

Umjetnost i tehnika u glazbenom obrazovanju¹

Pavel Rojko, Zagreb

Da je naslov ovog izlaganja *umjetnosti i tehnika u glazbi*, bila bi to estetička tema. Bilo bi teorijski zanimljivo istražiti, ako je to uopće moguće, odnos umjetničkoga i tehničkog u glazbenim djelima i interpretacijama. Pokazalo bi se u oba slučaja da su umjetnost i tehnika toliko međusobno isprepleteni da ih je zapravo nemoguće – neću ni reći razdvojiti – nego promatrati odvojeno. Kako, na primjer, utvrditi što je u fugi četvrtoga stavka Beethovenove sonate br. 29 u B-duru, op. 106 (Hammerklavier) (polifona) tehnika, a što umjetnost? Kako to isto utvrditi u njegovom Kvartetu iz *Fidelija* koji je savršen primjer četveroglasnoga kanona i istovremeno umjetnički biser par excellence? Kako to isto ustanoviti u *Et incarnatus est* Schubertove mise u Es-duru koji je također savršen primjer troglasnoga kanona.²

Kako razlikovati umjetnost od tehnike u Händelovim *Alleluji* i *For unto us a child is born* iz Mesije (na koje ću se kasnije još vratiti), u Mozartovom *Kyrie eleison* iz Requiema, o Bachu da ne govorim itd. itd., nabrojanje bi se moglo nastaviti u nedogled.

Zapravo je u primjeru Schuberta – a bilo bi slično ili isto i kod ostalih – lako ustanoviti tehniku: mogli bismo polifonom analizom lako ustanoviti kako funkcionira taj kanon. Ono što ostaje tajnom jest kako je i zašto ta tehnika prešla u umjetnost. Na to pitanje nitko ne zna odgovoriti.

Pokušaj razdvajanja tehnike od umjetnosti u ostvarenoj glazbi i u interpretaciji odveo bi nas, dakle, na vrlo sklizak teren, ne samo zato što između njih nema jasne granice, nego i stoga što je to u neku ruku i pitanje ukusa: što je nekome umjetnost drugome je možda samo tehnika. Glenn Gould³ je, recimo, za Mozartove sonate tvrdio da su pusta tehnika i da ih on osobno rado svira samo stoga što može „sve te ljestvice i arpeggia iskoristiti i pustiti prste da lete po klavijaturi gore-dolje“ (Guld, 1991, 11). Jedan drugi ne manje značajan pijanist, sasvim slučajno vrlo sličnoga prezimena, Gulda, Friedrich Gulda, često je ponavljao: *Mozart dolazi odmah iza Krista* (Gavazzeni, 2010, 38). Britanski skladatelj i dirigent Leonard Constant Lambert (1905 – 1951) tvrdio je za neoklasična djela Stravinskoga da su čista tehnika, a Hindemithova glazba reflektira samo sterilno zanatsko umijeće (s čime se, usput rečeno, nije teško složiti) (Stohr, 992, 148).

Unatoč toj isprepletenosti i nemogućnosti razdvajanja, mi, u glazbenopedagoškim razgovorima i glazbenoj nastavi i te kako odvajamo jedno od drugoga. Niste jednom čuli za nekoga glazbenika da ima dobru tehniku ali da ipak nije velik umjetnik („on može sve odsvirati, ali je pitanje kako“)! Uostalom, i sadržaji nastave instrumenata dijele se na tehničke vježbe i na „pravu“ glazbu.

¹ Nešto prošireni tekst izlaganja na radnom dijelu proslave šezdesete obljetnice HDGPP-a u Primoštenu 15. 10. 2010.

² Molim čitatelja da svakako poslušati ako ne sve, onda barem neke od ovdje spomenutih primjera.

³ Glenn H. Gould (1932-1982) kanadski pijanist, jedan od najvećih pijanista 20. stoljeća.

Često se, nadalje, kaže da za kompoziciju nije dovoljan talent, nego je potreban i „zanat.“ Komponiranje se – to svi znamo – ne može naučiti. U vodiču za svoju *majstorsku školu slikarstva* austrijski je slikar Friedensreich Hundertwasser između ostaloga napisao: *Umjetnost nije moguće ni učiti ni podučavati*. Pa što se onda uči? Tehnika?

U često ponavljanoj rečenici kako umjetnost čini deset posto nadarenosti i devedeset posto rada (što je tvrdio i jedan Yehudi Menuhin – u što ja, opet, nimalo ne vjerujem) također se zapravo razdvaja umjetnost od tehnike itd., itd. U ta tri primjera – mogli smo ih navesti i više – vidi se da je riječ o (glazbeno)pedagoškom razdvajanju umjetnosti i tehnike. Stoga je i današnja tema postavljena glazbenopedagoški a ne estetički.

Krenut ćemo od toga da najprije odredimo dvije ključne riječi iz naslova: *umjetnost* i *tehnika*.

Počnimo s lakšom, s *tehnikom*. Evo kako je pojam definiran na Internetu:

Tehnika (grč. *τέχνη*, *umijeće*, *vještina*) skup je svih oruđa i znanja proizvodnje koja su se historijski razvijala i koja čovjeku omogućuju djelovanje na prirodu u svrhu prilagodbe prirodnih resursa svojim potrebama. U širem smislu riječi ona obuhvaća sve vrste tvorevina koje su rezultat ljudskih aktivnosti, uključivo građevine, strojeve, instalacije, uređaje, oružja, materije, sirovine i dr., kao i načine njihove izgradnje, izrade, obrade ili prerade. Uključeni su i načini i objekti za lov, uzgoj, zaštitu, njegu i preradu životinja i biljaka ili njihovih prirodnih produkata za industrijske ili prehrambene potrebe. Konačno, pojam tehnike pokriva i sve intelektualne aktivnosti, znanja i postupke, neophodne za navedene načine gradnje, izrade, obrade i prerade, kao i sredstva i znanja s područja organizacije, planiranja i upravljanja proizvodnjom ili pratećom administracijom, kao i sve vrste sredstava i znanja za sve oblike komunikacija, te skupljanja, selekcije, obrade, pohrane i čuvanja informacija. (<http://hr.wikipedia.org/wiki/Tehnika>)

Mi ćemo u ovom kontekstu pod tehnikom razumijevati u prvom redu ono što riječ izvorno znači u grčkom jeziku, dakle, *vještinu* ili *umijeće*, a to je otprilike ono što i u svakodnevnom glazbenopedagoškom životu pod tim podrazumijevamo. Kad npr. za klavirista kažemo *da ima dobru tehniku*, mislimo na njegovu tjelesnu (ručnu, prstnu) spretnost da lako i spretno izvodi pokrete prstima, rukama pa i cijelim tijelom. „Dobru tehniku“ ima, dakle, onaj tko „*može sve odsvirati*.“ Idealna tehnika za Friedricha Guldu jest ona pri kojoj „lijeva i desna ruka ne znaju ništa jedna o drugoj.“ Kod gudača riječ je o različitim spretnostima lijeve i desne ruke, dakle o spretnosti prstiju na jednoj i na tehnici gudala na drugoj strani. Kod limenih duhača govorimo o tehnici disanja i tehnici usnica i usta u cjelini, kod drvenih duhača k tome i o tehnici prstiju, kod dirigenata o tehnici dirigiranja, itd.

Pod tehnikom ovdje ćemo – to nam gornja široka definicija dopušta – podrazumijevati još nešto, tj. podrazumijevat ćemo sve one sadržaje koji u glazbenom obrazovanju nisu „prava glazba“ nego su pomoćni, didaktički materijali koji tek vode, ili se samo misli da vode „pravoj glazbi.“ U nastavi instrumenata to su različite tzv. *tehničke vježbe* (etide, ljestvice), a u tzv. teorijskim predmetima to su konstruirane melodijske i ritamske vježbe: didaktički primjeri u nastavi solfeggia, šifrirani basovi i soprani u nastavi harmonije, kontrapunktske vrste u nastavi kontrapunkta, i sl.

Drugi pojam – *umjetnost* – neću ni pokušavati definirati jer polazim od toga da svi znamo što je glazbena umjetnost, pod pretpostavkom da nas to nitko ne pita – da parafraziram čvenu Augustinovu *quid es tempus scio, quaeris nescio*. Pod umjetnošću ću, dakle, podrazumijevati

ono što svi znamo da umjetnost jest, a to će za potrebe ovog izlaganja, bez podrobnije raščlambe, biti sve ono što se u glazbenom školovanju pojavljuje kao „prava glazba,“ bez obzira na to je li riječ o narodnoj pjesmi, srednjovjekovnoj svjetovnoj ili duhovnoj kompoziciji, Bachovoj kantati, Mozartovoj operi, Beethovenovoj sonati, pjesmi R. Straussa, zbarskoj skladbi V. Lisinskoga, i sl.

Tehnika i umjetnost međusobno su povezane čak i na etimološkoj razini. Imenica umjetnost dolazi od glagola umjeti što je sinonim za *znati* i *moći*. Onaj tko nešto umije (napraviti) to *zna* i *može* napraviti. To što on umije napraviti ne mora biti umjetnost. Ako stolar umije napraviti dobar ormar, ne znači da je umjetnik. Kao što vidimo, riječ *umjetnost* već je na etimološkoj razini kontaminirana tehnikom, ali mi i bez toga znamo da nema umjetnosti bez odgovarajuće tehnike. Obratno, međutim, ne vrijedi, jer tehnike može biti i bez umjetnosti, tj. (dobra) tehnika ne jamči automatski i umjetnost. Stravinski bi rekao da je svaki interpret nužno izvođač, a da obratno ne vrijedi.

U različitim nastavnim predmetima u glazbenom obrazovanju *umjetnost* se i *tehnika* na različite načine i u različitom omjeru isprepliću, ali se općenito smije reći da u glazbenom obrazovanju u cjelini, laičkom i profesionalnom, i to na svim razinama, tehnika – shvaćena tako kako smo je odredili ovdje – zauzima mnogo više mjesta nego što joj pripada, a ponegdje čak više nego umjetnost. A jer je tome tako, naš će prikaz – zbog vremena koje nam stoji na raspolaganju – nužno biti fragmentaran. Moći ćemo pokazati samo neke primjere. O nekoj sustavnosti i cjelovitosti ovdje ne može biti govora. Pogledajmo kako to izgleda u pojedinostima!

Općeobrazovna škola

Glazbena nastava u osnovnoj školi po definiciji je umjetnička nastava, ili, bolje, nastava umjetnosti, jer kad to ne bi bila, ne bi imala smisla. Pogledaju li se, međutim, nastavni programi i nastavna praksa do uvođenja „hnosovskog“ programa, u toj nastavi nije uopće bilo umjetnosti. Sve je to bila samo (neka) tehnika. U suhoparnom (i, jasno, sasvim besmislenom) učenju glazbene teorije na što se svodilo tzv. glazbeno opismenjivanje, nije bilo ni traga umjetnosti kao što ga nije bilo ni u dječjem tzv. stvaralaštvu, ni u dječjem sviranju, pa čak, nažalost, ni u pjevanju u razredu. Jedino područje u kome su učenici dolazili u dodir s glazbenom umjetnošću bilo je slušanje glazbe – a to je područje do novog programa bilo sasvim zapostavljeno. To što su učenici učili, bili su neki glazbeni, bolje reći zvučni elementi koji nisu bili ni tehnika a kamoli umjetnost. Kad učenik, na primjer, (verbalno) zna izgovoriti D-dursku ljestvicu a da o toj ljestvici nema zvučnu predodžbu, točnije: zvučni pojam! – u novijim neuroznanstvenim istraživanjima kaže se da nema odgovarajuću *zvukovnu reprezentaciju u mozgu* – onda to nije ni tehnika, nego još mnogo niže od toga: o tehnici možemo govoriti tek kad učenik glazbeno, zvučno vlada D-durskom ljestvicom. Da je to još uvijek samo tehnika a ne umjetnost nije potrebno posebno obrazlagati.

Takav svojevrsni glazbeno nastavni formalizam koji se, dakle, vrti oko nekih „tehničkih“ elemenata nije naša posebnost. Evo jednog primjera iz engleske nastavne prakse:

U engleskoj glazbenoj nastavi ima učeničko komponiranje vrlo važno mjesto u kurikulumu. Učenice sedmoga razred tzv. Secondary School (otprilike 3. razred gimnazije) trebaju sljedećih tjedana komponirati troglasni glazbeni komad. Sve imaju na raspolaganju klavijaturu, poznaju mjere i osnovne akorde i mogu ih

prenijeti u notaciju jer su bijele tipke označene slovima. Kao proširenje njihove glazbenoteorijske opreme, uče danas *flats* i *sharps*. Najprije sve moraju isključiti svoje klavijature, da ne bude nepotrebne buke koja bi mogla smetati uputama učitelja. On objašnjava da *b* snižava zvuk, što plastično pokazuje na jednoj učenici pritišćući joj lagano glavu prema dolje. Nakon toga svaka djevojka treba staviti mali prst desne ruke na *c*, prijeći na *h* i od njega na sniženi ton *b*.

Jedna učenica izvodi sve točno i trudi se tipku *h* što je moguće dublje utisnuti. Učitelj primjećuje pogrešku u „sviranju“ i objašnjava joj da mora ton *h* svirati „dublje.“ Ona ne razumije i uzalud se trudi tipku utisnuti „dublje.“ Učitelj ne može shvatiti tu pojmovnu smetenost i više glasnije i glasnije: „Dublje, dublje!“ Tek kad joj je jedna učenica pokazala tipku *b*, shvatila je da mora pritisnuti tipku lijevo od *h* a ne „dublje“ utisnuti *h*. Kako je ona, i to bez zvuka i poznavanja sustava tipki, mogla znati da glazbenici pokret nadesno i lijevo na klavijaturi označuju kao „više“ i „niže?“ (Gruhn, 2005, 113)

U školi gotovo da se namjerno radilo tako da u nastavi glazbe ne bude umjetnosti. Tome su, naravno, u najboljoj namjeri, doprinosili i glazbeni pedagozi raznoraznim didaktičkim preradbama umjetnosti i njihovim „prilagodabama dječjim mogućnostima.“ Pokazat ću to na tri vrlo poznata i jednostavna primjera.

Primjer prvi: G. B. Pergolesi: *Gdje je onaj cvijetak žuti* ili samo *Cvijetak žuti*

Vjerojatno svi znamo tekst te pjesme koja se tako u školi pjevala desetljećima:

Gdje je onaj cvijetak žuti
Što ga cijela šuma zna
Gdje se skriva zašto šuti
Al ga što uvrijedih ja

Nek me vodi labud bijeli
Kojeg pozna šumski svijet
Il nek hladni vjetar veli
Gdje je taj moj mali cvijet

Vjetar šušti grane dira
Pita cvijet gdje sniva sad
Još mi srce nema mira
Dođi cvijete smiri jad.

U njem boje sunca ima
Što nam divni dade maj
Stiže jesen, ide zima
Vene cvijet, svoj nađe kraj.

U raspravu o tome da ti „stihovi“ ne samo da nemaju ali baš nikakve poetske vrijednosti, nego su sve same besmislice, nije se potrebno upuštati jer se to vidi iz aviona. Nitko se, međutim, nije posebno uzbuđivao što je riječ o „ozbiljnoj“ solopjesmi koja se uglavnom pripisuje G. B.

Pergolesiju (a skladatelj je možda Antoine Albanèse, talijanski kastrat iz 18. st.), riječi koje, naravno, „nemaju veze“ s ovim „prijevodom.“ Originalno, pjesma Charlesa-Henrija Riboutéa naziva se *Les tendres souhaits* (nježne želje) ili samo *Les souhaits* (želje) ili *Que ne suis-je la fougère?* (Da sam paprat!) prema prvom stihu i vrlo je lijepa, nježna ljubavna pjesma.

*Que ne suis-je la fougère, Où, sur la fin d'un beau jour,
Se repose ma bergère, Sous la garde de l'amour?
Que ne suis-je le zéphire, Qui rafraichit ses appas
L'air que sa bouche respire, La fleur qui naît sous ses pas?*

*Que ne suis-je l'onde pure, Qui la reçoit dans son sein?
Que ne suis-je la parure, Qui la couvre après le bain?
Que ne suis-je cette glace, Ou son minois répété,
Offre à nos yeux une grâce, Qui sourit à la beauté.*

*Que ne puis-je par un songe, Tenir son cœur enchanté!
Que ne puis-je du mensonge, Passer à la vérité?
Les dieux qui m'ont donné l'être, M'ont fait trop ambitieux
Car enfin je voudrais être, Tout ce qui plait à ses yeux!⁴*

Bilo bi najpoželjnije da se pjesma pjeva u originalu na francuskom jeziku, ali ako to nije moguće, učitelj bi morao učenike izvijestiti o kakvoj je pjesmi riječ, dati im da je poslušaju i objasniti da tekst koji su oni pjevali nije iz te pjesme, da je pjesma zapravo krivotvorena. Ovako, umjesto umjetnosti pjesmu smo pretvorili u tehniku.

Primjer drugi: *Blistaj, blistaj zvijezdo mala*, odnosno, *Twinkle, twinkle, little star*

Blistaj, blistaj zvijezdo mala,
Tko si, što si, rad' bih znala.
Visoko gore vidim te ja,
Kao dragulj blistaš sva.
Blistaj, blistaj zvijezdo mala,
Tko si, što si, rad' bih znala.

1.

Twinkle, twinkle, little star,
How I wonder what you are!
Up above the world so high,
Like a diamond in the sky!

Refren:

Twinkle, twinkle, little star,
How I wonder what you are!

2.

⁴ Snimljena pjesma u više verzija može se naći na You tubeu.

When the blazing sun is gone,
When he nothing shines upon,
Then you show your little light,
Twinkle, twinkle, all the night.

(Refren)

3.

Then the traveler in the dark,
Thanks you for your tiny spark,
He could not see which way to go,
If you did not twinkle so.

(Refren)

4.

In the dark blue sky you keep,
And often through my curtains peep,
For you never shut your eye,
Till the sun is in the sky.

(Refren)

5

As your bright and tiny spark,
Lights the traveler in the dark,—
Though I know not what you are,
Twinkle, twinkle, little star.

(Refren)

I ta se pjesmica pjevala desetljećima (pjeva se još uvijek) a da se u školi, sve do u najnovije vrijeme, nitko nije potrudio učenicima objasniti da je riječ o francuskoj dječjoj pjesmi-brojalici (franc. *Comptine*) *Ah! Vous dirai-je, Maman* (koje su riječi parodija anonimne ljubavne pjesme *La confidence*), a pogotovo se nije potrudio da pjesmu poveže s Mozartovim varijacijama (*Dvanaest varijacija in C na francusku dječju pjesmicu Ah! Vous dirai-je, Maman* (K 265). Štoviše, netko je, ne znam više u kojem kontekstu, naslov pjesme preveo kao *Ah, rekao bih vam majko*, što nije korektno ne samo jezično – jer naslov zapravo znači otprilike: *Majko, da li da vam kažem ili ne?* – nego i sadržajno, jer pjesmu ne pjeva dječak nego djevojčica. Tko bi se još obazirao na takve „sitnice“ da prvi i drugi stih, svojim završavanjem na drugoj dobi, tj. upotrebom dvosložnih riječi u zadnjem taktu: ... *zvizdo mala* ... *rad bi znala*, nemuzikalno siluju glazbu (što se, recimo, u francuskom originalu ne događa)

Ah! Vous dirai-je, Maman,
Ce qui cause mon tourment?
Depuis que j'ai vu Silvandre,
Me regarder d'un air tendre;
Mon cœur dit à chaque instant:
„Peut-on vivre sans amant?“

L'autre jour, dans un bosquet,
De fleurs il fit un bouquet;
Il en para ma houlette
Me disant: „Belle brunette,

Flore est moins belle que toi;
L'amour moins tendre que moi.“

Je rougis et par malheur
Un soupir trahit mon cœur.
Le cruel avec adresse,
Profita de ma faiblesse:
Hélas, Maman! Un faux pas
Me fit tomber dans ses bras.

Je n'avais pour tout soutien
Que ma houlette et mon chien.
L'amour, voulant ma défaite,
Ecarta chien et houlette;
Ah ! Qu'on goûte de douceur,
Quand l'amour prend soin d'un cœur!

Ima više inačica teksta, što nije toliko važno, ali je svakako važno da se u nastavi povežu pjesmica *Blistaj, blistaj ...*, originalni francuski tekst i Mozartove varijacije, ako ne želimo da od umjetnosti i ovdje ostane samo tehnika.

Cjelovit pristup toj temi uključivao bi i podatak da je i mađarski skladatelj Ernő Dohnányi, također skladao varijacije na tu temu (*Variations on a Nursery Tune*) te da je melodija upotrijebljena u operi Adolpha Adama *Le Toréador ou L'Accord parfait*, te da je Adamovu temu Gustav Schmidt preradio za sopran, flautu i klavir pod nazivom *Bravour Variations* (izvode se i bez flaute).⁵ U *Bravuroznim varijacijama* Adama-Schmidta pjeva se samo prva kitica uz nešto dodanoga teksta: U operi *Le Toréador ou L'Accord parfait* pojavljuje se taj je tekst još nešto proširen

Ah ! Vous dirai-je, Maman,
Ce qui cause mon tourment?
Depuis que j'ai vu Clitendre,
Me regarder d'un air tendre;
Mon cœur dit à chaque instant:
„Peut-on vivre sans amant?“

Cet air me semble charmant je veux le dire souvent
Oui cet air est charmant (3 x)
Son motif entraînant produit le sentiment le plus tendre
J'aime son mouvement vous bercent mollement
Il est également expressif, élégant
Cœur bat seulement à l'entendre

U operi *Le Toréador ou L'Accord parfait* također se pjeva samo prva kitica uz nešto više dodanoga teksta.

⁵ I te se izvedbe mogu vrlo lako „skinuti“ s Youtubea.

Primjer treći: J. S. Bach: Ah, što volim pjesme zvuk

Ah, što volim pjesme zvuk,
Volim blage noći tihi muk.
Volim šumu, rijeku, polje,
Ja sam uvijek dobre volje,
Volim sunce, volim gaj,
Volim dragi rodni kraj.

Volim igre, šale sve,
Al' ne volim ljude, ljude zle.
Volim oca, majku milu,
Dobrog brata sestru čilu,
Volim cvijeće, ptica let,
Volim, volim cijeli svijet.

I ta je pjesma didaktička prerada – jasno, i opet bez ikakve pjesničke vrijednosti – i to arije (br. 4) iz Bachove *Bauernkantate* BWV 212 koja i opet u originalu „nema veze“ s ovim riječima:

Ach, es schmeckt doch gar zu gut,
wenn ein Paar recht freundlich tut;
ei, da braust es in den Ranzen
als wenn eitel Flöh' un Wanzen
Und ein tolles Wespenheer
Miteinander zänkisch war'.

U školskoj je preradi skraćena i melodija izostavljanjem dvaju taktova čime je prva glazbena rečenica koja je, kod Bacha ponovljeni peterotakt, u preradi postala četverotakt (bez ponavljanja).

Kako rekoh, primjera tehnike na račun umjetnosti u glazbenoj je nastavi mnogo i ja se ovdje moram zadovoljiti tek sporadičnim navođenjem nekih od njih. Stoga napuštam područje općeg obrazovanja i prelazim na glazbenu školu.

Nastava instrumenta

Kao što rekoh, u toj je nastavi već i samo gradivo podijeljeno na tehničke vježbe i na „pravu glazbu.“ Tu nemamo problema s razlikovanjem umjetnosti i tehnike. Tehničke vježbe služe nečemu što nisu one same a prava glazba svira se radi sebe same. Nitko ne vježba Czernijeve etide ili Ševčikove vježbe da bi ih nekome svirao, ne svira ih dakle, zbog njih, nego zato što (misli da) one služe nekoj drugoj svrsi. Kojoj? Bolje će svirati ono što doista vrijedi svirati, a to je prava glazba. Je li to doista tako? Psihologija učenja kaže da treba učiti ono što želimo znati a ne nešto drugo. Ako je tako, čemu tolike etide, čemu tolike ljestvice. U primjeru ljestvica riječ je zapravo o glazbenopedagoškom atavizmu. Nekad, u vremenima kad nije bilo glazbenih škola, učitelji instrumenta bili su glazbeni učitelji „u kompletu.“ Oni nisu

podučavali samo instrument nego i tzv. teoriju glazbe. Ako se htjelo učenika naučiti tonski sustav bilo je logično da se pritom sviraju ljestvice. One se, dakle, nisu svirale kao tehničke vježbe, nego kao teorijsko gradivo. Danas se to i prečesto pretvara u mehaniku: ljestvice paralelno, u protupomaku, u tercama, ovako, onako, rastvorba (!) velika, rastvorba mala, ukratko, uz nešto sarkazma, *etide i skale za ruke male*. Ne bi li se ono što se (misli da se) postiže sviranjem etida i ljestvica, moglo postići i sviranjem dobro odabrane prave glazbe koju se nakon toga može svirati (sebi i drugima). O motivacijskoj (bez)vrijednosti „tehničkoga“ materijala da se ne govori! Poznati austrijski profesor violine, nekadašnji rektor *Universität für Musik und darstellende Kunst u Beču*, osnivač i dugogodišnji voditelj *Sommerakademie u Semeringu* Michael Frischenschlager, tvrdio je da je sviranje etida na violini, „gubitak dragocjenog vremena. Učenik bi morao učiti na literaturi – u povezanosti sa sasvim ciljanim tehničkim radom. Tehničko se može iskusiti tek na glazbi“ (Istvanits, 1985, 117).

Pitanje odnosa tehnike i umjetnosti u nastavi instrumenta zaoštava se tim više što se često i prava glazba pretvara u tehnički materijal. Na pitanje – *što bi kao sljedeću skladbu mogla zadati jednoj učenici*, profesorica klavira odgovorila je svojoj kolegici otprilike ovako: *pa nek' uzme Chopinovu Polonezu u Ges-duru, na njoj će puno toga naučiti!* Ako se Chopinova Poloneza „uzima“ stoga što se na njoj „može puno toga naučiti,“ a ne radi nje same, to je pretvaranje glazbe u tehniku. Ne uči se (valjda) Chopinova Poloneza zato da bi se na njoj naučilo nešto drugo, nego se uči zato da se zna odsvirati upravo ona!

Pretvaranje prave glazbe u tehnički materijal zapravo je obilježje velikog dijela nastave u osnovnoj glazbenoj školi: učenici prosviravaju zadane skladbe, koje se u određenom trenutku napuste prelaskom na druge, slične („*ajde, to ćemo sad pustiti, za sljedeći put pogledaj posebno broj taj i taj*“), a da gotovo ni jedna od njih ne ostane zapamćena. Učenik osnovne glazbene škole zna svirati samo ono što trenutačno uči (vježba). On gotovo u pravilu sasvim zaboravi skladbe koje je svirao prije onih koje svira sada, a kad završi osnovnu glazbenu školu, obično tako temeljito sve zaboravi kao da nikad ništa nije ni učio.

S. Suzuki (Mark, 1978, 138) ustrajavao je na tome da učenik pamti sve što je odsvirao. Jasno, da bi se to postiglo, već odsvirani komadi stalno se obnavljaju. Suzukijevim studentima nije bilo „ispod časti“ svirati *Twinkle, twinkle little star* ni nakon što su odsvirali Bachovu *Ciacconu*. To bi trebalo smatrati normalnim: učenik bi morao zauvijek znati ono što je naučio svirati (osim, dakako, tehničkih vježba, koje su najčešće ionako suvišne), i to tako dobro da praktički bez velike pripreme, bez ponovnog vježbanja, može odsvirati ono što je svirao prije dvije godine. Ne treba misliti da je to nemoguće, riječ je samo o promjeni stajališta pri učenju.

Još jedna nijansa problema! Nju ću objasniti primjerom iz prakse. Na *solfeggiu* četvrte godine studija glazbene pedagogije obrađena je kao diktat pjesma F. Schuberta *Erlkönig*. Jedan je student, vrlo vješt klavirist, pristao naučiti (i fizički) vrlo tešku klavirsku pratnju, kako bi se pjesma mogla i otpjevati. On je to učinio priznavši da se dosta namučio, pa, eto, i nije baš naučio sasvim dobro 'jer je morao vježbati svoje normalno klavirsko gradivo.' Zar pratnja Schubertovoj pjesmi nije normalno klavirsko gradivo? Isto se ponovilo s pjesmom *Die Forelle*, koja također ima „sasvim pristojno“ zahtjevu klavirsku pratnju. Student se nije usudio prihvatiti sugestiju da zamoli svoga nastavnika klavira da mu te dvije skladbe „prizna“ kao klavirsko gradivo.

Što pokazuje taj primjer? To da se „normalan“ klavirski repertoar za tog studenta pretvara u tehniku, u didaktički materijal. Beethovenovu sonatu koju je student tada vježbao neće nikada nigdje svirati, njeno vježbanje ne služi, dakle, znanju nje same, dok bi za pratnju spomenutih pjesama mogao imati prilike – pa čak i u školi. Zašto učenici osnovne škole i/ili gimnazije ne bi naučili *Die Forelle* i *Erlköniga* i otpjevali ih uz izvornu klavirsku pratnju?

Ne bi li bilo korisnije da se sviraju stvari koje će studentu trebati u praksi? Događa se tako da se svira formalizirani repertoar, a kad u školi treba odsvirati *Za Elizu*, ili drugi stavak Beethovenove *Patetične*, ili *Slatko sanjarenje* Čajkovskoga, ili *Divljeg jahača*, *Radosnog seljaka*, itd., to jednostavno ne ide.

Pretvaranje glazbe u tehniku jest i to što je sva nastava svih instrumenata postavljena na solističkom repertoaru, kao da će svi učenici postati svjetske koncertne zvijezde, a unaprijed se zna da to neće biti tako i da mnoge svoje sonate, etide, koncerte, itd. nikad nigdje neće svirati, ali će, gudači i duhači, na primjer, i te kako svirati orkestralni repertoar koji uglavnom ne pripada nastavnom „gradivu,“ pa su potrebni posebni predmeti, poput *Studija orkestralnih dionica*, da se i to „gradivo“ svlada. Ako se zna da će netko postati orkestralni violinist, a to je tako u 99 posto primjera, mora li se on mučiti Brahmsovim koncertom ili Ciacconom – u kojima je, dakle, umjetnost pretvorena u tehniku – kad ni jedno ni drugo neće odsvirati kako treba, nažalost, čak ni tehnički, a kamoli umjetnički? Ne bi li bilo bolje da veoma dobro izvježba uvertire *Carmen*, *Prodana nevjesta* i *Ruslan i Ludmila* koje će, kao orkestralni glazbenik svirati cijeloga života? Pogrešno je misliti da će netko tko je „tehnički“ (kako-tako) odsvirao Brahmsa, samim tim dobro, bez vježbanja, svirati uvertiru *Prodanoj nevjesti*.

Tzv. teorijski glazbeni predmeti

U glazbenoteorijskim predmetima gotovo uopće nema umjetnosti. Svi se oni uglavnom svode na neku tehniku. Na to upućuje već i sintagma *glazbenoteorijski predmeti*. Tu, dakako, nije riječ o teoriji nego o praksi i to upravo o praksi upoznavanja glazbene tehnike, tj. o usvajanju glazbene pismenosti u užem (solfeggio) i širem značenju (harmonija, polifonija, glazbeni oblici).

Solfeggio

Sve one bezbrojne melodijske i ritamske vježbe što se tiskaju po raznoraznim priručnicima za taj predmet, koje su, s didaktičkom namjerom, komponirali autori takvih priručnika, tehnika su a ne umjetnost. Pritom ne samo da je dvojbena umjetnička vrijednost takvih vježba, nego je dvojbena i njihova tehnička vrijednost iz istog onog razloga zbog kojeg smo pod znak pitanja stavili tehničke vježbe u nastavi instrumenta. Zašto neki intonacijski ili ritamski problem uvježbavati na tehničkoj vježbi kad se to isto može napraviti na pravoj glazbi čime će se udružiti tehnika i umjetnost.

Mogućnost upotrebe glazbene literature u solfeggiu to je veća što su razredi viši. U *sofeggiu* na studiju (kojemu u načelu prethodi desetogodišnji solfeggio osnovne i srednje glazbene škole) ne bi smjelo biti ni jednog primjera za pjevanje i za glazbeni diktat, koji nije iz glazbene literature. Nepotrebne su zbirke primjera za solfeggio poput onih koje su se svojevremeno upotrebljavale na solfeggiu na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (npr. B. Popović iz Beograda, D. Divjaković iz Novoga Sada, pa ni one N. i B. Devčić) kad se jednak intonacijski, ali nerazmjerno bolji glazbeni učinak može postići na pravim, izvornim skladbama. Čemu na solfeggiu propjevavati vježbe i etide, kad se umjesto toga, s istim utroškom energije, ali s mnogo većom glazbenom koristi mogu uzeti pjesme R. Straussa (i pjesme uopće, recimo *Erlikönig*), arije iz Bachovih kantata i pasija, operne arije, brojevi iz

misa? Čemu kao diktat davati četveroglasne didaktičke konstrukcije kad se umjesto toga može dati Bachov koral, četveroglasni zbor iz, recimo, *Tannhäusera*, ili *Lohengrina*, kvartet iz *Rigoletta*, ili *Fidelia*, ili Mozartova *Tuba mirum*, itd.

Didaktički primjeri samo su sredstvo, dakle, tehnika, pravi glazbeni primjeri ujedno su i sredstvo i cilj, dakle, udružene tehnika i umjetnost. Na didaktičkim primjerima stječe se samo tehnika, na primjerima iz literature stječe se tehnika i upoznaje umjetnost. Intonacijski obrasci koje korisnik (učenik, student) stječe na pravoj glazbi korisniji su jer im je transferni kapacitet sasvim izvjestan, dok je on u didaktičkih primjera arbitran i neizvjestan. U svemu tome ne valja zaboraviti ni korisnikovu motivaciju, koja je, to je sasvim jasno, u prvom primjeru vrlo velika, u drugome je nema.

Na istom su tehničkom tragu pokušaji uspostavljanja nekakvih tzv. melodijskih modela, formula za koje čujem da ih vješto propagira jedan naš „stručnjak za solfeggio“ čak s obećanjima uspostavljanja apsolutnog sluha. Detaljno o tome ne mogu govoriti jer nigdje nije ništa objavljeno, o tome postoji samo usmena predaja, ali je načelno i ovdje riječ o uspostavljanju apstraktne tehnike koja u pravim glazbenim situacijama temeljito zakazuje.

Mnogi će nastavnik reći kako se on, eto, služi primjerima iz literature jer za diktat i za pjevanje uzima primjere iz zbirke 555, 333, 222, 999 ili neke slične. To nije to ili, u najmanju ruku, to nije dovoljno. Ne samo da je riječ o kratkim melodijskim ulomcima koji vrlo slabo, ako uopće, zastupaju djelo iz kojega su izvađeni, nego je i postupak takav da zapravo dolazi do pretvaranja umjetnosti u tehniku. Kao materijal za glazbeni diktat svi se oni diktiraju na klaviru čime se, ako nisu izvorno klavirski, i sami pretvaraju u didaktički materijal, dakle u tehniku, a to se događa i ako se samo pjevaju bez naknadne demonstracije (snimke) izvornika.

Na glazbenoj literaturi zasnovan nastavni rad isključivi je oblik rada na solfeggiu na Odsjeku za glazbenu pedagogiju na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, pa studenti u tijeku četverogodišnje nastave solfeggia „solfedistički obrade“ i temeljito upoznaju stotinjak cjelovitih glazbenih brojeva: od opernih (npr. *D'amor sull'ali rosee*), oratorijskih (npr. *He shall feed his flock /Mesija/*, *Buss und Reu /Mathäuspasion/*), kantatnih (npr. *Es ist genug /O, Ewigkeit du Donnerwort/*) brojeva (arija, dueta, kvarteta, zborova), preko izvornih klavirskih skladba (npr. *Preludij u c-molu* F. Chopina), do instrumentalnih stavaka i ulomaka (npr. *Ples balerine* Stravinskoga, *Koncert za rog i orkestar* J. Haydna), i sl.

Harmonija i kontrapunkt

Nedavno je do mene dospjela sljedeća istinita priča: jedan mladi nastavnik tzv. teorijskih predmeta pred svojom je kolegicom iste struke „ogovarao“ jednu zajedničku prijateljicu, također istoga zanimanja:

- *Pa zamisli, molim te, ona svojim učenicima na harmoniji daje da harmoniziraju pjesme!*
- *Što je u tome sporno?, upita ga kolegica.*
- *Pa to ne piše u Devčiću i nismo tako učili kod profesora toga i toga (rekao je točno o kome se radilo).*

Harmonija i kontrapunkt tipične su tehničke discipline. I jedan i drugi predmet zasnivaju se na zastarjelim konceptima generalbasa, u jednom, i tzv. kontrapunktskih vrsta u drugom slučaju, te, u oba, na mnoštvu didaktičkih zadataka. Ni u jednom ni u drugom predmetu praktično nema prave glazbe. Kratki ilustracijski isječci kojima se demonstriraju kontrapunktske i harmonijske norme nisu primjeri na kojima bi se upoznivala glazbena literatura. Način na koji su upotrijebljeni sugerira da tomu nisu ni namijenjeni. Događa se

stoga da učenik/student kojega se u tijeku učenja kontrapunkta uvjeravalo da je to što on uči Palestrinin kontrapunkt, ne poznaje ni jedne Palestrinine mise – da ne govorimo o polifonim skladbama ostalih autora!

Stanje u nastavi harmonije donekle spašava tzv. *analitička harmonija*, predmet koji se po definiciji bavi pravom glazbom. Ali, sva bi se nastava harmonije trebala zasnivati na analizi, pa je takav predmet – kao poseban predmet – zapravo suvišan.

U naprednijem stadiju učenja kontrapunkta, tamo gdje predmet prerasta u *polifoniju* pa učenici/studenti sami skladaju motete, madrigale i fuge, pojavljuje se ponešto glazbe – u promjenjivoj količini, ovisno o nastavniku – ali svakako premalo i za svrhu s kojom se ona daje (ilustracija moteta, fuge, madrigala) i za glazbeno obrazovanje (poznavanje glazbene literature) budućega glazbenika. Učenik/student koji mora pisati motet – zašto danas uopće pisati motet, drugo je pitanje – ne bi to smio činiti ako prije toga nije upoznao desetak moteta Palestrine, Gesualda, Monteverdija, itd., i to ne samo radi „demonstracije pojave,“ nego kao dio trajnoga glazbenog znanja. „Besmisleno (je) komponirati fugu (motet, madrigal) ako se prije toga nije temeljito analiziralo najmanje deset Bachovih fuga, ako se ne poznaje *Kyrie eleison (Cum sanctis tuis)* iz Mozartovog *Requiem*a, *Dvostruka fuga* iz 4. st. Beethovenove *Devete*, poneka fuga Šostakoviča (što više, to bolje), Hindemitha, Bartóka, Stravinskog ili, dakako, neke druge fuge iz preboga glazbene literature za koje svršeni studenti polifonije obično ne znaju ni da postoje.“ (Rojko, 2000, 24) Te bi fuge, kao i spomenuti moteti – i, jasno, sve druge moguće vrste koje se na taj način rabe u nastavi – proanalizirane, naučene i zapamćene trebale postati dijelom trajnoga glazbenog znanja.

Ukratko, kad se zastarjeli koncept učenja *nauka o kontrapunktu* i *nauka o harmoniji* napusti u korist učenja *kontrapunkta* i *harmonije*, a to je moguće učiniti samo ako se napusti metoda generalbasa i kontrapunktskih vrsta, te ako se didaktički zadaci zamijene analizom i upoznavanjem primjera iz literature – što će se kad-tad dogoditi – otvorit će se mogućnost da se i ti predmeti iz pukih tehničkih disciplina pretvore u umjetničke predmete. Jer *nauka o kontrapunktu* i *nauka o harmoniji* nisu umjetnički nego su tehnički predmeti. Kao takvi, oni pružaju sasvim upitna znanja. Znati napamet Devčićevu i/ili Lhotkinu *Harmoniju* ili Lučićev ili Jeppesenov *Kontrapunkt* nipošto ne znači znati harmoniju i kontrapunkt, jer: tko je bolji „harmoničar,“ onaj tko zna napamet odsvirati, analizirati, objasniti zadatak iz Lhotkine *Harmonije* ili onaj tko zna napamet odsvirati, analizirati, objasniti Bachov koral *Es ist genug*? Tko je bolji „kontrapunktičar,“ onaj tko zna po pravilima iz Lučićeve *Polifone kompozicije* napisati školsku fugu ili onaj tko poznaje, zna analizirati, objasniti (da ne kažemo odsvirati) nekoliko Bachovih fuga, jednu Händelovu, jednu Mozartovu, jednu Beethovenovu (onu iz op.106!), neku Šostakoviča, Hindemitha ...?

Johann Josef Fux je uostalom, napisao mnoštvo fuga. Pa tko ih sluša? Koga one uopće zanimaju?

U brošuri *Juilliard* (vjerojatno najprestižnije glazbene škole na svijetu) piše da je američki skladatelj William Schumann (s obzirom na to da on nama uglavnom nije poznat te s obzirom na to da bi njegovo prezime moglo izazvati nespornost, reći ću da je dobitnik Pulitzerove nagrade, da je bio predsjednik *Juilliard School of Music* od 1945. do 1962, (četvrti po redu), osnivač *Juilliard String Quarteta*) „stvorio (je) jedinstveni nastavni program glazbene teorije pod nazivom *Literature and Materials of Music*, koji (program) upotrebljava literaturu zapadne glazbe kao srž programa. Umjesto iz udžbenika, materijali se za glazbenu teoriju deduciraju izravno iz djela u kojima funkcioniraju.“ Kao što je poznato iz glazbene povijesti, veliki skladatelji nisu svoja glazbena znanja stjecali iz harmonijskih i kontrapunktskih udžbenika, nego analizom (raspisivanjem!) skladbi svojih uglednih prethodnika. „Suprotno

prevladavajućem mišljenju, mislim da bi studij kompozicije morao prvenstveno biti zasnovan na proučavanju postojećih stilova za koje imamo uspostavljene priznate glazbene kriterije (od organuma, preko Palestrine i Monteverdija, Bacha, Mozarta, Schuberta, itd., sve do Weberna i Bouleza). Opet, za razliku od prevladavajućeg mišljenja koje smatra da proučavanje i usvajanje široke raznolikosti stilova ometa stvaralačku kreativnu originalnost, ja vjerujem da je najbolji i najsigurniji put u njegovanje neovisnog i originalnog stila (osim u primjerima izuzetnih talenata) detaljno poznavanje što je moguće više stilova“ (Sadai, 1980, XXXIV).

Kao što rekoh, mi ne znamo gdje u kanonu *Et incarnatus est* prestaje tehnika i gdje počinje umjetnost. Onda je očigledno najbolje taj kanon naučiti takav kakav jest. Naučit ćemo sve što o kanonu treba znati. Hoćemo li pritom dobiti odgovor na gornje pitanje? Nećemo, ali ćemo biti sigurni da je umjetnost negdje tu, u blizini.

Dirigiranje

Neki misle da je problem dirigiranja u mahanju, koje se rado naziva „dirigentskom tehnikom“ pa na tu „djelatnost“ troše sate i sate nastavnoga vremena. Sjećam se svoga studija kad su se na predmetu tzv. obligatnog dirigiranja, tijekom dvaju semestara (60 sati) obradile ukupno četiri (!) zbarske skladbe, ali se nerazmjerno mnogo vremena potrošilo na navodnu „dirigentsku tehniku,“ zapravo, na isprazno mahanje po zraku. Ima nastavnika dirigiranja koji „dirigentske probleme“ rješavaju ispisivanjem na školskoj ploči ritamskih primjera s različitim „dirigentskim problemima“ kao što je ovakav ili onakav (hipotetski) početak, ili završetak skladbe ili, recimo, korona na osminskoj pauzi na drugom dijelu treće dobe, umjesto da intenzivno i ekstenzivno obrađuju glazbenu literaturu.

Problem je dirigiranja glazbeni repertoar i interpretacija toga repertoara. Kvaliteta nastave dirigiranja ne mjeri se ljepotom dirigentskih kretnji, dakle, nekom tamo navodnom tehnikom, nego količinom svladanoga glazbenog repertoara. Kretnji koje se kao sheme nude po priručnicima „pravi“ se dirigenti uglavnom ne drže, a to kako će se riješiti neki početak ili završetak ili neko „nezgodno“ mjesto u konkretnoj skladbi ionako ne podliježe generalizaciji, nego je stvar dogovora dirigenta i ansambla na licu mjesta. Znanje dirigiranja nije znanje hoće li treća doba ići prema van ili prema unutra, nego je to (po)zna(va)nje glazbe. Brigom za kretnje stvara se privid razvijanja vještine. Dirigiranje nije vještina, nije, dakle, tehnika. Dirigiranje je znanje. Furtwängler, Karajan, Carlos Cleiber, Sawallisch, Matačić nisu bili *vješti* dirigenti – takvu bi kvalifikaciju vjerojatno bili držali uvredljivom – nego glazbeni znalci par excellence.

Povijest glazbe

Zar se i u *povijesti glazbe* može govoriti o tehnici i umjetnosti? Da, pod uvjetima našeg određenja tehnike kao onog dijela sadržaja koji nije glazba. U tom su slučaju to različiti opisi glazbenih djela koji zapravo ne opisuju glazbu nego neke vanjske okolnosti povezane s njom: namjere skladatelja, okolnosti i vrijeme nastanka, „program,“ itd. Uzmimo jedan primjer, sasvim nasumce, ad hoc, iz Andreisove *Povijesti glazbe 2*: “U Rossinijevim vokalnim dionicama ritmička je okosnica prvenstveno važna i značajna. Ona stvara dojam pokretnosti, kontinuiteta, koji tjera radnju dalje i ne sputava je suvišnom dekorativnošću. Čak i onda kad

Rossini primjenjuje koloraturu (npr. u ulozi Rosine), ritmika je nosi i oduzima joj statički karakter” (Andreis, 1976, 317). Što bi učenik imao od toga da mu ovaj tekst “ispredajemo” – bez glazbe – i da ga on nauči napamet? Ali, čak i da odlično upoznamo ariju *Una voce poco fa* ili *Largo al factotum*, ili *La calunnia* bilo bi besmisleno učenicima govoriti gornji tekst. O tome bi se, eventualno, s učenicima moglo **razgovarati!** Bi li taj razgovor doveo do konstatacija kakve smo citirali? (Rojko, 2005, 308) Takvih „tehničkih“ opisa glazbe pune su Andreisove *povijesti* ali i udžbenici glazbe za gimnazije. Prolistate li te knjige iz te perspektive, sami ćete ih naći. Učenje povijesti glazbe je upoznavanje, usvajanje zapamćivanje glazbe a ne učenje verbalnih opisa te glazbe. Učenje je uspostavljanje odgovarajućih reprezentacija u neuronskim mrežama našega mozga. U svojoj knjizi *Der Musikverstand* Wilfried Gruhn (2005, 212) to formulira ovako: „Poduprti istraživanjima mozga, što je potvrđeno i istraživanjima učenja, možemo reći da će nešto stvarno biti naučeno tada kad se glazba posreduje i uči glazbeno, tj. kad se grade genuine glazbene reprezentacije a ne uvježbavaju samo jezični simboli i motoričke kretnje.“ I na drugom mjestu, citirajući Spitzera: „Vrijeme je da naše metode učenja i odgajanja ne podešavamo po zastarjelim, neosnovanim, dogmatskim teorijama, nego po tome što se o čovjeku u pogledu na učenje i pamćenje stvarno zna“ (Ibid, 203).

Facit

U glazbenom obrazovanju ima previše tehnike i premalo umjetnosti. To je tako iz dvaju razloga. Prvi je taj što je podučavanje tehnike znatno lakše od podučavanja umjetnosti. U vodiču za svoju *majstorsku školu slikarstva* austrijski je slikar Friedensreich Hundertwasser između ostaloga napisao: *Umjetnost nije moguće ni učiti ni podučavati*. Ta je primjedba sasvim točna i za glazbu. Tehnika se može podučavati, umjetnost se mora dogoditi. *Samo nas priroda može naučiti stvaranju*, kaže isti autor u nastavku. Glazbe, jasno, u prirodi nema, pa ono što je slikaru priroda, glazbeniku jedino može biti već ostvarena, umjetnički potvrđena glazba. Glazbenik stoga, mora učiti tehniku na pravoj glazbi a ne na tehničkim vježbama.

Podučavati glazbu glazbom mnogo je teže nego to činiti uz pomoć didaktičke literature. Mnogo je lakše uzeti Lhotku, Devčića, Lučića ili ne znam već koga i uz njihovu pomoć „ispredavati“ harmoniju, odnosno kontrapunkt, nego za svaku harmonijsku pojavu pronalaziti odgovarajuće primjere iz literature. Mnogo je lakše uzeti priručnik za solfeggio i redom ispjevavati vježbe, nego uzimati arije iz opera, opereta, mjuzikla, oratorija, kantata, ili ulomke iz simfonija, sonata, kvarteta, Bachove korale umjesto četveroglasnih primjera iz priručnika, mnogo je lakše držati se na nastavi instrumenta standardnoga metodičkog puta, nego samostalno birati glazbene komade vrijedne sviranja, itd.

Drugi razlog prevlasti tehnike vjerojatno treba tražiti u prirodi odnosa tehnike i umjetnosti. Tehnika se u glazbenom djelu uočava od prve, umjetnost ne. Jedna izreka kaže da je osobina umjetnosti da skriva umjetnost. Za doživljaj umjetnosti potrebno je takvo poznavanje djela koje se, u pravilu, ne postiže prvim slušanjem. Za „otkrivanje“ J. Brahmsa, Wagnera, R. Straussa – o Prokofjevu, Šostakoviču da ne govorim! – potrebna su višekratna slušanja, nakon kojih će se umjetnost sama otkriti. Vrlo se to dobro vidjelo, na primjer, kad smo na MA nedavno izvodili *Ivana Groznog* S. Prokofjeva u suradnji s ADU i ALU. Izvedba je bila odlična, i ja sam poslije izvedbe posebno hvalio glazbu S. Prokofjeva. Na licima kolega s ALU i ADU jasno se moglo vidjeti da oni to nisu čuli. Slušali jesu (valjda), ali nisu čuli! To jamčim, jer i sam to nisam čuo pri prvom slušanju skladbe – a imam, recimo, nekakve

pretpostavke za slušanje umjetničke glazbe. Eto, zašto je u glazbi tako važna vremenska distanca: jednostavno zato da bi se multiplicirala percepcija djela. Ako su djela nekih skladatelja, kao što to čitamo u povijestima glazbe, bila neshvaćena u svoje vrijeme, to nije bilo stoga što im tadašnji slušatelji, za razliku od današnjih, ne bi bili dorasli – čovjekova se slušna perceptivna sposobnost, pa i glazbena, nije bitno mijenjala stotinama godina – nego jednostavno zato što su se slušatelji usudili o njima suditi nakon jednog slušanja, tj. nedovoljno poznajući djelo. U tome da se tehnika vidi odmah, a umjetnost tek nakon višekratnog slušanja, leži opasnost manipulacije, da baš ne kažem zloupotrebe, kojom se – svjesno ili nesvjesno – dobro koriste kompozitori tzv. suvremene glazbe. U mnogoj ćete suvremenoj skladbi odmah vidjeti tehniku. Da prepoznate i umjetnost, morali biste skladbu poslušati više puta. Problem je u tome što nikad niste sigurni isplati li se utrošeno vrijeme ili ne.

Kao što rekoh, mi ne znamo gdje u kanonu *Et incarnatus est* prestaje tehnika i gdje počinje umjetnost. Onda je očigledno najbolje taj kanon naučiti takav kakav jest. Naučit ćemo sve što o kanonu treba znati. Hoćemo li pritom dobiti odgovor na gornje pitanje? Nećemo, ali ćemo biti sigurni da je umjetnost negdje tu, u blizini. Umjetnost je zagonetka intuicije, ili inspiracije i ona se ne odgonetava racionalnim putem. Umjetnost treba upoznavati fenomenološki, izravno i nadati se da će se njezina vrijednost i ljepota sama otkriti našoj intuiciji.

Jedna od posljedica prevlasti tehnike nad umjetnošću u glazbenom obrazovanju jest vrlo slabo poznavanje glazbenih djela. Jer ih to zapravo ne učimo, naši učenici i studenti, ne samo da poznaju puno premalo glazbe, svakako mnogo manje nego što se od glazbenih profesionalaca očekuje, nego, i ono (malo) glazbe što poznaju, poznaju vrlo površno. Ne bih se upuštao u procjenu koliko je to slučaj sa svima nama. Pokazat ću to, na kraju, na dvama više nego poznatim primjerima. Da sad postavim pitanje *poznajete li Aleluju ili For unto us a child is born* iz Händelova *Mesije*, svi bismo odgovorili potvrdno. Jesmo li sigurni da doista poznajemo ta dva broja? Ili, ovako: što zapravo znači poznavati neku glazbu? U intervjuu, koji sam spomenuo na početku, Glenn Guld govorio je i o austrijskom dirigentu Josefu Kripsu⁶ ovako: „Krips je volio pri čaju, propjevavati cijele simfonije ili koncerte – znao je napamet cijeli klasični austrijsko-njemački repertoar, pa kad sam mu spomenuo da sam upravo svirao KV 491 (*Koncert za klavir i orkestar* br. 24 u c-molu, op. P. R.), inzistirao je da ga prođemo od prve do zadnje note (ja sam bio fagot i/ili čela, a Krips je pjevao ili gestikulirao za sve ostale) ...“ (Guld, 1991, 11). To je znanje glazbe! – moći, dakle, glazbeni komad, broj, stavak, ili više od toga, rekonstruirati u svijesti od početka do kraja – onako kako se znaju, recimo, zabavne pjesme! Koliko glazbenih komada – namjerno kažem komada a ne, recimo, simfonija, sonata, suite, itd. – koliko, dakle, cjelovitih glazbenih komada, osim onih što ih je sam svirao, poznaje naš student kad završi glazbeno školovanje, onako kako smo to vidjeli kod Kripsa? Ne bi li bilo normalno da kao glazbenik-profesionalac tako poznaje neku pristojnu količinu glazbe – što više to bolje? Umjesto toga, mi ga opskrbujemo sterilnim pravilima, naucima o harmoniji i kontrapunktu, i sl., dakle, tehnikom na koju, metodom prokrustove postelje navlači pravu glazbu. Harmonijske, kontrapunktske i formalne analize često nisu drugo do pokušaji prevođenja, pretvaranja, svodenja glazbe na pravila naučena iz kontrapunktskih i harmonijskih udžbenika. Vidio sam mnoštvo takvih „analiza“ – čak i u diplomskim radnjama – u kojima je student, jednostavno, idući od dobe do dobe opisivao

⁶ Josef Krips (1902-1974), jedan je od najboljih dirigenata svoga vremena, posebno utjecajan kao izvođač Mozarta; učenik Weingartnera.

akorde: *na prvoj dobi imamo kvintakord prvog stupnja, slijedi sekstakord, pa kvintakord četvrtoga ... itd.* Čemu? Što se time dokazuje? Zapravo ništa osim činjenice da su Lhotka i Devčić imali pravo: *da, takvih akorda stvarno ima u glazbi*. Razumije li student koji je točno identificirao akorde u nekoj Chopinovoj mazurki (čini mi se da se one nekako najčešće „analiziraju“), razumije li, dakle, takav student bolje tu mazurku? Nažalost ne, ne razumije, jer se ta mazurka glazbeno može razumjeti tek onda kad se nauči, zapamti kao cjelina. Razumjeti mazurku ne znači ništa drugo nego znati tu mazurku napamet – bilo kao slušalac, bilo kao izvođač. Ništa drugo, osim jednostavnog znanja nje kao takve, pogotovo pak ne prepoznavanje i prebrojavanje akorda, ne može tom razumijevanju pridonijeti. Da se vratim terminima današnjeg izlaganja, samo poznavanje mazurke kao umjetnine, a ne znanje o njezinoj tehnici uvjetuje njezino razumijevanje.

Mi, nažalost, ne razvijamo takvo razumijevanje kod naših studenata (ono se uspijeva razviti samo kod skladbi koje smo sami „pristojno“ odsvirali, a to nije i ne može biti jedini slušni repertoar profesionalnoga glazbenika.) Umjesto kulta umjetnosti, u našim glazbenim školama vlada kult tehnike. Pritom ne mislim na onaj aspekt toga problema koji kritizira primjerice Gruhn, kad kaže da neki mladi glazbenici zapravo ne razumiju glazbu koju tehnički savršeno sviraju, o čemu je u *Tonovima* govorio i R. Lorković. Gruhn to kaže ovako: *Tehnički najvirtuoznija postignuća nekih pobjednika na natjecanjima ponekad nalikuju fonetski korektnim recitacijama stranih tekstova kojih značenje ostaje neshvaćeno, ako se ne govori jezik* (Gruhn, 2005, 90). Ja o tome ne govorim, jer bi to mogla biti nova glazbenopedagoška tema. Govorim o jednostavnoj činjenici da kao glazbenici premalo poznajemo svoju glazbu. Jednom sam u jednom tekstu, kritizirajući stanje u općeobrazovnoj školi, napisao sljedeće: *„Svaki bi se pravi intelektualac osjećao nelagodno da ga „ulovite“ kako nije čitao Dostojevskog, Tolstoja, Goethea, Wildea, T. Manna, Kafku, Joycea, Balzaca, Zolu, Hugoa, Prousta, Hemingweya, Krležu, Ujevića, Tadijanovića, Cesarića, Andrića, Marinkovića ..., ili, da nije vidio ni jednog Shakespearea, Goldonija, Pirandella, Čehova, Gogolja, Držića, Vojnovića, Krležu ..., ili da ne poznaje ni jedne slike Rafaela, Da Vincija, Breughela, Rembrandta, Rubensa, Van Gogha, Cezannea, Maljevića, Kandinskoga, Miroa, Klimta, Hundertwassera, Kraljevića, Hegedušića, Generalića, Rabuzina, Vanište, Veže ..., nijedne skulpture Michelangela, Rodina, Meštrovića, Kršinića, Augustinčića, Džamonje ... Ali se isti taj intelektualac nimalo ne uzbuđuje zbog toga što ne poznaje ni jednoga glazbenog djela, što, dakle, o velikoj glazbi (kao takvoj, ne o pričama oko nje) nema ni najbljedega pojma – o glazbenom ukusu da ne govorimo! U vezi s glazbom dopuštena je površnost koje bi se na svakom drugom umjetničkom području čovjek sramio.*

Mislio sam na neglazbenike, ali mislim da mnogi naši svršeni studenti poznaju tako malo glazbe da se ove riječi odnose i na njih.

Završit ću izlaganje demonstracijom dvaju brojeva iz Händelovog *Mesije*, i to *For unto us a Child is born* i *Alleluia*. Ako još niste slušali te brojeve uz praćenje (s razumijevanjem) (engleskoga) teksta, ne možete reći da ih poznajete. Prateći tekst otkrivamo tehniku djela iza koje se već pri prvom slušanju, a posebno pri daljnjim slušanjima, našoj glazbenoj svijesti, zapravo našoj intuiciji otkriva umjetnost. Pritom uopće nije bitan sadržaj (tekst, dakle, ne treba prevoditi) nego su bitne riječi kao (zvučne) sastavnice glazbe i način na koji su u glazbi raspoređene. Za mene je posebno fascinantna spoznaja da je u oba slučaja – ali to je tako kod svih velikih djela – umjetnost prethodila tehnici. Hoću reći: to kako je Händel „tehnički“ razradio ovaj tekst, rezultat je umjetničke inspiracije a ne proračunate tehničke djelatnosti.

Bilo bi sasvim normalno u nastavi slijediti put kojim ide skladatelj – od umjetnosti prema tehnici. Mi, nažalost, radimo obratno: naš je nastavni put i prečesto put od tehnike prema umjetnosti, uz napomenu da se do ove druge često ni ne dođe.

G. F. Händel: *Mesija*, zbor br. 12: *For unto us a Child is born*

For unto us a Child is born,
unto us a Son is given,
and the government shall be upon His shoulder,
and His Name shall be called
Wonderful, Counselor,
The Mighty God, The Everlasting Father,
The Prince of Peace.

(Stari zavjet: Knjiga proroka Izaije: 9.6)

Ovaj tekst, koji je Händel, kao što se vidi, uzeo iz Knjige proroka Izaije, u skladbi je ovako raspoređen:

For unto us a Child is born, unto us a Son is given, unto us a Son is given,
For unto us a Child is born, For unto us a Child is born
unto us a Son is given, unto us a Son is given,
For unto us a Child is born, For unto us a Child is born
unto us a Son is given, unto us a Son is given, unto us, unto us a Son is given a Son is
given
upon His shoulder and the government shall be,
and the government shall be upon His shoulder,
and the government shall be upon His shoulder, and His Name shall be called
Wonderful, Counselor,
The Mighty God, The Everlasting Father, The Prince of Peace.
unto us a Child is born, For unto us a Child is born, unto us a Son is given
unto us a Child is born, unto us a Son is given
and the government shall be upon His shoulder,
and the government shall be upon His shoulder
and His Name and His Name shall be called
Wonderful, Counselor,
The Mighty God, The Everlasting Father, The Prince of Peace.
unto us a Child is born, For unto us a Child is born, For unto us a Child is born
For unto us a Child is born,
unto us a Son is given, unto us a Son is given
and the government shall be shall be upon His shoulder,
and the government shall be shall be upon His shoulder
and the government shall be upon His shoulder,
and His Name shall be called
Wonderful, Counselor,
The Mighty God, The Everlasting Father, The Prince of Peace.
unto us a Child is born, For unto us a Child is born, unto us a Son is given
unto us a Son is given, unto us a Son is given

and the government the government shall be upon His shoulder,
and the government the government shall be upon His shoulder
and His Name shall be called,
Wonderful, Counselor,
The Mighty God, The Everlasting Father, The Prince of Peace.
The Everlasting Father, The Prince of Peace.

G. F. Handel: *Mesija, Alleluia*, završni zbor drugoga dijela
Alleluia (Halleluiah): *for the Lord God omnipotent reigneth*. (Otkriv. 19:6)
The kingdoms of this world are become the kingdoms of our Lord,
(Kod Händela pretvorena u jedninu)
The kingdom of this world is become the kingdom of our Lord
and of his Christ; and he shall reign for ever and ever. (Otkriv. 11:15)
KING OF KINGS, AND LORD OF LORDS. (Otkriv. 19:16)
(Novi zavjet: Knjiga otkrivenja.)

Taj je, pak, tekst razrađen ovako:

Alleluia! Alleluia!
Alleluia! Alleluia! Alleluia!
Alleluia! Alleluia!
Alleluia! Alleluia! Alleluia!
for the Lord God Omnipotent reigneth.
Alleluia! Alleluia! Alleluia! Alleluia!
for the Lord God Omnipotent reigneth.
Alleluia! Alleluia! Alleluia! Alleluia!
for the Lord God Omnipotent reigneth.
Alleluia! Alleluia! Alleluia!
for the Lord God Omnipotent reigneth
Alleluia! Alleluia! Alleluia! Alleluia!
for the Lord God Omnipotent reigneth
Alleluia!
The kingdom of this world is become
the Kingdom of our Lord and of His Christ, and of His Christ;
and He shall reign forever and ever
and He shall reign forever and ever
and He shall reign forever and ever
and He shall reign forever and ever
King of Kings,
forever and ever. Alleluia! Alleluia!
and Lord of Lords,
forever and ever. Alleluia! Alleluia!
forever and ever. Alleluia! Alleluia!
King of Kings, and Lord of Lords,
forever and ever. Alleluia! Alleluia!
King of Kings,
forever and ever. Alleluia! Alleluia!

and Lord of Lords, King of Kings, and Lord of Lords,
and He shall and He shall reign forever and ever
and He shall and He shall reign forever and ever
King of Kings
forever and ever, and Lord of Lords, Alleluia! Alleluia!
and He shall reign forever and ever,
forever and ever,
King of Kings,
and Lord of Lords,
King of Kings,
and Lord of Lords,
and He shall reign forever and ever,
King of Kings,
and Lord of Lords.
Alleluia! Alleluia! Alleluia! Alleluia! Alleluia!

Literatura

- Andreis, J. (1976) *Povijest glazbe 2*. Zagreb: Liber-Mladost.
- Gavazzeni, G. (2010) Friedrich Gulda: Autocritica e libertà. *Amadeus*, Maggio 2010, 37-39.
- Gruhn, W. (2005) *Der Musikverstand. Neurologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim–Zürich–New York: Georg Olms Verlag.
- Guld, G. (1991) Mozart ist mittelmässig. *In Memorial Mozart. Magazin für das Mozartjahr 1991*, 11.
- Istvanits, F. (1985) Workshop Violine – technische Arbeit an musikalischer Literatur. *Musikerziehung in der Mediengesellschaft. Bericht über den Ersten Bundeskongress der Musikerzieher Österreichs 20-23. Februar 1985*, 117.
- Mark, M. M. (1978) *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.
A Division of Macmillan Publishing Co, Inc, 135-139.
- Rojko, P. (2005) *Metodika nastave glazbe – Praksa II. dio*. Zagreb: Naklada Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2000) Punctum contra contrapunctum. *Tonovi* 35, 5-26.
- Sadai, Y. (1980) *Harmony in its Systemic and Phenomenological Aspects*. Jerusalem: Yanetz, Ltd.
- Stohr, A. (1992) *Music and the Mind*. New York: Ballantine Books.