

Dr. Matjaž Duh, dr. Janja Črčinovič Rozman

Apreciacija kot skladnost doživljanja glasbenih in likovnih umetnin

Povzetek: Avtorja v članku obravnavata čutne zaznave in doživljajsko dimenzijo pri povezovanju doživljanja glasbenih in likovnih umetniških sporočil pri učencih na razredni stopnji osnovnošolskega izobraževanja. V opisani raziskavi namenjata posebno pozornost aktivnemu sprejemanju ekspresije izbranih umetniških del iz likovne in glasbene svetovne zakladnice ter podoživetemu ustvarjalnemu reagiranju nanje. Čutne zaznave in z njimi povezana čustva, ki jih glasba sproža v poslušalcih z doživljanjem glasbenih elementov in struktur, so na področju likovne umetnosti povezani s podoživljanjem izraznosti, ki temelji na soodvisnosti likovnih elementov. V empirični raziskavi, katere cilj je bil ugotavljanje sposobnosti otrok v ponotranjenem doživljanju in povezovanju likovnega in glasbenega področja, proučujeta avtorja predvsem doživljanje in odzivanje na predstavljena glasbena in likovna dela. Praktično preverjanje teoretičnih predpostavk je bilo izpeljano na vzorcu otrok razredne stopnje osnovne šole, starih šest in enajst let. Pri povezovanju sočasnega doživljanja glasbenih in likovnih del je bila v polovici izbranih primerov ugotovljena statistično pomembna razlika v doživljanju med kategorijama mlajših in starejših učencev.

Gljučne besede: apreciacija, sočasnost doživljanja likovnih in glasbenih umetnin, osnovna šola.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Matjaž Duh, docent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: matjaz.duh@uni-mb.si
Dr. Janja Črčinovič Rozman, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru;
e-naslov: janja.rozman@uni-mb.si

1 Uvod

V osnovnošolskem izobraževanju omogočata predmeta likovna in glasbena vzgoja učencem permanentno lastno ustvarjalno izražanje. Ob tem se učenci srečajo tudi s percipiranjem in recipiranjem umetniških del.

Umetniška dela je mogoče percipirati in analizirati po njihovih elementih, seveda pa je treba upoštevati tudi celostnost posameznega umetniškega dela. Pri likovnih delih je treba pozornost učencev usmeriti na konkretne elemente in strukture likovnega dela, pri glasbenih delih pa na zvočne elemente, njihovo organizacijo in strukturo.¹ Nekateri plasti umetniškega dela je mogoče učencem približati laže, druge težje, nekatere prej in druge pozneje, vsekakor pa ne sočasno. Pri tem je treba upoštevati starost učencev in njihove izkušnje na področju likovne in glasbene umetnosti.

Srečanje učencev z umetniškimi deli s področja likovne umetnosti je najučinkovitejše v muzejih, galerijah in razstaviščih. Glasbena dela dosežejo najboljši učinek pri učencih, če jih ti doživijo v koncertnih dvoranah. Kljub idealnim razmeram, ki jih ponujajo galerije in koncertne dvorane, pa pouk likovne in glasbene vzgoje učitelji v veliki večini izvajajo v učilnicah. Da bodo vidne in slušne informacije kljub temu čim bolj kakovostne, si učitelji pomagajo z različnimi mediji. Sodobna učna tehnologija omogoča kakovostno predstavitev likovnih in glasbenih umetnin in s tem intenzivnosti dražljajev, ki intenzivirajo občutke in doživljanje. Kakovostne vizualne in avditivne informacije posredovane s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, lahko vzbudijo visoko intenzivnost vidnih in slušnih dražljajev. Sodobna multimedija pa omogoča še sočasnost vidnega in slušnega doživljanja. Vse naštetost smo upoštevali tudi pri načrtovanju in izpeljavi raziskave.

¹ Učenci prepoznajajo in se odzivajo na likovne elemente (črte, barve, gradacijo ...) in strukture (ritem, velikost ...) in na glasbene elemente (ton oz. zvok – njegovo trajanje, višino, intervale, dinamiko, barvo), njihovo organizacijo (način druženja) in strukture (ritem, melodijo, hitrost, sozvočja).

2 Terminološka opredelitev in temeljne značilnosti likovne in glasbene apreciacije

Različni avtorji že dlje časa iščejo primeren termin, s katerim bi čim bolj označili procese, ki potekajo ob vrednotenju likovnih in glasbenih umetniških del. V literaturi zasledimo termin *apercepcija*, ki naj bi označeval bolj poglobljeno percipiranje umetniških del, ne označuje pa sprejemanja in ponotranjanja.² Marsikje zasledimo tudi termin *refleksija*, ki pa je dokaj racionalen in s katerim je, ob opazovanju ali poslušanju, označeno zgolj premišljanje o umetniškem delu. Umetnost seveda lahko reflektiramo in izpeljemo določena razmišljanja o umetniškem delu, a bo mišljenje v teh duševnih operacijah preveč odločilno prisotno, na škodo čustvenega podoživljanja. Samo razumski pristop verjetno ni dober, zato se kot neprimeren kaže tudi termin *analiza*. Pod tem izrazom razumemo bolj oblikovno-formalno plat umetniškega dela, torej zaznavanje na kognitivni ravni, izključuje pa zaznavanje in sprejemanje na afektivni ravni. Kot sintezo teh različnih načinov sprejemanja je Trümper (1966) poskušal vpeljati nov termin, *perspekcija*, za katerega pravi, da je primernejši kot analiza ali refleksija. Termin bi naj označeval sposobnost percipiranja in recipiranja umetniških del, vendar ne zajema vzpostavljanja odnosa do umetniškega dela in njegovega ponotranjanja, kar je ena temeljnih nalog sodobne likovne in glasbene vzgoje. V raziskavi smo posebno pozornost namenili aktivnemu sprejemanju kakovostno predstavljenih umetniških del iz likovne in glasbene svetovne zakladnice in ponotranjenemu ustvarjalnemu odzivanju nanje. Za poimenovanje skupnih perceptivno-receptivnih zmožnosti učencev smo izbrali termin *likovno in glasbenoapreciativne zmožnosti*.

Za poimenovanje skupnih likovno perceptivno-receptivnih zmožnosti torej uvajamo termin *likovnoapreciativne zmožnosti*. Z njim označujemo kompleksnost pojavov pri opazovanju in sprejemanju likovnih del. »Likovno opazovanje se nam zdi preveč pasivno, estetsko razsojanje preveč intelektualno za otroke v osnovni šoli, pa tudi uradni termin likovno vrednotenje zveni pretenciozno, čeravno seveda nihče ne misli, da mora otrok v resnici oceniti umetniško delo, saj se samo uvaja v vrednotenje.« (Karlavaris 1970, str. 4) Podobno, s poudarkom na starostni stopnji šestletnih otrok, poudarja tudi Vrlič, ko piše: »Likovno vrednotenje je likovnovzgojno področje, ki se ukvarja s seznanjenjem otrok z likovnimi umetniškimi deli in vizualnimi kakovostmi v okolju.« (Vrlič 2001, str. 126) V nadaljevanju poudarja, da likovno vrednotenje ne sme biti pasivno opazovanje, ampak živ proces vzpostavljanja odnosa med umetnino in otro-

² Pred več kot štiridesetimi leti je Trümper v iskanju ustreznega poimenovanja procesov, ki potekajo pri vrednotenju umetniških del, zapisal (1966, str. 292), »da iz naravoslovja izposojen postopek, ki ima pomembno vlogo tudi v sociologiji, namreč asimilacija, predstavlja nasprotni pol pojmu *apercepcija* (*apperzeption*)«. Za asimilacijo pravi, da se za tem pojmom skriva več kot npr. za pojmi doživetje, razumevanje, spoznanje, osvetlitev. Z vidika ponotranjenega doživljanja likovnih in glasbenih umetniških del ugotavljamo, da nobena od psihičnih dejavnosti, zajeta v pojmu asimilacija, ne more dovolj natančno označiti notranjih procesov pri opazovanju umetniškega dela. Omenjenega procesa ni mogoče označiti le kot doživljanje umetnosti ali razumevanje umetnosti, saj je ta večplastna in prevzame človeka v celoti.

kom. Likovna apreciacija temelji na čustvih, ki so povezana s podoživljanjem in sprejemanjem skladnosti in izraznosti likovnih elementov. Analogno temu lahko tudi pri glasbi govorimo o glasbenih elementih in strukturah, ki sprožajo v poslušalcih čustva, zato lahko aktivno poslušanje in sprejemanje glasbe poimenujemo glasbena apreciacija.

»Poslušanje glasbe je veliko več kot zaznavanje zvočnih dražljajev s slušnim organom. To je ustvarjalni proces, ki obsega percipiranje zvočnih dražljajev, ustvarjanje čustvene reakcije in dajanje pomena zvočnim zaznavam, vključuje pa tudi ustvarjalno predvidevanje nadaljnjega glasbenega poteka.« (Črčinovič Rozman 1996, str. 4) Po besedah Jane Bamberger ga lahko opredelimo kot »pogovor med glasbo in poslušalcem, ki ji daje pomen« (Bamberger 1995, str. 17). Na področju glasbe pogosto zasledimo termin holistično ali celotno poslušanje. Holizem se po Capri nanaša na »razumevanje stvarnosti kot sestavnih delov celostne lastnosti, ki jih ni moč zožiti na posebnost njihovih manjših delov« (Capra 1986, str. 39). Pri poslušanju je treba uvideti celoto skladbe, ki je smiselno sestavljena iz večjih in manjših delov, v katerih so glasbeni pojavi med seboj povezani in odvisni. Glasbeni potek se razkriva kot logični proces, v katerem so pomembnejši odnosi in integracije kot posamezni deli, ki sestavljajo celoto. Poslušanje obsega poleg mišljenja tudi čustvovanje in občutenje. Poslušalec se lahko na glasbo odziva na čutni, nezavedni in neracionalni način ali pa razumsko. Pri zunajglasbenem odzivanju gre za fiziološki, psihološki, emocionalno afektivni in miselnoasociativni (vizualne predstave in sinestezije) vidik. Rajneesh poudarja potrebo po poslušanju s celo osebnostjo, ki ga poimenuje »eksistencialno poslušanje« (Rajneesh 1990). Za doživljanje glasbe kot umetnosti je poleg kognitivne in afektivne komponente poslušanja pomembna tudi vrednostna komponenta. Na individualno glasbeno sodbo in uvrstitev določene glasbe na neko vrednostno mesto v sistemu individualno izoblikovanih vrednot vplivata čutno, nepojmovno dojemanje, in spoznavno razumevanje. (Črčinovič Rozman 1999, str. 52) Enako kot na likovnem področju srečamo tudi na glasbenem pojem apreciacije za skupno poimenovanje perceptivno-receptivnih zmožnosti.

Pri razvijanju apreciacije je pomembno vprašanje sama narava sposobnosti apreciacije, kjer loči stroka dve teoriji:

- po prvi je apreciativna sposobnost, specifičen talent, ki pri učencih obstaja ali pa tudi ne,
- po drugi pa je apreciativna sposobnost del širših sposobnosti in karakteristik, kot so percepcija, domišljija, bogastvo asociacij, spomin, emocije, splošno vrednotenje itn.

V naši raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da so apreciativne sposobnosti med populacijo otrok prisotne kot vse druge.³ Predpostavljamo, da je apreciacija del splošnih sposobnosti, ki jih imajo manj ali več vsi normalno razviti otroci in se z leti pri večini otrok razvija in bogati.

³ Tudi novejša raziskave so pokazale, da sta kreativna in apreciativna sposobnost stvar kvantitete. To pomeni, da ni posebnih lastnosti, ki bi jih imeli nadarjeni otroci, drugi pa ne, temveč imajo te lastnosti vsi normalno razviti otroci.

»Razvijanje likovne apreciacije temelji na razvijanju čim bolj subtilne percepcije umetniškega dela. Ob razvijanju percepcije spoznavajo učenci posamezne probleme likovne umetnosti in se ob tem usposablajo, da umetniško delo vidijo, ga razumejo in v njem uživajo.« (Duh, 2004, str. 45) Pri razvijanju likovne apreciacije ne gre zato, da bi učence usmerjali v pomnjenje najrazličnejših podatkov, povezanih z umetnino. Cilj je v tem, da učenci »na nekaj eksemplarnih delih prepoznajo kompleksne povezave, pri katerih so posamezne komponente tako neogibno medsebojno povezane, da si jih sploh ni treba mukoma vbiti v glavo« (Schütz 2002, str. 265)⁴

Podobno kot pri razvijanju likovne apreciacije je tudi pri glasbi. Proces ustvarjalnosti namreč predpostavlja postopno vključevanje zavestnih in racionalnih komponent, brez opuščanja emocionalnih in spontanih komponent, enako se razvija tudi proces likovne in glasbene apreciacije. Ustvarjalne narave je tudi proces recepcije umetniških del kot sestavine apreciativnih sposobnosti.⁵ Različni avtorji različno predstavljajo in interpretirajo posamezne faze v razvoju apreciacije.⁶

V osnovni šoli se izogibamo intelektualnemu vrednotenju, temelječem na določenih estetskih principih in zakonitostih, ki jih učenci šele spoznavajo. Pri delu v šoli vztrajamo pri percepciji umetniškega dela, s tem pa nikakor ne negiramo pomembne komponente apreciacije, kot je npr. afektivnost, ki se sproža ob stiku z umetniškim delom in je plod individualnih dejavnikov vsakega posameznika. Tako učenci pri ukvarjanju z umetniškimi deli posegajo v svoj repertoar miselnih sposobnosti. »Pri intuitivnem razmišljanju, ki nastane kot nadaljevanje razmišljanja, vezanega na neposredno opazovanje, zmorejo otroci stari šest do enajst let, vse lažje izvesti tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja.« (Uhlig 2005, str. 63) Marsikje prevladuje mnenje, da je zaznavanje umetniškega dela smiselno le, če je ustrezno razloženo. Pri posredovanju umetniških del (v muzejih, po različnih medijih ali pa pri pouku) »se postavlja temeljno vprašanje o součinkovanju samostojnega zaznavanja na eni strani in podane razlagajoče informacije na drugi strani« (Barth 2000, str. 7). Mnenja smo, da je ob prerani razlagi vsebine umetniškega dela raziskovalna potencia, ki jo ponuja umetniško delo, že zapravljena. Raziskovanje je skrčeno na delovanje posredovanega védenja, ki se nanaša na umetnino in je omejeno kvečjemu na iskanje ujemanja med slišanim in videnim. V tem primeru poduk in predelava znanja določata dogajanje. Namesto da bi bil ustvarjen položaj za

⁴ Schütz (2002) nadalje ugotavlja, da bi se bilo koristno primerjalno ukvarjati na primer z monumentalno sliko Rubensa in pripadajočo oljno študijo. Na tem ali podobnih primerih bi bilo dobro vidno, da obstajajo jasne povezave med formatom umetniškega dela in naravo umetnika, njegovo motoriko.

⁵ Pri likovni apreciaciji loči Karlavaris naslednje faze tega procesa: »Intencionalna pozornost in horizont pričakovanj, prepletanje opazovanja z intelektualnimi in emocionalnimi procesi, prvo vrednotenje, globalno sintetično doživljanje, analitično-kritično vrednotenje posameznih slojev likovnega dela, vrednostna sinteza in konecepcije.« (Karlavaris 1991, str. 101)

⁶ Pri razvijanju likovne apreciacije v osnovni šoli je treba upoštevati dve fazi. Prva faza je usmerjena k temu, da dobi otrok čim jasnejšo percepcijo umetniškega dela; druga faza pa je usmerjena v to, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami in s tem postanejo ozaveščeni.

odkrivanje in opazovanje, ki vzpostavlja določen odnos do umetnine, je apreciacija vodena s povedanim. Tako prihaja do govorne fiksacije našega pristopa k sliki oziroma k »zmagi govora nad pogledom« (Didi-Huberman 1990, str. 24).

3 Opredelitev raziskovalnega problema

3.1 Problem raziskave

V raziskavi smo izhajali iz dejstva, da je apreciacija dostopna vsakomur, četudi ne enako, in da je to sposobnost, ki jo je v šoli treba in mogoče razvijati ter jo učencem sistematično približevati. Za razvijanje apreciacije je pomembno, da je percepcija umetniških del več kot samo gledanje ali poslušanje in hitro odzivanje; biti mora pomensko doživetje. Opazovanje in poslušanje morata pripeljati do interakcije med učencem in umetniškim delom, v kateri se čutni dražljaji navežejo neposredno na spomin, izkušnje, čustva in asociacije. Asociacije omogočajo povezavo različnih predstav in se opirajo na skupne značilnosti in podobnosti, kot so zunanja oblika, barva ali zvok. Asociacije so subjektivne in so pogosto biografsko sprejete. Ker je interakcija osebna in je različna od učenca do učenca, je treba v razredu ustvariti primerne pogoje, v katerih bodo učenci brez strahu lahko izrazili svoja osebna mnenja, ki so pri vsakem učencu, zaradi njegove perspektive in asociacij, drugačna. Ob tem bo njihova perspektiva videnja stopnjevala doživetja pri drugih učencih in tako spodbujala tudi razvoj likovno-apreciativnih sposobnosti posredno tudi pri njih. Učitelji se morajo zavedati, da se različni učenci različni odzivajo na isto umetniško delo, pomembno pa je, da naj bi se vsak odzval na isto delo na več kot en način. Ločimo tri načine odzivanja:

- odziv na čustveni ravni se kaže v tem, da v opazovalcih vzbudi čustveni odziv na umetniško delo;
- odziv na asociativni ravni se nanaša na asociacije, ki se opazovalcu porajajo ob umetniškem delu;
- odziv na formalni intelektualni ravni se nanaša na odzive, ki se pojavljajo pri opazovalcih po formalni analizi in interpretaciji umetniškega dela.⁷

Ti trije tipi odzivov nihajo in se spreminjajo od opazovalca do opazovalca in od umetniškega dela do umetniškega dela. Nekdo se lahko na primer takoj odzove čustveno, nekdo drug pa se odzove na intelektualni ravni. Lahko pa neko umetniško delo sproži takojšen čustveni odziv pri večini opazovalcev, drugo delo pa vzbudi pri opazovalcih asociacije. To je bilo tudi temeljno vodilo pri izboru likovnih in glasbenih umetniških del, ki smo jih izbrali za raziskavo.

3.1.1 Namen in cilji raziskave

Namen izpeljane empirične raziskave je bil ugotavljanje sposobnosti otrok, starih šest in enajst let, v povezovanju likovnega in glasbenega področja. Zani-

⁷ Arts Education: http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/g7arts_ed/; pridobljeno s spleta 2. 3. 2004.

malo nas je predvsem, ali je razlika v apreciaciji izbranih umetniških del glede na starost učencev.

Cilj raziskave je bil ugotavljanje skladnosti povezovanja izbranih štirih glasbenih in likovnih del iz svetovne umetniške zakladnice.

3.1.2 Raziskovalne hipoteze

V raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da je apreciacija sposobnost, ki se lahko razvija podobno kot druge sposobnosti, zato smo pričakovali razlike v odgovorih med obema spremljanima starostnima skupinama. Odziv na čustveni, asociativni in formalno-intelektualni ravni smo spremljali na podlagi holističnega pristopa, ki ga vsebujejo umetniškoapreciativne sposobnosti.

V raziskavi smo postavili hipotezo, da bodo povezave med štirimi glasbenimi in štirimi likovnimi deli med skupinama različno starih učencev različne, saj na razvoj umetniškoapreciativnih sposobnosti vplivajo izkušnje (med drugim kvaliteta in kvantiteta stikov z umetniškimi deli obeh področij, znanje ...), pogojene s starostjo učencev. Večje znanje in poglobljanje v posamezno umetnost vodi do harmonične percepcije in recepcije.

3.2 Metodološki pristop

3.2.1 Splošni pristop in načrtovanje raziskave

Pred izpeljavo raziskave smo izvedli sondažno raziskavo na manjšem vzorcu šest- in enajstletnikov. Ti so bili iz paralelnih oddelkov ene od sodelujočih šol. Med sondažnim testiranjem smo preverjali, ali so učenci sposobni povedati, zakaj so določeno sliko povezali z določeno glasbo. Ugotovili smo, da učenci obeh starostnih skupin niso znali pojasniti svoje odločitve glede izbora povezanosti glasbenih in likovnih del. Glede na izide, pridobljene v sondažni raziskavi, smo se pri izvedbi in interpretaciji izidov raziskave na večjem vzorcu omejili na spremljavo povezanosti glasbenih in likovnih del, ki izhaja iz apreciativnih sposobnosti posameznih skupin učencev.

3.2.2 Raziskovalne metode

Za raziskovanje sočasnega doživljanja likovnih in glasbenih del sta bili uporabljeni deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993).

3.2.3 Vsebinsko načrtovanje raziskave

Izbor umetniških likovnih del

Doživljajska dimenzija pri opazovanju likovnih umetniških del je pri osnovnošolski populaciji lahko podrejena narativnosti. Učenci si na podlagi svojih izkušenj razlagajo slikovno gradivo na različne načine. To so pokazale tudi

nekatero zgodnejše raziskave. Hinkel (1973) je ugotovil, da so pri sprejemanju likovnih umetniških del prvošolci dajali prednost motivom v bolj pisanih barvah, česar pri starejših učencih ni bilo več opaziti, glede vrste motivov pa so bile le majhne razlike med spoloma. Učenci so bolje sprejemali realistične upodobitve kot pa abstraktne slike. Starejši učenci so pri vrednotenju upoštevali bolj likovnoformalne kriterije, vsebinski pa so postali manj pomembni.⁸ Ker bi izbor motiva, ki pomeni afektivno sestavino likovnega dela, lahko vplival na ugotovitve naše raziskave, smo se odločili, da motive poenotimo in učencem posredujemo le abstraktne slike. Te usmerjajo pozornost na svojo sintakso, na likovno organizacijo, v kateri so konkretni elementi polifunkcionalno strukturirani. Vsako abstraktno umetniško delo uteleša določeni način opazovanja, ki se ga je treba ad hoc tudi naučiti. Le tako lahko spremljamo umetnika na njegovem področju in na izziv, ki ga sprožajo zaznave, primerno reagiramo. »V raznočnosti svojega razodevanja obsega abstraktna umetnost široko polje izkušenj za igrivo-eksperimentalno in ustvarjalno preizkušanje najrazličnejših oblik organiziranja zaznav.« (Barth 2000, str. 138) Abstraktna dela v svoji samoznačnosti, torej brez pričakovanj predmetnega, od učencev zahtevajo določeno prilagajanje, v katerem so tovrstna dela aktivno sprejeta.

Pri izboru likovnih del smo upoštevali nekatera dejstva, ki so pogojena s starostjo učencev, zajetih v vzorec raziskave. Ker pomeni pojav lika in podlage najpreprostejšo organizacijo čutnega gradiva, smo izbrali abstraktna likovna dela v intenzivnih barvnih in oblikovnih nasprotjih. Izbrali smo dela, na katerih prevladujejo mehke ali trde oblike ali pa nasprotje geometrijskih in amorfnih oblik. Reproducirana in kakovostno predstavljena so bila likovna umetniška dela treh umetnikov, in sicer Roberta Delaunaya, Vasilija Kandinskega (dve sliki) in Pieta Mondriana. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili slikarje in njihova dela.

Robert Delaunay (1885–1941) se je v svojih slikah ukvarjal s kolorističnim vidikom kubizma. Kot predstavnik orfičnega kubizma se je abstrakciji približal, a resnična nepredmetna in nefigurativna umetnost se je začela šele z deli Vasilija Kandinskega. Na sliki Krožne oblike Roberta Delaunaya prevladujejo mehke, krožne oblike, grajene v toplih in hladnih barvah. Slika zaradi tega deluje prijetno in lahko bi jo povezali z občutkom nežnosti, sreče, veselja, predvsem pa z občutkom topline. Koncentrični krogi, ki prevladujejo na sliki, so »porazdeljeni v sektorje in ustrezajo različnim barvnim harmonijam. S tem je dosežen efekt dinamične rotacije. Na sliki so vizualni barvni akordi, tako kot v glasbi, urejeni v določenem ritmu.« (Jaffe 1979, str. 75)

Slikar ruskega rodu Vasilij Kandinski (1866–1944) se je slikarstva učil pri Antonu Ažbetu v Münchnu. Je eden od utemeljiteljev abstraktne umetnosti v Nemčiji. Sprva je ustanovil skupino Phalanx in pozneje še znamenito skupino

⁸ Hinkel (1973) je v svoji raziskavi želel ugotoviti značilne vzorce vedenja pri opazovanju slik pri osnovnošolski mladini. Učencem so bili predstavljeni trije sklopi enako velikih slik z različnimi vsebinskimi poudarki, in sicer: otroci pri igri in otroci s starši, upodobitve živali ter človek v krajini. V raziskavi je bilo med drugim ugotovljeno, da med podeželskimi in mestnimi otroki ni bilo razlik pri podoživljanju umetnin.

Der Blaue Reiter. Slika Rdeča packa predstavlja abstraktno kompozicijo. Na sliki prevladujejo linije mehkih oblik in svetlo-temni barvni kontrast. Mehke oblike in prevladujoče temne barve ustvarjajo občutek določene spokojnosti, žalosti in miru. Tematika slike »se navezuje samo na slikovne elemente, kot so linije in barva, in ne na naravno resničnost. Ta slika je polna anarhistične romantike, da človek sploh ne sluti rigorozne arhitektonske konstruktivnosti kasnejših 'zidarskih' mojstrov. Govorimo o ekspresionističnih abstrakcijah, ki brez povezave z realnostjo spodbudijo duševno spontanost in jih Kandinski v okviru pričakovane tipologije imenuje improvizacije.« (Jaffe 1979 b, str. 126)

Slika Konice v loku izžareva določeno strogost, ki je posledica prevladujočih trikotnih oblik. Izrazit je svetlo-temni kontrast, v katerem med barvami izstopata predvsem rdeča in črna. Prva barva asociira na ogenj in kri, druga na strah, žalovanje in samoto. Slika je grajena na kompleksni kompoziciji, »ki izstopa kakor arhitektura abstraktnih elementov. Umetnikov zaklad form je sedaj sestavljen iz popolnoma skonstruiranega vesolja krogov in trikotnikov, vijug, ravnih linij in pravih kotov. Kandinski je tukaj dosegel tisto stopnjo 'topljenja navznoter', ki jo je sam označil za najvišji cilj svoje umetnosti in ga je usposobila, da je prispeval eno najmogočnejših slikarskih del tistega časa.« (Jaffe 1979 b, str. 129)

Podobno kot Kandinski je tudi Holanec Piet Mondrian (1872–1944) pripisoval umetnosti vlogo razkrivanja, razodetja in skoraj religiozen pomen. Za njegovo zrelo slikarstvo je bila značilna kompozicija, skrčena na bistvo. To slikarstvo je dobilo ime neoplastična abstrakcija. Na sliki Slika II, ki jo je Piet Mondrian naslikal med letoma 1921 in 1925, so med navpičnimi in vodoravnimi črnimi linijami predstavljene ploskve, poslikane v osnovnih in akromatskih barvah. Slika, ki deluje dokaj razgibano, je značilen primer neoplastične abstrakcije. V Mondrianovih delih so »prevladovale predvsem rumena, modra in rdeča barva. Črno je uporabil le za široke razdelilne linije. Na sliki ni osrednje oblike. Desni kot predstavlja ravnotežje; nič ni bolj statično kot je posamezen segment slike in nič bolj dinamično kot celotna kompozicija.« (Jaffe 1979 a, str. 81)

Izbor umetniških glasbenih del

Pri izboru glasbenih umetniških del smo izhajali iz predpostavke, da poslušalci doživljajo tradicionalno oblikovano tonalno glasbo kot urejeno in prijetno ter da jim sodobno oblikovana glasba, ki razgrajuje ali celo negira tradicionalni glasbeni jezik, daje vtis neurejenosti in vpliva na doživljanje neprijetnih čustev. Za sočasno glasbeno doživljanje izbranih abstraktnih likovnih del smo izbrali glasbo, ki ne uporablja realističnega programskega slikanja. Izbrali smo reprezentativna instrumentalna dela, ustvarjena v različnih glasbenih govoricah, kontrastna po načinu oblikovanja in izrazu. Izmed štirih izbranih del je eno oblikovano v baročnem izražanju, dve v romantičnem, in sicer v poznoromantičnem in romantično-realističnem slogu, četrto pa je povsem avantgardistično, z zaostrenimi zvočnimi rešitvami. Izbrana umetniška glasbena dela so bila dela štirih skladateljev: Gustava Mahlerja, Tomasa Giovannija Albinonija, Jeana Sibeliusa in Slavka Osterca. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili skladatelje in njihova dela.

Gustav Mahler (1860–1911) je bil, enako kot Sibelius, nadaljevalec Beethovnovne in Brahmsove simfonične tradicije. Oba sta ustvarjala v poznoromantičnem slogu in bila velika ljubitelja narave. V glasbenih delih narave nista posnemala realističnoprogramsko, temveč sta prikazovala splošni razpoloženski izraz. (Blanks 1998, str. 505) Za Mahlerjevo harmonijo je značilna kromatičnost z alteracijo, enharmonija in terčna razmerja. Imel je izreden smisel za instrumentacijo. (Wörner 1992) Prva simfonija v D-duru (1888) je bila zamišljena kot programsko delo, povezano z romanom z naslovom Titan nemškega književnika Jean Paula. Najprej je skladatelj dal stavkom podnaslove, a jih je pozneje umaknil. V tej simfoniji se zrcalijo naivnost, odkritje narave, njeno doživljanje, potreba po dajanju in prejemanju ljubezni, težko razočaranje nad podlostjo. V njej že srečamo prevzemanje citatov iz narodnih napevov in iz prejšnjih njegovih del – iz *Lieder eines fahrenden Gesellen*. (Andreis III 1976). Drugi stavek *Kräftig bewegt* kaže na globoko zakoreninjenost Mahlerjeve glasbe v avstrijski glasbeni tradiciji. Stavek je v osnovi *ländler* (avstrijski ljudski ples), preoblikovan v razposajen, topotajoči ples. Uvodno melodijo, ki se nekajkrat ponovi, izvajajo godala in pihala. Vmes se pojavljajo kratki odlomki, ki dosežejo vrhunec v pihalih in hitro ponavljajočih se akordih trobent. V harmonijah so prisotne za Mahlerjev slog značilne terčne tvorbe. (Mojstri klasične glasbe in njihova dela, zv. 17, 1994)

Tomaso Giovanni Albinoni (1671–1751) je bil beneški baročni skladatelj z zelo bogato melodično invencijo. Imel je izreden smisel za oblikovanje tekočih, spevnih melodij in harmonske finese. (Talbot 1998) Albinonijev počasni stavek iz trio sonate *Adagio* v g-molu je bil večkrat transkribiran za različne zasedbe in uporabljen v popularni kulturi. Priredba muzikologa Rema Giazotta temelji na ostankih glasbene zapuščine omenjenega dela v dresdenski knjižnici. Zasnovana je na basovski liniji in šestih taktih melodije.⁹ Nad *continuum*, partom, ki skrbi za basovsko linijo, so prosto oblikovane melodične linije godal. Močno je poudarjena njihova virtuoznost.

Jean Sibelius (1865–1957) je bil finski skladatelj, »čigar domišljijo je netila omamna lepota njegove domovine in njene preteklosti« (Mojstri klasične glasbe in njihova dela, zv. 19, 1994, str. 1). Poleg nacionalizma, ki se kaže v zamišljeni elegični nežnosti in otožnosti ter kaže na hladno lepoto severnjaške krajine, je za njegovo glasbo značilen klasicizem s toplimi romantičnimi izlivi. (Ewen II 1974) Druga simfonija v D-duru, op. 39 (1901–1902) je napisana v romantično-realističnem slogu s temno pobarvanim zvočnim sijajem, pogostim ostinatom, patetičnim izrazom in osebnim izpovednim načinom. Prisotno je pretirano dramatiziranje in nakopičeni učinki, barve in čustva. »Simfonija kaže nov, individualen glasbeni izraz, razviden v orkestralni barvi in arhitekturni formi. Ne drži se klasičnega načina uvajanja celotnih tem, temveč začne s fragmenti, drobci in nastavki tem, ki jih sestavi v organsko celoto v srednjem delu stavka, nato pa jih znova razgradi v začetne delce.« (Wörner 1992, str. 326) Tretji stavek (*scherzo*) je zgrajen na dveh glavnih temah in je poln dobre volje.

⁹ Tomaso Albinoni. Povzeto po: http://en.wikipedia.org/wiki/Tomaso_Albinoni; pridobljeno s spleta 20. 3. 2007.

Slavko Osterc (1895–1941) je bil »ena izmed ključnih osebnosti slovenske glasbe dvajsetega stoletja« (Rijavec 1979, str. 198). V Ljubljano je prinesel »nova umetnostna naziranja, od neobaroka in neoklasicizma do ekspresionističnega konstruktivizma, od atonalnosti in atematičnosti do četrtonskega komponiranja« (prav tam, str. 198, 199).

Nonet (1937) za pihalni kvintet in eno violino, violo, violončelo in kontra-bas sodi med Osterčeva pozna dela, v katerih je prelomil s tonalnostjo. Sestoji iz dveh stavkov (Moderato in Allegro con brio), ki razpadata na več odstavkov v različnih tempih. Melodične linije so rapsodično begave in ne težijo k tonalnemu žarišču. Ritmi so od fraze do fraze stalno spreminjajoči se. Prisotno je močno linearno gibanje, ki pripelje do kontrapunkta. Tematika je vezana na razvijanje in preoblikovanje tematskega gradiva. (Prav tam, str. 206) Nenavadne harmonske kombinacije in ostro jedkani kontrapunkti so ustvarjeni s sestavljanjem melodičnih linij, »pri tem pa je harmonski razvoj dobro zakrit z dovršeno kromatičnostjo« (O'Loughlin 2000, str. 81, 82).

Podobno kot pri glasbi, kjer lahko posamezna glasbena dela povežemo z določenimi čustvi in zunajglasbenimi predstavami, tako tudi izbrana abstraktna likovna dela vzbujajo v nas različna občutja. Tukaj se kaže povezava z glasbo, saj lahko na podlagi apreciacije likovnih del izbrane slike povežemo z izbrano glasbo. Omenjeno dejstvo je predstavljalo namen našega raziskovanja sočasnega doživljanja umetniških glasbenih in likovnih del.

3.2.4 Potek testiranja

Raziskavo smo izpeljali v eni šolski uri. Z učenci smo se najprej pogovarjali o slikarjih in glasbenikih. Sledilo je zbrano poslušanje približno minuto in pol dolgih odlomkov glasbenih del z zaprtimi očmi in poskusom njihovega doživljanja, nato so si po pol minute natančno ogledovali vsako izbrano umetniško likovno delo. Učencem smo pred testiranjem povedali, da ni pravih in napačnih odgovorov in naj ravnajo po lastni presoji, saj nas zanimajo njihova doživetja predstavljenih umetnih.

Praktično preizkušanje povezanosti doživljanja likovne in glasbene umetnosti smo izpeljali tako, da so bile vse predstavljene slike oštevilčene. Učenci so imeli na učnih listih oštevilčene okvirčke, ki so predstavljali določeno sliko. Sprva so vse skladbe slišali še enkrat, nato pa po vrstnem redu še vsako zase. Ob tem so slišane skladbe povezali s posameznimi slikami, ki so bile sočasno predstavljene. Okvirček, ki je predstavljal sliko, so ob 1. poslušani skladbi obkrožili s črno barvo. Okvirček, oziroma sliko, ki bi jo povezali z 2. slišano skladbo, so obkrožili z rdečo barvo. Tretji okvirček oziroma sliko so ob 3. skladbi obkrožili z modro barvo. Zadnji, četrti okvirček oziroma sliko ob 4. slišani skladbi so obkrožili z rumeno barvo. Pri reševanju naloge otroci niso imeli večjih težav. Vsi so zbrano poslušali in opazovali slike. Šestletniki so vsak obkroženi okvirček skrivali vsak zase.

3.2.5 Statistična obdelava podatkov

Podatki so obdelani z računalniškim programom SPSS. Za potrebe analize frekvenčnih distribucij smo uporabili parametre osnovne deskriptivne analize. Obstoj razlik med skupinama smo preskušali s χ^2 -testom.

Osnovna populacija in vzorec

V raziskavi smo uporabili slučajnostni vzorec, ki so ga predstavljali učenci iz štirih osnovnih šol s področja, ki ga zajema Zavod RS za šolstvo OE Maribor. Med izbranimi šolami so tri opredeljene kot mestne in ena kot primestna. Vzorec je zajemal 186 osnovnošolcev ($n = 186$), razvrščenih v dve starostni skupini. Od tega je bilo v skupini šestletnikov 92 učencev (49,5 %) in v skupini enajstletnikov 94 učencev (50,5 %). Učenci v izbranih starostnih skupinah so na različnih stopnjah razvoja, zato smo pričakovali razlike v njihovih odgovorih.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Povezovanje slik s prvo poslušano skladbo

Prva skladba, ki so jo učenci poslušali, je bil 2. stavek Prve simfonije v D-duru, delo Gustava Mahlerja.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	40	43,5	16	17,0	56	30,1
2 Slika II	11	12,0	15	16,0	26	14,0
3 Krožne oblike	20	21,7	47	50,0	67	36,0
4 Konice v loku	21	22,8	16	17,0	37	19,9
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 22,438$; $g = 3$; $P = 0,00$						

Preglednica 1: Distribucija povezanosti slik s prvo slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

Pri povezavi slik s prvo poslušano skladbo so se pokazale razlike med starostnima kategorijama otrok na ravni statistične pomembnosti ($P = 0,00$). Šestletniki so prvo skladbo najpogosteje (43 %) povezali s prvo sliko (Rdeča packa), za omenjeno povezavo se je odločil le majhen delež enajstletnikov (17 %). Slednji so najpogosteje (50 %) skladbo povezali s tretjo sliko (Krožne oblike). Obe najpogosteje povezani deli izražata toplino. V Mahlerjevem in Delaunayevem delu lahko zasledimo vzporednice v tradicionalnem jeziku oz. gradnji po tradicionalnih principih, barvnih harmonijah in toplih barvah, v poudarjenem ritmu in dinamiki. Ponavljanje uvodne melodike v glasbi najde rahel odsev v nakazanih ponovitvah krožne motivike na omenjeni sliki. Tudi slika (Rdeča packa), ki so

jo šestletniki največkrat izbrali, je izražala mehke oblike. Motivika na sliki je precej stilizirana in rahlo zabrisana, melodija v skladbi pa je jasno profilirana. Prevladujoče temne barve delujejo spokojno in izražajo žalobnost in mir.

Izbira povezave prve slike s prvo skladbo pri šestletnikih je verjetno posledica manjše pozornosti na vse slike oz. so se osredinili le na izraz topline oz. doživetje pozitivnih čustev ob poslušanju skladbe, ki je bila v skladu z njihovimi avditivnimi pričakovanji in gledanjem prve slike. Pri enajstletnikih pa se zdi, da so vzpostavili globlji stik z umetniškimi deli in so v svojih emocionalnih in asociativnih doživetjih intuitivno zaznali več skladnosti med deloma, ki so ju najpogosteje povezovali.

4.2 Povezovanje slik z drugo poslušano skladbo

Druga skladba, ki so jo učenci poslušali, je bila delo Tomasa Giovannia Albinonia, Adagio v priredbi Rema Giazotta.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	23	25,0	26	27,6	49	26,3
2 Slika II	26	28,3	15	16,0	41	22,0
3 Krožne oblike	13	14,1	20	21,3	33	17,8
4 Konice v loku	30	32,6	33	35,1	63	33,9
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 4,742; g = 3; P = 0,192$						

Preglednica 2: Distribucija povezanosti slik z drugo slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

Pri povezovanju slik z drugo poslušano skladbo so se pokazale med obema starostnima kategorijama otrok le majhne razlike, ki niso bile na ravni statistične pomembnosti ($P = 0,192$). Tako šestletniki (32,6 %) kot enajstletniki (35,1 %) so k Adagiu največkrat izbrali četrto sliko (Konice v loku). Paralele med glasbo Albinonija in izbrano sliko Kandinskega se kažejo predvsem v kontrastu toplih in hladnih barv, imitaciji variirane motivike, poudarjeni črni barvi, ki enako kot molovska tonaliteta vzbujajo otožno, žalobno razpoloženje. Tudi v orkestraciji gre za barvni kontrast med barvo orgel in godal. Slednja izvajajo prosto oblikovane melodične linije, ki si na neki način kontrastirajo, hkrati pa ob sozvočjih sestavljajo topla sozvočja. Tekoča, spevna melodija, oblikovana po tradicionalnih zakonih gradnje, je nabita z globoko izraznostjo, enako kot arhitektura abstraktnih elementov slike, v kateri je dosežena tista stopnja »topljenja navznoter«, ki jo je Kandinski označil za najvišji cilj svoje umetnosti. Analiza odgovorov kaže, da so se tako mlajši kot starejši učenci odzvali na glasbo z močno poudarjeno, spevno melodijo na čustveni in asociativni ravni. Kaže, da je na njihova čustva in asociacije v obeh umetniških delih najmočnejše vplivala barva.

4.3 Povezovanje slik s tretjo poslušano skladbo

Tretja skladba, ki so jo učenci poslušali, je bila Druga simfonija v D-duru, 3. stavek, delo Jeana Sibeliusa.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	19	20,7	41	34,6	60	32,3
2 Slika II	12	13,0	14	14,9	26	14,0
3 Krožne oblike	36	39,1	13	13,8	49	26,3
4 Konice v loku	25	27,2	26	27,7	51	27,4
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 19,017$; $g = 3$; $P = 0,00$						

Preglednica 3: Distribucija povezanosti slik s tretjo slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

V pogostosti povezovanja slik s tretjo poslušano skladbo so se pokazale statistično značilne razlike ($P = 0,00$) med starostnima kategorijama otrok: 39,1 % šestletnikov je povežalo slišano skladbo s tretjo sliko (Krožne oblike), medtem ko je s to sliko povežalo slišano glasbo le 13,8 % enajstletnikov. Največ le-teh pa je povežalo Sibeliusovo glasbo s prvo sliko (Rdeča packa). Paralele med izbrano Sibeliusovo glasbo in sliko Rdeča packa najdemo v prevladovanju temnih, hladnih barv, dramatičnem in patetičnem ozračju ter fragmentarnosti motivike. Šestletniki so skladbo največkrat povežali s tretjo sliko (Krožne oblike), na kateri so prevladovale tople barve in mehke oblike. Sklepamo lahko, da so se mlajši otroci odzvali v večini na asociativni ravni oz. so povežali sliko z glasbo brez globljega vživljanja v slike in glasbo. Kaže, da so skladbo povežali s sliko, ki je prej še niso izbrali. Verjetno pa so starejši otroci izraznost umetniških elementov pomensko globlje dojeli in očitno intuitivno v asociacijah in čustvih zajeli več skupnih značilnosti in podobnosti umetniških del.

4.4 Povezovanje slik s četrto poslušano skladbo

Četrta skladba, ki so jo učenci poslušali, je bil Nonet, delo Slavka Osterca.

Številka in ime slike	Starost učencev				Skupaj	
	6 let		11 let			
	f	f%	f	f%	f	f%
1 Rdeča packa	10	10,9	11	11,7	21	11,3
2 Slika II	43	46,7	50	53,2	93	50,0
3 Krožne oblike	23	25,0	14	14,9	37	19,9
4 Konice v loku	16	17,4	19	20,2	35	18,8
Skupaj	92	100	94	100	186	100
$\chi^2 = 5,736$; $g = 3$; $P = 0,125$						

Preglednica 4: Distribucija povezanosti slik s četrto slišano skladbo in razlike glede na starost otrok

Pri povezovanju slik s četrto poslušano skladbo nismo zaznali statistično značilne razlike ($P = 0,125$) glede na starost otrok. Tako šestletniki kot tudi enajstletniki so najpogosteje povezali drugo sliko (Slika II) z Osterčevo glasbo. Za omenjeno povezavo se je odločilo 47 % šestletnikov in 53 % enajstletnikov. Stične točke med omenjeno glasbo in sliko najdemo v ostri zvočnosti in ostrih pravih oblikah, z ozkimi črnimi črtami ločene osnovne barve nas spominjajo na nenadno izmenjavo večglasja in unisonov, pomanjkanje osrednje oblike na sliki bi lahko interpretirali kot skladnost s pomanjkanjem tonskega središča in spevne melodije, močno spreminjajoče se ritme in tempo ter nenavadne ostre zvočne kombinacije pa najdejo podobnost v ostrih in pravih oblikah ploskev, linij in črt abstraktnih oblik v osnovnih in akromatskih barvah. Kljub pomanjkanju osrednje oblike daje slika občutek urejenosti, glasba pa zaradi številnih novosti in netradicionalnih rešitev daje vtis neurejenosti. Kot kaže, sta se vsem otrokom tako omenjena slika kot tudi omenjena skladba zdeli nenavadni oz. drugačni kot druge. Ne izključujemo pa možnosti, da jim je pri povezovanju zadnje poslušane skladbe ostalo nepovezano drugo likovno delo, za katero se pri prejšnjih skladbah niso odločili.

5 Sklep

Čeprav glasbo in likovna dela doživljamo povsem individualno, obstaja na obeh umetniških področjih tendenca izražanja določenih čustev z določenimi barvami, načinom oblikovanja in oblikami. Več kot imamo znanja o posamezni umetnosti in bolj kot se vanjo poglobimo, globlje in v sozvočju z namerami umetnika jo lahko percipiramo in recipiramo.

Čeprav globine apreciacije ni mogoče neposredno meriti, izpeljana raziskava nakazuje, da so starejši učenci dejavneje vzpostavljali stik z umetninami, jih globlje doživljali, širili perspektive videnja ter večinoma v asociacijah in čustvenih odzivih nezavedno zajemali več skupnih značilnosti in podobnosti umetniških del. Pri mlajših učencih je bila perspektiva videnja umetniških del zaradi skromnejših izkušenj in znanja ožja. Naše ugotovitve so skladne z ugotovitvami Uhligove (2005, str. 63), ki ugotavlja, da so otroci, stari od šest do enajst let, sposobni vse lažje izvajati tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja.

Izsledki raziskave so potrdili naša pričakovanja, da bodo povezave med glasbenimi in likovnimi deli različne in odvisne od starosti učencev. Statistično značilna razlika se je pokazala pri izbiri likovnih del in njihovem povezovanju s prvo (Gustav Mahler) in tretjo skladbo (Jean Sibelius). Največjo pričakovano podobnost med skupinama v povezovanju umetniških del so učenci izkazali v povezovanju slike Kandinskega Konice v loku in baročne glasbe Albinonija ter Slike II Mondriana in glasbe Osterca. Najbolj jasna in tradicionalna ter najbolj avantgardna umetnost, ki sta bili najbližje in najdlje od njihovih avditivnih in vizualnih pričakovanj, sta jim kot kaže povzročali najmanj težav pri skladni apreciaciji. Ugotovitve gredo smeri, da je apreciacija sposobnost, ki je ena-

komerno porazdeljena med populacijo in jo lahko, podobno kot druge sposobnosti, s kakovostnim pedagoškim delom tudi razvijamo.

Da glasba lahko poglobi naše doživljanje vizualnih podob, ni nič novega. To dejstvo že dolgo izrabljajo v dramski in filmski umetnosti. Ker umetniške izkušnje po besedah Scheideggerja (2000, str. 5) »pomenijo pot od predmetne blaginje k čustvenemu blagostanju« in ker multisenzorne zaznave omogočajo globlje doživljanje in razumevanje umetniških dosežkov na različnih področjih, je prav, da se tudi v šoli nameni več pozornosti multidisciplinarnemu povezovanju umetniških disciplin.

Literatura

- Andreis J. III. (1976). *Povijest glazbe*. Zagreb: Liber mladost.
- Arts Education: http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/g7arts_ed/; pridobljeno s spleta 2. 2. 2004.
- Bamberger J. (1995). *Hören auf eine neue Art. V: Music und Unterricht*, 6.
- Barth W. (2000). *Kunstaberachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hohengehren, Schneider-Verlag.
- Blanks P. (1990, rep. 1998). *Mahler Gustav. V: Sadie, S. (ur.), The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, XI.
- Capra F. (1986). *Vrijeme preokreta (The Turning Point)*. Zagreb: Globus.
- Črčinovič Rozman J. (1996). *Vpliv pouka na kvaliteto poslušanja glasbe. V: Glasba v šoli II*, 3–4.
- Črčinovič Rozman J. (1999). *Upoštevanje holistične paradigme pri poslušanju glasbe. V: Glasbeni forum 1998. Vpliv kurikularne prenovne na glasbeni pouk in odnos do glasbe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Didi-Huberman, G. (1990). *Was Wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*. München: Hanser Verlag.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Ewen, D. II. (1974). *Enciklopedija glasbenih umetnin*. Ljubljana: Državna založba.
- Hinkel H. (1973). *Wie betrachten Kinder Bilder? Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung*. Geissen.
- Jaffe, L. C. (1979 a). *Der Expressionismus. Arte, Die Kunstgeschichte der Welt*.
- Jaffe, L. C. (1979 b). *Der Geometrische Abstraktion. Arte, Die Kunstgeschichte der Welt*.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka, Hofbauer, p. o.
- Karlavaris B., Kraguljac M. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd.
- Mojstri klasične glasbe in njihova dela, zv. 17, 19 (1994) (*The Great Composers and their Music*. Marshall Cavendish Ltd. 1983, 1991). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- O'Loughlin, N. (2000). *Novejša glasba v Sloveniji*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Rajneesh, O. (1990). *Vrhovna alhemija*. Beograd.
- Rijavec, A. (1979). *Slovenska glasbena dela*. Ljubljana: DZS.

- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja (II. predelana in dopolnjena izdaja). Ljubljana: ZRSŠS.
- Scheidegger, J. (2000). Estetska vzgoja danes. V: Glasba v šoli VI, 3–4.
- Schütz, H. G. (2002). Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Hohengehren, Schneider Verlag.
- Schwarzer, G. (1997). Analytic and Holistic Modes in the Development of Melody perception. V: Psychology of Music, 25.
- Talbot, M. (1980). Albinoni Tomaso Giovanni. V: Stanly, S. (ur.), The New Grove Dictionary of Music and Musicians, I.
- Tomaso Albinoni. http://en.wikipedia.org/wiki/Tomaso_Albinoni; pridobljeno s spleta 20. 3. 2007.
- Trümper, H. (1966). Zur Fachdidaktik des Malens. V: Otto, G., Das Malen und die zugänge zur Werken der Malerei. Berlin: Räumbrandt Verlag.
- Uhlig, B. (2005). Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München, Koeped Umetnička akademija.
- Vrlič, T. (2001). Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. Ljubljana: Debora.
- Wörner, Karl H. (1992). Zgodovina glasbe (Geschichte der Musik. Verlages Vandenhoeck and Ruprecht, Göttingen). Ljubljana: DZS.

DUH Matjaž, Ph.D., ČRČINOVIČ ROZMAN Janja, Ph.D.

APPRECIATION AS THE HARMONY OF EXPERIENCING MUSICAL AND FINE ART MASTERPIECES

Abstract: The article addresses the sensory perception and experiential dimension in the connection of pupils in the lower grades of primary school experiencing musical and fine art artistic messages. The survey pays special attention to active acceptance of the expression of selected artistic works from fine arts and music around the world, and a relived creative reaction to them. In the fine arts, sensory perception and the emotions connected with it that music triggers in listeners experiencing musical elements and structures are connected with the re-experiencing of expressiveness based on the co-dependence of elements of a fine art work.

In an empirical survey aiming to determine children's ability as regards the internalised experiencing and connecting of fine arts and music, the authors primarily studied the experiencing and response to presented musical and fine art works. This practical examination of the theoretical assumptions was performed on a sample of children from the lower grades of primary school, aged six to eleven. In the connecting of the simultaneous experiencing of musical and fine art works, a statistically significant difference in experiencing between the categories of younger and older pupils was found in half of the selected cases.

Key words: appreciation, simultaneity of experiencing fine art and musical masterpieces, primary school.