazbene kulture (GK), Glazbene umjetnosti (GU) i *Solfeggia* (S)

1 Uvod

„Glazba je otkrivenje veće od sve mudrosti i filozofije.“

...“Čovjeka može oplemeniti, usrećiti i razviti ljubav
ne samo prema ljepoti, već i prema zajednici.“

- L. van Beethoven (Andreis, 1976)

Rad obrađuje *Koncert za klavir u c-molu*, op. 37 Ludwiga van Beethovena te istražuje potencijal djela za pedagošku primjenu u nastavi *Solfeggia*, Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. Ideja i odabir teme proizašli su s izbornog kolegija *Didaktičko-metodički pristup obradi glazbenog djela* u sklopu čije se projektne nastave tijekom zimskog semestra 2023. godine, suradnički provela muzikološka i teorijska obrada *Koncerta* op. 37, javno izlaganje na Muzičkoj akademiji u Zagrebu i odlazak na živu izvedbu djela u KD Vatroslava Lisinskog.

Nastavno na spomenuti projekt, ovaj rad oslikava put glazbenog pedagoga u pripremi nastavnih sadržaja za sve glazbeno-pedagoške predmete formalnog obrazovanja, u svrhu kompetencijskog osposobljavanja učenika za kvalitetno vrednovanje glazbenog djela, razvoja glazbenog ukusa i kritičkog mišljenja, uključivanja u glazbenu zajednicu te razvoja vještina specifičnih za nastavu *Solfeggia*. Uvodni metodički diskurs daje pogled u prošlost o nekadašnjim i aktualnim izazovima nastave glazbe u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu kao i uvid u znanstvene spoznaje domaćih i stranih istraživanja po pitanju tendencija suvremenog poučavanja glazbe. Središnji dio rada obuhvaća ključne muzikološke značajke o Beethovenovu vremenu, koncertu kao vrsti, uz zanimljivosti o nastanku *Koncerta* op. 37, dok teorijska analiza donosi detaljan uvid u formu pojedinih stavaka te utjecaj društveno-povijesnih zbivanja na stilsko-skladateljska obilježja djela. Kao sinteza metodičkih i analitičkih spoznaja, osmišljena je pedagoška primjena *Koncerta* u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, temeljena na nastavnim ishodima iz predmetnog kurikulumu (MZO, 2019), kao i primjena u nastavi *Solfeggia*, strukturirana prema nastavnim aktivnostima i tematskim sadržajima iz *Nastavnog plana i programa za osnovnu glazbenu školu* (MZO, 2006).

Cilj rada je ustanoviti razinu primjenjivosti Beethovenova *Koncerta* op. 37 u nastavi Glazbene kulture, Glazbene umjetnosti i *Solfeggia* osnovnoškolske razine, ispitati mogućnosti usklađivanja primjene sa suvremenim obrazovnim težnjama i prednosti upotrebe primjera iz glazbene literature u nastavi *Solfeggia*. Ostvarivost navedenih ciljeva, završna razmatranja i novoutvrđene spoznaje obrađuju se u zaključnom dijelu ovoga rada.

2 Nastava glazbe u Hrvatskoj

2.1 Glazbena kultura i Glazbena umjetnost

2.1.1 Uvod: Retrospektiva

Glazba je u općem odgoju i obrazovanju oduvijek bila prisutna kao sredstvo odgoja, no ideje poučavanja glazbe gdje je ona i cilj, a ne samo sredstvo začete su tek krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Uz razne reforme i nova otkrića na području glazbene pedagogije, u drugoj polovici 20. stoljeća veliku prekretnicu donosi mogućnost elektroničkog reproduciranja zvuka što je bio temelj za novu nastavnu aktivnost – slušanje glazbe. Osim slušanja glazbe, ključne aktivnosti pri razvoju kritičkog mišljenja i glazbenog ukusa učenika – danas glavnih ciljeva nastave glazbe – na putu k razumijevanju glazbe neizostavno je i poznavanje njezine povijesti (Rojko, 1996).

Još i prije Drugog svjetskog rata, nastava glazbe u općeobrazovnim osnovnim i srednjim školama svodila se uglavnom na pjevanje po sluhu, a kasnije na pojednostavljeno glazbeno opismenjavanje u manirama *Solfeggia* i teorije glazbe te aktivno muziciranje (Rojko, 1996). Razvojem elektronike omogućeno je i slušanje glazbe na nastavi, što je europske glazbene pedagoge u drugoj polovici 20. stoljeća potaklo na progresivna promišljanja o nastavi glazbe, koja slušni odgoj postavlja kao prioritet i temeljno sredstvo za kulturno oplemenjivanje učenika (Rojko, 2012). Tadašnja pedagoška dostignuća nažalost nisu dopirala do naših prostora na kojima su se prakse „prividne glazbene pismenosti“ i aktivnog muziciranja u osnovnoj školi te praksa glazbenog historicizma, odnosno verbalizma u srednjoj školi zadržale kao cilj nastave glazbe sve do kraja stoljeća, pa čak i kasnije.

2.1.2 Nastava glazbe u reformskim promjenama općeg odgojno-obrazovnog sustava 21. stoljeća

Slijedom cjelovitih društvenih promjena u Hrvatskoj, početak 21. stoljeća označava i reformski period odgojno-obrazovnog sustava. Proces reforme obilježen je postupnim uvođenjem kurikulumske pristupa kroz *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* – HNOS

(MZOŠ, 2005), a zatim i *Nacionalni okvirni kurikulum – NOK* (MZOŠ, 2010). Za razliku od prijašnjeg razdoblja koje Matoš (2018) naziva “nekurikulumskim”, u duhu drugačijeg shvaćanja i strukturiranja sveobuhvatnog odgojno-obrazovnog procesa, pomak hrvatskog školskog sustava ogleda se u rasterećenju nastavnih sadržaja, kao i fokusu na ishode učenja, odnosno razvoju generičkih kompetencija¹.

Kurikulumskom pristupu priklonila se i nastava glazbe u okviru predmeta Glazbene kulture na osnovnoškolskoj razini, odnosno Glazbene umjetnosti na srednjoškolskoj razini. Tijekom reforme s početka stoljeća redefinirali su se ciljevi nastave glazbe i aktualizirali sadržaji, s naglaskom na estetski odgoj učenika. Promijenio se i sam pogled na nastavu glazbe u didaktičko-metodičkom smislu te ju se u pedagoškom diskursu počelo tumačiti iz znanstvene perspektive, što je pridonijelo boljitku glazbeno-pedagoške djelatnosti u Hrvatskoj (Matoš, 2018).

Iako se bave istim područjem, predmeti Glazbena kultura i Glazbena umjetnost dugi su niz godina bili sadržajno nepovezani, a i sam njihov razvoj tekao je odvojeno. Tako se nastava Glazbene kulture nizom promjena od prvih godina 21. stoljeća profilirala kao zaokružena cjelina s otvorenošću programa koji je realiziran donošenjem *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu* 2006. godine u okviru HNOS-a (Šojko, 2016). Nakon dugogodišnje primjene integracijskog modela kada su aktivnosti poput glazbenog opismenjivanja i aktivnog muziciranja bile same sebi svrha, otvoreni model nastave glazbe u središte postavlja slušanje i upoznavanje glazbe – jedinu aktivnost koja omogućava “pravi estetski odgoj”, a sve su ostale aktivnosti (poput glazbenih igara, pjevanja i plesanja) rekreativnog tipa i nastavnik ih koncipira po želji (Rojko, 2012).

Dok se nastava Glazbene kulture kroz otvoreni model sve više približavala modernim kurikularnim načelima usmjerenima na stjecanje kompetencija, nastava

¹ Generičke kompetencije odnose se na prenosive vještine (engl. *transferable skills*) i vještine zapošljivosti (engl. *employability skills*). To su opće, zajedničke i transdisciplinarne kompetencije koje nisu striktno vezane uz određeno područje, već su potrebne u širem spektru poslova i situacija. Među ostalim, u generičke kompetencije ubrajaju se: sposobnost kritičkog mišljenja, preuzimanje inicijative, uporaba digitalnih alata, rješavanje problema i suradnički rad (Matoš, 2018).

Glazbene umjetnosti u gimnazijama izvodi se tradicionalno, u manirama zatvorenog kurikuluma, s usmjerenošću na povijesne činjenice o glazbi. Nakon donošenja *Nastavnog programa za gimnazije: Glazbena umjetnost* 1994. godine, nije se mijenjala više od dva desetljeća (Matoš, Čorić, 2018). Tradicionalno poučavanje Glazbene umjetnosti kao kratke rekapitulacije povijesti glazbe okarakterizirano je dijakronijskim modelom – modelom kronološkog tipa (Rojko, 2001).

Dijakronijski model općeprihvaćen je radi mogućnosti lakog sastavljanja programa, kao i njegove provedbe budući da je nastavnicima jedini zadatak pratiti kronološki tijek nastavnih sadržaja uz poštivanje njihova intenziteta. To uvelike olakšava pripremu nastavnika i omogućava da se gradivo “ispredaje” iz knjige. Upravo tu leži svojevrsna zamka dijakronijskog modela, a ta je da se radi velike opsežnosti gradiva, nastava najčešće svodi na frontalni oblik rada, odnosno verbalizam (Rojko, 2001).

Nastavnici su fokusirani na prenošenje povijesnih sadržaja, a upoznavanje glazbe temeljem slušanja, odnosno usmjeravanje učenika na stjecanje kompetencija percepcije i recepcije umjetničkog djela, što se zahtijeva u NOK-u iz 2011., biva zanemarenim (Šojko, 2018). Rojko (2001) smatra da svođenje nastave Glazbene umjetnosti na historicizam nije izravna posljedica dijakronijskog modela, već nastavnikova stila rada koji funkcionira po principu “metode vlastite kože” te nejasnoga cilja samoga predmeta. Kao rješenje problema monotone nastave, odnosno napuštanje postojećeg verbalizma, Rojko (2001) predlaže uvođenje sinkronijskog modela koji nudi mogućnosti za kreativniju nastavu.

Sinkronijski model poučavanja u središte postavlja glazbu samu, povrh povijesnih činjenica, a s obzirom na fleksibilnost, odnosno jednostavnu prilagodbu modela, nastavne je sadržaje moguće djelomično podrediti interesima učenika. Glazba, njeni pojavnici i skladatelji se iz povijesnog konteksta prebacuju u sadašnji trenutak te se pri određenoj nastavnoj jedinici sinkroniziraju i obrađuju u cjelini (Šojko, 2018). Istovremena obrada glazbe različitih povijesnih konteksta najprije se ostvaruje slušanjem, a tek posljedično nastupa verbalizam – objašnjenje i razgovor s učenicima (Rojko, 2001).

Proces poučavanja temeljem sinkronijskog modela provodi se u tri faze: učenici najprije usvajaju glazbenu terminologiju sastavnica glazbenog djela i elemenata glazbenih oblika koja će im biti potrebna za središnji dio programa – upoznavanje pojavnih oblika glazbe. Učenici pritom upoznaju što veći broj vrijednih glazbenih djela obradom glazbenih vrsta poput sonate, koncerta, simfonije, suite itd. Završni dio modela donosi kratku “šetnju kroz povijest”, odnosno kronološko smještanje upoznatih glazbenih sadržaja kroz slušanje glazbe i razgovor (Rojko, 2001).

Model kao takav omogućava da se sadržaji obrađuju u trenutku kada su učenici kompetitivno spremni, odnosno kada je usvojenost početnih pojmova na prikladnoj razini za daljnje učenje, čime se ostvaruje suvremena težnja usmjeravanja nastave na učenike uz prilagodbu sadržaja. Istraživanje i usporedba sinkronijskog i dijakronijskog modela unutar dvogodišnjeg nastavnog programa Glazbene umjetnosti za matematičku gimnaziju koje provodi Šojko (2010) pokazuje da su učenici koji su učili po sinkronijskom modelu ostvarili bolji uspjeh u stjecanju glazbenih znanja od učenika koji su učili po dijakronijskom modelu. Također, zahvaljujući sinkronijskom modelu učenici su uspostavili pozitivne stavove prema predmetu i shvatili njegov značaj unutar njihova kulturno-umjetničkog života, što nije bio slučaj kod grupe učenika koja je radila po dijakronijskom modelu.

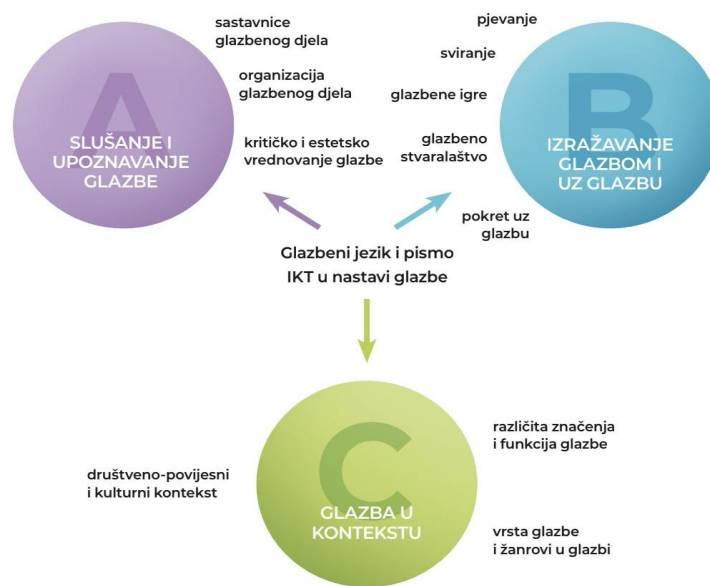
Ipak, Dobrota i Kovačević (2007) uviđaju manu sinkronijskog modela u smislu ograničenosti glazbenog repertoara, budući da je prema svojem ustrojstvu orijentiran isključivo na elemente svojstvene srednjoeuropskoj klasičnoj glazbi. Ta se ograničenost kosi sa suvremenim težnjama interkulturalnog načela – uključivanja multikulturalnih sadržaja i poticanje jednakosti u procesu poučavanja. Također, program sinkronijskog modela znatno je teže osmisliti od dijakronijskog te je za njegovo sastavljanje neizostavan timski rad (Rojko, 2001).

Interkulturalnost i sinkroničnost samo su neka od načela istaknutih u sklopu *Prijedloga Nacionalnog kurikulumu nastavnoga predmeta Glazbena kultura/Glazbena umjetnost* (MZO, 2016), proizašlog iz cjelovite kurikularne reforme *Škola za život*. Nakon njegove eksperimentalne provedbe školske godine 2018./2019., 2019./2020. godine se u sve

škole uvodi i aktualni *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost* (MZO, 2019). Načinjen je u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama, što se ogleda u otvorenosti, odnosno fleksibilnosti programa, poticanju didaktičko-metodičkog pluralizma, istraživačkom, projektnom i individualiziranom učenju te nužnosti primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Prema načelu sinkroničnosti, *Kurikulum* u središte postavlja glazbu koja se promatra iz različitih aspekata. Nije osuđena samo na povijesni kontekst, štoviše, u prvom planu je susret učenika s glazbom različitih stilova, pravaca i žanrova, iz kojeg posljedično proizlaze verbalne informacije. Iz navedenog proizlazi i sama organizacija *Kurikuluma predmeta Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti*, koji je strukturiran pomoću triju različitih domena: *Slušanje i upoznavanje glazbe*, *Izražavanje glazbom i uz glazbu* i *Glazba u kontekstu* (slika 1).

Slika 1: Organizacija kurikuluma predmeta GK/GU (MZO, 2019; str. 10)



Domene su prisutne unutar čitave odgojno-obrazovne vertikale, međusobno se nadopunjuju, dok udio njihove zastupljenosti ovisi o razini pojedinog ciklusa. Domena A odnosi se na upoznavanje glazbe putem audiozapisa i videozapisa, aktivno slušanje te moguće neposredne susrete s glazbom. Prema domeni B, učenici glazbu doživljavaju kroz glazbene aktivnosti, pomoću kojih razvijaju glazbene sposobnosti i kreativnost. Kao

nadopuna domeni A i B, domena C upućuje učenike na praćenje razvoja, uloge i utjecaja glazbene umjetnosti na društvo te povezivanje glazbene umjetnosti s ostalim umjetnostima.

Domena C prožima se s domenama A i B, u manjoj ili većoj količini, s obzirom na odgojno-obrazovni ciklus. Prema tome se u osnovnoj školi (1., 2. i 3. ciklusu) *Glazba u kontekstu* realizira u okviru *Slušanja i upoznavanja glazbe* te *Izražavanja glazbom i uz glazbu*. U srednjoj školi (4. i 5. ciklusu), *Slušanje i upoznavanje glazbe* i *Glazba u kontekstu* postaju komplementarne domene koje, uz glazbene, obuhvaćaju i muzikološke sadržaje.

Nastavnik tijekom nastavne godine ima mogućnost prilagoditi zastupljenost domena prema interesima i željama učenika. Upravo u tome se i ogleda otvorenost po pitanju organizacije *Kurikuluma*, koja podrazumijeva slobodu pri odabiru i oblikovanju nastavnih sadržaja te primjenu različitih metoda poučavanja i pristupa vrednovanju, a sve u službi zadovoljavanja postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda. Domene i ishodi predmeta Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti međusobno su povezani i nadopunjuju se, što svjedoči o integrativnom oblikovanju *Kurikuluma*.

Ishodi učenja i poučavanja predstavljaju tvrdnje o razini znanja, sposobnosti i mogućnosti vrednovanja od strane učenika, kao rezultat procesa učenja. U okviru *Kurikuluma predmeta Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti*, ishodi učenja planirani su na način da “omogućuju kontinuirani razvoj i nadogradnju specifično-glazbenih i generičkih kompetencija učenika” (MZO, 2019). Slijedom navedenog, postizanjem ishoda u sklopu različitih ciklusa učenja, učenici stječu znanja, vještine i sposobnosti koje se prožimaju kroz čitavu odgojno-obrazovnu vertikalnu.

U predmetnom kurikulumu, ishodi učenja i poučavanja označavaju se prema tome odnose li se na: osnovnu (OŠ) ili srednju školu (SŠ); Glazbenu kulturu (GK) ili Glazbenu umjetnost (GU); A, B ili C domenu, čemu se pridodaje prva brojka s obzirom na razred u kojem se ostvaruju te druga brojka s obzirom na redoslijed ishoda unutar domene u pojedinom razredu. Dok su za osnovnu školu ishodi, obavezni i preporučeni nastavni sadržaji uz izborne teme, definirani za svaki pojedini razred, za srednju su školu pisani sveobuhvatno, na razini svih razreda. Time je omogućena sloboda pri odabiru modela rada,

sinkronijskog ili dijakronijskog, temeljem kojih će se ishodi razlikovati po pojedinim godinama učenja.

Kurikularna reforma *Škola za život* donijela je evidentan iskorak po pitanju shvaćanja i strukturiranja odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj. Iako su u kontekstu nastave glazbe razne težnje i zamisli suvremenog pristupa poučavanju prisutne još od početka 21. stoljeća, tek su donošenjem *Kurikuluma predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost* uistinu objedinjene i konkretizirane ideje o otvorenom kurikulumu usmjerenom na učenika, nastavnika, zajednicu i društvo. Sukladno tomu, od nastave glazbe unutar općeg odgojno-obrazovnog sustava očekuje se “odmak od frontalnog načina poučavanja i priklanjanje aktivnom učenju, istraživačkoj i projektnoj nastavi te uporabi multimedijskog i interdisciplinarnog pristupa, pa sve do vrednovanja obrazovnih ishoda i odmaka prema provjeri usvojenosti znanja i poznavanja glazbene literature kroz kreativne, a ponekad i alternativne načine evaluacije” (Šojko, 2018).

2.1.3 Djelotvornost estetskog odgoja u kontekstu suvremenih pristupa poučavanju glazbe

Niz reformi, koje su obilježile dosadašnji hrvatski odgojno-obrazovni sustav tijekom 21. stoljeća, ukazale su na nužnost njegova usklađivanja sa zahtjevima suvremenih obrazovnih težnji, pri čemu bi učenik trebao biti postavljen u središte odgojno-obrazovnog procesa (Senjan, 2017). Slijedom toga, u nastavi glazbe naglasak je stavljen na estetski odgoj učenika, koji bi trebao odgovarati nastojanjima o formiranju njihova glazbenoga ukusa te kritičkog mišljenja. Ipak, u nastavi glazbe evidentan je nesklad između “tradicionalnog obrazovnog nasljeđa” i suvremenih obrazovnih težnji po pitanju metoda i oblika rada te nesuglasja nastavnih sadržaja s glazbenim preferencijama učenika (Šojko, 2018).

Relevantna istraživanja hrvatskih glazbenih pedagoga detektiraju niz problema nastave glazbe u općem odgojno-obrazovnom sustavu, posebice kod nastave Glazbene umjetnosti, a odnose se na nastavne sadržaje, metode i strategije poučavanja te uvjete održavanja nastave. Ustanovljeno je da se nastava često odvija rutinski, usmenim izlaganjem

nastavnika te prepisivanjem učenika s ploče ili iz udžbenika, čiji sadržaj ne daju mogućnosti za upoznavanje glazbe koju učenici slušaju u slobodno vrijeme. Učenici su nezainteresirani za klasičnu glazbu² jer nemaju razvijene sposobnosti za aktivno slušanje glazbe, a slaba motiviranost za nastavne sadržaje rezultira time da mali postotak učenika odlazi u kazalište i na koncerte umjetničke glazbe. Nastavnici navode kako su prostorije za održavanje nastave neodgovarajuće radi nedostatka nastavnih pomagala što dovodi do rijetke upotrebe IKT-a, problema u održavanju discipline, a u konačnici i nepoticajne radne okoline pri čemu se nastava glazbe premalo cijeni od strane učenika i kolega (Senjan, 2017).

Šojko (2018) istraživanjem mišljenja nastavnika o realizaciji nastave GK i GU konstatira kako nastavnici podržavaju težnje aktualnog predmetnog kurikuluma u vidu usmjerenja nastave prema utvrđenim kompetencijama i ishodima, prepoznaju vrijednost najvažnije aktivnosti – slušanja glazbe – te pokazuju voljnost za prevladavanje izazova u koncipiranju kreativnije nastave. Unatoč tomu, rezultati istraživanja također utvrđuju kako nastavnici nisu otvoreni kurikulumskom strukturiranju nastave u elementima koji se odnose na individualizaciju sadržaja i prilagođavanja nastavnih sadržaja glazbenim preferencijama učenika, a nastavu i dalje primarno provode frontalnim oblikom rada. Slijedom navedenog dovodi se u pitanje djelotvornost, kao i sam značaj toliko priželjkivanog estetskog odgoja učenika.

Rojko (2012) estetski odgoj definira kao percepciju i recepciju estetski vrijedne glazbe, odnosno objektivno znanje o glazbi koje omogućava subjektivan glazbeni ukus te kritičko mišljenje učenika kao aktivnog i značajnog člana u kulturnoj i umjetničkoj društvenoj sferi. Autor smatra da u nastavi glazbe naglasak treba biti na njegovanju klasične glazbe jer je ugrožena po pitanju svog opstanka u kulturi. Smatra da je tradicijsku glazbu³ dovoljno upoznati na razini informacije, a da bi popularnoj glazbi⁴ trebalo pridavati

² Klasična ili umjetnička glazba sveobuhvatan je termin za glazbu zapadnoeuropske kulture i označava glazbu trajne vrijednosti, nasuprot površnoj i prolaznoj glazbi (Kennedy, 1996).

³ Tradicijska glazba označava glazbu koja je kroz mnoge generacije podvrgnuta procesu oblikovanja usmenom predajom. Nastala je kao proizvod evolucije i ovisi o okolnostima kontinuiteta – veze sadašnjosti s prošlošću, varijacije (koja izvire iz stvarateljskog nagona pojedinca ili grupe) i selekcije – odabira od strane zajednice koja određuje oblik u kojem će narodna glazba preživjeti. (Karpeles, 1955).

⁴ Popularna glazba sveobuhvatan je naziv za popularne žanrove koji su za razliku od tradicijske ili umjetničke glazbe prvenstveno okrenuti tržištu, stoga su usko povezani s masovnom kulturom (Gall, 2004).

najmanje značaja od svih ostalih vrsti glazbe upravo zato što je učenicima najpoznatija (Rojko, 2012).

Seletković, Šimunović i Matoš (2016) snažno se protive tzv. “estetskom formalizmu”, odnosno “agresivnom kultiviranju i tobožnjem odgoju kompetentnog glazbenog recipijenta putem naše (čitaj klasične) glazbe”, u okviru tradicionalne nastave glazbe. Ističu kako se, unatoč tomu što se popularna, odnosno zabavna glazba u tradicionalnoj nastavi izbjegava pod izlikom da učenike nije potrebno učiti njihovoj glazbi, u suvremenom svijetu klasična, tradicijska i popularna glazba drže jedna uz drugu. Podržavaju nešto suvremeniji pristup poučavanja, proizašao iz *praksijalne filozofije*, koja ne ostaje samo na “visokoj umjetnosti”, nego potiče pluralizam žanrova i glazbenih aktivnosti, shvaćajući glazbu kao oblik djelovanja u širem kulturnom i društveno-povijesnom kontekstu.

Begić i Šulentić Begić (2017) ističu kako je poznavanje tradicijske glazbe neizostavan dio u izgradnji kulturnog identiteta učenika jer ona ne pripada samo prošlosti, već je inkorporirana i u suvremeni izraz pripadnika određene kulture. Stoga je zadatak suvremene škole izgradnja i očuvanje učenikova vlastita i nacionalnog kulturnog identiteta, kao i vrednovanje kulturne baštine nama bliskih, srednjoeuropskih naroda. Upoznavanjem glazbe različitih kultura, učenici razvijaju interkulturalne kompetencije prijeko potrebne u današnjem globalizirajućem svijetu, pri čemu u izgradnji idealnog čovjeka, odgojno-obrazovni sadržaji trebaju biti ne samo nacionalna kulturna dobra, nego i globalna kulturna dobra jer “jedino takvim obrazovanjem učenici mogu postati graditelji mostova prema pripadnicima drugih kultura” (Matoš, 2013).

Glazbeni ukus uvjetovan je vremenom unutar kojeg se razvija i nasuprot nekadašnjem nedostatku informacija, danas poseban izazov predstavlja široka dostupnost sadržaja, pri čemu masovni mediji često upotrebljavaju dekontekstualiziranu glazbu kao kulisu, pasivan efekt (Seletković i sur., 2016). Budući da su glazbene preferencije povezane s osobinama ličnosti (Reić Ercegovac, Dobrota, 2016), a mladi se u procesu odrastanja najviše poistovjećuju s njima najpoznatijom, popularnom, posebice zabavnom glazbom, važno je promicati “zdrave kriterije” – “snagu originalnosti i neovisnosti, naspram klišeja i

repetitivnosti”. Pri vrednovanju različitih žanrova potrebno je primjenjivati pristup koji se koristi kod umjetničke (klasične glazbe), gdje se cijeni originalnost i autonomija, te deskriptivnost; izdvajanje zajedničkih značajki stilova, kao i diskurzivnost; osobine i različitosti kontekstualnog okruženja (Seletković i sur., 2016).

S obzirom da su učenici prema svojim glazbenim preferencijama skloniji drugim glazbenim žanrovima, Vidulin i Radica (2017) prihvaćanje umjetničke (klasične) glazbe vide kao proces unutar čitave odgojno-obrazovne vertikale. Smatraju da se prag tolerancije prema umjetničkoj glazbi može pomaknuti na bolje ukoliko se tradicionalno upoznavanje glazbene literature, usmjereno na sastavnice glazbenog djela, preusmjeri na učenike i prilagodi s obzirom na njihove kompetencije u vidu poznavanja, prihvaćanja i razumijevanja umjetničke glazbe. Također, upozoravaju na preveliku orijentaciju odgojno-obrazovnog sustava na kognitivno područje, a premalu na emotivno te naglašavaju važnost implementacije spoznajno-emocionalnog doživljaja glazbe kod slušanja glazbe – najvažnije aktivnosti nastave glazbe.

Klasična glazba izrazito pogoduje čovjekovoj osjetilnoj percepciji budući da karakteristike umjetničkog djela poput složenosti, novosti, nesigurnosti i konflikta, te proces njihove kognitivne diskriminacije izaziva različita afektivna stanja, odnosno različite razine pobuđenosti (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016). Tvorci praksijalne filozofije, Elliot i Silvermann (2015), razumijevanje vrijednosti tijekom slušanja tumače kao formu mišljenja i znanja, budući da je čovjekov slušni dojam uvjetovan ravnotežom njegovih glazbenih sposobnosti. Prema autorima, najveće zadovoljstvo pri slušanju nastupit će u onom trenutku kada se razina glazbenog razumijevanja izjednači s ukupnim izazovom, koji će zatim izazvati razumijevanje odslušane izvedbe i doživljaj slušatelja u kontekstu sreće ili ugone (Elliot i Silvermann, 2015, prema Senjan, 2017).

U današnje vrijeme, kada je razvoj auditivnih sposobnosti naspram vizualnih podražaja stavljen u drugi plan, kvalitetno i aktivno vođeno slušanje glazbe u nastavi može imati zamjetnu ulogu (Rojko, 1996). Matoš i Čorić (2018) vrednovanje glazbenog djela određuju kao višeslojnu kompetenciju potrebnu u izgradnji čovjekova glazbenog identiteta,

koja uključuje percepciju i recepciju, ali pridodaje i elemente znanja koji doprinose razumijevanju različitih pojava konteksta i uvjeta glazbe. U istraživanju ovog područja autorice definiraju pet razina vrednovanja glazbenog djela: *afektivno, asocijativno, analitičko, kontekstualno i sintetičko/holističko* (tablica 1), čija se nadogradnja odvija spiralno na svim razinama učenja, a za učenika ima: “kognitivni, gnoseološki⁵, psihološki, estetski i društveno-kulturni značaj” (Matoš, Čorić, 2018).

Današnja nastava glazbe, kao sastavni dio općeobrazovnih programa, svrhu pronalazi u formiranju kulturnog identiteta učenika, utemeljenom na kulturnim iskustvima, vjerovanjima i stavovima (Seletković i sur., 2016), odnosno “glazbeno-kulturne pismenosti u najširem mogućem smislu” (Matoš, 2018), koja je potrebna svakom čovjeku te značajno utječe na kvalitetu života u psihološkom, emocionalnom i socijalnom pogledu (slika 2). Svjesnost o vlastitom identitetu važna je radi osjećaja pripadnosti vlastitoj kulturi i zajednici, širim zajednicama, kao i pripadnosti čovječanstvu u cjelini (prema Matoš, 2013). Čovjekova stvarnost definirana je postojanjem unutar zajednice; kultura unutar koje živi i djeluje oblikuje njegovu percepciju svijeta, samopoimanje i spoznaju vlastitih sposobnosti (Matoš, 2013).

Slika 2: Značaj predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost (MZO, 2019)



⁵ Gnoseologija ili teorija spoznaje filozofska je disciplina koja ispituje mogućnosti istinite spoznaje (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013-2024).

Tablica 1: Razine vrednovanja glazbenog djela (Matoš, Čorić, 2018)

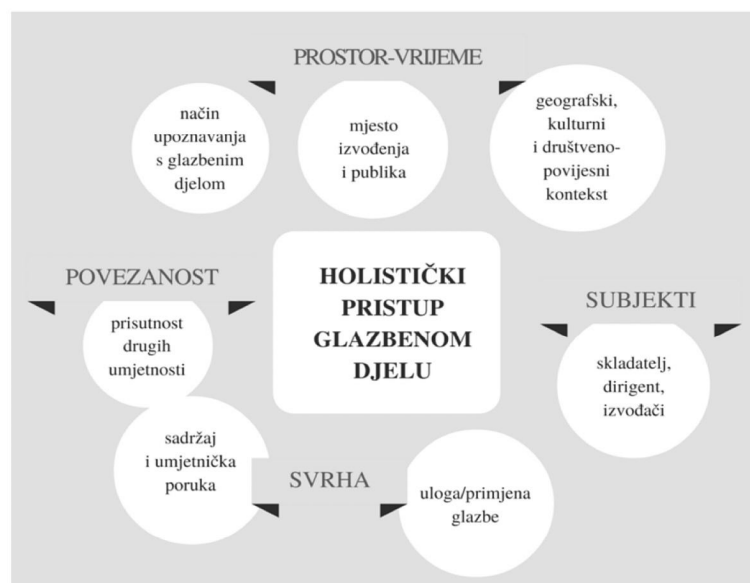
Afektivno vrednovanje	<ul style="list-style-type: none"> → emocije, nesusjesne reakcije → poticanje osvještavanja i izražavanja emocija → povezivanje glazbe s ostalim predmetima kurikuluma → subjektivan doživljaj glazbe povezivati s objektivnim glazbenim obilježjima
Asocijativno vrednovanje	<ul style="list-style-type: none"> → svjesno opažanje glazbenih sastavnica → povezivanje vlastitih reakcija na glazbu s ugođajem glazbenog djela
Analitičko vrednovanje	<ul style="list-style-type: none"> → aktivno slušanje i prepoznavanje glazbenih sastavnica, zvukovnih boja, formi i tekstura → višekratno slušanje glazbe: aktivno (svjesna opažanja obilježja glazbe), ilustracijsko (opažanje određenih obilježja glazbe) i cjelovito
Kontekstualno vrednovanje	<ul style="list-style-type: none"> → evaluacija glazbenog djela u okviru stilskega razdoblja, vrste ili žanra, opusa određenog skladatelja, određene zemlje/regije i sl. → interdisciplinarnost: povezivanje glazbe i ostalih područja znanosti i umjetnosti → proširivanje glazbenog repertoara na klasičnu, tradicijsku i popularnu glazbu
Sinetetičko (holističko) vrednovanje	<ul style="list-style-type: none"> → spajanje svih prethodnih faza; evaluacija glazbenog djela na najvišoj mogućoj razini, bitna komponenta je prosuđivanje glazbe izvedbe → usporedba različitih izvedbi istog glazbenog djela

Formiranje kulturnog identiteta proizlazi iz estetskog odgoja učenika, a djelotvornost estetskog odgoja, prema domaćim i inozemnim istraživačima, uvjetuje svjesnost o zastupljenosti čimbenika koji izravno utječu na glazbeno-kulturni razvoj učenika, poput: obitelji, društva, medija, suvremene tehnologije i dostupnosti informacija (Senjan, 2017). Konstruktivisti obrazovanju zamjeraju što učenik iskustva stečena izvan škole nije u mogućnosti u njoj upotrijebiti, odnosno da ono što je naučio u školi nije u mogućnosti upotrijebiti u svakodnevnom životu. Nastavno na konstruktivističke ideje

učenja, utemeljitelj socijalnog konstruktivizma, Vygotsky, smatra da učenje ne podrazumijeva samo nizanje novih znanja, nego proces implementacije učenika u zajednicu znanja (Šojko, 2016).

Prilikom upoznavanja glazbenih djela koncept formiranja nastave glazbe trebao bi se ostvariti holističkim pristupom te u tom smislu obuhvatiti *subjekte, svrhu, povezanost i prostor i vrijeme*. Dakle, suvremeni pristupu učenju i poučavanju nastave glazbe temelji se na kontekstualizaciji glazbe, odnosno umjetnosti. Polazna je točka samo glazbeno djelo i njegov spoznajno-emocionalni doživljaj, dok uočavanje prvenstveno društveno-kulturnih i povijesnih konteksta, omogućava “istinski doživljaj, potpuno razumijevanje i utemeljeno vrednovanje glazbeno-umjetničkog stvaralaštva, a to predstavlja jedan od najvažnijih ciljeva nastave” (Seletković i sur. 2016).

Slika 3: Holistički pristup glazbenom djelu (Seletković i sur., 2016)



Uzimajući u obzir sve dosadašnje spoznaje, cilj ovoga rada je na primjeru Beethovenova *Koncerta za klavir u c-molu, op. 37* izraditi pedagošku primjenu namijenjenu nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, vodeći se postavljenim ishodima iz predmetnog kurikulumu te interdisciplinarnim pristupom, odnosno povezivanjem sadržaja s međupredmetnim temama uz kontekstualizaciju sadržaja.

2.2 *Solfeggio*

2.2.1 *Solfeggio* u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu

Solfeggio možemo shvatiti kao usvajanje glazbenog jezika (Matoš, 2018; Rojko, 2012), a učenici ga u Hrvatskoj imaju priliku učiti u sklopu formalnog glazbenog obrazovanja u za to specijaliziranim odgojno-obrazovnim ustanovama – glazbenim školama. Formalno glazbeno obrazovanje, za razliku od neformalnog i informalnog koji su u posljednje vrijeme kod nas sve zastupljeniji, nudi sustavno učenje glazbenog jezika unutar odgojno-obrazovne vertikale, prema planu i programu, s unaprijed određenim ciljevima i ishodima. Glazbeni odgojno-obrazovni sustav, odnosno sastav glazbenih škola iznimno je važan s obzirom da je za doseg visoke umjetničke razine glazbu potrebno sustavno učiti od rane dobi. U skladu s time bi i učitelji, odnosno nastavnici glazbenih škola trebali imati vlastita umjetnička iskustva i ostvarenja na prikladnoj profesionalnoj razini (Matoš, 2018).

Nedostatak formalnog glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj je, prema Matoš (2018), “usmjerenost na glazbeni profesionalizam” unatoč tome što u Europi postoje mnoge škole koje kroz sudjelovanje djece i mladih u raznim glazbenim aktivnostima na poseban način njeguju glazbeni amaterizam. Na našim prostorima glazbeni amaterizam se ponajviše njeguje upravo putem neformalnog i informalnog učenja. Neformalno obrazovanje “označava organizirane aktivnosti učenja s ciljem unapređenja znanja, vještina te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a o čemu se ne izdaje javna isprava” (Matoš, 2018). Neformalno obrazovanje se provodi u privatnim glazbenim školama, zatim na tečajevima, radionicama, seminarima te aktivnostima poput amaterskih zborova, orkestra i ansambla tradicijske i popularne glazbe, na kojima se učenje odvija prema interesima polaznika.

Teme neformalnog učenja su često interdisciplinarne i multikulturalne, što se kod formalnog obrazovanja nerijetko zanemaruje. Informalno učenje definira se kao samousmjereno učenje koje se u suvremenom svijetu događa uglavnom upotrebom tehnologije. Matoš (2018) govori kako novija istraživanja ističu prednosti neformalnog i informalnog učenja, a rezultati vlastitog istraživanja autorice ukazuju na nužnost osuvremenjivanja nastavnih sadržaja, posebno u vidu upotrebe informacijsko-

komunikacijske tehnologije od strane učitelja/nastavnika. Autorica pritom konstatira da bi budući kurikulum glazbenih škola trebao obuhvatiti karakteristike svih triju oblika učenja, s ciljem ispunjena interesa svojih polaznika.

U nastavi *Solfeggia* ključna je uloga učitelja i nastavnika koji učenike vode kroz proces stjecanja vještina i usvajanja glazbenog jezika unutar odgojno-obrazovne vertikale. Otežana okolnost u radu učitelja *Solfeggia* u Hrvatskoj je nedostatak znanstvenih istraživanja i stručne literature. Iz tog se razloga nastava često koncipira temeljem intuicije, umjesto temeljem konzultiranja i primjenjivanja vjerodostojnih metodičkih postupaka i znanstvenih spoznaja. U tom smislu izostaje samoprosudba vlastitog pedagoškog rada (Matoš, 2018).

2.2.2 Prednosti upotrebe glazbene literature naspram didaktičkih primjera

O metodici *Solfeggia*, u Hrvatskoj je najviše pisao Rojko. U problematiziranju “glazbenog znanja”, Rojko (2012) govori kako vještine čitanja notnog teksta, odnosno strukturalnog razumijevanja glazbe pri slušanju, počivaju na njihovu uvježbavanju putem glazbenih primjera (didaktičke prirode ili preuzetih iz glazbene literature). Autor kao problem ističe prečestu upotrebu “slabih i nemuzikalnih”, suviše didaktičkih glazbenih primjera i prednost daje ulomcima iz glazbene literature, odnosno “pravim glazbenim primjerima”, što argumentira tvrdnjom da su primjeri iz literature ne isključivo sredstvo, nego i cilj. Prema Kaziću (2013), sva sredstva, oblici rada i metodički postupci u nastavi bi trebali biti usmjereni na rješavanje određene problematike, odnosno usmjereni ka zadanom nastavnom cilju. Vježbanjem putem primjera iz literature, učenik istovremeno razvija vještine i upoznaje “pravu glazbu” usvajajući karakteristične obrasce u manirama klasične glazbe (Rojko, 2012).

Prema spoznajama iz kognitivne psihologije glazbe, mozak očekuje da se procesi koje smo dovoljno puta doživjeli odvijaju na već poznati način, odnosno, dajemo pojavi značenje s obzirom na stupanj ostvarenja očekivanja (Mayer, 1956). Francès (1958) taj suodnos očekivanje - značenje smatra kreativnim procesom u slušnoj percepciji, odnosno našim

estetskim iskustvom. Namjernim izlaganjem učenika glazbenom djelu te educiranjem učenika o konceptima glazbenog djela, potaknut ćemo njihovo razvijanje mentalnih struktura koje prate teorijske procese (Francès, 1958). U tom smislu, cilj upotrebe primjera iz glazbene literature, odnosno “prave glazbe” povrh didaktičkih primjera je usvajanje obrazaca koje bi učenici trebali biti u mogućnosti prepoznati i u novom, nepoznatom glazbenom materijalu (Matoš, 2018).

Rojko (2012) smatra da je i motivacija učenika veća pri uvježbavanju glazbenih vještina putem primjera iz literature, u odnosu na didaktičke primjere. Već je spomenuto kako je za razvijanje glazbenih vještina ključno dobrovoljno vježbanje učenika na što uvelike utječe motivacija. Korelacija glazbenih vještina i sposobnosti počiva na ranoj izloženosti glazbi i glazbenim aktivnostima. Uvježbavanjem i razvijanjem vizualnih, slušnih i kreativnih glazbenih vještina mogu se razviti različiti tipovi glazbenih talenata poput: izvođačkih, improvizacijskih, skladateljskih, aranžerskih, analitičkih, prosudbenih, dirigentskih i pedagoških. Neki se tipovi talenata mogu razviti prije, a neki kasnije, no niti jedan se ne može razviti bez vježbanja (Gagné, 2003 prema McPherson 2006).

Kako bi motivirali učenike na dobrovoljno vježbanje, nastavnici bi trebali koncipirati zadatke koji će za učenike predstavljati izazov; potaknuti njihovu radoznalost i usmjeriti ih k cilju (McPherson, Hallam, 2012). Prema tome, primjeri iz glazbene literature kod uvježbavanja vještina mogu biti korisni da se učenike ciljano “izazove” na savladavanje i razumijevanje postojećeg glazbenog djela, nasuprot ustaljenim postupcima upotrebom didaktičkih primjera. Kao dodatan izazov kod glazbenog diktata može se koristiti izvorna snimka primjera (Rojko, 2012).

Naravno, korištenje glazbene literature zahtijeva i njeno bogato poznavanje, a implementiranje glazbenih ulomaka u nastavu se, kako navodi Rojko (2012): “ne može odrađivati rutinski” već se ulomci moraju pomno odabrati prema razini vladanja vještinama koju učenici posjeduju u određenom trenutku. Skraćivanje tog procesa konzultiranjem priručnika i udžbenika *Solfeggia* za pojedine razrede je u glazbeno-pedagoškom smislu neispravno, jer, prema Rojku (2012): “prividom postupnosti pretvaraju nastavu u rutinu”.

Autor zaključuje kako bi nastavnik primjere iz literature trebao birati iz zbirki koje su neovisne o razredu, prema određenom nastavnom satu. Vrijedi spomenuti i mogućnost upotrebe internetskih izvora za potrebe pronalaska materijala pri odabiru glazbenih ulomaka, poput IMSLP-a (*International Music Score Library Project*) – digitalne knjižnice sa svom glazbenom građom koja je oslobođena autorskih prava.

2.2.3 Metode i postupci u nastavi *Solfeggia*

Postizanje željenih ishoda učenja na nastavi *Solfeggia* ostvaruje se kvalitetnim odabirom nastavnih metoda (tablica 2) i postupka specifičnih za uvježbavanje intonacijskih i ritamskih vještina. Metode i postupke potrebno je kombinirati i metodički ispravno primjenjivati u nastavnom procesu. Od tradicionalnih nastavnih metoda upotrebljavaju se verbalne, vizualne i praktične (Matoš, 2018).

Auditivna metoda, ujedno i metoda najznačajnija za nastavu *Solfeggia*, ne spominje se u tradicionalnoj klasifikaciji nastavnih metoda, već u novijoj literaturi, u kontekstu teorije povezivanja učenja glazbe s učenjem materinjeg jezika (Gordon, 1990). Postupci koji se najčešće pojavljuju u nastavi, specifični za *Solfeggio*, su glazbeni diktat, rad na modulatoru, čitanje i pjevanje notnog teksta, a kod pojedinih sustava intonacije koristi se i upjevavanje uz upotrebu fonomimike (Matoš, 2018).

Tablica 2: Prikaz nastavnih metoda *Solfeggia*

Verbalne metode	<ul style="list-style-type: none"> • Usmeno izlaganje: objašnjavanje, obrazloženje, opisivanje glazbenih pojmova i notnih simbola. • Razgovor: katehetički, heuristički (razvojni). • Čitanje i rad na notnom tekstu. • Pisanje: zapis glazbenog diktata.
Metode praktičnih radova	<ul style="list-style-type: none"> • Stjecanje intonacijskih i ritamskih vještina: usvajanje glazbenih obrazaca.
Vizualne metode	<ul style="list-style-type: none"> • Grafički prikaz ritamskih, melodijskih i harmonijskih odnosa: kombinacija s metodama usmenog izlaganja.
Auditivna metoda	<ul style="list-style-type: none"> • Slušna demonstracija glazbenih primjera i glazbenih pojmova: zvuk - ime – stvar.

Iako je za nastavu *Solfeggia* propisano već od prvog razreda osnovne škole (*Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*, 2006), slušanje glazbe se od svih drugih postupaka možda najmanje provodi u praksi, a iznimno je važno za razvoj kompetencije kritičkog vrednovanja glazbe (Matoš, Čorić, 2018).

Uspješno koncipiranu nastavu usmjerenu na razvoj vještina učenika učitelji mogu ostvariti ukoliko obraćaju pozornost na njihovu osobnost, pojedine reakcije te individualne potrebe i dosege, uzimajući u obzir da razina skupine ovisi o pojedinačnim postignućima učenika. U tom pogledu, stvaralaštvo ima značajnu ulogu. Matoš (2018) daje prikaz kompetencija (slika 5) koje se razvijaju već na osnovnoškolskoj razini učenja *Solfeggia*, a postavljaju temelje svjesnog glazbenog stvaralaštva i razumijevanja glazbene strukture.

Slika 4: Razvoj kompetencija na predmetu *Solfeggio* (Matoš, 2018, str. 118)



Suvremeni *Solfeggio*, nasuprot ustaljenim postupcima predlaže uključivanje kreativnih procesa u nastavu kao glavnog sredstva za poticanje slobodnog izražavanja učenika. Kreativnost je, u odgojno-obrazovnom kontekstu, učenikova sposobnost zamišljanja, a zatim, konkretizacije i realizacije zamišljenog - proces koji često nadilazi učenikove svjesne tehničke mogućnosti. Kreativni procesi omogućavaju praćenje osobina i reakcija svakog pojedinog učenika bez da se učenik osjeća kao objekt promatranja. Ključni

izazov za pedagoga ne predstavlja samo detektiranje učenikovih stvaralačkih sposobnosti, već i njihovo razvijanje. Zato je u odgojnom smislu kreativnim postupcima važno potaknuti oslobađanje i stvaranje vlastitog glazbenog mišljenja (Kazić, 2013).

Iz ranije navedenog jasno je da učenje glazbenog jezika, odnosno predmet *Solfeggio* podrazumijeva stjecanje ritamskih i intonacijskih vještina sa svrhom razumijevanja glazbene strukture; mogućnost pretvorbe zvučnog sadržaja u zapis i obratno, misaone pretvorbe notne slike u zvučnu (Rojko, 2012). Razumijevanje glazbene, jednako kao i jezične strukture počiva na sposobnosti usvajanja pojmova, a razumijevanju određenog pojma prethodi njegova zvučna predodžba. Prema Rojku, određeni akord, ritamsku figuru ili bilo koju drugu glazbenu strukturu učenik će znati prepoznati i otpjevati samo ako u svijesti ima pohranjen akustički pojam tog intervala/akorda.

Dakle, mentalna predodžba zvučnog, tj. akustičkog pojma (*c-e-g*) uvjetuje mogućnost njegova prepoznavanja, reprodukcije, zapisa, a na kraju i njegove verbalne definicije (*durski kvintakord*). Zbog toga naglasak u nastavi *Solfeggia* treba biti na sustavnom usvajanju slušnih pojmova, prateći logiku učenja jezika (Rojko, 2012) s ciljem usvajanja prave glazbene pismenosti (Matoš, 2019; Rojko, 1982). Tu se prvenstveno misli na primjenjivanje metoda slušne demonstracije i praktičnih radova, odnosno slušanju i zapisu glazbenog diktata.

Radom na glazbenom diktatu učenici istovremeno analiziraju i sintetiziraju glazbene elemente, pri čemu je neophodno, kao što navodi Matoš (2018): “cjelovito, u potpunosti svjesno, koncentrirano i aktivno slušanje glazbe”. Učitelj/nastavnik bi se trebao voditi načelom da, kako govori Rojko (2012): “svakoj teorijskoj činjenici mora prethoditi njezin zvuk”. Slično tvrdi i Kazić (2013), koji govori da svakom vizualnom prikazu neke teorijske činjenice mora prethoditi njena auditivna i kognitivna percepcija.

Intonacijske se vještine savladavaju putem relativnih i apsolutnih sustava koji se, ukoliko *Solfeggio* promatramo kao učenje glazbenog jezika, mogu smatrati različitim glazbenim jezicima. Oni pojmu pridaju značenje, što bi za *Solfeggio* konkretno značilo da se tonovi imenuju apsolutnim ili relativnim imenima, odnosno različitim solmizacijskim

slogovima, omogućavajući korisniku da njima raspolaže u praksi. Analogno tome funkcionira i upotreba ritamskih (francuskih) slogova (tzv. “govorena trajanja”) - sustav imenovanja pojmova koji uvelike olakšava savladavanje ritamskih vještina (Rojko, 2012).

Glavna razlika sustava intonacije je u tretmanu tonova: kod relativnih se tonovi tretiraju kao stupnjevi s određenim funkcijama, dok apsolutni tonove tretiraju kao objektivne pojave s apsolutnim imenima (Rojko, 1982). Rojko (1982) prikazuje podjelu relativnih i apsolutnih sustava (tablica 3) koji su se razvijali i definirali tijekom 20. stoljeća, a korijene vuku iz 11. stoljeća, vremena Guida Aretinskog, izumitelja solmizacijskih slogova. Matoš (2018) upozorava na to da se u literaturi umjesto naziva “sustavi” često koriste nazivi “metode” intonacije te da ih je u glazbeno-pedagoškoj raspravi pogrešno izjednačavati s pojmovima “nastavnih metoda” u didaktičkom smislu.

Tablica 3: Sustavi intonacije

Relativni sustavi/<i>Sustavi pomičnog “do”</i>	Apsolutni sustavi/<i>Sustavi fiksiranog “do”</i>
brojčana metoda metoda Tonik-Solfa metoda Tonika Do Jale metoda Kodályjeva metoda funkcionalna metoda E. Bašić funkcionalna metoda M. Vasiljevića	abecediranje apsolutna solmizacija Eitzova metoda tonskih riječi Dalcrozeov sustav ljestvica

Relativni sustavi se u početku učenja oslanjaju na zvuk i tonske odnose stupnjeva unutar ljestvice, dok imenovanje slogovima apsolutnih solmizacija odmah podrazumijeva točno određenu visinu tona i položaj note unutar notnog crtovlja. Sustavi relativnih solmizacija u stručnoj literaturi mogu se pronaći i pod nazivom *sustava pomičnog “do”*, budući da se pojedini stupanj ljestvice uvijek imenuje istim imenom, bez obzira na njegovu apsolutnu visinu. Tako se i sustavi apsolutnih solmizacija još nazivaju i *sustavi fiksiranog “do”*, s obzirom da će se note s istim položajem u crtovlju, u određenom ključu uvijek imenovati istim imenom, bez obzira na njihovo eventualno alteriranje (Matoš, 2018).

Pjevanje solmizacijom (“solfediranje”) nije samo sebi svrha i solmizacijski slog u učenikovoј svijesti ne bi smio predstavljati samo ime tona već i njegovu tonalitetnu funkciju i harmonijsku podlogu. Prema tome, sam postupak solmizacije s obzirom na primjenu za učenike može biti vrlo ograničavajući ili “poticajan, kreativan i senzibilan faktor” (Kazić, 2013). Upotreba sustava intonacije u nastavi *Solfeggia* treba biti u službi postizanja definiranih ishoda učenja, ponajprije: “zapisa glazbenog diktata, vokalne reprodukcije glazbenog materijala, usvajanja glazbenih pojmova, učenja, pamćenja i predviđanja glazbenih obrazaca i razvoja glazbene pismenosti u najširem smislu te riječi” (Matoš, 2018).

Postoje mnoga razmatranja o odabiru jednog sustava intonacije naspram drugog, no uspjeh usvajanja glazbenog jezika ne uvjetuje sam odabir sustava, već način na koji se primjenjuje; je li proces učenja sustavan, dosljedan i metodički ispravan (Rojko, 2012; Ban, Svalina, 2013). Matoš (2018) u empirijskom istraživanju uspoređuje primjenu relativnog i apsolutnog sustava na nastavi *Solfeggia* unutar prve dvije godine učenja. Prati njihov učinak na ishode učenja kao i na “stjecanje znanja o glazbi, usvajanje glazbeno-teorijskih činjenica i korelaciju s nastavom glazbala”, što je prema istraživačici važno za realizaciju jedinstvenog, “holističkog” glazbenog obrazovanja, koje podrazumijeva stvaranje podloge za skladan, uravnotežen, kreativni, kognitivni, emocionalni, estetski i socijalni razvoj. Autorica istraživanjem dolazi do spoznaje kako se izbor sustava intonacije najviše razlikuje u početku učenja, što uvjetuje i drugačiji pristup planiranju kurikuluma, no dokazuje i da je primjenom različitih sustava moguće ostvariti isti nivo glazbenih vještina i znanja.

Učenicima u Hrvatskoj savladavanje vještina *Solfeggia* otežano je činjenicom da odabir sustava intonacije nije definiran na razini države, pa se tako često događa da su učenici primorani na prijelaz s jednog sustava na drugi kada prelaze u drugu školu. Različitost rada može se opravdati činjenicom da se različitim sustavima mogu postići isti rezultati, no bez obzira na odabrani sustav od iznimne je važnosti da učenje slušnih glazbenih pojmova, posebice u početnoj fazi, ali i kasnije, bude u tonalitetnom kontekstu. Također, odabrani sustav potrebno je provoditi dosljedno, uz praćenje i bilježenje nastavnog procesa i razvijanja strategija s ciljem što kvalitetnije primjene odabranog sustava, a samim

time i učenja usmjerenog ka postizanju znanja o glazbi u najširem mogućem smislu (Matoš, 2018).

Iz svega dosad navedenog evidentno je kako je za uspješno planiranje i realizaciju nastave *Solfeggia* potrebno:

- Pažljivo odabrati, primjenjivati i kombinirati nastavne metode i postupke uvježbavanja ritamskih i intonacijskih vještina, s posebnim naglaskom na glazbeni diktat.
- Bogato poznavati glazbenu literaturu i birati glazbene primjere za nastavu ne samo prema određenom nastavnom sadržaju, već i uzimajući u obzir individualne potrebe i dosege učenika.
- Odabrani sustav intonacije po kojoj će se raditi primjenjivati dosljedno, u kontekstu tonaliteta, s ciljem postizanja unaprijed planiranih nastavnih ishoda.
- Postupke usmjeriti na ostvarivanje kompetencija, glazbenog mišljenja; znanja o glazbi u najširem smislu, potičući kreativnost učenika i samopoimanje u kontekstu vlastita muzička ostvarenja.

Cilj rada je, uzimajući u obzir ustanovljene spoznaje, izraditi bogatu riznicu glazbenih ulomaka koristeći Beethovenov *Koncert za klavir u c-molu*, op. 37, koji će se moći primjenjivati u nastavi *Solfeggia* pri različitim nastavnim aktivnostima na osnovnoškolskoj razini. Izradi primjera će prethoditi detaljna muzikološka i teorijska analiza.

3 Ludwig van Beethoven, *Koncert za klavir u c-molu, op. 37*

3.1 Društveno-povijesni i kulturni kontekst

3.1.1 Biografski elementi L. van Beethovena važni za koncert

Ludwig van Beethoven znan je kao jedan od rijetkih skladatelja svoga vremena koji je stekao svjetsku slavu za vrijeme svoga života, čiji su koncerti, sonate, simfonije i kvarteti tada bili, a i danas su središte klasicističkog repertoara (Hutchings i sur., 2001). Herojstvo, trijumf, smrt i tužaljke (*lamento*), sloboda i sreća – izvanglazbene teme njegovih djela, odraz su vremena u kojemu je od ranih godina bio okružen liberalizmom, revolucionarnim politikama i optimizmom iz doba prosvjetiteljstva, idejama koje su vrhunac dosegule početkom Francuske revolucije, 1789. godine (Plantinga, 2020).

U idejama borbe za slobodu i individualizam, kao dio prosvjetiteljskog perioda valja spomenuti *Sturm und drang* (njem. *oluja i nagon*), pokret prisutan u njemačkoj književnosti i glazbi u kasnom 18. stoljeću, pod čijim su utjecajem djela istaknutih skladatelja toga doba poput Haydna, Mozarta, pa tako i Beethovena, odjekivala sukobom strastvenog „borbenog“ i senzibilnog lirskog prizvuka (Stanley, 2000), što je među ostalim vidljivo i u *Koncertu op. 37*.

Tako su početni stavci višestavačnih instrumentalnih djela često bili dramatičnog i uzburkanog karaktera što se na glazbene elemente odražavalo u vidu brzog tempa, sitnih ritamskih vrijednosti, uporabe punktiranog ritma (oponašajući koračnicu), zatim naglih dinamičkih i agogičkih promjena, a za izražavanje navedenih ideja skladatelji su često odabirali tonalitet c-mola. Spori stavci bavili su se pastoralnim i ljubavnim temama, menueti dvorskom perspektivom života 18. stoljeća, dok su se posljednji (*finale*) stavci temeljili na tada popularnim stiliziranim plesovima. Promatrajući u cjelini; herojstvo, romantika, pastoral, dvorski život i popularni stilovi najčešće su teme tadašnje proze, poezije, drame i slikarstva (Stanley, 2000).

Herojsku auru u Beethovenovoj glazbi oko 1800-tih, među ostalim djelima i *Koncert op. 37* obilježio je mađarski stil, odraz razdoblja velikih pokreta za nacionalnu samostalnost, kada se javlja zanimanje za folklor europskih naroda. Kao sredstvo jačanja rodoljublja i uzora umjetničkog stvaranja, pri čemu dodir umjetnika i naroda postaje bliži, folklor je oživljen u romantičkom kontekstu (Andreis, 1976).

Skladatelji “zapada” posuđivali su elemente mađarskog stila poput posudbe sastavnica stranog jezika. Srž mađarske nacionalne umjetničke glazbe 19. stoljeća bio je stil *verbunkosa* (Pethő, 2000), plesne glazbe u kombinaciji elemenata mađarske folklorne glazbe i orijentalno-balkanske i slavenske glazbe (Begić, Šulentić Begić, 2017). Vjeruje se da je

Beethoven stupio u kontakt sa živom *verbunkos* glazbom oko 1800-tih godina kada je nekoliko puta posjetio Mađarsku, privatno ili radi vlastitih koncerata.

Inovativnom upotrebom elemenata *verbunkosa* označio je novi trend u razvoju stila, nepoznat skladateljima suvremenika, što se može povezati s činjenicom da je skladatelj možda poznao izvodačko umijeće jednog od najvećih virtuozu *verbunkos* glazbe, Biharija. Beethoven mađarski stil nije shvaćao kao puku egzotiku, već sredstvo dubljih glazbenih značenja i vjerovao je da su jedino geste *verbunkosa* dovoljno snažne za poboljšanje emocionalnih i ekspresivnih dimenzija njegovih skladbi. Njemački skladatelji poput Liszta, Brahmsa i Joachima nastavili su koristiti mađarski stil tijekom čitavog 19. stoljeća (Pethő, 2000).

Navedene društveno-kulturne značajke iz doba Francuske revolucije oblikovale su Beethovenov pogled na život (Plantinga, 2020). Kao republikanac, njegovao je u vrijednosti slobode i jednakosti, pritom svjestan o dostojanstvu čovjeka i umjetnika. Vjerovao je u napredak čovječanstva, posebice u kontekstu umjetnosti, odnosno glazbe, koja po njegovu mišljenju čovjeka može „oplemeniti, usrećiti i razviti u njemu ne samo ljubav prema ljepoti već i prema zajednici“ (Andreis, 1976).

Iako je njegovo djetinjstvo obilježilo siromaštvo, a odraslu dob gluhoća, kao i općenito loše zdravstveno stanje, Beethoven je upornošću postao prvi skladatelj koji je uspio živjeti kao samostalan umjetnik, neovisan o aristokraciji. Štoviše, reputacija mu je omogućila zadržavanje prava da djela narudžbi aristokrata javno objavljuje za vlastiti profit.

Njegovu ocu namjera je bila napraviti „čudo od djeteta“, po Mozartovu uzoru, stoga mu je često organizirao poduke koje bi se odužile daleko u noć, a susjedi su nerijetko s prozora gledali malenog dječaka kako satima sjedi za glasovinom plačući. Prvi učitelj bio mu je kazališni dirigent Ch. G. Neefe. Daljnje glazbeno obrazovanje nastavlja najprije bezuspješno kod Mozarta, Beethovenovog velikog uzora, a zatim kod Haydna, nakon što se 1792. godine preselio u Beč (Plantinga, 2020). Konstantne poduke Beethovena su profilirale u odličnog izvodača; njegovo su sviranje opisivali kao „veličanstveno, snažno, karakterno, dotad neviđene virtuoznosti i lakoće“ (Stainberg, 2000).

Tadašnje varijante glasovira poput klavikorda, inovacije toga vremena, pod Beethovenovim su utjecajem, između ostalih, od sredstava podučavanja izrasla u solistički instrument za profesionalne izvedbe. Često se sviralo u dvoranama aristokrata i na koncertnim pozornicama, posebice pri izvedbama novonastale vrste – klavirskog koncerta.

3.1.2 Povijesna uloga vrste koncerta i nastanak *Koncerta op. 37*

Koncert je, kao višestavačna glazbena vrsta, tijekom 19. stoljeća postao ključni i definirani element u glazbenoj kulturi, uz koji su se pojavile konfliktne tendencije glazbenog ukusa publike u odnosu na skladateljske ambicije. Vrsta koja je do 1800-tih predstavljala sintezu tradicija koje datiraju iz baroka, poput upotrebe *ritornella* i klasičnog sonatnog oblika, ipak je poslužila kao idealno sredstvo za izražavanje ambicija ranog romantizma – iskorištavanje svojstvenih sučeljavanja solističkih i orkestralnih snaga (Hutchings i sur., 2001).

Na razvoj koncerta u 19. stoljeću presudan je utjecaj imao Beethoven, što se očituje u činjenici da su se svi kasniji prodori u vrstu koncerta vraćali na njegove inovacije te je konstantna usporedba s Beethovenom samo pojačala osjećaj pada kvalitete skladanja. Smatran je uzorom za uspostavljanje idealne ravnoteže između solističke dionice i orkestra budući da „važnost koja se pridaje solističkom instrumentu kao dramatičnom protagonistu nikada nije umanjila koherentnost i formalnu logiku strukture trostavčnog koncerta s njegovom konvencijom prvog stavka u sonatnom obliku, drugog stavka trodijelnog repriznog oblika u polaganom tempu i završnog stavka u obliku brzog ronda ili sonatnog oblika“. (Hutchings i sur., 2001).

Do 1880-ih formirala su se tri različita tipa koncerta: virtuoзни, simfonijski i narativni. Virtuozni tip bio je omiljeno sredstvo za prezentiranje čitavog spektra tehničkih mogućnosti instrumenta, dok je orkestar bio sveden na pozadinsku pratnju. Simfonijski se tip pojavio kao odgovor na problematiku virtuoznog koncerta i dodatno razvio klavirski slog koji se morao prilagoditi zvukovnim mogućnostima čitavog orkestra. Narativni tip bio je posljedica Lisztovih inovacija i težnji ranog romantizma – sredstvo putem kojega su se pjesništvo, epika i drama mogle izraziti i gdje je solistička dionica imala metaforičku ulogu djelovanja pojedinca u sukobu slobode i reda (Hutchings i sur., 2001).

Smatra se da je Beethoven donekle „simfonizirao“ koncert kao vrstu, utoliko što je unosio elemente svojih simfonija poput širine opsega, dubinu glazbenih zamisli i bogatstvo tematske razrade. To je zamjetno već u *Trećem klavirskom koncertu*, op. 37, kojim se Beethoven uzdigao nad površnim virtuozištvom (Andreis, 1976).

Treći koncert donosi inovacije poput monumentalnog plana prvog stavka čije je postupke Tovey (2015) opisao upravo kao „simfonijske“, o čemu će se detaljnije govoriti u sljedećem poglavlju. Iako je skladan u isto vrijeme kao *Prvi* i *Drugi*, *Treći koncert* Beethovenu je bio puno važniji od prijašnjih te je u njega ulagao sve svoje napore. Ističe se kao jedno od djela u kojem je najjasnije vidljiv stil njegova ranog razdoblja, koji se sprema razviti u novi stil srednjeg (romantičnog) razdoblja (Tovey, 2015).

Povijesti nastanka *Koncerta* op. 37 teško je ući u trag, a najveća prepreka je neobična oskudica skica od kojih je sačuvano tek nekoliko fragmenata poput „konceptualnih skica“. Ovo je termin Alana Tysona koji označava fragmentarne ideje zapisane prije nego što je započet rad na koncertu. Smatra se da je ideja za skice novog koncerta začeta za vrijeme Beethovenovih pijanističkih turneja u Pragu i Berlinu 1796. godine, kada je zatražio papir upravo za te skice te da je fragmente *Koncerta* zapisao između 1797. i 1798. godine (Plantinga, 1989).

Prva dva izvora *Koncerta* u cijelosti su rukopisna partitura sačuvana u Berlinu – takozvan autograf 14 (Plantinga, 1989.) i prvo izdanje *Koncerta* u orkestralnim dionicama, u bečkom Uredu za umjetnosti i industriju, 1804. godine. Autograf 14 bio je među mnogim dokumentima uklonjenima iz Gradske biblioteke u Berlinu za vrijeme Drugog svjetskog rata na sigurnosno čuvanje. U godinama nakon rata bilo je nepoznato gdje se nalaze sve do ponovnog otkrivanja i vraćanja zajedno s rukopisima najvažnijih djela Mozarta i Bacha u Državnu biblioteku Njemačke, 1997. godine.

U procesu bilježenja skica prva dva stavka, u autografu 14 uočljive su tri faze skladanja ustanovljene prema funkciji i boji tinte; smeđe-sivom Beethoven je zapisao orkestralne dionice u cijelosti te skice solo dionice klavira u oba stavka (slika 4), žuto-smeđa tinta poslužila mu je za doradu dionica orkestra prvog i drugog stavka (slika 5, 6) uz dodatak oznaka za artikulaciju i dinamiku te pokušaj dobivanja točnog broja dobi u taktu, a crna tinta u posljednjoj fazi skladanja za dorade i razrade klavirske dionice (slika 7). Iako su revizije često tonski i ritamski neodređene, u najvećoj mjeri odgovaraju prvom notnom izdanju *Koncerta* iz 1804. godine (slika 8).

Slika 5: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 1 (Plantinga, 1989)



Slika 6: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 2 (Plantinga, 1989)



Slika 7: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 2 (Plantinga, 1989)



Slika 8: Autograf 14, revizije u drugom stavku (takt 77-78); faza 3 (Plantinga, 1989)



Slika 9: drugi stavak (takt 77-78); završna verzija (Plantinga, 1989)



Skice solističke kadence prvog stavka (slika 9) čuvaju se u Beethovenovu rodnom gradu, Bonnu, u sklopu *Bodmer* kolekcije. Po prvi puta se pojavljuju u listovima Wielhorskyeve knjige skica⁶, neposredno prije praizvedbe *Koncerta*, 1803. godine. Ista knjiga otkriva i skice Beethovenova oratorija *Isus na Maslinskoj gori* koji se praizveo na istom koncertu kao i *Koncert op. 37* (Plantinga, 1989).

⁶ Takozvanu Wielhorskyjevu knjigu skica nabavio je Beethovenov veliki obožavatelj, ruski aristokrat Count Mikhail Wielhorsky (Vielgorsky), između 1853. i 1856., za svoju privatnu knjižnicu. Knjiga je ostala u vlasništvu njegovih nasljednika sve do ranog 20. stoljeća kada joj se gubi trag, a ponovno je otkrivena tek 1939. u moskovskoj arhivi. Danas se čuva u konzorciju glazbene kulture Nacionalnog muzeja Glinka u Moskvi (Schwarz, 1970).

Slika 10: Skice kadence prvog stavka, (Plantinga, 1989)



Solistička kadenca ključna je značajka svih koncerata 19. stoljeća, obično smještena neposredno prije završetka prvog stavka, nakon što orkestar zastane na dominantni ili kadencirajućem kvartsekstakordu. Iako se od solista očekivalo da samostalno skladaju ili improviziraju kadence, tijekom 19. stoljeća skladatelji su sve češće odlučivali zapisati svoje kadence. Nisu se htjeli oslanjati na nejednake improvizacijske vještine suvremenih izvođača, tendenciju koja otkriva tadašnju nerazmjernost profesija skladanja i izvođenja (Hutchings i sur., 2001).

Članak iz novina *Berliner allgemeine musikalische Zeitung* iz 1826. godine otkriva molbu upućenu Beethovenu da zapiše vlastite kadence svojih klavirskih koncerata, budući da se smatralo da je razlog rijetkog izvođenja njegovih koncerata u tom vremenu nevoljkost virtuozna po pitanju natjecanja s Beethovenovom genijalnošću izvođenja (Hailparn, 1981). O tome svjedoči Ignaz von Seyfried (Steinberg, 2000), novoizabrani mladi dirigent bečkog kazališta koji je bio zadužen za okretanje stranica Beethovenu na praizvedbi *Koncerta* op. 37.

Mladić prepričava kako ga je pri okretanju stranica pratila velika anksioznost budući da su bile gotovo prazne, s mjestimično zapisanim taktovima i znakovima koji su mu se činili poput egipatskih hijeroglifa, a Beethoven je većinu kadence svirao napamet, improvizirajući ideje koje nije imao vremena zapisati. Davao je suptilne znakove glavom kada je vrijeme za sljedeću stranicu i jako ga je zabavljala nervoza mladog dirigenta zbog koje mu se srdačno smijao na večeri nakon koncerta (Steinberg, 2000).

Spomenuta praizvedba *Konzerta* op. 37 održala se 5. travnja 1803. godine u bečkom kazalištu *Theater an der Wien*, a uz *Konzert* su se izvele i Beethovenove prve dvije simfonije te oratorij *Isus na Maslinskoj gori*. U Beču toga doba kazališta nije pratila pretjerana raskoš, već su se koncerti često organizirali u posljednji čas. Tako je na opće nezadovoljstvo prisutnih generalna proba na dan izvedbe trajala od 8 do 15 sati (Stainberg, 2000).

U nadi da okrijepi iscrpljene instrumentaliste, voditelj probe je oko 13 sati donio vino i hladne nareske, nakon čega je zahtijevao da se oratorij isproba još jednom otpočetak (Plantinga, 2020). *Konzert* je počeo u 18 sati, a zbog duljine trajanja neka djela uopće nisu izvedena. Od strane kritičara posebnu pažnju nisu privukli ni sam *Konzert* niti Beethovenova izvedba; u prvom planu bile su simfonije (Plantinga, 1989).

Godina u kojoj je *Konzert* op. 37 objavljen, 1804., bila je vrlo plodonosna za Beethovena budući da je tada dovršio *Sonatu u C-duru (Waldstein)*, *Sonatu u F-duru*, op. 54, a počeo je raditi i na *Sonati u f-molu (Appassionati)*. Velika potražnja za njegovim djelima omogućila mu je da ih izdavačke kuće u Europi objavljuju pod njegovim uvjetima – istovremeno u različitim gradovima, uz plaćanje autorskih prava (Plantinga, 2020).

3.2 Primjena *Koncerta* kao cjeline u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti

Djelo je kao tematska cjelina pogodno za primjenu u predmetima Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, pri obradi koncerta kao glazbene vrste. Prema predmetnom kurikulumu (MZO, 2019), višestavačne se glazbene vrste, pa tako i koncert, prema propisanim ishodima obrađuju u sedmom razredu osnovne škole, dok trenutak obrade u srednjoj školi ovisi o tome primjenjuje li se sinkronijski ili dijakronijski model poučavanja. Idealno bi bilo da se djelo obrađuje u onom trenutku kada su učenici dovoljno kompetentni za razumijevanje datog sadržaja kako bi vrednovanje samog djela bilo što uspješnije, stoga će se ova primjena temeljiti na propisanim ishodima na razini svih razreda četverogodišnjeg gimnazijskog programa, odnosno dvogodišnjeg programa strukovnih škola. U tom smislu više odgovara sinkronijskom modelu, no to ne isključuje mogućnost primjene dijakronijskim modelom.

Sami *Koncert u c-molu*, op. 37 vrlo je zahvalan za primjenu u navedenim predmetima jer učenicima nudi priliku da razvijaju glazbene sposobnosti stječući znanja o glazbenim sastavnicama i organizaciji glazbenog djela te istovremeno upoznaju skladateljski stil Ludwiga van Beethovena, jednog od najznačajnijih imena zapadnoeuropske klasične glazbe.

Kod primjene *Koncerta* potrebno je usvojiti i razlikovati značajke vrste koncerta od značajki drugih višestavačnih vrsta. To je moguće realizirati višekratnim slušanjem i pamćenjem odabranih ulomaka pri čemu je prvenstveno važan spoznajno-emocionalni doživljaj učenika koji se može potaknuti predstavljanjem međusobnih odnosa stavaka; *Allegro con bio* stavka sa sukobom mračne i pastoralne teme, sporog *Largo* stavka pastoralnog karaktera i posljednjeg *Rondo* stavka razigranog karaktera. U osnovnoj školi naglasak treba biti na slušnom prepoznavanju instrumentalnog izvođačkog sastava naspram vokalnog i vokalno-instrumentalnog te razlikovanju solističkog od skupnog muziciranja, dok u srednjoj školi učenike treba usmjeriti na prepoznavanje zvuka pojedinih glazbala i skupina orkestra, kao i na usvajanje trostavačne forme koncerta.

U slučaju *Koncerta*, op. 37, odrednice glazbenih sastavnica iznimno je važno staviti u kontekst Beethovenova vremena i povezati s međupredmetnim temama poput: liberalističkih politika Francuske revolucije, *Sturm und dranga*, odbacivanja racionalizma, inteviziranja ekspresije umjetnika, patetike, herojstva, kulta prirode i tada popularnog mađarskog stila. Važno je da učenici razlikuju klasičnu, tradicijsku i popularnu glazbu te uočavaju njihove međusobne utjecaje, u ovom slučaju upotrebu folklornih elemenata tradicijske glazbe u klasičnom djelu. Za nastavu Glazbene kulture otvorena je mogućnost upoznavanja s mađarskim

stiliziranim plesom *verbunkosa*, a za Glazbenu umjetnost povezivanje mađarskog stila s idejama o nacionalnoj samostalnosti do tad nacionalno neostvarenih eurposkih naroda.

Ono što je važno za primjenu vrste koncerta kako u Glazbenoj kulturi, tako i u Glazbenoj umjetnosti, je isticanje uloge virtuozu, odnosno solistu te odrednice kvalitetne glazbene izvedbe. Za potrebe aktivacije različitih razina vrednovanja glazbenog djela, aktivnosti slušanja potrebno je upotpuniti aktivnostima poput razgovora, pjevanja, sviranja i upotrebe digitalnih alata.

Za detaljniji uvid u primjenu *Koncerta* kao cjeline u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti u nastavku je priložen popis nastavnih ishoda iz predmetnog kurikulumu (MZO, 2019) te tablica (4) s razradom ishoda.

GK (MZO, 2019., str. 46; ishodi za primjenu u 7. razredu)

- A.7.2; *Učenik razlikuje skupinu glazbala i orkestre te opaža izvedbenu ulogu glazbala.*
- A.7.3; *Učenik na temelju slušanja, prepoznaje različite glazbene vrste.*
- C.7.1. *Učenik opaža međusobne utjecaje različitih vrsta glazbi.*

GU (MZO, 2019., ishodi za primjenu na razini sva četiri razreda srednje škole; mogućnost sinkronijskog modela poučavanja)

- A.1-4.2. *Učenik slušno prepoznaje i analizira glazbeno-izražajne sastavnice i oblikovne strukture u istaknutim skladbama klasične, tradicijske i popularne glazbe.*
- A.1-4.3. *Učenik slušno prepoznaje i analizira obilježja glazbeno-stilskih razdoblja te glazbenih pravaca i žanrova.*
- C.1-4.1. *Učenik upoznaje glazbu u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju.*
- C.1-4.2. *Opisuje susret s glazbom u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju, koristeći određeni broj stručnih termina te opisuje oblikovanje vlastitih glazbenih preferencija.*
- C.1-4.3. *Učenik opisuje povijesni razvoj glazbene umjetnosti.*
- C.1-4.5. *Učenik povezuje glazbenu umjetnost s ostalim umjetnostima.*

Tablica 4: Primjena *Koncerta* kao cjeline u nastavi GK i GU

Ishod	Razrada ishoda na primjeru <i>Koncerta</i> , op. 37
GK A.7.1.	Učenik poznaje kraće ulomke stavaka iz <i>Koncerta</i> ; višekratnim slušanjem određuje ugođaj i pamti pojedine ulomke (<i>Allegro con brio</i> : T ₁ , T ₂ , most, <i>Largo</i> : a ₁ , <i>Rondo</i> : A, B, C).
GK A.7.2.	Razlikuje solističko od skupnog muziciranja; ilustracijskim slušanjem iznošenja tema svakog stavka razlikuje pojedina glazbala i skupine glazbala.
GK A.7.3.	Cjelovitim slušanjem solističke kadence upoznaje pojam virtuoznosti kao obilježja vrste koncerta; razgovor o glazbenim uzorima, pretraživanje glazbenih virtuoza putem IKT-a, usvajanje odrednica virtuoznosti poput tehničkog umijeća, poštivanja stila i skladateljske zamisli uz iskazivanje vlastita umjetničkog karaktera.
GK C.7.1.	Upoznaje mađarski stil <i>verbunkosa</i> ; razgovor o popularnim žanrovima nekad i danas, odrednicama klasične, tradicijske i popularne glazbe, Beethovenovoj upotrebi mađarskog stila za pojačavanje emocionalnog izraza, istraživanje stila <i>verbunkosa</i> ; instrumenata, plesa i odjeće putem IKT-a.
GU A.1-4.2.	Prepoznaje i analizira oblik pojedinih stavaka <i>Koncerta</i> i povezuje s obilježjima glazbenih sastavnica; višekratnim i cjelovitim slušanjem usvaja trostavlačnu formu koncerta (tempo: brzi-spori-brzi), odrednice melodije, ritma i izvođačkog sastava pri iznošenju kontrastnih tema.
GU A.1-4.3.	Prepoznaje i uspoređuje stilske značajke ranog romantizma s prethodnim razdobljem klasicizma; ilustracijskim slušanjem uočava slobodnije forme i nepravilnosti poput izostanka posljednjeg A-dijela u stavku ronda, zatim upotrebu mađarskog stila te odražavanje tema toga doba (patetika, herojstvo, romantika i pastoral) na glazbene sastavnice (melodija, ritam, tempo, dinamika, izvođački sastav karakterno kontrastnih tema u prvom i trećem stavku te romantična tema drugog stavka).
GU C.1-4.1.	Upoznaje <i>Koncert</i> odlaskom na živu izvedbu ili slušanja koncerta u cijelosti putem videozapisa na nastavi.
GU C.1-4.2.	Opisuje kvalitetu izvedbe orkestra i solista u vidu poštivanja stilskih odrednica, skladateljeve zamisli i stupnja virtuoznosti kod solista
GU C.1-4.3.	Opisuje povijesni razvoj koncerta kao vrste, tipove koncerta i njihovu problematiku, ulogu virtuoza, kazališne izvedbe i položaj orkestralnih glazbenika nekada i danas.
GU C.1-4.5.	Povezuje odrednice <i>Sturm und Dranga</i> u <i>Koncertu</i> s odrednicama tog pokreta u likovnoj umjetnosti i književnosti, zanimanje za folklor (<i>verbunkos</i>) s političkim idejama o nacionalnoj samostalnosti i buđenju narodne svijesti, povijesne okolnosti s umjetnošću – obrađivane teme toga doba: herojstvo, romantika, pastoral, dvorski život.

3.3 *Allegro con brio*

3.3.1 Analiza

Stavak je skladan u koncertnom sonatnom obliku, u c-molu, sa sljedećom instrumentacijom orkestra *a due*: flauta, oboa, klarinet (*in B*), rog (*in Es*), truba, timpani, gudači, glasovir solo. Razlika instrumentalnog sastava očituje se u znatno većem volumenu zvuka pri iznošenju prve teme u reprizi, u odnosu na ekspoziciju. Notirana *alla breve* mjera u slušnom se dojmu čitavo vrijeme raspoznaje kao četveročetvrtinska. Stavak karakteriziraju nagle melodijske, dinamičke, ritamske, a posljedično i harmonijske promjene, kao i kontrastne razlike instrumentacije u *solo* i *tutti* dijelovima.

Istaknut je zbog Beethovenova tretmana orkestralne ekspozicije koji je donio prekretnicu u povijesti klasicističkog koncerta. Za razliku od prijašnjih tendencija da razvoj materijala orkestra odluta od cilja izlaganja, u ovom stavku Beethoven snažno i značajno modulira u orkestralnoj ekspoziciji čime izravnu dramsku radnju postavlja kao nit vodilju za pripremu ulaza druge teme u njezinom predodređenom novom tonalitetu (Tovey, 2015).

Tipičan uvodni *tutti* otada je prihvaćen kao standardna orkestralna ekspozicija koja je jednostavnija i manje neskladna u građi, sa sve manje novog materijala kako stavak odmiče; teme u obje ekspozicije su iste, solističko izlaganje samo proširuje ideje nepotpuno predstavljene u orkestralnom izlaganju, a razvojni dio u provedbi se u potpunosti temelji na materijalu ekspozicije (Rust, 1970).

Stavak je obilježen kontrastom dviju tema; prve koja se izlaže u tamnom i patetičnom c-mola i druge, izložene u Es-duru, pastoralnog i herojskog karaktera. Teme karakterizira i šire melodijsko prostranstvo u odnosu na ranije koncerte što se ogleda u kombinaciji nekoliko različitih motiva koji tvore veću cjelinu (Rust, 1970). U tom smislu, osnovni materijal prve teme u c-molu građen kao četverotakt, dijeli se na dva motiva; **motiv a** uzlaznog rastavljenog kvintakorda I. stupnja te postepeni silazak melodije natrag do tonike u kombinaciji punktiranog ritma s četvrtinkama, dok **motiv b** donosi ponavljajući skok melodije s V. na I. stupanj u jampskom ritmu⁷ (slika 10). Razvoj motiva prve teme donosi i sinkopirani ritam s dinamičkom oznakom *sforzando*, **motiv c**, a melodijski raspon kreće se od g do c³, obuhvaćajući interval čiste undecime (slika 11).

⁷ Jamb je pojam iz antičke metrike koji označava stopu sastavljenu od jednoga kratkog i jednoga dugog sloga, dok u kontekstu silabičko-tonske versifikacije označava dvosložnu stopu u kombinaciji prve nenaglašene i druge naglašene (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013-2024).

Tablica 5: Formalni plan prvog stavka

Ulomak	Takt	Elementi oblika/Opis glazbenog zbivanja	Tonalitet
ORKESTRALNA EKSPozICIJA			
Prva tema	1	Velika rečenica (4+4+8) ⇒ iznošenje motiva <i>a</i> i <i>b</i> (4+4); prvi četverotakt toničke (gudači), a drugi dominantne funkcije (puhači)	c-mol
	9	⇒ ritamska i melodijska razrada motiva <i>a</i> i <i>b</i> T ₁ (8), završava sav. aut. kadencom ⇒ udvajanje glavne melodije (<i>Vl.</i>), <i>sf</i> sinkopacije motiva <i>c</i> pojačavaju puhači uz timpane koji donose punktirani ritam koračnice (diminucija punktiranog ritma <i>a</i> -motiva)	
Most	17	a: Rečenični niz ⇒ Sekv. pon. četverotakt (4+4); funkcije D-T; novi materijal, izmjena gudača i puhača	d.m.: Es
	21		
	24	⇒ Var. pon. četverotakt (4+4); var. motiva <i>a</i> T ₁ (<i>Fl.+I. Vl.</i>)	
	27	⇒ pratnja; novi motivi ponavljajućih četvrtinki i polovinke (<i>Cl.+Fg.</i>)	m.s.: es
	32	⇒ Sekv. pon. dvotakt (2+2) sastavljen od <i>a</i> -motiva T ₁	
	36	b: Var. pon. četverotakt (4+4+6) ⇒ varirani motiva <i>c</i> T ₁ ; najprije <i>legato</i>	
	40	⇒ zatim varirano usitnjavanjem vrijednosti – ponavljajućim osminkama <i>staccato</i>	
	44	⇒ proširenje: var. pon. dvotakt	
	48	⇒ + dvotaktna spojnica (2+2+2) prije T ₂	
Druga tema	50	A: velika perioda s proširenjem (8+4+8+4) ⇒ a1: m. r. + proš. (8+4); iznošenje motiva <i>d, f, g</i> T ₂ , kadenca; polovična na dominantni	d.m.: c
	58	⇒ proširenje: varirano ponovljena (skraćena) rečenica, kadenca; polovična na dominantni	
	62	⇒ a2: m. r. + proš. (8+4); mut. u c-mol, sav. aut. k.	mut.: c
	74	⇒ b: v. r. (3+3+6); sekventno ponavljanje motiva <i>a</i> T ₁ , razrada i sav. aut. k.	
	85	B: dvostruka mala rečenica s proširenjem (4+4+5) ⇒ a1: m. r. (4); građena od motiva iz mosta (t. 27-28; <i>Cl+Fg.</i>) i variranih motiva <i>a</i> i <i>c</i>	
	89	⇒ a2: varirano ponovljena rečenica s proširenjem (4+5)	
Završna grupa	98	a: mala rečenica (4+2) ⇒ punktirani motiva <i>a</i> , varirani motiva <i>d</i> (<i>I. Ob., I. Cl., I. Vl.</i>), pratnja (<i>2. Vl, Vla.</i>): diminucija motiva iz t. 85-86	
	104	b: mala rečenica s proširenjem (4+4); motivi <i>a</i> i <i>b</i> (<i>tutti</i>)	

Ulomak	Takt	Elementi oblika/Opis glazbenog zbivanja	Tonalitet
SOLISTIČKA EKSPozICIJA			
Uvod	111	Trostruko ponavljanje uzlazne ljestvične pasaže (3)	c-mol
Prva tema	114	V. r. + proš. (4+4+9) ⇒ ovaj put u solističkoj dionici uz ornamentaciju	
	122	⇒ uz materijal T ₁ uključena i motivika ponavljajućih četvrtinki mosta E(o) iz t. 27-28 ovaj put u prvom planu u solističkoj dionici i udvojeno kao pratnja (VI.)	
Most	131	a: Rečenični niz ⇒ sekv. pon. četverotakt; materijal a-dijela mosta s umetkom uzlazne rastvorbe V. stupnja (<i>Pfte.</i>)	mut.: Es
	138	⇒ sekv. pon. dvotakt (2+2) sastavljen od motiva a T ₁	m.s.: es
	146	b: varirano ponovljeni četverotakt i proširenje (4+4+10) ⇒ ornamentacija materijala b-dijela mosta iz E(o) ⇒ solističke pasaže, odlaganje kadence	
Druga tema	164	A: velika perioda i vanjsko proširenje (8+8+6) ⇒ a1: v. r. (8) s polovičnom kadencom na dominantni; izlaganje T ₂ u solističkoj dionici	mut.: Es
	172	⇒ a2: var. pon. reč. (8) u orkestru s kadencom na tonici	
	180	⇒ v. proš. (6) u solističkoj dionici (umjesto I ⁶ umetanje P ⁶ u funkciji D/II, slijedi ponavljanje kadenciranja)	
	186	B: mala perioda s vanjskim proširenjem (4+4+5) ⇒ a1: m. r. (4): isti materijal B-dijela iz E(o) s umetkom rastvorbe u solističkoj dionici; završetak sav. aut. k.	k. m.: es
	190	⇒ a2: var. pon. r. (4) u solističkoj dionici, v. proš. (5); harmonijska figuracija i sav. aut. k. uz mutaciju	
	199	C: mala perioda s unutarnjim proširenjem (6+23) a1: ljestvično uzlazno-silazno kretanje solističke dionice u visokom registru, šesnaestinskom pulsacijom uz alteracije, istovremeno motiv b u pratnji (<i>Cor., Vl.+Vla.+Vc./Cb.</i>), sav. aut. k.	
	205	a2: prethodni materijal solističke dionice u niskom registru, b-motiv izmjenjuju gudači s <i>I. Cl.+I. Fg.</i>	mut.: Es
210	⇒ unutarnje proširenje: nesav. aut. k., materijal B-dijela u pratnji (<i>Ob.+Fg.</i>), slijedi ukrupljavanje harmonijskog ritma sve do završetka sav. aut. k. harmonijske figuracije akorda u solističkoj dionici, pratnja: sekventno ponavljanje b-motiva T ₁ (gudači)		
Završna grupa	227	Mala rečenica (4) ⇒ materijal završne grupe iz E(o) u paralelnom duru	d.m.: c
	231	Mala rečenica (5) priprema provedbe, jampski ritam motiva b T ₁ kao zaostajalice (<i>I. Vl.</i>)	

Ulomak	Takt	Elementi oblika/Opis glazbenog zbivanja	Tonalitet
PROVEDBA			
Uvodni dio	237	a: dvostruka mala rečenica s proširenjem (4+4+4) ⇒ materijal b-dijela iz mosta ekspozicije	k.m.: g
Središnji dio	249	b: trostruka uzlazna pasaža (3) solističke dionice ⇒ materijal s početka E(s)	
	252	Fragmentalna struktura(1+1+1+2); motiv <i>b</i> T ₁ najprije u solističkoj dionici, zatim u dionicama drvenih puhača (<i>1. Fl.+1. Ob, 1. Fg.</i>), a na kraju u grupi gudača	
	257	Velika perioda (11+11) a1: velika rečenica (3+4+4) ⇒ materijal T ₁ ; solistička dionica iznosi motiv <i>a</i> , <i>Vc.</i> se nadovezuje s motivom <i>b</i> i u nastavku ga izvodi kao pratnju (pridružuje se <i>Cb.</i>)	
	260	⇒ solistička dionica nastavlja s ornamentiranim materijalom b-dijela mosta iz S(o); varirano ponovljeni dvotakt, razrada i sav. aut. k.	
	267	a2: varirano ponovljena velika rečenica (3+4+4) ⇒ sav. aut. k.	k.m.: f
	279	b: trostruko varirano ponovljena mala rečenica (4+4+4) ⇒ početak: motiv <i>a</i> T ₁ (<i>1. Cl.+1. Fg.</i>), u nastavku se motiv <i>b</i> (<i>Vl./Cb.</i>) i motiv <i>c</i> (<i>Cl.+1. Fg.</i>) izmjenjuju u dvotaktnim frazama kao podloga solističkoj dionici;	
	280	⇒ nastupa s motivom ponavljajućih četvrtinki iz B-dijela T ₂ , nastavlja s jednotaktnim izmjenama D-T u triolskom ritmu šesnaestinske pulsacije	d.m.: Des
	288	⇒ kromatsko uvođenje rastvorbe V. stupnja u solističkoj dionici	k.m.: c
	291	Doslovno ponovljeni dvotakt (2+2) ⇒ materijal spojnice mosta ekspozicije s T ₂ ⇒ polovična kadenca na dominantu	
Završni dio	295	Trostruko varirano ponovljeni četverotakt (4+4+6) ⇒ naizmjenično silazni i uzlazni rastavljeni akordi šesnaestinskog pulsa u solističkoj dionici	k.m.: b
	298/ 299	⇒ motiv <i>b</i> T ₁ u grupi gudača	
	302/ 303		k.m.: c
	307	Kratko proširenje kao završna riječ solističke dionice (2) ⇒ ispisani triler i silazna pasaža nad kadencirajućim kvartsekstakordom V. stupnja – rješenje u I. stupanj; sav. aut. k.	

Ulomak	Takt	Elementi oblika/Opis glazbenog zbivanja	Tonalitet
REPRIZA			
Prva tema	309	V. r. (4+4+9); T ₁ : <i>tutti</i> , razrada; b-motivi T ₁ : gudači, motivi B-dijela T ₂ : <i>Pfte.</i> , polovična kadenca na dominanti	c-mol
Most	326	b : dvostruka m. r. + proš. (4+4+6) ⇒ ornamentacija <i>Pfte</i> , kadenca: polovična na dominanti ⇒ glavna melodija druge rečenice ornamentirana; 1. Fl. ⇒ proš.: ponavljanje motiva <i>b</i> T ₁ (puhači), produljenje 2. kadenca (ornamentacija <i>Pfte</i> trilerima): sav. aut. k.	mut.: C
	339		
Druga tema	340	A : v. p. + proš. (8+8+6) ⇒ a1 : <i>Pfte.</i> , polovična k., a2 : <i>tutti</i> , nesav. aut. k. ⇒ proš.; ponavljanje drugog dijela rečenice (<i>Pfte.</i>), slijede pasaže, dok u grupi gudača nastupa augmentirano varirana kadenca, završetak sav. aut. k.	mut.: c d.m.: Es d.m.: c
	362	B : mala perioda s vanjkim proširenjem (4+5+4) ⇒ a1 : prvo <i>Ob.</i> , <i>Fg.</i> , zatim <i>Pfte.</i> uz gudače; sav. aut. k. ⇒ a2 : <i>Pfte.</i> , mutacija, unt. proš.; za vrijeme trilera i pasaže modulacija; nesav. aut. k.	
	366	⇒ v. proš.; harmonijska figuracija (T-S-D) u triolskom ritmu, modulacije, sav. aut. k.	
	370		
	372		
	375	C : m. p. + unut. proš. (6+23) ⇒ a1 : isto kao u E(s), a2 : T ₁ ; <i>Fl.+Ob.+Cor.+Timp., Vl.</i> ⇒ v. proš.: motiv <i>b</i> T ₁ (gudači), motivi B-dijela T ₂ (<i>Fl., Ob., Fg.</i>), kadenca: motiv <i>a</i> T ₁ (<i>Cor.</i>), udvajaju <i>Tbe.</i>	
Završna grupa	403	V. r. (3+3+8); isto kao t. 74-85 izuzev kadenca; višestruko ponavljanje motiva <i>c</i> T ₁ s izmjenama V. stupnja i D/v; završetak kadencirajućim kvartsekstakordom	
Solistička kadenca	417	⇒ uvodna figura (2); T ₁ (<i>Pfte.</i>) u osnovnom tonalitetu,	
	422	⇒ slijedi provođenje pasaža kroz višestruke modulacije	m.s.: Es
	424		m.s.: f
	427		m.s.: es
	430		m.s.: Des
	433		d.m.: b
	433		m.s.: Ges
	434		e.m.: fis
	435		d.m.: D
	434	⇒ izlaganje T ₂ u tonalitetu dominante	d.m.: G
	443	⇒ povratak u osnovni tonalitet	d.m.: c
	447		d.m.: f
	451	⇒ kadenca; polovična na dominanti	m.s.: c
Coda	481	a : doslovno ponovljena fraza (4+4); motiv <i>b</i> T ₁	c-mol
	489	b : varirano ponovljena fraza i kadenca (4+4+2+2) ⇒ motiv <i>b</i> T ₁ , motiv B-dijela T ₂ iz E(s) u diminuciji	
		c : niz dvotakta (2+2+3) ⇒ solističke pasaže; rastvorba I. stupnja i melodijska c-mol ljestvica, <i>tutti</i> s motivom <i>b</i> T ₁ na samom kraju	

3.3.2 Pedagoška primjena

Stavak je kao cjelina pogodan za primjenu u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti pri obradi sonatnog oblika, a kraći su ulomci korisni za primjenu u nastavi *Solfeggia* i to u svim razredima osnovne glazbene škole. Kod primjene u nastavi Glazbene kulture i glazbene umjetnosti naglasak je na slušanju glazbe uz kontekstualizaciju sadržaja, dok primjena u nastavi *Solfeggia* podjednako obuhvaća aktivnosti slušanja, pjevanja i zapisa glazbenog diktata te, u nešto manjem broju, teorijske vježbe.

Brz tempo, nagle ritamske, melodijske i dinamičke promjene stavak čine atraktivnim za slušanje i daju mogućnosti za usporedbu kontrastnih dijelova, kao i osvještavanje utjecaja glazbenih sastavnica na promjene karaktera unutar skladbe. Nadalje, jednostavna, a ujedno i zanimljiva instrumentacija poslužit će za prepoznavanje pojedinih orkestralnih grupa, pojedinih glazbala te, u suodnosu sa solističkom dionicom, analizu izvedbene uloge orkestra.

U nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, uz cjelovito slušanje stavak je potrebno slušati i višekratno, poticanjem aktivnog slušanja s unaprijed određenim uputama, zatim ilustriranjem pojedinih ulomaka važnih za usvajanje glazbenih sastavnica, oblikovnih struktura sonatnog oblika i raspoznavanje instrumentalnog sastava. U kontekstu upoznavanja ranoromantičkog skladateljskog stila Beethovenova, prvi stavak pruža potencijal za interdisciplinarni pristup povezivanjem sukoba kontrastnih tema sonatnog oblika s međupredmetnim temama poput *Sturm und Dranga*, a karakterističan punktirani ritam s koračnicim (francuskom uvertirom) – simbolom doba Napoleona i Francuske revolucije.

Ranoromantičke stilske značajke poput pjevnih melodija, jednostavnog harmonijskog izraza te motivike s jednostavnim ritamskim figurama stavak čine idealnim za usvajanje intonacijskih, ritamskih i teorijskih vještina na nastavi *Solfeggia*, a ostvarivo je slušanjem, pjevanjem, odnosno izvođenjem, zapisom diktata i teorijskim vježbama.

Slušanje će se izvoditi višekratno poticanjem aktivnog uočavanja obilježja melodije, tempa i dinamike, agogike i artikulacije. Kod usvajanja intonacijskih i ritamskih vještina, ulomci se mogu uvježbavati solmizacijom, odnosno ritamskim slogovima, *a capella* i uz glasovir te neutralnim slogom uz originalnu snimku. Originalna snimka može poslužiti i kao sredstvo za glazbeni diktat, uz kombinaciju sa sviranjem dionice koja se zapisuje na glasoviru.

Za detaljan uvid u primjenu skladbe u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti priloženi su nastavni ishodi iz predmetnog kurikulumu te tablica (6) s konkretnom razradom ishoda na primjeru prvog stavka *Koncerta* op. 37., dok je za nastavu *Solfeggia* priložena tablica (7) s prijedlogom nastavnih tema, razreda i aktivnosti ostvarivih pri odabranim ulomcima iz stavka.

GK: Ishodi za primjenu *Allegra con bria* u 7. razredu osnovne škole (MZO, 2019):

- C.7.1. Učenik opaža međusobne utjecaje različitih vrsta glazbi.
- C.7.2. Učenik temeljem slušanja, opisuje obilježja europske tradicijske glazbe.

GU: Ishodi za primjenu *Allegra con bria* na razini svih razreda četverogodišnjeg, odnosno dvogodišnjeg srednjoškolskog programa (MZO, 2019):

- A.1-4.2. Učenik slušno prepoznaje i analizira glazbeno-izražajne sastavnice i oblikovne strukture u istaknutim skladbama klasične, tradicijske i popularne glazbe.
- A.1-4.3. Učenik slušno prepoznaje i analizira obilježja glazbeno-stilskih razdoblja te glazbenih pravaca i žanrova.
- C.1-4.1. Učenik upoznaje glazbu u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju.
- C.1-4.2. Opisuje susret s glazbom u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju, koristeći određeni broj stručnih termina te opisuje oblikovanje vlastitih glazbenih preferencija.
- C.1-4.3. Učenik opisuje povijesni razvoj glazbene umjetnosti.
- C.1-4.5. Učenik povezuje glazbenu umjetnost s ostalim umjetnostima.

Tablica 6: Primjena prvog stavka u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti

Ishod	Takt	Razrada ishoda
GK A.7.3.	–	Učenik upoznaje sonatni oblik kao obilježje sonatnog ciklusa; uočava da se najčešće pojavljuje kao prvi ili posljednji stavak.
GK A.7.5.	1-16/ <i>Tutti</i> 50-69/ <i>Tutti</i> 257-295/ <i>Tutti</i> 310-355/ <i>Tutti</i>	Opisuje sonatni oblik; višekratno ilustracijsko i cjelovito slušanje u funkciji upoznavanja prvog stavka <i>Koncerta</i> : izlaganje dviju kontrastnih tema u ekspoziciji, njihova sukoba i motivičke razrade u provedbi i ponovnog izlaganja u osnovnom tonalitetu (u slučaju druge teme u istoimenom) u reprizi.
GK B.7.1.	1-8/ <i>Tutti</i> 50-57/ <i>1. Cl.</i>	Pjeva teme sonatnog oblika.
GK B.7.1.	10-16/ <i>Timp.</i>	Oponaša ritam koračnice (francuske uvertire).
GK C.7.1.	10-14/puhači 237-249/ <i>Tutti</i>	Opaža utjecaj mađarskog stila u stavku; sinkope, kružne melodijske figure, ponavljajući tonovi, punktirani ritam.
GU A.1-4.2.	1-16/ <i>Tutti</i> 50-69/ <i>Tutti</i> 257-295/ <i>Tutti</i> 310-355/ <i>Tutti</i>	Prepoznaje sonatni oblik; ilustracijskim slušanjem analizira izlaganje tema u ekspoziciji, njihov sukob, motivsku razradu i modulacije u provedbi te ponovno izlaganje u osnovnom tonalitetu u reprizi.
GU A.1-4.3.	310-355/ <i>Tutti</i> 257-295/ <i>Tutti</i> 10-16/ <i>Timp.</i>	Analizira značajke ranog romantizma: <i>Sturm und Drang</i> ; ideje o borbi za slobodu i individualizam u doba Francuske revolucije dočarane sukobom patetične i herojske teme, punktirani ritam sa simbolikom koračnice (francuske uvertire).
GU C.1-4.1.	–	Upoznaje stavak slušanjem videozapisa stavka s <i>Youtubea</i> .
GU C.1-4.2.	417-480/ <i>Pfte.</i>	Opisuje i uspoređuje preferencije različitih izvedbi solističke kadence.
GU C.1-4.3.	–	Opisuje razvoj notnog tiska; skice prvog stavka – usporedba Beethovenovog bilježenja skladateljskih ideja različitim bojama tinte u različitim fazama nasuprot današnjem jednostavnom digitalnom bilježenju putem programa za pisanje nota.
GU C.1-4.5.	–	Povezuje <i>Sturm und Drang</i> u glazbi, književnosti i slikarstvu.

Tablica 7: Primjena prvog stavka u nastavi *Solfeggia*⁸ na osnovnoškolskoj razini.

Takt/ dionica	Aktivnost/ razred	Opis aktivnosti
9-16/1. Vl.	S B.4.	Sinkopa na dvije dobe s kombinacijom šesnaestinki; uvježbavanje ritamske figure i pjevanje u novom c-molu.
17-24/Tutti	S D.6.	Dijatonska modulacija c:-Es; , vizualno prepoznati i zapisati: polazni i ciljni tonalitet, trenutak modulacije.
24-36/1. Vl., 1. glas	S A.6.	Durski, molski i smanjeni kvintakord; prepoznati vrstu i funkciju kvintakorda te glazbala koja ih izvode uz 1. Vl.
36-44/Vc./Cb.	S B.6.	Melodijska es-mol ljestvica; upjevavanje u novom tonalitetu, osvjestiti mjesto polustepena i vrstu tetrakorda.
50-61/Vc./Cb.	S C.6.	Dijatonska modulacija Es:-c; , zapisati melodijsko-ritamski diktat, odrediti i upisati trenutak prelaska u novi tonalitet.
111-121/Pfte., d. r., gornji glas	S B.4.	Melodijska c-mol ljestvica: Rastavljeni kvintakordi I. i VII. stupnja; pravilno izvođenje šesnaestinske pauze i triju šesnaestinki te molskog i smanjenog kvintakorda.
131-138/Tutti	S A.3.	Osminka s točkom – šesnaestinka, triola; prepoznati koje dionice donose nove ritamske figure.
146-154/Pfte., d. r., gornji glas	S C.6.	es-mol: izmjenične alteracije, polovična kadenca; melodijsko-ritamski diktat u novoobrađenom tonalitetu.
156-159/Pfte., d. r., gornji glas	S B.4.	Izmjenične alteracije, ritamska kombinacija šesnaestinske pauze i triju šesnaestinki; uvježbavanje novog ritma i pravilnog intoniranja alteracija.
164-171/Pfte., d. r., gornji glas	S B.5.	Prohodni uzlazni i silazni kromatski tonovi; pjevanje ulomka uz pravilno intoniranje alteracija.
172-179/Tutti	S A.5.	Prohodne alteracije; slušno prepoznati naučene alteracije i glazbala koja iznose temu.
237-244/Vc./Cb.	S C.3.	Melodijska g-mol ljestvica; melodijsko-ritamski diktat.
271-279/Pfte., d. r., gornji glas	S B.4.	Harmonijski f-mol: izmjenična alteracija, sekvenca i variranje kao elementi razvoja materijala; pjevanje.
279-291/ Pfte., l.r.+Cl.	S B.3.	Sinkopa na dvije dobe s pauzom, triola; dvolinijski ritamski primjer u četveročetvrtinskoj mjeri.
280-287/Pfte., d. r., gornji glas	S C.5.	Des-dur ljestvica: rastvorbe I. stupnja, izmjena toničke i dominantne funkcije; melodijsko-ritamski diktat.
340-355/Tutti	S A.5.	Kromatski prohodni tonovi, velika glazbena perioda; analiza kromatskih tonova i odnosa funkcija kadenca; D-T.
348-351/2. Vl.	S B.1.	Rastavljeni akordi toničke i dominantne funkcije; pjevanje ulomka u svrhu osvještavanja odnosa funkcija.
348-356/2. Ob.	S C.1.	C-dur ljestvica; melodijsko-ritamski diktat.
489-498/ Pfte.	S B.2.	Ritamske kombinacije osminki i osminskih pauza u četveročetvrtinskoj mjeri; pravilno izvođenje ritma.

⁸ Oznake za aktivnosti u tablici:

S: *Solfeggio*; A: Slušanje glazbe; B: Pjevanje/Izvođenje ritma; C: Zapis diktata; D: Teorijske vježbe.

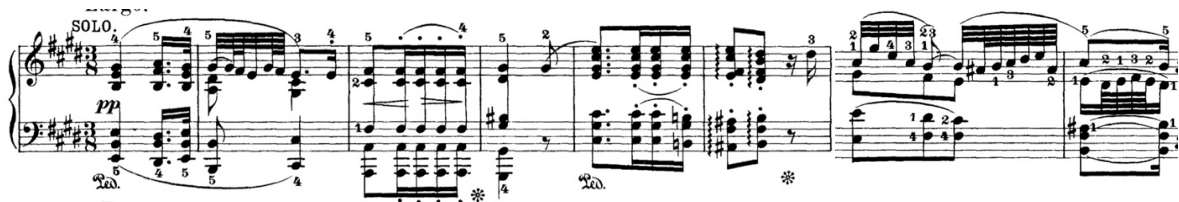
3.4 *Largo*

3.4.1 Analiza

Drugi stavak karakteriziraju izrazito spori tempo u troosminskoj mjeri i pastoralni E-dur u instrumentalnom sastavu orkestra *a due*: flauta, fagot, rog (*in E*), gudači i solo klavir. Građen je kao složeni trodijelni (reprizni) oblik koji je zanimljiv zbog smanjenja kontrasta između A- i B-dijelova, što se prvenstveno očituje u njihovu identičnom tonalitetnom planu (tablica 8). Ta karakteristika može se pripisati skladateljskom razdoblju ranog romantizma kada se za razbijanje monotonije upotrebljavaju takvi „slobodniji“ postupci.

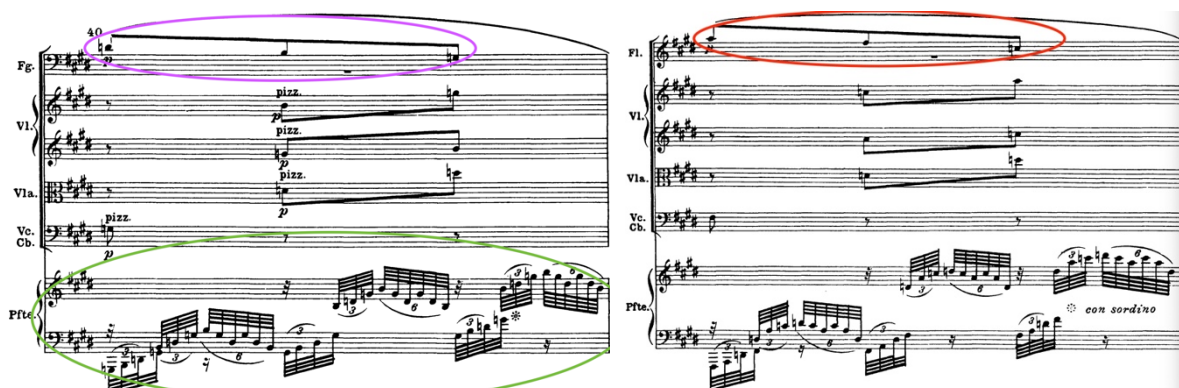
Osnovni materijal lirske teme A-dijela prožet je motivima punktiranog tridesetdruginskog ritma s kružnim kretanjima melodije te ponavljajućim tonovima šesnaestinske pulsacije, kao i neakordnim tonovima poput zaostajalice, *appoggiature*, izmjeničnih i prohodnih tonova (slika 14).

Slika 14: Osnovni materijal A-dijela drugog stavka



Što se tiče B-dijela, početni materijal „a“ svojom formom i karakterom podsjeća na „a1“ (tablica 5), dok je „b“ iz B-dijela prokomponiranog oblika s upečatljivim rastvorbama akorda u solističkoj dionici dok glavnu melodiju iznose dionice prvoga fagota, a potom prve flaute (slika 15).

Slika 15: Materijal „b“ iz B-dijela drugog stavka



Stavak sadrži i kraću solističku kadencu neposredno prije *Code*, koja se može opisati kao melodiozna, ekspresivnog karaktera, realizirana silaznim nizovima i kružnim melodijskim kretanjima uz alteracije, nakon čega slijedi ulazak *tutti* u *pianu* i završne misli *Code*.

Tablica 8: Formalni plan drugog stavka

Ulomak	Takt	Elementi oblika/Opis glazbenog zbivanja	Tonalitet
A1	1	a1: velika rečenica (8) ⇒ lirska tema u dionici klavira solo	E-dur
	3	⇒ uklon u paralelni tonalitet preko frigijskog pomaka	d.m.: cis
	5	⇒ nesav. aut k. (neakordika: z., dvostruka <i>app.</i> , izmj. t.)	d.m.: H
	9	b: mala rečenica (4)	k.m.: G
	10	⇒ jednotaktna sekvenca s dijatonskom modulacijom	m.s.: e
	12	⇒ nesavršena polovična kadenca na dominantu	mut.: E
	13	a2: mala rečenica s vanjskim proširenjem (4+7) ⇒ temu a1 ovog puta iznosi orkestar	
B	24	a: velika rečenica s unutarnjim i vanjskim proširenjem (12+2) ⇒ ornamentirani materijal s motivima kružnog kretanja melodije u paralelnim tercama; proh. t., izmj. t., v.i.t., alteracije), ritmizacije tridesetdruginki i sekstola (Pfte.)	d.m.: H
	29		
	37	⇒ modulacija u grupi gudača ⇒ v. proš; <i>tutti</i> donosi novu modulaciju i sav. aut. k.	k.m.: G
	39	b: velika rečenica s unutarnjim i vanjskim proširenjem (12+2) ⇒ harmonijska figuracija akorda I. stupnja (Pfte.) ⇒ slijedi korespondirajuće ponovljeni dvotakt; figuraciji Pfte. se pridružuju rastvorbe I-V (I. Fg.), V-I (I. Fl.)	d.m.: a
	43		
	46	⇒ razrada materijala donosi modulaciju ⇒ unutarnje proširenje ostvareno je izmjenama harmonijama toničke funkcije (I.) i SNF te povratak u	d.m.: E
	50/ 51	⇒ E-dur, v. proš.; zastoj na dominantu – pasaža silaznog postepenog kretanja melodije u triolskom ritmu i završetak nesav. aut. k. (Pfte.)	
A2	53	a1: velika rečenica (8) ⇒ identično kao u A1, u iznošenju teme solistička dionica, sada nešto više ornamentirana, izmjenjuje se s <i>tutti</i>	d.m.: cis
	56		d.m.: H
	58		
	61	b: mala rečenica (4)	k.m.: G
	62	⇒ iznošenje sekvence (Pfte.) prate rastvorbe (Vl., Fl.+Fg.)	m.s.: e
	64		mut.: E
	65	a2: mala rečenica s vanjskim proširenjem (4+4+4+2+2+2) ⇒ proširenje je dulje od onog u A1 jer je oblikovano kao rečenični niz i uz to sadržava kraću dvotaktnu solističku kadencu	
Coda	83	Velika rečenica (8) ⇒ završna misao; izlaganje motiva iz A1 – punktiranog ritma i ponavljajućih tonova koje iznosi najprije <i>tutti</i> , a zatim solistička dionica	

3.4.2 Pedagoška primjena

Drugi stavak je kao cjelina pogodan za primjenu u nastavi Glazbene umjetnosti pri obradi trodijelne složene pjesme, dok će kraći ulomci stavka poslužiti za primjenu u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini.

Kod primjene u nastavi Glazbene umjetnosti stavak može poslužiti kao odličan primjer za usporedbu repriznih formi iz razdoblja klasicizma sa slobodnijim skladateljskim postupcima već u ranom romantizmu, što se u konkretnom primjeru ogleda u smanjenju kontrasta A i B dijela. Obilježje slobodnijih formi može se povezati s međupredmetnim temama poput otpora prema racionalizmu i klasicističkim idejama reda te naglašavanja subjektivnog, dok se pastoralni prizvuk tema može povezati s ponovnim zanimanjem za antičke uzore u kontekstu kulta prirode. Spori tempo stavka omogućava aktivno praćenje i raspoznavanje pojedinih glazbala i skupina glazbala koja donose temu, odnosno pratnju.

Primjeni stavka u nastavi *Solfeggia* pogoduje jednostavan harmonijski izraz s dijatonskim modulacijama, pjevnim melodijama uz prisutstvo alteracija te jednostavan ritam u troosminskoj mjeri.

U nastavku su priloženi nastavni ishodi predmeta Glazbene umjetnosti (MZO, 2019) te tablica (9) s konkretnom razradom ishoda na primjeru drugog stavka Koncerta. Slijedi tablica (10) s primjenom stavka u nastavi *Solfeggia* s prijedlogom aktivnosti razreda i nastavne teme za pojedine ulomke.

GU: Ishodi za primjenu *Larga* na razini svih razreda četverogodišnjeg gimnazijskog, odnosno dvogodišnjeg strukovnog srednjoškolskog programa (MZO, 2019):

- A.1-4.2. *Učenik slušno prepoznaje i analizira glazbeno-izražajne sastavnice i oblikovne strukture u istaknutim skladbama klasične, tradicijske i popularne glazbe.*
- A.1-4.3. *Učenik slušno prepoznaje i analizira obilježja glazbeno-stilskih razdoblja te glazbenih pravaca i žanrova.*
- C.1-4.1. *Učenik upoznaje glazbu u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju.*
- C.1-4.2. *Opisuje susret s glazbom u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju, koristeći određeni broj stručnih termina te opisuje oblikovanje vlastitih glazbenih preferencija (osvrt, prezentacija, članak).*
- C.1-4.5. *Učenik povezuje glazbenu umjetnost s ostalim umjetnostima.*

Tablica 9: Primjena drugog stavka u nastavi Glazbene umjetnosti

Ishod	Takt	Razrada ishoda
GU A.1-4.2.	1-8/ <i>Pfte.</i> 39-45/ <i>Tutti</i> 53-73/ <i>Tutti</i>	Prepoznaje stavak u složenom trodijelnom obliku; analizira strukturu, kontrastne dijelove, karakter tema i glazbala koja ih iznose, odnos <i>solo-tutti</i> , spori tempo, mali dinamički raspon.
GU A.1-4.3.	1-8/ <i>Pfte.</i> 24-32/ <i>Tutti</i>	Prepoznaje slobodnije skladateljske postupke razdoblja ranog romantizma; u svrhu razbijanja monotonije pravilnih formi iz razdoblja klasicizma rečenice drugog stavka često su proširene i nekvadratnog broja taktova, smanjuje se kontrast između A i B dijela; odbacivanje reda i pravilnosti.
GU C.1-4.1.	–	Upoznaje stavak slušanjem i gledanjem videozapisa stavka s <i>Youtubea</i> .
GU C.1-4.2.	–	Opisuje skladateljske postupke kojima se Beethoven služi za postizanje pastoralnog prizvuka.
GU C.1-4.5.	–	Povezuje pastoralni izraz u glazbi, književnosti i slikarstvu.

Tablica 10: Primjena drugog stavka u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini

Takt/ dionica	Aktivnost/ razred	Opis aktivnosti
1-8/ <i>Pfte.</i> , <i>d. r.</i> , <i>gornji glas</i>	S B.5.	Dijatomska modulacija E:-H: , određivanje trenutka modulacije i pjevanje modulativnog ulomka.
9-11/ <i>Pfte.</i> , <i>d. r.</i> , <i>gornji glas</i>	S D.5.	Dijatomska modulacija G:-e: , prepoznati modulativnu sekvencu; označiti trenutak prelaska u novi tonalitet.
13-24/ <i>I. Fl.</i>	S C.4.	E-dur ljestvica; melodijsko-ritamski diktat.
13-24/ <i>I. Fl.</i>	S D.4.	E-dur i As-dur ljestvica; transpozicija primjera iz E: u As:.
13-17/ <i>Vc.</i>	S B.4.	E-dur ljestvica: rastavljeni akordi toničke i dominantne funkcije; pjevanje primjera u novom tonalitetu.
18-24/ <i>Cb.</i>	S C.3.	Ritamska figura osminka s točkom – šesnaestinka; ritamski diktat s novom figurom u poznatoj mjeri.
18-24/ <i>Cb.</i>	S D.3.	Ritamska figura osminka s točkom – šesnaestinka; transkripcija primjera u tročetvrtinsku mjeru.
24-28/ <i>Pfte.</i> , <i>d. r.</i> , <i>gornji glas</i>	S B.6.	Izmjenične alteracije i skokovi na alteracije; vježba za intoniranja alteracija u poznatom tonalitetu i mjeri.
39-51/ <i>Tutti</i>	S A.2.	Troosminska mjera; prepoznati tempo, dinamiku te glazbala s temom, osvijestiti osminku kao jedinicu mjere.
40-51/ <i>I. Fl.+I. Fg.</i>	S B.2.	Troosminska mjera; izvođenje dvolinijskog ritamskog primjera u novoj mjeri samostalno i u grupi.
43-51/ <i>I. Fl.</i>	S C.2.	Troosminska mjera; ritamski diktat u novoj mjeri.
43-51/ <i>I. Fg.</i>	S D.2.	Troosminska i tropolovinska mjera; transkripcija ritamskog primjera iz troosminske u tropolovinsku mjeru.
63-73/ <i>I. Vl.</i>	S C.3.	Predtakt, sinkopa na dvije dobe s pauzom, osminka s točkom – šesnaestinka; ritamski diktat s novim figurama.
63-73/ <i>I. Vl.</i>	S D.3.	Sinkopa na dvije dobe s pauzom, osminka s točkom – šesnaestinka; transkripcija u tropolovinsku mjeru.

3.5 Rondo

3.5.1 Analiza

Nasuprot izrazito sporom i mirnom drugom stavku, treći stavak donosi naglu promjenu s brzim tempom (*Allegro*), u dvočetvrtinskoj mjeri, odlučnog karaktera od samog početka u osnovnom tonalitetu, c-molu. Građen je u obliku sonatnog ronda čija je makroforma zanimljiva po tome što je izostavljen posljednji A-dio, odnosno na njegovom se mjestu nakon dijelova ABACAB nalaze posljednji most i *Coda*. Također, C-dio sadrži i epizodnu temu i provedbeni dio. Upravo je završni most po svojoj građi kompleksniji od ostalih te bi se mogao shvatiti kao druga provedba, a u tom bi slučaju a-dio mosta predstavljao „lažnu“ reprizu u napuljskoj sferi, b-dio donosi zastoj na dominantni, dok c-dio sadrži kratku, u partituri ispisanu solističku kadencu (tablica 11).

Instrumentalni sastav orkestra *a due* čine: flauta, oboa, klarinet (*in B*), fagot, rog (*in Es*), truba, timpani, gudači i klavir solo. Pri iznošenju kontrastnih dijelova ronda, glavnu temu najčešće najprije iznosi solistička dionica (slika 16), a zatim se ponavlja u orkestru gdje glavnu melodiju teme iznose pojedine dionice udvojeno (tablica 11). Iznimka je tema C-dijela čiju glavnu melodiju iznosi prvi klarinet solo (slika 19, tablica 11).

Treći stavak najviše od sva tri odzvanja mađarskim stilom *verbunkosa* koji se očituje u nekoliko značajki: periodičnoj strukturi melodija, simetričnoj građi, sekvenciranju materijala, čvrstom durskom, odnosno molskom tonalitetu i karakterističnim ritamskim figurama i obrascima poput punktiranog ritma, sinkope i ponavljajućih tonova (slike 16-19). Melodijski obrasci u pravilu ispunjavaju zadani formalni okvir koji je uglavnom građen kao osmerotaktna perioda (slika 16, 19). Karakteristični obrasci najprisutniji su u kadenci ili pretposljednem taktu (slika 16, 18), no katkad se pojavljuju i na početku ili u razradi periode. Još manje „fiksirani“ za određeni dio periode su obrasci kružnih ili ljestvičnih kretanja melodije u šesnaestinkama (slike 16, 18, 19). Ritamski i melodijski obrasci su usklađeni, a harmonijska podloga je jednostavna (slike 16-18), većinom se izmjenjuju glavni stupnjevi: T-S-D (Pethő, 2000).

Slika 16: Tema A-dijela trećeg stavka



Slika 17: Završni dio teme A-dijela trećeg stavka neposredno prije solističke kadence



Slika 18: Tema B-dijela trećeg stavka

80

Slika 19: Tema C-dijela trećeg stavka



Navedene značajke mađarskog stila očigledne su u svim dijelovima ronda i može se primijetiti korištenje identičnih motiva, no teme su svejedno karakterno kontrastne. Tako u A-dijelu u c-molu mađarski elementi pridonose pomalo dramatičnom karakteru, dok u herojskom B-dijelu u Es-duru Beethoven uz ostale karakteristične obrasce odmah na početku teme umeće obrnuti punktirani ritam, čime pojačava dojam razigranosti. Pastoralna epizodna tema C-dijela u As-duru, iako sadrži elemente koji se mogu pronaći i u mađarskom stilu, zvukom i karakterom sugerira ranoromanički njemački stil.

Tablica 11: Formalni plan trećega stavka

Ulomak	Takt	Elementi oblika/Opis materijala	Tonalitet
A PRVA TEMA	1	a₁ : mala modulirajuća perioda (4+4) ⇒ izlaganje teme (<i>Pfte.</i>); 1. kadenca polovična na dominantni, 2. sav. aut. k.	c-mol
	7		d.m.: g
	9	a₁ : doslovno ponovljena mala perioda (4+4); izlaže <i>tutti</i>	t.s.: c
	15		d.m.: g
	17	b : velika rečenica s vanjskim proširenjem (8+2)	d.m.: f
	19	⇒ sekventno ponovljeni dvotakt	m.s.: Es
	21	⇒ razrada; dosl. pon. dvotakt, v. proš.; var. pon. dvotakt sa zastojem na dominantni (<i>Pfte.</i>); polovična kadenca	k.m.: c
	27	a₂ : mala rečenica s proširenjem (4+2) ⇒ tema a ₁ (<i>Pfte.</i>); umjesto polovične kadence na dominantni proširenje umetanjem D/IV, sav. aut. k.	
	33	b : velika rečenica s proširenjem (8+10): iznosi <i>tutti</i>	f, Es, c
	43	a₃ : mala perioda s vanjskim proširenjem (4+4+2+2+2) ⇒ a ₁ ; drveni puhači, polovična kadenca na dominantni ⇒ a ₁ ; iznose i <i>Vl.</i> , proš.; dosl. pon. dvotakt, sav. aut. k.	mut.: C
Most	47		mut.: c
	56	Niz četverotakta (4+4+4) ⇒ sekv. pon.; izmjena ponavljajućih punktiranih tonova (puhači) s harmonijskom figuracijom (<i>Pfte.</i>)	
	64	⇒ zastoj na dominantni, nesav. aut. k.	d.m.: Es
B GRUPA DRUGE TEME	68	A : velika perioda (8+8) ⇒ a₁ : <i>Pfte.</i> ; tema, gudači; harmonijska pratnja osminske pulsacije; polovična kadenca na dominantni ⇒ a₂ : <i>tutti</i> , tema; <i>1. Fl.+1. Vl.</i> , sav. aut. k.	
	83	B : ⇒ a₁ : m. r. (4); ponavljanje jednotaktnog uzlaznog melodijskog obrasca (<i>Pfte.</i>), sav. aut. k.	
	87	⇒ a₂ : var. pon. m. r. (4); <i>1. Fg.</i> , <i>1. Fl.+1. Cl.</i> , inverzno iznošenje glavne melodije prethodne rečenice (<i>Pfte.</i>)	
	91	⇒ b : m. r. + v. proš. (4+2+2+2+2); kružno kretanje melodije triolskog ritma šesnaestinske pulsacije	
	95	⇒ v. proš.; zastoj na dominantni, polovična kadenca	
	97	⇒ var. pon. dvotakt; materijal sličan periodi iz A-dijela	
Most	104	Rečenični niz	
	107	⇒ sekv. pon. m. r. (4+4); <i>tutti</i> ; tema slična A iz B-dijela	m.s.; c
	111	⇒ dosl. pon. dvotakt (2+2): nagla promjena karaktera; izmjena visokog registra <i>1. Ob.</i> u <i>piano</i> , s niskim registrom gudača <i>forte</i> dinamike	
	115	⇒ v. r. + proš. (12): kromatsko uzlazno-silazno melodijsko kretanje (<i>Pfte.</i>) šesnaestinske pulsacije	
A	127	Građen isto kao i A-dio s početka stavka uz umetak kratke solističke kadence (takt 152-154) koja dijeli b-dio od a ₂ .	c-g-f-Es-c-C-c

C EP. T. + PROV.	182	E P I Z O D N A T E M A	a₁ : mala perioda (8) ⇒ tema; <i>tutti</i> – <i>1. Cl. solo</i>	d.m.; As
	190		a₂ : varirano ponovljena mala perioda (8) ⇒ ornamentirana, <i>Pfte.</i> ; tema, orkestar; pratnja	
	198		b : varirano ponovljena mala rečenica (4+4) ⇒ materijal sličan a ₁ , tema; <i>1. Cl.</i> , <i>1. Fg.</i> , gudači – harmonijska pratnja osminkog pulsa, pon. reč.; rastavljeni akordi šesnaestinskog pulsa (<i>Pfte.</i>)	
	206		a₃ : jednako kao a ₂ , s ornamentacijom <i>Pfte.</i> u drugom dijelu rečenice; <i>tutti</i> kao harmonijska podloga	
	213		b : tema; <i>1. Cl.+1. Fg.</i> , s pratnjom gudača, tema var. pon. reč. <i>Vla.+Vc./Cb.</i> , slijedi dvotaktna uzlazna pasaža <i>Pfte.</i> pod harmonijskom podlogom <i>tutti</i>	
	222		a₄ : završno izlaganje teme <i>1. Cl.+1. Fg.</i> , harmonijska podloga; <i>Cor.</i> + gudači, pasaže i trileri; <i>Pfte.</i>	
	230	S R E D I Š N J I D I O P R O V Z A V R Š N I D I O P	a : Fugato ulomak (15) ⇒ prvi nastup teme A-dijela; <i>Vc./Cb.</i>	d.m.; f
	234		⇒ realan odgovor na dominantu; <i>2. Vl.</i> ⇒ kontrastni subjekt; <i>Vla.+Vc./Cb.</i>	d.m.; c
	238		⇒ treći nastup teme; <i>1. Vl.</i> , kontrastni subjekt; <i>2. Vl.</i>	d.m.; f
	242		⇒ zadnji nastup teme; <i>Vla.+Vc./Cb.</i> ; kontrastni subjekt izostaje, pojavljuju se samo njegovi motivi	d.m.; c
	245		⇒ slijedi motivski rad iz teme i kontrastnog subjekta	
	249		b : niz dvotakta i rečenica ⇒ dosl. pon. dvotakt (2+2)	e.m.; E
	253		⇒ sekv. pon. dvotakt (2+2); zastoj na dominantu, frigijski pomak; uzastopno ponavljanje tonova osminkog pulsa; drveni puhači + gudači	
	257		⇒ var. pon. četverotakt (4+4); <i>Pfte.</i> ; uzastopno ponovljeni ton <i>as</i> postaje ton <i>gis</i>	
	261			
	265		c : varirano ponovljena mala rečenica (4+6) ⇒ tema A-dijela; <i>Pfte.</i> („lažna repriza“) ⇒ pon. r.; ornamentacija <i>Pfte.</i> ; melodija gotovo neprepoznatljiva; harmonijska podloga identična ⇒ v. proš.; dosl. pon. dvotakt u kadenci	
	274	Z A V R Š N I D I O P	Rečenični niz (8+8+8)	d.m.; c
	276		⇒ uzastopno ponovljeni ton u violinama uz imitaciju glave teme A-dijela u pojedinim dionicama gudača <i>Vla.</i> , <i>Vc./Cb</i> i <i>1. Ob.</i>	
	282		⇒ solistička dionica pridružuje se u drugoj rečenici s uzlaznim rastvorboma akorda V. stupnja	
	290		⇒ u trećoj rečenici solistička dionica iznosi završnu riječ s kromatskim akordičkim figuracijama silaznog tijeka i uzlaznom kromatskom pasažom na samom kraju koja vodi k A-dijelu	

A'	298	a₁ : mala perioda (4+4); isto kao u A-dijelu	c-mol
	306	a₂ : mala perioda s proširenjem (4+4+2+2+2) ⇒ građom kao a ₃ iz A-dijela	
Most	319	Niz četverotakta (4+4+4); građom isti kao i prvi most, <i>Pfte.</i> ; zastoj na dominanti ovog puta u službi mutacije u C-dur	
B	331	Građom isti kao i u prijašnjem nastupu, uz v. proš. sa zastojem na dominanti Des-dura (enharmonijskom promjenom akorda); priprema tonaliteta posljednjeg mosta	mut.; C
	366		e.m.; Des
Most	376	a : rečenični niz ⇒ m. r. (4) „lažna repriza“ C-dijela s temom A-dijela ⇒ sekv. pon. dvotakt (2+2)	m.s.; es
	380		
	382	⇒ var. pon. dvotakt, polovična kadenca na dominantu	m.s.; c
	384		
	387	b : rečenični niz (6+8+6) ⇒ zastoj na dominantu	mut.; C
	407	c : solistička kadenca	
Coda	408	Rečenični niz ⇒ a : dvostruka m. r. (4+4); građena od glave teme A-dijela; najprije iznosi <i>Pfte.</i> , a kod ponavljanja <i>tutti</i> ⇒ b : dvostruka m. r. (4+4); harmonijska figuracija akorada šesnaestinskog pulsa u solističkoj dionici ⇒ c₁ : m. r. (4) s kadencom na dominantu ⇒ c₂ : var. pon. m. r. + proš.(8) i kadencom na tonici – u odnosu s prethodnom čini periodu ⇒ d : var. pon. m. r. (4+6) ⇒ e : var. pon. m.r.(4+7)	
	415		
	423		
	427		
	443		
	451		

3.5.2 Pedagoška primjena

Treći je stavak kao cjelina pogodan za primjenu u šestom razredu osnovne škole u nastavi Glazbene kulture te na razini svih razreda srednje škole u nastavi Glazbene umjetnosti. U sedmom razredu osnovne škole u kontekstu Glazbene kulture, pojedini dijelovi *Ronda* poslužit će za praćenje utjecaja folklornih elemenata mađarskog stila u djelu koje pripada klasičnoj glazbi. Utjecaj mađarskog stila može se povezati s međupredmetnim temama poput zanimanja za nacionalnu povijest, folklor i usmenu predaju do tad nacionalno neostvarenih europskih naroda. Pojedini ulomci poslužit će za praćenje i analizu trodijelne forme sonatnog ronda, kao i za uočavanje značajki mađarskog stila u melodiji, ritmu i harmoniji.

Karakterno kontrastne teme triju različitih dijelova poslužit će za kreiranje primjera za pjevanje, izvođenje ritma te zapis diktata u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini kojoj pogoduju jednostavne ritamske figure u dvočetvrtinskoj i šestosminskoj mjeri, pjevne melodije s pojavom alteracija te jednostavan harmonijski jezik s mnoštvom dijatonskih modulacija.

U nastavku teksta priloženi su nastavni ishodi za predmete Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti uz tablicu (12) s konkretnom razradom ishoda na primjeru trećeg stavka *Koncerta*, kao i tablica (13) s primjenom stavka u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini.

GK: Ishodi za primjenu *Ronda* u 6. razredu (MZO, 2019)

- A.6.2. Učenik razlikuje glazbala s tipkama, drvena i limena puhaća glazbala, skupinu glazbala, instrumentalne sastave i orkestre te opaža izvedbenu ulogu glazbala.
- A.6.4. Učenik temeljem slušanja glazbe, razlikuje pojedine glazbene oblike.
- B.6.1. Učenik sudjeluje u zajedničkoj izvedbi glazbe.
- B.6.3. Učenik sviranjem i/ili pokretom izvodi umjetničku, tradicijsku, popularnu ili vlastitu glazbu. Sudjeluje u aktivnostima glazbenog stvaralaštva.
- C.6.1. Učenik temeljem slušanja, razlikuje, opisuje i uspoređuje obilježja različitih vrsta glazbe.
- C.6.2. Učenik temeljem slušanja, pjevanja i plesa/pokreta upoznaje obilježja hrvatske tradicijske glazbe šireg zavičajnog područja i glazbe najmanje jedne manjinske kulture.

GK: Ishodi za primjenu *Ronda* u 7. razredu (MZO, 2019):

- C.7.1. Učenik opaža međusobne utjecaje različitih vrsta glazbi.
- C.7.2. Učenik temeljem slušanja, opisuje obilježja europske tradicijske glazbe.

GU: Ishodi za primjenu *Ronda* na razini svih razreda četverogodišnjeg gimnazijskog, odnosno dvogodišnjeg strukovnog srednjoškolskog programa (MZO, 2019):

- A.1-4.2. Učenik slušno prepoznaje i analizira glazbeno-izražajne sastavnice i oblikovne strukture u istaknutim skladbama klasične, tradicijske i popularne glazbe.
- A.1-4.3. Učenik slušno prepoznaje i analizira obilježja glazbeno-stilskih razdoblja te glazbenih pravaca i žanrova.
- C.1-4.1. Učenik upoznaje glazbu u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju.
- C.1-4.2. Opisuje susret s glazbom u autentičnom, prilagođenom i virtualnom okružju, koristeći određeni broj stručnih termina te opisuje oblikovanje vlastitih glazbenih preferencija (osvrt, prezentacija, članak).
- C.1-4.3. Učenik opisuje povijesni razvoj glazbene umjetnosti.
- C.1-4.5. Učenik povezuje glazbenu umjetnost s ostalim umjetnostima.

Tablica 12: Primjena trećeg stavka u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti

Ishod	Takt	Razrada ishoda
GK A.6.2.	47-68/ <i>Tutti</i>	Učenik razlikuje zvuk glasovira od glazbala orkestra; analizira izmjenu solističke dionice s orkestralnim grupama; odnos <i>solo-tutti</i> .
GK A.6.2.	182-220/ <i>Tutti</i>	Razlikuje glazbala s temom od glazbala s pratnjom; dionice puhača od grupe gudača i glasovira te klarinet od fagota.
GK A.6.2.	–	Mađarske nacionalne manjine u Hrvatskoj; romska glazba; stil <i>verbunkosa</i> : prepoznaje instrumentalni sastav i izvedbenu ulogu glazbala (skupno muziciranje).
GK A.6.4.	1-8, 68-82/ <i>Tutti</i> 182-189/ <i>I. Cl.</i>	Analizira glazbeni oblik i razlikuje rondo od teme s varijacijama; višekratno ilustracijsko slušanje kontrastnih tema (upoznaje malu glazbenu periodu kao razvojni element skladbe) i cjelovito slušanje stavka (aktivno slušanje).
GK B.6.1.	9-16, 68- 83/ <i>Tutti</i>	Sudjeluje u zajedničkoj izvedbi kontrastnih tema rondo pjevanjem ili sviranjem.
GK B.6.3.	–	Pokretom ili sviranjem izvodi ples <i>verbunkosa</i> .
GK C.6.1.	–	Razlikuje Beethovenov <i>Rondo</i> od plesa <i>verbunkosa</i> (klasičnu od tradicijske glazbe).
GK C.6.2.	–	Temeljem slušanja i pokreta upoznaje obilježja mađarske manjinske kulture u Republici Hrvatskoj.
GK C.7.1.	68-83/ <i>Tutti</i>	Opisuje međusobne utjecaje različitih vrsta glazbi; mađarski stil u rondu; karakteristični obrnuti punktirani ritam.
GK C.7.2.	1-8, 68- 83/ <i>Tutti</i>	Opisuje <i>verbunkos</i> , stil mađarske tradicijske glazbe; ponavljajući tonovi, kružne melodijske figure, obrnuti punktirani ritam.
GU A.1-4.2.	182-198, 298-305, 331-346/ <i>Tutti</i>	Analizira sonatni rondo; trodijelnost forme svojstvene sonatnom obliku u vidu provedbenog karaktera C-dijela i repriznog javljanja A i B-dijelova u osnovnom, odnosno istoimenom tonalitetu (c:, C:).
GU A.1-4.2.	230-249/ <i>Tutti</i>	Prepoznaje <i>fugato</i> u višestavačnoj vrsti; analizira nastupe tema ulomka u razvoju provedbenog dijela; sukob motivike A-dijela.
GU A.1-4.3.	1-8, 68-83/ <i>Tutti</i>	Prepoznaje i analizira obilježja tada popularnog mađarskog stila; periodičnost tema, jednostavna harmonijska podloga, ponavljajući tonovi, obrnuti punktirani ritam i kružne melodijske figure.
GU C.1-4.1.	–	Upoznaje tradicionalni stil <i>verbunkosa</i> (glazbeni stil, nacionalno podrijetlo, instrumenti, odjeća) putem videozapisa s <i>Youtubea</i> i uspoređuje s elementima svojstvenim Beethovenovu rondu.
GU C.1-4.2.	–	Opisuje skladateljske postupke karakterno kontrastnih dijelovima; na koji način mađarski stil doprinosi ekspresivnoj dimenziji stavka.
GU C.1-4.3.	–	Opisuje odrednice stavka u odnosu na prethodno razdoblje klasicizma; slobodnije forme; izostaje posljednji A-dio u sonatnom rondu.
GU C.1-4.5.	–	Povezuje Beethovenovu upotrebu mađarskog folklornog stila u rondu s arhitektom Frigyesom Feszlom (1821–1884) koji je spojio oblike povijesnih stilova s mađarskim folklornim motivima.

Tablica 13: Primjena trećeg stavka u nastavi *Solfeggia* na osnovnoškolskoj razini

Takt/ dionica	Aktivnost/ razred	Opis aktivnosti
1-8/ <i>Pfte., d. r., gornji glas</i>	S A.1.	Dvočetvrtinska mjera: Podjela dobe na dva, odnosno četiri jednaka dijela; osvijestiti ritamske vrijednosti.
9-16/ <i>Tutti</i>	S A.6.	Dijatonska modulacija c:-g; slušno prepoznati glazbala koja iznose temu, modulaciju i odnos funkcija kadenci; c: D – g: T; osvijestiti obilježje male glazbene periode.
9-16/ <i>1. Ob.</i>	S C.6.	Dijatonska modulacija c:-g; melodijsko-ritamski diktat.
9-16/ <i>Pfte., d. r., gornji glas</i>	S B.6.	Rastvorbe akorda toničke i dominantne funkcije; intoniranje durskog, molskog i smanjenog kvintakorda.
33-55/ <i>Timp.</i>	S B.2.	Nove ritamske figure unutar dobe; izvođenje primjera.
68-83/ <i>Tutti</i>	S A.4.	Perioda i sekvenca kao elementi razvoja skladbe; prepoznati odnos funkcija kadenci i glazbala s temom.
76-83/ <i>1. Vl.</i>	S B.4.	Es-dur: Obrnuti punktirani (mađarski) ritam; pjevanje.
104-115/ <i>Tutti</i>	S A.5.	Dijatonska modulacija Es-c; prepoznati glazbala s glavnom melodijom, sekvencu – razvojni element, promjenu tonaliteta, dinamike i njihov utjecaj na karakter.
104-115/ <i>1. Vl.</i>	S C.6.	Dijatonska modulacija Es:-c; melodijsko-ritamski diktat.
104-111/ <i>1. Vl.</i>	S B.5.	Dijatonska modulacija Es:-c; savladati intonaciju i ritam.
222-229/ <i>1. Cl.</i>	S B.5.	Prohodne, izmjenične i skokovi na alteracije; pjevanje.
206-229/ <i>Tutti</i>	S A.5.	Prohodne, izmjenične i skokovi na alteracije; prepoznati vrstu ljestvičnih alteracija i glazbala koja donose temu.
214-221/ <i>1. Cl.</i>	S C.1.	Dvočetvrtinska mjera; ritamski diktat s novim figurama.
230-239/ <i>Vlc.+2. Vl.</i>	S B.5.	Dijatonska modulacija f-c-f; pjevanje polifonog dvoglasja.
279-286/ <i>Vc.+Vla.+1.Ob.</i>	S B.1.	Kombinacija osminki i osminske pauze; ritamski primjer za kanonsko izvođenje figure u četveročetvrtinskoj mjeri.
310-318/ <i>1. Cor.</i>	S B.1.	Čista kvinta; primjer za pjevanje shvatiti u C-duru.
331-346/ <i>Tutti</i>	S A.1.	Kombinacija osminske pauze i triju osminki prepoznati glazbala koja donose temu i pratnju gudača u osminkama.
331-338/ <i>2. Vl.</i>	S C.1.	C-dur; melodijsko-ritamski diktat s poznatim ritmom.
339-346/ <i>1. Fl.</i>	S B.2.	Postepeno melodijsko kretanje i skok za čistu kvartu silazno; pjevanje primjera u poznatom tonalitetu, C-duru.
339-346/ <i>1. Fl.</i>	S C.2.	Ritamske figure s kombinacijama šesnaestinki, osminki i osminskih pauza; melodijsko-ritamski diktat.
339-346/ <i>1. Ob.</i>	S B.1.	C-dur; intonativno i ritamski precizno izvođenje ulomka.
346-354/ <i>Tutti</i>	S A.3.	Sinkopa na dvije dobe s pauzom; prepoznati sinkopacije u puhačima i varirano iznošenje ornamentacijom u klaviru.
346-352/ <i>1. Ob.+1. Cor.</i>	S B.3.	Sinkopa na dvije dobe s pauzom; usvajanje ritamske figure izvođenjem ritma i pjevanjem dvolinijskog primjera.
350-356/ <i>1. Vl.</i>	S B.2.	Osminke i osminske pauze; primjer za pjevanje u C-duru.
388-401/ <i>Timp.</i>	S D.2.	Transkripcija iz dvočetvrtinske u dvopolovinsku mjeru.
393-401/ <i>1. Fl.</i>	S B.1.	Sinkopa unutar četiri dobe; primjer za izvođenje ritma.
407-463/ <i>Tutti</i>	S A.3.	Šestosminska mjera; taktirati kao dvodobnu mjeru i sluhom osvijestiti četvrtinku s točkom kao jedinicu mjere.
423-435/ <i>2. Ob.</i>	S B.3.	Šestosminska mjera; primjer za pjevanje u novoj mjeri.
439-443/ <i>2. Ob.</i>	S C.4.	Osminke s ligaturom; melodijsko-ritamski diktat.

4 Zaključak

Istraživanje Beethovenova *Koncerta za klavir u c-molu*, op. 37 donijelo je vrijedne spoznaje o muzikološkoj i teorijskoj dimenziji skladbe kao preduvjet za najvažniji dio ovoga rada – pedagošku primjenu djela u nastavi *Solfeggia*, Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. Sam odabir djela pokazao se uspješnim jer sadrži konvencionalne skladateljsko-tehničke postupke svojstvene glazbenoj vrsti koncerta, uz Beethovenov jedinstveni glazbeni jezik. Navedeno *Koncert* čini pogodnim za usvajanje znanja o glazbenim sastavnicama, formi te razvijanju intonacijskih i ritamskih vještina uz istovremeno upoznavanje skladateljskog stila i opusa jednog od najznačajnijih imena zapadnoeuropske klasične glazbe.

Spoznaje o povijesti i metodičkim dimenzijama predmeta Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti poslužile su pronalasku mogućnosti pedagoške primjene djela u skladu sa suvremenim obrazovnim težnjama poput interdisciplinarnosti i multikulturalnosti u svrhu razvijanja ne samo predmetno specifičnih, već i generičkih kompetencija učenika kao aktivnih članova vlastite društveno-kulturne zajednice, ali i širih zajednica. U tom smislu, pedagoška primjena *Koncerta* ukazuje na mogućnosti povezivanja značajki djela s nizom međupretmenih tema poput: pojma virtuoziteta i tehničko-izražajnog umjetničkog nadahnuća, povijesnim značajkama poput *Sturm und Dranga* i dobom liberalističkih politika Francuske revolucije te s idejama o nacionalnoj samostalnosti i upotrebom tada popularnog mađarskog stila. Također se nudi prilika za proširivanje glazbenog repertoara na tradicijsku glazbu upoznavanjem stila *verbunkosa* i glazbe nacionalnih manjina mađarskog podrijetla, kao i praćenjem folklornih obilježja u djelu klasične glazbe. Prema navedenim sadržajima i njihovom usmjeravanju na nastavne ishode iz predmetnog kurikulumu (MZO, 2019), u radu su ponuđene mogućnosti primjene *Koncerta* u 6. i 7. razredu osnovne škole na nastavi Glazbene kulture te na razini svih razreda četverogodišnjeg gimnazijskog programa u nastavi Glazbene umjetnosti.

Što se tiče primjene *Koncerta* u nastavi *Solfeggia*, ustanovljene su brojne prednosti upotrebe primjera iz glazbene literature, poput razvoja glazbenog ukusa i poticanja razvijanja mentalnih struktura koje prate teorijske procese, odnosno mogućnosti učenika da usvojene strukture raspoznaju u nepoznatom djelu (Matoš, 2018). Također, složenost, novost, nesigurnost i konflikt umjetničkog djela i njihovo raspoznavanje imaju pozitivan učinak na motivaciju i kreativnost učenika budući da najveće zadovoljstvo nastupa kada se razina glazbenog razumijevanja izjednači s ukupnim izazovom (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016). Rad u konačnici pokazuje da je *Koncert* op. 37 izrazito koristan za nastavu *Solfeggia*,

pružajući mogućnosti za primjenu različitih ulomaka svih triju stavka sa sveukupno šezdeset primjera nastavnih tema i aktivnosti, uz prijedlog razreda u kojem je pojedine ulomke moguće primijeniti, prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu* (MZO, 2006).

U budućem radu otvorene su mogućnosti za detaljniju razradu primjene *Koncerta* u smislu planiranja nastavnih sati s konkretnim nastavnim jedinicama uz izradu materijala. Također, metodologija korištena pri istraživanju i primjeni *Koncerta* mogla bi poslužiti kao korisno sredstvo za daljnje istraživanje glazbene literature uz proširivanje repertoara na tradicijsku i popularnu glazbu, što bi uvelike doprinijelo osobnom glazbeno-pedagoškom napretku, kao i kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa, bilo da se radi o nastavi Glazbene kulture, Glazbene umjetnosti ili *Solfeggia*.

5 Prilozi

Prilog 1: Legenda s kraticama i oznakama korištenim u tekstu

1. Kratice i oznake vezane uz obilježja harmonije
 - Oznake funkcija označavaju se velikim slovom (T, S, D).
 - Kod sekundarnih funkcija bilježi se i funkcija ili akord na koji se odnosi (D/II, D/D).
 - Oznake promjena tonaliteta: dijatonska modulacija (d.m.), kromatska modulacija (k.m.), enharmonska modulacija (e.m.), mutacija (mut.), modulativna sekvenca (m.s.), tonalitetni skok (t.s.)
 - Oznake kadenci: savršena autentična kadenca (sav. aut. k.), nesavršena autentična kadenca (nesav. aut. k.)

2. Kratice i oznake vezane uz obilježja oblika
 - Oznake formalnih dijelova: orkestralna ekspozicija – E(o), solistička ekspozicija – E(s), provedba – prov., A-dio (A), B-dio (B), C-dio (C).
 - Oznake (pod)odsjeka: prva tema (T₁), most (M), druga tema (T₂), a-, b-, c-...dio (a, b, c).
 - Strukture rečenica i perioda: mala (m.)/velika (v.), ponovljena (pon.)/varirano ponovljena (var. pon.)/sekventno ponovljena (sekv. pon.) rečenica (r.), perioda (p.), unutarnje (unt.)/vanjsko (v.) proširenje (proš.).

3. Kratice i oznake vezane uz obilježja izvodačkog sastava
 - Izvedbena uloga orkestra: solistička (solo), skupna (*tutti*)
 - Instrumentalni sastav: flauta (1./2. *Fl.*), oboa (1./2. *Ob.*), klarinet (1./2. *Cl.*), fagot (1./2. *Fg.*), rog (1./2. *Cor.*), (1./2. *Tbe.*) truba, timpani (*Timp.*), violina (1./2. *Vl.*), viola (*Vla.*), violončelo (*Vc.*), kontrabas (*Cb.*), solistička dionica (*Pfte.*).

Prilog 2: Orkestralna partitura Koncerta u c-molu, op. 37 L. van Beethovena s oznakama iz pedagoške primjene

(napomena: partitura je zbog obimnosti dokumenta priložena kao odvojen dokument)

6 Literatura

1. Andreis, J. (1976). *Povijest glazbe II*. Zagreb: Liber Mladost.
2. Ban, M. i Svalina, V. (2013). Različiti pristupi svladavanju intonacije u nastavi *Solfeggia*. *Život i škola*, LIX (30), 172-191. Preuzeto 07.05.2024. s <https://hrcak.srce.hr/131979>.
3. Begić, A, Šulentić Begić, J. (2017). Tradicijska glazba srednjoeuropskih država i interkulturalni odgoj u osnovnoškolskoj nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, 66 (1), 123-133. Preuzeto 15.03.2024 s <https://hrcak.srce.hr/186834>.
4. Beethoven, L. van (1804). *Concerto No.3*. Leipzig: Eulenburg, E., Public Domain.
5. Dobrota, S. , Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagoški istraživanja*, 4 (1), 119-127. Preuzeto 15.03.2024. s <https://hrcak.srce.hr/118349>.
6. Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
7. Dobrota, S., Reić Ercegovac, I. (2016). *Zašto volimo ono što slušamo: Glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
8. Elliott, D., Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
9. Francès, R. (1958). *La Perception de la musique*. Paris: J. Vrin.
10. Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
11. Gall, Z. (2004). *Glazbeni leksikon*. Split: Marjan tisak d.o.o. Split.
12. Gordon, E. (2001). *Preparatory Audiation, Audition, and Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
13. Hailparn, L. (1981). Exploring Cadenzas to Beethoven's Piano Concertos. *College Music Symposium*, 21(1), 48–59. Preuzeto 28.10.2023. s <http://www.jstor.org/stable/40375160>.
14. Hutchings, A., Talbot, M., Eisen, C., Botstein, L., & Griffiths, P. (2001). Concerto. *Grove Music Online*. Preuzeto 28.10.2023. s <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000040737>.
15. Karpeles, M. (1955). Definition of Folk Music. *Journal of the International Folk Music Council*, 7, 6–7. Preuzeto 19.07. 2024. s <https://doi.org/10.2307/834518>.
16. Kazić, S. (2013). *Solfeggio: Historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija.
17. Kennedy, M. (1996). *The Concise Oxford Dictionary of Music*. New York: Oxford University Press.
18. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje* 2013. – 2024. Pristupljeno 19.03.2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/gnoseologija>.
19. Matoš, N., Čorić, A. (2018). Razine vrednovanja glazbenog djela kao izazov za kurikulum nastave glazbe, *Zbornik radova Desetog međunarodnog simpozija „Muzika u društvu“*, 87-101.
20. Matoš, N. (2013). Transkulturalne dimenzije kurikulumu. *Pedagoški istraživanja*, 10 (1), 149-159. Preuzeto 20.03.2024. s <https://hrcak.srce.hr/126481>.

21. Matoš, N. (2018). Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja (doktorski rad). *Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.*
22. McPherson, G. E. (2006). *The Child as Musician. A handbook of musical development.* New York: Oxford University Press.
23. Meyer, L.B. (1956). *Emotion and meaning in music.* University of Chicago Press: Chicago.
24. McPherson, G. E., Hallam, S. (2009). Musical potential. *The Oxford handbook of music psychology*, 255-264.
25. MZO. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije.* Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s 10.03.2024. s https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf.
26. MZOŠ. (2005). *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto 10.03.2024. s <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/vodic-kroz-hnos.pdf>.
27. MZOŠ. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu.* Zagreb: NN.
28. MZOŠ. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
29. MZOŠ. (2016). *Prijedlog nacionalnog kurikulumu nastavnoga predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto 10.03.2024. s http://mzos.hr/datoteke/16-Predmetni_kurikulum-Glazbena_kultura_i_Glazbena_umjetnost.pdf.
30. Pethő, C. (2000). "Style Hongrois". Hungarian Elements in the Works of Haydn, Beethoven, Weber and Schubert. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 41(1/3), 199–284. Preuzeto 27.02.2024. s <http://www.jstor.org/stable/902575>.
31. Plantinga, L. (1989). When Did Beethoven Compose His Third Piano Concerto? *The Journal of Musicology*, 7(3), 275–307. Preuzeto 28.10.2023. s <https://doi.org/10.2307/763602>.
32. Plantinga, L. (2020). *Simply Beethoven.* New York: Simply Charly.
33. Rojko, P. (2001). Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. *Tonovi* 37/38, 3-19.
34. Rojko, P. (1982). Psihološke osnove intonacije i ritma. Zagreb: Muzička akademija.
35. Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti.* Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
36. Rojko, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme.* Zagreb: Jakša Zlatar.
37. Rust, E. G., (1970). The First Movements of Beethoven's Piano Concertos (doktorski rad). *California: University of Berkeley.*
38. Schwarz, B. (1970). A Little-Known Beethoven Sketch in Moscow. *The Musical Quarterly*, 56(4), 539–550. Preuzeto 12.01.2024. s <http://www.jstor.org/stable/740926>.
39. Seletković, T., Šimunović, Z. i Matoš, N. (2016). Učenje i poučavanje glazbe u 21. stoljeću: Glazba u kontekstu. *Život i škola, LXII* (3), 275-284. Preuzeto 20.03.2024. s <https://hrcak.srce.hr/177068>.

40. Senjan, I. (2017). Nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama. *Metodički ogleđi*, 24 (1), 31-72. Preuzeto 15.03.2024. s <https://doi.org/10.21464/mo45.124.3172>.
41. Senjan, I. (2018). Suvremeni pristup oblikovanju glazbenog ukusa učenika u nastavi Glazbene umjetnosti. *Život i škola*, LXIV (2), 77-100. Preuzeto 12.04.2024. s <https://doi.org/10.32903/zs.64.2.6>.
42. Stanley, G. (2000). *The Cambridge companion to Beethoven*. New York: Cambridge University Press.
43. Steinberg, M. (1998). *The Concerto: A listener's guide*. New York: Oxford University Press.
44. Škojo, T. (2015). Nastava glazbene umjetnosti u kurikulumu suvremenog odgoja i obrazovanja. *Poučavanje umjetnosti u 21. stoljeću*, 213-230. Zagreb: Učiteljski fakultet.
45. Škojo, T. (2016). Nastava Glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja. *Školski vjesnik*, 65 (2), 229-249. Preuzeto 15.03.2024. s <https://hrcak.srce.hr/177422>.
46. Škojo, T. (2018). Promjene u didaktičkom strukturiranju nastave glazbe u Republici Hrvatskoj. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju 2* (2), 391-405.
47. Tovey, D. F. (2015). *Concertos and Choral Works: Selections from Essays in Musical Analysis*. New York: Dover Publications.
48. Vidulin, S. (2013). Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti musices*, 44 (2), 201-226. Preuzeto 15.03.2024. s <https://hrcak.srce.hr/116797>.
49. Vidulin, S., Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5, 55-71.