

Andreja Marčun
Glasbena šola Domžale

POMEN GLASBENE UMETNOSTI POVEZAVI Z NARACIJO

Pregledni znanstveni članek / Review Article

Izvleček

Namen prispevka je prikazati stališča, ki jih imajo različni avtorji o pomenu umetnosti. Ker pojem umetnosti zajema dokaj širok spekter različnih dejavnosti, se v nadaljevanju osredotočim na utemeljevanje pomena glasbene umetnosti, ki jo lahko povežemo tako z naracijo kot tudi s konceptom emancipacije. Slednja je namreč še posebej pomembna za družbeno ranljive skupine kot so npr. učenci s posebnimi potrebami. Prispevek zaokrožim s predstavitvijo naracije v glasbeni umetnosti.

Ključne besede: pomen umetnosti, pomen glasbene umetnosti, naracija, emancipacija.

Abstract

The Importance of Music in Conjunction with Narration

The purpose of this article is to show the views held by various authors on the importance of the arts. Since the concept of art covers a fairly wide range of different activities I concentrate on justifying the importance of music, which can be associated with both the narrative and the concept of emancipation. The latter is particularly important for socially vulnerable groups such as students with special needs. In conclusion, it presents narration in music.

Keywords: the importance of art, the importance of music, narration, emancipation.

Umetnost in njen pomen

Ker živimo v bolj ali manj znanstveno usmerjeni družbi, smo navajeni, da ima vsaka stvar svojo definicijo, tudi umetnost. In kakšna naj bi bila definicija umetnosti? *Slovar slovenskega knjižnega jezika*¹ (2014, str. 1456) umetnost opredeljuje kot dejavnost, katere namen je ustvarjanje, oblikovanje del estetske vrednosti. A menim, da pravzaprav težko podamo eno samo definicijo, ki bi zajela njeno bistvo. Najlažje je, če si zamislimo, kakšen bi bil svet brez nje. Kakšno bi bilo življenje brez petja, glasbe, plesa, iger, povesti, oper, kipov, slik, oblikovanja in okrasja na predmetih, ki jih uporabljamo v vsakodnevnem življenju?!

Kako pomembno vlogo ima umetnost v življenju posameznika nakazujejo tudi različna dejstva in stališča posameznih avtorjev. Umetnost je kot bistven del življenja in vzgojno-izobraževalnega procesa npr. prepoznava Rabindranath Tagore (Lesar, 2015). Po njegovem mnenju naj bi le umetnost omogočala izražanje posameznikovih doživetij,

¹ V nadaljevanju SSKJ.

predstavljala vir uživanja in omogočala prepoznavanje harmonične povezanosti med veseljem, individualno resničnostjo in nesmrtnostjo. Prav tako naj bi zgolj umetnost omogočala razvoj celotne osebnosti pa tudi zaznavanje oz. dojemanje realnosti in resnice (prav tam).

Da je umetnost že od antike naprej predstavljala enega osrednjih delov splošne izobrazbe navaja Kroflič (2007), medtem ko Juhant ugotavlja (2006), da človekova ustvarjalnost prek umetnosti teži za tem, da na njej lasten način posreduje človekov svet in s svojimi sredstvi razvozla celo njegove zadnje uganke. Po njegovem mnenju je umetnost vedno transcendentna, saj presega človekove neposrednosti in odpira večne razsežnosti. Da preko umetnostnega ustvarjanja lahko angažiramo čustva, osvobodimo duha in povzročimo, da človek naredi nekaj kar sam hoče in ne, kar mu je nekdo ukazal ali določil pa trdi Vogelink (1996). Človek namreč skozi umetnostno izkušnjo pravzaprav izraža svojo osebnost. Da z umetnostno-ustvarjalnim procesom večamo vpogled vase ter osmišljamo naš notranji svet, saj nam umetnost daje ogledalo in pomaga pri refleksiji lastnega osebnega smisla v življenju in okolju pa pravi Balan (2012). Umetnost nam prav tako pomaga, da se povežemo s samim seboj in se posledično orientiramo v svetu, kar nam pomaga pri grajenju osebne identitete in njenem neprestanem spreminjanju.

A pomen umetnosti je v današnjem času zbledel, saj kot pravi Kroflič (2010) so v ospredju dejavnosti, ki krepijo kompetence, ki so potrebne za razvoj tehnologije. Ob tem pa ne smemo spregledati dejstva, da je tudi naš izobraževalni sistem vse bolj storilnostno naravnan, saj se učenci vse pogostejše srečujejo s standardiziranimi testi. Le-ti pa so ključni za prihodnost učencev, saj je od njih odvisno nadaljnje šolanje, od tega pa tudi uspeh na trgu delovne sile (Košak, 2015). A čeprav se dobro izobraževanje povezuje z rezultati standardiziranih testov, pa Biesta (2010) meni, da le-ti prav nič ne prispevajo h kakovosti izobraževanja, temveč nam dajo le vpogled v doseganje kvalifikacijskih in socializacijskih ciljev. Biesta (prav tam) prav tako poudari, da standardizirano testiranje vodi v postavljanje omejitev človekovemu razvoju, saj se določi, kaj otrok mora postati, še preden mu je dana možnost, da pokaže, kaj želi biti.

Dejstvo, da so v zadnjem času številne raziskave preučevale, kakšni so pozitivni vplivi ukvarjanja z umetnostmi in ali ukvarjanje z umetnostmi lahko pripomore k boljšim izobraževalnim dosežkom, tako pravzaprav ne preseneča. A Winner in Hetland (2000) opozarjata, da ukvarjanja z umetnostjo ne smemo utemeljevati na način, da le-ta pozitivno vpliva na različna področja izobraževanja, saj morajo biti umetnosti utemeljene v smislu, da umetnosti lahko učijo, česar noben drug predmet ne more naučiti. Ob tem velja izpostaviti njuno primerjavo s športom, kjer velja splošno prepričanje, da je ukvarjanje s športom dobro samo po sebi. Prav nič drugače pa ne bi smelo veljati za ukvarjanje z umetnostmi, saj kot pravi Koopman (2005), umetnosti so dobro življenje samo.

Pozitivne vplive ukvarjanja z umetnostmi pa na splošno lahko razvrstimo tudi na intrinzične in instrumentalne koristi. Le-te npr. lahko prepoznavamo na področju družbenih dosežkov (boljši učni rezultati na različnih področjih, uporaba umetnine za tržno blago), kot tudi na področju razvoja osebnostnih zmožnosti; medtem ko se

intrinzične koristi kažejo predvsem kot uživanje v lepem. Slednje pa so še posebej pomembne, saj kot je dejal Aristotel, srečanje z lepim, pa naj ga ustvarjamo ali podoživljamo kot odjemalci umetnine, šteje med najbolj naravne oblike človeškega uživanja in vir sreče (Kroflič, 2010), medtem ko Koopman (2005) umetnost povezuje celo s konceptom izpolnitve.

V današnjem času ne le raziskovalci, pač pa ljudje na splošno radi iščemo vzorčno-posledične relacije. Tako pravzaprav ni čudno, da se je pod drobnogledom znašla tudi umetnost. A umetnost nam lahko da mnogo več kot to, da npr. pripomore k boljšim izobraževalnim dosežkom. Sama menim, da umetnost naredi naše življenje polno in nas tako kot pravi Koopman (2005) pravzaprav izpolni ter osmišlja naš notranji svet. Umetnost namreč ne izbira posameznikov, pač pa da glas vsakemu človeku. Tako lahko npr. tudi učenec z motnjo avtističnega spektra, ki ima težave s komunikacijo, ravno preko umetnosti izrazi tista doživetja, ki bi drugače ostala potlačena. Umetnost mu daje moč, kot pravi Vogelink (1996), da osvobodi duha in skozi umetnostno izkušnjo izraža svojo osebnost.

Pomen glasbene umetnosti

Uvodoma predstavljen pomen umetnosti nadalje povezujem z glasbeno umetnostjo, katere pomen lahko prepoznavamo v dejstvu, da so jo poznale že pred-antične civilizacije, da o njej govorijo že tisočletja stara indijska vedska besedila in da so jo Grki uvrstili v »septem artes liberales« - sedem svobodnih umetnosti in prav tako temeljito raziskovali njeno vzgojno moč, saj so se zavedali njenega neposrednega vpliva na človekovo dušo (Fojkar-Zupančič, 2014).

O pomenu glasbene umetnosti pa pišejo tudi številni drugi avtorji. Denac (2012) npr. poudarja, da poslušanje, izvajanje in ustvarjanje glasbenih vsebin ne vpliva samo na glasbeni razvoj, pač pa tudi na splošni estetski, moralni, telesni in intelektualni razvoj otrokove osebnosti. Denac (prav tam) meni, da z glasbenimi dejavnostmi na področju estetske vzgoje:

- razvijamo sposobnosti zaznavanja, doživljanja, ustvarjanja in vrednotenja estetskih posebnosti glasbe;
- razvijamo ustvarjalne sposobnosti otroka v smislu estetsko oblikovanega glasbenega izražanja;
- razvijamo estetski čut in smisel za lepo v glasbi;
- oblikujemo osnove estetskega glasbenega okusa;
- spodbujamo usvajanje osnovnih glasbenih znanj, spretnosti in navad estetskega značaja.

S pomočjo glasbenih dejavnosti na področju moralne vzgoje lahko:

- vplivamo na oblikovanje otroškega kolektiva (prispevek posameznika k skupnemu rezultatu pri petju v zboru ali pri igranju na instrumente v skupini);
- h oblikovanju karakternih lastnosti npr. samostojnosti, natančnosti, vztrajnosti, discipliniranosti, resnicoljubnosti, iskrenosti in poštenosti;

- k oblikovanju pravilnega odnosa do skupne lastnine (npr. primerno ravnanje z instrumenti) k razvijanju življenjskega optimizma; npr. vedrosti in sproščenosti.

Za poslušanje, izvajanje, ustvarjanje, in razvijanje glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, pa je potrebna tudi določena razvitost umskih sposobnosti in aktivnosti. Na področju intelektualne vzgoje tako lahko z glasbenimi dejavnostmi vplivamo:

- na razvoj slušne občutljivosti, slušnih zaznav in predstav;
- na večanje obsega pozornosti (npr. otrok z instrumentom spremlja petje pesmi in je hkrati pozoren na ritem, ki ga izvaja in posamezne vstope);
- na razvoj pomnjenja (otrok si lažje zapomni pesem, ki je povezana z aktivnostjo v igri);
- na razvoj mišljenja (primerja značaj glasbe z elementi glasbenega izraza); na razvoj ustvarjalne domišljije in na razvoj govora (prav tam).

Jensen (2000) opredeljuje tudi 7 kriterijev, zakaj je glasba v kurikulumu kot disciplina tako pomembna. Poudarja namreč:

- glasba zaposli veliko področij v možganih in ima mnogovrsten ter dolgotrajen vpliv na spomin in mišljenje;
- glasba ima biološke osnove;
- glasba je kulturno potrebna, ker podpira socialne veščine ter zvišuje zavest do drugih in toleranco različnosti;
- glasba zvišuje kognitivne ter zaznavne sposobnosti;
- glasba podira razlike med rasami, religijami, kulturami, geografske razlike, socialno-ekonomski status;
- glasba je bila že od nekdaj del življenja
- glasbe ni smiselno ocenjevati.

Zanimivo je tudi, kako glasba vpliva na posameznika, če jo le-ta izvaja oz. jo samo posluša. Glasba namreč vpliva na telo ter možgane na različne načine – nekateri vplivi so začasni in trajajo nekaj minut (npr. poslušanje), drugi so bolj stalni (npr. igranje inštrumenta). Ker naj bi bil največji ter najdalj trajajoči vpliv pri dolgotrajnem igranju inštrumenta, Jensen (2000) poudarja, da bi bilo pametno vsakega otroka naučiti razumeti in brati notni zapis.

Zakaj ljudje glasbi pripisujemo veliko vrednost, je v svoji razpravi preučeval tudi Reimer (2002), ki meni, da bodo ljudje glasbo potrebovali tudi, če njen pomen ne bo utemeljen. Avtor glasbo opredeljuje kot moralno silo, kot poseben način doživljanja sveta in edinstven način za uveljavljanje ustvarjalnosti. Trdi tudi, da glasbena umetnost naredi navadno izkušnjo izredno ali pa nepomembno izkušnjo pomembno ter da je njen cilj doseči raven izkušenj, ki se razlikujejo od vsakdana, saj je glasba za razliko od drugih vrst umetnosti odvisna od uporabe zvoka, ki s svojo prisotnostjo v vseh kulturah ustvarja občutek posebnosti. Merriam (2000) pa glasbeni zvok prepoznava kot rezultat človeških vedenjskih procesov, ki oblikujejo vrednote, poglede in prepričanja ljudi ter ustvarjajo določeno kulturo. Po njegovem mnenju je glasba splet dejavnosti, predstav in predmetov,

ki sestavljajo zvočni vzorec s kulturnim pomenom, tega pa prepoznavamo kot nekaj, kar obstaja na ravni, ki se razlikuje od vsakdanje komunikacije (prav tam).

Čeprav je Descartes um ostro ločeval od telesa in občutkov, pa Reimer (2002) ugotavlja, da glasba pravzaprav povezuje vse tri omenjene elemente. Človek po njegovem mnenju zvočnih dražljajev ne doživlja izolirano od možganov, temveč gre za polno povezavo med možgani in celim telesom. Avtor ugotavlja še, da glasbeno inteligentno delovanje temelji na zmožnosti telesa, da izkusi dinamične kvalitete zvoka, ki je tako močan medij, da ustvarja pomen in človeškemu življenju dodaja nepogrešljiv vir vrednosti.

Langer (1953, v Merriam, 2000) pa glasbi pripisuje »pomensko obliko«. Njen pomen je pomen simbola, visoko artikuliranega čutnega objekta, ki lahko s svojo dinamično strukturo izraža oblike življenjsko pomembnih izkušenj, ki jih jezik ne more izraziti. Da nas glasbena umetnost naredi posebne, se nas dotika, nas premika, nas spodbuja in ustvarja skladne občutke uma je prepričan Reimer (2002). Prav tako v glasbi prepozna vrednost čustvenega izražanja, estetskega uživanja, potrebo po strukturiranju, zabavo, duhovno izpolnitev in da glasba zagotavlja povezavo s široko mrežo človeštva.

White (1998, v Kroflič, 2007) ugotavlja tudi, da tako umetniški izdelek kot tudi sebstvo nista fiksna, saj sta oba odprta za nove poglede in oblike, ki prihajajo v ospredje. Po njegovem mnenju nas umetnost ne nagovarja le s senzornimi radostmi, pač pa lahko zrcali našo psihično konstitucijo kot celoto, kar nas privede do spoznanja, da je lahko celo ekspresivna glasba pomembna za naš etični razvoj.

Kako pomembno je ukvarjanje z glasbeno umetnostjo poudarjajo tudi številni glasbeniki, kot so skladatelj Kodaly, ki trdi, da je glasba nenadomestljiva duhovna hrana (Tomač Calligaris, 2010), učiteljica klavirja S. Oglethorpe (2002), ki izpostavlja pa, da naj bi bila vrata glasbe odprta vsakomur, medtem ko je violinist S. Suzuki prepričan, da naj bi bilo učenje instrumenta prav tako naravno, kot je učenje maternega jezika (Waldo, 2013). Osnovna načela in cilji glasbene pedagoginje Elly Bašič pa temeljijo na spodbujanju otroške naravne kreativne domišljije in inventivnosti ter vodijo k socializaciji otrok skozi glasbo in širjenju njihove glasbene kulture (Bačlija Sušić, 2010).

Da pomen glasbene umetnosti nikakor ni zanemarljiv smo prepoznali v številnih trditvah naših in tujih avtorjev, a ob tem nikakor ne morem mimo učnega načrta glasbene v slovenskih osnovnih šolah, ki glasbo opredeljuje kot »pojav, ki se pojavi v vsaki kulturi in zato jo označuje kot kulturni fenomen. Je človekova potreba v vseh časih in izraža njegovo željo po oblikovanem zvočnem okolju, zvočni komunikaciji in ustvarjalnosti. Ker so njene vrednote nenadomestljiv dokaz kulturne samobitnosti, pomaga učencem razumeti sebe v odnosu do drugih ter spleta vezi med domom, šolo in svetom. Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Stik z njenimi vrednotami je temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov. Glasbeni pouk vnaša s svojo odprtostjo in zvočnim jezikom v šolsko delo sproščeno komunikacijo in spodbuja povezovanje različnih predmetnih področij. Spodbuja samodisciplino, ustvarjalnost, estetsko

občutljivost, umetniško izražanje ter sodelovanje v ožjem in širšem družbenem okolju.« (*Program osnovna šola. Glasbena vzgoja. Učni načrt*, 2011, str. 4).

Ob prepoznavanju številnih pomenov, ki jih različni avtorji pripisujejo glasbeni umetnosti, se sama sprašujem, ali se pomena glasbene umetnosti zavedajo vzgojitelji v vrtcih? Ali učitelji v osnovnih šolah dosledno izvršujejo učni načrt in ali je pedagoški proces pri glasbeni vzgoji resnično kakovosten? Ali je glasbena umetnost dostopna vsem, tudi ranljivim družbenim skupinam kot so npr. učenci s posebnimi potrebami? Ali se učitelji v glasbenih šolah trudijo glasbeno umetnost približati vsem učencem, tudi tistim, ki morda tekom izobraževanja niso najbolj uspešni? Ali pa je moč dejati, da so tudi slovenske glasbene šole v večini storilnostno naravnane?

Glasbena umetnost je pravzaprav prisotna v življenju vsakega posameznika, a vendar vsakemu posamezniku predstavlja drugačen pomen. Najpomembnejšega sama prepoznavam v sposobnosti doživljanja estetskih kvalit, ki izzovejo navdušenje, radost in vedrine in tako človeka plemenitijo in spodbudijo, da tudi sam ustvarja lepoto. Prav tako pa je pomemben vidik moč pripisovati ustvarjalni sposobnosti, kjer ne gre za ustvarjanje estetske sposobnosti v smislu usposabljanja umetnikov, pač pa za ustvarjalnost, ki je v funkciji splošne estetske kulture in v ustvarjanju estetskih vrednot v vsakodnevem življenju. Vloga estetskih aktivnosti je namreč v tem, da enakomerno razvijajo razmišljanje, občutke, čustva, zaznavno sposobnost in sposobnost analize, sinteze (Denac, 2012).

Naracija

Naracijo, ki jo *SSKJ* (2014, str. 618) opredeljuje kot pripovedovanje oz. pripoved, Kroflič (2013) prepozna kot osnovno človeško potrebo. Pravi namreč, da če nas hrana ohranja pri življenju, zgodbe naredijo naše življenje vredno.

Ule (2005) pa poudari, da nam pripovedovanje omogoča:

- povezovanje doživljanja s pomeni in smisli;
- osmišljanje človeškega izkustva kot osnovnega mehanizma;
- refleksivno oblikovanje in ne le preslikavanje življenjskih dogodkov in omogočanje izpeljave ljudem prirojene sposobnosti za ponovno definiranje smislov svojih dejanj s pomočjo zgodb o njih.

S pomenom naracije v človekovem življenju se je ukvarjal tudi Kearney (2002), ki trdi, da je vsaka človeška eksistenca življenje, ki išče naracijo. Avtor pripovedovanje zgodb prepozna kot dejavnost, v kateri sodelujemo kot pripovedovalci in poslušalci, saj smo ljudje tako subjekti naracije kot proizvod subjektivitete naracije.

Naracija, umetnost in koncept emancipacije

Naracijo, ki jo lahko uresničujemo preko umetnosti oz. jo prepoznavamo v umetniških delih, pa glede na stališča nekaterih avtorjev lahko povezujemo tudi s konceptom

emancipacije. Emancipacijo *SSKJ* (2014, str. 197) opisuje kot pridobitev enakopravnega položaja; le-ta pa igra pomembno vlogo v življenju slehernega posameznika, še posebej pa pri družbeno bolj ranljivih skupinah, kot so npr. učencih s posebnimi potrebami.

Povezanost med emancipacijo in naracijo je moč prepoznati v ugotovitvah Paley (1990, v Kroflič, 2014), ki poudari, da se otroci vedno vidijo znotraj zgodbe ter da prijatelj postaneš, ko prevzameš vlogo v igri bližnje osebe. Da se vsak posamezen otrok res počuti sprejetega v skupino, je pomembno, da ga drugi otroci vključijo v svoje zgodbe in dramatizacije. Na področju glasbenega izobraževanja tako učenca lahko vključimo k Orffovi skupini, pevskemu zboru, v komorne skupine ali v različne orkestre, kjer tako ustvarja del svoje življenjske zgodbe, v glasbenem smislu pa z ostalimi učenci skupno glasbeno pripoved.

Na povezanost umetnosti in emancipacije opozarja tudi Kroflič (2013), ki trdi, da stik z umetnino oz. umetniško ustvarjanje pomeni priložnost za ustvarjanje take vzgojne situacije, ki omogoča velike možnosti za emancipatorični, presežni učinek vzgoje. Podobno izpostavlja tudi Pašović (2013), ki meni, da je dolžnost umetnosti dati glas tistim, ki ga nimajo. Dejali bi lahko, da so npr. nekateri učenci že tako po večini potisnjeni na rob družbenega dogajanja (npr. učenci s posebnimi potrebami), zato bi bilo potrebno, da jim preko različnih umetniških zvrsti ne le omogočimo marveč tudi spodbujamo pripovedovati svojo zgodbo.

Emancipacijo prav tako lahko prepoznamo v umetniški izkušnji odjemalca umetnine. Kot meni Ranciere (2010), se emancipacija začne, ko razumemo, da je tudi gledanje (v glasbenem smislu poslušanje) akcija. Gledalec/poslušalec opazuje, selekcionira, primerja in interpretira. Tisto, kar sliši, povezuje z mnogimi drugimi stvarmi, ki jih je videl na drugih prizoriščih in na drugačnih krajih. Iz elementov glasbenega dela tako sestavlja glasbeno delo, ki jo povezuje s prebrano ali sanjano, doživeto ali izmišljeno zgodbo. To pa je pravzaprav ključna točka, saj poslušalci nekaj vidijo, čutijo in razumejo le, če sestavljajo lastno glasbeno delo.

Kroflič (2014) trdi tudi, da če želimo odjemalce umetnine (gledalce/poslušalce) emancipirati, je pomembno, da jih zvabimo v vlogo aktivnih interpretov, ki dodelujejo lasten prevod, da bi si prilastili zgodbo in iz nje naredili lastno. Kljub temu, da umetnik pripoveduje svojo zgodbo, pa vsak odjemalec v njej prepozna morda povsem drugo, a svojo zgodbo.

Da namen soočenja subjektivnih interpretacij umetnine, v katere umetniki in poslušalci/gledalci prevajajo sporočilo umetnine, ni iskanje poenotene predstave o umetnini, pa poudarja Rancier (2010). Po njegovem mnenju je ključnega pomena omogočanje, da se osebne zgodbe vzpostavijo in da jih poslušalci/gledalci brez nevarnosti, da bodo obsojeni za nekompetentnost in subjektivnost doživljanja, delijo v prostoru emancipirane skupnosti. Učenci npr. poslušajo glasbeno delo, nato pa glede na doživljanje glasbenega dela pripovedujejo zgodbe, ki so povsem različne. A kljub

različnosti nobena zgodba ni »napačna«, saj pravzaprav vsaka izpoveduje učenčevo subjektivno doživljanje ob poslušanju glasbenega dela.

Rancier (2010) zgodbo, ki jo izpričuje umetnik/umetnina, opredeljuje kot tisto doživetje, ki nas vodi h kreaciji lastne zgodbe. Ob tem nikakor ne moremo mimo dejstva, da je naloga umetnostne institucije, kakor tudi šole, zagotoviti prostor za vstop v zgodbe, ki jih izpričujejo umetnine, ter spodbujati gledalce/poslušalce h kreaciji lastne življenjske zgodbe (Kroflič, 2014). Naloga šol oz. glasbenih šol je tako, da vsem učencem zagotovijo, da s pomočjo umetnine kreirajo svoje lastne zgodbe.

Kramer (2002) pa v emancipaciji, ki se vrši preko glasbene umetnosti, prepozna moč, da tako njenim ustvarjalcem kot poslušalcem, daje globok občutek njihove lastne identitete, oblikuje nekakšno dragoceno materializiranje njihovih najbolj avtentičnih sebstev, v obliki osebne in pa tudi skupinske identitete.

Naracija v glasbeni umetnosti

Z glasbeno umetnostjo lahko povežemo tudi narativnost diskurza, ki ga Zalar (2014) prepozna kot pomemben dejavnik v procesu samogradnje sebstva. Le-ta se realizira v različnih pojavnih oblikah zgodb, npr. v opisih različnih dogodkov in dogodivščin, skrivnostnih opisih, prispodobah in v vseh umetniških izrazih, kot jih obravnava odnosna pedagogika s poudarjanjem gradnje odnosov preko skupnih dejavnosti (Engel, 1995 v prav tam). Da občutek za sebe pridobimo z zgodbo o sebi, ugotavlja tudi Ule (2005), ki pojme razširi tudi z glasbenim jezikom, s katerim lahko na umetnostni način izrazimo, kakšni smo postali.

Narativnost je tako sestavni del vsakega človeškega življenja, saj pravzaprav gradi posameznikovo sebstvo, ki se pri vsakem posamezniku uresničuje na drugačen način. V nadaljevanju se bom tako osredotočila na področje umetniškega izražanja ter predstavila različne vidike naracije v glasbeni umetnosti.

Narativnost glasbene improvizacije

Čeprav glasbeni umetnosti na splošno lahko pripišemo narativno vrednost, pa menim, da je ena izmed oblik, kjer posameznik svoje glasbene misli najlažje izraža, glasbena improvizacija. Ko posameznik improvizira, lahko ustvarja različna vzdušja, oblikuje zvočne pokrajine in razkriva občutja, v katerih se nahaja (Vončina, 2014). Mountuori (2003, v prav tam) poudarja, da improvizacija izzove delovanje, ki odseva naše miselno stanje, dojemanje nas samih in naše vpetosti v okolje. Prav tako vodi k pripravljenosti sprejemanja izzivov, opuščanje varnosti vnaprej pripravljenega in že napisanega ter napeljuje k razmišljanju, ustvarjanju na licu mesta.

A glasbeno improvizacijo se večinoma omenja in uporablja pri glasbeni terapiji (Knoll in Knabe, 2008; Eyre, 2007 in Kuzma, 2001), medtem ko Vončina (2014) ugotavlja, da je poučevanje improvizacije v današnjem sistemu formalnega izobraževanja klasičnega

glasbenika skoraj popolnoma odsotno. Pouk glasbene vzgoje se namreč osredotoča predvsem na sposobnost branja in pisanja glasbe, pouk glasbenega instrumenta pa predvsem na izvajanje in interpretacijo. A samo poustvarjanje predpisanega glasbenega repertoarja, učencem ne omogoča, da bi glasbeno ustvarjalnost razvijali s spontanim izražanjem svojih lastnih glasbenih misli (prav tam), svojih lastnih naracij.

Vončina (2014) ugotavlja še, da učenec z improvizacijo raziskuje, kako naučene koncepte lahko uporabi na lasten način in hkrati razvija svoje ustvarjalno razmišljanje. Spodbujanje učenca, da se nauči uporabljati znanje na svoje načine in da poišče pot do novih znanj sam, je namreč pot do uspešnega učenja in oblikovanja samostojne glasbene osebnosti. Učenec tako razvija zaupanje v svojo samostojnost in sposobnost, da bo znal tudi kasneje v življenju brez učiteljevega vodstva poiskati nove glasbene koncepte in jih z razumevanjem uporabiti na ustvarjalni način. Učenec ob tem razvija tudi sposobnosti samostojnega načrtovanja učenja in razvija odgovornost za lastno znanje. Pri improviziranju lahko učenci začutijo občutek opolnomočja, saj zaupajo v svoje lastne glasbene sposobnosti in v sposobnost, da lahko ustvarijo nekaj novega in svojega (prav tam).

Ker je improvizacija pravzaprav nepredvidljiva dejavnost, ji lahko pripišemo izreden pomen, kjer učenci ne razvijejo odpora do napak. Da učenec lahko neobremenjeno ustvarja, potrebuje spodbudno okolje, kjer se počuti varno, da pogumno raziskuje in razvija pozitiven odnos do svojih napak. Pri improviziranju je sprejemanje napak namreč nekaj naravnega in neizogibnega. Improvizacija učenca poveže z glasbo na bolj osebni način, krepi njegov značaj in mu nudi priložnost, da nehotenih glasbenih potez ne interpretira kot pomanjkljivost, temveč jih uporabi kot sredstvo za poudarjanje lastne izraznosti (Vončina, 2014).

Rutino klasičnega poučevanja v glasbenih šolah pri učencih, ki imajo že nekaj tehničnega znanja, lahko prekinemo tudi s tem, da jih spodbudimo k ustvarjanju lastnih skladb ali pa k improvizaciji znane melodije (npr. *Kuža pazi*), kjer npr. ohranijo enake tone, a spremenijo ritem.

Narativnost osebne interpretacije

Osebna interpretacija je pri glasbenem poustvarjanju ena izmed najpomembnejših značilnosti, za katero prav tako lahko rečemo, da je narativne narave. Ustvarjalec po navadi izhaja iz svojih občutkov, ki jih nato prenese v glasbeno delo. V kolikor vzamemo neko splošno laično prepričanje, bi lahko dejali, da se ob veselih in hitrih glasbenih delih ustvarjalec verjetno spomni veselih dogodkov, medtem ko počasne in žalostne skladbe v njem vzbudijo žalostne občutke, ki jih nato preko glasbene umetnosti poskuša interpretirati oz. pripovedovati.

Osebna interpretacija pa je pomembna tudi z vidika koncepta emancipacije. Poustvarjanje glasbenega dela vsakega posameznika je, kot pravi Rancier (2010), pravzaprav ključnega pomena, saj omogoča, da se osebne interpretacije delijo v prostoru emancipirane skupnosti.

Osebnostno interpretacijo in s tem povezano naračanje pa je pomembno spodbujati tudi pri učencih v glasbenih šolah, ki so večinoma obremenjeni s tehničnimi težavami pri igranju instrumenta oz. z branjem notnega zapisa. Zaradi slednjih namreč pozabijo na svoja doživljanja ob igranju posamezne skladbe ter posledično tudi na interpretacijo ne mislijo prav pogosto. Pomembno je poudariti, da ima ob tem pomembno vlogo predvsem učitelj, ki lahko učenca povpraša po doživetjih, ki mu jih določena skladba vzbudi. Učitelj tako učencu omogoča, da se v skladbo vživi in s pomočjo instrumenta/glasu pripoveduje. Ker lahko predvidevamo, da pri učencih posamezne skladbe spodbudijo doživetja, so tako tudi interpretacije lahko povsem različne, a z vidika koncepta emancipacije povsem enakovredne.

Narativnost skladb

Ker imajo zgodbe nešteto oblik ter opravljajo različne naloge, pravzaprav ne preseneča, da so tudi številna dela klasične glasbe narativno zasnovana. V kolikor sem se do sedaj osredotočala na vidik posameznikove narativnosti, pa menim, da lahko narativnost prepoznamo v programski glasbi, ki jo skladatelj ustvari po vnaprej pripravljeni zgodbi. Tako lahko npr. opisuje motive iz vsakdanjega življenja, skladateljevo notranje doživljanje, naravo ali pa tudi likovna in literarna dela. Glasba tako z različnimi zvoki narativno prikazuje različne prizore, podobe, človeška razpoloženja in človeški značaj.

H. Berlioz si je npr. o svojem depresivnem doživljanju in obsesivni zaljubljenosti izmislil zgodbo o svoji nesrečni ljubezni, o tragičnih posledicah za damo in zanj ter v samo dveh mesecih zapisal celo *Fantastično simfonijo* s podnaslovom »Epizoda iz umetnikovega življenja«. *Fantastična simfonija* tako ni zgolj narativno zasnovano glasbeno delo, temveč celo skladateljeva glasbena avtobiografska pripoved.

Narativnost je moč prepoznati tudi v Vltavi, kjer je skladatelj B. Smetana s tonskim slikanjem želel ponazoriti kako Vltava teče iz svojih dveh malih izvirov (Hladne in Tople Vltave), do sotočja, od koder en sam tok nadaljuje svojo pot skozi gozdove in travnike, mimo pokrajine, kjer se slavi kmetova poroka. Prav tako ponazarja ples siren v mesečini, ob skrivnostnih obrisih gradu na bližnji pečini. Zatem se Vltava zavrtinči v svojih brzicah, kasneje razširi in teče proti Pragi, obide Vyšehrad in nato veličastno izgine v daljavi.

Ko govorimo o narativnosti skladb pa nikakor ne moremo niti mimo opernih del, kjer skladatelj libretu doda narativno oblikovano glasbeno podlago. Kljub temu, da poslušalci nemalokrat ne razumejo besedila (bodisi zaradi tujega jezika ali slabše dikcije), pa je glasba tista, ki pripoveduje in poslušalcu zbuja čustva in identifikacijo.

Narativnost skladb pa je moč prepoznati tudi v povsem preprostih skladbicah z naslovi kot so npr. *Konjiček*, *Preskakovanje*, *Tik tak na vlak*, *Dedkova ura*, saj učence v glasbenem izobraževanju lahko spodbudimo, da glede na naslov skladbe ustvarijo zgodbo. In če je zgodba pri delih programske glasbe že znana, pa lahko rečemo, da imajo te skladbe

lahko toliko različnih zgodb kot je ustvarjalcev. Tako se zopet lahko dotaknemo koncepta emancipacije, saj je vsaka zgodba, ki jo učenci ustvarijo, »prava« in edinstvena.

Narativnost skupinskega ustvarjanja

Zgodbe, ki jih plete naše življenje, pa so po navadi povezane tudi z različnimi ljudmi, ki soustvarjajo naše naracije. V glasbeni umetnosti je naracijo moč povezovati predvsem z skupinskim poukom, kjer ne gre za posameznikovo osebno interpretacijo, temveč za pripovedovanje skupne glasbene zgodbe. Majhni otroci, ki se družijo v glasbeni pripravnici oz. v predšolski glasbeni vzgoji, skupinsko ustvarjajo in muzicirajo v Orffovi skupini, pravzaprav gradijo skupno zgodbo, h kateri vsak otrok prispeva svoj lastni (ustvarjalni) delež (Jungmair, 2003, v Zalar, 2014). Ustvarjalni delež pa učenci prispevajo tudi v vseh oblikah orkestrske in komorne igre, prav nič drugače pa ni pri zborovskem petju. Pomislimo samo, kako bi zvenel orkester, kjer manjka kakšen od instrumentov oz. pri zboru kateri izmed glasov. Ob tem zopet lahko zasledimo koncept emancipacije, saj so pri skupinskem pouku vsi učenci enako pomembni. Prav tako lahko pri skupinskem ustvarjanju koncept emancipacije vršimo tudi iz drugega zornega kota. Če izpostavimo, da so v glasbenih šolah po večini v ospredju predvsem najbolj nadarjeni učenci, pa lahko v skupinsko ustvarjanje vključimo tudi učence, katerih glasbeno poustvarjanje je bolj »povprečno« oz. so morda zaradi kakšnega primanjkljaja manj uspešni. Menim, da se tako pri zborovskem petju, kot tudi v orkestru za vsakega najde prostor za ustvarjanje skupne glasbene zgodbe.

Zaključek

Kako pomembni so elementi glasbene umetnosti, naracije in emancipacije sem v preteklem šolskem letu prepoznavala tudi sama, ko sem se pričela ukvarjati z orkestralno igro. Kljub temu, da je glasbeno izobraževanje verjetno prvenstveno namenjeno odkrivanju in razvijanju glasbene nadarjenosti, pa ne smemo prezreti nekaterih drugih ciljev glasbenega izobraževanja, ki so namenjeni uresničevanju doseganja ustreznega znanja in pridobivanju izkušenj za začetek delovanja v ljubiteljskih instrumentalnih ansamblih, orkestrih, pevskih zborih ali pa vzgajanju za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi. Ker zgodbe naredijo naše življenje vredno, si kot učiteljica ne želim, da bi učence ob spominu na glasbeno šolo spremljal grenak priokus, temveč, da se učenci spomnijo glasbeno-ustvarjalnih zgodb, ki jim narišejo nasmeh na obrazu in da kljub temu, da niso več vključeni v glasbeno izobraževanje še vedno kdaj poprimejo za svoj instrument. Glede na trenutne izkušnje menim, da slednje zagotovo lahko dosegamo s pomočjo orkestralne igre, kjer so učenci bistveno manj obremenjeni s samo tehniko, marveč uživajo v tem, da so del skupnega muziciranja. Poleg tega učence z orkestralno igro ozaveščamo, da je čisto vsak posameznik pomemben pri skupnem muziciranju oz. ustvarjanju glasbene zgodbe. Učenci, ki npr. igrajo »samo« dolge note, ustvarjajo harmonije, ki naredijo glasbeno pripoved bolj polno. Zanimarljivo pa ni niti socialni vidik, kjer se učenci z orkestrsko igro učijo prilagajanja, kot tudi razvijanja medsebojnih odnosov in sodelovanja. Kadar je npr. melodija nekoga drugega bolj

pomembna, morajo igrati tišje; naučijo se, da so v zgodbi pravzaprav »stranski igralci«. Prav tako lahko pomagajo eden drugemu, kadar se nekdo npr. izgubi v notah. Tako lahko tudi učenca, ki ima morebitne težave z branjem notnega zapisa (npr. učenec z disleksijo), vključimo v orkestralno igro, saj mu drugi učenci lahko priskočijo na pomoč in mu tako npr. pokažejo, kje tisti trenutek igrajo. Nič drugače pa ni pri učencih, ki imajo npr. motorične težave, saj jih v orkestralno igro vključimo tako, da igrajo tisti part, ki je tehnično manj zahteven, npr. del z dolgimi notami.

Ob pisanju članka sem se pravzaprav začela zavedati, da je naše življenje resnično sestavljeno iz zgodb in da je tudi vsaka individualna ura v procesu glasbenega izobraževanja tako moja osebna naracija, kot tudi naracija mojih učencev. Tako kot učenci ustvarjajo mozaik zgodb v mojem življenju ter mi v pedagoškem smislu prinašajo nove izkušnje in spoznanja, imam tudi sama pri ustvarjanju njihovih življenjskih zgodb pomembno vlogo, za katero menim, da je predvsem ta, da jim vzbudim ljubezen do glasbe.

Literatura

Bačlija Sušič, B. (2010). Različni metodični pristopi pri pouku klavirja in storilnostna motivacija učencev. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. Zvezek 14, str. 29–52;

Balan, B. (2012). *Vloga in uporaba umetnosti v socialni pedagogiki*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bamford, A. (2009). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag;

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publisher.

Bucik, V. (2012). *O nadarjenosti in ustvarjalnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga;

Denac, O. (2012). *Načrtovanje glasbenih dejavnosti v zgodnjem obdobju otroštva*. Maribor: Pedagoška fakulteta;

Eyre, L. (2007). *The Marriage of Music and Narrative: Explorations in Art, Therapy, and Research*. Dostopno na: (20.9.2015);

Fojkar Zupančič, H. (2014). *Glasba je nihanje strune, vpete med nebom in zemljo*. Dostopno na: ebcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_WtOzkHTNmMJ:www.litija.org/pevci/users/knjiznica/razno/2014_15/glasba_duhovnost_vzgoja_-_hele_na_fojkar_zupancic.pdf+&cd=6&hl=sl&ct=clnk&gl=si (1.10.2015);

Jensen, E. (2000). *Music with the Brain in Mind*. California: The Brain Store;

Knoll, Š. in Knabe, C. (2008). Glasbena terapija z deklico s posebnimi potrebami. *Glasba v šoli in vrtcu*, , leto 13, št. 1, str. 20-27;

Juhant, J. (2006). *Antropološko-etični temelji človeške kulture*. Dostopno na: philologicalstudies.org/dokumenti/2006/vol1/1.pdf (2.10.2015);

- Kearney, R. (2002): *On Stories*. London and New York: Routledge.
- Koopman, C. (2005). Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts. *Journal of Philosophy of Education*. Volume 39, number 1, str. 85–97.
- Košak, K. (2015). Doba meritev. Izobraževanje ne sme biti »učinkovito«, ampak dobro. Dostopno na: (25.9.2015);
- Kramer, L. (2002): *Musical Meaning: Toward a Critical History*. Berkeley: University of California Press.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika* 3/2007. Str. 12-30;
- Kroflič, R. (2007). Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe. *Sodobna pedagogika* 3/2007. Str. 6-10;
- Kroflič, R. (2010). *Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v vrtcu Vodmat)*. V R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota, A. Jug (ured.). Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti Ljubljana: Vrtec Vodmat;
- Kroflič, R. (2013). Zgodba v umetniški induktivni vzgojni praksi. Vrtec Vodmat. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Zgodba%20v%20umetniški%20induktivni%20vzgojni%20praksi%20Vodmat%202013.pdf> (10.9.2015) ;
- Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti. Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo. Letn. 42, št. 255 (2014), str. 117-127;
- Kuzma, M. (2001). Glasbeno terapevtska improvizacija. *Psihološka obzorja*. Str. 141-153;
- Lesar, I. (2015). The role of the arts in Tagore's concept of schooling. *Revija Centra za študij edukacijskih strategij*. Vol. 5, no. 3, str. 111-128.
- Maus, F. (1991). Music as narrative. *Indiana Theory Review*. Vol. 12, str. 1-34;
- Merriam, A. P. (2000). *Antropologija glasbe*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ogilethorpe, S. (2002). *Instrumental music for dyslexics – a teaching handbook*. London and Philadelphia: Whurr Publishers Ltd;
- Pašović, H. (2013). Dolžnost umetnosti je dati glas tistim, ki ga nimajo. Pogledi: umetnost, kultura, družba. Letn. 4, št. 20; str. 18-20;
- Program osnovna šola. *Glasbena vzgoja-učni načrt (2011)*. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf (5.9.2015).
- Ranciere, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Ljubljana: Maska;
- Reimer, B. (2002). Why do humans value music. *Philosophy of Music Education Review*. Str. 41-63;

- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014)*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Ljubljana: Cankarjeva založba;
- Tomac Calligaris, M. (2010). Vrednote Willemsovega pristopa h glasbeni vzgoji v današnjem času. *Glasba v šoli in vrtcu*, Let. XV, št. 1, str. 21–28;
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede;
- Vogelnik, M. (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija: priročnik za ustvarjalno dožemanje in uporabljanje oblik in barv za vsakogar*. Koper: Vita
- Vončina, A. (2014). *Didaktika klavirskega improviziranja v zgodovini zahodnoevropske glasbe*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Double Issue of Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), Fall/Winter, 2000;
- Waldo, M. H. (2013). What is the Suzuki method for the recorder? Every child can! *American recorder*, Volume 54, number 1, str. 12-13;
- Zalar, K. (2014). *Narativne in dialoške razsežnosti »Orff-Schulwerka«*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.