

Univerza v *Ljubljani*  
Akademija za *glasbo*



**GLASBENOPEDAGOŠKI  
ZBORNIK**

**Akademije za glasbo v Ljubljani**

**THE JOURNAL OF MUSIC  
EDUCATION**

**of the Academy of Music in Ljubljana**

ZVEZEK / VOLUME 24

LJUBLJANA 2016

**GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK  
Akademije za glasbo v Ljubljani**

**THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION  
of the Academy of Music in Ljubljana**

**Izdala in založila / Published by:**

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani,  
Oddelek za glasbeno pedagogiko  
Zanjo: Andrej Grafenauer  
Stari trg 34, SI – 1000 Ljubljana, Slovenija  
Telefon: 00386 1 242 73 05  
Fax: 00386 1 242 73 20  
E-pošta: dekanat@ag.uni-lj.si

**Uredniški odbor / Editorial Board:**

Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta (SI)  
Rūta Girdzijauskienė, Klaipėda University, Faculty of Arts (LT)  
Darja Koter, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)  
Gabrijela Karin Konkol, The Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdansk (PL)  
Tatjana Marković, Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti Beograd (RS)  
Andrej Misson, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)  
Nicole Molumby, Boise State University (USA)  
Branka Rotar Pance, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)  
Sabina Vidulin, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (HR)

**Urednica / Editor:** Branka Rotar Pance  
Asistentka uredništva / Assistant Editor: Tina Bohak

Oblikovanje in tehnična ureditev /  
Design and typesetting: Darko Simčič

Tisk / Printed by: Sončica, d.o.o

Naklada 100 izvodov / Printed in 100 copies

Članke je recenziral uredniški odbor. Za znanstveno vsebino člankov in lekturo odgovarjajo avtorji.

GLASBENO-PEDAGOŠKI ZBORNIK Akademije za glasbo v Ljubljani je indeksiran v mednarodnih bibliografskih bazah Abstracts of Music Literature RILM, ProQuest, EBSCO

ISSN 1318-6876

## VSEBINA / CONTENTS

<b>Branka Rotar Pance:</b> Namesto uvoda <i>Instead of a Preface</i> .....	5
<b>Brane Rauter:</b> Zgodovinski tok izdelovanja kitar na Slovenskem <i>Historical Course of Guitar Making in the Slovenian Territory</i> .....	11
<b>Tina Bohak:</b> Miloš Brišnik – pozabljen mariborski pevski pedagog <i>Miloš Brišnik – The Forgotten Maribor Singing Educator</i> .....	29
<b>Rūta Girdzijauskienė:</b> Kreativno izražanje osnovnošolskih otrok pri petju <i>Primary School Children's Creative Expression in Singing</i> .....	45
<b>Karolina Šantl Zupan:</b> Pedagoško in umetniško delovanje učiteljev pihal <i>Pedagogical and Artistic Work of Wind Instrument Teachers</i> .....	57
<b>Andreja Marčun:</b> Pomen glasbene umetnosti v povezavi z naracijo <i>The Importance of Music in Conjunction with Narration</i> .....	73
<b>Miha Haas:</b> Tonske barve na klavirju: akustična predispozicija ali kontekstualna iluzija? <i>Piano Timbre: Acoustic Predisposition or Contextual Illusion?</i> .....	87
<b>Ilonka Pucihar:</b> Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja (Disertacija) <i>Dissertation</i> .....	103
<b>Darinka Novak Jerman:</b> Komparativna analiza učnih strategij in sposobnosti mladostnikov glede na glasbeno izobraževanje (Disertacija) <i>Dissertation</i> .....	107
<b>Špela Golobič:</b> Vpliv umetniških programov osrednjih slovenskih glasbenih institucij na kulturni razvoj in orientacijo šolske populacije (Disertacija) <i>Dissertation</i> .....	109



**Branka Rotar Pance**  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **NAMESTO UVODA**

*Instead of a Preface*

V jubilejnem letu, v katerem praznujemo 200-letnico javnega glasbenega šolstva na Slovenskem, je najprestižnejšo nagrado na področju glasbenega šolstva prejela zaslužna profesorica Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani dr. Breda Oblak. Nagrajenka, ki je spodbudila razvoj glasbenopedagoške znanosti pri nas, je pomembno soprispevala tudi k izhajanju *Glasbenopedagoškega zbornika Akademije za glasbo v Ljubljani*. V počastitev njenega bližajočega se življenjskega jubileja in kot priznanje za njeno delo objavljamo najprej predlog za podelitev nagrade Frana Gerbiča, ki ga je pripravil izvršni odbor *Zveze slovenskih glasbenih šol*, in v nadaljevanju nagovor nagrajenke. Dr. Breda Oblak je nagovor v imenu vseh prejemnikov<sup>1</sup> prebrala na slavnostni podelitvi nagrad in priznanj Frana Gerbiča v Kulturnem domu Cerknica 6. aprila 2016.

### **Predlog za podelitev nagrade Frana Gerbiča za leto 2016**

Predlagatelj: Izvršni odbor *Zveze slovenskih glasbenih šol*

Dr. Breda Oblak, roj. Bidovec, profesorica glasbene metodike oziroma didaktike, redna profesorica Akademije za glasbo v Ljubljani, se je rodila 15. avgusta 1937. Korenine Brede Oblak so na Gorenjskem. Klavir jo je najprej poučeval stari oče bratov Lorenz (trio Lorenz) in nato krajši čas razredna učiteljica Berta Rabič. Leta 1949 je bila sprejeta v razred Bože Černivec na Glasbeni šoli Jesenice. Tam je ostala do svojega 16. leta, ko je šolanje nadaljevala v Ljubljani na Srednji glasbeni šoli in obenem končala zadnja dva letnika Prve državne gimnazije. Po končani Srednji glasbeni šoli v Ljubljani se je vpisala na Akademijo za glasbo, kjer je diplomirala na oddelku za glasbeno zgodovino. Leta 1987 je pridobila naziv doktorice znanosti. Svojo glasbenopedagoško pot je začela na Jesenicah in nadaljevala v Ljubljani, od tega je bila več kot 30 let visokošolska učiteljica na Univerzi v Ljubljani.

Dr. Breda Oblak je pustila neizbrisen pečat v razvoju glasbene pedagogike. Učiteljskemu poklicu se je prepustila z vsem žarom in navdušenjem. Poučevati je začela najprej doma na Jesenicah, odločilnega pomena za njeno nadaljnjo poklicno pot pa je bil strokovni izpit, po katerem je začela poučevati kot zunanja sodelavka na Glasbeni šoli Center v Ljubljani. Že leto zatem je bila izbrana za redno učiteljico eksperimentalnih razredov na oddelku za povezovanje glasbenih šol z osnovnimi šolami na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje Ljubljana, ki se je takrat ustanovil. Cilj tega je bilo izoblikovati fizionomijo glasbenega pouka ter v obliki praktičnih učnih nastopov posredovati rezultate učiteljem in drugim strokovnjakom. Učne ure so bile odprtega tipa, tako da so jih lahko obiskovali

---

<sup>1</sup> Poleg dr. Brede Oblak je Gerbičevo nagrado za leto 2016 prejel še Jurij Križnič, Gerbičeva priznanja pa so prejeli Alenka Firšt, mag. Robert Kamplet, Peter Napret in mag. Alenka Zupan.

posamezni učitelji ali skupine. Imela je številne nastope v razredih osnovnih šol po vsej Sloveniji. Delo je potekalo postopno v vseh razredih osnovne šole in po osmih letih je leta 1971 prejela nagrado ter priznanje tedanje Izobraževalne skupnosti. Rezultat tega dela je bil prvi priročnik za učitelje, ki ga je pripravila skupaj s prof. Janezom Boletom. Ob tem je dr. Breda Oblak poučevala tudi nauk o glasbi in predšolske skupine in imela v okviru tega prav tako javne učne nastope na šoli in na številnih seminarjih v slovenskih glasbenih šolah. Njeno delo je tako zahtevalo nenehno proučevanje in izpopolnjevanje na področju pedagoško-psiholoških disciplin, tudi na Orffovem inštitutu v Salzburgu.

Leta 1971 je bila na temelju bogatih izkušenj izvoljena v naziv predavateljice višje šole. Postala je predavateljica metodike glasbene vzgoje in solfeggia na takratni Pedagoški akademiji v Ljubljani. Vključila se je tudi v projekt pedagoških centrov za dokvalifikacijo učiteljev razrednega pouka. Svoj predmet je posredovala kar v enajstih centrih po Sloveniji. Vsa leta se je vključevala v izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev.

Na Akademijo za glasbo je bila povabljena leta 1979 kot profesorica glasbene metodike in didaktike. V času od 1989 do 1993 je bila prodekanica. Dva mandata je bila v svetu Univerze v Ljubljani, delovala je v odborih za vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela. Pospeshevala je mednarodno sodelovanje. Bila je dolgoletna predstojnica oddelka za glasbeno pedagogiko.

Leta 1981 je Breda Oblak magistrirala na Akademiji za glasbo v Ljubljani z delom *Glasbena stilistika v povezavi z drugimi vzgojno-izobraževalnimi področji v osnovni šoli*, leta 1987 pa doktorirala z disertacijo *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole*. Postala je prva doktorica glasbenopedagoških znanosti v tedanji državi Jugoslaviji.

V tem času je vzgojila številne generacije mladih slovenskih glasbenih učiteljev, ki danes uspešno delujejo na osnovnih in glasbenih šolah ter gimnazijah po vsej Sloveniji. Sodelovala je s posamezniki, skupinami in institucijami, ki se ukvarjajo tako z vprašanji glasbene vzgoje kot umetnostne vzgoje nasploh. Sooblikovala je prenovo študijskih programov, zastavila filozofijo svojega predmeta ter prevzela del raziskave *V vertikalni glasbenega šolstva*. Na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani se je vključila v projekt *celostne estetske vzgoje* ter v skupino za *specialno-didaktično prenovu umetnostne in estetske vzgoje*. Bila je pobudnica in začetnica podiplomskega študija na področju glasbene pedagogike. Njeni magistri in doktorji znanosti delujejo na vseh treh slovenskih univerzah ter na drugih za glasbo pomembnih institucijah.

Ob bogati bibliografiji dr. Brede Oblak so izjemnega pomena njeni didaktični priročniki in glasbeni učbeniki, ki so izšli tudi v madžarščini in italijanščini. Zaradi svoje originalnosti so zbudili zanimanje tudi zunaj naših meja. Avtorica je prva razvila metodo slikovnega zapisa glasbenih vsebin, ki so jo povzemali še drugi, predvsem avtorji didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo šest- do osemletnih otrok v splošnem in glasbenem šolstvu, nihče pa je ni razvil do take stopnje kot dr. Breda Oblak. Poleg tega je dr. Breda Oblak tudi prva slovenska avtorica, ki je oblikovala didaktične zbirke z zvočnimi gradivi

za vse razrede osnovne šole, prav vsi pa so izhajali iz njenih bogatih praktičnih izkušenj z učenci v vsej vertikali.

Leta 1998 je vlada Republike Slovenije imenovala dr. Bredo Oblak za članico Nacionalnega kurikularnega sveta za strokovno pripravo in vodenje prenove programov vrtcev, osnovnih šol, gimnazij, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih. Bila je članica Kurikularne komisije za gimnazijo in predsednica Kurikularne komisije za osnovno šolo. Zaradi njenega izjemnega delovanja je glasbena umetnost ostala kot predmet v vseh razredih osnovne šole in v srednjih šolah, poleg tega je dr. Breda Oblak avtorica učnih načrtov za tri izbirne predmete v tretjem triletju osnovne šole: Ansambelska igra, Glasbena dela in Glasbeni projekt.

#### Bibliografija:

- 21 delovnih zvezkov in učbenikov za glasbeno vzgojo v osnovni šoli,
- 17 priročnikov za učitelje,
- 16 enot zvočnega gradiva,
- 2 pesmarici,
- 2 –krat skripta,
- 3 monografije,
- 18 prispevkov v zbornikih,
- 6 prispevkov v revijah in časopisih,
- 12 prispevkov v drugih publikacijah,
- avtorica 11 radijskih oddaj, ki so izšle na kasetah,
- avtorica in soavtorica 6 učnih načrtov,
- avtorica mnogih seminarskih gradiv.

#### Nagrade in priznanja:

- leta 1994 je za izjemne dosežke na področju vzgoje in izobraževanja prejela nagrado Republike Slovenije na področju šolstva,
- leta 2003 je prejela Sokratovo odličje, ki ji ga je za posebej zavzeto in odlično pedagoško delo v visokem šolstvu podelilo Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko,
- v študijskem letu 2008/09 ji je bil podeljen naziv zaslužne profesorice Univerze v Ljubljani,
- leta 2015 je postala častna občanka Občine Jesenice.

#### **Nagovor dr. Brede Oblak ob podelitvi Gerbičeve nagrade v Cerknici 6. aprila 2016**

Spoštovani,

na današnji slavnosti mi je kot doajenki pripadla dolžnost, da vas nagovorim v imenu vseh nagrajencev. Kot prvo bi se radi za izkazano pozornost zahvalili našim predlagateljem in Komisiji, ki se je poglobila v naše delo in ga ovrednotila. Zavedamo se zahtevnosti izbora, saj glasbeno šolstvo iz leta v leto izkazuje številne pedagoške in umetniške uspehe svojih

učencev in preko tega njihovih učiteljev. Hvala tudi vsem, ki so današnje srečanje pripravili in nas prijetno presenetili s programom in še posebno z godalnim orkestrom. Sicer pa želim v svojem nagovoru na kratko obuditi misli, ki so se mi spontano porajale ob povabilu na današnje srečanje, kar ob uvodnih identifikacijski oznakah – naslovih. V zavest so mi priklicali spomine na prehojeno pot v vertikali glasbenega šolstva ter vedenja in refleksijo na osebnosti, dogodke v preteklosti in današnji stvarnosti, ki jih nosim v sebi. Prijetna mi je misel, da smo deležni priznanj v letu 2016, v katerem logotip razglašča dvestoletnico obstoja **javnega** glasbenega šolstva na naših tleh. Zgodovinski spomin nas sicer opomni, da je glasbeno izobraževanje v našem okolju daljšega veka, toda ustanovitev glasbene šole v davnem letu 1816 pomeni prvo institucionalno formo s poudarkom na njeni javnosti. Nastala je v specifičnih razmerah takratne habsburške monarhije v okviru ljubljanske normalke, tedanje nemške osnovne šole. Hkrati so tam usposabljali z nekajmesečnimi tečaji še učiteljske pripravnike – preparandiste iz vrst nemškega, pa tudi domačega prebivalstva. Namen glasbenega pouka zanje je bil predvsem zagotoviti dodatna znanja, ki so jim v njihovem nadaljnjem poklicu omogočala eksistenco – varnost – preživetje. Poleg glasbe so pripravnikom posredovali še osnove splošne didaktike in metodike. Prav je, če se spomnimo, da je bil imenovan na razpisano mesto prvega glasbenega učitelja in hkrati umetniškega in pedagoškega vodje Franz Sokol, glasbenik češkega rodu. Zanimivo je tudi, da so mu zatem sledili še drugi njegovi rojaki, za nas pomembni glasbeniki iz dežele znamenitega humanista in pedagoškega klasika Jana Komenskega. Tako so k nam prinašali poleg glasbenih znanj tudi duha pedagogike in didaktike. Javna glasbena šola je torej poleg svoje začetne pojavnosti utirila tudi njeno začetno kontinuiteto, obenem pa poudarja značilno povezanost med glasbo in učiteljskim kadrom.

Prav slednje je moje misli znotraj drugega identifikacijskega naslova, *Komisije pri Zvezi slovenskih glasbenih šol*, osredinilo na ime vsestranskega glasbenika in učitelja **Frana Gerbiča**. Počaščeni smo, da smo deležni priznanj, ki so poimenovana po njem, in veseli nas, da so nam podeljena v njegovi rojstni Cerknici. Od tod je mladega Gerbiča življenjska pot vodila na šolanje v Ljubljano, da bi postal učitelj, kar je v moje misli ponovno priklicalo javno glasbeno šolo. Tam je Fran Gerbič izkazal svojo izrazito glasbeno nadarjenost, ki mu je čez čas odprla možnost nadaljnjega izobraževanja v Pragi. Na tamkajšnjem konservatoriju je z odliko sklenil študij, visoka strokovna kvalifikacija pa mu je omogočala ustvarjalno in poustvarjalno delovanje v širšem okolju monarhije. Njegovi umetniški dosežki so našli odmev tudi v domovini, kjer so ta čas ob rastoči nacionalni zavesti rasla slovenska društva in med njimi za nas nadvse pomembna Glasbena matica. Njen osrednji cilj je bil ustanoviti slovensko glasbeno šolo, ki bo v materinščini vzgajala slovenski glasbeni kader. Razvojno poudarja nov mejnik, ki ga je zastavil prav Fran Gerbič. Po štirih začetnih letih delovanja šole (1886) je bil povabljen v Ljubljano, kjer je tvorno posegel v širše slovensko glasbeno življenje. V njem se je ponovno prebudil slovenski učitelj, s tem da je tokrat sprejel delo učitelja glasbenih predmetov in z veliko zavzetostjo tudi prvega ravnatelja šole Glasbene matice. Opravljal ga je tri zahtevna desetletja. Tako dandanes ohranjamo v njem dragocen lik razgledanega glasbenika – svetovljana, še posebej pa lik osebnostno zgrajenega učitelja in prvega ravnatelja prve slovenske glasbene šole.



Šola je moje razmišljanje nenazadnje povezala z osrednjim logotipom, *Zveza slovenskih glasbenih šol*, ki me vedno znova navda z iskreno samozavestjo in ponosom. Formalno priključuje za nas in tudi za širši kulturni prostor unikatno arhitekturo s široko horizontalno in vertikalno mrežo javnih glasbenih šolskih institucij, znotraj tega pa funkcionalno sinergijo in enotnost slovenskega glasbenega vzgojno-izobraževalnega sistema.

Pot v to zvezo je nastajala postopno, pojmem jo nekako v dveh etapah. Prvi pečat ji je vtisnila zlasti Glasbena matica s svojimi podružnicami v širšem slovenskem prostoru in svojo vertikalno nadgradnjo v konservatoriju ter glasbeni akademiji. Drugo etapo sem izkušala že osebno, saj se je intenzivno nadaljevala po 2. svetovni vojni in se skozi desetletja približevala sedanji podobi. Na stežaj odpira vrata spominom, ki so vtankani v ustanavljanje posameznih institucij, v spremljajoče razmere, problematiko, pa tudi v prve dosežke. Vtkani pa so tudi v postopne povezave šol, reforme, skupna prizadevanja za organizacijsko in vsebinsko koncepcijo ter končno status in uzakonitev slovenskega glasbenega šolstva. Rada brskam po dokumentaciji ter prelistavam in prebiram posamezne zbornike šol in še posebno skupno publikacijo *Zveze z domiselno izbranim pomenskim naslovom Musica noster amor*.

Znotraj častitljive 200-letnice lahko učitelji vsak zase začutimo refleksijo lastnega časovnega deleža v tem okviru. Tudi osebno sem to storila in moja delovna leta kažejo, da sem zapolnjevala četrtnino tega okvira, torej dobrega pol stoletja (če prištejem še svoja šolska in študijska leta, se nabere kar sedem desetletij). Zapustila so mi mnogo dragocenih izkušenj, predvsem pa lepih spominov na čas, ki sem ga lahko preživela s številnimi malimi in velikimi učenci, študenti, podiplomanti, potencialnimi in delujočimi učitelji in nenazadnje sodelavci.

Zapustila pa so mi tudi globoko prepričanje, ki se mi v današnjih globalnih razmerah vedno znova pogloblja ob vzorcih pogosto enostransko usmerjene množične mode, zunanjšega blišča, zabave in potrošništva. V nasprotju s tem vidim v glasbenih šolah prostor – kulturne oaze –, ki te vzorce pomembno presega. Glasbene šole si svoje učence, pa tudi njihovo publiko prizadevajo usmerjati v širino glasbene umetnosti. Trudijo se razvijati kritično senzibilnost za vrednote in umetniško resnico, podpirajo notranjo kulturno svobodo posameznika in samozavedanje. Vse to pa je vredno čuvati, negovati, razvojno pa odgovorno preverjati in premišljeno nadgrajevati.

S tem prepričanjem zaključujem svoj nagovor, obenem pa se v imenu nagrajencev še enkrat iskreno zahvaljujem vsem, ki ste današnje popoldne podoživljali in delili z nami.



**Brane Rauter**

Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik

## **ZGODOVINSKI TOK IZDELOVANJA KITAR NA SLOVENSKEM**

*Izvirni znanstveni članek / Original research paper*

### **Izvleček**

Osrednji namen prispevka je predstaviti zgodovinski tok izdelovanja kitar na Slovenskem, hkrati pa opozoriti na medsebojno odvisnost med poučevanjem in izdelovanjem glasbila. Kitara je na Slovenskem zelo razširjena, posebej v zadnjih desetletjih pa se močno dviguje raven igranja, poučevanja ter izdelovanja kitar. Razloge za to najdemo predvsem v dolgoletni tradiciji konstruktivnega sodelovanja med kitarškimi pedagogi in izdelovalci kitar, saj je bil razvoj poučevanja kitare na Slovenskem skozi različna zgodovinska obdobja, kot tudi v sodobnosti, v stalni interakciji z izdelovanjem glasbil.

**Ključne besede:** kitara, izdelovanje kitar, poučevanje kitare, Antonio de Torres Jurado, slovenski izdelovalci kitar, Tovarna glasbil Melodija Mengeš

### **Abstract**

#### **Historical Course of Guitar Making in the Slovenian Territory**

The main aim of the following article is to lay out the history of guitar making in the region of Slovenia as well as to spotlight the interdependence between instrument teaching and making thereof. The guitar is already very commonplace in Slovenia, but is in the recent decades that the quality of playing, teaching and making of the instrument have truly improved. The reasons can be traced in the well-established tradition of constructive cooperation between luthiers and pedagogues, as teaching practices at all times in their course keep a close contact with the making of the instrument. The article describes a historical development that the guitar's predecessors have undergone till present, as well as expounds the first appearances of the guitar in Slovene region, first craftsmen in the area, and also modern time individuals that are most responsible for the instrument's further development.

**Keywords:** Guitar, Guitar making, Guitar teaching, Antonio de Torres Jurado, Slovenian Guitar Makers, "Melodija Mengeš" Musical Instruments Factory.

### **Uvod**

Kitara je v sodobnosti zelo razširjena in vsestransko glasbilo. Njenemu zvoku lahko prisluhnemo tako v klasični kot tudi v vseh zvrsteh popularne zabavne glasbe, kjer se pojavlja kot spremljevalno ali solistično glasbilo. Razvoj kitare je potekal skozi različna zgodovinska obdobja in se nadaljuje tudi v sodobnosti. Številni izdelovalci na osnovi znanega iščejo nove načine, s katerimi želijo narediti še bolj zvočna in barvito bogata

glasbila. Strunska glasbila so se namreč skozi zgodovino pojavila v najrazličnejših oblikah številnih narodov in njihovih kultur, katerih del je tudi kitara.<sup>1</sup> Dosedanje raziskave so pokazale, da se je zgodovina kitare pričela na Bližnjem vzhodu približno 3000 let pred našim štetjem.<sup>2</sup> Okrog leta 476 so Rimljani na Iberski polotok na evropska tla prinesli svoj *rimski tambur* s štirimi strunami, iz katerega sta se kasneje razvili *guitarra morisca* in *guitarra latina*, predhodnici današnje kitare.<sup>3</sup> Za pomemben mejnik v razvoju je okrog leta 1850 poskrbel Antonio de Torres Jurado, ki je povečal dimenzije dotedanjih kitar, standardiziral dolžino strun ter z značilno pahljačasto ojačitvijo zvočne plošče postavil temelje sodobne kitare.<sup>4</sup> Pojem kitara kasneje postane skupno ime za štiri različna glasbila oziroma tipe kitar, ki so se razvili konec 19. in v začetku 20. stoletja iz do tedaj edine znane (klasične) kitare. To so sodobna klasična, flamenco, akustična (*steel-string guitar*) in električna kitara. Vse štiri kitare so si sicer po zunanosti podobne, pa vendarle nekoliko različne glede na način izdelave, materiale, iz katerih so grajene, in končno tudi glede na način ter tehniko igranja.<sup>5</sup>

Tradicija izdelovanja kitar in drugih strunskih glasbil na Slovenskem ni tako bogata in široka, kot je to značilno za nekatere številčnejše narode. Kljub temu so bila že od zgodnjega srednjega veka naprej v naših krajih prisotna različna glasbila, tudi strunska. Ko so v 6. stoletju južnoslovanska plemena naselila ozemlje današnje Slovenije in območja Balkana, so s seboj prinesla različna glasbila in v novem okolju svojo glasbo gojila še naprej. Dokazuje, da so stari Slovani poznali strunska glasbila, lahko najdemo tudi v sestavku bizantinskega zgodovinarja Teofilakta Simokata (7. stoletje), v katerem piše o zajetju treh slovanskih vojščakov v bližini bizantinske meje. Ob njihovem zajetju so namesto orožja in ostalih vojaških pripomočkov pri njih našli le kitari podobne instrumente.<sup>6</sup>

### Prvi pojavi kitar na Slovenskem od srednjega veka do konca 19. stoletja

Prve pojave glasbenih instrumentov na Slovenskem lahko raziskujemo predvsem s proučevanjem likovnih in pisnih virov, ki so dokaj skromni in jih skorajda ne poznamo. Likovne vire je v svojem delu *Glasbeni instrumenti na srednjeveških freskah na Slovenskem* podrobno obravnaval dr. Primož Kuret. Med srednjeveškimi brenkali sta bili največkrat naslikani harfa in lutnja, kitare pa avtor ne omenja.<sup>7</sup> Zelo pomembna za raziskavo obstoja kitare na naših tleh je srednjeveška freska z gradu Podsreda. Odkrili so jo ob zadnjih obnovitvenih delih, nahaja pa se na fasadi ob stopnišču notranjega dela vzhodnega trakta gradu. Motiv prikazuje dve krilati figuri, obrnjeni druga proti drugi, od katerih ima ena v rokah glasbilo tipa kitare. O freski sta svoji strokovni mnenji podala že

1 Richard M. French, *History of the Guitar* (New York: Springer Science&Business Media, 2009), 1.

2 Alexander Bellow, *The Illustrated History of the Guitar* (New York: Franco Colombo Publications, 1970), xxiii.

3 Maurice J. Summerfield, *The Classical Guitar-Its Evolution and Its Players Since 1800* (Blaydon on Tyne: Ashley Mark Publishing Company, 2002), 11–12.

4 Frideric V. Grunfeld, *The Art and Times of the Guitar* (New York: The Macmillan Company, 1969), 282.

5 Tom Evans in Mary A. Evans, *Guitars: music, history, construction and players: from the Renaissance to rock* (London: Paddington press, 1978), 13.

6 Uroš Dojčinović, *Magični svet gitare* (Beograd: IO Nota Knjaževac, 1985), 101.

7 Primož Kuret, *Glasbeni instrumenti na srednjeveških freskah na Slovenskem* (Ljubljana: Slovenska matica, 1973), 103–113.

dr. Ivan Stopar in dr. Darja Koter. Prvi je fresko označil kot »*grobno delo iz 16. stoletja, ki prikazuje krilati figuri pri nekem nedoločljivem, nemara kulturnem opravilu*«,<sup>8</sup> dr. Koterjeva pa meni, da je freska za glasbeno zgodovino zelo pomembna, saj predstavlja najstarejši doslej znani primer upodobitve kitaraskih glasbil na slovenskih tleh.<sup>9</sup> Upodobljeno glasbilo, kjer sicer ni videti števila strun pa tudi ne zvočnice, bi lahko bilo *guitarra battente*<sup>10</sup> iz 16. stoletja, ki so jo poznali tudi v nekaterih balkanskih deželah, sicer pa je italijanskega izvora. Na vratu glasbila je jasno vidnih 6 prečk, glede na njihovo proporcionalno razporeditev pa naj bi figura s svojo roko zakrivala še dve prečki. Skupno število prečk bi tako lahko bilo 8. Če primerjamo glasbilo iz freske podsreškega gradu z *guitarro battente* 16. stoletja, lahko ugotovimo, da sta si obliki resonančnih trupov obeh glasbil precej podobni. Število prečk italijanske šole graditeljev *guitarre batente* je običajno 10, glede na nekoliko skromnejše likovne sposobnosti in verjetno tudi nepoznavanje glasbila avtorja freske pa lahko morda razliko dveh prečk tudi zanemarimo.

**Slika 1: Freska z gradu Podsreda.**



Vir: osebni arhiv

Zanimiv podatek o obstoju kitare v zadnji tretjini 15. stoletja pri nas izvemo iz dnevnika tajnika oglejskega patriarha Paola Santonina,<sup>11</sup> ki je bil v letih od 1485 do 1487 na

<sup>8</sup> Ivan Stopar, Grad Podsreda med včeraj, danes, jutri, (ZVNKD Celje, 1999), 43.

<sup>9</sup> Darja Koter, Glasbilo na srednjeveški freski z gradu Podsreda, iz dokumentacije *Kozjanski park*, pridobljeno po elektronski pošti dne 18. 2. 2014.

<sup>10</sup> *Guitarra battente* je bila v 17. in 18. stoletju pogosto brenkalo v Italiji in različnih balkanskih deželah. Resonančni trup je podoben vihueli, ima pa 5 strun uglašanih v kvartterčnem sistemu. Glej v Józef Powroźniak, »Chitarra battente«, v: *Gitarren-Lexikon*, (Berlin: Neue Musik, 1980), 38.

<sup>11</sup> Paolo Santonino je bil rojen okoli leta 1440 in je umrl med letoma 1508 in 1510. Bil je humanist, kancler oglejske kurije v italijanskem Vidmu, popotnik in pisatelj. Na treh vizitacijskih potovanjih v letih od 1485 do 1487 je spremljal generalnega vikarja oglejskega patriarha, ugotavljajoč škodo, ki so jo povzročili turški vpadi na južnem Štajerskem, Kranjskem in Koroškem, blagoslavljal oskrunjene cerkve in podeljeval zakramente. Svoje popotne vtise je opisal v dnevniku, ki je ohranjen in tudi preveden v slovenščino, z naslovom *Popotni dnevniki*. Slovenska biografija, obiskano 14. maj 2016, <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi536821/>.

vizitacijskem potovanju po Koroškem, Kranjskem in južnem Štajerskem. V njem je zapisal, da so v Trzinu po večerji zapeli ob spremljavi »chitare«. <sup>12</sup> V opombah je izdajatelj tega dnevnika, Giuseppe Vale, zapisal: »*Deve trattarsi proprio dell chitarra e non della cetra.*« <sup>13</sup>, kar v prevodu pomeni, da gre zares za kitaro in ne harfo. S tem je verjetno želel opozoriti na obstoj kitare, kot zelo redko zastopano glasbilo v tistem času in prostoru.

Najstarejše ohranjeno znano brenkalo na naših tleh je ohranjeno v Pokrajinskem muzeju Ptuj-Ormož. To je lutnja, ki jo je leta 1694 na Dunaju izdelal Andreas Berr. <sup>14</sup> V istem muzeju je razstavljena tudi kitara neznanega mojstra iz druge polovice 19. ali prve polovice 20. stoletja. Sicer pa je najstarejša znana in ohranjena kitara na Slovenskem izdelek Nicolasa Georga Reisa iz okrog leta 1820, hranijo pa jo v Pokrajinskem muzeju v Celju. <sup>15</sup>

**Slika 2: Kitara neznanega mojstra s konca 19. ali začetka 20. stoletja, ki jo hranijo v Pokrajinskem muzeju Ptuj - Ormož.**



Vir: osebni arhiv

**Slika 3: Kitara Nicolasa Georga Reisa iz približno 1820.**



Vir: osebni arhiv

<sup>12</sup> Giuseppe Vale, *Itinerario di Paolo Santonino in Carnita, Stiria e Carniola negli anni 1485-1487*. (Vatikan: Biblioteca apostolica Vaticana, 1943), 187-188.

<sup>13</sup> Prav tam, 188.

<sup>14</sup> Darja Koter, *Glasbilarstvo na Slovenskem* (Maribor: Založba Obzorja, 2001), 145.

<sup>15</sup> Prav tam, 148.

Prvi goslar, ki je v naših krajih izdeloval brenkala, je v pisnih virih omenjen šele leta 1691, v davčnih knjigah 17. stoletja pa se poleg njega pojavi še obrtnik strunar.<sup>16</sup> Kasneje je bil v Slokarjevem popisu ljubljanskih obrtnikov med letoma 1732 in 1801 kot edini goslar na Slovenskem omenjen Janez Melling. Zanesljivo je ustvarjal leta 1762, medtem ko njegovega imena v popisu iz leta 1786 ne najdemo več.<sup>17</sup> V davčnih knjigah iz let 1762, 1776 in 1786 je omenjen strunar Matevž Kralj (Matthäus Krail), ki je vpisan v *Imenik mestjanov*, obrtne pravice pa je pridobil 23. marca 1786.<sup>18</sup> Okrog leta 1820 je imel v Ljubljani svojo delavnico tudi Janez Echter, v njej pa je izdeloval kitare, citre, dude in igrajoče ure.<sup>19</sup>

## Izdelovanje kitar na Slovenskem v prvih desetletjih 20. stoletja do leta 1945

Konec 19. in na začetku 20. stoletja je bilo na Slovenskem nekaj podjetij in posameznikov, ki so se ukvarjali s proizvodnjo, prodajo in popravili glasbil. Med njimi lahko izpostavimo podjetje Minke Modic, Glasbila Jakob Dorjath ter Banovinsko šolo za glasbila v Ljubljani, kjer so izdelovali, dobavljali ter tudi popravljali kitare za potrebe slovenskega okolja v prvih desetletjih 20. stoletja.

Minka Modic<sup>20</sup> (1886–1965) je leta 1926 na Kopitarjevi ulici 4 v Ljubljani ustanovila podjetje za prodajo glasbenih pripomočkov, ki so jih večinoma uvažali iz Češke in Nemčije.<sup>21</sup> Kmalu je začela poslovno sodelovati s hrvaškim podjetjem Pavao & company, v katerem so izdelovali kvalitetne in bogato okrašene tamburice ter druga brenkala, tudi kitare. Leta 1931 je z veliko pomočjo svojega sina Ivana Modica (1912–1991)<sup>22</sup> omenjeno

16 Darja Koter, *Glasbilarstvo na Slovenskem*, 140.

17 Prav tam, 142. Povzeto po Zgodovinski arhiv Ljubljana, Reg.I fasc. 19 fol. 512 sl.

18 Prav tam. Povzeto po Zgodovinski arhiv Ljubljana, *Imenik... 1786-1899*, zap. št. 352.

19 Prav tam.

20 Marija (Minka) Modic, dekleško Čepin, je bila rojena 10. avgusta leta 1886 na Dunaju, kjer je preživljala večji del svojega otroštva. Ob upokojitvi staršev se je z družino preselila v Ljubljano. Tam so odprli delavnico za izdelovanje in popravilo klavirjev, ki so jo kasneje njeni starši prodali dunajskemu podjetju *Stingl*. Nekaj časa je poučevala v *Dekliški meščanski šoli* v Ljubljani. Ko je decembra leta 1915 njen mož Izidor Modic padel na laškem bojišču, je ostala sama brez službe z njenimi štirimi otroki. Leta 1926 se je ponovno poročila, tokrat z glasbenim pedagogom, zborovodjo in skladateljem Adolfom Gröbmingom. Od leta 1923 se je v Ljubljani ukvarjala s prodajo strun, kasneje pa je svojo dejavnost razširila na proizvodnjo in prodajo brenkal in drugih glasbenih pripomočkov, ukvarjala pa se je tudi z založništvom. Svoje podjetje je predala sinu Ivanu Modicu, ki je vse do konca druge svetovne vojne, ko je bilo nacionalizirano, uspešno izdelovalo in prodajalo različne vrste brenkal. Minka Modic je umrla leta 1965 v Ljubljani. Uroš Dojčinović, *Gitara na Balkanu* (Beograd: Prosveta, 2012), 378.

21 Uroš Dojčinović, *Gitara na Balkanu*, 378.

22 Ivan Modic je bil rojen 18. junija leta 1912 v Ljubljani. Tam je zaključil tudi nižjo realko, nato pa še Pomorsko akademijo v Bakru. Svojo goslarsko pot je začel v Sisku na Hrvaškem kot vajenec v podjetju *Bogdanov & co.*, ki se je ukvarjalo s proizvodnjo strunskih glasbil. Z zavzetim delom si je omogočil napredovanje in kmalu postal pomočnik glavnega obrtnika, kasneje pa je celo vodil eno od podružnic podjetja. Z aktivnim sodelovanjem pri organizaciji in proizvodnji glasbenih instrumentov si je pridobil mnogo izkušenj, pomembnih za vodenje podjetja te branže. Leta 1930 je opravil mojstrski izpit, kmalu zatem pa prevzel posle maminega podjetja v Ljubljani. Krajše časovno obdobje, v poznih tridesetih letih 20. stoletja, je sodeloval z glasbenim odsekom *Srednje tehnične šole v Ljubljani*, natančneje z oddelkom *Banovinske šole za glasbila*. Sodelovanje je temeljilo predvsem na zaposlovanju absolventov. Kmalu po koncu 2. svetovne vojne, ko je bilo podjetje Modic nacionalizirano, se je zaposlil na *Ekonomski srednji šoli v Ljubljani*. Vzponedno s službo se je nekaj časa ukvarjal še s proizvodnjo strun. V kolikor je hotel službo na *Srednji ekonomski šoli* obdržati, je moral proizvodnjo strun opustiti, kar je približno deset let po končani drugi svetovni vojni tudi storil. Umrl je v Ljubljani leta 1991 in je pokopan v istem grobu kot drugi mož njegove matere Adolf Gröbming, avtor prvega slovenskega kitarskega učbenika.

podjetje odkupila ter preselila proizvodnjo iz Siska v Ljubljano.<sup>23</sup> Iste leta je podjetje prevzel Ivan Modic, v njem pa so najprej izdelovali tamburice in kitare, kasneje še mandoline, mandole, lutnje in ukulele. Za svoje izdelke so javorov les sprva dobavljali iz Siska, nato iz Sodražice pri Ribnici. Les so rezali v Domžalah, kjer so takrat edini v regiji imeli v lasti žago za razrez plošč na 4 milimetre, kovinske dele za instrumente z mehaniko pa so naročali v Nemčiji.<sup>24</sup> Prvi delavci v proizvodnji so prišli iz Siska, nato so zaposlili še nekaj mizarjev iz Ljubljane. Na povabilo Adolfa Gröbminga (1891–1969), s katerim se je Minka poročila leta 1926, sta se podjetju pridružila zakonca Brandener iz Nemčije. Brandener je bil velik strokovnjak za izdelovanje kitar, njegova žena pa je v Modičevem podjetju pričela s proizvodnjo strun, za kar je imela bogate izkušnje že iz svoje domovine.<sup>25</sup> V času največje proizvodnje, v letih od 1934 do 1939, ko so izdelali tudi do 500 kitar letno, je podjetje zaposlovalo od 9 do 16 delavcev. Med letoma 1931 in 1933 so izdelali nekaj več kot 200 kitar, v letih od 1940 do 1945 pa skupaj le približno 300 strunskih instrumentov.<sup>26</sup> S svojimi glasbili, pa tudi s strunami, za katere je takrat vladalo veliko zanimanje, so zalagali več glasbenih trgovskih družb z ozemlja nekdanje Jugoslavije, pa tudi domače poklicne glasbenike in ljubitelje. V pogovoru s kitaristom in profesorjem Tomažem Šegulo tako izvemo, da je njegova prva kitara nastala v delavnici mojstra Ivana Modica.<sup>27</sup> Kmalu po koncu druge svetovne vojne so takratne oblasti nacionalizirale vse prostore podjetja Modic, delavce pa so zaposlili v takrat na novo nastalem podjetju za proizvodnjo glasbil *Melodija Mengeš*.<sup>28</sup>

V Ljubljani je od leta 1932 dalje, v precej manjšem obsegu kot v podjetju Modičevih, popravjal in izdeloval strunska glasbila tudi Jakob Dorjath. Prvo delavnico je imel v Rožni ulici 19,<sup>29</sup> nato na Starem trgu 15,<sup>30</sup> kasneje pa je bilo na naslovu Frančiškanska ulica 3, danes Nazorjeva ulica,<sup>31</sup> tudi uradno ustanovljeno podjetje *Glasbila Jakob Dorjath*. Njena ustanoviteljica sta bila zakonca Dorjath, ki sta imela bogate izkušnje z izdelovanjem in s prodajo ter popravili glasbil. Amalija, rojena 12. aprila leta 1908 v Kostanjevici, z dekliškim priimkom Okretič,<sup>32</sup> je bila od leta 1926 ena prvih uslužbenk Minke Modic. Kasneje se je poročila z izučenim popravljavcem strunskih glasbil Jakobom Dorjathom, ki se je leta 1932 v Ljubljano preselil iz Novega Sada. Leta 1934 sta se poslovno osamosvojila in pričela najprej s popravili, nato pa še z izdelovanjem kitar, tamburic, citer in drugih strunskih glasbil. Dorjath je leta 1937 po naročilu violinista in profesorja ljubljanskega konservatorija Leona Pfeiferja za svojega najmlajšega, komaj pet let starega učenca, izdelal violino, ki je v strokovnih krogih zbudila splošno pozornost. Violine takšne kakovosti in velikosti (osminke) namreč ni bilo moč dobiti v Ljubljani in

23 Uroš Dojčinović, *Tragovima Jugoslovenske gitare*, 98.

24 Uroš Dojčinović, *Tragovima Jugoslovenske gitare*, 98.

25 Prav tam, 99.

26 Prav tam.

27 Osebni pogovor s Tomažem Šegulo, 17. oktober 2013.

28 Uroš Dojčinović, *Tragovima Jugoslovenske gitare*, 98.

29 Adresar mesta Ljubljane in okolice 1933, (Ljubljana: Tiskarna grafika D. Z. O. Z., 1933).

30 Koncertni list Akademskega pevskega zbora v Ljubljani, Ljubljana, 1. 3. 1937. Obiskano 21. marec 2014, <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-VWQH765W/34109ed3-4b1e-4452-bd43-6c011d97962e/PDF>.

31 Frančiškanska ulica se je leta 1952 preimenovala v Nazorjevo ulico.

32 SI ZAL LJU 500, Mesto Ljubljana, domovinski oddelek, M. F.-514 Dorjath, Jakob 1844.



širši okolici, zato si je pridobila sloves najmanjše koncertne violine.<sup>33</sup> Konec leta 1941 sta zakonca Dorjath podjetje preselila v Maribor, leta 1945 pa v Avstrijo. Amalija se je kasneje vrnila v Slovenijo in leta 1953 na Wolfovi ulici v Ljubljani odprla prodajalno z glasbili. Leto kasneje je njeno trgovino prevzela znana tovarna glasbenih instrumentov *Melodija Mengeš*,<sup>34</sup> Amalija pa je v njej vse do svoje upokojitve opravljala delovno mesto poslovodje.<sup>35</sup>

Banovinska šola za glasbila v Ljubljani je bila prva šola v slovenskem prostoru, kjer so sistematično izobraževali kader, ki je bil po končanem šolanju usposobljen za izdelavo kvalitetnih glasbil. Šola je začela s svojim delovanjem 1. februarja leta 1932, ko so na Državni tehniški srednji šoli ustanovili poseben oddelek za glasbila.<sup>36</sup> Ideja o ustanovitvi šole je zrasla na pobudo Mihaela Mušiča (1870–1948)<sup>37</sup>, v stari Jugoslaviji znanega dvornega kraljevega goslarja, ki je v tridesetih letih prejšnjega stoletja v Gosposki ulici v Ljubljani izdeloval mojstrske gosli, citre, kitare, lesena godala in druge glasbene instrumente.<sup>38</sup> Časovno lahko opredelimo delovanje *Banovinske šole za glasbila v Ljubljani* na obdobje enajstih let, ko je šola verjetno zaradi težkih vojnih razmer svoje poslanstvo zaključila leta 1943, uradno pa so jo ukinili šele leta 1946 z odlokom Ministrstva za industrijo in rudarstvo Republike Slovenije.<sup>39</sup> Poleg izobraževanja in izdelovanja so se v Banovinski šoli lahko pohvalili tudi z uspešno prodajo svojih izdelkov. Časopis *Jutro* je 19. marca leta 1937 objavil članek, v katerem piše, da so v Banovinski šoli za glasbila v petih letih delovanja izdelali 50 kvalitetnih violin, 200 kitar in 30 citer, v času objave članka pa so imeli na prodaj le še 12 violin in 12 kitar.<sup>40</sup> O tem, kdo so bili kupci v Banovinski šoli narejenih glasbil, ni podatkov. Lahko le sklepamo, da so bili med kupci kitar morda tudi učenci, oziroma njihovi starši, kitarista in profesorja Stanka Preka, ki je v tridesetih letih 20. stoletja poučeval kitaro na Glasbeni šoli Narodno-železničarskega društva Sloga v Ljubljani, kasneje pa na Glasbeni matici.<sup>41</sup>

## Proizvodnja kitar na Slovenskem po letu 1945

Po koncu druge svetovne vojne je bilo mnogo privatne lastnine nacionalizirane. Posledično so svoja vrata delavnic in prodajaln zaprla tudi podjetja, ki so se ukvarjala z izdelovanjem in prodajo glasbil. Vojan Tihomir Arhar (1922–2007)<sup>42</sup> v svojem delu *Zgodovina kitare na Slovenskem* navaja, da je bil Jože Turšič (1912–2002) edini, ki je v Sloveniji desetletja izdeloval ter tudi strokovno popravljal kitare za mlade slovenske

33 B.a. "O izdelovanju violin," v: *Jutro*, 14. 3. 1937, št. 62, 5.

34 Uroš Dojčinovič, *Gitara na Balkanu*, 380.

35 Osebni pogovor z Vilimom Demšarjem, 19. oktober 2013.

36 David Rop, *Banovinska šola za glasbila v Ljubljani* (Diplomsko delo, Akademija za glasbo, Ljubljana 2010), 15.

37 Rok Klopčič, *Violina* (Ljubljana: Založba Mihelač, 1996), 80.

38 Ivan Trelec, *Podrobni seznam industrije, trgovine in obrti v Dravski banovini kraljevine Jugoslavije* (Domžale-Ljubljana: Uredništvo Adresarja in drugih strokovnih knjig za Dravsko banovino, 1933), 544.

39 SI ZAL, *Tehniška srednja šola v Ljubljani*, Tehnična enota 129, Organizacija zavoda.

40 B.a. "O izdelovanju violin," v: *Jutro*, 19. 3. 1937, št. 66, 5.

41 Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II* (Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1995), 101.

42 Slovenska biografija, obiskano 14. april 2014, <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi1000770/>.

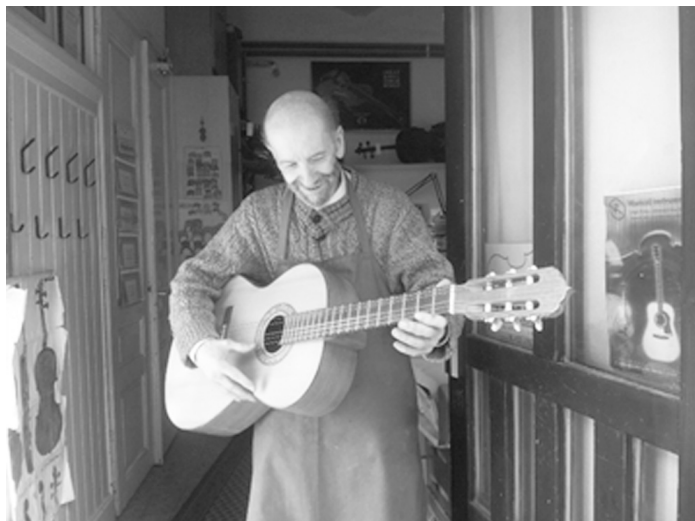
kitariste.<sup>43</sup> Ob predpostavki, da so v Mengšu od leta 1947 masovno izdelovali kitare, pred tem pa se je s to dejavnostjo v Ljubljani ukvarjalo tudi podjetje Modic in Jakob Dorjath, lahko to trditev zanikamo. Zagotovo je bil Jože Turšič dolga leta eden redkih strokovnjakov in edini goslar z opravljenim mojstrskim izpitom, ki je v drugi polovici dvajsetega stoletja večji del svojega življenja posvetil izdelavi in popravilu kitar ter se je poleg tovarne glasbil v Mengšu edini v slovenskem prostoru poklicno ukvarjal s to dejavnostjo. Poleg že vseh omenjenih sta kitaro izdelala tudi goslarska mojstra Blaž (1903–1981) in Vilim Demšar (1937). Prvi je kitaro izdelal leta 1943 kot darilo svoji ženi, Blažev sin Vilim pa je precej kasneje izdelal večjo basovsko kitaro brez reber in s posebnim nastavljivim vratom.<sup>44</sup>

**Slika 4: Kitara Blaža Demšarja.**



Vir: osebni arhiv

**Slika 5: Vilim Demšar s svojo basovsko kitaro.**



Vir: osebni arhiv

43 Vojan T. Arhar, »Zgodovina kitare na Slovenskem«, v: *Mohorjev koledar* (Celje: Mohorjeva družba, 1994), 169.

44 Osebni pogovor z Vilimom Demšarjem, 19. oktober 2013.

Jože Turšič<sup>45</sup> (1912–2002) je bil zadnji šolan slovenski izdelovalec glasbil z opravljenim mojstrskim izpitom.<sup>46</sup> Že v najstniških letih je kot samouk igral in takrat tudi izdelal svojo prvo kitaro. V času šolanja v *Banovinski šoli za glasbila* v Ljubljani je pokazal svoj velik talent za izdelovanje glasbil in po opravljenem mojstrskem izpitu na šoli postal celo asistent strokovnega vodje.<sup>47</sup> Ves čas se je tudi izpopolnjeval v igranju kitare. Leta 1941 sta skupaj s Stanetom Kranjcem (1910–1968), ki je bil sicer po poklicu uradnik, izdala *6 slovenskih narodnih pesmi za kitaro*, leto kasneje pa *Kitarsko šolo - osnovne vaje in Etude za kitaro 1*.<sup>48</sup> V mengeški tovarni glasbil je bil kmalu po začetku njenega obratovanja postavljen na delovno mesto tehničnega vodje. Za vsa glasbila, ki so jih takrat izdelovali, je narisal detajlne risbe v naravni velikosti, po njih pa so nato izdelovali šablone in kasneje instrumente. Po šestih letih službovanja v Melodiji se je vrnil v Ljubljano, kjer je izdeloval in popravljaj glasbila v lastni režiji, delavnico pa večkrat selil na različne lokacije.<sup>49</sup> Največ instrumentov je naredil v času, ko je poslovno sodeloval z Glasbeno šolo Center v Vegovi ulici in imel delavnico na podstrešju glasbene šole.<sup>50</sup> Tja ga je povabil takratni ravnatelj in profesor violine Fran Stanič, z namenom da bi popravljaj glasbila glasbene šole. Kasneje je imel delavnico v Knafljevem prehodu, med Wolfovo in Titovo ulico. Tam je leta 1958 pri njem opravil pomočniški izpit tudi goslar Vilim Demšar. Nazadnje je popravljaj in izdeloval glasbila v skromnih prostorih na Gallusovem nabrežju 13, kjer je tudi stanoval.<sup>51</sup> Pri njem so kitaro naročili nekateri ugledni slovenski kitaristi tedanjega časa, kot so Stane Kranjc, Ljudmil Rus (1933), Tomaž Šegula (1941), Vlado Arhar (1933), za potrebe kitarskega ansambla Glasbene šole Franca Šturma pa je izdelal prvo sodobno šeststrunsko bas kitaro, ki je po obliki nekoliko podobna liri in ima kovinsko nogo, podobno kot violončelo.<sup>52</sup> Poleg kitar je Turšič izdeloval tudi godala in lutnje, lotil pa se je celo lokov. Zaradi kvalitetnih storitev je postal konec petdesetih let glavni popravljajec harf za vso Jugoslavijo.<sup>53</sup>

O kakovosti Turšičevih kitar nimamo veliko podatkov. Profesor Ljudmil Rus poseduje eno izmed njih, mojster pa naj bi jo zanj izdelal v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Kitara v svoji notranjosti žal nima posebne etikete, s katere bi lahko razbrali podatke o mojstru in datum izdelave. Njeno poreklo je tako izkazano le s Turšičevim podpisom na hrbtni strani trupa. Kitara je sicer nekoliko manjša od sodobne in je izdelana po modelu Torresovih kitar iz druge polovice 19. stoletja. Zanj sta značilna izredna tonska

45 Jože Turšič je bil rojen 4. aprila leta 1912 v Borovnici. Leta 1934 se je vpisal v *Banovinsko šolo za glasbila* in šolanje, zaradi služenja vojaškega roka, še v istem šolskem letu prekinil. Dve leti kasneje se je ponovno vpisal v prvi letnik in leta 1939 šolanje tudi z odliko zaključil. Avgusta leta 1946 se je zaposlil v Tovarni glasbil Melodija Mengeš, kasneje pa se je vrnil v Ljubljano in tam samostojno izdeloval in popravljaj glasbila. Umril je v Ljubljani 21. oktobra leta 2002. ZAL, Tehniška srednja šola v Ljubljani, Tehnična enota 154, Personalne mepe S-T in Tehnična enota 156. Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitara in njeni podaniki*, (Ljubljana: Forma7, 2009), 312. Osebni pogovor s Tomažem Šegulo, 10. oktober 2013. Osebni pogovor z Vilimom Demšarjem, 19. oktober 2013.

46 Vojan T. Arhar, »Zgodovina kitare na Slovenskem«, 165–169.

47 David Rop, *Banovinska šola za glasbila v Ljubljani*, 70.

48 Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925-1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

49 David Rop, *Banovinska šola za glasbila v Ljubljani*, 70. Videno tudi v: ZAL, Tehniška srednja šola v Ljubljani, Tehnična enota 154, Personalne mape S-T in Tehnična enota 156.

50 David Rop, *Banovinska šola za glasbila v Ljubljani*, 70.

51 Osebni pogovor z Vilimom Demšarjem, 19. oktober 2013.

52 Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitara in njeni podaniki*, 312.

53 Osebni pogovor s Tomažem Šegulo, 17. oktober 2013.

izenačenost in prodoren ton, po besedah profesorja Rusa pa naj bi mojster samo za izdelavo rozete porabil približno 100 ur dela. Podobno zvočne naj bi bile tudi ostale Turšičeve kitare, mojster pa je zanje večkrat dejal, da »*pojejo kot stradivarke*«. <sup>54</sup>

**Sliki 6 in 7: Kitara, ki jo je izdelal Jože Turšič v šestdesetih letih 20. st., last Ljudmila Rusa.**



Vir: osebni arhiv

Ministrstvo za industrijo in rudarstvo Ljudske Republike Slovenije je približno leto dni po koncu druge svetovne vojne ustanovilo *Državno tovarno glasbil* s sedežem v Mengšu, na naslovu Mengeš 11. <sup>55</sup> Mengeško podjetje je bilo eno prvih z ozemlja nekdanje Jugoslavije in predstavlja po *Banovinski šoli za glasbila v Ljubljani* nadaljevanje razvoja proizvodnje glasbil pri nas. Pred tem so v regiji delovali le nekateri že omenjeni in tudi drugi obrtniki, ki so se bolj ali manj specializirano ukvarjali s popravili in z izdelovanjem le določenih instrumentov, v novonastalem podjetju pa so v večjem obsegu proizvajali različne glasbene instrumente. Podatki o proizvodnji in celotnem dohodku za leta 1946, 1947 in 1948 so žal izgubljeni, iz poročila za leto 1949 pa lahko povzamemo, da so v Melodiji v začetnem obdobju proizvajali le strunske instrumente, bobne in notna stojala, leta 1951 pa se je začela proizvodnja harmonik. <sup>56</sup> Kasneje so poleg različnih tipov kitar in harmonik v mengeški tovarni izdelovali še tamburice, mandoline, violine, violončela in činele, imeli pa so tudi svoje prodajalne glasbil v Ljubljani, Sarajevu, na Reki in v Zagrebu ter predstavništvo v Beogradu. <sup>57</sup> Število delavcev v podjetju se je prilagajalo potrebam, ki jih je narekoval trg. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so v slovenskih javnih glasbenih šolah ponovno uvedli pouk kitare, <sup>58</sup> so se potrebe po tem glasbilu močno povečale. Tako so leta 1964 v mengeškem podjetju zaposlovali rekordno število delavcev. Skupaj s prodajalci v trgovinah je bilo v Melodiji takrat zaposlenih kar 415 delavcev. <sup>59</sup> Skladno z letnim načrtom naj bi v letu 1964 izdelali 18.527 kitar, po številu pa naj bi izstopala kitara *Planinka* s 4.930 kosi. Sicer pa so v tem obdobju izdelovali 13 različnih

<sup>54</sup> Osebni pogovor z Ljudmilom Rusom, 22. april 2014.

<sup>55</sup> SI ZAL DOM 27/1, ObLO Mengeš, t.e. 3, a.e. 110, Zapisnik komisije za pregled zaključnega računa za leto 1957 gosp. org. »Melodija«, Tovarna glasbenih instrumentov Mengeš, Mengeš, 14. maj 1958.

<sup>56</sup> SI ZAL DOM 27/1, ObLO Mengeš, t.e. 3, a.e. 110, Razvoj podjetja v obdobju 1945–1955.

<sup>57</sup> SI ZAL DOM 27/1, ObLO Mengeš, t.e. 3, a.e. 110, Zapisnik 2. izredne seje centralnega DS tovarne glasbil in učil »Melodija» Mengeš z dne 1. marca 1965.

<sup>58</sup> Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925-1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

<sup>59</sup> SI ZAL DOM 24/2, ObLO Mengeš, t.e. 28, a.e. 261, Zapisnik št. 1, 1. redne seje centralnega delavskega sveta Tovarne glasbil in učil »Melodija» Mengeš z dne 25. 6. 1964.

modelov kitar, tako za domači kot tudi tuji trg.<sup>60</sup> V mengeški tovarni glasbil so beležili številne vzpone in padce. Najbolj jih je v zgodnjih 90. letih prejšnjega stoletja prizadela liberalizacija slovenskega trga, s katero so se v naših trgovinah pojavila glasbila različnih svetovnih proizvajalcev, tako nizkih kot tudi visokih cenovnih vrednosti. Takšni konkurenci so se v mengeški tovarni s težavo zoperstavili, zato je podjetje leta 1995 po skoraj petih desetletjih prenehalo obratovati. S tem se je zaključila industrijska proizvodnja glasbenih instrumentov pri nas. Kljub temu pa izdelovanje glasbil, tudi kitar, na Slovenskem ni zamrlo. V kitarskem poslu sta po zaprtju mengeške tovarne glasbil ostala Ignacij Zaletelj (1955) in Tomaž Šinko (1971), ki sta prva znanja o izdelavi in servisiranju kitar pridobila prav v Melodiji, poleg njiju pa so se kasneje pojavila še nekatera druga imena uspešnih slovenskih izdelovalcev kitar.

Ignac Zaletelj (1955) je slovenski izdelovalec unikatnih brenkal, čigar kitare, mandoline, lutnje in tamburice igrajo številni domači in tuji poklicni, pa tudi amaterski glasbeniki. Po družinski tradiciji se je izučil za zidarja. Že v rani mladosti je igral kitaro, pri sedemnajstih letih pa se je zaposlil kot delavec v Tovarni glasbil Melodija Mengeš.<sup>61</sup> Zaradi velikega talenta in želje po znanju je hitro napredoval in bil kasneje v tovarni razporejen na delovno mesto vodje razvojnega oddelka. V mengeški tovarni je bil zaposlen vse do leta 1990, ko je na Murnovi 24 v Mengšu odprl svojo delavnico, leto kasneje pa mu je bil s strani Ministrstva za kulturo Republike Slovenije podeljen status unikatnega oblikovalca glasbil.<sup>62</sup> Med njegovimi izdelki izstopajo akustične kitare, ki so narejene iz naravno sušenega lesa, slovenskega ali pa tujega porekla. Kitare, po katerih je znan v domovini pa tudi v Avstriji, Švici, Nemčiji, Rusiji, v Združenih državah Amerike in celo na Japonskem, igrajo številni slovenski kitaristi, kot so Primož Grašič, Saša Olenjuk, Grega Avsenik, Marko Zaletelj, pa tudi nekateri znani slovenski kantavtorji kot so Vlado Kreslin, Tomaž Domicelj, Adi Smolar, Dušan Uršič, Andrej Šifrer in drugi.<sup>63</sup> Ignac Zaletelj se je leta 2013 upokojil. Svoje bogate izkušnje in znanja je posredoval sinu Luki Zaletelju (1987), ki v isti delavnici v Mengšu nadaljuje bogato tradicijo izdelovanja in restavriranja strunskih glasbil. Luka je 2014 pridobil status samostojnega oblikovalca glasbil, istega leta pa s strani Obrtno-podjetniške zbornice Slovenije še ustrezní certifikat, s katerim so njegovi izdelki razvrščeni med izdelke umetnostne obrti.<sup>64</sup>

Tomaž Šinko (1971) je v slovenskem prostoru najbolj uveljavljen in priznan serviser vseh vrst kitar. Leta 1988 je končal srednjo strojno šolo in začel opravljati pripravništvo v Tovarni glasbil Melodija Mengeš. Po uspešno sklenjenem pripravništvu se je tam tudi zaposlil in v tovarni najprej delal kot konstruktor orodij in naprav, nato pa, vse do propada tovarne leta 1995, v oddelku za proizvodnjo kot vodja proizvodnje linije kitar. Poleg servisa je Šinko že konec osemdesetih let prejšnjega stoletja izdelal svoje prve unikatne električne in akustične kitare ter z manjšo proizvodnjo kitar nadaljuje tudi v sedanjem času. Od leta 2004 se je specializiral v izdelavi elektrificiranih akustičnih *arch-top* kitar,

60 SI ZAL DOM 24/2, ObLO Mengeš, t.e. 28, a.e. 261, Zapisnik št. 12, 11. redne seje upravnega odbora Tovarne glasbil in učil »Melodija« Mengeš z dne 15. 1. 1964.

61 Ignac Zaletelj, obiskan 14. maja 2016, <http://www.si21.com/?action=news&nid=17980>.

62 Pogovor z Lukom Zaleteljem - korespondenco v elektronski obliki z dne 25. maja 2016 hrani avtor.

63 Ignac Zaletelj, obiskan 14. maja 2016, <http://www.si21.com/?action=news&nid=17980>.

64 Pogovor z Lukom Zaleteljem - korespondenco v elektronski obliki z dne 25. maja 2016 hrani avtor.

model Castello, ki jih pod svojo blagovno znamko trži italijansko podjetje *Lanzinger* in spadajo v višji cenovni razred. Izdelane so iz visokokakovostnih materialov, presežek k tem kitaram pa doprinese vrhunski brezšumni magnet z dvojnimi predojačevalcem, ki ga je Šinko razvil sam in ga masovno izdeluje nemško podjetje Schaller. Od leta 2013 skuša na tuja tržišča prodreti s kakovostnimi elektroakustičnimi *arch-top* jazz kitarami, v katerih je združil svoje znanje in dolgoletne izkušnje ter jih trži preko svoje blagovne znamke *Ton*. Za svoje kitare je skonstruiral tudi ultra lahek kovček, ki tehta le 1,8 kg. Vzporedno s tem je Šinko razvil tudi kitarske strune za narodno-zabavno glasbo in strune za kontrabas, ki jih masovno izdeluje znano podjetje *La Bella* iz Združenih držav Amerike.

**Slika 8: Tomaž Šinko v svoji delavnici z arch-top kitaro model Castello**



Vir: <http://www.ton.si/images/15.jpg> (21.04.2014)

Z dolgoletnim delom na tem področju ter s kvalitetnim in hitrim servisom si je pridobil zaupanje proizvajalcev najbolj uveljavljenih svetovnih znamk kitar, kot so Yamaha, Gibson, Fender, Ovation, Ibanez, Musicman, Castello, Taylor, Cort, Alhambra, Camps, Cuenca, Paco Castillo in drugih, ki so mu izdali tudi ustrezne certifikate za servisiranje njihovih proizvodov.<sup>65</sup>

Samo Šali (1965)<sup>66</sup> je v sodobnosti najbolj poznan in uveljavljen izdelovalec klasičnih kitar v Sloveniji, s svojimi vrhunskimi kitarami pa je prodril tudi na tuja tržišča. Z

<sup>65</sup> Pogovor s *Tomažem Šinkom* z dne 16. maj 2016.

<sup>66</sup> Samo Šali je bil rojen leta 1965 v Kranju. Po končani gimnaziji se je vpisal na Fakulteto za strojništvo v Ljubljani. V času študija se je z navdušenjem pričel učiti igranja kitare in zaključil devet razredov. Podiplomski študij je nadaljeval na isti fakulteti kot raziskovalec na katedri za obdelovalno tehnologijo. Leta 1997 je uspešno zagovarjal magistrsko nalogo z naslovom *Vpliv odrezovanja na zvočne lastnosti lesa*, v kateri je definiral merila za določanje kakovosti kitarskega tona. Dve leti kasneje je prav tako na Fakulteti za strojništvo v Ljubljani uspešno zagovoril doktorsko disertacijo z naslovom *Algoritem optimizacije akustičnega odziva lesa*, v kateri je predstavil meritve in optimizacijo zvočnega odziva kitare kot celote in njenih sestavnih delov, predvsem resonančnih plošč. Od leta 2001 se poklicno ukvarja z izdelovanjem kitar. Leta 2005 mu je Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije podelilo naziv samostojnega izdelovalca glasbil.

inovativnimi metodami, kjer pri razvoju ves čas sodeluje s priznanimi slovenskimi kitaristi, kot so Tomaž Rajterič (1967), Žarko Ignjatović (1961), Jerko Novak (1957) in Mladen Bucić (1976), Samo Šali izdeluje kitare, ki so edinstvena, unikatna in visoko kvalitetna glasbila. Leta 2001 je pričel sodelovati s priznanim hrvaškim izdelovalcem kitar Mirkom Hotkom (1949). Z njim je sodeloval vse do leta 2004, v tem času pa sta skupaj naredila 6 kitar. Od leta 2005 samostojno raziskuje in izdeluje kitare v svoji delavnici v Ljubljani. Poleg sodobnih klasičnih kitar je Šali leta 2005 izdelal klasično šeststrunsko bas kitaro, leta 2009 je izumil mini kobilico, s katero je zmanjšal maso na zgornji plošči kitare, leta 2010 je izdelal koncertno kitaro z menzuro 590 mm od sedla do kobilice. Kitare s tako imenovano dvojno zgornjo ploščo »Double-top« je pričel izdelovati leta 2013, od leta 2014 pa izdeluje tudi flamenko in akustične kitare. Model z dvojno ploščo sicer ni Šalijev izum, je pa njegov model kitare *double-top* edini model na svetu, kjer je zaradi mini kobilice celotna površina lahko narejena iz treh slojev (dva zunanja sloja lesa, med njima pa satje iz nomex-a). Zgornja plošča je na ta način trdnjša in lažja v primerjavi z običajnim. Šalijevo kitaro igrajo priznani slovenski kitaristi, kot so Mak Grgić, Jerko Novak, Timi Krajnc in še številni drugi kitarski virtuoz doma in v tujini.<sup>67</sup>

**Slika 9: Kitara Šali Double-top smreka**



Vir: <http://saliguitars.com/spruce5.jpg> (10.4.2014)

Robert Vrtačič (1965)<sup>68</sup> se je že v otroških letih ljubiteljsko ukvarjal z modelarstvom in obdelovanjem lesa. Leta 1988 se je v ateljeju znanega goslarja Vilima Demšarja začel učiti izdelovanja glasbil, predvsem godal. Pri delu in učenju je kazal velik talent in inovativnost ter leto kasneje s pomočjo mojstra Demšarja že izdelal prvo kitaro.<sup>69</sup> Po nekaj letih učenja je pričel samostojno izdelovati unikatna glasbila za poklicne glasbenike in ljubitelje. Poleg godal izdeluje različna visoko kakovostna brenkala, ki jih tudi popravlja, servisira

<sup>67</sup> Osebni pogovor s Samom Šalijem z dne 27. maj 2016.

<sup>68</sup> Robert Vrtačič je bil rojen 5. septembra leta 1965 v Metzingu v Nemčiji. Leta 1974 se je z družino preselil v Ljubljano, kjer je zaključil šolanje na srednji strojni šoli. Že v rani mladosti se je ukvarjal z modelarstvom ter spoznaval lepote lesa in umetnost njegove obdelave. Ljubiteljsko obdelovanje lesa iz otroštva je kasneje postalo njegov poklic, ki ga Robert opravlja z velikim veseljem v svojem ateljeju v Leskovcu pri Krškem. Osebni pogovor z Robertom Vrtačičem z dne 22. maj 2016.

<sup>69</sup> Osebni pogovor z Robertom Vrtačičem z dne 22. maj 2016.

in restavrira, za kar si je leta 2000 pridobil status umetnika - unikatnega izdelovalca glasbil.<sup>70</sup> V devetdesetih letih prejšnjega stoletja je Vrtačiču pri izdelavi in promociji kitar pomagal priznani slovenski kitarist in pedagog Tomaž Rajterič (1967), ki je takrat v Slovenski filharmoniji in Narodnem muzeju v Ljubljani ter na Gradu Otočec koncertiral z njegovimi kitarami.<sup>71</sup> Vrtačič v sodobnosti izdeluje godala in brenkala iz kakovostnega, najmanj pet let naravno sušenega lesa, domačega in tujega izvora. Med kitarami so v ospredju predvsem akustične kitare, saj pravi, da je pri obliki izdelave bolj svoboden in se na ta način lažje umetniško izraža. Poleg klasičnih in akustičnih je izdelal tudi nekaj flamenco kitar. Pri razvoju tega tipa kitare je sodeloval z znanim slovenskim kitaristom Anžetom Palko (1980). Precej glasbil je restavriral, med njimi tudi lutnjo, ki je razstavljena v Pokrajinskem muzeju Ptuj-Ormož.<sup>72</sup> Vrtačičeve izdelke je pozitivno ocenil svetovno znani kitarist Beppe Gambetta (1955) ter mu čestital za izjemno lep zvok kitar.<sup>73</sup> S kitarami Roberta Vrtačiča koncertirajo nekateri znani slovenski poklicni glasbeniki, kot so Vlado Kreslin, Jan Plestenjak, Sašo Zver in drugi, z njimi pa igrajo tudi drugi ljubitelji kitare.<sup>74</sup>

**Slika 10: Robert Vrtačič s svojimi izdelki pred ateljejem Demšar.**



Vir: <http://www.pictureslovenia.com/si/foto/?u=2208#2> (23.6.2016)

Davorin Sever (1960) iz Izole je znan predvsem po svojih unikatnih električnih kitarah ter je v preteklosti izdelal tudi nekaj akustičnih in klasičnih kitar. Prvo kitaro je kot samouk izdelal leta 1978. Kitara ni ohranjena, sam mojster pa jo označuje kot "*ponesrečen poskus, kjer sem se naučil, česa več ne smem ponoviti*". Kljub neuspelemu poskusu pa Sever ni obupal in si je iz tujine, predvsem iz Združenih držav Amerike, naročil precej literature ter navezal stike z zelo uveljavljenimi, izkušenimi in priznanimi izdelovalci kitar.<sup>75</sup> V času študija v Ljubljani se je večkrat odpravil v bližnji Mengeš, kjer je v tovarni glasbil

70 Robert Vrtačič, obiskan 14. maja 2016, [http://www.vrtacirobert.si/brenkala.php?page\\_id=19](http://www.vrtacirobert.si/brenkala.php?page_id=19).

71 Osebni pogovor s Tomažem Rajteričem z dne 23. maj 2016.

72 Osebni pogovor z Robertom Vrtačičem z dne 22. maj 2016.

73 Darja Korez-Korenčan, *Slovenski glasbilarški mojstri* (Ljubljana: Forma 7, 2003), 39-40.

74 Robert Vrtačič, obiskan 14. maja 2016, [http://www.vrtacirobert.si/brenkala.php?page\\_id=19](http://www.vrtacirobert.si/brenkala.php?page_id=19).

75 Zgodovina SEVER History, obiskano 27. maja 2016, <https://sl-si.facebook.com/notes/770278593009963/>.



opazoval mojstre pri njihovem delu in se od njih tudi učil.<sup>76</sup> Znanja s področja izdelovanja in prodaje glasbil je kasneje pridobival na seminarjih in sejnih v Združenih državah Amerike in Nemčiji, kar je pripomoglo, da je leta 1989 registriral podjetje *Sever, d. o. o.* ter odprl prodajalno glasbil v Izoli in nadaljeval z izdelovanjem glasbil po lastnih zamislih, idejah in konceptih. V začetku devetdesetih let ga je vodstvo meneske tovarne povabilo k sodelovanju kot zunanjega sodelavca, zadolženega za razvoj in kontrolo izdelovanja kitar. Ponudbo je sprejel in z Melodijo sodeloval vse do zaprtja tovarne.<sup>77</sup> Pri izdelavi kitar vselej rad sodeluje z glasbeniki, ki mu podajo mnenja o njegovih kitarah, s pomočjo katerih lahko svoje izdelke še izboljšuje. V devetdesetih letih prejšnjega stoletja je tako izdelal posebno električno kitaro za slovenskega kitarista Bora Zuljana, z oznako "*Bor Zuljan-CUSTOM MODEL*".<sup>78</sup> Kasneje je v sodelovanju s priznanim slovenskim bas kitaristom Jadranom Ogrinom nastala bas kitara, ki nosi oznako *OS*. Posebnost te bas kitare je menzura 889 mm, ki je 25 mm daljša od običajne. Kvaliteta in izvirnost izdelave Severjevih glasbil je visoko cenjena tako v domačem okolju kot tudi tujini, izdelki pa so označeni z znakom »*Kitare in Basi – Izumiteljsko Umetniško delo*«, v tujini pa z »*Guitars & Basses Innovative Art Work*«. <sup>79</sup>

**Slika 11: Unikatna električna kitara Davorina Severja.**



Vir: [http://www.sever.si/sever-guitars-and-basses?product\\_id=679](http://www.sever.si/sever-guitars-and-basses?product_id=679) (23.6.2016)

<sup>76</sup> Darja Korez-Korenčan, *Slovenski glasbilarški mojstri*, 43.

<sup>77</sup> Pogovor z Davorinom Severjem z dne 18. maja 2016.

<sup>78</sup> Pogovor z Davorinom Severjem z dne 18. maja 2016.

<sup>79</sup> Darja Korez-Korenčan, *Slovenski glasbilarški mojstri*, 43.

## Sklep

V Sloveniji se v nekoliko manjšem obsegu z izdelovanjem in popravili kitar ukvarjajo še Matjaž Rems iz Kamnika, Aleš Erman iz Radovljice, Albin Jermančič iz Kopra in drugi. Kitara je v sodobnosti zelo razširjeno in vsestransko glasbilo. Njenemu zvoku lahko prisluhnemo tako v klasični kot tudi v vseh zvrsteh popularne zabavne glasbe, kjer se pojavlja kot spremljevalno ali solistično glasbilo. Dosedanje raziskave so pokazale, da se je zgodovina kitare pričela na Bližnjem vzhodu približno 3000 let pred našim štetjem. Njen razvoj je potekal skozi različna zgodovinska obdobja in se nadaljuje tudi v sodobnosti. Za pomemben mejnik v razvoju je okrog leta 1850 poskrbel Antonio de Torres Jurado, ki je povečal dimenzije dotedanjih kitar ter s pahljačasto ojačitvijo zvočne plošče postavil temelje sodobne kitare.

Prve sledi o začetkih igranja kitare na Slovenskem najdemo v dnevniku tajnika oglejskega patriarha Paola Santonina, ki je bil v letih od 1485 do 1487 na vizitacijskem potovanju po Koroškem, Kranjskem in južnem Štajerskem. V njem je med drugim napisal, da so v Trziču po večerji zapeli ob spremljavi kitare. Pomemben vir za raziskavo začetkov obstoja kitare na naših tleh je freska, ki se nahaja na gradu Podsreda. V Pokrajinskem muzeju v Celju hranijo najstarejšo znano ohranjeno kitaro na Slovenskem goslarja Nicolasa Georga Reisa, ki je bila izdelana okrog leta 1820. V 19. stoletju so na naših tleh izdelovali kitare le redki posamezniki, nekoliko večja proizvodnja kitar se je od prve polovice 20. stoletja odvijala v podjetjih Minke in Ivana Modica ter Jakoba Dorjatha s sodelavci. Vse do konca leta 1944 so jih izdelovali tudi v Banovinski šoli za glasbila v Ljubljani. Leta 1946 so v Mengšu odprli tovarno glasbil, kjer so izdelovali različne tipe kitar vse do leta 1995, ko so po skoraj petdesetih letih obratovanja prenehali s proizvodnjo. Morda je bila strategija razvoja proizvodnje kitar v Melodiji Mengeš napačna, saj so v tovarni izdelovali le kitare nižjega cenovnega razreda, po letu 1990 pa se niso mogli več upreti tujim konkurentom .

Jože Turšič je bil zadnji šolani slovenski izdelovalec glasbil z opravljenim mojstrskim izpitom, ki je v obdobju med petdesetimi in osemdesetimi leti prejšnjega stoletja v Ljubljani izdeloval tudi kitare. Žal v svoj posel ni uvedel nikogar, ki bi mu pri tem pomagal in se od njega učil ter nadaljeval goslarsko dejavnost. Tako so kmalu praznino kvalitetnih kitar na Slovenskem zapolnile kitare večinoma hrvaških mojstrov, ki so zadovoljile potrebe študentov kitare pri nas.

Najbolj uveljavljeni slovenski izdelovalci kitar konec 20. stoletja do današnjih dni so Samo Šali, Ignac Zaletelj, Robert Vrtačič, Davorin Sever in Tomaž Šinko. Ignac Zaletelj in Robert Vrtačič sta znana predvsem po svojih akustičnih, Samo Šali, ki je svoja prva znanja o izdelavi kitar pridobil na sosednjem Hrvaškem, pa po vrhunskih klasičnih kitarah. V tujini so zelo cenjene električne kitare Davorina Severja, prav tako pa tudi elektro-akustične *arch-top* kitare Tomaža Šinka, ki jih trži italijansko podjetje Lanzinger in Tomaž Šinko preko svoje blagovne znamke *Ton*.

## Literatura

- Arhar, Vojan T. (1994). Zgodovina kitare na Slovenskem. V: *Mohorjev koledar*. Celje: Mohorjeva družba, 165–169.
- Bellow, Alexander (1970). *The Illustrated History of the Guitar*. New York: Franco Colombo Publications.
- Budkovič, Cvetko (1995). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Demšar, Vilim. Osebni pogovor. Ljubljana, 19. oktober 2013.
- Dojčinović, Uroš (1985). *Magični svet gitare*. Beograd: IO Nota Knjaževac.
- Dojčinović, Uroš. (1992). *Tragovima Jugoslovenske gitare*. Niš: Sorabija disc.
- Dojčinović, Uroš. (1996). *Tajna gitare*. Beograd: Dom kulture »Studentski grad«.
- Dojčinović, Uroš (2012). *Gitara na Balkanu*. Beograd: Prosveta.
- Dojčinović, Uroš. Pogovor preko elektronske pošte. Korespondenco hrani avtor. 24. maj 2014.
- Evans, Tom, Evans, Mary A. (1978). *Guitars : music, history, construction and players: from the Renaissance to rock*. London: Paddington press.
- French, Richard M. (2009). *History of the Guitar*. New York: Springer Science+Business Media.
- Grunfeld, Frideric (1969). *The Art and Times of the Guitar*. New York: The Macmillan Company.
- Klopčič, Rok (1996). *Violina*. Ljubljana: Založba Mihelač.
- Korez Korenčan, Darja (2003). *Slovenski glasbilarški mojstri*. Ljubljana: Forma 7.
- Koter, Darja (2001). *Glasbilarstvo na Slovenskem*. Maribor: Založba Obzorja.
- Koter, Darja. *Glasbilo na srednjeveški freski z gradu Podsreda*. Arhiv grad Podsreda - iz dokumentacije Kozjanski park (Pridobljeno po elektronski pošti dne 18. 2. 2014).
- Kuret, Primož (1973). *Glasbeni inštrumenti na srednjeveških freskah na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Kuret, Primož (1997). *Od Academiae philharmonicorum do prve Slovenske filharmonije: ob 200-letnici Filharmonične družbe*. Ljubljana: Slovenska filharmonija.
- Mantuani, Josip (2010). *Pasijonska procesija v Loki*. Škofja Loka: Zasebna knjižnica Antolin – Oman.
- Odločba o ustanovitvi državne tovarne glasbil s sedežem podjetja v Mengšu št. 11*, v: Uradni list LRS, št. 42/46, Ljubljana, 8. junij 1946. Ljubljana: Uprava »Uradnega lista LRS«, 1.
- Otto, Jacob, Bishop, John (1898). *A treatise on the structure and preservation of the violin and other bow – instruments*. London: R. Cocks and co.

- Powroźniak, Józef (1980). *Gitarren-Lexikon*. Berlin: Neue Musik.
- Rajterič, Tomaž. Osebni pogovor. Ljubljana, 23. april 2016.
- Rop, David (2010). *Banovinska šola za glasbila v Ljubljani*. Diplomsko delo. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Rus, Ljudmil (2009). *Njeno veličanstvo kitara in njeni podaniki*. Ljubljana: Forma 7.
- Rus, Ljudmil. Osebni pogovor. Ljubljana, 22. april 2014.
- Santonino, Paolo (1991). *Popotni dnevniki*. Prevedel Primož Simoniti. Celovec: Mohorjeva družba.
- SI ZAL DOM 27/1, ObLO Mengeš, t.e. 3, a.e. 110.
- SI ZAL DOM 24/2, ObLO Mengeš, t.e. 28, a.e. 260.
- SI ZAL LJU 500 (M. F. - 355 Gröbming, Adolf, M.F. - 514 Dorjath, Jakob, M. F. - 622 Modic, Izidor, M. F. - 626 Mušič, Mihael).
- Sever, Davorin. Osebni pogovor. Izola, 18. maj 2016.
- Stopar, Ivan (1999). *Grad Podsreda med včeraj, danes, jutri*. Celje: Zavod za varstvo naravne in kulturne dediščine.
- Summerfield, Maurice J. (2002). *The Classical Guitar-Its Evolution and Its Players Sinc 1800*. Blyden on Tyne: Ashley Mark Publishing Company.
- Šali, Samo (2002). *O kitari – od drevesa do zvoka*. EPTA bilten, št. 4, Ljubljana: Glasbena šola Vič – Rudnik, 65–68.
- Šali, Samo. Osebni pogovor. Ljubljana, 9. januar 2014 in 27. maj 2016.
- Šegula, Tomaž. Osebni pogovor. Ljubljana, 10. oktober in 17. oktober 2013.
- Šinko, Tomaž. Osebni pogovor. Loka pri Mengšu, 23. april 2014 in 27. maj 2016.
- Trelec, Ivan (1933). *Podrobni seznam industrije, trgovine in obrti v Dravski banovini kraljevine Jugoslavije*. Domžale-Ljubljana: Uredništvo Adresarja in drugih strokovnih knjig za Dravsko banovino, 544.
- Vale, Giuseppe (1943). *Itinerario di Paolo Santonino in Carnita, Stiria e Carniola negli anni 1485–1487*. Vatikan: Biblioteca apostolica Vaticana.
- Vrtačič, Robert. Dostopno na <http://www.vrtacicrobert.si/> (14. 05. 2016)
- Vrtačič, Robert. Osebni pogovor. Kranj, 23. junij 2016.
- Zaletelj, Ignac. Dostopno na <http://www.si21.com/?action=news&nid=17980> (23. 12. 2013).

**Tina Bohak**

Konservatorij za glasbo in balet Maribor

## **MILOŠ BRIŠNIK – POZABLJEN MARIBORSKI PEVSKI PEDAGOG**

*Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

### **Izvleček**

Prispevek analizira in sintetizira življenje in delo pevskega pedagoga Miloša Brišnika, katerega 110. obletnico rojstva obeležujemo v letošnjem letu. Gre za prvo poglobljeno študijo, ki temelji na dokumentih in drugih pisnih virih, ohranjenih v arhivu Konservatorija za glasbo in balet Maribor, Glasbeni in filmski zbirki Univerzitetne knjižnice Maribor, Glasbeni zbirki Narodne in univerzitetne knjižnice Ljubljana ter v Digitalni knjižnici Slovenije. Avtorica obravnava Brišnikovo življenje z vsemi bistvenimi prelomnicami, ki se navezujejo na njegovo zasebno življenje in pedagoško kariero. Izpostavljeno je Brišnikovo udejstvovanje na Državni glasbeni šoli v Mariboru (1945–1948) in njenih kasnejših organizacijskih oblikah Srednji glasbeni šoli Maribor (1948–1962), Centru za glasbeno vzgojo (1962–1977) in Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje Maribor (1977–1978). Osvetljen je njegov pomen za solopevsko izobraževanje po drugi svetovni vojni v drugem največjem mestu na slovenskih tleh.

**Ključne besede:** Miloš Brišnik, pevski pedagog, Državna glasbena šola Maribor, Srednja glasbena šola Maribor, Center za glasbeno vzgojo Maribor, Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje Maribor.

### **Abstract**

#### **Miloš Brišnik – The Forgotten Maribor Singing Educator**

The article presents the latest research on the life and work of the Maribor singing educator Miloš Brišnik. This year we are marking the 110th anniversary of his birth. This is the first in-depth study, based on documents and other written sources, preserved in the archive of The Maribor Conservatory of Music and Ballet, the Music and Film collection of the University of Maribor Library, the Music collection of the National and University Library and the Digital Library of Slovenia. In the individual segments of the article the author outlines all essential life events considering Brišnik's private life as well as his teaching career. Moreover, the author also systematically presents Brišnik's pedagogical work at the State Primary Music School in Maribor (1945–1948) and its organizational forms the State Secondary Music school Maribor (1948–1962), Centre for Music Education (1962–1977) and Institute for Music and Ballet Education Maribor (1977–1978). The emphasis is laid upon the importance of Brišnik's solo singing education after the Second World War in Maribor, the second largest Slovenian city.

**Keywords:** Miloš Brišnik, singing educator, the State Primary Music School Maribor, the State Secondary Music School Maribor, Centre for Music Education Maribor, Institute for Music and Ballet Education Maribor.

## Življenjska pot Miloša Brišnika

Miloš Brišnik se je rodil 12. oktobra 1906 v Mozirju (hišna št. 43) kot sin slovenskih staršev. Oče Mihael (23. 9. 1866–21. 10. 1953)<sup>1</sup> je bil po poklicu mesar in se je v domačem Mozirju preživljal kot gostilničar, mati Marija (3. 3. 1873–4. 3. 1948),<sup>2</sup> rojena Brinovec, pa je živela v Ljubljani in se preživljala s podporo svojih otrok.<sup>3</sup> Sin Miloš je bil krščen 15. oktobra 1906 v župniji Sv. Jurija, in sicer kot Mihael Brišnik, kar nakazuje tradicijo poimenovanja po očetu, a je potrebno poudariti, da sicer svojega krstnega imena, razen v uradnih dokumentih, nikoli ni uporabljal.<sup>4</sup> Sicer je bilo v družini Brišnikovih rojenih deset otrok, a je Miloš v dosegljivih virih največkrat omenjal le brata Antona in sestro Anico.<sup>5</sup> Anton je živel na Vranskem. Septembra 1942 je bil zaradi sodelovanja z okupatorjem aretiran in od gestapa prepeljan v celjske zapore. Dva mesece kasneje so ga ubili Nemci. Največ stikov je ohranjal s sestro Anico, ki se je pri bratu Milošu v letih 1943–1944 tudi učila solopetja. Poročena je bila z bolgarskim državljanom Petroffom, s katerim sta se preselila v švicarsko mesto Bern, kjer je nato služboval na tamkajšnjem bolgarskem veleposlaništvu.<sup>6</sup> Natančne letnice selitve sestre Anice v Švico ni bilo mogoče ugotoviti, predvidevamo pa, da se je to zgodilo v 50. letih.<sup>7</sup>

Osnovno šolo je Miloš Brišnik obiskoval med leti 1913–1920, in sicer pri Sv. Juriju ob Taboru v Savinjski dolini, kjer je bival pri sorodnikih. Po uspešno zaključenih sedmih razredih osnovne šole se je želel vpisati na gimnazijo ter vzporedno obiskovati glasbeno šolo, a mu slabe gmote razmere tega niso dovoljevale. Sorodniki so ga dali v uk v trgovino, kjer se je izobrazil za trgovskega pomočnika.<sup>8</sup> V začetku aprila 1923 je pričel delati v trgovini Miloja Repiča z mešanim blagom v Domžalah, kjer je ostal polna tri leta.<sup>9</sup> Kot trgovski pomočnik je od decembra 1926 do marca 1928 deloval v trgovini z mešanim blagom in deželnih pridelkov pri Janku Artmanu v Sv. Juriju ob južni železnici (danes Šentjur pri Celju, op. p.),<sup>10</sup> nato pa še do sredine junija leta 1928 pri P. Löschniggu v Rogaški Slatini.<sup>11</sup> Kot je mogoče razbrati, bi moral Brišnik v letu 1926 opravljati vojaško obveznost, a je bil zaradi kratkovidnosti oproščen vojaške službe.<sup>12</sup> Poudariti je potrebno, da kljub petim letom službovanja v trgovini, Brišnikova težnja po glasbenem

1 Univerzitetna knjižnica Maribor (v nadaljevanju UKM), Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Sklep o dedovanju po smrti Mihaela Brišnika, 10. 1. 1957.

2 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Sklep o dedovanju po smrti Marije Brišnik, 20. 7. 1956.

3 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepiš, rokopis, 29. 6. 1951.

4 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Rojstni in krstni list Miloša Brišnika.

5 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Sklep o dedovanju po smrti Marije Brišnik, 20. 7. 1956, Sklep o dedovanju po smrti Mihaela Brišnika, 10. 1. 1957.

6 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Vprašalna pola, 20. 12. 1946.

7 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Sklep o dedovanju po smrti Marije Brišnik, 20. 7. 1956.

8 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepiš, rokopis, 29. 6. 1951.

9 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Izpričevalo Miloja Repiča, 10. 5. 1926.

10 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Izpričevalo Janka Artmana, 18. 3. 1928.

11 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Spričevalo P. Löschnigga, nedatirano.

12 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Uverenje Komande celjskog Vojnog okruha, 17. 11. 1926, Personalni list, 20. 3. 1957.

izobraževanju ni zamrla. Sam je svojo željo po tem, da petje postane njegov življenjski poklic, v enem izmed intervjujev opisal takole: »Petje je bilo že zgodaj moje največje veselje. Kjer koli se je pelo, naj je bilo v cerkvi ali na koru, na prireditvah ali v družbi, povsod so mi radi dajali solo točke. Izbral sem si že drugi življenjski poklic, toda notranja potreba me je gnala drugam, tako da sem se popolnoma posvetil petju in glasbenemu strokovnemu študiju.«<sup>13</sup> Ugotovimo, da je Brišniku pomagala sestra Anica, ki mu je s finančno podporo omogočila študij glasbe. Miloš je sredi leta 1928 zapustil službo v Rogaški Slatini in še v istem letu pričel v Ljubljani obiskovati zasebne ure solopetja pri pevskem pedagogu, zborovodji in glasbenem kritiku dr. Pavlu Kozini, kjer je ostal dobro leto.<sup>14</sup> Brišnik je pri dr. Kozini pridobil dovolj pevskega znanja, da je v šolskem letu 1929/1930 pričel obiskovati prvi razred solopetja na Državnem konservatoriju pri Jeanette Foedrantsperg, sicer učenki Mateja Hubada, ki je ob Franu Gerbiču odločilno vplival na razvoj sistematičnega pouka solopetja na Slovenskem.<sup>15</sup> Kot je Brišnik v enem izmed intervjujev dejal, se je v času študija privatno izpopolnjeval pri Josipini Dolenc, ki je bila leta 1933 med prvimi diplomanti solopetja na Državnem konservatoriju v Ljubljani.<sup>16</sup> Zakaj se je odločil za dodatno izpopolnjevanje, ni znano. Na Državnem konservatoriju je obiskoval tudi Operno šolo, v okviru katere je veliko nastopal, solistično pa se je kot tenorist v času študija udejeval precej manj.<sup>17</sup> V 30. letih je veliko koncertiral v domačem Mozirju in okoliških krajih, med drugim je v avgustu 1932, na praznik Marijinega vnebovzeta, kot tenorist – solist nastopil skupaj z domačim pevskim zborom in operno pevko Hedi Tertnik iz Gradca. Kot je zapisal kritik, »[...] sta se pevca posebno uveljavila s Sattnerjevim duetom »Zdrava« in »Assumptio« [...].«<sup>18</sup> Leta 1935 je diplomiral na Državnem konservatoriju na učiteljsko-pedagoškem oddelku in pridobil poklic profesorja solopetja.<sup>19</sup> S pomočjo štipendije, h kateri je pripomogel teolog dr. Franc Ksaver Lukman, dolga leta redni profesor na Teološki fakulteti v Ljubljani in odličen glasbenik,<sup>20</sup> je Brišnik svoje solopevsko znanje od marca 1937 do maja 1939 izpopolnjeval v Milanu. Pouk solopetja je sprva obiskoval pri priznani italijanski mezzosopranistki Idi Bergamasco, nekdanji članici milanske Scale, nato pa na milanskem *Conservatoriu di musica Giuseppe Verdi* pri znamenitem italijanskem tenoristu

13 Tine Debeljak, »Pred prvim pevskim nastopom tenorista prof. M. Brišnika,« *Slovenec* 71/96 (1943): 3.

14 Dr. Pavel Kozina je leta 1903 doktoriral iz filozofije na dunajski Filozofski fakulteti, sedem let kasneje (1910) pa je na Dunaju opravil državni izpit iz solopetja. Leta 1921 je ustanovil zasebno pevsko šolo, katere glavne značilnosti je objavil v dveh delih, in sicer kot *Pevsko šolo I.–II.* (1922–1923). Tončka Stanonik in Lan Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon* (Ljubljana: Mladinska knjiga, 2008), 541.

15 V obdobju med obema vojnama je Jeanette Foedrantsperg sprva poučevala na šoli Glasbene matice, nato pa na Državnem konservatoriju (od leta 1919) in na Glasbeni akademiji (od leta 1939). Po drugi svetovni vojni se je kot solopevska pedagoginja uveljavila na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana (dalje NUK), Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, konservatorij; Debeljak, »Pred prvim pevskim nastopom tenorista, prof. M. Brišnika,« 3; *Poročilo društva Glasbene matice v Ljubljani o šolskem letu 1929/1930* (Ljubljana: Glasbena matica, 1930), 14, 36; Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 254.

16 Debeljak, »Pred prvim pevskim nastopom tenorista prof. M. Brišnika,« 3; Nataša Cigoj Krstulović, *Zgodovina, spomin, dediščina: ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne* (Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2015), 170.

17 *Poročilo društva Glasbene matice v Ljubljani o šolskem letu 1929/1930*, 14, 36.

18 NN, »Braslovče,« *Slovenec* 61/187 (1933): 7.

19 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

20 Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 643.

Beniaminu Gigliju.<sup>21</sup> V Milanu je prav tako obiskoval 14-mesečni tečaj pri mojstru Annibalu Ghidottiju, ki je deloval na *Scuoli di canto perfetta educazione vocale*, kjer se je uril v postopnem fiziološkem študiju dihanja, rabi vokalov, pravilni izgovarjavi v italijanskem jeziku v povezavi s petjem samospevov ter odlomkov iz oper po lastni izbiri (kot npr. *Don Juan* W. A. Mozarta, *La Traviata* G. Verdija, ipd.).<sup>22</sup>

Vzporedno s študijem na ljubljanskem konservatoriju se je Miloš Brišnik zasebno izobraževal na celjski realni gimnaziji, kjer je po prihodu iz Italije leta 1939 opravil zrelostni izpit in uspešno zaključil šolanje.<sup>23</sup> Ker kljub ustrezni splošni in glasbeni izobrazbi, ni dobil zaposlitve, se je s 1. junijem istega leta zaposlil pri ljubljanskem mesarskem mojstru Francu Zajcu, kjer je bil zaposlen kot blagajnik in knjigovodja vse do 15. maja 1945.<sup>24</sup> V letu 1940 je v Ljubljani ustanovil pevsko šolo, pričel poučevati jezike ter se vpisal na ljubljansko filozofsko fakulteto, kjer je študiral romanistiko.<sup>25</sup> V času okupacije je živel v Ljubljani, na Potočnikovi 8 in materialno izdatno podpiral OF pri ljubljanskih nabornih akcijah.<sup>26</sup> Aktivno je govoril nemški, francoski, italijanski in angleški jezik.<sup>27</sup>

Kot umetniški poustvarjalec – tenorist je Miloš Brišnik s samostojnim recitalom debutiral konec aprila 1943 v veliki Filharmonični dvorani, kjer je pretežno poustvaril repertoar, ki ga je pripravil na izpopolnjevanju v Milanu. Ob spremljavi pianistke Silve Hrašovec se je v prvem delu predstavil s samospeli različnih domačih in tujih skladateljev, v drugem delu pa z eno oratorijsko in s petimi opernimi arijami.<sup>28</sup> Vsekakor je potrebno poudariti, da je Brišnik imel za koncert pripravljen izjemno obsežen in zahteven spored, v katerem bi lahko zelo tehtno dokazal tehnično in muzikalno dovršenost, vendar pa, kot je razvidno iz kritike skladatelja, pianista in pedagoga Marijana Lipovška, temu ni bilo tako. Lipovšek je po koncertu med drugim zapisal: »[...] *Žal moramo ugotoviti, da pevska kariera ni za koncertanta. Volja, s katero se je podal na pot težavnega študija, je zares nenavadna, a pri največji dobrohotnosti je ne moremo smatrati za prav in pametno usmerjeno. [...] Stroga*

21 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Potrdilo Beniamina Giglija o obiskovanju individualnih ur solopetja, 9. 3. 1938.

22 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Potrdilo prof. Annibala Ghidottija o obiskovanju tečaja, 11. 8. 1939; Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Personalni list, 20. 3. 1957; Debeljak, »Pred prvim pevskim nastopom tenorista prof. M. Brišnika,« 3.

23 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

24 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Prošnja za priznanje delovne dobe, 14. 12. 1966.

25 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Legitimacija Miloša Brišnika kot rednega slušatelja Filozofske fakulteta na Univerzi Kralja Aleksandra I. v Ljubljani v šolskem letu 1940/41; Debeljak, »Pred prvim pevskim nastopom tenorista prof. M. Brišnika,« 3; Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

26 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Vprašalna pola – Miloš Brišnik, 20. 12. 1946; Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

27 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Osebni karton Miloša Brišnika, 1. 9. 1969.

28 Podrobnejši koncertni spored: L. Mililotti: *Ubogi mornar*, K. Hoffemeister: *Narcisov cvet*, G. Krek: *Izkušnja*, A. Lajovic: *Iskal sem svojih mladih dni*, V. Billi: *Prepeva čriček*, E. Grieg: *Eros* ter K. Spross: *Včeraj in danes*, G. F. Händel: arija iz oratorija *Mesija*, J. Massenet: *Sanje* iz opere *Manon*, W. A. Mozart: arija iz opere *Don Juan*, P. I. Čajkovski: arija Lenskega iz opere *Jevgenij Onjegin*, C. Gounod: arija iz opere *Faust* ter G. Rossini: arija iz opere *Seviljski brivec*. NUK, Glasbena zbirka, fond Miloš Brišnik, mapa Kronika, Koncertni list – Samostojni koncert M. Brišnika, 30. 4. 1943; Debeljak, »Pred prvim pevskim nastopom tenorista prof. M. Brišnika,« 3.



presoja njegovih [Brišnikovih op. p.] zmožnosti, ki naj jih eventualno prekontrolira po kakem pametnem in nepristranskem muziku in dobrem pevskem pedagogu, ga bo gotovo odvrnila od nadaljnega koncertiranja, od udejstvovanja, za katero smo odgovorni narodu in umetnostnim vzorom samim.«<sup>29</sup> Brišnik je kritiko več kot očitno sprejel in se soočil s svojimi umetniškimi potenciali, saj umetniško ni več deloval, pač pa se je še intenzivneje podal v pedagoško udejstvovanje. Leta 1940 je ustanovil pevsko šolo in v nadaljnjih dveh letih v njenem okviru redno prirejal samostojne koncertne večere v ljubljanski mali filharmonični dvorani, kjer so se njegovi gojenci predstavili v dveh delih – v prvem z izbranimi samospevi, v drugem pa z izbranimi opernimi arijami. Posebno pozornost je namenjal tudi uprizoritvam duetov. Nastopili so sestra Miloša Brišnika, mezzosopranistka Anica Brišnik, Marjanca Polajnar, tenorist Roman Lupinc, sopranistka Tinka Tomšič ter mezzosopranistka Dragica Sadnik, ki se je uveljavila kot operna pevka in je predstavljena v nadaljevanju.<sup>30</sup> Kot redni spremljevalec obeh koncertov se je predstavil pianist in skladatelj Jože Osana, sicer po izobrazbi filolog, ki se je rodil in odraščal v Ljubljani. Leta 1948 se je preselil v Argentino, kjer je v Buenos Airesu poučeval v lastni glasbeni šoli in se udejstvoval kot koncertni pianist. Od leta 1971 je bil organist v slovenski župniji Brezmadežne v kanadskem Torontu in tam poučeval petje v slovenski šoli ter vodil mladinski pevski zbor.<sup>31</sup> Kritičkih odzivov na letna koncerta Brišnikove pevske šole med dosegljivi viri ni bilo zaslediti.

Predvidevamo, da je pedagoško udejstvovanje Miloša Brišnika v Ljubljani usodno zaznamovalo tudi njegovo zasebno življenje. Med svojimi učenkami je posebno naklonjenost gojil do trinajst let mlajše mezzosopranistke Dragoste Sabine oz. Dragice Sadnik (8. 10. 1919–6. 3. 2005),<sup>32</sup> s katero sta se 7. avgusta 1948 v Mariboru poročila. Otrok nista imela.<sup>33</sup> Dragica Sadnik, sicer rojena v kraju Sv. Pavel pri Preboldu (danes Prebold, op. p.),<sup>34</sup> je petje med leti 1938–1940 študirala na ljubljanskem konservatoriju pri Jeanette Foedrantsperg, nato pa je s študijem nadaljevala v zasebni pevski šoli pri Brišniku.<sup>35</sup> Med drugim se je izpopolnjevala na koncertnem in opernem oddelku dunajske akademije. Leta 1944 je kot članica Opernega studia debutirala na ljubljanskem opernem odru, in sicer v vlogi pastirja Lela v operi N. A. Rimskega-Korsakova *Sneguročka*.<sup>36</sup> Leto kasneje se je zaposlila v mariborski operi, kjer je neprekinjeno pela do upokojitve leta 1972.<sup>37</sup> V svoji karieri je poustvarila večino pomembnejših mezzosopranskih vlog, med

29 Marijan Lipovšek, »Koncert Miloša Brišnika,« *Jutro* 23/99 (1943): 3.

30 NUK, Glasbena zbirka, fond Miloš Brišnik, mapa Kronika, Koncertni list – Nastop gojencev pevske šole prof. M. Brišnika, 10. 9. 1943; Koncertni list – Nastop gojencev pevske šole prof. M. Brišnika, 6. 7. 1944.

31 Lidija Podlesnik Tomášíková, *Življenje in delo Jožeta Osane (1919–1996)* (magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za muzikologijo, 2013); Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 779.

32 Iskrena hvala g. Miru Vodušku za posredovanje podatkov.

33 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951; Osebn karton, 1. 9. 1969; Rokopis z osebnimi podatki, brez paginacije.

34 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, mapa Dragica – osebni dokumenti, odločbe, Izpisek iz poročne matične knjige, 7. 8. 1948.

35 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, , mapa Dragica – osebni dokumenti, odločbe, Potrdila Mestnega poglavarstva Ljubljana, 23. 8. 1943.

36 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Potrdilo o članstvu Dragice Sadnik v Opernem studiu Državnega gledališča v Ljubljani, 1. 11. 1944.

37 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, mapa Dragica – osebni dokumenti, odločbe, Sklep o prenehanju dela, 2. 11. 1972.

drugim je bila Azucena, Ulrika, Amneris, Ježibaba, ipd. Uveljavila se je tudi kot koncertna pevkica – veliko je koncertirala v Mariboru, Ljubljani, Beogradu in Dunaju.<sup>38</sup>

Kot je razvidno iz stanovanjske nakaznice, sta se z Milošem Brišnikom jeseni leta 1945 preselila v Maribor na Aškerčevo 7, kjer sta živela v visokem pritličju (z izjemo leta 1946, ko sta stanovala na Cankarjevi 36<sup>39</sup>), leta 1962 sta se preselila na Aškerčevo 90,<sup>40</sup> štiri leta kasneje pa na Kamniško 48, kjer sta bivala do svoje smrti.<sup>41</sup> Zakonca Brišnik sta bila velika ljubitelja izletov, saj v njuni zapuščini zasledimo številne razglednice z motivi slovenskih hribov, gora, jezer in cerkva.<sup>42</sup>

### Brišnikovo delovanje v mestu ob Dravi – Državna glasbena šola (1945–1948)

Po drugi svetovni vojni je glasbeno izobraževanje v Mariboru pričelo dobivati profesionalno podobo, ki je preseгла delovanje predvojne Glasbene matice. Dan po osvoboditvi Maribora, 10. maja 1945, je takratni predvojni ravnatelj Glasbene matice, violončelist Oton Bajde,<sup>43</sup> prejel pooblastilo sekretariata Okrožnega odbora OF, da lahko v obdravskem mestu zapleni vsa glasbila v tamkajšnjih učiteljskih, nekdanji nemški glasbeni šoli (*Musik für Jugend und Volk*) ter drugih šolah in zapuščenih stanovanjih nemškega prebivalstva. Ob tem je prejel tudi posebno pravilo, da mu je dovoljeno za prevoz glasbil in notnega materiala legitimirati »krepke moške« ter jim odvzeti dokumente za čas opravljanja dela. Kasneje so to delo opravljali vojni ujetniki. Na ta način je bilo v obdravskem mestu zaseženih okoli tristo klavirjev, harmonijev, čembalo, veliko godal, trobil in pihal ter večje količine notnega gradiva, prav tako pa je k temu pripadal tudi ves arhiv z instrumenti nekdanje Glasbene matice.<sup>44</sup> Bajde je imel tako ustrezne pogoje, da je ustanovil in organiziral glasbeno šolo, ki je nadaljevala tradicijo predvojne Glasbene matice, a je hkrati preseгла društvene okvirje, saj je finančno podporo zanj prevzel Mestni ljudski odbor kot družbena ustanova.<sup>45</sup> Na začetku delovanja se je imenovala Državna glasbena šola, čeprav ji ta naziv ni bil priznan z odločbo republiških organov.

### Srednja glasbena šola (1948–1962)

Odločbo o ustanovitvi Srednje glasbene šole (dalje SGŠ) je Ministrstvo za prosveto LRS, ki ga je tedaj vodil dr. Jože Potrč, izdalo šele leta 1948, v skladu z navodili Komiteja za

38 Smiljan Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon* (Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko, 1972), 607; Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 990.

39 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Vprašalna pola, 20. 12. 1946.

40 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Odločba o zaposlitvi na Centru za glasbeno vzgojo, 11. 3. 1963.

41 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Potni list Dragice Sadnik, 3. 3. 1966; Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951; Osebnostni karton, 1. 9. 1969; Rokopis z osebnimi podatki, brez paginacije.

42 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik.

43 Manja Flisar, *Sledi glasbe in plesa* (Maribor: Srednja glasbena in baletna šola, 2006), 38–40, Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 31.

44 Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 22; Darja Koter, *Slovenska glasba 1918–1991* (Ljubljana: Študentska založba, 2012), 246.

45 Manica Špendal, »Razvoj glasbenega življenja v Mariboru,« v *Maribor skozi stoletja, Razprave I* (Maribor: Založba Obzorja, 1991): 657.

kulturo in prosveto vlade FRLJ za reorganizacijo glasbenega šolstva. Šola je bila izrazito kadrovska, kar je omenjena odločba tudi potrjevala. Ministrstvo je v letu 1948 zavod preimenovalo v SGŠ, nižjo stopnjo pa v Nižjo glasbeno šolo (dalje NGŠ) pri SGŠ v Mariboru.<sup>46</sup> Bajdetu je bilo prav tako s polno politično odgovornostjo zaupano zaposlovanje učiteljev za srednjo glasbeno šolo, ki je spomladi istega leta pričela delovati.<sup>47</sup> Med prvimi štirimi redno nastavljenimi profesorji je bil zraven violončelista Otona Bajdeta, pianistke Ksenije Ogrin in violinista Tarasa Poljanca v začetku oktobra 1945 nastavljen tudi Miloš Brišnik kot profesor pripravnik za solopetje, prav tako je pričel s poučevanjem italijanščine, fiziologije in diktacije.<sup>48</sup> Brišnik je bil v prvem šolskem letu do 10. marca 1946 s strani Ministrstva za prosveto Narodne vlade Slovenije nastavljen tudi kot profesor pripravnik na mariborski Državni gimnaziji.<sup>49</sup> Mestni odbor OF (dalje MOOF) je ustanovi dodelil prostore v protestantskem župnišču na Trubarjevi 1. Šola je z delom pričela 22. maja 1945. Sprva so na Državni glasbeni šoli po načelu širitve glasbene umetnosti med prebivalstvo organizirali tečaje za zborovodje, da bi mariborsko prebivalstvo urili v petju partizanskih pesmi.<sup>50</sup> Redni pouk se je končal 31. julija 1945. V avgustu in septembru so zaposleni učitelji pomagali ravnatelju Otonu Bajdetu pri urejanju zbirke glasbil in prevzemanju ter ocenjevanju zaplenjenih klavirjev. Potrebno je poudariti, da pouk v ustanovitvenem šolskem letu še ni potekal redno, strokovno in sistematično, saj je bilo takó delo kot zaposlovanje še »v povojih«.<sup>51</sup> Prvo redno šolsko leto se je pričelo 15. oktobra 1945, v katerega je bilo sprejetih 255 učencev.<sup>52</sup> V začetku novembra se je šola preselila v drugo nadstropje frančiškanskega samostana na Ulici Vita Kraigherja 2. Zaradi neugodnih vremenskih razmer (mraz) in pomanjkanja kuriva je skupinski pouk teorije, intonacije, harmonije in orkestra odpadel vse do 1. aprila 1946.<sup>53</sup> V ustanovnem šolskem letu je bilo na oddelek za solopetje vpisanih šestindvajset učencev, od tega triindvajset na nižjo in trije na srednjo stopnjo, potrebno pa je poudariti, da je bilo zanimanje za solopetje v kasnejših letih vedno pri vrhu, takoj za poukom klavirja in violine.<sup>54</sup> K popularizaciji solopetja je zagotovo pripomogel tudi Miloš Brišnik, ki je z veliko vnemo poučeval in motiviral učence za kvalitetno delo. Šola je že v prvem šolskem letu redno prirejela javne nastope svojih gojencev in kot eno izmed dobro obiskanih prireditev velja omeniti Javno Prešernovo proslavo glasbene šole, ki je bila izvedena 8. februarja leta 1946 v mariborski Kazinski dvorani. Med drugim so na njej uspešno nastopili tudi gojenci solopevskega oddelka, kjer je takrat poučeval zgolj Miloš Brišnik.<sup>55</sup>

46 Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 23.

47 Prav tam, 22.

48 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, *Državna glasbena šola – Poročilo ob 1. šolskem letu 1945/46* (Maribor: Mariborska tiskarna, 1946), 6; Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951; *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura) (Maribor: Srednja glasbena šola, 1955), 6.

49 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Začasni dekret Ministrstva za prosveto Narodne vlade Slovenije, 11. 10. 1945; Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Personalni list, 4. 1. 1960; Osebni karton Miloša Brišnika, 1. 9. 1969.

50 Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 22; Koter, *Slovenska glasba 1918–1991*, 247.

51 Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 24.

52 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, *Državna glasbena šola – Poročilo ob 1. šolskem letu 1945/46*, 7.

53 *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura), 27.

54 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, *Državna glasbena šola – Poročilo ob 1. šolskem letu 1945/46*, 7; Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 27.

55 *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura), 27.

Ob nastopu službe v Mariboru je bil Brišnik že zelo poznan pevski pedagog, saj je pred tem praktično pet let privatno poučeval v Ljubljani. Posamezniki so se nanj obračali tudi za kakšen nasvet oz. pomoč. O tem priča pismo uveljavljenega lirskega basista Aleksandra Kovača, v obdobju 1952–1971 solista mariborske opere, ki pravi: »Spoštovani g. prof. Brišnik! Oprostite mi ko se Vam drznem pisati in prositi za pomoč in nasvet. Moje edino veselje je in je bilo petje. Že v ravni mladosti sem si želel da bi se vzgajal za petje. A mi ni bila nikoli dana prilika. Ker sem sin siromašne matere. V času okupacije so me hoteli dati v šolo kar sem odločno zavrnil. A sedaj po osvoboditvi sem nastopal v Celju na kulturnih prireditvah. A sedaj si želim da bi se lahko posvetil študiju. A nimam denarnih sredstev. Prosil bi Vas da mi sporočite ako se izplača moj glas kultivirati. In če je možnost da bi se lahko v Mariboru pri Vam učil. Ker moje veselje je petje in gledališče. Prosil bi Vas če mi lahko svetujete ali pomagate da bi prišel do študija. Če Vam je tudi mogoče mi poslati eno potrdilo radi mojega glasu da se izplača študij. Da bi prosil v Celju še za pomoč. Z odličnim spoštovanjem, Kovač Aleksander. (P. S. »Pel sem tudi na pevskih tekmah v Mariboru!«)<sup>56</sup> Ugotovimo, da je Brišnik Kovaču priporočilo za študij najverjetneje posredoval, saj je pevsko šolanje po vojni nadaljeval v Celju pri profesorici Heleni Lapajne, nato pa je leta 1948 pristopil k opernemu zboru v Mariboru in se v naslednjih dveh letih šolal pri Milošu Brišniku na mariborski Srednji glasbeni šoli.<sup>57</sup>

Brišnik se ob prihodu v Maribor ni zadovoljil zgolj s poučevanjem, ampak se je pričel udeleževati tudi širše. Sodeloval je kot popisovalec klavirjev pri okrožnem Zbirnem centru za ocenjevanje klavirjev, bil član OF, sindikata prosvetnih delavcev in Zveze kulturnih in znanstvenih delavcev Mariborske oblasti.<sup>58</sup> Med drugim je v 40. letih deloval kot organizator in vodja pevskih zborov v mariborskih tovarnah MTT, Thoma, Hutter, Roteks in Svila,<sup>59</sup> sodeloval pri ocenjevalnih komisijah na pevskih tekmovanjih kulturno-umetniških društev ter vodil kvinteta SKUD-a »Miha Pintar« v Rušah.<sup>60</sup> Jeseni leta 1948 je bila ustanovljena glasbena šola KUD Jože Hermanko, katere prvi ravnatelj je bil dirigent, zborovodja in skladatelj Maks Unger. Miloš Brišnik je od ustanovitve in vsaj do začetka 60. let tam honorarno poučeval solopetje.<sup>61</sup> V šolskem letu 1949/1950 je bil imenovan za pomožnega inšpektorja za glasbo na gimnazijah in sedemletkah na mariborskem območju, kar je bila zanj izjemna popotnica, ki je potrjevala kakovost njegovega pedagoškega dela.<sup>62</sup> Ob tem se vprašamo o načinih kadrovanja v letih po drugi svetovni vojni. Ugotovimo, da je na to gotovo vplivalo aktivno politično delovanje posameznika, iz česar sklepamo, da je bil Brišnik najbrž politično ustrezen in zaupanja

56 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Pismo Aleksandra Kovača Milošu Brišniku, Celje, 7. 12. 1945.

57 Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 323; Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 533.

58 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

59 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, *Državna glasbena šola – Poročilo ob 1. šolskem letu 1945/46*, str. 6, *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura), 8.

60 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

61 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Personalni list, 4. 1. 1960; Vprašalna pola za ocenitev učnega in vzgojnega osebja za šolsko leto 1960/1961, 26. 6. 1961; *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura), 30–31.

62 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Dekret o imenovanju v pomožnega inšpektorja za petje, 5. 12. 1949; Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

vreden kandidat za imenovanje v vidnejše funkcije širšega mariborskega okoliša. V obdobju 1946–1951 se je veliko udejstvoval tudi kot kritik opernih predstav, kasneje pa tudi vokalnih koncertov, in sicer pri mariborskem časniku *Vestnik*,<sup>63</sup> čigar prva številka je izšla konec maja 1945.<sup>64</sup> Leta 1951 je opravil strokovni izpit za profesorja srednje šole iz solopetja in tako dokazal strokovno usposobljenost za svoj poklic.<sup>65</sup> V času, ko je Srednja glasbena šola praznovala desetletnico delovanja, je Brišnik prevzel vodenje novonastalega Društva glasbenih pedagogov, prav tako pa sta bila s kolegom, glasbenim pedagogom in publicistom Vladom Golobom (1914–1986), tudi zunanja sodelavca Zavoda za šolstvo.<sup>66</sup> Tako sta lahko neposredno vplivala na glasbeno vzgojo v osnovnih šolah ter nižjih glasbenih šolah mariborskega območja. Spoznavala sta številne kadrovske probleme kot tudi nadarjene posameznike, ki sta jih znala usmeriti oz. prepričati, da so se posvetili študiju glasbe.<sup>67</sup> V marcu 1956 je bil Brišnik ponovno imenovan v pomožnega inšpektorja za petje na področju OLO Maribor, v šolskem letu 1958/1959 pa je kot pomožni inšpektor deloval na področju glasbene šole in pouka glasbe na osnovnih šolah, na matični ustanovi pa je zraven solopetja na obeh stopnja poučeval še metodiko petja na SGŠ.<sup>68</sup> Njegovo delovanje je bilo v 50. letih v Mariboru široko razvejano in kot kaže, je bil Brišnik za časa svojega življenja prava ikona mariborskega glasbenega življenja na pedagoškem področju.

Šolsko leto 1961/1962 je bilo za solopevsko izobraževanje na Srednji glasbeni šoli v Mariboru izjemnega pomena, saj je bila na pobudo Miloša Brišnika in sopranistke Jelke Cimerman Iglič (1911–2003), ki je do upokojitve leta 1959 delovala kot solistka v mariborski operi,<sup>69</sup> ustanovljena operna šola, znotraj katere je delovala tudi dramska skupina. Eden največjih uspehov operne šole predstavlja uprizoritev Puccinijeve opere *La Bohème* v mariborskem gledališču leta 1971 ob 25-letnici delovanja šole. Operni orkester je igral pod taktirko dirigenta Vladimirja Koblerja, zbor je pripravil zborovodja Gustav Rakuša, kot solisti pa so se predstavili gojenci operne šole, med katerimi zasledimo tudi Brišnikove učence,<sup>70</sup> in sicer: Bredo Janko, ki se je prav tako kot njen profesor uveljavila kot predana in uspešna solopevska pedagoginja na Srednji glasbeni šoli pri CGV,<sup>71</sup>

63 *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura), 8; Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 81–82.

64 Časnik *Vestnik* je neposredni predhodnik časnika *Večer*, ki je pod tem imenom pričel izhajati septembra 1952. »Zgodovinski mejniki časnika *Večer*« dostop: <http://predstavitev.vecer.com/v1/sl/?kaj=Zgodovina>, obiskano 14. 5. 2016.

65 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Življenjepis, rokopis, 29. 6. 1951.

66 Vasja Sterlé, »Štirideset let kulturnega poslanstva, v: *Srednja glasbena in baletna šola Maribor 1945–1985* (jubilejni almanah) (Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor, 1985), 8; Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 297.

67 Sterlé, »Štirideset let kulturnega poslanstva,« 8.

68 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Odločba o imenovanju v pomožnega inšpektorja za petje, 5. 3. 1956; Vprašalna pola za ocenitev učnega in vzgojnega osebeja za šolsko leto 1958/1959, 25. 6. 1959.

69 Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 227–228, Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 541.

70 Sterlé, »Štirideset let kulturnega poslanstva,« 11; Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 66.

71 Bredo Janko med viri zasledimo poimenovano tudi kot Bredo Bajec in Bredo Brkič – priimka je prevzela po svojih partnerjih ob porokah, vendar je pred smrtjo ponovno privzela svoj dekliški priimek Janko. Kot redna pedagoška sodelavka je na mariborski glasbeni ustanovi delovala trideset let (1964–1994), po upokojitvi pa je honorarno poučevala še vsaj do konca šolskega leta 1996/1997. Hvala gospe Jolandi Korat in gospodu Danilu Kostevšku za posredovanje podatkov. Šmid in Sterlé, »Sodelavci Srednje glasbene in baletne šole Maribor,« 34.

junaškega tenorista, delujočega v mariborski operi, Ervina Ognerja,<sup>72</sup> lirskega baritonista Emila Baronika, ki je od leta 1963 poustvaril že več kot 120 likov železnega opernega repertoarja in kot gostujoči solist še danes sooblikuje predstave v mariborski operi<sup>73</sup> ter basista Franca Javornika, ki je polnih trideset let poustvarjal lirске in komične glavne vloge v ljubljanski operi.<sup>74</sup> Brišnik je v svoji bogati pedagoški karieri med drugim poučeval tudi sopranistko Nada Zrimšek Slana, eno vodilnih solistk mariborske opere v drugi polovici 20. stoletja,<sup>75</sup> mezzosopranistko Vero Klemenšek, ki se je leta 1963 preselila in kasneje uveljavila v nemškem Dortmundu,<sup>76</sup> koncertno pevko, mezzosopranistko Evo Novšak Houška, sicer dolga leta redno profesorico in predstojnico pevskega oddelka na ljubljanski akademiji za glasbo,<sup>77</sup> ter številne posameznike, ki so se uveljavili v drugih poklicih kulturnega življenja. Nekdanji Brišnikov učenec, muzikolog Ivan Pal, se svojega profesorja spominja takole: »Kot pevski pedagog je profesor Brišnik name napravil velik vtis, tako s svojo požrtvovalnostjo (veliko ur je dijakom »dodajal« v svojem prostem času – če v šoli ni bilo proste pevske učilnice, tudi na njegovem domu) kot s sposobnostjo usmerjanja pevskega razvoja v smer, ki jo nakazuje že naravna postavitev glasu. Čeprav sem pri profesorju Brišniku delal samo 4 leta (2 leti pripravnice srednje glasbene šole in dva letnika srednje stopnje), mi je pevska podlaga zadoščala, da sem lahko v Ljubljani čez nekaj let, poleg študija muzikologije, uspešno zaključil srednjo stopnjo glasbenega izobraževanja – smer solopetje.«<sup>78</sup>

Skozi desetletja delovanja je mariborska glasbena institucija vse bolj pridobivala na veljavi – število učencev je naraščalo in s tem tudi potrebe po novih kadrih. Kot rečeno, je bilo tudi zanimanje za solopevsko izobraževanje v porastu in kaj kmalu Brišnik kot edini pevski pedagog ni zmožal več vseh obveznosti opravljati sam. Po dveh letih se mu je tako pridružila honorarna sodelavka Elizabeta Krejči,<sup>79</sup> v kasnejših letih pa so se v »njegovem obdobju« zvrstili še Mira Končič-Mracsek, ki je bila del solopevskega kolektiva sooblikovala skoraj dvajset let,<sup>80</sup> že omenjena Brišnikova nekdanja učenka Breda Janko ter uveljavljena operna pevka in režiserka, sopranistka Erika Druzovič, ki je honorarno delovala v zadnjih dveh letih pred Brišnikovo upokojitvijo.<sup>81</sup> Učnih načrtov, na podlagi katerih je potekalo solopevsko izobraževanje v Mariboru, med dosegljivimi viri ni bilo

72 Ervin Ogner je bil član Opere v Mariboru v obdobju 1966–1983. Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 479, Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 768.

73 Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 41; Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 40.

74 Franc Javornik je bil član ljubljanske opere v obdobju 1970–2000. Stanonik in Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 403.

75 Nada Zrimšek Slana je v mariborski operi aktivno delovala med leti 1955 in 1980. Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 804–805.

76 Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 289.

77 Samec, ur., *Slovenski gledališki leksikon*, 474.

78 Pogovor z Ivanom Palom – korespondenco v elektronski obliki hrani avtorica, 3. 5. 2016.

79 Elizabeta Krejči je kot honorarna pedagoška sodelavka na Srednji glasbeni šoli v Mariboru delovala v obdobju 1947–1953. Milena Šmid in Vasja Sterlé, »Sodelavci Srednje glasbene in baletne šole Maribor,« v: *Srednja glasbena in baletna šola Maribor 1945–1985* (jubilejni almanah) (Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor, 1985), 38.

80 Mira Končič-Mracsek je na mariborski glasbeni ustanovi kot redna pedagoška sodelavka delovala v obdobju 1956–1974, nato pa je še eno leto delovala honorarno. Šmid in Sterlé, »Sodelavci Srednje glasbene in baletne šole Maribor,« 36.

81 Erika Druzovič je kot solopevska pedagoginja v Mariboru delovala v obdobju 1975–1977. Šmid in Sterlé, »Sodelavci Srednje glasbene in baletne šole Maribor,« 37.

zaslediti, predvidevamo pa, da je pouk potekal na podlagi teh, ki so za celotno vertikalno solopevskega izobraževanja stopili v veljavo z letom 1936. Osnoval jih je eden najpomembnejših slovenskih in jugoslovanskih glasbenih poustvarjalcev 20. stoletja ter izjemno uspešen pevski pedagog, basist Julij Betetto, ki je v letih 1953–1955 nadziral mariborski solopevski pouk kot honorarni inšpektor.<sup>82</sup> Kot je razvidno iz poročil, ki jih je Betetto po opravljeni inšpekciji moral oddati pristojnemu okrajnemu oz. mestnemu ljudskemu odboru, Svetu za prosveto in kulturo ter ravnatelju posamezne glasbene šole, je bilo opaziti vsako leto višji nivo umetniškega poustvarjanja učencev, kar nedvomno pričča o kvalitetni izbiri kadra na oddelku za petje.<sup>83</sup>

### Center za glasbeno vzgojo (1962–1977)

Ena pomembnejših prelomnic za mariborsko glasbeno ustanovo je bilo leto 1962, saj je Okrajni ljudski odbor (dalje OLO) Maribor 7. julija tega leta sprejel odločbo o ustanovitvi Centra za glasbeno vzgojo, pod okrilje katerega je spadala Nižja glasbena šola (združeni NGŠ pri SGŠ in GŠ KUD Jože Hermanko), Srednja glasbena šola (nekdanja SGŠ Maribor), Šola za ritmiko in ples (nekdanja baletna šola v sklopu SNG Maribor), Izposojevalnica instrumentov (nekdanja Izposojevalnica klavirjev Maribor) ter Arhiv s fonoteko.<sup>84</sup> S 1. avgustom je prosvetni odsek OLO razrešil dotedanjega ravnatelja Otona Bajdeta, ki je s svojim pedagoškim in umetniškim delom ter organizacijskimi sposobnostmi pustil neizbrisen pečat na področju glasbenega šolstva in na sploh glasbenega življenja v Mariboru ter na njegovo mesto imenoval Vlada Goloba.<sup>85</sup> Novoimenovani zavod je z delom pričel 1. septembra 1962. Za pedagoškega vodjo NGŠ je imenoval Srečka Grušovnika, pedagoški vodja SGŠ pa je postal Miloš Brišnik.<sup>86</sup> Svoje delovanje na nižji oz. srednji stopnji je Brišnik opravljal profesionalno in učinkovito, kar se kaže tudi v oceni, ki jo je o njem podal takratni ravnatelj Vlado Golob. Med drugim je zapisal takole: »[...] Uresničuje zahteve predpisanega učnega načrta in dosega prav lepe uspehe. Učencem je vpisal v kontrolne knjižice okvirne učne načrte. Ročni katalog vodi v redu, posebej pa še pregled z učenci predelane literature. V razredu vzdržuje med poukom prijetno razpoloženje, kar ugodno vpliva na potek dela. Poučuje z vidnim veseljem, pazljivo in požrtvovalno. Učno snov pri pouku smiselno razporeja. Skrbi za pester učni program, pogosto pripravlja dijake za javne nastope in proslave. Posveča tudi pozornost muziciranju v ansamblih. Posvetuje se o vzgojnih problemih z ravnateljem. Do dijakov in članov učiteljskega zbora je prijazen. Je dosegel odličen uspeh s svojo dijakinjo na republiški in zvezni reviji mladih glasbenikov. Obiskuje šolske prireditve. [...] Se zanima za sodobno glasbeno literaturo in jo uporablja pri pouku. [...]»<sup>87</sup> Kot razberemo iz virov, je Brišnik postopoma zraven pedagoškega udejstvovanja in pedagoškega vodenja SGŠ sprejemal tudi vse vidnejše funkcije v CGV. V decembru 1962 je bil imenovan v

82 NUK, Glasbena zbirka, fond Julij Betetto, mapa Konservatorij, Akademija, poučevanje, Inšpekcije v letih 1953–1955, brez paginacije. O življenju in delu Julija Betetta glej tudi: Tina Bohak, *Julij Betetto (1885–1963) – nestor opernih in koncertnih pevcev* (Ljubljana: Akademija za glasbo, 2015).

83 NUK, Glasbena zbirka, fond Julij Betetto, mapa Konservatorij, Akademija, poučevanje, Inšpekcije v letih 1953–1955, brez paginacije.

84 Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 49.

85 Prav tam, 27, 67–68.

86 Sterlé, »Štirideset let kulturnega poslanstva,« 9; Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 49.

87 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Vprašalna pola za ocenitev učnega in vzgojnega osebja za šolsko leto 1960/1961, 26. 6. 1961.

namestnika ravnatelja,<sup>88</sup> v februarju naslednjega leta pa je bil s strani šolskega odbora imenovan v funkcijo načelnika solopevskega oddelka Srednje glasbene šole pri CGV, ki jo je opravljal vsaj do začetka 70. let.<sup>89</sup> V šolskem letu 1963/1964 se je CGV moral preseliti iz frančiškanskega samostana na Mladinsko ulico 12,<sup>90</sup> kjer glasbeno izobraževanje poteka še danes pod okriljem Konservatorija za glasbo in balet Maribor. V kasnejših letih je položaj pedagoškega vodje srednje šole postal za Brišnika precej obremenjujoč, saj mu je vodstvo, kljub vse večjim zadolžitvam, želelo zmanjšati mesečni dohodek.<sup>91</sup> Brišnik je tako zaradi njemu nerazumljivih razmer konec maja 1968 v utemeljitvi k prošnji za njegovo razrešitev s 1. julijem med drugim zapisal, »[...] *da je položaj pedagoškega vodje srednje glasbene šole, v sedanji situaciji, toliko razvrednoten, da ne morem prevzeti odgovornosti na nadaljnje uspešno delo in v redu vršiti funkcij, kot jo določa statut centra za glasbeno vzgojo.*«<sup>92</sup> S strani vodstva zavoda mu je bila, kot je razvidno iz rokopisnega pripisa na tem dopisu, želja ugodena.<sup>93</sup>

Čeprav je imel Brišnik izjemno zapolnjen urnik s poukom in z drugimi organizacijskimi funkcijami znotraj redne službe, se tudi v kasnejših letih, ko je bil že prileten gospod, svojim izvenšolskim dejavnostim in funkcijam ni odpovedal. V obdobju 1956–1966 je bil med drugim predsednik Društva glasbenih pedagogov Podravja Maribor, član Okrajne komisije za glasbo pri OLO Maribor, član glasbenega sosveta pri 6. svetu *Svobod*, strokovni vodja Planinskega okteta, član glasbene komisije pri Zvezi prijateljev mladine, član upravnega odbora Izposojevalnice klavirjev, član sveta Radia Maribor, član šolskega odbora GŠ Jože Hermanko, član odbora Zveze mariborskih kulturnih delavcev, inšpektor za glasbeni pouk na osemletkah ter strokovni inšpektor za glasbene šole in predstavnik družbene skupnosti v gledališkem svetu SNG Maribor.<sup>94</sup> V šestdesetih letih je pričel delovati tudi kot honorarni sodelavec na Višji pedagoški šoli v Mariboru (1960–1962), kjer je predaval fiziologijo – fonetiko, solfeggio – diktat ter izobrazbo glasu,<sup>95</sup> prav tako je honorarno deloval tudi kot profesor fiziologije in fonetike na Pedagoški akademiji v Mariboru, kjer je predaval izobrazbo glasu, solfeggio in teorijo.<sup>96</sup> Predvidevamo, da je

88 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Soglasje občinskega ljudskega odbora o imenovanju Miloša Brišnika za namestnika ravnatelja, 18. 12. 1962.

89 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Odločba o imenovanju Miloša Brišnika za načelnika solopevskega oddelka Srednje glasbene šole pri Centru za glasbeno vzgojo, 13. 2. 1963; Odločba o imenovanju Miloša Brišnika za načelnika solopevskega oddelka CGV v šolskem letu 1969/1970, 31. 10. 1969.

90 Flisar, *Sledi glasbe in plesa*, 52.

91 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Dopis Miloša Brišnika vodstvu CGV, 20. 6. 1965.

92 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Dopis Miloša Brišnika Svetu šole CGV o ostavki na položaj pedagoškega vodje CGV, 28. 5. 1968.

93 Prav tam.

94 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, mapa Miloš – imenovanja, Odločbe o imenovanjih 1956–1966; Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Personalni list, 4. 1. 1960; Vprašalna pola za ocenitev učnega in vzgojnega osebja za šolsko leto 1960/1961, 26. 6. 1961; Vprašalna pola za ocenitev učnega in vzgojnega osebja za šolsko leto 1958/1959, 25. 6. 1959; Vprašalna pola za ocenitev učnega in vzgojnega osebja za šolsko leto 1959/1960, 25. 6. 1960.

95 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, mapa Miloš – imenovanja, Potrdilo o honorarnem delu na Višji Pedagoški šoli v Mariboru, 8. 5. 1961; Pogodba o zaposlitvi, 30. 12. 1961.

96 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, mapa Miloš Brišnik – odločbe, imenovanja, napredovanja, Pogodba o zaposlitvi, 1. 10. 1963; Pogodba o honorarnem delu Miloša Brišnika na Pedagoški akademiji v Mariboru, 1. 10. 1964.



funkcije opravljal odgovorno in vestno, sicer mu v tolikšnem obsegu ne bi bile zaupane. S svojim vsestranskim delovanjem in bogatimi izkušnjami je pomagal pri oblikovanju in razvijanju amaterskega glasbenega življenja v širšem mariborskem okolišu in posledično tudi pripomogel k rasti kvalitete amaterskih glasbenih ansamblov v teh krajih.

Miloš Brišnik je kot redni pedagoški sodelavec na mariborski glasbeni šoli deloval vse do upokojitve, 15. septembra 1973, nato pa je na tej ustanovi kot pevski pedagog honorarno deloval še pet let in aktivno sodeloval tudi kot režiser koncertov pevskega oddelka ter raznih drugih proslav. Prav tako je sodeloval pri sestavi programov in po potrebi prevajal besedila pesmi, samosppevov in arij iz tujega v slovenski jezik.<sup>97</sup> V zadnjem dejavnem šolskem letu 1977/1978 je doživel ponovno reorganizacijo šole, ki se je preimenovala v Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje Maribor, mesto ravnatelja pa je prevzel skladatelj, dirigent in pedagog Stane Jurgec.<sup>98</sup> Svojo življenjsko pot je Miloš Brišnik sklenil 11. julija 1990.<sup>99</sup> Pokopan je skupaj z ženo Dragico na pobeškem pokopališču v Mariboru.<sup>100</sup>

## Sklep

Kot pevski pedagog in vsestranski kulturnik ter široko razgledan intelektualec je Miloš Brišnik pomembno sooblikoval razvoj glasbenega življenja v Mariboru v 2. polovici 20. stoletja. Šolan glasbenik, ki se je izpopolnjeval tudi izven meja, je svojo težnjo po pedagoškem udejstvovanju udejanjil leta 1940, ko je ustanovil svojo pevsko šolo v Ljubljani. Kljub bridki izkušnji, ki jo je s kritiko Marijana Lipovška doživel po svojem koncertnem debutu na odru ljubljanske Filharmonije leta 1943, ni opustil svoje velike ljubezni do petja in se še intenzivneje posvetil pedagoškemu delu. S tem si je gotovo pridobil pomembno prepoznavnost in izkušnje, s pomočjo katerih je na povabilo ravnatelja Otona Bajdeta pričel kot edini pedagog poučevati solopetje na novoustanovljeni Državni glasbeni šoli v Mariboru po drugi svetovni vojni. Kasneje je kot profesor na nižji in srednji stopnji več kot trideset let deloval tudi v njenih prenovljenih organizacijskih oblikah Srednji glasbeni šoli, Centru za glasbeno vzgojo ter Šoli za glasbeno in baletno izobraževanje Maribor. S prihodom Miloša Brišnika se je pričelo novo razvojno obdobje profesionalnega poučevanja solopetja v Mariboru. Svoje delo je opravljal z veliko vnemo in s predanostjo ter tako užival ugled profesorja, ki so mu bile zaupane tudi druge pomembne funkcije v instituciji – med drugim je bil imenovan v pedagoškega vodjo srednje šole ter načelnika solopevskega oddelka. Glede na poustvarjalne uspehe njegovih učencev, ki so se uveljavili tako na umetniškem kot tudi

97 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Pogodba o delu, 27. 12. 1973; Pogodba o delu, 16. 10. 1974.

98 Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik, Odločba o prenehanju delovnega razmerja, 11. 9. 1973; UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, mapa Miloš Brišnik – odločbe, imenovanja, napredovanja, Pogodba o honorarnem delu Miloša Brišnika, 25. 1. 1978; Milena Šmid in Vasja Sterlé, »Sodelavci Srednje glasbene in baletne šole Maribor,« v: *Srednja glasbena in baletna šola Maribor 1945–1985* (jubilejni almanah) (Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor, 1985), 36.

99 UKM, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik, Izpisek iz matične knjige umrlih, 23. 7. 1990.

100 Iskrena hvala g. Miru Vodušku za posredovanje podatkov.

pedagoškem področju, sploh ni naključje, da se je Brišnik veliko udejstvoval tudi v izvenšolskih dejavnostih. S svojim široko razvejanim, vsestranskim delovanjem je imel kot inšpektor in honorarni sodelavec vpogled v celotno vertikalno glasbenega izobraževanja – od pouka v osnovnih in glasbenih šolah do izobraževanja na Višji pedagoški šoli in Pedagoški akademiji v Mariboru. Tako je na konstruktiven način z nasveti pripomogel k izboljšanju kvalitete glasbenega izobraževanja v Mariboru in širši okolici, gotovo pa je marsikdaj prepoznal tudi kakšnega nadarjenega posameznika ter ga spodbudil k obiskovanju pouka solopetja.

Miloš Brišnik, danes pozabljen, mariborski pevski pedagog, je v mestu ob Dravi ob ustanovitvi Državne glasbene šole po drugi svetovni vojni kot prvi postavil trdne temelje profesionalnega poučevanja solopetja in zapustil neizbrisno sled, ki je pomembno vplivala na kakovost pedagoškega udejstvovanja njegovih naslednikov v Mariboru in širši okolici.

## Literatura

*50 let Srednje glasbene in baletne šole v Mariboru: 1945–1995* (jubilejni almanah). Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor, 1995.

Arhiv Konservatorija za glasbo in balet Maribor, fond Miloš Brišnik.

Bohak, Tina. *Julij Betetto (1885–1963) – nestor opernih in koncertnih pevcev*. Ljubljana: Akademija za glasbo, 2015.

Cigoj Krstulović, Nataša. *Zgodovina, spomin, dediščina: ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2015.

Časnik *Večer*. »Zgodovinski mejniki.« Dostop: <http://predstavitev.vecer.com/v1/sl/?kaj=Zgodovina>, obiskano 14. 5. 2016.

Debeljak, Tine. »Pred prvim pevskim nastopom tenorista prof. M. Brišnika. *Slovenec* 71/96 (1943): 3.

*Državna glasbena šola – Poročilo ob 1. šolskem letu 1945/46*. Maribor: Mariborska tiskarna, 1946.

Flisar, Manja. *Sledi glasbe in plesa*. Maribor: Srednja glasbena in baletna šola, 2006.

Korat, Jolanda. Osebni pogovor. Maribor. 17. 5. 2016.

Kostevšek, Danilo. Osebni pogovor. Maribor. 18. 5. 2016.

Koter, Darja. *Slovenska glasba 1918–1991*. Ljubljana: Študentska založba, 2012.

Neznan avtor, »Braslovče,« *Slovenec* 61/187 (1933): 7.

Neznan avtor, »Iz Mozirja,« *Jutro* 11/173 (1930): 5.

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, konservatorij.

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana, Glasbena zbirka, fond Julij Betetto.

Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana, Glasbena zbirka, fond Miloš Brišnik.

Pal, Ivan. Pogovor. Korespondenco v elektronski obliki hrani avtorica. 3. 5. 2016.

Podlesnik Tomášiková, Lidija. *Življenje in delo Jožeta Osane (1919–1996)*.

Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Ljubljana, Oddelek za muzikologijo, 2013.

*Poročilo društva Glasbene matice v Ljubljani o šolskem letu 1929/1930*. Ljubljana: Glasbena matica, 1930.

Lipovšek, Marijan. »Koncert Miloša Brišnika,« *Jutro* 23/99 (1943): 3.

Samec, Smiljan, ur. *Slovenski gledališki leksikon*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko, 1972.

*Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura). Maribor: Srednja glasbena šola, 1955.

*Srednja glasbena in baletna šola Maribor 1945–1985* (jubilejni almanah). Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor, 1985.

Stanonik, Tončka, in Lan Brenk. *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2008.

Špendal, Manica. »Razvoj glasbenega življenja v Mariboru.« V *Maribor skozi stoletja, Razprave I*, 657. Maribor: Založba Obzorja, 1991.

Univerzitetna knjižnica Maribor, Glasbena in filmska zbirka, Zapuščina Miloša Brišnika in Dragice Sadnik.

Vodušek, Miro. Osebni pogovor. Maribor. 29. 4. 2016.



**Rūta Girdzijauskienė**  
Klaipėda University, Lithuania

## **PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S CREATIVE EXPRESSION IN SINGING**

*Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

### **Abstract**

In the article the results of the research on primary school children's creative expression in singing are presented. Two hundred and five junior school age children (7-11 years old) participated in the study. The bulk of the material was collected through observation. Additional data were obtained through analysis of video recordings. Information was also collected from the subjects of the study. The research data showed that the level of creative expression in singing is not high among junior school age children. Almost one third of the subjects were assigned to the low level of creative expression in singing, and only one fourth – to very high level of creative expression in singing.

**Keywords:** creativity, creative expression, singing, primary school children

### **Izveček**

#### **Kreativno izražanje osnovnošolskih otrok pri petju**

V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave o ustvarjalnem izražanju osnovnošolskih otrok pri petju. V študiji je sodelovalo dvestopet osnovnošolskih otrok, starih 7-11 let. Večina gradiva je bila zbrana z opazovanjem. Dodatni podatki so bili pridobljeni z analizo videoposnetkov. Informacije so bile zbrane tudi s strani raziskovanih subjektov. Rezultati so pokazali, da pri osnovnošolskih otrocih raven ustvarjalnega izražanja pri petju ni visoka. Skoraj ena tretjina subjektov je bila razvrščena v nizko raven ustvarjalnega izražanja pri petju in samo ena četrtnina v zelo visoko raven ustvarjalnega izražanja pri petju.

**Ključne besede:** ustvarjanje, ustvarjalno izražanje, petje, osnovnošolski otroci

### **Introduction**

Intensive research on creativity began in the middle of the last century. Some scientists (Wallas, 1945; Piirto, 1999; Treffinger, 1979; Butkienė, Kepalaitė, 1996) analyze creativity as a process which consists of separate stages: perception and formulation of an idea or a problem, active consideration of the problem, search of probable solution variants, its development, evaluation, and realization. Many psychologists (Guilford, 1950; Torrance, 1988) determine creativity as thinking of a person. The other group of authors (Taylor, 1999; Finke, 1990; Simonton, 1999; Weisberg, 1999) describes creativity as ability or a complex of abilities (capability to discover the essence, to decline wrong presumptions and stereotypical ways of thinking, to orientate and find a solution in

non-standard situations, and etc.). Among previously mentioned concepts of creativity an evident tendency to describe creativity as a quality of a person (Edwards, 1989; Sloboda, Howe, 1991) or a complex of qualities distinguishes (Jovaiša, 1993; Cropley, 1999; Walberg, Arian, 1999). Scientists present a distinctive complex of qualities characteristic to a creative personality. Such concepts of creativity influenced the research on creativity in music as well.

For a long time the focus of attention in the research on creativity in music activity has been on the creative process and the ensuing musical product (Balkin, 1991; Webster, 1991; Wiggins, 1996; Davidson, 1991). Investigations of creativity in musical practice tend to spotlight improvisation and composition. Other creative areas of musical practice, such as performance, listening to, and evaluation of music, tend to receive fragmentary attention (Mazzola, Park, Thalmann, 2011). Over recent years a tendency to analyze musical creativity without emphasizing one or the other musical activity reveals. It is recognized that traditionally distinguished musical activities (performance of music, creation of music, music listening and analysis) vary in their nature, therefore, their analysis on the basis of the same methodological approach is inconsistent as well as expectation of the same characteristics of the expression of creativity. According to P. Burnard (2012), we cannot unambiguously define musical creativity, thus, various musical creativities manifesting in different musical activities need to be investigated.

Singing is variety of the language, it increases vocal range, helps to improve the culture of speech and pronunciation. With the help of vocal exercises we can eliminate speech defects, and the position of the body while singing as well as movement performed alongside with music help to form correct body posture, to strengthen muscles. Singing solo or together with the others expands and changes a function of children's development and growth, a consequence of their socialization into cultural institutions (Welch, 2005). Singing may provide an education in one of the oldest and the most popular forms of musical activity. Researchers recognize different benefits of singing. Studies have found that singing enriches intonational which students (1) deepen their knowledge in music, language, and culture; (2) develop vocal skills in both singing and speech; (3) boost their social skills in a multicultural and global society while developing a strong sense of self-identity and understanding of others; (4) enhance emotional expression (Beatriz, Chen-Hafteck, Crawford, 2013). Singing not only helps to establish and maintain social relations, but is also a manifest expression of lifestyle, values and beliefs. Singing requires coordination of timing and pitch as well as synchronous breathing, therefore, singing is a likely candidate as a social bonding mechanism (Dunbar, 2012). Feelings of connectivity and inclusion with fellow singers are also important. Choirs and singing groups can create an accepting environment in which interpersonal connections are developed (Joseph & Southcott, 2014), cause a general improvement in mood in this social setting (Clift & Hancox, 2001; Clift & Morrison, 2011; Kreutz, 2014; Bornstein & Erev, 1994; Tauer & Harackiewicz, 2004). Singing requires behaviours that have been shown to increase interpersonal closeness and motivate positive social behaviour (Cirelli, Einarson, & Trainor, 2014; Kirschner & Tomasello, 2010).

While evaluating singing the central focus is on the characteristics of performance. An initial requirement to the singers is precision of performance and not its creativity. The leaders of the vocal ensembles are under severe pressure to meet the existing traditions of performance. Moreover, every musical group is expected to prepare as many musical performances (in concerts, festivals, competitions) as possible. Singing activity which is product oriented is based on systematic rehearsals aiming at completeness of performance. Therefore, while singing a person has much less opportunities of expressing oneself creatively in comparison with improvisation, composition, and arrangement (Norris, 2010).

The peculiarities of creative expression in singing need to be analyzed separately from other activities because creative expression has a distinctive consistent pattern. The urgency of the research on creative expression in singing is especially important in junior school age children's education because: 1) Singing does not require any special preparation or knowledge of creative activity, therefore, it is the most accessible type of music activity in junior school age; 2) Voice is the first musical instrument which a child can control even before starting the school. The issue of a creative child's participation in singing is especially relevant in Lithuania where music education revolves around rich vocal traditions.

Investigators of singing as of a sphere of creative activity (Ware, 1998; Piličiauskas, 1998) agree that performance of a musical text is not in itself a creative act. Singing can be called creative when a performer has a distinctive conception of the piece and consciously strives to transmit that conception to the listeners.

When performing music, peculiar meaning falls on knowledge of what and how it should be performed. A performer has to understand the intentions of a composer, style of a composition, traditions and standards of performance, interpretations of previous performers. A singer also creates for himself/herself a subjective conception of musical symbols noted down by a composer, looks for appropriate ways of conveying it, foresees the peculiarities of the development of a musical composition (Elliot, 1995; Ware, 1998; Henry, 1996). Therefore, interpretation of music can be described as solution of problems.

Performance of a musical composition in scientific literature is compared with the stage of illumination of creative process pointed out by G. Wallas (1945). During it one blends with emotional contents of a composition, musical idea is given meaning by voice, face expression, and body movements. The main means of musical expression, used to render the artistic view of a composition, are artistically suggestive sound, characteristic of precise intonation, rich timbre, correct articulation and breathing, expressive phrasing and etc. The success of music interpretation depends on emotionality and artistry of a performer as well. In this sense a performer's face and body movements' expression is important as it reflects the concernment of a person performing music, tendentiousness of position, artistic experiences (Ware, 1998; Balkin, 1991; Reimer, 2000).

However, there is a difference between the facility of professional singers and young children to perform music creatively. Unfortunately, there is not much research in the aspect of creative music performance of children. Therefore, the **aim of this study** is to reveal the peculiarities of primary school children's creative expression in singing. **The object of the study** is primary school children's creative expression in singing. **The research methods are:** analysis of educational documents, philosophical, psychological, pedagogical, musicological literature; the inventory of creative expression in the singing of junior school age children; adapted Dembo-Rubinstein test; analysis of video recordings, statistical data analysis.

### **The methodology of the research**

As previously mentioned, the researchers of creativity in music activity encounter many problems: the variety of creativity conceptions, the specificity of children's creativity, the lack of the research on creative music activity, and other. Therefore, in the beginning of the research we tried to determine the contents of creative expression in the singing of junior school age children.

With this aim theoretical and empirical model of creative expression in the singing of junior school age children was formed. The analysis of literature encouraged us to choose the standpoint of creativity as a personality feature. *Originality, fluency, flexibility, sagacity* of a child's thinking and activity were chosen as the main qualities of a creative personality. Referring to the main parameters of creativity, the empirical indicators of junior school children's creative expression in singing were excluded: pupils' creativity through singing activity is revealed by unconstraint of music performance (singing is light, without tension, the mood of a musical composition is deeply felt, different moods are used while singing, adaptation to the ensemble occurs), sensitivity (different moods are used in singing, adaptation to the ensemble occurs), purposefulness (more important pieces of a song are pointed out, peculiarities of vocals are applied), expressiveness (the character of a song is conveyed expressively, the ways of a song performance, which have been discussed, are added).

The research has been organized referring to the inventory based on theoretical and empirical model of junior school children's creative expression in singing. Four hundred and ten 3rd- 4th grade pupils from five primary schools in Lithuanian towns took part in the research. The children's teachers (altogether 17 teachers of music of the subjects) were involved in purposeful observation of their pupils' singing and assessed how often they successfully demonstrated creativity. The main criterion of evaluation was the stability of excluded features of creative expression. Teachers evaluated how often pupils succeeded in performing one or other act. Four levels of creative expression were excluded: very high (when a pupil almost always succeeds in performing one or other act), high (often succeeds), middle (just sometimes succeeds), low (almost never succeeds).

It should be noted that primary discussion with music pedagogues showed that teachers encountered difficulties in identifying creative musical performance during the assessment of children's singing. Therefore, teachers were trained to evaluate pupils and



received instructions regarding the criteria and the procedure of evaluation. Analysis of video recordings was used for this purpose. Before the research 15 pupils of 3rd-4th classes, each of whom performed two well known to them songs of different character, were filmed. Video recordings were watched together with teachers, pupils' singing was analyzed, consultations on how children should be evaluated were held. Depending on the character of singing, teachers and the expert of this research ascribed pupils to one of four levels of creative expression in singing: very high, high, middle, low. Such preparation of music teachers to take part in the research assisted in obtaining objective research results. Comparison of expert and teachers' evaluations has showed that there are no statistically significant differences among these evaluations ( $p>0.5$ ).

Information was also collected from the subjects of the study. Adapted Dembo-Rubinstein test was used: pupils were presented with tasks, where a vertical line was drawn next to each empirical indicator. It was explained to the children that the upper point of the line meant that they succeeded in performing one or other act almost always, the middle point –sometimes, and the lower point – that so far they had not been successful, and etc. Children were asked to mark the place in the line, which would reflect their opinion about how often they succeeded in performing a song creatively. Children's answers were evaluated in a ranking scale.

### **The results of the research**

Perhaps the most exhaustive data was retrieved from the teachers who assessed the stability of excluded features of creative expression in the singing of junior school age children.

**Table 1. The Peculiarities of Creative Expression in the Singing of Junior School Age Children (%)**

Criteria of creative expression in singing	Empiric indications	The level of creative expression				
		low	middle	high	very high	total
<b>Unconstraint (Fluency)</b>	singing is light, without tension	9,8	26,3	38,5	25,4	100,0
	mood of a musical composition is deeply felt	7,8	27,8	37,1	27,3	100,0
<b>Sensitivity (Flexibility)</b>	different moods are used in singing	13,2	30,7	31,7	24,4	100,0
	adaptation to the ensemble occurs	7,3	22,9	37,6	32,2	100,0
<b>Purposefulness (Sagacity)</b>	more important pieces of a song are pointed out	14,6	31,7	38,1	15,6	100,0
	peculiarities of vocals are applied	21,5	31,7	31,7	15,1	100,0
<b>Expressiveness (Originality)</b>	character of a song is conveyed expressively	7,8	27,3	38,5	26,3	99,9
	the ways of a song performance, which have been discussed, are added	11,2	35,6	37,5	15,6	99,9

We noticed that pupils most often succeed in singing freely and sensitively. Two thirds of pupils sing lightly, without tension, while performing music they feel the mood of a composition, expressively convey the character of a song. This confirms the proposition that the ability to experience the contents of a song being performed emotionally and to express it externally (mimic, pantomime) is characteristic to pre-school and junior school age children. According to the propositions of the scientists who investigated emotions (Izard, 1980; Jakobson, 1978; Katinienė, 2000), pupils of this age are characteristic of emotional sensitivity, ability to express their emotions distinctively externally (they are more distinct than those of adults).

It was also ascertained that three fourths (37,6% almost always succeed, 32,2% often succeed) of the respondents are successful at adapting to the ensemble while singing, and it is not surprising. The activity analysis of music pedagogues showed that teachers pay a

lot of attention to the choice of repertoire attractive to pupils and corresponding to the peculiarities of their age. It is possible that such data was influenced by purposeful attempts of children to perform the songs that they like creatively and take part actively in new to them form of music performance (singing in an ensemble, a choir).

A little different situation turned out after the analysis of the data on purposefulness of singing. It appears that almost a half (31,7% sometimes succeed, 14,6% never succeed) of the subjects have experienced difficulties in revealing important moments of contents of a song. Similar results were obtained after summarizing the data on the application of vocal peculiarities while conveying artistic view of a song. We suppose that such data tells about the lack of experience in singing, as well as in music interpretation of this age pupils. It should be noted that many Lithuanian music pedagogues have got the qualification of a choir leader. Thus, teachers' competence in this sphere is high enough. Therefore, a presumption can be made that music teachers were just more demanding to their pupils in this aspect.

It has also been ascertained that pupils are the least successful at supplementing (with movement, mimic) to the performance of a song (11,2% are mostly unsuccessful, 35,6% - rarely successful). We think that these results are also partially predetermined by poor pupils' experience in creative activity. Moreover, after the analysis of methodic recommendations to teachers, published in Lithuania, it has been noticed that many of them are oriented to the development of vocal skills. Meanwhile, stimulation of pupils' creativity in interpreting musical compositions is almost not being discussed about. It is possible that the pedagogues who evaluated pupils have less experience in this sphere.

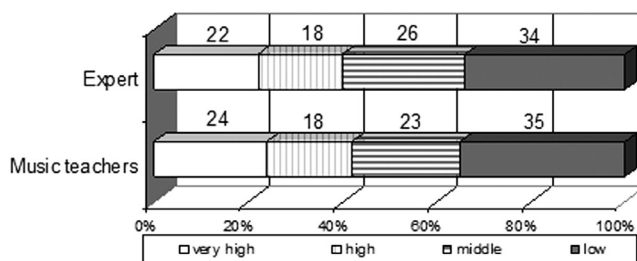
With the aim to reveal the peculiarities of creative expression in the singing of junior school age children more exhaustively, information was gathered from the subjects themselves. It was believed that a pupil's point of view to himself/herself, to his/her strength and abilities is a very important pledge of successful creative activity. After comparison of the data obtained from teachers with the data retrieved from pupils, it has been noticed that pupils evaluate themselves much more higher than the pedagogues who teach them. For example, when comparing pupils in accordance with average level, teachers point out that there are more than a third of such pupils. Meanwhile, there are only 7,3% of pupils who think the same. After comparison of the results of self-evaluation from teachers and pupils by separate indicators, we can notice similar tendencies: in all cases the majority of the subjects point out that they are successful at singing often. Only some pupils point out that they are still not successful at this activity.

Incongruence of teachers' and pupils' evaluation is not surprising. Many pedagogues and psychologists point out the inadequacy in this age pupils' self-evaluation. In the opinion of J. Piaget, while evaluating and describing himself/herself, a primary pupil uses a very small amount of independent parameters. According to the assertions of the author, it is related to the immaturity of a personality of this age child and undifferentiated sphere of meaning evaluation. Lithuanian psychologist A. Petrulytė (2001) points out that the majority of primary pupils evaluate themselves positively, and most often they evaluate

themselves by the efforts they put in and not by the results obtained. These propositions are confirmed by the results of the research of the scientists who investigated adequacy of junior pupils' self-evaluation. Authors indicate that 44% of pupils' and teachers' evaluations coincide. Twenty-seven percent of pupils overestimate their knowledge, 15% - underestimate. On the other hand, it is possible that such data was influenced by poor experience of children's self-evaluation. Observation of teachers' activity showed that music pedagogues rarely ask pupils to describe their own singing as well as of their classmates, pupils are almost never encouraged to analyze successful or unsuccessful activity

After the analysis of the obtained research results on creative expression in the singing of 3rd-4th form pupils, the aim was to ascertain general distribution of the subjects according to the levels of creative performance as well.

**Chart 1. Distribution of Junior School Age Pupils According to Levels of Creative Expression in Singing: Evaluation of Music Teachers and Expert (%)**



As we can see, junior school age pupils are not very creative in singing. Almost a fourth of the subjects are ascribed to the middle level and even a third of them – to the low level of creative expression in singing. Just a sixth of the subjects can be described as creative in music performance and a fourth – as very creative.

After the comparison of information obtained from video recordings with the results of teacher observation, no greater difference was noticed among distribution of pupils according to the levels of creative expression. We can affirm that after proper instructions of teachers, they are capable of identifying creative expression in the singing of junior school age pupils.

## Conclusions

Evaluation of pupils' creativity while singing is one of the most problematic spheres of musical creative activity: while performing music it is necessary to follow the traditions of performance of a particular genre, while singing with the others (in an ensemble, a choir,

in a classroom) it is necessary to coordinate one's singing with the others as well as with the general interpretation of the composition, quality of the performance of music depends on existing skills, on experience in performance of music, and on expressiveness and suggestiveness of the performer. The research data has showed that the level of creative expression in the singing of junior school age children is not very high. Almost one third of the subjects were assigned to the low level of creative expression in singing, and only one fourth – to very high level of creative expression in singing.

Pupils are the least successful at supplementing to the already discussed performance of a song, there is lack of purposefulness and expressiveness of performance. They are the most successful at performing music freely and sensitively, two thirds of the third and fourth form pupils often sing lightly, without tension; the mood of a musical composition is deeply felt, different moods are used while singing. The following confirms the proposition of scientists that the ability to experience the contents of performed songs emotionally and to express them externally (mimic, pantomime) is common to pre-school and primary school children.

Pupils of this age evaluate their singing much higher than the pedagogues who teach them. The majority of the subjects think that they succeed in performing a song. Meanwhile, in the opinion of pedagogues, there are twice less of such children. Teachers encountered difficulties in identifying creative musical performance during the assessment of children's singing. However, after the acquaintance of the pedagogues with the parameters of creative music performance, after the discussion about children's evaluations in this aspect, teachers can be objective evaluators of creative expression in the singing of junior school age children.

## References

- Balkin, A. (1991). The creative music classroom: Laboratory for creativity in life. In D. Hamann (Ed.), *Creativity in the music classroom* (pp. 71-6). Reston, VA: MENC.
- Beatriz, I., Chen-Hafteck L., Crawford L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
- Bornstein, G., & Erev, I. (1994). The enhancing effect of intergroup competition on group performance. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 271–283.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas [Learning and Development of the Personality]*. Vilnius: Margi raštai.
- Cirelli, L. K., Einarson, K. M., & Trainor, L. J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants. *Developmental Science*, 17(6), 1003–1011.

- Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121, 248–256.
- Clift, S., & Morrison, I. (2011). Group singing fosters mental health and wellbeing: Findings from the East Kent “singing for health” network project. *Mental Health & Social Inclusion*, 15(2), 88–97.
- Cropley, A. J. (1999). Education. In M. A. Runco & S. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of Creativity* (pp.629-642). San Diego: Academic Press.
- Davidson, L. (1990). Tools and environments for musical creativity. *Music Educators Journal*, 76, 47–51.
- Dunbar, R. I. M. (2012). On the evolution of song and dance. In N. Bannan (Ed.), *Music, language, & human evolution* (pp. 201–214). Oxford, UK: Oxford University Press
- Edwards, P. (1989). *Artificial life: An overview*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Elliot, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Finke, R. A. (1990). *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guilford, J.P. (1950) Creativity, *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Henry, W. (1996). Creative processes in children’s musical compositions: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(1), 10–15.
- Joseph, D., & Southcott, J. (2014). Singing and companionship in the Hawthorn University of the Third-Age Choir, Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 1–14.
- Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos teminiai [Pedagogy terms]*. Kaunas: Šviesa.
- Katinienė, A. (2000). *Vaiko muzikinės kultūros ugdymas darželyje [The Development of Child’s Musical Culture in the Nursery]*. Vilnius: Presvika.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364.
- Kreutz, G. (2014). Does singing facilitate social bonding? *Music & Medicine*, 6(2), 51–60.
- Mazzola, G., Park, J., Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity: Strategies and Tools in Composition and Improvisation*. New York: Springer Verlag
- Norris C. E. (2010). Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal*, 97 (2), 57-62.
- Petrulytė, A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant [Development Creativity through teaching]*. Vilnius: Presvika.

- Piirto, J. (1999). *A Survey of psychological studies in creativity. Investigating creativity in youth: research and methods*. Hampton press.
- Piličiauskas, A. (1998). *Muzikos pažinimas [Cognition of Music]*. Vilnius: LAMUC.
- Reimer, B. (2000). Muzikinio ugdymo filosofija. In V. Matonis (Ed.), *Diuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos [Philosophy of Music Education. In V. Matonis (Ed.), Conceptions of Modern Art Education]*. Vilnius: Enciklopedija.
- Simonton, D. K. (1999). Historiometry. In M. Runco & S. Pritzker (Ed.), *Encyclopaedia of Creativity 1* (pp. 815–822). San Diego, CA: Academic Press.
- Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence. *Psychology of Music*, 19, 3-21.
- Taylor, E. I. (1999). Archival Investigation. In M. A. Runco & S. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity 2* (pp.342-359). San Diego: Academic Press.
- Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 849–861.
- Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treffinger, D. J. (1979). *Programmed instruction in creative problem solving*. Educational leadership.
- Walberg, H. J., Arian, G. (1999). Distribution of Creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity 2* (pp. 42-55). San Diego: Academic Press.
- Wallas, G. (1945). *The art of thought*. London: C.A.Watts.
- Ware, C. (1998). *Basics of vocal pedagogy*. The McGraw-Hill Companies.
- Webster, P. (1990a). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28.
- Weisberg, R.W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 226-250). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Welch, G. (2005). Singing and vocal development. In G. McPherson (Ed), *The child as musician* (pp. 312–339). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wiggins, T. (1996) 'The World of Music in Education', *British Journal of Music Education* 13(1), 15–21.
- Изард, К. (1980). *Эмоции человека [Human Emotions]*. Москва.
- Якобсон, П. М. (1978). *Эмоциональная жизнь школьника [Emotional Life of Students]*. Москва.





**Karolina Šantl Zupan**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **PEDAGOŠKO IN UMETNIŠKO DELOVANJE UČITELJEV PIHAL**

*Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article*

### **Izvleček**

Pedagoško delo učiteljev pihal poteka v obliki individualnega pouka. V prispevku obravnavamo vlogo formativnega ocenjevanja pri inštrumentalnem pouku, motivacijske vidike prilagajanja pouka posamezniku, vključevanje demonstracije v učni proces in pripravo učencev za uspešno samostojno vadenje. Pedagoško delo učiteljev je tesno povezano z njihovim aktivnim umetniškim delovanjem, ki ga obravnavamo kot obliko vseživljenjskega učenja.

V raziskavi nas je zanimalo pedagoško in umetniško delovanje učiteljev pihal. Z anketnim vprašalnikom smo preverjali, kakšne so povratne informacije učiteljev pihal pri pouku, kakšen pomen ima demonstracija vadenja inštrumenta in kako učitelji motivirajo učence za uspešno samostojno delo. Zanimali sta nas umetniška dejavnost učiteljev glede na možnosti in interese ter njihova skrb za pedagoški in umetniški razvoj.

**Ključne besede:** učitelji pihal, individualni pouk, povratne informacije, vadenje, umetniški razvoj

### **Abstract**

#### **Pedagogical and Artistic Work of Wind Instrument Teachers**

Wind instrument teaching takes place in the form of individual tuition. The paper deals with the role of formative assessment in instrumental teaching, motivational aspects of individual class adaptation, inclusion of demonstration in the learning process and preparation of students for successful self-tutoring. Teaching is closely linked to teacher's artistic activity, which is treated as a form of lifelong learning.

In this study we were interested in the educational and artistic work of wind instrument teachers. The questionnaire examines the classroom feedback, significance of effective practice demonstration and methods teachers use to motivate students for successful independent work. We were interested in the artistic activities of teachers with regards to the opportunities and their interests, and their concern for the educational and artistic development.

**Keywords:** wind instrument teachers, individual tuition, feedback, music practice, artistic development

### **Uvod**

V Sloveniji imamo glasbeni izobraževalni sistem, v katerega so vključeni 83 javnih šol s podružnicami in zasebnih glasbenih šol, 2 konservatorija, 3 srednje glasbene šole ter

Akademija za glasbo. V šolskem letu 2014/15 je bilo v glasbene šole v program *Glasba* vključenih 20.630 učencev, v predšolsko glasbeno vzgojo 583 učencev, v glasbeno in plesno pripravnico 3.065 učencev.<sup>1</sup> V zadnjih desetih letih se je povečalo zanimanje za učenje pihal (ibid.). Sistem šolanja omogoča vpis vsem otrokom, ki opravijo sprejemni preizkus. Zagotavlja tudi celotno vertikalno izobraževanje od nižjega glasbenega šolanja do akademske izobrazbe. V glasbenih šolah poučujejo različne pihalne inštrumente. Najbolj razširjeno je poučevanje flavte, sledijo klarinet, kljunasta flavta in saksofon, v manjšem številu pa oboa in fagot. Kako razvito je poučevanje pihalnih inštrumentov v Sloveniji, dokazuje tudi bogata tradicija pihalnih orkestrrov, v katere se vključujejo mladi pihalci. V šolskem letu 2014/15 je v slovenskih glasbenih šolah delovalo kar 70 pihalnih orkestrrov, Slovenija pa je imela registrirane 104 pihalne orkestre.<sup>2</sup>

Za uspešno poučevanje pihalnih inštrumentov je potreben izobražen pedagoški kader, ki s svojim znanjem in kakovostnim delom zagotavlja ustrezno raven glasbenih znanj in napredek učencev pri igranju inštrumenta. Uspešno pedagoško delo je tesno povezano z osebnim umetniškim delovanjem in razvojem učitelja pihal. Vsak učitelj bi moral po končanem študiju skrbeti za nadaljevanje svojega umetniškega delovanja vsaj toliko, da ohranja in nadgrajuje svoje instrumentalne spretnosti. Menimo, da zgolj dopolnjevanje umetniškega in pedagoškega dela zagotavlja možnosti za uspešno prenašanje znanja na mlajše generacije.

### Individualni pouk pihal

Pouk inštrumenta v glasbenih šolah poteka individualno, zato lahko govorimo o edinstvenem načinu poučevanja, za katerega so potrebne specifične strategije in ustrezne učiteljeve kompetence. Individualni pouk je pedagoški model, ki se je izoblikoval v preteklosti (Budkovič, 1992, 1995), in omogoča kakovostno instrumentalno glasbeno izobrazbo na vseh ravneh izobraževanja. Pouk »ena na ena« je primarna metoda, s katero študenti tudi na visokošolskem izobraževalnem nivoju pridobivajo praktično znanje (*Assurance and Accreditation in Higher Music Education*, 2010). Individualni pouk inštrumenta omogoča učitelju pihal neposredno komunikacijo z učencem, skupno vadenje, individualizirano motiviranje in prilagajanje pouka posamezniku. Raziskave so pokazale, da je individualna ura razdeljena na tri dele: polovica ure je namenjene igranju inštrumenta, večina preostalega časa pa pogovoru z učiteljem in oblikovanju celotne ure (Colprit, 2000). Pogovor z učiteljem vključuje povratne informacije, napotke za vadenje, vprašanja in podajanje nalog za nadaljnje delo.

Pouk inštrumenta temelji na formativnem ocenjevanju, to pa je povezano z učinkovitostjo pouka (Marentič Požarnik, 2000, Holcar Brunauer, 2013). Na formativno oceno močno vplivata vedenje in angažiranost učenca. Ne vrednoti se samo učenčevo delo, temveč tudi njegov potencial in njegove sposobnosti. Upoštevati moramo, da na igranje na inštrument

1 *Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku 2014/15*. Statistični urad RS. <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5023&idp=9&headerbar=7> (17. 6. 2015).

2 *Seznam godb*. Zveza slovenskih godb. <http://www.zvezaslovenskih-godb.si/seznam.php?action=prikazgodb&start=90&stran=4> (17. 6. 2015).

vplivata tudi splošno razpoloženje in trenutna inspiracija. Iz tega razloga je le kontinuirano ocenjevanje realen kazalec stopnje znanja. Abeles in Custodero (2010) poudarjata, da le večkratno ocenjevanje v nasprotju z občasnim ocenjevanjem zagotavlja verodostojno oceno. Pri individualnem pouku inštrumenta pomeni formativna ocena sprotno povratno informacijo in sugestijo učitelja učencu. Učitelj opozori na napake in z ustreznimi napotki svetuje učencu, kako naj popravi napake (Cavitt, 2003). Raziskave so pokazale, da so za učence najbolj koristili napotki, dani v pisni obliki (Barry, 1990).

Spodbude, pohvale in kritike so pomembne za motivacijo učencev. Pri tem moramo poudariti, da je zelo pomemben delež pozitivnih pohval, seveda pa mora biti pri tem ustrezno ravnovesje tudi s kritično povratno informacijo, ki je izhodišče za izboljšave pri nadaljnjem delu. Pri tem lahko poudarimo, da je razmerje med pozitivnimi in negativnimi povratnimi informacijami lahko povezano tudi s starostjo otrok. Pri mlajših otrocih, pri katerih želimo na začetku ob tehničnem napredku pri inštrumentu spodbuditi veselje do glasbe, moramo pri pouku dajati prednost pozitivnim povratnim informacijam, motivaciji in spodbudam. Starejši otroci z več znanja so tolerantnejši in kritične povratne informacije so sposobni razumeti tudi drugače: kot izziv za napredovanje v igranju. Pri negativnih pripombah je tudi pomembno, da so kritike učitelja jasne in da se nanašajo na konkretne elemente igranja, saj preveč splošne kritike pri učencih lahko zbudijo občutek nerazumevanja in v povezavi s tem nezaupanja. Pri pouku je treba učence spodbujati k aktivnemu sodelovanju tudi z vprašanji, s katerimi aktiviramo reflektivno učenje. Rotar Pance (2006) utemeljuje interakcijo med motivacijo in učenjem s tem, da motivacija vpliva na kvaliteto učenja, prav tako pa učenje spreminja motivacijo.

Potek učne ure pri individualnem pouku inštrumenta je zaradi prilagajanja posamezniku in njegovim trenutnim sposobnostim včasih premalo jasno načrtan in morda po svoje preveč prepuščen trenutni situaciji s premalo jasno zastavljenimi cilji. Rezultat takšnega dela je lahko negativen, zato je potrebna dobra in sistematična priprava na učno uro. Učitelj mora biti pripravljen na vsako učno uro, realizacija posamezne ure naj bo usmerjena v opredeljen cilj z ustreznimi izbranimi metodami (Rotar Pance, 2006). Ciljna usmerjenost h končnemu rezultatu oblikuje jasno sliko o tem, kaj želimo doseči pri pouku (Hale, Green, 2009). Kakovost skupnega dela učitelja in učenca pri individualnem pouku je tudi orientacija za samostojno delo in ustrezno vadenje.

## **Vadenje**

Učitelj pri pouku učencu demonstrira različne strategije vadenja, s katerimi poskuša doseči zastavljene cilje. Demonstriranje je ob verbalnih napotkih pri inštrumentalnem pouku nujno. Učenec pri tem aktivira slušne, vidne in tipne čute (Lehmann idr., 2007). Izsledki raziskave, ki sta jo opravila Rostvall in West (2003), so pokazali, da ima pomanjkanje demonstracije pri pouku negativne učinke. Rosenthal (1984) v raziskavi primerja različne učne strategije, model z demonstracijo, model brez demonstracije, verbalno voden model in nevoden model. Rezultat raziskave je pokazal, da je bila skupina učencev, vodena samo z demonstracijo, najbolj učinkovita. Učenci si ob pomoči slušne slike najlažje predstavljajo pravilnost igranja. Poslušanje posnetkov, tako lastnih kot tujih,

vpliva na uspešnost samostojnega dela. Pri tem se izboljšujejo predvsem ritmična preciznost, ton in fraziranje, ne pa intonančna stabilnost in točnost (Hewitt, 2001). Hallam (1997) opozarja na metakognitivno dejavnost, pri kateri učenec ob vadenju skladbe, izboljšanju tehnike igranja, učenju na pamet razmišlja tudi o načinu vadenja in njegovem vrednotenju.

Poznamo različne strategije vadenja, od počasnega izdelovanja posameznih pasaž, pogostega ponavljanja tehnično zahtevnejših delov in postavljanja v širši kontekst skladbe do razumevanja glasbenih fraz v skladu s stilnimi zahtevami izvedbe posameznega glasbenega dela. Tudi mentalno vadenje je ena izmed uspešnih strategij. Učenec brez inštrumenta analizira glasbeno delo in ga predvsem v tehničnem smislu ter ritmično natančno osvoji. V nadaljevanju je vadenje z inštrumentom mnogo lažje, napredek pa je hitrejši. Takšen način vadenja je še posebno pomemben pri učenju na pamet. Jørgensen (2008) navaja, da sta pri vadenju pomembna kvaliteta in kvantiteta. Kvaliteta je odvisna od strategij vadenja, povezujemo pa jo lahko tudi s kvaliteto refleksije in nadzorom nad vadenjem. Kvantiteta ne pomeni časa trenutnega vedenja, ampak skupno količino od trenutnega vadenja do vadenja v preteklosti. V nadaljevanju avtor opredeljuje kvaliteto in kvantiteto kot spreminjajoča se elementa, kot stabilne elemente pa našteje osebnost, vrsto inštrumenta in socialne elemente. Vsaka oseba ima specifične osebnostne lastnosti, notranjo motivacijo, odnos do dela, vztrajnost, željo ipd. Karakteristika posameznega inštrumenta ima specifične zahtevnosti in posebnosti, socialni elementi pa so okolje, različne institucije in osebe, kot so učitelji, starši in vrstniki.

Pedagoško delo učiteljev je usmerjeno predvsem v učni proces in metode dela. Predvidevamo, da učitelji temu posvetijo največ časa, manj časa namenijo premisleku o svojem poučevanju, sodelovanju s kolegi na istem področju in razmisleku o možnih izboljšavah. Zlasti učitelji začetniki so včasih preveč obremenjeni sami s sabo in svojim načinom učenja. Bolj so usmerjeni nase kot na učenca (Hale, Green, 2009). Vrednotenje poučevanja in realizacije zastavljenih ciljev se reflektira tudi v dosežkih učencev, učitelj pa mora presoditi, čemu lahko pripisuje dosežke: ustreznim metodam, vloženemu trudu, sposobnostim posameznika ali zunanjim dejavnikom (Maretič Požarnik, 2000). Za kontinuiran strokovni razvoj morajo učitelji skrbeti sami, institucije pa jih lahko pri tem spodbujajo in finančno podpirajo.

### **Umetniški razvoj učiteljev pihal kot oblika vseživljenjskega učenja**

Umetniški razvoj učiteljev predstavlja skrb za ohranjanje in nadgradnjo umetniških interpretacij ter nadaljevanje aktivnega vključevanja v kulturni prostor. Ta razvoj bi lahko poimenovali tudi vseživljenjsko izobraževanje na tem področju. Pojem »vseživljenjsko učenje« pomeni proces ali dejavnost, ki vključuje vse oblike učenja, formalne ali neformalne, in poteka v različnih okoljih s ciljem izboljšati znanje. Vseživljenjsko izobraževanje ima dve razsežnosti: trajanje in širino. »Cilj našega učenja ni le pridobitev izobrazbe in kvalifikacije za delo in poklic, temveč tudi pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnih lastnosti, ki jih potrebujemo, da bi lahko uspešno in kakovostno

živeli in delali, kot posamezniki in v skupnosti.« (*Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*, 2007, str. 10).

Na področju poustvarjanja in interpretacije glasbenih del na koncertnih odrih se od izvajalcev zahteva tako visoka raven izvedbe kot sposobnost organizacije koncerta. Slovenija je majhen kulturni prostor s številnimi koncerti in različnimi kulturnimi dogodki, zato zahteva od umetnikov veliko angažiranosti tudi na področju menedžmenta.

## **Raziskava**

### **Problem, namen in cilji raziskave**

Z raziskavo želimo na podlagi teoretičnih izhodišč ugotoviti, kako poteka individualni inštrumentalni pouk pihal, kakšne oblike povratnih informacij uporabljajo učitelji pri pouku, kako se prilagajajo znanju posameznega učenca in kako motivirajo učence za samostojno delo. Zanimalo nas je, ali so še aktivni na umetniškem področju, kako skrbijo za svoj nadaljnji profesionalni razvoj in kako jih pri tem podpira institucija, v kateri so zaposleni.

Cilj raziskave je ugotoviti, kako poteka pedagoško delo učiteljev pihal, kako ti ocenjujejo svoje delo, kakšno je njihovo umetniško delovanje ter kakšna je skrb za pedagoški in umetniški razvoj.

### **Raziskovalna metoda**

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

### **Vzorec**

V raziskavo, ki je bila izvedena ob koncu šolskega leta 2014/15, so bili vključeni učitelji pihal, delujoči na vseh ravneh glasbenega izobraževanja (N = 28). Vzorec je sestavljalo 19 učiteljic in 9 učiteljev, ki so večinoma končali študij pihal pred uvedbo bolonjske reforme. Učitelji so bili izbrani iz različnih regij po Sloveniji. Vzorec je bil namenski.

### **Merski inštrument**

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, ki je bil razdeljen na tri sklope vprašanj. V prvem sklopu so bila vprašanja, namenjena splošnim informacijam o izobrazbi in vrsti šole, na kateri učitelji pihal trenutno poučujejo (6). V drugem sklopu nas je zanimalo njihovo pedagoško delo, kako preverjajo uspešnost poučevanja in vključevanje svojih učencev v tekmovanja (10). V zadnjem delu so bila vprašanja, usmerjena v umetniško delovanje učiteljev pihal in njihovo strokovno izpopolnjevanje (10).

Zbrani podatki so objektivnega (spol, starost, ustanova izobraževanja in dosežena stopnja izobrazbe) in subjektivnega tipa (stališča do določenih vprašanj). Vprašalnik je sestavljen

iz vprašanj odprtega, zaprtega in polodprtega tipa, nekaj vprašanj pa je z ocenjevalnimi lestvicami Likertovega tipa.

### Zbiranje in obdelava podatkov

Anketni vprašalnik je bil poslan učiteljem pihal v elektronski obliki ob koncu šolskega leta 2014/15. Večina anketirancev je odgovorila na celoten vprašalnik. Nepopolno izpolnjene vprašalnike smo glede na majhen namenski vzorec kljub temu upoštevali, vendar smo pri predstavitvi rezultatov navedli skupno število odgovorov anketirancev na posamezna vprašanja. Vprašanja odprtega tipa smo predstavili v opisni obliki in jih kategorizirali, preostale podatke smo analizirali na ravni opisne statistike.

Za preverjanje merskih karakteristik celotnega vprašalnika je bil izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa, ki znaša 0,864 in je potrdil dobro zanesljivost vprašalnika.

Kvantitativne podatke smo obdelali s programom SPSS. V okviru deskriptivne statistike smo izračunali frekvence (f), odstotne deleže (%), povprečja (M) in standardni odklon (SD). Podatke smo prikazali v tabelah.

### Rezultati z interpretacijo

Vsi učitelji pihal so končali študij na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Večina jih poučuje v javnih glasbenih izobraževalnih zavodih, le dva izmed njih pa na zasebni glasbeni šoli s koncesijo. Med njimi je največ zaposlenih na nižji glasbeni šoli (85,7 %), sledijo jim učitelji, zaposleni na srednji glasbeni šoli (52,3 %) in na področju visokošolskega izobraževanja (9,5 %). Nekateri učitelji učijo na različnih stopnjah izobraževanja. Med anketiranimi je bilo največ učiteljev pihal razvrščenih v starostno kategorijo od 42 do 60 let (65 %), preostali pa so bili v starostni kategoriji od 21 do 41 let (35 %).

### Povratne informacije

Individualni pouk temelji na povratnih informacijah učiteljev, zato nas je zanimalo, koliko povratna informacija vključuje napotke za samostojno delo in koliko pomeni motivacijsko spodbudo. Vprašanje je vključevalo ocenjevalno lestvico Likertovega tipa z ocenami od 1 (najmanjša mera vključevanja) do 5 (največja mera vključevanja), rezultati pa so predstavljeni v Tabeli 1.

**Tabela 1: Vključevanje konkretnih napotkov in motivacijskih spodbud v povratne informacije**

	N	Min	Max	M	SD
Konkretni napotek za samostojno delo	20	4	4	4,5	0,51
Motivacija	20	2	5	4,2	0,83

Iz rezultatov je razvidno, da so v ospredju konkretni napotki za nadaljnje delo, s katerimi učitelj svetuje učencu, kako popraviti napako (Cavitt, 2003). Napotki so tesno povezani tudi z motivacijskimi elementi. Menimo, da je motivacijski vidik posebno pomemben pri učenju mlajših otrok v nižji glasbeni šoli. Na vprašanje, na kakšen način učitelji posredujejo povratne informacije, jih je največ odgovorilo, da jih posredujejo v pisni in ustni obliki (61,9 %), sledi povratna informacija s pomočjo avdio- in videoposnetkov (38 %) ter v ustni obliki (23,8 %). Ker so imeli učitelji možnost izbrati več odgovorov, predvidevamo, da uporabljajo različne oblike povratnih informacij.

Učiteljem smo zastavili odprta vprašanja o koristnosti povratnih informacij in načinih motiviranja učencev za samostojno delo. Izpostavili smo tudi refleksijo lastnega dela, motivacijo in pozitivno spodbudo. Zelo poveden je naslednji odgovor enega od učiteljev:

*»Najbolj koristne povratne informacije za učence se mi zdijo tiste, pri katerih zna učenec samostojno ovrednotiti svoje delo in ki dajejo učencu jasne in točne informacije, kako naj vadi doma. Predvsem pa so to pozitivno naravnane in spodbudne besede, ki le še bolj motivirajo učenca k boljšemu in bolj kvalitetnemu samostojnemu delu.«*

Učitelji so poudarili, da je povratna informacija odvisna od starosti in tipa učenca. Pri povratni informaciji se je treba osredotočiti le na enega ali dva problema, na katera naj bo pozoren učenec. Povratne informacije vsebujejo konkretne napotke o posameznih elementih igranja, kot so intonacija, kvaliteta tona in diha ter fraziranje. Tudi Cavitt (2003) v raziskavi ugotavlja, da je največ pozornosti namenjene intonaciji. Prav tako je treba opozarjati na razlike od prejšnjih ur in analizirati morebitne napake. Pri tem so učiteljem v pomoč posnetki nastopov in njihova analiza.

Učitelji se razlikujejo tudi po načinu podajanja povratnih informacij. Večina izmed njih informacije poda v pisni in ustni obliki, sledijo povratne informacije ob pomoči avdio- in videopripomočkov in nato ustne informacije. Kar 88,8 % vprašanih spreminja oblike povratnih informacij glede na njihovo učinkovitost.

Pri učenju inštrumenta je ob rednem pouku potrebno veliko samostojnega dela doma, zato je za učence zelo pomembna priprava na uspešno samostojno delo. Za vadenje so ob ustreznih in jasnih napotkih, motivaciji in nazorni demonstraciji pomembni tudi pohvala, spodbudna beseda, ustrezen program, uspešni nastopi ter dobri rezultati na tekmovanjih. Prav tako učence pri uspešnem samostojnem delu motivira tudi igranje v komornih skupinah. Ker je pri učenju inštrumenta zelo pomembno kontinuirano vadenje, so učitelji med motivacijskimi vidiki opozorili tudi na urnik vadenja. Refleksija lastnega vadenja in sposobnost kontroliranega in nadzorovanega vadenja pomeni v razvoju inštrumentalne igre velik napredek. Spodbuda v tej smeri je potrebna zlasti pri malo starejših učencih. Učitelji pri tem izpostavljajo pomembnost poslušanja posnetkov, njihovo skupno analizo, pogovor in na podlagi tega oblikovanje nadaljnjega dela, ki vodi k odpravi pomanjkljivosti in doseganju zastavljenih ciljev. Učenci so vključeni v aktivno komunikacijo, učitelji jih spodbujajo k samokritičnosti, samovrednotenju in

samozavedanju. Na vprašanje, kako motivirajo učence za uspešno samostojno delo, so podali naslednje odgovore:

*»... da se posnamejo, analizirajo, poslušajo – popravijo, da prevzamejo odgovornost za končni rezultat na odru.«*

*»... predvsem takrat, ko samostojnega dela ni dovolj ali ko ni dovolj učinkovito, se o tem pogovarjamo, iščemo možne vzroke, naredimo načrt, kako naprej.«*

*»... največ s spraševanjem: kaj ti je bilo všeč pri igranju, kako si se počutil, kako bi vabil, da bi bilo igranje še boljše?...«*

*»Učence spodbujam k refleksiji lastnega samostojnega dela na podlagi pogovora vsako učno uro, ko učenca opomnim na pomembne dobre in slabe stvari v učnem procesu, ki jih še ni usvojil.«*

### **Demonstracija in samostojno delo učencev**

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali učitelji pri pouku vključujejo demonstracijo vadenja. V odgovorih so učitelji tudi pojasnili, zakaj se jim zdijo demonstracije pomembne in kako vplivajo na rezultat samostojnega dela, kar potrjuje stališče, da so demonstracije nujni del pouka (Lehmann idr., 2007).

Na zastavljeno vprašanje o vključevanju demonstracije so vsi učitelji odgovorili pritrdilno. Največ pomoči z demonstracijo potrebujejo učenci pri oblikovanju tona, precej enakovredno so razporejeni dihanje, tehnika in fraziranje, sledijo dinamika in agogika. Na odprto vprašanje, ali nazorne predstavitve vplivajo na boljši rezultat, so učitelji odgovorili, da si učenci potem bolje predstavljajo skladbo, laže in hitreje dosežajo cilje ter se skladbo hitreje naučijo. Z demonstracijo dobijo jasnejše napotke, ki so jim v pomoč pri samostojnem delu. To je razvidno tudi iz odgovorov v nadaljevanju:

*»V primeru nazorne predstavitve naloge se mi zdijo rezultati samostojnega dela učencev boljši zato, ker dobijo na tak način bolj natančne napotke in imajo bolj natančno predstavo, kako naj bi se slišal končni rezultat po vadenju.«*

*»... absolutno, večinoma so slušni tipi učencev in tako najhitreje osvojijo snov.«*

*»V primeru nazorne predstavitve se učenci seznanijo z načinom vadenja in to slišijo ter vidijo.«*

Učitelji so v odgovorih na vprašanje, ali so rezultati samostojnega dela boljši ob nazorni predstavitvi naloge, opozorili tudi, da se učenci med seboj razlikujejo in da demonstracija pri vseh ni enako učinkovita. Kot primer navajamo naslednje odgovore:



*»Odvisno od učenca. Nekateri so zelo odzivni na to, kar jim demonstriram, drugi sploh ne slišijo/zaznajo razlik, z besedo jim lažje opišem kot z nazornim prikazom.«*

*»Da, ker veliko otrok deluje na podlagi opazovanja in posnemanja. V primeru nazorne predstavitve se skrajša proces učenja. Seveda to ne velja za vse primere in vse učence.«*

Kot smo omenili, se učenci med seboj razlikujejo po svojih specifičnih sposobnostih, motivaciji in po uspešnem samostojnem delu. V Tabeli 2 predstavljamo elemente igranja, pri katerih učitelji opažajo največje razlike med učenci. Na zastavljeno vprašanje polodprtega tipa so učitelji lahko dali več odgovorov.

**Tabela 2: Elementi igranja, pri katerih učitelji opažajo največ razlik med učenci**  
(N = 21, možnih je bilo več odgovorov)

Elementi igranja	f	%
Tehnika	12	57,1
Muzikalnost	16	76,1
Branje glasbenega teksta	11	52,3
Razumevanje glasbenega teksta	9	42,8
Razumevanje glasbenega oblikovanja skladbe	6	28,5
Sposobnost nastopanja	13	61,9
Igranje na pamet	10	47,6
Kvaliteta samostojnega vadenja	15	71,4
Vsakdanje vadenje	9	42,8
Drugo	2	9,5

Rezultati so pokazali, da se učenci med seboj najbolj razlikujejo v muzikalnosti (76,1 %). Ta element sposobnosti bi lahko povezali tudi z nadarjenostjo posameznika. Kljub nadarjenosti in muzikalnosti je pri učenju inštrumenta zelo pomembno kvalitetno samostojno vadenje (71,4 %). Sposobnost nastopanja je najverjetneje povezana z dobro pripravljenostjo in kvalitetnim samostojnim vadenjem. V nadaljevanju si sledijo različni elementi inštrumentalnih veščin in kontinuiteta dela. Kot drugo pa sta dva učitelja navedla:

*»... največjo razliko med učenci opažam prav v kvaliteti samostojnega vadenja, saj je le-ta odvisna tudi od drugih dejavnikov pri učenju in vadenju doma (čas, motivacija, posluš, glasbene in učne sposobnosti, zaznavanje, samokontrola, samovrednotenje znanja).«*

*»... posameznikova notranja motivacija oz. njegova lastna aktivnost.«*

Razlike v sposobnostih učencev vplivajo na izbiro programa, zato se učitelji v okviru učnega načrta predmeta, ki ga poučujejo, posamezniku vsebinsko prilagajajo. Učni načrti dopuščajo tovrstno prilagajanje in so vsebinsko odprti. Učitelji so pri izbiri programa avtonomni in upoštevajo načelo individualizacije. Vsebinsko prilagajajo vsi učitelji, na

vprašanje, kako se prilagajajo, pa so imeli možnost izbrati med več odgovori. 76,1 % vprašanih prilagaja vsebino učnega načrta glede na sposobnosti učenca, 61,9 % jih prilagaja program glede na interes in motivacijo posameznika za napredovanje, 28,5 % jih prilagaja vsebino neodvisno od učnega načrta.

### Preverjanje uspešnosti pedagoškega delovanja in skrb za strokovni razvoj

Večina učiteljev (82,3 %) preverja uspešnost svojega poučevanja, pri tem pa so načini preverjanja posredno vezani na učence. Uspešnost učiteljev se kaže v uspehih učencev na tekmovanjih, v uspešnih nastopih in pri ocenjevanju. Odgovori so se nanašali tudi na sprotno preverjanje znanja, na odziv učencev samih na njihove rezultate, odziv njihovih staršev, publike na nastopih in kolegov z istega področja. Na vprašanje, kako preverjajo in ocenjujejo uspešnost poučevanja, so učitelji odgovorili različno:

*»... vsako šolsko uro pri pouku preverjamo znanje ... ocenjujemo pa na izpitu in ob vmesnih preverjanjih znanja.«*

*»... kako nastopajo moji učenci, kakšni so odzivi poslušalcev, kakšen je odziv samih učencev, po tem merim uspešnost.«*

*»... na podlagi pogovora in povratnih informacij učencev, njihovih staršev in kolegic oz. kolegov v glasbeni šoli.«*

Uspešen način poučevanja potrjujejo rezultati učencev na nacionalnih in mednarodnih tekmovanjih, javnih nastopih, uspešno opravljenih sprejemnih izpitih za višjo stopnjo šolanja in veliko predelanega programa med šolskim letom. Veselje do glasbe, ljubezen do igranja in zadovoljstvo pri pouku so prav tako pozitivni rezultati poučevanja. Na vseh stopnjah izobraževanja so zaposleni učitelji ocenjeni s strani vodstva, v visokem šolstvu je njihovo poučevanje ocenjeno tudi s strani študentov.

Učitelji vrednotijo in primerjajo svojo uspešnost s kolegi v okviru izobraževalne institucije, in to v slovenskem in mednarodnem prostoru. Ob vprašanju, kje preverjajo uspešnost svojega poučevanja, so imeli na izbiro več možnih odgovorov.

**Tabela 3: Učiteljevo preverjanje uspešnosti poučevanja**  
(N = 21, možnih je bilo več odgovorov)

Preverjanje uspešnosti poučevanja	f	%
Šola	8	50
V širšem slovenskem prostoru	9	56,2
V mednarodnem prostoru	4	25

Učitelji svojo uspešnost poučevanja v glavnem preverjajo v slovenskem prostoru in v okviru šole, nekoliko manj primerjajo svoje poučevanje v mednarodnem prostoru. To dejstvo lahko povežemo z načinom organiziranja glasbenega šolstva v sosednjih državah. Z našim sistemom so primerljivi le sistemi glasbenega šolanja v državah nekdanje Jugoslavije.

Učitelji spremljajo novosti na področju pihal prek elektronskih virov, 78 % učiteljev pa redno obiskuje organizirane seminarje za posamezne inštrumente v slovenskem prostoru.

**Tabela 4: Obisk seminarjev v slovenskem prostoru (N = 18)**

<b>Obisk seminarjev v Sloveniji</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Redno	14	77,8
Občasno	4	22,2
Redko	0	0
Nikoli	0	0
<b>Skupaj</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Rezultati ankete kažejo, da učitelji skrbijo za lasten razvoj in obiskujejo organizirane seminarje, finančno pa jih pri tem najverjetneje podpira tudi institucija, v kateri so zaposleni. Udeležba na seminarjih se upošteva tudi pri napredovanju v višje nazive. Učitelji obiskujejo seminarje tudi v mednarodnem prostoru, vendar nekoliko manj.

**Tabela 5: Obisk seminarjev v mednarodnem prostoru (N = 18)**

<b>Obisk seminarjev v mednarodnem prostoru</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Redno	1	5,5
Občasno	5	27,8
Redko	5	27,8
Nikoli	7	38,9
<b>Skupaj</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Rezultati so pokazali, da obiski seminarjev v mednarodnem prostoru niso pogosti. Predvidevamo, da je razlog za to organiziranost seminarjev v Sloveniji s tujimi predavatelji, poleg tega obisk seminarjev v tujini vključuje tudi večje finančne stroške. Za spremljanje novosti na področju pihal je dana spodbuda tudi med sodelavci na istem področju, prav tako so na voljo tudi drugi viri informacij. Ob vprašanju, ali se informirajo o novostih tudi v revijah in publikacijah, so učitelji lahko dali več odgovorov.

**Tabela 6: Informiranje o novostih v revijah in publikacijah**  
(N = 18, možnih je bilo več odgovorov)

<b>Informiranje o novostih</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Naročen sem na strokovne revije in publikacije o poučevanju pihal.	0	0
Občasno prebiram strokovne revije in publikacije.	11	61,1
V revijah in publikacijah poiščem informacije le v povezavi s posamezno problematiko.	2	11,1
Novosti na področju poučevanja pihal v revijah in publikacijah ne spremljam.	7	38,8
Drugo.	1	5,5

Presenetljivo je, da ni nihče izmed vprašanih naročen na nobeno strokovno revijo ali publikacijo. Predvidevamo, da so informacije v elektronski obliki danes tako dostopne, da so potrebe po drugih virih manjše. Zastavlja pa se nam vprašanje, ali imajo glasbene institucije v svoji knjižnici na voljo tudi tovrstno literaturo in ali institucije tudi s tem spodbujajo učitelje k spremljanju novosti na področju, na katerem ti delujejo.

67 % vprašanih je odgovorilo, da jih k spremljanju novosti na področju poučevanja pihal spodbujajo tudi kolegi. Tako skrbijo za višjo strokovno raven celotnega področja. Nedvomno takšne medsebojne spodbude pripomorejo k dobremu delovnemu ozračju in boljšim rezultatom. Rezultati raziskave kažejo, da izobraževalne institucije skrbijo za strokovni razvoj kadra, saj kar 76 % anketirancem šola omogoča nadaljnje izobraževanje. Šole jim zagotavljajo finančno podporo pri obiskovanju in organizaciji seminarjev, nabavi notnega gradiva, skrbijo za možnost sodelovanja z drugimi institucijami ter jih o novostih na njihovem področju obveščajo elektronsko.

### **Umetniško delovanje učiteljev**

Zadnji del vprašalnika je bil usmerjen v umetniško delovanje učiteljev pihal in njihovo skrb za umetniški razvoj. Zanimalo nas je, kako učitelji po končanem študiju aktivno delujejo na koncertnem področju.

**Tabela 7: Umetniško delovanje učiteljev po končanem študiju**  
(N = 18, možnih je bilo več odgovorov)

<b>Umetniško delovanje</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Samostojni recitali	4	22,2
Solistični koncerti z orkestrom	4	22,2
Komorni koncerti	14	77,7
Pihalni orkestri	7	38,8
Drugo	5	27,7

Učitelji so na umetniškem področju najbolj aktivni v komornih skupinah (77,7 %). Sledi sodelovanje v pihalnem orkestru (38,8 %), kar je glede na področje, na katerem delujejo, pričakovano. Kot drugo možnost so nekateri navedli, da ne koncertirajo in se ne vključujejo v komorne skupine.

Nekateri učitelji so svoje umetniško delovanje preusmerili na druga področja, kot so na primer solopetje, klarinet in saksofon. Umetniško delovanje učiteljev in preusmeritev na druga področja lahko pozitivno vplivata tako na njihov umetniški razvoj kot tudi na njihovo pedagoško delo. Na vprašanje, ali je učitelj umetniško delovanje preusmeril na drugo področje, je bil podan tudi naslednji odgovor:

*»Predvsem poskušam umetniško delovanje združevati z učnim procesom pri inštrumentalnem pouku v glasbeni šoli in pedagoškim delom.«*

## **Sklep**

Kvalitetno pedagoško delo temelji na modelu individualnega pouka in prilagajanju posamezniku v okviru učnih načrtov. Pri pregledu literature najdemo pomembnost aktivnega vključevanja demonstracije v pedagoški proces, komunikacije med učiteljem in učencem, ustrezne motivacije ter jasno usmerjenih sprotnih povratnih informacij. Kakovost poučevanja je v tesni povezavi z izobraževanjem učiteljev in njihovimi sposobnostmi, ki jih razvijejo v času študija, kasneje pa prenesejo v svoje poklicno okolje. V tej smeri bi nadaljnje raziskave lahko vplivale na spremembe v izobraževanju bodočih učiteljev. Ugotoviti bi bilo treba, kakšno vlogo imajo različne učne strategije in kako vplivajo na uspešnost poučevanja na različnih ravneh poučevanja. Med študijem imajo študenti številne možnosti javnega nastopanja v okviru različnih koncertnih ciklov, ki jih prireja Akademija za glasbo. Umetniška rast in profesionalni razvoj pa sta nujna tudi po končanem študiju, saj pripomoreta h kakovostnemu pedagoškemu delu. Zato bi bila na tem področju smiselna raziskava, ali slovenski prostor omogoča umetniški razvoj in koliko so se učitelji sposobni vključevati v slovenski in mednarodni kulturni prostor s solističnimi ali komornimi koncerti ter drugimi javnimi predstavitvami. Želimo si, da bi se učitelji pihal še naprej lahko prepoznavno uveljavljali in razvijali v glasbenem izobraževanju ter umetniško bogatili slovenski kulturni prostor. Tradicionalno je bilo izobraževanje usmerjeno samo v glasbo, v zadnjem času pa se je usmerilo širše – v splošno glasbeno izobraževanje in osebni razvoj.

## **Literatura**

Abeles, H. F., Custodero, L. A. (2010). *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.

*Assurance and Accreditation in Higher Music Education* (2010). Association of European Conservatoires. Polifonia accreditation working group. Amsterdam: Association of European Conservatoires. Dostopno na <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-framework-document-quality-assurance-and-accreditation-in-higher-music-education-en.pdf> (1. 6. 2015).

Barry, N. (1990). The effects of different practice techniques upon technical accuracy and musicality in student instrumental music performance. V: *Research Perspectives in Music Education*. 44/1. 4–8.

Budkovič, C. (1992). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I: od začetka 19. stoletja do nastanka konservatorija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Budkovič, C. (1995). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II: od nastanka konservatorija do Akademije za glasbo: 1919–1946*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Cavitt, M. E. (2003). A Descriptive Analysis of Error Correction in Instrumental Music Rehearsals. V: *Journal of Research in Music Education*. 51/3. 218–230.

Colprit, E. J. (2000). Observation and analysis of Suzuki string teaching. V: *Journal of Research in Music Education*. 48/3. 206–221.

Hallam, S. (1997). *Approaches to instrumental music practise of experts and novices: Implacations for education*. V: *Jørgensen, H. (ed.), Lehmann, A. C. (ed.). Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Hale, C. L., Green, S. K. (2009). Six Key Principles for Music Assessment. V: *Music Educators Journal*. 95/4. 27–31.

Hewitt, M. P. (2001). The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude. V: *Journal of Research in Music Education*. 49/4. 307–322.

Holcar Brunauer, A. (2013). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Jørgensen, H. (2008). Instrumental practice: quality and quantity. V: *The Finnish Journal of Music Education*. 11/1–2. 8–18.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.

Maretič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Rosenthal, R. K. (1984). The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only, and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance. V: *Journal of Research in Music Education*. 32/4. 265–273.

Rostvall, A., West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. V: *Music Education Research*. 5/3. 213–226.

Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa.

*Seznam godb*. Zveza slovenskih godb. Dostopno na <http://www.zvezaslovenskih-godb.si/seznam.php?action=prikazgodb&start=90&stran=4> (17. 6. 2015).

*Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Javni zavod Pedagoški inštitut. Dostopno na

[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/IU2010/Strategija\\_VZU.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf) (20. 5. 2015).

*Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku 2014/15.* Statistični urad RS. Dostopno na <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5023&idp=9&headerbar=7> (17. 6. 2015).





**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*<sup>1</sup> (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 vsakodnevem 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,

---

<sup>1</sup> 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. dojetje 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 Vogel (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 naravnani, saj se učenci vse pogosteje 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 povežem 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 osebnost. 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 (Tomac 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 materne 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 Sušič, 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 kvalitete, 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;
- reflektivno 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 Rancier (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**

Čprav 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.

Osebno interpretacijo in s tem povezano naracijo pa je pomembno spodbujati tudi pri učencih v glasbenih šolah, ki so večinoma obremenjeni s tehničnimi težavami pri igranju inštrumenta 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 inštrumenta/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 izginje 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 inv 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 skladbice

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 inštrumentov 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 prepoznava 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 inštrument. 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](http://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](http://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.
- Oglethorpe, 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](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: priručnik 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.

**Miha Haas**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **TONSKE BARVE NA KLAVIRJU: AKUSTIČNA PREDISPOZICIJA ALI KONTEKSTUALNA ILUZIJA?**

*Strokovni članek / Professional Article*

### **Izvleček**

V pedagoškem in izvajalskem kontekstu pogosto prihaja do razhajanja med umetniškim pojmovanjem kvalitet klavirskega tona ter znanstvenimi eksperimenti, pri katerih je bilo že ničkolikokrat potrjeno, da pianisti tradicionalno verjamejo v fizikalno neobstoječe zmožnosti svojega inštrumenta. Ta članek predstavlja odgovor na vprašanje, kaj je tonska barva na klavirju in kako jo izvajalec doseže. V razmislek je ponujen pedagoško-izvajalski vidik, ki znanje pridobljeno iz akustičnih eksperimentov uporablja za razvoj pianista v obdobju študija ter koncertnemu pianistu omogoča učinkovitejši pristop pri doseganju iluzije tonskih barv na klavirju.

**Ključne besede:** tonske barve, klavirski ton, tonska slika, izvajalska praksa klavirja, akustična analiza, klavirska mehanika, višje harmonske frekvence

### **Abstract**

#### **Piano timbre: acoustic predisposition or contextual illusion?**

In the context of pedagogy and performance there is often a discrepancy between artistic comprehension of the qualities of piano timbre and scientific experiments. Traditional pianistic beliefs regarding abilities of their instrument have been proven wrong countless times. This article tries to answer the question of the origin of piano timbre and how it is achievable by a performer. It proposes a way of dealing with piano timbre that uses results of scientific research as means of beneficial contribution to the development of students and enables a more efficient exploration of tone colour to the performers.

**Keywords:** tone colour, piano timbre, tone painting, piano performance, acoustic analysis, piano action, overtones

### **Utrinek iz ure klavirja**

Študent dolge dneve in tedne vadi eno in isto skladbo. Ne gre mu Debussy, zdi se mu nekako prazen, pust, ne najde načina, na katerega bi se preko te skladbe prepričljivo izrazil. Profesor na drugi strani poskuša študenta prepričati, da se je takšne skladbe treba lotiti na drugačen način in da interpretacija impresionističnih skladb od pianista zahteva tonske barve, rafiniran dotik na klaviaturi, senzibilno uho in poznavanje impresionističnih slik. Študent sicer prikimava, a ne razume točno, kaj imata Monetova *Impresija sončnega vzhoda* in *Vodne lilije* opraviti z igranjem klavirja.

»Poglej, opravlja imaš z večslojno teksturo ... poskusi uporabiti tri različne tonske barve za vsakega izmed slojev in tako boš ustvaril posebno atmosfero, zanimivo tonsko sliko ...« pravi profesor.

Študent se poskuša vživeti v abstraktne vsebinske ideje, a ne ve točno, kako lahko doseže efekt treh različnih barv hkrati. Poskuša upoštevati profesorjev napotek, da naj za vsak sloj uporabi drugačno barvno nianso, a zdi se mu, da mu uspeva le banalen efekt dinamične diferenciacije, kjer srednji sloj zaigra glasneje, spodnjega in zgornjega pa nekoliko tiše.

Profesor je začuda zadovoljen in prikimava, rekoč: »Tako, tako! Sedaj si na pravi poti. Ali slišiš, kako si ustvaril tri barve naenkrat? Skladba je takoj zazvenela čisto drugače. Poskusi še bolj senzibilno, vidiš, pri tem tonu uporabi tak zelo mehak gib zapestja ... tu pa napni prste, da bodo čvrsti in boš dobil bolj ostro barvo ... tole noto v basu pa vsekakor zaigraj z gibom navzgor, saj če boš igral navzdol, ne bo ton nikdar temen, tudi če boš igral zelo tiho ...«

Študent po uri klavirja tuhta: kaj je mislil profesor s tem, da ton nikdar ne bo temen, če ga bo igral z gibom navzdol? Tisti ton je bil tako ali tako B<sub>2</sub>, drugi najnižji ton na klaviaturi. Kako naj bi tak nizek ton sploh zvenel svetlo? Še bolj čudno pa je to, da ga je profesor pohvalil, ko je zmeden in brez prave ideje zaigral tri stvari z različnimi dinamikami. Celo poudaril je, kako so mu uspele tonske barve!

Ali je študent napravil nekaj, česar se sploh ni zavedal? Ali je profesor morda slišal nekaj, kar se dejansko ni zgodilo?

Takšen prizor iz študentskih časov se je na tak ali drugačen način verjetno primeril marsikomu. Vsak pianist se na svoji izobraževalni poti sreča z več učitelji, ki so vsak osebnost zase in na drugačen način sporočajo svoje misli. Sporočilo te fiktivne scene (katere podobnost z realnostjo je vse prej kot naključna) ni v tem, da je ta študent nenadjarjen ali morda celo nesposoben. Niti ni njegov profesor, v svojih prizadevanjih, da bi ga inspiriral z uporabo raznih aluzij in asociacij, pedagoško premalo podkovan ali izkušen. Gre preprosto za to, da je glasba abstraktna umetnost, ki jo je kot takšno nemogoče pojasniti z besedami. Ali pač?

## Fenomen pianistovega dotika

Pianistov *touché* (ali dotik) je z razvojem koncertantne literature in izvajalske prakse na klavirju ob pojavu klavirskega recitala pridobil skoraj mi(s)tično konotacijo. Pianistovo kvaliteto v ušesih publike določa prav njegov dotik, torej ton. Ta je lahko čist, jasen, svetel, žameten, plemenit, kot svetleči se biseri ali morda kot otožen človeški glas. Kadar pianist ušesu poslušalca ne ponudi dovolj, v preddverju dvorane kritični jeziki kujejo opise, kot so grob, izumetničen, steklen, kovinski, plehek ali površen ton.

J. Backhus v knjigi *Akustične osnove glasbe* (1969) razpravlja o zakoreninjenem prepričanju, da lahko pianist z različnim dotikom klavirskih tipk vpliva na kvaliteto tona. Govora ni o tistih značilnostih, ki so vsem na prvi pogled jasne, to so trajanje, jakost in višina tona, pač pa o transcendentnih dimenzijah zvoka, ki jih zmore doseči samo najbolj prefinjen in z nebeško (ali pač demonsko) inspiracijo prežet pianist. O fenomenu



pianistovega dotika so bile v preteklosti napisane cele knjige, v katerih je kategorično razglašeno, da: »... če je klavirska tipka sprožena z nenadnim udarcem prsta, ton zazveni ostro in rezko; na drugi strani, če je tipka pritisnjena postopoma z rahlim pritiskom, ton postane blag in nežen.« (Backhus, 1969, 246)

### Kaj vse lahko sporoča notni zapis?

Pojdimo za trenutek nazaj k Debussyju. V svojem notnem zapisu skladatelj podrobno označuje različne tonske načine in od pianista zahteva, da svoje igranje obarva s pestro paletto nians. Na sliki 1 vidimo začetek skladbe *Zvonovi pridušeni z listjem* iz 2. zvezka ciklusa *Images* (Podobe).

Slika 1: C. Debussy - *Zvonovi pridušeni z listjem*.

Vir: C. Debussy, *Images*, 2ème série, Durand & Fils, 1908, 1.

[http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/9/96/IMSLP00508-Debussy\\_-\\_Images\\_Book\\_2.pdf](http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/9/96/IMSLP00508-Debussy_-_Images_Book_2.pdf) (obiskano: april 2016)

Če od blizu opazujemo prvi takt te skladbe, ugotovimo, da imamo opravka s tremi sloji (slika 2). Prvi sloj je celinka  $g_1$ , ki ima artikulacijsko oznako *močan akcent*. Drugi sloj je niz osmink, ki se spustijo in ponovno dvignejo, v *portato* artikulaciji. Tretji sloj je ton ces, osminka, pisana v *tenuto* artikulaciji. Vsi trije sloji so torej enotni v *pianissimo* dinamiki, ki je še dodatno opisno poudarjena s francosko oznako *douxement sonore* (tiho zvenceče).

Slika 2: Prepis prvega takta Debussyjeve skladbe v tri sisteme.



Vir: avtor

Razen različnih tonskih višin in trajanj se torej ti toni ne razlikujejo v dinamiki, saj so vsi zelo tiho zvoneči, pač pa Debussy z uporabo treh različnih artikulacijskih znakov *močan akcent*, *portato* in *tenuto* očitno namiguje na določene abstraktne dimenzije tona, specifične subtilne nianse, tonske barve. Za osnovni premislek o dilemi, ki se bo pravkar porodila, je dovolj samo prva celinka. Ali lahko dovolj izurjen in s senzibilnim dotikom razpolagajoči pianist ton  $g_1$  v trajanju celinke zaigra v dinamiki *pianissimo* na več različnih načinov, tako da bo eden izmed načinov ustrezal skladateljevi ideji? Nekoliko špekulativno, pa zato nič manj zgovorno, lahko sklepamo, da Debussy z znakom za *močan akcent* želi doseči, da je celinka  $g_1$  zaigrana izpostavljeno, prodorneje, morda svetleje, mogoče celo bolj ostro. Splošno uveljavljeno prepričanje današnjih (in brez dvoma tudi preteklih) pianistov prikimava takšni drzni dilemi - če je pianist dovolj nadarjen, senzibilen, izurjen ali ima »svoj dan«, lahko s specifičnim gibom roke, postavitvijo prsta, z obratom zapestja, močjo misli ali pač našemu čutnemu mehanizmu nezaznavno, nadčutno operacijo to tudi doseže.

Cilj tega prispevka je, da preko nedvoumnih rezultatov, ki jih nudijo v preteklosti izvedeni akustični eksperimenti in analize, poda izhodišče za razmislek o tem, kaj se dejansko dogaja, ko pianist igra klavir. Zakaj je Horowitz poznan po svojem tonskem barvanju in zakaj nadobudni študent še vedno išče način, da bi vsaj potipal ezoterično področje tonskih barv.

### Akustične karakteristike klavirskega tona

Ko govorimo o tonskih barvah, moramo ta pojem najprej definirati. Barva kot fizikalni pojem opisuje našo subjektivno izkušnjo zaznavanja določenega dela spektra elektromagnetnega valovanja, ki ga imenujemo svetloba. Človeško oko je kot vidno svetlobo sposobno zaznati valovanje z valovnimi dolžinami od približno 400 nm pa do približno 700 nm, ta interval pa je le nezaten delček v celotnem spektru elektromagnetnega valovanja. Valovanje z zelo nizko valovno dolžino denimo imenujemo radijski valovi, izmed tistih z višjo valovno dolžino pa lahko omenimo še rentgenske žarke in gama žarke.

Tudi zvok v akustiki pojmuje kot valovanje, a je samo zvočno valovanje dejansko popolnoma drug fizikalni pojav kot svetloba, zato je naša žargonska raba izraza »tonska barva« že v osnovi fizikalno neobstoječa količina.

Postavimo se v vlogo opazovalca, ki brez kakršnikoli glasbenih asociacij opazuje ton. Ta je lahko, enostavno rečeno, višji ali nižji, glasnejši ali tišji, daljši ali krajši.

Občutek višine tona določa frekvenca zvočnega nihanja, občutek glasnosti pa amplituda (Ravnikar, 2001).

Višino tona v praktičnem smislu torej določa izbira tipke na klaviaturi, glasnost določa hitrost udarca prsta ob tipko, ki rezultira v udarec klavirca ob struno, trajanje pa določa čas držanja pritisnjene tipke (ali tudi pritisnjene desnega pedala). Zaenkrat še ni ne duha ne sluha o tonskih barvah.

Francoski skladatelj, organist in ornitolog Olivier Messiaen v svoji etudi *Mode de valeur et d'intensités* iz cikla *Quatre études de rythme* pred samo skladbo analitično predstavi matriko kompozicijske tehnike (slika 3).

Slika 3: O. Messiaen – matrika kompozicijske tehnike.

2

Ce morceau utilise un mode de hauteurs (36 sons), de valeurs (24 durées), d'attaques (12 attaques), et d'intensités (7 nuances). Il est entièrement écrit dans le mode.

Attaques:  $\gt \underset{1}{\cdot} \underset{2}{\cdot} \underset{3}{\cdot} \underset{4}{\cdot} \overset{\curvearrowright}{\cdot} \overset{\curvearrowleft}{\cdot} \overset{\curvearrowright}{\cdot} \overset{\curvearrowleft}{\cdot} \overset{\curvearrowright}{\cdot} \overset{\curvearrowleft}{\cdot} \overset{\curvearrowright}{\cdot} \overset{\curvearrowleft}{\cdot}$

(avec l'attaque normale, sans signe, cela fait 12.)

Intensités:  $ppp \ pp \ p \ mf \ f \ ff \ fff$

$\underset{1}{\cdot} \underset{2}{\cdot} \underset{3}{\cdot} \underset{4}{\cdot} \underset{5}{\cdot} \underset{6}{\cdot} \underset{7}{\cdot}$

Sons: Le mode se partage en 3 Divisions ou ensembles mélodiques de 12 sons, s'étendant chacun sur plusieurs octaves, et croisés entre eux. Tous les sons de même nom sont différents comme hauteur, comme valeur, et comme intensité.

Valeurs:

Division I: durées chromatiques de 1 p à 12 p (p | p | p | p | p | p | p | p | p | p | p | p etc.)

Division II: durées chromatiques de 1 p à 12 p (p | p | p | p | p | p | p | p | p | p | p | p etc.)

Division III: durées chromatiques de 1 p à 12 p (p | p | p | p | p | p | p | p | p | p | p | p etc.)

Au total 24 durées:  $\underset{1}{p} | \underset{2}{p} | \underset{3}{p} | \underset{4}{p} | \underset{5}{p} | \underset{6}{p} | \underset{7}{p} | \underset{8}{p} | \underset{9}{p} | \underset{10}{p} | \underset{11}{p} | \underset{12}{p} | \underset{13}{p} | \underset{14}{p} | \underset{15}{p} | \underset{16}{p} | \underset{17}{p} | \underset{18}{p} | \underset{19}{p} | \underset{20}{p} | \underset{21}{p} | \underset{22}{p} | \underset{23}{p} | \underset{24}{p}$

Voici le mode:

I  $\overset{8}{\text{B}} \text{ppp ppp ff f mf ff f mf ff ppp ff p}$   
(la Division I est utilisée dans la portée supérieure du Piano)

II  $\overset{4}{\text{B}} \text{ff mf mf p pp p p p f f f f}$   
(la Division II est utilisée dans la portée médiane du Piano)

III  $\overset{2}{\text{B}} \text{ff ff mf pp p f ff mf ff ff ff fff}$   
(la Division III est utilisée dans la portée inférieure du Piano)

D 4 P 14 194

Vir: O. Messiaen, *Mode de valeur et d'intensités*, Rolland Pere & Fils, 1964, 2.

<http://rein.ddns.net/scores/M/Messiaen,%20Olivier/Messiaen%20-%20Quatre%20Etudes%20de%20Rythme%20No.%202%20Mode%20de%20valeurs%20et%20d'intensite%CC%81s.pdf>  
(obiskano: april 2016)

Skladba predstavlja nadgradnjo dodekafonske tehnike, pri kateri so tonske višine (12 tonov kromatične lestvice) postavljene v tonske serije, saj v vnaprej določena zaporedja

postavlja vse štiri parametre tona, kot jih definira sam. Te so: višina tona (3 serije s po 12 toni, skupaj 36 različnih tonov na klaviaturi), trajanje (3 serije s po 12 trajanji, skupaj 24 različnih trajanj), glasnost (7 različnih stopenj glasnosti) in tip udarca<sup>1</sup> (12 različnih tipov udarca označenih z artikulacijskimi znamenji).

Skladba je nastala leta 1949 kot skladateljjev eksperiment, ki pa je nehote doprinesel k začetku nove smeri v glasbi, ki se imenuje *totalni serializem* (organizacija vseh glasbenih parametrov v serije). Za opazovanje klaviškega tona je predvsem pomemben Messiaenov četrti element, torej tip udarca, ponazorjen z artikulacijskimi znamenji. Glede na to, da ima vsaka nota v skladbi svojo višino, trajanje, glasnost in tip udarca, torej sklepamo, da skladatelj smatra popolno neodvisnost štirih elementov pri izvedbi.

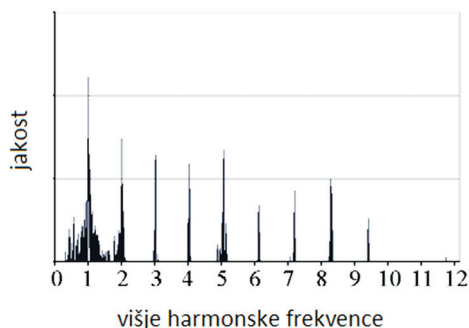
Vzporednica z zgoraj navedenim primerom iz Debussyjeve skladbe se ponuja sama od sebe. Mistični četrti element je v notnem zapisu ponazorjen z artikulacijskim znamenjem, pri izvedbi pa obstaja neodvisno od trajanja, višine tona in glasnosti. A še vedno ne vemo, kaj je ta skrivnostna stvar, četrti element, in ali je res neodvisen od ostalih treh.

### Višje harmonske frekvence

Čist ton ali sinusni ton v naravi ne obstaja in ga lahko dosežemo le z glasbenimi vilicami ali napravo, imenovano frekvenčni generator. Ton kot naravni pojav, ki ga dosežemo z glasbili, je v akustiki definiran kot zven. Zven ali glasbeni ton je nihanje, sestavljeno iz osnovne frekvence in njenih višjih harmonskih frekvenc. Te določajo barvo tona in se razlikujejo med različnimi glasbili (Gosak, 2005)

Višje harmonske frekvence ali žargonsko alikvotni toni so celoštevilski večkratniki osnovne frekvence, npr. peta harmonska frekvenca ima svojo vrednost, ki je petkratnik vrednosti osnovne frekvence. Poenostavljeno povedano je vsak ton, ki ga zaigramo na klavirju, sozvenenje večih tonov, pri čemer je osnovni ton najglasnejši, toni z višjimi frekvencami pa pretežno postajajo čedalje tišji, kot lahko vidimo na grafikonu 1 (Ravnikar, 2001).

**Grafikon 1: Jakosti prvih 12 višjih harmonskih frekvenc.**



Vir: M. Gosak, 2005, 10.

<sup>1</sup> Tip udarca ali francosko *attaques*; v našem okolju žargonsko pogosto uporabljamo tudi izraz *ataka*.



Joszej Gat v svoji knjigi *The Technique of piano playing* iz leta 1974 povzame rezultate nekaterih raziskav<sup>3</sup> na temo delovanja klavirske mehanike in vpliva pianista na barvo tona:

- 1) Edina variabilna komponenta gibanja klavirca je njegova hitrost.
- 2) Jakost tona narašča v direktni odvisnosti od hitrosti udarca.
- 3) Hitrost klavirca v trenutku udarca ob struno je odvisna zgolj od hitrosti udarca prsta ob tipko.
- 4) Število višjih harmonskih frekvenc narašča proporcionalno s hitrostjo udarca (Gat, 1974 v Bascom, 2012).

To pomeni, da pianist nikakor ne more vplivati na vsebnost višjih harmonskih frekvenc, torej ne more spreminjati barve neodvisno od drugih parametrov tona. Vsak ton ima stalne višje harmonske frekvence, ob glasnejšem tonu pa se jih sliši več. V svetu strokovne literature na temo akustičnega opazovanja mehanike klavirja so ta dejstva znana že iz prve polovice 20. stoletja. Backus vsakršno tovrstno sprenevedanje s strani nejevernih pianistov označi kot »... mило rečeno nesmisel« (Backus, 1969, str. 248). Hitrejši kot je udarec klavirca ob tipko, glasnejši bo ton in več bo imel višjih harmonskih frekvenc. Zato ni pomembno, ali smo ton zaigrali pri tipki ali z višine ali s katerimkoli drugim gibom, saj karakteristike tona pogojuje le izhodna hitrost tipke, ki vzbudi klavirca.

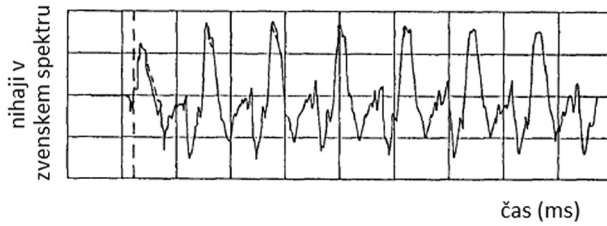
### Stockholmski eksperiment

Raziskava *Measuring the Motion of the Piano Hammer During String Contact* (Askenfelt, 1991) predstavlja zelo kompleksen eksperiment, kjer je bilo z optičnimi meritvami proučevano gibanje klavirca pred in med udarcem na struno ter vpliv pianistovega dotika na gibanje klavirca. Uporabljene so bile tri različne artikulacije *legato* (prst pred udarcem počiva na tipki), *staccato* (prst udari iz višine) in nekakšen *tenuto* (čvrst prst pritisne s težo roke v tipko)<sup>4</sup>. Tone na klavirju sta igrala profesionalni pianist in naključna oseba brez pianističnega znanja. Rezultati so pokazali naslednje:

- 1) pri enaki hitrosti udarca je razlika v vibraciji klavirca glede na tip dotika; *staccato* dotik povzroča več tresenja, *legato* pa praktično nič;
- 2) zaradi tresenja klavirca v času stika s struno, ki v povprečju traja med 2 in 3 milisekunde, prihaja do razlik v spektru višjih harmonskih frekvenc, vendar razliko povzroči le *legato* dotik, rezultata ostalih dveh artikulacij pa se ne razlikujeta (Askenfelt, 1991).

<sup>3</sup> Povzete so le ugotovitve, ki so bistvene za obravnavano tematiko.

<sup>4</sup> Za potrebe eksperimenta so bile vse tri artikulacije pretiravane; pri *tenutu* je imel denimo pianist prst iztegnjen in napet, roko pa pravokotno na klaviaturo obrnjeno navpično navzgor.

**Slika 6: Zvenski spektri treh različnih artikulacij v trajanju 40 milisekund.**

Vir: A. Askenfelt, 1991, 30.

Na sliki 6 lahko vidimo zvenske spektre treh tonov (v prvih 40 ms po udarcu klavičca ob struno), ki so zaigrani z identično jakostjo in s tremi različnimi udarci. Spektre *staccato* in *tenuto* udarca se povsem prekrivata, med tem ko *legato* udarec predstavlja minimalno razliko, ponazorjeno s črtkano črto na prvem nihaju (navpična črtkana črta ponazarja začetek zvenenja). Izraženo v jakosti zvoka je *legato* udarec pri zelo visokih frekvencah 6000–8000 Hz povzročil razlike 2–4 dB jakosti nekaterih višjih harmonskih frekvenc. Za orientacijo povejmo, da ima  $c_5$ , najvišji ton na klaviaturi, pri temperirani uglastitvi ( $a_1 = 440$  Hz) frekvenco 4186 Hz. Pri eksperimentu je bil uporabljen ton *gis* (v mali oktavi) – gre torej za razlike pri zelo visokih alikvotnih tonih, ki so kvinto do oktavo višji od najvišjega tona na klaviaturi.

Komentar k ugotovitvam raziskave povzema sam avtor: »Zdi se smiselno domnevati, da so te razlike neslišne« (Askenfelt, 1991, str. 32).

Ta eksperiment je znova in še bolj podrobno kot mnoge raziskave v preteklosti dokazal, da pianistov dotik nima vpliva na barvo tona v človekovem slušnem območju. Razlika dveh decibelov na prvem nihaju prvih 40 milisekund frekvence 8000 Hz (in še to s pretiranimi artikulacijami, ki jih pianist v resnici nikoli ne bi uporabil) pač ni tisto, zaradi česar pianisti verjamejo v svoj magični *touch*.

Najbolj zanimiva (za nič hudega slutečega pianista, ki že 25 let dela na svojem tonu, docela šokantna) ugotovitev pa je, da sta profesionalni pianist in naključni osebek pri igranju opazovanih tonov dosegla enake rezultate (Askenfelt, 1991, str. 28).

### Vprašanje smiselnosti artikulacije

Pomudimo se spet malo pri Debussyju in Messianu, ki z artikulacijskimi znamenji ponazarjata različne tonske barve. Ugotovimo, da je takšen zapis (vzet izven konteksta) nesmiseln. Artikulacija na klavirju ni nič drugega kot ton določene jakosti in določenega trajanja. *Staccato* ton v primerjavi z *legato* tonom zaigranim z isto jakostjo nima nobene druge kvalitete kot samo krajše trajanje. Akcentuiran ton v primerjavi z neakcentuiranim pri enakem trajanju nima nobene druge kvalitete, kot da je glasnejši.

Če k temu dodamo še uporabo pedala, ki podaljšuje trajanje notnih vrednosti, ugotovimo, da se *staccato* ton in *legato* ton, oba zaigrana v pedalu z isto jakostjo, ne razlikujeta. Na sliki 7 vidimo primer dvoumnega notnega zapisa. *Staccato* osminka, zaigrana v pedalu z

enako jakostjo, bo zvenela identično kot polovinka, saj bo pedal njeno trajanje podaljšal. Artikulacija *staccata* je v tem primeru povsem brez pomena (Backus, 1969).

Slika 7: Dva notna zapisa z istim zvočnim rezultatom.



Vir: avtor

## Dunajski eksperiment

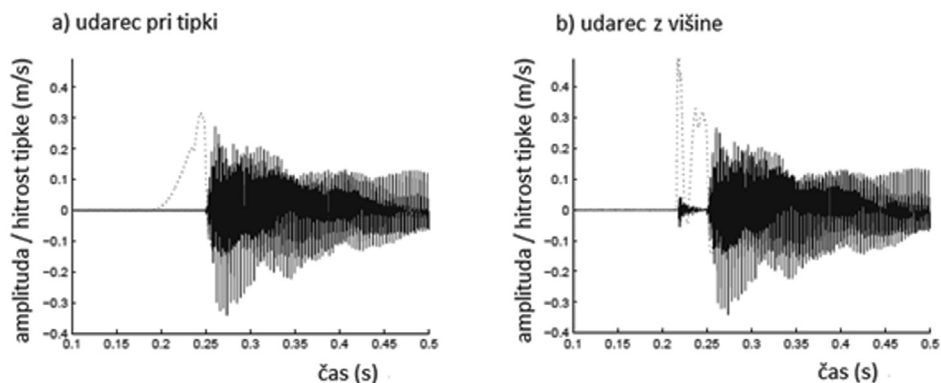
Pianisti z raziskavami na temo klavirskega tona<sup>5</sup> niso zadovoljni. Prepričani so, da se v klavirskem tonu kljub vsemu skriva še nekaj mističnega, nekaj, česar znanstveni eksperiment ne more pojasniti. Zato sledi v nadaljevanju še en precej drugačen eksperiment, ki temelji na človekovi subjektivni zaznavi in omogoča tudi manj znanstveno nastrojenemu pianistu, da se z ugotovitvami lažje spoprime.

Za začetek moramo uvesti nov fizikalni pojem, ki se pojavlja pri igranju klavirja, in sicer šum. Šum je v akustiki definiran kot zvok, v katerem so zastopane različne frekvence, izmed katerih nobena ne izstopa (Ravnikar, 2001).

Ko zaigramo ton na klavirju, se pojavijo trije tipi šuma: šum ob udarcu kladivca ob struno, šum ob udarcu prsta ob tipko, šum ob udarcu tipke v dno klaviature (Bascom, 2012).

Na grafikonu 2 vidimo dva tona, ki sta zaigrana z enako hitrostjo udarca, vendar je prvi zaigran pri tipki (a), drugi pa z višine (b). Očitna razlika je šum (kombinacija vseh treh omenjenih šumov), ki je prisoten pri udarcu iz višine in ga slišimo, še preden se dejansko oglasi ton. (Goebel idr. 2004).

Grafikon 2: Šum dosežen z udarcem z višine.



Vir: Goebel idr., 2004, 333.

<sup>5</sup> Goebel idr., (2004) navaja šest zajetnih tekstov na to temo že do leta 1937.



Sedaj razumemo fenomen šuma in lahko gremo k eksperimentu.

»Ta raziskava obravnava staro vprašanje, ali lahko barvo posameznih tonov slišno spreminjamo neodvisno od hitrosti klavirca – zgolj z različnim dotikom.« (Goebel idr. 2004, str. 332). Metoda raziskave združuje kontrolirane pogoje in znanstveno analizo s subjektivno zaznavo izbranih oseb. Teh je bilo 22, v povprečju starih 31,2 leti. Vsi so bili izšolani glasbeniki, od tega 13 pianistov, poleg tega pa še violinisti, čelisti, kitaristi in klarinetisti. Občinstvo izšolanih glasbenikov različnih inštrumentov, torej. Dva pianista sta zaigrala vsak po 25 tonov z višine in 25 pri tipki. Skupaj so poslušalci torej poslušali 200 tonov različnih jakosti in dveh tipov artikulacij. Poslušanje je potekalo v dveh krogih: v prvem so poslušali posnetke tonov, kakršni so bili v celoti. V drugem krogu so tonom odrezali začetni šum (viden na grafikonu 2b). Rezultati so prikazani v preglednici 1.

**Preglednica 1: Uspešnost prepoznavanja artikulacij.**

uspešnost	1. krog (z začetnim šumom)	2. krog (brez začetnega šuma)
več kot 80 %	4	0
med 70 % in 80 %	5	0
med 60 % in 70 %	2	0
manj kot 60 %	11	22

Iz preglednice 1 je razvidno, da je 11 izmed 22 udeležencev v prvem krogu prepoznavalo z uspešnostjo nad 60 %. Ostalih 11 je bilo manj kot 60 % uspešnih, kar v statistični analizi velja za območje ugibanja. Zanimivo je, da pianisti niso bili bolj uspešni pri ugotavljanju različnih artikulacij od drugih inštrumentalistov, pravilni in nepravilni odgovori so bili enakomerno porazdeljeni med vse udeležence. (Goebel idr. 2004).

V drugem krogu, ko so poslušali tone brez začetnega šuma, ni nihče ugotavljal z uspešnostjo, višjo od območja ugibanja. V razgovoru po eksperimentu so udeleženci povedali, da niso slišali nikakršne razlike in da so zato le ugibali. Zanimivo je, da se je pojavila jasna tendenca, da so glasnejšim tonom večkrat pripisovali *staccato* artikulacijo, tišjim pa *legato*, kar pa seveda ni pripomoglo k uspešnejšemu prepoznavanju artikulacij (Goebel idr. 2004).

Eksperiment je še enkrat več potrdil, da različen dotik ne more spreminjati barve tona, spreminja lahko samo začetni šum. Zato lahko vse do tega trenutka navedeno povzamemo in strnemo v tri ugotovitve:

- 1) Ton ima stalne alikvotne tone; njihova slišana količina je direktno odvisna od jakosti tona.
- 2) Artikulacija je zgolj kombinacija jakosti in trajanja.
- 3) Pianist lahko tonu spreminja le jakost, trajanje in šum.

»Ljudje pogosto rečejo ob koncertu pianista: 'Oh, kakšen prekrasen ton, kako čudovito zveni klavir!' Ampak kar v resnici naredi iluzijo lepega tona, je veliko širša stvar. Ekspresivnost izvedbe ali z drugimi besedami porazporeditev zvoka v procesu izvedbe je tisto, kar daje vtis lepega tona.« (Neuhaus, 1993, str. 68)

Z eksperimentalnim opazovanjem enega tona, kot smo lahko ugotovili, ne bomo pojasnili, zakaj en pianist igra z okroglim in žametnim tonom, drug pa s suhim in kovinskim. Kot razmišlja Neuhaus, je potrebno stvar postaviti v širši kontekst in odgovor iskati drugje.

### Barve kot kontekstualna iluzija

Barve enega tona na klavirju ne moremo spreminjati. Z vsemi sredstvi, ki jih imamo na voljo, pa lahko igramo barvito. Barve so abstraktna dimenzija, ki jo dosežemo s specifičnimi izvajalskimi kvaliteta, ki pa ne morejo obstajati brez okoliščin kompozicije.

Poglejmo konkreten primer. Na sliki 8a še enkrat vidimo prvi takt Debussyjevih *Zvonov pridušenih z listjem*, prepisan v tri sisteme zaradi preglednosti posameznih slojev. Ugotovili smo, da v dinamiki *pianissimo* tonom ne moremo spreminjati barve. Zato jim moramo spremeniti dinamiko. *Akcent* prevedemo v *mezzoforte*, *tenuto* črtico v *piano*, *portato* pa v skrajno tih *pianississimo*. Če vsak sloj zaigramo z drugačno dinamično nianso, ustvarimo v ušesih poslušalca kontekstualno iluzijo barv (slika 8b).

Slika 8: Prevod artikulacije v dinamično diferenciacijo.

Vir: avtor

Skladateljevo navodilo *doucement sonore* (tiho zvoneče) moramo razumeti kot opis tonske slike v danem trenutku, ki jo ustvarimo s celoto in v kontekstu. Kljub izvedbi, kot je prikazana na sliki 8b, ta takt za poslušalca še vedno zveni zelo tiho, saj prevladujejo zelo tihi toni. Pri ustvarjanju tonske slike pa pomagata še dve okoliščini kompoziciji: desni pedal in tonski način, v katerem je začetek skladbe napisan, to je celotonska lestvica. Ti dve konkretni okoliščini ustvarjata občutek brezčasnosti in oddaljenosti.

V skladbah, s katerimi se pianist srečuje, obstaja neskončno število različnih okoliščin, ki jih mora pri izvedbi prepoznati in jih izbrati sebi v prid, če želi igrati barvito. Iz vsega tega sledi, da je prefinjen pianist, ki igra barvito, sposoben brati notni tekst med vrsticami. V kontekstu dinamičnega niansiranja, agogike, uporabe desnega in levega pedala, objektivnih okoliščin kompozicije, vsebinske konotacij itd. pianist ustvarja iluzijo barv.

## Ton kot izoliran zvočni pojav in ton v kontekstu

»Lahko se zgodi, da je ton, ki je vzet izven konteksta in je – recimo temu – prikrajšan za ves pomen, za nekoga lahko celo grd in neprijazen« (Neuhaus, 1993, str. 60).

Stockholmski eksperiment je pokazal, da sta visoko izučeni pianist ter naključni osebek dosegla ista zvenska spektra pri igranju istega tona. Predstavljajmo si sedaj, da nekdo nasilno udari ob tipko  $fis_4$  (kot pravi Neuhaus izven konteksta) in doseže le to, da poslušalca zaboli uho od neprijazno vreščечеlega visokega tona. Na drugi strani lahko pianist, ki kontekstualno izrabi pravi trenutek, zaigra isti ton  $fis_4$  na identičen način, ta ton pa kar naenkrat predstavlja ekstatičen dvig svetlobe na koncu Debussyjevih *Anakaprijskih gričev*<sup>6</sup>, ob katerem poslušalec glasno zavzdihne od vznichenosti, po koncertu pa ne skopari s komentarji, kot so svetel, briljanten, kristalno čist, prekrasen, prejasen in z biseri posut ton.

## Montrealški eksperiment

Ne pogovarjamo se torej več o posameznih izoliranih tonih, pač pa o kombinacijah tonov v kontekstu kompozicije. Na to temo je bil narejen izjemno zanimiv eksperiment, ki poskuša ugotoviti, katera kontekstualna sredstva pianist uporablja za doseganje določene iluzije tonske barve (Bernays idr., 2013).

Opravljen so bile raziskave na temo verbalizacije abstraktnih občutij in predstav o tonskih barvah na klavirju. Pianisti so naštevili različna poimenovanja za tonske barve in navedenih je bilo preko 100 različnih (Bellemare idr., 2016).

Za eksperiment, ki ga predstavljata Bernays in Traube (2013), je bilo izbranih pet najreprezentativnejših deskriptorjev: suh, svetel, okrogel, žameten in temen.

Izbrane so bile štiri zelo kratke skladbe, ki so jih avtorji napisali posebej za ta eksperiment s ciljem, da bi s samo teksturo omogočale relevantno predstavitev navedenih deskriptorjev. Izbrani so bili tudi štirje pianisti, ki so imeli možnost vnaprej preizkusiti klavir in akustiko ter se tako optimalno pripraviti na svojevrstno nalogo, ki jim jo je zadal eksperiment.

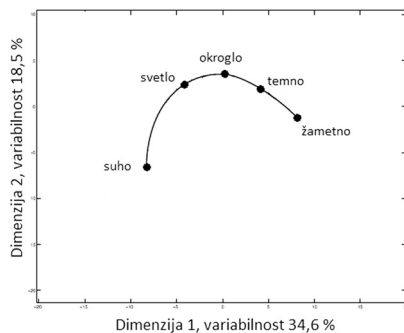
Vsak izmed njih je zaigral vsako od štirih skladb na pet različnih načinov, suho, svetlo, okroglo, žametno in temno. Vsako izmed teh izvedb je zaradi večje reprezentativnosti vzorcev ponovil trikrat. Tako je nastalo skupaj 240 posnetkov, pripravljenih za analizo.

Merili so dinamični nivo, hitrost udarca, globino pritiska tipke, sinhronost igranja večih tipk, zadrževanje tipk, trajanje spuščanja tipk, časovni interval med akordi, podrobno uporabo pedala itd. Za vsako odigrano noto je bilo na koncu na voljo 46 podatkov, za akorde pa zaradi opazovanja korelacij večih tonov hkrati po 168. Nato je bilo izračunano povprečje za posamezen element in odstotek variabilnosti. Vsega skupaj je bilo na koncu za vsako izmed 240 posnetih izvedb izračunanih 966 parametrov. Pri 192 od teh je bila variabilnost večja od 5 % in so zatorej zanimivi za opazovanje.

6 Za izvedbo zadnjih petih tonov skladbe skladatelj predpisuje dinamiko *fortississimo*, poleg tega pa še tenuto, akcent ter oznako za barvno nianso *lumineux* (svetlo).

Grafikon 3 prikazuje rezultate tistih elementov, ki so se pri izvedbah najbolj razlikovali<sup>7</sup>. Izračunano je povprečje vseh izvedb z določenim tipom tonske barve, tako da dobimo 5 točk, razporejenih po krivulji. Dimenzija 1 na grafikonu zajema elemente, kot sta dinamika in uporaba levega pedala, dimenzija 2 pa predvsem uporabo desnega pedala. Iz prikazanega je razvidno, da sta si *suho* in *žametno* najbolj oddaljena, medtem ko so *svetlo*, *okroglo* in *temno* relativno blizu drug drugega.

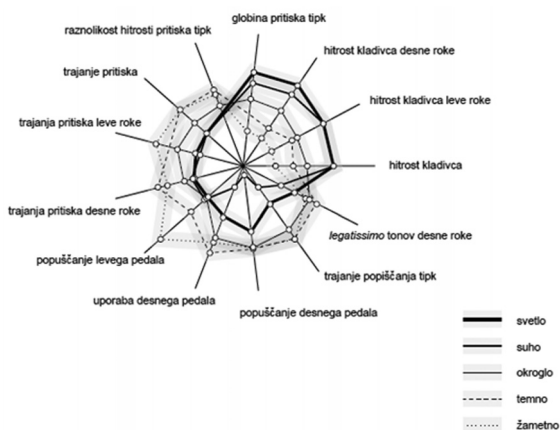
**Grafikon 3: Dvodimenzionalni prikaz povprečnih vrednosti izvedb petih barvnih nians.**



Vir: M. Bernays idr., 2013, 4.

Grafikon 4 prinaša fascinantno multidimenzionalno predstavitev rezultatov. Za razumevanje grafikona pogledjmo primer za desni pedal: *suho* se nahaja najbolj proti središču grafikona in zato pomeni najmanj uporabe pedala, sledi *svetlo*, *okroglo* in *žametno* sta si zelo blizu, *temno* pa je pomaknjeno najbolj izven središča in torej ponazarja največ uporabe desnega pedala.

**Grafikon 4: Multidimenzionalni prikaz rezultatov montrealkega eksperimenta.**



Vir: M. Bernays idr., 2013, 5.

<sup>7</sup> Grafikon je za potrebe tega članka v odnosu na izvirnik poenostavljen.

Poglejmo sedaj še tretjo, za pianiste najbolj praktično uporabno ponazoritev rezultatov (preglednica 2). Izvedbam določenih verbalnih deskriptorjev je na osnovi rezultatov mogoče pripisati nekatere jasne skupne značilnosti, ki za pianiste klasificirajo obravnavanih petih tonskih barv.

**Preglednica 2: Praktični prikaz rezultatov montrealskega eksperimenta.**

suh ton	visoka intenzivnost (poudarjeno v levi roki), zelo kratek in konstantno hiter udarec s prsti, prevladuje zelo <i>staccato</i> artikulacija, tipke niso pritisnjene povsem do dna, zelo malo uporabe desnega in levega pedala
svetel ton	visoka intenzivnost (poudarjeno v desni roki), zelo kratek udarec s prsti, tipke so globoko pritisnjene, prevladuje <i>non-legato</i> artikulacija, levi pedal ni uporabljen, desni pedal je uporabljen redko
okrogel ton	srednja in konstantna intenzivnost, tipke niso vedno pritisnjene povsem do dna, levi pedal je redko uporabljen, desni pedal je konstantno v uporabi, prevladuje <i>legato</i> artikulacija
temen ton	močan kontrast v intenzivnosti med rokama (leva roka igra precej intenzivneje od desne), tipke so rahlo pritisnjene, precej levega pedala, konstantna raba desnega pedala, prevladuje <i>legatissimo</i> artikulacija (posebno v desni roki)
žametn ton	zelo nizka intenzivnost, dolg pritisk tipk (posebno v desni roki), zelo površinski pritisk tipk, prevladuje <i>legatissimo</i> artikulacija (posebno v levi roki), precej uporabe desnega in levega pedala

Vir: avtor

## Od mita k viziji

Rezultati montrealskega eksperimenta vsekakor niso presenetljivi: igranje z manj desnega pedala rezultira v iluzijo *suhega*, igranje z več levega pedala pa v *žametno*; višja intenzivnost desne roke ponazarja *svetlo*, višja intenzivnost leve pa *temno* – skrajno samoumevne ugotovitve za vsakega izšolanega pianista. Kot v kontekstu razprave o fizikalnih definicijah tonskih kvalitete pianista pravi Neuhaus: »Visoko nadarjen pianist redko razmišlja o takšnih stvareh, ampak samo opravi svoj posel« (Neuhaus, 1993, str. 59).

Vendar je talent neoprijemljiva tvorba, ki se s časom razvija. Če bi profesor iz odlomka na začetku članka študentu namignil, da je z dinamično diferenciacijo dosegel iluzijo tonskih barv, bi študent ta spontani vzgib talenta tudi naprej razvijal in ne bi zmeden obtičal v polju psevdoakustičnih pianističnih nesmislov. Z vadenjem tonske kontrole pri obvladovanju igranja treh dinamičnih nivojev hkrati bi dosegel pomemben napredek, z iskanjem tonske barve enega tona z gibom roke pa bi le še naprej izgubljal čas.

Avtorja montrealskega eksperimenta zaključita diskusijo rezultatov z naslednjo vizijo: »Takšno kvantificirano razumevanje proizvodnje barvnih nians na klavirju naj bi služilo kot dopolnilo izkustvenemu polju znanja, ki so ga razvili pianisti, tako individualno kot tudi pri prenašanju informacij v pedagoškem kontekstu. Ta študija želi premostiti razlike med pianističnim in znanstvenim pogledom na ekspresivno igranje klavirja in proizvodnjo barvnih nians.« (Bernays idr. 2013, str. 245, 246)

Enak je tudi smoter tega članka: napisan je v želji, da bi znal pianist sebi v prid uporabiti kanček znanstvenega za poudarek umetniških dimenzij glasbe ter da bi imel pedagog v pedagoškem procesu en vzvod več za stimulacijo razvijajočega se talenta. Ovržen je mit čudežnega dotika pianista, v razmislek pa je ponujen drugačen pristop pri razumevanju pojava tonskih barv na klavirju.

## Literatura

Askenfelt, Anders (1991). *Measuring the Motion of the Piano Hammer During String Contact*. Stockholm: KTH Royal Institute of Technology Computer Science and Communication Journal, STL-QPSR, vol. 32, str. 19 – 34

Backus, John (1969). *The Acoustical Foundations of Music*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Bascom, Brandon R. (2012). *The Legacy of József Gát on Piano Performance and Pedagogy*, doktorska disertacija. University of Iowa: Brandon R. Bascom copyright.

Bellemare, Madeleine; Traube, Caroline (2016). *Verbal Description of Piano Timbre According to Advanced Performers*, april 2016. Dostop:

[http://www.escom.org/proceedings/ESCOM2005\\_Proceedings\\_Performance\\_Matters/html/pdf/MadeleineBellemare.pdf](http://www.escom.org/proceedings/ESCOM2005_Proceedings_Performance_Matters/html/pdf/MadeleineBellemare.pdf) (obiskano: april 2016)

Bernays, Michel; Traube, Caroline (2013): *Expressive Production of Piano Timbre: Touch and Playing Techniques for Timbre Control in Piano Performance*. Stockholm: Proceedings of the Sound and Music Computing Conference.

Dešman, Gregor (2012): *Vpliv pianista na barvo tona*, diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.

Goebel, Werner; Bresin, Roberto; Galembo, Alexander (2004). *Once Again: The Perception of Piano Touch and Tone. Can Touch Audibly Change Piano Sound Independently of Intensity?* Nara: Proceedings of the International Symposium on Musical Acoustics.

Gosak, Marko (2005). *Spektralna analiza glasbil*, seminarska naloga. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko Maribor. Dostop: <http://fizika.fnm.uni-mb.si/files/seminarji/04/sag.pdf> (obiskano: april 2016)

Neuhaus, Heinrich (1993). *The Art of Piano Playing*. London: Kahn and Averill.

Ravnikar, Bruno (2001). *Osnove glasbene akustike in informatike*. Ljubljana: DZS.

**Ilonka Pucihar**

Glasbena šola Vrhnika

## **IMPROVIZACIJA – INTEGRALNI DEL USTVARJALNEGA UČENJA IN POUČEVANJA KLAVIRJA**

*Disertacija / Dissertation*

Osrednji cilj doktorske disertacije je raziskati, utemeljiti in ovrednotiti vlogo in pomen improvizacije kot temeljne glasbenoustvarjalne dejavnosti pri pouku klavirja v slovenskih javnih glasbenih šolah. Ob kompoziciji je improvizacija najbolj celovita dejavnost glasbenega ustvarjanja. Ker pa je pri učencih, dokler ne spoznajo kompozicijskih tehnik in postopkov, vsaka kompozicija rezultat njihove predhodne improvizacije, se osredotočamo na slednjo.

Teoretični del disertacije tako obravnava pojme ustvarjalnosti, glasbene ustvarjalnosti in improvizacije. Pri opredelitvi pojma ustvarjalnosti se opiramo predvsem na različne psihološke usmeritve in njihove teorije (Arieti, 1976; Deličge in Wiggins, 2006; Frager in Fadiman, 1998; Guilford, 1950; Maslow, 1999; May, 1975; Pečjak, 1987; Pečjak, Štrukelj, 2013; Sternberg, 2006; Ward, 2007), nato pa obravnavamo ustvarjalnost z različnih vidikov: z vidika okolja, ustvarjalnega procesa, osebnosti, produkta in tudi družbenega priznanja ter premikov (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996, 1999; Makarovič, 2003; Runco, 2004; Sawyer, 2000; Simonton, 2000; Sternberg, Lubart, 1995, 1999; Torrance, 1962; Trstenjak, 1981). Pomembno pa je tudi razumevanje teorije ustvarjalnosti z vidika nevroznosti (Brattico in Tervaniemi, 2010, v Hargreaves idr., 2012; Dietrich, 2004; Haier in Jung, 2008; Jaušovec in Jaušovec, 2011; Trevarthen, 2012), saj potrjuje spoznanja, da gre za mehanizme, katerih potencial posedujemo bolj ali manj vsi in jih je torej potrebno vključevati v izobraževalni proces, spodbujati in ustrezno vrednotiti. Izraz glasbena ustvarjalnost razen opisa dejavnosti kompozicije in improvizacije v izobraževalnem sistemu poudarja pomen ustvarjalnosti za želeni način razmišljanja, ki predvideva osebnostne, učne in miselne spretnosti ter ustvarjalno mišljenje (Kratus, 1989; Oblak, 1987, 1995, 2000; Odena, 2012; Sicherl-Kafol, 2001).

Učni načrti za pouk klavirja v glasbeni šoli med vzgojnoizobraževalna področja vključuje tudi razvoj glasbene ustvarjalnosti, vendar je uresničevanje le-te odvisno od odgovornosti, znanj, stališč, presoje, ustvarjalnosti in naravnosti v ustvarjalnost posameznega učitelja ter posledično njegove izbire didaktičnih gradiv oziroma učbenikov. Z namenom dobiti vpogled v prisotnost glasbenoustvarjalnih predlogov v nekaterih pogosto uporabljenih učbenikih v glasbeni šoli analiziramo prisotnost, pogostost in raznovrstnost vaj za spodbujanje glasbene ustvarjalnosti.

Improvizacijo obravnavamo kot temeljno obliko učenčeve glasbene ustvarjalnosti pri pouku klavirja. Skozi različne poglede in definicije improvizacije (Bačlija Sušič, 2012; Bailey, 2010; Berkowitz, 2010; Deutsch, 1999; Koutsoupidou in Hargreaves, 2009; Pressing, 1987; Prevost, 1995; Sawyer, 2007; Stevens, 2007) ter njenih stilskih in

izvajalskih omejitev se skušamo približati globljemu razumevanju tega kompleksnega fenomena. Z istim namenom jo primerjamo s kompozicijo in jo vzporejamo z učenjem jezika ter ugotavljamo pomen igranja po posluhu in transpozicije, kar poudarjajo tudi mednarodno uveljavljeni glasbenodidaktični koncepti pomembnih glasbenih pedagogov, kot so: Gordon, Willems, Suzuki, Dalcroze idr.

Pregled zgodovinskih in etnomuzikoloških razsežnosti improvizacije omogoča vpogled v njeno široko navzočnost v zgodovinskih, kulturnih in raznolikih glasbenih kontekstih. Pregled improvizacijskih sposobnosti pri odraslih in razvoj le-teh pri otrocih odraža kompleksnost sposobnosti, ki jih zahteva dejavnost improvizacije, hkrati pa kaže na otrokom naravno danost učenja in izražanja skozi improvizacijo. Le-to izhaja iz raziskovalno-ustvarjalnega impulza ali iskanja novega, ki ga ne ovirajo pojmovanja o 'pravilni' ali 'nepravilni' glasbeni praksi ali konvencionalne sodbe o estetski lepoti (Hargreaves idr., 2012).

Improvizacijo pa obravnavamo tudi v povezavi s telesnim gibom z več vidikov: z vidika izvajanja tona na klasičnih inštrumentih, ki je neločljivo povezan z gibom telesa; z vidika utelešene glasbene kognicije, ki predpostavlja neločljivost čutnih, kognitivnih in motoričnih procesov in z vidika ustvarjalnega izraza, ki izhaja iz doživete telesne izkušnje (Bowman, 2004; Bresler, 2004; Clarke, 2012; Davidson, 2012; Levant, 2006; Pelinski, 2005). Kljub slabo raziskani temi utelešene glasbene kognicije Dalcrozova Evritmija ponuja praktičen primer učenja glasbe na temeljih doživete telesne izkušnje, kar smo v procesu akcijske raziskave tudi uporabili. Tako glasbena improvizacija kot telesni gib pa sta vključena tudi v mnoge oblike terapevtskih pristopov in dokazana je vrsta pozitivnih učinkov (Bunt, 2012; Kroflič, 1999; Mastnak, 1995; Wigram, 2012), ki so v določeni meri prenosljivi v pedagoško prakso.

Zadnje poglavje teoretičnega dela predstavi nov pristop rednega in sistematičnega vključevanja improvizacije v pouk klavirja kot sestavni del zbirke učbenikov za učenje klavirja I. in J. Puciharja *Moj prijatelj klavir*, ki omogoča učiteljem tudi brez znanja in prakse improvizacije spodbujanje te dejavnosti pri pouku klavirja.

Dvodelna empirična raziskava v prvem, kvantitativnem delu, ugotavlja stališča in naravnost učiteljev klavirja slovenskih javnih glasbenih šol, od katerih je odvisno, koliko in na kakšen način pri pouku klavirja v glasbeni šoli improvizacijo spodbujajo in jo udejanjajo. Anketiranje 95 učiteljev klavirja je bilo enkratno in je potekalo na slovenskih javnih glasbenih šolah od marca do maja 2014. Večina učiteljev v slovenskih javnih glasbenih šolah se sicer odloča za klasično poučevanje klavirja s poudarkom na učenju in interpretaciji zapisanih glasbenih del, kljub temu pa so improvizaciji naklonjeni, pripisujejo ji pomembno vlogo in imajo pozitivne izkušnje z njenim vključevanjem v pouk klavirja. Rezultati so pokazali tudi, da so predlogi za improvizacije eden izmed pomembnih razlogov, da se večina anketiranih učiteljev odloča za uporabo zbirke *Moj prijatelj klavir*. Drugi – kvalitativni del pa predstavlja multipla študija primera štirinajstih učencev klavirja, ki so bili v šolskem letu 2013/2014 poučevani z redno in sistematično vključeno improvizacijo; pretežno po predlogih iz zbirke učbenikov *Moj prijatelj klavir*.



V treh ciklih kvalitativnega dela raziskave ugotavljamo in vrednotimo povezave predlogov za improvizacije z učenčevim glasbenoustvarjalnim mišljenjem, spontanostjo, svobodo izražanja, pozornostjo, motivacijo; s tehničnimi in interpretativnimi sposobnostmi, konceptualnim razumevanjem glasbe ter veseljem do nje in nazadnje z variiranjem nekaterih veščin improvizacije glede na starost, doživljanjem posameznih predlogov za improvizacijo in interesom učencev za lastno glasbeno izražanje.

Improvizacija ne podpira le učenčevega ustvarjalnega potenciala, temveč tudi glasbeno-teoretična in izvajalsko-tehnična znanja in veščine, hkrati pa se je izkazala kot pomemben motivacijski dejavnik za učenje klavirja. Kot taka naj bi bila redno in sistematično integrirana v tradicionalni izobraževalni sistem učenja klavirja.

*Zagovor: 10. junija 2016 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani*



**Darinka Novak Jerman**  
Gimnazija Bežigrad

## **KOMPARATIVNA ANALIZA UČNIH STRATEGIJ IN SPOSOBNOSTI MLADOSTNIKOV GLEDE NA GLASBENO IZOBRAŽEVANJE**

*Disertacija / Dissertation*

Namen doktorskega dela je raziskati vpliv glasbenega izobraževanja na sposobnosti in učne strategije mladostnikov. Izbor raziskovalne tematike je spodbudil v našem okolju relativno visok odstotek učencev, ki so se ali se še glasbeno šolajo. Cilj je predstaviti osebnostni in glasbeni razvoj v povezavi z vplivi glasbenega izobraževanja. Predstavljena je analiza rezultatov mladostnikov, ki so se šolali le v splošni šolski vertikali, z mladostniki, ki so se hkrati izobraževali tudi v glasbenih šolah. Raziskovalne hipoteze predpostavljajo razlike v koncentraciji, ustvarjalnosti, motivacijskih učnih strategijah, kognitivnih učnih strategijah in učnem uspehu.

Disertacija vsebuje teoretični in empirični del. V teoretičnem delu so predstavljena obstoječa dognanja o osebnostnem in glasbenem razvoju ter o glasbenem izobraževanju v Sloveniji. Velik poudarek je namenjen raziskavam domačih in tujih avtorjev o vplivih glasbe in glasbenega izobraževanja na kognitivne sposobnosti: koncentracijo, inteligentnost in ustvarjalnost ter posredno na učenje kot samoregulativni proces.

Predvidena tematika je v slovenskem okolju prvič raziskovana. Prispevek v odkrivanju ključnih vplivov glasbenega izobraževanja na koncentracijo, ustvarjalnost in uspešne učne strategije je aktualen za slovenski in širši znanstveni prostor.

Empirični del je izveden z uporabo deskriptivne in kavzalne neeksperimentalne metode. Podatki so pridobljeni s kvantitativnim in kvalitativnim pristopom ter z raziskovalno strategijo triangulacije metod. Vzorec vključuje 450 mladostnikov, ki obiskujejo 2. in 3. letnik v gimnazijskem programu, programu Predšolska vzgoja ter programu Umetniška gimnazija – glasbena smer na 10 srednjih šolah.

Rezultati deskriptivne analize kažejo razlike v uporabi posameznih učnih strategij glede na vključenost mladostnikov v glasbeno izobraževanje, kjer se opazi različen vpliv glede na izobraževalni program. Največji doprinos opazimo pri dijakih programa Predšolska vzgoja.

Pri aritmetičnih sredinah za glasbene kompetence se pokaže velika prednost programa Umetniška gimnazija – glasbena smer, saj imajo ti dijaki višja povprečja kar pri 15 glasbenih kompetencah. Pri ostalih sposobnostih ni opaznih razlik glede na vključenost v glasbeno izobraževanje.

Rezultati inferenčne statistike z analizo variance za posamezne faktorje potrjujejo razlike pri dveh faktorjih kognitivnih učnih strategij, ki predstavljata »učenje z razumevanjem« in »vizualni zaznavni stil«. Razlike pri faktorjih metakognitivnih učnih strategij so statistično pomembne pri faktorju, ki predstavlja »uporabo znanja«. Razlike pri dosežkih ustvarjalnosti so statistično pomembne pri fleksibilnosti 1 in originalnosti 2 v prid mladostnikom, ki so vključeni v glasbeno izobraževanje, kjer lahko razvijajo fleksibilnost in originalnost idej v glasbenem ustvarjanju in poustvarjanju. Pri vseh faktorjih v strukturi glasbenih kompetenc se opazi pozitiven trend naraščanja aritmetične sredine glede na število let glasbenega izobraževanja. Najbolj so opazne pozitivne razlike v aritmetičnih sredinah pri faktorjih, ki se nanašajo na javno nastopanje in razvoj osebnosti ter na muziciranje in poslušanje z glasbeno občutljivostjo, kar kaže na širši vpliv glasbenega izobraževanja na razvoj mladostnikov.

Mladostniki v kvalitativni SPIN (angl. SWOT) analizi izpostavljajo prednosti, pomanjkljivosti, dodatne izzive, morebitne ovire in osebne izkušnje o glasbenem izobraževanju.

Prednosti vidijo v pridobljenem znanju, razvijanju poslušov, poznavanju glasbene kulture, vendar dajejo pomen tudi razvoju samozavesti in sprostivosti z glasbo. Kot izstopajoče pomanjkljivosti so navedene težave zaradi časovnega usklajevanja obveznosti, kar povzroča stres ter vpliva na odnos z učitelji, ki bi morali sodelovati pri usklajevanju različnih dejavnosti. Pomanjkljivost predstavlja tudi skromna vključenost skladb iz sodobne domače in tuje glasbene literature. Nerazumevanje predmetov Nauka o glasbi (NOG) in Solfeggia ter neuskklajenost z Inštrumentom (I) lahko dodatno poveča neuspeh.

Glavne izzive vidijo mladostniki tudi v razširitvi znanja s pomočjo izkušenj z več inštrumenti (v komorni igri in orkestru), v možnostih interpretiranja, ustvarjanja, kar lahko potem pokažejo na večjih javnih nastopih, ki spodbujajo razvoj pozitivne samopodobe in glasbene samoaktualizacije. Pri tem želijo širši izbor glasbenih zvrsti in učitelja spodbujevalca, ki krepi veselje pri muziciranju in pri uspehih na tekmovanjih. Glede na vsebino predlaganih izzivov se zaznajo visoke aspiracije, ki jih želijo mladostniki doseči v glasbeni šoli, vendar na bolj žanrsko odprt, spodbuden in neformalen način.

V glasbenem izobraževanju še posebej cenijo pozitivne izkušnje za razvoj osebnosti, spodbujanje optimizma in napor, ki pripelje do uživanja v glasbi.

Iz ugotovitev v empiričnem delu izhajajo podani predlogi za neposredno vzgojno-izobraževalno prakso, ki naj bi v danih možnostih podpirala prenos pozitivnih vplivov glasbenega izobraževanja na razvoj sposobnosti, uporabo učnih strategij in osebnostni razvoj mladostnikov.

*Zagovor: 16. septembra 2016 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani*

**Špela Golobič**  
Glasbena šola Franca Šturma

## **VPLIV UMETNIŠKIH PROGRAMOV OSREDNJIH SLOVENSКИH GLASBENIH INSTITUCIJ NA KULTURNI RAZVOJ IN ORIENTACIJO ŠOLSKE POPULACIJE**

*Disertacija / Dissertation*

Doktorska disertacija obravnava področje kulturne vzgoje na področju glasbene umetnosti in je vsebinsko razdeljena na osem poglavij s podpoglavji, v katerih so obravnavana teoretična izhodišča kulturno-umetnostne vzgoje, umeščenost glasbe v slovenski izobraževalni sistem, izobraževalna dejavnost slovenskih in izbranih tujih glasbenih institucij ter vpliv osrednjih slovenskih glasbenih institucij na kulturni razvoj in orientacijo šolske populacije.

Kulturna vzgoja ima pomembno vlogo pri izboljšanju kakovosti izobraževanja, dvigovanju ravni kulturne zavesti, spodbujanju ustvarjalnosti pri otrocih in mladih, razvijanju posameznikovih potencialov ter razvoju družbe kot celote. Številni nacionalni in mednarodni dokumenti in raziskave poudarjajo pomen kulturno-umetnostne vzgoje ter izpostavljajo potrebo po nadaljnjem sistematičnem razvoju področja. V Sloveniji imajo otroci in mladi številne možnosti glasbenega udejstvovanja v okviru kulturno-umetnostne vzgoje, ki se odvija tako v osnovnih, glasbenih in nekaterih srednjih šolah kot tudi v kulturnih ustanovah. Pri glasbenem izobraževanju pa ima bistveno vlogo kompetenten učitelj, ki mora poleg načrtovanja pouka poznati tudi možnosti medpredmetnega povezovanja in možnosti umeščanja glasbe v širši šolski prostor v okviru vzgojnega načrta šole, interesnih dejavnosti, izbirnih predmetov, kulturnih dnevo, ustvarjalnega preživljanja prostega časa, projektov in natečajev ter ob tem vedno znova vzpostavljati partnerske povezave z umetniškimi ustanovami in glasbeniki.

Umetniški programi osrednjih slovenskih glasbenih institucij zajemajo tudi številne programe, namenjene šolajoči populaciji, ki otrokom in mladim omogočajo stik z glasbeno umetnostjo ter skrbijo za vzgojo bodočih generacij poslušalcev. V prvi polovici 20. stoletja je imela vlogo osrednjega slovenskega glasbenega društva Glasbena matica, ki je z Orkestralnim društvom tudi prva začela prirejati komentirane koncerte za mlade poslušalce, v šestdesetih letih 20. stoletja pa sta vlogo osrednjih slovenskih glasbenih društev prevzeli Glasbena mladina Slovenije in Glasbena mladina ljubljanska. Društvi še danes sistematično skrbita za koncertno ponudbo za mlade poslušalce, poleg tega velik del koncertne dejavnosti namenjata talentiranim mladim glasbenikom, ki na njihovih koncertih dobivajo pomembne koncertne izkušnje. Dejavnost obravnavanih tujih simfoničnih orkestrrov poleg koncertov za mlade poslušalce in mlade glasbenike zajema tudi izobraževalne programe, namenjene družinam, učiteljem in širši javnosti, orkestri pa se preko njih povezujejo z najširšim krogom poslušalcev. V raziskavo je zajetih pet slovenskih glasbenih ustanov, in sicer Orkester Slovenske filharmonije, Simfonični orkester RTV Slovenije, Slovensko narodno gledališče Opera in balet Ljubljana, Slovensko narodno gledališče Maribor in Cankarjev dom. Poleg tega so v raziskavo

vključeni tuji simfonični orkestri, ki smo jih izbrali na podlagi odličnosti, mednarodne prepoznavnosti ter izjemno razvite izobraževalne dejavnosti. Izbrani tuji orkestri so: Londonski filharmonični orkester, Berlinski filharmoniki, Dunajski filharmoniki, Newyorška filharmonija, Losangeleška filharmonija, Simfonični orkester Cincinnati, Orkester Philadelphia in Orkester Cleveland. Prikazan je presek izobraževalne dejavnosti izbranih domačih in tujih orkestrov ter Glasbene mladine Slovenije in Glasbene mladine ljubljanske v koncertni sezoni 2013/2014. V tujini se je v devetdesetih letih 20. stoletja začela razvijati koncertna pedagogika, ki koncerte simfoničnih orkestrov prepleta s sodobnimi pedagoškimi pristopi in jih na razumljiv način posreduje poslušalcem. V Sloveniji ni opaznega razvoja tovrstne dejavnosti, pač pa gre za ustaljene procese ustvarjanja glasbeno-izobraževalnih programov, ki jih osrednje slovenske glasbene institucije izvajajo v sodelovanju z Glasbeno mladino Slovenije in Glasbeno mladino ljubljansko.

Umetniški programi osrednjih slovenskih glasbenih institucij vplivajo na kulturni razvoj šolske populacije ter otrokom in mladim omogočajo orientacijo k umetniško kvalitetni glasbi. Opazen je vpliv umetniških programov osrednjih slovenskih glasbenih institucij na željo mladih poslušalcev po nadaljnjem obiskovanju koncertov in opernih predstav, saj jo je izrazila približno četrtino mladih obiskovalcev koncertov in opernih predstav. Izrazil je pozitiven vpliv opernih predstav na mlade poslušalce, saj jih je polovica priznala, da so imeli o operi pred obiskom operne predstave predsodke, ki pa so s pozitivno operno izkušnjo izzveneli. Tudi 10 % učencev, ki so se udeležili koncerta simfoničnega orkestra, je po obisku koncerta izboljšalo svoje mnenje o tovrstnih koncertih. Številni mladi poslušalci se na umetniških programih, ki jih za šole izvajajo osrednje slovenske glasbene institucije, prvič srečajo z glasbeno umetnostjo, ob tem pa jih velika večina doživi pozitivno koncertno izkušnjo. Dobra polovica učencev je nad programi izrazila navdušenje, saj so ob ogledu koncertnih prireditev doživeli notranjo obogatitev.

*Zagovor: 14. oktobra 2016 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani*