

# Glasba kot sredstvo spodbujanja celostnega razvoja otrok v pristopu montessori

Prejeto 23.08.2022 / Sprejeto 15.11.2022

Znanstveni članek

UDK 37.091.4Montessori:78

**KLJUČNE BESEDE:** pedagogika montessori, glasbeni razvoj, celostni razvoj, glasbena vzgoja

**POVZETEK** – V preglednem članku obravnavamo vlogo glasbe pri celostnem razvoju otrok, pri čemer predstavljamo pozitivne učinke glasbe na različnih področjih otrokovega razvoja. Prispevati želimo k razumevanju, kako je bila glasba kot sredstvo spodbujanja glasbenega in celostnega razvoja predšolskih otrok v pristopu montessori preučevana v literaturi. V članku se najprej osredotočamo na vlogo glasbe pri spodbujanju celostnega razvoja otrok, pri čemer predstavljamo tudi številne koristne transferne učinke glasbe. V nadaljevanju proučujemo, na kakšen način poteka spodbujanje celostnega razvoja otrok v pedagogiki montessori, ter opredeljujemo vlogo glasbe v pedagogiki montessori v povezavi s celostnim razvojem otrok. Ugotavljamo, da je glasba v literaturi prepoznana kot učinkovito sredstvo za spodbujanje celostnega razvoja otrok, pomembno vlogo pri spodbujanju celostnega razvoja pa ji pripisuje tudi pedagoški koncept montessori.

Received 23.08.2022 / Accepted 15.11.2022

Scientific article

UDC 37.091.4Montessori:78

**KEYWORDS:** Montessori pedagogy, musical development, holistic development, music education

**ABSTRACT** – In the article, we discuss the role of music in the holistic development of children, presenting the positive effects of music in various areas of child development. We want to contribute to our understanding of how music as a means of promoting the musical and holistic development of preschool children in the Montessori approach has been studied in the literature. In the article, we first focus on the role of music in promoting the holistic development of children while also presenting the many beneficial transfer effects of music. Afterwards, we examine how the holistic development of children is promoted in Montessori pedagogy and define the role of music in Montessori pedagogy in connection with the holistic development of children. We note that music is recognized in the literature as an effective tool for promoting the holistic development of children, and that the pedagogical concept of Montessori attributes to music an essential role in promoting holistic development.

## 1 Uvod

Celostna oz. holistična vzgoja je aktualno gibanje na področju šolstva, ki skuša v učno izkušnjo vključiti vse vidike otroka, vključno z njegovim umom, telesom in duhom (Wu idr., 2013). Ideja se je pojavila kot odgovor na prevladujoči svetovni nazor splošnega izobraževanja, a ni opredeljena kot posebna metoda ali tehnika. Izhaja iz grškega koncepta *holon*, ki vesolje vidi kot sestavljeno celoto, ki je ni mogoče zmanjšati (Lee, 1997, v Mahmoudi idr., 2012). Celostna vzgoja ima korenine v izobraževalnih teorijah Rousseauja, Pestalozzija, Frobela, Montessorijeve in Steinerja, ki so poudarjali duhovni vidik človeškega bitja (Brooks, 2006). V preteklem stoletju sta bila za razvoj ideje o celostni vzgoji najpomembnejša Rudolf Steiner in Maria Montessori (Grimes, 2007). Steiner (1976), ustanovitelj waldorfske pedagogike, se je skliceval na “duševno življenje” otrok in opisoval, kako bi lahko bilo le-to negovano v šolskem okolju (Steiner, 1976). Maria Montessori (2006), utemeljiteljica pedagogike montessori, je prav

tako izpostavljala pomen negovanja duhovnega razvoja otrok. Verjela je, da ima vsak otrok skrite duševne sposobnosti, ki ga vodijo, da deluje skladno z zapisi za izoblikovanje svojega značaja. Ključno je torej otrokom zagotoviti primerno okolje, v katerem se lahko njegova inteligenca naravno razvije (Montessori, 2006). Slade in Griffith (2013) celostni pristop v izobraževanju definirata še natančneje, kot pristop, ki se osredotoča na socialni, čustveni, duševni, telesni in kognitivni razvoj otrok. Forbes (2003) trdi, da holistična vzgoja želi:

- izobraževati celotnega otroka (vse njegove dele),
- izobraževati otroka kot celoto (in ne kot skupek njegovih delov) ter
- videti otroka kot del celote (družbe, njegovega okolja).

Cilj celostne vzgoje in izobraževanja je pri posameznikih vzbuditi lastno spoštovanje do življenja ter ljubezen do učenja (Miller, 1992). Ta pristop namenja veliko pozornosti izkustvenemu učenju in daje velik pomen odnosom in primarnim človeškim vrednotam v učnem okolju (Martin, 2002). S tem se strinja tudi Kroflič (1997), ki trdi, da lahko najvišje izobraževalne cilje dosežemo le, če "vzgojo zasnujemo na izobraževanju (model vzgoje s poukom) in če si pri pouku prizadevamo za celovit razvoj otrokove osebnosti" (str. 9). Torej številni avtorji poudarjajo pomen celostnih pristopov k izobraževanju in vzgojitelje in učitelje izzovejo, da so pri poučevanju poleg tradicionalnih mejnikov akademskega razvoja enakovredno osredotočeni tudi na druge vidike razvoja otrok.

S tem preglednim člankom želimo orisati dosedanja spoznanja o glasbi kot o sredstvu spodbujanja glasbenega in celostnega razvoja predšolskih otrok v pristopu montessori. Z njim želimo osvetliti pomembno vlogo glasbe za celostni razvoj otrok in predstaviti pozitivne učinke na različnih področjih otrokovega razvoja, ki jih le-ta prinaša. V članku se najprej osredotočamo na vlogo glasbe pri spodbujanju celostnega razvoja otrok, pri čemer predstavljamo tudi številne koristne transferne učinke glasbe. V nadaljevanju proučujemo, na kakšen način poteka spodbujanje celostnega razvoja otrok v pedagogiki montessori, ter opredeljujemo vlogo glasbe v pedagogiki montessori v povezavi s celostnim razvojem otrok. V sklepnem delu članka predstavljamo priložnosti in izzive glasbene vzgoje za podporo celostnemu razvoju otrok v pristopu montessori ter smernice za prihodnje raziskave na tem področju.

## **2 Vloga glasbe pri spodbujanju celostnega razvoja otrok**

V zadnjih desetletjih lahko zasledimo vse več raziskav o potencialnih pozitivnih vplivih glasbe za razvoj otrok. Glasbena vzgoja lahko razširi in obogati otrokov razvoj na veliko različnih načinov (Črnčec idr., 2006). V nadaljevanju predstavljamo študije, ki podpirajo idejo, da lahko glasbo uporabljamo kot sredstvo za spodbujanje celostnega razvoja otrok.

Welch (2006) navaja, da ima vključevanje otrok v glasbene dejavnosti tudi neglasbene koristi, kot so razvoj verbalnega spomina, motoričnega nadzora, čustvenega zavedanja in komunikacijskih veščin. Na podlagi številnih nevropsiholoških študij sodobna glasbena nevrodidaktika poudarja pomen otrokove pasivne (poslušanje glasbe) in ak-

tivne (petje, igranje inštrumenta, ples) glasbene aktivnosti od rojstva dalje (Zadnik in Habe, 2017). Poslušanje glasbe lahko ima različne blagodejne zdravstvene in izobraževalne učinke (Jensen, 2000; Levitine, 2008). Predšolski otroci so zaradi “slušne odprtosti” zelo dovzetni za različne vrste glasbe (Hargreaves, 1982; Habe in Bratina, 2018), saj že po kratki izpostavljenosti različnim glasbenim stilom pride do sprememb v možganskem procesiranju – glasbene dejavnosti lahko torej vplivajo na plastičnost možganov (Hodges, 2006). *Mozartov učinek* je pogosto proučevan nevrofiziološki fenomen, ki se nanaša na izboljševanje delovanja prostorsko-časovnega sklepanja ali spremembo nevrofiziološke aktivnosti, povezane s poslušanjem Mozartove sonate za dva klavirja v D-duru (Leng in Shaw, 1991). Razlog za slednje lahko pripišemo vezavi različnih možganskih področij med poslušanjem glasbe in posledično bolj celostnemu ter sinhronemu delovanju in povečani duševni koncentraciji ter posledično boljšemu sklepanju (Habe, 2006). Z izvajanjem zapletenih glasbenih dejavnosti (kot so improvizacija, kompozicija in igranje inštrumenta) glasba omogoča aktivacijo višjih možganskih funkcij ter s svojimi širokimi in raznolikimi transfernimi učinki predstavlja tudi sredstvo za optimizacijo delovnih sposobnosti možganov (Leng in Shaw, 1991). Glasba je lahko koristna tudi kot sredstvo za optimizacijo spomina pri učenju (Balzer, 2009) in lahko služi kot sredstvo za uravnavanje razpoloženja (Husain idr., 2002).

Sodelovanje v glasbenih dejavnostih ima lahko pozitivne kognitivne transferne učinke na pozornost, spomin in inteligentnost. Ob primerjavi možganov profesionalnih glasbenikov in ljudi, ki se ne ukvarjajo z glasbo, lahko poleg anatomskih razlik (večji mali možgani, večja količina sive snovi, povečani specifični motorični centri) opazimo tudi razlike v delovanju možganov (Jensen, 2000). Metaanaliza, ki sta jo izvedla Sala in Gobet (2017), potrjuje majhen učinek izpostavljenosti glasbi na nekatere kognitivne sposobnosti (inteligentnost in spomin).

Nemalo je tudi raziskav, ki opisujejo številne koristne nekognitivne transferne učinke glasbe na čustveni, socialni in gibalni razvoj otrok. Pozitivne učinke sodelovanja v glasbenih dejavnostih na socialni razvoj lahko opazimo celo že pri šestmesečnih dojenčkih (Gerry idr., 2012). Nevrološke študije (Jensen, 2000) kažejo, da lahko aktivno sodelovanje v glasbenih dejavnostih aktivira možganske regije, ki sodelujejo pri uravnavanju razpoloženja, oblikovanju socialnih veščin, motivaciji, razvoju kulturne zavesti, estetskega čuta in samodiscipline. Poslušanje glasbe je “didaktično sredstvo za spodbujanje napredka pri celostnem razvoju otroka v učnem okolju” (Habe, 2018, str. 3). Glasba lahko otrokom poveča občutek vključenosti v družbeno skupino (Habe in Licardo, 2019), sodelovanje v glasbenih zasedbah pa spodbuja razvoj pozitivne samopodobe, visoke samozavesti in samoučinkovitosti ter omogoča izražanje čustev na drugačen način. Čustvena ekspresivnost pri izvajanju glasbe velja za enega “najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na kakovost in vrednost glasbenega izvajanja” (Bačlija Sušić in Olčar, 2021, str. 105). Glasbena vzgoja krepi sposobnost čustvenega prepoznavanja (Husain idr., 2002), nekatere študije celo izpostavljajo, da glasba krepi razvoj empatije in uravnava čustva (Webster-Stratton idr., 2004), zato so glasbene dejavnosti pogosto vključene v izobraževalne programe prav s ciljem krepitve empatije, uravnavanja čustev ter povečanja socialnih veščin. Glasba je zaradi svojih univerzalnih lastnosti, ki skoraj vsakemu posamezniku omogočajo prepoznavanje in izražanje, eden izmed najučinkovitejših načinov vključevanja, saj omogoča socialno vključenost ne glede na intelektualno, čustveno in socialno ozadje otroka (Habe, 2020). “Glasba

ima pomembno vlogo v človeški komunikaciji in pri oblikovanju kulturnih konceptov” (Perić idr., 2021, str. 120). Weinberger (1995) je v svoji raziskavi odkril, da glasbene dejavnosti pozitivno vplivajo tudi na razvoj ustvarjalnosti in osebnostne prilagodljivosti. Ukvarjanje z glasbo “spodbuja duševni razvoj, čustvovanje, smisel za lepoto in ustvarjalnost” (Sicherl-Kafol, 2001, str. 17). Za nekatere otroke in mladostnike je neformalno glasbeno ustvarjanje koristno pri soočanju z lastnimi čustvi in socialnimi pritiski (Stachó idr., 2013). Pomembne pozitivne učinke na psihomotorični razvoj ima igranje inštrumenta, ki od otroka zahteva trening finih motoričnih spretnosti. Ritem, mera in tempo služijo kot sredstvo za spodbujanje motoričnih spretnosti in različnih razvojnih motenj (Habe, 2020).

Omeniti velja tudi nekaj slovenskih raziskav o učinkih celostne glasbene vzgoje. Avtorica Pesek (1993) je ob proučevanju vpliva glasbene vzgoje na razvoj pet- do šestletnih otrok ugotovila pozitivne učinke na razvoj logičnih operacij serializacije in klasifikacije, na razvoj zanimanja in strpnosti do glasbe in na razlikovanje glasbe glede na geografsko in zgodovinsko pripadnost. Raziskava, ki jo je izvedla avtorica Denac (1997), je poleg pozitivnih učinkov na glasbene sposobnosti pokazala tudi pozitivne vplive predšolske glasbene vzgoje na razvoj zanimanja, samozaupanja, pozitivnih čustev, občutljivosti za estetsko interpretacijo, samozaupanja in notranje motivacije.

Če povzamemo, opazimo, da številne raziskave nakazujejo na to, da lahko z glasbo torej ne vplivamo samo na glasbeni razvoj otroka, temveč tudi na razvoj na drugih področjih otrokove osebnosti. Prav razvoj na vseh področjih osebnosti pa je glavni cilj pristopa montessori, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

### **3 Spodbujanje celostnega razvoja otrok v pedagogiki montessori**

Pedagogika montessori je progresivni splošni pedagoški koncept, ki se osredotoča na otroka in vključuje številne vidike celostnega izobraževanja. M. Montessori (2006) se je zavedala pomena zgodnjega otroštva za otrokov celostni razvoj in prihodnji uspeh. Njen pedagoški koncept je v skladu z aktualnimi idejami, da je v “predšolskem obdobju potrebno visoko zavedanje, da otroku okolje nudi možnosti za aktivno in celostno učenje” (Jelovčan idr., 2020, str. 23). Njen pedagoški koncept poudarja edinstven potencial vsakega otroka in zagovarja pristop, osredotočen na otroka, ki temelji na otrokovi svobodi učenja v vzpodbudnem okolju, posebej pripravljenem za zadovoljevanje individualnih potreb otroka (Isaacs, 2018). “Organizacija prostora in opremljenost učnega okolja sta pomembna dejavnika kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.” (Borota, 2017, str. 11). M. Montessori posebno zmožnost v otrokovem umu od rojstva do 6. leta, da vase sprejema informacije in občutke iz svojega okolja, imenuje srkajoči um (Montessori, 2006). Faze, ko otrok intenzivneje vsrkava vase le eno prevladujočo značilnost v njegovem okolju in ni dovzeten za ostale, poimenuje občutljiva obdobja, ki se kažejo kot velika želja po ponavljanju določenih dejavnosti brez očitnega razloga, dokler zaradi teh ponavljanj ne pride do na novo usvojene spretnosti (Montessori, 2008). M. Montessori je na podlagi sistematičnega opazovanja razvoja otroka od rojstva do odraslosti opredelila štiri obdobja fizičnih in psiholoških sprememb; kakor se v teh obdobjih razlikujejo potrebe posameznika, se mora temu pri-

merno prilagajati tudi pripravljeno okolje (Montessori, 1964). Ključni element okolja montessori predstavlja svoboda, saj se lahko le v okolju, ki je svobodno, otrok optimalno razvija (Montessori, 2006). Pomembno je, da je otrok izpostavljen aktivnostim, ki spodbujajo neodvisnost; imeti mora to svobodo, da naredi stvari, ki jih je sposoben izpeljati sam (Polk Lillard, 2011). Eden izmed pomembnih elementov pedagogike montessori je tudi samostojnost, saj celotna filozofija temelji na prepričanju, da so otroci sposobni usmerjati svoj lastni razvoj, v kolikor jim je le-to omogočeno (Murray, 2008; Polk Lillard, 2011).

## **4 Vloga glasbe v pedagogiki montessori**

M. Montessori je pripisovala glasbi pomembno vlogo pri razvoju in predvsem v sodelovanju z A. M. Maccheroni in E. Braun Barnett tudi na področju glasbe razvila temeljne smernice za poučevanje glasbe, s poudarkom na področju razvoja slušne diskriminacije, razvoja ritmičnih spretnosti ter glasbenega opismenjevanja (Montessori, 1917; 1967; 2006). Kljub temu pa področju poučevanja glasbe ni namenjene toliko pozornosti kot ostalim področjem, na primer jeziku, matematiki, znanosti.

Prepoznavanje senzomotorične inteligence kot začetne stopnje intelektualnega razvoja je M. Montessori pripeljalo do tega, da je svojo metodo utemeljila na načelih in zakonitostih, ki jih določa biološka rast. Verjela je, da če naj bi glasba igrala pomembno vlogo v življenju in pri učenju majhnega otroka, morajo glasbene izkušnje, načrtovane in predstavljene otroku, staremu od treh do šest let, temeljiti na istih zakonih in načelih. Glasba ima v pristopu montessori vlogo univerzalnega jezika, s pomočjo katerega lahko otroci spoznavajo svoje telo in okolje (Montessori, 1917). M. Montessori meni, da otrok v sebi nosi potencialne za poslušanje in govorjenje, ki jih razvije v spodbudnem okolju (Montessori, 2006). Jezikovne sposobnosti niso vrojene, zato se jezikovna izgradnja odvija v podzavesti in ni rezultat zavestnega dela (Montessori, 1967). Svoja stališča o jezikovnem razvoju je preslikala tudi na glasbo; kot prvo pripravljeno fazo pri učenju glasbe predstavlja pripravljeno okolje z glasbo, ki podpira otrokov razvoj na tem področju (Troum, 2010). Poučevanje glasbe v pedagoškem konceptu montessori sledi načelu, da otroci najprej spoznajo glasbo in jo doživijo, šele nato pride na vrsto učenje branja in zapisovanja glasbe (Montessori, 1967). Od rojstva do šestega leta otroka glasba še posebej pritegne, saj je v občutljivem obdobju za glasbo, jezik in gibanje (Polk Lillard, 2011). Otroci lahko spoznajo glasbeni jezik na podoben način kot svoj materni jezik; s tem, ko se dnevno srečujejo z glasbo v svojem okolju, dobijo možnost razvijanja spretnosti poslušanja, branja in izvajanja glasbe (Montessori, 1917; 1967).

Obstaja le peščica empiričnih raziskav, povezanih z glasbo v šolah in vrtcih montessori. Največ pozornosti na področju glasbe v pedagogiki montessori so v raziskavah namenili preverjanju učinkovitosti glasbeno-didaktičnih materialov, ki so bili oblikovani v skladu z načeli montessori, in ustvarjanju ustreznega pripravljene glasbenega okolja, v ospredje pa sta bili postavljeni glasbeni dejavnosti petje in gibanje ob glasbi.

Harris (2007) ugotavlja, da lahko vključenost otrok iz vrtcev montessori v glasbene dejavnosti pomembno vpliva na izboljšanje akademskih rezultatov na področju matematike.

Rajan (2017) prouči vlogo glasbenega izobraževanja v vrtcih in šolah montessori v ZDA z vidika ravnateljev vrtcev in šol montessori. Ugotavlja, da čeprav ravnatelji šol in vrtcev montessori verjamejo, da je glasbo mogoče uporabiti kot sredstvo za spodbujanje učenja ali kot sredstvo za izgradnjo multikulturnega razumevanja, pa so možnosti za izvedbo glasbenih dejavnosti zelo omejene zaradi nizkih šolskih proračunov in/ali časovnih omejitev.

Fitzmaurice (1971) v akcijski raziskavi preverja možnosti vključevanja načel in tehnik pristopa montessori v oblikovani program glasbene vzgoje za predšolske otroke. Ugotavlja, da je program uvedel več ravnovesja med skupinskimi ter individualnimi glasbenimi dejavnostmi, razširil nabor glasbenih dejavnosti za individualno delo otrok ter glasbeni repertoar pesmi za predšolsko glasbeno vzgojo v vrtcih montessori.

Velik prispevek k razvoju glasbe v pristopu montessori kot sestavnega dela kurikulumu predstavlja tudi doktorska disertacija Millerjeve (1981), ki predstavlja pregled obstoječe literature na temo glasbe in pedagogike montessori, opisuje področje glasbe v pristopu montessori v tistem času in predlaga smernice za nadaljnji razvoj.

Pomemben prispevek na proučevanem področju predstavlja tudi raziskava avtorjev Dansereau in Wyman (2020), v kateri izpostavljata, da v številnih vrtcih montessori prevladujejo didaktični materiali, namenjeni predvsem razvoju otrokovega vizualnega čuta, ter predstavita rezultate akcijske raziskave, katere namen je bil odpraviti zaznano neustreznost glasbene vzgoje v pristopu montessori z razvijanjem in izvajanjem dela učnega načrta, ki je skladnejši s pristopom montessori in usmerjen v slušno zaznavanje.

Diaz (2019) v okviru svojega magistrskega dela razširi področje predšolske glasbene vzgoje z oblikovanjem načrta za izvedbo didaktične enote kotička za poslušanje, ki bi otrokom omogočil samostojno raziskovanje različnih glasbenih zvrsti.

Čeprav je v slovenskem prostoru veliko zanimanja za pedagogiko montessori, pa lahko zasledimo le peščico znanstvenih člankov s področja pedagogike montessori (Pšunder, 1995; Zadnik in Koren, 2017), kar nakazuje na močno "podhranjenost" slovenskega raziskovalnega prostora na področju te pedagogike. Nekoliko več je strokovnih člankov, ki predstavljajo osnovna načela pedagogike montessori (Kordeš Demšar, 2007) ali ta povezujejo s poučevanjem specifičnih področij (Bučar, 2004; Kavkler, 1997; Župan, 2018). Obstaja tudi nekaj prispevkov, v katerih slovenski avtorji vključujejo elemente pedagogike montessori v obravnavo pacientov z demenco (Ljubič in Štemberger, 2017; Valenčič in Križmarić, 2011a; 2011b). V Sloveniji je bilo do danes objavljenih zgolj nekaj strokovnih ali znanstvenih člankov, ki obravnavajo področje glasbe v pedagogiki montessori (Gruden, 2017; Mavrič, 2019; Smrekar in Podgornik, 2017; Zadnik in Koren, 2017). Večina izmed njih proučuje glasbeno vzgojo in pristop montessori v povezavi z učenjem nauka o glasbi v glasbeni šoli in se osredotoča predvsem na oblikovanje didaktičnih materialov za poučevanje nauka o glasbi v skladu z načeli pristopa montessori (Gruden, 2017; Smrekar in Podgornik, 2017; Zadnik in Koren, 2017).

## 5 Zaključek

Glasba je v literaturi prepoznana kot učinkovito sredstvo za spodbujanje celostnega razvoja otrok. V pristopu montessori, katerega cilj je zagotavljanje možnosti za optimalen razvoj otroka na vseh področjih njegovega razvoja, ima glasbena vzgoja pomembno vlogo, ki podpira to prizadevanje. V nadaljevanju predstavljamo priložnosti in izzive glasbene vzgoje za podporo celostnemu razvoju otrok v pristopu montessori ter smernice za prihodnje raziskave na tem področju.

Ena izmed prednosti pristopa montessori je poudarjanje učenja in poučevanja, osredinjenega na otroka. Pristop montessori sledi celostnemu izobraževanju, pri čemer daje pomen otrokovemu mentalnemu, telesnemu, psihološkemu in socialnemu razvoju – ne kot ločenim entitetam, temveč kot harmonični celoti. V zapisih Montessorijeve (2006) zasledimo, da je verjela, da glasba predstavlja pomemben del holistične vzgoje otrok, ki podpira senzorično vzgojo in na otroka osredinjeno poučevanje. Eden izmed glavnih atributov pristopa montessori je prilagojenost na razvojne značilnosti potreb otrok. Otroci lahko glede na lasten interes po individualnih glasbenih dejavnostih posegajo takrat, ko so zaradi t. i. srkajočega uma in občutljivih obdobij za glasbeni razvoj najbolj dojemljivi, kar pozitivno vpliva tudi na njihovo motivacijo (Polk Lillard, 2011).

Zagotavljanje priložnosti za glasbeno udejstvovanje je bistveno za vsak program v zgodnjem otroštvu. Šole in vrtci montessori si po vsem svetu prizadevajo otrokom ponuditi celovit kurikulum, ki zajema vse vidike otrokovega razvoja. Redke raziskave na področju glasbe v pristopu montessori pa nakazujejo, da je glasbena vzgoja pogosto še vedno zapostavljena. Problem predstavlja tudi dejstvo, da se glasbena vzgoja običajno odvija ločeno od otrokovega osnovnega vzgojno-izobraževalnega procesa v obliki dodatnih izbirnih dejavnosti (Nardo idr., 2006). Ta praksa je v nasprotju s prepričanjem M. Montessori, da je glasba nepogrešljivi del njenega pristopa.

Poleg naštetih prednosti pedagogike montessori na področju glasbene vzgoje v nadaljevanju izpostavljamo tudi izzive za prihodnji razvoj pristopa montessori na tem področju. Priznavanje pomena učenja glasbe v predšolskem obdobju je v zadnjih desetletjih povzročilo pozitiven premik k zagotavljanju glasbenih dejavnosti v tem obdobju, vendar so takšne izobraževalne politike po navadi usmerjene k učiteljem (Nardo idr., 2006) in niso usklajene s samostojnim in neodvisnim učenjem otrok, ki je značilno za pristop montessori. Kljub razvoju tehnologije, ki otrokom omogoča samostojno izvajanje glasbenih aktivnosti, se načrtovanje in izvajanje glasbenih dejavnosti v pristopu montessori ne prilagaja spremembam današnjega časa. Posledično glasbena vzgoja ostaja omejena na določen čas dneva, če se sploh izvaja, in/ali je sestavljena iz zgolj nekaterih glasbenih dejavnosti. Pomanjkljivost poučevanja glasbe v vrtcih montessori je tudi v tem, da vsa področja glasbenih dejavnosti niso enakomerno zastopana. Področju izvajanja glasbe je v pedagogiki montessori namenjeno občutno manj pozornosti kot razvijanju slušne diskriminacije, gibanju ter glasbenemu opismenjevanju (Danseureau in Wyman, 2020; Lillard, 2011). M. Montessori je na področju izvajanja glasbe namenila večji poudarek izgradnji otrokovih pevskih sposobnosti, ki mu omogočajo aktivno sodelovanje pri navadah in običajih skupnosti, glasbenem doživljanju in izražanju (Gutek, 2004). Starejši viri (Braun Barnett, 1973; Montessori, 1917, 1964, 1967) poudarjajo pomen neusmerjenega individualnega izvajanja glasbe ter eksperimentiranja

z inštrumenti, zapisov s področja usmerjenega poustvarjalnega, ustvarjalnega izvajanja in reproduktivnega igranja pa ni moč zaslediti, prav tako tudi ne zapisov o skupinskem izvajanju glasbe. Slednje najdemo v publikacijah, ki so bile izdane v zadnjih dveh desetletjih in katerih avtorji se v želji dopolnitve teh pomembnih področij izvajanja glasbe zavzemajo za implementacijo tovrstnih dejavnosti v pedagogiko montessori (Da Napoli, 2006; Klotz, 2013).

Na podlagi analize relevantnih virov ugotavljamo, da je literatura s področja glasbe v pedagogiki montessori, še posebej v slovenskem prostoru, težko dostopna, prav tako pa ni na voljo priročnikov za vzgojitelje na področju glasbe v slovenskem jeziku. Potrebno je, da se vzgojitelje v vrtcih montessori (ter tudi vzgojitelje, ki delajo v javnih vrtcih) bolje opremi za delo na področju poučevanja glasbe v predšolskem obdobju, da bodo lahko tudi z glasbo podpirali celostni razvoj otrok. Priporočamo več raziskav in kurikularnih inovacij, katerih cilj je zagotoviti celostno izobraževanje, ki je skladno z na otroka osredinjenimi načeli izobraževanja montessori.

Maruša Laure

### **Music as a Means of Promoting Holistic Development in the Montessori Approach**

*Holistic education is currently a relevant movement that seeks to include all aspects of the child's learning experience, including his or her mind, body, and spirit (Wu et al., 2013). The idea emerged as a reaction to the prevailing worldview of general education, but it is not defined as a specific method or technique. It derives from the Greek concept of holon, which sees the universe as a composite whole that cannot be reduced (Lee, 1997, as cited in Mahmoudi et al., 2012). Holistic education has its roots in the educational theories of Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Montessori, and Steiner, all of whom emphasized the spiritual aspect of the human being (Brooks, 2006). In the previous century, Rudolf Steiner and Maria Montessori were most important in developing the idea of holistic education (Grimes, 2007).*

*In recent decades, there has been a growing body of research on the potential positive effects of music on child development. Many studies indicate that music can influence not only the child's musical development, but also the development in other areas of the child's personality. Participation in musical activities can have positive cognitive transfer effects on attention, memory, and intelligence. Listening to music can have a variety of positive effects on health and education (Jensen, 2000; Levitine, 2008). Music can also help optimize learning memory (Balzer, 2009) and serve as a means of mood regulation (Husain et al., 2002). Music can strengthen children's sense of belonging to a social group (Habe and Licardo, 2019). Participation in musical ensembles promotes the development of a positive self-image, high self-esteem, and self-efficacy, and allows emotions to be expressed differently. Musical education strengthens the ability to recognize emotions (Husain et al., 2002). Some studies even indicate that music promotes the development of empathy and regulates emotions (Webster-Stratton et al., 2004), so*



musical activities are often included in educational programs precisely to strengthen empathy, regulate emotions, and improve social skills.

Development in all personality areas is the main goal of the Montessori approach. Montessori education is a progressive educational concept that places the child at the center and encompasses many aspects of a holistic education. It emphasizes the unique potential of each child. It advocates a child-centered approach based on the freedom of the child to learn in a stimulating environment specifically designed to meet his or her individual needs (Isaacs, 2018).

The recognition of sensorimotor intelligence as the initial stage of intellectual development led M. Montessori to base her method on the principles and laws of biological growth. She believed that if music was to play an essential role in the life and learning of a young child, then the musical experiences provided to a three- to six-year-old child must be based on the same laws and principles. In the Montessori approach, music plays the role of a universal language through which children can learn about their bodies and their environment (Montessori, 1917). M. Montessori believed that the child has within him or her the potential for listening and speaking, which he or she develops in a stimulating environment (Montessori, 2006). Montessori attributed an important role in development to music, especially in collaboration with A. M. Maccheroni and E. Braun Barnett, who were also active in the field of music and developed basic guidelines for music instruction, focusing on the development of auditory discrimination, rhythmic skill development, and musical literacy (Montessori, 1917, 1967, 2006). Yet, music instruction has not received as much attention as other areas, such as language, mathematics, and science.

M. Montessori called the unique ability of the child's mind from birth to age 6 to absorb information and feelings from its environment the 'absorbent mind' (Montessori, 2006). M. Montessori identified the phases in which the child absorbs more intensely only one dominant feature of his or her environment and is not receptive to the other sensitive periods. These phases manifest themselves in a great desire to repeat certain activities for no apparent reason until these repetitions lead to a newly acquired skill (Montessori, 2008). Based on systematic observations, M. Montessori divided a child's development from birth to adulthood into four periods of physical and psychological change; as the needs of the individual differ during these periods, the prepared environment must also adapt accordingly (Montessori, 1964). An essential element of the Montessori environment is freedom, because only in a free environment can a child develop optimally (Montessori, 2006). One of the essential elements of Montessori education is independence, as the entire philosophy is based on the belief that children are capable of directing their own development as long as they are allowed to do so (Murray, 2008; Polk Lillard, 2011).

Music is recognized in the literature as an effective means of promoting children's holistic development. Within the Montessori approach, which aims to promote optimal child development in all areas of development, music education plays an important role in supporting these efforts.

One of the strengths of the Montessori approach is its emphasis on child-centered learning and teaching. The Montessori approach takes a holistic approach to education, emphasizing the child's spiritual, physical, psychological, and social development – not as separate entities, but as a harmonious whole. In the writings of Montessori (2006),

*we find that she believed that music was an integral part of the holistic education of children, supporting sensory education and child-centered teaching. One of the main features of the Montessori approach is adaptation to the developmental characteristics of children's needs. Depending on their interests, children can participate in individual musical activities when they are most receptive to musical development due to the so-called i. with a slurping mind and sensitive periods, which also has a positive effect on their motivation (Polk Lillard, 2011).*

*Providing opportunities for musical engagement is essential to any early childhood program. Montessori schools and kindergartens around the world strive to provide children with a comprehensive curriculum that covers all aspects of child development. Rare research in the field of music within the Montessori approach indicates that music education is still often neglected. Another problem is that music education usually takes place separately from the child's basic educational process in the form of additional optional activities (Nardo et al., 2006). This practice is contrary to M. Montessori's belief that music is essential to her approach.*

*In addition to the listed benefits of Montessori education in the area of music education, the article also highlights challenges for the future development of the Montessori approach in this area. Recognition of the importance of learning music in the preschool years has led to a positive movement toward providing musical activities during this period. However, such educational activities are usually teacher-centered (Nardo et al., 2006), which are not aligned with the independent and autonomous learning of children that characterizes the Montessori approach. Despite the development of technologies that allow children to perform musical activities independently, the planning and implementation of musical activities in the Montessori approach have not adapted to contemporary changes. As a result, music education remains limited to a specific time of day, if it is conducted at all, and/or consists of only some musical activities. The disadvantage of music education in Montessori kindergartens is that not all areas of musical activities are equally represented. In Montessori education, the area of music making receives significantly less attention than the development of auditory discrimination, movement, and musical literacy (Dansereau and Wyman, 2020; Lillard, 2011). In the area of musical performance, M. Montessori emphasized the development of the child's singing skills, which enable the child to actively participate in community customs and traditions, musical experience, and musical expression (Guttek, 2004). Older sources (Braun Barnett, 1973; Montessori, 1917, 1964, 1967) emphasize the importance of undirected individual music making and experimentation with instruments, however, records relating to directed reenactment, creative performance, and reproductive play have not been found, nor have records of group music making. The latter can be found in publications from the last two decades whose authors, wishing to complement these essential areas of musical performance, advocate the implementation of such activities in Montessori education (Da Napoli, 2006; Klotz, 2013).*

*Analyzing the relevant sources, we note that the literature in the field of music in Montessori education is difficult to access, especially in Slovenia. There are also no manuals for Montessori educators in the field of music in Slovenian. Educators in Montessori kindergartens (as well as educators working in public kindergartens) need to be better equipped to work in the area of music education in the preschool years, so that they can support children's holistic development through music as well. We recommend*

*more research and curriculum innovation to provide holistic education consistent with the child-centered principles of Montessori education.*

## LITERATURA

1. Bačlija Sušić, B. in Olčar, D. (2021). Emocionalna ekspresivnost glasbe - percepcija študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 105–119.
2. Balzer, H. U. (2009). *Chronobiology as a Foundation For and an Approach to a New Understanding of the Influence of Music*. V: Haas, R. and Brandes, V. (ur.). *Music that works* (str. 1–76). Wien: Springer.
3. Borota, B. (2017). Nekateri dejavniki interaktivnega glasbenega učnega okolja v igralnicah v vrtcih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), 3–16.
4. Braun Barnett, E. (1973). *Montessori & Music: Rhythmic Activities for Young Children*. New York: Schocken Books.
5. Brooks, B. H. (2006). *Educating for a Culture of Peace Through Holistic Education: A Case study of The Robert Muller School of Firview, Texas*. [Doktorska disertacija]. Ottawa: McGill University.
6. Bučar, U. (2004). Elementi Montessori pedagogike v naši osnovni šoli pri matematiki. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 19(1), 128–134.
7. Črnčec, R., Wilson, S. J. in Prior, M. (2006). The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26(4), 579–594. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/01443410500342542> (pridobljeno 23.05.2022).
8. Da Napoli, I. (2006). *Music and the Montessori Method*. Rim: Opera Nazionale Montessori.
9. Dansereau, D. in Wyman, B. (2020). A Child-Directed Music Curriculum in the Montessori Classroom: Results of a Critical Participatory Action Research Study. *Journal of Montessori Research*, 6(1), 19–31. Dostopno na: <https://doi.org/10.17161/jomr.v6i1.10631> (pridobljeno 23.05.2022).
10. Denac, O. (1997). *Pomen institucionalne estetske in glasbene vzgoje pri celostnem razvijanju šestletnih otrok*. [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Diaz, M. (2019). *Expanding Music Curriculum for Early Childhood Education*. [Magistrsko delo]. California: Saint Mary's College of California.
12. Fitzmaurice, T. J. (1971). *An Experimental Music Program Based On Montessori Principles*. [Doktorska disertacija]. Boston: Boston University Graduate School.
13. Forbes, S. (2003). *Holistic Education: An Analysis of its Ideas in Nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
14. Gerry, D., Unrau, A. in Trainor, L. J. (2012). Active Music Classes in Infancy Enhance Musical, Communicative and Social Development. *Developmental Science*, 15(3), 398–407.
15. Grimes, B. (2007). *Multidimensional Classroom: Development a Comprehensive Research Base for Holistic Education*. [Doktorska disertacija]. University of Cambridge, UK.
16. Gruden, K. (2017). Izzivi učenja in poučevanja po načelih pedagogike montessori v glasbeni šoli. *Glasba v šoli in vrtcu*, 20(4), 28–32.
17. Gutek, G. L. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
18. Habe, K. (2006). Vpliv Mozartove sonate za dva klavirja v D-duru na prostorsko-časovno sklepanje. *Psihološka obzorja*, 2(15), 53–66.
19. Habe, K. (2018). Z glasbo do učencu prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 3–19.
20. Habe, K. (2020). An Elixir of Wellbeing in a Child's Development. V: Žnidaršič, J. (ur.). *Interdisciplinary perspectives in music education* (str. 21–40). New York: Nova Science Publishers, Inc.
21. Habe, K. in Bratina, T. (2018). Katere glasbene zvrsti najraje poslušajo predšolski otroci? *Journal of Elementary Education*, 11(1), 77–90.
22. Habe, K. in Licardo, M. (2019). *Oblikovanje čustev in vedenja z glasbo*. Maribor: Univerzitetna Založba Univerze v Mariboru.

23. Hargreaves, D. J. (1982). Preference and Prejudice in Music: A psychological Approach. *Popular Music & Society*, 8(3–4), 13–18.
24. Harris, M. A. (2007). Differences in Mathematics Scores between Students Who Receive Traditional Montessori Instruction and Students Who Receive Music Enriched Montessori Instruction. *Journal for Learning Through the Arts*, 3(1).
25. Hodges, D. A. (2006). The Musical Brain. V: McPherson, G. E. (ur.). *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (str. 51–68). Oxford University Press. Dostopno na: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0003> (pridobljeno 23.05.2022).
26. Husain, G., Thompson, W. F. in Schellenberg, E. G. (2002). Effects of Musical Tempo and Mode on Arousal, Mood, and Spatial Abilities. *Music perception*, 20(2), 151–171.
27. Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach: Early Years Education in Practice*. New York: Routledge.
28. Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. idr. (2020). Pravljičica v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, 35(2), 23–37.
29. Jensen, E. (2000). *Music with the Brain in Mind*. San Diego, CA: The brain store.
30. Kavkler, M. (1997). Vključevanje elementov pedagogike Marie Montessori v naravoslovje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 12(1–2), 50–58.
31. Klotz, M. (2013). *Kinder erleben Musik: Musikerziehung nach Maria Montessori*. Dunaj: Harder.
32. Kordeš Demšar, M. (2007). Pedagogika Montessori. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 80–91.
33. Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: Procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.
34. Lee, K. D. (1997). *Toward a Philosophical Frame Work for Holism in Education*. [Doktorska disertacija]. University of Arizona, USA.
35. Leng, X. in Shaw, G. L. (1991). *Toward a Neural Theory of Higher Brain Function Using Music as a Window*. Singapore: World Scientific Publishing Company.
36. Levitine, D. (2008). *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature*. New York: Dutton/Penguin; Toronto: Viking/Penguin.
37. Ljubič, A. in Štemberger, K. T. (2017). Prednosti metode montessori pri obravnavi pacientov z demenco. *Obzornik zdravstvene nege*, 51(1), 75–88.
38. Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A. idr. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(2), 178–186.
39. Martin, R. A. (2002). Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education. Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, 1.–5. 4. 2002). Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466453.pdf> (pridobljeno 23.05.2022).
40. Miller, J. K. (1981). *The Montessori Music Curriculum For Children Up To Six Years Of Age*. [Doktorska disertacija]. Ohio: Case Western Reserve University.
41. Miller, R. (1992). Introducing Holistic Education: The Historical and Pedagogical Context of the 1990 Chicago Statement. *Teacher Education Quarterly*, 19(1), 5–13. Dostopno na: <http://www.jstor.org/stable/23475623> (pridobljeno 23.05.2022).
42. Montessori, M. (1917). *The Advanced Montessori Method: The Montessori Elementary Material*. New York: Federick A. Stokes Company Publishers.
43. Montessori, M. (1964). *Dr. Montessori's Own Hand-book*. Cambridge, Massachusetts: Robert Bentley, Inc.
44. Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child*. New York: The Random House Publishing Group.
45. Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
46. Montessori, M. (2008). *The Montessori Method*. U. S. A: BN Publishing.
47. Murray, A. K. (2008). *Public perceptions of Montessori education*. Kansas: University of Kansas.
48. Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C. idr. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278–292. Dostopno na: <https://doi.org/10.2307/4139751> (pridobljeno 23.05.2022).
49. Perić, D. B., Lazić, S. in Matović, M. (2021). Popular Music in Young People's Social and Cultural Values Formation. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, 36(3–4), 120–133.

50. Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
51. Polk Lillard, P. (2011). *Montessori: A Modern Approach*. New York: Schocken Books.
52. Pšunder, M. (1995). Aktualnost pedagogike Montessori. *Sodobna pedagogika*, 9–10, 530–535.
53. Rajan, R. S. (2017). Music Education in Montessori Schools: An Exploratory Study of School Directors' Perceptions in the United States. *International Journal of Music Education*, 35(2), 227–238. Dostopno na: <http://doi.org/10.1177/0255761416659508> (pridobljeno 23.05.2022).
54. Sala, G. in Gobet, F. (2017). When the Music's Over: Does Music Skill Transfer to Children's and Young Adolescents' Cognitive and Academic Skills? A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55–67.
55. Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: srce, um, telo*. Ljubljana: Debora.
56. Slade, S. in Griffith, D. (2013). A Whole Child Approach to Student Success. *KJEP Special Issue*, 21–35.
57. Smrekar, S. in Podgornik, S. (2017). Pedagogika montessori in nauk o glasbi v glasbeni šoli. *Glasna: revija Zveze Glasbene mladine Slovenije*, 48(4), 10–11.
58. Stachó, L., Saarikallio, S., Van Zijl, A. idr. (2013). Perception of Emotional Content in Musical Performances by 3–7-year-old Children. *Musicae Scientiae*, 17(4), 495–512. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/1029864913497617> (pridobljeno 23.05.2022).
59. Steiner, R. (1976). *Practical Advice for Teachers*. London: Rudolf Shtiner Press.
60. Troum, J. F. (2010). *Meaningful Musical Learning from Early Childhood to the Primary Years*. [Doktorska disertacija]. Florida: University of South Florida.
61. Valenčič, G. in Križmarič, M. (2011a). Montessori pristop v obravnavi bolnikov z demenco. V: Železnik, D. in Kaučič, B. M. (ur.). *Gradimo prihodnost* (str. 392–398). Slovenj Gradec: Visoka šola za zdravstvene vede.
62. Valenčič, G. in Križmarič, M. (2011b). Simulacija in obravnavanje bolnikov z demenco – integriran pristop. V: Kresal, F. (ur.). *Gerontologija – izzivi in priložnosti v fizioterapiji* (str. 378–387). Ljubljana: Zbornica fizioterapevtov Slovenije.
63. Webster-Stratton C., Reid J. M. in Hammond M. (2004). Treating Children with Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105–124.
64. Weinberger, N. M. (1995). The Nonmusical Outcomes of Music Education. *MuSICA Research Notes*, 2(2), 6.
65. Welch, G. F. (2006). The Musical Development and Education of Young Children. V: Spodek, B. in Saracho, O. N. (ur.). *Handbook of Research on the Education of Young Children* (str. 251–267). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
66. Wu, L., Chee-Kit, L., Beaumie K. idr. (2013). Immersive Environments for Learning: Towards Holistic Curricula. V: Huang, Kinshuk, R. in Spector, J. (ur.). *Reshaping Learning* (str. 365–384). Denton: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
67. Zadnik, K. in Habe, K. (2017). The Developmental Benefits of Early Music Education: An Evaluation Study of the Two Slovenian Projects. *Journal of Education Research*, 11(3), 339–354.
68. Zadnik, K. in Koren, D. (2017). Montessori pedagogika in njena vloga pri nauku o glasbi v glasbeni šoli. Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem: tematska številka. *Glasbeno-pedagoški zbornik*, 27, 175–189.
69. Župan, E. (2018). Domišljija proti znanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 59–69.

---

*Maruša Laure (1994), asistentka za področje specialne didaktike glasbe na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.*

*Naslov/Address: Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija/Slovenia*

*Telefon/Telephone: (+386) 02 229 36 46*

*E-mail: marusa.laure@um.si*