

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

Tematska številka / Thematic Issue

BREDA OBLAK

UTEMELJITELJICA DIDAKTIKE
GLASBE NA SLOVENSKEM

ZVEZEK / VOLUME 27

LJUBLJANA 2017

BREDA OBLAK

Utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem

Tematska številka GLASBENOPEDAGOŠKEGA ZBORNIKA

Akademije za glasbo v Ljubljani

Zvezek 27

Thematic Issue of THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION

of the Academy of Music in Ljubljana

Volume 27

Izdala in založila / Published by:

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Oddelek za glasbeno pedagogiko

Zanjo: Marko Vatovec

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, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli (HR)

Urednica zvezka / Edited by:

Branka Rotar Pance

Asistentka uredništva / Assistant Editor: Tina Bohak

Oblikovanje in tehnična ureditev /

Design and typesetting:

Darko Simčič

Tisk / Printed by:

Sončnica, d.o.o.

Naklada 100 izvodov / Printed in 100 copies

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

GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK Akademije za glasbo v Ljubljani / THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION of the Academy of Music in Ljubljana je indeksiran v mednarodnih bibliografskih bazah Abstracts of Music Literature RILM, ProQuest, EBSCO

ISSN 1318-6876

VSEBINA

Contents

Branka Rotar Pance: Aktivno učenje glasbe in zasnova sodobne didaktike glasbe pri eksperimentalnem pouku Brede Oblak <i>Breda Oblak's Experimental Music Education: Active Music Learning and Conception of Modern Music Teaching</i>	5
Bogdana Borota: Pogled na didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak z diahrono perspektive <i>A View of Didactic Sets by Breda Oblak from a Diachronic Perspective</i>	29
Barbara Sicherl Kafol: Sodobna razsežnost kurikulumov za glasbeno vzgojo Brede Oblak <i>Modern Dimensions of Breda Oblak's Music Education Curricula</i>	49
Tina Bohak: Breda Oblak – spiritus agens seminarskega izobraževanja glasbenih pedagogov »Glasbeni Bovec« <i>Breda Oblak – Spiritus Agens of the Seminar Education of Music Pedagogues, Named "Glasbeni Bovec"</i>	65
Katarina Habe: Osebnostne vrline in občutek poslanstva glasbenih pedagogov – temelj uspešne poklicne kariere glasbenega pedagoga <i>Character Virtues and Experiencing Profession as a Calling in Music Educators – A Core of Successful Music Teaching</i>	77
Paul Crowther: Glasba kot virtualna izraznost <i>Music as Virtual Expression</i>	95
Darja Koter: Vpliv Jurčeta Vrežeta na razvoj mladinskih pevskih zborov na Štajerskem <i>The Influence of Jurče Vreže on the Development of Youth Choirs in Styria</i>	103
Ivana Paula Gortan - Carlin, Lorena Lazarić: Regionalna kulturna ozaveščenost študentov edukacijskih ved s posebnim poudarkom na regionalni glasbi Istre <i>Regional Cultural Awareness of Educational Sciences Students with a Special Review of the Istrian Regional Music</i>	117
Jelena Blašković, Tihomir Prša: Izkušnje in odnos osnovnošolcev do gregorijanskega petja <i>Experience and Attitude of Primary School Students Towards Gregorian Singing</i> ...	133
Sabina Vidulin: Pristop "Poslušanje in ustvarjanje glasbe" v funkciji boljšega razumevanja glasbe <i>The "Listening to and Making Music" Approach in the Function of Improving Musical Understanding</i>	145

Olga Denac, Helena Vargazon: Vpliv institucionalne glasbene vzgoje na raven razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha 5-6 let starih otrok <i>The Effects of Institutional Music Education on the Level of Melodic and Rhythmic Abilities Development in 5-6 Year Olds</i>	163
Katarina Zadnik, Danaja Koren: Montessori pedagogika in njena vloga pri nauku o glasbi v glasbeni šoli <i>Montessori Pedagogy and Its Role in Music Theory in Music School</i>	175
Anja Ivec: Pomen motivacije v projektu »Dijaki komponisti« Konservatorija Maribor <i>The Meaning of Motivation in the Student Composer Project at Conservatory Maribor</i>	191
Marina Bizjak: Pedagoški pristopi pri poučevanju petja v času glasovnih sprememb <i>Pedagogical Approaches for Teaching Singing at the Time of Voice Change</i>	201
Vildana Repše: Vprašanje izbire učnega gradiva za violino v nižjih razredih glasbene šole <i>The Question of Choice of Learning Material for Violin in Lower Grades of Music Schools</i>	207

Branka Rotar Pance

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

AKTIVNO UČENJE GLASBE IN ZASNOVA SODOBNE DIDAKTIKE GLASBE PRI EKSPERIMENTALNEM POUKU BREDE OBLAK

Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper

Izvleček

Temelji sodobne slovenske didaktike glasbe so bili postavljeni pri eksperimentalnem pouku, ki je bil longitudinalno izveden v vseh osmih razredih osnovne šole. Začel se je v šolskem letu 1963/64 s ciljem korenite prenove glasbenega pouka in razvojem novih učnih metod. Eksperimentalni pouk je v celoti realizirala Breda Oblak, ki je v pisnih pripravah in z izvedbo učnih ur utemeljila koncept aktivnega učenja glasbe prek dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Na spremljajočih seminarjih za učitelje, ki so vključevali tudi hospitacije pri urah eksperimentalnega pouka, je nove metode glasbenega učenja prenašala v najširšo pedagoško prakso. Rezultate eksperimentalnega pouka je strnila in nadgradila v didaktičnih kompletih za vse razrede osnovne šole, izdanih v dveh zaporednih ciklih: najprej za osemletno in kasneje za devetletno osnovno šolo. Metodiko glasbene vzgoje jo preobrazila in nadgradila v sodobno glasbenodidaktično teorijo in prakso.

Ključne besede: Breda Oblak, eksperimentalni pouk, osnovna šola, didaktika glasbe

Abstract

Breda Oblak's Experimental Music Education: Active Music Learning and Conception of Modern Music Teaching

The foundations of modern Slovene music teaching were laid in the experimental music education which was carried out as a longitudinal study in all eight grades of primary school. First introduced in the school year 1963/64, it aimed at thoroughly reforming music education and developing new teaching methods. The entire project was carried out by Breda Oblak who, in her written lesson plans and in the practical execution of lessons, developed the concept of active music learning, basing it on performing, listening and creating activities. At seminars for teachers, which included also observations of experimental lessons, she disseminated the new music teaching methods to the broadest pedagogic practice. She used the results of the study to develop didactic packs for all grades of primary schools. These materials were issued in two cycles: first for the eight-year and latter for the nine-year primary school. Breda Oblak transformed the music education teaching methods, upgrading them into modern music-teaching theory and practice.

Keywords: Breda Oblak, experimental music education, primary school, music didactics

Uvod

Oddelek za glasbeno pedagogiko Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani je z dvodnevним mednarodnim znanstvenim simpozijem *Izzivi sodobne glasbene pedagogike* (15.–16.11.2017) proslavil življenjski jubilej: 80-letnico zaslužne profesorice dr. Brede Oblak. Utemeljiteljica sodobne didaktike glasbe je prehodila bogato profesionalno pot od avtodidaktinje na Jesenicah do ključne osebe slovenskega glasbenodidaktičnega in kurikularnega razvoja glasbenih predmetov v vertikali splošnega in glasbenega šolstva. Z uporabo introspekcijske analize jo je predstavila v prvoosebni poklicni pripovedi

Narativni izraz poti skozi glasbeno šolstvo (Oblak, 2016). V njej je opisala motivacijske in identifikacijske dejavnike profesionalnega razvoja učitelja glasbe, kot ga je doživljala sama skozi sedem desetletij in kot ga je s svojim strokovnim in znanstvenim delovanjem (so)oblikovala na nacionalni ravni. V tem obdobju je bil najmočnejši razvojni impulz eksperimentalni pouk glasbene vzgoje v vseh razredih osnovne šole, ki ga je izvajala kot longitudinalni projekt, pri tem pa eksperimentalnemu pouku doslej še nista bili namenjeni večja raziskovalna pozornost in obravnava. V prispevku z vidika historične analize publiciranih prispevkov v strokovnih in znanstvenih revijah, ter v različnih monografijah, ob tem pa tudi analize dokumentov iz osebne arhiva Brede Oblak in pogovora z njo predstavljamo potek in dosežke eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje. Pri tem poudarjamo tezo, da je eksperimentalni pouk Brede Oblak pomenil odločilen premik k aktivnim oblikam učenja glasbe in da je postal temelj, na katerem se je razvila sodobna didaktika glasbe.

Okoliščine začetka eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje v osnovni šoli

Breda Bidovec (Oblak)¹ je prve glasbenopedagoške izkušnje začela pridobivati na Jesenicah. Kot absolventka Oddelka za zgodovino glasbe Akademije za glasbo v Ljubljani je v šolskem letu 1959/60 začela honorarno poučevati klavir na jeseniški glasbeni šoli. Po diplomi (1960/61) se je tam redno zaposlila in prevzela še pouk nauka o glasbi. Zaradi potreb v kraju je na jeseniški gimnaziji poučevala predmet Estetska vzgoja in nekaj časa nadomeščala učiteljico glasbe v osnovni šoli. Končno licenco za opravljanje učiteljskega dela je pridobila leta 1962 z opravljenim strokovnim izpitom, ki je med drugim vključeval tudi učni nastop pred komisijo. Izpit je zelo uspešno opravila v Ljubljani na Glasbeni šoli Center. Zaradi izstopajoče odličnosti je z njim pridobila vabilo ravnatelja šole Slavka Mihelčiča, da se zaposli v tamkajšnji šoli. Poleg tega je v njej bodočo naslednico prepoznal tudi znameniti pedagog Stanko Gogala, prav tako član strokovne komisije.²

Marca 1963 je kot zunanja sodelavka začela poučevati na ljubljanski Glasbeni šoli Center. S šolskim letom 1963/64 se je stalno zaposlila v Ljubljani in se hkrati srečala z reorganizacijo šole v Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje (ZGBI),³ ki je združil

1 Dekliški priimek Brede Oblak je Bidovec. Po poroki z Gorazdom Oblakom leta 1965 se je podpisovala z obema priimkoma (Breda Bidovec - Oblak). Tri leta kasneje je uradno umaknila dekliški priimek in od takrat se je v svojih publiciranih delih in pri vseh dejavnostih podpisovala le s priimkom Oblak.

2 Breda Oblak je takratno dogajanje opisala takole: »Učnemu nastopu so sledili predpisani izpiti, med katerimi je bila tudi obča metodika, ki jo je preverjal znameniti pedagog dr. Stanko Gogala. Za vedno mi je ostal v spominu sproščen strokovni dialog, ki ga je profesor iznenada prekinil, vstal in dejal: 'Nekoč me boste pri tem predmetu na Akademiji nadomestili.' Njegova nepričakovana pripomba in tudi ponudba ravnatelja Slavka Mihelčiča sta me prijetno presenetili, čeravno sta se mi v danem trenutku zdeli povsem nerealni.« (Oblak, 2008, str. 51, 52)

3 J. J. v Grlici (let. XI, št. 1-2, 1966) ustanovitev ZGBI predstavi z naslednjim zapisom: »Do nedavna je bilo glasbeno in baletno šolstvo na območju občine Ljubljana-Center razvejano na več samostojnih šol: glasbeno šolo Ljubljana-Center, oddelek za izrazni ples, glasbeno šolo za ljudske instrumente ter na šoli s širšim značajem: srednjo glasbeno šolo in srednjo baletno šolo. Nekatere od teh šol so se zaradi slabih delovnih razmer vse bolj borile za obstoj. Zlasti je zaviralo njihov poln razmah pomanjkanje dobrih učnih prostorov, kar sta najbolj občutili obe srednji šoli. Spreureditvijo oziroma nadzidavo poslopja v Vegovi 7, so se odprle nove perspektive (to je bila pri nas prva večja investicija v tovrstno zgradbo). Obenem je dozorela zamisel za obsežnejšo reorganizacijo omenjenih šol, ki so v začetku šolskega leta 1963/64 prešle v skupno upravljanje; nastal je zavod za glasbeno in baletno izobraževanje.« (J.J., 1966, str. 27)

»več tedanjih glasbenih in plesnih šol v ljubljanskem središču (Srednja glasbena šola, Glasbena šola Center, Srednja baletna šola, ki je obsegala tudi nižje razrede, Glasbena šola pri svetu Svobod okraja Ljubljana in Oddelek za izrazni ples v Pionirski knjižnici)« (Kalan, 2005, str. 103).

Delovne obveznosti nove redno zaposlene sodelavke Brede Bidovec (Oblak) na ZGBI so bile kombinirane. Na glasbeni šoli je poučevala predšolske skupine in nauk o glasbi. Ob izidu knjige *Solfeggio I* (Jurca, Kalan, 1964) je v sodelovanju s profesorjem solfeggia Maksom Jurco z vzorčnimi učnimi nastopi predstavljala uporabo tonalno-relativne metode na uvajalnih seminarjih v Ljubljani in drugih slovenskih krajih.⁴ Tudi sicer so na njenih rednih učnih urah nauka o glasbi in predšolske glasbene vzgoje na ZGBI hospitirali bodoči in že delujoči učitelji glasbe, dosežki učencev pa so bili predstavljeni na javnih nastopih in bili posneti kot avtorske radijske oddaje.⁵ Del njene delovne obveznosti je bil zapolnjen s sodelovanjem pri projektu osemletnega eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje v osnovni šoli (Oblak, 2008, 2016; Smole, 2015). S projektom je prišlo do umestitve osnovnošolske glasbene vzgoje v glasbenoizobraževalni sistem, kar Oblakova označi kot »osamljen primer« in nadaljuje: »Pobudo zanjo je dal takratni pomočnik ravnatelja prof. Pavle Kalan, ki je pripisoval novemu Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje širše glasbeno-pedagoško poslanstvo. Ker je pred tem deloval na učiteljskišču, je dodobra poznal problematiko splošne glasbene vzgoje in prizadevanja za njeno prenovo. Predlagal je poseben projekt v obliki eksperimentalnega pouka, katerega namen je bil z neposredno prakso izoblikovati novo fizionomijo učnih ur glasbene vzgoje v osnovni šoli.« (Oblak, 2008, str. 52)

Okoliščine umestitve osnovnošolske glasbene vzgoje v glasbeno-izobraževalni sistem so temeljile na resoluciji *Priporočilo za reformo glasbenega pouka* (1963). Resolucijo je pripravila posebna komisija, imenovana s strani Društva glasbenih pedagogov Slovenije, v komisiji pa so bili Vlado Golob (predsednik), Cvetko Budkovič, Srečko Gruškovnik, Vida Hribar Jeraj, Pavle Kalan, Egon Kunej in Peter Lipar. Resolucija je bila rezultat poprej pripravljenih tez in njihove obravnave na dvodnevem posvetu (28.–29. 1. 1963). Objavljena je bila v 1. številki IX. letnika *Grlice* (1963), pri čemer avtorstvo (komisije) ob njenem naslovu ni izpostavljeno, ampak je razvidno iz uvodnega besedila.

4 V 3. številki Biltene ZPPS je zabeležka, da je Breda Bidovec - Oblak pripravila »primer praktične uresničitve poglavij iz učbenika *Solfeggio I*.« (J. H., 1968-69, str. 12). Svoj primer je pripravila tudi Mirjana Turel, pedagoška svetovalka za glasbeni pouk Zavoda za prosvetno-pedagoško službo Ljubljana I. (ibid.).

5 Breda Oblak v osebni arhivu hrani scenarij za javni nastop ob prihodu dedka Mraza, ki vključuje instrumentalne točke učencev glasbene šole (tipkopis, 2 str., b.d.); scenarij za nastop in radijsko oddajo *Otrokov dan*, v kateri se pevske točke otrok izmenjujejo z veznim besedilom o cicibanovem življenju (tipkopis, 2 str., b.d.); program nastopa predšolskih skupin (22 točk) z veznim besedilom (tipkopis in rokopis, 4 str., b.d.), program javnega nastopa z 22. točkami, ki jih programsko sestavila Breda Oblak (koncertni list ZGBI, Glasbene šole Ljubljana z naslovom *Naši cicibani nastopajo*; 11. junij 1970, Dvorana Križank). V popisu njene bibliografije v 4. zvezku *Glasbeno-pedagoškega zbornika Akademije za glasbo v Ljubljani* (Rotar Pance, 2002) je za obdobje 1965-1982 evidentiranih 12 prispevkov za radijske oddaje (t.i. radijskih šol za posamezno stopnjo šolanja). Breda Oblak jih je pripravila še več, vendar domneva, da v arhivu RTV niso več dostopne zaradi presnemavanja magnetofonskih trakov, prav tako pa tudi niso bile evidentirane v bibliografski bazi Cobiss (Osebni pogovor z Bredo Oblak, Ljubljana, 29. 9. 2017).

Resolucija je strukturirana v štirih poglavjih: I. Ugotovitev stanja, II. Perspektivna usmeritev, III. Naloge glasbenovzgojnih ustanov, IV. Funkcije posameznih stopenj glasbenovzgojnih zavodov. V prvem poglavju je bilo med šibkostmi glasbenega šolstva posebej opozorjeno, da ni prave programske povezave med glasbenoizobraževalnimi zavodi različnih stopenj. Prav tako glasbeno šolstvo ni organsko povezano z osnovnimi šolami in drugimi šolami.

V drugem poglavju je naštetih devet smernic, ki opisujejo *»nove prijeme in oblike glasbenega šolstva«*, med katerimi je v prvih treh točkah zapisano:

- »1. Glasbeno izobraževanje je treba razširiti in poglobiti v glasbeno vzgojo, ki je družbena potreba in pravica vsakega našega človeka.*
- 2. Glasbeno vzgojo je treba razviti v vso demokratično širino, ki naj se uveljavi tudi na tem področju, saj glasbena vzgoja danes ne more več biti privilegij samo nekaterih. Sodobna psihologija je ugotovila, da nemuzikalnih ljudi praviloma ni, da pa je treba muzikalnost že pri otroku vzbuditi in razvijati.*
- 3. Našega človeka, predvsem mladega, je treba naučiti pravilno in ne ozko vrednotiti glasbo z vseh področij, da se bo znal orientirati pri današnji izredni konsumaciji glasbe vseh vrst.« (Priporočilo za reformo glasbenega pouka, 1963, str. 4)*

Med nalogami glasbenovzgojnih ustanov je bila poudarjena potreba po ustanovitvi novih glasbenovzgojnih ustanov, *»ki bodo kos novim nalogam«* in izboljševanju *»metodičnih postopkov pri glasbeni vzgoji«*. Po oblikovanju novega idejnega programa in *»formiranju novih oblik glasbene vzgoje je treba izdelati operativni plan: urediti predmetnike, učne načrte itd.; vse to mora ustrezati oblikovanju potrebnega profila profesionalnih kadrov in potrebam amaterizma«* (prav tam, str. 5).

V četrtem poglavju so opisane funkcije posameznih glasbenoizobraževalnih stopenj in ustanov od predšolskega obdobja do univerzitetne ravni, pri čemer je poudarek tako na glasbenem izobraževanju in glasbeni vzgoji učencev, dijakov in študentov kot na profesionalnem usposabljanju na glasbenem področju. Poudarjena sta skrb za ustrezno izobraževanje glasbenopedagoškega kadra in delovanje v podporo kakovostnega razvoja tako na področju glasbenega profesionalizma kot amaterskega dela. Glasbena vzgoja šolske populacije je bila ključna vez med glasbeno in osnovno šolo:

- »2. Dosedanje nižje glasbene šole so osnova glasbenovzgojnega procesa. Razvijajo glasbenovzgojno dejavnost v širino, vzgajajo ljubitelje glasbe in dajejo strokovno osnovo za razvoj glasbenega amaterizma, dopolnjujejo glasbeno vzgojo na osnovnih šolah, vzbujajo zanimanje za glasbo pri predšolskih otrocih in pripravljajo svoje učence za poklicni študij glasbe.... Kadrovska in prostorna povezava naj bo kar najtesnejša: glasbena šola lahko organizira na osnovnih krožke in reden glasbeni pouk, obratno pa lahko tudi osnovna šola uporablja prostore in vzgojne pripomočke glasbene šole, kolikor obstajajo za to možnosti ...« (Priporočilo za reformo glasbenega pouka, 1963, str. 6)*

Pavel Kalan je kot član komisije sodeloval pri pripravi resolucije in je v teh okoliščinah tudi sprejel ponujeno mesto pomočnika direktorja ZGBI, saj se je želel ukvarjati predvsem »z glasbenopedagoškimi vprašanji, posebej z mentorstvom eksperimentalnih oddelkov glasbenega pouka ...« (Kalan, 2005, str. 55) Njegova pobuda, povezana s temeljnimi smernicami resolucije, je dobila ustrezno podporo na ZGBI; na takratnem Ministrstvu za prosveto LRS, ki je izvajanje eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje financiralo; in na Zavodu za prosvetno-pedagoško službo Ljubljana, ki je bil odgovoren za strokovno spremljanje projekta in takojšnji prenos novih učnih pristopov in metod v najširšo prakso z organizacijo seminarjev za delujoče in bodoče učitelje glasbene vzgoje.

Longitudinalni projekt se je začel izvajati s šolskim letom 1963/64 s ciljem povezave glasbenega in splošnega šolstva ter korenite prenove osnovnošolskega glasbenega pouka v vseh razredih osnovne šole na podlagi novega koncepta oblikovanja učnih ur. Na njih so bile preizkušane nove metode učenja glasbe. Pavel Kalan⁶ je prevzel nalogo, da strokovno spremlja eksperimentalni pouka glasbene vzgoje, formalno umeščen na teoretsko-pedagoški oddelek ZGBI, v okviru katerega je deloval Oddelek za povezovanje z osnovnimi šolami. Ta oddelek je vodil Janez Bole in je bil kot takratni izvajalec predmeta Metodika glasbene vzgoje vključen tudi v eksperimentalni pouk. Izvedbo eksperimentalnega pouka sta prevzeli Breda Bidovec (Oblak) in Tea Budna.⁷ (Kalan, 2005; Oblak, 2008, 2016, Smole, 2015)

Tudi nekatere druge glasbene šole so v skladu z resolucijo izvajale dejavnosti, s katerimi so se povezovale z osnovnimi šolami. Aktivnosti so bile usmerjene v pripravo skupnih prireditev (nastopov) za posamezne ciljne skupine osnovnošolskih razredov (Bitenc, 1968),⁸ niso pa bile sistematične in projektno vodene v smislu kontinuiranih

6 V svojih spominih zapiše: »Tako sem brez pomisleka sprejel ponudbo za pomočnika direktorja novo osnovanega Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje. Tu naj bi se ukvarjal predvsem z glasbenopedagoškimi vprašanji, posebej z mentorstvom eksperimentalnih oddelkov glasbenega pouka, kar mi je ustrezalo, saj sem se želel v večji meri posvetiti raziskovalnemu delu na tem področju.« (Kalan, 2005, str. 55)

7 Po poroki Tea Marn. Leta 1963 je Tea Budna diplomirala na Oddelku za muzikologijo FF (Razvoj angleške vokalne glasbe, mentor Vilko Ukmar; prim. http://muzikologija.ff.uni-lj.si/wp-content/uploads/2016/03/UN_AIK_DIPL.pdf (obiskano 12.10.2017).

8 Janez Bitenc v daljšem prispevku, objavljenem v *Grlici*, zapiše: »V začetku šolskega leta 1967/68 je vodstvo glasbene šole FRANCA ŠTURMA Šiška-Bežigrad poslalo ravnateljstvu in predmetnim učiteljem glasbe osnovnih šol Zvonka Runka, Riharda Jakopiča, Hinka Smrekarja, Valentina Vodnika, Alojza Kebeta, Franca Rozmana-Staneta, dr. Vita Kraigherja, Borisa Kidriča, Mirana Jarca in Danile Kumar dopis z naslednjo vsebino:

'Vodstvo glasbene šole vas obvešča o delovnem načrtu, ki smo ga pripravili za povezavo med osnovnimi šolami in našo ustanovo. Delovni načrt temelji na osnovi dosedanjih izkušenj na tem področju, na možnostih, ki jih ima glasbena šola, in na željah ter potrebah osnovnih šol. Po temeljiti in vsestranski preučitvi vsebine našega dela smo se letos odločili, da bomo obiskali vsako osnovno šolo dvakrat v šolskem letu. Pripravili bomo štiri sporede. Dva sporeda za učence prvega in drugega razreda, dva sporeda pa za učence tretjega in četrtega razreda ...

Novost naših letošnjih gostovanj je, da instrumentalni delež pripravijo gojenci glasbene šole, vokalni del pa otroški zbor, ki deluje na osnovni šoli. V ta namen je vodstvo glasbene šole poskrbelo za ponatis pesmi in pesmaricah, ki jih z najboljšimi željami za tesno in uspešno sodelovanje poklanjamo pevcem otroškega pevskega zbora. Eno izmed pesmi se bodo naučili vso mladi poslušalci. S tem želimo doseči, da bo naša prireditev izzvenela v razpoloženju, ki naj spontano zajame vso dvorano Dan, ko bi obiskali učence na vaši šoli, bi lahko poimenovali GLASBENI DAN. Tako bi zbudili pri otroku in pri učiteljstvu večje zanimanje in vnaprejšnjo pripravljenost; ta bi stvari sami pripomogla do globljega doživetja, glasbeni vzgoji pa dala določeno priznanje. Vse to bi sčasoma lahko razširili na višje razrede, ki bi ta dan organizirano obiskali glasbeno predstavo ali simfonični koncert'.« (Grlica, 1968, let. XII., št. 2, str. 40)

hospitacijskih nastopov, v okviru katerih bi bile predstavljene nove učne metode. Longitudinalni eksperimentalni pouk glasbene vzgoje Brede Bidovec (Oblak) in začetnih sodelavcev je bil edinstven v zgodovini slovenske glasbene pedagogike.

Izvedba eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje v osnovni šoli

Eksperimentalni pouk glasbene vzgoje se je začel izvajati v šolskem letu 1963/64 v enem prvem razredu na treh osnovnih šolah. V šolskem letu 1964/65 so ga začeli izvajati še v drugem razredu in ga izvedbeno razširili na vse osnovne šole tedanje Občine Ljubljana Center (Bole, 1964/65). Breda Bidovec (Oblak) je izvajala eksperimentalni pouk na štirih šolah: OŠ Prežihov Voranc, OŠ Toneta Čufarja, OŠ Majde Vrhovnik in OŠ Ledina.

Janez Bole je kot vodja Oddelka za povezovanje z osnovnimi šolami ZGBI in član projektne skupine predstavil začetek izvedbe eksperimentalnega pouka v naslednjem zapisu:

*»Dejavnost odseka za povezavo z osnovnimi šolami ljubljanskega zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje je usmerjena v izboljšanje **kvalitete glasbene vzgoje** v osnovni šoli. Z drugo besedo: odsek skuša ustvariti nov, na sodobnih principih temelječ način glasbene vzgoje. V ta namen je uvedel v lanskem šolskem letu po en eksperimentalni razred na treh osnovnih šolah, v letošnjem šolskem letu pa je to dejavnost razširil na vse osnovne šole občine Center. Te razrede namerava odsek voditi do 8. razreda, se pravi vsako leto postaviti fiziognomijo učne ure za naslednji razred. Pri tem gre za način glasbene vzgoje, ki bo sproti v praksi preizkušen in bo plod teamskega dela glasbenih strokovnjakov in razrednih učiteljev. Nov način pouka vsebuje tele elemente: melodično vzgojo, oblikovanje glasu ter ritmično vzgojo, pri čemer je upoštevan tudi gibalni element. Poudarek je na petju in estetskem oblikovanju pesmi. Razvrstitev snovi je najtesneje povezana z učnimi enotami, z drugo besedo, glasbena vzgoja teče vzporedno z drugim gradivom. Vsaka učna enota pa je organska celota zase, se pravi, da je tematika učne ure vpletena v vse njene elemente. Uspeh novega načina glasbene vzgoje je do sedaj v vseh razredih presenetljiv. Ne samo pri ostrenju sluha in ritmičnega čuta, še veliko bolj – kar je posebej razveseljivo – pri celotnem estetskem oblikovanju otrokove duševnosti.« (Bole, 1964/65, str. 75)*

Poleg gibalno-plesnega izražanja je bil v koncept učnih ur na novo kot stalni učni pripomoček za aktivno muziciranje v razredu vključen tudi Orffov instrumentarij. Poznavanje in upoštevanje razvojnih zakonitosti, interesov in potreb pa je Oblakovo pripeljalo tudi do oblikovanja in vključevanja glasbenih didaktičnih iger v pouk (Winkler Kuret, 2006).

Breda Oblak je leta 2008 v intervjuju, objavljenem v reviji *Glasba v šoli in vrtcu*, začetek eksperimentalnega pouka reflektivno opisala takole:

»Pouk je v iskanju razvojno ustreznih dejavnosti, vsebin, didaktično-metodičnih pristopov, analiz in vrednotenj zastavljal zahtevne naloge in bil hevristično naravn. Izviral je iz pomanjkanja učnega gradiva, pripomočkov, vzgledov, ne nazadnje izkušenj in širšega pedagoško-psihološkega znanja. Na začetku poti sem našla strokovno oporo za posamezna področja pri sodelavcih, zlasti pobudnikih projekta, zaradi spreminjajočih se okoliščin pa sem se kmalu osamosvojila.

Za svoj pedagoški razvoj se moram zahvaliti odlični skupini učiteljic, katerih razredi so bili vključeni v eksperiment. Redno so bile navzoče pri glasbeni vzgoji ter zavzeto in kritično sledile realizaciji ur in vzgojno-izobraževalnim dosežkom. S svojim vedenjem so mi odkrivale vpogled v širši pedagoški in psihološki utrip razredov. Intenzivno sodelovanje in sproti prenos spoznanj v pedagoško prakso je pravzaprav napovedoval akcijsko raziskovanje.» (Oblak, 2008, str. 52)

Izvajanje eksperimentalnega pouka na različnih lokacijah je bilo v organizacijskem in logističnem pogledu velik izziv. V naslednjih šolskih letih se je zaradi kontinuiranega izvajanja eksperimentalnega pouka v nižjih razredih in vsakoletnega vključevanja višjega razreda obseg dela izjemno povečeval. V šolskem letu 1964/65 se je začela krčiti in spreminjati projektna skupina: na drugo delovno mesto sta odšla Pavel Kalan⁹ in Tea Budna (Marn). Po nekaj letih je zaradi drugih obveznosti sodelovanje pri eksperimentalnem pouku opustil še Janez Bole. Breda Oblak je ostala sama, zato je bilo treba obseg izvajanja eksperimentalnega pouka skrčiti glede na sodelujoče šole. Ivan Berce, ravnatelj OŠ Toneta Čufarja, je v nastalih razmerah predlagal, da se eksperimentalni pouk do konca izvede le na njihovi osnovni šoli. Njegov predlog je bil sprejet in projekt je bil v celoti izveden v vseh osmih razredih osnovne šole le na OŠ Toneta Čufarja. Končan je bil v šolskem letu 1970/71 (Oblak, 2008, 2016, Winkler Kuret 2006).

Na začetku eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje je Breda Bidovec (Oblak) prevzela oblikovanje pisnih priprav za posamezne učne ure (tedenske učne enote), ki so bile nato izvedene pri pouku na vseh osnovnih šolah, vključenih v eksperiment. Učne ure so temeljile na prepletu glasbenih dejavnosti, ki so se z izbranimi glasbenimi vsebinami povezovala in uresničevala izhodiščni naslov posamezne tedenske učne enote. Oblakova je to povezanost v učnih urah glasbene vzgoje opredelila kot kontinuirano in sistematično delo na makro nivoju (tedenske učne enote) in mikro nivoju (glasbene dejavnosti; Winkler Kuret, 2006). Pri učnih urah je bilo razvidno medpredmetno povezovanje, ki je dajalo domišljen okvir glasbenim dejavnostim in vsebinam.

Učne ure so bile odprtega tipa, največkrat tudi javno izvedene kot vzorčne hospitacijske učne ure. Hospitacijske obiske je terminsko organiziral svetovalec, delujoč na Zavodu za prosvetno-pedagoško službo. Nedatirani ohranjeni tipkopisi kažejo, da so učitelji pri

⁹ Na Zavodu za napredek šolstva SRS je prevzel stalno mesto pedagoškega svetovalca (Budkovič, 1964/65).

Oblakovi hospitirali dan za dnevno v istovrstnih razredih¹⁰ ali pa v različnih razredih in pogostokrat tudi na več urah zaporedno.¹¹ Hospitanti so pred učno uro prejeli pisno pripravo na pouk in so jo v skladu z možnostmi predhodno obravnavali. Nato so prisostvovali izvedbi učne ure, ki ji je sledila strokovna analiza. V ohranjenem tipkopisu je npr. razvidno, da je na osmih terminih hospitacij, izvedenih v 1., 2. in 3. razredu na OŠ Toneta Čufarja oktobra 1968, prisostvovalo 335 učiteljev, krajevno razdeljenih na osem skupin glede na občino, iz katere so prišli. Hospitacije so bile organizirane za učitelje nauka o glasbi, razredne učitelje in predmetne učitelje glasbene vzgoje. Občasno so potekale tudi v dvorani ZGBI, v učnih urah pa je bilo razvidno uresničevanje cilja povezovanja glasbene šole in osnovne šole (pouka predšolskih skupin in nauka o glasbi v glasbeni šoli z osnovnošolskim poukom glasbene vzgoje). Vzorčnim učnim nastopom so prisostvovali tudi bodoči razredni učitelji in bodoči predmetni učitelji glasbene vzgoje. Samoiniciativno so se jim pridruževali nekateri drugi pedagogi, skladatelji, literati in starši (Oblak, 2016).¹² O tem je poročal tudi Pavle Kalan v *Grlici*¹³ in poudaril, da so pozitivne praktične izkušnje eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje vključene v predlog revidiranega učnega načrta za glasbeno vzgojo v osnovni šoli in da bodo pozitivni dosežki gotovo pripomogli k izdaji prepotrebnih učbenikov in priročnikov za učitelje glasbene vzgoje (Kalan, 1964/65).

Izdaja Priročnika za glasbeno vzgojo na nižji stopnji glasbenih šol (1968)

V skladu s smernicami, podanimi v resoluciji *Priporočilo za reformo glasbenega pouka* (1963), je bil leta 1966 v okviru drugih osnovnošolskih učnih načrtov revidiran tudi učni načrt za glasbeno vzgojo. Začel se je izvajati v šolskem letu 1966/67 in za učitelje je bilo

10 Iz nedatiranega tipkopisa (šolsko leto 1966/67 ?) je razvidno, da je Oblakova imela vzorne nastope – hospitacije za aktiv v 3. razredih in sicer 15. oktobra na OŠ Toneta Čufarja, 16. oktobra na OŠ Ledina in 17. oktobra na OŠ Prežihovega Voranca (Osební arhiv Brede Oblak).

11 Nedatiran tipkopis (šolsko leto 1967/68 ?) kaže, da je imela 1. oktobra hospitacije razrednih učiteljev v 1., 2. in 3. razredu; 2. oktobra hospitacije učiteljev nauka o glasbi v 3. razredu; 4., 8. in 11. oktobra znova hospitacije razrednih učiteljev v 1., 2. in 3. razredu; 14., 15. in 16. oktobra enourne hospitacije učiteljev v 3. razredu na treh različnih osnovnih šolah, povezane s poprejšnjo obravnavo novega *Priročnika za glasbeno vzgojo na nižji stopnji glasbenih šol* (Bidovec - Oblak, Bole, 1968); 18., 22., 25 in 29. oktobra hospitacije razrednih učiteljev v 1., 2. in 3. razredu.

12 Njene vzorčne učne nastope so obiskovali mladinski književniki: Ela Peroci, Branka Jurca, Gitica Jakopin, France Bevk; skladatelji: Pavel Šivic, Vilko Ukmar, Primož Ramovš, Janez Bitenc, Robert Schollum; drugi pedagogi: dr. Stanko Gogala, Emilia Cassone, učitelji liceja v Vidmu; nekateri kolegi iz ZGBI: Živa Kraigher, Maks Jurca, Gita Mally, Gorazd Grafenauer (prim. Oblak, 2016, str. 18, 19). O hospitaciji Roberta Scholluma, avstrijskega skladatelja, dirigenta, pianista in vodje dveh oddelkov na dunajski Glasbeni akademiji (oddelka za interpretacijo samospetev in oratorijev ter oddelka za glasbeno vzgojo), v 3. razredu na OŠ Toneta Čufarja pri pouku glasbene vzgoje Brede Bidovec - Oblak je ohranjen tudi zapis v *Grlici* (prim. Jež, 1968/69, str. 5).

13 »Eden od najlepših dosežkov na območju zavoda za prosvetno pedagoško službo Ljubljana I je nedvomno uveljavitev zamisli novega koncepta glasbene vzgoje v nižjih razredih osnovne šole, ki se je porajala več let in je končno ob združenih naporih več strokovnjakov našla idealno uresničitev v eksperimentalnih razredih pod okriljem ljubljanskega zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje. V dveh odlično pripravljenih seminarjih, ki jih je organiziral zavod za prosvetno in pedagoško službo, in ob hospitacijah se je seznanil z novimi oblikami širši krog učiteljstva. Ljubljano in njeno okolico je zajelo na tem področju živahno gibanje, ki vzbuja pozornost tudi v izvenzglasbenih krogih ...« (Kalan, 1964/65, str. 74).

organiziranih več izobraževalnih seminarjev, povezanih s stopnjo izobraževanja.¹⁴ Takratni predmetnik je namreč osnovnošolsko izobraževanje delil na nižjo stopnjo (1.–3. razred), višjo stopnjo (4.–6. razred), 7. in 8. razred pa sta bila obravnavana ločeno. Na nižji stopnji so glasbeni pouk izvajali razredni učitelji, na višji stopnji in v zadnjih dveh razredih osemletke pa predmetni učitelji glasbe. Ker so učitelji nenehno izražali tudi potrebno po novih učnih gradivih, s katerimi bodo lahko uresničevali zahteve revidiranega učnega načrta, je Breda Bidovec - Oblak svoje začetno delo v okviru eksperimentalnega pouka strnila v metodične zapise in jih leta 1968 v soavtorstvu z Janezom Boletom objavila v *Priročniku za glasbeno vzgojo na nižji stopnji glasbenih šol*¹⁵ namenjenem za delo v prvih treh razredih osnovne šole.

V priročniku je bilo uvodoma zapisano, da je priročnik nastal na podlagi praktičnih izkušenj pri eksperimentalnem pouku glasbene vzgoje in da obsega gradivo za delo do obravnave notnega zapisa. Vsebinsko vključuje »snov, ki naj bo temelj glasbene vzgoje, in metodične napotke v pomoč učiteljstvu.« (Bidovec - Oblak, Bole, 1968)¹⁶

Priročnik je bil strukturiran v tri poglavja: A Metodični napotki, B Ritmična besedila in C Pesemsko gradivo. Najobsežnejše je bilo prvo poglavje, v katerem so bili podani metodični napotki za sklope:

- *Obravnava pesmi* (izbira pesmi in učni postopki pri njenem učenju; izobrazba glasu s prvinami vokalne tehnike za otroke v povezavi z učnimi postopki pri pouku, primeri dihalnih vaj in vaj za vokalizacijo ter oblikovanje tona);
- *Estetsko oblikovanje pesmi* (napotki za estetsko oblikovanje pesmi z dvema podanima primeroma; spremljanje pesmi z instrumenti: s kitaro, klavirjem in Orffovim instrumentarijem; spremljanje pesmi z izraznimi gibi: obravnava gibalnih elementov stoje in sede ter načinov gibanja v prostoru, vse v povezavi z otrokovo razvojno stopnjo in danim vzorčnim primerom);¹⁷
- *Ritmična vzgoja* (oblike ritmičnega dela: ritmizacija besedila, ritmična spremljava besedila z lastnimi in ritmičnimi instrumenti ter z izraznimi gibi, ritmični odmev, ritmični dvogovor, prosta ritmična improvizacija ob danem

¹⁴ Revija *Grlica* je veliko pozornost namenjala tudi obvestilom in poročilom o izobraževalnih seminarjih. Tako je bilo npr. leta 1968 (let. XII, št. 2) objavljeno vabilo za seminar z naslovom *Za boljši glasbeni pouk*: »Novi učni načrt za glasbeni pouk v osnovni šoli, ki je začel veljati v lanskem šolskem letu, mnogo bolj smelo in jasno kot prejšnji nakazuje nove smernice in se v tem približuje naj sodobnejšim hotenjem na področju glasbene vzgoje. Učni načrt navaja vrsto poprej manj znanih oblik glasbenovzgojnega dela in, če želimo, da jih bo učiteljstvo pravilno uporabljalo, ga moramo z njimi temeljiteje seznaniti.« (-e.-n., 1968, str. 39). Mirjana Turel, pedagoška svetovalka za glasbeni pouk na Zavodu za prosvetno-pedagoško službo Ljubljana I, je zapisala: »Uvedba revidiranega učnega načrta, ki je uzakonila prizadevanja sodobne glasbene vzgoje in tudi nekatera dosedanja prizadevanja zavoda, je že letos pozitivno vplivala. Enotna navodila in podrobnejše rubrike za sestavo podrobnih učnih načrtov pa so metodično osvestila marsikaterega glasbenega učitelja, delo poteka zdaj bolj načrtno in enotno.« (Turel, 1968, str. 18)

¹⁵ Delo so recenzirali Marija Porenta, Miran Hasl in Pavle Kalan, priročnik pa je odobril republiški sekretariat za kulturo SRS pod št. 610-44/64 že 14. 12. 1966. Uporabljal se je vrsto let in bil leta 1980 ponatisnjen. Takrat je bil vrstni red soavtorjev spremenjen (Bole Janez, Breda Oblak: *Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol*), Oblakova pa je bila podpisana samo s tem priimkom.

¹⁶ Namesto uvoda; brez navedbe strani.

¹⁷ »Gibalne elemente in primere spremljave pesmi z izraznimi gibi so pod vodstvom prof. Žive Kraigherjeve sestavili pedagogi odd. za izrazni ples na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje v Ljubljani.« (Bidovec - Oblak, Bole, 1968, str. 20)

ostinatu, prehod od podzavestnega k zavestnemu opazovanju ritma z vključitvijo prvih ritmičnih zlogov);

- *Melodična vzgoja* (oblike melodičnega dela: melodični odmev, melodično oblikovanje besedila, melodično dopolnjevanje, prosta melodična improvizacija, zavestno uvajanje v melodiko z vključeno obravnavo fonomimike in solmizacijskih zlogov,¹⁸ postopki uvajanja fonomimike in solmizacije ter praktične vaje za njeno utrjevanje, učenje nove pesmi z uporabo solmizacije in fonomimike in vzgoja posluha);
- *Uvajanje v poslušanje glasbe* (v tem najkrajšem sklopu je izpostavljen pomen zavestnega poslušanja glasbe, usmerjanja pozornosti učencev z opredeljevanjem poslušalskih nalog pred poslušanjem in njihovega aktivnega sodelovanja v razgovoru po poslušani skladbe);¹⁹
- *Zgradba učne ure* (uvodnim smernicam za oblikovanje učnih ur sledijo primeri učnih ur za 1. razred – tedenska učno vzgojna enota *Pomlad*, za 2. razred – tedenska učno vzgojna enota *Voda* in za 3. razred – tedenska učna enota ni navedena).

V podrobnih pripravah sta razvidni struktura in potek posamezne učne ure, ki je morala izpolniti želeni glasbeni in vzgojni smoter ter biti vsebinsko povezana s tedensko učno enoto. Vsaka učna ura je vključevala petje pesmi ter elemente ritmične in melodične vzgoje. V skladu z možnostmi je vključevala tudi druge vzgojno-izobraževalne prvine, vse pa je bilo povezano v zaokroženo celoto. Zahtevnost obravnavanih vsebin se je postopno stopnjevala.

Drugo poglavje priročnika vsebuje 25 ritmičnih besedil za 1. razred, 25 ritmičnih besedil za 2. razred in 28 ritmičnih besedil za 3. razred. Besedila so vzeta slovenske lirike za otroke (uganke, krajše pesmi, odlomki pesmi), iz slovenske ljudske zakladnice (izštevanka, šaljivke, reki), štiri ritmična besedila so podpisana kot avtorska,²⁰ eno pa kot soavtorsko.²¹ Ritmična besedila so omogočala medpredmetno povezovanje s slovenskim jezikom.

Tretje poglavje vsebuje pesemsko gradivo: 22 pesmi za 1. razred, 24 pesmi za 2. razred in 31 pesmi za 3. razred. V zbirki je razvidno, da so bili upoštevani splošni in glasbenorazvojni vidik učencev ter umetniški in estetski kriterij izbire. Dve pesmi za 1. razred je ustvaril Janez Bole (*Prvič v šoli, Sredi naše vasi*). Pesemsko gradivo vsebuje dela slovenskih skladateljev: Janeza Bitenca, Mire Voglar, Janeza Kuharja, Maksa Pirnika, Karola Pahorja, Pavla Kalana, Franja Luževiča, Albina Weingerla, Matije Tomca, Maksa Jurce, Slavka Mihelčiča, Marjana Kozine in Karla Jeraja. Velik del pesmarice temelji na slovenskih ljudskih pesmih (30 pesmi). V nabor pesmi za 3. razred so vključeni trije

18 Obravnavana področja melodične vzgoje so podkrepjena z notnimi primeri, obravnava fonomimike in solmizacije pa tudi z demonstracijskimi fotografijami (prim. Bidovec - Oblak, Bole, 1968, str. 39).

19 Glede na takratne tehnične možnosti so kot primerne oblike poslušanja navedene »skladbe v izvedbi učitelja ali učencev, radijske glasbene ure, gramofonske plošče, magnetofonski posnetki, obiski mladinskih koncertov itd.« (ibid., str. 43). Priporočena je povezava z glasbenimi šolami bodisi z obiski učiteljev in učencev iz glasbene šole pri pouku v osnovni šoli bodisi z obiski osnovnošolcev ob produkciji glasbenih šol.

20 V izdaji priročnika z leta 1968 samo z dekliskim priimkom: Breda Bidovec.

21 V isti izdaji podpisano Breda Bidovec - Janez Bole.

kanoni in skladba Josepha Haydna (*Jesensko listje*). V tem razredu je v pesemskem gradivu razvidna tudi povezava med naukom o glasbi in osnovnošolsko glasbeno vzgojo z vključenimi pesmimi Maksa Jurca iz *Solfeggia 1* (Jurca, Kalan 1964). Vključena pa je tudi pesem *Dedek Mraz*, ki so jo ustvarili učenci 2. razreda ZGBI.²²

Razvrstitev pesemskega gradiva v vseh treh razredih kaže na vpetost v potek šolskega leta od jeseni do poletja, vključujoč in upoštevajoč praznična obdobja ter vidnejše vsakoletne dogodke.

Pavel Kalan v knjigi *Med glasbo in besedo* (2005) navaja, da je leta 1968 kot redaktor skupaj z Mirjano Turel sodeloval pri izdaji dveh malih gramofonskih plošč v skupnem ovitku.²³ Na njih je bilo posnetih 22 otroških pesmi za učence 1. do 3. razreda osnovne šole. Plošči sta predstavljali zvočno dopolnilo k *Priročniku za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovne šole* (Bidovec - Oblak, Bole, 1968). Sklepamo lahko, da sta pomenili izhodišče za kasnejše redno vključevanje zvočnega gradiva v didaktične komplete Brede Oblak za glasbeno vzgojo v osemletni in kasneje devetletni osnovni šoli. Avtorica pa je že v času eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje izhajala iz aktivnega učenja glasbe. Gramofonske plošče je s pridom uporabljala pri poslušalskih dejavnostih v razredih, ki so učence vodile k hevrističnemu usvajanju glasbenih znanj. Hkrati je učencem tudi prek osebnih srečanj z glasbeniki omogočala spoznavanje različnih glasbenih poklicev, kar bi v danes opredelili kot avtentične oblike učenja. Tovrsten primer najdemo v prispevku Mirjane Turel *Vzorni nastopi*, objavljenem v 2. številki *Grlice* leta 1968. V njem z naslednjim zapisom predstavi učno uro Brede Bidovec v 3. razredu Osnovne šole Majde Vrhovnik v Ljubljani, v kateri je ta uporabila na novo izdano gramofonsko ploščo *Uspavanke in nagajivke*:

»Da bi bilo poslušanje plošče čim bolj aktivno, je bila ura zasnovana takole:

1. Pripovedovanje o nastanku plošče z živim sodelovanjem treh njenih oblikovalcev: producenta, skladatelja in izvajalca. Posebno mikavno je bilo sodelovanje dveh solistov otroškega zbora Pionirskega doma, Igorja in Alenke, ki sta pod vodstvom svojega dirigenta prof. Mira Kokola v živo predstavila svojim vrstnikom v razredu nekatere pesmi ali samo solistične dele s plošče, pomagala pri učenju nove pesmi v metodičnem postopku z igro odmeva in končno pela skupaj novo pesem.
2. Poslušanje in analiza plošče glede na znane pesmi in izvedbo.
3. Petje znanih pesmi ob plošči z namenom približati se tej interpretaciji.
4. Učenje nove pesmi KRIŽ KRAŽ s plošče z ritmično in melodično analizo pesmi.
5. Spremljanje nove pesmi z ritmičnimi inštrumenti.
6. Poleg plošče, ki traja 10 minut, in njenih ustvarjalcev (skladatelj Janez Bitenc, izvajalec otroški zbor Pionirskega doma z dirigentom Mirom Kokolom) so bila za to uro uporabljena še sredstva: ritmični instrumenti. Pesmarica USPAVANKE IN NAGAJIVKE (uredil Janez Bitenc, ilustrirala

22 Pesem *Dedek Mraz* je doživela predtem še dve objavi: v reviji *Najdihojca* (24.12.1964) in v zbirki *Pesmi za otroški in mladinski zbor*, izdani ob Tretjem srečanju mladih pevcev v Pionirskem domu v Ljubljani. Prim. Kokol, Turel (1967), str. 63.

23 Založnik gramofonskih plošč je bila Mladinska knjiga.

Marlenka Stupica, izdala MK) ter literatura o gramofonski plošči v 2. in 4. številki PIONIRJA 1967/68.« (Turel, 1968, str. 26)²⁴

V osebnem arhivu Brede Oblak je v okviru sklopa sedmih nedatiranih tedenskih učno vzgojnih enot ohranjen tipkopis enote, v kateri je bil vzgojni smoter *Poslušanje glasbe*. Učenci so spoznali počasno, nežno uspavanko in hitro, veselo pesmico ter usvojili pojme zbor, gramofonska plošča, povedati pesem in peti pesem. Poslušali so dve skladbi s prej omenjene plošče *Uspavanke in nagajivke: Taščica, mavčica in Tomdidli daja*.

V *Priročniku za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovne šole* pa je predvajanje glasbe z gramofonske plošče predstavljeno v primeru učne ure za 2. razred. Tedenska učno-vzgojna enota se začne s poslušanjem skladbe Sinding: *Pomladno žuborenje*. Sledi vodeni pogovor učitelja z učenci, v katerem učitelj pomaga učencem uganiti vsebino in določiti naslov skladbe. Po pogovoru učenci skladbo še enkrat poslušajo in skušajo slediti njeni vsebini.²⁵ V skladu s povečano produkcijo gramofonskih plošč, ki jih je izdala Mladinska knjiga, sklepamo, da jih je Breda Oblak čedalje bolj vključevala v učne ure tudi v vseh višjih razredih, v katerih je potekal eksperimentalni pouk glasbene vzgoje.

Zaključek eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje

Poteka eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje v višjih razredih osnovne šole dostopna literatura in viri ne opisujejo. O njegovi celotni zelo uspešni realizaciji priča podeljena nagrada Temeljne izobraževalne skupnosti RS, ki jo je Breda Oblak prejela leta 1971 ob izteku osemletnega projekta. To je bilo najvišje priznanje na področju izobraževanja, Oblakovi pa je bila podeljena na podlagi predloga, ki so ga s spremno dokumentacijo podali učitelji in ravnatelji šol. Ohranjeni sta dve poročili razrednih učiteljic, v katerih razredih je Breda Oblak izvajala eksperimentalni pouk glasbene vzgoje.

Tatjana Kristanova, učiteljica 3. razreda OŠ Prežihov Voranc, je v nedatiranem poročilu zapisala:

»Tov. Breda Oblak je poučevala glasbeni pouk v šolskem letu 1963/64 in 1964/65 v 1. in 2. razredu na tukajšnji šoli – os. šola Prežihovega Voranca, pri tov. Dani Hafner in Fridi Zomer. Obe tovarišici sta že upokojeni. Jaz sem pouk spremljala na vseh nastopih tov. Oblakove. Takrat sem poučevala 2. raz., na isti šoli, in so me zanimale nove metode glasbenega pouka, kajti med vojno nisem na učiteljišču

24 Mirjana Turel je v prispevku predstavila še učno uro Brede Bidovec v 4. razredu OŠ Majde Vrhovnik, v kateri so učenci spoznavali glasbene instrumente z glasbeno pravljico Peter in volk Sergeja Prokofjeva; učno uro, ki jo je izvedla Tatjana Požar v 7. razredu na OŠ Oskarja Kovačiča v Ljubljani in se je navezovala na uporabo gramofonske plošče *Čudoviti svet glasbil*; ter učno uro v 7. razredu na OŠ Prežihovega Voranca v Ljubljani v izvedbi učitelja Martina Žgajnarja. Ob tem citira vtise Ivana Bizjaka, zastopnika Mladinske knjige, ki je prisostvoval vzornim nastopom na dveh šolah. Zapisal jih je v članku *Zgleden šolski pouk ob gramofonskih ploščah*, objavljenem v prilogi Mladinske knjige v *Delu in v Prosvetnem delavcu* 31. januarja 1968. »'Učni uri sta bili primera zglednega pouka z uporabo gramofonskih plošč, ki zadnja leta hitro utira pot na razredni in predmetni stopnji osnovne šole. Metoda dela zavoda za prosvetno pedagoško službo Ljubljana in sodelovanje z Mladinsko knjigo, v tem primeru z njenim oddelkom za izdelovanje gramofonskih plošč, bodo gotovo žele lepe uspehe v učni praksi, ki je bila pred kratkim prav pri glasbenem pouku komaj senca tega, kar smo videli na osnovnih šolah Oskar Kovačič in Majda Vrhovnik v Ljubljani.'« (Turel, 1968, str. 26)

25 Prim. Bidovec - Oblak, Bole, 1968, str. 49.

dobila ničesar. Z zanimanjem sem sledila pouku in priznati moram, da so mi nastopi, ki jih je imela tov. Oblakova, še danes temelj in vir mojega poučevanja, ne le v 2. ampak tudi v 3. razredu. Opravila je veliko in nadvse koristno delo.»

(Rokopis. Osebni arhiv Brede Oblak)

Učiteljica Maca Kalinova je 12. januarja 1971 podala naslednje poročilo:

»Profesorica Breda Oblakova je učila v dveh mojih četrth razredih skozi vse leto, v enem tretjem pa šele koncem šolskega leta. Učenci so se je vsakič sproti prisrčno razveselili in bili ob uri srečni.

Vsaka ura je bila pripravljena do poslednje podrobnosti, nikoli ni česa zmanjkovalo, niti ostajalo.

Tako so bili učenci ves čas pozorni, izredno delavni in zato seveda disciplinirani. Bili so na kakršenkoli način vedno zaposleni.

Učili so se radi, ker so bile ure metodično dovršeno pripravljene in zato večini snov vedno razumljiva.

Naučili so se toliko, da je človek včasih osupnil, kako more otrok v tej starosti toliko razumeti in se naučiti o glasbi.

Maca Kalinova, takratna razredničarka»

(Tipkopis. Osebni arhiv Brede Oblak)

Zainteresiranost učencev in njihovo aktivno sodelovanje pri pouku je dajalo potrditev in spodbudo za nadaljnje delo tudi Bredi Oblak: *»V osemletnem obdobju, ki sem ga intenzivno preživljala v eksperimentalnih razredih, sem občutila veliko zadovoljstvo. Veselila sem se vsakokratnih srečanj in velikih učnih dosežkov, ki so izstopali v razvitih glasbenih sposobnostih, interesih in ustvarjalnosti učencev.»* (Oblak, 2008, str. 53)

Osemletni projekt – eksperimentalni pouk glasbene vzgoje – je bil voden kot akcijska raziskava. V skladu s takratnimi znanji še ni bil ustrezno znanstveno metodološko voden in evalviran. *»Učni dosežki so tako ostali na ravni posameznih izdelkov učencev, pisnih izjav in pričevanj, ki so se nanašala na visoko oceno razvitosti glasbenih sposobnosti, izvajalske senzibilnosti, delovne discipline, zbranosti, usmerjenosti v ustvarjalnost, socializiranosti, učne uspešnosti. /.../ Dosežki eksperimentalnega projekta so pustili sledi v nadaljnjem razvoju slovenske glasbenopedagoške prakse in teorije, s tem, da so se v naslednjih desetletjih specifično nadgrajevali v različnih smereh.»* (Oblak, 2016, str. 19)

Sklep

Longitudinalni eksperimentalni pouk Brede Oblak je unikum v slovenski glasbeni pedagogiki ne le v vsebinskem in organizacijsko-izvedbenem pogledu, temveč zaradi izjemnega daljnosežnega vpliva njegovih rezultatov na razvoj glasbenodidaktične prakse, teorije in znanosti. Na prvem mestu navedena praksa ni naključna in izraža avtoričin izhodiščni pristop aktivnega glasbenega učenja prek avtentičnih nalog pri izvajanju, ustvarjanju, poslušanju in izkustvenem usvajanju znanj na različnih področjih glasbenega jezika. Breda Oblak je praktične rezultate najprej povezala z metodiko glasbenega pouka, to pa je nadalje preobrazila in nadgradila v sodobno glasbenodidaktično teorijo, ki

upošteva splošne in glasbenorazvojne značilnosti učencev. Njen model učne ure kot kompozicije glasbenih dejavnosti ostaja vzor še dandanes, prav tako tudi njen koncept medpredmetnega povezovanja. Na rezultatih njenega dela so temeljile vse nadaljnje prenovе učnih načrtov za glasbeni pouk v osnovnem šolstvu ter za predšolske programe, nauk o glasbi in solfeggio v glasbenih šolah.

Glasbenodidaktično teorijo, izhajajočo iz spoznanj in dosežkov eksperimentalnega pouka, je utemeljila v priročnikih za učitelje kot sestavnih delih didaktičnih kompletov za glasbeno vzgojo, izdanih za celotno osemletno osnovno šolo (1983–2000). Z didaktičnim kompletom, ki je vključeval delovni zvezek za učence, priročnik za učitelje in zbirko zvočnih posnetkov (sprva na kasetah in kasneje na zgoščenkah), je postavila standard učnih gradiv za osnovnošolsko glasbeno vzgojo in bila hkrati zgled drugim predmetnim področjem. Z uvedbo devetletne osnovne šole je didaktične komplete za glasbeno vzgojo ponovno posodobila in jih izdala v letih 1999–2004. V priročnikih za učitelje je razvidno, da je nekdanjo metodiko glasbene vzgoje nadgradila in jo razvila v didaktiko glasbe.

Ko jo je po koncu eksperimentalnega pouka leta 1971 profesionalna pot vodila na področje višjega in visokošolskega izobraževanja, je svoje znanje posredovala številnim generacijam bodočih razrednih učiteljev in učiteljev glasbe. Didaktiko glasbe je v slovenskem okolju povzdignila na znanstveno raven, najprej kot prva doktorandka (1987) na področju glasbene pedagogike, kasneje pa kot so snovalka in izvajalka doktorskega študija glasbene pedagogike ter mentorica magistrandom in doktorandom.²⁶

Izkušnje in rezultati eksperimentalnega pouka so Brede Oblak vodili pri snovanju učnih načrtov za glasbeno vzgojo najprej v osemletni in kasneje v devetletni osnovni šoli. V ospredje je vedno postavljala avtentično učenje s prepletom glasbenih dejavnosti in vsebin, doseganjem glasbenih ciljev ob hkratnem vključevanju medpredmetnih povezav, uporabo novih tehnoloških sredstev in upoštevanjem načel individualizacije in diferenciacije. Na rezultatih njenega dela so temeljile vse nadaljnje prenovе učnih načrtov za glasbeni pouk v osnovnem šolstvu in v glasbenem šolstvu (predšolska glasbena vzgoja, glasbena pripravnica, nauk o glasbi in solfeggio). Analiza in interpretacija dosežkov eksperimentalnega pouka Brede Oblak ne pomenita le prispevka k razvoju didaktike glasbe v preteklosti, temveč odpirata didaktiko glasbe tudi v prihodnost.

26 V letih 1995–2016 je pod mentorstvom oz. somentorstvom dr. Brede Oblak znanstveni magistrski študij zaključilo 19 magistrandov (Branka Rotar Pance, 1994; Darinka Škerjanc Žager 1995; Barbara Sicherl - Kafol, 1995; Irminka Rakun, 1996; Rudi Pančur, 1997; Vinko Šorli, 1999; Milka Ajtnik, 1999; Bogdana Borota, 2002; Nina Venier Zalokar, 2002; Katarina Habe, 2002; Lučka Winker Kuret, 2004; Mojca Koban Dobnik, 2004; Jasmina Tomšič, 2006; Manica Habjanič Gaberšek, 2007; Špelca Kasesnik, 2007; Franc Žugelj, 2008; Vlasta Lokar Lavrenčič, 2011; Podboršek Marko, 2013; Mateja Prem, 2016) in 9 doktorandov (Mirko Slosar, 1996; Olga Denac, 1998; Franc Križnar, 1999; Branka Rotar Pance, 1999; Barbara Sicherl - Kafol, 1999; Katarina Habe, 2006; Barbara Fritz - Smolej, 2007; Bogdana Borota, 2008, Darinka Novak Jerman, 2016).

Literatura

Bidovec - Oblak, Breda; Bole, Janez (1968). *Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol*. DZS: Ljubljana.

Bitenc, Janez (1968): Za tesnejšo povezavo z osnovnimi šolami. *Grlica*. Let. XII, št. 2, str. 40–41.

Bole, Janez (1964/65): Razprava. Janez Bole. *Grlica*. Let. X, št. 4–5, str. 75.

Bole, Janez, Oblak, Breda (1980): *Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol*. 2. natis. Ljubljana: DZS.

Budna, Tea (b.d.). Oddelek za muzikologijo FF UL. [Http://muzikologija.ff.uni-lj.si/wp-content/uploads/2016/03/UN_AIK_DIPL.pdf](http://muzikologija.ff.uni-lj.si/wp-content/uploads/2016/03/UN_AIK_DIPL.pdf) (obiskano 12. 10. 2017)

Budkovič, Cvetko (1964/65). Občni zbor Društva glasbenih pedagogov Slovenije. *Grlica*. Let. X, št. 4–5, str. 81–83.

-e -n (1968). Za boljši glasbeni pouk. *Grlica*. Let. XII, št. 2, str. 39.

J. J. (1966). Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje, *Grlica*. Let. XI, št. 1–2, str. 27.

J. H. (1968/69). Bilten ZPPS. *Grlica*. Let. XIII, št. 1, str. 11–12.

Jež, Jakob (1968/69). Obisk Roberta Scholluma. *Grlica*. Let. XIII, št. 1, str. 5–7.

Jurca, Maks, Kalan, Pavle (1964). *Solfeggio I*. Ljubljana: DZS.

Kalan, Pavle (2005). Med glasbo in besedo. Ljubljana. KD Glasbena matica.

Kalan, Pavle (1964/65). Nekateri problemi, dosežki in naloge slovenske glasbene pedagogike. *Grlica*. Let. X, št. 4-5, str. 72–74.

Kokol, Miro (ur.), Turel, Mirjana (ur.) (1967). *Pesmi za otroški in mladinski pevski zbor*. Tretje srečanje mladih pevcev. Ljubljana: Pionirski dom Ljubljana. Oddelek za glasbeno vzgojo. Zavod za prosvetno-pedagoško službo Ljubljana.

Oblak, Breda (2016). Narativni izraz poti skozi glasbeno šolstvo. V: *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem : pogledi ob 200-letnici*. Tematska številka. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani. 25. zv. Ljubljana: Akademija za glasbo, str. 9–24.

Oblak, Breda (2008). Spremenjeni »Modus vivendi«, čas za razmišljanje in refleksije : pogovor z dr. Bredo Oblak ob njenem življenjskem jubileju. *Glasba v šoli in vrtcu : revija za glasbene dejavnosti v vrtcu, za glasbeni pouk v osnovnih, srednjih in glasbenih šolah ter za zborovstvo*, leto 13, št. 1, str. 49–56.

Osebni arhiv Brede Oblak.

Osebni pogovor z Bredo Oblak. Ljubljana, 29. 9. 2017.

Priporočilo za reformo glasbenega pouka (1963). *Grlica*. Let. IX, št. 1, str. 2–8.

Rotar Pance, Branka (2002a). Vizualizacija v *Glasbenih slikanicah* Brede Oblak. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. Zv.4, str. 26–32.

Rotar Pance, Branka (2002b). Bibliografija Brede Oblak. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. Zv.4. str. 99–108.

Smole, Branka (2015). Dr. Breda Oblak, častna občanka Jesenic. *Notko*. Let.6. št. 6. str. 2–4.

Turel, Mirjana (1968). Vzorni nastopi. *Grica*. Let. XII, št. 2, str. 24–28.

Winkler Kuret, Lučka (2006). *Zdaj je nauka zlati čas. Glasbeni učbeniki na Slovenskem od srede 19. stoletja do sedemdesetih let 20. stoletja*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Summary

The modern Slovene music didactics and the concept of active learning in the framework of primary-school music education originate in Breda Oblak's experimental music education. It started in the school year 1963/64 as a longitudinal project which connected music schools with general education. The aim of the project was to radically reform primary school music education and to develop a new concept of music education lessons and teaching methods. The initial project group which consisted of two teachers, Breda Oblak and Tea Budna, and two advisers, Pavle Kalan and Janez Bole, planned to carry out experimental lessons in eight primary schools in Ljubljana. Breda Oblak covered four of them: the Prežihov Voranc Primary School, the Tone Čufar Primary School, the Majda Vrhovnik Primary school and the Ledina Primary School. Due to changes in the organisation, brought about by a reduction in the number of the project group members as well as the introduction of higher grades with every school year, only Breda Oblak carried out the project in all eight grades of primary school. She concluded with the project in the school year 1970/71 at the Tone Čufar Primary School and received the Educational Community Award, the highest award in the field of education at the time. Right from the beginning of the experimental education project, Breda Oblak was in charge of lesson planning. Her meticulously written lesson plans enable a full reconstruction of the lessons even today. The lessons are based on experiential learning which occurs through a sensible intertwining of performing, listening and creating activities. Careful selection of musical contents shows that the author took into consideration holistic approach to music education, pupils' musical developmental characteristics and the need of a quality cross-curricular teaching. The concepts of lessons, as designed in lesson plans, were tested in practice by the author herself. Her lessons were always open to visiting groups of teachers, future teachers, but also other experts, including writers and composers, as well as the interested parents. The preserved documentation demonstrates that hundreds visited her experimental lessons in the course of the project. Regular teachers of the classes included in the experimental education wrote reports stating that Breda Oblak's music education had been inspiring for pupils who had enjoyed it and had learned a lot.

The new concept of music education was first written about in the *Manual for music education in lower grades of primary school (Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol)* (1966), published in co-authorship of Breda Bidovec – Oblak and Janez Bole. Between 1983 and 2000, Oblak published an upgraded manual in the form of didactic packs for all eight grades of primary school. The packs, which included a pupil's workbook, a teacher's manual and a collection of recordings (first on tapes and later on CDs), set the standards for music education learning materials and served as an example for other subject areas. With the introduction of a nine-year primary school, Oblak updated the music education didactic packs again and published them between 1999 and 2004. Teacher's manuals show how she upgraded the former music education teaching methods, developing them into didactics of music. Later, when her professional path led her to the area of higher education, she shared her knowledge with numerous generations of future music education teachers. As the first to obtain a doctoral degree in music didactics and later as the designer and implementer of the doctoral study in music education as well as mentor to MA and PhD students, she raised the Slovene music didactics to scientific level.

Experience and results obtained in the experimental music education also guided Breda Oblak in her development of music education curricula, first for the eight-year and later for the nine-year primary school, where she always put authentic learning through intertwining activities and contents, attainment of musical objectives while introducing interdisciplinarity, the use of new technologies and observance of the principles of individualisation and differentiation to the forefront. All the following reforms of music education curricula, for primary schools as well as for music schools (pre-school music education, music preparatory, music theory and *solfeggio*) have been based on the results of her work. Therefore, analysis and interpretation of Breda Oblak's experimental music education achievements surpass the dimensions of the past contributions to the development of music didactics, opening it up also towards the future.

Slika 1. Učenci 1. razreda OŠ Majde Vrhovnik z razredno učiteljico Marijo Porenta na začetku eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje v šolskem letu 1963/64.



Vir: Osebni arhiv Brede Oblak.

Slika 2. Učenci 1. razreda OŠ Ledina v šolskem letu 1963/1964 z Bredo Bidovec (na levi strani) in razredno učiteljico Vido Blažko (v sredini).



Vir: Osebni arhiv Brede Oblak.

Slika 3. Breda Bidovec (levo) in razredna učiteljica Vida Blažko (v sredini) z dečki 1. razreda OŠ Ledina (1963/64).



Vir: Osebni arhiv Brede Oblak.

Slika 4. Drugo leto eksperimentalnega pouka (1964/65): učenci 2. razreda OŠ Ledina z Bredo Bidovec - Oblak (levo) in razredno učiteljico Marijo Cvetko (v sredini).



Vir: Osebni arhiv Brede Oblak.

Slika 5. *Peto leto eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje (1967/68): učenci 5. razreda OŠ Toneta Čufarja z razredničarko M. Tramše.*



Vir: Osebni arhiv Brede Oblak.

Slika 6. *Izdelovalec malih glasbil v okviru eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje na OŠ Toneta Čufarja (b. d.).*



Vir: Osebni arhiv Brede Oblak.

Slika 7. Uganka in Dedek Mraz – skladbi učencev, objavljeni z uvodnim komentarjem o delovanju in metodah ustvarjanja pri glasbenem pouku Brede Bidovec - Oblak, v katerih so razvidni dosežki njenega kombiniranega dela v okviru eksperimentalnega pouka glasbene vzgoje v osnovni šoli in poučevanja nauka o glasbi na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje v Ljubljani.

Iz razredov glasbene učiteljice Brede Bidovec-Oblak smo dobili naslednji dve pesmici, ki sta rezultat večletne sistematične sodobne glasbene vzgoje in premišljenih metodskih prijemov v spodbujanju otroške domiselnosti in v sproščanju otroka od prve glasbene ure naprej. Obe kompoziciji sta kolektivno delo, besedilo pa je k prvi prispeval pesnik, k drugi pa ves razred. Značilno za melodično je pentatonsko obeležje, ki ga priporoča učni načrt kot melodično izhodišče za zavestno glasbeno delo. UGANČKO je skomponiral razred, ki ga vodi prof. Bidovčeva že četrto leto in ki je pripravil številnim učiteljem neopozabne hospitacijske ure. Učenci so sami dodali vprašanja "Kaj je to? Kaj je to? Kaj le, kaj bo to?" V prvi šolski uri so jo uglasbili, v drugi pa so jo uredili in zapisali z notami.

UGANKA
(Jozef Smit)

4. a razred osnovne šole Majde
Majde Vrhovnik v Ljubljani;
šolsko leto 1966-67

Gibko, živivo

- 62 -

DEDEK MRAZ pa je že slavna pesmica. 24. dec. 1964 jo je na prvi strani objavila Najdihojca svojim bralcem kot darilo učencev 2.a razreda Zavoda za glasbeno in baletno vzgojo v Ljubljani. Nastala je ob utrjevanju dvodobnega takta in novega tona Fa, ki se previdno pojavi v srednjem delu, v prvem in zadnjem delu pa prepričljivo vlada pentatonska. Kompozicijski postopek je bil takle: V pričakovanju Dedka Mraza so najprej spesnili besedilo, potem so ga ritmično uredili in končno opremili z melodijo. Konec, oziroma dokončno obliko – tako rekoč piko na "i" – pa ji je dal skladatelj Jakob Jež, ko so mu pesmico pokazali.

DEDEK MRAZ

2. a razred Zavoda za
glasbeno in baletno
izobraževanje
v Ljubljani 1964.

Gibko

- 63 -

Vir: Kokol, Miro (ur.), Turel, Mirjana (ur.) (1967). *Pesmi za otroški in mladinski pevski zbor*. Tretje srečanje mladih pevcev, str. 62, 63.

Slike 8, 9, 10. Podrobna pisna priprava Brede Bidovec - Oblak za pouk glasbe v 1. razredu, kot del gradiva za seminar (b. d.).

10

Podrobna priprava za pouk glasbe
v 1. razredu.

Tedenska učno vzgojna enota:
Povezava mesta z vasjo.

Potek ure:

1. Uvod - ponovitev in utrjevanje pesmi „Ura“ (J. Bitenc)
 - a) Navajanje na pravilno izvajanje posameznih elementov petja, dikciji, fraziranje, intonacija, lep ton, dinamika i.t.d.
 - b) Razgovor o vsobini pesmi in prehod na učno - vzgojno enoto: Jurček se zelo rad potopa po mestu. Vabijo ga lepe izložbe, ogledujejo si visoka strnjena hiša, hodi po pločnikih, gleda promet na ulicah in še posebej na križiščih. Ko se Jurček vrne domov, je zelo utrujen. Še huje pa je to, da se mamica in očka jezita, ker sta bila v skrbeh zanj. Tudi stara, drobna ura je huda na Jurčka, ker ve, da bo od utrujenosti tako trdno spal, da se zjutraj ne bo mogel pravočasno zbuditi in bo zato zamudil pouk. Stara ura se ni zmotila. Jurček zjutraj težko vstane; teči mora vso pot, da pride pravočasno v šolo. Potem pa še ta križišča, kjer mu semafor zapre pot.
2. Ritmiziranje pesmi „Semafor“
 - a) Ritmična deklamacija besedila.
 - b) Spremljanje pesmi s poskvanjem, n. pr.:
Jurček teče, teče v šolo i.t.d.
 1. ↓ ↓ ↓ ↓
 2. ↓ ↘ ↓ ↘

12

- a) vdih-dolg izdih na š —
Vlak se ustavi, Jurček more izstopiti. Proko travnikov in polj jo ubere proti sbrčevi domačiji. Misli le na dvorišče, kjer ga bodo pričakovale goske, putke, kuža in druga živali, za katero bo Jurček med počitnicami skrbel.

4. Vaje za oblikovanje glasu:

Ko ga goske in putke zagledajo, ga takole pozdravijo:

a) Ga, ga, ga, Jurček je doma!

b) koko koko koko dak, Jurček je že cel ju_nak!

(Otroke navajamo na pravilno oblikovanja vokalov a in o).

5. Učenje nove pesmi: „Prvo leto služim.“

- a) Razlaga besede:
Ker je Jurček pridno skrbel za živalice, mu je stric podaril vsako leto eno izmed njih. V prvih počitnicah je zaslужil koklijo s piščančki. Jurček jo je imenoval: „Špiklja - špiklja.“ Drugo leto je dobil račko, tretje leto pa gosko krivonosko.
- b) Ponazoritev s sliko -
- c) Memoriranje besedila -
- d) Učenje pesmi (po frazah).

11

3. Jurček teče, teče v šolo, zjutraj pozno vstal je, joj,

c) Spremljanje pesmi z otroškimi glasbili

Palčice Palčice

Boben Boben

Jurček teče, teče v šolo, zjutraj pozno vstal je, joj,

Palčice Palčice

Činole Činole

Ko pa pride do križišča, rdeče luč za svebi: Stoj!

Tamburin Tamburin

Triangel Triangel

Je zna Jurček vanjo gleda, Nimam časa stati bu!
Pomežikne luč ru_mo na in ta_ko le re_če mu:

Palčice Palčice

Tamburin Tamburin

Triangel Triangel

Činole Činole

Boben Boben

„Malo še po_tr_pi, glej, luč ze_le_na, brž na_prej!“

3. Dihalne vaje:
Jurček komaj čaka počitnic, ko se bo popotjal z vlakom na določelo. Medžnjo napeto poslušaj sopihanje lokomotive. Posnemajmo lokomotivo:
a) vdih - kratki izdih šu, šu, šu, šu, Ko se bliža vlak postaji, zapiha počasneje.

Vir: Osebni arhiv Brede Oblak.

Slika 11. *Dr. Breda Oblak na prvem dnevu simpozija Izzivi sodobne glasbene pedagogike, posvečenega njenemu življenjskemu jubileju (UL, Akademija za glasbo, 15.11.2017).*



Foto: Tina Bohak

Slika 12: *Dr. Breda Oblak (v ospredju) s sodelavci z UL Akademije za glasbo ob sklepu simpozija Izzivi sodobne glasbene pedagogike (od leve proti desni: mag. Bernarda Rakar, dr. Katarina Habe, dr. Tina Bohak, dekan prof. Marko Vatovec, dr. Branka Rotar Pance in dr. Darja Koter).*



Vir: Arhiv simpozija *Izzivi sodobne glasbene pedagogike*.

Bogdana Borota

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

POGLED NA DIDAKTIČNE ZBIRKE ZA GLASBENO VZGOJO BREDE OBLAK Z DIAHRONE PERSPEKTIVE

Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper

Izvleček

Didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak so prvo didaktično gradivo, oblikovano za celotno osnovnošolsko izobraževanje. So pomemben element sodobnega, inovativnega, fleksibilnega in interaktivnega učnega okolja za glasbo. V prispevku jih analiziramo skozi diahrono perspektivo, tako da predstavimo logiko snovanja didaktičnih zbirk v povezavi z nekaterimi dejavniki prenove osnovnošolskega izobraževanja in razvoja sodobnih pristopov učenja in poučevanja glasbe. Celotno obdobje snovanja didaktičnih zbirk razdelimo v dve kontinuiteti, ki časovno in vsebinsko sovpadata s prenovo učnih načrtov za 8- in 9-letno osnovno šolo. Primerjava med njima kaže na premik od učno-snovnega k procesno-razvojnemu modelu poučevanja. Iz analize gradiv in rezultatov preteklih znanstvenih obravnav didaktičnih zbirk ugotavljamo pomemben znanstveni doprinos znanstvenega in strokovnega dela Brede Oblak k razvoju didaktike glasbe in glasbene pedagogike na Slovenskem.

Ključne besede: didaktika glasbe, didaktične zbirke za glasbeno vzgojo, Breda Oblak.

Abstract

A View of Didactic Sets by Breda Oblak from a Diachronic Perspective

Didactic sets for music education by Breda Oblak are the first didactic material designed for the whole span of compulsory basic education. They are an important element of modern, innovative, flexible, and interactive environment for music. In the present paper they are analysed from a diachronic perspective so that the logic of designing the didactic sets is presented in relation to some factors of the renewal of basic education and of the development of modern approaches to learning and teaching music. The whole period of designing the didactic sets is divided into two continuities that both in terms of time and content coincide with the renewal of syllabi for 8- and 9-year basic school. Comparison between them indicates a shift from the model of planning and teaching based on learning matter to one focused on the development process. Based on the analysis of materials and of results of previous scientific discussions of the didactic sets we determine an important scientific contribution of Breda Oblak's professional work to the development of didactics of music and of musical pedagogy in Slovenian space.

Keywords: didactics of music, didactic sets for musical education, Breda Oblak.

Uvod

Strokovna javnost ponosno zre v čas nastajanja didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo v osnovni šoli avtorice Brede Oblak. Leta 1983 je izšla prva didaktična zbirka *Moja prva glasbena slikanica* za 1. razred osemletke. Povezujemo jo z začetkom razvoja sodobno zasnovane didaktike glasbe na Slovenskem ter snovanjem prve didaktične zbirke za učenje in poučevanje za celotno osnovnošolsko izobraževanje nasploh. Lep življenjski jubilej cenjene in spoštovane zaslužne profesorice doktorice Brede Oblak je priložnost za oživitev pogleda na te dosežke z zgodovinske perspektive. Naloga ni enostavna niti lahka kljub hvaležnosti za pridobljena znanja in mnogo spominov, ki jih gojimo kot študenti Oddelka za glasbeno pedagogiko Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani. Živo se spominjamo, s kakšnim žarom je Breda Oblak poučevala na akademiji, ko je na primerih pesemskih gradiv iz zbirke *Kje pesem prebiva* razlagala nove pristope k učenju in poučevanju glasbe, osredinjene na glasbo in učenca. Doživeli in spoznali smo pomen strukturiranja učne ure, v kateri vlogo posameznih delov učnega procesa, od motivacije, usvajanja novega znanja, do ponavljanja in utrjevanja, prevzamejo raznovrstne glasbene dejavnosti. Pod njenim mentorstvom smo snovali doživete in glasbeno bogate učne ure, ki smo jih v praksi preizkušali v osnovnih in glasbenih šolah. Za vselej je bila usvojena paradigma, da so pri učenju in poučevanju glasbe v ospredju ustvarjalni učitelj, doživeto izvedena glasba ter radovedni in za glasbo motivirani učenci.

Prispevek temelji na gradivih iz osebnega arhiva Brede Oblak, pa tudi intervjujih z njo. Vire dopolnjujejo zapisi iz revialnega tiska in didaktičnih zbirk. Z argumentacijo, ki jo izpeljujemo iz že objavljenih raziskav, potrjujemo tezo o pomembnem znanstvenem doprinosu didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo Brede Oblak k razvoju glasbene pedagogike, še posebej didaktike glasbe. Na začetku opišemo okoliščine nastajanja strokovnih podlag za snovanje didaktičnih zbirk, še posebej v povezavi s projektom eksperimentalnega pouka. Opredelimo povezave med učnimi načrti za glasbeno vzgojo in vsebinsko zasnovano didaktičnih zbirk. Pri tem pa nas zanimajo tudi nekateri dejavniki založniške politike v povezavi z izdajanjem didaktičnih zbirk.

Okoliščine snovanja didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo

Povod za nastanek didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo v osnovni šoli Brede Oblak je bila prenova pouka v osnovni šoli v 90. letih prejšnjega stoletja. Vzroke pa lahko razbiramo že od konca 60. let prejšnjega stoletja naprej. Takrat so med učitelji naraščale zahteve po doslednosti, sistematičnosti in življenjskosti glasbenega pouka. Na zahteve se je odzvalo Društvo glasbenih pedagogov Slovenije. Sledila so izobraževanja po Sloveniji in širše. V prispevku »Za napredek glasbene vzgoje« (Grlica, 1960, str. 12) preberemo: »V želji, da bi se dvignila kakovost glasbene vzgoje in da bi dobila času primernejšo vsebino in obliko, se vse pogosteje vrste seminarji, tečaji in predavanja, kjer se osnovnošolski, pa tudi strokovni glasbeni učitelji seznanjajo z osnovnimi metodičnimi načeli glasbenega pouka,

posebej pa še z nekaterimi novimi prijemi in oblikami glasbenovzgojnega dela.«¹ Pri organiziranju in izvajanju seminarjev so bili posebej aktivni: okrajna inšpektorata pri Svetu za šolstvo, prosveto in kulturo v Mariboru in Kopru ter glasbene šole v Ljubljani. Pohvalno je, da so se tečaji organizirali za učitelje v osnovnih in glasbenih šolah in tudi za vzgojitelje v vrtcih.

V tem obdobju so se seminarji za glasbeno vzgojo začeli izvajati tudi na zvezni ravni. Prvi je bil leta 1959 v Dubrovniku. Na drugem, izvedenem leto kasneje v Zadru, se je že obravnavala tema o novih didaktično-metodičnih postopkih pri glasbenem pouku.² O metodah poučevanja glasbe so predavali glasbeni pedagogi iz tujine in nekdanjih jugoslovanskih republik. Neznani avtor poročilo s tega seminarja zaključil z besedami: »Istočasno pa smo lahko spoznali, da utegnemo odigrati Slovenci kaj klavirno vlogo na glasbenovzgojnem področju, če se ne bomo začeli resneje in kritičneje seznanjati z bistvom sodobnih glasbeno metodičnih prijemov.«³ Nezadovoljstvo s stanjem glasbene vzgoje v splošnoizobraževalnih in glasbenih šolah podkrepimo še z ugotovitvijo o pomanjkljivih učnih načrtih za glasbeno vzgojo, ki niso v zadostni meri upoštevali novonastalih družbenih situacij v odnosu do vokalnega muziciranja in niso v zadostni meri predvidevali instrumentalne vzgoje.⁴

»Kaj klavirna vloga na glasbenovzgojnem področju« je v 70. letih prejšnjega stoletja postala priložnost in izziv, ko sta se v strokovnih krogih porajali težnji po opredelitvi novega koncepta osnovnošolske glasbene vzgoje in novega pristopa k izpeljavi učne ure.

1 Avtor prispevka ni znan. Verjetno gre za nekoga iz uredniškega odbora revije *Grlica* (1960, VI/1) oziroma urednika Radovana Gobca. Revijo je izdajalo Društvo glasbenih pedagogov Slovenije. V omenjenem prispevku so tudi navedbe, da so v Mariboru organizirali tečaje, ki jih je za osnovnošolske učitelje in učitelje v glasbenih šolah vodila Elly Bašić na temo glasbenih vsebin za osemletko in novih načinov glasbenovzgojnega dela. V Izoli in Piranu je tečaje za učitelje prvih treh razredov osnovne šole vodil Miran Hasl. Pavle Kalan pa je o sodobnih pogledih na glasbeno vzgojo in posebej o delu z Orffovim instrumentarijem predaval na občinskem zborovanju prosvetnih delavcev v Hrastniku. Istočasno s težnjo po posodabljanju glasbenega pouka v osnovni šoli se je pokazala potreba po posodabljanju poučevanja glasbe tudi na glasbenih šolah. Posebej dovzetna za novosti je bila Glasbena šola Vič, ki je gostila aktiv predavateljev nauka o glasbi na glasbenih šolah ljubljanskega okraja. V ospredju izobraževanja so bile naslednje teme: delo z Orffovim instrumentarijem (Pavle Kalan), teorija glasbe (Stanko Prek) in delo z magnetofonskimi in gramofonskimi posnetki (Matija Tercej). Izobraževanja so pomenila izziv tudi za vrtce. Tečaje za vzgojiteljice je organiziralo Društvo vzgojiteljic mariborskega okraja. Predavatelji so bili: Janez Bitenc, Janez Kuhar in Mira Voglar. Vzgojiteljice so se uvajale v igranje orglic, spoznavale so novo pevsko literaturo ter oblike dela pri glasbeni vzgoji otrok, s posebnim poudarkom na uporabi glasbil za otroke.

2 Prim. II. zvezni seminar za glasbeno vzgojo (1960), *Grlica*, VI/5, str. 70–75. S prispevki so izstopali predavatelji iz nekdanjih jugoslovanskih republik. Veliko pozornost je vzbudil tudi Cesar Bresgen iz Salzburga. Teoretično in praktično je predstavil različne oblike skupnega muziciranja, ustvarjanja in improvizacije z učenci. Obravnavane so bile tudi teme s področja poslušanja glasbe (Arnold Wlassek), solfeggia in teorije glasbe v glasbenih šolah (Bora Popović). Metode dela z začetniki pri klavirju je med drugimi predavatelji predstavila tudi slovenska klavirska pedagoginja Darinka Bernetič. Poleg klavirske metodike so bile predstavljene tudi metodične novosti pri pouku violine in solopetja.

3 Prav tam.

4 Prim. Golob, Vinko (1963): Problematika glasbene vzgoje v splošnoizobraževalnih in glasbenih šolah. *Grlica*, IX/3. Avtor ugotavlja, da družba nalaga glasbeni vzgoji nove naloge. Namreč, v 70. letih prejšnjega stoletja je postala glasba dostopnejša po radiu in zvočnih posnetkih. Avtor vidi nevarnost pasivnega odnosa do glasbe, zato postavi v ospredje potrebo po aktivnih oblikah vokalnega in instrumentalnega ustvarjanja in poustvarjanja.

Hotenja so se snovala in preizkušala v projektu eksperimentalnega pouka (1963–1971).⁵ Osrednji cilj projekta je bil oblikovati in evalvirati nov koncept učnih ur za glasbeno vzgojo za celotno osnovnošolsko izobraževanje (Oblak, 2016). Pri tem se je pokazalo umanjkanje strokovnih teoretičnih podlag za razvoj novega modela glasbenega izobraževanja nasploh, saj je primanjkovalo strokovnjakov, ki bi se intenzivneje ukvarjali z glasbeno pedagogiko.⁶ To nalogo je z vso odgovornostjo sprejela Breda Oblak. Opravila jo je uspešno, ob nenehnem strokovnem spopolnjevanju doma in v tujini. Poznala je znanstvena dela pomembnih glasbenih pedagogov, ki so vplivali na razvoj konceptov glasbene vzgoje po Evropi, še posebej v Avstriji (metodološki sistem Carla Orffa, evritmija Émila Jaquesa-Dalcroza), Italiji (vzgojni koncept Marie Montessori) in na Madžarskem (solfeggio in metode petja Zoltana Kodalya).⁷

S svojo široko razgledanostjo in poznavanjem stroke je pomembno prispevala k uspešno izpeljanemu projektu eksperimentalnega pouka. Danes ga opredeljujemo kot prvo načrtno in sistematično akcijsko raziskovanje pedagoške prakse učenja in poučevanja glasbe, s posebnim poudarkom na preizkušanju nove vsebinske zasnove in strukturiranosti učne ure. Ocenjujemo, da je znanstveni doprinos projekta eksperimentalnega pouka v oblikovanih strokovnih podlagah za nadaljnji razvoj didaktike glasbe ter v opredeljenih teoretičnih izhodiščih za izvajanje sodobno zasnovanega pouka glasbe, kot ga poznamo danes. Poleg tega je bil eden od vidnejših rezultatov projekta leta 1968 izdan *Priročnik za glasbeno vzgojo*, avtorjev Brede Bidovec-Oblak in Janeza Boleta.

Na tem mestu želimo izpostaviti v projektu razvito in evalvirano strokovno podlago, ki je v 90. letih prejšnjega stoletja vplivala na razvoj novih učnih načrtov za glasbeno vzgojo. Gre za kompleksno glasbeno dejavnost oziroma kompleksno glasbeno vzgojo,⁸ ki se na izvedbeni ravni kaže v integraciji dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Med seboj se dejavnosti povezujejo na vsebinski, pojmovni ali procesni ravni. Tako zasnovana glasbena dejavnost omogoča veččutno in izkušensko učenje. V odprtih in fleksibilnih kurikulumih, kot je na primer *Kurikulum za vrtce*, nudi možnost izbire med posameznimi dejavnostmi. Dokazano je, da z načeli kompleksne glasbene vzgoje podpiramo učenčev skladen in celostni glasbeni razvoj.⁹

5 Pobudnik projekta je bilo takratno ministrstvo za šolstvo, izvedba pa je bila zaupana Oddelku za povezovanje z osnovnimi šolami Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje. Prvo leto so v projektu sodelovali Pavle Kalan, Janez Bole, ter Breda Oblak in Tea Budna Marn kot izvajalki. Zaradi raznovrstnih okoliščin, predvsem novih poklicnih zadolžitev sodelujočih, je bila nadaljnja izvedba projekta zaupana Bredi Oblak. Primerno podporno okolje za preizkušanje eksperimentalnih oblik učenja in poučevanja glasbe je dobila na Osnovni šoli Toneta Čufarja v Ljubljani, ki je bila odprta za novosti in sodelovanje.

6 Prim. Barbara Sicherl-Kafol, 2001, *Celostna glasbena vzgoja*, str. 42. Problematika premalo razvite znanstvene misli na področju glasbene metodike, didaktike in glasbene psihologije ter estetike je bila izpostavljena tudi širše, na primer na VI. kongresu glasbenih pedagogov Jugoslavije. Prim. Vrbančič, Ivan (1979): Iz VI. kongresa glasbenih pedagogov Jugoslavije. *Grlica*, XXI/4–5, str. 26–28.

7 Prim. Breda, Oblak, 2016, »Narativni izraz poti skozi glasbeno šolstvo«.

8 Izraz *kompleksni pouk* je bil uporabljen že 1960 na II. zveznem seminarju za glasbo, vendar v drugačnem pomenu, kot ga uporabljamo danes. Izraz je pomenil težnjo po povezovanju in medsebojnem dopolnjevanju posameznih teoretičnih predmetov v glasbenem šolstvu, kot so solfeggio, teorija glasbe, oblikoslovje.

9 Prim. Breda Oblak, 2001, *Glasbena slikanica 3, Priročnik za učitelje*, str. 37; Breda Oblak, 2002, *Moja glasba 4, Priročnik za učitelje*, str. 12.

Izvajanje kompleksne glasbene vzgoje zahteva od učitelja visoko raven strokovnega znanja, ustvarjalnosti ter zmožnosti reflektiranja in evalviranja poučevalne prakse. Ni naključje, da Breda Oblak kompleksno zasnovano glasbeno dejavnost primerja z glasbeno kompozicijo, ustvarjalno delo učitelja pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa pa z delom skladatelja.¹⁰

Koncept kompleksne glasbene vzgoje je nakazoval potrebo po redefiniranju vzgojno-izobraževalnih področij le-te ter drugih elementov vzgojno-izobraževalnega dela, kot so cilji, vsebine, učne metode in oblike dela. Orisane okoliščine ter dejstvo o kontinuiranem širjenju strokovnih podlag in evalviranju didaktičnih poti glasbe do učenca so v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja sovpadale s prenovno osnovnošolskih učnih načrtov na nacionalni ravni.¹¹

Učni načrti za glasbeno vzgojo iz leta 1983 so prinesli v primerjavi s prejšnjimi več novosti. Zasnovani so bili kot refleksija temeljnih faktorjev glasbene kulture, ki se kaže v opredeljenih področjih glasbenega izvajanja, poslušanja, ustvarjanja ter razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Področja se med seboj prepletajo, dejavnosti in vsebine pa spiralno nadgrajujejo v smeri doseganja ciljev.

V učnih načrtih iz leta 1983 sta bila na novo oblikovana dva elementa: učne vsebine ter učne enote oziroma tematski sklopi. Učne enote so bile oblikovane z namenom, da bi učenci odkrivali in doživljali dejavnike, pomembne za glasbo, umetnost in kulturo. Tematski sklopi so nakazovali logično povezavo med področji glasbene vzgoje ter povezavo med glasbo in drugimi predmetnimi področji.¹² Po dva učna načrta za posamezna razreda sta imela skupni naslov. Le-ta je nakazoval smer procesno-razvojnega načrtovanja glasbene vzgoje skozi celotno osnovno šolo: od glasbenih doživetij, izkušenj, k razumevanju glasbenih zakonitosti.¹³ Učni načrti so vsebovali še pojasnila in neke vrste didaktična priporočila. V pojasnilih so bile zapisane povezave tedenskih učnih enot glasbe z učnimi enotami drugih predmetnih področij. Didaktična priporočila so bila zapisana za področja razvoja glasbenega izvajanja, poslušanja, ustvarjalnosti in glasbenega posluha. Slednje je vključevalo tudi smernice za estetsko vzgojo.

Ugotavljamo, da so dosežki projekta eksperimentalnega pouka omogočili oblikovanje koncepta kompleksno zasnovane glasbene vzgoje in drugih strokovnih podlag, ki so bili izhodišče za razvoj novih učnih načrtov za glasbeno vzgojo v osnovni šoli. Učni načrti iz

¹⁰ Pogovor z Bredo Oblak, dne 31. 7. 2017.

¹¹ Leta 1980 je bila na Zavodu za šolstvo imenovana komisija za pripravo učnega načrta za glasbeno vzgojo. Predsedovala ji je Breda Oblak. Izdelala je predlog učnega načrta, ki so ga člani komisije sprejeli ter ga predlagali za razširjeno obravnavo na Zavodu za šolstvo. Učni načrt je bil sprejet in objavljen 1983. Prim. Breda Oblak (b. d.). *Potreba po učnih gradivih in didaktične zbirke za glasbeno vzgojo v osnovni šoli*, rokopis.

¹² Prim. Breda Oblak (1995): *Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk*. V prispevku je avtorica pojasnila teoretična izhodišča nove strukture učnega načrta, pa tudi strukturo učnega načrta ter temeljne značilnosti na novo opredeljenih vzgojno-izobraževalnih področij.

¹³ Naslovi: 1. in 2. razred: *Od glasbenih doživetij in igre h glasbenim izkušnjam*; 3. in 4. razred: *Od glasbenih izkušenj k razumevanju osnovnih izraznih prvin*; 5. in 6. razred: *Od glasbenih izkušenj in razumevanja osnovnih izraznih prvin k osnovnim glasbenim zakonitostim*; 7. in 8. razred: *Od glasbenih izkušenj in zakonitosti k razumevanju glasbenega razvoja (Učni načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli, 1983)*.

leta 1983 pomenijo prelomnico v pristopih k načrtovanju in izvajanju glasbene vzgoje v osnovni šoli. So podlaga za vsebinsko zasnovano didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo za osnovno šolo.

Učni načrti kot izhodišče za oblikovanje didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo

Učni načrti za glasbeno vzgojo iz leta 1983 so bili predstavljeni učiteljem na osnovnih šolah. Sprejeli so jih kot novost, ki je niso znali v celoti prenesti v poučevalno prakso. Zato so na strokovnih srečanjih izrazili potrebe in želje po učnih gradivih, ki bi bila skladna z novimi učnimi načrti.¹⁴ Na problematiko pomanjkanja učnih gradiv so že pred tem opozarjali mlajši glasbeni pedagogi, na primer: »Prvenstveno najbolj pogrešam dobre učbenike in priročnike za glasbeni pouk. Ko bi te imeli, bi lažje govorili o nadaljnjem izobraževanju. Sedaj se mora mlad učitelj glasbe ves osredotočiti na to, da si izdela »svojo« metodo od ure do ure, da si streže »iz rok v usta.«¹⁵ Glasni so bili tudi v aktivu glasbenih pedagogov ljubljanskega območja. Na sestanku z dne 26. decembra 1978 so sprejeli naslednji sklep: »Zaradi potrebe po glasbenih pripomočkih bo aktiv poslal dopis zavodu za šolstvo in zahteval učbenike in gradivo za glasbeno vzgojo za 4., 5. in 6. razred osnovne šole, časovno razporeditev snovi pa tudi za vse ostale razrede.«¹⁶

Na nastalo situacijo sta se v 90. letih prejšnjega stoletja dokaj hitro odzvala Zavod za šolstvo in Državna založba Slovenije (DZS).¹⁷ Zavod za šolstvo je prevzel vlogo organizatorja izobraževanja, predstavniki založbe pa so pričeli z vzpostavljanjem infrastrukture za izdajanje didaktičnih gradiv. Najprej so vzpostavili stike z Oddelkom za glasbeno pedagogiko Akademije za glasbo v Ljubljani. Takratni predstojnik oddelka Primož Kuret je pobudo o sodelovanju z založbo sprejel. Dogovorili so se, da bodo sodelavci oddelka pristopili k snovanju učnih gradiv za celotno osnovno šolo. Prvotno je bilo mišljeno, da bi gradiva oblikovali v soavtorstvu. Tako naj bi se najprej izdalo gradivo za prvi razred, nato pa zaporedoma za ostale razrede osemletke.

Vsebinski koncept učnih gradiv za prve razrede je vključeval tudi glasbeno opismenjevanje. Ob tem se je zastavilo vprašanje, kako glasbene zapise in pisno gradivo o glasbi približati mlajšim uporabnikom, učencem 1., 2. in 3. razredov, ki šele vstopajo v svet branja in pisanja. Iskanje ustreznih rešitev je bilo zaupano Bredi Oblak, ki se tega prelomnega obdobja poklicne poti živo spominja. Takole ga opisuje: »Kmalu se je izkazalo, da zastavljajo začetni razredi posebno obliko in raven komunikacije, ki jo je težko zagotoviti v običajni pisni učbeniški obliki. Glede na moje večletne uspešne izkušnje s to populacijo so me kolegi na predlog Janeza Boleta nagovorili, da poskusim osebno razrešiti problem in najti komunikacijsko obliko.«¹⁸ Na podlagi poznavanja metodoloških

¹⁴ Pogovor z Bredo Oblak dne 31. 7. 2017.

¹⁵ Prim. Jež, Jakob (1972/73): Beseda mlajših glasbenih učiteljev. *Grlica*, XV/3–4, str.2.

¹⁶ Prim. Jež, Jakob (1979): Iz aktiva glasbenih pedagogov. *Grlica*, XXI/1–2, str. 13. Iz zapisa tudi razberemo, da na šolah nimajo poenotenih učnih programov. Predlagajo, da bi se k sodelovanju pritegnilo več strokovnjakov in učiteljev praktikov. Pogrešajo program poslušanja za posamezne razrede. Sprašujejo se tudi, ali je program med stopnjami in razredi, od 1. do 8., povezan.

¹⁷ Založba se je na povečane potrebe po učnih gradivih za glasbo odzvala s stalnim mestom urednika za učna gradiva za glasbo. Odgovorna urednica je postala harfistka Pavla Uršič Kunej. Njeno primarno delo je bilo nudenje pomoči snovalcem gradiv ter sodelovanje s širšim krogom učiteljev glasbe. Pogovor z Bredo Oblak, 6. 9. 2017.

¹⁸ Pogovor z Bredo Oblak, september 2017.

konceptov glasbene vzgoje v drugih državah je Breda Oblak predlagala naslednjo rešitev: »Na začetni stopnji naj bi besedni ter notni zapis zamenjalo predvsem slikovno gradivo, pa tudi kasneje naj bi bila smiselna ilustracija sestavni del razlag. Tako bi lahko rekli začetnemu učbeniku tudi glasbena slikanica, ki bi za tem sukcesivno prerasla v učbenik delovne narave, se pravi, da bi ta vseboval poleg notnih in besednih zapisov še določene glasbene naloge oziroma vaje.«¹⁹

Rodila se je ideja o znameniti glasbeni slikanici, ki jo poznajo številni rodovi osnovnošolcev, staršev in učiteljev doma in v tujini. Ob nadaljnjem študiju literature o učbenikih je avtorico prevzela ideja o oblikovanju didaktičnih zbirk za posamezen razred. Na tej ideji je pripravila koncept didaktičnih zbirk, ki ga je aprila 1982 poslala uredniku DZS. Koncept je zasnovala na naslednjih izhodiščih:

- 1) glasbene vsebine morajo biti kakovostne in umetniško vredne,
- 2) izhajati je treba iz vsebin učnega načrta,
- 3) glasbene metodične koncepte je treba skrbno izbirati glede na področja dejavnosti, vsebine ter izkušnje učencev ter
- 4) upoštevati je treba tudi strokovne podlage sodobne vzgoje in izobraževanja.

Predlagala je, da naj didaktične zbirke vsebujejo naslednje enote: priročnik za učitelje, učbenik za učence in zvočno kaseto z glasbeno literaturo.²⁰ Kot osrednje učno gradivo je bil mišljen učbenik za učence. Velike načrte je imela tudi s priročniki za učitelje. Želela jih je oblikovati kot strokovne monografije na temo izbranih poglavij iz didaktike glasbe, s posebnim poudarkom na metodičnih postopkih v povezavi z obravnavanjem vsebin iz učnih načrtov.²¹ Prvotni predlog je bil, da bi priročniki izšli v štirih zvezkih. V uredništvu DZS se je ob tem predlogu porajala bojazen preobsežnosti monografij, zato se je avtorica kasneje omejila na vsebinsko zasnovo priročnikov z najnujnejšimi usmeritvami za delo učitelja pri načrtovanju in izvajanju pouka glasbene vzgoje.²²

Predlagan koncept didaktičnih zbirk je vključeval tudi zvočne zbirke. Te še danes predstavljajo temeljno glasbeno literaturo, ob kateri si razvijamo in negujemo glasbeni okus ter spoznavamo umetniško vredna dela iz zakladnice svetovne in domače glasbene literature, pa tudi slovenske glasbene dediščine in glasbene dediščine drugih narodov. Zvočne zbirke imajo posebno vrednost tudi zato, ker gre za avtentične posnetke glasbe iz arhiva RTV.²³ Kasneje, skozi ponatise in nove izdaje, so se skladno z razvojem tehnologije spreminjali nosilci zvoka, poslušalski program pa je vsebinsko ostal skoraj enak do danes.

19 Breda Oblak (2. 4. 1982): *Didaktični komplet za osnovo šolo*, rokopis, arhiv Brede Oblak.

20 Prav tam.

21 Pogovor z Bredo Oblak, 4. avgust 2017.

22 Prim. Breda Oblak (b. d.): *Potreba po učnih gradivih in didaktične zbirke za glasbeno vzgojo v osnovni šoli*, rokopis.

23 Breda Oblak je imela v času nastajanja didaktičnih zbirk prost dostop do bogatega glasbenega arhiva RTV. Omogočili so ji tudi strokovno spremstvo in tehnično podporo. Pri tem je sodelovala z urednico Pavlo Uršič Kunej, ki je bila zadolžena za dogovore in pogodbe s skladatelji in pesniki. Pogovor z Bredo Oblak, 4. 8. 2017.

Koncept didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo je bil na DZS sprejet. Breda Oblak je začela, kot pravi sama, nepričakovano in nenačrtovano, več kot 20-letno strokovno delo snovanja učbeniške literature za osnovno šolo.

Prva kontinuiteta izdajanja didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo za osemletko

Obdobje izdajanja didaktičnih zbirk delimo na dve kontinuiteti. Prva sovpada z izdajanjem didaktičnih gradiv za 8-letno, druga pa za 9-letno osnovno šolo. Za obe kontinuiteti velja, da so se učna gradiva posodabljala z razvojem učnih načrtov, potrebami učencev in učiteljev ter v povezavi z zahtevami založbe in njihovo politiko.

Prva kontinuiteta didaktičnih zbirk zajema obdobje med letoma 1983 in 1998. To je obdobje intenzivnega dela, ki ga razberemo iz kronologije izdajanja prvih izdaj.²⁴ Leta 1983 sta izšli didaktični zbirki za prvi in drugi razred osnovne šole.²⁵ Vsebinsko sta izhajali iz učnih načrtov za glasbeno vzgojo za ta razreda osnovne šole, združeval pa ju je skupni naslov *Od glasbenih doživetij in igre h glasbenim izkušnjam*.²⁶ V naslednjem letu (1984) je izšla didaktična zbirka za tretji razred,²⁷ pa tudi priročnik za učitelje za 4. razred *Glasbena vzgoja 4* in program poslušanja. Leta 1987 je izšel še delovni zvezek za 4. razred *Slovenske pesmi pevala, ko dete me je zibala*. S tem je bilo zaokroženo izdajanje didaktičnih zbirk za nižje razrede osemletke, ki so pomenile prelomnico na področju učnih gradiv. Pomen tega zgodovinskega dogodka se spominja tudi Breda Oblak. Objavljamo njen spominski utrinek, v katerem so orisane okoliščine izdajanja didaktičnih zbirk ter nekateri dejavniki uredniške politike, ki so vplivali na zunanjo podobo didaktičnih zbirk in njihov nadaljnji razvoj.²⁸

»Prva kontinuiteta se je začela spodbudno. Zbirki za 1. in 2. razred sta pomenili neko presenečenje tako v glasbenem kot širšem vzgojno-izobraževalnem krogu. Založba s svojimi oblikovalci jima je namenila za tisti čas nadstandardno opremo. Učbenika sta bila bogato barvno ilustrišana, priročnik za učitelje z zvočnimi posnetki za oba razreda pa izdan v ličnem ovitku, naslovljenem z Glasbena vzgoja. Zbirka je presenečala s tem, da je bila s svojo večdelnostjo med prvimi tovrstnimi didaktičnimi gradivi na Slovenskem, v okviru glasbene vzgoje pa sploh prvi učbenik za začetno stopnjo splošnega šolanja. Zastavljal je vprašanje ustrezne realizacije. Od učiteljev je terjal izbor glasbenih vsebin ter smiselno, ustvarjalno pripravo in realizacijo učnih enot, pri čemer jih je usmerjal Priročnik. Ta je kot

24 Celovit popis bibliografije Brede Oblak je bil prvič objavljen leta 2002 v prispevku Branke Rotar Pance, Bibliografija Brede Oblak. Izšel je v reviji *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4. V arhivu Brede Oblak najdemo ta seznam dopolnjen in popravljen. Ključni podatki pa so dostopni tudi v vzajemni bazi podatkov COBIB.SI. Te podatke upoštevamo pri navajanju kronološkega zaporedja prvih izdaj v tem besedilu.

25 Učbenik *Moja prva glasbena slikanica*, program poslušanja na zvočni kaseti *Moja prva glasbena slikanica*, učbenik *Druga glasbena slikanica*, program poslušanja na zvočni kaseti *Druga glasbena slikanica* ter priročnik za učitelje v 1. in 2. razredu osnovne šole *Glasbena vzgoja*.

26 Prim. Breda Oblak, 1983, *Glasbena vzgoja, Priročnik za učitelje v 1. in 2. razredu osnovne šole*, od glasbenih doživetij in igre h glasbenim izkušnjam, str. 8.

27 Delovni zvezek *Kje pesem prebiva; priročnik za učitelje v 3. razredu osnovne šole. Glasbena vzgoja; program poslušanja na zvočni kaseti*.

28 Breda Oblak (b. d.), *Spominski utrinek*, rokopis.

rečeno – poleg napotkov za glasbene dejavnosti, vseboval širši izbor pesemskega gradiva in primerov za poslušanje glasbe. Zvočni posnetki namenoma niso bili naslovljeni zato, da jih učitelji ne bi prepuščali stihijskemu, nekontroliranemu poslušanju. V priložniku so bile zanje podane potrebne informacije, predvsem pa naj bi primere tudi sami predhodno poslušali, doživljajsko prepoznavali ... nato pa jih smiselno umeščali v enote.

Ker je zunanja oprema zbirk povzročala primerjavo z gradivi za druge predmete, se je že v 3. razredu pojavilo vprašanje ekonomičnosti uporabe barv v učbenikih kot tudi ovojnih map. Od tod je sledila zbirka, v kateri je bilo dovoljeno običajni, črno-beli izvedbi dodati le še eno barvo. S slikarko sva se odločili za rdečo z možnimi niansami. Sicer pa sem v tem učbeniku prvič uporabila značilen zapis, ki so ga v obdobju eksperimentalnega pouka odkrili učenci na temelju svojih predstav o glasbenem jeziku in njegovih parametrih. Priložnik je zapis dodatno pojasnjeval učiteljem. Primeri za poslušanje so izšli kot poprej na kasetah, vendar tokrat v značilnih lastnih ovitkih.

V 4. razredu se je ponovno pojavila mapa Glasbena vzgoja s priložnikom in zvočnima kasetama, v nadaljnjih razredih pa so sledili samostojni priložniki s kasetami v lastnih ovitkih. Od 4. razreda dalje se je postopoma uveljavljal notni zapis, sicer pa se je ohranjala črno-bela izvedba s še eno izmed izbranih barv, barvno monotonost pa je deloma popestrilo slikovno informacijsko gradivo.»

Priročniki od 1. do 4. razreda imajo enotno strukturo. V prvem poglavju so opisane posamezne enote didaktične zbirke ter splošne značilnosti glasbene vzgoje v posameznem razredu. Temu sledi obsežno poglavje *Ciklusi glasbenih vsebin*, v katerem so obravnavane učne teme. Za vsako temo je narejen izbor pesemskega gradiva (v priložniku označeno z A) in izbor glasbenih posnetkov s seznama programa za poslušanje (B) v povezavi z obravnavanjem učnih enot iz delovnih zvezkov (C). Nekaj praznega prostora (Č) pa je namenjena za zapisovanje dodatnih učnih gradiv ali drugih učiteljevih zabeležk.

Učne teme v priložnikih in delovnih zvezkih so bile skladne s predlaganimi temami v učnih načrtih in so vsebovale od dve do osem učnih enot. Vsaka učna enota ima zapisan potek izvajanja. Priročniki so obsežne, bogate zbirke glasbene literature, glasbenih informacij, teoretičnih izhodišč, strokovnih usmeritev za učinkovito načrtovanje ter izvajanje kompleksne in celovite glasbene vzgoje. Iz recenzije, ki je izšla ob izidu didaktičnih kompletov za 1. in 2. razred povzemamo ugotovitev, da ima učitelj kljub visoki strukturiranosti priložnikov in podrobnih izpeljavah dejavnosti dovolj svobode za ustvarjalno in samostojno načrtovanje učne ure za glasbeno vzgojo.²⁹

²⁹ Prim. Vospernik, Hedvika (1983): Didaktični komplet Brede Oblak za 1. in 2. razred OŠ. *Grlica*, XXV/3–4, str. 59–61.

Po nekajletnem premoru je izšla didaktična zbirka za 5. razred (1990).³⁰ Po odzivih sodeč, je bila zbirka težko pričakovana. Zanimanje in navdušenje so kazali tudi učenci, ki so avtorici pošiljali zapise, kot je na primer ta:³¹

»Nova knjiga mi je zelo všeč. Že velikokrat sem jo prelistala. Zdaj lažje spoznavam svet glasbe. Posebno všeč pa mi je pesmarica. Tam je veliko lepih in znanih pesmi. Najbolj pri srcu mi je pesem Lipa zelenela je. Ta pesem je zelo nežna. Naša tovarišica Mihaela Pihler nam jo zapoje tako lepo. Ta knjiga, ki jo imamo letos, se mi bo še posebej vtisnila v spomin. Zahvaljujem se vam, ker ste vložili veliko truda, da ste napisali to knjigo. Za vas pa sem spesnila kratko pesmico.«³²

Tudi iz drugih arhivskih zapisov razberemo, da uporabniki didaktičnih gradiv hvalijo obsežno in raznovrstno pesemsko gradivo. Breda Oblak daje petju kot temeljni izvajalski obliki velik pomen. Pesmi je izbirala skrbno. Po vsebini so blizu učenčevemu doživljanju in sprejemanju. Raznolikost programa je zagotovila, tako da je v pevski program uvrstila ljudske in umetne pesmi različnih ustvarjalcev, po nastanku starejše in novejše, glede na kulturno okolje pa od blizu in daleč.³³ Za 3. razred je kot dodatek k delovnemu zvezku oblikovala pesmarico za učence. Več kot sto pesmi pa je zbrala v pesmarici *Pesmi sveta* (1995), ki je izšla kot dodatno učno gradivo za 6. razred oziroma višje razrede osemletke.

Didaktične zbirke ter metode učenja in poučevanja glasbe, kot jih je razvila Breda Oblak, so bile in so še danes močno prisotne v šolskem okolju. Zato nas ne presenečajo takratne prošnje pedagoških delavcev po nadaljnjih izdajah. Vodja ene izmed študijskih skupin je avtorici naslovila pismo, iz katerega navajamo izsek:³⁴

»Na sestanku glasbenih pedagogov v Mariboru smo se s hvaležnostjo spomnili na Vaše odlično delo za nas glasbene pedagoge in za naše učence. Prepričani smo, da je Vaše delo enkratno in nepogrešljivo ... Zelo pa pogrešamo nadaljevanje teh učbenikov in zato se obračamo na vas s prošnjo in željo, da bi čim prej izdali nadaljevanje, to pa sta seveda učbenika za 7. in 8. razred. S tem bi pridobil predmet glasba neko zaokroženost in celovitost.«

Počakati je bilo treba na leto 1994, ko so začele izhajati še didaktične zbirke za zadnja tri leta osemletke. Didaktična zbirka za 6. razred je izšla 1994,³⁵ za 7. razred 1997,³⁶ leto za tem pa še za 8. razred.³⁷ Tudi tokrat so bili odmevi strokovne javnosti spodbudni in pohvalni, na primer: *»Učbenik za 7. razred je čudovit. Že 6. je perfekten, v tem poslednjem pa si daleč preseгла vse podobne evropske, ki jih poznam. Z eno besedo – dobremu*

³⁰ Učbenik *Z glasbo po Jugoslaviji* ter priročnik in program poslušanja *Glasbena vzgoja 5*.

³¹ Rokopis Tanje Miklič, učenke 5. razreda Osnovne šole Šlandrove brigade iz Domžal, je v arhivu Brede Oblak.

³² Pesem je del rokopisa v arhivu Brede Oblak.

³³ Prim. Breda Oblak, 2001, *Glasbena slikanica 3, priročnik za učitelje*.

³⁴ Korpar, Alenka (b. d.). *Pismo Bredi Oblak*, rokopis.

³⁵ Učbenik *Z glasbo po svetu*; priročnik za učitelje za 6. razred *Glasbena vzgoja 6*; program poslušanja.

³⁶ Učbenik *Z glasbo skozi čas*; priročnik za učitelje za 7. razred *Glasbena vzgoja 7*; program poslušanja.

³⁷ Učbenik *Od romantike do danes*; program poslušanja. Priročnik za učitelje za 8. razred *Glasbena vzgoja 8* je izšel leta 2000.

učitelju daje iztočnice za poglobljeno in široko razlago, slabega pa sili k temu, da poglobi svoje znanje.»³⁸

V didaktičnih zbirkah za zadnje triletnje imajo še posebej veliko vrednost zbirke raznovrstnih glasbenih posnetkov. Posnetki dosegajo visoke kriterije umetniške vrednosti. Na splošno ugotavljamo, da je celovit izbor glasbene literature za poslušanje nastal iz premišljene vizije oblikovanja avtentičnega glasbenega okolja za učenje in poučevanje glasbe.

Celotna didaktična zbirka ima več ponatisov in dopolnjenih izdaj. Na posodabljanje so vplivali dogodki, povezani z osamosvajanjem Slovenije in s spremembami političnega sistema. Vplive razberemo v manjših redakcijskih popravkih in vsebinskih prilagoditvah v didaktičnih zbirkah za 1., 3. in 5. razred. Vsebinske prilagoditve se niso izvedle na način zmanjševanja pomena in umetniške vrednosti glasbenih vsebin. Avtorica je domiselno, z namenom, da bi se ohranilo bogastvo glasbe in vsebin o glasbeni kulturi iz krajev nekdanje Jugoslavije, didaktične zbirke za 5. razred *Z glasbo po Jugoslaviji* preimenovala v *Z glasbo doma in v sosednjih deželah*. V njih je vselej izpostavila slovensko ljudsko dediščino ali umetno glasbo slovenskih skladateljev.

Didaktične zbirke so pritegnile pozornost strokovnih delavcev iz osnovnih šol z madžarskim učnim jezikom. Breda Oblak je prisluhnila njihovim potrebam in prilagodila delovne zvezke do 4. razreda,³⁹ tako da so bili napisani dvojezično, v slovenščini in madžarščini. S tem se je zaključila 1. kontinuiteta izdajanja didaktičnih zbirk in nova šolska reforma (1998), ki je uvedla 9-letno osnovno šolo. Breda Oblak je bila vodilna tudi pri posodabljanju učnih načrtov za glasbeno vzgojo za devetletko.⁴⁰ Izdajanje didaktičnih zbirk se je prevesilo v 2. kontinuiteto.

Druga kontinuiteta izdajanja didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo za devetletko

Obdobje druge kontinuitete izdajanja didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo je krajše od prve. Zajema čas med letoma 1999 in 2004. Razdelimo ga na dve fazi. Prva faza je potekala med letoma 1999 in 2002. Nanaša se na začetno uvajanje devetletke v prvo in tretje triletnje. Dopolnjene in posodobljene didaktične zbirke so bile izdane pri DZS. Druga faza je potekala med letoma 2002 in 2004, ko se je devetletka uvajala v drugo triletnje. Didaktične zbirke za drugo triletnje so bile izdane pri založbi Izolit.

Filozofska in teoretična izhodišča v učnih načrtih za glasbeno vzgojo so ostala enaka. Posodabljali so se le nekateri elementi, kot so cilji in vsebine. Bistveni premik pa je bil v modelih poučevanja. V ospredje sta stopila učno-ciljni in procesno-razvojni model

³⁸ Bitenc, Janez (1999). *Pismo za Bredo Oblak*, rokopis.

³⁹ V letu 1987 za 1., 2. in 3. razred, v 1988 pa za 4. razred.

⁴⁰ Breda Oblak je bila leta 1995 imenovana za članico v *Nacionalni kurikulumni svet* za strokovno pripravo in vodenje kurikularne prenove programov vrtcev, osnovne šole, gimnazij, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih. Istega leta je bila imenovana tudi za predsednico *Predmetnega področja komisije za glasbo*. Na komisiji so pripravili osnutek novega učnega načrta za devetletko, ki je bil kot predlog oblikovan leta 1998, potrjen in objavljen pa v letu 2001. Prenova učnih načrtov je bila logična posledica leta 1996 sprejetega *Zakona o osnovni šoli*, ki je uvedel devetletko.

poučevanja. V učnih načrtih in didaktičnih zbirkah so procesni vidiki poučevanja nakazani s podnaslovi:

- 1. triletje, *Od igre in glasbenih doživetij h glasbenim izkušnjam;*
- 2. triletje, *Od glasbenih izkušenj k razumevanju temeljnih izraznih prvin, zakonitosti in glasbenokulturnih okolij ter*
- 3. triletje, *Od glasbenih izkušenj k razumevanju glasbe in poznavanju njenega razvoja.*

Procesni vidiki načrtovanja vzgojno-izobraževalnega pa:

- na ravni operativnih ciljev po področjih glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja;
- s tematsko-informativnimi vsebinami ter s svetovanimi glasbeno-umetniškimi vsebinami.⁴¹

Učne vsebine so bile razdeljene na tematsko-informativne in glasbenoumetniške. Bile so predlagane oziroma svetovane. Učitelj jih je izbiral ali dopolnjeval po lastni presoji. Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela je bilo fleksibilno tudi na ravni medpredmetnega povezovanja. Večjo ciljno zavezanost pa je predstavljal katalog znanja s temeljnimi standardi znanj po razredih ter temeljnimi in minimalnimi standardi znanj ob zaključku triletja.

Tako kot v prvi so bili tudi v drugi kontinuiteti učni načrti izhodišče za posodabljanje didaktičnih zbirk. Posodobitve so najbolj opazne v delovnih zvezkih za prvo triletje. Njihova novost je v obravnavi glasbenih pojmov in z njimi povezanih vidikov glasbenega razvoja in glasbenega opismenjevanja.

V razvoju didaktičnih zbirk prepoznavamo kontinuiteto, na ravni založniške politike pa diskontinuiteto, zaznamovana z novo vizijo razvoja DZS, sprejeto 1993.⁴² Založba je postala še bolj tržno usmerjena. V ospredju so bili cilji založbe kot prodajno-promocijskega centra.⁴³ Na novonastale okoliščine so vplivale tudi nenehno spreminjajoče se zahteve komisij za potrjevanje učbenikov, še zlasti v povezavi z učnimi gradivi, ki jih uporabljajo učenci. Učenci so imeli v rokah enkrat učbenik, drugič delovni učbenik ali delovni zvezek. Tudi nova priložnost, da bi bili priročniki oblikovani kot strokovne monografije o izbranih temah s področja didaktike glasbe, je bila v založbi spregledana.⁴⁴

41 Breda Oblak, 2002, *Moja glasba 4, priročnik za učitelje*, str. 12.

42 23. septembra 1993 je bila na povezavi <https://www.sta.si/30316/dzs-odslej-drzni-znanilci-sprememb-objavljena-naslednja-novica>: »Dosedanja Državna založba Slovenije (DZS) ohranja dosedanjo kratico kot pretežno zasebna družba (64 % : 36 %), še marsikaj drugega in več kot zgolj založba in kot korporacija, ki se tržno uveljavlja v Evropi in svetu, pa je že najmanj pred tremi leti prerasla ozke okvire starega imena; zato se odslej DZS, d. d., bere Držni znanilci sprememb, sta povedala direktor družbe Adi Rogelj in njegov namestnik Janko Štokovič ...«

43 Na spletni strani podjetja DZS, d. o. o., lahko preberemo: »Je eden največjih trgovcev s pisarniškimi in šolskimi potrebščinami, strokovnjak pri oskrbi z učbeniki in delovnimi zvezki ter velik ponudnik promocijskih daril in tiskovin.« Dostopno na http://icarus.dzs.si/index.php?menu_id=5&content_id=3&par_id=5 (11. 11. 2017).

44 Pogovor z Bredo Oblak, avgust 2017.

Kljub spreminjajočim se okoliščinam je Breda Oblak uspešno začela s pripravo didaktičnih gradiv za devetletko. Založniki so z izdajanjem posodobljenih oziroma novih učnih gradiv sledili postopni vpeljavi devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Najprej so bile izdane didaktične zbirke za prvo in tretje triletje. Leta 1999 je izšla *Glasbena slikanica 1* za 1. razred. Učbenik so uporabljali 6-letni otroci, zato je Breda Oblak še posebno pozornost namenila vizualizaciji glasbe ter postopnemu usvajanju pojmovnega znanja. Leta 2000 sta izšli še *Glasbena slikanica 2* za 2. razred in *Glasbena slikanica 3* za 3. razred. Isto leto je bil izdan tudi učbenik za 7. razred *Glasba do 18. stoletja*, naslednje leto pa še učbenik za 8. razred *Glasba v 18. in 19. stoletju*, učbenik za 9. razred *Glasba v 20. stoletju* pa leta 2002. Kasneje, leta 2005, je avtorica priredila učbenike za 3. triletje še za osnovne šole z italijanskim jezikom.

Po tem intenzivnem obdobju izdajanja posodobljenih didaktičnih zbirk za prvo in tretje triletje je prišlo na DZS do kadrovskih sprememb na mestu urednika učnih gradiv za glasbeno vzgojo.⁴⁵ Spremembe so se dogajale tudi na področju oblikovanja in računalniške obdelave slikovnega, ki so se pokazale zlasti v novih izdajah po letu 2012.⁴⁶ V teh izdajah so, predvidevamo, da zaradi težnje po ekspeditivnosti in hitri obdelavi podatkov, nekatere nedoslednosti še posebej v slikovnih glasbenih zapisih.⁴⁷

Na založbi so se pojavile tudi nedorečenosti glede potreb po novih avtorjih za didaktične zbirke za drugo triletje. V teh neobičajnih in prikritih okoliščinah je Breda Oblak sprejela ponudbo založbe Izolit iz Trzina in pri tej založbi med letoma 2002 in 2004 izdala didaktične zbirke za drugo triletje.⁴⁸ Po zgledu drugih založb so bili pri isti založbi izdani še predlogi časovne razvrstitve ciljev in vsebin za 4., 5. in 6. razred ter učne priprave za glasbeno vzgojo za četrti in peti razred devetletke.⁴⁹

Po tej situaciji, ko je DZS ostala brez eminentne in v strokovnih krogih cenjene avtorice didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo, je založba še naprej izdajala ponatise, pa tudi nove natise didaktičnih zbirk za 1. in 3. triletje.

Kako naprej po letu 2017?

Novo prelomno leto za učbeniško literaturo Brede Oblak je leto 2017. Založba je izbor in priredbe glasbenih vsebin za prvo triletje izdala v medpredmetnem učnem kompletu *Naša ulica*.⁵⁰ Delovni zvezki za 1., 2. in 3. razred so podnaslovljeni z *Glasbena umetnost*. Najbolj prepoznavne didaktične enote, avtorsko zasnovane glasbene slikanice, so s tem

⁴⁵ Upokojila se je dolgoletna urednica Pavla Uršič Kunej. Pogovor z Bredo Oblak, oktober 2017.

⁴⁶ Prvotne matrice, ki jih je naslikala Marija Prelog, niso bile več primerne. Računalniška obdelava je zahtevala tudi nov tip slikovnega gradiva. Nove ilustracije je po likovnih predlogah Marije Prelog oblikovala Mojca Sekulič.

⁴⁷ Pogovor z Bredo Oblak, avgust 2017.

⁴⁸ Leta 2002 *Moja glasba 4* ter priročnik za učitelje in program poslušanja na zgoščenki; leta 2003 *Moja glasba 5* ter priročnik za učitelje in program poslušanja na zgoščenki; leta 2004 *Moja glasba 6* ter priročnik za učitelje in program poslušanja na zgoščenki. Delo ilustratorja je prevzel Damijan Stepančič.

⁴⁹ Časovno razvrstitev ciljev in vsebin sta napisali Breda Oblak in Milka Ajtnik, učne priprave pa Bogdana Borota.

⁵⁰ V kompletu so še delovni zvezki za matematiko, slovenščino in spoznavanje okolja.

izgubile svojo identiteto.⁵¹ Breda Oblak, pa tudi drugi strokovnjaki s področja glasbene pedagogike, ugotavljamo, da se najnovejše izdaje delovnih zvezkov za glasbeno umetnost odmikajo od prvotnega koncepta 3-delnih didaktičnih zbirk. V omenjeni izdaji so se izgubile nekatere posebnosti in podrobnosti, značilne za glasbo ter njeno doživljanje, spoznavanje in ustvarjanje. Pomanjkljivosti na likovni in tehnični ravni krnijo elementarno orientacijo v glasbenih slikovnih zapisih, ki so bistveni del inovativne metode glasbenega opismenjevanja, kot jo je razvila Breda Oblak.

Spremembe so dobrodošle, če vodijo v razvoj stroke in dvig kakovosti prakse. Zato današnji trenutek kliče po raziskavah in strokovnih razpravah o nadaljnjem razvoju učbeniške literature za glasbeno vzgojo. V strokovni javnosti se odpirajo aktualna vprašanja o: preučitvi potreb po nadaljnjem posodabljanju oziroma novem snovanju učnih gradiv; strokovnem recenziranju didaktičnih gradiv; usposobljenosti učiteljev za kritično izbiranje in rabo učnih gradiv v pedagoški praksi ter založniških politikah na področju (glasbene) učbeniške literature.⁵²

Znanstvene obravnave didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo

Didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak so temeljna strokovna literatura s področja didaktike glasbe. Citirane so v nepregledni množici publikacij in prispevkov s širšega področja edukacijskih ved, glasbene pedagogike in kulturno-umetnostne vzgoje. So navdih in, žal, tudi predmet posnemanja. Kot dejavnik kakovosti glasbene vzgoje v slovenskih osnovnih šolah so nenehen izziv za raziskovanje. Čeprav celovite študije vpliva rabe didaktičnih gradiv in pristopov k učenju in poučevanju glasbe, kot jih je razvila Breda Oblak, še ni opravljene, v nadaljevanju navajamo bistvene raziskave, s katerimi opredeljujemo znanstveni doprinos didaktičnih zbirk k razvoju strokovnega področja didaktike glasbe.

Prvo študijo o didaktičnih zbirkah v povezavi s sodobnimi psihološkimi spoznanji o učenju in poučevanju je leta 2002 opravila Cveta Razdevšek-Pučko. To je obenem tudi prva raziskava o znanstveni vrednosti glasbeno-pedagoškega dela Brede Oblak. Zasnovana je na hipotezi, da je za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo z učenci vloga učitelja ključna in nenadomestljiva.⁵³ Cveta Razdevšek-Pučko je proučila besedila v priročnikih za učitelje ter glede na argumentacijo in analitični pristop potrdila raziskovalno tezo, da priročniki za učitelje temeljijo, spodbujajo in omogočajo

51 Ilustratorka glasbenih učnih gradiv v *Naši ulici* je Mojca Sekulič Fo. Imena slikarke Marije Prelog, ki je po idejnih osnutkih Brede Oblak naslikala glasbene slikanice, ni več v kolofonu. Razberemo pa nov podatek, da je izbor in priredbo učnih gradiv opravila Marija Pisk.

52 Omenjene teme so bile aktualne in delno obravnavane na mednarodnem znanstvenem simpoziju *Izzivi sodobne glasbene pedagogike*, ki je bil posvečen 80-letnici zaslužne profesorice doktorice Brede Oblak. Simpozij je organizirala Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani, 15. in 16. novembra 2017.

53 Prim. Breda Oblak (2004), *Glasbena slikanica 1, Priročnik za učitelje za prvi razred devetletne osnovne šole*, str. 7. Breda Oblak daje učitelju velik pomen pri udejanjanju kontinuirane, sistematične in kompleksno naravnane glasbene vzgoje, ko ugotavlja, da »njeno kakovost zagotavljajo učitelji, ki čutijo odgovornost do otrokovega glasbenega razvoja in ki znajo v njegovo doživljanje priklicati vrednote, ki jih ponuja glasba.«

udejanjanje sodobnega psihološkega pojmovanja učenja in poučevanja.⁵⁴ Pri tem je ugotovila zasnovo sodobno naravnane procesno-razvojnega modela poučevanja že v času,⁵⁵ ko ta paradigma v strokovni javnosti še niti ni bila obravnavana kot splošna usmeritev sodobnega šolskega kurikulumu. Istočasno z omenjeno ugotovitvijo je bila v raziskavi ovržena bojazen, da bi vsebine in usmeritve za poučevanje glasbe učitelje utesnjevale in ukalupljale v ponavljanje vnaprej izdelanih vzorcev poučevanja. Razdevšek-Pučko ugotavlja, da se je Breda Oblak tej nevarnosti izognila, ko je odprtost novega učnega načrta za glasbeno vzgojo za devetletko podkrepila z didaktičnimi gradivi, v katerih so vsebine in didaktični modeli svetovani ter dopolnjeni s priporočili, da si učitelji sami ustvarjalno oblikujejo lastne kombinacije dejavnosti in vsebin.⁵⁶

Procesno-razvojne razsežnosti načrtovanja glasbenih dejavnosti je poglobljeno raziskala tudi Barbara Sicherl-Kafol. V uvodu k prispevku *Procesno načrtovanje didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo v začetnem obdobju osnovne šole* ugotavlja, da procesne narave glasbenega učenja ni enostavno ujeti v didaktična gradiva, saj »to namreč pomeni združitev premišljenega pedagoško-psihološkega in glasbenega sistema s koherentno zgradbo in sistematiko z ustvarjalno svobodo, ki učitelju in učencu dopušča možnost lastne nadgradnje gradiva.« (Sicherl-Kafol, 2002, str. 86).

Na podlagi argumentacije je Barbara Sicherl-Kafol potrdila, da didaktična gradiva omogočajo procesno načrtovanje glasbene vzgoje na afektivno-socialnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju glasbenega razvoja. Kot osrednje argumente je izpostavila značilne pristope k učenju in poučevanju, ki vključujejo: učenje iz neposredne glasbene izkušnje, rabo metode igre in načela doživljanja, doživeto poustvarjanje in estetsko oblikovanje pesmi, doživljajsko recepcijo kot osrednji cilj poslušanja glasbe, ustvarjalnost, psihomotorično učenje in urjenje izvajalskih spretnosti, usklajevanje gibanja za glasbo, oblikovanje glasbenih predstav ter razvoj zvočne zaznave in elementarnih glasbenih sposobnosti.

Inovativen ter na vsebinski in tehnični ravni najbolj prepoznaven element kontinuitete v didaktičnih zbirkah za prvo triletje je slikovni glasbeni zapis. Zasnovan je na principu vizualizacije zvoka in glasbenih vsebin. Breda Oblak ga je razvila v inovativno metodo glasbenega opismenjevanja. To področje je raziskovala Branka Rotar Pance. Muhovičeve ugotovitve o uporabnosti vizualizacije v izobraževanju in znanosti je aplicirala na glasbeno področje. Na primerih iz glasbenih slikanic in priročnikov je tako oblikovala predpostavke, da vizualizirana predstavitev glasbenih vsebin ob sočasni zvočni zaznavi dviga pozornost, intenzivira zaznavo in usvajanje temeljnih glasbenih parametrov, spodbuja estetsko interpretacijo ter pogloblja glasbena doživetja (Rotar Pance, 2002).

54 Sodobnost je bila v raziskavi opredeljena z naslednjimi kazalniki: pojmovanje učenja kot procesa aktivne konstrukcije znanja (kognitivno-konstruktivistično in humanistično pojmovanje), metaučenje, ustvarjalno učenje kot najvišja oblika učenja, zabavno in sproščeno učenje, veččutno in celostno učenje ter razvoj različnih inteligentnosti v povezavi z medpredmetnim povezovanjem (Razdevšek-Pučko, 2002).

55 Razdevšek Pučkova omenjeno trditev argumentira na osnovi argumentacije besedila v priročniku za 5. razred osemletne osnovne šole (1992), str. 10: »Temeljni namen lastnega glasbenega izražanja učencev ni v vrednosti produkta, temveč v aktivnosti, ko učenec komunicira v umetniškem jeziku. Pri tem dejavno odkriva pojem in zakonitosti.« (prav tam, str. 9).

56 Prim. Breda Oblak (1997), *Glasbena vzgoja 7, Priročnik za učitelje*.

Avtorica raziskave je izoblikovala teoretične premise o povezavah med vizualizacijo glasbenih vsebin ter spodbujanjem glasbenih izkustev, poglobljanjem glasbenih doživetij in navajanjem na relacijsko glasbeno mišljenje. V raziskavi tudi predpostavlja, da vizualizacija omogoča transformacijo iz čutno-nazornega v glasbeno-pojmovno področje in obratno (prav tam). Navedene trditve predstavljajo izziv za izpeljavo temeljne empirične raziskave o konceptu glasbenega opismenjevanja, kot ga je razvila Breda Oblak, ter njegovem doprinosu k dvigu sporazumevalnih zmožnosti na glasbenem področju.

Pri vizualizaciji glasbenih vsebin igra pomembno vlogo simbol, nekonvencionalni znak, ki ga v prvi vrsti razume in zna uporabiti tisti, ki ga »izumi«. Tega se je pri oblikovanju simbolnega slikovnega zapisa zavedala tudi Breda Oblak, ko je simbole razvijala skupaj z otroki, v konkretni poučevalni situaciji.⁵⁷ Posebnost glasbenega simbola je, da ima dve podobi: zvočno in slikovno. Med njima mora biti vzpostavljena živa miselna povezava, da lahko tisto, kar vidimo, tudi slišimo, in tisto, kar slišimo, tudi prepoznamo v slikovni podobi (Borota, 2007). To povezavo lahko ob pomoči sodobne tehnologije vzpostavimo tudi v računalniškem okolju. Tega izziva se je lotila Bogdana Borota, ki je zasnovala in skupaj s sodelavci in študenti UP FAMNIT razvila visoko interaktivno računalniško okolje na primeru slikovnega zapisa ritmičnih vsebin iz učbenika *Glasbena slikanica 3*.⁵⁸ S tem je potrdila možnost prenosa učnih gradiv iz didaktičnih zbirk v računalniško okolje, ki omogoča interaktivno ter samostojno in/ali asinhrono sodelovalno učenje med učenci na različnih lokacijah. Učinkovitost prenosa metode vizualizacije v računalniško okolje se kaže v takojšnji povratni zvočni informaciji, možnosti individualnega in skupinskega asinhronega učenja ter v prilagajanju tempa učenja posamezniku. Izvedena študija primera nakazuje možnosti nadaljnjega razvoja učbeniških gradiv Brede Oblak, podprtega z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Zanimiva je tudi raziskava o besedišču v učbenikih Brede Oblak za 3. in 4. razred.⁵⁹ Raziskava je zasnovana na izhodišču, da se učenci več naučijo iz učbenika, v katerem je več novega besedišča, ki se pojavlja v več različnih povedih, in v katerem so glasbeni pojmi podkrepiljeni z bogato slikovno razlago (Rebec, 2011). Rezultati raziskave so pokazali, da se učenci hipotetično več naučijo z učbenikom za 4. razred *Moja glasba 4* Brede Oblak kot z učbenikom za 4. razred druge avtorice. Učbenik Brede Oblak vsebuje več novih besed, tudi frekvence pojavljanja le-teh so višje kot v drugem učbeniku. Pri posredovanju glasbenih pojmov je učbenik *Moja glasba 4* nazornejši v primerjavi z drugim učbenikom, ker ima več povedi, v katerih se novi glasbeni pojmi pojavljajo v različnih besednih zvezah, te pa učencu olajšujejo njihovo razumevanje. Slikovno gradivo

⁵⁷ Breda Oblak je v pogovoru omenila, kako je ob priložnosti izvajanja hospitacijske ure glasbene vzgoje v novomeški osnovni šoli skupaj z otroki oblikovala simbole za zapis zlogovnega ritma izštevance *Križ, kralj Matjaž*. Te simbole je uporabila v učni enoti Glasbeni pogovori, posnemanje v glasbi v *Glasbeni slikanici 3*

⁵⁸ Računalniško okolje in raziskava sta bila izvedena v okviru doktorske disertacije Bogdane Borote, *Vplivi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije na pouk glasbe* (2007), pod mentorstvom Brede Oblak in Andreja Brodnika.

⁵⁹ Empirično raziskavo je izvedla Kristina Rebec, pod mentorstvom Majde Kavčič Baša, v diplomskem delu *Razvijanje poimenovalne zmožnosti v slovenskem jeziku pri glasbeni vzgoji: Breda Oblak, Moja glasba 4, in Albinca Pesek, Glasba 4* (2011).

v učbeniku *Moja glasba 4*, ki ima funkcijo razlage glasbenih pojmov, je v primerjavi z učbenikom drugega avtorja bogatejša (Rebec, 2011).

Navedene raziskave potrjujejo znanstveni doprinos didaktičnih zbirk Brede Oblak k razvoju glasbene pedagogike, še posebej didaktike glasbe. Pri tem je treba omeniti, da na tem mestu nismo obravnavali številnih raziskav o uporabi didaktičnih zbirk, ki so bile izvedene v okviru zaključnih del na študijskih programih pedagoških fakultet in akademije, ki izobražujejo bodoče učitelje in vzgojitelje, pa tudi bodoče ustvarjalce in umetnike.

Sklepne ugotovitve

Didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak pišejo zgodovino glasbene pedagogike na Slovenskem in zgodovino učbeniške literature. Več kot trideset let so temeljna strokovna in učbeniška literatura za glasbeno vzgojo. So tudi prve didaktične zbirke za učenje in poučevanje v vseh razredih osnovne šole. Z raziskavami je potrjeno, da sledijo sodobnim psihološkim spoznanjem o učenju in poučevanju ter podpirajo procesno-razvojno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Z inovativnim konceptom glasbenega opismenjevanja in metodo vizualizacije, zlasti v didaktičnih zbirkah za prvo in drugo triletno, se spodbuja celovit glasbeni razvoj in pogloblja procese percepcije in recepcije glasbenih vsebin. Raba simbola kot nosilca zvočne in slikovne informacije v glasbenih zapisih omogoča nadgradnjo učnih vsebin v računalniškem okolju. In kar ni nezamisljivo, raziskava na primeru učbenika za 4. razred je potrdila teoretično hipotezo, da se učenci z učbeniki Brede Oblak naučijo več.

Raziskava z zgodovinske perspektive nam je omogočila poglobljen vpogled v širok kontekst snovanja didaktičnih zbirk med letoma 1983 in 2004. Dve kontinuiteti razvoja didaktičnih zbirk nista naključje. Prva, med letoma 1983 in 1998, je sovpadala z okoliščinami projekta eksperimentalnega pouka (1963–1971), v katerem sta bila evalvirana nova koncepta učne ure in kompleksne glasbene vzgoje ter z ugodno založniško politiko in dejavniki, povezanimi z novimi učnimi načrti. Tako se 3-delne didaktične zbirke za osemletko vsebinsko navezujejo na učni načrt iz leta 1983, z osrednjim poudarkom na redefiniranih področjih glasbenih dejavnosti. Te strokovne podlage so omogočile vpeljavo kompleksne glasbene vzgoje v prakso, ki je uspešno potekala ob pomoči priročnikov za učitelje, delovnih zvezkov za učence ter glasbeno bogatih zvočnih zbirkah. Didaktične zbirke Brede Oblak so v tem obdobju doživele pravi razcvet. Učitelji in učenci so posamezne izdaje čakali nestrpno in z velikim pričakovanjem. Podpora strokovne javnosti in založbe je bila velika.

Šolska reforma leta 1998 je bila povod za začetek druge kontinuitete razvoja didaktičnih zbirk, tokrat za devetletko. Vsebinske posodobitve učnih gradiv se kažejo v premikih od snovnega k pojmovnemu konceptu učenja ter v premikih od učno-snovnega k procesno-razvojnemu modelu načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela. To obdobje pa je, žal, pospremljeno z nedorečenostjo založniške politike, kar privede do dejstva, da so didaktične zbirke za drugo triletno izdane pri drugi založbi. Nadaljnje posodabljanje

didaktičnih zbirk je zaznamovano z založniškimi posegi, ki so posledica razvoja nove tehnologije in še bolj tržno usmerjene založbe.

Kot novo prelomno leto na nadaljnji poti učbeniške literature Brede Oblak štejemo leto 2017. Izbor glasbenih vsebin je založba vključila v medpredmetni učbeniški komplet za prvo triletje. Delovni zvezki so podnaslovljeni z Glasbena umetnost. Z novo vizualno podobo in porušenim glasbenim kontekstom 3-delno zasnovanih didaktičnih zbirk so znamenite glasbene slikanice v sodobni globalizaciji učnih gradiv in metod poučevanja izgubile svojo identiteto.

Z globokim spoštovanjem do opravljenega poslanstva Brede Oblak na področju učbeniške literature za glasbeno vzgojo naslavljamo apel na strokovno javnost in založnike po ohranjanju njene avtorske glasbeno-didaktične dediščine.

Literatura

Bitenc, Janez (1997). *Pismo za Bredo Oblak*. Rokopis v arhivu Brede Oblak.

Borota, Bogdana (2003). *Učne priprave k delovnemu zvezku Brede Oblak Moja glasba 4. za 3. razred osemletke in 4. razred devetletke*.
http://www.zalozba-izolit.si/katalog/ucne_priprave/ (8. 10. 2017).

Borota, Bogdana (2006). *Učne priprave k didaktični zbirki Brede Oblak Moja glasba 5*.
http://www.zalozba-izolit.si/katalog/ucne_priprave/ (8. 10. 2017).

Borota, Bogdana (2007). *Vplivi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije na pouk glasbe*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.

Borota, Bogdana (2017). *Pogovor z Bredo Oblak o okoliščinah snovanja didaktičnih zbirk za glasbeno vzgojo*. Zapisi v arhivu Bogdane Borote.

Golob, Vinko (1963). Problematika glasbene vzgoje v splošnoizobraževalnih in glasbenih šolah. *Grlica*, let. IX, št. 3, str. 34–44.

II. zvezni seminar za glasbeno vzgojo (b. a.) (1960). *Grlica*, let. VI, št. 5, str. 70–75.

Jež, Jakob (1972/73). Beseda mlajših glasbenih učiteljev. *Grlica*, let. XXI, št. 1-2, str. 2–3.

Jež, Jakob (1979). Iz aktiva glasbenih pedagogov. *Grlica*, let. XXI, št. 1-2, str. 13–14.

Korpar, Alenka (b. d.). *Pismo Bredi Oblak*. Rokopis je v arhivu Brede Oblak.

Miklič, Tanja (1990). *Pismo Bredi Oblak*. Rokopis je v arhivu Brede Oblak.

Oblak, Breda (1982). *Didaktični komplet za osnovno šolo*. Rokopis v arhivu Brede Oblak.

Oblak, Breda (1983). *Glasbena vzgoja. Priročnik za učitelje v 1. in 2. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

- Oblak, Breda (1995). Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 1, 17–27.
- Oblak, Breda (1997). *Glasbena vzgoja 7. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Oblak, Breda (1998). *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja, Glasbena vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Oblak, Breda (2001). *Glasbena slikanica 3. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Oblak, Breda (2002). *Moja glasba 4. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Oblak, Breda (2004). *Glasbena slikanica 1. Priročnik za učitelje za prvi razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Oblak, Breda (2016). Narativni izraz poti skozi glasbeno šolstvo. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 25, str. 9–24.
- Oblak, Breda (b. d.). *Potreba po učnih gradivih in didaktične zbirke za glasbeno vzgojo v osnovni šoli*. Rokopis v arhivu Brede Oblak.
- Oblak, Breda (b. d.). *Spominski utrinek*. Rokopis v arhivu Brede Oblak.
- Oblak, Breda, Ajtnik, Milka (b. d.). *Predlog časovne razvrstitve ciljev in vsebin glasbene vzgoje v 3. razredu osemletne in 4. razredu devetletne osnovne šole*. http://www.zalozba-izolit.si/katalog/predlogi_casovnih_razvrstitev/ (8. 10. 2017).
- Oblak, Breda, Ajtnik, Milka (b. d.). *Predlog časovne razvrstitve ciljev in vsebin glasbene vzgoje v 4. razredu osemletne in 5. razredu devetletne osnovne šole*. http://www.zalozba-izolit.si/katalog/predlogi_casovnih_razvrstitev/ (8. 10. 2017).
- Oblak, Breda, Ajtnik, Milka (b. d.). *Predlog razvrstitve ciljev in vsebin v učnih sklopih glasbenega pouka v 6. Razredu devetletne osnovne šole in v 5. razredu osemletne osnovne šole*. http://www.zalozba-izolit.si/katalog/predlogi_casovnih_razvrstitev/ (8. 10. 2017).
- Razdevšek-Pučko, C. (2002). Didaktična zbirka za pouk glasbene vzgoje v osnovni šoli avtorice Brede Oblak spodbuja učitelje k poučevanju v skladu s sodobnimi psihološkimi spoznanji o učenju in poučevanju. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4, str. 7–14.
- Rebec, Kristina (2011). *Razvijanje poimenovalne zmožnosti v slovenskem jeziku pri glasbeni vzgoji: Breda Oblak, Moja glasba 4, in Albinca Pesek, Glasba 4*. Diplomsko delo. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Rotar Pance, Branka (2002). Vizualizacija v glasbenih slikanicah Brede Oblak. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4, str. 26–32.
- Rotar Pance, Branka (2002). Bibliografija Brede Oblak. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4, str. 99–108.
- Sicherl-Kafol, Barbara (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.

Sicherl-Kafol, Barbara (2002). Procesno načrtovanje didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo v začetnem obdobju osnovne šole. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4, str. 15–25.

Učni načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli (1983). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vospernik, Hedvika (1983). Didaktični komplet Brede Oblak za 1. in 2. razred OŠ. *Grlica*, let. XXV, št. 3-4, str. 59–61.

Vrbančič, Ivan (1979). Iz VI. kongresa glasbenih pedagogov Jugoslavije. *Grlica*, let. XXI, št. 4-5, str. 26–28.

Za napredek glasbene vzgoje (b. a.) (1960). *Grlica*, let. VI, št. 1, str. 12–14.

Summary

Didactic sets for music education by Breda Oblak are the first didactic material designed for the whole span of compulsory basic education. They are an important element of modern, innovative, flexible, and interactive environment for music. In the present paper they are analysed from a diachronic perspective so that the logic of designing the didactic sets is presented in relation to some factors of the renewal of basic education and of the development of modern approaches to learning and teaching music. The central purpose of the outline of the circumstances and of evaluation of music-educational approaches—as identified based on the didactic materials—is to define the scientific contribution of the latter to the development of musical pedagogy and of basic school didactics of music. The subject of the research are primarily written sources from Breda Oblak's archive. Causal relations and retrospection of events between 1983 and 2002 have also been formed based on an interview with Breda Oblak.

The whole period of designing the didactic sets is divided into two continuities that both in terms of time and content coincide with the renewal of syllabi for 8- and 9-year basic school. Comparison between them indicates a shift from the model of planning and teaching based on learning matter to one focused on the development process. Based on the analysis of materials and of results of previous scientific discussions of the didactic sets we determine an important scientific contribution of Breda Oblak's professional work to the development of didactics of music and of musical pedagogy in Slovenian space. In this context we particularly highlight: the justification of educational areas of musical activities, the definition of the complex design of musical activity and comprehensive music education, activity-based approach to learning and teaching music, the method of visualisation of musical contents, and the shaping of a musically rich supporting environment, which shows in singing and listening programmes for the teaching of musical education/the art of music across the whole vertical of basic education.

Barbara Sicherl Kafol

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

SODOBNA RAZSEŽNOST KURIKULUMOV ZA GLASBENO VZGOJO BREDE OBLAK

Pregledni znanstveni članek / Review Article

Izvleček

Na vseh ravneh in smereh vzgojno-izobraževalnega dela je pomembno kakovostno načrtovanje, ki uresničevanju pouka v praksi daje potrebno strokovno podlago. Zaslužna profesorica dr. Breda Oblak je temu spoznanju posvetila celotno obdobje svojega poklicnega delovanja, saj je pionirsko zasnovala vrsto učnih načrtov za glasbeno izobraževanje v splošnem in glasbenem šolstvu. V izhodišču je izpostavljena teza, da pionirsko delo avtorice na področju obravnavanih kurikulumov za glasbo pomembno določa sodobne izpeljave na tem področju. Rezultati analize spremljanih kurikularnih elementov kažejo, da je delo avtorice na tem področju pomembno vplivalo na sodobno načrtovanje, še zlasti z vidika strategij načrtovanja, učnih ciljev, metod, vsebin, evalvacije in medpredmetnega načrtovanja.

Gljučne besede: Breda Oblak, kurikulum, glasba, splošno šolstvo, glasbeno šolstvo

Abstract

Modern Dimensions of Breda Oblak's Music Education Curricula

Quality planning is necessary at every level and direction of educational work, as it represents the necessary professional basis for the teaching practice. Distinguished Professor Breda Oblak dedicated her entire career to this idea. She was a pioneer in developing a series of curricula for music education in general and music schools. As the starting point, we present the thesis that Oblak's pioneer work on the examined music education curricula had a determining influence on contemporary solutions in this area. Analysis of the monitored curriculum elements showed that her work in this area influenced considerably the contemporary curriculum planning, particularly in terms of planning strategies, learning objectives, methods, contents, evaluation and interdisciplinary connections.

Keywords: Breda Oblak, curriculum, music, general schools, music schools

Uvod

Na vseh ravneh in smereh vzgojno-izobraževalnega dela je pomembno kakovostno načrtovanje, ki uresničevanju pouka v praksi daje potrebno strokovno podlago. Zaslužna profesorica dr. Breda Oblak je temu spoznanju posvetila celotno obdobje svojega poklicnega delovanja, saj je pionirsko zasnovala celo vrsto učnih načrtov za glasbeno izobraževanje v splošnem in glasbenem šolstvu. Že na začetku svoje profesionalne poti je uveljavljala svojski pedagoški koncept, ki je v marsičem prehitel obstoječa načrtovanja glasbenega izobraževanja, kar potrjujejo tudi besede avtorice: »Vse do prihoda na PA (Pedagoško akademijo – op. avtorice prispevka) sem na šolah prejela veljavne učne načrte, ki pa sem jih že od vsega začetka spontano prilagajala svojim pristopom v poučevanju, uporabi učnih gradiv ... Tako sem npr. na Jesenicah v okviru NOG (Nauka o

glasbi – op. avtorice prispevka) poudarila solfeggio, uvedla tonalno-relativno metodo z izborom vaj, pri pouku klavirja pa zlasti razširila predlagan izbor skladb. Ko je sledilo ljubljansko obdobje, še zlasti eksperimentalni pouk, so me naloge postopno usmerjale v novo pojmovanje vzgojno-izobraževalnih področij in njihovih dejavnosti.« (iz osebnega arhiva Brede Oblak)

V nadaljevanju so podani ključni mejniki na kurikularni poti Brede Oblak z izhodiščno tezo, da pionirsko in vizionarско delo avtorice pomembno določa sodobne kurikulume v glasbenem in splošnem šolstvu. Teza je obravnavana skozi kronološki pregled in primerjalno analizo kurikulumov Brede Oblak v odnosu do sodobnih kurikularnih elementov (*strategije načrtovanja, področja glasbenih dejavnosti, antropološko izhodišče, sistematika in kontinuiteta vzgojno-izobraževalnega dela, dejavnostni koncept glasbene vzgoje, učni cilji, metode in vsebine, preverjanje in ocenjevanje, medpredmetne povezave, didaktična priporočila*). Ob podpori dokumentov iz njenega osebnega arhiva so predstavljeni kurikulumi za: Pedagoško akademijo, glasbeno šolstvo, splošno šolstvo in Akademijo za glasbo Univerze v Ljubljani.

Kurikulumi za Pedagoško akademijo

Pionirsko delo Brede Oblak na področju kurikularnega načrtovanja se je začelo ob njenem prihodu na Pedagoško akademijo. Avtorica je o svojih začetkih zapisala: »Ob prihodu na PA (Pedagoško akademijo – op. avtorice prispevka) sem bila prvokrat neposredno postavljena pred nalogo izdelati učne načrte za dodeljene predmete, kot: metodiko glasbene vzgoje na oddelku za razredni pouk, metodiko glasbene vzgoje na oddelku za glasbeno vzgojo, solfeggio z diktatom na oddelku za glasbeno vzgojo.« (iz osebnega arhiva Brede Oblak)

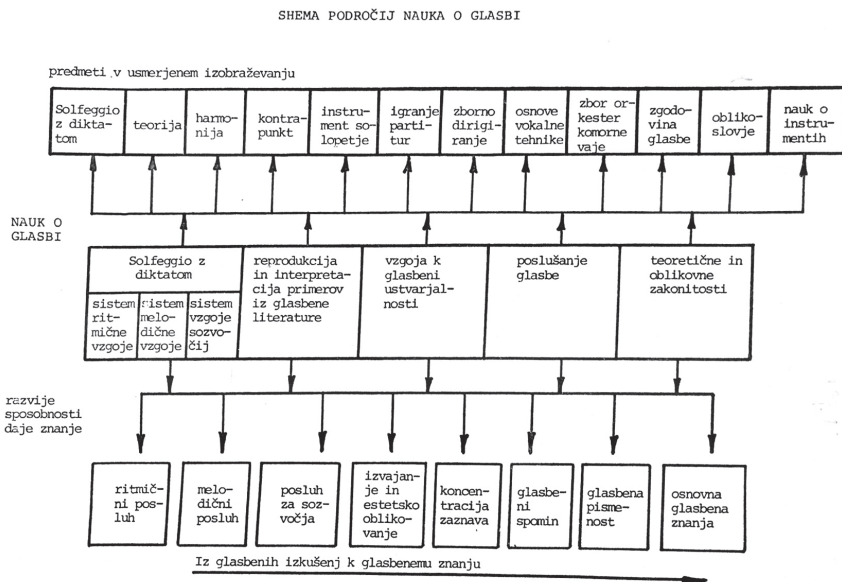
Študenti Pedagoške akademije so se po zgoraj navedenih programih usposabljali za učitelje glasbene vzgoje na osnovni šoli od 1. do 8. razreda ter za zborovodje osnovnošolskih zborov z možnostjo vodenja tudi odraslih amaterskih zborov (po dogovoru z Zvezo kulturnih organizacij Slovenije). Navedeni kurikulumi so vključevali glasbeno-teoretične in glasbeno-reproduktivne predmete ter metodiko dela v razredu. Smotri študija so pokrivali področja glasbenovzgojnega dela v osnovni šoli in spoznavanje področij: dirigiranja, glasbene literature, izvajalskih sredstev, glasbenega oblikovanja, klavirske igre in vokalne tehnike. Ob tem so bile poudarjene tudi širše kompetence kot npr.: »Spoznajo pomen zavestno oblikovane glasbene občutljivosti ob znanih nasprotujočih učinkovanjih glasbe, kot je humanost, osveščenost, sprostitvev, razvedrilnost nasproti samoprevari, odtujenost, zasvojenost, manipuliranju.« (iz osebnega arhiva Brede Oblak) Navedene kompetence izpostavljajo kompleksne in terapevtske vplive glasbe na posameznika, kar v skladu s sodobnimi raziskavami (Hallam, 2010), kaže na nenadomestljiv pomen glasbe v življenju posameznika in družbe kot celote. Breda Oblak je s tem utemeljila pomen glasbe v šolskem in širšem družbenem kontekstu, ki presega časovne okvire in nakazuje pot za nadaljnje kurikularne izpeljave.

Leta 1976 je Pedagoška akademija prešla na univerzitetni program, kar je pogojevalo tudi nove učne načrte. Avtorica je bila postavljena pred nove izzive: »Oddelek me je takrat zadalžil, da operativno pripravim celotni dvopredmetni program po novi metodologiji, skladno s tem pa sem ponovno izoblikovala učne načrte za svoje predmete, ki jih nakazuje dokumentacija: Solfeggio z diktatom, Metodika glasbene vzgoje, Orffov instrumentarij (postal je obvezni del predmetnika).« (iz osebnega arhiva Brede Oblak) Navedeni programi so ohranjali in nadgrajevali študij na podlagi aktivnih glasbeno-reproduktivnih izkušenj in glasbeno-teoretičnih znanj v povezavi z metodiko glasbene vzgoje.

Kurikulumi za glasbeno šolstvo

Leta 1978 je Bredo Oblak Zavod za šolstvo imenoval v Komisijo za pripravo učnih načrtov za glasbene šole ZRSS. V operativnem tandemu z učiteljico Mileno Zalar je oblikovala Učni načrt za Nauk o glasbi (v nadaljevanju NOG). Zaupano delo je bil nedvomno velik strokovni izziv, saj predhodni zgledi niso obstajali. »S strani zavoda in poprejšnjih članov zadolženih za načrt nisva prejeli nobenih gradiv, napotkov, sugestij, zato sva uvodoma določili na osnovi nepogrešljivih procesov – dejavnosti predmeta temeljna izobraževalna področja. Predstavljena so bila v shemi Navodil za uresničitev smotrov. Osrednji del sheme nakazuje področja predmeta NOG, ki uresničujejo razvoj predvidenih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj skozi glasbeno izkustvo. V zgornjem delu skice pa je nakazan prehod področij NOG v predmetnik srednje stopnje glasbenega šolanja.« (iz osebnega arhiva Brede Oblak)

Slika 1: Shema področij Nauka o glasbi iz leta 1978



Vir: osebni arhiv Brede Oblak

Shema področij NOG iz leta 1978 (Slika 1) kaže, da je Breda Oblak zasnovala *koncept glasbenih dejavnosti*: solfeggio z diktatom, reprodukcija in interpretacija primerov iz glasbene literature, vzgoja k glasbeni ustvarjalnosti, poslušanje glasbe, teoretične in oblikovne zakonitosti za razvoj glasbenih sposobnosti in znanj, ki opredeljuje tudi kurikularno izhodišče sodobnega učnega načrta za NOG (2003). V spodnji tabeli je prikazana primerjava področij glasbenih dejavnosti v obeh obravnavanih učnih načrtih.

Tabela 1: Primerjava področij glasbenih dejavnosti in operativnih ciljev v učnih načrtih NOG iz leta 1978 in 2003

Učni načrt za NOG (1978): Dejavnosti	Učni načrt za NOG (2003): Operativni cilji - dejavnosti
Solfeggio z diktatom	Učenci solfedžirajo.
Reprodukcija in interpretacija primerov iz glasbene literature	Učenci izvajajo in interpretirajo primere iz glasbene literature.
Vzgoja k glasbeni ustvarjalnosti	Učenci ustvarjajo.
Poslušanje glasbe	Učenci poslušajo.
Teoretične in oblikovne zakonitosti	Učenci spoznavajo.

Vizionarska opredelitev področij glasbenih dejavnosti, ki jih je oblikovala Breda Oblak, pa pri prenosu v prakso ni naletela na širše odobravanje. Po besedah avtorice so različni odzivi izvirali iz »različnega pojmovanja obravnave predmeta, pomanjkanja didaktičnih izkušenj, presoje, znanj in seveda uporabe metod solfeggia in z njimi povezanih učbenikov: na splošno so se prestrašili večjega števila vzgojno-izobraževalnih področij, češ da razširjajo obseg predmeta, ki tako ne bo izvedljiv v predvidenih tedenskih urah; pri tem sva posredovali pojasnilo, da sleherni področje ne terja samostojnega dela učne ure, temveč gre za smotno povezavo glasbene reprodukcije, zaznave in tudi kreativnosti, ki določeno vsebino pojasnjuje skozi različne oblike glasbene komunikacije. Na ta način jih učencem odkriva v njihovem bistvu ter jih aktivno in na zanimivejši način utrjuje.« (iz osebne arhiva Brede Oblak)

Zgoraj navedene misli Brede Oblak potrjujejo, da je uvajanje novosti v pedagoško prakso kompleksen proces, katerega uspešnost pogojuje vrsta dejavnikov (Devjak in Polak, 2007), med katerimi izpostavljamo zlasti osebna stališča učiteljev in njihovo strokovno usposobljenost. Strinjamo se, da je profesionalni razvoj učiteljev »proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan, 2001, str. 131). Le osebnostno in profesionalno kompetenten učitelj lahko udejanja načrtane kurikularne strategije in jih prevaja v prakso, pri čemer je bistvenega pomena tudi njegova motiviranost in odnos do predmeta (Rotar Pance, 1999). Breda Oblak tudi poudarja, da so »ozka zakoreninjenost v glasbeno teorijo in njena stereotipna verbalna obravnava (dogmatsko ponavljanje pojmov, definicij ...) in ev. občasna pevska reprodukcija nekaterih posameznih pojmov (npr. informativno petje durove in molove

lestvice, temeljnih intervalov, akordov ...) potrebovali ustrezno didaktično nadgradnjo v urah, v katerih prevladuje *temeljni glasbeni jezik* v svojih različnih izraznih ter oblikovnih možnostih, značilnostih; bistvo je prehod v *ozvočeno teorijo*.« (iz osebnega arhiva Brede Oblak)

Čeprav nekateri učitelji v času nastanka učnega načrta za NOG (1978) niso bili profesionalno zreli za njegovo uresničevanje v praksi, je glasbeno poučevanje postopoma preraslo toga pojmovanja in *komunikacija v glasbenem jeziku* danes pomeni temeljno izhodišče kurikularnega načrtovanja v glasbenem in splošnem šolstvu.

V letu 1986 se je pokazala tudi potreba po učnih načrtih za predšolsko glasbeno izobraževanje. Avtorji učnega načrta za predšolsko glasbeno izobraževanje (Breda Kroflič, Breda Oblak, Darinka Škerjanc, Mojca Tratar, Mira Voglar in Tatjana Žepič), so ga oblikovali na podlagi predloga, ki je pod mentorstvom Brede Oblak nastal v okviru diplomskega dela Mojce Tratar. Učni načrt s tremi stopnjami: Mala glasbena šola I, Mala glasbena šola II in Pripravnica, je bil uveden v prakso leta 1986/87. V konceptu glasbenega izobraževanja za najmlajše, je bil izpostavljen pomen pozitivnih glasbenih doživetij in ustvarjalnega izražanja v igrivem in *dejavnostno naravnanim* učnem okolju, kar vse opredeljuje tudi smernice sodobnega Učnega načrta za predšolsko vzgojo (2002) in Glasbeno pripravnico (2002). *Dejavnostno naravnano* kurikularnega koncepta za predšolsko glasbeno izobraževanje (1986) kažejo naslovi predlaganih *učnih tem*: »Moje igračke pojejo«; »Ob glasbi zarajajmo«; »Zapojmo, zaigramo in zaplešimo«; »Rad poslušam glasbo«; »Pojemo in igramo tone«; »Narišimo, naslikajmo ... glasbo«; »Višji in nižji toni« (Mala glasbena šola I, II in Pripravnica, 1986, str. 4, 7, 8, 18, 19). Dejavnosten koncept odražajo tudi *navodila* za učitelje, kjer je zapisano: »Vsaka glasbena ura naj bo oblikovana čimbolj pestro. Vsebuje naj dejavnosti izvajanja, ustvarjanja, poslušanja in glasbenodidaktične igre, ki otroku razvijajo posamezne glasbene sposobnosti in posredujejo prva znanja.« (Mala glasbena šola I, II in Pripravnica, 1986, str. 21)

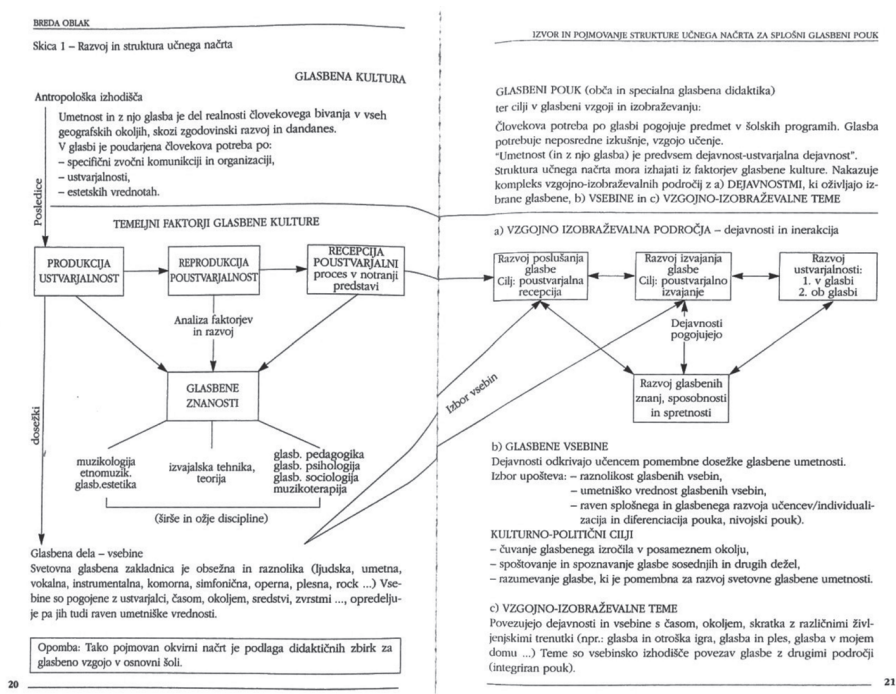
Učni načrti za NOG in predšolsko glasbeno vzgojo Brede Oblak so v zgoraj opredeljenih kurikularnih elementih (*področja glasbenih dejavnosti, komunikacija v glasbenem jeziku, dejavnostna naravnano, opredelitev učnih tem, navodila za učitelje*) močno presegali obstoječe učno-snovno načrtovanje in vzpostavljali raven sodobnega *procesno-razvojnega načrtovanja* z usmerjenostjo v kakovost učnega procesa (Kroflič, 1992). Procesno-razvojni naravnano je razvidna tudi iz *navodil* k izvajanju smotrov predmeta, v katerih je Breda Oblak zapisala: »Vse zakonitosti, glasbeni besednjak, pojme in pravila moramo učencu posredovati iz glasbenih izkušenj in aktivnosti v okviru štirih področij. Tak način obravnave teoretičnega gradiva omogoča razumevanje, trajno osvojitvev in uporabnost znanja.« (Učni načrt, Nauk o glasbi, spoznavanje glasbene umetnosti, 1978, str. 286)

Lahko sklenemo, da je avtorica v zasnovi procesno-razvojnega in dejavnostnega pristopa glasbenega poučevanja in učenja po načelu »iz glasbenih izkušenj k glasbenemu znanju« tlakovala pot nadaljnjemu razvoju glasbene didaktike v domačem in mednarodnem prostoru.

Kurikulumi za splošno šolstvo

Kurikulumi za glasbeno vzgojo v osnovni šoli so nedvomno neprecenljiv prispevek Brede Oblak in so v neposredni povezavi z njenim pionirskim delom v oddelkih eksperimentalnega pouka, ki je potekal od sredine 60-ih let in začetka 70-ih let. V navedenem obdobju je avtorica razvila nov tip glasbenega pouka, ki je temeljil na *kompleksu glasbenih dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja*. Na tej podlagi je v 80-ih letih kot imenovana predsednica Komisije za prenovu učnega načrta za glasbeno vzgojo v osnovni šoli skupaj s sodelavci (Franci Okorn; Jernej Habjanič; Hedvika Vospernik; Ivo Vrbančič; Bronka Sax) oblikovala učni načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli. Učni načrt z naslovom »Program življenja in dela osnovne šole; 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje« je bil potrjen leta 1984. Navedeni učni načrt je izhajal iz temeljnih faktorjev glasbene kulture vključujoč *glasbeno produkcijo, reprodukcijo in recepcijo*, kot podlago za *vzgojno-izobraževalna področja ustvarjanja, izvajanja in poslušanja* (slika 2).

Slika 2: Razvoj in struktura učnega načrta



Vir: Oblak, 1995, str. 20, 21.

Učni načrt za glasbeno vzgojo iz leta 1984 je izpostavljala *antropološko izhodišče*, ki ga je Breda Oblak opredelila takole: »Vzgojno-izobraževalni smotri ter naloge nakazujejo pomen glasbe kot sestavnega dela človekovega vsakdanjega zvočnega okolja ter kot

posebne zvrsti kulturnoumetnostnega ustvarjanja.« (Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje, 1984, str. 190) Tudi vse nadaljnje kurikularne koncepcije glasbene vzgoje v splošnem šolstvu izhajajo iz antropološkega izhodišča. Tako je Breda Oblak v učnem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli iz leta 2000 zapisala: »Glasba je človekova kulturna potreba v vseh časih. Izraža njegovo neusahljivo željo po oblikovanem zvočnem okolju, zvočni komunikaciji in ustvarjalnosti. S svojo univerzalno zvočno govorico je široko odprta zakladnica obče človeške kulture.« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2000, str. 5) Sodobni učni načrt za glasbeno vzgojo ohranja antropološko izhodišče in izpostavlja: »Glasba se pojavi v vsaki kulturi, zato jo označujemo kot kulturni fenomen. Je človekova potreba v vseh časih. Izraža njegovo željo po oblikovanem zvočnem okolju, zvočni komunikaciji in ustvarjalnosti.« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011, str. 4)

Poleg antropološkega izhodišča pomeni rdečo nit v zasnovi obravnavanih kurikulumov za glasbeno vzgojo tudi *sistematika in kontinuiteta vzgojno-izobraževalnega dela*. V učnem načrtu za glasbeno vzgojo iz leta 1984 je Breda Oblak zapisala: »Vzgojno-izobraževalne smote in naloge realiziramo v okviru področij glasbene vzgoje, ki se strnjena v učne enote v koncentričnih krogih širijo do končnih ciljev osnovnošolske glasbene vzgoje.« (Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje, 1984, str. 191) V učnem načrtu za glasbeno vzgojo iz leta 2000 je Breda Oblak izpostavila sistematiko in kontinuiteto glasbenega poučevanja v opredeljeni operativnih ciljev za posamezna triletja. Operativne cilje za prvo triletje je dejavnostno naslovlila: »Od igre in glasbenih doživetij h glasbenim izkušnjam« in jih v drugem triletju nadgradila: »Od glasbenih izkušenj k razumevanju temeljnih izraznih prvin, zakonitosti in glasbenokulturnih okolij« ter tretjem triletju povzela: »Od glasbenih izkušenj k razumevanju glasbe in poznavanju njenega razvoja«. Tudi sodobni učni načrt za glasbeno vzgojo (2011) sledi sistematiki in kontinuiteti ciljev glasbenega poučevanja in učenja v celotni vertikali osnovnošolskega izobraževanja in pojasnjuje: »Glasbene zmožnosti, ki so jih učenci razvili v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, omogočajo, da učitelj izbira (v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju – op. avtorice prispevka) zahtevnejše glasbene vsebine ter zahtevnejše vsebine s področij glasbene literature, zakonitosti glasbenega jezika in informacij o glasbenem življenju v ožjem in širšem okolju. /.../ Zaradi nadaljnjega načrtovanja in doseganja predvidenih ciljev (v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju – op. avtorice prispevka) naj učitelj pozna vsebine učnih načrtov tudi za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje.« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011, str. 19, 23)

Med pomembnimi odlikami kurikulumov za glasbeno vzgojo Brede Oblak je tudi *dejavnostni pristop*, ki se po njenem konceptu uresničuje z interakcijo glasbenih dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. V učnem načrtu za glasbeno vzgojo iz leta 1984 ga je Breda Oblak opredelila kot temeljno izhodišče pri spodbujanju razvoja glasbenih sposobnosti in znanj. »Postopno uvajamo učence v glasbeno terminologijo in zakonitosti. To ne pomeni, da usmerjamo vzgojo v definicije, verbalizem in historicizem, ampak nasprotno, ob samem glasbenem izvajanju, poslušanju in ustvarjanju seznanjamo učenca z glasbenimi pojmi, zakonitostmi in razvojnimi značilnostmi, ki jih srečuje v

vsakdanji glasbeni praksi.« (Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje, 1984, str. 193) V učnem načrtu za glasbeno vzgojo iz leta 2000 je Breda Oblak ponovno izpostavila pomen aktivnega poučevanja in učenja, ki mora preseči stereotipne transmisivske modele poučevanja. Zapisala je: »Pristop zahteva glasbeno komunikacijo, ki preprečuje stereotipe v verbalnih razlagah glasbenih zakonitosti in zgodovine. Učitelji morajo uporabljati aktivne metode in oblike dela. Le tako bomo namesto faktografskega znanja razvijali glasbene sposobnosti učencev.« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2000, str. 34) Navedene misli so protiutež stereotipnim in strokovno neustreznim učno-snovnim izpeljavam glasbene vzgoje in behaviorističnem podajanju učne snovi, ki je v posamičnih primerih, žal, prisotno še danes. Sodobni učni načrt za glasbeno vzgojo (2011) ohranja dejavnostni pristop v vseh didaktičnih elementih: »Temeljne metode glasbenega poučevanja in učenja se uresničujejo z dejavnostmi izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011, str. 4)

V analizi kurikularnega dela Brede Oblak je prav *dejavnostni koncept glasbene vzgoje* tisti mejnik, ki pomeni zgodovinski in vizionarski prispevek avtorice k razvoju glasbene didaktike v domačem in mednarodnem prostoru. Številne izpeljave sodobne glasbene vzgoje namreč povezuje skupni imenovalac dejavnostnega in avtentičnega poučevanja in učenja, kar izpostavlja tudi Elliott (1995, str. 56), ki meni, da »je naše glasbeno znanje v naših dejanjih; naše glasbeno mišljenje in védenje sta v našem glasbenem udejanjanju in ustvarjanju«.

Dejavnostna usmeritev glasbene vzgoje sovпада s sodobnimi načeli *procesno-razvojne strategije načrtovanja*. Breda Oblak je v skladu z navedeno strategijo že v učnem načrtu iz leta 1984 osredotočila učne vsebine na učni proces in jih za 1. in 2. razred opredelila takole: »Od glasbenih doživetij in igre h glasbenim izkušnjam« (Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje, 1984, str. 174, 175), za 3. in 4. razred: »Od glasbenih izkušenj k razumevanju osnovnih izraznih prvin« (prav tam, str. 178, 180), za 5. in 6. razred: »Od glasbenih izkušenj in razumevanja osnovnih izraznih prvin k osnovnim glasbenim zakonitostim« (prav tam str. 183, 184), za 7. razred: »Od glasbenih izkušenj in zakonitosti k razumevanju glasbenega razvoja« (prav tam str. 187) in za 8. razred: »Od glasbenih izkušenj in zakonitosti k razumevanju glasbenega razvoja – razvoj slovenske glasbene kulture« (prav tam, str. 188). Procesno-razvojno naravnost odraža tudi učni načrt za glasbeno vzgojo iz leta 2000, ki ga je Breda Oblak skupaj s sodelujočimi člani (Milka Ajtnik; Sonja Čibej; Lidija Černuta Nowak; Branka Potočnik; Mirko Slosar; Ivan Vrbančič) oblikovala kot predsednica predmetne komisije. V navedenem učnem načrtu lahko preberemo: »Učitelj ob glasbenih izkušnjah posreduje potrebna znanja, ki omogočajo elementarno orientacijo pri izvajanju, poslušanju ali ustvarjalnosti. V drugem triletju se nanašajo na bistvene teoretične pojme, zakonitosti in informacije o glasbeni kulturi. Pomembno je, da jih učitelj ne postavlja v ospredje in da ne prevladajo teoretiziranje in verbalne razlage. Posredujemo jih le vzporedno in ustrezno didaktično obdelane, kar pomeni, da izhajajo iz glasbenega izkustva in obenem usmerjajo v nadaljnjo, bolj osveščeno glasbeno komunikacijo.« (Učni načrt, Glasbena vzgoja 2000, str. 32). Tudi sodobni učni načrt (2011) ohranja

procesno-razvojno naravnost in izpostavlja avtonomijo učitelja: »Vloga učitelja se kaže v strokovnem, avtonomnem in fleksibilnem načrtovanju, izvajanju in evalviranju vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerem smiselno prepleta cilje ter glasbene dejavnosti, vsebine ter metode in oblike učenja in poučevanja. Učitelj avtonomno izbira glasbene vsebine. Pri tem upošteva zakonitosti in posebnosti procesnorazvojnega načrtovanja.« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011, str. 15)

Kurikularno delo Brede Oblak in že omenjeno delo v oddelkih eksperimentalnega pouka je bilo spodbuda za nastanek njenih didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo v splošnem šolstvu. Glasbeno-didaktična stroka se strinja, da so njena didaktična gradiva za glasbeno vzgojo v vertikali osnovnošolskega izobraževanja zgled odličnosti, konsistentnosti in sistematike (Razdevšek Pučko, 2002; Rotar Pance, 2002, Sicherl Kafol, 2002). Njihova zasnova je procesno, ustvarjalno in dejavnostno naravnana in učiteljem omogoča uresničevanje sodobne glasbene vzgoje. V tem okviru B. Rotar Pance izpostavlja: »V celoti gre za izjemno avtorsko delo, v katerem se kažejo bogate izkušnje pri delu z otroki /.../ Metodo slikovnega zapisa glasbenih vsebin, ki jo je Oblakova začela razvijati že pred dvajsetimi leti, so prevzeli drugi slovenski avtorji didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo šest- do osemletnih otrok v splošnem in glasbenem šolstvu. Nihče pa je ni razvil do stopnje, ki se kaže v Slikanicah 1, 2, 3. Avtorica metode slikovnega zapisa Breda Oblak je na tem področju najboljša.« (Rotar Pance, 2002, str. 26, 31) Tudi vodilna slovenska avtorica s področja pedagoške psihologije C. Razdevšek Pučko ugotavlja, da »didaktična zbirka za pouk glasbene vzgoje v osnovni šoli avtorice Brede Oblak učitelje spodbuja k poučevanju v skladu s sodobnimi psihološkimi spoznanji o učenju in poučevanju.« (Razdevšek Pučko, 2002, str. 7) Didaktična gradiva Brede Oblak so zato v slovenskem in mednarodnem prostoru redke primer strokovne odličnosti in poglobljenosti, zato bi bila zaželena njihova uporaba v celotni vertikali osnovnošolskega izobraževanja. In to še posebej v času, ko imamo na trgu številna didaktična gradiva za glasbeni pouk, ki ne dosegajo standardov kakovosti, čeprav so uradno potrjena. Nakazana problematika zato narekuje kritičen strokovni pregled in presojo glasbeno-didaktične stroke.

V 80-ih letih je Breda Oblak sodelovala tudi pri oblikovanju učnih načrtov za glasbo v šolah in zavodih za učence s posebnimi potrebami. Avtorica se je namreč vselej zavedala tudi širših razsežnosti glasbene vzgoje in izpostavljala njeno terapevtsko in preventivno funkcijo: »Zato je prav, da učitelji spoznavajo predmet glasbe ne le v smeri uresničevanja učnega načrta, temveč tudi v smeri nudenja vzgojne pomoči ter oblikovanja kakovostnejše ravni življenja.« (Oblak, 1995, str. 27)

Kurikulami element *učnih vsebin* je Breda Oblak opredelila v učnih načrtih za glasbeno vzgojo iz leta 1984 in 2000 in sicer na ravni priporočene glasbene literature. Izbor je bil opredeljen na podlagi kriterijev umetniške kakovosti, heterogenosti glasbenih del različnih obdobj, okolij, zvrsti in žanrov ter glasbeno-razvojnih zmožnosti otrok. Raziskave kažejo (Stojko, 2016), da si zlasti razredni učitelji, želijo priporočil na tem področju, potrebujejo pa jih tudi tisti, ki se na tem področju ne čutijo dovolj strokovno kompetentni. Znanstvena poročila tudi izpostavljajo, da učitelji v želji, da bi ustregli učencem, izbirajo neprimerne pevske vsebine (Lamont idr., 2003) in se pri izbiri pevskega

izbora najpogosteje odločajo na podlagi besedne in ne glasbene vsebine (Borota, 2010). Če ob tem tudi upoštevamo, da glasba v zgodnjem otroštvu vpliva na glasbene interese v kasnejšem obdobju (Green, 2006; Sicherl Kafol, Denac in Žnidaršič, 2016), lahko zaključimo, da je pri glasbenem pouku potreben premišljen izbor glasbenih del. Ker v sodobnem učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011) glasbene vsebine niso vsebovane, bi jih zaradi navedenih razlogov v bodočih kurikularnih prenovah kazalo ponovno vključiti na ravni priporočil. In če ob tem ponovno izpostavimo, da je obstoječi trg zasičen s kakovostno spornimi didaktičnimi gradivi tudi v pogledu glasbenih vsebin, potem so priporočila na tem področju toliko bolj potrebna.

Medpredmetne povezave je Breda Oblak kontinuirano opredeljevala v vseh kurikulumih. Tako je medpredmetne povezave opredelila že v učnem načrtu za glasbeno vzgojo iz leta 1984 in zapisala: »Značilnost uresničevanja učnega načrta je integracija vsebine z drugimi predmetnimi področji. Tako pomenita slovenski in tuji jezik izrazno sredstvo v vokalni glasbi, materinščina pa še pomembno govorno izražanje o glasbenih pojavih. Sporočanje o glasbi in ob glasbi sega tudi v likovno področje. Prek gibnega in plesnega izražanja se povezuje z elementi plesne in telesne vzgoje pa tudi z gledališko in filmsko vzgojo ... z umetnostjo!« (Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje, 1984, str. 194) Sodobni Učni načrt za glasbeno vzgojo (2011) ohranja kompleksno razsežnost medpredmetnih povezav glasbene vzgoje in jih utemeljuje na ravni procesov in ciljev učenja ter učnih vsebin.

Didaktična priporočila, ki v prvih učnih načrtih še nosijo naslov Navodila, pomenijo dragocen vir glasbeno-didaktične literature, ki je podlaga za razvoj področja kot znanstvene discipline. Zaradi njihove obsežnosti naj izberem le segment, ki kljub časovni oddaljenosti podpira tezo o vizionarskem pomenu kurikularnega dela Brede Oblak. V navodilih učnega načrta za glasbeno vzgojo iz leta 1984 je zapisala: »Vzgojno-izobraževalne smotre in naloge realiziramo v okviru področij glasbene vzgoje, ki se strnjena v učne enote v koncentričnih krogih širijo do končnih ciljev osnovnošolske glasbene vzgoje.« (Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje, 1984, str. 191) Če izraz smotri zamenjamo z izrazom cilji, ugotovimo, da stavek izraža bistvo učno-ciljnega in procesno-razvojnega načrtovanja sodobne glasbene vzgoje.

Pomemben element učnih načrtov je tudi *preverjanje in ocenjevanje*, saj s svojo formativno vlogo usmerja učni proces in s tem določa njegovo kakovost. Sodobna pedagoška teorija (Black in William, 1998; Razdevšek Pučko, 1999; Torrance, 2007; Colwel, 2002; Fautley, 2010) povezuje formativno vlogo preverjanja in ocenjevanja s pomenom avtentičnih načinov in postopkov za preverjanje učnih procesov in dosežkov, kar je na glasbenem področju še posebej pomembno (Bamford, 2009; Ada Holcar Brunauer, 2013). Avtentično preverjanje in ocenjevanje, ki je usmerjeno v sam proces učenja (Razdevšek Pučko, 1999), se pri glasbeni vzgoji odvija s petjem, z instrumentalno igro, z ritmično izreko, s pozornim poslušanjem in ustvarjanjem. Navedene avtentične načine izkazovanja glasbenih dosežkov zato ne more nadomestiti uporaba testov, saj »testi

običajno merijo tisto, kar je pri umetniških predmetih najmanj pomembno« (Aróstegui, 2003, str. 112).

V učnih načrtih Brede Oblak je *avtentično preverjanje in ocenjevanje glasbenega razvoja* učencev izpostavljeno na ravni splošnega in glasbenega šolstva. V učnem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli iz leta 2001 je avtorica zapisala: »Učitelj ocenjuje dosežke glasbene vzgoje tako, da v skupini sprotno preverja glasbeni razvoj posameznih učencev skozi predvidene dejavnosti pevskega in instrumentalnega izvajanja, aktivnega poslušanja in ustvarjalnosti. V ospredju je doživljajsko sprejemanje glasbenih del. Učitelj sprotno evidentira in vrednoti dosežke razvoja posameznikovih glasbenih sposobnosti, spretnosti ter vzporednih informativnih znanj, njegovo odzivnost in interese.« (Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Glasbena vzgoja, 2001, str. 38)

Navedene misli avtorice jasno podčrtujejo *pomen formativnega in avtentičnega preverjanja in ocenjevanja* glasbenega razvoja. Tudi sodobni učni načrt ohranja formativno in avtentično naravnost in izpostavlja: «Preverjanje je kompleksno in sprotno, saj gre za spremljanje razvoja učenčevih glasbenih sposobnosti in spretnosti, opazovanje učenca pri glasbenem izvajanju, ustvarjanju in poslušanju. Učitelj na podlagi pravočasne in sprotne povratne informacije o otrokovem učnem napredovanju učencem omogoči usvajanje in poglobljanje znanja. Kakovostna povratna informacija učenca seznanja z doseženim, opozori na pomanjkljivosti, mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti, ga spodbudi k spremljanju lastnega napredka in mu omogoči možnost samoregulacije kot podlage za nadaljnje učenje.» (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011, str. 30)

Breda Oblak je s sodelavci na podlagi analognih didaktičnih izhodišč oblikovala tudi učne načrte za gimnazije in srednje šole ter prilagoditve za gimnazije z italijanskim in madžarskim jezikom, učni načrt za osnovno izobraževanje odraslih in učne načrte za izbirne predmete: Ansambelska igra, Glasbena dela in Glasbeni projekt.

Kurikulumi za Akademijo za glasbo

Delo Brede Oblak na Akademiji za glasbo je poglavje, ki bi glede na obseg in pomen za razvoj slovenske glasbene pedagogike nedvomno zahtevalo nadaljnje raziskave, zato se bom v okviru tega prispevka omejila le na nekatere vidike. Nedvomno so njene zasluge, da je Akademija za glasbo tudi na glasbeno-didaktičnem področju danes med vodilnimi mednarodnimi institucijami. V slovenskem prostoru delo Brede Oblak nadaljujejo številne generacije glasbenih pedagogov na različnih vzgojno-izobraževalnih in umetniških ustanovah in še posebej na Akademiji za glasbo, kjer v okviru Oddelka za glasbeno pedagogiko razvijajo njeno znanstveno in pedagoško dediščino. Mnogim izmed njih/nas je Breda Oblak tudi osebna in strokovna mentorica, h kateri se vedno radi vračamo in odhajamo bogatejši za nova doživetja in spoznanja.

Kurikularno delo Brede Oblak na Akademiji za glasbo UL je postavilo temelje delovanju Oddelka za glasbeno pedagogiko. V študijskem letu 1979/80, ko je začejala delo na tej

ustanovi, je oddelek načrtoval reformo predmetnika in pripadajočih učnih načrtov. Breda Oblak je bila tako ponovno pred izzivi nove kurikularne zasnove in tako je oblikovala: koncept metodik glasbene vzgoje s predavanji, seminarji in z vajami v zaporedju štiriletnega študija. Predmetnik je vključeval tudi obvezno učno prakso v obliki hospitacij in učnih nastopov. Pripadajoči učni načrti so pokrivali področja za zgodnjo glasbeno vzgojo (za predšolske oddelke glasbene šole in prva dva razreda osnovne šole), osnovno šolo (od 3. do 8. razreda), NOG v glasbeni šoli, glasbeni pouk na srednji šoli (gimnazije in srednje šole).

Leta 1983, ko je potekalo uvajanje usmerjenega izobraževanja, je Breda Oblak ob pomoči takratnega dekana prof. Škerla pripravila osnutke študijskih programov za vse oddelke Akademije za glasbo. Na matičnem oddelku za glasbeno pedagogiko je potekala delna nadgradnja predhodnega programa (iz leta 1979/80) in tako so visokošolskem programu dodali tudi magistrski program. V skladu s predmetnikom je Breda Oblak izoblikovala naslednje učne načrte: štiri metodike glasbene vzgoje in dodaten predmet osnove glasbene pedagogike in didaktike. Visokošolske programe usmerjenega izobraževanja so zaradi obsežnosti predmetov in ur v nadaljnjih letih skrčili. Temu so sledili tudi na Akademiji za glasbo UL. Na Oddelku za glasbeno pedagogiko so nekdanje metodike glasbene vzgoje nadgradili v širše in znanstveno opredeljene glasbene didaktike in v občo glasbeno didaktiko. Slednji predmet je bil obvezen za študente vseh oddelkov, ki so želeli pridobiti kompetence za bodoče pedagoško delovanje.

V naslednjih letih je Breda Oblak nadaljevala kurikularno delo z nadgrajevanjem učnih načrtov za občo glasbeno didaktiko in specialne glasbene didaktike za zgodnjo glasbeno vzgojo, osnovnošolski glasbeni pouk, NOG v glasbeni šoli ter za glasbeno umetnost v gimnazijah in srednjih šolah.

V študijskem letu 1990/91 je na oddelku začel delovati redni podiplomski – magistrski program za glasbeno pedagogiko, ki je omogočal pridobitev naslova magister glasbene pedagogike. V opredelitvi lika podiplomanta je Breda Oblak zapisala: »Podiplomant programa za glasbeno pedagogiko je strokovnjak z bogatimi praktičnimi pedagoškimi izkušnjami in izrazitimi raziskovalnimi sposobnostmi na področju glasbenopedagoške znanosti. Skozi pedagoško prakso ter podiplomski študij razširi, poglobi metodološka in specialna strokovno-teoretična ter praktična znanja, ki ga usmerjajo v specializirana dela, naloge in raziskave, ki so širšega pomena za razvoj in napredek glasbene vzgoje in izobraževanja.« (iz osebne arhiva Brede Oblak) Na magistrskem programu glasbene pedagogike je bila Breda Oblak nosilka predmeta Glasbenopedagoške in didaktične vsebine. Uspešen zaključek magistrskega študija je omogočal vpis na doktorski študij s pridobitvijo naziva doktor znanosti. V obeh podiplomskih programih je Breda Oblak uresničevala tudi naloge mentorice in tako izobrazila večino slovenskih magistrov glasbene pedagogike in doktorjev znanosti s tega področja. Pri tem delu svojim študentom ni nudila le požrtvovalne strokovne pomoči, temveč tudi osebno podporo pri zahtevnem študiju.

Pri kurikularnem delu Brede Oblak na podiplomskih programih je pomembno njeno sodelovanje pri pripravi skupne informativne publikacije Univerze v Ljubljani – izhodišč za študij v okviru specialističnega, magistrskega in doktorskega študija.

Kurikularna prizadevanja Brede Oblak na področju podiplomskih programov po kreditno-točkovnem sistemu pa so, žal, ostala nedokumentirana. V skladu z navodili Univerze v Ljubljani je izoblikovala Predlog podiplomskega programa za glasbeno pedagogiko, ki je vključeval magistrski študij (2 leti) z možnostjo nadaljevanja ali direktnega prehoda na doktorski študij (4 leta). Predlog programa, ki je nastal po zgledih nekaterih tujih univerz, je bil kljub zajetnemu obsegu 115 strani na Akademiji za glasbo površno obravnavan in se je na administrativni poti tudi izgubil. Morda je Breda Oblak tudi tokrat prehitevala čas in tlakovala pot nadaljnjemu razvoju glasbene didaktike.

Sklep

Sklepne misli na področju kurikularnega dela Brede Oblak povzemamo z njeno mislijo: »Učni načrt uspešno uresničuje učitelj, ki čuti odgovornost do glasbenega razvoja učencev, razumeva pogojenost faktorjev glasbene kulture in njihov prenos v vzgojno-izobraževalna področja, pozna glasbene vsebine, obvlada dejavnosti in je kreativen.« (Oblak, 1995, str. 24)

Primerjalna analiza kurikulumov za glasbo v splošnem in glasbenem šolstvu je v vseh spremljanih elementih (*strategije načrtovanja, področja glasbenih dejavnosti, antropološko izhodišče, sistematika in kontinuiteta vzgojno-izobraževalnega dela, dejavnostni koncept glasbene vzgoje, učni cilji, metode in vsebine, preverjanje in ocenjevanje, medpredmetne povezave, didaktična priporočila*) pokazala na neprecenljiv prispevek Brede Oblak k razvoju slovenske glasbene didaktike. Njeno vizionarsko delo na področju kurikularnega načrtovanja kaže tudi bodočim generacijam pot za nadaljnji razvoj glasbene didaktike.

Literatura

Arostegui J. L. (2003). On the nature of knowledge: what we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, zv. 40, str. 100–115.

Bamford, A. (2009): *Arts and Cultural Education in Iceland*. Icelandic Ministry for Education and Culture.

Black, P. in Wiliam, D. (1998): Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*, let. 5, št. 1, str. 7–73.

Borota, B. (2010). Raziskava o pevskem repertoarju v vrtcu, *Glasba v šoli in vrtcu*, let. 2, št. 15, str. 6–14.

Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell in C. Richardson, (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.

Devjak, T., Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Green, L. (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for other Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, let. 24, št. 2, str. 101–118.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, let. 28, št. 3, str. 269–290.

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

Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N., Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, let. 20, št. 3, str. 229–241.

Mala glasbena šola I, II, pripravnica (1986). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Iz osebnega arhiva Brede Oblak.

Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje (1984). Iz osebne arhiva Brede Oblak.

Rotar Pance, B. (1999). Raziskava motivacijske naravnosti učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo na področju glasbe. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, zv. 3, str. 38–55.

Rotar Pance, B. (2002). Vizualizacija v glasbenih slikanicah Brede Oblak. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4, str. 26–33.

Oblak, 1995). Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, zv. 1, str. 17–27.

Program življenja in dela osnovne šole 2. zvezek, jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje (učni načrti) (1984). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Razdevšek Pučko, C. (1999). Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke (1999). *Psihološka obzorja*, let. 8, št. 4, str. 37–43.

Razdevšek Pučko, (2002). Didaktična zbirka za pouk glasbene vzgoje v osnovni šoli avtorice Brede Oblak spodbuja učitelje k poučevanju v skladu s sodobnimi psihološkimi spoznanji o učenju in poučevanju. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4, str. 7–15.

Sicherl Kafol, B. (2002). Procesno načrtovanje didaktičnih gradiv za glasbeno vzgojo v začetnem obdobju osnovne šole. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 4, str. 7–15.

Sicherl Kafol, B., Denac, O., Žnidaršič, J. (2016). Interest of Slovene students in listening to various musical genres. *Muzikološki zbornik, Musicological annual*, let. 52, št. 1, str. 189–205.

Stojko, E. (2016). Pevski repertoar v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. magistrsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Torrance, H. (2007): Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, let.14, št. 3, str. 281–294.

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Glasbena vzgoja (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Glasbena vzgoja. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt za Nauk o glasbi, spoznavanje glasbene umetnosti (1978). Iz osebne arhiva Brede Oblak.

Učni načrt, Predlog predmetnika za izobraževanje odraslih, Glasbena vzgoja (1999). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, iz osebne arhiva Brede Oblak.

Učni načrt za izbirni predmet glasba, glasbena kultura, iz osebne arhiva Brede Oblak.

Učni načrt za predšolsko vzgojo (2002)

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/predsolska_glasb_vzgoja_ucni_nacrt.pdf (24. 10. 2017)

Učni načrt za glasbeno pripravnico (2002).

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/glasbena_priprav_ucni_nacrt.pdf (24. 10. 2017)

Učni načrt za Nauk o glasbi (2003)

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/nauk_o_glasbi321-340.pdf (24. 10. 2017)

Učni načrt Solfeggio (2003)

<http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/solfeggio341-348.pdf> (24. 10. 2017)

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, let. 52, št. 2, str. 122–141.

Summary

The present paper, which describes the key milestones in Breda Oblak's curricular path, is based on the main hypothesis that her pioneer and visionary work has significantly determined the present music education curricula for general and music schools. This hypothesis is examined through a chronological overview and comparative analysis of Breda Oblak's curricula in comparison with contemporary curricular elements, including: planning strategies, music activities, anthropological, systematic and continuous bases, activity-based approach, learning objectives, methods and contents, evaluation, interdisciplinarity and teaching recommendations. The curricula for music education at various levels of general and music schools are presented with the support of documents from Oblak's personal archives.

In Oblak's vast curriculum-related work her focus on anthropological, activity-based and process-oriented concept of music education stands out. In the structure of curricula for music education in general and music schools, she highlights the anthropological premise that music is a human need in all environments and periods of their life. Thus the human need for sound communication, creativity and aesthetic values requires a music education which enables direct musical experience through performing, listening and creating activities, in accordance with the foundations of musical culture and its areas of production, reproduction and reception. Apart from the basic anthropological premise, the author also consistently follows the activity-based and process-oriented approach which she plans through communication in musical language. Analysis of Breda Oblak's curriculum-related work shows that the concept of activity-based music education is in fact the milestone representing her historical and visionary contribution to the development of music didactics. Today, numerous concepts of music education share the opinion that quality music education is realised through active and authentic music communication. She connected activity-based music education with the principles of process-oriented planning strategy which is particularly evident in the selection of learning topics, objectives, methods and teaching recommendations. She encapsulated the process-oriented nature of music education in the motto "from musical experience to musical knowledge".

Breda Oblak's curriculum-related work and her pioneer work in experimental music education classes resulted also in the creation of didactic materials for music education in general schools. Experts agree that these materials represent an example of excellence, consistency and systematicness. They are process- creativity- and activity-based, allowing teachers to autonomously carry out authentic music education. Thus, they represent a rare example of professional thoroughness, not only in Slovenia but also internationally.

For all monitored didactic elements, comparable analysis of music education curricula for general and music schools demonstrated an inestimable contribution of Breda Oblak to the development of music didactics in Slovene and international environment, indicating the path of further development in this area.

Tina Bohak

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

BREDA OBLAK – SPIRITUS AGENS SEMINARSKEGA IZOBRAŽEVANJA GLASBENIH PEDAGOGOVI »GLASBENI BOVEC«

Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper

Izveček

Zgodovina razvoja permanentnega izobraževanja sega v leto 1988 z načrtno ustanovitvijo Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev. Uraden pričetek izvajanja različnih programov permanentnega izobraževanja pa se je pričel leto kasneje. Določene oblike izobraževanj so se izvrševale pred letom 1989, saj so bili strokovni stiki Brede Oblak z učitelji tako rekoč prisotni skozi celotno obdobje njenega profesionalnega delovanja. Seminarско izobraževanje z naslovom »*Glasbeni Bovec*« je bilo organizirano v Bovcu med leti 1989–1993 pod okriljem Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani, Zavoda RS za šolstvo in šport ter Kulturnega doma Bovec. Glavna snovalka je bila Breda Oblak. V tem času je bilo izpeljanih šest programov. Bovško seminarско izpopolnjevanje predstavlja temeljni premik v permanentnem izobraževanju glasbenih pedagogov na slovenskih tleh.

Ključne besede: permanentno izobraževanje, Breda Oblak, »*Glasbeni Bovec*«, seminarji, glasbena pedagogika

Abstract

Breda Oblak – Spiritus Agens of the Seminar Education of Music Pedagogues, Named “*Glasbeni Bovec*”

The history of the development of permanent education dates back to 1988, when the Ministry of Education and Sport and the Institute of Education and Sport of the Republic of Slovenia activated the area with the planned establishment of the Special Educational Community for Pedagogical Orientation. The official start of the implementation of various permanent education programs started the year later. Some forms of education had been implemented before 1989. Breda Oblak's professional contacts with teachers were thus practically present throughout the whole period of her professional work. Seminar education, entitled »*Glasbeni Bovec*«, was organized in Bovec between 1989 and 1993 under the auspices of the Academy of Music of the University of Ljubljana, the National Education and Sport Institute Slovenia and the Bovec Cultural Center. The main creator was Breda Oblak. During this period, six programs were conducted. The Bovec seminar upgrading is a fundamental shift in the permanent education of music pedagogues in Slovenia.

Keywords: permanent education, Breda Oblak, »*Glasbeni Bovec*«, seminars, music pedagogy

Permanentno izobraževanje – imperativ sodobnega časa

Udejstvovanje Brede Oblak je bilo skozi celotno obdobje delovanja večplastno. Eno izmed pomembnejših področij je bilo njeno aktivno delovanje na področju permanentnega izobraževanja glasbenih pedagogov v splošnem in glasbenem šolstvu.

Zgodovina razvoja le-tega sega v leto 1988, ko sta Ministrstvo za šolstvo in šport ter Zavod RS za šolstvo in šport SR Slovenije v ta namen področje aktivirala z načrtno ustanovitvijo Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev.¹ Predsedstvo te organizacije je razpravljalo z ravnatelji srednjih pedagoških šol, rektorjema ljubljanske in mariborske univerze, dekani visokošolskih pedagoških šol, predstavniki Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo in Zavoda RS za šolstvo SR Slovenije. Govorili so o pobudah in stališčih ter nadaljnjih fazah oblikovanja pedagoškega izobraževanja in organizacije te dejavnosti z zagotovitvijo denarnih sredstev skupščine SR Slovenije ter pridobitvijo izvajalcev in nosilcev programov permanentnega izobraževanja v skladu z zakonskimi določili.²

V začetku septembra 1989 je bil opravljen razgovor s prodekani za študijska vprašanja visokih pedagoških šol v SR Sloveniji, kjer so bili sprejeti sklepi, da je potrebno s sredstvi javnega obveščanja informirati kar najširši krog ljudi o pričetku izvajanja permanentnega izobraževanja s predlogom financiranja. Osnovni kriteriji so bili: realizacija, kasnejša evalvacija izvedenih oblik ter izdaja potrdila o opravljenem seminarju. Financiranje permanentnega izobraževanja učiteljev je Izobraževalna skupnost Slovenije namenila za pripravo in izvedbo programov neposredno izvajalkam oz. kadrovskim šolam, v skladu z razpisanimi in glede na normative izpeljanimi programi.³ Pod okriljem Republiškega sekretariata za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo so bili v tem letu torej razpisani prvi »uradni« programi permanentnega izobraževanja za učitelje na različnih področjih.⁴

Posebej je potrebno poudariti, da so se določene oblike izobraževanj že izvrševale pred letom 1989. Strokovni stiki Brede Oblak z učitelji so bili namreč prisotni skozi celotno obdobje njenega profesionalnega delovanja. Seminarji so potekali v več kot 50 različnih krajih po Sloveniji in zamejstvu, a je potrebno poudariti tudi kvantiteto, saj je Breda Oblak nekatere obiskovala večkrat, zlasti v večjih organizacijskih centrih. Vsebinsko so se srečanja v obliki glasbenih delavnic, učnih nastopov, predavanj in posvetov nanašala na splošno glasbeno vzgojo (npr. predstavitve didaktično-metodičnih novosti, učnih ur, glasbenih dejavnosti, učnih načrtov, didaktičnih gradiv, pristopov do učencev, dijakov pri glasbeni vzgoji), v glasbenem šolstvu pa na Nauk o glasbi, zgodnjo glasbeno vzgojo in na splošni pomen glasbenega šolanja. Organizirani so bili s strani posameznih šol (npr. GŠ Domžale, GŠ Solkan, GŠ Trebnje, SGBŠ Maribor, OŠ Prevalje ipd.) posameznih šolskih regij (GŠ ali OŠ v Zasavju, skupnost posebnih šol itd.), Zavoda za šolstvo in njegovih organizacijskih enot (Maribor, Dravograd, Kranj, ...), založb (DZS, IZOLIT),

1 Drugo desetletje na AG, osebni arhiv Brede Oblak.

2 Dopis Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev, št. 010 – 1/87, Ljubljana, 18. 1. 1989, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, Obvestila in navodila v zvezi z organizacijo in realizacijo permanentnega izobraževanja učiteljev, Akademija za glasbo – posamezni dokumenti za seminar »Glasbeni Bovec«.

3 Predlog Priloge za financiranje permanentnega izobraževanja učiteljev, Dopis Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev, št. 61–5/89–JŽ, Ljubljana, 3. 5. 1989, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, Obvestila in navodila v zvezi z organizacijo in realizacijo permanentnega izobraževanja učiteljev, Akademija za glasbo – posamezni dokumenti za seminar »Glasbeni Bovec«.

4 Dopis srednjim in glasbenim šolam v SR Sloveniji, št. 38/89, Ljubljana, 22. 3. 1989, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, Obvestila in navodila v zvezi z organizacijo in realizacijo permanentnega izobraževanja učiteljev, Akademija za glasbo – posamezni dokumenti za seminar »Glasbeni Bovec«.

Pedagoškega inštituta, Centra za pravo učenje in poučevanje GLOTTA NOVA, povabila pa so, kot rečeno, prihajala tudi z zamejstva (npr. Gorica, Trst, Celovec, Prosek, Bazovica, Videm ipd.). Srečanja so imela obliko glasbenih delavnic, učnih nastopov, predavanj in posvetov.⁵

»Glasbeni Bovec« – mejnik preteklosti in izziv prihodnosti

Pomemben segment v razvoju permanentnega izobraževanja glasbenih pedagogov predstavlja seminarsko izobraževanje z naslovom »Glasbeni Bovec«. Organizirano je bilo v Bovcu med leti 1989–1993 pod okriljem Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani, Zavoda RS za šolstvo in šport ter njegovimi republiškimi svetovalci za vzgojo in področnimi svetovalci za glasbo ter Kulturnega doma Bovec. Glavna ustvarjalka je bila Breda Oblak in njena ideja o permanentnem izobraževanju glasbenih pedagogov je postala osrednje vodilo bovških glasbenih srečanj. Kot prodekanja za študijske zadeve na ljubljanski Akademiji za glasbo (1989–1993) je bila zadolžena za vodstvo in organizacijo programov, kot visokošolska predavateljica pa tudi za strokovne prispevke s področja glasbene didaktike. V tem času je bilo izpeljanih šest programov, ki so bili zastavljeni celostno. Ob seminarjih, na katerih so vsako leto domači in tuji strokovnjaki obravnavali aktualno glasbenopedagoško problematiko, ki se je nanašala tako na individualni pouk instrumentov kot tudi na pouk glasbene vzgoje v splošnem šolstvu ter pouk Nauka o glasbi in Solfeggia v glasbenem šolstvu, so bili organizirani tudi spremljevalni koncerti.⁶ Seminar je sodil v okvir državnega strokovnega izpopolnjevanja. Vsak kandidat, ki se je udeležil seminarja in v predvidenem roku ter v skladu s tematiko izoblikoval seminarsko nalogo oz. mnenje, je prejel potrdilo o sodelovanju in usposabljanju s strani organizatorja, kar je bilo mogoče uveljavljati tudi pri napredovanju zaposlenih v nazive v vzgoji in izobraževanju.⁷

Izbira mesta Bovec ni naključna, saj se je zanj posebej zavzel nekdanji dekan Akademije za glasbo, skladatelj, dirigent in pedagog Dane Škerl, ki mu je bil Bovec tako rekoč drugi dom. Z vodstvom hotela, hotelskimi zmožnostmi in Kulturnim domom, ki ga je vodil upravitelj Sergej Wojčický ter osnovnošolskimi prostori, ki jih je ravnatelj vsakoletno odstopil, je Bovec omogočal tako delovne kot tudi bivalne pogoje.⁸ Bovec je prevzel še Bredo Oblak, ki je v enem izmed intervjujev poudarila: »Saj ne vem, kaj je tisto več, kar nas v Bovcu spodbuja k ustvarjalnemu delu. Morda zrak, nemara bujno zelenje tukajšnje narave ali pa izjemna gostoljubnost domačinov. Živim v mestu, vzdušje v Bovcu pa lahko primerjam z rodno Gorenjsko, kjer imamo tudi hribe in veliko zelenja.«⁹ Koncertno življenje v Bovcu se je skozi leta počasi razvijalo in postalo sestavni del mestnega utripa. Po vzoru ajdovskega Zemona je Bovec želel postati stalno izobraževalno središče za

5 Drugo desetletje na AG, osebni arhiv Brede Oblak.

6 Osebni pogovor z Bredo Oblak, Ljubljana, 24. 10. 2017.

7 Potrdilo o usposabljanju, osebni arhiv Brede Oblak, »Glasbeni Bovec« – dnevnik 1989–1993.

8 Drugo desetletje na AG, osebni arhiv Brede Oblak.

9 Katja Roš, »Glasbeni Bovec postaja pojem in zanimivost«, *Delo*, let. 34, št. 133, str. 10.

glasbenike iz dežel Alpe-Jadran.¹⁰ Visoka umetniška kultura je počasi osvajala bovško občinstvo in Bovec postavljala na pomemben prestol koncertnega prizorišča.¹¹

1. seminar (1989)

Prvo seminarsko izobraževanje pod naslovom »*Glasbeni Bovec*« je bilo izvedeno med 5. in 7. majem 1989.¹² Namenjen je bil učiteljem glasbene umetnosti in glasbene vzgoje v srednješolskem izobraževanju ter učiteljem flavte in kljunaste flavte v glasbenih šolah. Seminar je obsegal dva sklopa predavanj in praktičnih vaj. Prvi sklop predavanj je bil namenjen učiteljem glasbe na srednjih šolah in je bil naravnani na glasbo 20. stoletja. O smereh razvoja glasbe 20. st. je predaval Primož Kuret, kompozicijsko tehniko tega obdobja pa je predstavil Marijan Gabrijelčič. Posebej odmevno je bilo predavanje Brede Oblak z naslovom *Percepcija glasbe s posebnim poudarkom na literaturi 20. stoletja*, kjer je poleg analize percepcije glasbe predavateljica ob zvočnem primeru predstavila tudi praktični prikaz aktivnega poslušanja glasbe in posredovala nekaj metodičnih navodil. Povezavo med glasbeno vzgojo v osnovni in srednji šoli je osvetlila Hedvika Vospernik, pomembna navodila za vokalno tehniko pa sta podala Mirko Cuderman in Samo Vremšak. Drugi sklop je bil namenjen učiteljem flavte in kljunaste flavte. Vodila sta ga flavtista Boris Čampa in Tomaž Buh in predstavila uvod v metodiko ter elemente igre na flavti in kljunasti flavti. Prav tako sta predstavila še izbor in obravnavo ustrezne literature za oba instrumenta.¹³ Skupno predavanje z naslovom *Vzgojni pomen skupinskega muziciranja* je bilo namenjeno vsem udeležencem seminarja, prav tako pa sta bila kot del seminarskega programa izvedena tudi dva koncerta za širše občinstvo. Na prvem koncertu so nastopili učenec kljunaste flavte Štefan Hladnik ter kvartet flavt iz ljubljanske Akademije za glasbo v sestavi Alenka Goršič, Katarina Mali, Nataša Paklar in Karolina Šantl. Slednji sta nastopili tudi solistično. Na drugem koncertu pa se je predstavil dekliški oktet Šolskega centra Vojvodina Tolmin pod umetniškim vodstvom Vere Clemente Kojić s skladbami slovenskih skladateljev.¹⁴

Prvega seminarja v Bovcu se je udeležilo 19 udeležencev s področja glasbene vzgoje v srednjem šolstvu ter 18 učiteljev flavte in kljunaste flavte iz vse Slovenije, skupaj 37 seminaristov.¹⁵ Kot že omenjeno, je bil pomemben segment seminarskega izobraževanja tudi evalvacija le-tega, kjer so vsako leto aktivno sodelovali svetovalci za glasbo Zavoda RS za šolstvo in šport. Iz anketnih vprašalnikov je mogoče ugotoviti, da so udeleženci prvi seminar ocenili kot dober. Posebej so izpostavili odlično organizacijo ter vsebino, hkrati pa izrazili željo po organizaciji tovrstnih seminarjev v prihodnje. Udeleženci so med drugim zapisali: »*Vsa zahvala predavateljem in organizatorjem. Najboljša je bila glasbeno-pedagoška delavnica z dr. Bredo Oblakovo. [...] Seminar 'Glasbeni Bovec' naj*

10 Katja Roš, »Bovec naj bi postal mednarodno glasbeno izobraževalno središče«, *Delo*, let. 31, št. 101, str. 11.

11 Katja Roš, »Glasbeni Bovec postaja pojem in zanimivost«, n. d., prav tam.

12 Osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

13 Milena Nograšek, Srednja vzgojiteljska šola v Ljubljani, »Ob seminarju glasbenih pedagogov v Bovcu / 5–7. maja 1989/, tipkopis, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

14 Osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

15 Prav tam.

bi postal tradicionalen.«¹⁶ Prav tako so izrazili željo po organizaciji okrogle mize oz. vodenih razgovorov na prihodnjih srečanjih, kjer bi domači in tuji strokovnjaki opredeljevali določeno tematiko in bi se lahko tudi udeleženci v razpravo tvorno vključevali, kar se je v prihodnjih letih tudi uresničilo.¹⁷

2. seminar (1990)

Drugi seminar »*Glasbeni Bovec*« je bil realiziran med 24. in 27. majem 1990.¹⁸ Namenjen je bil učiteljem solfeggia in trobil v osnovnem glasbenem šolstvu.¹⁹ Delo je potekalo v treh temeljnih skupinah, v okviru katerih so predavali ugledni domači in tuji strokovnjaki. Uvodno predavanje je pripadlo Bredi Oblak, o domači problematiki predmeta solfeggio pa so v vertikalnem sosledju inštitucij za nižje glasbene šole predavali Ivanka Ropas iz Glasbene šole Vič-Rudnik, ki je na ta način omogočila vpogled na nižji stopnji in preko tega v kontinuiteto solfeggia na posameznih stopnjah šolanja,²⁰ za srednjo stopnjo Tomaž Habe iz Srednje glasbene in baletne šole Ljubljana ter za visoko šolstvo Samo Vremšak in Ljubo Rančigaj iz Akademije za glasbo v Ljubljani.²¹ Osrednjo glasbeno delavnico za solfeggio je vodila svetovno priznana in ugledna profesorica Ildikó Herboly Kocsár iz Budimpešte, ki je predstavila sistem Kodalyjeve metode oz. svoj primer dobre prakse (izkustveno učenje solfeggia) v obliki glasbene delavnice.²² Predavanje prof. Herboly je v slovenski jezik prevajal skladatelj in ravnatelj osnovne šole Murska Sobota, Ladislav Vöröš,²³ v strokovne debate pa se je tehtno vključeval tudi njen mož, skladatelj Miklos Kocsár.²⁴ Področje trobil sta prevzela za trobento Anton Grčar in za rog Jože Falout iz Akademije za glasbo v Ljubljani.²⁵

V okviru izobraževanja sta bila organizirana dva celovečerna javna koncerta študentov Akademije za glasbo v Ljubljani. Na prvem se je predstavil kvintet trobil pod mentorstvom Stanka Arnolda v zasedbi David Špec – trobenta, Tibor Kerekeš – trobenta, Metod Tomac – rog, Aleš Šnofl – pozavna ter Domen Jeraša – pozavna. Na drugem koncertu pa sta se predstavila študent trobente Tibor Kerekeš ob klavirski spremljevi

17 Anketni vprašalniki za Glasbeni seminar »BOVEC«, 1989, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

18 Milena Nograšek, Srednja vzgojiteljska šola v Ljubljani, »Ob seminarju glasbenih pedagogov v Bovecu / 5–7. maja 1989/, tipkopis, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

19 Poročilo Komiteju za vzgojo in izobraževanje o realizaciji načrtovanega programa permanentnega izobraževanja v Bovecu, 29. 5. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, 2. seminar.

19 Pismo Brede Oblak Ildikó Herboly Kocsár, 19. 3. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, 2. seminar.

20 Vabilo AG k sodelovanju na seminarju GŠ Vič-Rudnik, 19. 3. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, 2. seminar.

21 Povzetek poročila Brede Oblak o programu seminarja, rokopis, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

22 Pismo Brede Oblak Ildikó Herboly Kocsár, 19. 3. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, 2. seminar.

23 Pismo Brede Oblak Ildikó Herboly Kocsár, 20. 4. 1990 in pismo Brede Oblak Ladislavu Vöröšu, 20. 4. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, 2. seminar.

24 Pismo Brede Oblak Ildikó Herboly Kocsár, 19. 3. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, 2. seminar.

25 Vabilo Glasbenim šolah po Sloveniji k udeležbi na seminarju, 1990, osebni arhiv dr. Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, Obvestila in navodila v zvezi z organizacijo in realizacijo permanentnega izobraževanja učiteljev, Akademija za glasbo – posamezni dokumenti za seminar »*Glasbeni Bovec*«.

Vlaste Doležal Rus ter študent roga Metod Tomac ob klavirski spremljavi Božene Dornik.²⁶

Seminarja se je udeležilo 41 udeležencev za solfeggio ter 7 udeležencev za trobento, skupno 48 seminaristov, delavnica za rog pa zaradi nezadostnega števila prijav ni bila izvedena.²⁷ Analiza anketnih vprašalnikov je ponovno pokazala izjemno zadovoljstvo udeležencev.²⁸ Izpostavili so predvsem intenzivnost dela in željo po nadaljnjem tovrstnem strokovnem izpopolnjevanju: »[...] *Takšno obliko izobraževanja bi morali imeti vsako leto, najbolje v začetku šolskega leta (ali pred začetkom – avgusta) [...] Odlično organiziran seminar. Izjemno koristne vsebine, veliko možnosti za uporabo v praksi. [...] Bovec naj postane mednarodni center permanentnega izobraževanja glasbenih pedagogov!*«²⁹

3. seminar (1991)

»Glasbeni Bovec« je iz leta v leto vse bolj pridobival na veljavi. Tretje permanentno izobraževanje učiteljev glasbe je bilo izvedeno med 23. in 26. majem 1991.³⁰ Namenjeno je bilo učiteljem glasbene vzgoje v osnovnih šolah ter učiteljem klarineta in solopetja v glasbenih šolah.³¹ Osrednja tema seminarja za učitelje glasbene vzgoje v osnovni šoli je bila *Kompleksna glasbena vzgoja*.³² Uvodno predavanje je pripadlo humanistu, psihologu in piscu Janezu Svetini, ki je predstavil svoje poglede na glasbeno umetnost v vzgojnem pomenu.³³ Spregovoril je o splošnem vplivu glasbe na človeka, njeni vlogi pri vzgoji ter mestu v dobri šoli in o vlogi glasbenega učitelja.³⁴ Na temo kompleksne glasbene vzgoje sta predavali še Breda Oblak in Hedvika Vospornik. Osrednje predavanje je vodila eminentna predavateljica Judit Hartványi iz Budimpešte, ki je spregovorila o vokalni tehniki v osnovnošolskih razredih in pri zboru, prav tako je udeležence seminarja seznanila z osnovami dihalne tehnike.³⁵ Za prevod iz madžarščine v slovenščino je ponovno poskrbel ravnatelj Ladislav Vöröš.³⁶ Seminar za klarinet je vodil Alojz Zupan iz ljubljanske Akademije za glasbo. Predvideni program za solopetje je pripravila Eva

26 Koncertni list za koncert kvinteta trobil v Bovcu, 24. 5. 1990, Koncertni list za drugi koncert v Bovcu, 25. 5. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, »Glasbeni Bovec« – dnevnik 1989–1993.

27 Osebni arhiv Brede Oblak, »Glasbeni Bovec« – dnevnik 1989–1993.

28 Poročilo Komiteju za vzgojo in izobraževanje o realizaciji načrtovanega programa permanentnega izobraževanja v Bovcu, 29. 5. 1990, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca, 2. seminar.

29 Anketni vprašalnik za »Glasbeni seminar 'Bovec' 1990«, osebni arhiv Brede Oblak, »Glasbeni Bovec« – dnevnik 1989–1993.

30 Predavatelj in organizatorji seminarja, rokopis, osebni arhiv Brede Oblak, »Glasbeni Bovec« – dnevnik 1989–1993.

31 Vabilo k prijavi na Seminar »Glasbeni Bovec«, osebni arhiv Brede Oblak, »Glasbeni Bovec« – dnevnik 1989–1993.

32 Poročilo Brede Oblak Komisiji za štipendiranje in izpopolnjevanje učiteljev, 7. 3. 1991, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar.

33 Pismo Janeza Svetine Brede Oblak, Bled, 15. 3. 1991, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar.

34 Pismo Janeza Svetine Brede Oblak, Bled, 27. 3. 1991, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar.

35 Pismo Brede Oblak Judit Hartványi, 28. 3. 1991, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar.

36 Pismo Brede Oblak Ladislavu Vöröšu, 8. 4. 1991, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar.

Novšak Houška iz Akademije za glasbo v Ljubljani, a kot je razvidno iz zapisa, seminar zaradi neizkazanega interesa učiteljev petja na glasbenih šolah ni bil realiziran.³⁷

Po ustaljeni praksi preteklih seminarjev sta se v okviru seminarja zvrstila tudi dva spremljevalna koncerta študentov ljubljanske Akademije za glasbo. Na prvem koncertnem večeru se je predstavil študent klarineta, Jože Kotar, ob spremljavi Vlaste Doležal Rus, dan kasneje pa sta se na večeru samospევov in opernih arij predstavila študenta solopetja, Mojca Vedernjak in Marjan Trček, ob spremljavi Mojce Pucelj.³⁸ V soboto, 25. maja 1991, je bila pod vodstvom etnomuzikologa Julijana Strajnarja organizirana strokovna ekskurzija v Rezijo, kjer so udeleženci seminarja spoznali avtohtono glasbeno izročilo Rezije. V tamkajšnjem Kulturnem domu se jim je predstavila folklorna skupina »Val Resia« s plesom in petjem.³⁹

Seminarja za glasbeno vzgojo v osnovni šoli se je v letu 1991 udeležilo 38 seminaristov iz Slovenije in prvič tudi z zamejske Koroške, ter 12 za klarinet; skupno 50 udeležencev.⁴⁰ Tovrstni seminarji so predstavljali vrednoto in trajno popotnico za nadaljnje poučevanje učiteljev tako v splošnem kot glasbenem šolstvu. Potrebno je poudariti, da je seminar potekal v času, ko so bila trenja znotraj Jugoslavije vse trša in niti slutiti ni bilo mogoče, da je bila Slovenija tik pred vojno, v kateri je kasneje kot žrtev vojaškega napada v Gornji Radgoni umrl Janez Svetina.⁴¹

4. seminar (pomlad 1992)

Med 26. in 31. majem 1992 je bil v Bovcu organiziran že četrti seminar »*Glasbeni Bovec*«, ki je bil namenjen učiteljem violine in violončela. Delavnic za violino se je udeležilo šest kandidatov, ki sta jim bila mentorja Dejan Bravničar in Rok Klopčič, za violončelo pa sta bila predvidena predavatelja Ciril Škerjanec in Miloš Mlejnik, a delavnica zaradi nezadostnega števila prijav ni bila izvedena.⁴² Uvodno predavanje in zaključne dejavnosti z diskusijo, mdr. republiški aktiv godalcev in zaključni posvet, sta vodila Breda Oblak in Franci Okorn iz Zavoda SRS za šolstvo.⁴³ Seminar sta spremljala dva koncerta, in sicer kvarteta violončel iz ljubljanske Akademije za glasbo pod mentorstvom Cirila Škerjanca, ter koncert simfoničnega orkestra in ustanove pod taktirko dirigenta Antona Nanuta.⁴⁴

37 Seminar za solopevce v Bovcu 25. 5.–27. 5. 1991, rokopis Brede Oblak, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar.

38 Nagovor Brede Oblak ob otvoritvi seminarja »*Glasbeni Bovec*«, 1991, tipkopis, koncertni list za dva koncerta, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

39 Pismo Brede Oblak Sergeju Wojčickýju, 14. 3. 1991, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar; pismo Brede Oblak folklorni skupini »Val Resia«, 28. 3. 1991, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 3. seminar.

40 Osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

41 Osebni pogovor z Bredo Oblak, Ljubljana, 24. 10. 2017.

42 Pismo Brede Oblak Sergeju Wojčickýju, Ljubljana, 22. 4. 1992, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 4. pomladni seminar za godala; Udeleženci seminarja »*Glasbeni Bovec*«, rokopis, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

43 Poročilo o seminarju »*Glasbeni Bovec*« Ministrstvu za šolstvo in šport, Ljubljana, 1. 6. 1992, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

44 Pismo Brede Oblak Sergeju Wojčickýju, Ljubljana, 22. 4. 1992, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 4. pomladni seminar za godala; Udeleženci seminarja »*Glasbeni Bovec*«, rokopis, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

Seminarja se je skupno udeležilo 23 učiteljev violine iz nižjih in srednjih šol Slovenije. Udeleženci so v evalvaciji posebej opozorili na dejstvo, da je bil to prvi daljši in sistematični seminar za učitelje godal, kar je bilo nedvomno izjemnega pomena.⁴⁵ Zaradi Mednarodnega pevskega festivala v Celju je bil program permanentnega izobraževanja za učitelje glasbe v osnovnih in srednjih šolah ter Nauka o glasbi v glasbenem šolstvu predstavljen na jesen novega šolskega leta 1992/1993.⁴⁶

5. seminar (jesen 1992)

Peti program permanentnega izobraževanja »*Glasbeni Bovec*« je bil realiziran med 7. in 11. oktobrom 1992 na temo *Oblike ustvarjalnega učenja pri glasbenem pouku*. Program je bil namenjen učiteljem glasbe v osnovnih in srednjih šolah ter tistim, ki poučujejo predšolske razrede in Nauk o glasbi v glasbenih šolah. Vsebina seminarja se je nanašala na oblike ustvarjalnega učenja v povezavi s posameznimi vzgojno-izobraževalnimi področji (izmišljanje, oblikovanje glasbenih vsebin; poustvarjanje; gibno-plesno, besedno in likovno izražanje ob glasbi).⁴⁷

Otvoritveni koncert je izvedel pevski zbor Centra srednjih šol iz Velenja pod vodstvom Danice Pirečnik.⁴⁸ Po predavanju Brede Oblak, ki je predstavila temeljne misli o pojmovanju ustvarjalnosti na področju glasbene vzgoje, pa je sledil t. i. »*Glasbeni kabaret*«, v katerem so utrip glasbenega življenja mladih izven šolskih klopi predstavili velenjski dijaki.⁴⁹ V nadaljevanju seminarja so na temo ustvarjalnega učenja pri glasbenem pouku predavali še: Danica Pirečnik o petju in ustvarjalnosti, skladatelj Jani Golob o improvizaciji glasbenih vsebin, Hedvika Vospernik o glasbi in besedni ustvarjalnosti, Iko Otrin o glasbi in gibalno-plesni ustvarjalnosti in ustvarjanju ter Črtomir Frelih o razmerju med glasbenim in likovnim jezikom. V soboto, 10. oktobra 1992, je bila organizirana ekskurzija v Vrsno in Kobarid.⁵⁰

Seminarja se je udeležil 101 udeleženec iz glasbenih in osnovnih šol vse Slovenije.⁵¹ Vpogled v anketne vprašalnike kaže, da so bili udeleženci z vsebinami in organizacijo zadovoljni.⁵²

45 Poročilo o seminarju »*Glasbeni Bovec*« Ministrstvu za šolstvo in šport, Ljubljana, 1. 6. 1992, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

46 Besedilo za drugo delno objavo, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca za 4. pomladni seminar za godala.

47 Vabilo k sodelovanju na seminarju Črtomiru Frelihu, Ljubljana, 20. 5. 1992, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca in gradiva za 5. jesenski seminar.

48 Zahvala Brede Oblak Centru srednjih šol Velenje, Ljubljana, 12. 10. 1992, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca in gradiva za 5. jesenski seminar.

49 Uvodni nagovor Brede Oblak na 5. seminarju »*Glasbeni Bovec*«, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

50 Osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

51 Prav tam.

52 Dopis slovenskih učiteljev glasbene vzgoje – Bovec 92, Bovec, 9.–11. 10. 1992, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

6. seminar (1993)

Zadnji v seriji seminarjev »*Glasbeni Bovec*« je potekal med 6. in 10. oktobrom 1993 za učitelje osnovnih in srednjih šol ter Nauka o glasbi glasbenih šol. Osrednja tema seminarja je bila *Poti do glasbenih vsebin*.⁵³ Ob domačih predavateljicah Bredi Oblak in Hedviki Vospernik so osrednja predavanja vodili dunajski predavatelji. Margarethe Sparber, dolgoletna profesorica Visoke šole za glasbo in gledališče ter Inštituta za glasovno izobrazbo z Dunaja je teoretično in praktično predstavila oblikovanje govornega ter pevskega glasu v razvoju od otroštva do obdobja pred, med in po mutaciji. Preizkus glasov in demonstracijo je prikazala neposredno z učenci OŠ Bovec. Wolf Peschl z dunajskega Pedagoškega inštituta je vodil delavnico »nove glasbe« in jo skozi didaktično interpretacijo posređoval skozi tri kronološko zaokrožene tematske sklope. Vključevanje instrumentalne igre in popularne glasbe v pouk pa je v tretji delavnici prikazala njegova soproga Gabi Peschl, strokovnjakinja za latinsko ameriško glasbo. Dokazala je pomen skupnega muziciranja za mladostnike, domiselne motivacije, maksimalne aktivnosti ter ustvarjalnost.⁵⁴ Bruno Ravnikar je z udeleženci izvedel program slovenskih ljudskih plesov, ki je nakazoval smotrnost povezave, glasbenega in plesnega izražanja v glasbenem pouku ter poudaril pomen načrtnega ohranjanja ljudske dediščine.⁵⁵

Po ustaljeni praksi preteklih let je seminar »*Glasbeni Bovec*« glasbeno dopolnil tudi spremljevalni koncert, kjer se je z deli skladateljev 20. stoletja predstavila flavtistka Karolina Šantl Zupan ob klavirski spremljavi Vlaste Doležal Rus.⁵⁶ Zaradi neugodnih vremenskih razmer je odpadla načrtovana ekskurzija po Bovcu in okolici. Nadomestile so jo strokovne vsebine ter predavanje z diapozitivi in video posnetki o naravnih, kulturnih, zgodovinskih in športnih zanimivostih v Bovcu in okolici.⁵⁷

Seminarja 1993 se je udeležilo 116 udeležencev, ki so ponovno izkazali zadovoljstvo tako nad vsebino kot tudi organizacijo izobraževanja.⁵⁸

Delovanje Brede Oblak na mestu prodekanje za študijske zadeve na ljubljanski Akademiji za glasbo se je s 1. septembrom 1993 zaokrožilo in posledično tudi organizacija »*Glasbenega Bovca*«.⁵⁹

53 Prijavnica na seminar »*Glasbeni Bovec*«, 6.–10. 10. 1993, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca – 6. seminar.

54 Poročilo o programu izpopolnjevanja »*Glasbeni Bovec 1993*«, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca – 6. seminar.

55 Prav tam.

56 Prav tam.

57 Prav tam.

58 Udeleženci seminarja 1993, osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993, Poročilo o programu izpopolnjevanja »*Glasbeni Bovec 1993*«, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca – 6. seminar.

59 Osebni pogovor z Bredo Oblak, Ljubljana, 24. 10. 2017, Poročilo o programu izpopolnjevanja »*Glasbeni Bovec 1993*«, osebni arhiv Brede Oblak, mapa Bovec – korespondenca – 6. seminar.

Sklep

Seminarsko izobraževanje »*Glasbeni Bovec*« predstavlja temeljni premik v permanentnem izobraževanju glasbenih pedagogov na slovenskih tleh. Pomembno je prispevalo k učinkovitejšemu sodelovanju različnih profilov glasbenih učiteljev ter k celostnemu pojmovanju glasbene vzgoje v celotnem glasbeno-izobraževalnem sistemu. V Bovcu so se srečevali glasbeni pedagogi, ki so ob glasbi dopolnjevali ter izmenjevali svoje izkušnje, kar je bilo zanje zagotovo neprecenljivega pomena in se je odražalo tudi skozi vsakoletno naraščajoče število udeležencev. Iz seminarskih nalog oz. drugih mnenj, ki so jih udeleženci seminarjev »*Glasbeni Bovec*« morali pripraviti v okviru strokovnega izpopolnjevanja, je razvidno, da so seminarji v veliki meri navdihovali posameznike, ki so tako pripravili od glasbeno-plesne predstave (vključno s celotnim potekom predstave, koreografijo, postavitvijo luči in plesalcev ter slikovnega gradiva),⁶⁰ do predstavitve glasbenega izročila posameznega kraja (ljudske pesmi posameznega področja, slikovno gradivo, predstavitev pesmi ob šegah, kot je Pust idr.),⁶¹ vključevanja plesa in plesnih elementov v glasbene dejavnosti, dela z otroškimi glasovi pred, med in po mutaciji ter glasovni higieni.⁶² Ena izmed udeleženk seminarja, Elizabeta Križanić, je seminarsko nalogo zasnovala kot pismo prijateljici, v katerem je predstavila svoje doživljanje seminarja in zaobjela srčno poslanstvo in veličino Brede Oblak, ki dokazuje, da je bila in še vedno ostaja veliko več kot le izjemna strokovnjakinja na področju glasbene pedagogike: »[...] *Po koncertu nam je dr. Oblakova predstavila štiri seminarske teme in predavateljce. To je storila na svojstven način: iz nje izžareva nekaj lepega in prevzame te občutek, ko se zaveš pomembnosti svojega poklica. Njene besede bi lahko strnila v znani pregovor: 'Koliko daš, toliko dobiš.' Kadar koli imam priložnost biti v njeni bližini (žal so to samo seminarji in njene knjige), se spomnim dveh svojih profesorice iz srednje šole, zaradi katerih niti za trenutek ne pomislim, da bi kdaj želela delati kaj drugega. [...]*«⁶³

Literatura

Osebni arhiv Brede Oblak, fond »*Glasbeni Bovec*«.

Osebni arhiv Brede Oblak, »*Glasbeni Bovec*« – dnevnik 1989–1993.

Osebni pogovor z Bredo Oblak. Ljubljana, 24. 10. 2017.

Roš Katja (1992). Glasbeni Bovec postaja pojem in zanimivost. *Delo*, let. 34, št. 133, str. 10.

Roš Katja (1989). Bovec naj bi postal mednarodno glasbeno izobraževalno središče. *Delo*, let. 31, št. 101, str. 11.

60 Brigita Tornič Milharčič, »*Seminarska naloga*«, osebni arhiv Brede Oblak.

61 Slavica Cvitanič, »*Seminarska naloga Glasbeni Bovec: glasbeno izročilo mojega kraja*«, osebni arhiv Brede Oblak; Ivan Levar, »*Seminarska naloga Bovec z mojimi učenci: ljudski plesi in pesmi*«, osebni arhiv Brede Oblak.

62 Marija Feguš, »*Seminarska naloga Glasbeni Bovec 1994, Delo z otroškimi glasovi*«, osebni arhiv Brede Oblak.

63 Pismo Eliabete Križanić kolegici o doživljanju seminarja, Krško, 20. 12. 1993, osebni arhiv Brede Oblak.

Summary

The history of the development of permanent education dates back to 1988, when the Ministry of Education and Sport and the Institute of Education and Sport of the Republic of Slovenia activated the area with the planned establishment of the Special Educational Community for Pedagogical Orientation, while the official start of the implementation of various permanent education programs started the year later. It should be emphasized that some forms of education had been implemented before 1989. Breda Oblak's professional contacts with teachers were thus practically present throughout the whole period of her professional work. We record more than 50 different places across Slovenia and in neighborhoods in which Breda Oblak independently led seminars, but it is also necessary to emphasize the quantity, since Breda Oblak visited some of these places several times, especially in larger organizational centers. In principle, meetings in the form of musical workshops, lessons, lectures and consultations were related to general music education, as well as the Music Theory and early Music Education in Music Education.

Seminar education, entitled »*Glasbeni Bovec*«, was organized in Bovec between 1989 and 1993 under the auspices of the Academy of Music of the University of Ljubljana, the National Education and Sport Institute Slovenia and the Bovec Cultural Center. The main creator was Breda Oblak, whose idea of the permanent education of music pedagogues has become the central guide of Bovec musical meetings. As a Vice Dean for Student Affairs (1989–1993) at the Academy of Music of Ljubljana, she was in charge of leadership and organisation of programs on one hand and for professional contributions in the field of musical didactics as a high school lecturer on the other hand. During this period, six programs were conducted, which were set up holistically – besides seminars, where domestic and foreign experts discussed about current music-pedagogical issues every year, which concerned both the individual lessons of instruments and the teaching of music in general education, and the teaching of Music Theory and Solfeggio, accompanying concerts were also organized.

The Bovec seminar upgrading is a fundamental shift in the permanent education of music pedagogues in Slovenia and has significantly contributed to more efficient cooperation of various profiles of music teachers and, in general, to the overall concept of music education throughout the entire music education system.

Katarina Habe

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

OSEBNOSTNE VRLINE IN OBČUTEK POSLANSTVA GLASBENIH PEDAGOGOVI – TEMELJ USPEŠNE POKLICNE KARIERE GLASBENEGA PEDAGOGA

Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper

Izvleček

Namen prispevka je osvetliti jedrne kvalitete glasbenega pedagoga - osebnostne vrline in občutek poslanstva svojega poklica. Vsebinsko smo izhajali iz klasifikacijskega sistema Petersona in Seligmána (2004), ki podaja šest ključnih osebnostnih vrlin: človečnost, modrost, pravičnost, pogum, zmernost in transcendentnost. Pri raziskovanju smo uporabili kvalitativno metodo raziskovanja, izvedli smo polstrukturirane intervjuje. V raziskavi je sodelovalo trinajst udeležencev, 9 žensk in 4 moški, stari od 23 do 80 let, ki poučujejo ali so poučevali glasbo na različnih vzgojno-izobraževalnih stopnjah (od predšolske do univerzitetne stopnje). Kriterij za izbor intervjuvancev je bil, da vsi izbrani doživljajo glasbenopedagoški poklic kot svoje poslanstvo. Tematska analiza z oblikovanjem skupnih tem je pokazala, da sta najbolj izpostavljeni vrline v poklicu glasbenega pedagoga človečnost in modrost. Večina intervjuvancev je izpostavila pomembnost prepletanja vseh osebnostnih vrlin za doseganje kakovosti v glasbenem vzgojno-izobraževalnem procesu. Občutek poslanstva svojega poklica so glasbeni pedagogi videli predvsem v vplivanju na razvoj celostne osebnosti posameznika, v izgradnji temeljev ljubezni do glasbe in hkrati širokega znanja in razgledanosti na glasbenem področju ter v poučevanju prepoznavanja globljih doživljajskih razsežnosti glasbe. V poklicu glasbenega pedagoga so prav vsi intervjuvanci prepoznavali veliko odgovornost in pomembno poslanstvo.

Ključne besede: osebnostne vrline, poklicno poslanstvo, glasbeni pedagog, poučevanje glasbe

Abstract

Character Virtues and Experiencing Profession as a Calling in Music Educators – A Core of Successful Music Teaching

The purpose of this paper is to highlight the core characteristics of musical pedagogue-character virtues and experiencing the profession as a calling. Theoretically we derived from the classification system proposed by Peterson and Seligmána (2004), which provides six key character virtues (humanity, wisdom, justice, courage, temperance and transcendence). In the research, we have used qualitative research method. In the study there were thirteen participants, including 9 women and 4 men, 23 to 80 years old, who teach or have taught music at various stages of education and education verticals (from the pre-school level to university level). The criterion for interviews was to perceive their profession as a calling. According to the principles of phenomenological methodology, we analyzed the semi-structured interviews. The results show that the most important character strengths for music pedagogues are humanity and wisdom. The majority of interviewees highlighted the importance of the intermingling of all personal virtues in order to achieve quality in education. The respondents reported that the most important criteria in experiencing their profession as a calling is primarily in influencing the development of an integrated personality of the individual, in the construction of the foundations of pupils' love for music and in providing a wide range of knowledge. All the respondents emphasized the huge importance of music profession in building healthy and satisfied individuals through music education.

Keywords: character virtues, professional calling, music pedagogues, teaching music

Teoretični uvod

So ljudje, ki s svojim poklicnim poslanstvom svojega poklica pomembno vplivajo na bodoče generacije na svojem poklicnem področju in se ne zgoj s svojimi poklicnimi kompetencami, temveč predvsem tudi s svojimi osebnostnimi vrtilinami zapišejo v um, srce in dušo svojih poklicnih naslednikov. Bredo Oblak v tem kontekstu osebno prepoznavam kot prototip odličnosti glasbenega pedagoga, saj s svojim delom pušča neizbrisen pečat na področju glasbene pedagogike in tudi v osebnih življenjskih zgodbah številnih posameznikov. Na tem izhodišču sem oblikovala temo svoje raziskave, pri čemer sem se osredotočila na kvalitativno raziskovanje osebnostnih vrtilin in občutka poslanstva pri glasbenih pedagogih.

Hamachek (1999) je izpostavil, da zavestno učimo, kar znamo, podzavestno pa tisto, kar smo. Iz tega stavka razberemo, da so pri poučevanju ključne naše jedrne osebnostne značilnosti. To pomeni, da pomembno vlogo pri poučevanju nosijo naša stališča, naše vrednote, naše jedrne osebnostne značilnosti. Korthagen (2009) je izpostavil jedrne kvalitete (osebne vrtiline in doživljanje občutka poslanstva) kot ključni gradnik profesionalnosti učitelja. Poudaril je, da poklic učitelja ne predstavlja le vsote poklicnih kompetenc, temveč da učitelja opredeljujejo predvsem njegove jedrne osebnostne značilnosti, ki se nanašajo na njegova globlja osebna prepričanja, na njegovo močno čustveno angažiranost in notranjo motivacijo za opravljanje svojega poklica, zajemajo pa tudi etično zavezanost in ne nazadnje temeljijo na prepoznavanju poslanstva v svojem poklicu. Jedrne kvalitete se od kompetenc razlikujejo po tem, da so del nas, da so nedeljive, da so prenosljive in da so v skladu s Frommovim konceptom "biti" (Korthagen, 2009).

V slovenskem prostoru je Gogala že leta 1931 napisal, da je vir vzgoje učiteljeva osebnost, ki jo sestavljajo naslednje lastnosti: odgovornost, ljubezen do dela z ljudmi, duševna enotnost (uravnovešenost, zrelost, stabilnost), enkratnost in samosvojost, pedagoški in osebni optimizem, predanost svojemu delu, nenehno razvijanje in izpopolnjevanje, ponos. V vseh navedenih lastnostih lahko prepoznamo vrtiline, o katerih bo govora tudi v našem članku.

Gradiškova (2014) je v svoji raziskavi ugotovila, da je prav učiteljev občutek poslanstva kot jedrna kvaliteta pomemben napovednik pozitivnih učnih izidov, tako kognitivnih kot tudi nekognitivnih. Linley, Nielsen, Gillett in Biswas-Diener (2010) pa ugotavljajo, da so lahko osebne vrtiline pomembno področje za podporo pri doseganju večjega blagostanja, kar se v učnem okolju odraža tudi v boljši kakovosti učnih izidov. Harzerjeva in Ruch (2012) sta ugotovila, da posamezniki, ki v delovnem okolju lahko izkazujejo od štiri do sedem svojih osebnih vrtilin, pri delu doživljajo več pozitivnih izkušenj in svoje delo bolj verjetno zaznavajo kot poslanstvo.

Osebnostne vrline

Osebnostne vrline so eden izmed ključnih konceptov, na nek način paradni konj, na področju pozitivne psihologije, ki se osredotoča na preučevanje temeljnih procesov, ki spodbujajo osebnostno rast in uresničevanje osebnostnih potencialov posameznika. Osebnostne vrline lahko opredelimo kot pozitivne lastnosti z visoko moralno vrednostjo, ki se v posamezniku pojavijo kot že obstoječe kvalitete, ki vzniknejo naravno, vzbujajo občutek avtentičnosti, so za nas intrinzično motivirajoče in poživljajoče ter s temi lastnostmi povečujejo možnost za pozitivne izide na različnih področjih posameznikovega življenja (Linley, 2008; Peterson in Seligman, 2004). Številne študije so pokazale, da so osebnostne vrline pozitivno povezane med drugim s subjektivnim in psihološkim blagostanjem (npr. Buschor, Proyer in Ruch, 2013; Gradišek, 2014; Park, Peterson in Seligman, 2004; Ruch idr., 2010), s pozitivnimi izkušnjami na delovnem področju (Gradišek, 2014; Harzer in Ruch, 2013) ter z akademskimi dosežki (Gradišek, 2014; Weber in Ruch, 2012). Peterson in Seligman (2004) sta oblikovala klasifikacijo 24 vrtilin, ki se uvrščajo pod šest temeljnih vrtilin: modrost in znanje, človečnost, pogum, pravičnost, zmernost in transcendentnost.

Pod temeljno vrlino modrost in znanje umeščamo ustvarjalnost, radovednost, miselno odprtost, veselje do učenja, inovativnost in dojemanje znanja s širše celostne perspektive. Človečnost zajema ljubezen, prijaznost in socialno inteligentnost. Pogum vsebuje hrabrost, vztrajnost, integriteto, vitalnost in zanos. Pravičnost zajema državljsko pripadnost, smisel za vodenje in timsko delo ter delovanje na nivoju avtonomne moralnosti, enakopravnost oz. demokratičnost. Zmernost vključuje odpuščanje, skromnost, preudarnost in samokontrolo, transcendentnost pa predstavljajo cenjenje lepote, hvaležnost, upanje, igrivost ter vera in smisel.

Gradiškova (2014) je v svoji raziskavi, izvedeni na slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih, ugotovila, da so pri učiteljih najbolj izražene vrline poštenost, pristnost, radovednost, prijaznost, vztrajnost in ljubezen. Z učinkovitim vodenjem razreda se najbolj povezuje vrtilini človečnost in transcendentnost. Kot najbolj izpostavljeni vrtilini pri učiteljih sta se pokazali upanje in vnema, saj prispevata k številnim pozitivnim izidom.

Doživljanje občutka poslanstva na poklicnem področju

Ideja o poslanstvu ima dolgo zgodovino (Hardy, 1990), vendar je bilo včasih raziskovanje tega področja predvsem v domeni zgodovine, filozofije in teologije. Na področju družboslovnih ved (predvsem na področju psihologije, sociologije in menedžmenta) se je empirično začela preučevati precej kasneje (npr. Bunderson in Thompson, 2009; Davidson in Caddell, 1994; Duffy, Autin, Allan in Douglass, 2015; Duffy in Sedlacek, 2007; Elangovan, Pinder in McLean, 2010; Gradišek, 2014; Serow, 1994; Steger, Pickering, Shin in Dik, 2010; Wrzesniewski, McCauley, Rozin in Schwartz, 1997). Občutek poslanstva lahko opredelimo kot delo, ki ima za posameznika velik smisel, je v svoji osnovi prosocialne narave in pogosto vznikne kot rezultat notranjih ali zunanjih

klicev (Dik in Duffy, 2009; Duffy in Dik, 2013). Duffy in Dik (2013) sta izvedla obsežno metaanalitično študijo in ugotovila, da je občutek poklicnega poslanstva konsistentno povezan s pozitivnim delom, blagostanjem in organizacijskimi izidi, kot npr. z delovnim smislom, karierno predanostjo, karierno zrelostjo, pripadnostjo organizaciji, življenjskim smislom, delovnim zadovoljstvom in zadovoljstvom z življenjem. Duffy idr. (2012) so izvedli kvalitativno študijo o doživljanju poklicnega poslanstva pri psiholoških svetovalcih. Ugotovili so, da je ključni element njihovega poklicnega poslanstva služenje drugim. Zanimiva je tudi longitudinalna raziskava, izvedena na glasbenikih na začetku poklicne kariere (Dobrow in Tosti-Kharas, 2012), ki je pokazala, da glasbeniki, ki doživljajo svoj poklic kot poslanstvo, pogosto ignorirajo nasvete svojih mentorjev glede svoje kariere. V skladu s tem sta Cardador in Caza (2012) oblikovala teoretični model zdravega/nezdravega poslanstva.

Gradiškova (2014) je na populaciji 408 osnovnošolskih in srednješolskih slovenskih učiteljev ugotovila, da je občutek poslanstva pri učiteljih pozitivno povezan z vsemi šestimi temeljnimi osebnostnimi vrlinami. Izkazalo se je tudi, da so učenci bolj zadovoljni z učitelji, ki svoj poklic doživljajo kot poslanstvo.

Namen raziskave

V naši raziskavi smo želeli dobiti poglobljen uvid v prepoznavanje ključnih vrlin za opravljanje glasbenopedagoškega poklica, hkrati pa smo želeli osvetliti tudi doživljanje poklica glasbenega pedagoga kot poslanstva. V skladu s tem smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

R1 Katere so ključne osebnostne vrline, ki so pomembne za opravljanje poklica glasbenega pedagoga ?

R2 Ali se pojavljajo razlike v osebnostnih vrlinah glasbenih pedagogov glede na stopnjo in smer poučevanja?

R3 Kakšen je odnos med osebnostnimi vrlinami in poklicnimi kompetencami glasbenih pedagogov?

R4 Kako so pri glasbenih pedagogih razvrščene poglavitne kategorije osebnostnih vrlin?

R5 Kaj je poslanstvo glasbenih pedagogov?

R6 Ali se občutek poslanstva spreminja skozi čas (včasih - danes)?

R6 Ali je občutek poslanstva naravna danost ali se ga da spreminjati (kako)?

R7 Kateri so izzivi sodobnih glasbenih pedagogov?

Metoda

Odločili smo se za kvalitativno metodo raziskovanja, saj smo želeli dobiti poglobljen uvid v osebne vrline in doživljanje poklicnega poslanstva pri glasbenih pedagogih na različnih vzgojno-izobraževalnih stopnjah, ki dojemajo svoj poklic kot poslanstvo. Poleg tega smo kvalitativno metodo uporabili tudi zato, ker je to področje pri glasbenikih slabše raziskano in teoretično slabše podprto (Pistrang in Baker, 2012). Uporabili smo fenomenološko metodo, ki je primerna za podrobno raziskovanje tega, kako udeleženci osmišljajo svoj osebni in družbeni svet (Smith in Osborn, 2007).

Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 13 glasbenih pedagogov z različnih vzgojno-izobraževalnih stopenj, ki doživljajo svoj poklic kot poslanstvo. Podrobni podatki o vzorcu so podani v tabeli 1.

Tabela 1: Socio-demografski podatki udeležencev

Oznaka	Datum intervjuvanja	Spol	Starost	Delovno mesto*	Delovna doba/status
U1	16. 10. 2017	M	70 let	konservatorij	upokojen
U2	18. 10. 2017	Ž	60 let	fakulteta	35 let
U3	23. 10. 2017	M	44 let	nižja glasbena šola	25 let
U4	24. 10. 2017	Ž	43 let	predšolska glasbena vzgoja in nižja glasbena šola	26 let
U5	25. 10. 2017	Ž	44 let	predšolska glasbena vzgoja in nižja glasbena šola	24 let
U6	26. 10. 2017	M	26 let	nižja glasbena šola	6 let
U7	26. 10. 2017	Ž	23 let	nižja glasbena šola	4 leta
U8	03. 11. 2017	Ž	53 let	srednja šola, nižja glasbena šola	30 let
U9	06. 11. 2017	Ž	43 let	nižja glasbena šola	19 let
U10	09. 11. 2017	Ž	80 let	akademija za glasbo	upokojena
U11	09. 11. 2017	M	56 let	akademija za glasbo	26 let
U12	10. 11. 2017	Ž	58 let	fakulteta	38 let
U13	11. 11. 2017	Ž	45 let	nižja glasbena šola, akademija za glasbo	11 let

* Pri delovnem mestu je zapisano tisto delovno mesto, na katerem intervjuvanec deluje večino svojega delovnega časa. Če je hkrati zaposlen v dveh institucijah, sta zapisani obe.

Raziskovalni instrument

Odločili smo se za uporabo polstrukturiranega intervjuja, ki udeležencem dovoljuje, da skozi odprta vprašanja razložijo in z nami delijo svoje osebne izkušnje (May, 1997). Na podlagi pregleda preteklih raziskav podobne tematike smo razvili 6 glavnih vprašanj odprtega tipa, ki smo jim med intervjujem po potrebi dodajali različna podvprašanja, in eno vprašanje polzaprtiga tipa, v katerem so morali udeleženci rangirati 6 osebnih vrtilin, zraven pa obrazložiti, kaj si pod določeno vrlino predstavljajo v kontekstu glasbenopedagoškega poklica. Ustreznost vprašanj smo preverili s pilotskim intervjujem.

Postopek

Intervjuji so potekali od 16. 10. 2017 do 11. 11. 2017. Intervjuji z udeleženci so bili izvedeni bodisi na njihovem domu bodisi preko skypa. Intervjuji so trajali povprečno 40 minut; najkrajši intervju je bil zaključen v dvajsetih minutah, najdaljši pa v uri in pol. Zaradi zagotavljanja anonimnosti udeležencev smo podatke šifrirali tako, da smo odstranili imena in jih nadomestili s kraticami: U1, U2, U3, itd., pri čemer črka U predstavlja posameznega udeleženca, število pa označuje zaporedno število izvedenega intervjuja. Analiza odgovorov intervjuvancev je potekala po štirih korakih:

1. V prvem koraku smo odgovore vseh intervjuvancev natančno pregledali in si sproti ob rob besedila zapisovali vse ideje, možne teme in kode, ki so se porodile.
2. V drugem koraku smo najprej še posebej natančno in poglobljeno analizirali prva dva udeleženca (U1 in U2) (Biggerstaffu in Thompsonu, 2007).
3. Tretji korak je predstavljala analiza tem po navodilu Smitha, Jarmana in Osborna (1999).
4. V zadnjem koraku smo se osredotočili na skupne teme, ki so vsebinsko zajele odgovore vseh intervjuvancev. Glavne teme, ki smo jih oblikovali na podlagi analize odgovorov prvih dveh udeležencev, so nam služile kot vodilne, kasneje pa smo po potrebi dodajali še dodatne glavne teme, izhajajoč iz ostalih intervjujev.

Rezultati

Odgovori udeležencev so se združevali v 7 skupnih tem:

1. Prepletenost vseh osebnostnih vrtilin kot pogoj za kakovostno opravljanje glasbenopedagoškega dela s temeljem na vrtilinah človečnosti in modrosti
2. Osebnostne vrtiline so temelj poklicnih kompetenc
3. Velika odgovornost in zahtevnost opravljanja glasbenopedagoškega poklica v sodobnem času
4. Poklicno poslanstvo kot nadarjenost, ki se z ustreznimi spodbudami iz okolja razvije v talent
5. Pomen izgradnje kakovostnega odnosa med učenci in glasbenim pedagogom na vseh vzgojno-izobraževalnih stopnjah
6. Osebni zgled glasbenega pedagoga
7. Pomen vseživljenjskega učenja

V nadaljevanju prikazujemo zapis rezultatov. Reference za citate udeležencev so zapisane v naslednji obliki: U1: 8-9, pri čemer U pomeni **udeleženec**, 1 **zaporedna številka intervjuvanca oziroma intervjuja**, številke za dvopičjem pa **zaporedne številke vrstic** iz transkripta dotičnega udeleženca. Če je prvi stavek v citatu zapisan z veliko začetnico, pomeni, da gre za začetek stavka v transkriptu, če pa so najprej tri pike, sledi pa jim del stavka, pa pomeni, da smo začeli citat v sredini stavka. Kadar pa so tri pike postavljene med posameznimi stavki, pa to označuje, da so vmes še drugi stavki, ki smo jih izpustili zato, da citati ne bi bili predolgi, in smo zato zabeležili le najpomembnejše vsebine. Prav

tako pa tri pike na koncu stavkov pomenijo, da se stavek tam ne konča, ampak se še nadaljuje.

1. Prepletenost vseh osebnostnih vrtil kot pogoj za kakovostno opravljanje glasbenopedagoškega dela s temeljem na vrtilah človečnosti in modrosti

Odgovori udeležencev so bili zelo enotni, kar se tiče pomembnosti navedenih osebnostnih vrtil za kakovostno opravljanje glasbenopedagoškega dela.

Pomembnost prepletenosti vseh osebnostnih vrtil najbolj zaobjemajo naslednji odgovori. U6: 1 »*Dober glasbeni pedagog mora imeti zares širok nabor osebnostnih vrtil ...*« U 10: 136 »... *na vsak način mora biti prav vse prisotno ...*« U12: 29 pa pravi: »... *pomembno je prav vse in težko je rangirati, kaj naj bi bilo bolj in kaj manj ...*« Z izjemo udeleženca U1 so vsi udeleženci na prvo mesto postavili vrtilo človečnost.

Tako U4: 1 navaja: »*Da imaš otroke rad, je glavno.*« U12: 2 pa pravi: »... *da se znaš uživati v človeka ... vsebine je potrebno podajati doživeto, pri čemer je čustveni moment zelo povezan z osebnostjo človeka ...*« U14: 5 odgovarja: »... *v tem delu gotovo izstopa učiteljeva sposobnost empatije ...*« U10: 1 razmišlja: »... *Kar po domače bom rekla: otroke moraš imeti rad, jih spoštovat. Enostaven odgovor, ki resnično velja. Če so zavzeti, se moraš veseliti, če so primanjkljaji, jim moraš pomagat. To je ta empatija.*« U8: 44–45 pravi: »*Človečnost pomeni, da globoko v sebi čutiš, da z glasbenim poklicem delaš nekaj dobrega in z vsem svojim bitjem to prenašaš na otroke.*«

Intervjuvanci so pod človečnostjo največkrat pojmovali empatijo, prilagodljivost in pozitiven odnos do soljudi.

Na drugo mesto so umeščali vrtilo modrost in znanje, ki so ju pojmovali kot široko splošno in glasbeno razgledanost, izkušnje ter optimalno prilagajanje okolici. Tako U1: 6 pravi: »... *pomembno je široko glasbeno znanje, ki ga je potrebno nesebično razdajat ...*« U7: 2 razmišlja: »... *potrebna je širina znanja in želja po predajanju tega ... pa tudi želja po večnem učenju samega sebe ...*« U10: 110–111 navaja: »... *Modrost je močno povezana s človečnostjo. Je višja stopnja človekovega znanja. Je tudi to, da znamo pridobljeno znanje v različnih situacijah uporabiti v pozitivni smeri ...*«

Sledile so vrtila pravičnost, nato pogum in zmernost, na koncu pa transcendentnost. Pod pravičnostjo so intervjuvanci največkrat navajali, da zahteva delo na sebi, doslednost ter sprejemanje in sledenje individuumu v posamezniku. U10: 124–126 tako pravi: »*Pri vsakodnevem odnosu si moraš prizadevati k temu. Pravičen odnos moraš imeti do vseh otrok, ki jih poučuješ. Otrok je izredno občutljiv na pravičnost ...*« U6: 68–69 razmišlja: »*To pomeni, da se učitelj poslužuje postkonvencionalnega nivoja razmišljanja in sodbe. Torej ne gleda samo na stroga pravila, ampak upošteva tudi ostale stvari, kot so različne situacije in okoliščine.*« U2: 21 pravi: »... *da sprejmeš posebnosti posameznika ...*« U3: 33 navaja: »... *predvsem to, da najdeš napredek glede na posameznikovo zrelost ... pa tudi doslednost.*« Zanimivo razmišlja U9: 30–32: »*Sistem zavira pravičnost. Četudi si*

prizadevaš biti pravičen do vseh, si želiš biti, je v praksi težko. Morda pa je to to, da skrbimo, da so stvari v našem okolju v ravnotežju.»

Pogum je za večino povezan s samozavestjo. Predstavlja jim inovativnost in vnašanje novosti, razmišljanje izven okvira, zagovarjanje kakovosti znanja, vztrajnost in drznost. U3: 32 pravi: *»... meni pogum predstavlja inovativnost, vztrajanje, včasih moraš tudi nasprotovat čemu.«* U12: 24 navaja: *»... da to, kar misliš in v kar si prepričan, tudi zagovarjaš, izraziš.«* U2: 22 pa razmišlja: *»Pogum je, da se spoprijemaš z izzivi, vnašaš novosti v okviru sistema in razmišljanje "out of the box"...«* U1: 34 pogum prepoznava v smislu: *»... da v procesu narediš korak naprej z novim pristopom in zaupanjem vase in v dijaka.«* U10: 119–122 pravi: *»... Da se znaš tudi upreti nepotrebnemu pisarjenju. Učitelji bi morali sodelovati v sistemu, da bi jim ostal čas za njihovo resnično poslanstvo. Tukaj mora biti avtonomna odgovornost povezana s pogumom, ne pa da zaradi heteronomne moralne usmerjenosti bistvene stvari odpovedo.«*

Zmernost v svojem poklicu doživljajo v odnosu do učne snovi, v odnosu do otrok (tako intelektualno kot čustveno) in v odnosu do sebe. U8: 48 pravi: *»Zmernost je zame to, da nisi preveč zahteven do otrok, da ne pričakuješ več, kot so otroci zmožni dati.«* U10: 127–129 pa razmišlja: *»Če vsak samo forsira svoje do pretirane oblike, lahko učenca kot celoto zelo prizadane. V današnji informacijski množici bo morala nastati tudi zmernost, saj bo sicer preveč vsega podvrženo pozabi in neučinkovitosti. Če pretiravamo, lahko izgubimo vrednost.«* U1: 36–37 navaja: *»Pedagog nikoli ne sme podleči svoji umetniški ambiciji, ampak mora izbirati tako pot, ki dopušča razvoj, hkrati pa ne preobremenjuje dijaka.«*

Pri opredeljevanju lastnega doživljanja transcendentnosti v glasbenopedagoškem poklicu je imelo veliko intervjuvancev probleme; navajali so, da je to zelo težko opredeliti, da se navezuje na preseganje, na neubesedljivo, a v glasbi bistveno. Kar nekaj intervjuvancev, ki so transcendentnost umestili na zadnje mesto med pomembnostjo osebnostnih vrlin za glasbenopedagoški poklic, je na koncu razmišljalo, da bi v bistvu lahko postavili transcendentnost tudi kot najbolj pomembno osebnostno vrlino v glasbenopedagoškem poklicu. U8: 50–51 pravi: *»Spomnim se prof. Kureta, ki je rekel, da je glasba povezana z onostranstvo. Transcendentnost torej pomeni naučiti otroka, da bodo začutili tisto lepo v glasbi, ki prihaja od tam.«* U11: 21 razmišlja: *»... da znaš pogledati čez, preko svojega obstoja, zato bi lahko tudi začela s transcendentnostjo.«* U13: 56 pa meni: *»...gre za nek občutek nadzemske izkušnje, ki pa je redek v šolskem okolju.«* U5: 32–33 pravi: *»Ker je glasbena umetnost sama po sebi nekaj nadnaravnega, pogostokrat nedojemljivega in nerazložljivega, je dobro, da učitelj tudi to vrlino razvija.«*

2. Osebnostne vrline so temelj poklicnih kompetenc

Drugo večjo tematsko skupino predstavljajo odgovori glede odnosa med osebnostnimi vrlinami in kompetencami. Večina intervjuvancev razmišlja, da eno brez drugega ne gre, da gre za sozvočje, prepletanje ter da je idealno, če se kompetence in vrline zlijejo. Njihovi odgovori kažejo, da za njih osebnostne vrline predstavljajo temelj, na katerem s

kompetencami gradimo glasbenopedagoški proces. Po drugi strani nas izobraževanje opremi s kompetencami, osebnostne vrline pa nam pomagajo, da jih uresničimo. Z osebnostnimi vrlinami kompetenca zaživi in dobi smisel.

U9: 7–9 pravi: »*Poklicne kompetence niso dovolj. Osebnostne vrline nam omogočijo, da umestimo kompetence v prostor, čas. Izobraževanje ti da kompetence, osebnostne vrline pa ti pomagajo, da jih uresničiš. Najlepše je, ko se vse to zlije.*«

U7: 8–10 razmišlja: »*Vsekakor je za razvoj poklicnih kompetenc glasbenih pedagogov nujno potrebna osebnostna rast in s tem krepitev osebnostnih vrlin. Glasbeni pedagogi delamo z ljudmi in se premalokrat zavedamo pedagoškega dela našega naziva, ki pa seveda od nas zahteva osebnostne vrline ...*«

U13: 23–25 pravi: »... *Obe področji sta z mojega vidika tesno povezani. Motiviran učitelj, ki ima rad glasbo in svoj poklic, ki je vztrajen, dosleden, samokritičen, bo uspešno združeval obe komponenti in obe se bosta z roko v roki prepletali in med njima ne bo vrzeli ...*«

3. Velika odgovornost in zahtevnost opravljanja glasbenopedagoškega poklica v sodobnem času

Intervjuvanci v svojih odgovorih na več mestih vpletajo misel, kako odgovorno je biti glasbeni pedagog v sodobnem času in da je tozadevno njihov poklic precej zahteven. Svojo odgovornost vidijo v smislu vplivanja in grajenja doživljajskega sveta otrok s pomočjo glasbe, ki bo posameznika spremljal celotno življenje ter mu lahko nudil prostor lepote in harmonije v pogostokrat neharmoničnem svetu, ter v smislu delovanja na celostni razvoj posameznika s pomočjo glasbe. Zahtevnost svojega poklicnega poslanstva doživljajo ob medijski poplavi kakovostno raznolikih glasbenih dražljajev, ko je otroke treba zelo načrtno, a neprisiljeno popeljati v svet kakovostne glasbe. Zaradi poplave vseh dražljajev iz okolja se zdi glasbenim pedagogom zelo zahtevno, kako motivirati otroke, ki so na nek način z vsem nasičeni.

U3: 14–16 pravi: »*Načeloma bi morali biti mi tisti, ki predstavljajo otrokom otok lepote. Otroci so tako obremenjeni s šolo in obveznostmi, da si ti eden redkih, ki jim govoriš o teh stvareh, da jih pripraviš k temu, da čustvujejo, da se obrnejo k sočloveku.*« U6: 17–20 meni: »*Poslanstvo glasbenih pedagogov vidim v tem, da učencem predstavimo glasbeni svet v vsej njegovi prostranosti in veličini ter jim damo možnosti izbire lastnega okusa in izražanja. ... Pod poslanstvo bi štel tudi to, da učencem pokažemo, da se lahko tudi med trdim delom zabavajo in se imajo fajn ...*«

U10: 69–72 pa razmišlja: »*Poslanstvo je zelo veliko, samo moram reči, da so sedaj kar težki časi. Če hočejo doseči cilje, ki so zapisani v načrtih in v njih samih, je sedaj zelo težko. Potrošniška naravnost sodobnega časa to tako poenostavlja. Poslanstvo včasih razvodeni, če se primerjaš. Glasba ni zgolj nek okras, dodatek, temveč ima svoje bistvo.*« Kasneje (138–145) dodaja: »*Mislím, da je zelo zahteven čas tudi v pojmovanju zgoraj navedenih osebnostnih vrlin. Človek v današnjem času se mora s tovrstnimi vprašanji veliko ukvarjati. Ta svet, ki nam polzi iz rok, mene je tega strah. Samo usoda našega*

planeta, vsega, je tu v ospredju. To je celota, ki je v pedagoškem svetu izjemno pomembna. Zavest, koliko se s pozitivnimi spremembami da narediti, ozaveščanje tega pri učencih. Samo če narediš majhen korak v tej smeri, je že to dovolj. Starš, vzgojitelj, učitelj mora te stvari vedno pretehtavat, včasih se tudi zmotiš, včasih prav narediš. Pedagog ima zahtevno življenje, zato ga občudujem, če je pravi pedagog.»

U9: 10–12 pa pravi: *»Naše poslanstvo je, da z glasbo spreminjamo svet. V tej dobi smo glasbeni pedagogi protiutež zvočnemu neredu, ki je okrog nas. Otrokom lahko ponudimo sozvočje, harmonijo in toplino, ki je v zunanjem svetu močno primanjkuje.»*

4. Poklicno poslanstvo – nadarjenost, ki se z ustreznimi spodbudami razvije v talent

Iz odgovorov intervjuvancev lahko razberemo, da je doživljanje občutka poslanstva v glasbenopedagoškem poklicu naravna danost, neke vrste nadarjenost, ki pa jo je treba razviti v talent. Spodbude pridejo predvsem preko povratnih informacij na podlagi praktičnih izkušenj pa tudi z vseživljenjskim učenjem in osebnostno rastjo. Pomembno vlogo odigra učiteljev zgled. Včasih se lahko občutek glasbenopedagoškega poslanstva prebudi s pozitivnimi izkušnjami v praksi, po drugi strani pa brez ustreznih spodbud lahko občutek poslanstva celo usahne.

U4: 13–15 pravi: *»Moraš imeti že nek pedagoški čut, saj gre za čutenje. Tako kot pri športniku moraš imeti prave mišice. Če nisi gibljiv, ne boš gimnastičar. Če ne čutiš, ne moreš tega delat.»*

U8: 30-39 meni: *»Sigurno moraš imeti neke osebne lastnosti, da lahko ta poklic opravljaš, ampak moji vzorniki na SGBŠ in AG so močno vplivali na moj občutek poslanstva. Npr. še vedno se spomnim prof. Oblakove, ki nam je na področju glasbene metodike dajala znanja, ki so mi vedno v razredu prišla prav. Svoje znanje in izkušnje je predajala z žarom. Kar sem se pri njej naučila, sem s pridom uporabljala. Kot študentom nam je povedala misel: Iz razreda nikoli ne smeš priti utrujen. Ona nam je to govorila in to dejansko tudi sama doživljam. Njej sem še posebej hvaležna za izkušnje in napotke. Torej ti da izobraževanje neka izhodišča, ki ti pomagajo razvijati tvoje poslanstvo, predvsem vzorniki. Tudi nenehno izobraževanje pripomore k temu, da si vedno boljši.»*

U2: 13–15 razmišlja: *»... Včasih poslanstvo začutimo zelo zgodaj, včasih pa je potrebno, da se srečamo z določenimi okoliščinami. Iz izkušenj lahko povem, da se veliko študentov pred praktičnim usposabljanjem ni videlo v razredu, po praktičnih izkušnjah pa so dobili željo po poučevanju.»*

5. Osebni zgled glasbenega pedagoga

Veliko odgovorov se je združevalo v vsebinski sklop, ki se je navezoval na ključen pomen osebnega zgleda učitelja v glasbenopedagoškem poklicu. Intervjuvanci so poudarjali, da lahko glasbena znanja in veščine uspešno prenašamo le tako, da s svojo osebnostjo izžarevamo ljubezen do glasbe. Na ta način preko glasbe prenašamo tudi svoj vrednostni

sistem in vpnemo vseh šest pglavitnih osebnostnih vrln v ta sistem. Pri tem je bil v ospredje postavljen predvsem čustveno-motivacijski vidik glasbenopedagoške osebnosti.

U13: 29–31 pravi: »*Motiviran učitelj, ki bo žarel ljubezen do glasbe in navzven izkazoval interes do različnih glasbenih dogodkov tudi izven šolskih zidov, bo zgled učencem. Tako se samodejno ustvarja prenos in pretok motivacije za glasbo med učiteljem in učenci.*«

6. Pomen medosebnega odnosa učenec - glasbeni pedagog

Intervjuvanci so v številnih odgovorih glede osebnostnih vrln in poslanstva glasbenih pedagogov v ospredje postavljali kakovosten odnos med učenci in učitelji. Poudarjali so odprtost, toplino, spoštovanje, pravičnost in pri tem opozorili na pomembnost prilagajanja vsakemu posamezniku in grajenju na njegovih osebnostnih potencialih.

Tako U8: 5–10 navaja: »... v nižjih razredih se pogosto počutiš še kot v vlogi starša, saj mlajši otroci pridejo okrog, se ti zaupajo, te objamejo in rabijo stik. Ko pa so starejši, rabijo nasvete ... Z malimi otroki se oblikujejo odnosi, ki se poglobijo v obdobju mladostništva. ...«

U3: 15–16 pa pravi: »... Ti si eden redkih, ki jim govoriš o lepih stvareh, jih pripraviš k temu, da čustvujejo, da se obrnejo k sočloveku ...« U7: 11–13 razmišlja: »... Velikokrat se osredotočamo na glasbena znanja ... vendar brez toplega človeškega odnosa ti nobeno znanje ne podari zaupanja in veselja otrok.«

7. Pomen vseživljenjskega učenja

V številnih odgovorih se je prepoznal vsebinski vidik, ki govori o pomenu vseživljenjskega učenja za kakovostno glasbenopedagoško delo. Intervjuvanci so izpostavili, da se je treba celo življenje izobraževati, slediti novostim na strokovnem področju kot tudi v družbi sploh. Slediti je treba pedagoškim in didaktičnim trendom ter pridobivati tudi nove spretnosti in veščine. Večkrat so izpostavili pomen splošne razgledanosti.

Tako U9: 21–24: »... Zmoti me razmišljanje, da se s pridobljeno izobrazbo konča učenje. Moramo se vseživljenjsko izobraževati in postajati čedalje bolj kompetentni in ob tem se spreminjamo. Moraš imeti lastno vizijo in vizijo okolja, pa še odprtost do novih informacij, da si pripravljen sprejeti lastne primanjkljaje, in ti to omogoči, da si še boljši.«

Interpretacija

V naši raziskavi smo želeli dobiti poglobljen uvid v osebnostne vrline in poslanstvo glasbenih pedagogov. Do zdaj je bil poudarek predvsem na preučevanju poklicnih kompetenc glasbenih pedagogov, mi pa smo želeli osvetliti jedrne značilnosti, ki so potrebne za uspešno opravljanje glasbenopedagoškega poklica. V ta namen smo oblikovali kvalitativno pilotsko študijo. Povod raziskave je bila obletnica Brede Oblak, ki

sama izkazuje osebnostne vrline in poslanstvo v svojem poklicu, kar je prepoznavno na eni strani v njenem strokovnem delu, po drugi strani pa tudi v medčloveških odnosih, ki jih je v dolgih letih svojega poklica zgradila s svojimi učenci na različnih nivojih vzgojno-izobraževalnega delovanja. Pridobljene odgovore smo grupirali v sedem večjih tematskih sklopov.

Najbolj izrazit tematski sklop se je navezoval na pomen prepletenosti vseh temeljnih osebnostnih vrlin za uspešno opravljanje glasbenopedagoškega poklica. Ne glede na to, da so si bili intervjuvanci enotni, da sta najpomembnejši temeljni vrline človečnost in modrost, so v svojih odgovorih na številnih mestih opozarjali, da so prav vse temeljne vrline pomembne, da se med seboj prepletajo in da jih je težko rangirati po pomembnosti. Tudi Gradiškova (2014) je v svoji raziskavi ugotovila, da so pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih prisotne prav vse temeljne vrline, razen transcendence, pri čemer je prav tako izstopala človečnost. V njeni raziskavi so se kot najbolj izražene pokazale vrline poštenost, pristnost, radovednost, prijaznost, vztrajnost in ljubezen. Za razliko od učiteljev v raziskavi Gradiškove pa so glasbeni pedagogi pomembno vlogo pripisovali tudi temeljni vrline transcendentnost, saj menijo, da na tem nivoju glasbeni pedagog doseže, da svojim učencem prikaže celotno razsežnost glasbe, svet lepote in harmonije, v katerega se lahko vračamo celotno življenje.

Drugi tematski sklop se je navezoval na osebnostne vrline kot temelj poklicnih kompetenc. Intervjuvanci so se strinjali, da se brez osebnostnih vrlin glasbenopedagoškega poklica ne da opravljati uspešno, da pravzaprav dajejo življenje in smisel poklicnim kompetencam. Pravijo tudi, da je idealno, da se kompetence in vrline medsebojno prepletajo ter so v harmoniji. Tudi Korthagen (2009) je opozoril, da poklic učitelja ne predstavlja le vsote poklicnih kompetenc, temveč ga opredeljujejo predvsem njegove jedrne osebnostne značilnosti, ki se nanašajo na učiteljeva globlja osebna prepričanja, na njegovo močno čustveno angažiranost in notranjo motivacijo za opravljanje svojega poklica, zajemajo pa tudi etično zavezanost in ne nazadnje temeljijo na prepoznavanju poslanstva v svojem poklicu.

Tretji tematski sklop je vseboval odgovore v povezavi z veliko odgovornostjo in zahtevnostjo opravljanja glasbenopedagoškega poklica v sodobnem času. Intervjuvanci so na več mestih poudarjali, da je glasbenopedagoški poklic v sodobnem času bolj zahteven, kot je bil včasih. Kljub temu da je na razpolago precej več tehnoloških pripomočkov kot včasih in dostop do medijev poenostavljen, ravno to pred pedagoga postavlja izziv, kako učenca znotraj poplave kakovostno raznolikih glasbenih dražljajev opremiti s kriteriji za presojanja lepote, pristnosti in doživljajske globine v glasbi. Glasbeni pedagogi poudarjajo, da je treba v sodobnem času učence tudi precej bolj motivirati, saj so nasičeni z informacijami, zato je pravi pristop pri podajanju glasbenih vsebin izjemnega pomena. Zaradi navedenega vidijo v svojem poklicu veliko odgovornost, saj se zavedajo, da gradijo ne samo temelje glasbenega znanja, temveč da lahko preko glasbe gradijo temelje celotne učenčeve osebnosti.

V četrti tematski sklop so se združevali odgovori v zvezi z dojemanjem poklicnega poslanstva kot nadarjenosti, ki se z ustreznimi spodbudami iz okolja razvije v talent. Intervjuvanci so mnenja, da je občutek poslanstva pri glasbenih pedagogih v največji meri naravna danost, ki pa ga je treba oblikovati, graditi in negovati. Pri tem odigrajo pomembno vlogo predvsem zgledi strokovno in osebnostno navdihujočih pedagogov (modelno učenje) ter pozitivne izkušnje iz pedagoške prakse. Osebnostne lastnosti učitelja naj bi bile precej pomembnejši napovedovalec učinkovitosti učnega procesa kot njegove kognitivne lastnosti, ne glede na stopnjo šolanja (Tickle, 1999).

Ravno pomen osebnega zgleda se je oblikoval tudi v poseben peti tematski sklop, saj se je ta tema vpletala pri odgovorih na številna zastavljena vprašanja. Osebnostni zgled je bil tako poudarjen pri poslanstvu kot tudi pri osebnostnih vrlinah. Glasbeni pedagog predstavlja osebni zgled v smislu svojih osebnostnih lastnosti in vrlin, po drugi strani pa tudi s svojimi pridobljenimi kompetencami.

Šesti tematski sklop se je navezoval na kakovostne medosebne odnose učitelj - učenec. V okviru številnih odgovorov je bilo zaznati, da je temeljni gradnik uspešnega učnega procesa dober odnos med učencem in učiteljem. Peklajeva in Pečjakova (2015) v svoji knjigi *Psihosocialni odnosi v šoli* navajata dve obsežni metaanalitični raziskavi (Roorda, Koomen, Spilt in Oort, 2011; White, 2007, v Peklaj, Pečjak 2015), ki na podlagi pregleda številnih študij povzemata, da je kakovost odnosov učitelj - učenec pomembno pozitivno povezana tako s kognitivnimi kot z nekognitivnimi procesi pri učencu in da je odnosni vidik najpomembnejši napovednik pozitivnih učnih izidov.

Kot zadnji tematski sklop je bilo izpostavljeno vseživljenjsko učenje. Odgovori intervjuvancev so tako pri osebnostnih vrlinah kot pri poslanstvu poudarjali, kako pomembno je vseživljenjsko učenje; pri tem so na eni strani govorili o spremljanju novosti na svojem strokovnem področju in odprtosti do novih informacij na raznolikih področjih, po drugi strani pa o pomenu osebnostne rasti, samorefleksije in dela na sebi. Tako lahko vidimo, da sta se tudi tu najbolj prepletali vrlini modrost na eni strani kot bolj levohemisferične lastnosti in človečnost na drugi strani kot bolj desnohemisferične lastnosti.

Zaključki

Naša raziskava predstavlja začetni korak v smeri raziskovanja osebnostnih vrlin in poslanstva pri glasbenih pedagogih. Dosedanje raziskave na tem področju so se namreč osredotočale predvsem na poklicne kompetence, ki pa ne zajamejo celote vseh vidikov odnosa učenec - učitelj, temveč ostanejo zgolj na površinski ravni. V skladu s paradigmo pozitivne psihologije smo želeli osvetliti jedrne značilnosti glasbenopedagoške osebnosti kot temelja uspešnega glasbenopedagoškega procesa. Kljub temu da na podlagi dobljenih odgovorov v naši raziskavi ugotovitev ne moremo posploševati, so nam le-ti ponudili bogat vpogled v preučevano tematiko. V prihodnosti bi bilo izvedeno kvalitativno raziskavo dobro dopolniti z ustrežno kvantitativno raziskavo in podrobneje preučiti odnos med kompetencami, vrlinami in poslanstvom.

Literatura

Biggerstaff, D., Thompson, R. A. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Qualitative Research in Psychology*, 5, 173–183.

Buschor C., Proyer R. T., Ruch W. (2013). Self- and peer-rated character strengths: how do they relate to satisfaction with life and orientations to happiness? *Journal of Positive Psychology* 8, 116–127.

Bunderson, J., Thompson, J. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54, 32–57.

Cardador, M. T., Caza, B. B. (2012). Relational and Identity Perspectives on Healthy Versus Unhealthy Pursuit of Callings. *Journal of Career Assessment*, 20 (3), 338–353.

Davidson, J. C., Caddell, D. P. (1994). Religion and the meaning of work. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 33, 135–147.

Dik, B. J., Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37, 424–450.

Dobrow, S. R., Tosti-Kharas, J. (2012). Listen to your heart? Calling and receptivity to career advice. *Journal of Career Assessment*, 20, 264–280.

Duffy, R. D., Autin, K. L., Allan, B. A., Douglass, R. P. (2015). Assessing work as a calling: An evaluation of instruments and practice recommendations. *Journal of Career Assessment*, 23 (3), 351–366.

Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., Torrey, C. L., Dik, B. J. (2012). Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: Testing a moderated, multiple mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 50–59.

Duffy, R. D., Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83, 428–436.

Duffy, R. D., Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 590–601.

Elangovan, A. R., Pinder, C. C., McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (3), 428–440.

Gradišek, P. (2014). *Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Hamachek, D. E. (1999). *Psychology in teaching, learning and growth*. Boston: Allyn and Bacon.

Hardy, L. (1990). *The fabric of this world: Inquiries into calling, career choice, and the design of human work*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.

- Harzer C., Ruch W. (2012). When the job is a calling: the role of applying one's signature strengths at work. *Journal of Positive Psychology*, 7, 362–371.
- Harzer C., Ruch W. (2013). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*, 14, 965-983.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem procesu. *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (4), 4–14.
- Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (4), 15–21.
- Linley, A. (2008). *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. Coventry, UK: CAPP Press.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R., Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5, 6–15.
- May, T. (1997). *Social Research – Issues, Methods & Process*. Buckingham: Open University Press.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603–619.
- Pekljaj, C., Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Pistrang, N., Baker, C. (2012). Varieties of Qualitative Research: A pragmatic Approach to Selecting Methods. V H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf in K. J. Sher (ur.), *APA handbook of research methods in psychology* (str. 5-18). American Psychological Association.
- Ruch W., Proyer R. T., Harzer C., Park N., Peterson C., Seligman M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31, 138–149.
- Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 65–72.
- Smith, A. J., Jarman, M., Osborn, M. (1999). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. V M. Murray, in K. Chamberlain (ur.), *Qualitative Health Psychology* (str. 219-239). Sage.
- Smith, A. J., Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis, 53-80. Pridobljeno 3. 3. 2016, s http://med-fom-familymed.research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA_Smith_Osborne21632.pdf

Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., Dik, B. J. (2010). Calling in Work Secular or Sacred? *Journal of Career Assessment*, 18 (1), 82–96.

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. V R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (ur.), *The role of self in teacher development* (str. 121–141). Albany, NY: State University of New York Press.

Weber, M., Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do 746 character strengths matter in the classroom? *Child Indicated Research*, 5, 317–334.

Wrzesniewski, A., McCauley, C. R., Rozin, P., Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21–33.

Summary

Korthagen (2009) highlighted core qualities (personality virtues and experiencing a profession as a calling) as a key building block of teacher professionalism. He stressed that the profession of the teacher not only represents the sum of professional competences, but is defined primarily by his core personality characteristics, which refer to the teacher's deeper personal beliefs, his strong emotional commitment and inner motivation for pursuing his profession, perceiving his profession as a calling, but also encompassing ethical commitment. Personal virtues can be defined as positive attributes with a high moral value that appear in the individual as existing qualities that arise naturally, give rise to a sense of authenticity, are intrinsically motivating and invigorating for us, and with these characteristics they increase the possibility of positive outcomes in different areas of the individual of life (Linley, 2008; Peterson and Seligman, 2004). Peterson and Seligman (2004) formulated the classification of 24 virtues, which fall under six basic virtues: wisdom, humanity, courage, justice, moderation and transcendence. The professional calling can be defined as work that has a great sense for the individual, which is in the basis of an associative nature and often emerges as a result of internal or external calls (Dik and Duffy, 2009; Duffy and Dik, 2013). Gradišek (2014) found that on the population of four hundred and eight primary and secondary school teachers in Slovenia, the professional calling in teachers was positively linked to all six personal virtues. It also turned out that students were more satisfied with teachers who perceive their profession as a calling.

The aim of this paper was to shed light on the core characteristics of musical pedagogue-character virtues and perceiving their profession as a calling. The qualitative research method was used. Thirteen subjects (9 women and 4 men), from 23 to 80 years old, who teach at various levels of educational vertical, participated in the study. According to the principles of phenomenological methodology, we analyzed the semi-structured interviews. When asking questions, we have derived from the classification system proposed by Peterson and Seligman (2004), which provides six key character virtues (humanity, wisdom, justice, courage, moderation and transcendence). The average time of interviewing was about 30 to 40 minutes. At the end of the qualitative analyse we designed common themes.

The results show that the most important character virtues for music pedagogues are humanity and wisdom. At the same time, they point out that all virtues are important and interconnected. Music teachers in their profession experience a great sense of calling because they feel that they can influence the development of a healthy whole personality and have the opportunity to lay the foundations of the “island of beauty and harmony” into which an individual can return to his whole life. Answers from interviewees show that music pedagogues are convinced that professional calling is an inborn capacity, in some way a giftedness for pursuing a profession, which can be developed into a talent and even awakened with appropriate environmental incentives. Teachers are aware of the contemporary pedagogical challenges that are recognized primarily in technological and media floods, where quality provision in the educational process is even more important. Character virtues represent the basis for the development of professional competences, which give them the inspiration and design of life.

Paul Crowther

National University of Ireland, Galway

MUSIC AS VIRTUAL EXPRESSION

Razprava / Discussion

Abstract

It is argued that, through the tonal system, music projects possibilities of experience created by another person or persons. This virtual expression enables the audience to be, as it were, blended with the expressive dimension of the work in a way that is not possible through other art media. The education of feeling and imagination that this involves is constitutive of music's uniqueness as a form of experience.

Keywords: virtual expression, meaning, education, feeling, imagination, experience, tonality

Izveček

Glasba kot virtualna izraznost

Prispevek poudarja, da glasbena dela skozi tonski sistem omogočajo izkustva, ki jih je ustvarila druga oseba ali osebe. Ta navidezni izraz omogoča, da se poslušalci povežejo z izrazno dimenzijo na način, ki ni možen v drugih umetniških medijih. Vzgoja občutljivosti in predstavljenosti je temeljni del edinstvenosti glasbe kot oblike izkustva.

Ključne besede: virtualna izraznost, pomen, vzgoja, občutenje, predstavljenost, izkustvo, tonalnost

This paper develops the theory of music set out more fully in Chapter 7 of my book *Defining Art, Creating the Canon: Artistic Value in an Era of Doubt*, Clarendon Press, Oxford, 2007

I

It is important to explain the depth of music's importance in human experience. This involves clarifying its role in the education of imagination and feeling, and the self-fulfilment that is consequent upon this. Pedagogically speaking, this educative role, in itself, justifies music as a curriculum subject in schools. For music's effects do not simply happen. They require initiation into both performance and appreciation.

First, then, like literature, music is an art of temporal realization based on a successive linear order of presentation. True, there are some avant-garde works where the order in which one hears the parts of the work do not matter, but these are highly marginal. The narrative content of music is much more ambiguous than that of literary works and I have described it at great length elsewhere. Here is a summary of my position. Music has an intimate connection with the emotions. Emotions are involuntary states but they can be expressed through features – such as the voice – which are amenable to voluntary control. The voice, in fact, provides an important clue as to the basis of meaning in music. When listening to a conversation – even at a distance where we cannot actually hear what is being said – as the conversation develops, the protagonists' vocal tones will undergo

change. We may find transitions from, say, a matter-of-fact character, to a sense of urgency; or, alternatively, a mere sense of accumulating significance. In such cases, simply listening to the vocal tones of the conversation exclusively, we can follow the cumulative progression of a narrative of emotional intonations.

Now, the decisive point is that the gestural aspects of an emotion can be mimicked so as to make a point, or to deceive, or to amuse other people. In other words, vocal gestures can present possible emotional responses rather than actual ones. This is the case with singing or instrumental articulations of sound. They present possibilities of expressive experience, irrespective of whether or not the performer or composer actually experiences or experienced such feelings. Expressive features are presented at the auditory gestural level so as to create narratives of intonation and its development as possibilities of experience for a performer or listener. Music, in other words, is virtual expression.

The narrative factor involved in this is closely tied to the tonal system. It allows the intonations to be developed through structures that allude to real life feelings but without being having to be tied to any actual real-life situations. Major keys have strong general associations of positive and assertive feeling and/or movement, whilst minor keys have more introspective or melancholic association. The meaning of individual musical units and phrases within such keys and, indeed, the transitions from one to another is a function of their place in the developing whole of the work in which they are parts. They anticipate both that which is yet to come, and reconfigure the meaning of parts that have preceded them.

The upshot of all this is that the tonal scale-system is a kind of formalization of the intonations of auditory conversational narrative. Indeed, it enables the relation between units of sound (be they vocal or instrumental) to be formalized to such a degree, that the developing narrative of emotionally intonated notes, rhythms, and harmonies becomes much more complex. A narrative structure of virtual expression is formed not just through the evocation of vocal tones but also from patterns of interaction or conflict between them. They can be described in terms akin to those which pertain to the emergence and development of emotional states in personal and group narratives.

Of course, one might describe a piece of music as ‘cheerful’ or ‘sad’ but if that was all that could be said about it, the piece would be fairly mediocre. The real substance of musical meaning and expression lies in the way that tense, relaxed, or anticipatory phases are transformed into others – usually in an extended way on the basis of melodic, rhythmic, and harmonic factors. The point is that music engages us not just emotional associations as such, but through the way these are given narrative development of a unique kind.

In this respect, let us consider the children’s nursery tune *Frère Jacques*.

‘Frère Jacques, frère Jacques,
Dormez-vous? Dormez-vous?
Sonnez les matines! Sonnez les matines!
Ding, dang, dong. Ding, dang, dong.’

This is a simple tune consisting of small musical and verbal phrases each repeated once at a gentle tempo. The ascending/descending progression of notes and words evokes a calm and reassuring world. It asks Brother John whether he is still sleeping – with the clear implication that he shouldn't be, because the morning bells are already ringing. Of course, what makes this simple tune so magical is how the rhythm and melodic progression of the words and music blend - to evoke the sound of bells ringing. This extraordinary formal unification of notes, words, and a second order of musical association deeply enhances the overall sense of calmness and reassurance, thus making the tune especially suited to children.

And there is more. Earlier, we noted how in order to appreciate an artwork it is not presupposed that we have any collateral information about the artist's own life, or the circumstances in which the work was created. But, of course, we often do have such information – and it can deepen our enjoyment. For example, we may know that the ringing of bells in pre-Revolutionary France was often the job of local orders of monks. 'Brother John' may be intended as one of these. But, if it is the case, the simple song becomes a mystery. For if Brother John is still sleeping, then who is it who is ringing the bells? Has he hired a surrogate; is it an impostor. Has he been done away with?

Many pieces of music – from nursery tunes to symphonies will yield such interesting outcomes if considered in the right way. They will sensuously present fascinating possibilities of experience, that can be deepened through appropriate secondary knowledge. However, let us keep our focus on the immediate significance of musical formats.

Some have tended to be historically specific – such as the madrigal, a form that arose in the European renaissance as an idiom of secular choral music. However, no matter the historical specificity of a musical format, it can still find an audience across time. Consider Jacobus Gallus's *Musica Noster Amor* (*Music, Our Love*). This late sixteenth-century madrigal is a work that explicitly praises music as an inspirational power. Whether its audience is Renaissance or Postmodern, it has a efflorescent joy that is hard to resist. The singing launches itself with breathless enthusiasm, and – just over half way through the piece – even gives the humorous impression of voices bumping into one other, excitedly, before rhythmic composure is regained. Given that the work is a celebration of music it is hardly surprising that it also overflows the boundaries between vocal and instrumental. At the heart of this is its repeated use of the vocal device 'tarantara' as both a melodic and harmonic feature – thus crossing from linguistic sense to an evocation of the world of dance and of instrumental rhythms.

All this energy is built on an equally enthusiastic formal play. For whilst the work is a secular madrigal, it is written and performed in Latin - the language of the sacred motet, and, at some points, even includes passages reminiscent of sacred polyphony. If one regards the work in terms of musical knowledge, in other words, it is not only a joyful crossing of boundaries between song and dance, but also achieves these effects through a deeper crossing of musical formats, per se.

II

There are, of course, other musical formats that have proven much more enduring than the madrigal. The sonata form, for example, has been a dominant feature of music from the 1750's even into high modernism (for example, in the piano works of Boulez). A less formal but equally productive format (that often incorporates sonata structure) is that of the concerto for instrument and orchestra. Let us consider, for example, the first movement of Beethoven's *Piano Concerto No. 3 in C Minor*. The work commences with an orchestral exposition of the grave and resolute main theme, with the clarinet event going on to introduce the second main subject in the minor key of e-flat major. The piano's entry is in the form of a dramatically rapid ascending scale in c minor, then repeated twice – each time an octave higher, but with a pause between each repetition. The entry is, in effect, both an announcement of arrival, and through the gaps between the scales, also an inquiry.

At the end of the last repetition, the piano then picks up the initial orchestral subject, and in the development, the themes introduced by orchestra and piano respectively are frequently swapped between them, with key modulations at decisive moments. An emotional climax to the movement is achieved when, in the cadenza, the piano repeats and develops the main orchestral theme for the last time - embellishing it and probing it introspectively with complex arpeggios. In the course of building towards a climax the main orchestral theme appears unexpectedly as a bass line for the piano. The thematic development is then completed in a modulated sequence of trills, and taken in descending arpeggios to a point of apparent repose before the climax. The repose is emphasized – given, indeed, an astonishing introspective stillness - by simple two note motifs – repeated and then made more complex in successive three note and two note phrases - before a plunging descent of arpeggios from which the original piano c-minor scale returns to close the movement.

Now, in all this exposition and development of themes across different keys and harmonic structures, there is an overwhelming sense of narrative – of different voices or gestures, or different personal situations constantly developing and responding to one another – building into moments of confrontation, resolution, and fulfilment, sustained throughout by moments of introspective insight. The cadenza, indeed, in its very pianistic gathering up and developing of the earlier thematic and harmonic materials becomes itself, emblematic of a subject reflecting upon and responding to its own recent history.

It is possibilities such as these which explain why the sonata form and other features of the tonal system have established themselves as recurrently compelling. They set conventions wherein the possibilities of emotional exchange between formal structures become conventionalized. Indeed, the interest of the Beethoven example is the particular way in which the structural interplay of major and minor keys is revealed as the basis of emotional meaning in an especially clear way. For example, as noted earlier, the piano's entry involves simply the scale of c-minor played rapidly, three times with a pause between the second and third statement. But the orchestral exposition has prepared us in

such a way that this simple formal device takes on the form of a dramatic yet, at the same time, tentative outburst that both interrupts and complements the first subject.

Indeed, there is a wonderful and striking contrast. At the start of the movement, the playing of the scales with a separation between each one serves, in effect, to both introduce a presence and to ask questions of the context in which it finds itself. But, at the end, the scales return in a climactic and continuous run over four octaves. They now assert an acquired psychological authority.

Contextualised rightly, in other words, a simple formal device can be deeply evocative in emotional terms. This is why music has a unique character. In it, emotion and, more importantly, emotionally charged auditory narratives are expressed in virtual terms. Whereas in the actuality of real life, emotions are enacted as states of persons, or are described second-hand in purely linguistic terms, music offers a virtual expression of them. This means that it is an image of emotional intonation and its narrative development – one that is presented quasi-sensuously, but which is not tied to any actual emotionally significant narrative of tones or gestures that ever existed. (Even in the case of programme music meant to evoke some specific real life situation, how the music evokes this is open; it cannot reproduce the emotional narratives involved in some kind of documentary way.)

When it comes to music as virtual expression or any other mode of art, what we identify with is the possibility of experience that the work presents, and not those unknowable personal states of the artist that were involved in its creation. In the Beethoven *Piano Concerto*, what the composer is doing is not a report of his own feelings but the projection of a range of structured emotional possibilities that develop and play out in a unique way – just as the situations in life do. Precisely because the narrative emotional intonations of the work as embodied in the music are not tied to any actual individual then all the aforementioned parties can appropriate it, enjoy it, and even live it on their own terms to a degree that other art media do not allow.

Other representational media, in contrast, tell stories about definite individuals and/or represent them visually. Even if the individuals in question are not identified except in schematic terms and even if they never existed in real life, they are still presented as individuals - that is to say as beings presented as existing independently of the reader or viewer of the work. Music, in contrast, involves expression which arises from particular narratives of intonation that, nevertheless, are not assigned to any represented individual either fictional or real. They represent a kind of purely imaginary possibility of experience.

This is why one might say that, in music, the composer, performer, and listener inhabit one another without significant restriction. The impression arises that we are actually 'in' the music rather than merely encountering it as an object of auditory experience. Indeed, whilst any artwork allows empathic identification with its creator's style, the lack of individual reference in the musical work allows this identification to attain a unique level of phenomenological intimacy for the reasons just described.

It should be emphasized that this is far more than escapism. Art that is escapist, simply allows us to dwell imaginatively in a different world, one where we merely become 'caught up' with what happens there. It may be that formulaic music can sometimes be like this, but works of higher quality are different. In such cases, music's virtual expression involves a dimension of direction and/or control wherein narratives of emotional possibility are not just passively consumed in escapist mode, but are embodied in a cognitively enhanced way. Virtual expression of this kind achieves an intrinsic education of the emotions by sensibly exemplifying some of their key cognitive aspects at a publically accessible level.

For example, the very fact that such emotional content is embodied in an aesthetic whole means that the narrative structure which has enabled it, and which it further refines, is presented much more lucidly than in our normal introspective or observational emotional experiences. To perform and listen to music is follow the development of emotion aesthetically rather than be pressurized and controlled by its everyday occurrent and involuntary structure. What we respond to, in other words, is emotional/imaginative narrative possibility that has been released from the controlling and/or transient conditions under which those cognitively significant states of mind are normally experienced. In music, the development of emotional possibility exists in a purified form.

And, in this respect, it is not only the work as such which we learn from; it is the composer and/or performer's style of articulating the possibility which moves us. This, of course, is why even the evocation of negative factors such as tragedy is so often a key factor in our aesthetic responses to music and the other arts. It is not just the sadness of it all which is affecting, but the fact that the tragic has been revealed and made to speak its own nature through the creative power of individual human artifice and imagination.

Two objections must be considered. The first is that the interpretation proposed here is tied to the tonal system of western music, but much world music does not use this system, and much advanced work in the high modern western tradition abandons tonalism – sometimes quite radically. In respect of the first point, it is true that many scale systems other than the tonal one can be found all over the world. However, there is no intrinsic reason why the function of those scales should not parallel that which I have identified in relation to western music. This is a matter for empirical research.

The point concerning non-tonal western music requires rather more elaboration. The advent of twelve tone and note row systems offers dynamics of sound that thwart expectations based on the tonal system. Its positive content is in the logic of how sound is organised in the particular case. For the informed listener this structure may be of interest in its own right. Indeed, some such works may be assimilable in the terms I have described. Other avant-garde pieces most certainly are.

For example, Karl-Heinz Stockhausen's *Kontakte* (1958–1960) uses aleatory effects and phrases presented as incidents or short episodes. There are allusions to tonal structure – but in a fragmented and acoustically ghostly form (emphasised through the sound being

produced by electronic devices and tapes). The remarkable thing is that much of the material develops in a conversational way, or, on occasion as a presentation of quasi-voices or points of view – sometimes in conflict, sometime in a kind of nervous harmony with one another.

In a work such as this everything hangs on the timbre and rhythms of sound and the uniqueness of their phrasings. *Kontacte* seems, in particular to present different ways of imaginatively spatializing temporal duration. In some passages or episodes this serves to make us feel at home with the imaginary environment thus created; in other passages, it alienates us from it.

Much of Stockhausen's work involves a combination of traditional instruments and electronic devices. And in some of his work, elements of the tonal system are involved but somewhat concealed within an extraordinarily complex structure *Mantra* of 1970 (a work for two pianos and electronic accompaniments, notably a ring-modulator) is a case in point. The electronic devices give the rhythms and timbres of the piano parts a kind of uncanny penumbra. In formal terms, there are a few improvised elements, but the work is scored – and centres on two counterpointed formulae or melodies sustained by devices such as driving rhythms and repeated notes. Throughout the work, the two pianos seem to come together in phrases that create a kind of disassociational whole, i.e. one which discloses a sense of things lost, losing, fading, disappearing, fraying, or decomposing. However, whilst these factors have a negative meaning they also involve new things coming into being, and it is the unsettling emotional ambiguity of this coming apart into new creation that *Mantra* successfully evokes.

It may be that a great deal of other avant-garde music – at the extremes of tonalism or going beyond it – exploit this same general area of association. But each piece does this in its own particular way. It establishes the association by engaging with the listener's own personal history to revivify the ambiguity in terms of things previously experienced or in terms of imagined possibilities.

The point is, then, that even music outside the traditional tonal system, or which works at its very limits, can evoke features bound up with aesthetic self-becoming – albeit with a narrative structure that is much more allusive than it is descriptive.

In this discussion, then, it has been argued that the musical work projects possibilities of experience that are created by another person or persons, but which do not require reference to the circumstances of the work's creation in order to be intelligible. Its expressive features can be enjoyed on the performer's or audience's own terms. More specifically, through the tonal system, music's vocal or instrumental melodic/harmonic/rhythmic structures parallel the way that emotional intonations of voice and gesture (and their developments) are intelligible from a distance. This virtual expression allows the audience to be, as it were, blended with the expressive dimension of the work in a way that is not possible through other art media. This theory was supported by sustained discussion of a number of examples, namely the childrens' song *Frère Jacques*, Gallus's

Musica Noster Amor (Music, Our Love), Beethoven's *Piano Concerto No. 3*, and Stockhausen's *Kontakte*.

The burden of argument, in all this, falls upon music's role as a self-fulfilling education of imagination and feeling. Without it, we lack a dimension of experience that is not available from any other source. No matter how practically accomplished we may be in terms of making a living, we do not fully appreciate what living actually means, without music.

Povzetek

V razpravi je poudarjeno, da glasbeno delo omogoča pogoje za izkušnje, ki jih je ustvarila druga oseba ali več oseb. Ne potrebujejo referenc o okoliščinah umetniškega ustvarjanja, da bi bile razumljive. Njihove izrazne značilnosti je mogoče doživljati ob zvočnih predstavitev. Natančneje, skozi tonski sistem, vokalno ali instrumentalno glasbo, melodiko, harmonijo, ritmične strukture, vzporedno z emocionalno intonacijo zvoka in izražanja (v njunem razvoju), razumljivih v razmerjih. Virtualna izraznost dovoli poslušalcem, da se povežejo z izrazno dimenzijo dela, kar ni možno v drugih umetniških medijih. Teorija je podprta z razpravami v številnih primerih kot v otroški pesmi *Frère Jacques*, Gallusovi *Musica noster amor (Glasba naša ljubezen)* Beethovnovem *Koncertu za klavir št. 3* in Stockhausnovih *Kontakte*.

Bistvo dokazovanja se v glasbenem okviru nanaša na samouresničevanje vzgoje predstavljenosti in občutenja. Brez njiju izgubljeno dimenzijo izkustva ni mogoče pridobiti drugod. Ni pomembno kako to dosegamo, v oblikovanju življenja pa premalokrat ozaveščamo kaj je življenje brez glasbe.

Darja Koter

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

VPLIV JURČETA VREŽETA NA RAZVOJ MLADINSKIH PEVSKIH ZBOROV NA ŠTAJERSKEM

Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper

Izvleček

Razprava se osredotoča na začetke mladinskega zborovskega petja na širšem območju Štajerske v času med obema vojnama in ugotavlja najpomembnejše akterje tega razvoja. Skladno z zakonodajo in predmetniki je bilo v prvi Jugoslaviji v osnovnih šolah razširjeno zgolj razredno petje in le redki učitelji so se zavedali, da le-to ne omogoča dovolj poglobljenega pevskega razvoja otrok. Za nestorja mladinskega zborovskega petja veljata tržaška Slovenca Srečko Kumar in Avgust Šuligoj, pričujoči prispevek pa osvetljuje življenje in delo učitelja in zborovodje Jurčeta Vrežeta, ki je delo svojih vzornikov med obema vojnama razširil na območje Štajerske ter bistveno pripomogel k ustanavljanju mladinskih pevskih zborov in zavedanju njihovega pomena za glasbeni razvoj osnovnošolske mladine in pevske kulture nasploh. Študija je zaokrožena z Vrežetovo vlogo pri začetku Mladinskega pevskega festivala v Celju.

Ključne besede: Jurče Vreže, mladinsko zborovsko petje, pevski festivali, zborovodski seminar, Makso Pirnik, Emil Ulaga, Boris Ferlinc, Egon Kunej

Abstract

The Influence of Jurče Vreže on the Development of Youth Choirs in Styria

The treatise focuses on the beginnings of youth choral singing in the wider Styrian region during the period between the two world wars and identifies the most important actors in its development. In accordance with the legislation and curricula within the first Yugoslavia, merely singing in the frame of classroom was taught in elementary schools and only a few teachers realized that this was not enough to further develop children's singing ability. Slovenians from Trieste, Srečko Kumar and Avgust Šuligoj, are considered as fathers of youth choral singing and this contribution culminates in the life and work of teacher and choral conductor Jurče Vreže, who expanded the work of his role models in the time between the two world wars into the Styrian area and contributed significantly to the establishment of youth choirs and awareness of their importance for the music development of elementary school youth and singing culture in general. The study concludes with Vreže's role in the formation of the International Youth Choir Festival in Celje.

Keywords: Jurče Vreže, youth choirs, choirs festivals, choirmaster's seminar, Makso Pirnik, Emil Ulaga, Boris Ferlinc, Egon Kunej

Uvod

Jurče Vreže je bil učitelj, kot zborovodja pa pionir mladinskega zborovskega petja ter eden prvih, ki so se v obdobju med obema svetovnima vojnama zavedali, da je za otrokov glasbeni razvoj razredno petje prešibka spodbuda in začeli ustanavljati mladinske zборе, v katere so vključevali izbrane pevsko nadarjene otroke. Ob pomanjkljivosti takratnega šolskega sistema je pionirsko zasnoval in organiziral prve seminarje za učitelje-

zborovodje, po vojni pa prvi mladinski pevski festival v Celju. Kljub pionirskim zaslugam in dolgoročnemu vplivu na razvoj mladinskih zborov in usposabljanja zborovodij, njegovo delo še ni doživelo celovite znanstvene obravnave. O Vrežetovem delovanju in vsestranskem pomenu je bila doslej objavljena študija, ki jo je podpisala dr. Dragica Žvar in objavila v *Celjskem zborniku* leta 1986. Ob tem prispevku je v časopisnih virih več intervjujev, večinoma nastalih ob Vrežetovih življenjskih jubilejih ali obletnicah celjskega Mladinskega pevskega festivala, poznamo spomine prijateljev, seminarsko nalogo Osnovne šole Hudinja Celje in ne nazadnje obstajata notici v *Slovenski biografiji* in *Celjsko-zasavskem biografskem leksikonu*.¹ Pričujoči prispevek temelji na gradivu njegove osebne zapuščine, kjer so ohranjeni osebni dokumenti, korespondence, biografski zapisi, govori, časopisni članki, fotografije in drugo, kar je za proučevanje njegovega življenja ključnega pomena,² upoštevano pa je bilo tudi gradivo iz Narodne in univerzitetne knjižnice v Ljubljani. Vse podatke in navedbe v doslej objavljenih člankih je bilo potrebno preveriti in primerjati z rokopisi in originalnimi dokumenti iz Vrežetove zapuščine in nekatere objave tudi prevrednoti. Ker je bilo njegovo delovanje izjemno plodovito in raznoliko, se osredotočamo na njegova mladostna leta ter na obdobje do leta 1946, ko je kot učitelj in zborovodja nadaljeval z uresničevanjem zamisli o pospeševanju razvoja mladinskih pevskih zborov, sistematični vzgoji slovenskih zborovodij v obliki seminarjev in vplival na preporod slovenske mladinske literature oziroma nastajanje novih, kompozicijsko in vsebinsko sodobnejših del.

Mladostna leta Jurčeta Vrežeta

Jurče (Jurij) Vreže (1906–1987) se je rodil 16. aprila 1906 očetu Juriju in materi Ani, rojeni Šket, v kmečki družini v kraju Bobovo pri Šmarju pri Jelšah kot šesti od osmih otrok. Osnovno šolo je obiskoval v Šmarju, ki je bila šestrazrednica, in kot kratkohlačnik pel pri šolskem zboru. Šolski zbori, delujoči izven obveznega pouka, v popoldanskem času, so bili v tistih časih redkost. Šmarski pevci so redno sodelovali na kulturnih prireditvah in večkrat nastopali v dvorani gostilne Pri Habjanu.³ O svojih rosnih letih je Vreže pripovedoval, da so doma veliko prepevali in da je od majhnih nog pel tudi sam, najraje na paši in v cerkvi.⁴ Starši so mu namenili duhovniški poklic in ga dali v varstvo očetovemu bratu, stricu Janezu Krstniku Vrežetu, duhovniku in profesorju verouka na mariborskem učiteljskišču, ki je bil spoštovana in vplivna osebnost.⁵ Po petih dokončanih razredih je Jurče leta 1918 prišel v Maribor na nižjo gimnazijo. Stric Janez se je zavedal nečakove glasbene nadarjenosti, zato ga je vpisal v glasbeno šolo tamkajšnje Glasbene

1 Jurče Vreže: www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi822159/ (dostopno 27. 10. 2017) in Jurče Vreže: www.celjskozavski.si/osebe/vreze-jurce/376/ (dostopno 28. 10. 2017).

2 Zbrano v Zapuščini Jurčeta Vrežeta, hrani Nada Vreže, ki se ji ob tem iskreno zahvaljujem za dostop do gradiva.

3 Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, *Celjski zbornik 1986*, Celje, 1986, 277.

4 Dragica Žvar, »Jurče Vreže 75 – letnik«, *Glasbena mladina*, l. 11 (1981), št. 6, 9.

5 Janez Krstnik Vreže (1868–1943) je bil duhovnik in pisec nabožnih besedil, od leta 1899 do leta 1926 je bil profesor verouka na mariborskem Državnem moškem učiteljskišču, ki ga je leta 1920 tudi vodil. Po upokojitvi leta 1926 je bil imenovan za monsinjorja in bil odlikovan z visokim jugoslovanskim odličjem, redom sv. Save. Kot narodno zaveden je bil med ustanovitelji mariborskega Zgodovinskega društva in bil glasbeno dobro izobražen. Prim. Janez Krstnik Vreže: : <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi822014/> (dostopno 31. 10. 2017)

matice, in sicer k violini v razred Hinka Druzoviča, sam pa ga je poučeval harmonij. Gimnazijsko poslopje je stalo v neposredni bližini Državnega moškega učiteljsišča, od koder je Jurče pogosto slišal glasbo in se tako ogrel za učiteljski poklic. Zadnjo besedo pri izbiri je sicer imel njegov dobrotnik, ki pa ga je razumel in podpiral.⁶ Leta 1922 se je vpisal na Državno moško učiteljsišče, kjer sta v tem času poučevala dva v glasbi dobro podkovanata in vplivna učitelja, Hinko Druzovič (1873–1959) in Emerik Beran (1868–1940). Prvi je bil vsestranski glasbenik, pedagog, priznan metodik in publicist glasbenopedagoške literature, instrumentalist in ne nazadnje zborovodja. Na dijake učiteljsišča je imel velik in dober vpliv, saj jih je spodbujal h glasbeni izobrazbi ter jih vključeval v šolske in odrasle zборе tedanjega Maribora. Vzgojil je celo vrsto učiteljev, ki so se kasneje posvetili glasbi in postali vodilni zborovodje, kot so bili Radovan Gobec, Jurče Vreže, Makso Pirnik, Emil Ulaga, Jože Zorn, Dragotin Cvetko idr. Nekateri med njimi so bili kasneje ustanovitelji Društva mladinskih pevovodij, ki je zaživel leta 1937 v Slovenskih Konjicah in ga pojmuje kot zibelko razvoja mladinskega zborovstva na širšem Štajerskem.⁷ Najbolj nadarjeni dijaki in tisti, ki so bili željni novih izkušenj, so se že v času šolanja preizkusili kot vodje šolskega zbora ali pevskih skupin. Tako je tudi Vreže kot zborovodja s šolskim zborom nastopil že v tretjem letniku in imel svojo dijaško pevsko skupino – fantovski oktet.⁸ V kasnejših letih je večkrat poudaril, da je že kot dijak sanjal, da bi pomagal zagnati razvoj mladinskega zborovskega petja na osnovnih šolah in izjavil: »Teško sem čakal že kot učiteljskišnik, da bi prišel ven, med narod, da bi med narodom in z narodom pel.«⁹ O Druzovičevem vplivu priča tudi dejstvo, da je Jurče pod njegovim mentorstvom že v drugem letniku z dijaki pripravil takrat priljubljeno spevoigro Vinka Vodopivca *Kovačev študent* in jo izvedel v Šmarju.¹⁰ S tem se je zapisal še amaterski gledališki dejavnosti, ki se ji je posvečal tudi kasneje kot učitelj v Šoštanjju. Zborovske izkušnje si je pridobival tudi izven učiteljsišča. Zadnji dve leti je bil član pevskega zbora mariborske Glasbene matice, ki je imel odlične zborovodje, kot sta bila Fran Topič in Josip Hladek-Bohinjski in sta se dokazala z velikimi vokalnimi in vokalno-instrumentalnimi koncerti.¹¹ Med odlične glasbene pedagoge je sodil tudi Emerik Beran, ki je Vrežeta poučeval klavir in violino.¹²

Jurče Vreže – zborovodja in družbeno angažiran glasbenik v Šoštanjju

Vreže je začel poučevati jeseni leta 1926. Prvo delovno mesto je dobil na osnovni šoli v Šoštanjju, kot pravi, po posredovanju strica Janeza, ki je poskrbel, da mu ni bilo treba v kakšno oddaljeno mesto.¹³ To je bil namreč čas, ko so učitelji za delovna mesta prejeli dekrete, običajno daleč od domače sredine. Vreže se je svojega poklica odkrito veselil in se mu popolnoma predal. Nekoč je povedal: »Z muziko, s pesmijo sem prvikrat stopil v razred. In otroci so začutili, da nas veže globoka vez, da nisem samo učitelj in ne oni samo

6 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis (tipkopis z dnem 19. 5. 1986).

7 Na pomen tega društva je širšo javnost med prvimi opozoril Makso Pirnik v prispevku: »Mladinska glasbena kultura od leta 1918. do 1938.« *Popotnik. Časopis za sodobno pedagogiko*, l. LX (1938/39), 137.

8 Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 278.

9 Prav tam.

10 Prav tam.

11 Dragan Potočnik, »Pevska društva v Mariboru«, 83–84.

12 Prim. Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 278.

13 Marlen Premšak, »Pesem – radost in moč«, 7D, 19.5.1977, 22.

učenci.«¹⁴ Kot pravi, je bilo zborovsko petje njegovo poslanstvo, ki se mu je posvetil takoj ob nastopu delovnega mesta.¹⁵ Prvo leto je poučeval peti in šesti razred in že decembra za prvo šolsko proslavo z zborom obeh razredov pripravil več triglasnih pesmic, kar je bilo za tamkajšnje okolje nekaj povsem novega.¹⁶ Pa tudi sicer velja, da so triglasno petje gojili le redki učitelji šolskega petja. Vreže je v Šoštanju ustanovil tudi mešani pevski zbor in z njim prvič nastopil že maja leta 1927. Kot pravi, je bil ta nastop za Šoštanj pravi dogodek.¹⁷ Nadaljnji razmah Vrežetovih hotenj se je nato za eno leto ustavil, ker je bil vpoklican k vojakom. To pa ni pomenilo popolne prekinitve njegovega glasbenega delovanja, saj je v ljubljanski kasarni, kamor je bil nameščen, ustanovil zbor, s katerim je izvajal izključno slovenske pesmi. Tako naj bi bilo tudi po tem, ko je bil z enoto premeščen v Osijek. Zavedal se je moči slovenske pesmi in bil prepričan, da je krepila »napredno slovensko misel«.¹⁸ Ker je z vojaki pogosto izvajal pesem Vinka Vodopivca *Žabe*, je dobil vzdevek *Žaba*.¹⁹ Medtem ko je služil vojaški rok, ga je v Šoštanju iskal nekdanji učitelj Druzovič, ki mu je prišel ponuditi štipendijo za dvoletno izobraževanje pevovodij v Beogradu.²⁰ Čeprav Vreže ponujene možnosti ni mogel sprejeti, je Druzovičeva gesta lep dokaz, kako ga je cenil in v njem videl perspektivnega glasbenika. Vreže se za zborovodjo po končanem učiteljsišču ni več formalno izobraževal in ni študijsko obiskoval velikih evropskih glasbenih sredin, da bi se поблиže srečeval z metodiko zborovskega petja in drugimi veččinami, kot je to značilno za njegovega kolega Avgusta Šuligoja.²¹ To pa ne pomeni, da se ni zanimal za glasbeni napredek razvitejših sredin. Zagotovo je dobro poznal vse pomembne akterje, ki so spodbujali zborovsko petje odraslih in mladinskih skupin ter izobraževanje zborovodij, kot sta bila vseslovenski Učiteljski pevski zbor pod vodstvom Srečka Kumarja (ustanovljen 1925) in Akademski pevski zbor, ki ga je leta 1926 ustanovil France Marolt. Kumar in Adamič sta premišljeno zasnovala večdnevne pevske tečaje in skupne vaje, kjer so se pevci izobraževali v vokalni tehniki, glasbeni teoriji in dirigentski tehniki, kar je bistveno pripomoglo k višji poustvarjalni ravni odraslih in mladinskih zborov. Ta model je Vreže gotovo poznal, saj ga je v nekoliko spremenjeni obliki uvedel v seminarje za člane Društva mladinskih pevovodij.

14 Prav tam.

15 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa: Življenjepis (brez datacije).

16 Dragica Žvar, »Jurče Vreže 75 – letnik«, 9.

17 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa: Življenjepis (rokopis, brez datacije).

18 Js, »Ko pesem postane življenjsko delo«, *Delavska enotnost*, 4. 6. 1977, 5.

19 Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 278.

20 Prav tam.

21 Jože Skrinar, *Trboveljski slavček od srca k srcu*, Trbovlje: Mešani zbor Slavček, 1971, 10; prim. tudi Avgust Šuligoj, Slovenska biografija: www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi676794/ (dostopno 12. 12. 2017).

Po odsluženju vojaščini se je želel vrniti v Šoštanj, a to ni bilo preprosto in ponovno je potreboval pomoč strica Janeza, ki je imel dovolj pomembnih zvez, da je bilo njegovi prošnji ugodeno. Na srečo je Vrežetova glasbena prizadevanja cenil tudi takratni ravnatelj šoštanjske osnovne šole Martin Vrečko, ki ga je podprl pri ustanavljanju mladinskega pevskega zbora. Sestav je nastal leta 1928, in sicer kot pevski ansambel izbranih otrok šoštanjske osnovne in meščanske šole. Prvič so nastopili pomladi leta 1929.²² Različni viri, tudi Vreže sam, omenjajo ime zbora kot »MPZ Zvonček«, vendar ni mogoče potrditi, da bi ga dobil že ob ustanovitvi.²³ Šolska kronika šoštanjske osnovne šole ime prvič navaja v šolskem letu 1936, medtem ko ga Vreže omenja že za leto 1933.²⁴ Tega, kako je prišel na idejo, da bi v mladinskem zboru zbral najboljše pevcev dveh šol, ni bilo mogoče ugotoviti, lahko pa predvidevamo, da je bil izbor izmed osnovnošolcev številčno in glasovno šibek, kar mu ni omogočalo uresničitve zamisli o poustvarjalnem ansamblu višje ravni. Dekleta meščanske šole so s svojimi zrelejšimi glasovi gotovo pripomogla k boljšemu zvoku in vsesplošnemu napredovanju zbora. Velja poudariti, da je bil Vreže s svojimi idejami o sistematičnem razvijanju mladinskega zborovskega petja sodobnik, v nekaterih idejah pa tudi predhodnik slavnega Trboveljskega slavčka, delujočega pod vodstvom Primorca Avgusta Šuligoja. Vreže sodi med tiste učitelje glasbenike, ki so se v obdobju med obema vojnama začeli zavedati skromnih učinkov razrednega petja, za katerega je znano, da v slogu 19. stoletja večinoma ni preseglo enoglasnega prepevanja preprostih pesmic z moralno noto ali ljudsko tematiko. Kaj verjetno se je tega navzel že na učiteljišču pod Druzovičevim vplivom. Uresničevanje načrtnega in strokovno poglobljenega izobraževanja šolskih otrok v zborovskem petju pa kot prvemu pripisujemo primorskemu učitelju in odlično glasbeno izobraženemu Srečku Kumarju (1888–1954). S svojimi idejami je bil dovolj prepričljiv, da je leta 1922 na Tržaškem ustanovil učiteljski pevski zbor, in sicer kot vadnico mladih zborovodij, učiteljev primorskih osnovnih šol. Da bi posodobil repertoar, je spodbudil vrsto skladateljev, ki so se pod vplivi njegovih sugestij lotili mladinske pevske literature. V prvi polovici 20. let so tako začela nastajati dela za mladinske zборе, ki so v slovenski literaturi pomenila nekaj povsem novega, saj so vsebovala načela sodobnih kompozicijskih tehnik in slonela na temeljih aktualnih literarnih vsebin, ki so bila blizu tedanjemu otroku in času. Kumar jih je leta 1924 izdal v zbirki *Otroški zbori*, ki je postala obvezna literatura vsem slovenskim osveščenim učiteljem oziroma zborovodjem mladinskih zborov. Med avtorji skladb naj omenimo naslednja imena: Emil Adamič, Marij Kogoj, Ivan Grbec, Anton Lajovic, Karol Pahor, Vinko Vodopivec idr. Skladno z družbenopolitičnimi spremembami je v glasbena dela z leti pronicala tudi socialna problematika, ki je navdihovala nova dela ter postala stalnica sodobne mladinske literature. Po Kumarjevi zaslugi je iz vrst njegovega učiteljskega zbora izšla vrsta dobrih zborovodij, ki so kot učitelji osnovnih šol na širšem Primorskem spodbudili pravo pevsko gibanje in množično nastajanje mladinskih zborov. Žal je

22 Zapuščina Jurčeta Vrežeta: mapa Življenjepis (rokopis brez datacije), prim tudi Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 278.

23 Dokaz, da je ime zbora obstajalo že leta 1928, je lahko posvetilo Maksa Pirnika ob pesmi *Nebeški mlinar* (bes. Vera Albrechtova), objavljeni leta 1938 v zbirki *Mladinske pesmi II* (izdalo Društvo mladinskih pevovodij v Slovenskih Konjicah), kjer je Pirnik na strani 10 zapisal: »Za desetletnico Zvončku v Šoštanju«.

24 Zapuščina Jurčeta Vrežeta: mapa Življenjepis. Na rokopisnem listku brez datacije, osnutek pisma Radovanu Gobcu, Vreže omenja »MPZ Zvonček«, ki so ga od leta »1933 naprej sestavljali samo osnovnošolski otroci«.

primorski učiteljski pevski zbor leta 1924 zaradi pritiskov fašizma prenehal delovati. Srečko Kumar se je zatekel v Ljubljano in tam skupaj z Emilom Adamičem in somišljeniki leta 1925 ustanovil novi učiteljski zbor in z njim uspešno deloval po istem vzorcu: vzgojiti dobre pevce in zborovodje, ki bodo ustanavljali nove mladinske zборе. Zastavljeni cilji so bili kmalu vidni.²⁵

Ali je Vreže spremljal Kumarjevo delo od njegovih začetkov v Trstu, ni znano, gotovo pa je poznal delovanje in vplive Učiteljskega pevskega zbora v matičnem slovenskem okolju, pa tudi Kumarjevo zbirko mladinskih pesmi. Vsekakor se je zavedal nujnosti preobrazbe razrednega šolskega petja v mladinske pevske sestave za glasbo nadarjenih otrok in potrebo po posodobitvi pevskega repertoarja, ki je presegel omenjeno zbirko iz leta 1924 in bil še sodobnejši. Kakor je zapisal, si je prizadeval za izvajanje najsodobnejših del, kakršna so ustvarili Marij Kogoj, Slavko Osterc, Matija Bravničar, Makso Pirnik, Radovan Gobec in drugi. Te in nekatere druge skladatelje mladinskih zborov je vse življenje občudoval, saj jih je izpostavljajl še več kot 40 let pozneje.²⁶ S svojim mladinskim zborom je trdo delal in maja leta 1930, na materinski dan, pripravil koncert v šoštanjskem sokolskem domu. Pevci in dirigent so poželi gromke aplavze.²⁷ Ti nastopi so pomenili tudi predstavitev izvirne slovenske ljudske in sodobne umetne pesmi v glasbenem jeziku, ki dotlej v tem okolju ni bil znan in je občinstvo nagovoril v nepričakovani luči. Jeseni istega leta je bil Vreže primoran zbor razpustiti, saj sodelovanje z meščansko šolo po odločitvi tamkajšnjega ravnateljstva ni bilo več mogoče. Četudi vzroki za tako odločitev niso pojasnjeni, se zdi, da je bilo vodstvo meščanske šole bolj naklonjeno novemu učitelju Ivanu Theuerschuchu, ki je bil iz šoštanske osnovne prestavljen na meščansko šolo²⁸ in tam ustanovil svoj pevski zbor. Vreže si je nato prizadeval ustvariti dovolj dober mladinski zbor na matični osnovni šoli, ki je bil nekaj časa edini te vrste v širšem okolju. Kljub težavam z urnikom pevskih vaj, ki so bile mogoče le v popoldanskem času, je prirejal vsakoletne koncerte v Šoštanju in drugod po Šaleški in Savinjski dolini ter s tem spodbujal nastajanje novih mladinskih zborov.²⁹ Prelomno je bilo šolsko leto 1933/34, ko je zbral najboljše pevce od 4. do 7. razreda in se uspel dogovoriti za vaje med šolskim časom. Spomladi 1934 je obudil tradicijo koncertov ob materinskem dnevu in uspel, da je zbor nastopal tudi izven domačega kraja, po Šaleški, Savinjski in Mislinjski dolini.³⁰ V šolskem letu 1936/37 se mladinski pevski zbor »Zvonček« omenja kot eden najboljših slovenskih zborov ob »Trboveljskemu slavčku«.³¹ Kot je znano, sta bila zbora »Zvonček« in mladinski zbor Maksa Pirnika meščanske šole na Rakeku dobra konkurenta »Slavčkom«, kar naj bi pri Šuligoju celo spodbujalo določeno mero zavisti.³² Nastopi »Zvončka« so z leti preraščali lokalno okolje in dosegli vrhunec v zadnjih štirih letih pred

25 Albert Širok, »Srečko Kumar«, *Petdeset let Učiteljskega pevskega zbora*, Ljubljana: UPZ Emil Adamič, 1975, 25–29.

26 Prim. izjavo v intervjuju: D. Hribar, »Spremeniti bi morali človeka«, *Delo*, 9. 5. 1969, 6.

27 Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 278–279.

28 O učiteljstvu v Šoštanju po prvi svetovni vojni glej prispevek: Aleksandra Gačič, »Šolstvo v Šaleški dolini med obema vojnama«: www.knjiznica-velenje.si/filelib/2010-knjiznica/domoznanstvo/.../gacic_solstvo.pdf (dostopno 2.11.2017).

29 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepisa (tipkopis).

30 Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 279.

31 Prav tam, 280.

32 Zapuščina Jurčeta Vrežeta: mapa Življenjepisa. Na rokopisnem listku brez datacije je osnutek pisma Radovanu Gobcu.

vojno. Leta 1937 je na primer nastopil skupaj z Učiteljski pevskim zborom Emil Adamič, in sicer na koncertu, posvečenem leta 1936 preminulemu skladatelju in velikemu podporniku odraslih in mladinskih zborov. Če je Vreže sprva še posegal po bolj tradicionalni literaturi, kot so bile pesmarice Hinka Druzoviča in Cirila Preglja, je z leti poustvarjal takrat naj sodobnejša dela za mladinske zборе, objavljene v Kumarjevi zbirki iz leta 1924 in reviji *Grlica*, ki je v letih 1933/35 izhajala v Zagrebu in prinašala najnovejše skladbe jugoslovanskih skladateljev.³³ Gojil je predvsem triglasno petje, s čimer je postavljajl nove standarde mladinski zborovski poustvarjalnosti in nastajajoči literaturi zanj. Kot topel in iskren človek si je pridobil zaupanje mladine in postal zelo priljubljen učitelj.³⁴ Z doseženim je bil cenjen tudi med slovenskimi skladatelji, ki jih je nagovarjal k ustvarjanju novih, kompozicijsko in vsebinsko sodobnih del in bil pri tem uspešen. Kot pravi Radovan Gobec, je tudi sam ustvarjal na Vrežetovo pobudo in dodaja, da je prav on kot prvi izvedel njegovi spevoigri *Pomladne cvetke* in *V bratskem objemu* (1929 in 1930).³⁵

Jurče Vreže pa ni bil samo učitelj, v Šoštanju je postal tudi vsestranski kulturni delavec. Kot bistroumen in socialno usmerjen se je zavedal grenkob svojega časa in se zavzemal za pravice šibkejših in enakopravnost ter postal privrženec komunističnih idej, ki so bile v Šoštanju od sredine 30. let posebno zaznavne med učiteljstvom. Oblasti so tamkajšnje simpatizerje komunizma preganjale in si prizadevale, da skupino razbijejo, pri čemer so se pogosto posluževale premestitev na drugo, običajno degradirano delovno mesto, kjer ni bilo tovrstnega političnega delovanja. Jurče Vreže je v Šoštanju vodil tudi delavski pevski zbor »Ivan Cankar«, ki je bil s strani oblasti večkrat razpuščen in so ga pevci vedno znova obudili, a pod drugim imenom, »Vzajemnost« in nato »Solidarnost«. Zbor so sestavljali delavci in rudarji, ki so se udeleževali tako imenovanih »slovenskih večerov«, ki jih je Jurče Vreže organiziral skupaj z naprednim levičarjem, učiteljem Martinom Mencljem in levičarskimi šoštanjskimi dijaki, kot so bili Karel Destovnik, Biba Röck, Božo in Dušan Mravljak idr. V okviru teh večerov so uprizorili Cankarjevega *Hlapca Jerneja*, ki ga je Vreže režiral kljub uradni prepovedi. Nič manj protizakonito ni bilo delovanje čitalnice, ki jo je prav tako vodil Vreže, in je obsegala aktualno socialistično periodiko.³⁶ Kot pravi, so mu bili orožniki kot osumljenemu komunističnega delovanja neprestano za petami in mu grozili,³⁷ vendar se je kazni za svoje prikrito delovanje dolgo izmikal. Leta 1940 pa je prejel pričakovani dekret in bil premeščen v zelo odmaknjeno okolje, v osnovno šolo Pečice na Bizeljskem. Premestitev bi gotovo doživel že precej prej, če ga ne bi prikrito ščitil dobrotni stric, ki sicer nečakovih političnih dejanj ni odobraval. Dolga leta sta bila zaradi tega celo sprta in nista govorila, kar je Vreže kasneje odkrito obžaloval.³⁸ S

33 *Grlica, revijalna zbirke mladinske muzike*, ki sta jo urejala Srečko Kumar in Ivan Grbec, je vsebovala skladbe aktualnih slovenskih in jugoslovanskih skladateljev.

34 Prim. pričevanje Vrežetove nekdanje učenke Olge Vrabič, v: Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 300, op. 12.

35 Radovan Gobec, »Delo Jurčeta Vrežeta«, *Grlica*, l. 28 (1987), 2–4.

36 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis (tipkopis, brez paginacije).

37 Dopis načelniku prosvetnega oddelka Kraljevske banske uprave dravske banovine v Ljubljani o delovanju komunistov v Šoštanju z dne 5. 11. 1938. Med omenjenimi, ki »posebno med počitnicami, ko so tam na počitnicah razni študenti, družba mladih intelektov vrši komunistično propagando, vendar na način, da se jim ne more prav do živega«, sta učitelja Mancej Martin in Jurij Vreže. Kopija dopisa v Zapuščini Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis.

38 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis. Prim. tudi Marlen Premšak, »Pesem – radost in moč«, 22.

ponosom pa je povedal, da so ga šoštanjski otroci silno vzljubili in mu od slovesu na šolskem dvorišču pripravili prave demonstracije, precej žalostno, a tudi vročekrvno pa naj bi bilo tudi slovo na železniški postaji. Vreže ni bil dolgo na novem delovnem mestu, saj so ga Nemci ob nastopu okupacije kot intelektualca leta 1942 izgnali v Hartberg v vzhodno Avstrijo, kjer je do konca vojne služboval kot bančni uradnik.³⁹

Soorganizator pevskih festivalov in seminarjev za zborovodje

Za Vrežeta in njegove glasbene somišljenike je bilo prelomno leto 1934, ko je v Ljubljani ob 100. koncertu Šuligojevega zbora in pod pokroviteljstvom Učiteljskega pevskega zbora v Unionski dvorani potekal prvi mladinski pevski festival. Odmevne prireditve z naslovom »Dneva mladinske glasbe« se je udeležilo kar 19 mladinskih pevskih zborov iz različnih delov slovenskega prostora. To je bila svojstvena revija, ki je v tej obliki prvič prikazala dosežke mladinskega zborovstva ter omogočala primerjave, izmenjave mnenj in literature. Vreže s svojim zborom ni nastopil, vendar je bil med tistimi, ki so glasno razmišljali o pomenu prireditve in dolgoročnih ciljih mladinskega zborovskega petja. Rodilo se je zavedanje, da je nadaljnji razvoj mladinskih zborov odvisen od izobraževanje učiteljev zborovodij, ki v takratnem šolskem sistemu ni imelo pravega mesta. Da bi dosegli svoje cilje, so se zborovodje oprijeli delovanja v društvenih okvirih. Na pobudo Maksa Pirnika in Emila Ulage je leta 1936 skupina nekdanjih Druzovičevih dijakov, takrat že uspešnih zborovodij mladinskih in odraslih zborov, ustanovila Društvo mladinskih pevovodij s sedežem v Slovenskih Konjicah.⁴⁰ Poleg omenjenih so pri tem pomembnem dejanju sodelovali še Jurče Vreže, Dragotin Cvetko, Jože Zorn, Breda Šček in nekateri drugi. Predsednik društva je postal Jurče Vreže. Vanj so se včlanjevali vodje zborov na območju širše Štajerske, severno od Save. Društvo si je zadalo resne in uresničljive cilje. Glavni namen je bil »izobraževati in vzgajati mlade zborovodje, pospeševati narodno in novejšo umetno mladinsko glasbeno ustvarjalnost in prirejati koncerte okrajne in širše narave ter razvijati po šolah in med ljudmi pevsko kulturo«.⁴¹ Društvo je skrbelo za sistematično izvajanje ljudske in umetne pesmi, s posebnim poudarkom na sodobnem repertoarju. V ta namen je pod vodstvom Maksa Pirnika izdalo tri zvezke sodobne mladinske literature. V prvih dveh so sodelovali Slavko Osterc, Matija Bravničar, Makso Pirnik, Ciril in Dragotin Cvetko, Risto Savin in Matija Tomc. Izdane so bile z naslovom *Mladinske pesmi* 1 in 2 (1937, 1938). Tretji zvezek vsebuje pesmi Maksa Pirnika in ga je društvo izdalo v Ljubljani leta 1939 (Makso Pirnik: *Mladinske pesmi*, Ljubljana: Društvo mladinskih pevovodij, 1939).⁴² Kot pravi Vreže, »je s tem Pirnik postavil jasne smernice za nadaljnji razvoj in dvig slovenske pesmi in znal za te ideje pridobiti in navdušiti kopico učiteljev-pevcev-idealistov.«⁴³ Vse tri omenjene izdaje pa pomenijo nadgradnjo dveh zbirk s socialno tematiko in sodobno kompozicijsko tehniko,

39 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis (tipkopis, brez paginacije).

40 Prav tam. O tem Vreže v različnih verzijah svojega življenjepisa ter tudi v že omenjenem pismu Radovanu Gobcu. Prim. tudi Dragica Žvar, »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, 301, op. 18.

41 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis (rokopisno gradivo).

42 NUK, Glasbena zbirka. Mapa Jurče Vreže.

43 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, Mapa Življenjepis. Glej tipkopis Jurčeta Vrežeta o delovanju Maksa Pirnika.

ki ju je leta 1936 in 1937 izdala jugoslovanska sekcija za sodobno glasbo SIMC (*Societe internationale pour la musique contemporaine*).⁴⁴

Med letoma 1937 in 1940 so na območjih od Celja do Dravograda in do dravsko-ptujskega polja potekale pevske manifestacije kot majhni festivali večine takrat delujočih mladinskih zborov, ki so se tudi po zaslugi teh prireditev kaj hitro množili. Prva takšna revija je bila avgusta leta 1937 v Slovenskih Konjicah v organizaciji učitelja in zborovodje Emila Ulage. V naslednjih letih so bili podobni festivali oziroma pevska srečanja še na Ravnah na Koroškem, v Račah, Šoštanju, Framu in Žalcu. Do leta 1938 je bilo v društvu že okrog 60 članov, kar je pomenilo, da je združevalo zborovodje celotne Štajerske. Vodstvo se je odločilo, da sedež društva preseli v Maribor, ki je bil regionalno središče.⁴⁵ Za leto 1939 ali 1940 je bilo načrtovano množično srečanje pevcev v Mariboru, ki ga je pripravljaval prav Vreže, vendar je uresničitev onemogočilo dvoje, politično preganjanje Vrežeta in prihajajoča vojna.⁴⁶ Jurče Vreže in Makso Pirnik sta v okviru društvenih ciljev zasnovala prve seminarje za zborovodje ter tako ustoličila njihovo izobraževanje in spodbujala nova glasbena dela. Kot piše Vreže, je bil glavni predavatelj na seminarjih Makso Pirnik, ki je »pripravljaval zborovodje za sodobne napredne tokove v slovenski glasbi«, čemur je sledilo, da »se kmalu pojavijo na programih tudi podeželskih mladinskih zborov nove polifone skladbe Osterca, Pirnika, Cvetka in drugih.«⁴⁷ V letih 1937 do 1939 so bili izvedeni trije seminarji.⁴⁸ Dokumentacija o podrobnejših vsebinah ni znana. Delovanje Društva mladinskih pevovodij je prekinila druga svetovna vojna, vendar s tem ideje o razvijanju mladinskega zborovstva ni zamrla.

Jurče Vreže se je kmalu po osvoboditvi naselil v Celju z željo, da bi obudil gibanje za razvoj mladinskega petja. Izbor mesta gotovo ni bil naključen, saj je zborovstvo pred vojno najbolj zaživelo prav v krajih celjskega okrožja. Da bi svoje zamisli lažje uresničil, se je najprej udeležil enomesečnega tečaja za zborovodje v Ljubljani, ki ga je vodil France Marolt.⁴⁹ Čeprav kratkotrajno, je izobraževanje rodilo nove sadove in še višje cilje. Vreže je kmalu po tem napisal svoje poglede na glasbeno vzgojo in izobraževanje ter izpostavil nujno po sistematični pevski vzgoji mladine od najzgodnejšega obdobja in po izobraževanju zborovodij na celoletnih tečajih. S tem spisom, ki ga je predstavil na sestanku pevovodij celjskega okrožja januarja leta 1946, je postal pravi ideolog glasbenega izobraževanja v osnovni šoli.⁵⁰ Iz njegovih zapisov razberemo, da je imel zelo natančno predstavo o tem, kakšna je bila izobrazba učiteljev glasbe, kje so bile pomanjkljivosti, kakšne cilje so omogočali učni načrti za osnovno šolo in o tem, kaj bi bilo potrebno spremeniti, da bi tako učitelji zborovodje kot mladi pevci dosegli čim boljše rezultate in poustvarjali na najvišjem možnem nivoju. Zagovarjal je tezo, da naj se v vsaki

44 NUK, Glasbena zbirka. Mapa Jurče Vreže.

45 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis. Glej tipkopis Jurčeta Vrežeta o delovanju Maksa Pirnika.

46 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis (rokopisno gradivo). Prim. tudi Vrežetove izjave v članku: Peter Kavalar, »Ljubezen iz mladih grič«, *Nedeljski dnevnik*, 12. 6. 1983, 17.

47 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis. Glej tipkopis Jurčeva Vrežeta o delovanju Maksa Pirnika. Prim. tudi Makso Pirnik, »Mladinska glasbena kultura od leta 1918-1938«, 136–39.

48 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis (tipkopis).

49 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, tipkopis z naslovom: »Jurče Vreže – 60-letnik«. Prim. tudi tipkopis: »Jurče Vreže, Pionirski zbori, načrt dela«, 30. 9. 1947.

50 Zapuščina Jurčeta Vrežeta. Tipkopis z naslovom: »Iz uvodnega govora na sestanku pevovodij celjskega okrožja«, 9. 1. 1946.

šoli vzpostavijo pogoji za delovanje mladinskega pevskega zbora. Bil je prepričan, da pesem bogati in vzgaja na najprimernejši način.⁵¹ Vrežetove zamisli so bile posebno med zborovodji dobro sprejete, kar se je odražalo v seminarjih, ki so postali stalnica izobraževanja učiteljev, posledično pa se je dvigovalo tudi število mladinskih zborov, med katerimi so številni dosegali zavidljivo raven. Seminarje je zasnoval skupaj s Francetom Maroltom, na njih sodeloval in jih do leta 1950 tudi vodil.⁵² Prvi vrhunec njegovih prizadevanj je bil v množičnem koncertu mladih pevcev vseh takrat delujočih zborov celjskega okrožja, poimenovanem "Praznik mladinske pomladi". Jurče Vreže je v vlogi dirigenta pred Prothasijevim dvorcem v Celju vodil 3000 mladih pevcev.⁵³ S tem dogodkom je bil ustvarjen I. Mladinski pevski festival. Čeprav se njegovo nadaljevanje ni odvijalo po Vrežetovih zamislih in je drugi pevski festival potekal šele leta 1958, je dogodek trajno zaznamoval zborovodje in pevce. Žal politične strukture niso vedno sledile Vrežetovim idejam.⁵⁴

Leta 1947 so ga kolegi France Marolt, Adolf Gröbming in drugi nagovarjali, naj nadaljuje z glasbenim izobraževanjem in se vpiše na Akademijo za glasbo, vendar se na prigovarjanje druge strani, celjskih kulturnikov, za ta korak ni odločil. Kot pravi sam, je s svojim entuziazmom nadaljeval, čeprav številnih idej ni mogel uresničiti tako, kot bi želel ali takrat, ko se mu je to zdelo potrebno. Še naprej je deloval kot učitelj, zborovodja mladinskih in odraslih zborov, mentor zborovodjem ter kot organizator in predavatelj na zborovodskih seminarjih.⁵⁵ Do leta 1950 je bil pri vsem skoraj sam, njegova zvesta sodelavca in somišljenika sta bila Egon Kunej in Boris Ferlinc. Oba sta bila nekoliko mlajša in prav tako kot Vreže doma iz Šmarij pri Jelšah, zato se jih je prijel vzdevek »šmarska trojka«.⁵⁶ Egon Kunej (1912–1996) je bil pri festivalu od samega začetka. Dan pred množičnim koncertom 29. junija 1946, ki velja za ustanovitev celjskega festivala, je s svojim mladinskim zborom celjske gimnazije izvedel celovečerni koncert. Ta zbor je naslednjo leto preoblikoval v mešani mladinski zbor ter je bil z njim sedemnajst let vzor številnim zborovodjem in pevcem po Sloveniji in Jugoslaviji, saj je redno koncertiral in se potrjeval na regijskih in državnih tekmovanjih. Kunej je redno predaval na zborovodskih seminarjih, bil poleg Vrežeta med tistimi zagnanci, ki so vztrajali in leta 1958 uspeli z organizacijo 2. pevskega festivala v Celju, nato pa sodeloval pri njegovi programski in umetniški rasti. Postal je vreden naslednik Jurčeta Vrežeta, za katerim je leta 1965 prevzel vodenje zborovodskih seminarjev. Vreže je o njem zapisal, da je s svojim znanjem, zagnanim in ustvarjalnim delom odločilno vplival na rast slovenskega zborovstva – predvsem mladinskega.⁵⁷ Vreže je zelo cenil tudi svojega drugega sodelavca Borisa Ferlina (1913–1986), ki je bil tako kot Vreže in Kunej vsestranski glasbenik in predan zborovodja. Po vojnem ujetništvu je najprej služboval v Rogaški Slatini, kjer je leta 1946 organiziral revijo mladinskih zborov šmarskega okraja in nato z združenim zborom, ki je

51 Prav tam.

52 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa Življenjepis. Prim tudi: Jurče Vreže, »Razvoj in rast Mladinskega pevskega festivala v Celju«, *Celjski zbornik 1965*, Celje: Kulturna skupnost, 437.

53 Jurče Vreže, »Razvoj in rast Mladinskega pevskega festivala v Celju«, 437.

54 Prav tam.

55 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, mapa: Življenjepis.

56 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, tipkopis z naslovom: »Boris Ferlinc«.

57 Zapuščina Jurčeta Vrežeta, tipkopis z naslovom: »Egon Kunej – sedemdesetletnik«. Prim. tudi Kunej, Egon, Celjskozasavski.si: www.celjskozasavski.si/osebe/kunej-egon/279/ (dostopno 29. 12. 2017).

štel okrog 570 pevcev, sodelovala na I. Mladinskem pevskem festivalu. Od leta 1948 je deloval v Šmarju ter bil zborovodja in ustanovitelj tamkajšnje glasbene šole. Ves čas svojega delovanja se je zavzemal za izobraževanje mladih zborovodij, v čemer je bil najbolj uspešen na celjskem učiteljišču, kjer je služboval od leta 1953 ter tam spodbudil delovanje kar štirih zborov in vodil tako imenovani »zborovodski seminar«. Z njim je šola postala prepoznavna po izjemno kvalitetnem in razvejanem muziciranju, podobno, kot je slovelo tolminsko učiteljišče, kjer je deloval Makso Pirnik. Oba zavoda sta izšolala vrsto dobro podkovanih glasbenih pedagogov in zborovodij. Tudi Ferlinc se je vključil v razvoj celjskega festivala in bil v prvi polovici 60. let vodja okrajnih zborovodskih seminarjev, na katerih je tudi predaval. Vreže je njegovo delo zelo cenil in zapisal, da sodi med tiste slovenske pevce in učitelje, za katerimi ostajata sled in spoštovanje.⁵⁸

Za zaključek

Vpliv Jurčeta Vrežeta na razvoj mladinskega pevskega zborovstva je neizbrisen. Bil je eden tistih, ki so se globoko zavedali širokega pomena pevskega izobraževanja in poustvarjanja ter uresničevali dolgotrajne cilje. Vsa njegova prizadevanja so pospeševala zborovsko petje in zviševala njegovo raven na širšem slovenskem in jugoslovanskem prostoru, vplivala na mednarodno primerljivost, pripomogla k izobraževanju zborovodij, nastajanju nove glasbene literature in ustvarjanju bogate bere zborovskih pesmi v arhivu celjskega festivala. Ne nazadnje je bil brezpogojno vdan svojim idealom, ki jim je sledil tudi takrat, ko se je srečeval z resnimi preprekami. Ob 25-letnici celjskega Mladinskega pevskega festivala je zadovoljno izjavil: »*Takšen festival, to je bil moj življenjski sen. [...] Od vsega začetka smo izhajali iz množičnosti. Naša želja je bila, da bi imela vsaka šola svoj zbor, da bi [...] mladi prepevali od Triglava do Gevgelije. To nam je uspelo [...]. Posebno pa želim, da bi vsi uvideli, da je mlada pesem pomemben pozitiven dejavnik pri etično estetskem oblikovanju mladega rodu, posebno v današnjem hrupnem, tehnično hitečem in zato nemirnem in nestalnem času*«. ⁵⁹ Pomenljiva je tudi njegova misel o vlogi zborovodje, ki pravi: »*Vse je odvisno od zborovodje, njegove osebnosti. Zborovodja virtuoz-obrtnik bo dresiral, zborovodja virtuoz-umetnik bo ustvarjal, iskal in osvajal*«. ⁶⁰ Njegove misli so brezčasne in tudi v današnjem času nagovarjajo k ohranjanju dosežkov, ki jim je botroval kot nestor slovenskega mladinskega zborovskega petja na širšem Štajerskem.

Literatura

Gačić, Aleksandra. »Šolstvo v Šaleški dolini med obema vojnama«:
www.knjiznica-velenje.si/filelib/2010-knjiznica/domoznanstvo/.../gacic_solstvo.pdf
(dostopno 2. 11. 2017).

⁵⁸ Zapuščina Jurčeta Vrežeta, tipkopis z naslovom: »Boris Ferlinc«. To besedilo je bilo v nekoliko dopolnjeni obliki ob Ferlinčevi smrti leta 1986 objavljeno kot nekrolog (Jurče Vreže: »Boris Ferlinc«, *Novi Tednik*, l. 40, št. 34, 28. 8. 1986, 7).

⁵⁹ Franc Kramer, »Uresničen moj življenjski sen«, *Večer*, 3. 6. 1971, 3.

⁶⁰ Prim. prispevek v *Naših razgledih*: »Moči mladinskega petja«, *Naši razgledi*, 6. 7. 1979. 394.

- Gobec, Radovan (1987). »Delo Jurčeta Vrežeta«, *Grlica*, l. 28 (1987), 2–4.
- Js, »Ko pesem postane življenjsko delo«, *Delavska enotnost*, 4. 6. 1977, 5.
- Kavalar, Peter (1983). »Ljubezen iz mladih grl«, *Nedeljski dnevnik*, 12. 6. 1983, 17.
- Kramer, Franc (1971). »Uresničen moj življenjski sen«, *Večer*, 3. 6. 1971, 3.
- Kunej, Egon: Celjskozasavski.si: www.celjskozasavski.si/osebe/kunej-egon/279/ (dostopno 29. 12. 2017).
- Naši razgledi* (1979). »Moči mladinskega petja«, *Naši razgledi*, 6. 7. 1979, 394.
- NUK, Glasbena zbirka. Mapa Jurče Vreže.
- Pirnik, Makso (1938/29). »Mladinska glasbena kultura od leta 1918. do 1938.« *Popotnik. Časopis za sodobno pedagogiko*, l. LX (1938/39), 137.
- Potočnik, Dragan (1999). »Pevska društva v Mariboru«, *Zgodovinski časopis*, 1 53 (1999), št. 1, 81–99.
- Pregelj, Ciril (1926). *Nageljčki. Zbirka eno. In dvoglasnih pesmi za srednjo stopnjo osnovnih šol*, Celje: samozaložba.
- Premšak, Marlena (1977). »Pesem – radost in moč«, 7D, 19. 5. 1977, 22.
- Vreže, Janez Krstnik: <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi822014/> (dostopno 31. 10. 2017)
- Skrinar, Jože (1971). *Trboveljski slavček od srca k srcu*, Trbovlje: Mešani zbor Slavček.
- Širok, Albert (1975). »Srečko Kumar«, *Petdeset let Učiteljskega pevskega zbora*, Ljubljana: UPZ Emil Adamič, 25–29.
- Šuligoj, Avgust: Slovenska biografija: www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi676794/ (dostopno, 12. 12. 2017).
- Vreže, Jurče (1965). »Razvoj in rast Mladinskega pevskega festivala v Celju.« *Celjski zbornik 1965*, Celje: Kulturna skupnost. 437–442.
- Vreže, Jurče (1986). »Boris Ferlinc«, *Novi Tednik*, l. 40, št. 34, 28. 8. 1986, 7.
- Vreže, Jurče: www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi822159/ (dostopno 27. 10. 2017).
- Vreže, Jurče: www.celjskozasavski.si/osebe/vreže-jurče/376/ (dostopno 28. 10. 2017).
- Zapuščina Jurčeta Vrežeta, hrani Nada Vreže.
- Žvar, Dragica (1981). »Jurče Vreže 75 – letnik«, *Glasbena mladina*, l. 11 (1981), št. 6, 9.
- Žvar, Dragica (1986). »Celjski zborovodski seminarji v organizaciji Jureta Vrežeta«, *Celjski zbornik 1986*, Celje: Kulturna skupnost. 277–304.

Summary

Jurče Vreže (1906-1987) was a teacher, choirmaster, and organizer of choral seminars as well as of youth choir festivals. He was educated at the State College of Education for Men in Maribor, where two influential teachers, Hinko Druzovič and Emerik Beran, taught him as well as several versatile musicians and choirmasters such as Radovan Gobec, Jurče Vreže, Makso Pirnik, Emil Ulaga, Jože Zorn, Dragotin Cvetko, and others. Some of them were founders of The Youth Choir Choirmasters' Association in 1937, which meant the beginning of the development of youth choirs in the wider Styria region. Vreže worked as a teacher in Šoštanj and was one of the first to encourage the creation of young singers' choirs, which included selected talented singing children. In the second half of the 1930s, he and his colleagues from the teaching school pioneered and organized seminars for teachers-choirmasters and regional singing festivals. This had greatly influenced the setting up of choirs and raising their quality. In wider Styria, a strong choral movement emerged, with far-reaching effects. Vreže also influenced the modernization of the singing repertoire. He encouraged the Slovene composers to create stylistic content and contemporary works and strived for their publishing and implementation. Although the Second World War stopped the youth choral movement, Vreže revived it and continued to develop it with his enthusiasm and clear goals after the Second World War. He advocated a systematic singing education of young people as well as the education of choirmasters and tried to introduce choral singing in all elementary schools, which he succeeded in doing in the long run. Under Vreže's leadership, the choirmasters of the wider area of Celje in 1946, with a massive performance of 3000 singers, confirmed his vision and developed them further. This event marks the beginning of the Youth Choir Festival in Celje, which has been regularly held since 1958 and has soon grown from a regional festival to a renowned international singing event with a competitive character. Jurče Vreže, considered its concept leader, influenced numerous transformations and was a central figure of the festival for many years.

Ivana Paula Gortan - Carlin, Lorena Lazarić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

REGIONAL CULTURAL AWARENESS OF EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS WITH A SPECIAL REVIEW OF THE ISTRIAN REGIONAL MUSIC

Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper

Abstract

Globalization incited thoughts about the need of preserving the patrimony and heritage from oblivion. Thus, the educators and classroom education teachers' competency is extremely important to raise awareness about the importance of creating personal identities through regional elements with children at an early age, which would also improve their mastering the necessary knowledge and skills linked to cultural heritage. This paper studies if students who use a dialect in their communication pay attention to the knowledge of cultural heritage and if they consider the introduction of the local idiom into the educational process as useful. Furthermore, the knowledge of the musical heritage of students who have the same homeland and of those who do not, at the end of their studies, was questioned. The results indicate the students' cultural awareness, but with insufficient knowledge and competencies.

Keywords: music culture, Istria, education, regional topics traditional music

Izveček

Regionalna kulturna ozaveščenost študentov edukacijskih ved s posebnim poudarkom na regionalni glasbi Istre

Globalizacija je spodbudila razmišljanja o potrebi po ohranjanju kulturne dediščine. Pri tem je zelo pomembna kompetentnost vzgojiteljev in učiteljev razrednega pouka, da otroke že v zgodnjih letih osveščajo o pomenu ustvarjanja osebne identitete s tradicijskimi elementi ljudske dediščine. To izboljša tudi njihovo obvladovanje znanj in veščin, povezanih s kulturno dediščino. Prispevek preučuje ali študenti, ki pri komunikaciji uporabljajo narečje, namenjajo pozornost kulturni dediščini ter ali menijo, da je uvajanje tradicijskega idioma v izobraževalni proces koristno. Pri študentih na koncu študija raziskuje tudi poznavanje glasbene dediščine, pri čemer so rezultati primerjani glede na kraj njihovega rojstva in študija. Rezultati dokazujejo kulturno ozaveščenost študentov in hkrati izkazujejo pomanjkljivost njihovih znanj in kompetenc.

Ključne besede: glasbena kultura, Istra, izobraževanje, regionalne teme, tradicijska glasba

Introduction

Knowledge about regional topics starts in the family and continues in kindergartens and schools. Globalization incited thoughts about the need of preserving the patrimony and heritage from oblivion. The issue of identity and all tangible and intangible values of a certain area, including all entities living in that area, are linked to regional topics.

Seme Stojnović and Vidović (2012, 13) have stated that the historical analysis of the institutionalized preschool education did not find a „wholesome preschool programme with the identity of the land in which the child was born, based on heritage and human values along with nurturing interculturality.“ Pursuant to this fact, in 2002 the project

Children – Patrimony Guardians was initiated and its basic determinants were building cultural identity and understanding all that influences it like, for instance: people, history, language, music, architecture (Seme Stojnović, Vidović, 2012).

According to the analysis by Martinović and Vidulin (2015), in the Primary School Curriculum (2006) for the subject Music there is a domination of compositions of the world's opus over compositions of the national opus which results in the need to demonstrate other composers' opuses with the aim of enriching the cultural and artistic experience of pupils. Palmić (2012) has questioned the traditional music, interculturality and the compulsory primary education. The author claims that traditional music has a significant role in the development of identity in the compulsory primary training, mainly through the process of teaching music and through the school's general activity as an educational and social institution. Moreover, Sam Palmić (2015) has studied traditional music in Music course books in the reality of multicultural primary schools and quoted the need to strengthen the pupils' sensibility for their own musical and cultural identity. She suggests the introduction of music culture intercultural elements in the form of traditional music as part of primary school education.

The conclusion about neglecting the heritage content in education was reached by Dobrota and Kušćević (2008) in their research about the knowledge of musical and art heritage owned by eight graders from the Šibenik – Knin County. The authors indicate the increasing awareness of the necessity of education based on cultural heritage contents since they represent the bond between the past, present and future. It is also a necessary medium for the understanding of other cultures, which is one of the preconditions for common life in the 21st century.

According to Kostović - Vranješ (2015), drawing attention to the richness, particularity and distinctiveness of the cultural, historical and natural heritage in the earliest childhood can be a starting point in the formation of life-long, sustainable attitudes, values and patterns of behaviour. In Istria it was recognised by the County of Istria.¹ To reach the goal of increasing the public's interest for and understanding of cultural heritage and modern art production, the conduction of ten activities was thought of. One regards the conduction of regional education programmes in kindergartens, primary and secondary schools.²

The project *Institutionalization of Regional Education in the County of Istria* is based on the Strategy. The project's aim is to form an institutionalized form of preserving the Istrian regional identity and the introduction of regional education and traditional culture in preschool institutions, primary and secondary schools in the County of Istria.

1 On the County assembly held on 23 June 2014, the Istrian Cultural Strategy for the period 2014 to 2020 was chosen and its main aims were set forth: to improve the work of cultural institutions in the non-institutionalized cultural sector; to improve publishing activities in Istria; to build a new cultural infrastructure meant for art productions, educations, presentations and care of these materials; to manage the cultural infrastructure, institutions, services and projects in a more effective way; to increase the public's interest for the cultural heritage and contemporary art production and deepen their understanding.

2 *Istrian cultural strategy for the period 2014-2020* http://www.istra-istria.hr/uploads/media/20140624_x2_iksHR_02.pdf (accessed on 29 April 2017)

Furthermore, preserving its regional richness and particularity is also an aim, keeping in mind the importance of cooperation with the environment, institutions, associations, cities and municipalities supporting educational institutions.³

The programme of *Regional Activities* started to be implemented in kindergartens in 2014, while in primary schools it started a year later, in the school year 2015/2016. The programme proposal comprises first to eight grade pupils attending the compulsory primary school education and it was prepared by the Working Group for the conduction and implementation of the project. The project includes aims, tasks, learning outcomes and suggests teaching units which will help both teachers and expert associates in schools in the conduction of the Programme. In the 2016/2017 school year regional education was also accepted by some secondary schools in Istria.

At the level of the Republic of Croatia, in the August of 2014, the Ministry of Science, Education and Sport accepted the *Programme of Intercurricular and Interdisciplinary Contents of Citizenship Education in Primary and Secondary Schools* (hereinafter: *Citizenship Education*) which started to be conducted in the 2014/2015 school year. The Programme states that it is possible to incorporate regional education in contents where culture and creativity are linked to the freedom of participating in both cultural life and in discussions about the contribution of different cultures to the world's cultural heritage (2014). *Citizenship Education* contents are part of compulsory implementation (15 hours a year out of 35 hours)⁴ as part of intercurricular contents belonging to school subjects: Croatian language, Music, Art, Foreign languages, Mathematics, Science, Physical education, Religious education and expert associates' programmes. It is, though, an issue of integrating and correlating contents with the aim of developing the curricular and citizenship competency at the same time.

The units and topics part of the subject Music are: Music as the symbol of cultural values of the national, European and world culture, Croatian and Croatian national minorities' traditional music, Folklore music, Meeting the native land – a visit to the museum collection. In the fourth grade of primary school there is a mention of a research and design of a report about innovators, discoverers and meritorious citizens in their region or wider, as well as getting to know the dances of our region and a visit to cultural-artistic societies of our town (Gortan - Carlin, Radić, 2016).

Methodology

Research aim and hypothesis

All the previously mentioned shows that the predispositions for the implementation of regional education into preschool and school institutions of the Republic of Croatia exist,

3 The institutionalization of regional education in the County of Istria, <http://www.za-nas.hr/uvodnik> (accessed 29 April 2017)

4 The number of hours denotes the integration and correlation of contents, not an increment in the number of hours.

and this is especially true for Istria since the projects are partly financed by the County of Istria. Since some of the projects have already begun, the competency of educators and classroom teachers is especially important for raising awareness of the importance of creating personal identity through regional elements from an earliest age. Thus, their mastering the necessary knowledge and skills from the area of cultural heritage would also be enhanced.

In line with the research aim, the following hypotheses were assumed:

H1 It is assumed that students, regardless of the county they come from, consider the introduction of the regional idiom into the educational process as useful.

H2 It is assumed that students who use a dialect in their communication pay attention to the knowledge of regional heritage.

H3 It is assumed that students coming from Istria have a better knowledge of the Istrian music regional heritage than students who come to Istria from other parts of the Republic of Croatia to study.

Participants and research methods

The research was conducted during 2017 on a sample of 272 students attending all study years of the Undergraduate Specialist Study of Preschool Education and the Integrated Undergraduate and Graduate University Teacher Study of the Juraj Dobrila University of Pula. Of the total number, 125 students (46 %) were from Istria, while 147 (54 %) of them were from other counties. The most represented students were those from the County of Istria (N = 125; 46 %) and the Primorje – Gorski Kotar County (N = 56; 20.6 %), followed by the Vukovar – Srijem County (N = 19; 7 %), Virovitica – Podravina County (N = 11; 4 %), Karlovac County (N = 10; 3.7 %) and the remaining counties. Regarding the territory, the whole Republic of Croatia was included except the Dubrovnik – Neretva County. The research was conducted taking into account the descriptive and the causal – nonexperimental methods of pedagogical researches.

Research instrument

The keynote of the survey was the students' regional cultural awareness and its aim was to study their attitude about the importance of the regional cultural heritage, especially music.

A measurement instrument (regional cultural awareness) consisting of five questions was designed for the needs of the research: three open-ended questions regarding general information on the students (sex, region of birth/county, the dialect they know) and two subscales:

- a) Subscale for the estimation of the frequency of using dialects in communication – 3 items;
- b) Subscale for the estimation of the regional cultural heritage importance – 4 items.

The ordinal, five level measuring scale was used where, in the first subscale, 1 equals never, 2 is almost never, 3 is sometimes, 4 often and 5 equals very often, while in the second subscale 1 is unnecessary, 2 is less important, 3 is important, 4 is very important and 5 is necessary. The collected data were processed by the SPSS software package, while the data analysis used the descriptive statistical analysis methods, the variance analysis (ANOVA) and the Pearson's correlation.

That was followed by four open-ended questions where students answered about their knowledge of the Istrian music regional heritage (knowledge of musicians, customs, songs and traditional instruments).

The reliability of measurement scales was measured by calculating the Cronbach's alfa coefficient. The coefficient for the internal consistency for the subscale estimating the frequency of using the dialect in communication was $\alpha = 0.882$, while for the subscale estimating the importance of regional cultural heritage it was $\alpha = 0.822$. According to the usual criteria of the Cronbach's alpha reliability coefficient (DeVellis, 2012) it can be concluded that the acceptability to study the aforementioned population is very good. The examinees were best in confirming the statement *Do you use a dialect inside your family?* ($M = 4.06$; $SD = 1.321$), while the least estimated was the statement *How important is the knowledge of regional musicians?* ($M = 2.91$; $SD = 0.898$)

Research results and discussion

The following tables show the results of the students' estimations about the frequency of using dialects in their communication with family members, friends or in general, as well as about the importance of introducing cultural heritage elements into the educational process, the knowledge of regional musicians and writers and the use of dialects. Regarding dialects, the most commonly and almost equally represented is the Chakavian dialect ($N = 111$; 40.8 %) and the Shtokavian dialect ($N = 99$; 36.4 %), while the Kajkavian dialect is somewhat less represented ($N = 41$; 15.1 %). The least represented is the Istro-Venetian dialect ($N = 4$; 1.4 %). Only 17 examinees (6.3 %) do not speak any dialects.

Table 1: The frequency of using dialects in communication

	In the family		In communication with friends		In the general communication	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Never	27	9.9	26	9.6	42	15.4
Almost never	9	3.3	29	10.7	61	22.4
Sometimes	40	14.7	46	16.9	63	23.2
Often	41	15.1	58	21.3	38	14.0
Very often	155	57.0	113	41.5	68	25.0

Legend: the highest value; the lowest value

Table 1 shows that dialects are very frequently represented in the examinees' everyday communication. They most commonly use it in the family (N = 155; 57 %), somewhat less in talking to friends (N = 113; 41.5 %), and the least in their general communication (N = 68; 25 %) which is understandable since during the day they find themselves in situations of formal conversations when the use of the standard language is necessary and mandatory. It is admirable that today's young people, despite globalization and challenges encountered through the media, show a tendency toward preserving their personal identity through their regional speech idiom.

Table 2: The importance of regional cultural heritage

	Introducing regional elements into the educational process		Knowledge of regional musicians		Knowledge of traditional customs		Use of dialects	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Unnecessary	3	1.1	10	3.7	3	1.1	5	1.8
Less important	18	6.6	80	29.4	18	6.6	51	18.8
Important	114	41.9	120	44.1	82	30.1	85	31.3
Very important	99	36.4	49	18.0	115	42.3	89	32.7
Necessary	38	14.0	13	4.8	54	19.9	42	15.4

Legend: the highest value; the lowest value

Examinees have a positive attitude toward the importance of regional values (Table 2). Almost the majority of examinees (92.3 %) consider important (important, very important or necessary) the knowledge of traditional customs and the introduction of regional elements into the educational process. The use of dialects is considered somewhat less important (79.4 %), while the least, but still fairly important is the knowledge of regional musicians (66.9 %). Only a few examinees (from 1.1 % to 3.7 %) consider the knowledge of regional elements unnecessary.

Table 3: The importance of regional cultural heritage in different counties

	Introducing regional elements into the educational process		Knowledge of regional musicians		Knowledge of traditional customs		Use of dialects	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Istria	3.58	0.873	2.83	0.868	3.73	0.883	3.30	1.070
Primorje – Gorski Kotar	3.43	0.759	2.96	0.894	3.82	0.897	3.59	0.890
City of Zagreb	4.25	0.500	3.50	0.577	3.75	0.500	3.50	0.577
Karlovac	3.30	0.823	2.90	0.876	3.60	0.843	3.70	0.949
Vukovar – Srijem	3.47	1.020	3.05	1.026	3.32	1.250	3.16	1.167
Zagreb County	3.60	0.548	2.40	0.548	3.80	0.447	3.60	0.548
Sisak – Moslavina	3.50	0.707	2.50	0.707	3.50	0.707	3.00	0.000
Koprivnica – Križevci	2.67	0.516	2.33	0.516	3.00	0.632	2.17	0.753
Bjelovar – Bilogora	4.33	0.577	3.00	1.732	4.33	0.577	3.00	0.000
Virovitica – Podravina	3.18	0.874	2.45	0.688	3.55	0.934	3.82	0.982
Osijek – Baranja	3.89	0.782	3.44	1.014	4.11	0.782	3.78	0.667
Krapina – Zagorje	4.00	1.000	3.00	1.000	4.00	1.000	4.67	0.577
Međimurje	4.00	1.000	3.00	1.000	4.00	1.000	3.00	1.000
Požega – Slavonija	4.00	0.000	3.00	0.000	3.67	0.577	3.00	1.732
Zadar	3.50	0.707	3.00	1.414	4.50	0.707	4.00	0.000
Šibenik – Knin	4.00	0.000	3.00	0.000	4.00	0.000	4.00	0.000
Lika – Senj	3.00	0.000	3.00	0.000	4.00	0.000	4.00	0.000
Varaždin	3.80	0.837	3.40	1.517	4.00	1.000	3.60	1.517
Brod – Posavina	4.67	0.577	4.00	0.000	4.00	0.000	4.00	0.000
Split – Dalmatia	5.00	0.000	4.00	0.000	4.00	0.000	4.00	0.000

Legend: the highest value; the lowest value

If the interest for the cultural heritage coming from particular counties is considered (Table 3), the results show that the greatest importance to the introduction of regional elements into the educational process and knowledge about regional musicians is given by student from the City of Zagreb ($M = 4.25$; $SD = 0.500$ // $M = 3.50$; $SD = 0.577$), while the least importance is given by students from the Koprivnica – Križevci county ($M = 2.67$; $SD = 0.516$ // $M = 2.33$; $SD = 0.516$); knowledge of traditional customs is almost necessary for students from the Bjelovar-Bilogora county ($M = 2.60$; $SD = 0.548$), while students from the Krapina – Zagorje county say the same for using the dialect ($M = 2.60$; $SD = 0.548$). Students from the Koprivnica – Križevci county consider traditional customs and dialects as less important.

The presented results confirm hypothesis 1 by which it was assumed that students, regardless of the county they come from, consider the introduction of the regional idiom into the educational process as useful, since students estimate as very important the knowledge of local traditional customs ($M = 3.83$) and the introduction of elements into the educational process ($M = 3.76$). The use of dialects ($M = 3.54$) and the knowledge of regional musicians ($M = 3.04$) are considered important (Table 3).

It has been mentioned earlier in the paper that almost all examinees (93.7%) speak a dialect. The knowledge and use of dialects in their speech can be connected with the use of dialects in songs.

Table 4: The importance of regional cultural heritage according to the examinee's dialect

	Introducing regional elements into the educational process		Knowledge of regional musicians		Knowledge of traditional customs		Use of dialects	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Chakavian	3.62	0.853	2.84	0.837	3.77	0.828	3.63	0.972
Kajkavian	3.56	0.838	2.93	0.877	3.73	0.742	3.34	1.039
Shtokavian	3.49	0.838	2.91	0.949	3.61	0.977	3.28	1.040
Istro-Venetian	3.50	1.732	2.75	1.500	4.00	0.816	3.25	0.957
Does not speak any dialects	3.47	0.800	3.35	0.862	4.12	1.054	2.94	0.966

Legend: the highest value; the lowest value

Table 4 shows the extent to which the knowledge of a certain dialect influences regional awareness through giving attention to certain elements of cultural heritage. The results indicate that all examinees, even those who do not know any dialect, consider cherishing regional values and education in the spirit of tradition as important or very important.

Comparing the results obtained by the ANOVA method, significant differences in attitudes about the importance of introducing elements into the educational process for students who use a dialect in the communication inside the family ($F = 2.446$; $p = 0.047$) and for students who use the dialect in communication with their friends ($F = 2.507$; $p = 0.042$). There are also significant differences in attitudes about the importance of using the dialect for students who use a dialect in the communication inside the family ($F = 9.180$; $p = 0.000$), for students who use a dialect in communication with their friends ($F = 6.989$; $p = 0.000$) and for students who use a dialect in their general communication ($F = 5.165$; $p = 0.001$) who also show a significant difference in the attitude about the importance of knowing local traditional customs ($F = 3.013$; $p = 0.019$).

Table 5: Illustration of Pearson's correlations (*r*) of students' attitudes about the importance of regional cultural heritage and the use of dialects in communication

	Use the dialect in the family	Use the dialect in communication with friends	Use the dialect in general communication	Introduction of regional elements into the educational process	Knowledge of regional musicians	Knowledge of local traditional customs	Use of dialect
Use the dialect in the family	1	0.794 (**)	0.598 (**)	0.118	-0.051	0.051	0.324 (**)
Use the dialect in communication with friends		1	0.755 (**)	0.181 (**)	-0.001	0.054	0.294 (**)
Use the dialect in general communication			1	0.067	-0.010	-0.021	0.152 (*)
Introduction of regional elements into the educational process				1	0.524 (**)	0.541 (**)	0.449 (**)
Knowledge of regional musicians					1	0.508 (**)	0.319 (**)
Knowledge of local traditional customs						1	0.487 (**)
Use of dialect							1

Legend: (**) $p = 0.01$; (*) $p = 0.05$

Correlations (Table 5) show a significant positive connection of the use of dialects in the family and communication with friends ($p = 0.01$) and in the general communication ($p = 0.01$) with the importance of using dialects in general ($p = 0.01$); of the use of dialects in communication with friends and the general communication ($p = 0.01$) and the introduction of regional elements in the educational process ($p = 0.01$) with the importance of using dialects in general ($p = 0.01$); of the use of dialects in the general communication ($p = 0.01$) with the importance of using dialects in general ($p = 0.05$); of the introduction of regional elements in the educational process and the importance of knowing regional musicians ($p = 0.01$), local traditional customs ($p = 0.01$) with using dialects in general ($p = 0.01$); of the importance of knowing local traditional customs with the use of dialects in general ($p = 0.01$). In short, all students who use a dialect inside their families or in communication with their friends consider the use of dialects as important, while those of them who use it in communication with friends see as important the introduction of regional elements in the educational process. Besides that, all of them who

understand the importance of using dialects consider the introduction of music regional elements into the educational process and the knowledge of local traditional customs as important.

Based on the aforementioned results, hypothesis 2, which assumes that students who use a dialect in communication consider important the knowledge of regional heritage, can be accepted since students estimate as very important the knowledge of local traditional customs ($M = 3.78$) and the introduction of elements in the educational process ($M = 3.54$), as somewhat less important the use of dialects ($M = 3.38$) and as the least, but still important, the knowledge of regional musicians ($M = 2.86$). However, it should be mentioned that examinees who do not use any dialects in communications have almost the same opinion (Table 4).

The procedure of processing open-ended questions was done by classifying the presented data and by their content analysis. In the first question students were asked to name regional musicians belonging to their region of birth and to the county where they studied (the County of Istria). Their answers were classified according to genre: art music – entertainment music, while regional music musicians were analysed.

Table 6: Knowledge of Istrian composers by students from different counties

	Istria	Primorje –Gorski Kotar	Other
<i>Matko Brajša Rašan</i>	2.4 %	0 %	1.1 %
<i>Ivan Matetić Ronjgov</i>	5.6 %	12.5 %	6.6 %
<i>Slavko Zlatič</i>	1.6 %	1.8 %	0 %
<i>Nello Milotti</i>	11.2 %	0 %	16.5 %

Legend: highest value; lowest value

In the comparison done between students from the County of Istria and students from other counties about their knowledge of the Istrian music regional heritage it can be noticed that, regarding the answer to the question *Which regional musicians from your county do you know (name them)*, examinees from the County of Istria named less Istrian composers than students who came to Istria to study (Table 6). In their answers students mostly named entertainment music performers or more precisely, those who they regularly met through the mass media like: Alen Vitasović, Gustafi, Tamara Obrovac, Bruno Krajcar, etc. A descriptive answer is very interesting: “Sergio Valić, Alen Vitasović and Anelidi. I have named them because they use the Chakavian dialect in their songs.” Students from the Primorje – Gorski Kotar county gave answers in which Ivan Matetić Ronjgov was described as a composer from Istria or Gorski – Kotar. Their uncertainty is not surprising since Matetić Ronjgov was born in Ronjgi near Rijeka, namely in the Primorje – Gorski Kotar county, but made a great contribution to the Istrian and littoral music by collecting the folklore and then by setting the Istrian-littoral tone scale, the so called Istrian scale.

When asked *Which songs in the dialect of the County of Istria do you know (if you do not know the title of the song name a verse or a chorus line)*, the examinees named songs familiar to them which they, as in the previous question, classified to entertainment or art songs. The survey results show a disproportion in the knowledge of Istrian composers and Istrian songs. Thus, for instance, a lower number of students knew the composer Slavko Zlatić (1.6 %), but more were familiar with his song *Biži, biži maglina* (4 %). Students from Istria (21.6 %) named some of the songs from the book of songs *Čakavsko-primorska pjevanka: 128 dvoglasnih čakavskih melodija za omladinu za sviju vrsti škola* (2005)⁵ by Ivan Matetić Ronjgov, but a smaller number of examinees (5.6 %) were familiar with the composer. Students from other counties (35.7 %) showed a better knowledge of songs from the mentioned book of songs, while half of them mentioned the composer (19.1 %). Their statements about the knowledge of the mentioned songs are not surprising since they are studied at the course Music Methodology. Only 4 % of questioned examinees from Istria mentioned songs of the Italian national minority repertoire like, for example, *La mula de Parenzo* and *Da Trieste fino a Zara*, which belong both to the Italian tradition and to the Istrian regional heritage.

In their answers to the third question *Which traditional customs in your county do you know* (for students from Istria) and *Which traditional customs of the county you study in do you know* (for students from other counties), students from Istria named balun (33.6 %), carnivals (16.8 %), folklore festivals (10.4 %), characteristic folk costumes (7.2 %), traditional crafts in general (6.4 %), instruments (4 %), the festival Melodies from Istria and Kvarner (3.2 %), while folk songs and playing traditional instruments were named by only a few students (1.6 %). Regarding Istrian traditions, students from other counties mostly named balun (13.9 %), Istrian folk dances in general (12 %) and carnivals (8.7 %), while folk songs were named by 2.2 % of students or 0.6 % more than students from the County of Istria. Except for the music customs, examinees also mentioned holiday traditions, life customs, various folk festivities and the enogastronomic tradition.

In the last open-ended question, examinees had to name Istrian instruments they were familiar with.

⁵ *Chakavian-littoral book of songs: 128 two-part Chakavian melodies for the young in all types of schools.*

Table 7: Knowledge of Istrian musical instruments

Istrian traditional musical instruments	Students from the county of Istria	Students from other counties
Organić (mouth organ)	0.8 %	0.68 %
Bajs (cello)	4.8 %	0.68 %
Duplice, dvojnice, diple (wooden double flute)	4 %	2.72 %
Harmonica (accordion)	13.6 %	1.36 %
Mih, meh, mjeh, mišnice (bagpipe)	44.8 %	6.12 %
Roženice, sopele (sopila)	79.2 %	25.85 %
Sopelica (little sopila)	0.8 %	0 %
Šurle, šurlice (wooden double reed instrument)	1.6 %	0.68 %
Trieština (button accordion)	4 %	0 %
Vijulin (violin)	0.8 %	0.68 %

Legend: highest value; lowest value

In Table 7 a difference in the knowledge of Istrian musical instruments between students of the County of Istria and other counties can be noticed. In this segment the examinees obtained the best results. It can be noticed that there is a difference between students in naming the same instruments, which means that they were taught about them in different parts of Istria. The most known was the roženica or sopela, while the least known was the sopelica. Furthermore, it is noticed that students often mentioned roženice and sopele as two different instruments. Can they recognise the instrument? Do they name it correctly? Do they only know the instrument's name? Do they think that sopela and roženica are two different instruments or do they know that these are names for the same instrument? These questions remain open for further research.

By the analysis of open-ended questions, it can be concluded that hypothesis 3, by which it is assumed that students from Istria have a better knowledge of the Istrian music regional heritage than students who come to Istria from other parts of the Republic of Croatia to study, is partly confirmed. Namely, students from the County of Istria have a better knowledge of Istrian instruments and traditional customs, but not of Istrian traditional songs and regional composers.

Conclusion

According to the Croatian Encyclopedic Dictionary (2002: 1482), a region is the part of a country where a person was born, while heritage is the totality of historical cultural goods which are preserved and cherished (2002: 95). Each area has a heritage which should represent the base of a community and the connection to the past by preserving and cherishing all that has been left to us by our ancestors, like culture (language, music, art), tradition (customs) and regional wisdom.

Traditional music has its sources in tradition. It comprises the music heritage from the social, cultural and artistic environment's history. It is a result of found entities, the history living inside us and the totality of human ideas, convictions and attitudes, tastes and customs which are handed over and transmitted. Folklore, traditional or folk music include singing, playing instruments and dancing. Singing, playing instruments and dancing are constituent parts of a human life; persons express their feelings and way of life through them, they describe nature and special events. People who accept songs, music and dances, cherish and transmit them by word of mouth, are participators in the creation of regional heritage (Gortan - Carlin, Pace, Denac, 2014). Except for traditional music, regional heritage also includes art music written in the spirit of a certain geographical area using the elements of this region's folk music.

Results of the conducted research indicate the County of Istria students' poor knowledge of Istrian composers and songs belonging to the regional heritage in comparison to students studying in the Istrian region, but coming from other parts. The reasons can be found in a better awareness of students from other counties in regard to regional topics and in a greater interest for learning regional elements which are unfamiliar or less familiar. On the other hand, students from the County of Istria have a better knowledge of traditional interests and customs, which is understandable since these customs have accompanied them from the earliest age and through their growth.

Notwithstanding their interest, this research indicates the need for a better awareness and work on students of educational sciences' knowledge of regional topics, especially due to the fact that regional education is already conducted in kindergartens and primary schools. Hereby the results of Sam Palmić (2013) are also confirmed when the author talks about the insufficient sensitisation of music programmes offered in educational processes. Thus, regarding the university level, the introduction of the already known course Croatian folk music, which would encompass regional music of all counties, is suggested for early and preschool as well as teacher study students. However, since regional education is complex, the possibility of introducing a new multicultural and intercultural course which would present more cultural contents from different parts of Croatia (and the world) could be realized.

References

- DeVellis, Robert F. (2012). *Scale development: theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dobrota, Snježana, Kuščević, Dubravka (2008). Zavičajna baština šibensko-kninske županije - refleksije u nastavi glazbene i likovne kulture. *Godišnjak Titius : godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke*, 1 259-272. Available at: <http://hrcak.srce.hr/111980> (accessed 29 April 2017).
- Gortan - Carlin, Ivana P., Radić, Branka (2016). Music Education in the Programme of Cross-Curricular and Interdisciplinary Content of Citizenship Education in Lower

Grades of Primary School. In: Gortan - Carlin I.P. and Bančić Čupić, I. (eds.) *Jezik, umjetnosti i tradicija u Građanskom odgoju i obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Gortan - Carlin, Ivana P., Pace, Alessandro, Denac, Olga (2014). *Glazba i Tradicija: Izabrani izričaji u regiji Alpe-Adria*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Hrvatski enciklopedijski rječnik. (2002). Zagreb: Novi liber.

Institucionalizacija zavičajne nastave Istarske županije. Available at: <http://www.zanas.hr/uvodnik>, (accessed 29 April 2017).

Kostović - Vranješ, Vesna. (2015). Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik*. 64, 3, 439-452.

Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja. (2012). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH, Agencija za odgoj i obrazovanje. Available at: http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf (accessed 19 April 2015).

Matetić Ronjgov, Ivan. (2005). *Čakavsko-primorske pjevanka: 128 dvoglasnih čakavskih melodija za omladinu sviju vrsta*. Viškovo - Ronjgi: Ustanova Ivan Matetić Ronjgov.

Nastavni plan i program za osnovnu školu. (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. *Narodne novine*, 102, 6770-6773.

Piršl, Elvi. (2014). (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, Zagreb – Virovitica: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 47-67.

Portal za kulturu Istarske županije. Available at: <http://kulturistra.hr/lang/hr/2014/07/usvojena-istarska-kulturna-strategija-2014-2020/> (accessed 29 April 2017).

Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. *Narodne novine*, 104 . Available at: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_104_2019.html (accessed 19 April 2015)

Sam Palmić, Renata. (2015). Tradicijska glazba u udžbenicima glazbene kulture u zbilji multikulturalne osnovne škole. *Školski vjesnik* 64, 2, 308-324.

Sam Palmić, Renata. (2013). Tragom zavičajnih napjeva u osnovnoškolskom glazbenom kurikulumu do interkulturalnosti. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 62, 4, 559-572. Available at: <http://hrcak.srce.hr/112425> (accessed 29 April 2017)

Sam Palmić, Renata. (2012). *Traditional Music and Interculturality in Compulsory Basic Education*. Ph.D. disertation. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.

Seme Stojnović, Inga, Vidović, Tijana. (2012). *Djeca – čuvari djedovine: Model vrtića s hrvatskim identitetom i njegovanjem interkulturalnosti*. Zagreb: Golden marketing Tehnička knjiga.

Službene stranice Istarske županije. *Istarska kulturna strategija za razdoblje 2014.-2020*. Available at:

http://www.istra-istria.hr/uploads/media/20140624_x2_iksHR_02.pdf

(accessed 29 April 2017).

Vidulin, Sabina, Martinović, Vera. (2014). Umjetnička glazba i oblikovanje kulturnoga identiteta učenika. *Školski vjesnik* 64, 4, 573-588.

Povzetek

Otroci pridobivajo znanja o kulturni dediščini najprej v družini, kasneje pa v vrtcu in šoli. S tradicijo sta povezani posameznikova identiteta in njegov odnos do materialne in nematerialne zapuščine določene regije. *Program medpredmetnih in interdisciplinarnih vsebin državljanske vzgoje in izobraževanja za osnovne šole in srednje šole (Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole – MZOS, 2014)* in *Istarska kulturna strategija za obdobje 2014-2020 (Istarska kulturna strategija za razdoblje 2014.-2020. - IKS2, 2014)* dajeta vrtcem in šolam osnovo za izobraževanje o temah, povezanih s tradicijo in z regionalno dediščino. V Istri nekatere projekte financira Istarska županija. Za doseganje projektnih ciljev je zelo pomembna kompetentnost vgojiteljev in razrednih učiteljev za obravnavo tem s področja kulturne dediščine.

V raziskavi smo preučevali, kakšen odnos imajo študenti vseh letnikov dodiplomskega študija predšolske vzgoje in študenti razrednega pouka Univerze Jurja Dobrile v Puli (N = 272) do regionalne kulturne dediščine, zlasti glasbe. V vzorcu so bili teritorialno zastopani študenti s skoraj vseh hrvaških regij (izjema je bila Dubrovniško – neretvanska županija). Predpostavljali smo, da študenti ne glede na županijo, iz katere prihajajo, menijo, da je vnos tradicijskega idioma v vzgojno-izobraževalni proces koristen (H1). Predpostavljali smo tudi, da študenti, ki v vsakdanji komunikaciji uporabljajo narečje, namenjajo pozornost skrbi za ohranjanje regionalne dediščine (H2). Raziskovalni rezultati so potrdili obe hipotezi. V tretji hipotezi smo predpostavljali, da istrsko kulturno dediščino (pesmi, instrumente, običaje, glasbenike) boljše poznajo študenti, rojeni in živeči v Istri v primerjavi s študenti z drugih županij. Rezultati so le deloma potrdili to hipotezo (H3). Celotna raziskava je pokazala raven kulturne zavesti študentov, v kateri se odražajo tudi pomanjkljiva znanja in kompetence na obravnavanem področju. Za izboljšanje stanja bi bilo potrebno v študijske programe vključiti vsebine s področja regionalne kulturne dediščine.

Jelena Blašković, Tihomir Prša

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsek Petrinja

EXPERIENCE AND ATTITUDE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS GREGORIAN SINGING

Izvirni znanstveni članek / Original Scientific Article

Abstract

Gregorian singing is a part of liturgical tradition of Western-European Christianity. It is a special type of singing sprung from the Church of Roman ritual for the needs of church service. The specificity of Gregorian coral's music expression is entailed in modal monody which is inseparable from the text. With its overriding the ancient music practice (Greece, Jewish music) and alongside the influence of local specificities in the West, Gregorianics gave way to later vocal forms. In primary education, Gregorian singing isn't represented in the school subject Music according to the Teaching Curriculum prescribed by the Republic of Croatia's Ministry of Science, Education and Sports. The aim of the paper is to examine the experience and attitude of students in primary education towards Gregorian singing. The research used audio questionnaire with five music examples of Gregorian singing. It was implemented in the school year 2016/2017 on 110 students of primary school Galdovo (Sisak, Croatia). The results have shown that pupils express liking (positive attitude) towards the heard examples of Gregorian singing although most of them didn't hear Gregorian singing before. The subjects expressed the desire to get to know Gregorian singing more deeply during Music lessons. More than 80% of them considered Gregorian singing to be soothing and pleasant.

Keywords: music, Gregorian singing, primary education, students, standpoints

Izvlaček

Izkušnje in odnos osnovnošolcev do gregorijanskega petja

Gregorijansko petje je del liturgične tradicije zahodnoevropskega krščanstva. Gre za posebno vrsto petja, ki je nastalo v Cerkvi rimskega obreda za potrebe bogoslužja. Posebnost glasbenega izraza gregorijanskega korala označuje modalna monodija, ki je neločljivo povezana z besedilom. Gregorijanika je bila s premoščanjem antične glasbene prakse (Grčija, judovska glasba) in ob vplivu krajevnih posebnosti na Zahodu glavni temelj zametkov kasnejših vokalnih oblik. V primarnem izobraževanju skladno z Učnim načrtom in programom za osnovno šolo Ministrstva za znanost, izobraževanje in šport Republike Hrvaške, gregorijansko petje ni vključeno v predmet Glasbena kultura. Namen prispevka je preučiti doživljanje in stališča osnovnošolcev do gregorijanskega petja. V raziskavi smo uporabili avditivni vprašalnik s petimi glasbenimi primeri gregorijanskega petja. Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2016/2017, v njej pa je sodelovalo 110 učencev iz Osnovne šole Galdovo (Sisak, Hrvaška). Izsledki so pokazali, da učenci izražajo naklonjenost (pozitiven odnos) do slišanih primerov gregorijanskega petja, čeprav ga večina še nikoli prej ni slišala. Udeleženci raziskave so izrazili željo po poglobljenem poznavanju gregorijanskega petja med urami Glasbene kulture. Več kot 80 % udeležencev gregorijansko petje namreč doživlja kot pomirjujoče in prijetno.

Ključne besede: glasbena kultura, gregorijansko petje, osnovna šola, učenci, stališča

Gregorian singing as the foundation of Western European cultural and musical heritage

Gregorian singing presents a various repertory of Christian monodic music, which was created and standardised in the first millennium for liturgical rituals of the Roman church. These rituals include Eucharistic Celebration and the Liturgy of the Hours¹ (Martinjak, 1997). Following the standardisation of Western Christian singing, This type of singing was named after Pope Saint Gregory the Great (c. 540-604), following the standardisation of western Christian singing. Totality of Gregorian heritage was generated by joining different local traditions of liturgical singing which had been created until the eight century (Koprek, 2013). One of the essential qualities of Gregorian melody is a close link with the text which was most frequently based on the Scripture. So, it represents the sound image of a certain Biblical text. The exceptions are Gregorian hymns and later created sequences in which we find strophic and prose types of poetry from the first millennium of Christianity. Due to the fact which testifies that Gregorian chant is a singed prayer, this type of singing got the name *holy singing* (Martinjak, 1997; Koprek, 2013).

Recognisability of Gregorian melody has been shaped through many centuries. Its main characteristics are: unison singing, diatonic singing based on the tonal scales without the chromatics, free rhythm singing which follows the law of spoken words giving the melody its naturalness, spontaneity, festiveness and serenity; and finally, modal singing founded on the tonal system of eight scales or modes of the Old Church (Martinjak, 1997).

In the cultural sense, Gregorian singing as art overrides the ancient Greek and Jewish musical practice by incorporating the spirit of Western Christianity. That makes Gregorian singing a foundation of a great part of Early Modern Times European music practice. Musicologist Jacques Challey (2006) claims that not only old traditions were passed around in the old convents, but also new musical techniques which lead to today's music must have been created.

Since Christian singing was in the making since the beginning of Christianity, exclusively for the needs of Service, it incorporated in itself many older traditions. Martinjak (1997) stresses that, although today's Gregorian repertory was created in later centuries, the way, purpose and style of liturgical singing were transferred into compositions which were being made later.

Despite the fact that liturgy in Jerusalem temples used various string, wind and percussion instruments, Christians have nonetheless taken psalmody from Hebrew musical culture, the way it was practiced in synagogues. This type of singing was based on modular reciting in free non-metrical rhythm which connects psalmody, as the foundation of

¹ Repertory of Eucharistic Celebration or Mass consists of parts that vary or the proper (proprium): Introit (introitus), Gradual (graduale), Sequence (sequentia), Alleluia (alleluia), Trop (tropus), Tract (tractus), Offertory (offertorium) and Communion (communio). Invariable parts are: Lord, Have Mercy (Kyrie eleison), Glory (Gloria), Creed (Credo), Sacred, Blessed (Sanctus, Benedictus) and Lamb of God (Agnus Dei). Repertory for the Liturgy of the Hours consists of: a hymn (hymnus), antiphony (antiphona), psalm (psalmus), responsory (responsorium) and song of praise (cantica).

Gregorianics, with Jewish tradition established in the fourth or third century BC. Liturgical exclamations *amen* and *alleluia* are of Hebrew origin. Alongside them, Hebrew chants most probably came into Christian liturgy as well (Chailley, 2006).

One of the important elements which Gregorian chant inherits from the music of the aforementioned are melismata, i.e. singing certain word syllables, frequently connected to singing the last syllable of *alleluia* exclamation. Such melisma is called *jubilus*. Very early in church music's theory, in the third century, we read about the function of melismata in St. Augustus, '...the one who exclaims doesn't pronounce the words, but expresses one's own joy with unarticulated sounds. In the rapture of his/her cheer, things, which can be understood, are no longer enough, but one is surrendered to a sort of a happy cry without words' (Chailley, 2006, p. 31).

Christians adopt musical theory and philosophy from Greek musical practice. Looking upon moral interpretations of church modal scales according to Greek ways, Chailley (2006) states that only Greek musical theory could have provided a solid technical foundation for church music. However, unlike Greek music, which was also inclined to chromatics, singing in the Western Church, due to moral reasons, completely abandoned small intervals. With Boethius and Cassiodorus writings about music, Greek theory survived the Middle Ages.

We find out about the beginnings of three musical types of Christian singing, which can represent free forms in the course of liturgical gatherings (Fučak, 1998), as early as from the Scripture. In his Epistle to the Ephesians 5, 19 Saint Paul encourages, 'Talk to one another with psalms, hymns, and songs from the Spirit. Sing and make music from your heart to the Lord.' Words of the apostles in 16,25 also testify to purposeful singing in prayer, 'About midnight Paul and Silas were praying and singing hymns to God, and the other prisoners were listening to them.' Cultural dimension of singing is evident in Paul's first Epistle to the Corinthians, 'When you come together and some have praise, some the wisdom, some revelation, language, explanation – all be it for our betterment.' Pedagogical-didactical purpose of music is visible in the Epistle to the Colossians 3,16, 'Let the message of Christ dwell among you richly as you teach and admonish one another with all wisdom through psalms, hymns, and songs from the Spirit, singing to God with gratitude in your hearts.'

Latin Christian poetry appeared for the first time in the third century and it is the basis of modern versification and musical rhythmic. Poets of Comedian and Genoa circle cease to use then obsolete classical metrics and apply the metrics of Latin language of their time. Later, this poetry will be the foundation of quality medieval hymns and sequences. Genesis of hymns starts as the Church's response to heretical poems in strophes. They were created in the East and they spread to the West in the fourth century. They represent the folk element in Gregorian chant in the form of stanzas, rhymes and clear rhythm (Chailley, 2006).

According to testimony of John Deacon, Pope Gregory I composed the antiphony, the collection of texts from chants sang in Mass, and founded *Scholae cantorum* whose goal was to disseminate new Gregorian chants through cantors educated in Rome (Chailley, 2006). However, more recent research speak in favour of the fact that the oldest liturgical books from which people sang were edited as late as after Pope Gregory and that the concept of 'Gregorian' derives from the manuscript so called due to the holiday texts in accordance with the 'Gregorian' calendar of church holidays from the eight century (Koprek, 2013).

The repertory of liturgical singing of Western Church was standardised and almost finally defined with the reform of Gregorian singing which lasted more than 200 years, as long as until the ninth century (Chailley, 2006).

Listening in the school subject Music

Listening area is the youngest dimension of school subject Music because it is closely linked to technology and media's development (Rojko, 2012). According to the *National teaching curriculum of Ministry of Science, Education and Sport* of the Republic of Croatia (2013), the tasks of listening include getting to know all forms of music ranging from artistic music, folk music (domestic and foreign), to jazz and popular genres of all kinds. Listening focus is based on the development of listening concentration and ability to analyse a music work. This leads to forming basic aesthetic criteria for music's evaluation.

Alongside the artistic, music listening also has an educational role. This role is directed towards listening perception ability's development and perceiving musical expressive components of the composition. This implies determining the character, tempo, performers, and dynamics. Musical form of the piece is also identified in the third grade of primary school. The stated suggests that music listening requires students' active listening approach (Dobrota, 2012). Listening in itself is based on experience for which previous musical knowledge is not needed. McAnally (2007) considers teacher's lead in the listening process necessary for students' music listening. Rojko (2012) states it is possible to train all teachers for leading the listening activity, regardless of their musical ability. Primary educational degree does not require strict expert-musical approach.

Oblak (2001) stresses that guided listening is experiential-analytic listening. According to Denac (2010), such listening includes emotion and cognition. The combination of experiences in the shape of emotional reaction and analyticity, through analysis of certain musical elements, are the foundation for systematic and active music listening and understanding.

Gregorian singing as a specific musical form is not represented in the listening component of the school subject Music in primary education in the first four forms. Considering the cultural significance of Gregorianics, as the basis of a great part of the later musical and

European practice, this work aimed at pointing out the importance of listening to Gregorian singing in teaching music in the first four grades of primary school.

Methodology

The problem and goal of the research

The problem of the research is grounded in the fact of Gregorian chant's non-inclusiveness in the listening component of Music in primary education in Croatia. Main goal of the research was to examine students' standpoints about examples of Gregorian singing they listened to, and to gain insight into their interest for deeper familiarization with Gregorian singing. Secondary research goal was based on examining students' standpoints towards the subject Music and the areas within the subject. The number of students with musical education outside regular classes was also determined.

The methodology of the research

Primary work method is based on descriptive and causally non-experimental method of research.

Sample

The research was done in primary school Galdovo in Sisak in June 2017. Hundred and ten pupils participated in the research.

Chart 1 displays the school research groups according to age, number of enrolled children and number of children who participated. 46.4 % of the subjects who participated in the research were boys and 53.6 % girls.

Chart 1: Structure of students according to the school grade they are in (N=110)

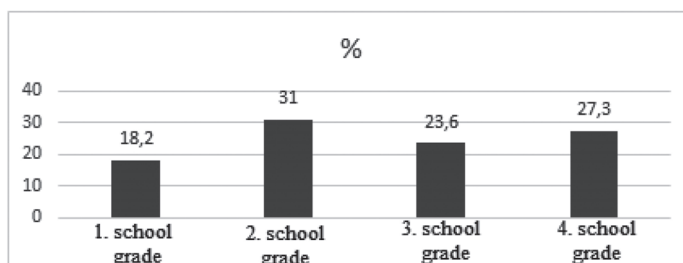


Chart 1 shows that most participant were from the second school grade, 34 students (31 %), while there were only 20 students (18.2 %) from the first school grade.

Instrument

Independent questionnaire was constructed for the needs of the research. Data of objective type were gathered (gender, form, attending musical education) and subjective type (opinions about certain phenomena). Dichotomously set questions and the questions of five-degree scale of ordinal type were used. The questions were of closed type, all apart from one open question. Questionnaire's validity was checked with the method of internal consistency of ordinal scale. *Cronbach Alfa* validity coefficient was calculated and it showed satisfactory level of questionnaire's reliability ($\alpha = 0.790$).

Data analysis and the used statistical methods

Gathered data were processed in Excel programme 2010. Descriptive statistics was used for basic data analysis. Indicators expressed in absolute (f) and relative frequencies (%) were figured out for nominal and ordinal variables. Arithmetic mean (M), mode (Mo), median (Md), standard deviation (SD) and the measure of normal distribution (kurtosis and skewness) were calculated for interval variables.

Results of the research and their interpretation

According to the *National Teaching Curriculum of Croatian Ministry of Education, Science and Sports* (2013), the areas represented in the first three forms of primary school are: singing, playing a musical instrument, music listening and elements of musical creativity. Subject teaching starts in the fourth form and, apart from singing, listening and performing music, musical notation and games are introduced.

Considering the subjects' age, 94.5 % of them stated they participate in Music classes gladly. In the multiple choice question pupils stated they like to sing the most (80 %), listen to music (67.3 %), perform musical games (54.7 %) and play children's instruments (34.5 %). Only 13.6 % of the subjects state that rhymes are their favourite musical activity.

In the open type question subjects stated in which of the aforementioned activities they participate most gladly in Music classes.

Chart 2: Students' inclination for musical activities (N=110)

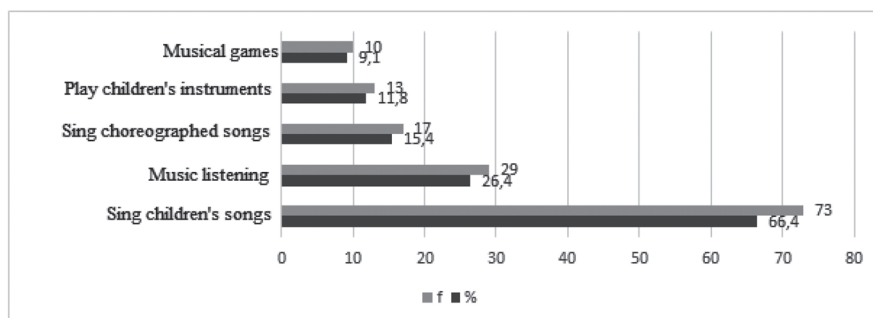
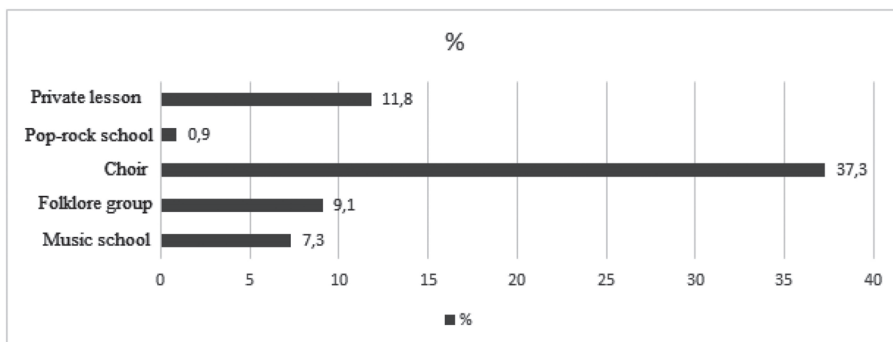


Chart 2 displays absolute and relative frequencies about music areas which student like the most. 66.4 % of them sing children’s songs most gladly, while as little as 9.1 % prefer to participate in musical games. 26.4 % of the students ranked music listening as favourite area in Music classes. 15.4 % of them most preferably sings choreographed songs, and 11.3 % of the pupils play children’s instruments most gladly. The link of singing songs as a favourite activity is most frequent with children and teachers both. Research has shown that educational workers practice singing songs most preferably and that they feel the most pleased when signing (Šulentić Begić, 2006; Cakić, Šulentić Begić and Begić, 2015). Students’ inclination towards certain musical area and type of music contents could be linked to teacher’s inclinations to specific musical areas. Hamann and Ebie (2009) point out that the affinity toward certain musical areas and type of musical content is connected with a sense of closeness to some musical content in the course of whose performance enough self-esteem is felt. Hesterman (2012) states that positive or negative self-image can be reflected upon work success. It can also influence teachers to choose musical activities in which they feel pleased and capacitated more frequently when working with children.

The number of children who attend extracurricular musical classes was examined. Seventy-three pupils (66.4 %) go to music school, folklore group, are member of a choir (school, church or city), attend pop-rock school or have private music tutoring. The results are presented in Chart 3.

Chart 3: Students’ musical activities outside regular Music classes (N=110)



Most subjects, 37.3 %, sing in a choir, while the least attend pop-rock school (0.9 %). 7.3 % of the students go to music school, while 9.1 % of them are a part of some folklore group. 11.8 % of the students learn music privately.

Subjects have expressed their attitudes towards the examples of Gregorian singing they listened to on a five-degree ordinal scale (1 means I don’t like it fully; 5 means I like it completely). Auditive part of the questionnaire was composed of five musical examples of Gregorian singing. Each example was listened to for 30 seconds, after which students assessed the level of liking each example. The results are displayed in Table 1.

Table 1: Students' attitude towards the examples of Gregorian chorale they listened to (N=110)

	N	Min	Max	M	Md	Mo	SD	Skewness	Kurtosis
<i>Regina coeli</i>	110	1	5	3.6	4	5	1.41	-0.62	-0.92
<i>Lumen et revelationem</i>	110	1	5	3.54	4	5	1.25	-0.48	-0.71
<i>Ubi caritas</i>	110	1	5	3.72	4	5	1.25	-0.61	-0.61
<i>Ave regina coelorum</i>	110	1	5	3.78	4	5	1.36	-0.98	-0.23
<i>Victimae paschali laudes</i>	110	1	5	4.37	5	5	1.16	-1.86	2.34

According to arithmetic mean, it is visible from Table 1 that students partially like or dislike the heard examples of Gregorian singing. The highest arithmetic mean in the positive attitude was expressed for the chant *Victimae paschali laudes* ($M = 4.37$), and the lowest for *Lumen et revelationem* ($M = 3.54$). The mode shows that all students liked the heard examples completely ($Md = 5$). The listened to Gregorian chants are in their structure syllabic and syllabic-neumatic melodies.² *Regina coeli* is a simple Easter Marian antiphony of syllabic nature in which almost every syllable has one tonal pitch. It is of cheerful and merry character so it communicates well with the listener, especially children. *Lumen ad revelationem* is an antiphony³ of a simple and syllabic style. The melody was created in the VIII, hypomixolydian mode which is by its character strong and festive, capable of expressing solemn atmosphere and celebration (Martinjak, 1997). *Ubi caritas* is a gift song of the Lord's Mass on Holy Thursday Dinner. It belongs to syllabic-neumatic style and the VI, hypolydian mode. It is of peaceful and contemplative character. *Ave, Regina coelorum* is a simple Marian antiphon of syllabic style. The melody belongs to the VI, hypophrygian mode. *Victimae paschali laudes* is a syllabic sequence⁴ (Ljubičić, 2007) of Easter and Easter Week. It is realised in the I, Doric mode which leaves us with an impression of dignity and calm (Martinjak, 1997).

The subjects have stated that 28.2 % had heard the chorale before the auditive questionnaire. This can be linked to children's religious practice. Gregorian chant is the foundation of Roman Catholic liturgy and can be heard in the chants of priests as well as in the prayer Our Father.

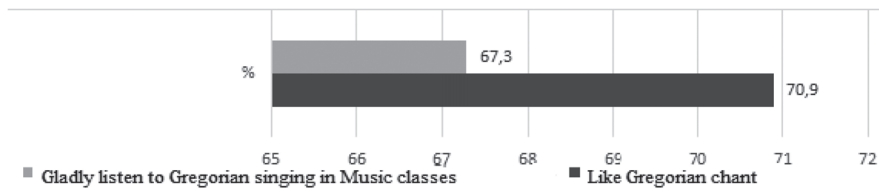
2 Gregorian repertory is divided into three groups according to the melody's complexity. Syllabic style presents simple melodies in which one tonal pitch corresponds with each syllable in the text (each syllable is sung to a single tone). Neumatic style has more embellished melody due to the syllables which have two or three tones. Melismatic chants are the most ornate, which have elaborate melodies on long sustained vowels putting forward sound interpretation of certain words and their context (Martinjak, 1997).

3 Antiphone is a short line in the Scripture which has a double role: musical, because it introduces the psalmody, and liturgical, because it foretells the content of the psalm that follows (Martinjak, 1997).

4 Sequence is a musical-poetic subtype of hymns. It first appeared in the eighth century and it is sung in Eucharistic Celebration, unlike hymns (Ljubičić, 2007).

The subjects have stated whether they liked Gregorian chant by answering the dichotomously set question and if they would like to listen to it in Music classes. The results are displayed in Chart 4.

Chart 4: Students' standpoints on Gregorian singing (N=110)



Subjects express liking Gregorian chant in high percentage (70.9 %), and 67.3 % of them would gladly listen to Gregorian singing in Music classes.

Considering the musical specificity of Gregorian singing, the way this music effects the students was examined. The questions were set dichotomously (yes/no) with polarised adjectives. The results are presented in Table 2.

Table 2: Gregorian singing's influence on the subjects (N=110)

	Yes		No	
	f	%	f	%
Soothing	91	82.7	19	17.3
Unnerving	9	8.2	101	91.8
Cheerful	33	30	77	70
Sad	50	45.5	60	54.5
Interesting	78	70.9	32	29.1
Boring	33	30	77	70
Appealing	73	66.4	37	33.6
Repulsive	22	20	88	80
Beautiful	87	79.1	23	20.9
Ugly	13	11.8	97	88.2
Clear	59	53.6	51	46.4
Not clear	53	48.2	57	51.8
Pleasant	88	80	22	20
Not pleasant	18	16.4	92	83.6
Demanding	49	44.5	61	55.5
Not demanding	41	37.3	69	62.7

Students have stated that Gregorian singing acts soothing in highest percentage (82.7 %) and that they felt pleased (80 %) during listening. They perceive Gregorian singing as beautiful (79.1 %), interesting (70.9 %) and appealing (66.4 %). These results are a consequence of Gregorian's singing nature which is contemplative, inspired and sacred. Martinjak (2005) considers that the aesthetics of Gregorian singing derives from synergy of the inspired word and melody.

Conclusion

National teaching curriculum (2013) issues the instruction about getting to know all musical styles, but Gregorian singing is not represented in the listening area when teaching Music in the first four grades of primary school. As an activity, listening should be the centre of musical education (Campbell, 2005; Rojko, 2012). Research by Šulentić, Begić and Tomljanović (2014) has showed that students in the first three forms of primary school enjoy themselves and feel joy when listening to music.

Considering the structure of Gregorianics and its influence on musical forms of Western European musical heritage (Korek, 2013), Gregorianics should have a place in Music classes in the first four grades of primary school. Research subjects have shown a positive attitude towards the chant, although Gregorian singing was something completely new to most students. It has given them a pleasant and soothing feeling in the course of listening. Unison, diatonic melodies of free rhythm based on the dynamics of spoken words give Gregorian singing naturalness, spontaneity, festiveness and serenity (Martinjak, 1997; 2005).

The pilot research raised a question about the place of Gregorian singing as specific and unique form of musical heritage. That is, it is upon us to examine students' standpoints about Gregorianics further through structural elements of the chorale. Koprek (2013) stresses that Gregorian singing is in problematic position within the field and in a bad position not only in relation to liturgical heritage, but also in musical programmes in primary education.

Based on the research results and positive students' relation to Gregorian singing and its stated features, it should be represented in the listening component of music teaching in primary school.

References

- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Cakić, L., Šulentić Begić, J., A. Begić, A. (2015). Otvoreni model nastave glazbe u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*, 64(1), pp. 112-130.
- Campbell, P.S. (2005). Deep Listening to the Musical World. *Music Educators Journal*, 92(1), pp. 30-36.

Povzetek

Gregorijansko petje je del liturgične tradicije zahodnoevropskega kršanstva. Zanj je značilna modalna monodija, ki se tesno povezuje z besedilom. Gregorijansko petje ni vključeno v hrvaški učni načrt za predmet Glasbena kultura v osnovni šoli.

V raziskavi smo preučevali doživljanje in stališča osnovnošolcev do gregorijanskega petja. Zanimala so nas stališča učencev do predmeta Glasbena kultura. Raziskovali smo tudi koliko učencev poleg osnovne šole obiskuje še glasbeno šolo ter je vključenih v druge oblike glasbenega izobraževanja in udejstvovanja. Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2016/2017, v njej pa je sodelovalo 110 učencev iz Osnovne šole Galdovo (Sisak, Hrvaška). Rezultati so pokazali, da večina vprašanih (94,5 %) rada sodeluje pri pouku Glasbene kulture. Učenci najraje pojejo pesmi (80 %), poslušajo glasbo (67,3 %), izvajajo glasbene didaktične igre (54,7 %), igrajo na otroške instrumente (34,5 %) in izvajajo izštevance (13,6 %). Izmed vseh učencev jih 66,4 % obiskuje glasbeno šolo, sodeluje v folklorni skupini, poje v zboru (šolskem, cerkvenem, mestnem), obiskuje pop-rock šolo ali se zasebno glasbeno izobražuje.

Odnos učencev do gregorijanskega petja smo preverjali z avditivnim vprašalnikom, ki je vseboval pet glasbenih primerov. Rezultati so pokazali, da 70,9 % učencev izraža pozitiven odnos in naklonjenost do slišanih primerov, čeprav gregorijanskega petja večina še nikoli prej ni slišala. 67,3% učencev je izrazilo željo po poglobljeni obravnavi gregorijanskega petja pri pouku Glasbene kulture. Več kot polovica učencev je gregorijansko petje doživela kot pomirjujoče, prijetno, lepo, zanimivo in privlačno. Gregorijansko petje je treba zaradi specifične muzikalnosti, zgodovinske in estetske vrednosti vključiti v poslušanje glasbe pri predmetu Glasbena kultura v osnovni šoli.

Sabina Vidulin

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli

THE "LISTENING TO AND MAKING MUSIC" APPROACH IN THE FUNCTION OF IMPROVING MUSICAL UNDERSTANDING

Pregledni znanstveni članek / Review Article

Abstract

The intention of the author is to mark out the "Listening to and Making Music" approach (LMM) and explain how to improve pupils' musical understanding. The process starts with the activity of listening to music which encompasses identification of musical components and their theoretical explanation. By experiencing, observing, noticing, intellectually following and explaining the components like: rhythm, melody, dynamics, tempo and musical form, pupils show the level of their theoretical musical understanding. With the goal that pupils' knowledge becomes practical, the music making activity follows. Awareness of musical elements helps them in creating similar or new compositions, using well-known musical elements. The results of such work are active pupils' participation in the teaching process, practical demonstration of acquired knowledge, stimulation of creativity and a better understanding of musical elements and music in general.

Keywords: primary school, listening to music, LMM approach, music making, pupils, understanding music

Izvleček

Pristop "Poslušanje in ustvarjanje glasbe" v funkciji boljšega razumevanja glasbe

V prispevku avtorica predstavlja pristop »Poslušanje in ustvarjanje glasbe« (LMM) in pojasnjuje kako z njim pri učencih izboljša razumevanje glasbe. Gre za proces, ki se začne s poslušanjem glasbe, pri katerem pride do identifikacije glasbenih komponent in njihove teoretične razlage. Z izkušnjem, opazovanjem, beleženjem, intelektualnim spremljanjem in pojasnjevanjem komponent kot so: ritem, melodija, dinamika, tempo in glasbena oblika, učenci izkažejo stopnjo razumevanja glasbene teorije. Sledi ustvarjalna glasbena dejavnost s ciljem prenosa teoretičnih znanj v prakso. Učencem pri ustvarjanju novih skladb pomagata poznavanje in uporaba dobro znanih glasbenih elementov. Tovrstno delo rezultira aktivno sodelovanje učencev v učnem procesu, praktično demonstracijo usvojenega znanja, spodbujanje ustvarjalnosti in boljše splošno razumevanje glasbenih elementov.

Ključne besede: osnovna šola, poslušanje glasbe, LMM pristop, ustvarjanje glasbe, učenci, razumevanje glasbe

The orientation of the contemporary school

As the educational base of the society, school marked a large part of the history of mankind, transforming its roles, levels and models. It made the transition from medieval schools for privileged feudal lords, knights and sovereigns, through private and public schools for a large number of participants, pupil-oriented work schools, creative schools to schools as important part of the social community (Previšić, 1999). Diverse educational strategies, attitudes and experiences with the goal of its improvement can be noticed. The environment and the situation in which the school was located upgraded it with new

features and functions, but also gave it different possibilities. The pupil-facing school was advocated by alternative models, systems, plans such as: Plan Cousinet, Jena Plan, a System of Individualized Teaching, Montessori Method, Waldorf Education, Freinet Concept, etc. Varied activities, strategies and methods for stimulating the child's cognitive, affective and psychomotor development, directly influenced the design of contemporary school. Since the middle of the 20th century, the school has abandoned one-sided unification, standardization and normatization and turned to dynamic, open, plural, creative and innovative forms and methods of working (Gudjons, 1994).

Today, the school is also part of intensive scientific, technological and socio-economic changes. "Socio-political, economic, labour-technological and informational changes, together with changes in the world of work and the ever more dynamic development of science, imposed to the school the need for establishment of a new way of teaching and learning" (Pejić Papak and Vidulin, 2016, p. 12).

The main task of the school was, and has remained, to affect pupils' overall advancement, to contribute to the development of active and responsible individuals, open for changes, motivated and trained for lifelong learning. According to Pivac (2009), such a school, which passes from the imitative-reproductive to the creative-innovative, becomes, as Hentig (1997) points out, a school of new-way-thought. Its modernization is oriented to broadening pupils' competences, updating their knowledge and skills and straightening out their innovativeness. Contemporary school should affect the development of pupils' creative potential. It should be fostered in all educational subjects and fields. Interdisciplinary studies which interpreted the musical creativity explain the phenomenon from different views: psychological, sociological, pedagogical as well as from the point of view of artificial intelligence, computer innovations, etc. (Deliège and Wiggins, 2006). In the literature which encompasses the field of musical creativity, we can find different models or creative components in the context of social, physical, psychological and cultural environment (Burnard, 2012; Odena, 2012) or as a single elements of musical creativity development (Boardman, 2002; Burnard, 2011; Elliott, 1999; Girdzijauskienė, 2012; Hopkins, 2015; Webster, 2012; in: Rimkutė - Jankuvienė, 2017).

Creativity implies the creation of new generalizations, knowledge and skills based on the existing ground, as well as finding new solutions through experimentation and improvisation. If they are encouraged to be creative, pupils learn to perceive things and phenomena from another angle, find different solutions and alternatives, be innovative (Vidulin - Orbančić, 2013). Regarding the above-mentioned, it is necessary to create conditions, methods and contents that will meet pupils' creativity. That way many positive accomplishments can be achieved: students' overall potential is increased, individual skills are developed, positive self-perception and self-respect is established.

Music education in the Croatian compulsory school

After the reform of teaching in primary compulsory school (2006) and the publication of the Teaching Plan and Programme (2006), music education in Croatia has changed the teaching concept. The so-called open model generated changes in music teaching. Working according to this model should affect pupils musical development, provide their cultural and artistic progress and encourage the development of their musical skills. Listening to music with the (musicological) elaboration of artistic work has become the compulsory activity, while a second activity can be decided upon according to teachers' knowledge and abilities, pupils' interests and school possibilities. The openness is reflected in the free choice of teaching contents: the teacher selects the songs to be covered in class, the compositions to be listened to and the didactical elements (methods, principles).

The intention of the open model is to put emphasis on listening and analyzing musical works, recognition and comparison of musical elements, expression of ideas, thoughts and feelings, showing consideration for tradition and culture, appraising art works. By listening to music pupils learn to recognize different elements of music and music types and get to know better the Croatian and world musical heritage. Thus, they adopt a general musical culture. With the second activity - singing or playing instruments, pupils learn and adopt a number of artistic, traditional, popular songs and work on their interpretations. Through the activity of creating they expand their creative potential, acquire factual and theoretical knowledge, develop cognitive, practical and social skills.

In everyday practice, it works in the following way: listening to music and music elaboration, mostly of art music, is one part of the lesson and the second part is dedicated to another activity which is correlated within the educational unit. The main goal of listening to music with music elaboration is to influence and upgrade the pupils' (musical) culture. Other goals depend on the second activity¹. Therefore, if the second activity is singing, the goal is the development of singing (vocal) ability; playing – to develop the elementary instrumental skills; music making - the development of musical thinking and creating of new musical pieces; music literacy – to learn the notes and use it practically. Sometimes, during the lesson the teacher combines not only two activities², but also some other musical activities which support the comprehension of the educational unit. For example: if the teacher's model encompasses listening to music and singing as the two central activities in music teaching, they can still carry out some dance or playing on (rhythmical) instruments activities, if this is necessary to improve the quality of the lesson or to encourage pupils' motivation. However, they must do so without any specific tasks regarding the added activities.

1 In one hour per week it is not possible to reach many different goals, so the Croatian model focuses on two activities.
2 It is important to highlight that the two selected activities are in the focus of everyday music lesson.

In the todays' music education at the primary compulsory school pupils are introduced to a great number of art works, develop the ability to experience musical works, listen to music and learn about music. The question is: is this enough?

Objectives and standard of work in the “Listening to and Making Music” (LMM) approach

The alternative approach to music teaching which is described in this paper (LMM) is based on listening to music, as the activity that pupils are familiar with up to a certain extent, linked to music making. Pupils perceive and understand musical works over those musical elements which are filtered by their cognitive system, in accordance with their previous experience and what they already knew about the musical works. Since listening to music is layed down in the curriculum and determined according to class and grade, it is easy to detect the level of pupils' knowledge regarding the recognition of the musical elements and to improve and further develop their competences.

Contributing to the area of listening to music, Vidulin and Radica (2017, 62) defined its goal, task and purpose. “The goal of listening to music in school is to form the cultural and artistic pupils' world view and to contribute to their aesthetic education. It is realized in a way that pupils are offered artistic music which meets the prerequisites of quality and aesthetics. On the other hand, the task of the listening to music in school is to develop and upgrade pupils' musical competences. With carefully selected music repertory it is possible to develop pupils' knowledge and skills and foster their autonomy, responsibility and desire for participation in artistic events. The purpose of listening to music can be observed through the final outcome: encouragement of the pupils' experience, understanding and acceptance of (art) music.”

Since pupils are introduced to art music primarily in school, teachers should encourage pupils to listen to music with reference to different musical-historical periods, types and styles. It is important that pupils evaluate, comment, compare and express their thoughts about music. Music teaching contents in compulsory school include: exploring musical instruments, singing, performing as soloist, and in chamber and large ensembles, musical forms, instrumental, vocal and vocal-instrumental types, musical and stylistic periods.

A question concerning the realisation of music listening and the apprehension of music is: How to coax pupils' attention to be active listeners of art music? The answer lies in the way tasks are set and arranged. Teachers set guidelines to pupils before listening to a composition about the characteristics they should pay attention to during the listening. The tasks need to be precisely defined, because they will guide the pupils through the listening process and make them aware of important features of certain pieces. The tasks should be clear and simple, easily recognisable: performers, themes, characteristic rhythm and tempo, dynamics etc. During listening, the teacher should actively guide pupils through the course of music, ask short questions and take notes on the board. When the work is repeatedly listened to from different aspects and with different tasks, this results in better music understanding. After having listened to the art work it is necessary to talk about it,

about pupils' impressions, and about the musical components which they have noticed. By experiencing, noticing, intellectually following and explaining the expressive elements like rhythm, melody (theme), dynamics, tempo, musical form, instrumental and vocal groups, pupils get to know and understand music better. It is important to talk about the recognised musical elements, and operate with these elements.

Four stages from which the teacher can consider that pupil understand the musical elements can be considered: they are familiar with the musical components - elements; they are able to recognize the components in every single music piece; they can talk about them in theoretical terms; they are able to operate with music elements. The last, operational level is the most important. It is not enough to recognize a musical work and its elements, but to operate with this knowledge.

Two ways for operationalization in which the knowledge and skill are connected is proposed: 1) the presentation of known music elements by singing or playing instrument; 2) creation of a new music work based on the acknowledged elements as a result of the music making activity.

The creation of pupils' musical pieces, relying on the learned music elements which derive from the listening to music activity and music analysis will be described in the part that follows³. For the music making activity it is desirable that pupils play some instruments and have a basic musical literacy which includes knowledge of simple rhythms, notes, measures, major and minor scales with key signatures with up to two symbols.

By listening to music and learning about musical elements pupils become aware of what music is made of. Listening to music, observing and analyzing musical components such as rhythm, melody, dynamics, tempo, musical form, instrumental and vocal ensemble, pupils get to know the compositions better. After the listening activity it is possible to further explore these components in different ways: by singing⁴, playing, music making, in order for pupils to understand music better and their knowledge to become operational.

By music making they express themselves, demonstrate the level of their musical knowledge, operate with, create something new. They gain (new) knowledge, develop their musical skills, creatively express themselves and understand music to a greater extent.

The levels of pupils' creative work are shown in Appendix 1. It starts with listening to and analyzing musical works. The particular and determined components of (art) work become the frame within which they can start to create. The second level is the creation of similar forms. Recognition and awareness of musical elements help them in creating. Comprehension of music components enables their self expression. At that level pupils research the relationships between tones, rhythmical models, describe, compare the

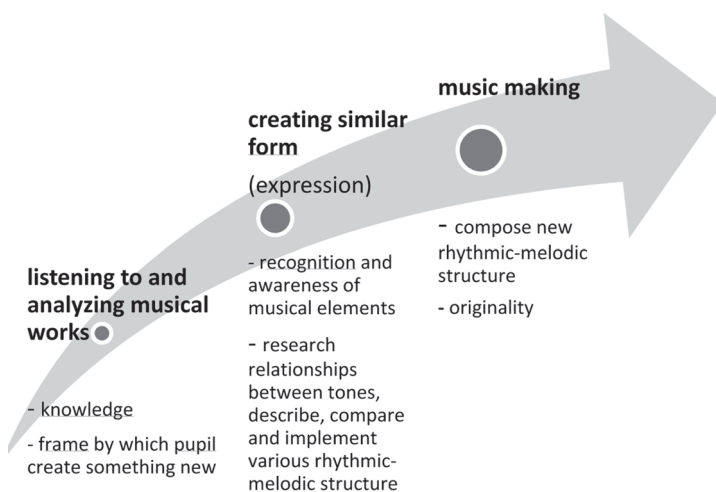
³ These activities can be realized with the pupils from the fifth and sixth grade of primary compulsory school in the extracurricular class or as a part of the project in regular music classes.

⁴ Music making as the additional activity after singing and playing instrument is described in the paper: Vidulin, S. (2017), From Students' Musicianship to their Creative Expressions.

known material which include the well-known musical elements and then create similar and/or varied rhythmic-melodic structure. The process is led by an expert music teacher, and the models which he/she proposes are related to: finding melodic motifs, rhythmical motifs and phrases, inventing texts, adding melody to rhythm structure, melodic replenishment, creating of different musical forms (AB, ABA, ABC, rondo, theme with variation), creating instrumental accompaniment, adding another voice to the lead etc. At the third level they can compose new rhythmic-melodic structures and find their original style through the music making activity. The works can be similar or different from what the pupils are familiar with. In this phase the pupils' originality and musicality can be seen, as well as their comprehension of music.

Examination of pupils' works reveals that they use data and facts from music lessons and spontaneously combine melodies, words or movements, while creating something new. Often these are only modifications of known compositions, variations of melodies, text addition. Rarely the musical expression is completely new.

Appendix 1: Three levels of creative pupils' work in the LMM approach



Understanding musical elements using the LMM approach

The main purpose of this paper is to present how pupils can compose and perform short works after listening and music elaboration. The result of this work is the creation of new musical pieces and a better understanding of the basic components of musical works and music in general. Demonstrating the acquired knowledge, pupils actively participate in the teaching process.

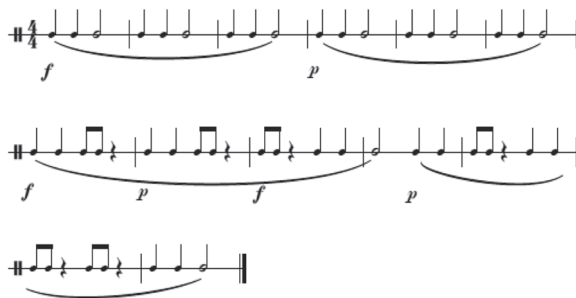
The goal of the process which starts with listening to music, continues with playing instrument and concludes with music making is to affect the pupils' understanding of music (appendix 2).

Appendix 2: The LMM process which leads to music understanding

The following examples illustrate how musical components, e.g. rhythm and melody, can be understood through listening to music and music elaboration. Pupils recognize the following components: rhythm, melody, tempo, dynamics, musical form, measure, scale. Then it will be shown how these musical components contribute to creating similar musical pieces, supporting and upgrading pupils’ musical ability.

Listen to activity with defined rhythmical patterns

Listening to the Vivaldi’s *Spring* (*The Four Seasons*), one rhythmical sample can be used for improving the quarter notes, half notes, eighth notes and quarter rest (appendix 3). The process begins with the pupils listening to the first part of *Spring* (13 bars). Firstly, they imitate what the teacher do and listen at the same time. Clapping with their hands they pay attention to the duration of the notes, and then to the dynamics. After repeating the same pattern for several times they have the task to write it down⁵. The sample can be also played on some rhythmical or melodic instruments (on a single tone). To create new rhythmical patterns, it is possible to mix the bars or the notes inside the bars as well as the dynamics signs. This may result in creating some new patterns.

Appendix 3: Rhythmical pattern from Vivaldi’s Spring

There are many musical examples that can be used for this purpose: in the composition *Zoku*⁶ pupils can hear how the rhythmical pattern is changed and upgraded and learn about the incessant pulsation. In the *Vitamin rap* (appendix 4) different rhythmical figures are shown which are written according to the rhythmical structures of fruit names (as kiwi,

⁵ The pattern could be shown also straight away so the pupils look at the notation and listen at the same time. It depends on the teachers’ idea and goal.

⁶ Performed by: Kodo (Kodô is a professional taiko drumming troupe from Japan). The example is in the CD 1/1 which is a part of the schoolbook for music in compulsory school *Glazbena osmica*.

lemon, papaya, banana and so on). The example is easy to repeat if it is done by ear. After the score is displayed pupils can see the complexity of the rhythmical patterns. Creation of new piece can then be based on different words and topics (flowers, animals, towns, states) and it can be articulated by voice or played on some instrument, without score.

Appendix 4: Vitaminski rap (Vitamin rap) from the book *Glazbena osmica*, p. 9



Listening activity with defined rhythmical and melodic patterns

Listening to the musical work *Bransle de chevaux*⁷ (appendix 5), pupils become familiar with the measure, variety of melody progressions and form. *Bransle* has a simple rhythmical pattern. The melody proceeds with gradual melodic progression, with no large range. The parts are repeated, with the *seconda volta* a little bit different. The work has a ternary form ABC: part A: simple melo-rhythmical progression, ascending then descending melody; part B: rhythmical changes in the first two bars; evident descending progression; part C: repetition of motifs, alterations, returning to the tonality frame with the last bar.

Dealing with this work, changing the parameters and exploring the musical elements, the pupils can create similar or different musical structures using the known musical elements.

Appendix 5: *Bransle de chevaux*

⁷ From: „Glazbena osmica“, CD 1/12.

Music making activity

The composition made by a group of seventh-grade pupils is shown in appendix 6. Pupils attended the extracurricular musical activity of playing and music making for two years. The song is written in c minor and has a binary form, with the two parts contrasting in melodic and rhythmical sense. The first part has a gradual ascending and descending melodic contour, while the second part is characterized by two rhythmical patterns



and with minor interval leaps.

Appendix 6: Zima (Winter); from the book *Glazbeno stvaralaštvo (Vidulin - Orbanić)*, p. 103**Listening activity with different melodic variations**

In the following examples, while listening to music, pupils may recognize the theme, character, instruments, tempo, dynamics, contrast, repetition, scale, melody and rhythm contour, musical form, harmony.

Bizet's Prelude from the suite N. 1 *L'Arlésienne* is written in the binary form. It is distinctive because of the transformation of the main theme. The theme is brought by strings, with a strong character. The second appearing of the theme is characterized by the replacement of instruments, dynamic gradations and rhythmical evolution. The second melody contrasts the first with different melody and character with evident support by the rhythmical instruments. The theme in the third appearance is in major, with a soft character and uniform dynamics. Wind instruments are discretely contrasting. In the fourth appearing, the theme is changing the character into a march and has a united sound given by the symphonic orchestra.

V. Babin's Jazz variations on theme *Ah, vous dirai-je Maman* shows a theme in the *a b a* form with simple harmonization based on classical harmony and then starts the jazz expressions of the theme. The changes regard: rhythmical contrast, syncopations,

harmonical shaping and progression, major and minor tonality, different dynamics and tempo, with a specific timber and harmony.

Music making activity: the process of transforming the melody

The following two compositions were created by a pupil from the sixth grade (*Metamorphosis*) and by seventh grade pupils as the result of group work (*Little house*). The first one is instrumental and is not led by textual structure, while the second one is vocal-instrumental. The differences are also in: tonality, range, form, tempo, dynamics, character.

Pupils created different works, based on the learned elements. In Appendix 7 there is the instrumental song *Metamorfoza* (Metamorphosis), the first theme. The piece has three themes, based on the same harmonies. It is written in a minor, quadruple measure, and has a form of small period.

Appendix 7: *Metamorfoza* (Metamorphosis) - from the book *Glazbeno stvaralaštvo* (Vidulin - Orbanić), p. 88



The song *Little house* (*Mala kuća*) has a focus on the melody line, which is going forward. The melodic advancement is visible through the ternary form ABC. When it is sung, it passes from the solo part to duet and trio. The song is rhythmically simple. The melody range is from g to e2.

Appendix 8: Mala kuća (Little house) - from the book Glazbeno stvaralaštvo (Vidulin - Orbanić), pp. 100–101.

Andante

The musical score is written in 8/8 time and marked 'Andante'. It consists of eight staves of music. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic. The second staff has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third staff has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourth staff has a forte (*f*) dynamic. The fifth staff has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The sixth staff has a forte (*f*) dynamic. The seventh staff has a forte (*f*) dynamic. The eighth staff is marked with the number 31 and ends with a double bar line.

Music making activity regarding repetitions, contrasts, forms

In the following two pupils' compositions we can find many music components which they used from the known composition to create new songs: various measures, rhythms, tonalities, dynamics gradation, changing of tempo, character, various music forms, repetitions and contrast.

Analysing a pupil's work entitled *Love is* (appendix 9), it is possible to detect nine parameters regarding its musical elements / structure (appendix 10). There are some musical similarities with the Hačaturjans' *Maskerade* and Beethovens' insert from the *Symphony N. 6*. Pupils listened to these and other musical works during music lessons before writing their compositions.

Appendix 9: Love is (private, non published material)

Andante

Appendix 10: Similar characteristics

<p>A. I. Hačaturjan: Masquerade, Waltz 1, 2, 4, 7, 9 – the numbers show the similarity with the song Love is ***character, play, rhythmical discreet support</p>	<p>Love is</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. perception - measure 2. dance character, waltz 3. built on the interval of third: gradual contour then third 4. melody is built further from the same notes 5. based on the following tones: d-e fis-g-a (D major) 6. melody leads to the calmness of Tonic (for the first period), but in the second period it is tended to have convincing high ending 7. dynamic gradation toward the end: p-mf-f 8. change in the melodic contour reflected by the text 9. at the end perception of the scale (d-e-fis-g-a-h-cis-d)
<p>L. van Beethoven: 6th Symphony in F major, 5. st. Allegretto 1, 2, 3, 4, 7 – the numbers show the similarity with the song Love is ***based on one theme, the instruments are changing, dynamics, arrangement, character, repetition</p>	

The pupils' work entitled *The beginning of spring* (appendix 11) can be connected with Purcell's and Bach's musical works (appendix 15), but also with three songs which were sang and analyzed in class (Appendix 12-14).

Appendix 11: *The beginning of spring* (private, non published material)

Andantino

Allegro

Andante

Appendix 12: *Nikša Njirić: Vjetar (Wind)* – from the book *Allegro u glazbenom svijetu 5*, p.34

Moderato

Appendix 13. Carl Orff: Ding, dong - from the book Glazbena petica, p.16



Appendix 14: Ljerka Marić: Prvi snijeg (First snow) - from the book Glazbena četvrtica, p.38



Appendix 15: Similar characteristics

<p>H. Purcell: contrasts 2, 3, 5, 6, 8 – the numbers show the similarity with the song <i>The beginning of spring</i></p>	<p>The beginning of spring (Početak proljeća)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Changes of measure: triple and duple 2. Dynamic gradation 3. Changing of tempo: Andantino-Allegro-Andante 4. Up-beat 5. Dance character 6. Staccato, legato, corona 7. Ternary form: abc a part: 8+8=16 bars b part: motoric; 12 bars c part: enlarged and singing lustily; 7 bars (unstandardized form because of the text) 8. Rhythm Tafatefe
<p>Bach: Minuet in D Major 2, 6, 8 – the numbers show the similarity with the song <i>The beginning of spring</i> *** repetition</p>	
<p>N. Njirić: Vjetar 1, 2, 3 (aba), 7 (4+4+6) – the numbers show the similarity with the song <i>The beginning of spring</i></p>	
<p>Lj. Marić: Prvi snijeg 1, 4 – the numbers show the similarity with the song <i>The beginning of spring</i></p>	
<p>C. Orff: Ding, dong 2, 6, 8 – the numbers show the similarity with the song <i>The beginning of spring</i></p>	

Conclusion

In the paper, two models for better appreciation and understanding of musical works are presented. The first one regards listening to music with previously defined tasks in connection with musical components, and is a regular activity in Croatian schools. Before listening to music, teachers give guidelines to pupils about the details they should pay attention to. The tasks need to be precisely defined, because they guide pupils through the listening of a composition and acquaint them with important characteristics of a musical work. After having listened to the composition, it is necessary to talk about it, about the pupils' impressions, and primarily about the musical components which they have noticed. This level should be upgraded with activities which lead to the next level – operational one.

The second model, the LMM approach, links the theoretical music acknowledgement with the demonstration of the musical elements through music making (composing). When pupils recognize the musical components, they may show the level of their understanding by using these components in the process of music making, creating new compositions from well-known musical elements. For a better result it is necessary that pupils are musically literate and that they can play an instrument. Thus, they can listen to what they have created and decide how to improve the composition. For a good result we suggest carrying out these activities either in the form of extracurricular activity with a smaller group of pupils, or as a project in the regular music classes.

Linking the two activities, listening to music and music making, pupils will have the chance to improve their musical skills, develop sensibility for music and be creative, which will affect their whole emotional-value-cognitive being and raise their level of appreciation and understanding of music.

References

- Boardman, Eunice (2002). *Dimensions of Musical Learning and Teaching: A Different Kind of Classroom*. USA: MENC.
- Burnard, Pamela (2011). Educational Leadership, Musical Creativities and Digital Technology in Education. *Journal of Music, Technology and Education*, 4 (2/3), pp.151–171.
- Burnard, Pamela (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Deliège, Irène and Wiggins, Geraint A. (eds.) (2006), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. East Sussex: Psychology Press.
- Dvořak, Vlasta, Jeličić Špoljar, Margita, Kirchmayer Bilić, Eva (2014). *Allegro u glazbenom svijetu 5* [Allegro in the Music World 5]. Zagreb: Školska knjiga.

Elliott, David J. (1999). Musical Creativity: A Praxial View. In McCarthy, Marie (ed.). *Music Education as Praxis: Reflecting on Music Making as Human Action*. College Park, MA: University of Maryland, pp. 42–59.

Girdzijauskienė, Rūta (2012). The Peculiarities of the Attitude of Music Teachers towards the Surroundings Benevolent for Development of Creativity at School. *Problems in Music Pedagogy*, 10/11, pp. 24–36. http://du.lv/wp-content/uploads/2015/12/Volume_10-11__2012.pdf (23. 11. 2017)

Gudjons, Herbert (1994). *Pedagogija: temeljna znanja* [Pedagogy: the base knowledge]. Zagreb: Educa.

Hentig, Hartmut von (1997). *Humana škola - škola mišljenja na nov način* [Human School: School of Thinking in the New Way]. Zagreb: Educa.

Hopkins, Michael T. (2015). Collaborative Composing in High School String Chamber Music Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), pp. 405–424.

Odena, Oscar (2012). Perspectives on Musical Creativity: Where next? In Odena, Oscar (ed.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. UK: Ashgate, pp. 201–214.

Pejić Papak, Petra, Vidulin, Sabina (2016). *Izvanastavne aktivnosti u suvremenoj školi* [Extracurricular activities in the contemporary school]. Zagreb: Školska knjiga.

Nastavni plan i program [Teaching Plan and programme] (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Pivac, Josip (2009). *Izazovi školi* [Challenges to school]. Zagreb: Školska knjiga, Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju.

Previšić, Vlatko (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica [School of the Future: A Humane, Creative and Social Community]. *Napredak*, 140 (1), pp. 7–16.

Rimkutė - Jankuvienė, Sandra (2017). A Model of Senior Pupils' Musical Creativity Development through the Application of Musical Computer Technologies (MCT). In Vidulin, Sabina (ed.). *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 5*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, pp. 391–404.

Sikirica, Jelena, Miljak, Ana (2007). *Glazbena četvrtica - udžbenik za četvrti razred osnovne škole* [Music fourth – book for the fourth class of the compulsory school]. Zagreb: Profil.

Ščedrov, Ljiljana, Marić, Saša (2007). *Glazbena petica – udžbenik za peti razred osnovne škole* [Music fifth – book for the fifth class of the compulsory school]. Zagreb: Profil.

Vidulin - Orbanić, Sabina (2013). *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvanastavnim glazbenim aktivnostima* [Musical Creativity: Theoretical and Practical Contribution to the Extracurricular Musical Activities]. Pula: Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju „SEM“.

Vidulin, Sabina (2016). Reforms of the Education System in Croatia and Reflections on Music Teaching in Compulsory School. In: Hadžić, Fatima (ed.). *Music in Society*. Sarajevo: Musicological Society of the Federation of Bosnia and Herzegovina, Academy of Music, University of Sarajevo, pp. 345–358.

Vidulin, Sabina (2017). From Students' Musicianship to their Creative Expressions. *Hudba – Integrácie - Interpretácie*, 20, pp. 221–246.

Vidulin, Sabina, Radica, Davorka (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište [Cognitive-Emotional Approach to Listening to Music in School: A Theoretical Starting Point]. In Vidulin, Sabina (ed.). *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 5*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, pp. 55–71.

Webster, Peter (2012). Toward Pedagogies of Revision: Guiding a Student's Musical Composition. In Odena, Oscar (ed.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Burlington: Ashgate, pp. 93–112.

Povzetek

V prispevku sta predstavljena modela za boljše poznavanje in razumevanje glasbenih del. Prvi model izhaja iz prakse v hrvaških osnovnih šolah, kjer je pri glasbenem pouku poslušanje glasbe povezano s predhodno opredeljenimi nalogami, nanašajočimi se na predvajano glasbeno delo. Učitelji morajo naloge zelo jasno izdelati ter ob njih učencem podati smernice za sledenje predvajanemu glasbenemu delu in prepoznavanje pomembnih značilnosti skladbe. Poslušanju sledi pogovor, v katerem učenci podajo svoje vtise o skladbi ter spoznanja, izhajajoča iz analitične zaznave glasbenih komponent.

Drugi model, poimenovan kot pristop „Poslušanje in ustvarjanje glasbe“ (“Listening to and Making Music” – LMM), povezuje poslušanje glasbe, ozaveščanje glasbenih pojmov in elementov ter uporabo glasbeno-teoretičnih znanj pri ustvarjanju glasbe. Učenci v procesu aktivnega poslušanja prepoznajo značilno uporabo določenih glasbenih elementov v predvajanem glasbenem delu. S temi elementi nato eksperimentirajo in jih uporabljajo pri kreiranju lastnih glasbenih del. Za to je potrebna določena stopnja glasbene pismenosti, dobro pa je tudi, če učenci igrajo na kakšen instrument. To jim omogoča, da eksperimentiranje z določenimi glasbenimi elementi zaznavno podkrepijo z izvajanjem in se na osnovi slišane odločajo, kako izboljšati lastno glasbeno delo. Dejavnost daje dobre rezultate, če je izvedena kot izvenšolska glasbena dejavnost ali pa kot projekt pri rednih urah pouka glasbe v razredu.

Olga Denac¹, Helena Vargazon²

¹Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

²Vrtec Beltinci

VPLIV INSTITUCIONALNE GLASBENE VZGOJE NA RAVEN RAZVITOSTI MELODIČNEGA IN RITMIČNEGA POSLUHA 5-6 LET STARIH OTROK

Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper

Izvleček

Na razvoj glasbenih sposobnosti v predšolskem obdobju otroka poleg družinskega okolja vpliva tudi sistematično organizirana glasbena vzgoja, ki se izvaja v vrtcih in glasbenih šolah.

V raziskavi, v katero smo vključili od 5 do 6 let stare otroke, smo ugotavljali vpliv različnih glasbenih programov (*Predšolska glasbena vzgoja*, *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu* in *Kurikulum za vrtece*) na razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti. Rezultati raziskave kažejo, da imajo boljše razvit melodični in ritmični posluš tisti otroci, ki so obiskovali program *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu*, nato sledijo otroci, ki so ob vrtcu obiskovali program *Predšolska glasbena vzgoja*, nižja stopnja razvitosti melodičnega in ritmičnega posluš pa se kaže pri otrocih, ki so obiskovali le vrtec.

Ključne besede: predšolska glasbena vzgoja, glasbeni programi, melodični posluš, ritmični posluš

Abstract

The Effects of Institutional Music Education on the Level of Melodic and Rhythmic Abilities Development in 5-6 Year Olds

Development of musical abilities in the early childhood period is conditioned, next to family environment, also by systematically organised music education in kindergartens or music schools.

The focus of our research survey which involved children between five and six years of age was the effects of various musical programmes (*Preschool music Education*, *Edgar Willem's Musical Introduction*, and the *Curriculum for Kindergartens*) on the development of elementary musical abilities. The results of our research survey show that children attending the *Edgar Willem's Musical Introduction* programme developed better abilities for melody and rhythm, followed by the children attending *Preschool music education*, while the lowest level of melodic and rhythmic abilities development was identified in children who attended the kindergarten alone.

Keywords: preschool music education, musical programmes, melodic abilities, rhythmic abilities

Uvod

Pomembnejši cilji glasbene vzgoje v predšolskem obdobju so, da otroku omogočimo doživljanje glasbe, zbujamo veselje, sproščenost in občutljivost za estetske vrednote, hkrati pa vplivamo na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanja. Zaradi tega je sistematičen pristop k načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje v tem obdobju izjemno pomemben.

Načrtovane oblike učenja in poučevanja glasbe predšolskih otrok v Sloveniji potekajo: v javnih glasbenih šolah, v katerih se izvaja izobraževalni program *Predšolska glasbena vzgoja*, v zasebnih glasbenih šolah v Sloveniji, v katerih izvajajo program po posebnih pedagoških načelih *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu*, in v vrtcih, v katerih vzgojitelji usmerjajo cilji s področja umetnosti in primeri glasbenih dejavnosti, zapisani v *Kurikulumu za vrtce* (1999). Torej, različni programi učenja predšolskih otrok skušajo otrokom na najbolj sproščen in neprisljnen način približati glasbo v vsej njeni razsežnosti.

Javno veljavni izobraževalni program *Predšolska glasbena vzgoja*

Program se izvaja v javnih glasbenih šolah z namenom, da petletnemu otroku omogočimo intenzivnejši in bolj sistematičen pristop do glasbene vzgoje v najzgodnejšem, predšolskem obdobju. Otrok razvija glasbene sposobnosti skozi igro ter si oblikuje odnos do glasbe. V okviru glasbenih dejavnosti učitelji sledijo naslednjim splošnim ciljem programa: učenci se glasbeno ustvarjalno izražajo, pojejo in igrajo; razvijajo elementarni glasbeni posluš (ritmični in melodični); doživljajo in postopno ozaveščajo lastnosti tona; razvijajo sposobnost doživljajskega in pozornega poslušanja glasbenih vsebin; sodelujejo v oblikah individualnega in skupinskega muziciranja; si razvijajo glasbeni okus; v skladu s svojimi zmožnostmi ustvarjajo glasbene in druge (likovne, besedne, gibno-plesne) vsebine; spoznavajo osnovni glasbeni besednjak; spoznavajo otroška (lastna, improvizirana, Orffova) in druga glasbila; se pripravljajo in navajajo na javno nastopanje. Poleg splošnih ciljev so v učnem načrtu navedeni še operativni cilji z dejavnostmi, kot so izvajanje, poslušanje, ustvarjanje in spoznavanje glasbenih pojmov, predlagane vsebine, temeljni standardi znanja, didaktična priporočila in izvedbeni standardi (oblike preverjanja in ocenjevanja, materialni pogoji; *Predšolska glasbena vzgoja, Učni načrt*, 2012).

Učitelji pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa razpolagajo z gradivom (učbeniki z elementi delovnega zvezka za predšolsko glasbeno vzgojo v glasbenih šolah: Mojca Tratar: *Predšolska glasbena vzgoja*; Vildana Repše, Olga Ulokina, Alenka Urbančič: *Glasbena začetnica 1*), ki temelji na ciljnih in vsebinah, predlaganih v učnem načrtu.

Javno veljavni vzgojno-izobraževalni program po posebnih pedagoških načelih *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu*

Eden novejših sistemov s področja glasbenega izobraževanja za predšolske otroke, ki se izvaja v zasebnih glasbenih šolah v Sloveniji, je *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu*. Tristopenjski program je namenjen otrokom od tretjega oz. četrtega do sedmega leta starosti, s katerim otrokom omogočamo intenziven in sistematičen pristop do glasbene in estetske vzgoje že v predšolskem obdobju. Otroci skozi vodeno igro razvijajo glasbene sposobnosti, usvajajo osnovna glasbena znanja, si razvijajo glasbeni okus ter oblikujejo odnos do glasbe in umetnosti. Program vključuje naslednje splošne cilje: otroci razvijejo pozitiven odnos do glasbe in umetnosti; postajajo vsestransko glasbeno dejavni; razvijajo ritmični, melodični in harmonski glasbeni posluš; se glasbeno izražajo preko petja in igranja na instrumente; razvijajo motorične spretnosti; razvijajo sposobnost

doživljajskega poslušanja glasbenih vsebin; sodelujejo pri ustvarjanju glasbenih in interdisciplinarnih vsebin; spoznavajo temeljne glasbene pojme; preko likovnega in notnega zapisa spoznavajo osnovne zakonitosti glasbene notacije; spoznavajo glasbila ter pevske in instrumentalne sestave; se navajajo na javno nastopanje. V programu so tudi navedene dejavnosti in vsebine predmeta z didaktičnimi priporočili, temeljni standardi znanja, izvedbeni standardi in normativi (materialni pogoji, oblike preverjanja in ocenjevanja). Vsaka učna ura je razdeljena na štiri dele: vzgoja slušnega zaznavanja, ritmična vzgoja, petje pesmi in naravno telesno gibanje. Učitelji imajo pri delu na razpolago številne Willemsove didaktične pripomočke (glasbila, knjižna in zvočna literatura; Tomac Calligaris: *Osnovno glasbeno izobraževanje po Edgarju Willemsu, Učni načrt*).

Javni program za predšolske otroke *Kurikulum za vrtce*

Kurikulum za vrtce, ki se je v letu 1999 postopoma začel uvajati v slovenske vrtce, predstavlja uradni nacionalni dokument. Vzgojno-izobraževalne dejavnosti vrtca so v prvem delu kurikula opredeljene s teoretskimi izhodišči, cilji in načeli, v drugem delu pa so za prvo (od 1. do 3. leta) in drugo (od 3. do 6. leta) starostno obdobje opredeljeni področni globalni cilji ter cilji in primeri dejavnosti za različna področja dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika). Na področju umetnosti so za vse umetniške dejavnosti (glasbene, likovne in oblikovalne, plesne, dramske in AV-dejavnosti) navedeni le skupni področni globalni cilji ter cilji in primeri dejavnosti za otroke od 1. do 6. leta starosti. Po posameznih umetnostnih področjih pa so navedeni za prvo in drugo starostno obdobje zgolj primeri dejavnosti. Glasbena vzgoja je torej v *Kurikulumu za vrtce* opredeljena kot sestavni del področja dejavnosti umetnost. Splošnim ciljem, zapisanim na področju dejavnosti umetnost, sledimo v okviru štirih glasbenih področij: glasbeno izvajanje, poslušanje glasbe, ustvarjanje v glasbi in ob glasbi, glasbene sposobnosti in spretnosti. Vzgojitelj mora pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje upoštevati specifične značilnosti razvoja in učenja predšolskih otrok ter razlike glede na starostna obdobja in spoznanja znanstvenih ved, ki opredeljujejo posamezna področja dejavnosti v vrtcu (*Kurikulum za vrtce*, 1999).

Tudi vzgojitelji v vrtcu pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa razpolagajo s priročniki za predšolsko glasbeno vzgojo (*Otrok v vrtcu* - priročnik h kurikulu za vrtce, Olga Denac: *Z igro v čarobni svet glasbe*), katerih cilji in dejavnosti izhajajo iz predstavljenega kurikula.

Osnova za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa je dobro poznavanje razvojnih zakonitosti otrok. Razvoj je stalen in dinamičen proces, ki vključuje spremembe na afektivnem, kognitivnem in psihomotoričnem področju otrokove osebnosti. Na vprašanje, kakšna je stopnja skladnosti med splošnim in glasbenim razvojem, nekateri avtorji (Moog, 1968; Radoš Mirković, 1983; Hargreaves, 1986) odgovarjajo, da v veliko primerih razvojne stopnje pomenijo le okvir, saj se določena glasbena sposobnost pri nekaterih otrocih pokaže prej, pri drugih pozneje. Šele na osnovi poznavanja razvojnih zakonitosti

otrok lahko opredelimo naloge in cilje za posamezno razvojno stopnjo. To pa je tudi pogoj za ustrezno izbiro glasbeno predmetnih ciljev in glasbeno umetniških vsebin. Poznavanje glasbenega razvoja otroka je torej ključnega pomena za evalvacijo dosežkov posameznika ter pogoj za nadaljnje uspešno načrtovanje in izvajanje učnega procesa glasbene vzgoje.

Kako različni programi zgodnjega glasbenega izobraževanja vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti, smo ugotavljali v raziskavi, v katero smo vključili od pet do šest let stare otroke.

Raziskava

Cilj raziskave je bil:

- ugotoviti stopnjo razvitosti elementarnih glasbenih posluhov (melodični in ritmični posluh) otrok, ki obiskujejo programe *Predšolska glasbena vzgoja*, program *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu* in javni vrtec, ki izvaja javni program *Kurikulum za vrtece*;
- proučiti vpliv različnih organiziranih pristopov predšolske glasbene vzgoje na razvitost melodičnega in ritmičnega posluha.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

Razvoj melodičnega posluha:

- Ali otroci prepoznajo enake in različne melodične vzorce?
- Ali otroci prepoznajo tone v različnih tonskih obsegih?
- Ali otroci pravilno posnemajo melodične fraze?

Razvoj ritmičnega posluha:

- Ali otroci prepoznajo enake in različne ritmične vzorce?
- Ali otroci prepoznajo trajanje tonov?
- Ali otroci pravilno posnemajo govorjene ritmične fraze?

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 34 predšolskih otrok, starih 5–6 let, ki so bili v času testiranja vključeni v programe:

- Predšolska glasbena vzgoja in javni vrtec ($n = 10$),
- Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu in javni vrtec ($n = 11$),
- samo javni vrtec, ki izvaja javno veljavni program ($n = 13$).

Zajeti vzorec predšolskih otrok opredeljujemo na nivoju rabe inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Postopki zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v glasbeni šoli in vrtcu v obdobju enega meseca. Za ugotavljanje stopnje razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha smo uporabili naslednje teste:

Test *Osnovne mere glasbene avdiacije (Edwin Gordon)*

Standardiziran test *Osnovne mere glasbene avdiacije*¹ (*The Primary Measures of Music Audiation*) Edwina Gordona (1979) je primeren za otroke, ki so stari od pet do osem let, in vsebuje naloge za ugotavljanje razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha. Testna vprašanja so posneta na zgoščenki. Otroci ugotavljajo, ali sta dva melodična oziroma ritmična vzorca enaka ali različna. Test rešujejo tako, da obkrožijo dva enaka obraza, če slišijo dva enaka melodična ali ritmična vzorca, oz. dva različna obraza, če slišijo dva različna melodična ali ritmična vzorca. Posamezna vprašanja so označena z risbami predmetov, ki so otrokom znani. Najprej (prvi dan) izvedemo melodični test, ki je sestavljen iz petnajstih testnih nalog in štirih poskusnih nalog, naslednji dan pa ritmični test, ki je sestavljen iz dvanajstih nalog in dveh poskusnih nalog. Vsaka pravilno rešena naloga se oceni z eno točko.

Test *Prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsekih*

Test je izdelan za namene raziskovalne naloge in vsebuje naloge za prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsekih.

Otroci dobijo dva lista z narisanimi predali. Pozorno prisluhnejo trem tonom, zaigranim na inštrument (klavir) v visoki, srednji in nizki legi. Če pri ponovnem predvajanju tona zaslišijo ton, zaigran v visoki legi, narišejo krog v zgornji predal, če zaslišijo ton v srednji legi, narišejo krog v srednji predal, če zaslišijo ton v nizki legi, narišejo krog v spodnji predal. Naloge so sestavljene iz razdalj dveh oktav, ene oktave, kvarte oz. kvinte in terce v območju od c do c3. Test je sestavljen iz desetih nalog in treh poskusnih nalog. Vsaka pravilno rešena naloga se oceni z eno točko.

Test *Posnemanje petih in govorjenih ritmičnih fraz*

Test je izdelan za namene raziskovalne naloge in vsebuje naloge za posnemanje petih in govorjenih ritmičnih fraz. Test sestavlja pet nalog za posnemanje petih fraz, pet nalog za posnemanje govorjenih ritmičnih fraz in dve poskusni nalogi. Kriterij za ocenjevanje je sposobnost pravilno ponoviti pete in govorjene ritmične fraze. Pravilno rešena naloga je ocenjena z eno točko.

Test *Prepoznavanje trajanja tonov*

Na klavirju na tonu g1 zaigramo kratke in dolge tone. Dolžino trajanja otroci zapisujejo z ravno črto. Test vsebuje deset nalog. Vsaka pravilno rešena naloga je ocenjena z eno točko.

¹ Termin avdiacija označuje slušno predstavo, ki pomeni temelj kognitivne glasbene psihologije (Gordon, 1984).

Reproduciranje melodičnih in ritmičnih motivov smo posneli na diktafon, kar nam je omogočilo sistematično vrednotenje rezultatov.

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali na deskriptivnem in inferenčnem nivoju. Uporabili smo frekvenčne porazdelitve (f , $f\%$) in enofaktorsko analizo variance.

Rezultati in interpretacija

Rezultate predstavljamo v dveh podpoglavjih, in sicer kot razvitost melodičnega in kot razvitost ritmičnega posluha.

Preverjanje razvitosti melodičnega posluha

Tabela 1: Osnovna deskriptivna statistika rezultatov merjenja razvitosti melodičnega posluha

Testi	Dosežene točke		Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Koefficient asimetrije KA	Koefficient sploščenosti KS	Koefficient variacije KV %
	min	max					
Osnovne mere glasbene avdiacije - melodični test	2,00	15,00	9,939	3,269	-0,337	-0,160	32,9
Prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsegih	1,00	10,00	5,545	2,048	-0,221	-0,439	36,9
Posnemanje petih fraz	0,50	4,50	2,531	0,999	-0,169	-0,668	39,5
Razvitost melodičnega posluha - skupaj	3,00	26,00	17,412	5,088	-1,094	-0,873	29,2

Distribucije rezultatov vseh kriterijev so, kot kažejo koeficienti distribucije (KA, KS), dokaj simetrične in normalne. Obstoječe manjše odstopanje od tega (negativni predznaki pri KA) pa hkrati razkriva tendenco k višjim rezultatom, kar je zlasti opazno pri skupnem rezultatu. Velja pa ob tem opozoriti na višjo stopnjo variabilnosti pri vseh kriterijih ($32,9 \leq KV \% \leq 39,5$) in še zlasti v posnemanju petih fraz ($KV \% = 39,5$ %).

Otroci, stari 5–6 let, se z vidika stopnje razvitosti melodičnega posluha med seboj zelo razlikujejo. Nekateri so pri testiranju dosegli vse točke, drugi zgolj polovico točke ali točko.

Kakšne so razlike med otroki v razvitosti elementarnih glasbenih sposobnosti glede na program, ki ga obiskujejo, predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 2: Izid analize variance rezultatov razvitosti melodičnega posluha glede na program

Testi	Programi	Aritmetična sredina	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	P	F	P
Osnovne mere glasbene avdiacije - melodični test	PGV	9,3000	3,77271	0,559	0,578	2,580	0,092
	WILLEMS	11,8000	2,57337				
	VRTEC	9,0000	2,94392				
	SKUPAJ	9,9394	3,26859				
Prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsegih	PGV	6,1000	1,28668	3,464	0,044	4,265 (aproximacija)	0,023
	WILLEMS	6,5000	2,59272				
	VRTEC	4,3846	1,55662				
	SKUPAJ	5,5455	2,04773				
Posnemanje petih fraz	PGV	2,6111	0,60093	0,611	0,550	12,619	0,000
	WILLEMS	3,4000	0,80966				
	VRTEC	1,8077	0,80463				
	SKUPAJ	2,5313	0,99950				
Razvitost melodičnega posluha - skupaj	PGV	17,7500	3,91046	0,408	0,668	2,636	0,088
	WILLEMS	19,7273	6,12929				
	VRTEC	15,1923	4,25019				
	SKUPAJ	17,4118	5,08782				

Predpostavka o homogenosti varianc pri testu prepoznavanje tonov v različnih tonskih obsegih ni upravičena ($P = 0,044$), zato se sklicujemo na izid aproksimacije (Welch), pri ostalih pa so dani pogoji za rabo splošnega F-preizkusa razlik aritmetičnih sredin. Ti rezultati kažejo, da obstaja statistično značilna razlika med otroki, vključenimi v različne programe glasbene vzgoje, v prepoznavanju tonov v različnih tonskih obsegih ($P = 0,023$) in v posnemanju petih fraz ($P = 0,000$). Najbolj uspešni so, kot kažejo aritmetične sredine, otroci, ki obiskujejo glasbeno šolo, ki deluje po metodologiji Edgarja Willemsa, najmanj pa tisti, ki so glasbene vzgoje deležni zgolj v vrtcu. Tendencia te smeri razlik obstaja tudi v rezultatih na testu *Osnovne mere glasbene avdiacije* ($P = 0,092$) in v razvitosti melodičnega posluha – skupaj ($P = 0,088$).

Ugotovimo lahko, da dosegajo višjo stopnjo razvitosti melodičnega posluha otroci, ki so obiskovali program *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu*, nato sledijo otroci, ki so obiskovali program *Predšolska glasbena vzgoja*, še nižja stopnja razvitosti melodičnega posluha pa se kaže pri otrocih, ki so obiskovali samo vrtec.

Preverjanje razvitosti ritmičnega posluha**Tabela 3: Osnovna deskriptivna statistika rezultatov merjenja razvitosti melodičnega posluha**

Testi	Dosežene točke		Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Koefficient asimetrije KA	Koefficient sploščnosti KS	Koefficient variacije KV %
	min	max					
Osnovne mere glasbene avdiacije - ritmični test	2,00	12,00	7,750	2,603	-0,199	-0,502	33,6
Prepoznavanje kratkih in dolgih tonov	0,00	10,00	6,065	2,607	-0,643	-0,209	43,0
Posnemanje govorjenih ritmičnih fraz	0,00	5,00	3,121	1,008	-0,962	1,608	32,3
Razvitost ritmičnega posluha - skupaj	1,50	25,50	16,333	5,227	-0,757	1,010	32,0

Podobno kot pri preverjanju melodičnega posluha (Tabela 1) so distribucije rezultatov ritmičnega posluha nekoliko levo asimetrične, kar pomeni, da imamo pri vseh testih preverjanja razvitosti ritmičnega posluha nekaj več višjih rezultatov. Velja pa spet opozoriti na višjo stopnjo variabilnosti ($32,0 \leq KV \% \leq 43,0$) in to še zlasti pri prepoznavanju kratkih in dolgih tonov ($KV \% = 43,0$ %). Predšolski otroci se torej tako z vidika razvitosti melodičnega posluha kot tudi z vidika razvitosti ritmičnega posluha med seboj zelo razlikujejo; medtem ko nekateri niso dosegli niti točke, so drugi dobili vse možne točke.

Tabela 4: Izid analize variance rezultatov razvitosti ritmičnega posluha glede na program

Testi	Programi	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	P	F	P
Osnovne mere glasbene avdiacije - ritmični test	PGV	7,0000	3,24037	1,331	0,280	3,907	0,031
	WILLEMS	9,5000	1,71594				
	VRTEC	6,9231	2,13937				
	SKUPAJ	7,7500	2,60273				
Prepoznavanje kratkih in dolgih tonov	PGV	6,3333	2,64575	1,556	0,229	4,738	0,017
	WILLEMS	7,7778	1,56347				
	VRTEC	4,6923	2,52932				
	SKUPAJ	6,0645	2,60686				
Posnemanje govornjenih ritmičnih fraz	PGV	3,1500	0,97325	2,218	0,126	7,764	0,002
	WILLEMS	3,9000	0,39441				
	VRTEC	2,5000	0,97895				
	SKUPAJ	3,1212	1,00802				
Razvitost ritmičnega posluha - skupaj	PGV	15,1500	6,58724	2,763	0,079	5,784	0,008
	WILLEMS	20,4000	2,51440				
	VRTEC	14,1154	3,91128				
	SKUPAJ	16,3333	5,22713				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena v vseh primerih in s tem splošni F-preizkus razlik aritmetičnih sredin. Ti rezultati kažejo, da obstaja pri vseh testih preverjanja razvitosti ritmičnega posluha in skupnem rezultatu statistično značilna razlika ($P < 0,05$). Najvišjo stopnjo razvitosti ritmičnega posluha kažejo otroci, ki so obiskovali glasbeno šolo, ki deluje po metodologiji Edgarja Willemsa, sledijo jim otroci, ki so obiskovali *Predšolsko glasbeno vzgojo*, in nato otroci, ki so bili deležni glasbene vzgoje le v vrtcu.

Zaključek

Pri testih preverjanja razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha so otroci dosegali večinoma povprečne ali višje rezultate, s tem da je stopnja variabilnosti (odstopanja posameznikov od povprečja) visoka. Rezultati pa pričakovano kažejo, da z dodatnim glasbenim izobraževanjem lahko dosežemo višjo stopnjo razvitosti tako melodičnega kot ritmičnega posluha. Zagotovo pa na razvoj glasbenih sposobnosti vpliva tudi izvajanje glasbenih dejavnosti v vrtcu.

Če primerjamo programa, ki se izvajata v glasbenih šolah, lahko zasledimo nekatere podobnosti v načrtovanih splošnih ciljeh ter razlike pri oblikovanih operativnih ciljeh,

dejavnostih in vsebinah ter navedenih temeljnih standardih znanja, ki so v programu *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu* zahtevnejši, še posebej na področju razvoja elementarnih glasbenih sposobnosti. Torej, kateri elementi kurikula in dejavniki ter ravni učenja bi lahko pri izvajanju programa *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu* vplivali na višjo stopnjo razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha od 5 do 6 let starih otrok?

Program *Glasbeno uvajanje po Edgarju Willemsu*:

- izpostavlja elemente, ki izhajajo iz otrokove narave, njegovih izkušenj in življenjskih situacij;
- temelji na aktivnem doživljanju in čustvenem občutenju glasbenih izkušenj;
- izključuje izven glasbene vsebine (risbe, barve, zgodbe ...) in uporablja samo glasbene elemente (zvok, intervale, akorde, lestvice, melodijo ...);
- sledi artikulaciji učne enote oziroma predpisuje izvedbo učne ure, ki se začne z vzgojo *slušnega zaznavanja*, kjer so podrobno opredeljene dejavnosti s cilji, sledijo *ritmična vzgoja*, prav tako z zapisi konkretnih dejavnosti, in *petje pesmi*, ki je osrednji del vsake glasbene ure. Poseben poudarek je na učenju pesmi za učenje intervalov in trozvokov, uporabi solmizacijskih zlogov, nakazovanju melodične linije z gibom roke in likovnem zapisu. Konec učne ure je posvečen *naravnemu telesnemu gibanju*, katerega namen je razvijanje občutka za ritem;
- daje velik poudarek posebnim Willemsovim didaktičnim pripomočkom (notna gradiva, glasbila - infratonalni metalofon, zbirke zvončkov, flavta na poteg ...);
- izvaja učitelj, ki je uspešno zaključil izobraževanje glasbenih pedagogov po metodološkem sistemu Edgarja Willemsa.

Učiteljevo oziroma vzgojiteljevo delo v predšolskem obdobju otroka mora biti zasnovano na spodbujanju doživljanja glasbenih vsebin in na metodah dela, ki temeljijo na otroški igri. Tako kot pravi Carlow (2015), naj bi otroci glasbene vsebine doživljali, preden jih ozavestijo na intelektualni ravni. Čustveni procesi spodbujajo aktivnosti na spoznavnem in gibalnem področju. Na interakcijskem odnosu čustvenih, spoznavnih in gibalnih procesov pa temelji glasbeni razvoj. Če želimo narediti glasbo privlačno, jo moramo doživljati slušno. Zvok in ritem sta dovolj bogata, da vzbudita interes otrok ob pomoči zvočnih didaktičnih pripomočkov (Damaceno, 1990). Takšen pristop, ki ga zagovarja metodologija Edgarja Willemsa, vsekakor pozitivno vpliva na glasbeni razvoj predšolskega otroka, kar dokazujejo tudi izsledki raziskave.

Ugotovljena empirična spoznanja naj bi pomenila spodbudo glasbenim pedagogom, strokovnjakom iz prakse in načrtovalcem kurikula, da na področju glasbenega in splošnega predšolskega izobraževanja sledijo dobrim praksam ter analitično in kritično pristopajo k načrtovanemu in izvedbenemu kurikulu.

Literatura

- Carlow, Regina (2015). Edgard Willems: Psychological Foundations of Music Education. *Journal of Historical Research in Music Education*, let. 37, št. 1, str. 94–99.
- Damaceno, Gerson Gorski (1990). Personalities in world music education no.10 Edgar Willems, *International Journal of music education*, let. 15, št. 1, str. 39–44.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Gordon, E. (1979). *Primary measures of music audiation and intermediate measures of music audiation*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Gordon, E. (1984). *Learning sequences in music*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Hargreaves, David J. (1986). *The developmental Psychology of Music*. Cambridge: University Press.
- Moog, Helmut (1968). *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes*. Mainz: Schott.
- Predšolska glasbena vzgoja, Učni načrt*. (2012).
http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/glasbeno_izobrazevanje/programi/ (7. 1. 2017)
- Radoš-Mirković, Ksenija (1983): *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomac Calligaris, Mateja. *Osnovno glasbeno izobraževanje po metodološkem sistemu Edgarja Willemsa*. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/EWillems_program.pdf (22. 9. 2016)
- Edgar Willems - Glasbeni center Edgar Willems*. <http://willems.si/edgar-willems/> (20. 9. 2017)

Summary

Early music education is in Slovenia carried out in music schools and in kindergartens, where teachers via a systematic music education encourage the children's enjoyment of musical activities, familiarize the children with experiencing musical contents, while influencing the musical development of the preschool children.

The main goal of the research was to establish the level of development of melodic and rhythmic abilities in five- and six-year-old children attending the programs: *Preschool Music Education* (the Slovene model of music education, carried out in public music schools), *Edgar Willems' Musical Introduction* (the program carried out in private music schools), and *Curriculum for Kindergartens* in public kindergartens where no special emphasis is given to music education.

We were also interested in the influence of the different programs on the development of the elementary music abilities. The developmental stages of melodic and rhythmic abilities were tested with tests: Primary measures of music audiation, Tone recognition in different tone ranges, Repetition of five sung and spoken rhythmical phrases and Tone duration identification. The results of the study showed that additional musical training and teaching of children in the framework of organized musical programs have positive effects on the development of melodic and rhythmic abilities. A higher level of development in both the melodic and the rhythmic ability was achieved with children who attended the program Edgar Willems' introduction to music; this was followed by children who attended the preschool program musical education achieving lesser melodic and rhythmical development, while the children who merely attended kindergarten achieved the least. Individual approaches to early childhood music education thus differently affect the degree of musical abilities of five- to six-year-old children.

Katarina Zadnik¹, Danaja Koren²

¹Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

²Glasbena šola Arsem, Ljubljana

MONTESSORI PEDAGOGIKA IN NJENA VLOGA PRI NAUKU O GLASBI V GLASBENI ŠOLI

Pregledni znanstveni članek / Review Article

Izvleček

Koncept montessori pedagogike, ki v svoje središče postavlja otroka, temelji na triangulaciji dejavnikov spodbudnega okolja, predhodno pripravljenih materialov in učitelja, ki se pojavlja v vlogi opazovalca in usmerjevalca dejavnosti. Rezultati 5-mesečnega projekta, ki je vključeval koncept montessori pedagogike in uporabe montessori materialov pri pouku nauk o glasbi, v 2., 4. in 5. razredu, so pokazali pozitivne učinke zlasti na razvoj ritmičnih sposobnosti in glasbene pismenosti. Individualna opazovanja so pokazala, da so bili pripravljene materiali mikavni za učence, zvišali motivacijo za učenje ter spodbudili samostojnost in suverenost na poti posameznikovega osebnostnega razvoja.

Ključne besede: montessori pedagogika, montessori materiali, glasbena šola, nauk o glasbi, projekt

Abstract

Montessori Pedagogy and Its Role in Music Theory in Music School

The concept of the Montessori pedagogy, which emphasizes a child-center educational approach, is based on the triangulation of the factors of a supportive environment, thoughtfully prepared learning materials and a teacher, which appears as an observer and a moderator of activity. Results of the five-months project, which involved the concept of the Montessori pedagogy and the use of its materials within the subject Music theory in music school, in the 2nd, 4th and 5th grade, showed its positive effects especially in the development of rhythmically abilities and musical literacy. Individual observations have shown that the pre-prepared learning materials were attractive to pupils, increased motivation for learning, and encouraged independence and sovereignty in the individual's personal development.

Keywords: Montessori pedagogy, Montessori learning materials, music school, Music theory, project

Uvod

Glasba predstavlja sestavni del življenja vsakega posameznika v vseh starostnih obdobjih in v večini ljudi vzbuja ugodje. Odnos do glasbe, s katero se otroci in mladostniki srečujejo v glasbeni šoli, posebej pri pouku nauka o glasbi, pa po opažanjih z leti in zahtevnostjo razumevanja glasbenih elementov postaja vse bolj negativen. Obravnavane vsebine zahtevajo od učencev poglobljeno znanje in razumevanje zanje abstraktnih glasbenih pojmov in zakonitosti, predvsem pa dobro razvite glasbene predstave v obliki notranjega slišanja glasbenih vsebin (notranji posluš). Na poti glasbenega izobraževanja v nižji glasbeni šoli se prav zaradi tega uporabljajo različne glasbene metode, didaktični pristopi, sredstva in učila, ki učencem na ravni konkretno-logičnega mišljenja približajo in

osmišljajo abstraktnost glasbenih elementov, njihovih pojmov in zakonitosti. V slovenskem prostoru se tako vključujejo v pouk nauka o glasbi tudi pristopi, ki so prisotni v tujih didaktičnih konceptih; v našem okolju je najbolj aktualen med temi didaktični koncept Edgarja Willemsa.

V pedagoški praksi se stalno srečujemo s problemom, kako doseči razumevanje glasbenih pojmov in zakonitosti skozi temeljne dejavnosti nauka o glasbi, z učenčevo lastno aktivnostjo, ki podpira razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti, v tesni povezavi z usvajanjem glasbenih elementov na ritmičnem, melodičnem, harmonskem in oblikovnem področju. Iskanje rešitev na tem področju nas je vodilo v načrtovanje in izvedbo projekta, ki je temeljil na principih koncepta montessori pedagogike. Aplikacijo načel montessori pedagogike s predhodno premišljeno načrtovanimi in izdelanimi didaktičnimi materiali, skladnimi z njenimi načeli, smo izvedli pri skupinskem pouku nauka o glasbi v 2., 4. in 5. razredu. Projekt, ki je bil izveden v obdobju petih mesecev (2017), je potekal v okviru Akademije za glasbo, Univerze v Ljubljani, zasebne glasbene šole Arsem ter zasebnega montessori vrtca Hiša otrok Cinca Binca. V prispevku predstavljamo življenje in delo Marie Montessori, koncept Montessori pedagogike in predstavljamo cilje projekta ter učinke izvedenega projekta na glasbeni razvoj učencev v glasbenem šolstvu.

Kdo je Maria Montessori?

Pedagogika montessori temelji na opazovanjih in odkritjih dr. Marije Montessori. Marija Montessori se je rodila 21.8.1870 v vzhodni Italiji, od petega leta naprej pa je živela in se šolala v Rimu. Bila je zelo drugačno dekle, saj se je zanimala za matematiko in kasneje medicino, ki sta takrat sodili med strogo moške vede. Leta 1896 je tako kot prva ženska v Italiji diplomirala iz medicine. Imela je dar za nastopanje v javnosti, izkušnje življenja in dela v izključno moških okoljih pa so jo pripeljala do globoke zavzetosti za pravice žensk. Obe strasti sta bili vzrok, da je že leto po zaključku študija nastopila kot guvernica na feminističnem zborovanju v Berlinu. Njena prva zaposlitev je bila delo z odraslimi duševnimi bolniki in duševno prizadetimi otroki. Take otroke so v tistem času zapirali v posebne ustanove skupaj z odraslimi, za njihovi temeljni dejavnosti, igro in šolanje, pa ni bilo poskrbljeno. Marija je v želji po obogatitvi življenja teh ubogih otrok pričela preučevati francoske avtorje, ki so se takrat ukvarjali s poučevanjem duševno prizadetih otrok v Parizu. Leta 1899 ji je bilo ponujeno mesto ravnateljice nove šole za duševno prizadete otroke v Rimu. Ko je v času vodenja šole opazovala delo otrok in učiteljev v ostalih šolah, je bila zgrožena nad strogim, frontalnim načinom poučevanja otrok, ki so nad novimi znanji popolnoma izgubili zanimanje. Dve leti zatem je opustila to funkcijo in se vpisala na fakulteto, kjer je študirala metode poučevanja higiene in psihologije. Študij jo je spodbudil k pisanju člankov o medicini in izobraževanju, leta 1904 pa je postala odgovorna za izobraževanje učiteljev na rimski univerzi (Pollard, 1997, Ipavec, 2005). Njeno življenjsko poslanstvo se je začelo v San Lorenzu z ustanovitvijo *Casa dei Bambini*, *Hiše otrok*, ki je bila namenjena otrokom revnih delavskih družin. Za njih je naročila pripomočke, ki jih je uporabljala pri delu z duševno bolnimi otroki. Delo otrok s temi pripomočki v vnaprej premišljeno pripravljenem okolju je le opazovala in si skrbno zapisovala svoja opažanja in individualni napredek otrok. Opazovanje otrok in sprotno

evidentiranje otrokovih odzivov pri njihovem delu je bilo izhodišče za razvoj montessori pedagogike in njenih aktualnih didaktičnih konceptov. Pri načrtovanju dejavnosti je izhajala iz spontanij reakcij in aktivnosti otrok. Zavedala se je, da se otroci želijo učiti, če jim pripravimo ustrezno okolje in vanj vključimo njim ustrezne pripomočke, s katerimi lahko z lastno aktivnostjo usvajajo izkušnje na poti učenja.

Ob opazovanju otrok in njihovega razvoja je spoznala pomembna in do tedaj še neznana dejstva o vedenju otrok. Ugotovila je, da si otroci radi med seboj pomagajo, se učijo drug od drugega, imajo potrebo po redu in čistoči, celo tišini. Opazila je, da jih privlačijo različne barve in oblike, zato je v svoj koncept dela vključevala različne materiale, s katerimi je spodbujala veččutno učenje. Njena dognanja so tudi pokazala, da imajo otroci željo po večkratnem ponavljanju istih dejavnosti, kar jim daje občutek naravne varnosti. Svoja spoznanja je na temelju opazovanj izrazila v mnogih priročnikih in jih posredovala širši javnosti v okviru predavanj po celem svetu (ZDA, Španija, Nizozemska, Indija idr.). Za seboj je zapustila pomemben plod svojega življenjskega dela, ki se odraža v še danes aktualnem pedagoško-didaktičnem konceptu montessori pedagogike v evropskem in svetovnem merilu (Pollard, 1997, Ipavec, 2005).

Pedagoški koncept Marie Montessori

Maria Montessori je v svojem dolgoletnem longitudinalnem opazovanju odkrivala otrokove temeljne značilnosti in potrebe, ki jih je strnila takole: veselje pri učenju, ljubezen do reda, potreba po neodvisnosti, potreba po spoštovanju, zanimanje za dejstva in zgodbe (Pitamic, 2013). Otrokova potreba po neodvisnosti in spoštovanju jo je vodila, da je v središče učnega procesa postavila prav njega, kar je bila ena izmed najpomembnejših sprememb v dotedanjih pedagoških pristopih. Vzgojitelju je dodelila vlogo opazovalca in raziskovalca, ki ustvarja učno izkušnjo za otroka in v predhodno skrbno pripravljenem učnem okolju spremlja njegove potrebe in napredek v času njegove aktivnosti. Pripravljeni učni okolje predstavljajo premišljeno izdelani materiali, ki vključujejo različne tipe nalog za doseganje učnih ciljev na različnih področjih, kot so: področje vsakdanjega življenja, področje zaznavanja, področje jezika, področje matematike, področje umetniške dejavnosti in področje znanosti. Vsak material mora otroka posredno pripraviti na nekaj, kar se bo učil v prihodnosti, imeti mora neko mikavno »vstopno« točko, ki otroka pritegne k raziskovanju, in mu obenem omogočati, da sam preverja svoje rešitve (Montessori, 2011). Pripomočki, ki jih je razvila, imenovani »materiali« ali »čutni pripomočki«, tudi »didaktični pripomočki«, so bili torej plod opazovanja razvoja otrok pri dejavnostih. Njen koncept spodbuja otrokovo samomotivacijo, samodisciplino, samospoznavanje. Materiali spodbujajo otrokov razvoj lastnih zmožnosti, pridobivanja znanj in veščin, samostojnost, sistematičen pristop k reševanju težav ter spodbujajo veselje do učenja. Marija Montessori je v svojih opazovanjih namreč spoznala, da je samomotivacija otroka edini verodostojen impulz za učenje.

Koncept montessori pedagogike zaobjema glasbo kot inherentni neločljivi del v procesu poučevanja. Glasba je sestavni del matematike, jezika, umetnosti in znanosti in nikoli ni

bila obravnavana kot dodatna ali neobvezna dejavnost. Maria Montessori je na temelju opazovanj ugotovila, da glasba nudi senzorne in fizične izkušnje na temelju taktilne, slušne in motorične percepcije. Analize opazovanj v povezavi z naravnimi odzivi otrok na glasbene dražljaje so avtorico pedagogike spodbudile k oblikovanju zbirke inštrumentov in materialov za starostne skupine otrok od 3-6 let, 6-9 let in 9-12 let. Med njimi je najbolj znana serija montessori zvoncev, namenjena predšolskemu otroku, v kateri so zvonci razporejeni v sosledju lestvičnega zaporedja durove lestvice, ki specifično spodbuja razvoj slušnih veščin. Poleg serije zvoncev so v zbirki inštrumentov klavirji, marimbe, diatonični zvončki in ksilofoni. Inštrumenti se uvrščajo med montessori materiale kot del naravnega učnega okolja, ki otroku omogoča vsakodnevno svobodno raziskovanje glasbe v vrtčevskem okolju (Rekha S. Rajan, 2016).

Montessori pedagogika, katere izvor izhaja iz Italije na prehodu iz 19. v 20. stoletje in ima svojo dolgoletno tradicijo, se je postopno razširila v evropskem prostoru, ZDA, Indiji, Avstraliji in na Japonskem. Danes je v svetu okoli 22.000 ustanov, ki delujejo po tem pedagoškem konceptu. V slovenskem prostoru je bil ustanovljen prvi montessori vrtec šele januarja 2002. Trenutno je vpisanih v razvid izvajalcev javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja skoraj 20 zasebnih vrtcev, ki delujejo po načelih montessori pedagogike. Jeseni 2010 je na Montessori inštitutu začela delovati tudi prva zasebna montessori osnovna šola v Sloveniji, ki je prav tako vpisana v razvid. Od leta 2015 dalje poteka osnovnošolsko izobraževanje po obravnavani pedagogiki tudi v okviru Zavoda Antona Martina Slomška v Mariboru.¹

Analiza vključenosti montessori pedagogike v slovenski izobraževalni sistem kaže, da je obravnavani koncept vključen le v sistem vzgoje in izobraževanja na ravni vrtcev in osnovnih šol v zasebnem sektorju, medtem ko tega v okviru glasbenega šolstva ni. Ta vrzel in pa poznavanje pozitivnih učinkov koncepta na otrokov celostni razvoj sta bila spodbuda za razmislek in načrtovanje projekta, ki bi vključeval pedagoška načela obravnavane pedagogike. Temeljni cilj projekta je bil po načelih omenjenega koncepta pripraviti materiale, ki bi spodbujali učenčevo motivacijo in samoiniciativnost na poti usvajanja in razumevanja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti in se obenem tesno navezovali na temeljne glasbene dejavnosti predmeta nauk o glasbi.

Študija primera – opis projekta

Projekt *Razvoj montessori materialov za uporabo pri pouku nauka o glasbi v glasbeni šoli* je pripravil oddelek za glasbeno pedagogiko Akademije za glasbo v Ljubljani, v sodelovanju z zasebno glasbeno šolo Arsem in zasebnim montessori vrtcem Hiša otrok Cinca Binca. Projekt, ki je potekal v obdobju petih mesecev, od februarja do junija 2017, je bil izveden v okviru javnega razpisa »Projektno delo z gospodarstvom in negospodarstvom v lokalnem in regionalnem okolju – Po kreativni poti do znanja 2016/2017« in »Operativnega programa za izvajanje Evropske kohezijske politike v obdobju 2017–2020«. Razpis je objavil Javni sklad Republike Slovenije za razvoj kadrov in štipendiranje. V načrtovanje in izvajanje dejavnosti projekta je bilo vključenih pet

¹ Združenje Montessori Slovenije. <http://www.zdruzenje-montessori.si> (10.10.2017).

študentk oddelka glasbene pedagogike in ena študentka oddelka glasbene umetnosti drugostopenjskega magistrskega študija Akademije za glasbo v Ljubljani, ki so delovale pod mentorstvom dveh pedagoških mentorjev (iz Akademije za glasbo v Ljubljani in zasebne glasbene šole Arsem) in dveh delovnih mentorjev (iz zasebne glasbene šole Arsem in zasebnega vrtca Hiša otrok Cinca Binca).

Uvodni mesec projekta je bil osredotočen na študij koncepta montessori pedagogike, ki je bil nadgrajen s predavanjem delovne mentorice in z opazovanji dela z montessori materiali v zasebnem vrtcu Hiše otrok Cinca Binca. Študij in opazovanja so bila izhodišča za nadaljnja načrtovanja specifičnih ciljev projekta, v povezavi s cilji predmeta nauk o glasbi v 2., 4. in 5. razredu. Ker razumevanje glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti ter uporaba glasbenih elementov učencem predstavlja poseben izziv, smo se osredotočili na izdelavo materialov in pripravo učnega okolja, ki bo v podporo pri razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na posameznih ravneh glasbenega izobraževanja. Vodilo pri idejni zasnovi in kasnejši izdelavi materialov je izhajalo iz temeljnega cilja na afektivno-čustvenem področju, to je: ohranitve in dviga motivacije za učenje predmeta. Pri načrtovanju materialov smo upoštevali ključne težave pri razumevanju in uporabi glasbenih elementov, ki so izstopali v 2., 4. in 5. razredu. V pedagoški praksi so izstopali izzivi na področju razvoja ritmičnih in melodičnih sposobnosti ter glasbene pismenosti, zato smo izdelali materiale, s katerimi bi spodbudili razumevanje in uporabo glasbenih elementov na omenjenih področjih. Oblikovali smo enajst različnih materialov za razvijanje različnih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Razdelili smo jih v tri kategorije: materiali za razvoj ritmičnih sposobnosti, za razvoj slušno-analitičnih zaznav na melodičnem področju ter za razvoj glasbenega opismenjevanja. Na področju razvoja ritmičnih sposobnosti smo izdelali naslednje materiale: *Ritmične sestavljanke* in *Ritmične posebnosti*.

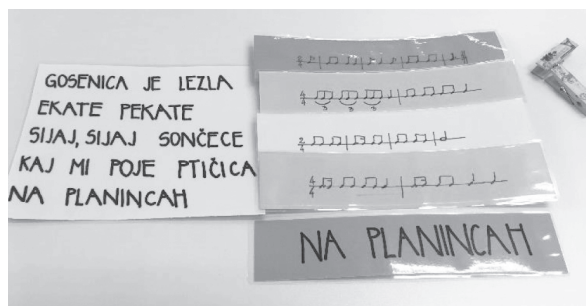
Material *Ritmične sestavljanke* je vseboval dve leseni prazni škatli za štiričetrtinski oziroma tričetrtinski takt, lesene kvadre v vrednosti celink, polovink, četrtnink, osmink, šestnajstink in istoimenskih pavz ter ploščice z vrednostmi polovinke s piko, četrtnike s piko in osminke s piko ter karte z navodili. Neposredni cilj materiala je bil sestavljanje taktov z ustreznimi tonskimi trajanji glede na izbrani taktovski način (3/4 ali 4/4), glasno izvajanje ustvarjenih ritmičnih vsebin na nevtralni zlog, s katerim so učenci utrjevali odnose med tonskimi trajanji, enakomeren metrični utrip in občutek za sosledje težkih in lahkih dob posameznih taktovskih načinov. Material je bil namenjen učencem 2., 4. in 5. razreda, ponujeni nabor tonskih trajanj pa smo prilagajali glede na obravnavane učne vsebine za posamezni razred.

Slika 1: Material Ritmične sestavljanke



Material *Ritmične posebnosti* sestavlja 5 kartic z ritmičnimi vzorci na eni strani in naslovi pesmic na hrbtni strani kartic. Cilj materiala je bil utrditi ritmične posebnosti kot sta triola in sinkopa, dodali pa smo tudi predtakt in punktiran ritem. Naloga je od učenca zahtevala izvajanje ritmičnega vzorca, s katerim prepozna pesem, ki vključuje ta ritem. Mikavna točka materiala je preverjanje rešitev na hrbtni strani. Material je primeren za učence od 4. razreda dalje.

Slika 2: Material Ritmične posebnosti



Na področju razvoja slušno-analitičnih zaznav na melodičnem področju smo izdelali naslednje materiale: *Slušno prepoznavanje trozvokov in njihovih obrnitev*, *Obrnitve trozvokov*, *Prepoznavanje intervalov*.

Material *Slušno prepoznavanje trozvokov in njihovih obrnitev* je sestavljalo 12 posnetkov na mp3 predvajalniku, prazni listi za pisanje rešitev in kontrolna karta z rešitvami, ki je predstavljala mikavno točko materiala. Na mp3 predvajalniku so bili posneti odlomki primerov iz glasbene literature, ki so se v uvodnem delu začeli z $d5/3$, $d6$, $d6/4$, $m5/3$, $m6$ in $m6/4$. Učenci so morali ob poslušanju odlomkov iz glasbene literature slušno prepoznati začetne akorde in svoje rešitve zapisati na pripravljen prazen list. Material je primeren za učence 5. razreda, preverjanje napak so omogočale izpisane rešitve vključenih glasbenih elementov v poslušanih odlomkih v pravilnem vrstnem redu.

Material *Obrnitve trozvokov* je vključeval kromatične zvončke in udarjalke, karte z zapisanimi osnovnimi oblikami trozvokov (d, m, zm in zv) ter z zapisanimi osnovnimi toni in podpisanimi oznakami, z nalogo tvorjenja osnovnih oblik trozvokov in njihovih obrnitev. Naloga materiala je bila namenjena učencem 4. razreda (tudi 5. razreda), saj se je v učnem procesu izkazalo, da imajo učenci težave pri razumevanju nastanka obrnitve trozvokov. Od njih je naloga sprva zahtevala izvajanje zapisanega kvintakorda v notnem zapisu in njegovih obrnitev na zvončke, nato petje osnovne oblike in njenih obrnitev ter nazadnje njihov zapis s temu namenjenimi magnetki na tabli in prenosa le-tega z lastnoročnim zapisom v notno črtovje na pripravljen list. Kontrolno napake je omogočal list z rešitvami nabora vseh osnovnih oblik trozvokov in njihovih obrnitev.

Slika 3: Material Obrnitve trozvokov



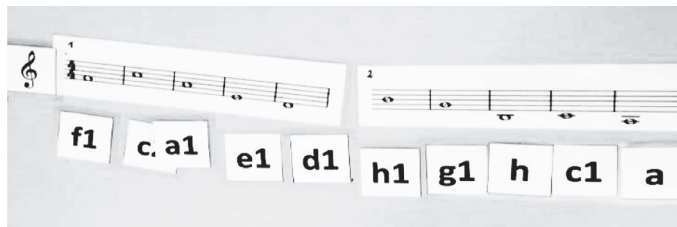
Na področju razvoja slušnega prepoznavanja intervalov smo zasnovali dva materiala. Prvi material je vključeval osem posnetkov pesmic, posnetih na mp3 predvajalniku, od prime do oktave, ki so se v uvodu začele s tipičnim intervalom. Učenci so morali rešitev slušno prepoznanega intervala zapisati na pripravljen list, nato pa s kartico za kontrolo napake preveriti svoje rešitve. Svoj zapisani vrstni red slušno prepoznanih intervalov so primerjali z zapisanim vrstnim redom naslovov posnetih pesmic in njihovih začetnih intervalov na kontrolnem listu. Material je bil ustrezen za učence 4. in 5. razreda.

Drugi material se je navezoval na slušno prepoznavanje intervalov s pomočjo igre na klavir. Material je vseboval simbole, ki so bili nalepljeni na tipke klavirja (od c1 do c2), kartice z zapisanimi naslovi pesmic za intervale, kartice s simbolno oznako intervala (npr. č1) ter kartice z zapisom intervala v notnem črtovju. Učenec je lahko nalogo reševal na dva načina. Prvi način je izhajal iz igranja na klavir, in sicer je učenec zaigral dva različna tona, vselej z izhodiščem na tonu c1, zaigral ju je lahko v melodični ali harmonični obliki. Slišani interval je povezal z naslovom pesmice, ki se začne s tem intervalom. Kartici z naslovom pesmi je poiskal simbolno oznako slišane intervala (npr. v2), nazadnje pa še zapis tega intervala v notnem črtovju. Drugi način je izhajal iz petja pesmi, nato petja začetnega intervala pesmi, ki ga učenec je slušno prepoznal in poimenoval, nazadnje pa je preveril svojo rešitev z igro na klavirju. Učenci so rešitve preverili s pomočjo prikazanih simbolov na hrbtni strani vseh kartic, ki so enaki kot simboli na klavirju. Material je bil namenjen učencem 4. in 5. razreda.

Slike 4, 5, 6: Material Slušno prepoznavanje intervalov s pomočjo igre na klavir

Na področju razvoja glasbenega opismenjevanja smo izdelali naslednje materiale: *Igra spomin*, *Branje zapisa v violinskem in basovskem ključu*, *Prepoznavanje posameznih tonskih višin v notnem zapisu*, *Sestavljanke intervalov*, *Kvintni krogi* in *Prepoznavanje intervalov po notnem zapisu*. Material *Igra spomin* sestavljajo skupina ploščic z zapisom not v notnem črtovju in pripadajoča skupina ploščic njihovih imen v obliki simbolnega črkovnega in številčnega zapisa njihovih imen. *Igra spomin* je bila namenjena učencem 2., 4. in 5. razreda, katere cilj je bil prepoznavanje in poimenovanje not v različnih oktavah standardnega zapisa. Učenci so po izvedbi igre svoje rešitve preverili s kontrolo napake, ki je bila izpisana v obliki tabele z vsemi zapisanimi notami v notnem črtovju in njihovimi podpisanimi imeni s črkami in številkami pripadajočih oktav.

Material *Branje notnega zapisa v violinskem in basovskem ključu* so sestavljale izpisane serije tonskih višin v notnem zapisu, dveh kartic z violinskim in basovskim ključem in kartic z zapisanimi imeni not. Naloga je zahtevala podlaganje imena not s karticami pod posamezne tonske višine, zapisane v seriji, ustrezno s predhodno izbranim ključem (violinskim/basovskim). Kontrola napake so bile zapisane rešitve serije tonov z njihovimi pravilni imeni na posebnem listu, material pa so uporabljali učenci 4. in 5. razreda.

Slika 7: Material Branje notnega zapisa v violinskem in basovskem ključu

Material *Prepoznavanje posameznih tonskih višin v notnem zapisu* so sestavljale kartice z zapisom posameznih tonskih višin v notnem črtovju in kartice s simbolnim zapisom imena not pripadajočim tonskim višinam. Kontrola napake so omogočala izpisana imena not s simboli črk in številka na hrbtni strani zapisanih tonskih višin v notnem črtovju. Material je

bil primeren za učence od 2. razreda naprej, zahtevnost v povezavi z izborom oktav smo prilagajali glede na znanje učencev.

Material *Sestavljanjka – intervali* je sestavljal leseni okvir in izrezane različne oblike lesenih koščkov, kontrolo napak so omogočale ne ujemajoče se oblike izrezanih koščkov. Naloga je od učenca zahtevala sestavljanje intervalov po kvantiteti in kvaliteti, od prime do oktave, s čimer so učenci utrjevali teoretična znanja o posameznih intervalih. Naloga je bila namenjena učencem od 4. razreda dalje.

Slika 8: Material Sestavljanjka – intervali



Tudi material *Kvintni krogi z višaji, z nižaji, z višaji in nižaji* je bil v osnovi sestavljanjka, izdelan iz lesenih koščkov, ki so se razlikovali po obliki, tako da je kontrolo napak omogočalo neujemanje pripadajočih si kosov. Cilj naloge je bil v pomnjenju in sestavljanju ustreznega zaporedja durovih lestvic, s pripadajočimi predznaki, v kvintnem krogu z višaji in nižaji. Material je bil ustrezen za učence 4. razreda. Za učence 5. razreda smo izdelali razširjeni material z nalogo pomnjenja in sestavljanja durovih lestvic s pripadajočimi molovimi lestvicami in njim ustreznim skupnim številom predznakov (Koren, 2016).

Sliki 9, 10: Material Kvintni krogi z višaji, z nižaji, z višaji in nižaji



Po fazi načrtovanja in izdelave materialov z njihovimi temeljnimi cilji in nalogami je sledila izvedbena faza. Prvi dve srečanja sta bili namenjeni predstavitvi materialov. Študentke so demonstrirale uporabo materialov in cilje nalog, po fazi demonstriranja pa so imele vlogo opazovalk. V fazi opazovanja so potekala spremljanja in evidentiranja individualnih učencev z vidika izbora materialov, njihove samostojne uporabe, vključevanja lastne glasbene aktivnosti učenca na področju dela z materiali na ritmičnem področju, na področju slušno-analitičnih zaznav prepoznavanja intervalov in akordov. Opazovanje je bilo namenjeno ugotavljanju interesa in motivacije z delom z materiali, še zlasti v primeru dela v parih, kjer smo lahko opazovali medsebojno spodbujanje in učenje drug od drugega. Opazili smo, da je bilo posameznikovo prevzemanje vloge vodenja v paru izrazito povezano z lastnim občutkom zmožnosti obvladovanja in izpolnjevanja pripravljenih nalog. Evidentiranje opažanj individualnega napredka učencev je potekalo v zadnjih 20-ih minutah učne enote, v obliki sprotnih opomb in anekdotskih zapisov ter video dokumentiranja.

Opredelitev problema

Učni dosežki pri predmetu nauk o glasbi se izražajo v razvitih glasbenih sposobnostih, spretnostih in znanju, kot jih določajo standardi znanj posameznih razredov v vertikali izobraževanja v glasbeni šoli. V sklepnih fazi projekta smo opazovali individualni razvoj glasbenih sposobnosti in znanj pri učencih iz 2., 4. in 5. razreda. Zanimalo nas je:

- Kakšni so učinki uporabe montessori materialov na razvoj ritmičnih in melodičnih sposobnosti?
- Kakšni so učinki uporabe montessori materialov na razvoj glasbenih znanj?
- Ali obstajajo razlike pri končnih ocenah med skupino učencev iz istih razredov, ki so bili vključeni v montessori projekti (v šolskem letu 2016/17), in skupino učencev, ki v projekt niso bili vključeni (v šolskem letu 2015/16)?

Metodologija

Raziskavo smo izvedli na temelju kvalitativnega raziskovanja. Analizirali smo anekdotske zapise individualnih opazovanj učencev in dokumentirane videoposnetke.

Vzorec

V vzorec raziskave je bilo vključenih 32 učencev, ki so obiskovali pouk v šolskem letu 2016/17: 15 učencev iz 2. razreda, 11 učencev iz 4. razreda in 6 učencev iz 5. razreda. Njihov glasbeni razvoj sta v vsakem razredu spremljala in opisno evidentirala dva mentorja (študenta).

Zbiranje in obdelava podatkov

Spremljanje in opazovanje individualnega glasbenega razvoja učencev je potekalo v časovnem intervalu dveh mesecev. V vsakem razredu sta dva mentorja opazovala in evidentirala motivacijo individualnih učencev za delo z montessori materiali in razvoj ritmičnih in melodičnih sposobnosti ter glasbenega opismenjevanja v povezavi s predhodno oblikovanimi nalogami posameznih materialov. Podatke smo zbirali v obliki anekdotskih zapisov, vsak učenec je bil opazovan od trikrat do petkrat v dvomesečnem obdobju.

Analiza podatkov

Po zaključku opazovanj smo anekdotske zapise analizirali in povzeli sklepne ugotovitve za posameznega učenca, nato pa primerjali dobljene sklepne ugotovitve med vsemi učenci v istem razredu in ugotavljali, katera so izstopajoča opažanja v 2., 4. in 5. razredu.

Rezultati in interpretacija

Učinki uporabe montessori materialov na razvoj ritmičnih in melodičnih sposobnosti

Proces opazovanj in analiza anekdotskih opisov sta pokazala, da so učenci v vseh testiranih razredih pogosteje izbirali materiale na področju ritma kot melodije. Na področju sestavljanja ritmičnih vsebin in njihovih izvajanj smo opazili, da učenci razumejo razmerja tonskih trajanj v povezavi z izbranimi taktovskimi načini, vendar pa smo v uvodni izvedbeni fazi projekta opazili, da pri sestavljanju niso sledili muzikalno logičnim oblikovanim glasbenim frazam. Njihovo sestavljanje je potekalo na temelju »matematičnega« razumevanja, kar je preprečilo ustrezno korektno glasbeno izvedbo ali pa izvedbe sploh niso bile mogoče. Pomembno vlogo je pri tem imelo mentorjevo usmerjanje učenca k ustvarjanju smiselnih ritmičnih fraz, ki bodo omogočile njihovo izvedbo v končni fazi. Spodbude so postopno preusmerile prvotno »matematično« razmišljanje k muzikalno oblikovanim in smiselno zaokroženim ritmičnim frazam. Pri izvajanju ritmičnih sestavljanj smo nato opazili, da večina učencev natančno izvaja ritmične vsebine in ohranja enakomeren metrični utrip. Zaradi kratkih dvotaktnih ritmičnih fraz smo redkeje zaznali izvajanje z občutenjem sosledja težkih in lahkih dob. V primeru spodbud učencev k ponovitvam teh fraz pa smo slednje pri nekaterih posameznikih zaznali.

Pri uporabi materialov na melodičnem področju – poslušanje in prepoznavanje intervalov in akordov – smo opazili, da so učenci v 4. in 5. razredu manjkrat posegli po teh materialih. To dejstvo kaže, da učenci zaznavajo naloge slušnega tipa v povezavi s prepoznavanjem melodičnih elementov kot zahtevno dejavnost. Opazili smo, da so te naloge od njih zahtevale večkratno poslušanje primerov (posnetkov v mp3 obliki ali pa so jih zaigrali na inštrument), da so lahko korektno ugotovili melodične prvine. V procesu dejavnosti smo opažali, da učenci pevsko niso ponovili slišanih vsebin, zato so bile v tej točki pomembne

mentorjeve spodbude v smeri glasnega izvajanja. Kljub spodbudam so učenci peli zelo tiho (komaj slišno) ali pa so ohranili petje v sebi, za kar smo menili, da je bilo slednje povezano z učenčevimi zadregami pri samostojnem glasnem petju, saj je individualno petje pri pouku nauka o glasbi redka dejavnost. Enake pojave smo opazili tudi na ritmičnem področju, saj so učenci naloge, ki so zahtevale glasno izvajanje ritmičnih vsebin (*Ritmične posebnosti*), izvajali v svojem notranjem slišanju. Sklepamo, da je izvajanje v sebi spodbudilo razvoj glasbenih predstav v notranjem slišanju.

Pri materialu, ki je zahteval poleg postavitve osnovne oblike trozvoka tudi njegove obrnitve in njihovo ozvočevanje s petjem in igranjem na kromatičnih zvončkih ter zapis izvajanih elementov v notni zapis, smo opazili, da so učenci 5. razreda poglobili razumevanje principa obrnitev trozvokov v povezavi z zapisom, slušno zaznavanje zaigranih obrnitev pa so povezali s pridobljenimi izkušnjami pri inštrumentalnem pouku. Čeprav se obrnitve trozvokov obravnavajo po učnem načrtu v 5. razredu, smo opazili, da so pogosto po tem materialu posegli tudi učenci 4. razreda. Analize so pokazale, da so učenci zaigrali osnovno obliko trozvoka in njegovi obrnitvi, medtem ko so strategijo zapisa obrnitev trozvoka usvojili postopno. Ker je naloga zahtevala poleg igre trozvokov na zvončke sprva še zapis le-teh z magneti na tablo, nato pa lastnoročni zapis v notno črtovje, so opazovanja pokazala, da so učenci 4. razreda največkrat zapisali obrnitve trozvokov z magneti na tablo, medtem ko so zadnjo fazo, zapis v notno črtovje, izpuščali. Predvidevamo, da so učenci kljub temu usvojili nova znanja na področju glasbenega opismenjevanja, medtem ko je na avditivni ravni gotovo prišlo do asociativnih priklicev že usvojenih glasbenih predstav o obrnitvah trozvokov v povezavi z inštrumentalnim poukom.

Učinki uporabe montessori materialov na razvoj glasbenih znanj

Analiza anekdotskih zapisov in opazovanj na področju uporabe materialov, ki so spodbujali razvoj glasbenih znanj, kaže na individualni napredek pri vseh učencih na področju prepoznavanja tonskih višin v glasbenem zapisu, znanja durovih in molovih lestvic ter njihovega sosledja v kvintnih krogih ter prepoznavanja intervalov in akordov v notnem zapisu. Na področju glasbenega opismenjevanja smo največji napredek opazili pri prepoznavanju tonskih višin v violinskem ključu, še zlasti pa v basovskem ključu, v 2. razredu nauka o glasbi. Opazili smo, da prepoznavanje not v tem razredu še vedno poteka po strategiji branja, kjer si učenci pomagajo z izhodiščnimi toni (npr. c1, c) za ugotavljanje ostalih višin v smeri navzgor ali navzdol. Napredek na področju glasbenega opismenjevanja v višjih razredih ni bil izrazit, kar je posledica večletnega izobraževanja.

Opazovanja pri materialu, ki je zahteval sestavljanje kvintnih krogov durovih in molovih lestvic z višaji in nižaji, so pokazala, da je bil material najenostavnejši za učence 5. razreda. Pri tem smo opazili dve strategiji sestavljanja zaporedja lestvic v kvintnih krogih: 1) učenci so jih sestavljali v koncentričnih krogih, tako da so najprej sestavili krog v pravilnem zaporedju lestvic, nato pa nad imena lestvic priložili lesene delce z nji ustrezajočim številom predznakov; 2) učenci so kvintni krog sestavili po principu iskanja imena lestvice, skladno z mestom, ki ji pripada v kvintnem krogu, vertikalno položili delec

s številom njenih predznakov in vertikalno dodali ime njenega vzporednega mola. Pri učencih 4. razreda smo opazili, da so ovire nastopile pri postavljanju vrstnega reda molovih lestvic v kvintnih krogih, od dveh predznakov dalje. Ovire so nastajale, ker je naloga vključevala še neobravnava učno snov, ki je po učnem načrtu aktualna šele v 5. razredu. V obdobju opazovanj se je izkazalo, da so učenci začeli postopno samostojno usvajati zaporedje molovih lestvic ob večkratni uporabi tega materiala. Ista opažanja so izstopala tudi v 2. razredu, saj je za ta razred predvidena obravnava le F- in G-dura. Učenci 2. razreda so pretežno sestavljali kvintni krog po oblikah pripadajočih izrezanih delcev sestavljanke, v teku procesa pa smo lahko opazili spremembo v strategiji sestavljanja, ki je bilo lahko povezana s predhodnimi izkušnjami dela z materialom ali pa so učenci uporabili morebitno pridobljeno znanje na tem področju pri inštrumentalnem pouku.

Na področju sestavljanke z intervali, ki je zahtevala usvojena znanja o njihovi kvantiteti in kvaliteti, smo opazili, da so učenci v 4. in 5. razredu potrebovali veliko časa, saj je material zahteval, da učenec postavi v prvi horizontalni liniji pravilno sosledje intervalov po kvantiteti, pod njihova dobljena imena pa je bilo potrebno dodati, v dveh podlinijah, še delce s pravilnim zapisom njihove kvantitete in kvalitete v notnem črtovju. Naloga je bila kompleksna in je zahtevala obvladovanje znanja vseh intervalov po kvantiteti in kvaliteti, zato so material v celoti sestavljali učenci 5. razreda, učenci 4. razreda pa so material, skladno z usvojenimi znanji, sestavljali vključno do kvinte. Ker so slednji učenci razumeli princip nastanka intervalov in so tudi poznali seksto, septimo in oktavo po kvantiteti, so v povezavi s temi vedenji zaključili delo z materialom. Pri učencih 2. razreda, ki so posegli po tem materialu, smo opazili, da so v sestavljanke samostojno postavili zaporedje intervalov z njihovimi zapisanimi imeni, pri postavljanju podlinij, z njihovimi zapisi v notnem črtovju, pa so ob pomoči mentorjev postopno usvojili in razumeli princip razdalj v intervalnih razmerjih in so tako s svojo lastno aktivnostjo pridobili nova znanja.

Primerjava rezultatov zaključnih ocen

Morebitne pozitivne učinke montessori materialov smo ugotavljali s primerjavo končnih ocen učencev iz šolskega leta 2015/16, ki jih niso imeli priložnosti uporabljati, in učencev iz šolskega leta 2016/17. V šolskem letu 2016/2017 so bili razredi številčno večji v primerjavi s številom učencev iz šolskega leta 2015/16. Rezultati povprečja ocen v 2. in 4. razredu (4,5) so bili v šolskem letu 2016/17 za 0,5 višji kot v šolskem letu 2015/16, medtem ko je povprečje ocen v 5. razredu v obeh šolskih letih enako (4). Primerjava rezultatov med zaključnimi ocenami med 2., 4. in 5. razredom iz šolskih let 2015/16 in 2016/17 je pokazala boljše rezultate pri učencih primerjanih razredov, ki so obiskovali pouk nauka o glasbi v šolskem letu 2016/17. Sklepamo, da je na dvig povprečja rezultatov na področju glasbenih sposobnosti in znanj pozitivno učinkovala uporaba montessori materialov pri pouku nauka o glasbi.

Sklep

S pedagogiko montessori, ki je vključena v mnoge vzgojno-izobraževalne sisteme po celem svetu, se srečujemo na ravni predšolskih programov, v okviru zasebnih vrtcev, in na

ravni zasebnih osnovnih šol v slovenskem prostoru. Ker ta didaktični koncept ni vključen v delo na nobeni glasbeni šoli v javnem ali zasebnem sektorju, smo želeli z načrtovanim in izvedenim projektom prilagoditi njegova temeljna načela in uporabo materialov za spodbudo za ohranjanje motivacije na poti lastnega glasbenega učenja in urjenja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj pri skupinskem pouku nauka o glasbi. Izzivi so se pojavljali v fazi ustreznega načrtovanja nalog, v povezavi s kasnejšo izdelavo ustreznih materialov, ki naj bi omogočili uresničevanje zastavljenih ciljev na ritmičnem področju, kot na področju slušno-analitičnega zaznavanja melodičnih vsebin in glasbenega opismenjevanja.

V fazi načrtovanja smo se soočali z zahtevo pripraviti materiale, namenjene individualnim oziroma individualiziranim učnim oblikam; ob tem so se porajala vprašanja o odzivih učencev v povezavi z njihovim samostojnim delom, saj poteka pouk nauka o glasbi pretežno v skupni in skupinski učni obliki. Tudi vključenost kontrole napake, ki je eden od sestavnih elementov montessori materialov, je vzbujala pomisleke in vprašanja o smiselni uporabi tega elementa v fazi preverjanja na koncu nalog posameznega materiala. Ugotovili smo, da so učenci upoštevali uvodna natančna podana navodila mentorjev v času demonstracij pripravljenih materialov. Kontrola napake je bila običajno vključena v sklepni fazi preverjanja rešitev, kar je spodbujalo nadaljnje individualno delo z materiali. Občasno smo opazili, da so učenci večkrat posegali po istih materialih, ali iz navdušenja in priljubljenosti dela z njimi, ali pa tudi zaradi manjšega vložka naporov pri delu z nekaterimi materiali. Spremljanje individualnega napredka učencev in sprotno evidentiranje je bilo iztočnica za nadaljnje načrtovanje in usmerjanje učencev v prihodnjih učnih enotah. V prej opisanem primeru smo v naslednjih enotah izločili tiste materiale, ki so bili med posamezniki večkrat uporabljeni, in jim ponudili nekoliko ožji nabor tistih materialov, ki so bili manjkrat uporabljeni.

Učencem so bili pripravljene materiali v izziv, motivirali so jih k samostojnemu preizkušanju usvojenih glasbenih sposobnosti in znanj, večina je bila pri delu zbrana in angažirana. Materiali, ki so bili pripravljene za višje razrede, so bili mikavni tudi za mlajše učence. Izbor teh materialov, zlasti pri učencih 2. razreda, je spodbudil samoiniciativno učenje in razumevanje nekaterih glasbenih elementov, s katerimi se predčasno soočijo pri individualnem inštrumentalnem pouku. Z vnosom izdelanih materialov in individualnega dela (tudi v parih), kar je redkejša učna oblika pri pouku nauka o glasbi, smo spodbudili samostojnost, suverenost učencev ter tako vplivali na zvišanje motivacije za učenje pri pouku nauka o glasbi.

Projekt predstavlja izhodišče za nadaljnja proučevanja in raziskave na tem področju ter odpira nove možnosti in pristope na področju poučevanja in učenja predmeta nauka o glasbi. Zasnovani materiali so iztočnica za načrtovanje in oblikovanje novih materialov, njihovih posodobitev ali razširitev. Priložnosti vidimo zlasti v povezavi z vključitvijo in uporabo sodobne tehnologije. Pozitivne vplive montessori materialov bi z gotovostjo lahko potrdili z opazovanji in drugimi merskimi mehanizmi v daljšem časovnem obdobju. Rezultati raziskave so pokazali ne le, da uporaba montessori materialov pri pouku nauka o glasbi pozitivne učinkuje na razvoj ritmičnih in melodičnih sposobnosti ter glasbene

pismenosti, temveč zlasti da povečuje interes in motivacijo za učenje predmetnega področja, zato je lahko projekt spodbuda za razmislek o možni vključitvi montessori pedagogike tudi v učni proces v slovenskem glasbenem šolstvu.

Literatura

Ipavec, Nina (2005). *Glasba v Montessori pedagogiki na predšolski stopnji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

Koren, Danaja (2016). *Razvoj slušnega zaznavanja v povezavi z glasbenimi dejavnostmi v zgodnjem otroštvu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

Montessori, Maria (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Montessori, Maria (2011). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Pitamic, Maja (2013). *Pokaži mi, kako se to naredi. Spoznavanje dejavnosti po metodi montessori*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pollard, Michael (1997). *Maria Montessori: italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem sveti*. Celje: Mohorjeva družba.

Rekha, Rajan S. (2016). Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in the United States. *International Journal of Music Education*, zv. 35, št. 2, str. 227–238. <http://journals.sagepub.com/nukweb.nuk.uni-lj.si/toc/ijma/35/2> (10.10.2017)

Združenje Montessori Slovenije <http://www.zdruzenje-montessori.si> (10.10.2017)

Summary

The concept of the Montessori pedagogy, which emphasizes a child-center educational approach, is based on the triangulation of the factors of a supportive environment, thoughtfully prepared learning materials and a teacher, which appears as an observer and a moderator of activity. The function of the Montessori materials is in encouragement of understanding abstract musical-theoretical terms at the concrete operational thinking, with physical and mental action. The Montessori pedagogy is mainly involved in kindergartens and two primary schools within the private sector in the Slovene territory, while the concept is not found in the Slovenian music-school education. In contribution we present the project *Development of the Montessori learning materials for usage in teaching Music theory in music school*, which was carried out by the Academy of Music in Ljubljana, in cooperation with the private music school Arsem and the private Montessori kindergarten Children's House Cinca Binca. The aim of the five-months project, in which were involved pupils of the 2nd, 4th and the 5th grade, was in the production of learning materials and application of the Montessori pedagogy in teaching practice of the subject Music theory. The results of the project showed its positive effects especially in the development of rhythmically abilities and musical literacy. Individual observations have shown that the pre-prepared learning materials were attractive to pupils, increased motivation for learning, and encouraged independence and sovereignty in the individual's personal development.

Anja Ivec

Konservatorij za glasbo in balet Maribor

POMEN MOTIVACIJE V PROJEKTU »DIJAKI KOMPONISTI« KONSERVATORIJA MARIBOR

Kratki znanstveni prispevek / Short Scientific Article

Izvleček

Konservatorij za glasbo in balet Maribor od leta 2007 v okviru oddelka strokovnoteoretičnih predmetov izvaja projekt »dijaki komponisti«, s katerim mlade glasbenike motivira k celostni umetniški samouresničitvi, saj združuje tako ustvarjalni kot poustvarjalni pristop. V njem lahko sodelujejo dijaki umetniških in glasbeno-teoretičnih smeri. Mentorji se opirajo na različne oblike in metode dela ter dijake uvajajo v svet iskanja in oblikovanja glasbenih idej. Končni cilj je aktivno vključevanje sodelujočih v procese nastajanja skladbe vse do njene izvedbe in predstavitve na odru. Delo poteka v skupini, s čimer dijaki usvajajo socialne veščine, se učijo vrednot spoštovanja, strpnosti in solidarnosti. Projekt je primer dobre prakse spodbujanja notranje in zunanje motivacije, negovanja vzajemne podpore in medvrstniških odnosov. Mladim umetnikom nudi uvid v možnosti za poklicno pot ter jih motivira za nadaljnja umetniška snovanja.

Ključne besede: motivacija, dijaki-komponisti, kompozicija, soustvarjanje, poustvarjanje

Abstract

The Meaning of Motivation in the Student Composer Project at Conservatory Maribor

Since 2007, the Conservatorium for Music and Ballet Maribor has been carrying out the Student Composer Project in cooperation with the Department for Professional Music Training and Theoretical Subjects. It motivates young musicians to strive for an integrated artistic self-realisation by combining the creative and recreative approach. Students of art and music theory studies may participate in the project. Mentors apply different forms and methods of work to introduce their students to the world of seeking and creating musical ideas. The final objective is the active inclusion of the participants into the composing process – from writing a composition to its performance and presentation on stage. The work is carried out in a group, which helps the students to develop their social skills and learn tolerance, solidarity and respect for each other. The project is an example of the good practice of encouraging the inner and outer motivation of students as well as nurturing mutual support and peer relations. It helps young artists to gain insight into the possibilities of their future professional path and motivates them towards further artistic pursuits.

Keywords: motivation, student composers, composition, co-creation, interpretation

Uvod

V zadnjem času pogosto odmevajo kritike, da šolski sistem ne motivira mladih za učenje, delo in lasten razvoj, prav tako pa naj ne bi spodbujal ustvarjalnosti, ampak naj bi zgolj strmel k usvajanju, pogosto preobsežnega, faktografskega znanja. Konservatorij za glasbo in balet Maribor v okviru učnih procesov spodbuja k ustvarjalnemu mišljenju in delovanju, lastni samouresničitvi, saj se zaveda pomembnosti vsestranskega izobraževanja mladih, ki vpliva na boljše prilagajanje in delovanje v hitro spreminjajočem se svetu. Najboljši način obvladovanja prihodnosti je njeno sooblikovanje. To bodo

zmogli le tisti posamezniki, ki so dobro opremljeni z znanjem ter veščinami in ki so motivirani.

Projekt »Dijaki komponisti« na Konservatoriju Maribor sledi tej zamisli. Tako od leta 2007 strokovnoteoretični oddelek neguje projekt, ki se razvija in vsako leto seže dlje. Gre za edini tovrstni glasbeni avtorski projekt na stopnji gimnazijskega izobraževanja pri nas. Zasluge zanj ima v prvi vrsti idejna mentorica in vodja projekta Alenka Bervar skupaj s kolegoma, profesorjema strokovnoteoretičnega oddelka, Robertom Kampletom in Petrom Novakom Smoličem. Projekt dijake spodbuja k celostni umetniški samouresničitvi, saj sta združena ustvarjalni in poustvarjalni pristop. Mentorji jih skozi različne načine in metode dela uvajajo v svet iskanja in oblikovanja glasbenih zamisli ter jih aktivno vključujejo v procese nastajanja skladbe vse do njene izvedbe in predstavitve na odru. Mentorjem gredo zasluge za spodbude in strokovno vodstvo dijakov ter pozitivno motivacijo mladih komponistov.

Pomen motivacije v projektu dijakov komponistov

Prav pozitivna motivacija ima ključno vlogo pri projektne delu. Beseda motivacija je eden od zelo pogosto uporabljenih pojmov na vseh ravneh in področjih človekovega življenja. Čeprav je pogosto v rabi, še ne pomeni, da je vedno tudi razumljena. Včasih se celo zdi, da jo razumemo povsem napačno.

Različni avtorji opredeljujejo pomen motiva in motivacije različno, kar se med drugim kaže tudi v precejšnjem številu motivacijskih teorij. Posameznike spodbujajo k delovanju in doseganju ciljev različni motivi, zato ne more biti nobena od teorij najboljša in najprimernejša za vsakogar. Uspešnost delovanja vsakega človeka je odvisna tudi od njegovega znanja, to je od usposobljenosti, psihofizičnih in spoznavnih sposobnosti. Vsaka človekova dejavnost je motivirana.

Znanstvena raziskovanja obravnavajo dve vrsti motivacije: notranjo ali intrinzično in zunanjo ali ekstrinzično (Marentič Požarnik, 2000). O notranji motivaciji govorimo takrat, kadar se posameznik ukvarja z neko dejavnostjo zato, ker ga le-ta osrečuje in zadovoljuje. Cilj njegove dejavnosti je v aktivnosti sami, ki je samonagrajujoča. Kadar se posameznik v procesu glasbenega izobraževanja ukvarja z neko glasbeno nalogo ali dejavnostjo zato, ker ob njej uživa in ker ob glasbeni aktivnosti doživlja notranje zadovoljstvo, je zanjo notranje motiviran. Dijake, ki sodelujejo v projektu »dijaki komponisti«, vodijo predvsem notranji motivi. Sami želijo razviti svoje kompetence in doseči, kar jih zanima, ter nekaj novega spoznati oziroma obvladati spretnost komponiranja. Pri tem jih spremljajo spontanost, ustvarjalnost in užitek pri delu.

Kadar se posameznik ukvarja z neko dejavnostjo zaradi posledic, ki ji sledijo, govorimo o zunanji motivaciji. Zunanje motiviran človek deluje zaradi zunanjih posledic, bodisi pozitivnih, kot sta pohvala in nagrada, bodisi negativnih, to sta lahko graja in kazen. Sama aktivnost ga ne zanima, delo je le sredstvo za doseganje pozitivnih posledic in izogibanje negativnim posledicam. V projektu »Dijaki komponisti« med pogosta sredstva zunanje

motivacije uvrščamo tudi povratne informacije in sodelovanje. Zunanja motivacija po navadi ni trajna. Če vir zunanje motivacije izgine, posameznik tega več ne bo počel oziroma dejavnost se preneha.

Med notranjo in zunanjo motivacijo ne moremo potegniti jasne meje, saj se medsebojno prepletata in nenehno nihata (Rotar Pance, 2006). Dijake pri projektne delu vodijo notranji in zunanji motivi, njihovo razmerje pa se ves čas spreminja. Včasih se lahko obe vrsti motivacije povezuje in s tem vplivata druga na drugo. V projektne delu na Konservatoriju Maribor sta pomembni notranja in zunanja motivacija, saj mentorji spodbujajo notranjo motivacijo, hkrati pa zagotavljajo, da zunanja motivacija podpira delo v projektu »Dijaki komponisti«.

Za doseganje pedagoških ciljev je treba upoštevati več motivacijskih sredstev, kot so zanimanje za določeno delovanje in napredek, pozitivna povratna informacija, spominjanje na prejšnje uspehe, zastavljanje jasnih in stvarnih ciljev ter oblikovanje načina dela.

Seveda mentorji nimajo vpliva na vse zgoraj naštetih postavke, ki vplivajo na motivacijo dijakov v projektu. Vendar pa je pomembno, da se mentorji zavedajo vplivov na motivacijo za ustvarjalno delo in da jih izkoristijo dijakom v prid. Kot kažejo primeri dobre prakse, naj pri tem uporabljajo čim več različnih motivacijskih strategij.

Raziskava

Namen in cilji raziskave

Z raziskavo želimo na podlagi teoretičnih izhodišč potrditi glasbeno ustvarjalnost dijakov na stopnji gimnazijskega izobraževanja, saj tako zastavljeno delo omogoča celostni glasbeni razvoj. S projektne delom smo v praksi želeli preizkusiti, kako je mogoče spodbujati ustvarjalno razmišljanje, spoznavanje celotnega procesa nastajanja kompozicije od idejne zasnove, njenega zapisa, organiziranja vaj do realizacije koncerta. Za uspešno delo je nujna motivacija dijakov, zato smo z anketnimi vprašalniki za dijake želeli ugotoviti, kateri dejavniki in v kolikšni meri vplivajo na motivacijo za komponiranje in sodelovanje v projektu »Dijaki komponisti«. Nadalje smo želeli ugotoviti vpliv projekta na razvoj osebnostnih vrednot in socialnih kompetenc sodelujočih dijakov. Zanimala so nas predvsem spodnja vprašanja.

- Kateri so glavni notranji dejavniki, ki vplivajo na motivacijo dijakov za vključitev v projekt »Dijaki komponisti«?
- Kateri so glavni zunanji dejavniki, ki vplivajo na motivacijo dijakov za vključitev v projekt »Dijaki komponisti«?
- Ali je lokus kontrole dijakov notranji ali zunanji?
- Ali imajo mentorji ključno vlogo pri motiviranju dijakov za vključitev v projekt?
- Katere osebnostne vrednote razvijajo dijaki v projektu?
- Katere socialne kompetence razvijajo dijaki v projektu?

Cilj raziskave je torej ugotoviti, kaj vodi dijake pri ustvarjanju in kako ti ocenjujejo svoje delo.

Raziskovalna metoda

Raziskava je bila izvedena po deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

Raziskava je bila izvedena v septembru in oktobru 2017. Vzorec je sestavljalo 54 subjektov, od tega 14 dijakov in 40 nekdanjih dijakov Konservatorija Maribor, ki so sodelovali v projektu. Nekateri so bili v projektno delo vključeni večkrat, vendar so šteti le enkrat.

Merski instrument

V raziskavi smo podatke zbirali z anketnimi vprašalniki. Pri oblikovanju anketnega vprašalnika smo sledili zgledu anketnega vprašalnika v *Raziskavi poklicne motivacije slovenskih učiteljev glasbe* in uporabili knjigo *Motivacija – ključ h glasbi*; oboje delo Branke Rotar Pance (2006).

Anketni vprašalnik sta sestavljala dva sklopa. Prvi sklop anketnega vprašalnika je vseboval 12 točk na temo motiviranja v projektu »Dijaki komponisti«. V drugem sklopu smo anketirancem ponudili nabor 12 točk osebnostnih vrednot in socialnih kompetenc, ki jih dijaki razvijajo oziroma negujejo pri projektne delu, po predstavljeni petstopenjski merski lestvici Likertovega tipa. Pri tem ena stran lestvice predstavlja odgovor »Zame v celoti velja«, druga pa »Zame v celoti ne velja«.

Zbiranje in obdelava podatkov

Anketni vprašalnik smo posredovali 59 dijakom in nekdanjim dijakom Konservatorija za glasbo in balet Maribor, ki so od šolskega leta 2012/13 sodelovali v projektu »Dijaki komponisti«. Njihova odzivnost je bila 91,5-odstotna. Končni vzorec je sestavljalo 54 subjektov.

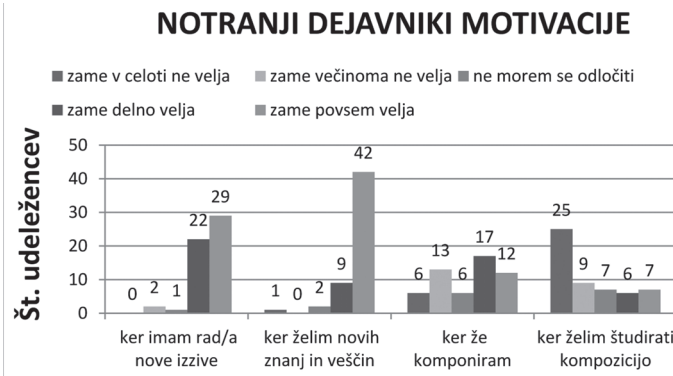
Nekaj (N = 14) anketnih vprašalnikov so dijaki izpolnili osebno, to so bili tisti dijaki, ki se še šolajo na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor. Večino odgovorov, to je od nekdanjih dijakov šole (N = 40), smo dobili s pomočjo sodobne tehnologije, po elektronski pošti ali po aplikacijah za hitro sporočanje.

Kvantitativne podatke smo analizirali z računalniškim programom Microsoft Excel. V okviru deskriptivne statistike smo izračunali frekvence (f) in odstotne deleže (%). Najprej smo rezultate obdelali in jih predstavili v grafih, nato pa smo jih interpretirali.

Rezultati z interpretacijo

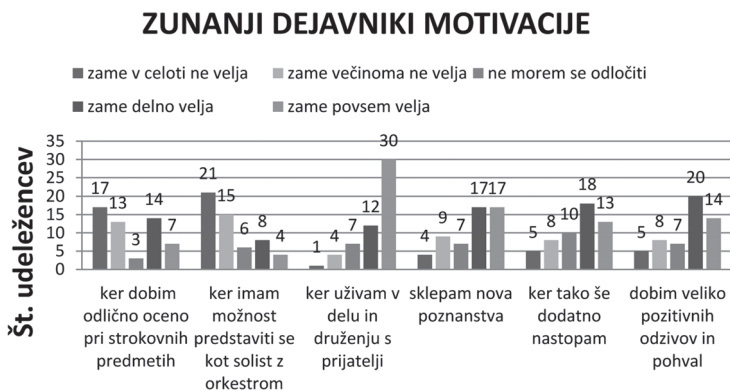
Predstavljeni rezultati se osredotočajo na področje motivacije dijakov za sodelovanje v projektu »Dijaki komponisti«, njihove notranje in zunanje dejavnike, izvor motivacije ter njihovo vrednotenje projekta.

Graf 1: Notranji dejavniki motivacije



Graf 1 prikazuje rezultate notranjih dejavnikov, ki vplivajo na sodelovanje dijakov v projektne delu. Dijake najbolj spodbuja interes do novih izzivov (94,5 %), ključna pa je tudi težnja po pridobivanju novih znanj, veščin in izkušenj (94,4 %). Zanimiv je podatek, da kar 53,7 % dijakov, ki so bili vključeni v projekt, samoiniciativno komponira. Zato smo izhajali iz predpostavke, da dijaki, ki so že dejavni v komponiranju, gojijo ambicije za študij teoretskih predmetov in kompozicije. Projekt je namreč primer dobre prakse, ko so nekateri dijaki, ki so sprva gojili pretežno instrumentalne ambicije, celo spremenili svojo pot izobraževanja in se usmerili v študij teoretskih predmetov ali kompozicije. Vendar je raziskava pokazala, da je le 24,1 % takih dijakov, ki so pri vprašanju »ker želim študirati kompozicijo« odgovorili z oceno 4 ali 5. Kar 63 % dijakov je ocenilo, da se v študij teoretskih predmetov ali kompozicije ne bodo usmerili. 13 % dijakov je trenutno še neodločenih. Iz tega predpostavljamo, da kljub poglobljenemu vključevanju v ustvarjalni proces nastajanja skladbe ne moremo sklepati, da se bodo dijaki s tem profesionalno ukvarjali.

Graf 2: Zunanji dejavniki motivacije



Iz rezultatov anket je razvidno, da je najpomembnejši zunanji dejavnik druženje s prijatelji. Kar 77,8 % dijakov je motiviranih z doseganjem novih ciljev in z zabavo, druženjem z vrstniki ter s sklepanjem novih poznanstev. Velika spodbuda dijakom so tudi pohvale in pozitivni odzivi okolice. 62,9 % dijakov je pripisalo slednjemu dejavniku veliko pomembnost. Manjši vpliv imajo odlične ocene, ki jih dijaki dobijo za nagrado za sodelovanje v projektu pri strokovno-teoretičnih predmetih. 55,6 % dijakov je zavzelo stališče, da jim odlične ocene niso vodilo pri sodelovanju v projektu, prav tako jih kar 66,7 % meni, da možnost solističnega nastopanja z orkestrom le v manjši meri vpliva na odločitev za projektno delo. Se pa 57,4 % udeležencev strinja, da je projekt še ena priložnost več za nastopanje, kar je za mlade glasbenike zagotovo dragocena izkušnja.

Rezultati so pokazali, da je locus kontrole dijakov pretežno notranji. Najbolj je izražena naravna težnja iskanja in usvajanja novih izzivov, dijaki sledijo osebnim interesom in urijo sposobnosti (Ryan in Deci, 2000).

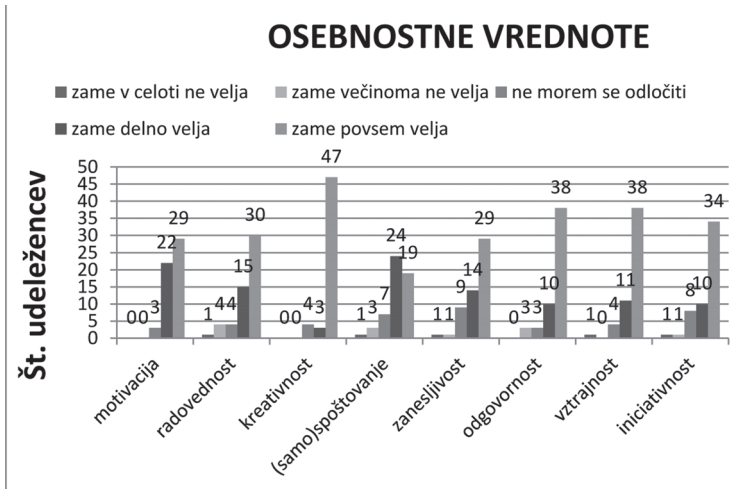
Graf 3: Izvor motiviranja



V šoli ima učitelj pomembno vlogo pri motiviranju dijakov. Učitelj lahko spodbuja notranjo motivacijo dijakov tako, da jim vzbuja radovednost in daje občutek kompetentnosti na posameznem učnem področju. Predpostavljali smo, da imajo mentorji

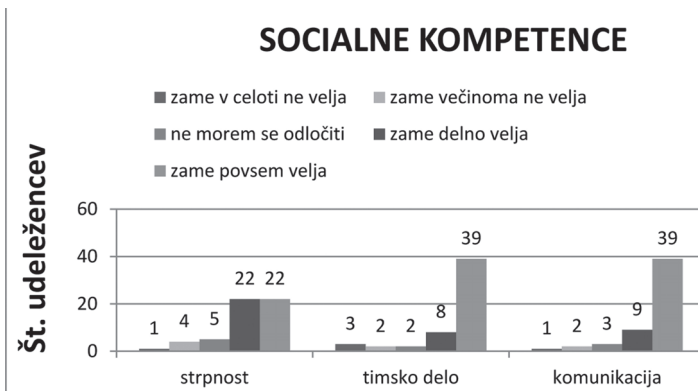
projekta ključno vlogo pri motiviranju dijakov za sodelovanje v projektu. Vendar so rezultati raziskave pokazali, da je kot ključen mentorjev vpliv navedlo 57,4 % anketiranih dijakov, medtem ko kar 83,3 % anketiranih dijakov navaja, da komponirajo po lastnem vzgibu.

Graf 4: Negovanje in razvijanje osebnostnih vrednot



Večina dijakov je zaznala pomembnost razvoja in negovanja osebnostnih vrednot ter socialnih kompetenc v projektu. V prvi vrsti so dijaki izpostavljali visoko motiviranost v projektu (94,4 %). 92,6 % dijakov je menilo, da med osebnostnimi vrednotami najbolj razvijajo prav kreativnost. Sledita ji vztrajnost in odgovornost.

Graf 5: Negovanje in razvijanje socialnih kompetenc



Med socialnimi kompetencami, ki so jih po ocenah dijakov razvili, je na prvem mestu komunikacija. Dijaki prepoznajo pomembnost motivacijske klime, ki je usmerjena k razvoju in predstavlja okolje, v katerem je veliko spodbud za napredek. V takem okolju prevladujeta sodelovanje in timsko delo. Kar 81,4 % dijakov meni, da v projektu negujejo

strpnost in medsebojno spoštovanje. To pa je tudi ključno za uspešno uresničitev končnega cilja, ki pomeni javno predstavitev lastne kompozicije na odru.

Sklepne misli

Ugotavljamo, da je bilo v desetih letih obstoja projekta vanj vključenih več kot sto dijakov in da je v tem obdobju nastalo približno 170 skladb. Vse skladbe, ki so bile izvajane na koncertih, so zapisane, zbrane in urejene v vezani zbirki. Bistvene vrednote predstavljenega projekta so motiviranje za doseganje ciljev projekta, ki vodi k razvijanju glasbenega ustvarjanja, spoznavanje procesov od nastajanja skladbe do njene izvedbe in predstavitve le-te na odru. Nekateri dijaki, ki so sprva gojili pretežno inštrumentalne ambicije, so po novih izkušnjah zaznali motivacijo za nadaljnje poglobljanje ter celo spremenili svojo pot izobraževanja in se usmerili v študij teoretičnih predmetov ali kompozicije. Prav tako pa si mladi glasbeniki skozi ustvarjalne procese pridobivajo dragocene izkušnje, spletajo trdnejše vezi prijateljstva in pripadnosti skupinskemu delu. Tovrstno delo dijake kali v usvajanju socialnih veščin, uči jih vrednot spoštovanja, strpnosti in solidarnosti. Projekt je primer dobre prakse negovanja vzajemne podpore in medvrstniških odnosov, ki navadno presežejo šolske okvire in vodijo v nadaljnja umetniška snovanja.

Literatura

Ivec, Anja (2016). *Z glasbo premikamo gore. Musica noster amor*. Maribor: Konservatorij Maribor, 6–27.

Krajnc, Ana (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Marentič Požarnik, Barica (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, Barica (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Musek, Jan, Pečjak, Vid (1995). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Pečjak, Vid (1986). *Poti do znanja*. Ljubljana: CZ.

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

Ryan, Richard, Deci Edward (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (18. 10. 2017).

Uhan, Stane (1999). *Nekaj misli o motivaciji*. Delavska participacija. www.delavska-participacija.com/priloge/ID990503.doc (6. 10. 2017).

Woolfolk, Anita (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Summary

In 2007, the Department for Professional Music Training and Theoretical Subjects at the Conservatory for Music and Ballet in Maribor, Slovenia, organised the first concert to present the composition debuts of their students. Ever since then, the ongoing project for student composers has been providing multi-faceted music education for youngsters and encouraging students to creative thinking, acting and self-realisation. By using the various ways and methods of work, the mentors introduce young music composers to the world of seeking and creating musical ideas, whilst actively including them into the processes of creating compositions, all the way to their performance and presentation on stage. The mentors also take credit for providing encouragement and professional guidance to the students, as well as motivating young composers. The participation in the project is completely voluntary.

We have found, in the ten years of the project's existence, more than 100 pupils have participated in it and around 170 compositions were written in this period. All of the compositions performed at the concerts have been written down, collected and arranged in a case-bound anthology. The essential value of the presented project is motivating the pupils to achieve project objectives, which leads to developing musical creation, getting to know the processes from the creation of a composition to its performance and presentation on stage. Some pupils, who initially had predominantly instrumental ambitions, felt a motivation to further deepen their knowledge after the new experiences they had obtained. Some even changed their educational path and switched to studying theoretical subjects or composition. In addition, the creative processes allow young musicians to obtain valuable experiences, establish firm friendship ties and develop a sense of loyalty for group work. This kind of work helps the pupils to acquire social skills and teaches them the value of respect, tolerance and solidarity. The project is an example of the good practice of nurturing, mutual support and inter-peer relations which usually exceed the school frameworks and lead to further artistic creation.

Marina Bizjak
Osnovna šola Idrija

PEDAGOŠKI PRISTOPI PRI POUČEVANJU PETJA V ČASU GLASOVNIH SPREMEMB

Strokovni članek / Professional Article

Izvleček

Pri delu z razrednimi, šolskimi ali drugimi zbori, ki vključujejo pevsko populacijo v dobi adolescence, se učitelji in zborovodje srečujejo s težavami, ki jih zaradi premajhnega znanja glede fizioloških sprememb grla in njihovega vpliva na glas najraje spregledajo ter tako enostavno prepustijo vokalno tehniko t.i. "skupinskemu upevanju", ki pa ne more prinesiti kakovostnih rezultatov večini posameznikov. Vsak mlad človek ima svoj glasovni inštrument in je kot tak upravičen do individualne obravnave. Razvoj glasu pri vsakem posamezniku poteka nekoliko drugače, zato se ga ne sme obravnavati šablonsko. Za zdrav glas skozi glasovne spremembe mora učitelj zelo dobro poznati delovanje glasovnega aparata, značilnosti glasu skozi posamezne glasovne (razvojne) faze, znati posredovati informacije o glasovnih spremembah in glasovni higieni ter uporabiti primerne pedagoške pristope za delo z glasovi v razvoju.

Ključne besede: glasovne spremembe, glasovne faze, glasovna higiena, pedagoški pristopi

Abstract

Pedagogical Approaches for Teaching Singing at the Time of Voice Change

When working with class, school or other choirs, which include a singing population in the age of adolescence, teachers and conductors encounter problems, which due to insufficient knowledge about the physiological changes of the throat and their influence on the voice preferably overlook and simply leave the vocal technique, so-called "group vocal warm-ups", which cannot bring quality results to most individuals. Every young person has his own vocal instrument and is, as such, deserves individual treatment. The development of a voice in each individual is done differently, so it should not be considered the same. For a healthy voice through a voice change, the teacher need to know the functioning of the voice very well, the characteristics of the voice through the individual voice (development) stages, the ability to provide informations about voice change and voice hygiene, and to use appropriate pedagogical approaches for work with voices in development.

Keywords: voice change, stages of voice development, voice hygiene, pedagogical approaches

Uvod

Glasovne težave v adolescenci niso redkost. Srečujemo se z zlorabo glasu, preveliko glasovno in govorno obremenitvijo, napačno fonacijo, pretiravanjem z glasnostjo petja in petjem izven svojega obsega. Vendar pa je adolescenca posebno obdobje za glas in njegov razvoj pri otroku, ki ima svoje značilnosti. Značilnosti glasu v adolescenci: hripav glas, pojavi se zračen, spihan ton (posledica pojava mutacijske reže, neustreznega zapiranja glasilk), pri petju po glasovnem obsegu navzgor in navzdol glas preskakuje (se lomi), temeljna govorna frekvenca se skozi obdobje mutacije znižuje, značilna je intonančna nestabilnost ter zmanjšan glasovni obseg, prehodi med registri postanejo slišni. Prične se

pospešena rast grla, ki je najbolj izražena pri fantih. Velikost celotnega grlnega skeleta je pri fantih po puberteti večja. Glasilki se podaljšata tudi za 100 %, torej na 200 % dolžine pred začetkom hitre rasti grla. Pri fantih se bolj povečajo tudi odzvočna cev in pljučne funkcije, kar prav tako vpliva na glas (Hočevnar Boltežar, 2008).

Izsledki nekaterih raziskav kažejo, da proces razvoja glasu v mutaciji pri dekletih ni tako očitno kot pri fantih (Cihonski, 2003). Glasilki se povečata po dolžini za približno 4 mm ali 34 % (Kahane, 1982), vokalni trakt se razširi, vendar ne tako očitno kot pri fantih. Temeljna govorna frekvenca se zniža za interval terce, kvarte (3-4 poltone, poveča se zračnost v tonu, glas je lahko hripav, prisotna je intonančna nestabilnost, glas se lomi, prehodi med registri postanejo slišni, pojavijo se težave pri fonaciji, glasovni obseg je omejen, kar posledično ustvari nelagodne občutke pri petju (Gackle, 1991). Pri fantih se izrazito poveča ščitasti hrustanec, ki postane bolj koničasto oblikovan in ustvari relativno viden, štrleči del grla, imenovan Adamovo jabolko. Temeljna govorna frekvenca se fantom zniža za interval oktave (12 poltonov). Glasovne spremembe se odražajo kot pomanjkanje zgornjega obsega, glasovni obseg je omejen, glas se lomi, lahko je zračen in hripav, prehodi med registri postanejo slišni, pojavi se hitra glasovna utrujenost (predvsem pri petju dolgih vokalov).

Značilnosti glasu skozi posamezne glasovne (razvojne) fraze

Na podlagi dosedanjih raziskav, avtorji v ospredje postavljajo dve glasovni klasifikaciji. Na področju deklinških glasov v literaturi najpogosteje zasledimo klasifikacijo Lynne Gackle (1985), na področju fantovskih glasov pa avtorji navajajo Johnna Cooksey-ja (1977a, 1977b, 1977c). L. Gackle (1985) ugotavlja, da se pri dekletih ob pojavu prvih sprememb poveča zračnost v tonu, glas se lahko lomi. Proti koncu izrazitih glasovnih sprememb zaznamo večji glasovni obseg. Cooksey (1977a, 1977b, 1977c) pri fantih izpostavlja, da se glas občutno zniža, v višinah postane nestabilen, hripav, raskav. Večja glasovna stabilnost kaže na konec izrazitih glasovnih sprememb.

Skrb za glas v adolescenci

Na kakovost glasu in posledično tudi na glasovni razvoj vplivajo glasovne in govorne navade mladostnika ter še nekateri drugi dejavniki, napačna, prevelika raba ali pa celo zloraba glasu. V času adolescence, ko prihaja do glasovnih sprememb, ko je zaradi hitre rasti glasilk in sočasnega razvoja nadzora funkcije glasilk fonacijski aparat še posebej občutljiv, so zdrave glasovne in govorne navade mladostnikov še posebej pomembne. Obstaja namreč nevarnost razvoja napačne tehnike fonacije tako pri govoru kot pri petju ali nastanka organskih glasovnih sprememb na glasilkah pri prekomerni glasovni rabi. V tem času se odsvetuje obremenjevanje glasu, mladostnikove glasovne obremenitev prilagodimo njegovim sposobnostim. Mladostniki naj se izogibajo glasnemu, tihemu govorjenju, šepetanju, kričanju, glasnemu kašljanju, oponašanju živali, motorjev, imitaciji pevcev, ter pretiravanju s petjem in petju izven svojega obsega (Hočevnar Boltežar, 2008).

Pedagoški pristopi za delo z glasovi v razvoju

V preteklosti je veljalo prepričanje, da mladostniki v času izrazitih glasovnih sprememb ne smejo peti. Še danes pogosto dobijo navodila, naj ne pojejo. Sodobne teorije spodbujajo petje skozi mutacijske faze, v ospredje pa postavljajo individualno in redno izvajanje vokalno-tehničnih vaj prilagojenih posameznikovim glasovnim sposobnostim in značilnostim. Naloga učitelja je izbira kakovostnih vokalno-tehničnih vaj, ki so primerne za vsakega posameznika posebej, s katerimi bo razvil zdrav glas adolescenta, ga hkrati pritegnil k rednemu izvajanju vaj in mu ohranjal veselje do petja tudi v obdobju izrazito slabših pevskih sposobnosti. Navedeno za učitelja predstavlja veliko odgovornost, za izboljšanje pedagoškega procesa pa je ključnega pomena. Vse več je dokazov, da mnogo pevk in pevcev v času glasovnih sprememb izgubi zaupanje v svoje pevske sposobnosti, zato s petjem prenehajo, ko odrastejo (Ruddock, Leong, 2005). Spremembe, ki jih doživljajo fantje v času glasovnega razvoja, so bolj izrazite kot tiste, ki jih občutijo dekleta. Sklepamo, da je prav to razlog za pomankanje fantovskih glasov v zborih (Freer, 2007). Pevci se čutijo neuspešne, pri petju jim je zelo nerodno in nelagodno, pogosto dobijo navodila naj ne pojejo oz. ne dobijo priložnosti za prepevanje in s tem možnosti glasovnega razvoja (Freer in Ververis, 2011). V tej točki največji izziv predstavlja poučevanje glasu v času izrazitih glasovnih sprememb. Kako pristopiti? Učitelj ima v tej fazi pomembno vlogo. Zaradi specifičnih glasovnih karakteristik je priporočljiv individualni pristop, vsaj dekleta in fante upeva ločeno (mogoče še znotraj teh dveh skupin oblikuje manjše skupine pevcev s podobnimi glasovnimi sposobnostmi in značilnostmi), predvsem mora biti pozoren nanamen, ki ga želi doseči s posamezno vajo. Za uspešno oblikovanje glasu mora vaje s pevci izvajati redno, v manjših sklopih. Poleg načrtno izbranih vokalno-tehničnih vaj mora pozornost usmeriti v izbiro glasbene literature, ki naj ustreza obsegu, v katerem pevci lahko lagodno pojejo, neglede na različno glasovno (razvojno) fazo. Prav zaradi razvojnih faz in nenehnih sprememb, je stalno spremljanje glasovnega razvoja pevcev pri pedagoškem delu nujno. Vokalno-tehnične vaje naj bodo namenjene razgibavanju celotnega vokalnega trakta, postopnemu ogrevanju in obremenitvi posameznikovih sposobnosti. Pred izvajanjem vaj je nujno poznavanje in upoštevanje pravil glasovne higiene in dejavnikov, ki slabo vplivajo na glas.

Kako lahko učitelj dobi informacije o pevčevih glasovnih sposobnostih in značilnostih?

Rast grla lahko ocenimo glede na velikost in položaj grla, glede na sekundarne spolne znake, pevec bo pri petju napenjal vratne mišice in mišice okoli ust, z določanjem temeljne govorne frekvence (F0).

Vsak pevec naj v zmernem tempu odšteva od številke 10 do 0. Z vajo dobi učitelj informacijo o pevčevi govorni frekvenci (F0), hkrati pa lahko v glasu prepozna določene glasovne značilnosti kot npr. zračen, grleni ton, hripav glas idr. Nižanje temeljne govorne frekvence (F0) nakazuje na glasovno spremembo, ki je posledica podaljšanja glasilk in

rasti celotnega grla in vokalnega trakta, zato moramo v različnih razvojnih fazah spremljati glas in njegove karakteristike.

Pevčev lagoden obseg določimo tako, da pevec v svoji lagodni legi oponaša sireno (glej primer vaje za prehode med registri in širjenje glasovnega obsega). Lagoden obseg postopoma širimo po poltonskih postopih navzgor in navzdol.

Pogoste težave adolescentnih pevcev

Zračen, spihan ton

Za obdobje med 12. in 14. letom je značilen zračen glas, ki je posledica nepopolnega ali kratkega stika med glasilkama (Gackle, 1991; Cooksey, 1992). Pri večini mladostnikov ostaja glotis delno odprt. Koordinacija zapiranja glasilk pri mladostnikih ni tako razvita, zato uporabimo vaje za zapiranje glasilk (gi, ge, ga, go, gu, ki, ke, ka, ko, ku), s katerimi oblikujemo manj zračen ton. Zadnji del jezika dvigujemo proti mehjemu nebu, mehko nebo spuščamo, tok zraka med glasilkama je manjši. Grlo je nizko, sproščeno.

Primer vaje

Začetni ton vaje predstavlja ton temeljne govorne frekvence (F0), kje je običajno terco višji od najnižjega tona glasovnega obsega in jo izvajamo po poltonskih postopih navzgor, vse dokler pevec še lahko lagodno poje (pri čemer ima sproščeno čeljust, pri petju višjih tonov ne dviguje brade).

Slika 1: *Vaja za ozaveščanje resonančnih prostorov*

♩=75

gi	ge	gi	ge	gi
ki	ke	ki	ke	ki
ge	go	ge	go	ge
ko	ke	ko	ke	ko
gi	ke	gi	ke	gi

Vir: Bizjak, 2017

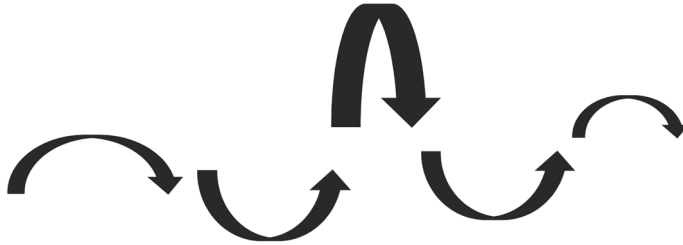
Slišni prehodi med registri in širjenje glasovnega obsega

Pri prehodu iz nižjega v višji register se pojavi zračen, piskajoči ton. Da bi izenačili prehode med registri in širili glasovni obseg, določimo pevčevo govorno lego, ki je odvisna od faze glasovnega razvoja oz. mutacije. Ko v glasu slišimo napetost (pevec ima zaradi prevelikega pritiska pod glasilkama občutek, da se mu bo glas zlomil, kar se pojavi pri prehodu med registri), pevca usmerimo k zmanjšanju glasnosti tona in mehjemu prehodu med prsnim in glavinim registrom.

Primer vaje

Z vajo oponašamo npr. komarja, presenečenje, sireno. Izvajamo jo na “m”, “n”, “ng”, “r”, “u-i”, “wii”, “z”.

Slika 2: Vaja za ozaveščanje resonančnih prostorov



Vir: Titze, 1996, str. 51-52; Williams, 2013, str. 96.

V izogib pretiranemu delovanju glasilk (preveliki napetosti le teh) in grlnih mišic moramo najprej utrditi petje v lagodnem obsegu skozi vsako razvojno fazo, ki se pojavi.

Zaključek

Rezultati raziskave o glasovnih in govornih navadah mladostnikov (Bizjak, Brodnik, Hočevar, 2013) so pokazali, da večina mladostnikov (63 %) preobremenjuje svoje glasove s hitrim govornim tempom, glasnim govorjenjem ali kričanjem. Že samo ti dejavniki negativno vplivajo na kakovost glasu in posredno tudi na razvoj glasovnih sposobnosti v času adolescence, ko se spreminjajo anatomske razmere v vokalnem traktu in se mora temu primerno prilagajati tudi kontrola fonacije. Če bi učenci dobili informacije o primernih glasovnih in govornih navadah že v času šolanja, pred nastopom pubertete, bi morda imeli manj glasovnih težav v času rasti vokalnega trakta in spreminjanja glasu. Z rednim izvajanjem vokalno-tehničnih vaj bomo pozitivno vplivali na razvoj glasu, učenci bodo imeli večji glasovni obseg, boljšo kontrolo nad tonom ter boljše glasovne in govorne navade.

Literatura

Bizjak, M. (2017): *Vokalna tehnika v adolescenci*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.

Bizjak, M., Brodnik, P., Hočevar-Boltežar, I. (2013): Glasovne in govorne navade mladostnikov. *Glasba v šoli in vrtcu*, 17/4, 22–27.

Cihonski, D. A. (2003): *The experience of loss of voice in adolescent girls: An existential phenomenological study*. Graduate Theses and Dissertations.

Cooksey, J. M. (1977a): The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior highschool male changing voice: Part I, existing theories. *The Choral Journal*, 18 (2), 5–14.

Cooksey, J. M. (1977b): The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior highschool male changing voice: Part II, scientific and empirical findings: Sometentative solutions. *The Choral Journal*, 18 (3), 5–16.

Cooksey, J. M. (1977c): The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior highschool male changing voice: Part III, developing an integrated approach to the care and training of the junior high school male changing voice. *The Choral Journal*, 18 (4), 5–15.

Cooksey, J. M. (1992): *Working with adolescent voices*. St. Louis, MO: Concordia Publishing House.

Freer, P. K. (2007): Between Research and Practice: How Choral Music Loses Boys in the Middle. *Music Educators Journal*, pp. 28–34.

Freer, P. K. in Ververis, A. (2011): Methaphonisi and Choral Music Education in the United States: Research and Philosophical Perspectives. *Music Faculty Publications*, 32, pp. 5–23. http://scholarworks.gsu.edu/music_facpub/32 (obiskano dne 9. 7. 2015).

Gackle, L. (1985): The Young Adolescent Female Voice Ages 11–15: Classification, Placement, and Development of Tone. *The Choral Journal*, 25 (9), 15–18.

Gackle, L. (1991): The Adolescent Female Voice, Characteristics of Change and Stages of Development. *Choral Journal*, 31, 17–23.

Hočevar Boltežar, I. (2008): *Fiziologija in patologija glasu ter izbrana poglavja iz patologije govora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kahane, C. J. (1982): Morphological Study of the Human Prepubertal and Pubertal Larynx. *American Journal of Anatomy*, 151, 11–20.

Ruddock, E. in Leong, S. (2005): I Am Unmusical!: The Verdict of Self-Judgement. *International Journal of Music Education*, pp. 9–22.

Titze, I. R. (1996): Lip and Tongue Trills – What do they do for us? *Journal of Singing*, 52 (3), 51–52.

Titze, I. R. (2001): The five best warm-up exercises. *NATS Journal*, 57 (3), 51.

Williams, J. (2013): *Teaching Singing to Children and Young Adults*. Oxford, UK: Compton Publishing Limited.

Vildana Repše
Glasbeni atelje Tartini

VPRAŠANJE IZBIRE UČNEGA GRADIVA ZA VIOLINO V NIŽJIH RAZREDIH GLASBENE ŠOLE

Strokovni članek / Professional Article

Izvleček

Vprašanje izbire učnega gradiva je tesno povezano s poznavanjem ustrezne literature z vidika glasbene umetnosti in didaktičnih postopkov. Pri svojem delu z učenci ter z mladimi učitelji pripravniki ugotavljamo, da na trgu ni učbenikov za violino, skladnih z učnimi načrti in standardi znanja, ki bi ponujali dovolj pregleden in uporaben repertorij za delo v razredu. V prispevku bomo nakazali na prednosti in šibkosti v obstoječih učnih gradivih na ravni nižjih razredov. Predstavili bomo nekatere rešitve in prizadevanja novih avtorjev, da na tem občutljivem področju sledijo trajnim vrednotam v vzgoji in izobraževanju, preizkušnim tradicionalnim metodam in obenem sodobnim dognanjem edukativnih strok ter medpredmetnim povezavam.

Ključne besede: učbeniki, violina, glasbena šola

Abstract

The Question of Choice of Learning Material for Violin in Lower Grades of Music Schools

The question of choice of teaching material is closely related to the knowledge presented in relevant literature from both, a musical perspective and didactical methods. In our work with pupils and young trainee teachers, we concluded that there are no violin textbooks in line with curriculum and standards of knowledge that would offer a sufficiently transparent and useful repetition for the work in the classroom. In this article, we will identify the strengths and weaknesses in existing teaching materials available for teaching at lower level grades. We will present some solutions and efforts of new authors in their attempt to follow, in this sensitive field, permanent values in education and training, tested with traditional methods and with modern knowledge of educational professions and cross-curricular links.

Keywords: textbooks, violin, music school

Začenjam z mislijo velikega violinskega pedagoga Leopolda Auerja, ki pravi, da je nemogoče preceniti pomen prvih korakov v kompleksnem procesu obvladovanja violinske igre in da, manj ali več, navade iz zgodnjega obdobja učenja vplivajo neposredno na ves nadaljnji razvoj učenca. V prispevku bom predstavila svoje razmišljanje in ugotovitve o vlogi specialne didaktike in o ustrezni izbiri učnega gradiva, ki v tem zgodnjem obdobju učenja zavzema posebno mesto.

V dolgoletni zgodovini glasbenega izobraževanja na Slovenskem je vzporedno z razvojem kadrov in šolskih praks nastajala in se razvijala produkcija učnih gradiv. V teh sta se vedno zrcalila, in se še danes, znanje učiteljev z vidika predmetnih strok in večšina prenosa znanja na učence. V različnih šolskih sistemih pri nas in po svetu so se skozi čas spreminjali struktura in vsebinska podoba učnih gradiv, metodični in didaktični pristopi, pa tudi vanje vpeti vzgojni modeli. Nekoč ozko informativne učbenike so z leti zamenjale

privlačnejše oblike notnih zbirk, s poetičnimi ilustracijami ali šaljivimi karikaturami ter bolj z glasbenimi primeri kot pa vajami.

Danes je v Sloveniji ponudba učnih gradiv zelo bogata. Na policah najdemo šole ter zbirke vaj, etud in skladb, ki smo jih pred desetletjem lahko kupovali samo v dobro založenih specialnih trgovinah na Dunaju, v Parizu, Moskvi ali Amsterdamu. V vseh zgodovinskih obdobjih so jih ustvarjali odlični metodiki, večinoma tudi veliki violinisti, virtuozi koncertanti. Dostopna so nam novejša dela domačih avtorjev, redkeje tudi dela, ki so jih v preteklosti ustvarjali slovenski violinski pedagogi. Najbolj raznolika je ponudba sodobnih del tujih avtorjev, predstavnikov tujih šolskih sistemov in profiliranih metod. Moderna tehnologija je prinesla v šolsko prakso tudi spletno nakupovanje.

Učno gradivo za učence violine so pri nas pisali Fran Korun Koželjski, Drago Jeraj, Leon Pfeifer in Matija Tercelj, Karlo Rupel, Maks Skalar, Dušan Vodišek, ob koncu 20. stoletja in prehodu v 21. stoletje Kristian Kolman, Darinka Fabiani in Vildana Repše.

V šolskih okoljih z bogato tradicijo v glasbeni kulturi je metodika violinske igre zapisana v strokovni literaturi za pedagoge. Avtorji so: Leopold Mozart, Karl Flesch, Otakar Ševčík, Leopold Auer, Jurij Jankelevič, Abram Jampolski, Konstantin Rodionov, Ivan Galamijan, Simon Fischer in drugi. Pri nas sta objavljeni dve knjižni deli prof. Roka Klopčiča, prva z naslovom *Violina* in druga *100 najlepših skladb za violino*, osebno sem prispevala *Metodična priporočila za učitelje violine*.

Po prenovi šolstva leta 1996 je izbira učnega gradiva zaupana učitelju. S tem ima učitelj več svobode, a hkrati prevzema večjo odgovornost za učno pot in dosežke ter za vpliv na celostno osebnost učenca. Vprašanje izbire učnega gradiva je tesno povezano s poznavanjem ustrezne literature z vidika glasbene umetnosti in didaktičnih postopkov. Ob tem ostaja temeljno vprašanje za učitelja, kako voditi učenca k doseganju znanj in obvladovanju večšine igranja na violino, hkrati pa ustvariti učinkovito ravnovesje med zahtevami violinske stroke na eni in sposobnostmi ter osebnostnimi značilnostmi otroka na drugi strani. Na izbiro učnega gradiva vplivajo številni dejavniki: učiteljevi kriteriji kakovosti violinske igre, poznavanje različnih teorij in praktičnih pristopov k poučevanju ter njihovih avtentičnih interpretacij, seznanjenost z učnim načrtom in drugimi predpisi na področju vzgoje in izobraževanja, poučenost o razvojni psihologiji otrok, razumevanje kulture kraja in časa, v katerem živimo, in vrednot družine, ki nam zaupa otroka.

Primerno povezovanje vseh teh dejavnikov v trden, stabilen koncept pomaga učitelju, da razvije svojo prilagodljivost posameznim situacijam, da načrtuje realne cilje in jih dosega ob podpori skrbno izbranega učnega gradiva.

Prednost učnih gradiv za nižje razrede, ki jih ponuja trg, so velik izbor ter dostopnost – učbeniki so poceni (a ne zastojni), in privlačnost, ki se kaže v prikupnih ilustracijah in raznovrstnih naslovih, ki bogatijo gradivo z asociacijami. To je še posebej pomembno za opismenjevanje najmlajših. Ustrezno učno gradivo temelji na problemih stroke in načelih postopnosti, nazornosti, diferenciacije in individualizacije. Kadar v učbenikih zaznamo

visoko umetniško vrednost glasbenih primerov, tudi ko gre za nižje razrede, in prisotnost načela postopnosti, potem gre za primeren izziv. Umetniška komponenta, vtkana v gradivo, nadgradi »golo znanje« v trajno vrednoto. Tako glasba opravi najtehtnejšo motivacijsko nalogo.

Več je učbenikov tujih nacionalnih šol z odličnimi metodičnimi koncepti, z vsebinami nacionalne glasbene stvarnosti – ljudskih melodij, značilnih ritmov, in priljubljenih otroških pesmi. Nekateri učbeniki imajo definirano didaktično funkcijo – učne enote, ki določajo obseg in vsebino, prisoten je občutek reda in jasna berljivost notnega zapisa.

Nekritično, nepreverjeno prenašanje tujih izkušenj in omejenost na skromne šolske knjižnice negativno vplivajo na delo v razredu. Prav tako ima negativen vpliv učiteljeva izbira učnega gradiva brez poznavanja avtentičnih interpretacij v svetu uveljavljenih teorij in metod ter brez zadostnega poznavanja razvojnih značilnosti otrok v posameznih obdobjih.

Moderna enostransko »prijazna šola« prinaša v sodobne učbenike tudi šibkosti. Pouk se pogosto pretvarja v igro in zabavo s prevelikim poudarkom na všečnosti in lahkotnosti učenja. Vsebine izhajajo iz površnih otrokovih potreb in interesov, uvajajo se zabavne vsebine z različnimi a lažje dosegljivi žanri in razvije se odmik od klasične glasbe. Tudi družbene razmere povzročajo negativne posledice na otrocih in mladostnikih: poudarjen materializem, odsotnost staršev – evropski delovni čas, storilnost v šoli, ipd. Vloga učitelja in staršev je v tem občutljivem obdobju zelo pomembna in zahtevna, saj morajo pomagati otroku, da najde svoje mesto v glasbi, razvija sposobnosti, se seznanja z zakonitostmi instrumentalne igre in pridobi prve prave profesionalne navade. Kakovostno sodelovanje odraslih, ki vodijo in spremljajo otroka skozi ta razvoj, pomaga učencu, da v harmoničnem razmerju razvija ustvarjalno mišljenje, muzikalni okus, kulturo izvajanja in tehniko igranja.

Programi na glasbenih šolah, ki so namenjeni skupinski predšolski glasbeni vzgoji in pripravi na instrumentalni pouk, lahko s preudarnim pristopom učitelja, domiselnimi vsebinami in premišljenimi metodami vključujejo otroke v glasbene aktivnosti. Pri tem lahko učitelji navdušujejo otroke za glasbo, temeljito razvijajo njihove sposobnosti ter jih zanesljivo in postopno uvajajo v svet muziciranja z občutenjem in razumevanjem. Program za začetnike na violini se na takšno podlago odlično navezuje. Če pa učenec pristopi k pouku violine brez ustrezne priprave, je naloga učitelja violine, da elemente solfeggia in teorije glasbe poda in utrdi z učencem v času, ki je sicer namenjen razvoju violinske igre in zagotovi nujno potrebno razumevanje snovi, ki jo učenec izvaja.

Nekatere rešitve in prizadevanja naših novih avtorjev na občutljivem področju sledijo trajnim vrednotam v vzgoji in izobraževanju, preizkušenim tradicionalnim metodam in obenem sodobnim dognanjem edukativnih strok ter medpredmetnim povezavam. Pri svojem delu z učenci in mladimi učitelji pripravnikami ugotavljam, da na trgu ni učbenikov oziroma učnih gradiv za violino, ki bi bila v večji meri skladna z našimi učnimi načrti in standardi znanja. Tudi strokovne literature ni, ki bi ponujala metodično-didaktične

napotke in vzpodbude za učno pot ali dovolj pregleden in uporaben repertorij za delo v razredu. To še posebej velja za nižje razrede glasbenih šol.

Posamezni učenci nižjih razredov violine močno presegajo pričakovanja, hitro napredujejo in dosegajo izjemne uspehe, vendar upravičeno velja mnenje, da se raven znanja in zanimanja za glasbene poklice na glasbenih šolah znižuje. Na to pogosto vpliva tudi izbor učnih vsebin, ki ne ustrezajo razvojni dobi učencev in razumevanju posredovanega znanja.

Vprašati se moramo, ali smo učitelji violine »priučeni« strokovnjaki pedagogi, stranski produkt akademije, ali pa smo profesionalno naravnani šolniki z akademsko izobrazbo? Menim, da bi bilo primerno razmisliti, ali obstajajo možnosti, da se v dodiplomski študij violinistov za pedagoški poklic vključi več vsebin, namenjenih pripravi za delo v razredu, ter več prakse na šolah in povezanosti s šolskim okoljem, kar bi omogočilo tudi opravljanje strokovnega izpita in izboljšalo možnosti za takojšnjo zaposlitev po zaključenem študiju. Gre za vprašanje ustreznega obsega predmeta specialne didaktike violine in njegove časovne razporeditve.

Verjamem, da bi v glasbenih šolah takšno sodelovanje s študenti podprli in prispevali k razvoju kadrov, vse z namenom, da v vsej vertikali skladno usposabljammo nadarjene učence, dijake in študente – potencialne učitelje za glasbene poklice ter sooblikujemo otroke in mladostnike v tvorne nosilce kulture.

Literatura

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

Klopčič, Rok (2014). *Violina*. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.

Klopčič Rok (2016). *Sto najlepših skladb za violino*. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.

Repše Vildana (2006). *Prvi koraki. Učbenik za začetnike na violini*. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.

Repše Vildana, Ulokina, Olga (2006). *Prvi koraki, Učbenik za začetnike na violini. Metodična priporočila. Violinska spremljava*. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

78:37.02:929Oblak B.
37.02:78(082)

BREDA Oblak : utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem : tematska številka = thematic isssue / [urednica zvezka Branka Rotar Pance]. - Ljubljana : Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko, 2017. - (Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani = The journal of music education of the Academy of Music in Ljubljana, ISSN 1318-6876 ; zv. 27)

ISBN 978-961-6393-22-5
1. Rotar Pance, Branka 2. Oblak, Breda
293591552