
Univerza v *Ljubljani*
Akademija za *glasbo*



GLASBENO-PEDAGOŠKI ZBORNIK

Akademije za glasbo v Ljubljani

ZVEZEK 19

Ljubljana 2013

GLASBENO-PEDAGOŠKI ZBORNIK

Akademije za glasbo v Ljubljani

- Izdala in založila: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani,
Oddelek za glasbeno pedagogiko
- Zanjo: Andrej Grafenauer
Stari trg 34, SI – 1000 Ljubljana, Slovenija
Telefon: 00386 1 242 73 05
Fax: 00386 1 242 73 20
E-pošta: dekanat@ag.uni-lj.si
- Uredniški odbor: Darja Koter, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo
Tatjana Marković, Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke
umetnosti Beograd
Andrej Misson, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo
Franz Niermann, Universität für Musik und darstellende Kunst
Wien, Institut für Musikpädagogik
Breda Oblak, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo
Jerica Oblak, New York University
Branka Rotar Pance, Univerza v Ljubljani, Akademija za
glasbo
Barbara Sicherl-Kafol, Univerza v Ljubljani, Pedagoška
fakulteta
- Urednica: Branka Rotar Pance
- Oblikovanje in
tehnična ureditev: Darko Simčič
- Priprava in tisk: Kupi, d.d.o
- Število izvodov: 150

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

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

ISSN 1318-6876

VSEBINA / CONTENTS

Urban Kordeš, Barbara Sicherl-Kafol, Ada Holcar Brunauer: Model formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji <i>A Model of Formative Assessment in Music Education</i>	5
Sabina Vidulin: Igranje inštrumenta pri pouku glasbene kulture: priložnost za aktivno zaznavanje in razumevanje glasbe <i>Playing Instrument in the Music Culture Teaching: an Opportunity of Active Perception and Understanding of Music</i>	23
Zadnik Katarina: Nauk o glasbi in njegova vloga v glasbenem šolstvu <i>Music Theory and its Role in Music School Education</i>	41
Darja Koter: Vzgojno-izobraževalno in kulturno poslanstvo ljubljanske Glasbene matice in Glasbene akademije v letih 1939–1945 <i>The Educational and Cultural Mission of the Glasbena matica Ljubljana Music Society and Academy of Music 1939 to 1945</i>	61
Tina Bohak: Nova spoznanja o življenju in delovanju pevca in pedagoga Julija Betetta (1885–1963) <i>New Facts about the Life and Work of Opera Singer and Teacher Julij Betetto (1885–1963)</i>	75
Mirjana Horvat: Oblikovanje profila učitelja glasbe v osnovnem šolstvu na Hrvaškem in v Sloveniji skozi zgodovinski razvoj do sodobnosti (povzetek doktorske disertacije) <i>The Development of the Formation of the Profile of Music Teacher in Primary Schools in Croatia and Slovenia Through the Historical Development Until the Present Time (Dissertation)</i>	95
Blaženka Bačlija Susić: Funkcionalna glasbena pedagogika pri učenju klavirja (povzetek doktorske disertacije) <i>Functional Music Pedagogy in Piano Learning (Dissertation)</i>	97
Renata Sam Palmić: Tradicijska glasba in medkulturnost v osnovnošolski vzgoji in izobraževanju (povzetek doktorske disertacije) <i>Traditional Music and Interculturality in Compulsory Basic Education (Dissertation)</i>	101

- Tomislav Košta:** Razvoj predmeta glasbena vzgoja v osnovni šoli na Hrvaškem od druge polovice 19. stoletja ter primerjalna analiza s Slovenijo in z Madžarsko
The Development of the Subject of Music Education in Primary School in Croatia from the Middle of the 19th Century until Today and a Comparative Analysis with Slovenia and Hungary (Dissertation) 103
- Tina Bohak:** Pevska šola Julija Betetta (povzetek doktorske disertacije)
Singing School of Julij Betetto (Dissertation) 105

Urban Kordeš¹, Barbara Sicherl-Kafol², Ada Holcar Brunauer³

^{1,2} Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

³ Zavod Republike Slovenije za šolstvo

MODEL FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA PRI GLASBENI VZGOJI

Izveček

Kvalitativna raziskava je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako učenci doživljajo in dojemajo učni proces pri glasbeni vzgoji. Učenci so skupaj z učiteljem raziskovali in rekonstruirali model učenja, poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja. Kot temeljni raziskovalni pristop je bila uporabljena metoda akcijskega raziskovanja. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Ugotovitve raziskave, v kateri so bili učenci deležni poučevanja s poudarkom na razvijanju metakognitivnih strategij oz. razvijanju proaktivnega in samoregulacijskega odnosa do učenja, preverjanja in ocenjevanja, širijo razumevanje, kako vključiti preverjanje in ocenjevanje v učni proces ter spremljati vse procese glasbenega učenja.

Ključne besede: formativno spremljanje znanja, glasbena vzgoja, samoregulacija, samoocenjevanje

Abstract

A Model of Formative Assessment in Music Education

Qualitative research has provided insight into how students experience and perceive the learning process in music. A model of learning, teaching, assessment and evaluation has been researched and reconstructed together with students. As a basic investigative approach the method of action research has been used. Two action cycles were planned and executed. Findings of the study in which students were given instruction with an emphasis on the development of metacognitive strategies or developing proactive and self-regulatory attitudes to learning, evaluation and assessment, broaden understanding of how to integrate assessment and evaluation into the learning process, and monitor all processes of music learning.

Key words: formative assessment, music education, self-regulation, self-assessment

Uvod

Anne Bamford (2009) izpostavlja, da je preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji pogosto problematično, saj je »omejujoče in ni v skladu z načelom celostnega in vseživljenjskega učenja, ki je značilno za to področje« (Bamford, 2009, str. 20). Avtorica tudi opozarja, da bi morale biti preverjanje znanja učencev kar se da ustvarjalno. Pri načinih preverjanja in ocenjevanja znanja bi morali upoštevati različne vrste učenja, ki učencem omogočajo izražanje, ustvarjanje in vrednotenje na umetnostnih (tudi glasbenem) področjih (Bamford, 2009). V skladu s kompleksnostjo učnega odzivanja, ki na glasbenem področju vključuje procese in cilje učenja na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju, tudi pri oblikovanju kriterijev preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji upoštevamo vsa navedena področja (Sicherl-Kafol, 1997).

Standardizirani testi na državni ravni ponekod še vedno predstavljajo veliko problematiko pri poučevanju (Bresler, 2010). Mnogi učitelji namreč poučujejo za teste, čeprav se ob tem tudi zavedajo, da le-ti ne dajejo avtentične povratne informacije o glasbenem znanju učencev. Avtentično ocenjevanje pri glasbeni vzgoji naj izhaja iz najpomembnejših in ne najprikladnejših dimenzij glasbenega vedenja (*musical knowings*). Gre za procese in dosežke glasbenega učenja na področjih izvajanja, poslušanja in ustvarjanja, ki vključujejo celostno učno odzivanje (afektivno, psihomotorično in kognitivno) in so tudi osnova za oblikovanje kriterijev preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji (Sicherl-Kafol, 2004). To pomeni v proces usmerjeno ocenjevanje z glasbenimi metodami vrednotenja glasbenih dosežkov, in ne zgolj uporabo testov, saj »testi običajno merijo tisto, kar je pri umetniških predmetih najmanj pomembno« (Aróstegui, 2003, str. 112). Caroline Gipps v svoji knjigi *Beyond Testing* (Gipps, 1994a) opredeljuje to potrebo kot premik od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in vrednotenja v sklopu različnih etap učenja v različnih oblikah.

Tudi Black in Wiliam (1998) poudarjata pomen vključitve preverjanja in ocenjevanja znanja v učni proces, s čimer lahko pozitivno vplivamo na učni dosežek in posledično na učni uspeh posameznega učenca. Ocenjevanje znanja naj ne posega le v končno fazo učnega procesa, temveč naj bo stalna spremljevalka vseh etap učnega procesa v vzgojnem in izobraževalnem kontekstu. Temeljni namen preverjanja in ocenjevanja je »kakovostna predstavitev učnih procesov in dosežkov (t.i. edukacijsko merjenje znanja) učencu, učiteljem in staršem« (Bresler, 2010, str. 12).

Ocenjevanje za učenje (Daniel, 2004) daje velik pomen tudi samoocenjevanju in kolegialnemu ocenjevanju, ki imata zelo pozitiven učinek na učenje. Raziskave kažejo (Bloom in Poole, 2004), da so učenci, vključeni v tovrstno ocenjevanje, razvili spretnosti učenja, kritičnega mišljenja, vrednotenja, povečala se je njihova samozavest in poznavanje ocenjevalnih procedur. Prav

tako se je povečala njihova želja po sodelovanju in prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, pri čemer je njihova povratna informacija postajala vse kakovostnejša. Bloom in Poole (2004) poročata, da je vključitev učencev v kolegialno/vrstniško ocenjevanje omogočila uskladitev njihovih pričakovanj z realnostjo, ocenjevanje zanje ni bilo več nekaj skrivnostnega, odtujenega in nekaj kar drugi uravnavajo za njih. Učenci so razumeli, da jim je bil ponujen drugačen način učenja in vpogled v proces njihovega glasbenega razvoja.

Cilji raziskave

Na podlagi navedene problematike smo z raziskavo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočalo spremljanje in vrednotenje vseh procesov in dosežkov glasbenega učenja. Še posebej nas je zanimalo:

- 1) Kako učenci doživljajo procese učenja, poučevanja in formativnega spremljanja znanja v procesu glasbenega izvajanja, ustvarjanja, poslušanja ter vrednotenja glasbenih del?
- 2) Kako vključiti učence v proces formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji in povečati njihove zmožnosti samostojnega uravnavanja lastnega učenja?
- 3) Kako s pomočjo formativnega spremljanja procesov in dosežkov glasbenega učenja spodbuditi učence k refleksiji, samoocenjevanju in vrstniškemu ocenjevanju?
- 4) Kako v modelu formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji spremljati in vrednotiti procese in dosežke glasbenega učenja?
- 5) Kakšen vpliv ima zavedanje metakognitivnih procesov in samoregulacijskega učenja na doživljanje učenja in motivacijo za učenje?

Metodologija

Uporabljena metoda raziskovanja

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci raziskovati in rekonstruirati model formativnega spremljanja v kontekstu različnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, kjer stanje ne samo opisujemo in razlagamo, ampak tudi spreminjamo in pokažemo proces spreminjanja (Phelps in Hase, 2002). Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Ker je šlo za izrazito kvalitativen problem, je bil način dela hermenevtičen, kar pomeni sprotno prilagajanje raziskovalnih vprašanj in raziskovalnih pristopov glede na dinamiko dela z učenci. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med in na koncu akcijske raziskave so bili učenci

spodbujeni k oblikovanju refleksij, ki so jih zapisali v svoje razvojne delovne zvezke¹ in so pripomogle k objektivnejši evalvaciji celostnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji. Na začetku in po vsakem akcijskem ciklu je bil z učenci izveden skupinski intervju v fokusnih skupinah. Ker ni šlo za statistično relevanten, kvantitativen vzorec, smo za ugotavljanje optimizacije modela poučevanja uporabili akcijsko raziskovanje.

Udeleženci

Izbor udeležencev je bil namenski in priložnosten. Pri akcijskem raziskovanju in pri preverjanju uspešnosti modela je eden izmed avtorjev sodeloval v vlogi učitelja glasbene vzgoje, v 8. razredu, v Mednarodni osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani, v katerega je bilo vpisanih 11 učencev.

Pripomočki za analizo

Skozi leto so učenci uporabljali *razvojni delovni zvezek*, ki jih je spodbujal k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, izmenjavi povratnih informacij in samoocenjevanju. Učencem je omogočal razvoj kritičnosti, spremljanje procesa nastajanja glasbenih dosežkov in zapis refleksij. Razvojni delovni zvezki so v nadaljevanju označeni s kratico RDZ. Pri analizi le-teh je vsak RDZ označen s številkami od 1–11. Učitelj je po vsaki uri pisal *raziskovalni dnevnik*, ki je vseboval različne zabeležke, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

Skupinski intervju z učenci v *fokusnih skupinah* smo zvočno snemali, in zatem dobesedno zapisali ter prevedli iz angleščine v slovenščino. Zapis, ki smo ga dobili, smo razdelili na pomenske enote ter odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko izvedbe pogovora v fokusni skupini (npr. FS1), temu pa sledi podatek ali je izjavo izrekla učenka ali učenec (F – učenka, M – učenec) in še zaporedna številka enot (npr. E1).

Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

- *Akcijski del*

Pilotni preizkus modela je bil spremljan z akcijskim raziskovanjem. Akcijsko raziskovanje je omogočilo proučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali v procesu raziskave. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Na začetku smo definirali akcijske korake, ki so temeljili na predhodnih raziskavah, omenjenih v teoretičnih izhodiščih. Po koncu prvega cikla je bila

¹ Razvojni delovni zvezki so predstavljeni v nadaljevanju.

izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov (razvojnih delovnih zvezkov, raziskovalnega dnevnika, skupinskega intervjuja v fokusni skupini). Pri analizi smo uporabili metode kvalitativnega kodiranja (pripisovanje pojmov empiričnim opisom, združevanje sorodnih pojmov v kategorije, osno kodiranje). Glede na to so bili določeni akcijski ukrepi za naslednji cikel. V prvem ciklu so bili učenci deležni poučevanja s poudarkom na razvijanju samoocenjevanja, v drugem ciklu pa je bil poudarek na razvijanju samoregulacijskega učenja. Na osnovi tega je nastala (multipla) študija primera s poskusom izdelave utemeljene teorije.

- *Komparativna faza*

Po zaključku akcijske faze je sledila komparativna faza. V tej fazi je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Dinamiki dela obeh ciklov sta bili analizirani vzdolž časovne premice. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativnih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

Potek raziskave

V prvem pogovoru v fokusni skupini, na začetku prvega akcijskega cikla, smo želeli pridobiti podatke o učenčevih stališčih in razumevanju tematike učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja. Zanimalo nas je, kakšen bi moral biti pouk glasbene vzgoje, da bi učenci k pouku radi prihajali in da bi ocenjevanje doživljali kot podporo pri učenju. Spoznanja, ki smo jih pridobili z analizo zapisa pogovora v fokusni skupini, smo uporabili pri načrtovanju prvega akcijskega cikla/učnega sklopa, v katerem so učenci ustvarjali glasbo na dano besedilo. Učenci so na začetku učnega sklopa dobili na listu napisane posamezne učne korake, ki so jih vodili skozi prvi učni sklop in sicer, od izbire oz. pisanja besedila do ustvarjanja ritmičnih in melodičnih vsebin ter oblikovanja preproste harmonije. Med procesom ustvarjanja glasbenih vsebin, jim je učitelj zastavil vprašanja, ki so jih usmerjala k načrtovanju, spremljanju in samovrednotenju njihovega dela, ter spodbujala k samoregulaciji učenja.

Ugotovitve/spoznanja, ki smo jih pridobili z analizo razvojnih delovnih zvezkov, dnevnika in zapisa drugega pogovora v fokusni skupini, ob zaključku prvega akcijskega cikla, smo uporabili pri načrtovanju drugega akcijskega cikla/učnega sklopa, v katerem so učenci ustvarjali glasbo v impresionističnem stilu. Tudi tokrat so učenci na začetku učnega sklopa dobili na listu napisane posamezne učne korake, ki so jih vodili skozi drugi učni sklop, in sicer, od raziskovanja značilnosti impresionistične glasbe in njenih skladateljev do ustvarjanja glasbenih vsebin z uporabo značilnosti impresionistične glasbe (pettonskih in celotonskih lestvic, tonskega slikanja, kromatično obarvanih akordov in harmonske vertikale). V drugem učnem sklopu je dobila še večji poudarek samoregulacija učenja. Poleg posameznih vprašanj, ki so učence

spodbujala k razmišljanju o lastnem učenju, so učenci dobili še učni list, s pomočjo katerega so izdelali svoj načrt poteka dela. Drugi učni sklop se je zaključil z izvedbami skladb učencev, ustvarjenih v impresionističnem stilu.

Vključitev učencev v model formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji

Analiza prvega pogovora v fokusni skupini

Analiza zapisa prvega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da so učenci izrazili precej negativna stališča do tematike preverjanja in ocenjevanja znanja. Negativna stališča so povezovali s številčnimi ocenami kot sredstvom zunanje motivacije, ki jih spodbuja k učenju le takrat ko jih določena snov oz. predmet ne zanimata, oz. na koncu šolskega leta, ko lahko z učenjem pripomorejo k zvišanju določenih ocen. Zavzeli so stališče, da ocenjevanje ni pravično, ker v testih, ki se ocenjujejo, lahko pokažejo le majhen delček svojega znanja, poleg tega je neustrezno, da jim učitelji pogosto povedo, kaj bodo ocenjevali, vendar se potem tega večkrat ne držijo. Zato številčna ocena po njihovem mnenju ne odraža njihovega znanja. Privilegirani učenci so izpostavili tudi učitelje, ki delajo razlike med njimi, ko jim npr. zaradi priljubljenosti podarijo višjo oceno, kot bi si jo zaslužili in ob tem izrazili precejšnje nezadovoljstvo.

O tem govorijo njihove izjave:

V testih lahko pokažeš le del svojega znanja (FS 1/E 51).

Včasih npr. zelo malo naredim pri določenem predmetu, pa vseeno dobim odlično oceno, ker me ima učiteljica rada (FS 1/E 53).

Ocene so zelo velik motivator, vendar pa te ne pripeljejo daleč, kar se znanja tiče. Učiš se le toliko, kot je potrebno za pridobitev določene ocene. Če pa te nekaj zanima, potem boš šel na tej poti veliko dlje (FS 1/E 55).

Opisne ocene so veliko primernejše od številčnih, ker nam veliko več povedo (FS 1/E 58).

Če dobimo le oceno, ne pa opisa, potem se včasih trudimo izboljšati nekaj, kar sploh ni pomembno. Zato ti gre potem še slabše. Če bi med letom dobili več opisnih komentarjev, potem bi nam šlo veliko bolje, tudi napredovali bi hitreje (FS 1/E 61).

Na vprašanje *Kaj bi si želeli, da bi bilo pri pouku drugače?* je večina učencev izrazila željo, da bi učenje bilo povezano z resničnim življenjem, da bi imeli znotraj neke teme možnost izbrati področja, ki bi jih zanimala, da bi znanje odkrivali sami in da bi bilo več sodelovalnega učenja. Med letom bi želeli dobiti čim več opisnih komentarjev, ki bi jih usmerjali na poti učenja, saj jim številčne ocene ne povedo dovolj o njihovem znanju.

Učenci so v pogovoru izrazili tudi svoje mnenje, da so učitelji pri pisanju opisnih ocen strokovno veliko bolj izpostavljeni in da je morda prav to eden izmed razlogov, zakaj se izogibajo pisanja tovrstnih ocen. Izrazili so željo, da bi pri glasbi skozi leto dobivali pretežno opisne ocene, na sredini in ob koncu šolskega leta pa številčno, ki bi jim služila kot orientacija na številčni lestvici.

Analiza učenčevih razvojnih delovnih zvezkov prvega cikla akcijskega raziskovanja

Pri pouku glasbene vzgoje je učitelj upošteval želje učencev, ki so jih izrazili v prvem pogovoru v fokusni skupini, poleg tega pa se je zavzemal, da so bili vključeni v oblikovanje kriterijev uspešnosti, v proces samoocenjevanja in vrstniškega vrednotenja ter razvijali samoregulativni odnos do učenja.

Pri pouku je učencem zastavljal vprašanja, na katera so odgovarjali v svojih razvojnih delovnih zvezkih, kot so npr.:

- *Ali dobiš dovolj povratnih informacij s strani učitelja in sošolcev?*
- *Kako ti povratne informacije služijo pri tvojem delu?*
- *Kako bi opisal učni sklop, v katerem si ustvarjal glasbo in besedilo?*
- *Si se naučil kaj, kar je zate še posebej dragoceno?*
- *Če bi imel možnost ponovno ustvarjati glasbo in besedilo, bi kaj storil drugače?*

Analiza razvojnih delovnih zvezkov je pokazala, da je večina učencev izrazila navdušenje, ker so imeli možnost ustvarjati glasbo in pri tem izraziti svoje misli in občutke. Veliko pozornost so namenili spoznanjem, do katerih so prišli z delom v skupinah, ki ima svoja pravila in omejitve, hkrati pa omogoča brezmejno širino, ko se skupaj strne več glav. Nekateri so se veselili svojih občutkov, ki so se jim porodili ob ustvarjanju glasbe in prvega srečanja z igranjem na instrumente, drugi pa so cenili izkušnje, ki so jih ob tem pridobili ter npr. premagali strah pred nastopanjem. Samostojno so vrednotili svoje delo in delo svojih sošolcev, glede na kriterije formativnega spremljanja, ki so jih skupaj z učiteljem oblikovali na začetku učnega sklopa.

Navajamo nekaj zapisov iz učenčevih razvojnih delovnih zvezkov:

Zame so bili najbolj dragoceni občutki, ki so se mi porajali ob komponiranju in poslušanju glasbe, ki sem jo ustvarila (RDZ 1).

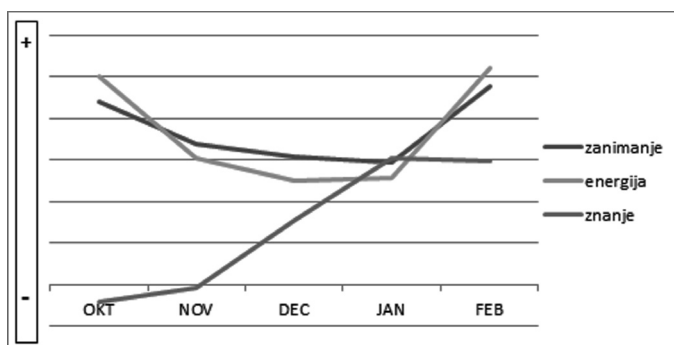
Ko delaš v skupini, obstajajo določene meje, preko katerih ne moreš iti (RDZ 3).

Zame je bilo dragoceno spoznanje, kako deluje skupina in kako brezmejne so možnosti, ko ustvarjaš glasbo (RDZ 5).

Na koncu vsakega akcijskega cikla so učenci kot del lastne refleksije narisali grafe, v katerih so izrazili:

- zanimanje, ki so ga izkazali za učenje/delo,
- energijo skupine/posameznika za učenje/delo in
- znanje, ki so ga v določenem učnem sklopu pridobili.

Graf 1: Povprečje vseh učencev, področja: zanimanje za učenje, skupinska oz. lastna energija, znanje, v obdobju oktober 2010–februar 2011



Zanimanje in energija učencev za delo, ki sta kmalu po začetku prvega akcijskega cikla začeli nekoliko upadati, nato pa sta sredi januarja ponovno narasli, bi lahko pripisali dolžini prvega učnega sklopa, ki je trajal pet mesecev. Upadanje zanimanja in energije za delo bi lahko pripisali tudi dejstvu, da so se učenci pri delu v skupinah prvič srečali z ustvarjalnim procesom na način, ki je od njih zahteval samostojno delo in prevzem odgovornosti. To je zahtevalo od njih učenje, odkrivanje in spoznavanje novih glasbenih znanj na vsakem koraku.

O tem govorijo njihove izjave, ki so jih zapisali v svoje RDZ:

... običajno ne morem dobro delati, kadar sem v skupini z Laro, vendar pa moram priznati, da nama je šlo tokrat zares dobro. Ne tako zelo na samem začetku, nato pa vse bolj ... (RDZ 6).

V naši skupini smo najprej poskusili ustvariti melodijo brez besedila. Zdelo se nam je, da bo tako najlažje, vendar pa nam je šlo zelo počasi. Nato nam je učiteljica svetovala, naj najprej napišemo besedilo. Napisali smo ljubezensko pesem, v nadaljevanju pa zanjo ustvarili še glasbo. Ta način se je izkazal kot veliko bolj učinkovit (RDZ 2).

Učenci so na koncu učnega sklopa ocenili svoje delo tako, da so v ocenjevalni rubriki pri vsakem kriteriju obkrožili opisnik, ki je po njihovem mnenju odražal nivo znanja, ki so ga usvojili. Zanimivo je bilo, da so bili učenci do svojega dela zelo kritični in da so se pri samoocenjevanju večkrat obrnili na svoje vrstnike in jih prosili za mnenje. Ker je bil posamezen kriterij opredeljen z več področji, je to pripomoglo k objektivnosti ocenjevanja. Primerjava rezultatov ocenjevanja učencev z ocenami učitelja je pokazala, da so učenčeve ocene v pretežni meri sovpadale z učiteljevimi.

Analiza drugega pogovora v fokusni skupini

Učenci so v drugem pogovoru v fokusni skupini izhajali iz izkušenj, ki so jih pridobili v prvem učenem sklopu. Analiza zapisa drugega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da so učenci največje zadovoljstvo pripisali učenju takrat, ko so ustvarjali glasbene vsebine ter hkrati izrazili navdušenje ob spoznanju, da je učenje lahko tudi zabavno in nepozabno doživetje. Njihova navdušenost nad ustvarjanjem glasbenih vsebin je bila precej presenetljiva, saj je šlo za področje, ki ga v prvem pogovoru v fokusni skupini niso niti omenili, čeprav gre za pomembno glasbeno dejavnost. Vključenost v ustvarjalni proces je učence pripeljala do povsem novih spoznanj in odkritij o učenju. Poleg tega se je pokazalo, da učenci številčnih ocen, ki so jih glede na naš dogovor iz prvega pogovora v fokusni skupini nadomestile opisne, v učenem sklopu niso pogrešali. Izrazili so veliko zadovoljstvo nad opisnimi ocenami, ki so jim sporočale, na katerih področjih so uspešni in kaj bi veljalo še izboljšati, hkrati pa so pripomogle k temu, da so hitreje napredovali.

Menili so:

Običajno učitelji rečejo, sedaj boste ustvarjali, potem pa nas v nadaljevanju zelo omejijo, nam vse natančno določijo in izberejo za nas, kaj naj naredimo. Potem od ustvarjalnosti ne ostane kaj dosti, sploh pa ne ustvarjanje nečesa novega (FS 2/E 43).

Vznemirljivo je bilo dobiti komentarje sošolcev, ki so nam povedali, kaj naj še izboljšamo (FS 2/E 61).

V opisnih ocenah smo zvedeli čisto vse, kaj nam že gre in kaj bo treba še izboljšati (FS 2/E 103).

Veliko povratnih informacij in opisnih ocen je bilo podanih ustno, tako s strani učencev kot tudi učitelja. Pri posredovanju povratnih informacij se je učitelj poskušal čim bolj osredotočati na posamezne vidike nalog (»kaj, kako in zakaj«) in na dajanje predlogov, kako bi jih učenci lahko izboljšali. Povratne informacije so bile natančne in specifične, pri čemer so učence spodbujale k razmišljanju in iskanju izboljšav pri lastnem delu in nalogah.

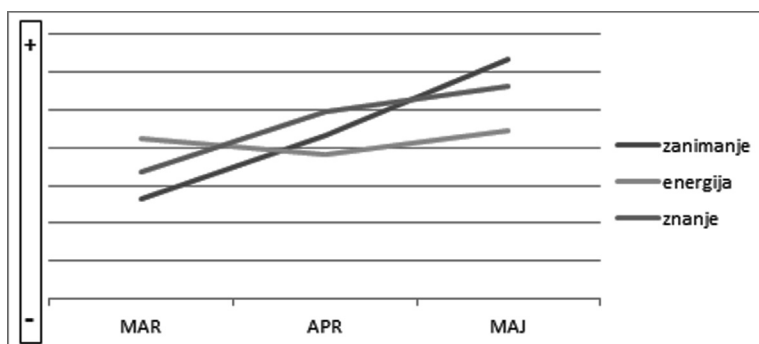
Analiza učenčevih razvojnih delovnih zvezkov drugega cikla akcijskega raziskovanja

Pri poučevanju v drugem akcijskem ciklu je učitelj upošteval učenčeve želje iz drugega pogovora v fokusni skupini. Učenci so bili na začetku učnega sklopa vključeni v oblikovanje kriterijev uspešnosti. S pomočjo učnih listov in vprašanj, ki jim jih je učitelj zastavljal v različnih etapah učnega sklopa, so učenci načrtovali svoje delo, bili vključeni v samoevalvacijo in se učili prevzemati odgovornost za svoje učenje.

Analiza razvojnih delovnih zvezkov je pokazala, da je bila učencem pri ustvarjanju glasbe v impresionističnem stilu v drugem učnem sklopu v največjo podporo pomoč sošolcev, načrt dela, ki so mu sledili in lastna motivacija. Navdušenje so izrazili nad dejstvom, da so se veliko naučili o impresionizmu, spoznali lestvice, ki so jih uporabljali v tem obdobju, odkrivali nove načine igranja na inštrumente in komponirali glasbo v impresionističnem stilu. V svoje zvezke so zapisali, da je bilo zanje v drugem učnem sklopu najpomembnejše ustvarjanje glasbenih vsebin in izvajanje skladb, ki so jih ustvarili.

Tudi na koncu drugega učnega sklopa so učenci kot del refleksije na njihovo delo narisali grafe. Iz analize grafov dinamike dela učencev v drugem učnem sklopu (ki je trajala od marca do maja 2011) smo tudi tokrat ugotavljali, kakšno zanimanje in energijo so učenci izkazali za učenje/delo in koliko znanja so v drugem učnem sklopu pridobili. Njihove refleksije, ki so jih izrazili v grafih, prikazujejo rahel upad energije in dokaj velik porast znanja in zanimanja skozi celotni drugi učni sklop, kar bi lahko pripisali dejstvu, da so učenci ozavestili metakognitivne procese in bili v veliki meri vključeni v samoregulacijo učenja. Načrtovali so svoje delo in razmišljali, kaj je še potrebno storiti, da bi dosegli čim boljše glasbene dosežke. Velik porast zanimanja v drugem učnem sklopu pa bi verjetno lahko pripisali tudi dejstvu, da je bil drugi učni sklop v primerjavi s prvim bistveno krajši in časovno bolj podrobno opredeljen.

Graf 2: Povprečje vseh učencev, področja: zanimanje za učenje, skupinska energija, znanje, v obdobju marec 2011–maj 2011



Analiza tretjega pogovora v fokusni skupini

Analiza zapisa tretjega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da so učenci začeli ozaveščati procese ustvarjanja glasbenih vsebin, kar smo si postavili kot enega izmed načrtovanih korakov za drugi akcijski cikel, pri čemer so izpostavili pomen opazovanja lastnega napredka – korakov nastajanja lastne skladbe, svoje delo primerjali z delom skladateljev in ugotavljali, da je ustvarjanje nečesa novega zelo zahtevno opravilo, kjer je potrebno veliko vztrajnosti. Vse bolj so se zavedali pomena spremljanja lastnega napredka in iskanja optimalnih poti za lasten razvoj, ugotavljali, kaj deluje in kaj ne, pri čemer so bila zanje bistvena prav njihova lastna spoznanja in odkritja. Učenci so razmišljali o korakih, ki jih je potrebno prehoditi do končnega cilja, ali so ti potrebni in če bi morda lahko ubrali kakšno drugo pot za doseg le-teh. Vse bolj so bili vključeni v samoregulacijo učenja in učni proces spremljali na zavedni ravni. Velik pomen so pripisali lastnemu pridobivanju izkušenj, lastnemu načrtovanju dela ter prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, kar je po mnenju učencev spodbujalo razvoj samoregulacije učenja in posledično omogočalo doseganje boljših glasbenih dosežkov.

Ozaveščanje metakognitivnih procesov in samoregulacije učenja je večino učencev pripeljalo do spoznanja, da je učenje mnogo več kot usvajanje novih vsebin. Učenci so spoznali, da gre pri učenju za procese, ki jim bodo v življenju še kako prav prišli, pri čemer so izpostavili pomen povratnih informacij, skupinskega dela, globljega razumevanja glasbe, učenja za življenje ter glasbenega izražanja z namenom sproščanja in izražanja notranjih občutkov.

Učenci so največji smisel in zadovoljstvo učenja pripisali ustvarjanju glasbenih vsebin, svobodi izražanja lastnih misli in občutij ter izvajanju skladb, ki so jih ustvarili. Glasbeno ustvarjanje jim je predstavljalo tudi številne izzive, kot npr. kaj storiti, ko na razpolago ni dovolj inštrumentov. Analiza tretjega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da je večina učencev izrazila zadovoljstvo nad opisnimi ocenami, ki so jim sporočale, na katerih področjih so uspešni in kaj bi bilo potrebno še izboljšati.

V drugem in tretjem pogovoru v fokusni skupini nas je še posebej zanimalo učenčevo doživljanje samoregulacije in metakognitivnih procesov. V drugem pogovoru v fokusni skupini se je pokazalo, da učenci metakognitivnih procesov niso ozavestili, v tretjem pogovoru v fokusni skupini pa so podali ugotovitve, da so jih lastne izkušnje privedle do globljega zavedanja metakognitivnih procesov, ozaveščanja pomena samoregulacije in njenega vpliva na doživljanje učenja, pri čemer so bile zanje najbolj dragocene prav njihove lastne izkušnje in spoznanja, do katerih so prišli sami. Bili so mnenja, da bodo številne izkušnje minulega šolskega leta lahko prenesli v svoje življenje.

Navajamo nekaj izjav učencev:

Če je pomembno le, da si nekaj zapomniš, potem ne razmišljaš o tem, kako bi to stvar uporabil. Zadovoljiš se preprosto s tem, da nekaj veš na pamet. Ko pa opazuješ, kako nastaja tvoja skladba in vidiš svoj napredek, takrat učenje dobi nov smisel (FS 3/E 26).

Ko se začneš zavedati in razmišljati o učenju, o tem, kaj se dogaja v tvojih mislih, učenje dobi večji smisel. Poleg neke teme se naučiš tudi nadzorovati svoje delo in iskati pot, na katero se želiš podati (FS 3/E 60).

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko pomaga, da v življenju dosežeš več (FS 3/E 72).

Spoznanja raziskave

Največji smisel učenja učencem predstavljata glasbeno ustvarjanje in izvajanje, ki omogočata izražanje notranjih občutkov in doživetij.

Učenci so pri svojem delu kot najpomembnejše področje izpostavili edinstvene izkušnje ustvarjalnega izražanja, ki jih omogoča glasba ter pomen vključenosti v celoten proces nastajanja glasbenega izdelka (od ustvarjanja do izvajanja), ki so ga povezali z izkušnjami, ki jim bodo v življenju prišle prav.

O tem govorijo naslednji zapisi:

Učili smo se, kako zapisati melodijo in ustvariti glasbo. Lahko sem izrazila svoja čustva. Ustvarila sem nekaj, kar je prišlo iz mojega srca (RDZ 1).

Bilo je zelo zabavno, vendar pa smo morali modro razpolagati s časom in veliko vaditi (RDZ 3).

V kratkem času sem se zelo veliko naučil. Morali smo uporabiti glasbene spretnosti in bilo mi je lepo (RDZ 12).

Ob vprašanjih »Je bilo kaj zabavnega?« in »Si bil nad čim razočaran?« je bilo zelo zanimivo, da so učenci zabavo povezovali predvsem z ustvarjanjem, komponiranjem in delom v skupini, razočaranje pa izrazili nad nekaterimi svojimi dosežki (besedilom in izvedbo). Učenci so samostojno presojali svoje in druge dosežke, glede na kriterije, ki so jih dobili na začetku učnega sklopa, pri čemer bi poudarili, da mednarodne šole dajejo velik poudarek napredku, ki ga naredi posamezni učenec in da sta tako proces kot tudi končni izdelek/dosežek pri oblikovanju končne ocene enako pomembna.

Vključitev učencev v oblikovanje modela formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji je pripomogla k temu, da so učenci spremenili svoja stališča do preverjanja in ocenjevanja.

V raziskavi so nas še posebej zanimala stališča učencev do preverjanja in ocenjevanja. V prvem pogovoru v fokusni skupini so učenci preverjanje in ocenjevanje opredelili kot precej negativno področje in izrazili željo, da bi pri pouku glasbene vzgoje pogosteje dobili povratne informacije o svojem delu v obliki opisnih ocen, kar je učitelj v procesu raziskave dosledno upošteval. Tako v drugem kot tudi tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci izrazili navdušenje nad opisnimi ocenami. Preverjanje in ocenjevanje so doživljali kot del procesa učenja, ki je usmerjalo njihov proces mišljenja in omogočalo rekonstrukcijo, primerjavo, izmenjavo ter medsebojno vrednotenje idej.

O tem govori naslednja izjava:

Ocene so zelo velik motivator, vendar pa te ne pripeljejo daleč, kar se znanja tiče. Učiš se le toliko kot je to potrebno, da dobiš določeno oceno. Če pa te nekaj zanima, potem boš šel na tej poti veliko dlje (FS1/F/E55).

Ne, ocen nismo pogrešali. Skladbo, ki jo ustvariš, ali esej, ki ga napišeš, je nemogoče oceniti s številko. Sicer pa, ali res lahko nekomu poveš, da je bil njegov ustvarjalni dosežek za 6 ali 7 (FS3/M/E47)?

Dobili smo veliko povratnih informacij, kar je bilo zelo pomembno za naše delo. Povratne informacije smo dobili tudi o našem odnosu do dela in na čem moramo še graditi (FS3/F/E52).

Rezultati raziskave govorijo torej v prid opisnim ocenam, pri tem pa je potrebno poudariti, da so bili učenci deležni kvalitetnega opisnega ocenjevanja, ki je temeljilo na celostnem pristopu in avtentičnih načinih preverjanja in ocenjevanja glasbenih procesov in dosežkov. Preverjanje in ocenjevanje je bilo vključeno v vse etape pouka od načrtovanja do izvedbe, pri čemer je šlo tudi za drugačno načrtovanje učnih ur, za spremembo k ustvarjanju »didaktičnih situacij«, kjer je učitelj z nalogami, pogovorom in vprašanji učence spodbujal k nadaljnjemu učenju. Vloga učitelja se je spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga.

V raziskavi so učenci zaznali vrednost opisnih ocen in jih bili zelo veseli, kar se je odražalo tudi na govorilnih urah v pogovoru s starši, ki so izrazili veliko zadovoljstvo nad njimi. Ob tem pa je potrebno poudariti, da so bile opisne ocene usmerjene v spodbujanje in usmerjanje nadaljnjega učnega napredovanja učencev in v razvoj njihovih glasbenih potencialov. Komljančeva (2008) poudarja, da mora ocena temeljiti na kompleksnih informacijah o kakovosti doseganja učnih ciljev na različnih področjih učnega razvoja.

Vrstniško vrednotenje in samoregulacija učenja sta področji, ki ju bodo učenci lahko uporabili v svojem življenju in osmišljata učenje

Analiza drugega pogovora v fokusni skupini je pokazala na pomemben vidik doživljanja vrstniškega vrednotenja glasbenih dosežkov, za katerega so učenci menili, da osmišlja njihovo učenje. Svoja pozitivna stališča do vrednotenja dosežkov drug drugega so pripisali dejstvu, da pri tem ni šlo za izrekanje vrednostnih sodb, ampak predvsem za pomoč pri dajanju nasvetov drug drugemu, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali, nadgradili oz. spremenili. Hkrati pa so menili, da jim bo spretnost vrednotenja, ki so jo razvili, prišla prav v šoli kakor tudi v življenju.

Izrazili so jih z naslednjimi besedami:

Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili delo drug drugega, je bila največja izkušnja, ki jo bom ponesla s seboj v življenje (FS3/F/E80).

Učencem je zelo veliko pomenilo, da so glasbene vsebine lahko ustvarjali v skupinah, da je učitelj upošteval njihove interese in želje, najbolj pomembno pa je bilo, da so v učenju prepoznali področja, ki jih bodo lahko uporabili v svojem življenju. K zaznavanju teh področij pa jih je bilo včasih potrebno dodatno spodbuditi z vprašanji, ki so jih spodbudila k razmišljanju in iskanju širše uporabne vrednosti šolskega dela.

V prvem akcijskem ciklu je učitelj spodbujal učence k samoregulaciji učenja tako, da so učenci postavljali svoje učne cilje, spremljali, regulirali in kontrolirali lastni učni proces. Kljub temu se je v drugem pogovoru v fokusni skupini pokazalo, da učenci metakognitivnih procesov pri samoregulacijskem učenju niso ozavestili. Zato je to področje dobilo še večjo težo v drugem akcijskem ciklu.

V drugem akcijskem ciklu so se učenci srečali trikrat s sklopi vprašanj, s pomočjo katerih so načrtovali svoje delo, razmišljali o svojih močnih in šibkih področjih ter razmišljali, kako bodo dosegli zastavljene cilje.

Navajamo primer vprašanj:

- *Kaj želim doseči v tem učnem sklopu?*
- *Ali imam za to ustrezno znanje, sposobnosti in spretnosti?*
- *Če ne, kaj potem?*
- *Kaj bom moral storiti, da bom cilje dosegel?*
- *Ali me ta naloga sploh zanima?*
- *Če ne, bi lahko našel kaj, kar bi spremenilo moj odnos do nje?*
- *Katero znanje, ki sem ga pridobil v prvem učnem sklopu, mi bo v pomoč pri ustvarjanju glasbe v impresionističnem stilu?*
- *V katero smer si želim, da bi me vodilo načrtovanje mojega dela?*

– *Kaj mi najbolj pomaga na poti do uspeha?*

Poleg tega so učenci dobili učni list, na katerem so bile zapisane glasbene dejavnosti in predlagan časovni potek posameznih dejavnosti, ki naj bi jih pripeljale do končnega cilja. Z učnega lista je bilo jasno razvidno, koliko ur glasbe imajo še na razpolago do konca učnega sklopa. Na tej podlagi so učenci imeli možnost izbrati vrstni red dejavnosti in se odločiti, koliko časa bodo namenili posamezni dejavnosti. To je bila izredno pomembna dimenzija, ki je učencem vzbudila občutek, da imajo nadzor nad svojim učenjem. Učenci so bili navdušeni nad možnostjo razpolaganja s svojim časom in oblikovanjem načrtovanja za svoje delo, ki, ki je v njih zbudil željo doseči čim boljše glasbene dosežke in dejstvom, da so lahko sami razpolagali s svojim časom.

V tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci med seboj primerjali prvi in drugi akcijski cikel. Pri tem so izpostavili, da so bile zanje najbolj dragocene njihove lastne izkušnje in spoznanja, do katerih so prišli v obeh ciklih. Izpostavili so pomen izkušnje iz prvega akcijskega cikla, ko so želeli ustvarjanju glasbenih vsebin posvetiti toliko časa, kot se jim je zdelo, da ga potrebujejo. To pa jih je privedlo do spoznanj, da potrebujejo dokaj natančen načrt svojega dela, v katerem je natančno opredeljeno kdo postori kaj, do kdaj in kako.

Ozaveščanja metakognitivnih procesov in samoregulacije učenci niso videli le kot področje, ki osmišlja učenje, temveč tudi kot področje, ki ga je mogoče prenesti v svoje življenje, o čemer govorijo naslednje izjave učencev iz tretjega pogovora v fokusni skupini:

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko pomaga, da v življenju dosežeš več (FS 3/E 72).

Izkusiti, kako poteka celoten proces ustvarjanja nečesa novega, je izkušnja, ki nam bo še kako prav prišla v življenju (F/FS3/E78).

Pomembno je, da lahko sošolcem rečeš: »Poslušajte, od vas potrebujem iskreno mnenje o mojem delu« in ga tudi dobiš. To je dragocena informacija za življenje; naučili smo se povedati svoje mnenje brez olepšav (M/FS3/E80).

Jaz pa vidim veliko vrednost predvsem v refleksiji. Ko pogledam nazaj, takrat hkrati gledam tudi v prihodnost in razmišljam, kaj bom naslednjič spremenila (F/FS3/E71).

Izjave učencev so dale področju lastnih izkustev pomembno težo. Ko so učenci razmišljali o zavedanju lastnih miselnih procesov in primerjali prvi in drugi akcijski cikel ter reflektirali svoj razvoj na področju samoregulacije so se pokazale kompleksne dimenzije učinkov formativnega spremljanja.

Sklep

Dinamična narava sodobnih oblik učenja in poučevanja zahteva celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto osredotočanja zgolj na rezultate učenja, preverjanje in ocenjevanje prispevata k ustvarjanju kakovostnih pogojev za učenje. Formativno spremljanje znanja vključuje zbiranje podatkov o učencu kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij. Učni proces mora učencem osmisлити učne poti, ki jih vodijo do učnih ciljev za katere se je vredno truditi. Takšne učne poti učencem nudijo priložnosti za glasbeno ustvarjanje in izvajanje ter jih spodbujajo, da tudi sami izberejo področja, ki jih zanimajo in raziskujejo. V procesu učenja se učenci srečujejo z izzivi, ki v njih vzbujajo interes in željo po raziskovanju, odkrivanju in nadaljnjem napredovanju. Pri tem so jim v pomoč opisne ocene, ki omogočajo hitrejše napredovanje in bolj poglobljeno učenje. Učenci se vse bolj zavedajo pomena spremljanja lastnega napredka in iskanja optimalnih poti za lasten razvoj, ugotavljajo, kaj deluje in kaj ne ter razmišljajo o učnih korakih, ki jih je potrebno prehoditi do končnega cilja.

Ugotovitve raziskave, v kateri so bili učenci deležni formativnega spremljanja procesov in dosežkov učenja pri glasbeni vzgoji, so pokazale, da:

- *učenci pozitivna stališča do ocenjevanja povezujejo predvsem z opisnimi ocenami in vrstniškim ocenjevanjem.*
- *kakovostna povratna informacija prispeva k izboljšanju učnih dosežkov, k samostojnemu učenju, razvija metaznanje, spodbuja samoregulacijo, samoocenjevanje in nadaljnje učenje.*
- *lastno spoznavanje in odkrivanje znanja, kjer je prostor za raziskovanje, skupinsko učenje, postavljanje ciljev in upoštevanje učenčevih interesov, osmišlja učenje.*
- *učence najbolj motivira učenje, ki je povezano z resničnim življenjem in v katerem vidijo smisel, vendar pa jih je k zaznavanju teh povezav potrebno usmeriti (npr. z vprašanji).*

Poudarek je na drugačnih načinih in oblikah preverjanja in ocenjevanja (Black and Wiliam, 1998a; Colwell 2006; Fautley, 2010; James, 2006; Marentič Požarnik, 2004; Razdevšek Pučko, 2004; Torrance 2007) pri katerih učenci sodelujejo pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, pri načrtovanju različnih oblik predstavljanja naučenega in so vključeni v proces samopreverjanja, samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja. Takšno preverjanje in ocenjevanje

učenci doživljajo kot sestavni del učnega procesa, ki jim nudi pomoč pri učenju in doseganju boljših glasbenih dosežkov. Učenci postanejo soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov, kar jih motivira za delo in opremi s spretnostmi in izkušnjami, ki jih lahko ponesejo s seboj v življenje, hkrati pa pripomore k oblikovanju pozitivnega odnosa do preverjanja in ocenjevanja.

Navedene ugotovitve raziskave formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji, pomenijo izziv za vzpostavitev nove paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja, ki temelji na vključevanju učencev v procese spremljanja učenja in prevzemanju večje odgovornosti za svoje učenje. Učenci postajajo soustvarjalci učnega procesa in pridobivajo izkušnje, ki jim bodo pomembne pri nadaljnjem učenju kakor tudi na drugih področjih življenja.

Literatura

- Aróstegui, 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*, 40, str. 100–115.
- Bamford, A. (2009): *Arts and Cultural Education in Iceland*. Icelandic Ministry For Education and Culture.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998a): Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*, let. 5, št. 1, str. 7–73.
- Bloom, D. and Poole, K. (2004): Peer assessment of tertiary music performance: Opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education*, let. 21, št. 1, str. 111–125.
- Bresler, L. (2010): Integracija glasbe v splošne izobraževalne predmete: prikaz izobraževalnega podjetništva. *Glasba v šoli in vrtcu*, let. 15, št. 1, str. 3–17.
- Colwell, R. (2006): Assessment's potential in music education. V: Colwell, R., *MENC handbook on research on music teaching and learning*, str. 199–270. Reston, New York: Oxford University Press, Inc.
- Daniel, R. (2004): Peer assessment in musical performance: The development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. *British Journal of Music Education*, let. 21, št. 1, str. 89–110.
- Fautley, M. (2010): *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- James, M. (2006): Assessment, Teaching and Theories of Learning. V: Gardner, J. (ur.). *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.

- Komljanc, N. (2008): Formativno spremljanje učenja. V: Škraba, M. T. (Ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2004): Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 8–22.
- Phelps, R., Hase, S. (2002): Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, let. 10, št. 3, str. 507–524.
- Razdevšek Pučko, C. (2004): Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 126–139.
- Sicherl-Kafol, B. (1997): Opisno ocenjevanje pri glasbeni vzgoji na začetni stopnji osnovne šole. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. zv.2. str. 151-160.
- Sicherl-Kafol, B. (2004): *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji*. Domžale: Izolit.
- 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.

Sabina Vidulin

Univerza "Juraj Dobrila" Pula, Oddelek za glasbo

PLAYING INSTRUMENT IN THE MUSIC CULTURE TEACHING: AN OPPORTUNITY OF ACTIVE PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF MUSIC

Abstract

In this article we focused on the relationship between pupils' instrument playing during music lessons in primary school and understanding of musical works. The research question is whether playing an instrument helps in better understanding of musical works. We presume that playing musical instruments during music lessons contributes to understanding of particular musical components such as rhythm, melody, tempo and dynamics. The aim is not only to develop pupils' music-playing skills, but also to contribute to their musical development by understanding music.

The experimental study comprised fourth-grade primary school pupils divided into two groups that included 25 ten-year-old pupils. Within the experimental study, the initial state of both groups was determined first by polling, and then a new variable (playing an instrument) was introduced to the experimental group. One class (control group) had music lessons without using instruments (synthesizers), and the other class (experimental group) with the use of synthesizers. The results achieved by systematic observation, polling, audio recording of performances and exams (final state) show that during one school year the experimental group pupils learned to play simple compositions by reading notes and were also better at perceiving, remembering and understanding musical components: rhythm, melody, tempo and dynamics.

Key words: primary school, music education, playing instruments, understanding music, research

Izvleček

Igranje inštrumenta pri pouku glasbene kulture: priložnost za aktivno zaznavanje in razumevanje glasbe

V prispevku obravnavamo povezavo med inštrumentalno igro učencev pri glasbenem pouku v osnovni šoli in razumevanjem glasbenih del. V raziskavi ugotavljamo ali igranje na inštrument pripomore k boljšemu razumevanju glasbenih del. Domnevamo, da igranje na inštrumente pri pouku glasbe prispeva k razumevanju posameznih glasbenih komponent: ritma, melodije, tempa in dinamike. Cilj dejavnosti ni le v razvoju veščin igranja na inštrument, temveč omogočanje razumevanja glasbe in podpiranje glasbenega razvoja učencev.

V eksperimentalni študiji so sodelovali učenci četrtega razreda osnovne šole, razdeljeni v dve skupini: v vsaki je bilo 25 desetletnih učencev. V raziskavi je bilo najprej preučeno začetno stanje obeh skupin. V eksperimentalno skupino je bila nato uvedena nova spremenljivka: igranje na inštrument. En razred (kontrolna skupina) pri glasbenem pouku ni uporabljal inštrumenta (sintetizatorja), drugi razred (eksperimentalna skupina) pa je pri pouku uporabljal sintetizator. Rezultati, pridobljeni s sistematičnim opazovanjem, s testiranjem, z avdio snemanjem izvedb in zaključnim preverjanjem, so pokazali, da se je v enem šolskem letu eksperimentalna skupina učencev naučila izvajati preproste skladbe po notnem zapisu in da so bili ti učenci tudi uspešnejši pri zaznavanju, pomnjenju in razumevanju glasbenih komponent: ritma, melodije, tempa in dinamike.

Ključne besede: osnovna šola, glasbeni pouk, inštrumentalna igra, razumevanje glasbe, raziskava

Music playing in music teaching

Music teaching in primary and secondary schools of the Republic of Croatia is organized according to the teaching plans and programs¹ that prescribe fundamental principles of teaching, field of work and work activities. The fact that music has been and still is part of the school program supports that art education is an indispensable and important part of education and development of pupils' cultural identity². Thompson, Schellenberg and Husain (2001) agree with this and point out that school and music teaching are of crucial importance for raising the level of music art in an individual and a society. However, although music has always been included in teaching programs and school curricula, quality of pupils' music education can hardly be discussed. The reasons for this can be found in a small number of music lessons (one lesson per week), large groups of pupils in a class, non-use of modern teaching technology³, as well as in the concept of music teaching itself, which has obviously not achieved relevant results.

Because of this, and supported by the reform of primary education in Croatia⁴, a new conceptual model known as the open model was introduced into music teaching. This enabled a different view of music teaching contents (the contents

¹ The Teaching Plan and Program from 2006 prescribes the field of work for the subject *Music Culture* in primary schools, whereas the program from 1994 is valid for the subject *Music Art* in secondary schools.

² The field of art gained a special place also in the National Framework Curriculum (2011): it includes Visual Arts and Design, Music Culture and Art, Film and Media Culture and Art, Drama Culture and Art, and Movement and Dance Arts.

³ This refers to technology in a broader sense: from the use of methods, forms and strategies that do not correspond to needs and interests of modern generations, to the lack of technical teaching aids.

⁴ The reform known as *The Croatian National Educational Standard* (CNES) has proposed different ways of modernizing work in primary schools an experimental program was conducted from 2004-2005, and a year later after a positive evaluation by an independent institute (Ivo Pilar Institute of Social Sciences) the program was implemented in all schools in the Republic of Croatia.

that hindered the process of music teaching through theory and verbalism, were excluded) and music fields (an obligatory field was defined, and another field was optional), with the final aim to educate competent listeners of music, as well as active participants in local musical life. The field of listening to music and introduction to music literature became dominant in music teaching, while other fields (singing, playing, musical literacy, creativity, dance, computers in music) can be selected with respect to pupils' and teacher's preferences. It is important to mention that, besides listening to music and music analysis, only one additional music field should be selected. Gembris (2006) noted that the development of pupils' musical skills is the aim of music teaching and that all the implemented activities should pursue and support this aim.

In the following we will focus on active music playing during regular classes⁵, which makes teaching interesting and close to pupils by using *live* music nature, and allows their active participation in performing and creating music. Active music engagement is exactly the most direct way of adopting musical skills and acquiring knowledge related to music. Azzara (2002) and Reimer (2003) are of the same opinion and argue that music teaching in primary schools should be focused on the performance of musical works with understanding.

Analyzing music playing in the context of music history we concluded that music education included also playing, as evidenced by the instruments like the lyre, cithara and aulos, as well as by instrumental schools, which had great importance in ancient Greece. Furthermore, the discipline of "singing artistry" in the secular education of feudal lords, did not imply only singing but also playing and creating lyrics and music. In the 17th century, instrumental teaching became a sign of a new era.

The idea of primary school pupils playing music during lessons appeared in the 18th century with philanthropists⁶, although music lessons began to be conducted in the nineteenth and especially in the twentieth century. After World War I music teaching gained new incentives, one of them being *Jugendmusikbewegung*⁷, the movement that revoked many old instruments and folk dances. In 1930s Carl Orff introduced a true reform of music teaching by his *Schulwerk*, attaching among other things great importance to music playing and improvisation.

⁵ In Croatia, beside regular music lessons (35 lessons per year, from 1st to 8th primary school grade), pupils can attend extracurricular musical activities (70 lessons per year for each activity) which can positively influence the development of pupils' musical skills. However our intention was to show that the field of playing music can be presented also within regular lessons and thus influence the development of pupils' musical skills.

⁶ *Philanthropism* – the teaching of educators of the 18th century, arguing that man is good by nature and that he needs help in development of his abilities in harmony with nature.

⁷ *Jugendmusikbewegung* – the movement of critical-minded young people in the early 20th century, sometimes politically oriented, sometimes religious, or cultural-revolutionary, but always with a common denominator – a song.

In Croatia, the organization of music teaching, as well as inclusion of playing music into teaching, started in the second half of the 20th century and has been best monitored through educational programs (Požgaj, 1988, Rojko, 1996). Playing music was for the first time mentioned in the curriculum in 1958, referring to playing of rhythm instruments. Playing was afterwards included in all later versions of the curriculum. It was advocated that instruments contribute to a faster, easier and more comprehensive understanding of music and influence children's creative activities. Požgaj (1988, 62) stressed that "playing, i.e. accompaniment of already learned songs by children's instruments (percussion), folk and popular instruments, is necessary so that pupils who for whatever reason are not able to sing, can actively participate in classroom playing". The program from 1972 proposed songs for playing for the first time. The choice of the instruments offered for playing was also new: in addition to rhythm instruments, tamburitza, mouth-piano, mouth-organ, guitar and mandolin were also proposed.

The teaching program from 2006 brought a different approach to playing music, according to which it, as being the second field of the open model, has specific opportunities for qualitative implementation. Accordingly, if playing is part of a flexible concept of music education, and if pupils are interested and motivated, and school meets all the requirements for conducting these activities, the playing music in the classroom can successfully be realized.

The reasons for the introduction of playing music in classroom teaching are as follows: it is natural for a child to be active, playing can enable learning about music, and it is a pleasant activity. Mitchell (1994) also agrees that playing instruments helps in better understanding of a musical work and its elements. Namely, by playing music a child learns, adopts and practically demonstrates the elements of music such as melody, rhythm, tempo, and dynamics. Zanutto (1997) stresses that the outcome is not only a good performance of certain musical works, but also expansion of pupils' knowledge and skills in the field of rhythm and intonation. Playing introduces them directly into the abstract world of music and directly involves them in the creation of music, whereby pupils develop their performing, but also social skills.

Playing music in the classroom has its advantages and limitations. Reich (1963) stated several arguments in favor of this activity, of which we emphasize the following: children want to be active, playing creates work habits, children can understand the essence of music more easily. Regner (1980) points out that it would be hard to imagine music teaching without musical instruments, since it is not possible to learn music without one's own activity.

On the other hand, there are also limitations in execution of playing activities, primarily in connection with poor quality and availability of instruments for classroom music playing. Rojko (1996, 122) argues that playing music at school

has no artistic value, due to three reasons: “available instruments, their poor quality and lack of time to exercise”.

Taking into account the strengths and limitations, we nevertheless believe that playing music in the classroom has more advantages than disadvantages. The goal of playing music in the classroom is not to teach pupils to play an instrument faultlessly⁸, but to make them active participants in the teaching process, to help them in better understanding of musical works by making them aware of musical elements, and to make music teaching more interesting. Smith (1984) points out that by playing an instrument, pupils are directly involved in a musical work. When playing they perceive errors ‘by hearing’ that they correct immediately, trying to find the right sound and the right note.

Although playing music in the classroom has no artistic value, it nevertheless represents satisfaction for pupils and increases the desire for a better understanding of music. Požgaj (1988, 17) points out that a child’s pleasure in playing an instrument “is a sufficient reason for considering playing as an option, and that this activity is justified”. It should be noted that pupils themselves are often motivated to play music and want to learn to play.

Research

The operative aspect of the study is associated with finding a teaching method that will give the best results in understanding of musical work by active music playing, and with respect to pupils’ age and their abilities. The fundamental aspect of the study includes monitoring the principles of acquiring knowledge by the proposed method.

The study is developmental and the method of action research has been used. Namely, novelties in educational activities are introduced, based on their scientific verification. Researchers were engaged in teaching processes, and they simultaneously examined direct teaching work. The study project was flexible, which means that certain contents were modified when required by the circumstances of the study, and other contents were introduced.

The problem of this study was to establish whether playing of musical works impacts on a better understanding of music. The aim was to develop basic music playing skills by note identification, with understanding of musical works.

Hypothesis

Musical elements like rhythm, melody, tempo and dynamics will be recognized and understood more easily, quickly, simply, directly and precisely.

⁸ It is possible to acquire advanced playing skills in state-owned music schools as well as private courses conducted by music associations.

Method

The study was conducted as an experiment with two groups. The experiment with parallel groups allowed simultaneous monitoring of the influence of different factors. The control group worked according to the open model, which consisted of listening and analysis of musical works and singing (grade 4a), while in the experimental group an experimental factor was introduced instead of singing (playing, grade 4b).

Participants

The study was conducted in a primary school in Istria in 2010. The study sample consisted of the fourth grade pupils, 25 10-year-olds.

Procedure

The work began by determination of the initial state, then an experimental factor was introduced and the final state determined with pupils of the control and experimental group.

Initial state

The initial state established pupils' musical preferences and predispositions. Pupils from the 1st-3rd primary school grade sang "by ear" during music lessons, they knew neither notation nor how to play a melodic instrument, and their culture of knowing musical works was questionable.

As the study instrument three questionnaires with different type of questions were designed and used. The questionnaire was distributed to pupils during music lessons. This was followed by the instructions for solving the questionnaire and a more detailed explanation of the questions. The pupils wrote their answers, and provided a vocal answer where needed. The study lasted for three lessons, each questionnaire one lesson.

The first questionnaire was based on the vocal realization of rhythm and melody, the second was used to check which type of music pupils listened to and whether they recognized tempo, dynamics and the difference between melodic and rhythmic elements of musical works. The results of the third questionnaire indicated a great interest of pupils for instrumental performance at school, during music lessons.

The collected data were analyzed. The data were reduced and sorted based on the qualitative analysis, and conclusions were derived. When making conclusions, pupils' overall work was considered, as well as class atmosphere, pupils' and their families' music preferences, and the level of pupils' musical skills and abilities. The following was established:

1. During music lessons in the 1st, 2nd and 3rd grade pupils mostly sang songs of different moods, children's, folk and artistic, and they listened to classical music that was proposed by the curriculum. They played neither a rhythm nor a melodic instrument.
2. At home they listened to popular music, mostly on computers, mobile phones, MP3/MP4, CDs.
3. Their musical development was influenced by the parents, brothers and sisters, but increasingly also by their peer groups.
4. Pupils had not attended a classical music concert, they did not listen to the radio and TV programs broadcasting classical music; their parents did not encourage them to learn about classical music.
5. Pupils recognized short and long tones, as well as high and low tones, and they described the character of songs in their own words; they attached different meanings to music, and got emotionally connected with the song theme.
6. Pupils were actively engaged in rhythmizing, melodizing and vocal and instrumental improvisations. They created interesting motifs and phrases.
7. Some pupils demonstrated exceptional melodiousness, some precision in rhythmic performance, while some had pronounced sensibility for musical experience.
8. Pupils enthusiastically embraced the opportunity to learn to play simple compositions at school.
9. A larger number of pupils quickly relaxed and actively participated in the work, giving interesting answers and showing genuine curiosity for what they did. However, it was noticed that some pupils would need additional motivation and incentives to get interested in music and musical contents.

Introduction of experimental factor

The experimental factor refers to playing, i.e. introduction of instruments as mediators for acquisition of musical knowledge and understanding of music. All the pupils had a synthesizer on which they learned how to play and in this way learned about musical elements.

The process of learning to play the synthesizer developed in several stages. Pupils were first introduced to the instrument: keys, meaning of the numbers on the housing, ways of changing the performing instrument, inclusion of the rhythm section, and the use of ready-made music. They tested musical and technical characteristics of the instrument and discovered its possibilities. After initial free improvisation of pupils, the teacher began with explaining the characteristics of sound such as pitch, duration, timbre and intensity. These characteristics were analyzed in several ways: by the teacher's playing (pupils recognized and analyzed a certain characteristic, and they noted it down) and

pupils' playing (one pupil played, while his desk neighbour repeated what he heard, performed by playing, or noted down).

Figure 1: Graphic markings for tone duration, pitch and intensity



Figure 1 shows the abstract graphic markings that were used. The procedure was as follows: one tone was played for the characteristic of tone duration (at any pitch) and while the tone lasted a line was drawn from the circle onwards; for pitch: tones of different pitch were played, which pupils noted down in the upper, middle, or lower part of their music manuscript book (and school blackboard), depending on whether the tone was high, low or medium high. Tone intensity was marked by coloring circles. A circle denoted a tone: an empty circle – a quiet tone (piano), a slightly shaded circle - medium loud tone (mezzoforte), and a fully colored, black circle – a loud tone (forte). Pupils experienced the characteristics of tone timbre by playing on the synthesizer and selecting various instruments on the instrument's housing.

Figure 2: Combinations of tone parameters



After analysis, playing, identifying and recording the mentioned tone characteristics, they were connected in a whole (Figure 2). Simultaneous recognizing of tonal characteristics, like duration and pitch combined, was practiced. The procedure was as follows: the initial tonal space was defined (e.g. in the middle of the music manuscript book), then a sound was produced (the teacher started playing), with a simultaneous graphic display by pupils. Afterwards the display was checked and demonstrated by playing the instrument. It is important to note that duration and pitch in this initial stage were ‘measured’ according to pupils’ individual criteria. They ‘felt and experienced’ differently what was high, low, short and long on the paper and on the blackboard, but it was important for them to perceive the difference, to record it and demonstrate. For this reason, the teacher played very contrasting tones in pitch, for which the piano was particularly suitable, and the tone duration had to be different, so that the differences on the graphic markings could be easier to perceive. This was followed by further work on recognition of the same characteristics/parameters of the scale (smaller differences in pitch), with specific duration (every beat was timed along with playing, so that it was measureable when a tone lasted one, two, three or four beats).

It was continued with exploration of the musical space (staff, lines and spaces, bar, beat), introducing duple time, triple time and quadruple time meter, and accordingly, with definition of the rhythmic figures: eight notes, quarter notes, half-notes, dotted half-notes and whole notes.

Figure 3: Introduction of duple time



Figure 4: Introduction of half-note



Figure 5: Introduction of dotted half-note



Figure 6: Introduction of whole note



Figure 3, 4, 5, and 6 show the order in which various measures and rhythmic figures were introduced. The procedure was as follows: after playing eight notes that lasted one beat, we placed eight quarter notes on the first line of the staff and divided them by bar lines into four musical bars. Playing of the quarter note was practiced (Figure 3). Next lesson the teacher was playing a piece with quarter notes and half-notes. Pupils recognized that certain notes lasted one beat, while others lasted two beats, which they directly afterwards demonstrated by playing them on their synthesizer and noting down (Figure 4). It was practiced in the way that pupils themselves designed pieces with known rhythms, which they would subsequently personally perform or note down for another pupil who would perform it. Eight notes, dotted half-note (Figure 5) and whole note (Figure 6) were introduced in a similar way, so that pupils got introduced to duple, triple and quadruple times. Only the upper number of the measure was written at first, and later on the correct writing was applied, with two numbers. It is important to stress that pupils noted down everything that they performed, analyzed and recorded, and that also performed all that they recorded and analyzed.

Active instruction of the mentioned rhythmic figures was followed by repetition and practice. Rhythm practice was conducted so that pupils alone played a certain rhythm, and other pupils recognized the rhythmic value, repeated it by playing on the instrument and noted down the rhythm on the first line of the staff. The rhythms were introduced in the following order: quarter note, half-note, eight note. Rhythmic pieces were practiced on one tone, and later, when repeating and identifying pieces the pitch was changed, which during making music of the class resulted in harmony, triple chords at all scale steps. This was conducted so that one group played for example the tone C, the other group the tone E, and the third group the tone G or D-F-A, E-G-H, F-A-C, etc. Playing of dotted half-notes and whole notes was practiced in the same way. The examples were increasingly varied and rhythmically richer, and the melody performed by the teacher gave the feeling of playing a real piece of music: the teacher with the main melody, and the pupils with a rhythmic-harmonic accompaniment.

The next stage included learning the notes. The knowledge of rhythm and intonation acquired in this way leads to *apparent music literacy*, i. e. to knowledge about how the notes are called, on which line or space they are placed, what is their duration and which key should be pressed to play the note that had been written.

The song from the musical *The Sound of Music* by R. Rodgers (Do, Re, Mi) was used for introduction into musical notation. After singing the song by text, the solmization names of the notes were pointed out in the way that pupils sang only solmization syllables from the composition, and the rest of the text they sang 'in themselves'. The teacher played the melody and the song in its entirety. It was followed by singing of the scale sequence, i.e. tones arranged in sequence for

students to memorize and become aware of the sequence of tones ascending and descending, as well as of their names. After singing the sequence, the notes were written on the blackboard, from the lowest to the highest, so that pupils could play all the C major scale tones, according to the notes. The scale sequence was practiced by singing and playing music, changing rhythmic structures, lasting from one to four beats. It should be stressed that the solmization name of the tone was replaced by the alphabetical name in order for each note to have a defined and always the same name associated with only one key of the synthesizer. After this, playing was practiced on didactic examples prepared by the teacher. Besides playing, special attention was paid to melodic motion and rhythmic value in each example.

Figure 7: Didactic examples for playing according to musical notation

Figure 7 displays eight musical staves, each illustrating a different rhythmic pattern for playing the C major scale. The staves are arranged vertically and use various time signatures and note values to demonstrate melodic motion and rhythmic value.

- Staff 1: Treble clef, 4/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).
- Staff 2: Treble clef, 4/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).
- Staff 3: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).
- Staff 4: Treble clef, 2/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).
- Staff 5: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).
- Staff 6: Treble clef, 2/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).
- Staff 7: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).
- Staff 8: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter).

Figure 7 shows nine examples according to which the basic skill of playing music was practiced, with the aim of understanding the musical work. The first example is characterized by a step-wise motion to the third with two leaps, in the second example the melody is designed mainly in the thirds, but also in the seconds, and with a leap in a fifth, and the repeat sign is introduced. In the third case the motion is step-wise, then in thirds, and in the fourth case larger leaps are present, while the fifth example brings a more complex melody within the pentachord. The sixth example is characterized by the rhythm of eight notes, combinations of leaps in a third within the quintachord of the first grade, as well as by shorter step-wise motion. The seventh, eighth and ninth piece, unlike the previous examples, are based on the upper tetrachord of the C major scale, and the measure is recorded in its full form. The seventh example introduces corona in the last beat, the eighth example has a richer melody (from C1 to C2) and rhythmic structures are combined, while the ninth example combines leaps, gradual duration and shorter rhythmic values.

The process of learning the examples is the following: first the notes are read using the alphabet, then the teacher analyzes the duration of the notes with the pupils and every bar is read by the alphabet in the rhythm, in continuation until the end of the examples. This is followed by playing of one bar, then the other, and then by connection of double bar in one unit and so on: double bars are connected in a small musical phrase. The pupils practice individually, the teacher controls and helps them.

Didactic examples should be designed in the way that they are not too hard or too easy for pupils, and that they have an interesting melodic line with simple rhythmic figures. By playing and listening to what they perform, pupils will learn to distinguish correct from incorrect performance, they will be able to practice individually at home, to develop their music playing skills and to understand the music they play.

Didactic examples are followed by playing of shorter and simpler pieces of art and popular music. Pupils get introduced to pieces of music by listening, either played by the teacher or from a sound carrier, *You Tube* or similar. Pupils are given notations that are analyzed together (alphabet, rhythm, melodic motion, tempo and dynamics), which is followed by playing. It is important that the teacher helps, corrects and directs pupils, since not all pupils in the classroom are equally skilled or have the same pace of learning. The pupils who know how to play can practice also harmonic accompaniment of the song.

When teaching playing, special attention is paid to the analysis and demonstration of different melodic lines (ascending, descending, leaping, step-wise, within tonality, outside tonality, in different extent of the melody) and rhythmic structures (simple and complex rhythms, dotted rhythms). Tempo

(adagio, andante, allegro) and dynamics (p, mf, f) terms are introduced, also the repeat sign, corona, legato and staccato playing.

Results

Final state

At the end of the school year the final state was established. The results of raising awareness of musical elements (rhythm, melody, tempo, dynamics) with the experimental group were compared in relation to the control group. Both groups were equal in relation to the contents prescribed by the Teaching Plan and Program from 2006. The teaching program for the fourth grade identifies four fields: singing, listening and exploring music, performing music, notation and music games. It should be stressed again that in the work according to the open model, besides listening to music (a dozen of musical works), only one additional field is selected. Thus, in the control group singing was selected, and in the experimental group pupils' playing music. The singing repertoire was mainly the same as with playing. According to the program, the aim with singing is knowledge of least 15 songs, beautiful and expressive singing, clear pronunciation and understanding of the text, and distinction between melody, rhythm, tempo and dynamics. In addition to the songs from the proposed curriculum and the songs from the textbook, other children's, folk and artistic compositions were used, paying attention to the fact that pupils can learn to play them (simple melodic lines and known rhythms). However, not all songs could be played because of their difficulty, and therefore certain songs were used only for the field of singing in the control group. The same task as with singing (distinction between melody, rhythm, tempo and dynamics) applied also for the experimental group (playing), but the approach was significantly different, and there was a greater emphasis on independent work and a lot more activity and engagement of pupils. The common premise was that lessons in both classes were presented according to the same pedagogical principles. The work with pupils was directed toward acquisition of best possible and qualitative knowledge that could be practically demonstrated. By adoption of new notions in the field of music culture pupils began to develop their own musical abilities.

Table 1: Research findings

Control group	Experimental group
both classes had achieved an enviable level of knowledge of musical elements (rhythm, melody, dynamics, tempo)	
contents were taught both in the control and in the experimental group: duple time, triple time and quadruple time measure, melody, rhythm, tempo, dynamics, repeat sign, corona, double bar, small musical phrase	
all elements were learned at the level of recognition, and not all elements could be demonstrated	high level of understanding (and application) of musical elements
despite the fact that they knew what tempo and dynamics were, they were not able to apply them individually on a new composition	much better identified and remembered musical concepts that they were able to demonstrate in other songs
	learned to play simple songs by notes
	basic playing skills

In the final oral examination the level of achievement of the experimental and control group was established (Table 1). The results showed that the pupils of both classes had achieved an enviable level of knowledge of musical elements (rhythm, melody, dynamics and tempo), and the pupils of the experimental group also basic playing skills. The biggest difference was in the level of pupils' knowledge. The results of the experimental group showed that pupils in the course of one school year not only learned to play simple songs by notes, but they also much better identified and remembered musical concepts that they were able to demonstrate in other songs. Pupils were trained to analyze music independently and to play simple songs by musical notation. By conscious work and through playing music they acquired the basics of musical language, which resulted in high levels of understanding (and application) of musical elements. They learned to play the C major and A minor scale and songs in C major and A minor, they got introduced to duple, triple and quadruple time, they learned to recognize and perform simple rhythmic figures, as well as to identify and use the underlying tempo and dynamics signs. They became aware of measure, rhythm and notation, and they achieved a level of concrete knowledge that could be applied.

The effectiveness of the model of playing is reflected in pupils' special concentration on the subject matter, in their conscious and hands-on work, increased activity, recognition of mistakes and learning from them, self-activity, better understanding of the learned knowledge and better use of the acquired knowledge. Pupils learn through instruments, and they practically demonstrate

what they have learned.

References

- Azzara, C. D. (2002): In: Colwell, R; Richardson, C. (Eds), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp.171-187). New York: Oxford University Press.
- Davies, S. (2006): *The Philosophy of Art*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gembris, H. (2006): The Development of Musical Abilities. In: Colwell, R. J. (Ed.), *MENC*
- Handbook of Musical Cognition and Development (pp. 124-164). New York: Oxford University Press.
- Mellor, E. (1999): Language and music teaching; the use of personal construct theory to investigate teachers' responses to young people's music compositions. *Music Education Research*, 1, no. 2, 147-158.
- Mitchell, D. L. (1994): The relationship between rhythmic competency and academic performance in first grade children. Doctoral dissertation, University of Central Florida. *Dissertation Abstracts International*, 55 (09), 2711A.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (National Framework Curriculum; 2010)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni plan i program (The Teaching Plan and Program; 2006)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Požgaj, J. (1988): Metodika nastave glazbene kulture (*Didactics of teaching music culture*). Zagreb: Školska knjiga.
- Reich, T. (1963): Bavljenje muzikom oblikuje čovjeka (*Engaging music shapes man*). *Muzika i škola*, 2, 59-61.
- Reimer, B. (2003): *A philosophy of music education: Advancing the vision*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Regner, H. (1980): Pedagoške zamisli Carla Orffa – in kaj je iz njih nastalo (*Carl Orff pedagogical ideas*). *Grlica*, 4/5, 21.
- Rojko, P. (1996): Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti (*Methods of teaching music: theoretical and thematic aspects*). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Smith, W. F. (1984): Utilizing the arts in general education process to integrate the performing arts into the junior high school (7-9) humanities curriculum plan at the East Harlem performing arts school (New York). Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College. *Dissertation Abstracts International*, 45 (08), 2435A.

Thompson, W. F.; Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2001): Arousal, mood and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12, 248-251.

Zanutto, D. R. (1997): The effect of instrumental music instruction on academic achievement (high school students). Doctoral dissertation, The University of California at Davis. *Dissertation Abstracts International*, 58 (10), 3871A.

Katarina Zadnik

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

NAUK O GLASBI IN NJEGOVA VLOGA V GLASBENEM ŠOLSTVU

Izveček

Predmetno področje *Nauk o glasbi*, ki se je začelo razvijati v 50-ih letih 20. stoletja, njegove korenine pa segajo v pouk glasbene teorije in petja v 19. stoletju, je relativno mlado področje. Skozi čas je predmet doživel notranje organizacijske, vsebinske in učnocijne spremembe, vloga predmeta je bila v funkciji stranskega, dopolnilnega predmeta, ki naj bi bil v podporo instrumentalnemu pouku. Neenakovreden položaj predmeta je izviral tudi iz pomanjkljive glasbene in pedagoške izobrazbe učiteljev in neustreznih ali pomanjkljivih učbeniških gradiv. Danes je predmet enakovredno predmetno področje, ki se ob bok postavlja instrumentalnemu pouku.

Ključne besede: glasbena šola, nauk o glasbi, solfeggio, zgodovina predmeta, učbeniška gradiva

Abstract

Music Theory and its Role in Music School Education

Subject *Music theory*, which began to develop in the fifties of the 19th century, is a relatively young subject area. Its roots extend from singing and music theory lessons in the 19th century. Through time the subject changed its internal organizational, its substantive and learning-goal aspect. Its role was in function of complementary subject to support instrumental lessons. Unequal position of the subject also arose from a lack of proper music and pedagogical education of teachers and inadequate textbooks. Nowadays, it is an equivalent subject area to instrumental subject area.

Key words: music school, music theory, solfeggio, historical development of subject, textbooks

Uvod

Korenine razvoja predmeta *Nauk o glasbi* izhajajo iz predmetov petje in glasbena teorija v 19. stoletju. Skozi čas je pouk zaradi nizke stopnje glasbene in pedagoške izobrazbe učiteljev pretežno temeljil na teoretičnemu razlaganju glasbenih pojmov in zakonitosti brez podpore na temeljih glasbenega jezika. Ker učitelji niso poznali in razumeli glasbenih metod, didaktično-metodičnih

postopkov na področju *solfeggia*, pestile so jih tudi pomanjkljiva in neustrezna učbeniška gradiva in učila, je bil razvoj spretnosti petja po notah šibek (Ačko, 1951; Gobec, Prek, Lavrin, 1953). Kakovostno izvajanje predmeta so pestile še preveliko število učencev v posameznih razredih (tudi do 27), starostno in glasbeno-razvojno heterogene skupine, neprimerni prostori in prostorska stiska (Mirk, 1951, 1953, 1954). Zaradi dezorientiranosti pojmovanja in temeljnega namena predmeta je ta doživljal svoj obstranski položaj in vlogo v glasbenem šolstvu skozi čas tako pri učiteljih predmeta kot pri učiteljih instrumentalnega pouka (Rotar Pance, 2003, Winkler Kuret, 2006).

Čeprav težnje po povezavi med prakso in teorijo izhajajo že iz 19. stoletja, so bili premiki v miselnosti glasbenih učiteljev, zaradi pomanjkljivih glasbenih in didaktično-metodičnih znanj, počasni. Težnje po glasbeno dejavni naravnosti predmeta so prispevale k vsebinskim in kurikularnim prenovam predmeta. V 50-ih letih se je v razvoju predmeta *Nauka o glasbi* zgodila prva pomembna prelomnica s preimenovanjem predmeta *Glasbena teorija v Nauko o glasbi* in novim učnim načrtom leta 1951. Druga pomembna prelomnica se je zgodila v 60-ih letih 20. stoletja s pojavom področja *solfeggio*. V 80-ih letih 20. stoletja je bil učni načrt iz leta 1953 zamenjan z novim učnim načrtom (1979/80), ki je bil dejavnostno naravnat. Vključeval je glasbena področja, ki so izhajala iz značilne narave glasbene umetnosti. Ta načrt je predhodnik sodobnemu učnemu načrtu iz leta 2003. Glasbeno-dejavnostna področja predmeta *Nauko o glasbi* – kot jih danes poznamo – izvirajo iz osemdesetih let 20. stoletja.

Z zadnjo kurikularno prenovo glasbenega šolstva (2000) je predmet dobil mesto samostojnega obveznega splošnega predmeta v sistemu glasbenega šolstva, ki se enakovredno postavlja ob bok ostalim področjem instrumentalnega pouka. S prenovo se je z uvedbo predmeta *Solfeggio*, na višji stopnji izobraževanja v glasbeni šoli, vloga predmeta še dodatno utrdila in z nadgradnjo potrdila njegovo pomembno funkcijo v glasbenem razvoju slehernega glasbenika. Specifika predmetnega področja ni le v razvijanju glasbenih sposobnosti, spretnosti, znanj in glasbenega opismenjevanja, ki je njegovo središče in so v podporo instrumentalnemu pouku, temveč predmet s svojo širino in vsestranskostjo omogoča stik z glasbeno umetnostjo in kulturo. Sodobna zasnova predmeta izhaja iz filozofije trojstva glasbene umetnosti, ki jo je v slovenskem okolju uveljavila Breda Oblak. Glasbeno-dejavnostna naravnost z zasnovanimi temeljnimi področji predmeta, ki jih je avtorica razvila v 80-ih letih prejšnjega stoletja, je osnova sodobnemu ciljnemu in razvojnoprocensnemu načrtovanju (Učni načrt, 2003; Zadnik, 2011).

V prispevku predstavljam podrobnejši zgodovinski razvoj predmeta s ključnimi prelomnicami vsebinskih in kurikularnih prenov po letu 1945, opisujem pojav učbeniških gradiv za to predmetno področje ter položaj in vlogo predmeta v slovenski glasbeni šoli.

Razvoj predmeta *Nauk o glasbi* po letu 1945

Vse do leta 1951 se je predmet imenoval *Teorija* oziroma *Glasbena teorija*. Zelo kmalu so za obči predmet, pri katerem so se učenci učili glasbene teorije in *solfeggia*, začeli razmišljati o ustreznem poimenovanju tega predmeta in o novem učnem načrtu. Ime učnega predmeta so izbirali med *Solfeggio*, *Intonacija*, *Primavista*, *Osnovni nauk o glasbi*, *Glasbena teorija*, *Nauk o glasbi*. Imeni *Solfeggio* (*solfeggio* je bila tujka, ki je šla težko v ušesa) in *Intonacija* sta bila izločeni, ker sta bili tujki, ime *Teorija* je zvenelo preveč učeno. Izraz *Intonacija* je bil že po svojem pomenu neprimeren: pojem intonirati pomeni dajati glas, začeti, ubirati; izraz pa je uporaben tudi za tonaliteto. Tudi izraz *Primavista*, ki bi bil najbolj ustrezen, je izpadel, ker je vsebinski pomen te besede različen: za instrumentaliste pomeni igrati *prima vista* isto kakor igrati z lista, pri čemer je primarni predpogoj branje, sekundarni pa izvajanje na glasbilu, vendar tako, da je neobhodno potrebno tudi notranje slišanje zapisanega; za pevca je primarni predpogoj notranje slišanje, brez katerega ne bo pel z lista. Komisija, ki je izdelala učni načrt za teorijo in *solfeggio*, – predsednik je bil Vasilij Mirk, člani pa Jurij Gregorc, France Ačko, Primož Ramovš, Stanko Prek, Egon Kunej – je predlagala, da se naj sprejme izraz *Osnovni nauk o glasbi* ali *Glasbena teorija*, s tem, da bi se prvi lahko imenoval tudi *Splošni nauk o glasbi* ali samo *Nauk o glasbi*. Predmet je bil tedaj z namenom poslovenitve poimenovan *Nauk o glasbi* (Učni načrt, 1951; Winkler Kuret, 2006).

Leta 1953 je bila ustanovljena nova komisija za prenovo učnega načrta *Nauka o glasbi* v sestavi: Radovan Gobec, Anton Lavrin in Stanko Prek. Novost, ki jo je prinesel novi učni načrt, je bila v razporeditvi učne snovi iz štiriletnega v šestletni pouk. Vasilij Mirk, ki ni bil član komisije, bil pa je naprošen, da pripravljeni osnutek pregleda in poda svoje mnenje, je opozoril na nekatere vrzeli in izpostavil stališče, da bi moral biti učni načrt iz leta 1951 vsaj šest let preizkušan in da večno spreminjanje učnih načrtov ni zdrav pojav. Tedanja temeljna področja *Nauka o glasbi* so bila: Teorija (v tej rubriki so bila določena glasbenoteoretična znanja za posamezni razred), Ritmika z dejavnostmi: ritmične vaje, *solfeggio parlato*, ritmični nareki in področje Melodika z dejavnostmi: melodične vaje (petje melodije brez ritma: petje intervalov, akordov, lestvic ipd.), melodično-ritmične vaje in melodični nareki (Učni načrt, 1953).

Druga prelomnica v razvoju predmeta se je zgodila s pojavom področja *solfeggia*, ki ga je uveljavil s svojim poučevanjem Maks Jurca. Jurca je skupaj z Jurijem Gregorcem izdal učbenik *Osnove teorije glasbe in enoglasni solfeggio* (1958), v katerem je sam prispeval poglavje *Diatonika* po tonalno-funkcionalni metodi. Učbenik je bil namenjen glasbenemu izobraževanju na srednji stopnji. V 60-ih letih je napisal učbenik z naslovom *Solfeggio I* (1964), pri katerem je deloma sodeloval Pavle Kalan, za glasbeno izobraževanje na nižji stopnji glasbenega šolanja, po tonalno-relativni metodi. Maks Jurca je bil pristaš

kombiniranega sistema poučevanja *solfeggia*, kar pomeni, da je poleg izhodiščne tonalno-relativne metode uvajal tudi postopno intervalno pot. V slovenskem prostoru se je postopno uvajanje tonalno-relativne metode začelo že v času njegovega službovanja na glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani, še posebej pa se je uveljavilo, ko je začel delovati na Srednji glasbeni šoli (l. 1953). Istočasno so iskali nove poti v poučevanju *solfeggia* tudi v drugih predelih takratne Jugoslavije, še zlasti je bila aktivna skupina učiteljev *solfeggia* v Zagrebu. Pomembno vlogo je v tem obdobju odigrala Elly Bašič, katere učbenik *Sedem not, sto lepot* (1960), je bil preveden in izdan tudi v slovenskem jeziku. Njen koncept, poimenovan kot *funkcionalna glasbena pedagogika*, se je uveljavila predvsem v severozahodnem delu Slovenije (Bačlija Sušič, 2010).

V brežiškem okolju (Krško) se je hkrati uveljavil učbenik Boža Antoniča, *Petje z lista*, ki ga je prevedla Betka de Gleria (Oblak, 2011). Tako je nastala v slovenskem prostoru neka dvotirnost v uporabi tonalno-relativnih metod: na severovzhodu prevladuje funkcionalna metoda (Elly Bašič), na zahodu pa Tonika-Do metoda (Battkejeva metoda). Pojavljali so se tudi poskusi ponovne utrditve številčne metode na prenovljenih temeljih, ki pa v glasbenih šolah ni zaživela (Winkler Kuret, 2006).

Spremenjene razmere so zahtevale spremembo učnega načrta, ki bi v večji meri upošteval področje *solfeggia*. Za prenavo učnega načrta je bil zadolžen Pavle Kalan, svetovalec za glasbeno šolstvo na Zavodu za šolstvo, ki je poskušal realizirati to nalogo z različnimi sodelavci. Zahteve in pritiski po prenovljenem učnem načrtu so bile s strani učiteljev velike. Ker je leta 1978 Pavle Kalan zapustil delovno mesto v Ljubljani, ga je za krajši čas zamenjala Amina Slapernik. Njena prioriteta naloga je bila posodobitev učnih načrtov, še zlasti za predmet *Nauk o glasbi*. Na Zavodu za šolstvo ni imela nikakršnih tovrstnih materialov, zasnov in napotkov, zato je povabila k sodelovanju novo skupino za sestavo učnega načrta (Oblak, 2011).

Operativni tandem sta sestavljali Breda Oblak in Milena Zalar. Breda Oblak je imela večletne izkušnje s predmetom, sodelovala je z Maksom Jurco v času izdaje učbenika *Solfeggio I* (1964) in posredovala vzorčne učne nastope v nekaterih glasbenih šolah v Ljubljani in po Sloveniji. Druga sodelavka je bila Milena Zalar, nosilka predmeta *Nauka o glasbi* na glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani, bila je učenka Maksa Jurce in izredno uspešna učiteljica. Njuno delo naj bi po potrebi usmerjali konzultanti iz različnih inštitucij in okolij Slovenije. To so bili: Dane Škerl, skladatelj in profesor na Akademiji za glasbo v Ljubljani, Tomaž Habe, ki je poučeval na Glasbeni šoli Domžale, Vlado Golob, ravnatelj Srednje glasbene šole v Mariboru, primorsko regijo pa je zastopal skladatelj Anton Komel. Oblakova in Zalarjeva sta v celoti izoblikovali učni načrt za vseh šest letnikov predmeta *Nauk o glasbi* v letih 1979/80, s katerim so se konzultanti strinjali. Novosti načrta so bila področja, med katerimi je bil poudarjen *solfeggio* z

diktatom, ki so izhajala iz značilne narave glasbene umetnosti: produkcija/ustvarjanje, reprodukcija/izvajanje, recepcija/poslušanje. Učni načrt je bil dejavnostno naravnani in je bil predhodnik sodobnemu ciljnemu in razvojnoprocесnemu načrtovanju. Področje izvajanja je obsegalo *solfeggio z diktatom*, s sistemom ritmične, melodične vzgoje in vzgoje sozvočij; nadgrajuje ga področje *reprodukcije in interpretacije primerov iz glasbene literature*, v katerem se izkazuje cilj sistematičnih vaj *solfeggia*. Sledilo je področje *vzgoja ustvarjalnosti*, razumljena kot neobhodna sestavina umetnosti, zadnje področje pa je bilo *poslušanje glasbe*. Ta dejavni in živi stik z glasbo usmerja na zadnje področje, področje *teoretičnih in oblikovnih zakonitosti*, ki so s tem dobili svojo jasno zvočno nazornost. Avtorici sta se pri načrtu za začetne tri razrede *Nauka o glasbi* oprli na Jurčev *Solfeggio I* (1964) in ga povezali s predvidenimi vsebinami, v višjih razredih pa sta uporabljali literaturo drugih jugoslovanskih *solfeggistov*: Popoviča in Matza. Cilji posameznih področij so učno-vsebinsko naravnani. Tedanji učni načrt je določal uporabo tonalno-relativne metode in postopno prehajanje – ko učenec usvoji posamezne stopnje in tonske odnose v duru in molu – na intervalni sistem. Učni načrt je bil poslan v obravnavo po slovenskih glasbenih šolah, avtorici pa sta ga predstavili tudi na strokovnih srečanjih v Ljubljani. Posredovali sta tudi več vzorčnih nastopov v razredu z namenom, da bi jih na ta način uresničevali tudi drugi učitelji v širših okoljih Slovenije (Oblak, 2011).

Načrt je ostal aktualen vse do kurikularne preнове (2000), ko so se zopet pojavili vzgibi za določene spremembe. Predvsem se je tonalno-relativna metoda začela postopno umikati tonalno-absolutnemu sistemu, ki se je po smrti Maksa Jurca uveljavil na srednji stopnji in še prej na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Problem je bil tudi v tem, da Maks Jurca ni izdal drugega dela učbenika za višje razrede, čeprav je imel pripravljeno gradivo zanj. V novih razmerah po nastanku slovenske države je postala literatura v tujih jezikih (hrvaški in srbohrvaški jezik) manj primerna. Že v devetdesetih letih so nastala gibanja za nov učni načrt, okrepila pa so se zlasti po letu 2000. Avtorji so pri oblikovanju trenutno aktualnega učnega načrta (2003) povzeli temeljna glasbeno-dejavnostna področja iz učnega načrta, ki je nastal v letih 1979/80 in so jih prilagodili novim zahtevam ciljne in razvojnoprocесne naravnani (Oblak, 2011).

Vloga in položaj predmeta *Nauk o glasbi* v glasbenem šolstvu po letu 1945 in danes

V petdesetih letih 20. stoletja je bil namen izobraževanja v glasbenem šolstvu v vzgajanju glasbeno nadarjenih učencev za nadaljnje glasbeno izobraževanje na srednji glasbeni šoli, na drugi strani pa širiti in dvigati glasbeno izobrazbo širokih množic otrok in mladine (Winkler Kuret, 2006). Tako kot danes so se tudi v tedanjem času otroci vpisovali v glasbeno šolo iz želje po igranju na inštrument. Zaradi začetniških težav pri branju glasbenega zapisa, ki so ovirale tekoče

izvajanje pri inštrumentalnem pouku, se je med glasbenimi učitelji izoblikovalo prepričanje, da mora pouk *Nauka o glasbi*, ki je bil v tedanjem času obravnavan kot obvezni dopolnilni oz. stranski predmet, postati podpora inštrumentalnemu pouku za učenčevo hitro in uspešno napredovanje v igri na inštrument. Na drugi strani se je formiralo stališče, da predmet »teorija glasbe ne sme biti sama sebi namen ali gola podpora inštrumentalnemu pouku, kot si to želijo profesorji inštrumentalnega pouka, marveč ima višjo nalogo, to je vzgojo splošnih glasbenih sposobnosti (razvijanje umetniških sposobnosti, ritmičnega čuta, intonacijskih sposobnosti itd.), vse to pa v neločljivi zvezi s poukom teorije. V nasprotnem slučaju bi moral ta predmet že v 1. razredu vsebovati skoro vsa poglavja teorije, vendar pa mnogo od teh poglavij pride na vrsto celo pri najzahtevnejših načrtih šele v 2., 3. ali celo 4. razredu« (Gobec, Prek, Lavrin 1953, str. 4). Tudi Mirk (1953) je menil, da morajo učitelji glavnega predmeta mnogo teoretičnih pojmov in zakonitosti razlagati v naprej. Ob tem se je zavedal, da teža dobrega glasbenega izobraževanja sloni na pouku *Nauka o glasbi*, ki naj podpre inštrumentalni pouk.

V tem obdobju je vladala neke vrste dezorientiranost v pojmovanju in namenu predmeta. Skladno z razumevanjem le-tega so se pojavljale dileme glede trajanja pouka in obsega učne snovi. Čeprav je učni načrt iz leta 1951 določal štiriletno trajanje pouka (v krajih, kjer so bili dani pogoji – ustrezno glasbeno izobražen učitelj – tudi šest let), so se pojavljala naslednja mnenja: da je dvoletno trajanje pouka dovoljšnje za usvojitev glasbenoteoretičnih znanj, drugi so menili, da ta predmet sploh ni potreben, razen z vidika gole teorije, tretji so menili, da bi moral spremljati bodočega glasbenika skozi ves njegov študij. Razvidno je, da so slovenski glasbeni učitelji različno razumeli njegov namen. Učitelji inštrumentalnega pouka, ki so ga želeli uporabiti kot podporo pri hitrejši in uspešnejši igri na inštrument, so ga pojmovali z vidika verbalno-vizualnega usvajanja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti v glasbenem zapisu brez potrebe po glasbenem ozvočevanju le-teh. Tudi med učitelji *Nauka o glasbi* je bilo prisotno pojmovanje stranskega predmeta in suhoparnega usvajanja teoretičnih zakonitosti namesto praktičnega izvajanja glasbenih dejavnosti, ki so temelj v usvajanju le-teh. To je razvidno iz opomb k učnemu načrtu za *Nauka o glasbi*, iz leta 1951: »V 1. razredu je potrebno nuditi učencem tudi tabelarični pregled vseh vrednosti ob primerni razlagi ključev, not, pavz, ritmov itd., a vse bolj teoretično, to pa zato, da glede tega razbremenimo učitelje glavnih predmetov« (Učni načrt, 1951, str. 3).

S prenovo predmetnika in učnih načrtov za celotno glasbeno šolstvo v osemdesetih letih –1979/80– se mesto in vloga predmeta *Nauka o glasbi* ni bistveno spremenila. Iz tedanje šolske dokumentacije je razvidno, da je predmet ohranjal vlogo obveznega dopolnilnega predmeta. Še vedno naj bi bila vsebina predmeta skladna s potrebami inštrumentalnega pouka v glasbeni šoli. Velika pričakovanja po podpori predmeta *Nauka o glasbi* so se pojavljala zlasti v začetnih

razredih inštrumentalnega pouka. Še vedno se je pojavljala ideja po prenosu znanja, pridobljenega pri predmetu *Nauk o glasbi*, na inštrument. Težnje po podpori predmeta so izhajale iz hitre in uspešne orientacije in uporabe glasbenega zapisa brez potrebe po notranjem slišanju. V slovenskem glasbenopedagoškem prostoru so se tedaj pojavljali vplivi tujih glasbenopedagoških konceptov. Šivic (1982) se v svojih razmišljanjih naslanja na skladatelja in pedagoga Zoltána Kodályja, ki je menil, da je »prva naloga glasbenega pouka ta, da učenec sliši, kar piše na notni sliki« (Šivic, 1982, str. 15). S tem pa ni mislil le na tako imenovani *Nauk o glasbi*, ampak tudi na inštrumentalni pouk. Šivic je bil mnenja, da je inštrumentalni pouk, ki učenca ne vodi k povezovanju prijemov na inštrumentu s sluhom in glasom, napačen, in da ne bo pripeljal niti do pravega muziciranja in uživanja glasbe. Že v osemdesetih letih so se pojavila stališča in mnenja, da *Nauk o glasbi* s svojo programsko zasnovo prerašča funkcijo dopolnilnega predmeta in posega s svojimi vsebinami in aktivnostmi v širšo glasbeno kulturno-umetniško področje.

Novе razmere so vplivale na nastanek Zakona o glasbenih šolah (2000), ki je *Nauk o glasbi* opredelil kot obvezni samostojni predmet. Na osnovi raziskave, ki jo je opravil Franci Okorn (1994), je bila zasnovana nova koncepcija izobraževanja za glasbeno šolstvo, ki je vplivala na organizacijsko in vsebinsko prenovo predmeta *Nauk o glasbi*. S prenovo predmetnikov in učnih načrtov v letu 2003/04, sta predmeta *Nauk o glasbi* in *Solfeggio* dobila funkcijo samostojnega obveznega splošnega predmeta. V današnji šolski dokumentaciji – današnje spričevalo, ki ga učenec prejme ob koncu šolskega leta – predmet *Nauk o glasbi* ni opredeljen kot stranski ali dopolnilni predmet. Predmeta sta za vse učence obvezna splošna predmeta, ki predstavljata samostojno enakovredno predmetno področje in hkrati tudi medpredmetno podporo inštrumentalnemu pouku. Težnja po pojmovanju predmetnih področij *Nauka o glasbi* in *Solfeggia* kot samostojni glasbeni področji, ki se enakovredno postavljata ob bok ostalim glasbenim disciplinam, se je prvič jasno izrazila leta 1998, ko je bilo izvedeno prvo tekmovanje iz solfeggia na nacionalni ravni. Tekmovanje se je izvedlo v okviru Tekmovanja mladih glasbenikov Republike Slovenije (TEMSIG).

Metode poučevanja in učbeniška gradiva pri predmetu *Nauk o glasbi* po letu 1945

V 50-ih letih 20. stoletja so se pokazale večje težave na področju poučevanja kot pri izboru imena predmeta *Nauk o glasbi*, saj povezave med prakso in teorijo ni bilo. Kot poroča Ačko (1951) so v tedanjem obdobju glede pouka glasbene teorije izstopali trije nazori: 1) nekateri učitelji so učili le *solfeggio*, medtem ko so potrebo po učenju teorije povsem zanikali; 2) nekateri so zagovarjali metodo čiste teorije brez *solfeggia*; 3) zadnji so zagovarjali kombinirano metodo z glasbeno teorijo in *solfeggiom*.

Tedanji čas se je zavedal pomena sodobnih načinov poučevanja oz. didaktično-metodičnih načel za uspešno usvajanje učne snovi, ki naj temelji na učenčevem lastnem spoznanju, na praktičnem delu in lastnem doživljanju. »V teoriji glasbe se to odraža na način, da prepojemo, preritmiziramo in prepíšemo prav vse, vsak ton, vajo, melodijo, akord itd. Nobeno teoretično pravilo ne sme biti podano suhoparno, ampak mora iziti iz dela kot rezultat spoznanja. Le snov, ki je bila sprejeta na podlagi lastnega praktičnega dela, postane učenčeva trajna last. Verbalizem – golo teoretično besedičenje, ne zapušča v učencu trajnejših sledov« (Gobec, Prek, Lavrin 1953, str. 3). Tedanji glasbeni pedagogi so iskali izhodišča za poučevanje v glasbeni govorici, vendar pa v praksi le-to ni vedno zaživel. Temeljni cilj predmeta je bil v usposabljanju petja po notah. Težnja po petju po notah je izvirala iz druge polovice 19. stoletja – način petja po notah sta pojasnila že Anton Nedvėd in Anton Foerster. Dileme na tem področju so izhajale iz pomanjkljive učiteljeve glasbene izobrazbe in nepoznavanja didaktično-metodičnih postopkov za razvoj te spretnosti. Ob potrebi po novih metodah učenja, ki je pretežno baziralo na pevskem usvajanju intervalov (intervalna metoda), ne oziraje se na tonalno-melodično logiko, se je pokazala vrzel na področju učbenikov in učil za to področje. Največja je bila potreba po tečajih za učitelje glasbene teorije, na katerih bi se izobrazili o tem, kako oblikovati muzikalno zaokrožene glasbene celote, s katerimi bi v učencih vzgajali muzikalno komponento. V tečajih so videli edino pot za dvig strokovnih moči, na katerih bi se obravnavala zlasti metodika teoretičnega pouka in intonacije, dokler se ne bi pojavil enotni učbenik za ta predmet, ki bi dal učiteljem osnovne smernice za ta predmet (Mirk, 1951).

Ker enotnega učbenika in učil ter izoblikovanih glasbeno didaktično-metodičnih postopkov ni bilo, si je vsak učitelj ustvaril svojo metodo poučevanja, kar je bila posledica pojavljanja različnih glasbenih dejavnosti in njihovih poudarkov pri pouku. V učnem načrtu iz leta 1951 so pod opombami k metodiki izvajanja učnega načrta razvidne naslednje usmeritve: ustvarjanje prijetnega vzdušja pri pouku, saj naj bi z njim vzbujali veselje in zanimanje za glasbeno umetnost, učitelj naj bi pri pouku skrbel za pestrost glasbenih dejavnosti, s katerimi naj bi ohranjal učenčevo pozornost: izpostavljena je bila psihološka-pedagoška doktrina poučevanja od enostavnosti do zahtevnosti ter težnja po sistematični obravnavi učne snovi.

Učitelji tudi niso imeli jasnih predstav o širini in globini učne snovi ter o metodah dela pri pouku. Prerazporeditev učne snovi iz štirih na šest let (učni načrt, 1953) je izhajala iz stališč, da bo manjša količina snovi omogočala več praktičnega dela pri pouku, kar naj bo bistveni in večinski del ure, na drugi strani pa so želeli predpisano teoretično snov za posamezni razred uskladiti z glasbeno-razvojno stopnjo učencev, ki bi bili glasbenoteoretični snovi dorasli in bi jo zmogli razumsko dojeti in usvojiti. Ker učbenika v tedanjem času ni bilo, so učitelji pogosto sami prevzemali iz literature primere za *solfeggio*, ki pa niso bili

nujno primerni in ustrezni posamezni glasbeno-razvojni ravni učencev (Rotar Pance, 2003).

Zaradi vrzeli na področju učbeniških gradiv, je Mirk (1954) pozval učitelje k uporabi funkcionalne glasbene metode Elly Bašič, ki se je uveljavila predvsem na Štajerskem (Winkler Kuret, 2006; Bačlija Sušič, 2010). Slovenski prostor je bil vselej na prepihu glede uporabe glasbenih metod pri predmetu *Nauk o glasbi*. Skozi zgodovino so se pojavljale različne glasbene metode na področju poučevanja petja po notah. Učni načrt ni določal, po kateri metodi naj učijo učitelji, kar je bilo spodbudno, saj je učitelju dopuščalo samostojno odločitev. Ker pa učitelji niso dobili temeljitejšega vpogleda v posamezne metode so najpogosteje učili po »svoji« metodi, najpogosteje po intervalni metodi, ki je od učencev zahtevala določeno raven teoretičnih znanj. Pouk še vedno ni temeljil na »ozvočeni teoriji« (Vrbančič, 1983, Winkler Kuret, 2006).

Prvi slovenski učbenik za predmet *Nauk o glasbi*

Vse do konca petdesetih let pri predmetu *Nauk o glasbi* ni bilo sistematičnega poučevanja, saj ni bilo uradno potrjenega učbenika. Slovenci smo dobili svoj prvi učbenik za pouk *Nauka o glasbi*, z naslovom *Solfeggio I*, Maksa Jurca in Pavla Kalana, leta 1964. Maks Jurca je s svojim poznavanjem metodičnih postopkov zagotovil sistematiko na področju *solfeggia* in predmetu postavil temelje. Avtorja sta želela v otroku prebuditi neposreden interes za glasbo, zato sta pri tem izhajala iz žive melodike skozi katero naj bi učenec usvojil osnovne glasbenoteoretične pojme in zakonitosti. Za doseganje ciljev sta uporabila tonalno-relativno metodo. Čeprav je učbenik predstavljal temeljno sistematično didaktično gradivo v tistem času, po mnenju Turelove, učitelji njegovega koncepta niso razumeli in ga niso znali uporabljati. Težava je izhajala iz napačne interpretacije učbenika in metodičnega obravnavanja usvajanja tonskih odnosov, ki je bila posledica nizke glasbene in pedagoške izobrazbe učiteljev. V praksi je bil pouk še vedno preveč teoretičen, premalo pa usmerjen v slušno obravnavanje snovi in v muziciranje (Turel, 1967/68).

Učbenik *Solfeggio I* (1964) temelji na osnovi revidiranega učnega načrta, iz leta 1953. Tedanja temeljna področja predmeta so bila: Teorija, Ritmika, Melodika. Avtorja sta z njim presešla okvire tedaj veljavnega učnega načrta. Sledila sta smernicam sodobne glasbene vzgoje, ki naj v otroku vzbudi zanimanje za glasbo z neposrednim muziciranjem in spodbuja glasbeno ustvarjalnost. Avtorja sta tako postavila temelje področju glasbene ustvarjalnosti, ki se pojavlja kot novo samostojno glasbeno-dejavnostno področje v prenovljenem učnem načrtu iz leta 1979/80.

Učbenik *Solfeggio I* je bil namenjen razvoju melodičnih sposobnosti sprva v prvih dveh, kasneje treh razredih *Nauka o glasbi*. Ker učbenik ni vključeval ločenih vaj za vzgojo ritmičnega posluha, so učitelji posegali po zbirki 300

Ritmičnih vaj, iz leta 1960, avtorja Maksa Jurce. V višjih razredih *Nauka o glasbi* učitelji niso imeli na voljo slovenskih učbenikov, pomagali so si s hrvaško (Rudolf Matz) in srbsko (Borivoje Popović) literaturo. Winkler Kuret (2006) navaja, da zaradi različnih konceptov učbenikov in glasbenih metod ter sistematike dosledna uporaba ni bila možna. Vsak učitelj je moral razviti lastni izbor primerov poučevanja petja po notah, če je želel pri učencih še naprej učinkovito razvijati analitično glasbeno reprodukcijo in zaznavanje.

V osemdesetih letih se kljub prenovljenim predmetnikom in učnim načrtom še vedno kaže deficit na področju učbeniških gradiv in učil v višjih razredih *Nauka o glasbi*. Pri pouku so učitelji pretežno uporabljali učbenik *Solfeggio I* in zbirko *300 Ritmičnih vaj*, ki sta bila skladna s cilji javno veljavnega načrta. Knjižica *Teorija glasbe*, Stanka Preka, ki jo je leta 1960 potrdil Svet za šolstvo LRS, je pokrivala področje glasbenoteoretičnih in oblikovnih zakonitosti, zato je bila pogosto prisotna in uporabljena tudi pri pouku predmeta.

Na področju *Nauka o glasbi* je po dolgoletnem premoru zavel nov veter. V devetdesetih letih je izšel nov učbenik *Nauka o glasbi 1* (1993), avtorja Tomaža Habeta. Za doseganje ciljev na področju *solfeggia* je uporabil tonalno-absolutno metodo, ki je bila v tedanjem obdobju v uporabi na srednji stopnji glasbenega šolstva. Prenos glasbene metode v pouk *Nauka o glasbi* na nižji stopnji glasbenega šolanja je uvedel novost in dilemo na tem področju: tonalno-absolutna metoda se je začela postopno uveljavljati poleg že usidrane tonalno-relativne metode.

Zadnja kurikularna prenova in predmeta *Nauka o glasbi* in *Solfeggio*

Zadnja kurikularna prenova glasbenega šolstva (2000) je vnesla novost na predmetnem področju *Nauka o glasbi*. Uvedba predmeta *Solfeggio* na višji stopnji glasbenega šolstva predstavlja nadgradnjo šestletnemu predmetu *Nauka o glasbi*. Izdelan je bil tudi učni načrt za predmet *Nauka o glasbi* v okviru izobraževalnega programa Ples – za učence baleta. Za učence, ki se vpišejo v glasbeno šolo v starosti od sedem do devet let, se predmet izvaja šest let (program A), starejši učenci, ki se vpišejo na inštrument pri starosti od deset in več let, obiskujejo štiriletni program (program B). V skladu s sodobno pedagogiko je kurikularna prenova vnesla ciljno in razvojnoprocesno načrtovanje z jasnimi operativnimi cilji. Operativni ali specifični cilj je načrtovani rezultat poučevanja in učenja, ki je opredeljen v terminih operativne (specifične) ali opazne učenčeve storilnosti. Operativni cilji vsebujejo vsebinsko in dejavnostno sestavino; označuje jih najvišja stopnja konkretnosti. Z njimi lahko sledimo dosežkom učencev na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju v konkretni učni situaciji v učni enoti (Denac, 1996).

Zgodnejše vključevanje učencev v izobraževalni proces – pet- in šestletniki se lahko vključijo v predšolske programe, sedemletniki (po uspešno opravljenih

preizkusih) se lahko začnejo učiti inštrument – je zahtevalo vsebinsko prenovu učnih načrtov na predšolski stopnji in nižji stopnji pri predmetu *Nauk o glasbi*. Učni načrt za *Nauk o glasbi* in *Solfeggio* je prilagojen mlajšim otrokom, omogoča večje medpredmetne povezave, posodobitev zagotavlja več časa za učenje z razumevanjem, za ponavljanje in utrjevanje. Učno-snovna odprtost zagotavlja večji poudarek pri izvajanju glasbenih dejavnosti in usmerjanju učenca v lastno aktivnost, doživljanje in spoznavanje glasbene umetnosti. Novi načrt vsebuje natančne izdelane standarde znanja, ki predstavljajo pomembno vodilo učiteljem, ob enem pa pušča dovolj svobode in avtonomne odločitve pri izberi ustrezne literature, učnega gradiva in metod poučevanja. Didaktična priporočila poudarjajo medsebojno povezanost glasbenih dejavnosti in izpostavljajo *solfeggio* kot temeljno področje predmeta. *Solfeggio* kot ozvočena glasbena teorija je temelj in osrednje vodilo aktivnih oblik in metod dela na različnih glasbeno dejavnostnih področjih, katerih končni rezultati so usvojene glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja. Učenčeva ustvarjalnost kot najaktivnejša oblika učenja je rdeča nit znotraj posameznih glasbenih dejavnosti in njihovih povezav in tako učencem omogoča uporabo glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj ter pomeni spodbudo za iskanje lastnih izraznih poti in oblikovanje glasbenih vsebin (Učni načrt, 2003).

V vertikalni učnih načrtov predmeta sledimo, skladno z glasbenorazvojnimi značilnostmi starostnih skupin učencev, razvojnoprocesni naravnosti, ki se dotika razvoja glasbenih sposobnosti in spretnosti v daljšem časovnem obdobju. Cilji na afektivnem področju so postavljeni v prihodnost in za vsakega učenca v drugo časovno obdobje, zato jih upoštevamo svobodno, jim sledimo v daljšem časovnem obdobju. Tudi na področju kognicije in psihomotorike je hitrost razvoja glasbenih sposobnosti in spretnosti individualna glede na opredeljene standarde znanj. Upoštevana razvojnoprocesna naravnost izhaja ne le iz glasbenorazvojnih značilnosti in glasbenopsiholoških spoznanj posameznih obdobj, temveč tudi iz glasbene discipline, ki zahteva utrjevanje in ponavljanje skozi daljše časovno obdobje.

Sodobna didaktična zasnova predmetov *Nauk o glasbi* in *Solfeggio*

Nauk o glasbi in *Solfeggio* kot samostojni predmetni področji v glasbenem šolstvu, s svojimi specifičnimi glasbeno dejavnostnimi področji vzpostavljata poglobljeni in neposredni stik z glasbeno umetnostjo in kulturo. Temeljni cilj predmetov je razvijanje funkcionalne glasbene pismenosti, ki je temeljna kompetenca slehernega glasbenika v zahodni glasbeni kulturi. Dosežki funkcionalne glasbene pismenosti se izkazujejo z znanjem uporabe glasbenega zapisa in neposredne pretvorbe tega zapisa v ustrezne zvočne podobe glasbenih vsebin ter s pretvorbo slišanih glasbenih vsebin v glasbeni zapis. Funkcionalna glasbena pismenost se kaže v razvitih glasbenih predstavah in znanjih v glasbenokategorialnem sistemu, ki predstavljajo vez med transformacijo

notranjega slišanja zapisanih glasbenih vsebin v ozvočene in obratno. Pouk obeh predmetov razvija funkcionalno glasbeno pismenost z različnimi glasbeno dejavnostnimi področji.

Področje *solfeggio*¹, ki predstavlja ozvočeno glasbeno teorijo, je temeljni kamen v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti in predstavlja most k razumevanju glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti, ki rezultirajo na področju *glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj*. Z njim razvijamo glasbene sposobnosti in spretnosti na ritmičnem, melodičnem področju, področju harmonskega posluha in glasbenega spomina. V vseh razredih *Nauka o glasbi* in *Solfeggio* je temeljna metoda učenja metoda dela z notnim zapisom. Znotraj nje poznamo specifične metode, ki predstavljajo izhodišče za orientacijo v zvočnem svetu. V minulih dveh desetletjih je tonalno-relativno metodo zamenjala tonalno- absolutna metoda, ki je vključena v aktualni učni načrt na nižji stopnji. Na višji stopnji, pri predmetu *Solfeggio*, se uporablja tudi intervalna metoda.

Področji *solfeggio* in *glasbenoteoretična in oblikovna znanja* sta krovni področji v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Obe področji sta temeljni in sta organsko povezani v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Metoda *solfeggia* se kot rdeča nit vpleta v vsa ostala glasbeno dejavnostna področja. Razvoj funkcionalne glasbene pismenosti se pogloblja in nadgrajuje s področji izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje in poslušanje. Področje *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature* osmišlja in pogloblja obravnavo glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti ter usmerja v estetsko in doživeto glasbeno oblikovanje z razvojem dihalno-pevske in izvajalske tehnike in usmerja vrednotenje glasbenih interpretacij. Področje *poslušanje* pretežno izpostavlja analitično poslušanje, s katerim usvajamo ali utrjujemo glasbenoteoretična in oblikovna znanja. Z njim spodbujamo razvoj analitično-slušnih zaznav in glasbenih sposobnosti ter spodbujamo glasbeno estetsko vrednotenje glasbenih del. Področje *ustvarjanje* spodbuja ustvarjalno uporabo elementov glasbenih prvin pri oblikovanju in zapisu novih glasbenih vsebin. Z njim spodbujamo najvišje kognitivne ravni miselnih procesov ne le na področju (so)ustvarjanja, temveč tudi na področju poustvarjanja. Končni cilj (so)ustvarjenih glasbenih vsebin je v glasbenem zapisu teh stvaritev. (So)ustvarjanje glasbenih vsebin kaže stopnjo razvitosti glasbenega in oblikovnega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti.

¹ Pojem *solfeggio* ima v aktualnih učnih načrtih dvojni pomen. Pojem označuje ime predmeta na višji stopnji glasbene šole in ime samostojnega glasbeno-dejavnostnega področja znotraj predmetov *Nauka o glasbi* in *Solfeggio*. V besedilu bomo za jasno razločevanje med omenjenima pojmom uporabljali veliko začetnico, *Solfeggio*, za ime predmeta, in malo začetnico, *solfeggio*, za ime glasbeno-dejavnostnega področja. Tudi za ostala glasbeno-dejavnostna področja uporabljamo male začetnice: *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje, poslušanje, glasbenoteoretična in oblikovna znanja*.

Glasbeno-dejavnostna področja, *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, poslušanje in ustvarjanje*, osmišljajo, razširjajo in poglobljajo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, ki jih razvija osrednje področje predmetov. Vseh pet temeljnih dejavnostnih področij je pogosto zelo prepletenih in medsebojno povezanih. Vodilno področje sleherne učne enote je *solfeggio*, razmerje in prisotnost ostalih glasbeno dejavnostnih področij je v posamezni učni enoti različno. Zasnova slovenske didaktične misli usmerja v gradnjo učnih enot, ki naj bodo kompleksno in ustvarjalno zamišljene. Zapadanje v enosmerni suhoparni izbor glasbenih vsebin, metod in oblik dela na področju *solfeggia*, lahko vodi v osiromašenje glasbenega doživljanja. Razumevanje pogojenosti faktorjev glasbene kulture in njihovega prenosa v dejavnostna področja ter ustvarjalna in kreativna naravnost dvigujeta kvalitativno predmetno področje z raznolikimi, pestrimi in bogatimi izbirami glasbenih vsebin, oblik in metod dela. Glasbeno-dejavnostna področja pomenijo izhodišče glasbenih doživetij, izkušenj in spoznanj pri učencu in ozaveščajo misel, da je umetnost »predvsem dejavnost – ustvarjalna dejavnost« (Souriau, 1958 v Oblak, 1997).

Splošni cilji predmetov *Nauk o glasbi* in *Solfeggio* niso le razvijanje in poglobljanje glasbenih posluhov (ritmičnega, melodičnega, harmonskega), temveč tudi spodbujanje glasbenega oblikovanja, estetske občutljivosti, glasbenega okusa, sposobnosti vrednotenja glasbeno-umetniških del in v navajanju na sodobno glasbeno tehnologijo. Predmetni področji z aplikacijo glasbeno-umetniških področij ponujata širino in dostop ne le do segmentov glasbene umetnosti, temveč tudi do glasbene kulture in kroskurikularnih povezav. Povezovanje kulturnih in izobraževalnih inštitucij dviguje splošno kulturno raven okolja, pri tem je še posebno pomembno uvajanje in ozaveščanje pomena kulture v zgodnjem življenjskem obdobju, ko si posameznik gradi lastno identiteto in kritično dojema identiteto skupnosti.

Sodobna učbeniška gradiva za predmet *Nauk o glasbi* in *Solfeggio*

Zadnja kurikularna prenova, ki je rezultirala v uvedbi novega načrta, je v začetnem obdobju njegove realizacije – šolsko leto 2003/04 – prinesla dilemo glede uporabe obstoječih učbeniških gradiv. Učbenik *Solfeggio I* (1964) zaradi tonalno-relativne metode ni ustrezal, saj posodobljeni učni načrt določa uporabo tonalno-absolute metode. Poleg tega je bil že desetletja v uporabi in ni imel nadgradnje, ki bi pokrila celotno vertikalno *Nauka o glasbi*.

Učbeniki *Nauk o glasbi* (1993,1994,1996,1998) Tomaža Habeta, ki je za doseganje ciljev na področju *solfeggia* uporabljal v učnem načrtu izpostavljeno glasbeno metodo, pa z vidika vključevanja nižje starostne skupine otrok v glasbeno šolo niso bili prilagojeni glasbenorazvojnim značilnostim in zmožnostim učencev. Učbeniki so uporabni pri pouku v starejših starostnih

skupinah – program B. Omenjeni učbeniški gradivi sta bili pomanjkljivi, saj nista dokončno pokrivali celotne vertikale glasbenega izobraževanja.

V tem obdobju sta vrzel v primanjkljaju učbeniških gradiv zapolnili avtorici Brigita Tornič Milharčič in Karmen Širca Costantini. Leta 2003 sta objavili učbenik *Mali glasbeniki 1* za 1. razred *Nauka o glasbi*. Leta 2004 je avtorska ekipa – Brigita Tornič Milharčič, Eva Kozlevčar in Mojca Širca Pavčič – objavila učbenik *Mali glasbeniki 2* za 2. razred *Nauka o glasbi*. V naslednjih letih sta avtorici – Brigita Tornič Milharčič in Karmen Širca Costantini – svoje delo postopno nadgrajevali z učbeniki *Mali glasbeniki 3* (2007) za 3. razred, *Mali glasbeniki 4* (2008) za 4. razred, leta 2009 sta izdali učbenik *Mali glasbeniki 5* za 5. razred. Leta 2012 je izšel učbenik *Mali glasbeniki 6* za 6.razred. Učbeniška gradiva so skladna z javnoveljavnim učnim načrtom in upoštevajo glasbenorazvojno raven učencev. Avtorice v spremljajočih priročnikih navajajo cilje posamezne enote in učitelju ponujata možnosti izbora oblik in metod dela pri izpeljavi enot. Izhodišče v obravnavi posameznih enot so vselej glasbene dejavnosti, katerih končni rezultati so usvojena glasbeneteoretična in oblikovna znanja. Ker so poudarki vključevanja glasbenih dejavnosti v učnih enotah različni, je ob koncu delovnega zvezka priložen sklop dodatnih ritmičnih in melodičnih vaj, prostor za ritmične in melodične nareke ter prostor za utrjevanje glasbenoteoretičnih znanj, ponekod v obliki domačih nalog ali s praznimi črtovji. Avtorice poudarjajo, da sosledje učnih enot v učbeniku ni zavezujoče in da naj učitelj svobodno odloča in izbira njihov vrstni red in metodične postopke za njihovo izpeljavo pri pouku.

Leta 2005 je Mateja Debevc objavila *Priročnik za solfeggio* za vse razrede *Nauka o glasbi*, od 1. do 6. razreda.² Leta 2009 je bil objavljen tudi učbenik *Solfeggio I*, iste avtorice, ki je namenjen učencem predmeta *Solfeggio I*, na višji stopnji. Učbeniška gradiva so skladna z določbami aktualnega javno veljavnega učnega načrta in tako prilagojena glasbenorazvojnim značilnostim posameznim starostnim skupinam. Avtorica v celotni vertikali ločeno obravnava področje ritmične in melodične vzgoje. V glasbenih primerih zasledimo postopno in sistematično gradnjo razvoja glasbenih predstav in znanj na področju ritmične in melodične vzgoje. Poleg instruktivnih melodičnih vaj so vključene melodične dopolnjevanke, pesemski repertoar iz umetne in ljudske zapuščine, od 3. razreda dalje tudi vaje za razvoj harmonskega posluha in prostor za nareke. Pred izvajanjem melodičnih vaj so zapisane uvajalne vaje za urjenje glasbenega pomnenja odnosov med tonskimi višinami. Princip uvajalnih vaj spominja na metodični pristop dela na melodičnem področju, kot sta ga uporabljala v učbeniku *Solfeggio I* (1964), Maks Jurca in Pavle Kalan.

² Avtorica je leta 1994 v samozaložbi izdala *Priročnike za Solfeggio* od 1. do 6. razreda *Nauka o glasbi*, v skladu s prejšnjim javno veljavnim učnim načrtu.

Praksa kaže, da so učbeniška gradiva *Mali glasbeniki* večkrat uporabljena v starostno homogenih skupinah, učbeniška gradiva *Priročnik za solfeggio* pa v starostno heterogenih skupinah.

V zadnjem desetletju se je nabor učbeniških gradiv še razširil. Avtorice Alenka Urbančič, Olga Ulokina in Vildana Repše, so izdale učbenike *Nauk o glasbi 1, 2 in 3* (2010, 2011, 2012). Učbeniška gradiva so skladna z glasbeno-razvojnimi značilnostmi posameznih starostnih skupin in spodbujajo postopno in sistematično gradnjo razvoja glasbenih predstav in znanj na področju ritmične in melodične vzgoje. Gradiva učno-snovno presegajo minimalne standarde znanj za posamezni razred *Nauka o glasbi*, ki jih določa javno veljavni učni načrt. Hermina Jakopič je izdala zbirko didaktičnih pesmi *S pesmijo do znanja* (2007), ki je namenjena učencem glasbene pripravnice in učencem od 1. do 4. razreda *Nauka o glasbi*. Sestavljen je iz samostojne pesmarice in pesmarice z dodano klavirsko spremljavo skladatelja Bojana Glavine. Z didaktičnimi pesmicami avtorica obravnava glasbene pojme in teoretične zakonitosti glasbenih prvin na osnovi besedne vsebine. Z besedili pesmic pojasnjuje njihove temeljne glasbene značilnosti, katere smiselno ozvoči z glasbenim zapisom in jih estetsko podkrepi z glasbenim izrazom. Tehnični del zbirke predstavlja zgoščenka z zvočnimi posnetki didaktičnih pesmic s spremljavo in posnetki samostojnih klavirskih spremljav.

Vesna Kireta je leta 2005 izdala priročnik *Nauk o glasbi* za učitelje in učence, ki je namenjen vsem šestim razredom *Nauka o glasbi*. Zasnovan je kot zbirka glasbenih primerov iz sveta glasbe. Z njimi učenci spoznajo glasbeno literaturo, pridobijo ustrezno znanje glasbene teorije ter razvijajo svoje ritmične in melodične sposobnosti. Zadnji del priročnika vsebuje ritmične motive za posamezne razrede in razlago glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti.

Danes imajo učitelji večje možnosti izbire na področju učbeniških gradiv. Končne odločitve te izbire izhajajo iz učiteljeve svobodne in avtonomne presoje, ki je skladna z javno veljavnim učnim načrtom, specifik glasbenorazvojnih značilnosti, starostne homogenosti/heterogenosti posamezne skupine učencev. Bolj kot to, je pomembno učiteljevo razumevanje učbeniških gradiv, ki bo vodilo v kakovostno uresničevanje glasbenih ciljev v razredu. Učbeniška gradiva so le sredstvo v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, saj slovenska didaktična misel poudarja glasbeno-dejavnostni pouk, ki vodi v ta razvoj.

Sklep – *Nauk o glasbi* in *Solfeggio* na poti glasbenega šolanja

Predmetni področji *Nauk o glasbi* in *Solfeggio*, ki sta spreminjali svoj položaj in vlogo skozi zgodovino glasbenega šolstva na Slovenskem, sta v sodobnem nacionalnem predmetniku in načrtovanju umeščena kot samostojni enakovredni in obvezni področji izobraževanja v glasbeni šoli. Pot do njune enakovredne umestitve v sistemu glasbenega šolstva je bila dolga. Ob tem se zastavlja

vprašanje, ali se je njuna enakovredna vloga z inštrumentalnim poukom zasedla tudi v miselnost učiteljev, učencev in njihovih staršev? Ali je predmetno področje še vedno pojmovano kot stransko področje, ki naj bo v podporo igri na inštrument?

Predmeta bosta utrdila in prevzela vlogo enakovrednih glasbenih disciplin v glasbenem šolstvu, le če ju bomo pravilno pojmovali in razumeli vsi učitelji, ravnatelji, učenci in njihovi starši. *Nauk o glasbi* in *Solfeggio* naj bosta v podporo inštrumentalnemu pouku, vendar pa zaradi specifik predmetnih področij in različnih področij inštrumentalnega pouka, usklajevanje s potrebami inštrumentalnega pouka, ni vedno možno. Nekateri cilji predmeta *Nauk o glasbi* in inštrumentalnega pouka so skupni, glasbene vsebine pa deloma različne, saj se povezujejo z naravo in sistematiko predmetnih področij.

Pri pouku *Nauka o glasbi* sodelujejo učenci, ki se učijo različne inštrumente. Učna izhodišča so pri vsakem inštrumentu specifična, saj je učenje s tehničnega vidika naravnano k hitremu, učinkovitemu in kakovostnemu zvenenju inštrumenta, posledično pa nastaja potreba po pojasnjevanju tehničnega vidika s teoretičnimi zahtevami. To pomeni, da so začetna izhodišča poučevanja inštrumentov različna, iz tega pa sledi, da je absolutno poenotenje izhodišč učenja *Nauka o glasbi* in inštrumenta onemogočena. Drugo dejstvo, ki otežuje poenotenje izhodišč poučevanja je, da učenec na začetni stopnji hitreje usvoji tehnične zahteve in spretnosti na inštrumentu kot pa lahko razume zakonitosti glasbeno simbolnega sistema. S psihofizičnim razvojem se ta razlika postopno zmanjšuje oziroma izginja.

Povezave med poukom *Nauk o glasbi* in inštrumentalnim poukom so sicer mogoče in naj bi se oblikovale na obeh predmetnih področjih. Na začetni stopnji glasbenega izobraževanja so izhodišča in obseg učne snovi na obeh predmetnih področjih različne. To pomeni, da se bo lahko učenec z nekaterimi glasbenoteoretičnimi pojmi in zakonitostmi prej srečal ali pri inštrumentalnem pouku ali pouku *Nauka o glasbi*. Najpomembnejšo vlogo pri medpredmetnih povezavah odigra učitelj. Odprtost učiteljev na obeh predmetnih področjih bo prispevala k učinkovitemu poučevanju in učenju. Na poti glasbenega učenja obstajajo večstranske učne poti, ki vodijo do istega cilja. Uporaba pestrih učnih postopkov, oblik in metod bogati in plemeniti glasbeno učenje in ohranja radovednost in interes za obe predmetni področji. Povezovanja med učitelji naj temeljijo na iskanju tistih stičišč, ki ne bodo ovirala specifik dela posameznih predmetnih področij. Edina skupna pot v odkrivanju glasbene govorice je avditivni svet, ki vodi v usvajanje glasbeno simbolnega sistema. Zvočna izkušnja je izhodišče in temelj v usvajanju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na obeh področjih. Sočasnost usvajanja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na obeh področjih ni nujna, saj se z uporabo dogovorjenih metodičnih pristopov

ustvarjajo vzorci in spominske sledi, ki se ob ustreznih spodbudah ponovno aktivirajo v obliki asociativnih priklicev že usvojenih znanj.

Poleg zvočne izkušnje je pomembno stičišče in izhodišče za priklic usvojenih glasbenih znanj tudi uporaba enotne glasbene terminologije na obeh področjih, ki bo vedno aktivirala enopomenske asociacije in ne bo povzročala zmešnjav v procesu glasbenega mišljenja. Skupna izhodišča v uporabi enotne glasbene terminologije in metodičnih postopkov na poti glasbenega učenja lahko dosežemo z odprto komunikacijo, z izmenjavo izkušenj in toleranco razumevanja specifik predmetnih področij na obeh straneh. Interaktivne vezi med učitelji *Nauka o glasbi* in učitelji instrumentalnega pouka lahko presežejo razumevanje skupinskih predmetov kot dopolnilnih ali stranskih predmetov in lahko omogočijo, da se pojmuteta kot samostojna predmeta, ki se s svojimi avtonomnimi specifičnimi področji enakovredno umeščata v prostor glasbenega šolstva v vsej vertikali.

Literatura

- Ačko, F. (1951): Glasbena teorija na nižjih glasbenih šolah. Predlog za praktičen učni načrt glasbene teorije. Glasbeni oddelek NUK, *Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Bačlija Sušić, B. (2010): Različni metodični pristopi pri pouku klavirja in storilnostna motivacija učencev. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 14, str. 29-52.
- Bašić, E. (1960): *Sedem not, sto lepot*: učbenik za I. razred glasbenih šol in za IV. in V. razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Debevc, M. (2005): *Priročnik za solfeggio 1, 2, 3, 4, 5 in 6*. Maribor: samozaložba.
- Debevc, M. (2009): *Solfeggio I*. Učbenik z elementi delovnega zvezka za Solfeggio I. Maribor: Zavod Vedoma.
- Denac, O. (1996): Ciljno načrtovanje glasbene vzgoje na stopnji makro in mikro načrtovanja. *Glasba v šoli*, let. 2, št. 3-4, str. 24-27.
- Gobec, R., Prek, S., Lavrin, A. (1953): Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. Glasbeni oddelek NUK, *Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Gregorc, J., Jurca, M. (1958): *Osnove teorije glasbe in enoglasni solfeggio*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Habe, T.: *Nauk o glasbi 1* (1993), *Nauk o glasbi 3* (1996), *Nauk o glasbi 4* (1998). Učbenik in priročnik za učitelje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Habe, T. (1994): *Nauk o glasbi 2*. Učbenik in priročnik za učitelje. Ljubljana: GST Gaspari.

- Jakopič, H. (2007): *S pesmijo do znanja*. Zbirka didaktičnih pesmi. Kanal: samozaložba.
- Jurca, M. (1960): *300 ritmičnih vaj za vse vrste glasbenih šol, tečaje in osnovne šole*. Ljubljana: samozaložba.
- Jurca, M., Kalan, P. (1964): *Solfeggio I*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kireta, V. (2005): *Nauk o glasbi*. Priročnik za učitelje in učence glasbenih šol. Maribor: Hartman d.o.o.
- Mirk, V. (1951): Poročilo o inšpekciji na glasbeni šoli Ljubljana-Moste. Glasbeni oddelek NUK, *Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Mirk, V. (1953): Poročilo o inšpekcijah na glasbenih šolah Ljubljana-Center in Ljubljana-Vič za predmet *Nauk o glasbi*. Glasbeni oddelek NUK, *Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Mirk, V. (1954): Poročilo o inšpekcijah pri pouku *Nauka o glasbi* na glasbenih šolah Ljubljana-Center, Ljubljana-Moste, Ljubljana-Vič. Glasbeni oddelek NUK, *Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Nauk o glasbi. Učni načrt (1979/1980)*: Predmetniki in učni načrti za glasbene šole. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Nauk o glasbi. Učni načrt (2003)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Oblak, B. (1997): Ustvarjalnost v glasbeni vzgoji. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 2, str. 121-129.
- Oblak, B. (2011): Osebni pogovor z doktor Bredo Oblak, 10.05.2011.
- Okorn, F. (1994): *Prenova glasbenega šolstva v Republiki Sloveniji v luči novih ciljev in nalog, mednarodnih listin ter vizije šolstva na stopnji osnovnega izobraževanja*. Magistrska naloga. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Rotar Pance, B. (2003): Mirk v Ljubljani. V: Škulj, E. (ur.). *Mirkov zbornik*. Ljubljana: Družina, str. 87-101.
- Širca Pavčič, M. (2012): *Mali glasbeniki 6*. Učbenik in priročnik za učitelje. Postojna: Samozaložba.
- Šivic, P. (1982): Razmislimo...o glasbeni vzgoji. *Grlica*, let. 24, št. 1-2, str. 15.
- Tornič Milharčič, B., Širca Costantini, K.: *Mali glasbeniki 1 (2003), Mali glasbeniki 3 (2007), Mali glasbeniki 4 (2008), Mali glasbeniki 5 (2009)*. Učbenik z elementi delovnega zvezka in priročnik za učitelje. Postojna: Samozaložba.
- Tornič Milharčič, B., Širca Pavčič, M., Kozlevčar, E. (2004): *Mali glasbeniki 2*. Samostojni delovni zvezek in priročnik za učitelje. Ilirska Bistrica: Borovci.
- Turel, M. (1967/68): Objektivna naloga za nauk o glasbi. *Grlica*, let. 12, št. 1, str. 2-10.

- Učni načrt. Nauk o glasbi* (1951): Glasbeni oddelek NUK, *Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Učni načrt. Nauk o glasbi* (1953): Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. Glasbeni oddelek NUK, *Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Ulokina, O., Urbančič, A., Repše, V.: *Nauk o glasbi 1* (2010), *Nauk o glasbi 2* (2011), *Nauk o glasbi 3* (2012). Učbenik za 1., 2 in 3. razred nauka o glasbi v glasbenih šolah. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.
- Vrbančič, I. (1983): Kodalyjev koncept glasbene vzgoje. *Grlica*, let. 25, št. 1-2, str. 2-6.
- Winkler Kuret, L. (2006): *Zdaj je nauka zlati čas*. Nova Gorica: Educa, Melior d.o.o.
- Zadnik, K. (2011): *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Zakon o glasbenih šolah* (2000). Elektronski vir.
<http://www.sviz.si/?page=si/predpisi/zakon18> (10.11.2013)

Darja Koter

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO IN KULTURNO POSŁANSTVO LJUBLJANSKE GLASBENE MATICE IN GLASBENE AKADEMIJE V LETIH 1939–1945¹

Izveleček

Avtorica se ukvarja z vprašanji vzgojno-izobraževalnega in kulturnega poslanstva ljubljanske Glasbene matice in Glasbene akademije v letih od 1939 do 1945. Ugotavlja razvoj glasbene šole Glasbene matice, delovanje njene koncertne poslovalnice ter društvenega zbora in Orkestralnega društva. V procesu delovanja Glasbene akademije se osredotoča na njen pedagoški program ter predstavi poustvarjalnost v obliki internih in javnih produkcij. Ugotavlja posledice vplivov italijanske in nemške oblasti ter določil kulturnega molka.

Gljučne besede: Glasbena matica, Glasbena akademija, vzgojno-izobraževalni proces, poustvarjalnost, druga svetovna vojna, kulturni molk

Abstract

The Educational and Cultural Mission of the Glasbena matica Ljubljana Music Society and Academy of Music 1939 to 1945

The author deals with issues of educational and cultural mission of the Glasbena matica Ljubljana Music Society and the Academy of Music from 1939 to 1945. The author establishes the development of the Music Society music school, the operation of its concert office, social choir and orchestral society. In the process of the Academy of Music functioning she focuses on its educational program and presents reproduction in the form of internal and public productions. She establishes consequences of the effects of the Italian and German authorities and provisions of the cultural silence.

Keywords: Glasbena matica Ljubljana Music Society, Academy of Music, educational process, reproduction, World War II, cultural silence

¹ Projekt št. P6-0376 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Uvod

Med pomembnimi dejavniki, ki so v letih pred drugo svetovno vojno in med njo prispevali k dvigu ravni glasbenega izobraževanja, ustvarjalnosti in poustvarjalnosti, so bile glasbenovzgojne ustanove, ki so izobraževale na nižji, srednji, višji in visoki stopnji. Najspodobnejše gojence so pripravljale za študij na konservatorijih in/ali umetniških akademijah, za delovanje na glasbenih odrih in spodbujale ustvarjanje glasbenih del. Med obema vojnama je v Ljubljani delovalo pet glasbenovzgojnih ustanov: Orglarska šola (1877–1945), glasbena šola Narodnega železničarskega društva Sloga (1927–1945), Konservatorij Glasbene matice (1919–1926), kasneje preimenovan v Državni konservatorij (1926–1939), in Glasbena akademija (1939–1945), po vojni preimenovana v Akademijo za glasbo. Orglarska šola, nastala na pobudo Cecilijinega društva, je imela med vsemi najdaljšo tradicijo (ustanovljena 1878). Izobraževala je organiste in zborovodje in bila pri tem precej časa vodilna v slovenskem prostoru. Med njenimi gojenci so bili kasneje uveljavljeni glasbeniki, kot sta pevca Josip Gostič in Anton Dermota, organist in skladatelj Ignacij Hladnik, pianista Anton in Janko Ravnik, oba profesorja ljubljanske akademije, in številni drugi. V medvojnem obdobju je šolo uspešno vodil Stanko Premrl. Druga svetovna vojna je njeno delovno vneto zmanjšala zaradi denarnih težav, dokler ni bila ob menjavi politične oblasti, ki je zatrla vse katoliške in zasebne ustanove, po vojni ukinjena.² Glasbena šola društva Sloga je nastala iz tradicije društvenega zbora in godbene dejavnosti. Njen prvi ravnatelj je bil zborovodja, dirigent, učitelj in skladatelj Heribert Svetel (1895–1962)³, sicer tudi pomožni dirigent ljubljanske Opere. K delovanju je pritegnil dobro podkovanе pedagogе, saj so številni učenci nadaljevali šolanje na Konservatoriju oziroma Glasbeni akademiji. Posebna odlika šole je bilo izobraževanje v pihalih in trobilih, sicer rakava rana večine slovenskih glasbenih šol. Kljub težkim razmeram je uspešno delovala tudi med vojno in bila kot nedržavna institucija tako kot orglarska šola in večina dejavnosti Glasbene matice po vojni ukinjena.⁴

Glasbena matica in Glasbena akademija v letih 1939–1945

Glasbena šola ljubljanske Matice, ustanovljena leta 1882, si je že od začetka 20. stoletja prizadevala, da bi izobraževala na višji stopnji, v obliki konservatorija, vendar v pogajanjih z državnimi oblastmi ni bila uspešna.

² Prim. Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I in II*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1992 in 1995.

³ Heribert Svetel, rojen Ljubljčan, je najprej študiral pravo in se glasbeno izobraževal na Glasbeni matici. Ob uradniških službah je bil glasbeno vsestransko aktiven kot dirigent, skladatelj in učitelj. Po njegovi zaslugi je ljubljanska Sloga postala eno najpomembnejših poustvarjalnih in izobraževalnih društev v Ljubljani. Po drugi svetovni vojni se je posvetil le glasbenemu poklicu in bil do leta 1957 dirigent mariborske opere. Prim. SBL, elektronska izdaja, dostopno na naslovu: <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:sbl/VIEW/> (dostop 13. 1. 2012)

⁴ Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1995, str. 253–267.

Zamisel je bila uresničena šele z Jugoslovanskim konservatorijem za glasbo in igralsko umetnost leta 1919. Matica se je zavedala nalog višjega šolstva, zato je ustanovila še Orkestralno društvo, v katerem naj bi v orkestrski praksi kalila tudi študentsko populacijo. Po dolgotrajnih in mučnih dogovorih z jugoslovansko oblastjo (z leti se je izkazala za močno centralizirano utrdbo) je bil Konservatorij leta 1926 končno podržavljen, kar je prineslo finančno stabilnost. Nekateri študentje so se po ljubljanski diplomii šolali na Dunaju ali v Pragi in ob vrnitvi postali profesorji ustanove. V šolskem letu 1926/27 se je Državni konservatorij dokončno ločil od Matice, ki je odtlej vodila le glasbeno šolo na nižji stopnji, vendar sta bili ustanovi še naprej povezani; imeli sta skupne prostore, učitelje in ravnateljstvo. Do leta 1934 jima je ravnateljval Matej Hubad, po njegovi upokojitvi in do leta 1940 pa Julij Betetto, nekoč Hubadov učenec petja, sicer pa evropsko uveljavljen solist. Betettova šola solopetja in kompozicijski razred Slavka Osterca sta bila najodmevnejša; prva je uspešno skrbela za podmladek ljubljanske operne hiše, v drugem se je kalilo jedro skladateljev sodobnejših slogovnih usmeritev, ki so nadaljevali Osterčeva ekspresionistična ali neoklasicistična kompozicijska načela (Demetriij Žebre, Franc Šurm, Pavel Šivic, Marijan Lipovšek, Karol Pahor idr.). Osterc je na Konservatoriju poučeval do svoje zgodnje smrti spomladi leta 1941, Betetto pa je z ustanovitvijo Glasbene akademije postal glavni akter visokega šolstva.

Ideja o ustanovitvi glasbene akademije kot visoke stopnje izobraževanja je tlela že ob ustanavljanju Konservatorija, vendar je bila uresničena šele proti koncu tridesetih let, ko je beograjska oblast končno uslišala številne pobude. K temu so pripomogli odmevni uspehi Državnega konservatorija, podpora javnosti ter vplivnih slovenskih kulturnikov in politikov. Največ zaslug za njeno ustanovitev so imeli ravnatelj Konservatorija Betetto, društvo Glasbene akademije, ustanovljeno prav v podporo ustanovitve, nekateri politiki (Anton Korošec, Miha Krek, Franc Snoj idr.), delujoči v Beogradu, in ne nazadnje dolgoletni predsednik ljubljanske Glasbene matice dr. Vladimir Ravnihar. Uradna prizadevanja so podpirali tudi udarni prispevki v slovenskih časnikih. Dolgotrajni in težavni dogovori med slovensko stranjo in oblastmi v Beogradu so rodili sadove na začetku avgusta leta 1939, ko je bila ustanovitev Glasbene akademije v Ljubljani tudi uradno potrjena.⁵ Na visoki stopnji so odprli oddelke za kompozicijo in dirigiranje, solopetje, klavir, violino, violončelo in orgle ter oddelka za gledališko umetnost (dramsko in operno) in pedagogiko, ki je izobraževal profesorje glasbe. Število oddelkov je primerljivo z dotodanjim Konservatorijem. Zaradi pomanjkanja primernih kandidatov z ustreznim predznanjem sprva ni bilo poučevanja pihal in trobil – največja težava slovenskega glasbenega šolstva, ki ji ni bilo videti konca. V prvem letu je bilo vpisanih okrog 40 študentov, število je kasneje rahlo naraslo, vendar ne nad 50, v

⁵ Prim. Ana Klopčič, *Ustanovitev in delovanje Glasbene akademije (1939-1945)*, dipl. naloga, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2010, str. 40–52.

najbolj kriznem letu (1944/45) pa je spet upadlo, a ne pod 40.⁶ V okviru Akademije je delovala tudi srednja glasbena šola, ki se je osamosvojila in odcepila šele leta 1953. Na srednji stopnji so poučevali teoretične predmete z zgodovino glasbe in obveznim klavirjem, solopetje (koncertno in operno), klavir, orgle, orkestrske instrumente (med njimi tudi pihala in trobila) ter imeli oddelek za dramsko, operno in baletno umetnost in operno zborna petje.⁷ Pevski program oziroma učni načrt je pripravil J. Betetto in ga povsem podredil potrebam ljubljanske Opere, kar je rodilo dobre rezultate. Oddelek za petje je bil v obravnavanem obdobju po vpisu ob pedagoškem oddelku vseskozi najštevilčnejši. Kljub vsesplošnemu zadovoljstvu, da smo Slovenci dočakali visokošolsko ustanovo za glasbene študije, je prišlo v javnosti do precej negativnih razprav o nastavitvi vodstva, posameznih profesorjev, o oddelkih in drugih aktualnostih. Uroš Prevorsek (1915–1998), takrat študent violine na milanskem konservatoriju, se je v časniku *Jutro* spraševal o smislu in nesmislu javnih razprav, predvsem pa o glavnem namenu akademije, ki naj bi izšolala vsestranske skladatelje, sposobne ustvariti »reprezentativne« slovenske opere, simfonije ter komorna in solistična dela. Ostro je kritiziral dotedanjo ljubljansko kompozicijsko šolo S. Osterca, ki naj bi bila v primerjavi s Škerjančevo preveč avantgardistična, mladi rod pa naj bi po njegovem pisal preveč »matematično« in »kompozicijske nesmisle«, s čimer je sprožil val nasprotnih dopisovanj.⁸ Oba profesorja kompozicije, Škerjanc in Osterc, sta bila večna rivala, vendar je imel Osterc med mladimi precej več uspeha. Kmalu se je izkazalo, da je bil v pravem času na pravem mestu, saj je kot prvi pedagog na Slovenskem postavil pouk kompozicije na evropsko primerljivo raven. Prvi rektor Akademije za glasbo je bil mednarodno uveljavljen pianist Anton Trost, med redno nastavljenimi profesorji pa najdemo Julija Betetta, Janka Ravnika, Marijana Lipovška, violinista Karla Rupla in Pavla Šivica, medtem ko so honorarno poučevali muzikolog Dragotin Cvetko, operni pevec Ado Darijan, pianistka Silva Hrašovec, skladatelj Matija Tomc, muzikolog in skladatelj Vilko Ukmar, pianistka Zora Zarnik idr.⁹ Osterc in Škerjanc, oba učitelja srednje stopnje, kljub umetniškim uspehom in dolgoletni pedagoški praksi nista bila med prvimi izbranci za visoko stopnjo poučevanja. Osterc povabila ni dočakal (umrl je spomladi leta 1941), Škerjanca pa so habilitirali v letu 1941/42. Akademija je delovala v prostorih Konservatorija, na Vegovi 5 in Gosposki 8. Vzgojno-izobraževalni program je že v prvem letu omogočal akceleracijo. Tako je bil Jurij Gregorc ob vpisu sprejet v drugi letnik kompozicije in dirigiranja, Samo Hubad in Primož Ramovš pa v četrtega. Podobno so vpisovali tudi na druge oddelke. Bojan Adamič je bil na primer tega leta vpisan v drugi letnik klavirja srednje stopnje, leta 1941 pa je že bil med diplomanti Akademije. Hitro napredovanje

⁶ Prav tam, str. 81–93.

⁷ *Izvestje za šol. l. 1939/40*, Ljubljana: Glasbena akademija, 1940, str. 14.

⁸ A. Klopčič, n. d., str. 62–65.

⁹ *Izvestje za šol. l. 1939/40*, n. d., str. 16.

posameznikov lahko razumemo kot odločitev profesorskega zbora v primerih izjemno nadarjenih ali predhodno dobro izobraženih kandidatov.

Vodstvo Akademije je imelo zelo natančne predstave o nuji in oblikah javnega nastopanja študentov. Poleg internih nastopov v Hubadovi dvorani na Vegovi ulici so bile ob koncu šolskega leta v veliki dvorani Filharmonije javne produkcije, pred vojno pa so se vrstila tudi gostovanja v druge slovenske kraje.¹⁰ Na sklepnih koncertih, letno se jih je zvrstilo do šest, so nastopili predvsem diplomanti solisti, medtem ko je orkester gojencev srednje in visoke stopnje, ki naj bi postal reprezentativno telo ustanove, nastopil le po prvem letu. V sodelovanju s solisti in člani orkestra Opere so pod vodstvom Danila Švare izvedli Dvořákov *Stabat Mater*.¹¹ S tem koncertom je Akademija nakazala svoje poustvarjalne ambicije, ki naj bi jih z leti nadgrajevala, vendar zaradi vojnih razmer podobni podvigi niso bili več izvedljivi. V naslednjih letih so na sklepnih koncertih nastopali le solisti in komorne skupine iz vrst diplomantov.¹² Iz koncertnih sporedov, ohranjenih v letnih poročilih Akademije, bi težko razbrali bistveno razliko med predvojnimi in medvojnimi časom. Študentje so izvajali predvsem dela, primerna svojim spodobnostim, med katerimi najdemo velikane klasične glasbe od baroka do romantike in nekaj predstavnikov zgodnjega 20. stoletja, kjer opredelitev za italijansko ali kasneje nemško plat ni očitna. Med slovenskimi imeni so predvsem dela aktualnih skladateljev in profesorjev Akademije (S. Osterc, A. Lajovic, J. Pavčič, L. M. Škerjanc, J. Ravnik, S. Premrl, M. Tomc idr.), nekaj pozornosti pa je bilo namenjene tudi takrat najmlajšim avtorjem, kot je bil Jurij Gregorc.¹³ Študentje so izvajali predvsem solistična ali komorna dela in samospeve, med nastopajočimi pa so prevladovali solopevci, violinisti, pianisti in organisti, medtem ko so bili študentje čela, kontrabasa, flavte, roga in drugih pihal oziroma trobil redki. O nastopih in uspehih je poročal L. M. Škerjanc v časopisu *Jutro*.¹⁴ Akademija je pripravljala tudi samostojne recitale mladih glasbenikov, med katerimi so bili gojenci ustanove in drugi. Še pred vojno so se kot mladi interpreti proslavili Uroš Prevoršek, diplomant milanskega konservatorija, violinist Miran Viher, čudežni otrok, učenec Ivana Karla Sancina v Celju, violinist Karlo Rupel in ne nazadnje dunajska diplomantka sopranistka Ksenija Kušelj. Do okupacije se je zvrstilo precej komornih koncertov v zasedbah učiteljev, kot so Ljubljanski komorni trio (Ali Dermelj, Čenda Šedlbauer, M. Lipovšek), duo J. Šlajs (violina) in A. Trost (klavir), Ljubljanski kvartet (Leon Pfeifer, Ali Dermelj, Vinko Šušteršič, Čenda Šedlbauer) in drugi. Trio in kvartet sta predstavljala jedro komorne poustvarjalnosti tudi po drugi svetovni vojni.¹⁵ Prvi diplomanti so študij zaključili

¹⁰ Prim. A. Klopčič, n. d., str. 41.

¹¹ *Izvestje* 1939/40, n. d., str. 41.

¹² Prim. *Izvestje* za leta 1939/49, 1940/41, 1941/42, 1943/44 (1944/45 ni izšlo) in 1945/46.

¹³ Prim. *Izvestja*, navedena v op. 11.

¹⁴ Prim. C. Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem* II, n. d., str. 141–145.

¹⁵ Prav tam, str. 150–151.

že v letu 1941, na primer B. Adamič, ki je veljal za enega najbolj nadarjenih študentov, Jurij Gregorc (kompozicija), Samo Hubad (kompozicija in dirigiranje) in Primož Ramovš (kompozicija).¹⁶ To leto je bilo po številu diplomantov eno najbogatejših. Leto 1942 je zaznamoval odhod A. Trosta z rektorskega mesta, na katerega so postavili J. Betetta, ki si je še naprej prizadeval, da bi se ustanova proslavila tako s pedagoškim delom kot s koncertno dejavnostjo svojih dijakov in študentov. Betetto je podpiral tudi razvoj igralskega in baletnega oddelka. Prvega je vodil režiser državnega gledališča Ciril Debevec, drugega v Ljubljani delujoč koreograf Peter Golovin. Med nemško okupacijo je bilo delo Akademije vse bolj oteženo, kar se je od leta 1944 zaradi letalskih napadov stopnjevalo in vplivalo na glasbenovzgojno in poustvarjalno dejavnost. Do konca vojne in kmalu potem so na visoki stopnji diplomirali Jurij Gregorc (violina), Ciril Cvetko (kompozicija in pedagoški oddelek), Stanko Prek (kompozicija), Miloš Skrbinšek (solopetje), Rado Simoniti (kompozicija in dirigiranje) idr., na srednji pa pevka Nada Stritar, kasneje partizanka in interpretka samospevov, Zvonimir Ciglič in Uroš Krek (oba 1944, teoretični predmeti), Vladimir Lovec (1945/46, kompozicija), Janez Matičič (1945/46, kompozicija in dirigiranje), Janja Stritar (1945/46, solopetje) idr.¹⁷

Ko je spomladi leta 1941 izbruhnila vojna, je Ljubljana postala središče Ljubljanske province pod italijansko upravo, kmalu pa tudi edino evropsko mesto, obdano z bodečo žico. Dnevna migracija prebivalstva iz vasi v mesto je bila s tem močno okrnjena, kar je spremenilo tudi delovanje prej številnih ljubiteljskih kulturnih društev. Posamezna so svojo zborovsko ali godbeno dejavnost opustila že tik pred vojno, na kar so vplivali vpoklici v jugoslovansko vojsko, nato pa vsesplošna napetost, negotovost in uvedba policijske ure. Vsestranska zmeda je povzročila zamiranje društvenega življenja in ohranjala le redka društva, ki so delovala občasno, in sicer samostojno ali v sodelovanju s sorodnimi društvi. Med vojnoma izjemno razvejane ljubiteljske dejavnosti je bilo s tem skorajda konec, čeprav je italijanska oblast najvidnejša društva denarno podprla, za delitev sredstev pa pooblastila Glasbeno matico. Matici so po vojni očitali netransparentno in nepošteno delitev, kar je povzročilo zamere in natolcevanja o njeni kolaboraciji.¹⁸ Če so se glavni akterji društev sčasoma sprijaznili z okrnjenim delovanjem ali celo z njegovim prenehanjem, so imele večje kulturne ustanove precej globlje probleme. Njihovo poslanstvo je bilo čez noč postavljeno pred zid preživetja, saj je postalo odvisno od naklonjenosti okupatorjev, kmalu pa tudi od določil Osvobodilne fronte. Ljubljanska Opera je na primer od nove oblasti prejela dekret o nemotenem nadaljevanju delovanja, vendar v pričakovanju gostovanj italijanskih solistov in prilagajanju

¹⁶ *Izvestje za šolsko leto 1940/41*, Ljubljana: Glasbena akademija, 1941, str. 12.

¹⁷ Prim. C. Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 156–163.

¹⁸ Prim. Borut Loparnik, »Vmesni čas (slovenske glasbene konotacije 1941-1945)«, *Slovenska kultura v vojnem času*, Ljubljana: Slovenska matica, 2005, str. 178, op. 3.

repertoarja.¹⁹ Ravnatelj Opere Vilko Ukmar je priporočila delno upošteval, kar v obilju dobre italijanske glasbe in velikih opernih skladateljev vsaj v snovanju programa ni bilo posebej obremenjujoče. Opera prav tako ni zapadla pod dekret kulturnega molka, javno objavljenega leta 1942, saj je v vrstah OF veljalo prepričanje, da je nemoteno delovanje ustanov pomembno zatočišče slovenskih kulturnikov in dobra naložba za čas po vojni. Italijani slovenskega jezika v Operi niso prepovedali, prav tako ne izvajanja slovenskih del. Ustanova je v vojnih letih izvedla celo nekaj domačih novitet.²⁰ Že konec maja 1941 je postalo jasno, da bo nova oblast kulturne ustanove denarno podpirala in jim dovolila lastno upravljanje, vendar ob brezpogojni lojalnosti. Akademija znanosti in umetnosti, Slovenska matica, Narodna galerija, Glasbena matica in Glasbena akademija so se na pragu vojne znašle pred vprašanjem preživetja, ne le posameznih institucij, temveč slovenske kulture v njenih raznolikih razsežnostih. Vojna je ponujala le malo možnosti in precej več dilem. Vodstva so videla najboljšo rešitev v okviru ustanovljenega Osrednjega kulturnega sveta in v poslanici, ki so jo sopodpisano že konec maja 1941 naslovila komisarju za zasedeno slovensko ozemlje Emiliju Grazioliju. V njej so izrazila pričakovanje, da bodo smela slovensko kulturo še naprej ohranjati, jo spodbujati in razvijati. Za tako vehementno postavljene »želje« je bilo na italijanski strani pričakovano »pošteno« plačilo - podpisnice so se izrekle za popolno korektnost in globoko spoštovanje. Grazioli je imel pri vodenju in usmerjanju ljubljanske kulturne politike svojo računico – ohranjati kulturo in podpirati glavne ustanove, vendar s prevladujočo italijansko in nemško repertoarno politiko. Veljal je za kulturno razgledanega, zato si je prizadeval, da bi imelo mesto pod njegovim vodstvom kljub vojnim razmeram dostojno glasbeno raven. Idealnega soglasja seveda ni bilo mogoče doseči, saj sta imeli obe strani svoje načrte, ki sta jih uresničevali po dejanskih zmožnostih. Glasbena matica in Glasbena akademija sta bili tako ali drugače lojalni oblastem, pri čemer pa sta skušali slediti tudi navodilom OF. Predvsem na Glasbeni akademiji je bilo med profesorji precej njenih aktivistov. O morebitnih tesnejših povezavah Matice z OF ni znanih dejstev, gotovo pa so bili njeni številni člani vsaj simpatizerji, če ne člani. Težave so povzročali tudi koncerti italijanskih umetnikov v organizaciji Matice. Tako vsaj razumemo delovanje društvenega pevskega zbora, ki je z letom 1942 začelo usihati. Število članov zbora je upadalo, kar je vplivalo na njegovo koncertno dejavnost. Spomladi tega leta je bila objavljena resolucija kulturnega plenuma: »*Načelo, da se z okupatorji ne sodeluje, velja tudi na kulturnem polju.*« To je pomenilo prepoved vsakršne kulturne dejavnosti ali obiskovanje kulturnih prireditev, ki bi kakor koli kazalo na sožitje z italijansko ali celo s fašistično kulturo, pri čemer ni bilo prepovedi o kulturni ustvarjalnosti. Snovalci resolucije se niso zavzemali za popolno prekinitev delovanja, ker bi s tem dovolili

19 Prim. E. Dolenc, B. Godeša, A. Gabrič, *Slovenska kultura in politika v Jugoslaviji*, Ljubljana: Založba Modrijan, 1990, str. 77.

20 Prim. D. Koter, »Vilko Ukmar – direktor ljubljanske Opere«, *Vilko Ukmar 1905–1991*, Tematska številka Glasbenopedagoškega zbornika, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2006, str. 35–55.

italijanizacijo ustanov. Proti koncu italijanske nadvlade, predvsem pa po nemški zasedbi so se merila o kulturnem molku zaostri. Za kršitev je veljalo vsako kulturno delovanje brez odobritve osvobodilnega gibanja. Formulacije so bile različno razumljene, kar je že med NOB povzročalo nejasnosti in glasne pozive, da bi določenim umetnikom in znanstvenikom, ki so ustvarjali v Ljubljani, odvzeli naziv kulturnega delavca.²¹ Razcepljenost med akterji večjih kulturnih dejavnikov je bila z uvedbo nemške oblasti, ki je bila v Ljubljani v rokah Leona Rupnika, še večja. Kljub pozitivnim ciljem in izpolnjevanju nacionalno pomembnih nalog so vse podpisnice omenjene poslanice leta 1945 doživele vrsto kritik. Dokument je bil za marsikoga dvoumno in vprašljivo dejanje ter večkrat označeno kot izjava lojalnosti okupatorju, vendar je v sodbah prevladal zdrav razum. Drago Jančar je zapisal: »V Ljubljanski pokrajini, ki je bila *reliquiae reliquarium*, torej ostanek ostankov slovenske nacije in njene kulture, pa je očitno še zmeraj živelo upanje, da bo s preživetjem kulturnega korpusa in njegovih institucij na evropskem zemljevidu ostalo jedro, ki bo potem, ko bo vihar tako ali drugače minil, delovalo integrativno in znova začelo sestavljati kose razbite dežele in njene kulture.«²²

Dejavnost Glasbene matice je bila v vojnem času še naprej močno razvejana in večinoma uspešna. Glavni odbor in društvene službe so skrbeli za delovanje koncertne poslovalnice, društvene založbe, glasbene šole, orkestralnega društva, pevskega zbora in ne nazadnje za izpopolnjevanje glasbenega arhiva. Med najuspešnejšimi dejavnostmi je bila glasbena šola, ki je kljub omejenemu gibanju, racijam in podobnim težavam Ljubljčanov številčno napredovala. Od leta 1940 je bila šola organizirana na štirih stopnjah, ob instrumentih pa so poučevali še zborovsko petje, igranje v orkestru in deklamacijo, kar je bila prav tako priprava na akademski študij. Redno so se vrstile šolske produkcije, zadnja je bila tik pred osvoboditvijo, aprila leta 1945.²³ Več težav je bilo z organizacijo koncertov in z nastopi pevskega zbora, dotlej »paradnega konja« slovenskega zborovstva, in društvenega orkestra. Dolgoletni predsednik društva dr. Vladimir Ravnihar se je prvi dve leti okupacije Grazioliju do neke mere še podrejal in prosil za denarno podporo, ki pa je bila uslišana pod določenimi pogoji – cenzura koncertnih programov in povabila italijanskih umetnikov. Ravnihar je podporo sicer dobil, a najrazličnejših pritiskov ni vzdržal, zato je ob koncu leta 1942 po štiriindvajsetih letih uspešnega vodenja društva s predsedniškega mesta odstopil.²⁴ Njegov odstop je med drugim vplival na okrnjeno samostojnost društva. Odtlej je imelo društvo italijanskega nadzornika, ki je skrbel za denarni in upravni nadzor, pa tudi za »ustreznost« italijanskih in slovenskih prireditev.²⁵

21 Prim. Aleš Gabrič, »Kulturni molk«, *Prispevki za novejšo zgodovino*, l. 1989, št. 1–2, str. 385–413.

22 Drago Jančar, »Duh časa«, *Slovenska kultura v vojnem času*, Ljubljana: Slovenska matica, 2005, str. 6.

23 C. Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 166–170.

24 Cvetko Budkovič, *Sto let pevskega zbora Glasbene matice 1891–1991*, Ljubljana: Glasbena matica, 1991, str. 65–66.

25 Prav tam, str. 66–67.

Matica si je med italijansko okupacijo prizadevala izvajati velike koncerte v izvedbi obeh svojih glavnih akterjev, zboru in orkestru, ter organizirati nastope drugih ljubljanskih poustvarjalcev. Posebej je odmeval Matičin vokalno-instrumentalni koncert kmalu po podpisu poslanice, ki naj bi z deli Gallusa, Lajovca in Škerjanca (krstna izvedba klavirskega koncerta) izzvenel kot kulturna manifestacija slovenstva. Namera je uspela, saj je sledila prva večja denarna podpora.²⁶ Gallusove skladbe niso bile sporne, orkestralna dela še manj, drugače pa je bilo z deli v slovenščini – le redka so ušla cenzuri. Zaostri so jo po zloglasnem koncertu Moškega akademskega zboru pod vodstvom Franceta Marolta decembra 1941, na katerem je posebej odmevala Jenkova *Lipa*. Koncert naj bi bil izveden na pobudo OF.²⁷ Cenzurirana so bila tudi kritiška poročila o koncertih, posebno tista, ki so »pretirano« poudarjala pomen slovenske kulture ali pevala slovenske skladateljske stvaritve.²⁸

Med italijansko okupacijo so bili sporedi orkestralnih koncertov dokaj uravnoteženi, poleg italijanskih in nemških avtorjev so izvajali dela slovanskih in slovenskih skladateljev. Za slovenskost sporedov se je s pisano besedo najbolj zavzemal Marijan Lipovšek, ki je v časniku *Jutro* med drugim opozarjal na pomanjkanje tovrstne literature slovenskih avtorjev: »*Kot glasnik Slovencev pripominjam, da se je letos do sedaj premalo izvajalo domačih simfoničnih del.[...] Dokler bom podpisani na tem mestu priobčeval poročila o koncertih, ne bom nehal opozarjati, da si moramo svojo simfonično produkcijsko kulturo šele zidati in da zato zavračamo vsak spored, ki poleg italijanskih ne bo vseboval slovenske skladbe, kot nepopoln in neprimeren za naše razmere.*«²⁹ Pripombe so bile upravičene, saj so orkestralna dela slovenskih skladateljev začela intenzivneje nastajati šele med obema vojnama, in sicer v soodvisnosti z izobrazbenimi in poustvarjalnimi zmožnostmi. Po kapitulaciji Italije je bila Matica še naprej deležna podpore oblasti. V zameno je bilo med drugim pričakovano javno nastopanje društvenega zboru, vendar se je vodstvo temu uspešno izmikalo s pretvezo, da ima premalo pevcev. Čeprav dokumentacija ne omenja spoštovanja kulturnega molka, je prav verjetno, da so ga matičarji po nemški zasedbi spoštovali, saj je bilo na prvem zborovskem srečanju maja 1945 v sestavu kar 56 pevcev.³⁰ Številne povojne ovadbe o kolaboraciji so društvo pripeljale na rob delovanja. Decembra leta 1945 so društvo razpustili, premoženje pa podržavili (dovolili le delovanje zboru), s čimer je dolgoletno vodilno slovensko glasbeno društvo praktično usahnilo.³¹

²⁶ B. Loparnik, n. d., str. 178-179, op. 4.

²⁷ Prav tam, str. 180.

²⁸ Prav tam.

²⁹ M. Lipovšek, Dvanajsti simfonični večer, *Jutro*, l. 23 (1943), 14. 4., str. 3, povzeto po B. Loparnik, n. d., str. 183, op. 9.

³⁰ B. Loparnik, n. d., str. 179, op. 4.

³¹ Prav tam, str. 178, op. 3.

Vzajemno z razvojem glasbenega šolstva je čas med obema vojnoma zabeležil porast orkestralne poustvarjalnosti. Glasbene šole so z leti izobrazile vedno več instrumentalistov, predvsem violinistov in pianistov, manj pa pihalcev in trobilcev. Pomanjkanje dobrih instrumentalistov in glasbenih pedagogov je bilo veliko, zato so pri nas še naprej delovali češki glasbeniki, a z leti vse manj. V primerjavi s prejšnjimi desetletji se je moč orkestralne glasbe vzpenjala, tako v ustvarjalnosti kot v poustvarjalnosti. V Ljubljani je med obema vojnoma delovalo več orkestrrov, ki so se med seboj večkrat povezovali in po najboljših močeh izvajali dela svetovne in slovenske literature. Prvi je po vojnem premoru začel delovati orkester Narodnega gledališča. Samostojno ali v sodelovanju s člani drugih orkestrrov, kot so bili orkester Orkestralnega društva Glasbene matice, Godba Dravske divizije ter orkester konservatoristov, je bil do ustanovitve Ljubljanske filharmonije (1934) edini profesionalni simfonični orkester v Ljubljani. Člani orkestra so imeli velikopotezne načrte, zato so leta 1922 iz svojih vrst ustanovili Zvezo godbenikov, iz katere naj bi zrasla Ljubljanska filharmonija, kar so uresničili šele leta 1934. Ljubljanska filharmonija je svoje poslanstvo dobro opravljala do usahnitve leta 1941.³²

Glasbena matica je kmalu po prvi vojni ustanovila Orkestralno društvo (1919), ki naj bi s koncertno dejavnostjo nadomestilo nekdanjo Filharmonično družbo. Visoki cilji so bili težko dosegljivi, saj mesto ni premoglo dovolj dobro izobraženih instrumentalistov, glasbeno šolstvo pa se je komaj na novo formiralo. Društvo je bilo ustanovljeno kot društvo prijateljev glasbe. K članstvu so pristopili glasbeno izobraženi ljubitelji, ki so se v prostem času posvečali skupnemu muziciranju in poustvarjali dela svetovne in domače literature, predvsem slovanskih avtorjev. Najzaslužnejša za njegovo ustanovitev in zagon sta bila violinist Karel Jeraj in prvi predsednik društva, pravnik in violinist dr. Ivan Karlin. Do leta 1945, ko je bilo društvo skupaj z Glasbeno matico razpuščeno, so orkestru dirigirali Karel Jeraj, Josip Michl, E. Adamič in L. M. Škerjanc. Jeraj je realno ocenil, da bo društvo zmoglo sestaviti »zgolj« godalno zasedbo, a si je prizadeval, da bi postalo še kaj več, zato je k sodelovanju pritegnil člane Godbe Dravske divizije.³³ Kljub vsem preprekam je orkester z leti kakovostno rasel, skrbel za izobraževanje podmladka, slovensko publiko pa uspešno seznanjal z deli iz svetovne in domače glasbene literature. Čeprav prave simfonične zasedbe in s tem izvajanja velikih del ni dosegel, sodi med pomembna poustvarjalna telesa slovenske glasbene preteklosti. V štiriindvajsetih sezonah je imel več kot 250 nastopov, od katerih le 18 v simfonični zasedbi. Občasno so člani sodelovali tudi z orkestri Opere, Ljubljanske filharmonije in Dravske divizije. Glasbena matica je pred vojno za svoj orkester organizirala gostovanja v druge slovenske kraje in nastope na ljubljanskem radiju ter tako razširjala svoje

³² Prim. Urška Šramel Vučina, *Orkestrska poustvarjalnost v Ljubljani med obema vojnoma*, dokt. disert., Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2010.

³³ Prim. Katja Novak, *Ustvarjalno življenje Karla Jeraja in njegova glasbena zapuščina*, dipl. n., Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2006.

umetniško in glasbenovzgojno poslanstvo, čeprav njena vloga ni bila več tako udarna kot v prvih desetletjih delovanja. Zasluge Orkestralnega društva so tudi pedagoške narave, saj so v njem kot obvezno sodelovali študentje konservatorija in tako dobivali dragocene izkušnje za nadaljnje profesionalno delo. Slovenski skladatelji so imeli v orkestru odlično podporo in možnost izvajanja novih del. Emil Adamič, Saša Šantel, L. M. Škerjanc in Matija Tomc so mu posvetili nekaj skladb, ki jih je Orkestralno društvo tudi premierno izvedlo (E. Adamič, *Ljubljanski akvareli*, S. Šantel, *Mala suita za veliki orkester*, op. 40, L. M. Škerjanc, *Suita za godalni orkester v osmih stavkih*, M. Tomc, *Koncertna uvertura za godalni orkester*).³⁴ Poleg teh je orkester izvedel okrog 50 novitet slovenskih skladateljev, in sicer L. M. Škerjanca, S. Premrla, E. Adamiča, A. Lajovca, S. Šantla, K. Jeraja, V. Prinčiča, U. Prevorška, F. Juvanca, S. Osterca, M. Bravničarja, M. Tomca, J. Gregorca in B. Arniča. Z orkestrom so nastopili številni uveljavljeni in mlajši slovenski solisti, kot sta violinista Leon Pfeifer in Karlo Rupel, pianisti Bojan Adamič, Marijan Lipovšek, Pavel Šivic, Ivan Noč in Anton Trost ter pevci Zlata Gjungjenac, Pavla Lovše, Jože Gostič, Robert Primožič, Marjan Rus, Ivan Levar, Julij Betetto, Josip Križaj idr.³⁵ Po kratki epizodi J. Michla (v Ljubljano je prišel iz Gorice in si je zadal visoke cilje, vendar jih z večinoma amaterskimi glasbeniki ni mogel doseči) je dirigentske vaje prevzel L. M. Škerjanc, ki je pritegnil precej mladih moči. S krajšimi prekinitvami med študijem v Parizu je orkester vodil do konca druge svetovne vojne. Kritiki so delovanje ansambla večinoma hvalili, posebno izbor programa, ki je v večini primerov obsegal najnovejša slovenska dela. Proti koncu tridesetih let je Lipovšek 20-letno delo Orkestralnega društva povzel z besedami: »Če pomislimo na predvojni čas, ko smo Slovenci gojili izključno samo vokalno glasbo, se moramo veseliti ogromnega napredka naše instrumentalne muzike v zadnjih dvajsetih letih. V veliki meri je ta razvoj pospešilo prav Orkestralno društvo [...]«. ³⁶ V vojnem času se je orkester dejavneje povezoval z društvenim zborom. Program koncertnih sezon je pripravljala Karel Mahkota kot osrednja oseba Matičine koncertne poslovalnice. Orkester društva je bil precej aktiven v letih 1941 in 1942, zadnji nastop pa je imel marca leta 1943. Med pomembnejšimi koncerti je bil novembrski leta 1941, na katerem so pod taktirko Draga Maria Šijanca, sicer dirigenta radijskega orkestra, med drugim izvedli Pergolesijev oratorij *Stabat Mater* in Corellijev *Concerto grosso št. 1. v D-duru*, op. 6, kjer so se izkazali solisti Valerija Heybal, Franja Golob, Karlo Rupel, Leon Pfeifer in Čenda Šedlbauer. Še bolj je odmeval januarski koncert naslednje leto, in sicer s Škerjančevimi deli. Orkester je občasno nastopal tudi na radijskih koncertih. Na zadnji koncert, ki ga je vodil stalni dirigent Škerjanc, so uvrstili manj obsežna dela, večinoma za godalno zasedbo. To je bil jubilejni, tisoči koncert v

³⁴ Andreja Pernuš, *Ustanovitev in delovanje Orkestralnega društva Glasbene matice v Ljubljani od leta 1919 do 1945*, dipl. n., Ljubljana: Akademija za glasbo, 2009, str. 19–134.

³⁵ Prav tam, str. 156–160.

³⁶ Prav tam, str. 114.

organizaciji koncertne poslovalnice ljubljanske Matice. Nato je orkester zaradi sporov s stalnim dirigentom in aktualnih dogodkov prenehal samostojno nastopati.³⁷ V koncertni sezoni 1942/43 naj bi Matica v dogovoru z oblastmi v okviru društva izvedla po tri koncerte na mesec, in sicer dva domača in enega z italijanskimi izvajalci. Zaradi težav s kadri in z dirigenti se je Mahkota povezal z Dragom Mariom Šijancem, vodjem radijskega orkestra. Pod njegovim vodstvom je ansambel vztrajno napredoval in z leti iz salonskega ansambla prerasel v simfonično zasedbo. V njem so sodelovali tudi člani Orkestralnega društva, orkestra Opere in najvidnejši ljubljanski interpreti oziroma profesorji Glasbene akademije Karlo Rupel, Leon Pfeifer, Albert Dermelj, Karel Jeraj, Čenda Šedlbauer idr. Sestav petdesetih glasbenikov je v tej sezoni nastopal na ljubljanskem radiju in na javnih koncertih. Med novembrom 1942 in majem 1944 so izvedli skupaj 14 koncertov, ki veljajo za največji poustvarjalni dosežek v orkestralni glasbi ljubljanskih vojnih let. Tudi v naslednjih letih je orkester še javno nastopal in bil edini med vsemi ljubljanskimi, ki je zmožgal preživeti drugo svetovno vojno. Njegovi koncerti so bili polno obiskani, izkupiček od vstopnine pa so namenili brezposelnim glasbenikom, internirancem, za kar je skrbel Zveza godbenikov. V okviru radijskih oddaj je bil program prilagojen tematiki posameznih oddaj in je obsegal precej del slovenskih ustvarjalcev sodobnega časa, tudi avtorske oddaje, posvečene posameznim skladateljem (B. Arnič, E. Adamič). Prevladovala so dela 20. stoletja, manj pozornosti pa so posvečali jugoslovanskim skladateljem. Zaradi kršenja kulturnega molka so bili nekateri glasbeniki po vojni obsojeni oziroma tako ali drugače očrnjeni, med njimi tudi D. M. Šijanec, ki se je po burnih povojnih letih preselil v Argentino, kjer je imel uspešno glasbeno kariero. Z leti, ko so se strasti umirile, se je kot gostujoči dirigent vračal v Slovenijo.³⁸

Sklep

Glasbena matica in Glasbena akademija sta v obdobju od leta 1939 do 1945 opravili pomembno kulturno poslanstvo. Obe sta si prizadevali dvigniti raven glasbenopedagoškega dela in mlade talente usmerjati v poustvarjalno koncertno dejavnost. Na začetku vojne sta bili v izjemnem delovnem zagonu, ki je obetal razcvet glasbene dejavnosti, vendar je vojni čas njuna prizadevanja ustavljal in onemogočal. Italijanska okupacija Ljubljane je njuno delovanje sicer podpirala, vendar ju je z uvedbo cenzure skušala repertoarno usmerjati. Dejavnosti Glasbene matice večinoma niso bile ogrožene, vendar je bilo z leti opazno zmanjšanje delovanja društvenega pevskega zbora, tudi zaradi spoštovanja zapovedanega kulturnega molka. Podobne težave je imela Matica z orkestralnimi koncerti, manj pa z glasbeno šolo, ki je delovala nemoteno. Glasbena akademija je svoje poslanstvo opravljala ves vojni čas, njeno uspešnost pa je najbolj

³⁷ U. Šramel Vučina, n. d., str. 118–121.

³⁸ Prim. U. Šramel Vučina, n. d., str. 170–180.

prizadelo obdobje nemške okupacije, ki je od vseh kulturnih ustanov pričakovalo večjo lojalnost in celo opredelitev proti narodnoosvobodilnemu gibanju. Rupnikova oblast je močno pritiskala z zbiranjem podpisov za slovensko narodno in protikomunistično spomenico leta 1943 ter od vodstev kulturnih institucij izsilila njihove podpise.³⁹ Vodstvi obeh ustanov sta bili neprestano razpeti med »Scilo in Karibdo« in prisiljeni v sprejemanje dvomljivih kompromisov. Matica je svoje poteze po vojni plačala z zaplembo premoženja in ukinitvijo večine dejavnosti, posamezni profesorji Glasbene akademije pa so bili zaradi kršenja kulturnega molka obsojeni na odvzem časti in na prisilno delo. Valerija Heybal, ena najuspešnejših sopranistk, je bila obsojena na izgubo narodne časti in na prisilno delo, pianist Marijan Lipovšek je bil obsojen zaradi sodelovanja na radiju, koncertiranja na »nemški« akademiji in sprejema članstva v italijansko avtorsko društvo. Podobno usodo so doživeli tudi drugi. Na srečo je že poleti leta 1945 prišlo do splošne amnestije, ki je večino kršiteljev kulturnega molka oprostila, in sicer *»vse osebe, ki so sodelovale z okupatorjem na kulturnem in umetniškem polju, v kolikor to sodelovanje ni presegalo njihove običajne poklicne delavnosti.«*⁴⁰

³⁹ A. Gabrič, n. d., str. 396.

⁴⁰ Prav tam, str. 407–408.

Literatura

- Budkovič, C. (1991): *Sto let pevskega zbora Glasbene matice 1891-1991*, Ljubljana: Glasbena matica.
- Budkovič, C. (1992): *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Budkovič, C. (1995): *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Dolenc, E, Godeša, B, Gabrič, A. (1990): *Slovenska kultura in politika v Jugoslaviji*, Ljubljana: Založba Modrijan.
- Gabrič, A. (1989): »Kulturni molk«, *Prispevki za novejšo zgodovino*, št. 1–2. *Izvestje za šol. l. 1939/40*, Ljubljana: Glasbena akademija.
- Izvestje za šol. l. 1940/41*, Ljubljana: Glasbena akademija.
- Izvestje za šol. l. 1941/42*, Ljubljana: Glasbena akademija.
- Izvestje za šol. l. 1943/44*, Ljubljana: Glasbena akademija.
- Jančar, D. (2005): »Duh časa«, *Slovenska kultura v vojnem času*, Ljubljana: Slovenska matica.
- Klopčič, A. (2010): *Ustanovitev in delovanje Glasbene akademije (1939-1945)*, dipl. naloga, Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Koter, D. (2006): »Vilko Ukmar – direktor ljubljanske Opere«, *Vilko Ukmar 1905–1991*, Tematska številka *Glasbeno-pedagoškega zbornika Akademije za glasbo v Ljubljani*, Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Loparnik, B. (2005): »Vmesni čas (slovenske glasbene konotacije 1941-1945)«, *Slovenska kultura v vojnem času*, Ljubljana: Slovenska matica.
- Novak, K. (2006): *Ustvarjalno življenje Karla Jeraja in njegova glasbena zapuščina*, dipl. n., Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pernuš, A. (2009): *Ustanovitev in delovanje Orkestralnega društva Glasbene matice v Ljubljani od leta 1919 do 1945*, dipl. n., Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Svetel, Heribert [Online]. Dostopno na: <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:sbl/VIEW/> (dostop 13. januar 2012).
- Šramel Vučina, U. (2010): *Orkestrska poustvarjalnost v Ljubljani med obema vojnama*, dokt. disert., Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Tina Bohak

Konservatorij za glasbo in balet Maribor

NOVA SPOZNANJA O ŽIVLJENJU IN DELOVANJU PEVCA IN PEDAGOGA JULIJA BETETTA (1885–1963)

Izvleček

Prispevek obravnava nova spoznanja o umetniški in pedagoški poti Julija Betetta, katerega 50. obletnico smrti obeležujemo v letošnjem letu. Avtorica obravnava umetnikovo življenje z vsemi bistvenimi prelomnicami in uspehi, ki se navezujejo na njegovo zasebno življenje in operno ter pedagoško kariero. Sistematično je predstavljeno umetniško delovanje v zanj ključnih mestih delovanja, kot so si časovno sledila: Ljubljana – Dunaj – Ljubljana – München – Ljubljana, prav tako je v posebnem segmentu osvetljeno Betettovo pedagoško delovanje na ljubljanskem Konservatoriju Glasbene matice in njegovi drugi organizacijski obliki, Državnem konservatoriju ter kasneje na ljubljanski Glasbeni akademiji in povojni Akademiji za glasbo.

Ključne besede: Julij Betetto, umetnik, pedagog, Konservatorij Glasbene matice, Državni konservatorij, Glasbena akademija, Akademija za glasbo

Abstract

New Facts about the Life and Work of Opera Singer and Teacher Julij Betetto (1885–1963)

The article explains new facts about the life of art and pedagogical way of Julij Betetto. In 2013 we mark the 50th anniversary of his death. In the individual segments of the article the author outlines all essential life events considering his private life, Opera and teaching career. The author systematically presents Betetto's artistic work in key areas of his professional Opera career followed by timeline: Ljubljana – Vienna – Munich – Ljubljana as well as his pedagogical work at the Conservatorium of Glasbena matica in Ljubljana and its organizational forms, State Conservatorium and later at the Music Academy in Ljubljana and the Academy of Music after the Second War.

Key words: Julij Betetto, artist, teacher, Conservatorium of Glasbena matica, State Conservatorium, Music Academy, Academy of Music

Uvod

Basista Julija Betetta uvrščamo med najpomembnejše slovenske, v širšem okviru tudi evropske glasbene poustvarjalce 20. stoletja. Odpel in odigral je sto petinsedemdeset opernih vlog in vsaj sto triinsedemdeset koncertov klasičističnega, romantičnega in sodobnejšega repertoarja, kar je v celoti več kot tri tisoč štiristo nastopov.¹

O življenju in delu Julija Betetta sta sicer doslej objavljeni dve monografski publikaciji, katerih avtorja sta Vilko Ukmar: *Srečanja z Julijem Betettom* (Ljubljana, DZS, 1961) in Ciril Cvetko: *Julij Betetto – umetnik, pedagog in organizator glasbenega šolstva* (Ljubljana, Slovenski gledališki in filmski muzej, 1990). Ukmarjevo delo je oblikovano kot intervju z umetnikom oziroma pogovor, v Cvetkovi monografiji pa je predstavljena življenjska pot Julija Betetta, s poudarkom na njegovi umetniški poti – od delovanja v Dunajski dvorni operi, vrnitvi v domovino, delovanja v Münchnu in spet v ljubljanski Operi, vse do njegovega pedagoškega udejstvovanja, ki pa je predstavljeno le v obrisih. Avtor v monografiji ne navaja virov, zato podatki niso preverljivi. Ker je nekatere mogoče rekonstruirati oziroma prepoznati, ugotovimo, da se je avtor naslanjal na arhivsko gradivo, ohranjeno v Gledališkem muzeju, kjer skozi Betettova pisma dobimo zaokroženo sliko o njegovi umetniški karieri, ne pa tudi o njegovem pedagoškem delu. V Ukmarjevem delu *Srečanja z Julijem Betettom* so predstavljeni umetnikova osebnost, operna kariera in obrisi njegovega pedagoškega udejstvovanja, vendar le skozi avtorjeve pogovore z Betettom, tako da tudi v tem primeru ni navedene ustrezne bibliografije. Obe monografski publikaciji dopolnjujeta novejši študiji avtorice pričujočega članka, in sicer diplomsko delo *Julij Betetto in njegova vloga v razvoju glasbenega šolstva na Slovenskem* ter izsledki doktorske disertacije *Pevska šola Julija Betetta*. V pričujočem prispevku objavljamo najnovejša spoznanja o življenjskih prelomnicah Julija Betetta, ki jih je bilo mogoče prepoznati na podlagi doslej neobdelanih ali nedosegljivih virov, kot so njegovi učni načrti, metodika poučevanja petja, osebna pisma, dnevnik, zvezek, ki ga je uporabljal pri poučevanju, prav tako pa so neprecenljiv vir predstavljali pogovori s še živečimi Betettovimi učenci, gospo Marijo Bitenc Samec in gospodom Petrom Bedjaničem ter njegov osebni notni zvezek, ki ga je uporabljal pri pouku z Julijem Betettom.²

¹ Osebni dnevnik Julija Betetta, v zasebni zbirki avtorice.

² Tina Bohak, *Pevska šola Julija Betetta*, doktorska disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2013.

Življenjske prelomnice Julija Betetta (1885–1963)

Julij Betetto se je rodil 27. avgusta 1885 v Ljubljani, očetu Evgenu, po rodu Italijanu, ki je prišel v Ljubljano »s trebuhom za kruhom« iz kraja Trebaseleghe³ v padovanski pokrajini, in materi Julijani (roj. Heinrich) iz Žužemberka. Oče Evgen, ki je bil med drugim odličen pevec in zelo zavzet za ljudsko pesem, je imel v Florjanski ulici v Ljubljani metlarsko delavnico. Ko je bilo Juliju komaj sedem let, mu je umrla mati, pri devetih letih je izgubil še očeta in postal sirota. Oče se je tik pred smrtjo ponovno poročil, vendar Julij tega ni mogel sprejeti, zato se je z dvanajstimi leti preselil k svojemu skrbniku Andreju Reichlu na Stari trg 11, kjer je ostal do šestnajstega leta.⁴ Julij je glasbeno nadarjenost verjetno podedoval po očetu in imel lep deški sopran. Njegovo muzikalnost je opazil pater Angelik Hribar⁵ in ga vključil v frančiškanski cerkveni pevski zbor, ko mu je bilo dvanajst let. Hribar, ki je bil od leta 1873 *regens chori* frančiškanske cerkve v Ljubljani, soustanovitelj Cecilijinega društva in kar sedemindvajset let učitelj klavirja ter koralnega in figuralnega (večglasnega, op. p.) petja na ljubljanski orglarski šoli, je Juliju posredoval osnovno glasbeno izobrazbo - poučeval ga je glasbeno teorijo in osnove harmonije. Po mutaciji je Betetto s šestnajstimi leti pričel peti v zboru pri Sv. Jakobu v Ljubljani, ki ga je v času od leta 1899 do oktobra 1910 vodil takratni ravnatelj in učitelj na šoli Glasbene matice, operni pevec in skladatelj Fran Gerbič. Kot pevski pedagog je Gerbič kmalu opazil razsežnosti Betettovega nizkega in polnega glasu ter ga leta 1902 vpisal v šolo Glasbene matice.⁶

Z osemnajstimi leti (leta 1903) je Julij Betetto na pobudo tenorista Josipa Pavška⁷ (1861–1907) pristopil k ljubljanskemu Dramatičnemu društvu in se vpisal v operni zbor. Kot zborist je na odru ljubljanske Opere debutiral v predstavi Petra Iljiča Čajkovskega *Jevgenij Onjegin* decembra 1903, kot solist pa se je prvič predstavil decembra istega leta v vlogi Mihe v Smetanovi *Prodani nevesti*. Prvi kritik, ki je opazil Betetta kot pevca, je bil Adolf Robida

3 Ime kraja je razvidno iz ročno narisane skice s krajem Trebaseleghe v sredini, kjer se je rodil Eugenio Betetto, sin Angela Betetta. Slovenski gledališki muzej (dalje SGM) Ljubljana, fond Julij Betetto, I. Listine, potrdila, izpiski, tiskovine in vizitke, št. 4.

4 Vilko Ukmar, *Srečanja z Julijem Betettom*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1961, str. 10–11. Ukmar navaja njune pogovore.

5 Redovnik in skladatelj Angelik Hribar (prvotno ime Jožef) se je glasbeno izobraževal pri Kamilu Mašku, Antonu Nedvédu in Antonu Foersterju. Njegove skladbe so prežete z ljudsko melodiko in z značilnostmi cecilijanskega gibanja. Tončka Stanonik, Lan Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2008, str. 364.

6 Dr. Radoslav Hrovatin, »Pregled dela slovenskega umetnika ob jubileju Julija Betetta«, *Gledališki list, Opera* 27 (1947/1948), št. 11, str. 167.

7 Josip Pavšek je bil od leta 1876 angažiran kot pevec pri uprizoritvah opernih in operetnih predstavah v Ljubljani ter pri družabnih in koncertnih prireditvah ljubljanske Narodne čitalnice in Dramatičnega društva. Kot tenorist je bil leta 1892 angažiran v Slovenskem deželnem gledališču in bil med prvimi veljaki, ki so ustvarili osnovo za slovensko operno kulturo. Med njegovimi najvidnejšimi vlogami sta Vašek v Smetanovi operi *Prodana nevesta* in Turiddu v operi *Cavalleria rusticana* Pietra Mascagnija. Smiljan Samec (ur.), *Slovenski gledališki leksikon*, Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko, 1972, str. 497–498.

(1885–1928).⁸ Takrat dvajsetletnemu mladeniču, ki je pel vlogo Gašperja v Webrovi operi *Čarostrelec* je že pred šolanjem napovedal lepo prihodnost, ko je zapisal: »[...] *Njegov mladostni glas sicer ni še posebno šolan, a smelo trdimo, da slovenska opera še ni imela basista, ki bi imel tako močan, tako obsežen, tako čist in simpatičen glas kakor g. Betetto. Dobil je ta večer tudi vence, šopke in druga darila, saj je Slovenec, in naša najsrčnejša želja je, da ostane g. Betetto pri slovenskem odru in da si Dramatično društvo ohrani tako nadebudnega umetnika.*«⁹ V nadaljnjih štirih letih, ki jih je preživel v ljubljanskem opernem gledališču, je Betetto odpel dvaintrideset opernih in šest operetnih vlog. Bil je med drugim knez Gremin v *Jevgenij Onjeginu* Petra Iljiča Čajkovskega, Don Basilio v Rossinijevem *Seviljskem brivcu*, Beneš v *Daliborju* in Kecal v Smetanovi operi *Prodana nevesta*, Ramfis v Verdijevi *Aidi* in Mefisto v Gounodovem *Faustu*. Pogodba je v tistem času narekovala solistom, da so morali odigrati še katero izmed dramskih vlog in Betetto jih je odigral kar petinštirideset (med drugim vlogo kovača Sajetovega Jureta v *Divjem lovcu* Frana Saleškega Finžgarja, čevljarja Bojca v *Desetem bratu* Josipa Jurčiča, občinskega svetnika Klandra v komediji Ivana Cankarja *Za narodov blagor*, ...). V obdobju pred prvo svetovno vojno ljubljansko gledališče še ni imelo državne podpore – gledališčniki (igralci in pevci) so dobivali plačo le v času sezone, ki je trajala od septembra do aprila, po sezoni pa so se morali znajti drugače. Operni solisti so pogosto s samostojnimi koncerti gostovali po Sloveniji, na ozemlju Hrvaške in Bosne ter se družili z dramskimi igralci, kar je bilo za čas izven sezone zelo značilno. Betetto se je tako leta 1904 priključil gledališki skupini hrvaškega igralca Leona Dragutinovića (1873–1917), ki je gostovala največ po Hrvaški, kjer je igral v drami in pel v opereti, nekaj let kasneje pa se je priključil gledališki družini Antona Cerarja – Danila (1869–1958). Petje je Betettu pomenilo življenjski slog, zato si je ob dramskem poustvarjanju uredil še koncertna gostovanja v drugih krajih in nastopal v Trstu, Zagrebu, na Reki in drugod.¹⁰ Z

⁸ Dramatik in kritik Adolf Robida (v virih imenovan tudi kot Adolf Rosiva) je po opravljeni maturi na gimnaziji v Ljubljani (1903) študiral slavistiko in germanistiko (1903–1908) na Dunaju in dva semestra solopetje na tamkajšnjem konservatoriju. Proforski izpit je opravil leta 1911 in 1913 in se usposobil za nemško in slovensko stenografijo. Kot gimnazijski profesor je služboval v Kranju, na ljubljanskem učiteljišču ter na ljubljanski realki. V revijalnem tisku (*Zora, Slovenski narod, Dom in svet*) je objavljajl črtice in pesmi, pa tudi eseje in razprave o slovenski dramatik. Zanimanje za gledališče ga je privedlo h kritiki. Leta 1905 je v *Zori* napisal razpravo »Slovensko Gledališček«, ki kaže literarno in družabnostno pojmovanje gledališke umetnosti. V tej smeri je pisal poročila o gledaliških predstavah v literarnem mesečniku *Dom in svet* (1905–1908, 1920, 1924), deloma tudi v časniku *Slovenec* (1905, 1911–1912, 1914, 1918). Robida se je podpisoval kot AR in Stereophob. Njegove ocene razodevajo slovstveno razgledanost, dobro poznavanje gledališkega življenja, dunajsko šolo in včasih zelo ostro sodbo. S svojo organizatorsko dejavnostjo (v Ljubljani je leta 1911 postavil Ljudski oder, organiziral gledališko sezono, vodil gledališko šolo) je močno vplival na razvoj amaterskega gledališča. Kot stenograf je sestavil *Slovensko stenografsko čitanko* (1921). Slovenski biografski leksikon, dostopno na spletnem naslovu: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:2584/VIEW/>, dostop 31. 5. 2013.

⁹ Adolf Rosiva, »Slovenska opera«, *Dom in svet* 19 (1906), št. 2, str. 126–127. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-6LBXKJVM/?query=%27keywords%3da+rosiva%27&pageSize=25>, dostop 18. 10. 2012.8. 10. 2012.

¹⁰ Ciril Cvetko, *Julij Betetto – umetnik, pedagog in organizator glasbenega šolstva*, Ljubljana: Slovenski gledališki in filmski muzej, 1990, str. 19.

uspešnimi nastopi si je pridobil naklonjenost strokovne in laične javnosti. Konec marca 1905 je na koncertu v Trstu pel arijo Gremina iz opere *Jevgenij Onjegin* Petra Iljiča Čajkovskega in kritik *Triester Tagblatt*a je zapisal, da je bil Betettov nastop [...] »odkritje izrednega pevca, ki je izzval vihar priznanja in ki ni preje odnehal, dokler ni ponovil arije.«¹¹ Podobne kritike so se vrstile tudi leto kasneje. V reškem *Novem listu* je konec maja 1906 kritik pisal o koncertu, ki ga je Betetto izvedel na Trsatu in pri njem izpostavil izjemne pevske kvalitete in zmožnosti ter ga označil kot [...] »inteligentnega pevca s krasnim, polnozvenečim glasom, ki je očaral in elektriziral občinstvo« [...].¹²

Pevcu velikega kova pa operno in koncertno udejstvovanje ni bilo dovolj. Sodeloval je še v vokalnem kvartetu, v katerem so ob njem (pel je drugi bas) peli še poštni uradnik Fran(c) Matjan¹³ – prvi tenor, stavbni inženir Rudolf Treo¹⁴ – drugi tenor in zasebni uradnik Rudolf Medič¹⁵ – prvi bas. Ob večerih so peli po gostilnah in najrazličnejših družabnih prireditvah z namenom razveseljevati sebe in druge, s posebno vneto pa so peli podoknice.¹⁶

Betettova želja po pevskem izpopolnjevanju je bila z leti vse večja, čeprav se je v zgodnji mladosti izobraževal pri dobrih glasbenikih, kot so bili Angelik Hribar, Fran Gerbič in kasneje še Matej Hubad.¹⁷ Med vsemi je najbolj cenil Hubada, o katerem je večkrat povedal, da mu je bil drugi oče, spoštovan učitelj in edini prijatelj.¹⁸ Želel si je na študij petja na konservatorij v Prago ali na Akademijo za glasbo in gledališko umetnost na Dunaj. Samoiniciativno je leta

¹¹ *Triester Tagblatt*, 26. 3. 1905, NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad, Dokumentacija, leto 1905.

¹² V. Ukmar, n. d., str. 26–27, C. Cvetko, n. d., str. 19.

¹³ Objavljeno v rubriki Osebnosti, Kmetijske in rokodelske novice 57 (1899), št. 11, str. 106, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TMUFOR2Z/?query=%27keywords%3dKmetijske+in+rokodelske+novice%27&page=100&fyear=1899>, dostop 10. 11. 2012. Objavljeno v rubriki Uradni seznam izgub o izgubah 17. pešpolka, Slovenec 42 (1914), št. 232, str. 4. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-438MHHPR/?query=%27keywords%3dSlovenec+politi%C4%8Den+list+za+slovenski+narod%27&page=100&fyear=1914&sortDir=ASC&sort=title&page=2>, dostop 10. 11. 2012.

¹⁴ Vlado Valenčič, "Ljubljansko stavbeništvo od srede 19. do začetka 20. stoletja", Kronika 18 (1970), št. 3, str. 138, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WHR08XD9/?query=%27keywords%3dljubljansko+stavbeni%C5%A1tvo%27&page=25>, dostop 5. 1. 2013. Adresar mesta Ljubljane in okolice, Ljubljana: Adana, založniška in propagandna družba, 1928, str. 459, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KRMQICCG/?query=%27keywords%3dadresar+ljubljane%27&page=25>, dostop 5. 1. 2013.

¹⁵ Adresar mesta Ljubljane in okolice, n. d., str. 303, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KRMQICCG/?query=%27keywords%3dadresar+ljubljane%27&page=25>, dostop 5. 1. 2013.

¹⁶ V. Ukmar, n. d., str. 27., C. Cvetko, n. d., str. 19–20.

¹⁷ Zborovodja, dirigent in pedagog Matej Hubad je leta 1898 končal študij na dunajskem konservatoriju. Na šoli Glasbene matice v Ljubljani je od leta 1891 poučeval petje, klavir in teoretske predmete ter vodil pevski zbor, leta 1917 pa je postal njen ravnatelj. Ko je leta 1919 po njegovi veliki zaslugi šola prerasla v konservatorij, je bil na njem do leta 1933 ravnatelj in profesor solopetja. Bil je osrednja osebnost slovenskega glasbenega življenja. Zbor Glasbene matice se je pod njegovim vodstvom umetniško razvil in se z izvedbami velikih vokalno-instrumentalnih del uveljavil tudi zunaj območja današnje Slovenije. Hubad je vzgojil večino slovenskih opernih in koncertnih pevcev pred 1. svetovno vojno in po njej (Julij Betetto, Josip Križaj, Pavla Lovše, Josip Rijavec ...). T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 369.

¹⁸ V. Ukmar, n. d., str. 19.

1905 odšel na Dunaj na avdicijo k takratnemu dirigentu Dvorne opere Franzu Schalku (1863–1931), da bi ga poslušal in ocenil njegove glasovne dispozicije. Preizkusu je prisostvoval tudi takratni operni direktor Gustav Mahler (1860–1911). O avdiciji je Betetto povedal: »*Ko smo bili že vsi zbrani, je v dvorano pribrzel majhen možak z izrazito glavo. Imel je široko, poudarjeno brado, debele ustnice in ščipalnik na močnem nosu; nad izredno visokim čelom pa so se košatili črni lasje. Žile so mu bile nenavadno napete in kretnje nervozne. Bil je operni direktor, komponist Gustav Mahler. Preletel me je rahel trepet; a ko sem pričel peti, je glas kar vrel iz mojega grla. [...]*«¹⁹ Schalk je Betettu napisal tako pozitivno oceno, da bi mu morala omogočiti takojšnje nadaljnje izpopolnjevanje, a se je to zaradi njegovega slabega gmotnega položaja (ni dobil štipendije) zgodilo šele čez dve leti. O mladem basistu Betettu je zapisal: »*Gospod Julius Betetto ima zelo lep in skrajno izoblikovan bas. Ob pravilnem ravnanju in metodični izobrazbi (ki bi trajala približno 3 leta) sem brez dvoma mnenja, da mu je odprta pot za kariero kot dramatičnemu pevcu.*«²⁰ K temu, da je Betetto štipendijo za šolanje na Dunaju vendarle dobil, je največ pripomogel njegov uspešni nastop v Verdijevem *Rekviemu*, ki ga je Glasbena matica pod vodstvom Mateja Hubada izvedla spomladi leta 1907 v ljubljanski Unionski dvorani.²¹ Štirje vplivni ljubljanski Matičarji: sodnik in načelnik oddelka za socialno politiko v Ljubljani, dr. France Goršič (1877–1967),²² poznejši ravnatelj celjske gimnazije profesor Anton Jeršinovič (1876–1925),²³ sodni svetnik Karol

¹⁹ Prav tam, str. 40.

²⁰ »Herr Julius Betetto besitzt eine sehr schöne und im höchsten Grade ausbildungswerte Bass-Stimme. Bei richtiger Behandlung und methodischer Ausbildung (die etwa 3 Jahre in Anspruch nehmen wird) scheint es mir zweifellos, das ihm eine grosse Karriere als dramatischer Sänger offen steht. Franz Schalk, k.u.k. Hofopernkapellmeister, Wien.« C. Cvetko, n. d., str. 20.

²¹ *Slovenec* 35 (1907), št. 106, str. 6. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-LV0M7V1E/?query=%27keywords%3dslovenec+10.5.1907%27&pageSize=25>, dostop 8. 12. 2012.

²² Pravniki France (Fran) Goršič je bil leta 1903 promoviran na Pravni fakulteti v Gradcu. Med leti 1905–1918 je bil sodnik v Ilirski Bistrici, Kostanjevici in Kamniku. Leta 1919 je postal deželni sodni svetnik, nato je delal v upravnih službah na področju socialne politike v Ljubljani. Iz virov je mogoče zaslediti, da je bil aktiven član Glasbene Matice v Ljubljani – v društvenem letu 1905/1906 je bil član Odseka za evidenco in nabavo novih članov ter namestnik in blagajnik Odseka za upravo pokojninskega zaklada. SGM Ljubljana, fond Julij Betetto, I. Listine, potrdila, izpiski, tiskovine in vizitke, št. 29. NUK, Glasbena zbirka, mapa Glasbena Matica – poročila 1874–1910, *Izvestje Glasbene Matice v Ljubljani* o 34. društvenem letu 1905/6, Ljubljana: Glasbena Matica, 1906, str. 31–32. T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 304. Glej tudi: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:0631/VIEW/>, dostop 26. 8. 2012.

²³ Ravnatelj Anton Jeršinovič se je po opravljeni maturi na gimnaziji v Novem mestu vpisal na Filozofsko fakulteto na Dunaju, da bi se usposobil za pouk klasičnih jezikov na gimnazijah. Po študiju se je vrnil v domovino in postal suplent na gimnaziji v Kranju, kasneje pa je poučeval še na I. državni gimnaziji v Ljubljani, na državni realni gimnaziji v Kranju in na državni realni gimnaziji v Ljubljani. 1. 10. 1919 je Anton Jeršinovič postal ravnatelj na realni gimnaziji v Celju. Bil je podpredsednik Glasbene matice, nekaj časa predsednik Jugoslovanske matice, prav tako je delal za Podporno društvo ubogih dijakov. Prim. »Ravnatelj Anton Jeršinovič«, *Nova doba* 7 (1925), št. 119, str. 2. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PM8K8K1V/?query=%27keywords%3dravnatelj+anton+jer%C5%A1inovi%C4%8D%40OR%40fts%3dravnatelj+anton+jer%C5%A1inovi%C4%8D%27&pageSize=25>, dostop 25. 8. 2012.

(Karel) Zottmann²⁴ in državni pravnik dr. Edvard Pajnič (1872–1952)²⁵ so se zavzeli zanj in prevzeli jamstvo, da je dobil štipendijo. Dr. Goršič je za Betetta dobil posojilo v posojilnici v Voloskem (manjši ribiški kraj pri Opatiji, op. p.) in ta mu je pošiljala mesečne prejemke na Dunaj, kamor je Betetto odšel jeseni 1907, vendar pod pogojem, da svoj dolg povrne, ko pride do lastnega zaslužka, kar je v prihodnjih letih tudi izpolnil.²⁶

Dirigent Schalk je Betettu svetoval zasebni študij solopetja, in sicer pri takrat najbolj priznanem dunajskem pevskega pedagogu Augustu Iffertu (1859–1930), ki je bil znan po tem, da je uspešno izpopolnjeval tehniko petja, in sicer pri kasneje velikih umetnikih, kot so bili nemška kontraaltistka Frieda Langendorff (1868–1947), danski tenorist Erik Schmedes (1868–1931), nemški basbaritonist Albert Fischer (1865–1937), češki basist Egon Fuchs (1886–1958) in drugi. Napisal je več del o teoriji glasbe, ki se veliko uporabljajo pri pouku solopetja in šolah govora še danes: *Allgemeine Gesangsschule* (Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1895), *Sprechschule für Schauspieler und Redner* (Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1911) in *Etwas vom Gesange* (Leipzig: Leuchart, 1929). August Iffert spada med najpomembnejše pevske pedagoge svojega časa.²⁷ Višina štipendije Betettu ni omogočala, da bi obiskoval zasebne pevske ure pri znamenitem pedagogu, saj je ena pevska ura znašala trideset zlatih kron.²⁸ Tako se je vpisal v Iffertov razred na akademijo, kjer se je izpopolnil predvsem v pevski tehniki, ki mu je služila kot zgled pri lastnem poučevanju solopetja. Dodeljen je bil v »*erste Ausbildungsklasse*«, torej predzadnji letnik akademije, in jo v dveh letih z odliko končal. Na tej ustanovi je potekala tudi operna šola, ki jo je vodil prvi režiser

²⁴ Iz virov je mogoče zaslediti le, da je bil Karol Zottmann imenovan za avskultanta (sodniškega pripravnika) v aprilu leta 1897 na Okrajno sodišče v Ložu, oktobra istega leta pa v Logatec. Dostopno na spletnih naslovih: www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NY9VM0YR/.../PDF, 26. 8. 2012, www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-LQ825P21/...631f.../PDF, dostop 26. 8. 2012.

²⁵ Pravnik Edvard Pajnič je leta 1897 končal študij prava v Gradcu. Delal je v pravosodju, v obdobju 1918–1930 kot svetnik višjega deželnega sodišča v Ljubljani, od leta 1927 je bil predsednik senata. V obdobju 1920–1929 je poučeval pravne predmete na Tehniški fakulteti in drugih šolah. T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 794. Glej tudi: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:1931/VIEW/>, dostop 26. 8. 2012.

²⁶ V. Ukmar, n. d., str. 30–33.

²⁷ Nemški pevski pedagog in skladatelj August Iffert je študiral petje v Hannoveru in Berlinu, kratek čas je deloval kot pevec (med drugim je poustvaril vlogi Don Fernanda v Beethovnovem *Fideilu* in Valentina v operi *Faust* C. Gounoda) in igralec. Leta 1884 je zapustil odrske deske in postal pevski pedagog v Leipzigu. Od leta 1891 je kot mednarodno priznani pevski pedagog poučeval na Konservatoriju za glasbo v Kölnu, leta 1893 je odšel v Dresden in leta 1904 (oz. po nekaterih podatkih že leta 1898) na Dunaj, kjer je poučeval petje na Konservatoriju prijateljev Glasbenega društva (Conservatorium der Gesellschaft der Musikfreunde), ki je predhodnik današnje Univerze za glasbo in upodabljaajočo umetnost na Dunaju (*Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*). Leta 1909 se je vrnil v Dresden. Dostopno na spletnih naslovih: http://de.wikipedia.org/wiki/August_Iffert, dostop 17. 10. 2012, <http://d-nb.info/gnd/117124591/about/html>, 17. 11. 2012, http://toolserv.org/~apper/pd/person/August_Iffert, dostop 17. 11. 2012.

²⁸ Za primerjavo je potrebno osvetliti podatke o povprečnih plačah na slovenskem ozemlju pred prvo svetovno vojno: delavske mezde so znašale 50–200 kron mesečno, plače uslužbencev 200–500 kron, plače direktorjev pa 1000–2500 kron. France Kresal, »Mezde in plače na Slovenskem od novele obrtnega reda 1885 do kolektivnih pogodb 1991«, v: *Prispevki za novejšo zgodovino* 35 (1995), št. 1–2, Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, str. 10–12, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.sistory.si/publikacije/prenos/?urn=SISTORY:ID:20>, dostop 21. 5. 2013.

dunajske Dvorne opere August Stoll (1853–1918). Betettov izjemen pevski talent je kmalu opazil in mu leta 1908 ponudil pogodbo s sustentacijsko²⁹ plačo v Dvorni operi, kjer je nastopal vse do konca sezone 1921/22. Debutiral je po zaključeni akademiji, leta 1909, in sicer kot Lampe v komični operi *Zapečateni* skladatelja Lea Blecha (1871–1958), ki jo je dirigiral Felix Weingartner (1863–1942), avstrijski skladatelj in velik dirigent. Publika in kritika sta bili nad Betettovim nastopom navdušeni. Poročevalec časopisa *Wiener allgemeine Zeitung* je po uprizoritvi izpostavil »nenavadno lep Betettov glas in izrazit parlando« ter mu napovedal sijajno pevsko prihodnost.³⁰ Postopno je kot obetaven umetnik prevzel vse večje basovske vloge, od liričnih do dramatičnih in buffo vlog – med najuspešnejše pa zagotovo sodi vloga Kecala v Smetanovi operi *Prodana nevesta*, ki jo je na Dunaju prvič izvedel pri petindvajsetih letih in je bila nedvomno vloga, ki ga je spremljala vse življenje. Betettovo poustvarjanje vloge Kecala je postalo sinonim za najbolj dovršeno poustvarjen lik tako v tehničnem kot tudi igralskem smislu.³¹ V času pevskega udejstvovanja na Dunaju je sodeloval z najbolj cenjenimi dirigenti tistega časa, med drugim z Brunom Walterjem (1876–1962), Felixom Weingartnerjem, Richardom Straussom (1864–1949), Wilhelmom Furtwänglerjem (1886–1954), Oskarjem Nedbalom (1874–1930) in drugimi. Na odrskih deskah so bili njegovi kolegi že takrat nekateri slavni solisti: Mattia Battistini (1856–1928), Marian Jeritzka (1887–1982), znameniti tenor Enrico Caruso (1873–1921), Tito Ruffo (1877–1953), Leo Slezak (1873–1946), Lotte Lehmann (1888–1976), Richard Tauber (1891–1948), Richard Mayr (1877–1935) in drugi. Po njegovi statistiki naj bi v obdobju od oktobra 1909, ko je debutiral v Dvorni operi, do junija 1922, ko je tam zadnjič nastopil v vlogi Truffaldina v operi *Ariadna na Naksosu* (Ariadne auf Naxos) R. Straussa, peł kar tisoč dvesto dvajsetkrat!³² V času študija je kot solist občasno gostoval tudi na domačih tleh, in sicer s koncerti in to zelo uspešno. O tem med drugim priča kritika Stanka Premrla, ki pravi: »Koncert 'Gl. Matice', ki se je vršil dne 9. marca pod vodstvom koncertnega vodja g. M. Hubada, je bil odličen dogodek med Slovenci. [...] Proizvajanje 'Jeftejeve prisege' [H. Sattner op. p.] je bilo vobče prav dobro in precizno. Videlo se je, da sta zbor in orkester zelo skrbno naštudirala, za kar gre vse priznanje g. koncertnemu vodju M. Hubadu. [...] Med solisti je imel največjo vlogo g. Julij Betetto. Naš rojak, sedaj c. kr. (cesarsko-kraljevi op. p.) dvorni operni pevec na Dunaju. On napreduje očitno od leta do leta. Že pred enim letom smo se zavzeli nad njegovim sigurnim nastopom, smo občudovali njegov polnodoneči, fino uglajeni in prožni bas in se divili njegovemu mojstrskemu predavanju. Sedaj nas je zoper presenetil; vse ravnokar naštete vrline je pokazal še v veliko večji meri. Pri 'Jeftejevi prisegi' gre pač njemu precejšen del zasluge, da je delo tako lepo

²⁹ Posebna vrsta pogodbe, ki so jo dobili še neuveljavljeni, a zelo obetavni pevci, ki so bili še umetniško nezreli in so v prihodnje kandidirali za sprejem v Dvorno opero. V. Ukmar, n. d., str. 40.

³⁰ C. Cvetko, n. d., str. 31.

³¹ Osebni pogovor z gospodom Petrom Bedjaničem, 20. 2. 2013, T. Bohak, n. d., str. 88.

³² Osebni dnevnik Julija Betetta, brez paginacije.

uspelo. Kako izborno in dovršeno je pogodil Jefeja, se ne da popisati. Treba ga je bilo le čuti...«³³

Betetto se je v času, ko je bil že priznani solist Dvorne opere, redno pevsko izpopolnjeval pri različnih pevskih pedagogih: Eduardu Ungerju, Philipu Forstnu, Martinu Greifu in Ottu Iru (1890–1971), ki je v obdobju 1917–1952 solopetje poučeval na Dunaju in užival kot pedagog mednarodno veljavo, po letu 1952 pa se je kot pevski pedagog uveljavil v avstrijskem mestu Weyregg am Attersee.³⁴ Otto Iro je kot avtor priročnikov za pouk solopetja, kot so »*Diagnostik der Stimme*« (Verlag Die Stimmbildung, 1923) in »*Diagnostik und Pädagogik der Stimmbildung*« (Erdmann, 1961) ter takratni glavni urednik strokovne revije »*Stimmwissenschaftliche Blätter*« imel vsestranski vpliv na Betetta, kar potrjuje dejstvo, da si je Betetto v času, ko je že sam poučeval solopetje, z Irom redno dopisoval, a se pisma niso ohranila.³⁵ Predvidevamo, da se je Betetto pri oblikovanju lastne pevske šole ob Augustu Iffertu zgledoval tudi po Ottu Iru, čeprav ga je profesor, kot je povedal Betetto [...] »po skoro enoletnem poučevanju odpustil s trditvijo, da mi ne more nič več novega pokazati.«³⁶

Dunaj je zaznamoval tudi Betettovo zasebno življenje, saj je tam spoznal Novomeščanko Irmo Štukelj (1892–1982),³⁷ sicer sestro znanega olimpijca Leona Štuklja (1898–1999), s katero sta se 4. julija 1911 v Podzemlju v Beli krajini tudi poročila. Skupen dom sta si uredila na Dunaju, in sicer v XII. okraju v bližini gradu Schönbrunn.³⁸ Otrok nista imela. Kot je mogoče razbrati iz ohranjenih pisem, je med zakoncema Betetto vladalo izjemno spoštovanje in skrbnost – Irma oziroma »čako«, kot jo je ljubkovalno poimenoval Julij, je od moža redno prejemale mesečno nakazilo ali t. i. *Taschengeld*.³⁹

V letih pred prvo svetovno vojno so bile razmere v domovini precej drugačne kot na Dunaju. Vrata ljubljanske Opere so se leta 1913 dokončno zaprla zaradi strankarskih zdrah, ki so se dogajale med klerikalno in liberalno strujo – liberalna večina v ljubljanski mestni občini je hotela ohraniti gledališče, češ da to ne sme biti politično vprašanje, a so klerikalci, ki so takrat imeli večino v deželnem odboru, ostali neomajni – ukinili so finančno podporo Deželnemu gledališču. Že

³³ Stanko Premrl, Koncert »Glasbene Matic«, *Dom in svet* 23 (1910), št. 4, str. 189–191. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-FBJD8KKE/?query=%27keywords%3dkoncert+glasbene+matice%27&pageSize=25&frelation=Dom+in+svet&fyear=1910>, dostop 18. 10. 2012.

³⁴ Irovi pomembnejši učenci so bili: nemški tenorist Heinrich Knot (1870–1953), avstrijski basbaritonist Fritz Krenn (1887–1964), poljski basist in baritonist Josef von Manowarda (1890–1942), Laurens Albertus Bogtman, avstrijska sopranistka Hilde Guden (1917–1988), avstrijski basist Oscar Czerwenka (1924–2000). Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 Online-Edition, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.musiklexikon.ac.at/ml/?frames=yes>, dostop 22. 5. 2013.

³⁵ Dostopno na spletnem naslovu: <http://wachen.de/vollmert/ottoiro.htm>, dostop 17. 10. 2012, Osebni pogovor z gospodom Petrom Bedjaničem, 20. 02. 2013.

³⁶ Niko Štritof, »Razgovor z Betettom«, *Gledališki list, Opera* 7 (1927/1928), št. 10, str. 146.

³⁷ Iskrena hvala gospema Lidiji Pauko in Niki Pauko Orehek za posredovanje podatkov.

³⁸ V. Ukmar, n. d., str. 48–49.

³⁹ SGM Ljubljana, fond Julij Betetto, II. Pisma.

med prvo svetovno vojno je 1918. leta ustanovljeni Slovenski gledališki konzorcij v Ljubljani na novo organiziral slovensko gledališče (obnovil slovensko opero z baletom). Predsednik konzorcija, Fran Govekar (1871–1949), si je zelo prizadeval, da bi se slovenski umetniki, ki so delovali izven meja, vrnili v domovino – med povabljenimi je bil tudi Betetto. Prenovljeno gledališče je pričelo delovati jeseni leta 1918, še pred koncem vojne, in sicer z otvoritveno predstavo Bedřicha Smetane *Prodana nevesta* (3. 12. 1918). Leta 1920 je slovensko gledališče prešlo pod državno upravo in tako postalo osrednji državni gledališki zavod.⁴⁰ Zaradi pogodbenih obveznosti z Dvorno opero, ki so veljale do leta 1922, je Betetto moral nazaj na Dunaj, a želja po vrnitvi v Ljubljano in udejstvovanju na domačem opernem odru pri njem ni usahnila. Ko je bil leta 1922 Matej Hubad nastavljen za upravnika Narodnega gledališča v Ljubljani, je Betetta povabil domov in ga prepričal, da se je od dunajske dvorne opere poslovil. Tako je tudi bilo, Betetto je za dunajsko opero zadnjič nastopil s predstavami na salzburškem festivalu leta 1922.⁴¹ Iz ohranjenih pisem je razvidno, da se je leto po Betettovem odhodu (1923) z Dunaja v Ljubljano preselila tudi njegova žena Irma.⁴² Sprva sta stanovala na Gledališki ulici št. 14/III, kasneje pa sta se preselila na Župančičevo ulico št. 14/III v Ljubljani.⁴³

S sezono 1922/1923 se je v ljubljanski Operi začela pisati nova zgodovina, ki so jo med drugimi pisali odlični umetniki: Julij Betetto in ob njem tenorist primorskega rodu Mario Šimenc (1896–1958), hrvaški kapelnik in svetovljan Lovro Matačić (1899–1985) in basbaritonist hrvaškega rodu Nikola Cvejić (1896–1987). Iz spominov Julija Betetta je mogoče razbrati, da je bil prvi nastop ponovno na domačih tleh zanj izjemnega pomena. Pel je vlogo Kecala v *Prodani nevesti* in kot se je spominjal, so ga ljudje sprejeli »s toplim srcem in z odprtimi rokami. Vsi kolegi in občinstvo.«⁴⁴ V letih, ki jih je preživel na Dunaju, si je pridobil veliko znanja in bogatih izkušenj, ki jih je iskreno želel prenesti v domače glasbeno okolje. Z njegovim delom in vsestranskimi prizadevanji sta se slovenska gledališka in pevska kultura v 20. letih začeli močno vzpenjati. Matej Hubad, takratni ravnatelj Prvega jugoslovanskega konservatorija za glasbo in igralsko umetnost,⁴⁵ je prijatelja ob prihodu domov povabil k poučevanju

⁴⁰ V. Ukmar, »Podoba slovenske opere (1919–1939)«, *Kronika slovenskih mest* 7 (1940), št. 3, str. 172–177. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-CCU5FGUV/?query=%27keywords%3dpodoba+slovenske+opere%27&pageSize=25>, dostop 20. 11. 2012, P. Kuret (2005), n. d., str. 16–17.

⁴¹ Osebni dnevnik Julija Betetta, brez paginacije.

⁴² Pismo J. Betetta ženi Irmi z Dunaja v Novo mesto, 30. 8. 1923, SGM Ljubljana, fond Julij Betetto, II. Pisma, št. 139.

⁴³ SGM Ljubljana, fond Julij Betetto, I. Listine, potrdila, izpiski, tiskovine in vizitke, št. 21, 23.

⁴⁴ V. Ukmar, n. d., str. 96.

⁴⁵ Na podlagi sklepov seje konzistorija je odbor Glasbene matice marca 1919 sklenil ustanoviti (društveni) konservatorij, ki je začel delovati jeseni leta 1919, leta 1920 pa je Prvi jugoslovanski konservatorij za glasbo in igralsko umetnost dobil pravico javnosti. Ravnatelj zavoda je postal Matej Hubad. Konservatorij v Ljubljani so delno poddržavili leta 1926, v celoti pa leto kasneje (1927). Cvetko Budkovič, »Matej Hubad«, *Kronika (Ljubljana)* 36, št. 1–2, str. 56–57, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XHU6ZC3D/?query=%27keywords%3dma+tej+hubad%27&pageSize=25&fyear=1988>, dostop 3. 1. 2013.

solopetja in Betetto je privolil. Nadaljeval je delo, ki sta ga na šoli Glasbene matice in kasneje na t. i. društvenem konservatoriju pred njim zastavila njegova učitelja Fran Gerbič in Matej Hubad. Z izjemo sezon, ko je bil angažiran v Bavarski državni operi (1930–1932), je na konservatoriju, ki so ga v letu 1926 delno, leto kasneje pa v celoti poddržavili, poučeval vse do leta 1940.⁴⁶

Betettova prizadevanja na glasbeno-gledališkem področju niso bila brez težav – vzrok za to so bile neurejene razmere in številna nesoglasja v Operi. Friderik Rukavina, v obdobju 1918–1925 ravnatelj zavoda, je bil po Betettovem mnenju sicer dirigent z dobro rutino, a ni spadal v slovensko operno življenje, ker ni imel notranjega stika z njim – v mislih je imel značaj Rukavine, ki naj bi bil precej težaven, kar je vplivalo na slabo vzdušje in razpoloženje ansambla v Operi.⁴⁷ V obdobju, ki ga je Betetto preživljal na domačih tleh, so ljubljanski ansambel sestavljali češki, poljski, ruski, hrvaški in domači pevci, ki so bili vsaj deloma njegovi člani že pred vojno. Zraven Betetta velja omeniti še imena, kot so: Mario Šimenc, Leopold (Polde) Kovač, Svetozar Banovec, Ivan Levar (1888–1950), Pavla Lovše, Cirila Medved Škerlj, Ivanka Ribič (1895–1980), Zora Ropas (1893–1976), Emil Rumpel (1890–1960), Rezika Thaler, Vilma Thierry (1890–1942), idr. Betetto v obdobju po vojni največkrat omenja dirigenta Čeha Antonina Balatko (1895–1958)⁴⁸ in Antona Neffata,⁴⁹ ki sta bila dejavna v ljubljanski Operi že pred njegovim prihodom v domovino – Balatka od leta 1919, Neffat od leta 1921 in kasneje Nika Štritofa (1890–1944),⁵⁰ ki je postal dirigent ljubljanske Opere 1924. leta. Betetto je prišel domov z veliki pričakovanji, a je bil nad razmerami v Operi vedno bolj razočaran, ker je bil prepričan, da ansambel ne deluje dovolj zavzeto. Ko se je Friderik Rukavina v sezoni 1924/1925 poškodoval in bil hospitaliziran, je takratni veliki župan ljubljanske mestne oblasti dr. Vilko Baltič imenoval Betetta za njegovega namestnika. To delo je opravljal pet mesecev, vendar z rezultati ni bil zadovoljen. Betetto navaja, da je imel največ težav s Štritofom, ki je dremal za klavirjem ter Kogojem, ki se za dirigentskim pultom nikakor ni oziral na pevce, ampak samo na svoje

⁴⁶ Tina Bohak, *Julij Betetto in njegova vloga v razvoju glasbenega šolstva na Slovenskem*, dipl. n., Ljubljana: Akademija za glasbo, str. 20–22.

⁴⁷ V. Ukmar, n. d., str. 96–97.

⁴⁸ Češki dirigent in skladatelj Antonin Balatka je bil po diplomi iz kompozicije na mojstrski šoli konservatorija v Pragi od leta 1919 dirigent ljubljanske Opere. Razvil je širok repertoar (40 del) in uvajal češka dela. Od leta 1929 je deloval v Brnu. Skladal je orkestralno, komorno, filmsko in scensko glasbo; napisal je glasbo za 10 predstav v ljubljanski Drami in leta 1928 v Operi izvedel svojo baletno enodejanko *Iz jutrove dežele*. T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 34.

⁴⁹ Dirigent Anton Neffat je obiskoval šolo Glasbene matice v Gorici, med leti 1912–1914 je študiral na Akademiji za glasbo in gledališko umetnost na Dunaju. V obdobju med 1921–1946 je bil dirigent Opere SNG v Ljubljani, nato do 1950 direktor in dirigent Opere SNG v Mariboru; veliko je prispeval k njeni obnovi in umetniški rasti. Je dobitnik Prešernove nagrade leta 1949. T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 750.

⁵⁰ Dirigent in prevajalec Niko Štritof je leta 1908 končal klasično gimnazijo in šolo Glasbene matice v Ljubljani; delal je kot korepetitor in kapelnik Deželnega gledališča in se vpisal na študij prava na Dunaju (absolviral leta 1913). Med leti 1918–1922 je poučeval na Glasbeni matici v Ljubljani, nato delal kot zborovodja in pianist. Dirigiral in večkrat režiral je skoraj ves operni in operetni repertoar. Prevedel je 25 opernih libretov, katere odlikujeta kakovost in ubranost z glasbo. Kot skladatelja so ga zanimali zlasti folklorni motivi. T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 1145.

razmišljanje in videnje tempa. Za nasvete se je največkrat obrnil na Mateja Hubada, ki je delo upravnika gledališča opravljal od leta 1922.⁵¹

Zaradi tako nemogočih razmer je Betetto razmišljal o vrnitvi na Dunaj – v času njegovega delovanja v Ljubljani je večkrat dobival pisma in vabila, naj se vrne nazaj v Dvorno opero, takratni direktor Schalk mu je celo pripravil pogodbo z odličnimi pogoji in ponudil stanovanje za bivanje »in der alten Hofburg« (v starem Dvoru, op. p.)! Tega so bili v času Betettovega ustvarjanja deležni le redki, samo najboljši umetniki. A Betetta je v domovini zadržalo prijateljstvo – pregovoril ga je Matej Hubad.⁵²

Betto je tako v Ljubljani ostal še nadaljnjih šest let, do leta 1930, saj so se medtem razmere izboljšale, posebno ko je leta 1925 Rukavino zamenjal dirigent in skladatelj Mirko Polič (1890–1951), ki je na mestu dirigenta in ravnatelja Opere ostal vse do leta 1939. V obdobju njegovega ravnanja je Opera doživela velik umetniški vzpon – orkester in solističen korpus sta postala precej bolj slovenska, kar je posledica večjih izobraževalnih možnosti, dirigenti so ostali več ali manj isti kot pri Rukavini, velik korak naprej pa so pomenile režije.⁵³ Kljub uspehom je liberalno usmerjeni Polič zaradi političnih intrig moral leta 1939 prepustiti mesto drugemu, politično primernejšemu kandidatu Vilku Ukmarju (1905–1991). Polič je iz Ljubljane odšel za dirigenta v beograjsko opero in se leta 1941 vrnil nazaj, kjer je od leta 1944 pod njegovim vodstvom na ljubljanski Glasbeni akademiji deloval Operni studio. Po drugi svetovni vojni (leta 1945) je bil Polič politično spet primeren kandidat – zato je ponovno prevzel prejšnje mesto v Operi in jo vodil do leta 1948.⁵⁴ Kot je razvidno iz pisem, ki jih je Betetto pošiljal ženi Irmu, je Betetto Poliča zelo cenil in je rad pel, kadar je on dirigiral, o njegovem značaju pa je menil, da je Polič zahrbtn in rezerviran do njega in njegovega dela.⁵⁵ Betetto se je leta 1930 odločil oditi v tujino – razlog je mogoče iskati v tem, da je v času svojega delovanja v ljubljanski Operi presegel okvire umetniškega poustvarjanja, ki mu jih je ponujala hiša, in si je želel delovati v operni hiši, ki bi mu nudila boljše možnosti za razvoj umetnika njegovega kova. Tam je namreč imel več možnosti za sodelovanje s svetovno priznanimi dirigenti, pevsкими solisti, režiserji idr., prav tako se je želel izpopolniti na pedagoškem področju, da bi lahko ustrezno poučeval »pevski naraščaj«.⁵⁶ Od svojega zastopnika na Dunaju je prejel obvestilo, da iščejo v Bavarski državni Operi prvega basista za resno (seriozno) stroko. Čeprav je izvedel, da je pred njim neuspešno opravljal avdicijo že šest kandidatov, se je odločil kandidirati in vlogo dobil. Na avdiciji je z orkestrom pel sprev deželnega grofa v operi

⁵¹ V. Ukmar, n. d., str. 102–103.

⁵² Prav tam, str. 106.

⁵³ D. Koter, »Razvoj profila gledališkega in opernega režiserja na Slovenskem med obema vojnama«, *Muzikološki zbornik* 46/II, str. 116–119, D. Koter (2012), n. d., str. 64–65.

⁵⁴ P. Kuret, n. d., str. 17–22, T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 876, D. Koter (2012), n. d., str. 38–39.

⁵⁵ Pismo J. Betetta ženi Irmu iz Münchna v Ljubljano, 29. 02. 1932, SGM Ljubljana, fond Julij Betetto, II. Pisma, št. 190.

⁵⁶ Pavel Debevec, »Julij Betetto v Dresdnu«, *Gledališki list, Opera* 8 (1928/1929), št. 13, str. 99–102.

Tannhäuser Richarda Wagnerja in Sarastrovo arijo iz Mozartove opere *Čarobna piščal*. V komisiji je bil prisoten tudi takratni generalni glasbeni direktor, veliki dirigent Hans Knappertsbusch (1888–1965). Vse prisotne je Betetto tako navdušil, da je imel še isti dan pripravljeno pogodbo. V Münchnu je največ poustvarjal Wagnerjev (seriozni) repertoar: bil je Landgraf v *Tannhäuserju*, Gurnemanz v Parsifalu, Fafner v *Renskem zlatu*, Hundinga v *Walküri* in Dalanda v *Holandcu*, poustvaril je Sarastra v Mozartovi *Čarobni piščali*, kardinala Brognija v *Židinj* Fromental Halévyja, pastirja v Hegerjevi operi *Berač brez imena*, posebej za münchensko opero pa je moral naštudirati tudi Rossinijevo *Angelino* in Wolf-Ferrarijevo opero *Sley*.⁵⁷ Leta 1932 se je zaradi pogodbenih obveznosti vrnil v Ljubljano. Takoj po vrnitvi je Matej Hubad ponovno obudil misel, ki jo je Betettu omenjal že pred odhodom, a se zanjo ni kaj pretirano zmenil – da bi ga zamenjal na ravnateljskem mestu Konservatorija. Takrat se je odločil za kandidaturo. Iz Betettovih spominov izvemo, da je bila zakulisna borba precej huda, a je Ministrstvo za prosveto novembra leta 1933 odločilo Betettu v prid. Delo ravnatelja konservatorija je vestno opravljal sedem let – do leta 1940.⁵⁸

Z Betettom, ravnateljem Državnega konservatorija, je slovensko glasbeno šolstvo na področju solopetja dobilo prve sistematično sestavljene učne načrte za nižjo, srednjo in višjo stopnjo šolanja. Ti načrti so kot njegov izvirni prispevek dobili končno obliko leta 1936. Izdelal jih je na podlagi dognanj in izkušenj pomembnih evropskih solopevskih pedagogov, Augusta Ifferta, Otta Ira, Franza Wilhelma Abta (1819–1885), Thuiskona Hauptnerja idr. ter iz lastne prakse. Betettova šola je temeljila na izvrstni solopevski tehniki oziroma metodiki poučevanja, ki jo je razvil na podlagi priročnikov/pevskih šol, ki jih je uporabljal tekom študija solopetja in na podlagi lastnih izkušenj v umetniški karieri oziroma pri poučevanju solopetja. Betettova pevska šola je zaradi svoje izredne sistematike, premišljenih tehničnih vaj in njegovega spoštljivega individualnega pristopa slovela kot zelo cenjena in kvalitetna, kar se je posebej izkazalo v uspešnih opernih, koncertnih in pedagoških karierah učencev, ki so se šolali redno oz. pri zrelih umetnikih, ki so se prav zaradi slovesa Julija Betetta in njegove šole želeli pevsko izpopolnjevati ravno pri njem. Pomemben segment pevske šole predstavlja tudi metodika poučevanja petja, ki jo je Betetto sam zapisal, čeprav, kot ugotavljamo, gre za skupek vaj za boljšo izgovorjavo, ki je za pevca zagotovo zelo pomembna. Morebitnih virov oz. literature v svojem rokopisu ni navedel, iz česar sklepamo, da je zapisano verjetno nastopalo kot priročnik za njegove učence in študente, pri čemer se je kot avtor naslonil na lastno dolgoletno prakso. Prav tako je potrebno poudariti temeljno spoznanje, da pevske šole Julija Betetta v aktualni pevski pedagoški praksi ni zaslediti, saj med pevske pedagogične, ki so v času od njegove smrti do sedanjosti delovali na Akademiji za glasbo kot osrednji solopevski vzgojno-izobraževalni ustanovi na

⁵⁷ Osebni dnevnik Julija Betetta, brez paginacije.

⁵⁸ C. Budkovič (1988), n. d., str. 57, V. Ukmar, n. d., str. 115.

Slovenskem, ni bilo nikogar izmed njegovih učencev, ki bi poučeval solopetje po njegovih nazorih. Prav tako večina nekdanjih Betettovih učencih ni aktivno delovala na ravni zasebnega poučevanja. Ker je Betettova pevška šola primerljiva s poučevanjem petja na evropski ravni in je z njo dosegal izjemne pedagoške uspehe, bi veljalo njene vsebinske in metodične prijeme, kot jih je zapisal, ohraniti in jih upoštevati tudi v sedANJI pedagoški praksi.

Poleg vodenja konservatorija je leta 1934 prevzel še vodstvo glasbene šole Glasbene matice, se tudi sam posvečal pedagoškemu delu in bil stalni gost v Talijinem hramu v Ljubljani. Zelo zapolnjen delavnik mu ni omogočal, da bi ob večerih zahajal v kakšno družbo – po značaju je bil veseljak, a se je zaradi skrbi za svoj pevski organ izogibal veseljačenja. Pri njem je bila vedno v ospredju kariera.⁵⁹

V ljubljanski Operi je sodeloval pri številnih uprizoritvah basovskih vlog tako doma kot na gostovanjih (Dubrovnik, Split, Sarajevo, Šibenik, Trst): kot je bilo že povedano, še naprej je blestel v *Prodani nevesti* Bedřicha Smetane, bil Lothario v Thomasovi operi *Mignon*, Don Basilio v *Seviljskem brivcu* Gioacchina Rossinija, Lunardo v Wolf-Ferrarijevih *Štirih grobijanih*, baron Ochs v *Kavalirju z rožo* Richarda Straussa, kralj Tief v operi *Zaljubljen v tri oranže* Sergeja Prokofjeva, posebej rad pa je imel vlogo Gurnemanza v Wagnerjevem *Parsifalu*.⁶⁰

Državni konservatorij, ki je imel poleg nižje, srednje in višje glasbene šole tudi dirigentsko šolo, je postopoma kazal vsestranske uspehe. Leta 1936, deset let po prvem delnem podržavljenju konservatorija, je beograjsko Ministrstvo za prosveto pripravilo uredbo o srednjih in visokih glasbenih šolah. V Ljubljani so se ob tej novici sešli zastopniki Državnega konservatorija in šole Glasbene matice ter se ob podpori Društva prijateljev Glasbene akademije dogovorili, da je čas za ustanovitev visoke glasbene šole tudi v Ljubljani (in ne samo v Beogradu in Zagrebu).⁶¹ V državni komisiji, ki je konec leta 1937 razpravljala o umetniških zavodih, je Slovenijo zastopal Julij Betetto. Leta 1939 je bil akt podpisan in ustanovljena je bila Glasbena akademija v Ljubljani. Beograjski minister je ob koncu istega leta imenoval prve tri redno zaposlene akademske učitelje: Julija Betetta, organista in skladatelja Stanka Premrla, takratnega ravnatelja stolnega cerkvenega zbora in honorarnega učitelja na Državnem konservatoriju, ter Antona Trosta (1889–1973),⁶² uglednega pianista, ki je postal še prvi rektor

⁵⁹ SGM Ljubljana, fond Julij Betetto, II. Pisma.

⁶⁰ Osebni dnevnik Julija Betetta, brez paginacije.

⁶¹ Vladimir Ravnihar, »Akcija za Glasbeno akademijo v Ljubljani«, *Jutro* 19 (1938), št. 34, str. 5.

⁶² Pianist in pedagog Anton Trost je med leti 1902–1908 študiral na šoli Glasbene matice v Ljubljani, leta 1912 je diplomiral na Akademiji za glasbo in gledališko umetnost na Dunaju. Med leti 1908–1909 in 1912–1914 je poučeval na šoli Glasbene matice v Ljubljani, med leti 1914–1940 na dunajskem konservatoriju Eduarda Horáka in zasebno; v obdobju 1939–1956 je bil redni profesor na Glasbeni akademiji oz. Akademiji za glasbo v Ljubljani. Kot pedagog je med drugim vzgojil J. Ravnika, L. M. Škerjanca, B. Lesjaka. Leta 1949 je bil prejemnik Prešernove nagrade. T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 1203.

ustanove (med leti 1940–1942). V letu 1942 je Trosta zamenjal Julij Betetto, ki je to delo opravljal do januarja leta 1946, ko se je Glasbena akademija preimenovala v Akademijo za glasbo⁶³ – Betetto je bil vse od njene ustanovitve leta 1939 do leta 1962, ko se je upokojil, predstojnik oddelka za solopetje in pevski pedagog, po preimenovanju pa je bil še dvakrat imenovan za rektorja in sicer v obdobju od 1947 do 1950 in od leta 1957 do upokojitve (1962).⁶⁴ Kot rektor si je zelo prizadeval za kvalitetno izvajanje pouka, ki bi bilo primerljivo z mednarodnimi merili, zato je nekoč dejal: »*Ko sem leta 1933 prevzel ravnateljske posle Glasbenega konservatorija, mi je bila ena izmed mnogih želja dvigniti solopevski pouk na raven, ki bi mogla konkurirati mednarodnim merilom. Z ustanovitvijo Glasbene akademije leta 1939 smo dosegli in prevzeli ne samo pravice ugodnejše perspektive, temveč tudi dolžnosti izobraževati in izvežbati solopevski naraščaj do najbolj dosegljive zrelosti tako v pedagoški kot v reproduktivni smeri. Statistični pregled absolventov izpričuje, da je Akademija to svojo nalogo uspešno vršila.*«⁶⁵

Kljub temu da je bila slovenska javnost Betettu zelo naklonjena, mu je zaradi osebnega spora operno vodstvo (v obdobju 1951–1957 je bil direktor ljubljanske Opere dr. Valens Vodušek) po njegovem osebnem jubileju leta 1954 poslalo pismo, v katerem so mu odpovedali sodelovanje in mu sporočili, da ga ne potrebujejo več. Čeprav mu je ljubljanska Opera ob 50. letnici umetniškega delovanja priredila jubilejno predstavo, in sicer Rossinijevega *Seviljskega brivca*, v kateri je blestel kot Don Basilio, je potrebno poudariti, da je bil Betetto takrat že prileten gospod, star devetinšestdeset let, katerega glas verjetno ni bil več tako vitalen, prodoren, vibrato se je najbrž s starostjo pričel povečevati, igralske kretnje so verjetno postajale okretnejše, ne nazadnje pa so v Operi bili angažirani že mladi solisti France Langus (1920–1972), Ladko Korošec (1920–1995), Friderik Lupša (1908–1986), Samo Smerkolj (1921–1993), Danilo Merlak (1921–1979) idr., ki so s svojo mladostjo, predvsem pa s prožnim in brezhibnim glasom lahko dali pevski vlogi večje razsežnosti kot priletni Betetto. Kljub vsemu pa takšen način odslovitve ni bil najbolj primeren. Odpoved je Betetta izjemno prizadela, zato je prenehal s pevskim poustvarjanjem tako na opernem kot tudi na koncertnem področju. Od 1954. leta pa vse do svoje smrti leta 1963 se je posvečal le še pedagoškemu delu, katerega sad so številni učenci, ki so postali uveljavljeni operni in koncertni pevci ne samo doma, ampak tudi na tujem. V obdobju med obema vojnama je npr. poučeval Reziko Thaler, Ivanko Ribič, Vekoslava Janka, Marijana Rusa, Friderika Lupšo idr., med in po drugi svetovni vojni pa Valerijo Heybal, Rudolfa Francla, Ladka Korošca, Miroslava Brajnika, Sama Smerkolja,

⁶³ Ana Klopčič, *Ustanovitev in delovanje Glasbene akademije (1939–1945)*, dipl. n., Ljubljana: Akademija za glasbo, 2010, str. 61.

⁶⁴ T. Bohak (2009), n. d., str. 5.

⁶⁵ Prav tam, str. 171.

Sonjo Draksler, Marijo Bitenc Samec idr.⁶⁶ Kako cenjen pevski pedagog je bil Julij Betetto tudi drugod po Jugoslaviji, priča med drugim povabilo iz leta 1955 o gostovanju na novoustanovljeni *Muzički akademiji* v Sarajevu, kjer je sodeloval pri pripravi učnih načrtov za visokošolski pouk solopetja. Ker se dokumenti o njegovem gostovanju niso ohranili, izvemo le, da je bila Bettetova asistentka Bruna Špiler (1921–1979)⁶⁷, ki je poučevala na tamkajšnji akademiji do leta 1979 in je nadaljevala s t. i. Bettetovim načinom poučevanja.⁶⁸ Špilerjeva je na podlagi bogatih pedagoških izkušenj izdala priročnik z naslovom *Umjetnost solo pjevanja* (Sarajevo, 1972), v katerem predstavi svoj pogled na pouk solopetja, a Betetta v njem ne omenja.⁶⁹

V svojem življenju je Mojster, kot so ga poimenovali nekateri prijatelji, poustvaril večino basbaritonskih in basovskih vlog – od izrazito liričnih, do dramatičnih in buffo vlog, izjemno uspešen je bil tudi kot koncertni pevec in pevski pedagog. Za svoje dosežke je bil dvakrat nagrajen: leta 1951 je prejel Prešernovo nagrado za umetniško in pedagoško delo, leta 1962 pa Prešernovo nagrado za življenjsko delo. Velika angažiranost, starost, skrbi in odpoved sodelovanja z ljubljansko Opero po 50. obletnici delovanja so Bettetu načeli zdravje – 14. januarja 1963 je umrl na nevrološki kliniki v Ljubljani – za posledicami srčne kapi.⁷⁰ Pokopan je skupaj z ženo Irmo v grobu družin Plemelj – Štukelj na mariborskem Pobreškem pokopališču, kamor so njune posmrtno ostanke z ljubljanskih Plečnikovih Žal prenesli 7. julija 2006.⁷¹

Zanj je bila značilna počasna in čista izgovorjava z manjšim pridihom ljubljanskega narečja, zelo poudarjena obrazna mimika z nagubanim čelom in močno razgibanimi ustnicami med govorom, ki so se ob neugodnem razpoloženju kar hitro našobila. Bil je človek, ki se je vse svoje življenje na odru razdajal, predvsem v ljubljanskem obdobju, ko si je prizadeval, da bi povzdignil ljubljansko Opero in ne nazadnje gledališko in pevsko kulturo postavil na primerljivo mednarodno raven. Prav tako ga je odlikovalo zelo sistematično

⁶⁶ NUK Ljubljana, Glasbena zbirka, fond Julij Betetto, mapa Konservatorij, Akademija, poučevanje – osebni zvezek Julija Bettetta, T. Bohak (2013), n. d., str. 219–252.

⁶⁷ Pevska pedagoginja Bruna Špiler, rojena Zimić, je študij solopetja zaključila pri slovenskem tenoristu mednarodnega slovesa in profesorju Josipu Rijavcu (1890–1959) na *Muzički akademiji* v Beogradu. Kot strokovnjakinja na področju metod poučevanja solopetja, je velikokrat obiskala *Conservatorio di musica* »G. Verdi« v Milanu in *Accademia Nazionale di Santa Cecilia* v Rimu. V Sarajevu je od leta 1953 poučevala solopetje na Srednji glasbeni šoli, v obdobju 1955 - 1979 pa je bila asistentka in kasneje profesorica solopetja na tamkajšnji Akademiji za glasbo, od leta 1964 tudi predstojnica oddelka. Špilerjeva je veliko koncertirala v Zagrebu, Beogradu in Sarajevu tako kot solistka na recitalih kot tudi z orkestrsko spremljavo. Kot pevška pedagoginja je dosegala izvrstne rezultate s svojimi učenci, med katerimi najdemo bosansko sopranistko Ljiljano Molnar - Talajić (1938–2007) in srbsko sopranistko Radmila Smiljanić, ki je bila v obdobju 1959–1963 študentka solopetja pri Juliju Bettetu na ljubljanski Akademiji za glasbo, po njegovi smrti pa je študij nadaljevala pri Brunu Špiler na sarajevski *Muzički akademiji*. V Herceg Novem (Črna gora) od leta 2008 organizirajo tudi mednarodno tekmovanje solopevcev, poimenovano po Brunu Špiler. http://www.brunaspiler.com/hm_page.html?cachebuster=1366792798215, dostop 24. 4. 2013.

⁶⁸ Pogovor z doc. dr. Jasmino Talam - korespondenco v elektronski obliki hrani avtorica.

⁶⁹ Bruna Špiler, *Umjetnost solo pjevanja*, Sarajevo: Muzička akademija, 1972.

⁷⁰ Osebni pogovor z gospodom Petrom Bedjaničem, 20. 02. 2013.

⁷¹ Iskrena hvala gospema Lidiji Pauko in Niki Pauko Orehek za posredovanje podatkov.

pedagoško delo, red, disciplina, odločnost in smisel za dovtipe. Ob zaključku svoje umetniške kariere opernega pevca leta 1954 je vse svoje znanje in izkušnje usmeril v pedagoško delo, v katerem ni manjkalo smeha, zabave in idej, s katerimi je učencem na malo drugačen način predstavil posamezne skladbe in tudi tehnične probleme, s katerimi so se učenci soočali. Nedvomno je razlog tako velikega števila učencev tudi v njegovem izjemnem smislu za poučevanje.⁷²

Sklep

O uspešnem šolanju in hitrem vzponu Julija Betetta na gledališkem odru priča dejstvo, da je že s pričetkom študija na priporočilo takratnega vodje operne šole na dunajski Akademiji in prvega režiserja tamkajšnje Dvorne opere, Augusta Stolla, z osrednjo dunajsko operno hišo podpisal pogodbo za obdobje šest let. Akademijo je v dveh letih zaključil z odliko in po koncu šolanja postal solist. Kljub bogati in uspešni kariери je pri sedemintridesetih letih Dunaj zapustil in se vrnil v Ljubljano, kar se zdi nenavadno. Razloge za takšno odločitev lahko med drugim iščemo v njegovih nazorih, pri katerih je izstopal domovinski čut. Zagotovo se je zavedal provincialnosti slovenskega prostora, pomanjkljivosti glasbenega izobraževanja in dokaj skromne ravni ljubljanske Opere, kar ga je nedvomno spodbujalo k temu, da bi s svojim znanjem vplival na dvig ravni slovenske operne scene in njeno približevanje razvitejšim sredinam tedanje Evrope. Da bi vse to dosegel, je v bistvu žrtvoval lastno kariero in se zadovoljil z delovanjem v majhni Ljubljani. Kot zrel umetnik je med drugim poznal pomen osnovnega pevskega izobraževanja in morda je prav zato sprejel povabilo Mateja Hubada, da prevzame organizacijo in izvajanje solopevskega pouka na ljubljanskem konservatoriju, s čimer je lahko vplival na postopni dvig umetniške ravni ljubljanske Opere.

Bettetova vrnitev v Ljubljano (v sezoni 1922/1923) je za slovensko operno hišo pomenila začetek novega razvojnega obdobja. Umetnik evropskega kova, kot je bil Julij Betetto, je z bogatimi izkušnjami korenito pripomogel k dvigu ravni ljubljanske Opere, ne samo s pevskega vidika, ampak tudi režijskega, saj je marsikdaj režijo sooblikoval v smislu, kot so počeli na Dunaju. Kljub bridkim izkušnjam ob težavah z glasilkami je bilo njegovo delovanje na ljubljanskem odru izjemno plodovito in to tudi po letu 1924, ko je pričel poučevati na Konservatoriju Glasbene matice. Navdušenje nad domovino in novim življenjskim poslanstvom se je pri Betettu zaradi slabih razmer že po nekaj sezonah ohladilo. Ker je bilo gmotno stanje ljubljanskega Talijinega hrama sredi dvajsetih let 20. stoletja slabo in ker ansambel ni zmožal večjih presežkov, se je v danih razmerah spogledoval z mislijo, da bi se vrnil v tujino – želel je peti pod taktirko svetovno znanih dirigentov, se odrsko izpopolnjevati in sodelovati z znanimi režiserji, ne nazadnje peti s pevci velikega kova, ki so takrat nastopali v

⁷² Osebni pogovor z gospo Marijo Bitenc Samec, 4. 2. 2012 in gospodom Petrom Bedjaničem, 20. 2. 2013.

največjih opernih hišah po Evropi. K temu so gotovo pripomogle še intrige, slabe finančne razmere in veliko rivalstvo v domačem ansamblu. Ko je uspešno opravil avdicijo v Münchenski Operi, je septembra 1930 odpotoval na Bavarsko.

Julij Betetto je v Münchnu pel dve sezoni, kjer je največ poustvarjal predvsem Wagnerjev repertoar. V tem času je pridobil pomembne izkušnje tako na področju odrskega giba kot tehnike solopetja, kar je v nadaljnjem življenju s pridom uporabil. Kljub uspehom so mu konec januarja 1932 pogodbo odpovedali in razočaran se je vrnil v Ljubljano. To je bila ena večjih bridkih izkušenj v njegovem življenju. Tolažila ga je le misel, da ima v ljubljanski Operi podpisano veljavno pogodbo in da bo v primeru upokojitve s pokojnino finančno preskrbljen.

Po vrnitvi v Ljubljano (junija 1932) se je kot primarno posvetil pedagoškemu delu – leta 1933 je postal ravnatelj Državnega konservatorija, poučeval je solopetje, v ljubljanski Operi pa je deloval kot stalni gost. Zdi se, da je ravno zaradi hvaležne publike in pozitivne kritike še vztrajal na opernem odru, čeprav mu je ob šolskih obveznostih za umetniško udejstvovanje zmanjkovalo časa. Januarja 1954 je Julij Betetto v velikem slogu praznoval 50-letnico umetniškega delovanja in operno vodstvo mu je priredilo jubilejno predstavo, Rossinijevo opero *Seviljski brivec*, v kateri je nastopil kot Don Basilio, ne vedoč, da je to njegov zadnji. Po prejemu odpovednega pisma je prenehal z vsakršnim nastopanjem. Kljub temu, da je bil iskreno predan pedagoškemu delu, je potrebno poudariti, da mu je v življenju največ pomenilo delovanje na odru.

Literatura

- Adresar mesta Ljubljane in okolice* (1928). Ljubljana: Adana, založniška in propagandna družba.
- Alte Hofburg*. Elektronski vir. Dostopno na: <http://www.aviewoncities.com/vienna/hofburg.htm>. (dostop 20. 11. 2012)
- Bohak, T. (2009): *Julij Betetto in njegova vloga v razvoju glasbenega šolstva na Slovenskem*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Bohak, T. (2013): *Pevska šola Julija Betetta*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Budkovič, C. (1988): Matej Hubad. *Kronika*, let. 36, št. 1/2, str. 48–59.
- Cvetko, C. (1990): *Julij Betetto – umetnik, pedagog in organizator glasbenega šolstva*. Ljubljana: Slovenski gledališki in filmski muzej.
- Debevec, P. (1928/1929): Julij Betetto v Dresdnu. *Gledališki list, Opera*, let. 8, št. 13, str. 99–102.
- Filipčič, V. (1996): Grof Juraj Oršič u preporodnom pokretu. *Radovi*, št. 29, str. 1–10.

- Foerster, V. (1907): Ljudski koncert Glasbene Matice. *Ljubljanski zvon*, let. 27, št. 2, str. 122–123.
- Goršič, France. Elektronski vir. Dostopno na: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:0631/VIEW/>. (dostop 26. 8. 2012)
- Hrovatin, dr. R. (1947/1948): Pregled dela slovenskega umetnika ob jubileju Julija Betetta. *Gledališki list, Opera*, let. 27, št. 11, str. 167.
- Iffert, August. Elektronski vir. Dostopno na: http://de.wikipedia.org/wiki/August_Iffert. (dostop 17. 10. 2012)
- Iffert, August. Elektronski vir. Dostopno na: <http://d-nb.info/gnd/117124591/about/html>. (dostop 17. 10. 2012)
- Iffert, August. Elektronski vir. Dostopno na: http://toolserver.org/~apper/pd/person/August_Iffert. (dostop 17. 10. 2012)
- Iro, Otto. Elektronski vir. Dostopno na: <http://www.musiklexikon.ac.at/ml?frames=yes>. (dostop 22. 5. 2013)
- Iro, Otto. Elektronski vir. Dostopno na: <http://wachen.de/vollmert/ottoiro.htm>. (dostop 17. 10. 2012)
- Klopčič, A. (2010): *Ustanovitev in delovanje Glasbene akademije (1939–1945)*. Diplomsko naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Koter, D. (2010): Razvoj profila gledališkega in opernega režiserja na Slovenskem med obema vojnoma. *Muzikološki zbornik*, let. 46/II, str. 116–119.
- Koter, D. (2012): *Slovenska glasba 1848–1918*. Ljubljana: Študentska založba.
- Koter, D. (2012): *Slovenska glasba 1918–1991*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kresal, F. (1995): Mezde in plače na Slovenskem od novele obrtnega reda 1885 do kolektivnih pogodb 1991. *Prispevki za novejšo zgodovino*, let. 35, št. 1–2, str. 10–12.
- Kuret, P. (2005): *Sto slovenskih opernih zvezd*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Neznan avtor. (1899): Osebne vesti. *Kmetijske in rokodelske novice*, let. 57, št. 11, str. 106.
- Neznan avtor. (1914): Uradni seznam izgub o izgubah 17. pešpolka. *Slovenec*, let. 42, št. 232, str. 4.
- Neznan avtor. (1925): Ravnatelj Anton Jeršinovič. *Nova doba*, let. 7, št. 119, str. 2.
- Neznan avtor. (1939): Uredba o umetniških šolah. *Slovenec*, let. 67, št. 181a, str. 2.
- NUK Ljubljana, Glasbena zbirka, fond Akademija za glasbo.
- NUK Ljubljana, Glasbena zbirka, fond Julij Betetto.
- NUK Ljubljana, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad.
- Osebni dnevnik Julija Betetta, v zasebni zbirki avtorice.

- Osební pogovor z gospo Marijo Bitenc Samec, 4. 2. 2012
- Osební pogovor z gospodom Petrom Bedjaničem, 20. 2. 2013
- Pajnič, Edvard. Elektronski vir. Dostopno na:
<http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:1931/VIEW/>. (dostop 26. 8. 2012)
- Pogovor z Jasmino Talam – korespondenco v elektronski obliki hrani avtorica.
- Premrl, S. (1910): Koncert »Glasbene Matice«. *Dom in svet*, let. 23, št. 4, str. 189–191.
- Ravnihar, V. (1938): Akcija za Glasbeno akademijo v Ljubljani. *Jutro*, let. 19, št. 34, str. 5.
- Robida, Adolf. Elektronski vir. Dostopno na:
<http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:2584/VIEW/> (dostop 31. maj 2013).
- Rosiva, A. (1906): Slovenska opera. *Dom in svet*, let. 19, št. 2, str. 126–127.
- Samec, S. (ur., 1972): *Slovenski gledališki leksikon*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Slovenski gledališki muzej Ljubljana, fond Julij Betetto.
- Stanonik, T., Brenk, L. (2008): *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Škulj, E., (ur., 2000): *Gerbičev zbornik*. Ljubljana: Knjižica Cerkvenega glasbenika, Družina.
- Špiler, B. (1972): *Umjetnost solo pjevanja*. Sarajevo: Muzička akademija.
- Špiler, Bruna. Elektronski vir. Dostopno na spletnem naslovu:
http://www.brunaspiler.com/hm_page.html?cachebuster=1366792798215. (dostop 24. 4. 2013)
- Štritof, N. (1927/1928): Razgovor z Betettom. *Gledališki list, Opera*, let. 7, št. 10, str. 146.
- Ukmar, V. (1940): Podoba slovenske opere (1919–1939). *Kronika slovenskih mest*, let. 7, št. 3, str. 172–177.
- Ukmar, V. (1961): *Srečanja z Julijem Betettom*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Valenčič, V. (1970): Ljubljansko stavbeništvo od srede 19. do začetka 20. stoletja. *Kronika*, let. 18, št. 3, str. 138.
- Zottmann, Karol. Elektronski vir. Dostopno na:
www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-LQ825P21/...631f.../PDF. (dostop 26. 8. 2012)
- Zottmann, Karol. Elektronski vir. Dostopno na:
www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NY9VM0YR/.../PDF. (dostop 26. 8. 2012)

Mirjana Horvat

Univerza v Zagrebu, Inštitut za cerkveno glasbo Katoliške bogoslovne fakultete

OBLIKOVANJE PROFILA UČITELJA GLASBE V OSNOVNEM ŠOLSTVU NA HRVAŠKEM IN V SLOVENIJI SKOZI ZGODOVINSKI RAZVOJ DO SODOBNOSTI

The Development of the Formation of the Profile of Music Teacher in Primary Schools in Croatia and Slovenia Through the Historical Development Until the Present Time
(povzetek doktorske disertacije)

Doktorska naloga se osredotoča na razvoj oblikovanja profila glasbenih učiteljev v osnovnih šolah na Hrvaškem in v Sloveniji, in sicer skozi zgodovinski razvoj do sedanosti, ter ugotavlja razlike in podobnosti v profilu učiteljev v obeh državah. Poklic učiteljev glasbe se je na Hrvaškem in v Sloveniji skozi zgodovino razvijal počasi in oteženo, na njegovo oblikovanje pa so vplivali različni dejavniki, kot so splošne smernice poučevanja in posebnosti pouka glasbe, pedagoške teorije pomembnih evropskih pedagogov, (ne)primerne politične, družbene, izobraževalne in eksistencialne okoliščine, različni splošni in šolski zakoni idr.

Na Hrvaškem in v Sloveniji so bili vse do 18. stoletja učitelji glasbe duhovniki (na Hrvaškem so posebej izpostavljeni *popovi glagoljaši*), ki so bili polivalentni oziroma so hkrati opravljali več služb: duhovniško/župniško in/ali redovniško, lahko so bili tudi v notarski in sodniški službi ali pa so bili učitelji laiki. Učitelji, ki niso bili kleriki, so bili angažirani kot pevci v cerkvenih zborih, organisti, kantorji ali potujoči pevci in člani piskačev oz. deželnih trobentačev, kar je posebej značilno za Slovenijo. Konec 18. stoletja se na ozemlju obeh držav v večjem številu pojavijo učitelji laiki različnih poklicev, ki so poleg učiteljske službe opravljali tudi službo organistov in cerkovníkov.

V 19. stoletju je na razvoj profila učitelja glasbe vplivala predvsem različna politična razdelitev, podoba osnovnošolskega učitelja oz. učitelja glasbe pa je bila na Slovenskem podobna kot na Hrvaškem v Vojni krajini. V tem obdobju so se pojavile večje zahteve po zmanjšanju vpliva Cerkve na šolstvo, pa tudi po ločitvi učiteljske službe od postranskih služb oz. od notarske, orglarske in cerkovníške. V obdobju Avstro-Ogrske je podoba učitelja glasbe v obeh državah postajala podobna.

V 20. stoletju je bil profil učitelja pod vplivom različnih političnih ideologij, ki so posledično pripeljale do nazadovanja učiteljskega poklica. Zaradi različnih

vplivov tudi učitelj glasbe ni mogel razviti kakovostnega glasbenega dela. Med II. svetovno vojno so se ideološki vplivi še stopnjevali (ustaški, fašistični, nacistični ali komunistični), zato je bilo celotno glasbeno delo učiteljev usmerjeno k le enemu cilju – vzgojiti človeka, ki bo poslušen določeni ideologiji.

Po vojni je prišlo do delitve na razredne in predmetne učitelje, s čimer je postala polivalentnost vzporedna. Z reformo osnovnošolskega izobraževanja (1958) in izobraževanja učiteljev (1960) se je začelo novo obdobje pedagoške stroke in oblikovanja podobe učitelja glasbe, v katerem so še posebej poudarjali, da mora biti učitelj navdušen nad glasbo, ustvarjalen, da zna učence motivirati oz. spodbujati, sistematično razvijati posameznikove glasbene sposobnosti ter vzgajati za umetnost in za življenjski poklic učitelja glasbe.

Po letu 1991 se je v obeh samostojnih državah profil učitelja glasbe oblikoval v podobne in različne lastnosti, kar je značilno še danes. Učitelji glasbe imajo v obeh državah vse več pravic in obveznosti, ki zahtevajo odgovornost pri delu in v odnosu z vsemi dejavniki vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli in zunaj nje. Pedagoška naravnost učitelja glasbe zahteva ustvarjalnost, vedno nova iskanja, predvsem pa razvijanje kompetenc (poklicnih, socialnih, osebnostnih ...), ki zagotavljajo boljše in kakovostnejše delo učiteljev glasbe in razvoj glasbene umetnosti v šoli in zunaj nje.

Zagovor: 29. junija 2012 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

Blaženka Bačlija Sušić

Srednja glasbena šola Elly Bašić Zagreb

FUNKCIONALNA GLASBENA PEDAGOGIKA PRI UČENJU KLAVIRJA

Functional Music Pedagogy in Piano Learning¹

(povzetek doktorske disertacije)

Funkcionalna glasbena pedagogika (FGP) je glasbenopedagoški koncept hrvaške glasbene pedagoginje, metodičarke in etnomuzikologinje Elly Bašić (1908–1998), katere temeljni cilj ni zgolj pridobitev glasbene izobrazbe, temveč vzgoja celotne otrokove osebnosti z glasbo. Iz navedenega cilja izhajajo osnovna stališča oziroma načela, na katerih temelji glasbenopedagoški koncept FGP: *vsak otrok ima pravico do glasbene kulture; vsak otrok ima posluš; vsak otrok ima občutek za ritem; posluš ni identičen z muzikalnostjo; vsak otrok ima kreativno domišljijo*. Na podlagi teh načel ter stališča, da se ustvarjalnega dela otrok ne sme ocenjevati, se učenci vpisujejo v glasbeno šolo Elly Bašić brez selektivnih sprejemnih izpitov. Prav tako se njihova znanja in sposobnosti med šolanjem na osnovni stopnji ne vrednotijo z ocenami.

Didaktična načela FGP zaznamuje čas, v katerem je delovala njihova avtorica, saj upoštevajo vodilne ideje nekaterih splošnih in glasbenopedagoških konceptov drugih uveljavljenih avtorjev, kot npr. M. Montesori, R. Steinerja, J. E. Dalcroza, Z. Kodalya, S. Suzukija, C. Orffa, E. Willemsa in drugih. Temeljna stališča FGP pogojujejo visoko stopnjo individualizacije učnega procesa ter s tem tudi specifično formalno strukturo pouka in njegov ustroj. Delo je formalno strukturirano v vertikalni od predšolske do srednješolske ravni. Za individualni instrumentalni pouk je namesto klasičnih razredov značilen etapno-programski napredek učenca s t. i. A in B programom v tretji etapi, medtem ko so za teoretični pouk značilni t. i. prehodni razredi solfeggia.

Poleg *Funkcionalne metode solfeggia*, ki s posebnim didaktičnim in metodičnim pristopom predstavlja eno od osnovnih značilnosti FGP, so za ta glasbenopedagoški koncept značilni še drugi specifični didaktični in metodični postopki ter načela pouka.

Improvizacija kot ena od osnovnih in najpomembnejših oblik glasbene ustvarjalnosti otrok vključuje istočasno raziskovanje in izvajanje glasbe brez predhodne splošne priprave. Medtem ko je bila včasih glavna vloga improvizacije pri klasični glasbi razvidna v izvajalski praksi, je danes večinoma ohranila pedagoško vrednost ter predstavlja zelo pomembno metodično sredstvo

¹ Doktorska disertacija je napisana v angleškem jeziku.

pri glasbeni vzgoji. V številnih delih o improvizaciji je izpostavljen njen velik metodični in didaktični pomen za glasbeno izobraževanje (Regelski, 1986; Kartomi, 1991; Kratus, 1991; Zentz, 1992; Azzara, 1999). Improvizacija je konstitutivni element pouka FGP, ki se kot osmišljen in načrtno usmerjen program izvaja na vseh učnih področjih že od glasbenega vrtca in otrokovih prvih srečanj z instrumentom naprej.

Spontane, intuitivne ali nezavedne improvizacije predstavljajo svobodni in neovirani ustvarjalni izraz otroka skozi glasbo. Prve spontane improvizacije na klavirju nastajajo kot rezultat otrokovega aktivnega spoznavanja in raziskovanja instrumenta. Pogosto so spremljane tudi z njegovim likovnim, gibnim in besednim izražanjem. Skozi sinkretizem različnih umetniških področij se dodatno poglobljata otrokova domišljija in kreativnost. Zavestne improvizacije nastajajo, kadar otrok tako dobro obvlada določeno materijo, da jo zavestno in namensko uporablja pri improviziranju. Pri FGP se skozi improvizacijo, ki v otroku spodbuja kreativnost, ustvarjalno domišljijo, senzibilnost, svobodo ter aktiven odnos do oblikovanja, pogostokrat spontano anticipirajo določeni tehnični, agogični, glasbeni ter drugi interpretativni elementi. V učnem procesu ima improvizacija po eni strani vlogo sredstva za doživljanje in spoznavanje glasbe, po drugi strani pa se uporablja kot jezik izražanja in komunikacije.

Motivacija kot gonilna sila, ki vodi posameznika pri določeni aktivnosti, je zelo pomembna tako v splošnem kot tudi v glasbenem izobraževanju. Ena od najpomembnejših vrst motivacije je storilnostna motivacija, ki se nanaša na posameznikove težnje po dosežkih. V okviru storilnostne motivacije posebej izpostavljamo Weinerjevo atribucijsko teorijo, ki obravnava razlike in posledice različnih interpretacij vzrokov za uspeh in neuspeh. Weiner je menil, da posameznikova interpretacija vzrokov za njegove uspehe in neuspehe pri določenih dejavnostih odločilno vpliva na njegovo obnašanje, mišljenje ter njegov odnos do podobnih nalog v prihodnosti.

E. P. Asmus je razširil koncept Weinerjeve atribucijske teorije ter ga prilagodil pogojem in kontekstu glasbenega izobraževanja. Zasnoval je merski instrument z naslovom *Mere motivacije v glasbi (Measures of Motivation in Music)*, ki vključuje dve ločeni skali motivacije: *Motivacijski dejavniki (Motivating Factors)* in *Magnituda motivacije (Magnitude of Motivation)*. Na teh teoretičnih osnovah so bile izvedene številne raziskave (Reimer, 1975; Asmus, 1985, 1986a, 1986b; Chandler et al., 1988; Austin, 1991; Austin & Vispoel, 1992; Legette, 1992; Bogunović, 1995, 2005a, 2005b; Austin et al., 2006; Schatt, 2011).

Na podlagi izpostavljenih teoretičnih izhodišč je bila izvedena dvodelna empirična raziskava, ki je vključevala akcijsko raziskavo improvizacije pri individualnem pouku klavirja in raziskavo storilnostne motivacije učencev klavirja, pri katerih je učni proces voden z različnimi metodičnimi postopki.

Glede na naravo raziskovalnega problema, je prvi del raziskave temeljil na kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. S študijo primera smo preučevali kako improvizacija pri učenju klavirja vpliva na učence, na njihovo inventivnost ter na motivacijo za igranje instrumenta. Akcijska raziskava je potekala v šolskem letu 2009/10, v njej pa je sodelovalo 13 učencev klavirja glasbene šole Elly Bašić (GU EB) ter njihova učiteljica kot izvajalka raziskave. Med merskimi instrumenti smo uporabili skale tipa semantičnega diferenciala, s katerimi smo preverjali stališča učencev do glasbene šole, igranja klavirja in ustvarjanja glasbe z improvizacijo. Rezultati so pokazali, da je redno vključevanje improvizacije v pouk vplivalo na višje vrednotenje na vseh navedenih področjih. V raziskavi so bili uporabljeni tudi drugi instrumenti za zbiranje podatkov: refleksivni – raziskovalni dnevnik, ki ga je pisal učitelj – akcijski raziskovalec ter zvočni posnetki improvizacij učencev.

Skladno s prožno naravo akcijskega raziskovanja (AR) so bili namesto načrtovanih dveh krogov opravljeni trije krogi raziskave. V prvem krogu AR, osredinjenem na spontano improvizacijo, smo ugotovili, da moramo ne glede na načrtovane dejavnosti pri izbiri tem in načinov izvajanja spontane improvizacije upoštevati vsakega učenca kot posameznika s svojimi težavami in potrebami ter v skladu s tem usmerjati nadaljnje delo. Pomembno je prisluhnuti otroku in biti pozoren na njegovo neverbalno komunikacijo. Zato smo v drugem krogu AR pristopili k težavam na drugačen način ter se s pomočjo t. i. ciljne improvizacije prilagajali naravi učenca in njegovim potrebam. Ugotovili smo, da so se učenci na ta način svobodnejše in bolj spontano izražali; bili so bolj osredotočeni na ustvarjalno dejavnost; bolj so se vživeli in posvečali glasbi ter izražali svoje čustveno doživljanje izbrane teme; večjo pozornosti so namenjali tonu; skozi t. i. improvizacije atmosfere so ustvarili prave zvočne abstrakcije. Vse to je pozitivno vplivalo na motivacijo učencev za igranje rednega programa.

V tretjem krogu AR so bili učenci uvedeni v improvizacijo, ki je zahtevala vključevanje določenih glasbenih elementov v produkcijo. Ugotovili smo, da učencem ne smemo zastavljati prezahtevnih nalog, saj slednje zaradi osredotočenosti učencev na posamezni element zelo omejujejo njihovo svobodo in spontanost pri ustvarjanju.

Akcijska raziskava je pokazala, da vsaka oblika učenčeve ustvarjalne dejavnosti in kreiranja nečesa novega, originalnega, osebnega, zelo pozitivno vpliva na otrokov glasbeni ter splošni ustvarjalni razvoj. Ugotavljamo, da mora otrok kot posameznik s svojimi potrebami, sposobnostmi, zmožnostmi, željami in svojo osebnostjo predstavljati središče, za katerega moramo organizirati in voditi vse ustvarjalne dejavnosti. Redno ustvarjanje glasbe z improvizacijo pozitivno vpliva na otrokovo in učiteljevo motivacijo ter s tem na napredek na različnih dimenzijah razsežnostih učnega procesa.

V drugem delu empirične raziskave je bila preučevana storilnostna motivacija učencev 4., 5. in 6. razreda klavirja z dveh zagrebških glasbenih šol: GU EB, ki dela po programu FGP, in glasbene šole, v kateri učni proces poteka ob uporabi standardnih metodičnih postopkov. Želeli smo ugotoviti kako različni metodični postopki pri pouku na dveh glasbenih šolah vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja. Raziskava je potekala marca 2011, v njej pa je sodelovalo 136 učencev klavirja. Rezultati so pokazali, da učenci GU EB, ki se učijo po metodičnih postopkih FGP, svoje dosežke v večji meri pripisujejo atributom *napor, vzdušje v razredu in občutljivost za glasbo*. S tem je razviden vpliv idej in stališč FGP na storilnostno motivacijo učencev klavirja. Potrjeno je tudi dejstvo, da različni metodični postopki pri pouku klavirja pomembno vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja.

Rezultati drugega vprašalnika, s katerim smo merili moč motivacije, so pokazali, da imajo učenci GU EB močnejše razvito samozavest glede lastnih glasbenih sposobnosti; do v večji meri izražajo predanost glasbi; da imajo boljši odnos do glasbenih dejavnosti v primerjavi z drugimi aktivnostmi; da imajo boljši odnos do glasbene šole. Tudi rezultati analize variance in kovariance so potrdili izpostavljene ugotovitve v prid učencev GU EB.

Zagovor: 6. septembra 2012 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

Renata Sam Palmić

Univerza na Reki, Pedagoška fakulteta

TRADICIJSKA GLASBA IN MEDKULTURNOST V OSNOVNOŠOLSKI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU *Traditional Music and Interculturality in Compulsory Basic Education*¹

(povzetek doktorske disertacije)

V disertaciji se na primeru Hrvaške problematizirajo tri tematska področja: tradicijska glasba, medkulturnost ter osnovnošolska vzgoja in izobraževanje. K tradicijski glasbi se pristopa s pozicije njenih mikrokulturnih in multikulturnih obeležij ter medkulturnosti kot pomembne dimenzije pri ohranjanju tradicijske kulture in identitete. Vzgoja in izobraževanje imata posebej v velikih urbanih sredinah, katerih obeležje je multikulturnost, možnost in posebno obveznost vplivati na razvoj občutljivosti do vrednot tradicijske ustvarjalnosti in reprodukcije v luči hitrih globalnih sociokulturnih sprememb. Zato se v delu skuša poudariti potrebo po medkulturni edukativni javni praksi tradicijske glasbe s ciljem odpirati prostor medkulturnemu dialogu v multikulturni družbi. Osnovna šola je z didaktičnega, sociokulturnega in komunikacijskega aspekta bistvena vez med tradicijsko glasbeno raznolikostjo in različnostmi narodnih kultur.

V teoretičnem delu disertacije razmišljamo o hrvaški tradicijski glasbi ter jo predstavljamo in analiziramo po etnografskih conah in glasbeno-folklornih področjih. Govorimo torej o hrvaških glasbenih mikrokulturah ali multitradijski glasbeni kulturi. Analizirani so osnovnošolski glasbeni učni načrti in programi od leta 1946 do leta 2006 ter spremljajoči učbeniki za glasbeni pouk od leta 1947 do leta 2009. S tem pristopom smo skušali zaokrožiti teoretično obravnavo vseh treh konstruktivnih elementov na tematskih področjih dela. Temeljna predpostavka naše raziskave je, da hrvaška tradicijska in multikulturna glasba nista dovolj prepoznani kot sokonstrukt medkulturnega glasbenega in splošnega vzgojno-izobraževalnega dela v osnovnošolskem procesu pri šolskih in obšolskih dejavnostih. Zato je empirični del razdeljen na dva dela. V prvem delu so z anketo zajeti osnovnošolski učitelji predmetnega pouka glasbene kulture (N=154), v drugem delu pa so anketirani učenci ki so pravkar končali osnovno šolo (N=977). Anketiranje obeh populacij je bilo izvedeno v petih hrvaških mestih-regionalnih centrih: na Reki, v Pulju, Splitu, Zagrebu in Osijeku. Cilj anketiranja učiteljev je bil ugotoviti obstoj in raven *glasbenotradicijske distance* po modificiranemu modelu presojanja *kulturne distance* Geerta Hofstedeja. Anketiranje učencev temelji na splošni hipotezi, da učenci v teku

¹ Doktorska disertacija je napisana v angleškem jeziku.

osnovnošolske vzgoje in izobraževanja niso pomembneje razvili občutljivost za tradicijsko glasbo v kontekstu razvoja lastne in kolektivne identitete v multikulturnem okolju.

Rezultati raziskovanja *glasbenotradicijske distance* učiteljev kažejo visoko strinjanje večine anketirancev s potrebo po spremembi obstoječih standardov, pozicije, vloge in odpiranja glasbene vzgoje ter šole glasbeni medkulturnosti. Pri vsaki raziskovani dimenziji in poddimenziji je v večji ali manjši meri potrjen obstoj *glasbenotradicijske distance*. Rezultati dobljeni pri obravnavanju odnosov, stališč in poznavanja tradicijske glasbe na vzorcu populacije učencev potrjujejo temeljno hipotezo o nezadostno glasbeno občutljivih učencih, ki so zaključili osnovno šolo, z okvirno pridobljenimi nepovezanimi predstavami o glasbeni mikrokulturi in glasbeni multikulturalnosti.

Tradicijske in medkulturne glasbenopedagoške implikacije, izhajajoče iz teoretičnega in empiričnega raziskovanja, kažejo na potrebo po izdelavi medkulturne glasbene strategije. Ta strategija mora vključevati aktivnosti, kot so: usmerjanje področja tradicijske glasbe na raznolikost in različnost pri „jaz“ > „mi“ relaciji; fleksibilnost in senzibiliziranost pri prilagajanju učiteljev in učencev multikulturni glasbeni stvarnosti; orientacija učiteljev glasbene kulture na raziskovalne aktivnosti na področju glasbe mikrokultur in medkulturne komunikacije; podpora šole in družbe glasbenemu izobraževanju učiteljev na področju tradicijske glasbe, vseživljensko učenje; odprtost glasbenih vzgojno-izobraževalnih programov do glasbenih multikulturnih tradicij; projekcija glasbenega kurikuluma pri razrednem in predmetnem pouku glasbene kulture s ciljem pomembnejše integracije tradicijske glasbe kot multikulturnega izvoda in medkulturnega dialoga. Medkulturna glasbena strategija v osnovni šoli poudarja spremembo in sprejemanje percepcije pomena lokalne kulturne identitete in multikulturne identitete na sokonstruktivni tradicijske glasbe.

Zagovor: 11. septembra 2012 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

Tomislav Košta
Univerza v Zadru

RAZVOJ PREDMETA GLASBENA VZGOJA V OSNOVNI ŠOLI NA HRVAŠKEM OD DRUGE POLOVICE 19. STOLETJA TER PRIMERJALNA ANALIZA S SLOVENIJO IN Z MADŽARSKO
The Development of the Subject of Music Education in Primary School in Croatia from the Middle of the 19th Century until Today and a Comparative Analysis with Slovenia and Hungary
(povzetek doktorske disertacije)

Disertacija predstavlja razvoj predmeta glasbena vzgoja v splošno-izobraževalni šoli na Hrvaškem s komparativno analizo razmer v Sloveniji in na Madžarskem. Rezultati preučevanja so predstavljeni kronološko, od začetkov uvedbe nacionalnih jezikov v osnovne šole ter nastanka prvih pesmaric in učbenikov v hrvaškem, slovenskem in madžarskem jeziku, kar pomeni od sredine 19. stoletja do danes.

Na razvoj glasbenega pouka v vsakem obdobju vplivajo družbenopolitične spremembe, šolska zakonodaja, učbeniki in ostalo gradivo ter napredovanje same stroke. V sredini 19. stoletja postane glasba kot učni predmet, ki se imenuje *petje*, obvezna v osnovni šoli, pri pouku pa prevladuje uporaba ljudske pesmi. Na področju današnje Hrvaške, Slovenije in Madžarske so v drugi polovici 19. stoletja ugotovljene težnje po čim kakovostnejšem učenju pesmi po notah, kar v praksi ni bilo uresničljivo zaradi neugodnih pogojev in zaradi nezadostnih kompetenc učiteljev. Med svetovnjima vojnama se pouk glasbe na Hrvaškem in v Sloveniji razvija v smeri politike resornega ministrstva, zadolženega za šolstvo, ki izdaja učne načrte in programe, veljavne za področje celotne države. Brez jasne strategije in realnih možnosti za uresničenje take zamisli niso prispevale k pomembnejšemu napredku na področju glasbenopedagoške stroke. V istem času je Madžarska, po zaslugi skladatelja in glasbenega pedagoga Zoltána Kodályja, postala prostor intenzivnega in vsestransko vplivnega glasbenega razvoja, ki se še intenzivneje kaže v obdobju po drugi svetovni vojni. Njegovega pomembnejšega vpliva na področju Hrvaške in Slovenije kljub temu nismo zabeležili.

Nova politična ureditev po drugi svetovni vojni vpliva na spremembe v šolskem sistemu, kar privede do osemletne osnovne šole. Spremeni se tudi ime predmeta, ki se postane *glasbena vzgoja*, na Hrvaškem pa od leta 1984 *glasbena*

kultura. Predmetu so dodane še druge glasbene dejavnosti, ki se realizirajo v učnih področjih *petje, igranje, poslušanje glasbe* in *otroško glasbeno ustvarjanje*. Osnovna naloga glasbenega pouka postane dolgotrajen proces, ki pospešuje, usmerja in vzgaja elemente glasbenih sposobnosti pri učencih. V tem obdobju je na spremembe pri glasbenem pouku v največji meri vplival napredek glasbenopedagoške stroke skozi kakovostno in plodno delo številnih priznanih strokovnjakov. Na Madžarskem se predmet imenuje *glasba - petje* (ének-zene) in se v obdobju do družbenopolitičnih sprememb v devetdesetih letih 20. stoletja razvija v skladu s konceptom Z. Kodályja, ki pa v sodobnem madžarskem šolskem sistemu vedno bolj izgublja svoj pomen.

Pomembnejše razlike pri pouku glasbe na Hrvaškem in v Sloveniji je opaziti že konec osemdesetih let 20. stoletja, predvsem pa po razglasitvi samostojnosti obeh držav. Slovenski učni načrt za devetletno osnovno šolo je zasnovan kompleksno in predstavlja refleksijo dejavnikov glasbene kulture, ki se realizirajo skozi štiri vzgojno-izobraževalna področja: razvoj poslušanja glasbe, izvajanja glasbe, razvoj ustvarjalnosti ter razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Na Hrvaškem so se večje spremembe zgodile šele leta 2006 z uvedbo HNOS-a in so se v glavnem nanašale na razbremenitev učencev pri pouku. V vseh treh državah, ki jih obravnavamo, danes stremijo k postavitvi odprtega koncepta glasbenega pouka v osnovni šoli z veliko svobode za učitelje – od izbire vsebin in učbenikov do načina, na katerega bodo te vsebine obravnavali. Hrvaško tako še čakajo usklajevanje učnega programa z Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2008) in nadaljnje reforme glasbenega pouka v osnovni šoli.

Zagovor: 8. novembra 2012 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

Tina Bohak

Konservatorij za glasbo in balet Maribor

PEVSKA ŠOLA JULIJA BETETTA

Singing School of Julij Betetto

(povzetek doktorske disertacije)

Doktorska disertacija obravnava tematiko, povezano s pevsko šolo Julija Betetta in je vsebinsko razdeljena na štiri poglavja s podpoglavji, ki obravnavajo zgodovinski razvoj poučevanja petja na Slovenskem do ustanovitve Konservatorija Glasbene matice, umetniško in pedagoško pot Julija Betetta, njegovo pevsko šolo ter recepcijo in njen pomen za slovensko glasbeno, natančneje pevsko pedagogiko in poustvarjalno prakso.

Basista Julija Betetta (1885–1963) uvrščamo med najpomembnejše slovenske in jugoslovanske glasbene poustvarjalce 20. stoletja, kot izjemen basist se je zapisal tudi v zgodovino evropske operne poustvarjalnosti. Rojen Ljubljčan se je šolal v domačem mestu in leta 1903 postal član ljubljanske Opere. Leta 1907 se je vpisal na dunajsko Akademijo za glasbo in gledališko umetnost in jo v dveh letih z odliko končal. V dunajski Dvorni operi je pričel peti že med študijem in tam ostal do konca sezone 1921/1922, ko se je odzval povabilu Mateja Hubada in sprejel mesto prvega basista v ljubljanski Operi. Konec leta 1924 je kot pedagog pričel delovati na Konservatoriju Glasbene matice. Z njim se je pouk solopetja na Slovenskem populariziral, intenziviral in sistemiziral. Decembra 1933 je prevzel ravnateljsko mesto Državnega konservatorija, leta 1942 je postal rektor Glasbene akademije. Ob koncu 30.-ih so stopili v veljavo njegovi učni načrti za solopetje za celotno vertikalno glasbenega šolstva. Po vojni je do upokojitve leta 1962 deloval na Akademiji za glasbo, bil predstojnik solopevskega oddelka, dva mandata rektor ustanove in inšpektor za pouk solopetja.

Betto je utemeljil lastno pevsko šolo, ki sicer ni sistemizirana ali izdana v obliki didaktičnega priročnika, njeni temelji so sistematičnost, pevska tehnika in metodika petja. Nastala je po vzorih pevske šole Thuiskona Hauptnerja (1880), njegovih dunajskih profesorjev petja in iz lastne pevske prakse. Z Bettotom se je nivo poučevanja na Slovenskem izjemno dvignil in dosegel evropsko primerljivo raven, kar potrjujejo številni uspehi njegovih učencev, študentov oz. zrelih umetnikov, ki so se uveljavili kot operni in/ali koncertni pevci ter pevski pedagogi. Društvo glasbenih umetnikov Slovenije podeljuje Bettotovo nagrado za umetniške dosežke, od leta 1990 je pred ljubljansko Opero njegov doprni kip. Življenjska pot velikega umetnika in pevskega pedagoga se je končala 14. januarja 1963.

Zagovor: 26. septembra 2013 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

