

Univerza v Ljubljani  
Akademija za glasbo



200<sup>let</sup>  
javnega  
glasbenega  
šolstva  

---

1816 - 2016

**GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK**  
Akademije za glasbo v Ljubljani

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

Tematska številka / Thematic Issue

# **JAVNO GLASBENO ŠOLSTVO NA SLOVENSKEM**

**Pogledi ob 200-letnici**

ZVEZEK / VOLUME 25

LJUBLJANA 2016

**JAVNO GLASBENO ŠOLSTVO NA SLOVENSKEM**  
**Pogledi ob 200-letnici**

**Tematska številka GLASBENOPEDAGOŠKEGA ZBORNIKA**  
Akademije za glasbo v Ljubljani  
Zvezek 25

**Thematic Issue of THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION**  
of the Academy of Music in Ljubljana  
Volume 25

**Izdala in založila / Published by:**

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

**Uredniški odbor / Editorial Board:**

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

**Urednica zvezka / Edited by:**

Branka Rotar Pance

Asistentka uredništva / Assistant Editor: Tina Bohak

Oblikovanje in tehnična ureditev /

Design and typesetting:

Darko Simčič

Tisk / Printed by:

Sončnica, d.d.o.

Naklada 150 izvodov / Printed in 150 copies

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

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

ISSN 1318-6876

## VSEBINA

### Contents

<b>Primož Kuret:</b> Uvodne misli ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva na Slovenskem <i>Preliminary Thoughts on 200<sup>th</sup> Anniversary of Public Music Education in the Slovenian Territory</i> .....	5
<b>Breda Oblak:</b> Narativni izraz poti skozi glasbeno šolstvo <i>Narrative Expression of Path Through Musical Education</i> .....	9
<b>Darja Koter:</b> Vloga ljubljanskega Dramatičnega društva pri glasbeno-gledališkem izobraževanju v obdobju od 1869 do 1877 <i>The Role of Ljubljana Dramatic Society at the Music Theatre Education in the period 1869 to 1877</i> .....	25
<b>Nataša Cigoj Krstulović:</b> Načela in podobe slovenskega javnega glasbenega izobraževanja: primer šole in konservatorija ljubljanske Glasbene matice (1882–1926) <i>Principles and Forms of Slovenian Public Music Education: The Case of Glasbena Matica Music School and Conservatory in Ljubljana (1882–1926)</i> .....	41
<b>Tina Bohak:</b> Solopevska pedagogika na glasbeni šoli društva Glasbena matica od začetkov do ustanovitve konservatorija (1882–1919) <i>Solo Singing Pedagogy in Glasbena Matica Music School from Its Beginnings to Establishment of Conservatory (1882–1919)</i> .....	57
<b>Manja Flisar Šauperl:</b> Glasbena matica Maribor z vidika glasbenega izobraževanja <i>Glasbena Matica Maribor from the Perspective of Music Education</i> .....	75
<b>Branislav Rauter:</b> Zgodovinski vpogled v pouk kitare v slovenskem glasbenem šolstvu <i>Historical Insight into Guitar Lessons in Slovenian Music Education</i> .....	103
<b>Andrej Misson:</b> Poučevanje kontrapunkta in kompozicije na Slovenskem <i>The Teaching of Counterpoint and Composition in the Slovenian Territory</i> .....	129
<b>Ivan Florjanc:</b> Harmonija – od traktatov do učbenikov v slovenščini. Premislek ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva v Sloveniji <i>Harmony – from Treatises to Textbooks in Slovenian. Reflection Upon the 200<sup>th</sup> Anniversary of Public Music Education in Slovenia</i> .....	149
<b>Lučka Winker Kuret:</b> Razvoj učbenikov za nauk o glasbi. „Ni vse dobro, kar je novo, ni vse slabo, kar je staro.“ <i>Development of Textbooks for Music Theory Class. „Not Everything New is Good, Not Everything Old is Bad.“</i> .....	179
<b>Katarina Zadnik:</b> Nauk o glasbi in solfeggio kot povezovalna člena v glasbeni šoli <i>Music Theory and Solfeggio as Connective Fields in Music School Education</i> .....	187

<b>Leon Stefanija, Matej Bonin, Dimitrij Beuermann, Ada Holcar Brunauer:</b> O koristi in škodi teorije glasbe v glasbenem izobraževanju na osnovnih in glasbenih šolah <i>Advantages and Disadvantages of Music Theory in Music Education in Primary and Music School</i> .....	203
<b>Martina Valant:</b> Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi <i>Instruction in Music Schools after the School Reform</i> .....	217
<b>Ilonka Pucihar:</b> Pomen vključevanja improvizacije v pouk klavirja <i>The Importance of Integrating Improvisation in Piano Lessons</i> .....	237
<b>Katarina Habe, Ana Smolnikar:</b> Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo <i>Factors, that Influence Musical Self-Image in Pupils, Who Attend Music Schools</i> ....	255
<b>Andreja Marčun:</b> Poučevanje učencev s posebnimi potrebami v glasbenih šolah – nekatere metode in oblike pedagoškega dela <i>Teaching Children With Special Needs in Music School – Some Methods and Forms of Pedagogical Work</i> .....	269
<b>Luisa Antoni:</b> Raznolikost in bogastvo glasbenega šolanja na Primorskem <i>The Diversity and Wealth of Musical Education in Primorska Region</i> .....	287
<b>Andreas Bernhofer:</b> Herausforderungen und Entwicklungsfelder des österreichischen Musikschulwesens <i>Challenges and Development Potentials of the Austrian Music School System</i> .....	297
<b>Jelena Martinović Bogojević:</b> Pogledi na osnovno glasbeno izobraževanje v Črni gori in Sloveniji <i>Views on the Elementary Music Education in Montenegro and Slovenia</i> .....	305
<b>Dimitrij Beuermann:</b> Celostna glasbena šola <i>The Holistic Music School</i> .....	317
<b>Franč Križnar:</b> Didaktična in metodična glasbena literatura v piramidi slovenskega glasbenega šolstva v izdajah Založbe Zavoda RS za šolstvo <i>Didactic and Methodic Music Literature in Pyramid of Slovenian Music Education Published by the National Education Institute</i> .....	339

**Primož Kuret**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **UVODNE MISLI OB 200-LETNICI JAVNEGA GLASBENEGA ŠOLSTVA NA SLOVENSKEM**

### *Preliminary Thoughts on 200<sup>th</sup> Anniversary of Public Music Education in the Slovenian Territory*

Besedilo je uvodni nagovor, ki ga je imel zaslužni profesor dr. Primož Kuret ob odprtju mednarodnega znanstvenega simpozija *Slovensko javno glasbeno šolstvo – pogledi v preteklost in vizija za prihodnost* 16. novembra 2016 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Objavljamo ga v celoti, saj osmišlja tudi prispevke v tej tematski številki.

V posebno zadovoljstvo in čast mi je, da lahko na tem mestu spregovorim ob pomembnem prazniku, ki ga praznuje slovensko javno glasbeno šolstvo. Še posebno zato, ker sem sam v življenju prehodil pot od učitelja glasbe v osnovni in glasbeni šoli do profesorja na Akademiji za glasbo. Kar bom povedal, ni posebno novo, ampak že večkrat slišano in večkrat povedano. Toda morda je prav, da si nekatere stvari ponovno priključimo iz spomina in se jih zavemo ob priložnosti, kakor je današnja.

Dvestoletnica javnega glasbenega šolstva v Sloveniji je priložnost za pogled nazaj in za razmislek, kako naprej. Vsekakor se je v zadnjih dvesto letih na tem področju zgodilo marsikaj. Zamenjali so se države, sistemi, zakoni, možnosti in priložnosti. Ob vzporednem rednem šolanju z obveznim predmetom »glasba« se je zlasti po drugi svetovni vojni občutno razširila tudi mreža javnih in v zadnjih letih tudi zasebnih glasbenih šol. Tudi vključenost otrok v glasbeno šolo je nenehno rasla in dosegla pri nas zavidljivih 15 odstotkov. Etični učinki in humana razsežnost glasbe so imeli vedno večji vpliv. O moči glasbe, ki nas lahko emocionalno obvlada, pa je treba svariti tam, kjer je glasba vse preveč pod vplivom drugih (političnih, cerkvenih, ekonomskih) interesov (na primer pri reklamah, za politično agitacijo). Če je v konceptu vzgoje poudarek na moralnosti glasbe, etosu glasbenega reda (Platon), je glasba sredstvo za izboljšanje in poplemenitenje (vzgoja prek glasbe). Pitagora, utemeljitelj šole mistične filozofije, je govoril o »harmoniji sfer«, o ritmi in glasovih v mikrokozmosu atomov in v makrokozmosu nebesnih teles, o univerzalni harmoniji, kjer vsak element pripomore k enotnosti celote. Človek si je že od nekdaj prizadeval, da bi nasprotja v svojem obstoju, napetosti med biti in zdeti se, strahom in močjo, nemočjo in agresijo, obupom in upanjem odvrnil in svojemu življenju dal smisel. Božanske sile je nagovarjal v dramatičnih slavjih, z glasbenimi liturgijami in umetelnimi rituali je osmišljal svoje življenje in poskušal z različnimi oblikami umetnostnega ustvarjanja predstaviti veselje, žalost, ljubezen, upanje, obup in zaupanje za božanstvo in pred njim. Na poseben način je bila tudi glasba medij tega ravnanja, posrednik med religioznim in nosilka sporočil in signalov za različne psihične emocije.

Danes vemo, da šola kljub upravičenim težnjam po nemotenem razvoju ne sme postati kletka ali od resničnosti oddaljen prostor. To še posebno ne v času, ko si množični mediji, reklame, tako rekoč vse okolje prizadevajo imeti vpliv, ki je pogosto povsem nasproten ciljem šole in domačega okolja. Zunajšolski vplivi s svojim poslanstvom žal večkrat podpirajo napad na institucijo družine in šole, ustvarjajo napetosti, ki grozijo uničiti komunikacijo med generacijami, pa tudi med ljudmi. Ob vseh teh težkih »problemih razumevanja« je umetnost, predvsem pa glasba, pot za premagovanje predsodkov, sredstvo za reševanje napetosti in še posebno – govorica, ki jo vsakdo razume. Glasba na ustvarja samo mostov med ljudmi različnih jezikov, marveč omogoča ljudem tudi, da drug drugega srečujejo brez predsodkov in konstruktivno. Zato ima tudi muziciranje v šoli z mnogimi tujejezičnimi učencu pedagoško funkcijo. Mediji, zlasti radio in televizija, pa tudi video in računalniška industrija niso kar tako dobri ali slabi, ampak so enostavno tu. Vsekakor jih mladina uporablja in zato porabi vedno več časa, ki ga je včasih porabila drugače, verjetno bistveno bolj smiselno. Učitelj naj bi mladim prikazal glasbo kot bistveni del človekove eksistence, razširil njen doživljajski svet, odkril lepote umetnosti in veselje ob muziciranju.

V Sloveniji smo se v zadnjih desetletjih aktivno vključili v mednarodna prizadevanja na področju glasbenega šolstva tako, da smo sodelovali v raznih mednarodnih združenjih, tudi pri oblikovanju reformnih potreb. Pri tem smo se močno opirali na lastne izkušnje in lastno tradicijo, prav tako pa tudi na teze, ki jih je izoblikovala Evropska delovna skupnost za glasbo v šoli (EAS). Naj ponovim nekaj poudarkov: kultura je značilnost Evrope in glasbena kultura je pomemben del evropske identitete. Splošnoizobraževalne šole so edina družbena institucija, ki zaobjame sto odstotkov vse mladine in s tem tudi tiste, ki doma ne morejo pričakovati nobene glasbene spodbude. Glasbena vzgoja je bistven prispevek k emocionalnemu razvoju mladostnika. Aktivno ukvarjanje z glasbo in ustvarjalno muziciranje sta namenjena oblikovanju osebnosti in smiselni uporabi prostega časa. Glasba ne pozna jezikovnih meja in jih presega. To je tudi v današnjem trenutku še zlasti pomembno. Po dobrih dvajsetih letih smo dočakali vsebinsko in strukturno prenovo tudi v glasbenih šolah. Prenovo je spodbudil ne samo novi zakon o glasbenih šolah, marveč tudi prenova, ki je predtem potekala v osnovni šoli. Na splošno lahko ugotovimo, da učenci po zadnji prenovi prej vstopajo v obe izobraževalni ustanovi. Zgodnejše vključevanje otrok v izobraževalni proces je zahtevalo vsebinsko prenovo učnih načrtov, predmeti, kot so diatonična harmonika, citre in tamburice, ki so šele sedaj postali del glasbenega izobraževanja, pa so dobili nove učne načrte. Sestavljavci novih in prenovljenih učnih načrtov so morali upoštevati nova dognanja v metodiki in psihologiji ter učinkiljno naravnost predmetov.

Glasbeno šolstvo je sistemsko postavljeno vzporedno ob osnovni šoli. V zadnjih letih smo dobili ustrezne učbenike, delo dr. Brede Oblak in drugih glasbenih učiteljev, s čimer se je popestril izbor didaktične literature zlasti za predmet nauk o glasbi, ki je bil najbolj deficitaren. Pedagoške učne smeri na akademiji za glasbo bodo morale sčasoma zaživeti na vseh oddelkih.

Ko se pogovarjamo o glasbi z učenci, trčimo ob različna mnenja in mode. Brez dvoma imajo elektronski mediji veliko moč nad poslušalci, vemo pa, da sledijo predvsem komercialnim vidikom in entertainmentu. Težko je zahtevati od učiteljev, da se ob idejah dobro mišljene izobraževalne politike bojujejo proti realni danosti v razredih za neki posvečeni svet. To bi bilo kontraproduktivno delo in bi kmalu končalo v »offsidu«. Toda tudi nasprotna mnenja, ki bi se jim lahko postavili po robu, lahko pokažejo slabe učinke.

Seveda bi bilo lepo, da v odprti družbi razvijamo strpnost in vse možnosti vključitve različnih kultur. Tudi ljubitelji renesančne glasbe pridejo lahko na rokovski koncert in občudovalci Bacha lahko uživajo ob zabavni glasbi. Kriteriji izbire namreč niso v tem. Vsaka dobra glasba ima tudi zabavno komponento. V vsebino za šolski pouk jo lahko povzdignemo le, če po vsebini in obliki zadovoljuje določeno duhovno raven. To pa nima nobene povezave z načinom in vrstjo glasbe. Menim, da imajo podobne težave tudi učitelji jezika pri branju.

Glasba bodisi stari s časom ali postaja brezčasna ali pa jo pozabimo. Ni vsaka glasba aktualna v vseh časih. Hans Heinrich Eggebrecht je to formuliral ob primeru Bacha.

Bach: njegova glasba je danes v glasbenem življenju prisotna kot komaj katera druga. Ne potrebuje nobenega zagovornika in nobenega komentarja in danes se obotavljamo, da bi ji rekli »stara glasba«. Na današnjega poslušalca učinkuje kot glasba Haydna, Mozarta ali Beethovna, sicer je starejša, »baročna«, ampak to pripelje v igro zgodovino. »Sodobnost Bachove glasbe nam pomaga zgodovino pozabiti.«

Ne zmanjšuje se samo prostor z modernimi transportnimi sredstvi, tudi dojetje časa se je spremenilo. Zgodovinski dogodki so ob znanstvenih raziskavah spet lahko v središču pozornosti. Istočasno zgodovinsko pogojena glasba s sodobnostjo je postala mogoča z današnjo izvajalsko prakso. Šolska glasba naj se zato ne boji prikazati zgodovinskega konteksta, če hoče pojasniti glasbo preteklosti. Lahko računa tudi s tem, da je glasba že sama po sebi razumljiva. Šolske izkušnje lahko pomagajo le k nadaljnjemu intenzivnejšemu doživetju soodvisnosti.

Glasbeni pedagogi dobro vedo, da je njihov prispevek k vzgoji vsakega mladega človeka prav tako pomemben kot vsak pretežno kognitivno usmerjen šolski predmet. Glasbeni pedagogi vemo, da je naše delo danes in v prihodnosti pomembnejše kot kadarkoli doslej, ker posredujemo ljudem »hrano« – tudi za dušo. Ker pa je mladina naše največje bogastvo, je treba dopovedati šolskim politikom in odgovornim v družbi, da je treba v mladino investirati. Investicije, ki poleg kognitivnih sposobnosti in telesne spretnosti ne zajemajo tudi vzgoje duha in emocij, so napačne investicije za bodočo družbo.

Seveda samo lepi in dobri nameni še ne bodo pripeljali do cilja. Zanj se je treba nenehno bojevati, nenehno je treba dokazovati in prepričevati. S stalno revizijo učnih programov poskuša biti izobraževalna politika pravična do družbenih potreb šole. Na splošno lahko opazamo poskuse bližanja mednarodnim standardom. Visoke šole za umetnosti so po objavi bolonjske deklaracije dolžne vpeljati spremenjene izobraževalne strukture, ker

reduciran študijski čas grozi, da bo škodoval umetniškemu osebnemu razvoju do prvega poklicno kvalificiranega zaključka. Zdi se, kot da bi bil čas velikih teoretičnih načrtov in inovativnih didaktičnih konceptov preteklost.

Naše reforme so utemeljene na približevanju nacionalnih standardov evropskim standardom, da se zagotovita transfer in kompatibilnost; na informaciji z vpeljavo novih tehnologij v šole; permanentnem izobraževanju, pri čemer gre za razumevanje izobraževanja kot življenjske naloge, in ne le priprave za življenje. Mladostnike naj bi usposobili za inovacije in kreativnost, pri čemer je treba celoten izobraževalni proces ustrezno strukturirati. Z demokratizacijo je zagotovljen enakopraven pristop do izobraževanja. Gre za odpravo starih, okostenelih shem in oblik v dobro oblik, ki so utemeljene na lastni aktivnosti udeležencev. Racionalizacija: gre za boljšo organizacijo izobraževanja in boljši izkoristek virov, materialnih sredstev, prostora in časa za boljšo koordinacijo vsebin, metod, oblik itd. Individualizacija in diferenciacija – izobraževalni sistem mora vsakomur omogočiti individualni razvoj in spodbujati nadarjene otroke.

Konkretno naj bi sistem izobraževanja vsakomur omogočil, da optimalno razvije svoje sposobnosti, prav tako pa tudi razvoj kreativnega in kritičnega mišljenja ter kompleksen in harmoničen razvoj.

Vse to je seveda kategorični imperativ za vse, ki kot odgovorni izobražujejo, oblikujejo in s tem skrbijo za življenjski razvoj. Gre za učitelje, psihologe, uradnike državne uprave, socialne institucije, politike na vseh ravneh, ki jim besede o »kvaliteti življenja«, »skrbi za mladino« s tako lahkoto in nenehno letijo iz ust. Tu bo potreben bistven premik v mišljenju, tu tehnokrati nimajo kaj iskati. Če hočemo doseči vse te cilje, morajo že splošnoizobraževalne šole zahtevati obvezen glasbeni pouk najvišje kvalitete in zadostne kvantitete. Tu ni nobene alternative! Potrebno je drugačno, ustvarjalno mišljenje, takšno, kot so ga prakticirali antični filozofi in ki ga prakticiramo skladno z naravo ali, kot je rekel neki nemški pesnik: »Oh, učenje, misliti s srcem in čutiti z duhom!«



**Breda Oblak**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## NARATIVNI IZRAZ POTI SKOZI GLASBENO ŠOLSTVO

### Izveček

Prispevek je poklicna pripoved kot introspektivni vzorec osebnega izkustva v vertikalnem sosledju glasbenega šolstva. Poudarek v njem je na razvoju motivacije, identifikacije in profesionalizacije učiteljev glasbe. Časovno zajema domala sedem desetletij v sosledju dveh etap. Prva etapa se nanaša na glasbeno izobraževanje, ki ga je uvodoma zaznamovala na novo ustanovljena nižja šola, zatem pa srednja stopnja v Ljubljani, ki je v letu 1953/54 dobila status samostojne glasbene šolske institucije. V kontinuiteti in vzporedno z njo izstopa visokošolski oddelek za glasbeno zgodovino na Akademiji za glasbo. Prvi del pričevanj temelji predvsem na zgoščenih informativnih oznakah in doživljajski percepciji posameznih aktualnih situacij in osebnosti, ki so vplivale na motivacijo in razvojne tendence glasbenega izobraževanja, znotraj tega pa postopno tudi na oblikovanje identitete potencialnih učiteljev glasbe.

Druga etapa povzema razvoj v obdobju glasbenopedagoškega delovanja, katerega začetek prav tako sega nazaj v nižjo glasbeno šolo, v njenem širšem kulturnem okolju pa opozarja na široke profesionalne možnosti učiteljev glasbe. Osebna prelomnica je bil strokovni izpit, ki je spodbudil prehod na ljubljansko Glasbeno šolo Center in daljnosežno nakazal usmeritev v metodiko glasbe. Z združitvijo štirih umetniških šolskih institucij v Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje sta se identifikacija in profesionalizacija nadaljevali v povezavi s poučevanjem skupinskih predmetov na matičnem zavodu in v osnovnošolskih razredih longitudinalnega eksperimentalnega projekta. Ta je uresničil prenavo koncepta glasbene vzgoje v osnovni šoli, zatem pa vplival tudi na širša področja vzgojno-izobraževalnega dela tako splošnega kot glasbenega šolstva. Uveljavil se je znotraj glasbene metodike na višješolski Pedagoški akademiji, čez čas pa tudi na univerzitetni ravni Akademije za glasbo. V okviru akademije je metodika prešla v širšo pojmovano glasbeno didaktiko, ki vključuje poleg izobraževanja tudi raziskovanje na področju glasbenopedagoške znanosti.

**Ključne besede:** učitelj glasbe, motivacija, identiteta, profesionalizacija, eksperimentalni projekt, glasbena didaktika

### Abstract

#### Narrative Expression of Path Through Musical Education

The discussion presents a personal narrative concerning the vertical alignment of a music educational system. The paper emphasizes the development of motivation, identification and professionalization in the music teacher. Chronologically, it covers nearly seven decades that can be divided into two periods. The first period refers to music education, which was first experienced in a newly established primary music school, and later, at the secondary level in Ljubljana, in a school with the status of an independent music educational institution. In addition, the Department of Music History at the Academy of Music also played an important role. The first part of the discussion is mostly based on personal experiences with some added information evaluating the situation and personalities who were influential in the developmental tendencies of music education and in establishing the identities of music teachers.

The second part summarizes a period of direct music teaching activity, which began at the first primary music school, and which involved broader areas of culture that music teachers were required to engage in, and music activities – that, in turn, opened up many possibilities. A career turning point in the second period was the state licensing examination, which encouraged specialisation in music teaching methods in cooperation with Ljubljana Centre Music School. A

year later, when the school merged with the Secondary Music School of the Institute for Musical and Ballet Education, employment continued within the new framework. The writer's identification and professionalization continued by combining music teaching in classes at the Institute and in the framework of a longitudinal experimental project at the elementary school. The project had a long-lasting influence on the writer's broad concept of music education in general and also of music schools. It established in methods of higher learning in music teaching at the Academy of Pedagogy and later at university level in the Academy of Music. The position brought new commitments to the fields of undergraduate and graduate study and, separately, in the field of scientific research.

**Keywords:** music teacher, motivation, identification, professionalization, experimental project, music education

## Uvodna izhodišča

Znotraj tematike glasbenega šolstva se osredotočam na učiteljstvo, ki že od nekdaj in tudi danes izkazuje svojo profesionalno pripadnost in pomen; naj v povezavi s tem ponovim znano Sokratovo misel, da poklic učitelja velja za enega najodgovornejših. V svojem prispevku misel povzemam v okviru motivov kot vodilnih pobud za razvoj učiteljeve motivacije, identitete in profesionalizacije. K sodelovanju me je spodbudila visoka obletnica javnega glasbenega šolstva v našem prostoru. Nepozabno sem jo doživela že spomladi ob podelitvi visokega Gerbičevega priznanja, ki me prepričljivo umešča med učitelje glasbenih šol. Med mojim dolgoletnim delovanjem se je namreč pogosto zastavljalo vprašanje, ali sodim na področje glasbenega ali splošnega šolstva. Institucije, ki so me zaposlovale, potrjujejo prvo, torej glasbeno področje, osebno pa sem se preprosto čutila učiteljico glasbe v eni ali drugi smeri v prepričanju, da je njuna povezava samoumevna in pomembna.

Znotraj predvidene teme sem se odločila za predstavitev lastnega vzorca razvoja. Izziv so mi poklicne pripovedi (*narratives*), ki se v zadnjih dveh desetletjih uveljavljajo tako v izobraževanju učiteljev, pa tudi kot kvalitativni interpretativni instrument v raziskavah. V zvezi z njimi Soreide (2006) navaja, da učitelju pripoved o svoji življenjski poti skozi čas pomaga osmisлити dogodke, rekonstruirati sebe in svojo poklicno identiteto.

Tako mi introspekcija kot način samoopazovanja omogoča odstiranje in razmišljanje o razvojnih okoliščinah, situacijah in še posebno o nenadejanih naključjih, ki so se na moji učiteljski poti izkazala za pomembna ali celo odločilna. Ob široki paleti različnih življenjskih dogodkov se skušam selektivno osrediniti na tiste, ki so mi začrtali življenje z glasbo. Zavedam se pomena kritične refleksije in potrebne distance oziroma vpogleda zunanjega opazovalca na procese profesionalnega zorenja. Prispevek obenem izpričuje razvojno stvarnost določenega časa in okolja v našem glasbenem šolstvu, kamor sodita tudi nastanek in preobrazba posameznih šolskih institucij. Pot po njihovi vertikali sem prehodila dvakrat. Ponuja primerjave in izzive za nove pripovedi učiteljev o odločilnih glasbenorazvojnih dogodkih, razmerah in osebnostih, ki so jih usmerjale.

V življenju prehodimo več obdobj in smo po mnenju finske znanstvenice Hannele Niemi rezultat svoje »kumulativne avtobiografije«. Glede na to so za motivacijo in našo

identiteto pomembni že najzgodnejši vplivi – vzgibi (Knowles, 2003). Iz glasbenorazvojne in motivacijsko-poklicne teorije s poudarkom na učiteljskem delovanju sem v povezavi z lastnim vzorcem kronološko povzela le nekatere. Ob njih je potrebna informacija, da je moja generacija otroštvo preživela v stresnem času vojne in zatem v zahtevnih življenjskih in tudi šolskih razmerah povojnega časa, to pa je nedvomno vplivalo na razsežnost možnih vzgibov. Kar zadeva glasbo, vsekakor izstopa glasbena materinščina v obliki petja, večglasja (homofonije), kar je domovalo v mojem gorenjskem okolju in vplivalo na zgodnji razvoj glasbenih sposobnosti, avdiacije (Suzuki, 1969; Kodaly, 1965; Gordon, 1979). Sledilo je prvo nenadejano srečanje s klavirjem, ki me je kljub nedosegljivosti povsem prevzel; to se je v nadaljevanju pri meni prepričljivo ohranilo kot trajni vzgib. Okoli šestega leta starosti so se glede učiteljevanja v meni porajali prvi poklicni vzgibi, ki so se izražali v značilni otroški igri posnemanja poučevanja, komunikacije med učiteljem in učenci. Nadaljnje splošno šolanje je sledilo po vojni, ko sem se z družino vrnila nazaj na bližnji Javornik in s tem v šolski okoliš Koroške Bele. V zaporedju razredov takratne sedemletke in tudi nadaljnje višje gimnazije so moje interese občasno spodbujale bodisi učiteljske dejavnosti, še bolj pa predmeti z vsebinami književnosti in narave. Skladno s tematiko prispevka sem si priklicala v spomin osnovnošolski predmet petje, ki je bil formalno opredeljen med obveznimi. Ni mi zapustil vidnejših sledi, saj v glavnem ni bil uresničevan, pred predvidenimi prireditvami so ga občasno nadomestili le vaje in nastopi pevskega zbora. Bolj so se mi vtisnili vzgibi za glasbo, ki so se porajali ob telesnih ritmičnih koreografijah kot sestavini takratne telovadbe zunaj šole (čez čas sem pri njih sodelovala tudi kot korepetitorka).

V novem šolskem okolišu sem se ponovno srečala s klavirjem in vzgibi, da bi igrala klavir, so se še bolj stopnjevali. Možnost se je končno pokazala v zasebnih urah, ki sta mi jih omogočila domačina – amaterja, vendar le za krajši čas po nekaj mesecev. V 6. razredu sedemletke sem končno ostala povsem brez vodstva. Kljub kratkotrajnosti in negotovosti začetnih klavirskih ur pa sem v tem času pridobila izkustvo igranja po posluhu, lastnega izmišljanja ter tudi v povezavi zvočnih predstav in notnega zapisa. Vsekakor sem nujno potrebovala učitelja in doma smo končno izvedeli, da deluje na bližnjih Jesenicah glasbena šola. Tako sem dobila možnost doživeti njeno začetno obdobje delovanja.

## **Obdobja glasbenega izobraževanja**

### **Glasbena šola Jesenice**

Prva glasbena šola na Jesenicah je nastala že kot tretja šola v zaporedju na novo ustanovljenih institucij v šolskem letu 1947/48. Pobudniki zanjo so zrasli iz predvojnih ljubiteljskih krogov, ki so bili v zadovoljevanju svojih kulturnih potreb, ob sicer težkem železarskem življenju, od nekdaj zelo dejavni. Glasbene izkušnje, večje ali manjše, so pridobili bodisi zasebno ali v okviru nekaterih poprejšnjih šol. Neposredno po vojni je njihova aktivnost ponovno oživila in najbolj zavzeti so se vključili tudi v delovanje nove šole, ki sicer ni imela institucionalne tradicije. Njene začetke so spremljale težke razmere, splošno pomanjkanje, še zlasti prostorov, opreme in ustrezno usposobljenih kadrov. V nasprotju s težavami pa je bila agens in prva ravnateljica šole akademsko izobražena

pianistka Božena Černivec iz razreda skladatelja Lucijana Marie Škerjanca – spominjam se njegovega obiska in nastopa pred njim. Ravnateljica je s svojim umetniškim potencialom, zavzetostjo in organizacijskimi sposobnostmi znala z razpoložljivimi sodelavci zastaviti prve temelje sistematične glasbene vzgoje in izobraževanja in prek tega zanesti v zgornji del Gorenjske novo kulturno razsežnost (Jeram, 1974, Valant, 2007).

Božena Černivec je odločilno vplivala tudi na moj glasbeni razvoj in prav to me vedno znova opozarja na pomen in vlogo prvih učiteljev. Šola se je končno ustalila v stavbi jeseniške gimnazije in tam sem se s starši marca 1949 prvikrat srečala z ravnateljico Boženo Černivec, z namenom, da bi nam svetovala o možnostih mojega glasbenega šolanja. Bili smo seznanjeni, da je v skladu s šolskimi pravili vpis možen šele jeseni. Sledil je preizkus, pri katerem sem poleg začetnih vaj iz tedaj splošno razširjene Beyerjeve šole na željo učiteljice zaigrala še nekaj pesmi po posluhu in ob lastni spremljavi. In prav te so pripomogle, da me je izjemoma še istega dne sprejela v šolo in na moje veliko veselje tudi v svoj klavirski razred.

Dogodek pomeni, v primerjavi z današnjimi kronološkimi pogoji vpisa, pozen začetek mojega sistematičnega glasbenega šolanja, pa vendar tudi začetek moje prve poti v vertikalo glasbenega šolstva. Učiteljica je postajala moj življenjski vzor, glasba pa nezamenljiv motiv moje entitete. V 6. razredu gimnazije (to je današnjem 2. letniku) je moj pouk klavirja spet vznemirila neprijetna novica, tokrat o preselitvi profesorice v Skopje. Rešitev sva našli v akceleraciji, zaključku glasbenega šolanja na Jesenicah in prehodu na Srednjo glasbeno šolo v Ljubljani, to pa je bilo povezano s sprejemnim izpitom.

### **Srednja glasbena šola in Akademija za glasbo**

V Ljubljano sem prišla v šolskem letu 1953/54, to pa se ujema tudi z eno od razvojnih prelomnic Srednje glasbene šole: ta je iz dotedanje organizacijske vpetosti v širši okvir Akademije za glasbo izšla kot samostojna institucija pod vodstvom prve ravnateljice Vide Hribar Jeraj. V prvi jeseni je bilo organizacijsko, prostorsko in kadrovsko delovanje Srednje glasbene šole še močno povezano z akademijo in tako je bilo tudi s takratnimi sprejemnimi izpiti sredi septembra. Po končanem preizkusu mi je prof. Pavel Šivic ponudil pomoč pri formalnem vpisu in to je zaznamovalo moje nadaljnje šolanje. V predmetniku ga je zmotil izbor splošnoizobraževalnih predmetov, poimenovan kar glasbena gimnazija. Odločno je vztrajal, da glede na že opravljene gimnazijske razrede vzporedno dokončam še preostala dva letnika v eni izmed rednih ljubljanskih gimnazij. Nisem si upala oporekati. Za posredovanje se je obrnil na novo ravnateljico, Vido Hribar Jeraj, ki je v tistem času še zaključevala svoje obveznosti na ministrstvu za kulturo. Tako sem istega dne spoznala tudi njo in že ob prvem stiku doživela njeno človeško veličino – karizmo. Zavzela se je za mojo vključitev v 7. (predzadnji) razred bližnje I. državne gimnazije (nekdanje realke), kjer so me kljub veliki zasedenosti paralelk sprejeli pod pogojem, da se nemudoma vključim v pouk.

V enem dnevu sem se morala preseliti v Ljubljano, kjer me je čakalo – poleg novega življenjskega in kulturnega okolja – soočenje s tremi populacijami. Prva je bila v Zavodu za glasbeno vzgojo, takratnem internatu za dijake in študente glasbe v Šiški. Prihajali smo iz različnih okolij Slovenije, pa tudi nekdanje Jugoslavije. Ob tem, ko smo obiskovali različne stopnje, oddelke in letnike, nas je povezovala predvsem visoka motiviranost za glasbene dejavnosti. Izstopala je tako pri posameznikih kot pri skupnih aktivnostih. Med njimi naj omenim motivacijski naboj v dekliskem pevskem zboru, ki je zaslovel z zborovodjem prof. Janezom Boletom in se nadalje poglobljajal v okviru zborovskih disciplin pod njegovim vodstvom na Srednji glasbeni šoli (Bole, 1999).

Drugo populacijo so sestavljali dijaki in profesorji gimnazije, med katerimi sem preživela zahtevno obdobje dveh sočasnih šolskih programov, ki se je po dveh letih končalo z veliko maturo. Ob tej priložnosti sem prav na gimnaziji dobila nasvet, da ob nadaljevanju Srednje glasbene šole dodatno vpišem še kak visokošolski študij in si tako pridobim študentski status. Logična rešitev se je pokazala na Oddelku za glasbeno zgodovino na Akademiji za glasbo. Tedaj sem se ozavestila, da mi je prav redna gimnazija z maturo, ob vzporednem glasbenem šolanju, omogočila sprejemni izpit in zatem vpis na visokošolski študij, kar je sledilo jeseni 1955.

Tretjo in osrednjo populacijo dijakov, študentov in učiteljev sem izkušala v kontinuiteti ter ob vzporednosti Srednje glasbene šole in Akademije za glasbo. S sovrstniki na Srednji glasbeni šoli sem doživljala njeno preobrazbo v zagotavljanju lastnih kadrov, značilnih predmetnikov, še posebno pa v iskanju šolskih prostorov in njihovi postopni, večletni adaptaciji. Osebnostno sem v podvajanju dveh institucij v sebi spontano strnila spomine v neko komplementarno celoto šolskih oziroma študijskih oblik ter dijaškega in študentskega življenja (to je za večino prišlekov iz drugih okolij pomenilo izrazito težke razmere, kar zadeva bivanje in dostopnost inštrumentov). Sicer pa sta obe umetniški instituciji s širokim predmetnikom odkrivali razsežnost glasbenih področij, dejavnosti, vsebin, ob njihovem posredovanju pa tudi pomembne glasbene osebnosti – ustvarjalce, poustvarjalce, muzikologe – tistega časa, ki so v sebi združevale svojo specifično glasbeno stroko s funkcijo učitelja. Moja že prebujena lastna notranja motivacija za glasbo se je v teh razmerah stopnjevala, svoje vzgibe pa sem postopno usmerjala v identifikacijo z učitelji glasbe in od tod v začetno profesionalno orientacijo. Pri posameznikih v zvezi s tem izstopa pomen določenih predmetov z njihovimi nosilci in zgledi:

- pri oblikovanju lastne učiteljske identitete je imel vsekakor osrednjo vlogo pouk klavirja v razredu pianistke koncertantke prof. Jelke Suhadolnik. Zagotovila mi je uspešno napredovanje v poteku srednješolskega programa, vzporedno pa tudi v okviru oddelka na akademiji;
- na poseben način se me je dotaknil predmet solfeggio, ki ga je v našem prostoru zastavil najprej po funkcionalni, kasneje pa ob tonalno-relativni metodi učitelj Maks Jurca. Pristop je v meni izzval radovednost o funkcioniranju asociativnega učenja ter spodbujanju in ohranjanju zvočnih predstav;
- na Oddelku za glasbeno zgodovino Akademije za glasbo je skladno z imenom prevladovala klima zgodovine s svojimi predmeti in nosilci. Skozi razvoj slovenske glasbe nas je vodil predstojnik oddelka dr. Dragotin Cvetko, svetovno

zgodovino glasbe nam je posredoval prof. Vilko Ukmar, razvoj klavirske literature pa prof. Pavel Šivic.

Marsikatero strokovno disciplino tako na srednji stopnji kot na akademiji bi morala še osvetliti, saj sleherna od njih pripomore k uravnoteženemu glasbenemu razvoju. V mojem primeru pa moram dodati še prvo izkušnjo metodike za glasbo na srednji šoli. Bila je namenjena zgolj osnovnošolskemu glasbenemu pouku na predmetni stopnji, ki so ga predvidoma poučevali absolventi teoretsko-pedagoškega oddelka Srednje glasbene šole. V svojem zavzemanju za splošni glasbeni pouk je ravnateljica Vida Hribar Jeraj povabila na šolo znanega glasbenega pedagoga in metodika ljubljanskega učiteljskega Petra Potočnika, da nam je predstavil pouk glasbe tudi na razredni stopnji osnovne šole. Informacije in metodične napotke je podkrepil z našo praktično izvedbo krajših segmentov učne ure v razredu bližnje osnovne šole, čemur smo se radi izognili. Ker so predmet od nekdaj izvajali učitelji razrednega pouka, smo ga sprejeli kot nekaj odvečnega. Prva kratka izkušnja pa se je zame že kmalu nadaljevala, ko me je prof. Potočnik kot prvo (morda po abecedi) določil za izvedbo celotne učne ure, pri čemer me je dodatno vznemirila nepojasnjena navzočnost ravnateljice. Ura se je srečno končala, učenci in navzoči so jo sprejeli z zanimanjem. Ob skupnem vračanju proti glasbeni šoli mi je ravnateljica pojasnila tudi svojo prisotnost. Profesor ji je želel predstaviti eno izmed učnih ur po napotkih iz njegove Metodike pevskega pouka (objavljene leta 1952), prav tako pa je želel tudi opozoriti, da sem po svoji naravi učiteljica. Ravnateljica sama je ob tem dodala še misel, ki me spremlja, »da je treba svojo naravo, ki jo dobiš v dar, izživeti in da tistega, za kar si nadarjen, ne smeš zatreti«. Pojasnilo ne le, da me je pomirilo, ampak je tudi pomembno podkrepilo mojo naravnost in zaupanje v poučevanje.

## **Obdobja učiteljskega delovanja**

### **Vrnitev na Glasbeno šolo Jesenice**

Prebujena učiteljska identiteta me je še drugič vrnila v vertikalo glasbenega šolstva, njen začetek pa vodi nazaj na Jesenice, v šolsko leto 1959/60. Časovno se to ujema z mojim absolventskim stažem na Akademiji za glasbo in hkrati povabilom Glasbene šole Jesenice, da prevzamem nekaj honorarnih ur klavirskega pouka. Znašla sem se v okolju in času, ki sta mi odprla vpogled v številne potrebe in možnosti za delovanje učiteljev glasbe. Predvideno honorarno delo se je že prav na začetku razširilo v stalno zaposlitev. Poleg klavirja sem prevzela še del nauka o glasbi s poudarkom na solfeggiu, za nekaj mesecev sem nadomestila odsotno učiteljico glasbe na predmetni stopnji osnovne šole, v gimnaziji pa prevzela glasbeni delež ur na novo uvedenega predmeta estetska vzgoja. Kulturne spodbude v okolju so me usmerile v ustanovitev dveh pevskih zborov, z glasbenozgodovinsko tematiko pa sem se vključila v javne predstavitve slogovnih umetnostnih obdobj ... Po širini delovanja sem se identificirala z nekakšno polivalentno učiteljico glasbe, iz česar odseva sociološka opredelitev profesionalnosti kot neke oblike kontinuitete socialne dinamike interesov.

Po statusu sem bila pripravnica, po izkušnjah pa predvsem avtodidaktinja, saj v tistem času ni bilo predvideno nobeno strokovno svetovanje oziroma mentorstvo. Vsaka izmed

dejavnosti me je po eni strani oblikovala po starem izreku, da ob tem, ko poučujemo, učimo tudi sebe, po drugi strani pa me je kritično opozarjala na primanjkljaj potrebnih pedagoških znanj, še zlasti glasbene metodike. Poglobila sem se v naziv glasbenega učitelja, ki v sestavi dveh pojmov, kot sta glasba in učitelj, poudarja neločljivo sintezo dveh strokovnih področij. Pojem glasbe lahko dodatno in natančneje definirajo njene discipline (strokovni glasbeni predmeti na posameznih stopnjah izobraževanja), pojem učitelja pa se osredotoča na pedagoško usposobljenost.

### **Strokovni izpit in Glasbena šola Ljubljana Center**

Po diplomi in tretjem letu redne zaposlitve sem imela možnost opravljati strokovni izpit, ki naj bi potrdil mojo učiteljsko licenco, toda izpit je z dvema nepredvidenima dogodkoma posebej zaznamoval mojo učiteljsko pot. Po takratni uredbi je obsegal strokovno delo, učni nastop in ustno preverjanje na štirih področjih. Učni nastop sem opravljala v razredu srednješolcev na Glasbeni šoli Ljubljana Center (oziroma Glasbeni matici, kot smo jo raje imenovali). Pri tem se je kot gostitelj pridružil izpitni komisiji tedanji ravnatelj, skladatelj Slavko Mihelčič. Neposredno po učni uri, v kateri sem spontano povezala zgodovinsko tematiko s solfeggiranjem, me je ravnatelj Mihelčič presenetil s ponudbo, da na njegovi šoli prevzamem pouk nauka o glasbi. V kratkem in nenazadnje stresnem premoru nisem našla odgovora zanj, saj me je neposredno zatem čakalo še ustno preverjanje. Eno izmed področij je bila tudi obča metodika, ko me je spraševalec, univerzitetni profesor pedagogike dr. Stanko Gogala, usmeril v strokovni dialog. Nenadoma ga je prekinil z nepričakovano napovedjo oziroma sugestijo mojega bodočega delovanja na področju glasbene didaktike.<sup>1</sup>

V povezavi z dogodkoma ob strokovnem izpitu so se mi pred šolskim letom 1962/63 zastavljali številna vprašanja in dileme. To je bil čas, ko sem bila sicer pripravljena sprejeti nove razvojne odločitve. Razrešilo jih je pismo ravnatelja Slavka Mihelčiča s kompromisnim predlogom, ki smo ga na jeseniški šoli sprejeli sporazumno. V bližajočem se četrtem letu delovanja sem stalno mesto obdržala na Jesenicah, na Glasbeni šoli Center v Ljubljani pa sem prevzela del predmeta nauk o glasbi kot zunanja sodelavka. Pod vtisom pozitivnih učnih dosežkov ter interesov za izvedbo prevzetega predmeta v Ljubljani se je moja motivacija čedalje bolj nagibala k identifikaciji z učiteljico glasbe »razrednega tipa«, rada sem poučevala skupine, razrede.

Ob prijavi za stalno nastavitev na Glasbeni šoli Ljubljana Center v marcu 1963 so me zadržano opomnili na prihajajoče spremembe, ki so se nanašale – med drugim – tudi na bodočo kadrovske zasedbo. Porajali so se mi dvomi o možnostih zaposlitve, ki pa so se začeli kmalu razblinjati. Sledila sta dva informativna razgovora, od katerih mi je prvega napovedal moj nekdanji učitelj solfeggia Maks Jurca. Izrazil je željo, da nadaljujem pouk nauka o glasbi v nižjih razredih po njegovi tonalno-relativni metodi. Drugo srečanje sta mi napovedala profesorja Janez Bole in Pavle Kalan, ki sem ga spoznala ob tej priložnosti. Opozorila sta me na predviden projekt, v okviru katerega naj bi v povezavi glasbenih in

<sup>1</sup> Uradno mi je komisija strokovnega izpita potrdila »licenco profesorja srednje šole iz glasbene zgodovine kot strokovnega predmeta«, Ljubljana, 14. maj 1962.

osnovnih šol uresničili težko pričakovano prenavo osnovnošolskega glasbenega pouka. Za izvedbo projekta je bil potreben učitelj praktik, ki sta ga profesorja ob pridobljenih strokovnih mnenjih predvidela tudi v meni.

### **Zavod za glasbeno-baletno izobraževanje in eksperimentalni pouk**

V začetku novega šolskega leta 1963/64, sem bila priča ustanovitve nove šolske institucije – Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje, preobrazbe, ki je povezovala Glasbeno šolo Ljubljana Center s Srednjo glasbeno šolo, Srednjo baletno šolo in Oddelkom za izrazni ples. Znotraj nje sem bila izvoljena za učiteljico v kombinaciji obveznosti na matičnem zavodu in na področju glasbene vzgoje v osnovnošolskih razredih, kot je bilo predvideno z načrtovanim projektom. V septembru sem začela poučevati prve tri razrede nauka o glasbi in zatem sem vrsto let uspešno sodelovala z nosilcem *solfeggia* na srednji stopnji Maksom Jurco. V tonalno-relativno metodo sem se še posebej poglobila ob izidu učbenika *Solfeggio I* (Jurca, Kalan, 1964). Zanj je glavni avtor Maks Jurca organiziral uvajalne seminarje v Ljubljani in po Sloveniji, v okviru katerih sem izvajala vzorčne učne nastope z učenci izbranih glasbenih šol.

Čez čas je postal del moje obveznosti na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje tudi pouk na predšolski stopnji, med katerim sem se praktično in v povezavi s tem tudi teoretično seznanila s splošnim in glasbenorazvojnim obdobjem otrok. To populacijo sem prvokrat razdelila po kronološki starosti v tri razvojne skupine in zanje pripravila okvirne programe po merilih zgodnje glasbene vzgoje, pa tudi v povezavi s tedaj aktualno malo šolo. Dosežke smo predstavili na javnih nastopih, pri glasbenem pouku pa jih je preverila tudi komisija strokovnjakov ministrstva za šolstvo in jih v letu uvedbe obvezne male šole priznala kot ustrezno nadomestilo zanjo. Na splošno sem na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje poučevala razrede, ki so bili izbrani za hospitacije delujočih in potencialnih učiteljev glasbe.

Ostaja še informacija o glasbenem eksperimentu v osnovnih šolah. Ker ta doslej še ni bil celostno pojasnjen kot projekt, se čutim poklicano, da ga osvetlim kot rezultat glasbenega šolstva, konkretno Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje, in to tako v idejnem kot izvedbenem pogledu.

Pobudniki projekta so ga poimenovali eksperimentalni pouk, registriran in financiran za dobo osmih let pa je bil s strani takratnega ministrstva za šolstvo. Vodstvo novega zavoda ga je okvirno umestilo v teoretsko-pedagoški oddelek srednje šole, konkretno pa v njegov sestavni del, to je Oddelek za povezovanje z osnovnimi šolami. Povezovanje institucij, prav tako pa tudi eksperimenti so bili v tistem času značilna pobuda v širšem šolskem okolju, ki so jo posamezne ustanove uresničevale različno in v skladu s svojimi možnostmi, plodna tla pa je našla tudi v Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje. Naloga zasnove in mentorstva eksperimentalnega pouka je bila dodeljena takratnemu pomočniku ravnatelja prof. Pavletu Kalanu, ki je v tem videl tudi možnost za uresničevanje raziskovalnega dela. Prišel je z ljubljanskega učiteljskega, kjer se je po zgledu nekdanjega metodika prof. Petra Potočnika zavzemal za potrebno prenavo glasbenega



pouka v osnovni šoli. Njegov interes je še dodatno podkrepila sodobna glasbenopedagoška paradigma skladatelja Carla Orffa in želel jo je aktualizirati v slovenskem prostoru. V eksperimentalni projekt se je z interesom vključil tudi prof. Janez Bole, ki je v ta namen prevzel mesto vodje novega Oddelka za povezovanje z osnovnimi šolami. Potrebo po novem konceptu osnovnošolske glasbene vzgoje je spoznaval ob realizaciji metodike, ki mu je bila ob sicer njegovih temeljnih zborovskih disciplinah dodeljena po odhodu predhodnih zunanjih sodelavcev z učiteljišča.

Osrednji cilj eksperimentalnega pouka je bil oblikovati nov koncept učnih ur za glasbeno vzgojo v zaporedju razredov osnovne šole in ga sproti prenašati v širšo vzgojno-izobraževalno prakso. S stališča glasbenopedagoškega raziskovanja bi potreboval ustrezna teoretična izhodišča in izvedbeni načrt z raziskovalnim instrumentarijem. Sklepam, da je bil ob začetni ideji zaradi primanjkljaja tovrstnih izkušenj na področju glasbe spregledan ali predviden za kasnejši čas. Na začetku se je omejil na organizacijo glasbenega pouka, ki naj bi zaradi potrebnega prenosa novosti v širšo prakso potekal na vseh, to je osmih osnovnih šolah Občine Ljubljana Center ob prisotnosti stalnih in tudi vabljenih učiteljev.

Za realizacijo eksperimentalnega pouka sva bili imenovani dve izvajalki in obema so bile poleg obveznosti na zavodu dodeljene še štiri osnovne šole. Tako sva na primer začeli projekt na štirih lokacijah s štirimi tedenskimi urami v štirih prvih razredih. V nadaljevanju osnovnošolskih razredov je kvantiteta eksperimentalnih ur strmo naraščala, zaradi česar se je prvotna organizacijska shema kmalu podrla. Druga izvajalka, prof. Tea Budna Marn, se je že v začetni fazi odločila za drugačno poklicno pot, mestu pomočnika ravnatelja na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje in s tem tudi nalogam eksperimentalnega pouka pa se je po letu dni odpovedal tudi prof. Pavle Kalan; tedaj je namreč napredoval v naziv republiškega svetovalca za šolstvo. V zvezi z menoj je bil znotraj takratnega združenja ravnateljev Občine Ljubljana Center sprejet konstruktivni predlog Ivana Berceta, ravnatelja osnovne šole Tone Čufar, da eksperiment v celoti izvedem v zaporedju razredov njegove ustanove, in to mi je omogočilo nadaljevanje dela.

Najzahtevnejša naloga projekta je bila prenova učne ure. Osebno sem bila že od začetka prevzela nalogo pisne priprave posameznih učnih enot, ki so se tedensko uresničevale v vseh osmih šolah. Če sem hotela uresničiti nalogo, sem morala na pot iskanja in raziskovanja ter poglobljanja v izbor ustreznih glasbenih dejavnosti in vsebin, upoštevajoč splošni in glasbeni razvoj učencev v zaporedju razredov. V začetnem obdobju mi je dajal strokovno oporo – še zlasti na področju pevske dejavnosti – prof. Janez Bole. Kot rezultat projekta sva kmalu uresničila in izdala prvi *Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol* (Ljubljana, 1968). Spričo vse bolj zahtevnih nalog na področju zborovstva, obenem pa tudi študija muzikologije mi je kmalu zatem eksperiment v celoti prepustil tudi Janez Bole. Kot vodja Oddelka za povezavo z osnovnimi šolami pa me je zavzeto spodbudil, da vztrajam in projekt dokončam v skladu z zastavljenim namenom prenove glasbenega pouka in nenazadnje obvezujoče pogodbe, ki jo je vodstvo zavoda sklenilo z ministrstvom.

Pri nadaljevanju projekta so me podpirali, poleg notranje motivacije in odgovornosti, predvsem učenci, ki so glasbeni pouk želeli, potrebovali in s katerimi sem že v začetnih tednih našla iskren stik. Za vselej so ostala zapisana v meni tudi imena takratnih razrednih učiteljic (na vseh štirih šolah), ki so zavzeto sodelovale in sledile glasbenim uram; pravzaprav so mi jih rade prepuščale zaradi manjšega zaupanja v svojo glasbeno usposobljenost. Nesebično so mi odpirale vpogled v celotno podobo osnovnošolskega pouka in tedaj aktualne tedenske učno-vzgojne enote na nižji stopnji. Sicer pa mi je strokovno in moralno oporo vseskozi omogočala celotna osnovna šola Toneta Čufarja, ki je bila odprta za novosti in sodelovanje. Posebej nas je motivirala medpredmetna povezava, ki jo glasba v svoji raznovrstnosti dejavnosti ter oblikovnih in snovnih vsebin spontano podpira.

Potrebna študijska gradiva, zglede in kontakte sem si zagotavljala po lastnih možnostih in po tej poti odkrivala tako potrebna pedagoška znanja kot tudi napredne koncepte glasbene vzgoje, ki so jih zastavili pomembni glasbeni pedagogi in posamezna okolja (Orff, Kodaly, Dalcroze, Waldorfska šola, Willems, pedagogika Marie Montessori ...). Na Filozofski fakulteti sem obiskovala izbor pedagoških predmetov, Orff mi je odkrival načelo elementarne povezave govora, glasbe in plesa, Kodaly elementarno vokalno šolo in pomen večglasja, Dalcroze ritmično gimnastiko kot zvezo ritma, solffeggia in improvizacije. Znotraj Waldorfske šole me je prevzelo zavzemanje za nepretrgano ukvarjanje z umetnostjo učiteljev in učencev, še zlasti pa značilna evritmija kot vizualni govor oziroma vizualna glasba, pa tudi muziciranje v obliki petja in instrumentalne igre. Skladno z otrokovimi razvojnimi stadiji sem bila pozorna na procese opismenjevanja, ki vodijo od slike do simbolov, ob čemer so se zastavljala podobna vprašanja tudi znotraj notnih zapisov. V italijanskem Vidmu sem prvikrat naletela na Willemsova filozofska dognanja o glasbeni umetnosti, zatem pa tudi na psihološko utemeljen koncept zgodnjega glasbenega učenja ter sistematike skupnega predmeta, ki učencem postopno odkriva glasbeni jezik in jih usmerja v individualno izbiro instrumentov. V istem okolju sem spoznala tudi pedagogiko Marie Montessori, znotraj katere so me zanimali način vzgoje melodičnega poslušanja, pozorne zaznave, specifični pristop v glasbenem opismenjevanju ter upoštevanje posameznikovih interesov za glasbene dejavnosti. Prek različnih vzorov, izkušenj in lastne aktivnosti sem postopno dograjevala učne ure v kompleksno zastavljene enote – kompozicije glasbenih dejavnosti in vsebin, ki sem jih z učenci oživiljala z metodami, med katerimi je prevladovalo ustvarjalno učenje. Ob tem sem se spreminjala v razmišljajočega praktika, pridobivala sem potrebno samozavest, kritičnost in profesionalno avtonomijo.

Izvedbeno značilnost projekta v urah odprtega tipa je vse obdobje dokazovala stalna prisotnost učiteljic. Za večje skupine učiteljev iz posameznih organizacijskih enot so bile organizirane posebne hospitacije, ob spremstvu metodikov so potekale za dijake Srednje glasbene šole in koprskega učiteljsišča in še zlasti za študente različnih oddelkov Pedagoške akademije. Posebej so mi ostali v spominu samoiniciativni obiski in stiki s starši učencev, mladinskimi književniki (Ela Peroci, Branka Jurca, Gitica Jakopin, France Bevk ...), domačimi in tujimi skladatelji (Pavel Šivic, Vilko Ukmar, Primož Ramovš, Janez Bitenc, Robert Scholium, predstavniki Društva jugoslovanskih skladateljev ...),

pedagogi (dr. Stanko Gogala, Emilia Cassone, učitelji videmskega liceja ...) in nenazadnje s posameznimi učitelji Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje (Živa Kraigher, Maks Jurca, Gita Mally, Gorazd Grafenauer ...). Ob značilni odprtosti glasbenih ur v povezavi s strokovnimi razpravami in izmenjavo mnenj se je projekt, opredeljen kot eksperiment, vse bolj nagibal v obliko akcijskega raziskovanja. V sklepnih fazi bi potreboval ustrezno strokovno (znanstveno) obdelavo z utemeljitvijo dosežkov, za kar pa v takratnem obdobju na glasbenopedagoškem področju nismo bili usposobljeni. Učni dosežki so tako ostali na ravni posameznih izdelkov učencev, pisnih izjav in pričevanj, ki so se nanašala na visoko oceno razvitosti glasbenih sposobnosti, izvajalske senzibilnosti, delovne discipline, zbranosti, usmerjenosti v ustvarjalnost, socializiranosti, učne uspešnosti ...

Projekt je bil formalno sklenjen leta 1971, na pobudo učiteljev in ravnateljev pa tudi nagrajen s strani takratne Temeljne izobraževalne skupnosti. Po dobrih tridesetih letih (2005) me je kot ovrednotenje presenetila misel Pavleta Kalana v njegovih avtobiografskih esejih: »Eksperimentalni pouk na osnovnih šolah je obrodil sadove in v nekaj letih postal temelj sodobne glasbene vzgoje.«

Dosežki eksperimentalnega projekta so pustili sledi v nadaljnjem razvoju slovenske glasbenopedagoške prakse in teorije, s tem, da so se v naslednjih desetletjih specifično nadgrajevali v različnih smereh. Med njimi naj omenim pojmovanje vzgojno-izobraževalnih področij in od tod načrtovanje posameznih predmetov. Pokazalo se je na primer v povezavi s solfeggiom Maksa Jurca v učnem načrtu za nauk o glasbi (1980). Sledil je načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli (1984), ki je s poudarkom na glasbenih dejavnostih postal temeljno izhodišče načrtovanja za glasbo v času kurikularne prenove v 90. letih. Učne vsebine v povezavi z didaktičnimi pristopi so v 70. letih zaživele v radijskih šolskih urah, glasbenih enotah Celostne estetske vzgoje (1985), v obdobju po letu 1983 (Oblak, B.) pa v zaporedju didaktičnih zbirk za vse razrede osemletne in devetletne osnovne šole. S svojo tedaj izvirno tridelno zasnovo, izbiro gradiva in vizualizacijo so spodbujale tudi nastajanje zbirk drugih avtorjev v splošnem in glasbenem šolstvu. Medpredmetna povezava in metoda ustvarjalnega učenja sta na področju slovenske glasbene pedagogike v 80. letih usmerili prvi znanstveno-raziskovalni obravnavi v obliki magisterija (1981) pod mentorstvom skladatelja prof. Vilka Ukmarja in doktorata znanosti (1988) pod mentorstvom skladatelja prof. Daneta Škerla in prof. Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete dr. Leona Zorman. Novi pogledi na glasbeno vzgojo in izobraževanje so bili povod za številne seminarje, ki so se vrstili dobrih trideset let doma in v zamejstvu, po letu 1989 pa prešli pod vodstvom domačih in tujih strokovnjakov v stalne programe izpopolnjevanja učiteljev v splošnem in glasbenem šolstvu (na primer Glasbeni Bovec).

Eksperimentalni pouk je pomenil najintenzivnejše obdobje mojega glasbeno-pedagoškega zorenja in mi približal Eriksonovo teorijo epigeneze (1974) z njenimi razvojnimi fazami od pridobivanja zaupanja, avtonomije, iniciative, razvijanja odgovornosti in končno do izoblikovanja identitete. Na mojo nadaljnjo identifikacijo in profesionalizacijo je značilno vplival še zlasti v šolskem letu 1971/72, ko se je moja

obveznost v celoti strnila na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje. V nastali situaciji sem razmišljala o nujni nadgradnji projekta z refleksijo pridobljenih glasbenopedagoških izkušenj in spoznanj. Vprašanje mi je povzročalo stisko in razdvojenost, ko me je povsem nepričakovano doseglo obvestilo skupine metodikov, ki so spremljali moj nekdanji eksperimentalni pouk, in sicer, da Pedagoška akademija prvikrat razpisuje na ravni višjega šolstva tudi stalno mesto metodika za glasbeno vzgojo. Odzvala sem se in o tem hkrati obvestila vodstvo matičnega zavoda, pri čemer pa sem naletela na negativen odziv. Toda edini način, da v profesionalnem razvoju lahko napredujemo, je, da vemo za nadaljnjo pot in verjamemo vanjo.

Na temelju prepričljive izvolitve in osebnega posredovanja takratnega dekana Pedagoške akademije pri ravnatelju zavoda sem marca 1972 prešla na višješolsko ustanovo. Pedagoška akademija me je za obdobje nadaljnjih sedmih let odmaknila iz neposredne vertikale glasbenega šolstva in me usmerila v prevladujoče pedagoško – učiteljsko okolje, klimo, kjer sem prvikrat doživela identiteto in profesionalizacijo v predavateljici metodike za glasbo (kot jo je desetletje poprej napovedal dr. Stanko Gogala). Predmet sem posredovala na Oddelku za razredni pouk v Ljubljani, v njegovih takratnih dislociranih oddelkih in številnih centrih za pedagoško dokvalifikacijo po Sloveniji, prav tako pa tudi na Oddelku za glasbeno vzgojo in zborovodstvo. Omogočal je transfer pridobljenih glasbenih izkušenj in spoznanj široki populaciji potencialnih in delujočih učiteljev v slovenskem prostoru, obenem pa podpiral razvojno nadgradnjo v pedagoško disciplino glasbene metodike. V krogu številnih strokovnjakov, pedagogov, psihologov in metodikov drugih disciplin se je stopnjevala moja pedagoška plat učiteljevanja in poglobljaj občutek lastne kompetentnosti; spoznanja sem vpletala v svoje matično področje glasbe. V drugi polovici 70. let je Pedagoška akademija prišla v okvir univerze in tedaj večje število svojih učiteljev – in med njimi tudi mene – spodbudila za nadaljnji podiplomski študij. Ta me je po več letih ponovno povezal z Akademijo za glasbo, ki je s prehodom na univerzo lahko prvikrat razpisala na svojem Oddelku za glasbeno pedagogiko znanstveni podiplomski študij. Prvi magistrski program sta v sodelovanju z oddelki Filozofske fakultete (pedagogika, psihologija, filozofija) uresničevala profesorja Pavel Šivic in Vilko Ukmar.

Na Akademijo za glasbo in s tem nazaj v vertikalo glasbenega šolstva sem se leta 1979 vrnila tudi profesionalno, in to na pobudo dr. Primoža Kureta. Kot novi predstojnik Oddelka za glasbeno pedagogiko je prevzel zahtevno nalogo prenove oddelka, ki je med drugim prvikrat vključevala tudi redno izvolitev stalnega, habilitiranega učitelja za metodiko glasbe. Tudi na Akademiji za glasbo sem bila prepričljivo izvoljena za njeno nosilko, torej za učiteljico učiteljev. Glede na že poprej opisane dejavnosti, od katerih se mnoge ujemajo s časom moje stalne zaposlitve na akademiji, se v sklepnem delu osredotočam predvsem na visokošolsko metodiko, v katero sem usmerila svoje poklicne prioritete. Predmet sem kot vedno za učitelje organizacijsko in vsebinsko razčlenila po specialnih disciplinah razrednega tipa za glasbeni pouk na področju splošnega šolstva, v smeri glasbenega šolstva pa za predmet nauk o glasbi in predšolsko glasbeno vzgojo. Ob nadaljnji splošni reformi usmerjenega izobraževanja se je metodika – skladno s predhodnimi ugotovitvami in sklepi praške konference (1956) – nadgradila v širšo,

znanstveno zastavljeno didaktiko, ki vključuje poleg temeljnih izobraževalnih področij tudi glasbenopedagoško raziskovanje. Poudarjena splošna pedagogizacija v smeri usposabljanja učiteljev na vseh strokovnih področjih je na Akademiji za glasbo narekovala vključitev didaktike tudi v predmetnike vseh drugih oddelkov. Upoštevajoč posebnosti na področju poučevanja glasbe sem zastavila predmet obče glasbene didaktike, ki pomeni skupno podlago za njene specialne discipline na posameznih oddelkih. Posebnega pomena pa je, da je konec 80. let zaživel stalni program podiplomskega študija glasbene pedagogike (1990), ki vse odtlej v obliki magistrskih in doktoratov usmerja kandidate v znanstveno-raziskovalno delo. Na teh temeljih se porajajo dosežki in dela, ki bogatijo tako slovensko kot širšo glasbenopedagoško znanost.

### **Sklepne misli**

V razvojni pripovedi sem lahko povzela svoje življenje z glasbo kot neko konturo, katere poudarki na motivaciji in identifikaciji z učiteljskim delovanjem utemeljujejo tudi mojo dolgoletno profesionalno pot. Zaznamovale so jo številne naloge v širšem okviru glasbenega in splošnega šolstva, ki pa bi glede ciljev, dosežkov, vsebin zahtevale podrobnejšo analizo. Ob spominih nanje se mi vedno znova porajajo vprašanja, koliko namenov mi je uspelo uresničiti in kje so se morda izgubljale ideje, energija in hotenja. Z veliko gotovostjo pa lahko potrdim, da mi je usoda kljub nekaterim težavam in problematiki namenila poklic, v katerem sem notranje doživljala smisel glasbene umetnosti in lepoto poučevanja; počutila sem se uspešno in predvsem sprejeto. V pogledu tematike prispevka pa dodajam misel, da mora biti učitelj aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega poklicnega razvoja (Valenčič Zuljan, 2001), in tudi, da je na učiteljski poti pomembno presegati formalno, heteronomno vsakdanjost in se avtonomno poglobljati v pedagoško smiselnost, zavest in odgovornost.

### **Literatura**

- Bauer, Renata, Troha, Gašper (ur.). 2011. *Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani 2000–2011*. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Bavdek, Srdjan (ur.). 1990. *Podiplomski študij na Univerzi v Ljubljani*.
- Bidovec Oblak, Breda, Bole, Janez. 1968. *Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Erikson, Erik H. 1974. *Identity*. London: Faber and Faber.
- Gombač, Marija (ur.). 2005. Srednja glasbena in baletna šola. V: *Musica noster amor*. Zbornik osnovnega in srednjega glasbenega izobraževanja ter univerzitetnega glasbenega študija v Sloveniji. Ljubljana.
- Jeram, Lojze. 1964. 15 let glasbene šole na Jesenicah. V: *Jeklo in ljudje*, Jeseniški zbornik I.
- Jurca, Maks, Kalan, Pavle. 1964. *Solfeggio I*. Ljubljana: DZS.

- Justinek, Ivan. 1988. Ob 40-letnici Pedagoške akademije v Ljubljani. V: *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Kalan, Pavle. 2005. *Med glasbo in besedo*. Ljubljana: Kulturno društvo Glasbena matica.
- Knowles, J. Gary. 2003. Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies. V: Goodson, I. F. (Ed.). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Kuret, Primož (ur.). 1989. *Akademija za glasbo 1919–1939–1999*. Ljubljana.
- Kuret, Primož, Rotar Pance, Branka (ur.). 2000. *Akademija za glasbo 1919–1939–1999*. Ljubljana.
- Marentič Požarnik, Barica. 2006. Pripovedi, zgodbe, dnevniški (avto)biografski zapisi – poti do boljšega razumevanja in razvijanja učiteljeve profesionalnosti. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 37, št. 5. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Oblak, Breda. 1983-. *Didaktične zbirke za glasbeno vzgojo v osnovni šoli od 1–8 in od 1–9*. Ljubljana: DZS; Mengeš: Izolit.
- Oblak, Breda, Voglar, Mira, Gobec, Dora. 1985. Program glasbene vzgoje. V: *Celostna estetska vzgoja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, DZS.
- Potočnik, Peter. 1952. *Metodika pevskega pouka*. Ljubljana: DZS.
- Razdevšek - Pučko, Cveta. 2013. Vloga motivacije v učenju in poučevanju. V: *Strokovni posvet*, Portorož. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Soreide, G. E. 2006. *Narrative constructions of teacher identity: positioning and negotiation. Teachers and Teaching: theory and practice*, letnik 12, št. 5.
- Učni načrt. Glasbena vzgoja. 1984. V: *Program življenja in dela osnovne šole*, 2. zv. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt. Nauk o glasbi. 1980. V: *Glasba*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Valant, Martina. 2007. *60 let Glasbene šole Jesenice*. Jesenice: Glasbena šola
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. V: *Sodobna pedagogika*, l. 52, št. 2, str. 122–141.

## Summary

The article presents introspective sample of author's personal testimony on vertical of musical educational institutions in Slovenian area. In introduction, author explains a narrative approach that has in the recent period been enforced in education of teachers and pedagogical researches, she emphasizes reflection's stance to development of motivation, identification, and professionalism of music teachers, and in the view of music-developmental and career-motivational theory, she summarizes some earlier impulses for music and general teaching from the period prior it systematic education in musical education.

The content covers seven decades that are given in two typically developmental sets. The first one is related to her period of musical education and study, and the second one to musical and pedagogical work. Narration of the first set begins in Jesenice, a rural town, where author experienced the initial period of operation of newly established lower music school. In addition to the initiators and school's management, she mainly emphasizes positive role models of her first piano teacher, who directed her toward further musical education at the secondary level in Ljubljana. This happened in 1953/54, in the time when the Secondary Music School became independent educational institution. Author then experienced the beginnings of its organizational transformation, departments, curricula, ensuring general education programme and also vertical connection to a higher educational department at Academy of Music. In the incurred circumstances, she mentions escalation of motivation for musical art in a broader scope of its disciplines and its important media, at which also interests in teaching music were awoken.

Awoken teaching identity introduces another set of the article, in which author introduces her career path. Her beginning date back to the first Jesenice Music School, where she had piano and solfeggio lessons. Outside the home institution, the needs in general education and cultural place addressed her for her additional musical operation, while she critically deepened in the character of music teacher and their pedagogical ability. A turning point is represented by examination of professional competence, which formally ensures her a teaching licence, and unexpectedly opens a possibility of additional teaching at the Center Music School in Ljubljana. At the same time, it suggests her direction toward music methodology.

Due to the return to Ljubljana, author is soon connected to new transformation of four artistic institutions into newly established Institution of Musical and Ballet Education. In the institution, she was elected as a teacher in combination of teaching music of class type at home Institution, and at the same time, for implementing experimental project, the objective of which was a reform of general musical education at primary schools. The project required deepening into advanced European concepts of musical education, weekly realization of modernized lessons and their regular transfer to a wider teaching practice. The latter was enabled through the presence of permanent and invited teachers, students, and experts of various fields. Openness of the lessons in relation to accompanying professional discussions moved the project closer to the form of action

research. Author concluded it after eight years, and its accomplishments left important traces in development of Slovenian musical and pedagogical practise and theory. They became a starting point of new conception of educational fields, planning of individual music subjects, ingredient of didactic collections and materials for music lessons, with their themes they encouraged the first scientific and research treatment in the field of Slovenian music pedagogics. Its logical upgrade was developmentally also needed in music methodology, which is a compulsory subject of programmes for teacher training. This led author professionally to a higher educational Pedagogic Academy, where she forwarded the subject to numerous potential teachers of elementary education and subject level for music. The new identity of a lecturer at the same time directed her to higher master's and doctoral studies at university level of Academy of Music.

In the study year 19979/80 she also professionally entered to the Academy of Music, where she was elected for operator of specialized didactics and general music didactics. In addition to numerous assignments, in the late 1980s she contributed to the establishment of permanent post-graduate programme, namely master's and doctoral studies that direct the necessary research activity and ensure current achievements in the field of music and research science.



**Darja Koter**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **VLOGA LJUBLJANSKEGA DRAMATIČNEGA DRUŠTVA PRI GLASBENO-GLEDALIŠKEM IZOBRAŽEVANJU V OBDOBJU OD 1869 DO 1877**

### **Izvleček**

Prispevek obravnava prvo obdobje Dramatičnega društva v Ljubljani od ustanovitve leta 1867, ko je vzpostavilo stalni gledališki oder. Z uvedbo tako imenovane »dramatične učilnice« leta 1869, je društvo skrbelo za sistematično izobraževanje igralcev in pevcev ter za višji nivo poustvarjanja gledaliških oziroma glasbeno-gledaliških del, kar naj bi vodilo v ustanovitev slovenskega profesionalnega narodnega gledališča. Poučevali so: Josip Nolli, Dragojila Odijeva, Anton Foerster, Vojteh Valenta, Jurij Schantl, Anton Heidrich in ne nazadnje Anton Stöckl. Društvena dramatična šola je kljub nihanjem naredila pomemben korak k profesionalnemu izobraževanju glasbeno-gledališkega kadra na Slovenskem.

**Ključne besede:** Dramatično društvo, Ljubljana, »dramatična učilnica«, glasbeno-gledališko izobraževanje, učitelji

### **Abstract**

#### **The Role of Ljubljana Dramatic Society at the Music Theatre Education in the period 1869 to 1877**

The article deals with the early history of Ljubljana Dramatic Society [Dramatično društvo], founded in 1867, with the purpose of establishing a permanent theatre stage. One of the fundamental points of its rules was a systematic education in acting and singing and, in this way, maintain a decent level of performing theatre and music theatre works. Through the period from 1869 to 1877 was active the so-called "dramatic classroom". Its teachers were Josip Nolli, Dragojila Odijeva, Anton Foerster, Vojteh Valenta, Jurij Schantl, Anton Heidrich and not at least Anton Stöckl. Although it was active at intervals, made an important step towards the professional music and theatre education in Slovenia.

**Keywords:** Dramatic Society, Ljubljana, "dramatic classroom", music and theatre education, teachers

### **Izobraževalni cilji ljubljanskega Dramatičnega društva**

V zgodovini slovenskega javnega glasbenega šolstva ima vidno mesto ljubljansko Dramatično društvo, ustanovljeno leta 1867, čigar dejavnost velja za predhodnico slovenskega profesionalnega gledališkega in opernega ansambla.<sup>1</sup> Njegovi snovalci, člani ustanovnega odbora, razgledani mladeniči in gledališki diletanti, politično pa zapriseženi mladoslovenci, so bili prepričani, »da je narodno izobraževanje neobhodno potrebno deželi in državi, in da je deželno blagostanje ter državna moč in sreča na tesnoma zvezana z dušnim razvitkom narodovim [...] in tudi da je med prvimi in najuspešnejšimi

---

<sup>1</sup> Prispevek je del Projekta št. P6-0376, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

pripomočki narodnega razvitka – gledališče».<sup>2</sup> Temeljni namen društva je bil krečiti narodno zavest in razvijati slovensko gledališko dejavnost, ki naj bi bila tudi orodje narodove omike. Med ustanovitelji so bili vsestransko dejavni narodnjaki, pomembni člani Južnega Sokola, Ljubljanske čitalnice in kasneje Glasbene matice, Vojteh Valenta (1842–1891), Peter Grasselli (1841–1933), Josip Nolli (1841–1902), Franc (Fran) Ravnihar (1832–1904) in ne nazadnje Pavel Drahsler (u. 1909). Ustanoviteljem se je pridružil tudi Fran Levstik, velik kritik tedanjih slovenskih politikov in literatov ter tisti, ki si je skupaj s prvaki Dramatičnega društva in nekaterimi pridruženimi člani prizadeval za repertoarno dvig diletantskih gledališnikov.<sup>3</sup> Zagnani gledališki diletanti so večinoma sodelovali pri čitalniški in sokolski glasbeno-gledališki odrski dejavnosti, vendar so kmalu začutili, da z uprizarjanjem burk, veseloiger in podobnih kratkočasnih komadov stopicajo na mestu in ne dosegaajo niti sicer povprečne ravni repertoarja in poustvarjanja ljubljanskega nemškega gledališča. Prav tako so se zlagoma začeli zavedati pomena narodnega gledališča in razmišljali o nuji njegove ustanovitve, pa tudi, da le-tega ne bo mogoče vzpostaviti brez primerno šolanega kadra. Ker so bile dunajske in praške igralske šole, kot Slovencem najbližje, dosegljive le redkim izbrancem slovenskega rodu, se je bilo potrebno postaviti na lastne noge in zasnovati poučevanje za igralski oziroma pevski poklic. To je bil čas igralsko in/ali pevsko nadarjenih diletantov, ko sta bila igralec in pevec običajno združena v isti osebi, ločevanje obeh profilov pa je bilo značilno le za večja gledališča, kjer so imeli na voljo tako igralski kot operno-opretni ansambel.

Ljubljanska čitalnica in sokolsko društvo sta v 60. letih 19. stoletja s skromno zastopanim ansamblom zanesenjakov najrazličnejših poklicev in stanov uprizarjala dramske enodejanke z obveznimi kratkimi instrumentalnimi in pevske vložki, ki so jih izvajali med pavzami oziroma posameznimi dejanji. Glasbeni intermezzi običajno niso bili del predstav, pač pa le dopolnitev kot ugodje za publiko po zgledu manjših gledališč tedanje monarhije.<sup>4</sup> Gledališki diletanti, moški in ženske, so bili glasbeno in igralsko nadarjeni ljubljanski meščani. Nekateri med njimi so imeli osnovno glasbeno izobrazbo, skladno z možnostmi, ki jih je v šestdesetih letih nudila Ljubljana. Predvidevamo, da so se vsaj nekateri glasbeno izpopolnjevali po takrat ustaljenih poteh, v glasbeni šoli ljubljanske normalke in Filharmonične družbe ter ne nazadnje v okviru preparandije, kjer sta učiteljske pripravnike poučevala glasbeno široko podkrovana Gašpar in Kamilo Mašek.<sup>5</sup>

Med zgoraj omenjenimi ustanovnimi člani Dramatičnega društva je bil glasbeno najbolj izobražen Vojteh Valenta. Že v osnovni šoli so ga starši vpisali v glasbeno šolo pri ljubljanski normalki, kjer je bil nekaj časa sošolec s Franom Gerbičem, nato se je šolal na

2 Prim. Anton Slodnjak, »Levstikov delež pri ustanavljanju in začetnem delovanju Dramatičnega društva«, *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja, Ob stoletnici Dramatičnega društva*, ur. Mirko Mahnič in Dušan Moravec, Ljubljana: Slovenski gledališki muzej, 1967, str. 5–6.

3 O zgodovini Dramatičnega društva je prvi izčrpano pisal Anton Trstenjak. Glej njegovo delo: *Slovensko gledališče. Zgodovina gledaliških predstav in dramatične književnosti slovenske*, Ljubljana: Dramatično društvo, 1892, str. 57–60.

4 Dragotin Cvetko, *Zgodovina glasbene umetnosti na Slovenskem III*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1960, str. 179–182.

5 Prim. Branka Rotar Pance, »Gašpar Mašek – pedagog«, *Maškov zbornik*, ur. Edo Škulj, Ljubljana: Družina, 2002, str. 51–58.

reakti, poklicno pa postal uradnik. Pri dvajsetih letih se je začel dejavno posvečati zborovskemu petju.<sup>6</sup> Od leta 1861 je bil član filharmoničnega pevskega zbora, ki ga je takrat vodil Anton Nedvčed (1826–1896), vsestransko izobražen glasbenik, skladatelj, zborovodja, pevec in učitelj. Zelo verjetno je Valenta obiskoval tudi pevsko šolo Filharmonične družbe, ki jo je vodil prav Nedvčed. Le-ta je od prihoda v Ljubljano leta 1856 ob delovanju v Filharmonični družbi več desetletij poučeval petje in vodil različne zborovske zasedbe v vseh pomembnih izobraževalnih ustanovah, kot so bile državna glasbena šola pri normalki, gimnazija, Alojzevišče in semenišče, leta 1870 pa je postal učitelj glasbe na ljubljanskem učiteljskišču.<sup>7</sup> Anton Nedvčed velja za enega najpomembnejših glasbenih učiteljev druge polovice 19. stoletja na Slovenskem. Čeprav po rodu Čeh, se je pri nas hitro asimiliral in postal ikona vsestranskega glasbenega razvoja. Bil je tudi med pobudniki ustanovitve ljubljanske čitalnice in prvi dve leti zborovodja njenega pevskega zbora, ki se mu je pridružil tudi Valenta. Udejstvovanje na dveh polih, v Filharmonični družbi in slovenski čitalnici, na začetku šestdesetih let ni bila nikakršna posebnost in ne redkost, saj je bilo to obdobje čas relativne nacionalne strpnosti, ki jo je leta 1860 prinesla parlamentarna demokracija. Že čez nekaj let se je politična klima povsem spremenila in zanetila velika nacionalna nasprotja, ki so med drugim razbila tudi sinergijo med nemško in slovensko orientiranimi društvi. Kakorkoli že, po zaslugi dobrega mentorstva je Vojteh Valenta postal odličen baritonist, pridobil pa si je tudi zborovodske veščine in od leta 1862 občasno vodil čitalniški pevski zbor. Na čitalničnih nastopih je bil tudi solist in na primer pel vlogo Poljanca v spevoigri Benjamina Ipavca *Tičnik*, krstno uprizorjeni leta 1866, ki je velja za pravi mejnik v ustvarjanju in poustvarjanju slovenske glasbeno-gledališke dejavnosti. Po ustanovitvi Dramatičnega društva je Valenta postal njegov pomembni član, nastopal je kot igravec in pevec, poučeval petje v društveni šoli, pisal glasbene odlomke za gledališke igre in tudi dirigiral.<sup>8</sup>

Med najvidnejše člene Dramatičnega društva je sodil tudi Josip Nolli. Bil je rojen Ljubljančan, otrok italijanskega očeta in matere Slovenke. Obiskoval je gimnazijo, kjer ga sta glasbo v tistem času poučevala Kamilo Mašek, za njim pa Anton Nedvčed in ga najverjetneje navdušila za petje oziroma gledališče. Le tako namreč razumemo njegovo nadaljnjo pot. Ob študiju prava na dunajski univerzi je pogosto obiskoval tamkajšnja gledališča in se vse bolj navduševal za petje in igro. Kot absolvent, a brez državnih izpitov, se je leta 1864 vrnil v Ljubljano in se zaposlil v pravni pisarni dr. Jožefa Orla, ki je bil znan rodoljub in borec za javno slovensko besedo. Takšno okolje je morda pripomoglo, da se je Nolli kmalu pridružil Južnim Sokolom in čitalnici ter postal privrženec mladoslovencev, ki so s taborskim gibanjem postali jedro slovenskega političnega osveščanja. Tudi Nolli se je udejeval na taborih, in sicer na Kalcu, v Vižmarjah in Žopračah na Koroškem, kjer je pozival k javni rabi slovenščine in govoril o gospodarskih rečeh.<sup>9</sup> Konec leta 1865 je prvič nastopil na odru ljubljanske čitalnice, in sicer na veselničnem večeru Sokolov, kjer je zapel

6 Valenta, Vojteh (1842–1891) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/) (obiskano: 2. 11. 2016).

7 Nedvčed, Anton (1829–1896) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi386526/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi386526/) (obiskano: 2. 11. 2016).

8 Valenta, Vojteh (1842–1891) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/) (obiskano: 2. 11. 2016).

9 Nolli, Josip (1841–1902) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi388772/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi388772/) (obiskano: 3. 11. 2016).

in zaigral lastno priredbo odlomka iz češke burke *Ulajnar od Koprolu* (tudi *Koprol od ulajnarjev*) in požel javne pohvale.<sup>10</sup> Na čitalniškem odru pa se je prvič predstavil na praznični bése di na veliki ponedeljek leta 1865, in sicer v veseloigri s petjem *Bob iz Kranja*. Ta dogodek je ponosno označil za prelomnega v njegovem življenju.<sup>11</sup> Igro je poslovenil zgodovinar, publicist in pripovednik dr. Josip Staré (1842–1907), s katerim je Nolli leta 1868 po češkem izvirniku Josefa Mikuláša Boleslavskega *Pfiručni kniha pro divadelni ochotnikv* (Praga 1866) prevedel in za slovenski prostor priredil priročnik za gledališnike, in sicer z naslovom *Priročna knjiga za gledališke diletante*. V Dramatičnem društvu je bil Nolli večletni tajnik, igravec, pevec in režiser, mentor v dramski šoli, prevajalec, publicist in organizator. Popolnoma predan glasbeno-gledališki dejavnosti si je kot *spiritus agens* prizadeval, da bi društvo prestopilo prag diletantizma in vzpostavilo pogoje, ki bi vodili k ustanovitvi in profesionalizaciji slovenskega narodnega gledališča.

### Prva leta delovanja »dramatične učilnice« in vodilni učitelji

Dramatično društvo je že v svojih prvih pravilih iz aprila leta 1867 med temeljne cilje in naloge zapisalo namero, da bo sistematično izobraževalo v igri in petju ter tako skrbelo za dostojen nivo poustvarjanja gledaliških oziroma glasbeno-gledaliških del. Kot so zapisali, naj bi za izobraževanje igralcev, pevcev solistov in zboristov »v Ljubljani ustanovili dramatično učilnico, da bi se v njej družabniki izobraževali za gledališko igranje.«<sup>12</sup> Prav tako je bilo zapisano, da je »igralnih družabnikov dolžnost redno hoditi k učnim vajam in prevzemati naloge, katere jim odbor določa.«<sup>13</sup> Tako imenovana »dramatična učilnica«, ki je začela delovati leta 1869, ni bila formalizirana, pač pa oblika tečajev znotraj društva, ki so potekali krajši ali daljši čas, običajno od oktobra do junija, včasih pa tudi v poletnih mesecih. Društvo je kot učitelje povabilo renomirane pevce, igralce, zborovodje, dirigente in režiserje, skratka profile, ki naj bi po izobrazbi in izkušnjah zadostili zastavljenim izobraževalnim ciljem. Nemaleokrat so bili med njimi tudi diletanti, saj profesionalno šolanih ni bilo na voljo ali zanje niso imeli sredstev. Za strokovno delovanje društva so skrbeli različni društveni odbori, sestavljeni iz kar se da kompetentnih članov. Ljubljansko Dramatično društvo so sestavljali trije odbori, t. i. »znanstveni razdelek« je presojal v uredništvo prispela gledališka dela in jih predlagal za natis, »gospodarski razdelek« je skrbel za denarne posle in knjižnico, »igralni razdelek« pa je bil odgovoren za vse, kar je bilo povezano s pripravo predstav: za »skupno branje iger« in »društveno učilnico«, kar je pomenilo skrb za izobraževanje ter poustvarjalni nivo posameznih akterjev in celotnega ansambla.<sup>14</sup> Prvi izvoljeni člani »igralnega razdelka« so bili: Pavel Drahsler, Peter Grasselli, Josip Nolli, Vojteh Valenta in Jakob Zabukovec. OdlIKE in sposobnosti Valente in Nollija smo že omenili, Drahsler in Grasselli sta bila igralca, oba dejavna v prvih letih društva,<sup>15</sup> medtem ko je bil Zabukovec prevajalec številnih besedil

10 »Dopisi«, *Kmetijske in rokodelske novice*, l. 23, št. 1 (4. 1. 1865), str. 7.

11 Josip Nolli, »Deset let na gledaliških deskah«, *Slovenski narod*, l. 8, št. 80 (10. 4. 1875), str. 2.

12 Pravila so objavljena v publikaciji: Josip Nolli, *Priročna knjiga za glediške diletante, posebno za ravnatelje igrokazov ter prijatelje slovenske dramatike splot*, Ljubljana: Dramatično društvo, 1868, str. 73.

13 Prav tam, str. 75.

14 Prav tam, str. 76.

15 Anton Trstenjak, n. d., str. 149 in 153.

gledaliških in glasbeno-gledaliških del.<sup>16</sup> Narodnostni in izobraževalni namen društva je vsebovalo tudi tiskano vabilo k članstvu, kjer so med drugim zapisali: «*Položimo temelje narodnemu gledališču, katero bo bistrega uma slovenskega vredno, katero bo prijeten dom za narodno razveseljevanje, šola lepih npravov in čiste narodne besede ter budilno zrcalo plemenitih čustev in dejanj človeških.*»<sup>17</sup> Na poziv društva se je oglasilo lepo število mož in žena, ki so želeli nastopati na slovenskem gledališkem odru. Med njimi so bili tudi takšni, ki so bili dotlej akterji čitalničnih prireditev, igralske in pevske moči pa so predstavljali tudi odborniki društva, kakor je bilo omenjeno.

Delovanje društva je bilo odvisno od šibke podpore, ki so jo zbrali od članarine in redkih podpornikov donatorjev, zato so se odborniki leta 1868 obrnili na deželni zbor in zaprosili za denarna sredstva. Čeprav je bilo pričakovano, da bodo nastopajoči delovali brezplačno, se je kmalu izkazalo, da takšen pristop k profesionalizaciji slovenskega gledališča ni obetaven, še posebno, ker so za nosilne vloge želeli najboljše protagoniste, kar jih je premoglo okolje. Denarno podporo so potrebovali tudi za vzpostavitev in delovanje »dramatične učilnice«. V svoji vlogi so tako zapisali, »*da naj bi* (deželni zbor, op. p. ) *blagovolil Dramatičnemu društvu določiti primerno letno podporo v denarjih, da bo društvo moglo vsestransko doseči svoj namen in posebno ustanoviti in vzdrževati dramatično učilnico.*«<sup>18</sup> Po zaslugi nekaterih najvztrajnejših slovenskih poslancev je društvo tega leta denarno podporo sicer prejelo, vendar je bila tako skromna, da ni omogočala uresničevanja večjih ciljev. V deželnem zboru se je ob tem med nemškimi in slovenskimi poslanci vnela prava vojna, saj so vsak po svoje dokazovali pomen svoje nacionalno obarvane gledališke dejavnosti in upravičenost do deželne podpore. Nemci so bili sveto prepričani, da Slovenci niso zreli za svoje nacionalno gledališče, Slovenci pa so dokazovali, »*da so se naši talenti oblikovali drugod, [...] ker ni bilo priložnosti doma.*«<sup>19</sup> Prizadevanja za enakovredno obravnavo so se iz leta v leto vztrajno nadaljevala, pri čemer se je vsota za Dramatično društvo v naslednjih letih sicer povečevala, vendar ni bila nikoli enakovredna podpori nemškemu gledališču.<sup>20</sup> Kljub številnim težavam vodstvu Dramatičnega društva ni pošla sapa, nasprotno, takratni podpredsednik društva Peter Grasselli je na občnem zboru julija leta 1869 poročal, da je v pretekli sezoni v društvenih predstavah sodelovalo kar 31 »igralcev« obeh spolov (12 žensk in 19 moških) ter suvereno napovedal, da se bo jeseni tega leta odprla »dramatična učilnica«. Zanj se je v deželnem zboru posebej zavzel poslanec dr. Valentin Zarnik (1837–1888), takrat mlad pravnik in pisatelj ter vnet pripadnik liberalno usmerjenih mladoslovencev, ki je svojo podporo dramatični učilnici utemeljeval takole: »*Da so gledališke učilnice potrebne, da brez njih ni mogoče pravega dramatičnega pospeševanja, da brez njih ni mogoče narodne dramatične umetnosti v obče na boljše spraviti, [...] kaže se tudi pri drugih narodih.*«<sup>21</sup> Kot

16 Prav tam, str. 102.

17 Povzeto po nav. delu Antona Trstenjaka, str. 59.

18 Prim. Anton Slodnjak, n. d., str. 37.

19 O razpravah v deželnem zboru izčrpno poroča France Koblar v prispevku: »Zgodovinski oris vzgoje za slovensko gledališko umetnost«, *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja*, l. 3, št. 10, Ljubljana: Slovenski gledališki muzej, 1967, str. 30–61.

20 Prav tam, str. 51–61.

21 Prav tam, str. 44.

vzore omenja »*slavne gledališke učilnice*« na Dunaju, v Parizu in Peterburgu ter poudari, da »z *diletantizmom ne pridemo naprej*.«<sup>22</sup>

O ljubljanskem glasbeno-gledališkem izobraževanju ni posebnih virov, posamezne dele je mogoče rekonstruirati na podlagi časopisnih člankov, letnih poročil društva ter iz personalnih map učiteljev in pevcev oziroma igralcev društva.<sup>23</sup> Za vodjo šole je odbor pritegnil operno pevko in igralko italijanskega rodu Dragojilo Odijevo (1841–1901), članico zagrebškega gledališča.<sup>24</sup> Odijeva, rojena v Piavi kot plemenita Lohnarrendorf, znana pod umetniškim imenom Dragojila Milanova, naj bi bila šolana operna pevka subreta. Od leta 1863 je delovala v zagrebški operi, od koder je prihajala gostovat v ljubljansko čitalnico in kasneje k Dramatičnemu društvu. Na čitalniškem odru jo prvič zasledimo leta 1865, ko je nastopila v burki *Bob iz Kranja*, medtem ko je bila v Dramatičnem društvu angažirana od leta 1869 do 1878. Kot subreta je nastopala s pevsкими točkami in z vložki, s kupleti, z arijami, s samospevi ter v manjših igralskih vlogah. Pela je tudi v operetah in igrah s petjem pri ljubljanskem Filharmoničnem društvu. Po vrnitvi v Zagreb je ponovno nastopala v tamkajšnji Operi, največ kot zboristka.<sup>25</sup> Kot je bilo napovedano, se je izobraževanje v Dramatični šoli najprej začelo za dekleta, oktobra leta 1869, in naj bi trajalo do konca junija naslednjega leta, v času gledališke sezone.<sup>26</sup> Kot piše Trstenjak, naj bi Odijeva poučevala 11 deklet, in sicer »deklamacijo in predstavljanje.«<sup>27</sup> Kako je potekal pouk, ni znano, lahko pa predvidevamo, da se je učiteljica osredotočila tako na jezik kot na igro in petje, če omenimo samo temeljne veščine gledališča. Pojem »predstavljanje« namreč lahko razumemo kot skupek različnih veščin. Josip Noll je v *Slovenskem narodu* zapisal, da so pouk deklamacije, igranja in petja obiskovale skoraj vse »gospice«, ki so v prejšnji sezoni že nastopale na društvenem odru in pove, da so to bila mlada ljubljanska dekleta, ki predstavljajo jedro novega obetajočega ansambla.<sup>28</sup> Začetek nove sezone je odbor skrbno načrtoval, zato se je že avgusta ukvarjal z angažiranjem osrednjih igralskih in pevskih protagonistov in organiziral trimesečni tečaj slovenskega jezika za gosposdične, medtem ko se je novembra začela šola za začetnike in začetnice.<sup>29</sup> V oglasu v *Slovenskem narodu* so zapisali, da bo pouk brezplačen ter da se bo »*gajilo lepo slovensko branje, deklamovanje, omika, gledališko gibanje in dramatično petje*.«<sup>30</sup> Vse omenjene prvine so bile temelj gledališke vzgoje, zato upravičeno predvidevamo, da je izobraževanje potekalo v pravi smeri. Kljub prizadevanjem so imeli člani ansambla številne vrzeli in pomanjkljivosti, česar so se v igralnem odseku društva globoko zavedali in zmožnostim primerno oblikovali vsakoletni repertoar novih iger in operet. Kakor je mogoče razbrati iz dosegljivih virov, je bila v

22 Prav tam, 45.

23 Prvi strnjen prikaz izobraževanja v okviru Dramatičnega društva je v kratkem obsegu objavil Anton Trstenjak v že omenjeni zgodovini gledališča (str. 160–162). Precej izčrpnjši je omenjeni prispevek Franceta Koblarja, ki pa se osredotoča na dokumente o prizadevanjih društva pri pridobivanju sredstev za dramatično učilnico, manj pa v delovanje posameznih učiteljev in slušateljem. Posamezen osebnosti najdemo v *Slovenskem gledališkem leksikonu*, ur. Smiljan Samec, Ljubljana: Mestno gledališče, 1972.

24 *Slovenski gledališki leksikon*, ur. S. Samec, Ljubljana: Mestno gledališče, 1972, str. 479.

25 Prav tam.

26 France Koblar, n. d., str. 52.

27 Anton Trstenjak, n. d., str. 161.

28 *Slovenski narod*, l. 3, št. 68 (14. 6. 1870), str. 1.

29 *Slovenski narod*, l. 3, št. 90 (4. 8. 1870), str. 3.

30 »Dramatične zadeve«, *Slovenski narod*, l. 3, št. 132 (12. 11. 1870), str. 3.

prvih letih delovanja društva edina šolana pevka/igralka Odijeva. O njeni izobrazbi ni preverljivih podatkov, predvidevamo pa, da se je pevsko izobraževala v domačem italijanskem okolju, vendar ne na kakšni od znanih šol, ker bi to izrecno poudarjali. Poučevanje v ljubljanski »dramatični učilnici« je bilo prilagojeno zmožnostim slušateljev, predvsem pa skladno z repertoarjem oziroma zahtevami pevskega in igralskega sporeda. Pevka Odijeva se je očitno dobro znašla tudi v vlogi učiteljice, saj je bila po nekajmesečnem poučevanju javno pohvaljena kot zaslužna za razvoj »narodnega gledališča«.<sup>31</sup>

Da bi spodbujali zanimanje mladih za gledališko udejstvovanje, se je igralni odsek odločil dijakom ljubljanskih šol podariti sto zvezkov že omenjenega gledališkega priročnika.<sup>32</sup> Josip Nollin v Josip Staré sta cenjeno češko delo premišljeno dopolnila in priredila za slovenske razmere. Uredil ga je Nollin, društvo pa izdalo pod naslovom *Priročna knjiga za gledališke diletante, posebno za ravnatelje igrokazov ter prijatelje slovenske dramatike nasploh*. Izšlo je leta 1868 in postalo osrednji didaktični pripomoček tako za mlade kot starejše gledališčinike. V prvem delu je poučen prispevek o zgodovinskem razvoju gledališča, ki ga je Nollin zasnoval kot zgodovino evropskega in slovenskega gledališča ter v njem izpostavil vse pomembne prelomnice, najzaslužnejše narode, posameznike in njihova dela. Zaključil je s prvo sezono Dramatičnega društva, ki jo označi kot izjemno uspešno, dejavnost društva pa kot obetavno.<sup>33</sup> Pri tem ni pozabil na pomen »narodnega gledališča«, s čimer je opozoril na temeljno pravico naroda.<sup>34</sup> Bralca osvešča o nalogah, ciljih in pomenu dramatičnih društev ter poudarja njihovo izobraževalno vlogo.<sup>35</sup> Prav izobraževalna nota je bil temeljni cilj priročnika, ki naj bi postal čitanka slovenskih gledaliških diletantov na širšem slovenskem območju, saj naj bi spodbujal gledališko dejavnost tudi v manjših krajih in na podeželju. Osrednji del prinaša sistematično zastavljene napotke za gledališko delovanje, kot so prispevki o tem, kako pripravljati gledališke predstave, oblikovati oder in sceno, kako se v posameznih likih kostimirati in naličiti.<sup>36</sup> O pevskih vlogah, njihovem karakternem oblikovanju in podobnem, ni govora, zdi se, da je bilo gojenje petja v igralskih vrstah povsem pričakovano, nujno in vseprisotno. To lahko sklepamo tudi iz dejstva, da so igralci obvezno sodelovali v pevskem zboru glasbenih predstav.<sup>37</sup>

Dramatična šola je uspešno delovala tudi v naslednjem letu in kot poroča Nollin, se je to najbolj pokazalo skozi društvene predstave. V prvem letu delovanja društva se je zvrstilo 13 predstav (skupaj s ponovitvami), ki jih je izvedlo okrog trideset akterjev, naslednje leto je bilo ob enakem številu predstav število sodelujočih podobno, v sezoni 1869/70 pa se je ob njihovem zmanjšanju (11) na odru gledališča zvrstilo kar 64 igralcev oziroma pevcev (36 moških in 28 žensk). Naslednje leto je bilo ob sicer precej povečanem številu predstav (23) enako protagonistov, v sezoni 1871/72 pa je na desetih predstavah sodelovalo deset

31 »Dopisi«, *Kmetijske in rokodelske novice*, I, 28, št. 15 (13. 4. 1870), str. 124.

32 *Slovenski narod*, I, 3, št. 90 (4. 8. 1870), str. 3.

33 J. Nollin, n. d., str. 9–52.

34 Prav tam, str. 52–59.

35 Prav tam, str. 67–73.

36 Prav tam, str. 79–124.

37 Mirko Mahnič, »Novo gradivo o početkih Dramatičnega društva«, *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja* 3, Ljubljana: Slovenski gledališki muzej, 1965, str. 170.

plačanih izvajalcev, približno enako neplačanih in neznano število tistih, ki so dobili določene denarne nagrade. Podobno je bilo v naslednjem letu, nato je število nastopajočih ob približno istem številu predstav usihalo, leta 1874/75 je bilo stalno angažiranih šest, ob njih pa osemnajst neplačanih izvajalcev.<sup>38</sup> Ker število slušateljev dramatične šole ni dokumentirano, niti ni podatkov, ali je bilo izobraževanje večstopenjsko oziroma večletno, sklepamo, da so se šolali različno, posamezniki morda več zaporednih sezon, drugi eno leto oziroma na enem, dveh tečajih.

Poleg Odijeve, ki je kot prva poučevala dekleta v dramski igri in petju, so spomladi leta 1871 angažirali še Kornelijo Šolmajer (tudi Schollmayer, 1834–1913), ki jo viri omenjajo kot »znano mojstrico v deklamovanju«.<sup>39</sup> Iz tega lahko sklepamo, da Odijeva ni bila večša slovenskega jezika. Šolmajerjevo biografijo prikažejo kot odlično govornico in glasbenico, ki je kot zasebnica v dramatični šoli poučevala deklamacijo, petje in klavir. Šolo naj bi nekaj časa tudi vodila, sicer pa je bila od leta 1868 kot pevka in deklamatorica dejavna na odru ljubljanske čitalnice. O njenem šolanju ni podatkov, glede na to, da je izhajala iz znane rodoljubne in kulturniške družine Costa, bila je hči znanega zgodovinarja dr. Henrika Coste in sestra Etbina Coste, ljubljanskega župana med letoma 1864 in 1869, je gotovo imela dobro izobrazbo.<sup>40</sup> S svojim poučevanjem je očitno zadovoljila pričakovanja, saj je v tajnikovem poročilu za društveno leto 1871/72 omenjena posebna zahvala prav domoljubni gospe Šolmajerjevi, ki se je »*blagodušno in brezsebično trudila s podukom gospodičen*«, čeprav dramatična šola v pravem pomenu sicer ni delovala.<sup>41</sup> Julija leta 1871 se je v okviru Dramatičnega društva začela tudi šola oziroma tečajna oblika poučevanja za moške, ki jo je vodil društveni tajnik, igravec, pevec in režiser Josip Nolli. Tudi o njegovem poučevanju ni podatkov, predvidevamo pa, da je kot nadarjen in takrat že izurjen pevec, igravec in predvsem dejaven režiser,<sup>42</sup> svoje znanje uspešno prenašal na druge. O njegovi nadarjenosti priča tudi zapis, da je v sezoni 1874/75 nastopal na odru Stanovskega gledališča, in sicer med dejanji benefične predstave nemške altistke Berthe Frey in pel odlomke iz Kreutzerjevega dela *Das Nachtlager in Granada* in bil deležen dobre kritike.<sup>43</sup> Takšni nastopi so ga verjetno spodbujali k temu, da se je v želji po pevskem napredovanju jeseni leta 1875 podal v Zagreb in nato na študij v Italijo.

Pri vzgoji zborovskih pevcev pa so v okviru društva občasno ali redno poučevali tudi nekateri pol poklicni ali poklicni glasbeniki, kot so bili Vojteh Valenta, Anton Hajdrih, Anton Foerster, Jurij Schantl in Anton Stöckl. Viri poročajo, da so poučevali zborovsko petje in delovali kot kapelniki. Vojteh Valenta, ki je bil kot zborovodja najbolj aktiven pri ljubljanski čitalnici, na odru Dramatičnega društva pa je nastopal kot pevec in igravec, je v prvih letih dramatične šole poučeval zborna petje, občasno pa tudi dirigiral glasbenim

<sup>38</sup> Prim. France Koblar, n. d., str. 52.

<sup>39</sup> Prav tam.

<sup>40</sup> Prim. *Slovenski biografski leksikon*, n. d., str. 701; Schollmayer, Kornelija (1834–1913) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi548220/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi548220/) (obiskano: 11. 11. 2016.)

<sup>41</sup> »Občni zbor Dramatičnega društva«, *Slovenski narod*, l. 5, št. 60 (28. 5. 1872), str. 2–3.

<sup>42</sup> Glej Darja Koter, »Glasbeno-gledališka režija na Slovenskem: od diletantizma Dramatičnega društva do poskusov profesionalizacije v Deželnem gledališču«, *Muzikološki zbornik* 46 (2010), str. 60–65.

<sup>43</sup> Jože Sivec, »Nemška opera v Ljubljani od leta 1861 do 1875«, *Opera na ljubljanskih odrih od klasicizma do 20. stoletja*, ur. Metoda Kokole in Klemen Grabnar, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2010, str. 181.



predstavam in zanje pisal glasbene odlomke.<sup>44</sup> Kot je bilo že omenjeno, je v rosnih letih obiskoval glasbeno šolo pri ljubljanski normalki, nato pa se v glasbi ni posebno šolal, največ znanja je pridobil od učiteljev, kot je bil Anton Nedvčed. O Valentovem odnosu do glasbenega izobraževanja priča njegovo prizadevanje za ustanovitev Glasbene matice, katere bistveni del naj bi bila glasbena šola na več stopnjah. Kot eden najdejavnějšíh pobudnikov je že na začetku njenega delovanja opozoril na potrebo po ustanovitvi konservatorija.<sup>45</sup> Tudi Anton Hajdrih (1842–1878) se je šolal na ljubljanski normalki in gimnaziji. Petje in klavir sta ga zasebno poučevala Kamilo Mašek in Gregor Rihar, po maturi pa je vstopil v semenišče, kjer je kmalu ustanovil in vodil pevski zbor, pel je tudi na stolnem koru in v čitalnici. Kot dober pevec in opažen skladatelj zborovskih del se je v zadnjem letniku odločil za glasbeni poklic in še pred zaključkom semenišča jeseni leta 1864 odšel na praški konservatorij. Vpisal se je k solopetju in kompoziciji ter postal kolega Frana Gerbiča. Čeprav je imel odlične pevske dispozicije, ki so kazale, da bi lahko postal dober baritonist in operni pevec, zaradi pretiranega kajenja cigar ni napredoval in bil izključen. Po vrnitvi v Ljubljano je bil nekoliko izgubljen, v uteho so mu bili nastopi pri čitalnici, sokolskem društvu in nato pri Dramatičnem društvu, kjer je sodeloval kot pevec in učitelj zborovskega petja. Očitno pa tudi v Ljubljani ni našel pravega zadovoljstva in ne možnosti za preživetje, zato je leta 1873 odšel v Trst, da bi se izobrazil za telegrafista, vendar ga je tudi tam omrežila glasbena muza.<sup>46</sup> Anton Foerster (1837–1926), vsestransko izobražen češki glasbenik, je prišel v Ljubljano iz hrvaškega Senja leta 1867 in začel delovati na različnih področjih. Za Valento je prevzel vodenje čitalniškega pevskega zbora, za katerega je kmalu ustanovil pevsko šolo ter za hitrejše napredovanje članov napisal didaktični priročnik *Kratek navod za pouk v petji* (1867), kot eno prvih glasbeno-teoretičnih del v slovenščini. To učno gradivo so uporabljali tako zboristi kot solisti in je predstavljalo temeljno delo za vzgojo pevcev. Foerster si je v okviru čitalnice prizadeval dvigniti raven petja in repertoarja, vendar predvsem slednje ni bilo sprejeto, saj se je društvo zadovoljilo z nacionalno noto programa, večjih umetniških zamahov pa si ni zadalo. Zaradi tako zakoreninjene miselnosti je sredi leta 1870 delovanje v čitalnici odpovedal, kar pa so mu člani odkrito zamerili.<sup>47</sup> Kmalu po prihodu v Ljubljano se je pridružil tudi Dramatičnemu društvu (natančna letnica ni ugotovljena) ter v njem deloval kot kapelnik in klavirski spremljevalec. V sezoni 1869/70 se na letakih društva pojavlja kot »vodja muzikalnega dela« z orkestrom vojaške godbe grofa Huyna. V tem času se je program precej bolj kot prej nagibal k opereti, kar je pomenilo repertoarni napredek ozirom odmik od preprostejših iger s petjem. Orkestrske točke so bile v navadi na začetku, med dejanji in ob koncu iger, ki so jih uprizarjali. Dokaj običajne so bile tudi posamezne pevske točke, ki jih je instrumentiral Foerster.<sup>48</sup> Po tej sezoni ga v društvu srečamo le še kot klavirskega spremljevalca pevskih točk.<sup>49</sup> Foersterja je kot kapelnik društva nasledil Jurij Schantel, med leti 1867 in 1872 kapelnik 79. pehotnega polka grofa Huyna, s katerim

44 Valenta, Vojteh (1842–1891) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/) (obiskano: 11. 11. 2016).

45 Prav tam.

46 Za zaokrožen prikaz Hajdrihovega življenja in dela glej: Darja Koter, *Slovenska glasba 1848–1918*, Ljubljana: Študentska založba, 2012, str. 78–80.

47 Branka Pance Rotar, »Foerster – pedagog«, v: *Foersterjev zbornik*, ur. E. Škulj, Ljubljana: Družina, 1998, str. 59.

48 Anton Trstenjak, n. d., str. 149; Dragotin Cvetko, n. d., str. 187–188.

49 Darja Kajfež, »Foerster na Slovenskem«, v: *Foersterjev zbornik*, ur. E. Škulj, Ljubljana: Družina, 1998, str. 34–36.

je nastopal na koncertih Filharmonične družbe in na bésedah ljubljanske čitalnice. Svoje sodelovanje z Dramatičnim društvom je začel leta 1870 kot vojaški kapelnik, v sezoni 1873/74 pa kot dirigent civilist. Za potrebe slovenskega gledališča je instrumentiral več skladb, tudi Vilharjevo *Jamsko Ivanko*, ki jo je delno prekomponiral.<sup>50</sup> V istem obdobju je Schantel kot zborovodja deloval pri ljubljanski čitalnici, vsaj od leta 1873 pa tudi kot učitelj petja in nekaterih instrumentov.<sup>51</sup> Iz tega lahko sklepamo, da je petje morda poučeval tudi pri Dramatičnem društvu. Za njim so delovali Josip (Johann) Schinzl (1836–1895), vojaški kapelnik 46. pehotnega polka Sachsen-Meiningen, ki je vodil operetne predstave in spevoigre do leta 1876, nato pa sta se kot kapelnika do konca sezone 1877/78 zvrstila še Anton Stöckl (1850–1903) in Franz Czansky (1832–1905), poleg omenjenih vojaških kapel pa je društvo najemalo še mestno godbo in orkester nemškega gledališča.<sup>52</sup>

### Družbeno-politični in drugi vplivi na izobraževalna nihanja

Če sta bili prvi dve leti delovanja dramatične šole uspešni in obetavni, so se v tretjem letu začele resne težave. Spomladi tega leta je Odijeva nepričakovano odpovedala sodelovanje in odšla nazaj v Zagreb, domnevno zaradi spora s člani(cami) pevskega zbora društva, verjetno pa zaradi nesoglasij denarne narave.<sup>53</sup> Že jeseni istega leta se je vrnila, vendar se njena nova pogodba ni nanašala na pouk v okviru dramatične šole, pač pa na »poučevanju igralk Dramatičnega društva v določenih segmentih«. <sup>54</sup> Kaj je bilo s tem mišljeno, ni znano. Predvidevamo, da je posameznim pevkam oziroma igralkam nudila individualne ure. Kot poroča Noll, šola jeseni leta 1871/72 ni delovala, pač pa so potekala individualna izobraževanja, domnevno zaradi pomanjkanja denarja, s čimer je bila povezana vsakoletna dotacija deželnega zbora.<sup>55</sup> Ker težavam ni bilo videti konca, nemško usmerjeni deželni poslanci pa so se upirali povečevanju podpore Dramatičnemu društvu, je na pobudo dr. Valentina Zarnika odbor sklenil ustanoviti tako imenovani Podporni gledališki komite, ki naj bi zbiral prostovoljne prispevke ter tako financiral stalne igralce tudi v poletnih mesecih, ko sicer niso imeli dohodkov, ter skrbel za redno delovanje dramatične šole. Kljub prizadevanjem ta ideja ni najbolj zaživela.<sup>56</sup> K društveni krizi je pripomoglo več dejavnikov, splošna gospodarska kriza, velike nacionalne napetosti med Slovenci in Nemci, ki so skoraj povzročile konec Dramatičnega društva, ter zmanjševanje ansambla in usihanje izobraževalne dejavnosti. Redčenje ansambla in zamiranje izobraževanja je vplivalo tudi na repertoarno sliko, ki so ji nasprotniki društva očitali zastarelost, okostenelost, prepogosto ponavljanje predstav, posledično pa upad

50 Schantel, Jurij – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi540042/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi540042/) (obiskano 23. 12. 2016). Podatki o rojstvu in smrti niso ugotovljeni.

51 Nataša Cigoj Krstulović, *Zgodovina, spomin Dediščina: ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2015, str. 28.

52 Glej recenzijo že omenjene zgodovine slovenskega gledališča Antona Trstenjaka, ki jo je objavil Anton Funtek v »Književnem poročilu« *Ljubljanskega zvona* (1893) pod naslovom: «Slovensko gledališče. Zgodovina gledaliških predstav in dramatične književnosti», str. 441. Funtek je v sklopu recenzije dodal podatke o kapelnikih Dramatičnega društva od njegovih začetkov do sezone 1887/88.

53 O tem izčrpno poroča France Koblar, n. d., str. 53–54.

54 Prav tam, str. 54.

55 Prav tam.

56 Prav tam.

občinstva.<sup>57</sup> V letih 1872 do 1874 je izobraževanje pri Dramatičnem društvu potekalo v dveh oblikah, za pevce in igralce individualno ali v manjših skupinah, medtem ko je bilo poučevanje petja najverjetneje skupinsko. Med učitelji skupinskega petja se od sezone 1874/75 omenja Anton Stöckl.<sup>58</sup>

Igralci in pevci ansambla Dramatičnega društva so bili vseh stanov in različnih poklicev: uradniki, trgovski pomočniki, zavarovalni agentje, obrtniki, idr. Nekateri med njimi so si želeli postati poklicni gledališčniki, pa jim razmere tega niso dopuščale, zato je ansambel ostajal diletantski in le posamezniki so dosegli višjo raven, ki je vodila k profesionalizaciji. Omenjamo nekaj imen, posebno tista, o katerih je bilo mogoče rekonstruirati vsaj temeljne biografske podatke in pevsko oziroma igralsko pot. Vodilna pevka društva je bila že omenjena Dragojila Odijeve. Sledi še nekaj vidnejših akterk, na primer Antonia Neugebauerjeva, poročena de Castro, ki je leta 1875 odšla iz Ljubljane v zagrebško gledališče. Leta 1873 se omenja tudi kot pevka nemškega gledališča.<sup>59</sup> Delovanje na obeh odrih je bilo v tistem času dokaj redko, in sicer iz dveh razlogov. Gledano po strokovni plati, so na odru Stanovskega gledališča praviloma delovali profesionalno šolani gostujoči pevci, zaradi politike pa ob koncu 60. in v 70. letih simbioza med slovenskim in nemškim ansamblom ni bila mogoča. Iz časopisnih poročil o nemškem gledališču izvemo, da je Neugebauerjeva po dveh uspešnih sezonah pri Dramatičnem društvu na začetku 70. let odšla na pevsko izobraževanje v Trst, po vrnitvi v Ljubljano pa je nastopala na nemškem odru, dokler ni odšla v Zagreb.<sup>60</sup> Kot dobra pevka Dramatičnega društva se omenjata tudi Antonija Svetek – Rossova in Cecilija Podkrajšek.<sup>61</sup> Prav mogoče je, da so tako Antonia Neugebauerjeva kot Svetkova in Podkrajškova obiskovale pouk dramatične šole pri Odijevi, čeprav imen njenih gojenk ne poznamo. Antonija Svetek (1850–1924), rojena Rossa, je na odru društva prvič nastopila decembra 1871 in že naslednje leto pela Minko na premieri *Gorenjskega slavčka*. Zaradi izjemno lepega glasu so ji prerokovali, da bo prva dama slovenske operete in spevoigre, vendar kljub nadarjenosti in uspehom po poroki leta 1874 ni več nastopala.<sup>62</sup> Cecilija Podkrajšek (1852–1879), po poklicu šivilja, se je v zgodovino Dramatičnega društva zapisala kot izjemno sposobna igralka in pevka. Nastopala je med letom 1870 in 1877, nato pa preminula za posledicami tuberkuloze.<sup>63</sup> Leta 1872 je bila v vlogi Majde med glavnimi nastopajočimi na premieri *Gorenjskega slavčka* v režiji Josipa Nollija.<sup>64</sup> Poročilo o delu društva za leto 1871/72 pove, da so se leta 1871 v dramatično šolo vpisale tri »nove gospodične«, vendar imen ne omenja.<sup>65</sup>

57 Mirko Mahnič, n. d., str. 169.

58 Anton Funtek, n. d., str. 441.

59 Ivan Sivec, »Nemška opera v Ljubljani od leta 1861 do 1875«, *Muzikološki zbornik* 8 (1972), str. 102.

60 Prav tam.

61 France Koblar, n. d., str. 55.

62 Svetek, Antonija (1850-1924) - Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi633528/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi633528/) (obiskano 13. 11. 2016). 2016).

63 *Slovenski gledališki leksikon* III, ur. S. Samec, str. 524.

64 Zgodba Gorenjskega slavčka – Sigledal. Dostopno na spletnem naslovu: [veza.sigledal.org/prispevki/zgodba-gorenjskega-slavcka](http://veza.sigledal.org/prispevki/zgodba-gorenjskega-slavcka) (obiskano 13. 11. 2016.)

65 Mirko Mahnič, »Dramatično društvo v Ljubljani od 1867 do 1892«, *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja* 4, Ljubljana: Slovenski gledališki muzej, 1965, str. 156.

Od leta 1869 je bil med najvidnejšimi pevci Ivan Meden (1838–1914), ki je kot študent prava obiskoval dunajsko univerzo in bil v družbi Josipa Stritarja, Frana Erjavca ter Davorina in Simona Jenka. Kot talentiran tenorist je redno nastopal na prireditvah dunajskih študentov. Z željo, da postane profesionalni pevec, je študij prava opustil in se posvetil solopevskemu izobraževanju, ki pa ga je bil primoran opustiti zaradi zdravstvenih težav z glasilkami. Po vrnitvi v Ljubljano je med leti 1869 in 1886 kot član zborov in solistično nastopal v ljubljanski čitalnici, Dramatičnem društvu in pri Glasbeni matici.<sup>66</sup> Ivan Meden je kot Franjo nastopal v prvi predstavi *Gorenjskega slavčka*.<sup>67</sup> V letu 1871 je društvo stopilo v stik z igralcem in pevcem Julijem Šušteršičem, čigar umetniško ime je bilo Sršen.<sup>68</sup> Julij Sršen (1843–1912) je bil sicer amater, toda cenjen igralec in pevec. Po poklicu uradnik je leta 1861 začel nastopati v idrijskem gledališču, od leta 1868 pa ga zasledimo na odru ljubljanske čitalnice in nato pri Dramatičnem društvu, stalno do leta 1882.<sup>69</sup> O njegovem šolanju ni podatkov, prav mogoče pa je, da se je tudi on kot nadarjen diletant izpopolnjeval v okviru dramatične šole. Leta 1873 se omenja igralec in pevec Josip Paternoster (1847–1903), ki je na društvenih predstavah nastopal med leti 1869 in 1875.<sup>70</sup> Ob omenjenih je na društvenih letakih mogoče najti še vrsto imen, katerih življenje in delovanje bo potrebno osvetliti v nadaljnjih študijah.

Dramatična šola je po krizi v letih 1873 in 1874 po zaslugi nekaterih najbolj vztrajnih članov društva ponovno zaživela v juniju leta 1875 in naj bi imela tri razdelke. Ker so bili k sodelovanju povabljeni trije učitelji: pevka in igralka Dragoila Odijeva, igralec in režiser Josip Gecelj (občasno naj bi nastopal tudi kot pevec, tako Mahnič, n. d. str. 162) ter igralec in pevec Fran Schmidt, je mogoče, da so bili hkrati vodje posameznih oddelkov, vendar podrobnosti niso znane. Vodja izobraževanja je bil Gecelj, saj je *spiritus agens* Dramatične šole Josip Nollu tega leta odšel v Zagreb. Josipa Geclja (Goetzel, r. 1834, u. 1907) poznamo kot igralca, uspešnega režiserja in prevajalca, ki je v društvu deloval od leta 1871 do 1889 (nekateri omenjajo nekoliko drugačne letnice).<sup>71</sup> Franc (tudi Fran) Schmidt (1849–1893) je bil igralec in pevec Dramatičnega društva v letih 1869 do 1878, ko se je zaradi zmanjšane deželne podpore društvu odločil za učiteljski poklic.<sup>72</sup> Dramatična šola naj bi v primerjavi s prvimi leti zožila svoj program in imela glavni cilj: izobraževati v igranju.<sup>73</sup> Kot piše *Slovenski narod*: »(Gospodične), ki se želé učiti za igralko za slovensko gledališče, ali napredovati v znanji dobrega igranja, opozorujemo, da je gospodična Odijeva prevzela šolo 'dramatičnega društva' [...]«<sup>74</sup> Zapis o tem lahko zavaja, saj sta bila v tem času izobraževanje v igranju in petju še vedno tesno

66 *Slovenski gledališki leksikon* II, ur. S. Samec, str. 426.

67 Zgodba Gorenjskega slavčka – Sigledal. Dostopno na spletnem naslovu: [veza.sigledal.org/prispevki/zgodba-gorenjskega-slavcka](http://veza.sigledal.org/prispevki/zgodba-gorenjskega-slavcka) (obiskano: 13. 11. 2016).

68 Mirko Mahnič, »Dramatično društvo v Ljubljani od 1867 do 1892«, str. 156.

69 *Slovenski gledališki leksikon* III, ur. S. Samec, str. 715; primerjaj tudi: Šušteršič, Julij (1843–1912) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi679172/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi679172/) (obiskano: 13. 11. 2016).

70 Mirko Mahnič, »Dramatično društvo v Ljubljani od 1867 do 1892«, str. 159.

71 *Slovenski gledališki leksikon* I, ur. S. Samec, str. 165. Mirko Mahnič v omenjenem prispevku piše o tem, da naj bi Gecelj v društvu deloval od leta 1869 do 1886, ko se je z Dunaja vrnil Ignacij Borštnik (str. 162).

72 *Slovenski gledališki leksikon* III, ur. S. Samec, str. 618; prim. Schmidt, Fran (1849–1893) – Slovenska biografija. Dostopno na spletnem naslovu: [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi544947/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi544947/) (obiskano: 13. 11. 2016).

73 O ponovnem delovanju dramatične šole glej France Koblar, n. d., str. 56.

74 »Domače stvari«, Priloga k *Slovenskemu narodu*, l. 8, št. 260 (14. 11. 1875), str. 3.

povezana. Odijeva je dobila nalogo vzgajati igralke, s katerimi je pripravljala tudi javne produkcije, in bila javno pohvaljena, saj naj bi »privabila in pripravila društvu nekoliko dobrih novih moči, ki so pogoj daljnega vzrastka vsacega dramatičnemu društvu enacega društva«. <sup>75</sup> Ponovno delovanje dramatične šole so pozdravile tudi *Novice*, o čemer preberemo, da »Dramatična šola bode izobraževališče. V njej se bode vs kateri vadil pravilno slovenski jezik lepo brati un govoriti, spoznaval bo slovensko dramatično literaturo in ulil se bo deklamovati, olikano gibati se in igrati. [...] Dramatična šola je brezplačna. Obiskovalci te šole ne prevzemajo nobenih dolžnosti proti društvu. Dramatičnemu društvu je zadostenje, ako po šoli širi spoznanje domače in slovenske literature deloma za lastno izobraževanje in ljubezen do umetnosti, deloma pa tudi, ker dramatično društvo igralce in pevce primerno dobro honorira.« <sup>76</sup> Iz zapisanega lahko razberemo, da si je društvo prizadevalo k najširšemu izobraževanju, ki za slušatelje ni bilo nujno povezano z igranjem na društvenem odru. To je ena prvih oblik brezplačnega izobraževanja na glasbenem in igralskem področju, kjer stan ali starostna meja nista bila pogojena.

### Sklepne misli

Čprav je dramatična šola med leti 1875 in 1877 redno delovala in rodila dobre sadove, se ni mogla obdržati. Leta 1877, po volitvah v deželni zbor, so bili slovenski kandidati izvoljeni zgolj na podeželju, medtem ko so bili v trgih in mestih neuspešni. Vse to je močno vplivalo na podporo Dramatičnemu društvu za leto 1878, ki je tako upadla, da šola ni bila več mogoča. Nekateri nemški poslanci so bili prepričani, da denarna podpora ni prinesla napredka, zato so se zavzemali za njeno znižanje ali celo ukinitvev. Ko je jeseni leta 1878 v deželnem zboru obveljalo stališče, da bo podpora 1000 goldinarjev (v prejšnji letih je bila celo 2400 goldinarjev) zadostovala in da jo sme društvo porabiti zgolj za dramska dela in knjižnico, je to povzročilo, da so bili jeseni leta 1878 odpuščeni vsi plačani igralci in pevci ter učitelji Odijeva, Gecelj in Schmidt. <sup>77</sup> Prva je odšla v Zagreb, Gecelj k nemškemu gledališču v Maribor in nato v Celje, Schmidt pa za učitelja. Poslej je društvo stagniralo, tu in tam je sicer še prirejalo predstave, a brez vidnejših uspehov in posledično se je deželna podpora iz leta v leto zniževala. <sup>78</sup> Društvo je v naslednjih letih z manjšimi presledki stagniralo, dokler ni leta 1886 prišlo do večjega pozitivnega preobrata: z Dunaja se je vrnil Ignacij Borštnik kot poklicni igralec, kot glasbenik pa je bil k sodelovanju povabljen praški diplomant, uveljavljen pevec in dirigent Fran Gerbič. Ob sta pripomogla, da je bilo hkrati z novo stavbo leta 1892 ustanovljeno profesionalno zastavljeno Deželno gledališče, v katerem so zaživele nemške in slovenske predstave.

Ustanovitev Dramatičnega društva leta 1867 velja za prelomnico v zgodovini slovenskega gledališča, in sicer zaradi smelo zastavljenih ciljev, ki so se iz leta v leto bolj ali manj uspešno uresničevali ter napovedovali postopno profesionalizacijo slovenskega gledališča. Spodbujali so nastajanje slovenske dramatike in glasbeno-gledaliških del, prevajanje evropske literature in postavili temelje glasbeno-gledališkemu poklicnemu

<sup>75</sup> »Občni zbor Dramatičnega društva«, *Slovenski narod*, l. 10, št. 117 (25. 5. 1877), str. 2.

<sup>76</sup> »Naši dopisi«, *Kmetijske in rokodelske novice*, l. 35, št. 23 (6. 6. 1877), str. 185–186.

<sup>77</sup> Anton Trstenjak, n. d., str. 71–72; France Koblar, n. d, str. 57–58.

<sup>78</sup> France Koblar, n. d., str. 58.

izobraževanju. Vse to je kljub denarnim in kadrovskim težavam nezadržno vodilo k profesionalno zastavljenemu narodnemu gledališču, in sicer predvsem po zaslugi nekaterih zanesenjakov. Prav šola dramatičnega društva pa je bila tista, ki je kljub občasnim zastojem v delovanju zastavila sistematično vzgojo glasbeno-gledaliških profilov in poklicev, kot jih poznamo danes.

## Literatura

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

Cvetko, Dragotin. 1960. *Zgodovina glasbene umetnosti na Slovenskem* III. Ljubljana, DZS.

»Domače stvari«. Priloga k *Slovenskemu narodu*, l. 8, št. 260 (14. 11. 1875), str. 3.

»Dopisi«. *Kmetijske in rokodelske novice*, l. 23, št. 1 (4. 1. 1865), str. 7.

»Dopisi«. *Kmetijske in rokodelske novice*, l. 28, št. 15 (13. 4. 1870), str. 124.

»Dramatične zadeve«. *Slovenski narod*, l. 3, št. 132 (12. 11. 1870), str. 3.

Funtek, Anton. 1893. Književno poročilo: »Anton Trstenjak: 'Slovensko gledališče. Zgodovina gledaliških predstav in dramatične književnosti'«, *Ljubljanski zvon*, str. 441.

Kajfež, Darja. 1998. »Foerster na Slovenskem«. *Foersterjev zbornik*, ur. E. Škulj. Ljubljana: Družina, str. 33–47.

Koblar, France. 1967. »Zgodovinski oris vzgoje za slovensko gledališko umetnost«. *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja*, l. 3, št. 10. Ljubljana: Slovenski gledališki muzej, str. 30–61.

Koter, Darja. 2010. »Glasbeno-gledališka režija na Slovenskem: od diletantizma Dramatičnega društva do poskusov profesionalizacije v Deželnem gledališču«. *Muzikološki zbornik* 46, str. 57–72.

Koter, Darja. 2012. *Slovenska glasba 1848–1918*. Ljubljana: Študentska založba.

Mahnič, Mirko. 1965. »Novo gradivo o početkih Dramatičnega društva«. *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja* 3. Ljubljana: Slovenski gledališki muzej, str. 81–91.

Mahnič, Mirko. 1965. »Dramatično društvo v Ljubljani od 1867 do 1892«, *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja* 4. Ljubljana: Slovenski gledališki muzej, 154–171.

»Naši dopisi«. *Kmetijske in rokodelske novice*, l. 35, št. 23 (6. 6. 1877), str. 185–186.

Nedvěd, Anton (1829–1896). Slovenska biografija.  
[www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi386526/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi386526/) (2. 11. 2016).

Nolli, Josip (1841–1902). Slovenska biografija.  
[www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi388772/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi388772/) (3. 11. 2016). (3. 11. 2016).

- Nolli, Josip. 1868. *Priročna knjiga za glediške diletante, posebno za ravnatelje igrokazov ter prijatelje slovenske dramatike sploh*. Ljubljana: Dramatično društvo.
- Nolli, Josip. »Deset let na gledaliških deskah«, *Slovenski narod*, l. 8, št. 80 (10. 4. 1875), str. 2.
- »Občni zbor Dramatičnega društva«. *Slovenski narod*, l. 5, št. 60 (28. 5. 1872), str. 2–3.
- »Občni zbor Dramatičnega društva«, *Slovenski narod*, l. 10, št. 117 (25. 5. 1877), str. 2.
- Rotar Pance, Branka. 1998. »Foerster – pedagog«. *Foersterjev zbornik*, ur. E. Škulj. Ljubljana: Družina, str. 57–70.
- Rotar Pance, Branka. 2002. »Gašpar Mašek – pedagog«. *Maškov zbornik*, ur. Edo Škulj. Ljubljana: Družina, str. 51–58.
- Samec, Smiljan, ur. 1972. *Slovenski gledališki leksikon*. Ljubljana: Mestno gledališče.
- Schantel, Jurij. Slovenska biografija. [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi540042/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi540042/) (23. 12. 2016).
- Schmidt, Fran (1849–1893). Slovenska biografija. [www.slovenskabiografija.si/oseba/sbi544947/](http://www.slovenskabiografija.si/oseba/sbi544947/) (13. 11. 2016).
- Schollmayer, Kornelija (1834–1913). Slovenska biografija. [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi548220/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi548220/) (11. 11. 2016).
- Sivec, Jože. 1972. »Nemška opera v Ljubljani od leta 1861 do 1875«. *Muzikološki zbornik* 8, str. 86–111.
- Sivec, Jože. 2010. »Nemška opera v Ljubljani od leta 1861 do 1875«. *Opera na ljubljanskih odrih od klasicizma do 20. stoletja*, ur. Metoda Kokole in Klemen Grabnar. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, str. 163–184.
- Slodnjak, Anton. 1967. »Levstikov delež pri ustanavljanju in začetnem delovanju Dramatičnega društva«. *Dokumenti Slovenskega gledališkega muzeja, Ob stoletnici Dramatičnega društva*, ur. Mirko Mahnič in Dušan Moravec. Ljubljana: Slovenski gledališki muzej.
- Slovenski narod*, l. 3, št. 68 (14. 6. 1870), str. 1.
- Slovenski narod*, l. 3, št. 90 (4. 8. 1870), str. 3.
- Svetek, Antonija (1850–1924). Slovenska biografija. [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi633528/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi633528/) (13. 11. 2016).
- Šušteršič, Julij (1843–1912). Slovenska biografija. [www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi679172/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi679172/) (13. 11. 2016).
- Trstenjak, Anton. 1892. *Slovensko gledališče. Zgodovina gledaliških predstav in dramatične književnosti slovenske*. Ljubljana: Dramatično društvo.

Valenta, Vojteh (1842–1891). Slovenska biografija:  
[www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/](http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi755809/) (2. 11. 2016).

Zgodba Gorenjskega slavčka – Sigledal:  
[veza.sigledal.org/prispevki/zgodba-gorenjskega-slavcka](http://veza.sigledal.org/prispevki/zgodba-gorenjskega-slavcka) (13. 11. 2016).

### **Summary**

The Ljubljana Dramatic Society [Dramatično društvo], founded in 1867 with the purpose of establishing a permanent theatre stage with professional actors, stated in the fundamental points of its rules that it would provide a systematic education in acting and singing and, in this way, maintain a decent level of performing theatre or music theatre works. From 1869, as part of the so-called “dramatic classroom”, which should have exceeded the amateur level of the reading rooms [čitalnice], the Society provided education for amateur actors and singers of different ages. Its teachers were Josip Noll, Dragojila Odijeva, Anton Foerster, Vojteh Valenta, Jurij Schantl, Anton Heidrich and even Anton Stöckl. In this time, a single person was expected to have both singing and acting skills. The Society’s dramatic school, which was active at intervals, made an important step towards educating professional music and theatre teachers in Slovenia.



**Nataša Cigoj Krstulović**

Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Muzikološki inštitut

## **NAČELA IN PODOBE SLOVENSKEGA JAVNEGA GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA: PRIMER ŠOLE IN KONSERVATORIJA LJUBLJANSKE GLASBENE MATICE (1882–1926)**

### **Izvleček**

Šola ljubljanske Glasbene matice je bila v času od ustanovitve (1882) do podržavljenja njenega konservatorija (1926) osrednja in največja glasbeno-izobraževalna ustanova Slovencev. Članek obravnava etična in umetniška vodila, ki so se izražala v idejah njenega vodstva ter udeležanja na institucionalni in pedagoški ravni glasbenega izobraževanja. Razmerje med populizmom in folklorizmom po eni strani ter umetniškimi vodili po drugi strani, je prikazano v luči splošnih pogojev za glasbeno delo in cepitve ljubiteljskega in poklicnega glasbenega dela. Posebej je prikazano narodno in umetniško poslanstvo konservatorija Glasbene matice, ustanovljenega leta 1919.

**Ključne besede:** slovensko javno glasbeno izobraževanje, 19. stoletje, Ljubljana, šola Glasbene matice, konservatorij Glasbene matice

### **Abstract**

#### **Principles and Forms of Slovenian Public Music Education: The Case of Glasbena Matica Music School and Conservatory in Ljubljana (1882–1926)**

During the time from its foundation (1882) to the nationalisation of its conservatory (1926), the Glasbena matica Music School was the central and the largest institution of music education of Slovenes. The paper deals with ethical and artistic guiding principles as expressed through the ideas of the school's leadership and implemented on the institutional and pedagogical levels of music education. The ratio between populism and folklorism on the one hand and artistic guiding principles on the other is presented in light of the general conditions for musical work and the concurrent division of amateur and professional music-making. Special emphasis is placed on the national and artistic mission of the Glasbena Matica Conservatory, which was established in 1919.

**Keywords:** Slovenian public musical education, nineteenth century, Ljubljana, Glasbena matica Music School, Glasbena Matica Conservatory

Zgodovina glasbenega izobraževanja v evropskem prostoru je odraz splošnega in glasbeno-zgodovinskega razvoja, ki je v preteklosti določeval institucionalne okvire ter načine poučevanja z glasbo in za glasbo (Richter 1997, Fend in Noiray 2005). Ob izpolnjevanju glasbenih ciljev so prosvetni nameni ostali pomembno načelo javnega glasbenega izobraževanja, ki je v posameznih zgodovinskih in kulturnih miljejih različno vplivalo na organizacijo in vsebino glasbenega pouka. Poleg potreb po izobraženih glasbenikih je bila pomembna spodbuda pri zasnovi javnih glasbenih šol na Slovenskem v 19. stoletju prav ideja o etičnih učinkih ukvarjanja z glasbo za posameznika in za skupnost posameznikov (za narod), ki se je razvila iz misli razsveteljencev, da mora biti splošna izobrazba dostopna čim širšemu sloju prebivalstva in iz prvih narodnostnih pobud, zaradi katerih je petje v domačem jeziku postalo sredstvo splošne in narodnostne vzgoje.

Ideja, da petje postane del splošnega šolskega curriculumuma oziroma del pouka otrok v ljudskih šolah, je bila pomembna spodbuda za oblikovanje tistega dela programa prve ljubljanske javne glasbene šole (Musikschule zu Laibach), ki je bil namenjen izobraževanju podeželskih učiteljev. Čeprav so ustanovitev te šole, ki je od 1816 delovala v okviru c. kr. vzorčne glavne šole (normalke), narekovale potrebe po izobraženih glasbenikih, pa je iz vsebine njenih ustanovnih določil razvidno, da cilj njenega delovanja ni bil usmerjen samo k temu, da »se glasbeni pouk [...] na splošno bolj razširi«, ampak da »ponudi tudi učiteljskim kandidatom s podeželja [...] priložnost, da se naučijo igranja na orgle in petja toliko, kolikor ga bodo potrebovali kot bodoči organisti in učitelji podeželskih šol« (Okoliš 2016: 32). Da je petje postalo sredstvo splošne, narodnostne in katoliške vzgoje Slovencev, razkriva tudi vsebina tedaj natisnjenih šolskih in cerkvenih pesmaric v slovenskem jeziku. Pouk na omenjeni šoli je sicer omogočal učiteljem pridobitev osnovne glasbene izobrazbe za poučevanje petja otrok v ljudskih šolah na podeželju, vendar v kvantitativnem in kvalitativnem pogledu ni pomembno prispeval k razvoju sistema glasbenega šolanja, potrebnega za izobrazbo in vzgojo ljubiteljskih in poklicnih glasbenikov, kar je razvidno tudi iz podrobnega zgodovinskega orisa Viktorja Steske (Steska 1929). Razlog za ukinitvev prve javne ljubljanske glasbene šole je bila ustanovitev učiteljskega leta 1875, v katerem je poslej potekal tudi glasbeni pouk za bodoče učitelje.

Čeprav je bil glasbeni pouk v okviru šole ljubljanske Filharmonične družbe (Philharmonische Gesellschaft), delujoče sicer že od začetka dvajsetih let 19. stoletja, zaradi drugačnih ciljev organiziran z večjimi ambicijami kot na javni glasbeni šoli v okviru ljubljanske normalke, pa ni zadoščal za poklicno glasbeno udejstvovanje. Predmetnik in razporeditev učencev po predmetih sta bila odraz potreb ljubiteljske meščanske glasbene prakse. To kažejo tudi statistični podatki: v šolskem letu 1871/72 je glasbeno šolo Filharmonične družbe obiskovalo 22 učencev petja, 39 učencev klavirja in 21 učencev violine (*Neunter Jahres-Bericht der philharm. Gesellschaft in Laibach vom 1. Oktober 1871 bis letzten September 1872*: 23). Poleg glasbenih ciljev so ustanovitev nove javne glasbene šole v Ljubljani od sredine 19. stoletja narekovale tudi spremenjene zunajglasbene okoliščine in takrat spodbujene narodnostne težnje Slovencev za kulturno in institucionalno osamosvojitvev ter njihova prizadevanja za negovanje narodnega – slovenskega jezika. Pouk na šoli Filharmonične družbe je namreč potekal v nemščini – državnem jeziku avstrijske monarhije, v katero so bile slovenske dežele vključene do leta 1918.

Ustanovitev glasbene šole, v kateri bi pouk potekal v slovenskem jeziku, je bila ena izmed nalog, ki si jo je zastavil narodnozavedni odbor ljubljanske Glasbene matice (odslej GM). To društvo je bilo ustanovljeno 1872, dobri dve desetletji po prelomnem letu 1848, šola je začela delovati leta 1882. Njen program je bil utemeljen na narodnostnih in prosvetnih načelih, vendar z namenom delovanja za glasbeni napredek. Že ob ustanovitvi društva si je

odbor zastavil dolgoročni cilj – ustanoviti konservatorij.<sup>1</sup> V prvih desetletjih, ki so bila bistvenega pomena ne le za razvoj glasbeno-izobraževalnega procesa v ožjem smislu, ampak tudi za glasbeno in kulturno življenje Slovencev nasploh, so delovanje šole GM usmerjala etična in umetniška načela. Organizacijska in vsebinska zasnova izobraževalnih smernic GM je bila rezultanta danih možnosti in usklajena s potrebami glasbene prakse. Vsebinsko pouka so poleg glasbenih ciljev zaznamovala tudi vodila kulturnega nacionalizma. Zavzemanje za čim bolj množično (ljubitelsko) ukvarjanje z glasbo (z zborovskim petjem) in za repertoar »v ljudskem duhu« sta bili načeli, ki sta zaznamovali idejno zgodovino evropskega, predvsem nemškega prostora, in narodnostne pobude, ki so se tam pojavile že v prvi polovici 19. stoletja. Namen pričujoče razprave je bil ugotoviti, kakšno je bilo razmerje etičnih in umetniških načel glasbenega izobraževanja na šoli GM v obdobju do podržavljenja njenega konservatorija (1926) ter kako se je izražalo v idejah njenega vodstva in udejanjalo na institucionalni in pedagoški ravni. Opisano problematiko bodo pomagali razjasniti odgovori na dva sklopa vprašanj: prvič, kako je šola GM prispevala k uveljavitvi slovenske glasbene kulture in kakšna je bila njena vloga v glasbenem življenju Slovencev, ter drugič, kako je šola GM prispevala k razvoju same glasbene umetnosti.

### Institucionalna ureditev šole ljubljanske Glasbene matice

Gradivo za raziskovanje zgodovine šole ljubljanske GM sestavljajo društvena pravila, zapisniki, poročila z objavljenimi statističnimi podatki o predmetih, učencih ter učiteljih, sporedi javnih šolskih produkcij ter različni drugi dokumenti iz šolskega arhiva, med katerimi je smiselno izpostaviti tiste, ki pričajo o pomembnih zarezah v razvoju organizacije šolske dejavnosti do ustanovitve konservatorija. To so *Vodila »Glasbene Matice v Ljubljani« za gojence glasbene šole*, *Učni načrt šoli »Glasbene Matice« v Ljubljani* (1887), *Učni načrt* (1894), *Uredba za učiteljsko osebje Glasbene Matice* (1896) ter *Učni načrt* (1906).

Šola GM, ki je začela delovati deset let po ustanovitvi društva, je bila vseskozi ognjišče društvenega dela. Kljub skromnim začetkom sta se število učencev in predmetnik na šoli GM v primerjavi s šolo Filharmonične družbe vsako leto vidno širila (Budkovič 1992: 203–279). V prvem šolskem letu 1882/83 je pouk obiskovalo 14 učencev klavirja in 14 učencev violine, drugo leto se je število učencev skoraj podvojilo (50), tretje leto so imeli že 85 učencev, v šolskem letu 1886/87 je imela šola že več kot 200 učencev (upoštevani so tudi učenci zborovskega petja). Poleg pouka klavirja in violine so že drugo šolsko leto uvedli pouk petja in teorije, tretje leto pouk solopetja in drugih inštrumentov. Takrat so poleg violine in klavirja (slednjega že v petih razredih – stopnjah) poučevali tudi violo, violončelo, kontrabas, solopetje, teorijo in zborovsko petje. Uvajanje novih teoretičnih predmetov in širjenje inštrumentalnega pouka je potekalo postopoma, odvisno je bilo

<sup>1</sup> Po navedbah društvenega tajnika Vojteha Valente so že na prvem občnem zboru GM leta 1872 razpravljali o potrebi ustanovitve višjega glasbenega zavoda – konservatorija ali pa vsaj učilnice za organiste. Zavzemanje za narodno opredeljeno glasbo je zapisal odbor GM v prvih pravilih leta 1872 kot: »vsestransko podpirati in gojiti slovensko narodno glasbo« in namena kasneje ni spremenil. *Poročilo društva »Glasbene matice« v Ljubljani od časa ko se je društvo ustanovilo do 3. marca 1874*, str. 3; *Pravila Glasbene Matice v Ljubljani* (1872), str. 1.

predvsem od znanja in sposobnosti učiteljev, ki jih je odbor GM zaposlil, ter od zanimanja učencev.

Prva leta je šolsko delo nadzoroval kar društveni predsednik Fran Ravnihar, od šolskega leta 1886/87 pa je pionirsko delo prvega ravnatelja opravljal Fran Gerbič.<sup>2</sup> Pod Gerbičevim vodstvom je glasbeno izobraževanje na šoli GM dobro napredovalo, saj je skrbel za bogatitev učnih programov in pridobitev kvalitetnih učiteljev, sam pa je poučeval zborovsko petje, teorijo in harmonijo (do prihoda M. Hubada jeseni 1891), klavir in solopetje. Pomembna zunanja okoliščina, ki je pripomogla h kvalitativnem napredku društvene in šolske dejavnosti, je bil nakup lastne stavbe, v kateri so pričeli s poukom leta 1896. Do tedaj so namreč organizacijo pouka ovirale stalne selitve v različne najete prostore (Cigoj Krstulović 2015: 36–38). Tega leta so sprejeli tudi dokument *Uredba za učiteljsko osebje »Glasbene Matice«*, s katerim so uredili status, pravice in dolžnosti učiteljev in šolskega vodje ter organizacijo pouka. V šolskem letu 1906/7 se je vpisalo že 308 rednih in 84 izrednih učencev (samo v zboru), skupaj 392, poučevalo je 11 učiteljev (*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani o 35. društvenem letu 1906/7*: 40), število učencev in učiteljev na šoli GM pa je še naraščalo in s tem do konca prve vojne in ustanovitve konservatorija nekajkrat presegllo število učencev na šoli Filharmonične družbe. Čeprav je Gerbič formalno ostal ravnatelj šole do smrti leta 1917, pa je strokovno vodstvo vse bolj prevzemal Matej Hubad, ki je postal leta 1919 tudi prvi ravnatelj konservatorija GM.

Značilnost prvega obdobja šole GM je bila tudi vpetost šolske dejavnosti v samo glasbeno življenje Ljubljane. Delovanje šole se je že od samega začetka izkazalo kot pomemben dosežek slovenskih kulturnih prizadevanj, kar so kazali letni javni nastopi (izpiti) učencev, ki so se jih udeleževali tudi pomembni narodno zavedni meščani, kulturniki in politiki.<sup>3</sup> Nadarjeni učenci so od konca osemdesetih let 19. stoletja nastopali tudi na društvenih koncertih. Omeniti se zdi potrebno, da so na teh koncertih in komornih glasbenih večerih, ki jih je organizirala GM, nastopali nekateri zaposleni učitelji in s tem v poustvarjalnem pogledu prispevali h kvalitetnejšemu ljubljanskemu koncertnemu življenju.

2 Skromne razmere za šolsko in društveno dejavnost v prvih letih delovanja šole GM kaže tudi vrsta dolžnosti, ki jih moral Gerbič sprva opravljati: poučeval je zborovsko in solistično petje in klavir, opravljal dolžnosti vodje, vodil vsakoletne šolske produkcije ter javne letne izpite ter opravljal tudi vsa tajniška in blagajniška opravila: vpisoval učence, sestavljal njihove sezname, kataloge in druge zapisnike, pisal spričevala, pobiral vpisnino in šolnino, skrbel za šolski inventar in instrumente, vodil konference učiteljev in sestanke umetniškega odseka, opravljal vso korespondenco, itd. Poleg tega se je moral kot odbornik udeleževati društvenih sej, med letoma 1888 in 1892 je bil tudi knjižničar in urejeval šolski ter društveni arhiv. Cigoj Krstulović (2000), str. 129.

3 V drugem šolskem letu, marca 1884, so priredili javni nastop (izpit) učencev, ki je napolnil dvorano Narodne čitalnice. Pomembnost dogodka je poudarjala prisotnost deželnega predsednika Andreja Winklerja, župana Petra Grassellija in nekaterih deželnih poslancev. Nastop je navdušil poslušalce, predstavil glasbeno znanje učencev in bil hkrati odlična propaganda za šolo. *Slovenski narod* (1884), str. 2.

## **Populizem in folklorizem – vodili pevskega poučevanja najširših plasti**

Izpolnjevanje zastavljene naloge »ustanavljanje pevsko-glasbenih šol«, zapisane v prvih pravih GM leta 1872, so usmerjala narodnostna in prosvetna načela, na podlagi katerih je temeljil program različnih društvenih dejavnosti. Pevsko poučevanje sta opazno zaznamovali dve didaktični vodili – populizem in folklorizem, se pravi prizadevanje za izobraževanje čim večjega števila ljubiteljskih glasbenikov (zborovskih pevcev) po vsem etničnem ozemlju po eni strani, in po drugi strani navdušenje za ljudsko pesem, preko katere se je krepila narodna in kulturna samozavest Slovencev. Zborovsko petje je bilo temelj glasbenega izobraževanja množice ljubiteljev, enostavne harmonizacije ljudskih pesmi za zbor oziroma zborovske skladbe v ljudskem duhu, ki jih je natisnila društvena založba in pošiljala članom po vsem slovenskem ozemlju, so bile primerno izhodišče za učenje manj izurjenih pevcev in pevk. Ljudska pesem, ki je bila od Herderja naprej propagandno sredstvo za širjenje narodne ideje, je bila primerno sredstvo za izobraževanje ne le podeželskega, ampak tudi meščanskega sloja.

Petje je zavzemalo pomemben delež učnih načrtov šole GM ter bilo izhodišče teoretičnega in instrumentalnega pouka. V okviru šole je deloval šolski, moški in mešani zbor. Zborovsko petje je bilo poleg teorije obvezno za vse učence šole GM. Nov zagon je šola dobila s prihodom M. Hubada leta 1891, ki je poslej kot učitelj zborovskega petja, solopetja in teorije ter kot koncertni vodja vplival na razvoj šolske in društvene dejavnosti. Hubad se je najbolj zapisal v zgodovinski spomin Slovencev kot učitelj in kot zborovodja, ki je z ljubiteljskim zborom GM pripravljaval letne koncerte z umetniško zahtevnim vokalno-instrumentalnim repertoarjem, na katerih so nastopili tudi nadarjeni dijaki šolskega zbora in kot prireditelj ljudskih pesmi za koncertni oder.

Da je odbor ljubljansko GM pojmoval kot osrednje glasbeno društvo, ki mora poskrbeti za glasbeno izobraževanje Slovencev na vsem etničnem ozemlju, je razvidno iz prenovljenih pravil iz leta 1898, kjer je zapisana njena tretja naloga, da »ustanavlja slovenske glasbene šole na Kranjskem, Štajerskem, Koroškem in Primorskem«. V istem letu je bila ustanovljena tudi prva podružnica v Novem mestu, leta 1900 v Gorici, leta 1909 pa so začele delovati podružnice v Celju, Kranju in Trstu. Ljubljanski odbor je svoje podružnice nadzoroval v organizacijskem in strokovnem pogledu in imel pravico imenovati učitelje na podružničnih šolah. Vsebina in oblika njihovega dela sta bili zasnovani po modelu matične šole, pouk je potekal po enotnih učnih načrtih ljubljanske GM.

## **Pouk klavirja, violine in solopetja – utrjevanje ljubiteljske meščanske glasbene prakse**

Na šoli ljubljanske GM in tudi na njenih podružnicah je poleg zborovskega in solističnega petja najbolj napredoval pouk klavirja in violine, ki pa je tedaj še potekal v skupinah po 4 (po spolu ločeni) učenci. Pedagoška načela poučevanja so bila v prvih letih delovanja šole GM odvisna od znanja posameznih učiteljev, njim je bila v veliki meri prepuščena tudi izbira učnega gradiva. Prvi *Učni načrt šoli »Glasbene Matice« v Ljubljani*, ki ga je leta 1887 izdelal Gerbič, obsega deset tiskanih strani manjšega formata. Zajema le skromen

pregled učnega gradiva za pouk klavirja (že v osmih letnikih!) in solopetja (v petih letnikih), vsebine pouka teorije in harmonije, zborovskega petja, violine, godal in pihal ter skupnih vaj<sup>4</sup> pa ta učni načrt še ni določal. To pomanjkljivost so odpravili leta 1894, ko je pričel veljati novi učni načrt. Izdelali so ga učitelji šole GM, ki so se šolali na Dunaju in v Pragi in se zgledovali po tamkajšnjih načrtih. Gerbič je izpopolnil načrt za solopetje, M. Hubad je sestavil učni načrt za splošno glasbeno teorijo, harmonijo, kontrapunkt, zborovsko petje in solopetje, Karel Jeraj za violino in Karel Hoffmeister za klavir (*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani 1894: 13–23*). V primerjavi s predhodnim načrtom je ta načrt obsežnejši, pregled učnega gradiva za posamezne stopnje je bolj podroben. V pogledu kvalitativnega napredka glasbenega izobraževanja je potrebno omeniti, da je pouk violine obsegal že osem razredov in da so v tem učnem načrtu za klavirski pouk po končanem osmem razredu zapisali tudi program višje šole za nadarjene učence. Izpostaviti se zdi smiselno načrt teoretičnega pouka, saj se v primerjavi z današnjimi smernicami zdi bolj zahteven (zgoščen).

Poleg stalne preнове učnih načrtov si je odbor GM od samega začetka delovanja šole prizadeval tudi za izdelavo in natis izvornih učbenikov. Prvi učbeniki za pevski, klavirski, teoretični in violinski pouk so bili odraz potreb največjega števila učencev, a tudi znanja in izkušenj učiteljev. Za potrebe svoje glasbene šole so pri GM leta 1885 izdali Razingerjeve *Pevske vaje* (učbenik je sledil Weinwurmovi metodi), kasneje še štiri zvezke Foersterjeve *Teoretično-praktične klavirske šole* (1. in 2. zv. 1886, 3. zv. 1889 in 4. zv. 1890). Foersterjeva šola je bila obvezni učbenik za učence klavirja na šoli GM več desetletij in bila večkrat ponatisnjena.<sup>5</sup> Bila pa je več kot didaktični pripomoček; z glasbeno vsebino, oprto na ljudsko (slovensko in češko) dediščino, je bila v skladu tudi z aktualnimi narodnimi težnjami. Za potrebe glasbene šole je GM do prve vojne izdala še Hubadov učbenik *Splošna, elementarna glasbena teorija ali začetni nauk o glasbi* (razmnoženo za interno rabo, 1902) in Zöllnerjevo vadnico *Štirideset vaj v petju* (domnevno 1908).

Navdušenje za ljudsko dediščino, ki je v 19. stoletju naraščalo skupaj s tedaj prebujeno narodno zavestjo, je spodbujalo učitelje, da so za najmlajše učence pisali priredbe ljudskih pesmi. Ljudska pesem je bila osrednje sredstvo za poučevanje osnov zahodnoevropske umetne glasbe še v prvih desetletjih 20. stoletja (Dullea 2008-9: 35). Najmlajšim učencem violine sta učitelja Žiga Polašek in Josip Vedral namenila zbirko priredb ljudskih pesmi *Slovenski mladini. Album 25 slovenskih pesmi za gosli s spremljevanjem klavirja* (1913). Še pred prvo vojno je pričel na šoli GM poučevati klavir Josip Pavčič, ki je za učence prirejal ljudske pesmi. Zbirka teh priredb z naslovom *Klavirski album za slovensko mladino* je izšla prvič po vojni leta 1919, njeni ponatise v naslednjih desetletjih pa pričajo, da je svoj didaktični namen ohranila še mnoga desetletja.

4 Skupne vaje so bile v učnem načrtu zapisane v razdelku VI.: »četveročno na klavirju, za dva klavirja, za klavir in gosli, za klavir in samospjev, za klavir in zbor, za klavir gosli in petje, za mali orkester«. Gl. *Učni načrt šoli »Glasbene Matice« v Ljubljani*, str. 10. Dokument hranijo v društvenem arhivu v ljubljanski Narodni in univerzitetni knjižnici.

5 Foerster je teoretične napotke in navodila za izvajanje v tem učbeniku napisal v slovenskem in nemškem jeziku.

## Razvoj teoretičnega in inštrumentalnega pouka – pot do izobraževanja poklicnih glasbenikov

Na začetku 20. stoletja je bila šola GM osrednja ljubljanska glasbena šola. Rezultate šolske dejavnosti GM so po eni strani odražali kvantitativni kazalci – vse večje število vpisanih učencev in zaposlenih učiteljev – po drugi strani pa kvalitativni kazalci – podaljševanje glasbenega šolanja pri posameznem predmetu in razširjanje predmetnika. Največji delež so takrat še vedno zavzemali učenci klavirja; ti so večinoma ostali ljubiteljski glasbeniki, ki so muziciral v okviru domačega salona. Odbor GM se je vse bolj zavedal, da je potrebno v razvojne načrte vključiti tudi orkestralno glasbo, ki se je v večjih evropskih središčih vse bolj uveljavljala že od sredine 19. stoletja. V pogledu šolanja orkestrskih glasbenikov je bil pereč zlasti problem izobraževanja pihalcev in trobilcev. Ti so bili potrebni za izpolnitev načrtov Slovencev, da bi ustanovili svoj civilni koncertni orkester in s tem za izvedbo društvenih koncertov z vokalno-inštrumentalnim repertoarjem ne bi bilo potrebno najemati vojaških godbenikov. Oddelek za pihala in trobila so zaradi malomarnega odnosa učencev in neznatnih uspehov že leta 1892 opustili (*Poročilo o delovanji »Glasbene Matice« za leta 1888/9, 1889/90, 1890/1, 1891/2, 1892/3*: 27), potem pa ga na začetku 20. stoletja znova vzpostavili, a delež učencev pihal in trobil je bil tudi takrat še zelo skromen. Statistični podatki so nazorni. V šolskem letu 1909/10 je bilo na šoli GM vpisanih blizu 600 učencev, od tega se je več kot 200 učencev učilo klavir, več kot 100 violino, 2 čelo, 1 kontrabas, 10 flavto, 2 klarinet, po 1 učenec pa oboo, rog in pozavno. Pihala in trobila se je učilo torej komaj 4 odstotke vpisanih učencev (*Izvestje »Glasb. Matice« v Ljubljani in podružnic v Kranju, Gorici in Trstu o 38. društvenem letu 1909/10*: 27).

Novo zarezo v razvoju glasbenega izobraževanja je pomenila prenova učnega načrta leta 1906 (*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani o 35. društvenem letu 1906/7*: 24–31). Za klavirski pouk po končanem osmem razredu so v učnem načrtu zapisali tudi program višje šole s seznamom skladb za nadarjene učence. »Skupne vaje« so bile namenjene pripravam za komorno in orkestralno igro. Le v grobem zasnovan je bil štiriletni načrt za učenje violončela in flavte. Da je poučevanje pihal in trobil slabo napredovalo, kaže zapis, da se pouk viole, kontrabasa, klarineta, roga, trobente in pozavne »otvori, kadar se oglasi zadostno število učencev« (*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani o 35. društvenem letu 1906/7*: 24). Težave so bile predvsem z najemanjem učiteljev za te instrumente. Med teoretičnimi predmeti so poleg splošne glasbene teorije, harmonije in kontrapunkta uvrstili v učni načrt tudi pouk kompozicije in glasbene zgodovine, ki naj bi trajal najmanj dve leti. Za študij kompozicije je bilo potrebno predhodno znanje harmonije in kontrapunkta, dveletni program pa je zajel analizo forme in »poskuse v komponiranju« ljudskih in umetnih pesmi, klavirskih, komornih in orkestralnih skladb v formi sonate ter študij in partiturno igro, ter »poskuse v instrumentaciji manjših klavirskih skladb« (*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani o 35. društvenem letu 1906/7*: 26). V omenjenem učnem načrtu zajeti program je bil namenjen inštrumentalistom, pa tudi dirigentom in skladateljem, torej različnim profilom poklicnih glasbenikov. S tem je šola GM počasi dosegala višjo (konservatorijsko) raven glasbenega izobraževanja.

Pri izpopolnjevanju učnih načrtov za ustanovitev konservatorija se je vodstvo šole GM zgledovalo tudi pri šoli Hrvaškega glasbenega zavoda (Hrvatski zemaljski glazbeni zavod) v Zagrebu. V tem pogledu je nazorna primerjava omenjenega načrta GM iz leta 1906 z učnim načrtom zagrebške šole, natisnjenim leta 1910 (*Naučna osnova za učenike i učenice glazbene škole Hrvatskoga zemaljskega glazbenoga zavoda u Zagrebu 1910*), ki z bogatejšo vsebino in premišljenim stopenjskim programom predstavlja zasnovano bodočega konservatorijskega izobraževanja. Pouk klavirja in violine je tam potekal na pripravljalni, nižji in višji stopnji, za klavir v vsaki stopnji po tri leta, za violino (in violončelo) v pripravljalni dve, potem pa po tri leta. Imeli so program za kontrabas, flavto, klarinet, oboo, fagot, rog, harfo v nižji in višji stopnji, v vsaki po tri leta. Pouk orgel je trajal tri leta. Teoretična znanja so vključevala splošno teorijo, nauk o harmoniji, kontrapunktu in fugi, kompozicijo. Po eno leto je potekal tudi pouk glasbene zgodovine, hrvaškega jezika, hrvaške poetike, hrvaške literature in italijanskega jezika. Ti dopolnilni predmeti so bili namenjeni izobraževanju profila celostnega poklicnega glasbenika, ki naj bi poleg tehničnih veščin igranja pridobil širši vpogled v umetnost (Kos 1978: 87). Pri tem je potrebno izpostaviti še, da se je načrt glasbenega pouka razlikoval za redne in izredne učence, kar je bilo posledica ločevanja glasbenega izobraževanja za poklicno in za ljubiteljsko delovanje.

Po 1908 se je odbor GM začel intenzivno pripravljati na ustanovitev konservatorija (Budkovič 1992: 279–282, Cigoj Krstulović 2015: 164–166). Smatral je, da je šola GM v 1909/10 v programskem smislu pripravljena za reorganizacijo in formiranje višje (oziroma visoke) stopnje, kar je razvidno tudi iz objave, da nudi glasbena šola izobrazbo v klavirju in violini do »popolne konservatorijske in koncertne višine«, izobrazbo v vseh ostalih inštrumentih do »dostojne usposobljenosti za sodelovanje v orkestru« ter dodatno orkestrske ansambelske vaje in vaje komorne glasbe, izobrazbo v solopetju »do operne in koncertne višine«, znanje znanstveno-teoretičnih ved (glasbene teorije, harmonije in kontrapunkta, kompozicije in glasbene zgodovine) kot predpogoj za skladanje, dirigiranje in zborovodstvo, v zborovskem petju pridobitev znanja za sodelovanje v zborih in na koncertih (*Izvestje »Glasb. Matice« v Ljubljani in podružnic v Kranju, Gorici in Trstu o 38. društvenem letu 1909/10*: 29).

Pridobitev dovoljenja za ustanovitev konservatorija je preprečila prva vojna in z njo izredne politične razmere v monarhiji in prestolnici. Obdobje med letoma 1914 do 1918 pa za šolo GM ni pomenilo stagnacije, kar pričajo statistični podatki: šola GM je imela v šolskem letu 1917/18 več kot 800 učencev, kar je bilo do tedaj največje število učencev; učiteljev je bilo 15 (*Slovenski narod* 1918: 3). Poučevali so teorijo, mladinsko petje, solopetje, klavir, violino, violončelo, harmonijo, flavto in koncertno zborovsko petje. Enako velja za šolo Filharmonične družbe, na kateri so v šolskem letu 1917/18 poučevali teorijo, solopetje, klavir, violino, violo, violončelo in komorno igro. Čeprav je imela štirikrat manj učencev (180) kot šola GM, pa je imela šola Filharmonične družbe v tehničnem in umetniškem smislu zahteven program, kar kažejo njeni učni načrti.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Prim. *Lehrplan und Lehrstoffverzeichnis für den Unterricht an der Musikschule der Philharmonischen Gesellschaft in Laibach in Verzeichnis des Lehrstoffes welcher an der Musikschulen der Philharmonische Gesellschaft in Laibach in Verwendung ist*. Dokumenta se nahajata v arhivu Filharmonične družbe v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani.



Za kvalitetno izvedbo pouka na tej šoli so poskrbeli izjemni učitelji, ki so vzgojili tudi nekatere mednarodno uveljavljene glasbenike.<sup>7</sup>

### **Šola in konservatorij Glasbene matice v iskanju narodnega in umetniškega poslanstva (1919–1926)**

Ideja o konservatoriju, moderni glasbeno-izobraževalni instituciji, osnovani na narodnih osnovah, se je na začetku 19. stoletja širila po evropskem prostoru. V Pragi je bil konservatorij ustanovljen leta 1811, dunajski konservatorij je leta 1817 ustanovilo Društvo ljubiteljev glasbe (Gesellschaft der Musikfreunde), od srede 19. stoletja pa je institucionalni razvoj višje in visoke stopnje glasbenega izobraževanja še bolj opazen.<sup>8</sup> Ljubljanski konservatorij GM, ustanovljen leta 1919, je bil zasnovan po vzoru praškega in dunajskega, zgled njegovemu vodstvu pa je bilo tudi delovanje zagrebškega konservatorija, ki je bil ustanovljen tri leta pred ljubljanskim. Namen glasbenega izobraževanja je bil na ljubljanskem konservatoriju enak kot v začetnem obdobju delovanja konservatorijev drugod po Evropi: zagotoviti potrebne strokovne temelje za poklicno glasbeno delo, primerno pevsko, inštrumentalno in teoretično izobrazbo pevovodjem in glasbenim učiteljem, koncertnim in opernim pevcem, opernim in koncertnim dirigentom in inštrumentalistom za igranje v orkestru. Šola za »glasbene inštrumente« je trajala šest do sedem let, enako tudi »šola za glasbeno teorijo«, z oddelki za koncertne, operne, zborovske dirigente in učitelje, ki je obsegala elementarno teorijo, harmonijo, kontrapunkt in kompozicijo, šola opernega in koncertnega petja je trajala šest let (Hubad 1919: 59). Sprva so bili v predmetnik konservatorija vključeni tudi dramska in operna šola (predvideni so bili trije letniki) ter govorniški tečaj, zato so poleg glasbenikov šolo obiskovali tudi bodoči dramski igralci. Ravnatelj M. Hubad je ob ustanovitvi izpostavil umetniško in narodno poslanstvo konservatorija: »Konservatorij naj bo kulturno svetišče glasbene, operne in dramske umetnosti. Osamosvoji, pospešuje in z vso skrbnostjo naj goji svojo jugoslovansko glasbeno kulturo do najvišje popolnosti, ki bo mogla tekmovati s svetovnimi kulturnimi narodi. [...] Potrebujemo umetnikov pijanistov, vijolinistov, čelistov, solistov; konservatorično izobraženih glasbenih učiteljev za vse predmete po glasbenih šolah, gimnazijah, učiteljiščih, realkah, licejih, meščanskih šolah; v društvih pevovodij, v gledaliških kapelnikov in korepetitorjev, za koncerte koncertnih dirigentov itd. Resno delujoči konservatorij bo mogel lastne državljane izobraziti in podati svojemu narodu. [...] Gojitev in izobraževanje orkestralnih glasbenikov je za obstoj in delovanje vseh opernih, gledaliških in vojaških orkestrrov v celi Jugoslaviji nujno potrebno, da ne bomo vezani na import iz tujih držav« (Hubad 1919: 59).

<sup>7</sup> Kvaliteten pouk na šoli Filharmonične družbe so omogočali violinski pedagog Hans Gerstner ter učitelja klavirja Joseph Zöhrer in Gustav Moravec, ki so vzgojili tudi nekatere uveljavljene poklicne glasbenike, med njimi violinista Lea Funtka. Kuret (2005), str. 235–238.

<sup>8</sup> Na dunajskem konservatoriju so najprej poučevali petje, od leta 1819 do 1834 pa so postopoma dodajali na predmetnik še pouk ostalih inštrumentov in teoretične predmete. Kmalu za Dunajem so konservatorij ustanovili še v drugih bližnjih avstrijskih mestih: Gradcu (1817), Innsbrucku (1819), Linzu (1823), Celovcu (1828) in Mozarteum v Salzburgu (1841). Od srede 19. stoletja je viden institucionalni razvoj v drugih evropskih mestih: v Leipzigu je bil konservatorij ustanovljen leta 1843, v Kölnu 1845, Münchnu 1846, Berlinu 1850, Dresdnu 1856, Bernu 1858, St. Petersburgu 1862, Baslu 1866, Weimarju 1872, v Moskvi in Hamburgu 1873, Budimpešti 1875, Rimu 1877 in v Brnu 1882. Cahn (2001), str. 315–317.

21. maja 1919 so na seji GM sklenili, da začnejo s poučevanjem na predstopnji konservatorija, in septembra istega leta v časopisu *Slovenski narod* objavili termine za sprejemne izpite za klavir, violino, solopetje, harmonijo in kontrapunkt ter za dramatično šolo (*Slovenski narod* 1919: 5). Septembra 1919 se je na šolo GM, ki je obsegala nižjo štiriletno pripravljalo stopnjo ter srednjo in višjo triletno stopnjo, vpisalo skupaj več kot tisoč učencev in študentov. Dramska, operna in orkestralna šola se je konec leta 1919 preimenovala v Jugoslovanski konservatorij za glasbo in igralsko umetnost, ki je na začetku leta 1920 pridobil pravico javnosti in deželno podporo.<sup>9</sup>

Realizacijo ambiciozno zastavljenega izobraževalnega programa na konservatoriju, ki je do leta 1926 deloval pod okriljem GM, so v prvih letih ovirale težave objektivnega in subjektivnega značaja. Ker je društvo moralo samo vzdrževati delovanje konservatorija, je zaradi velikih stroškov zašlo v finančne težave, probleme pa so imeli tudi s pridobivanjem primerno izobraženih učiteljev. Razmere na konservatoriju v prvih letih delovanja nazorno prikaže avtobiografski zapis Vide Jeraj, hčerke učitelja in vodje Orkestralnega društva GM Karla Jeraja, ki je po končanih dveh letih na dunajskem konservatoriju leta 1919 nadaljevala študij violine v Ljubljani: »Trpela sem, ker študij v moji domovini ni potekal po dunajskih merilih. Dopolnilni predmeti so bili namenjeni izobrazbi diletantov. Zahteve minimalne. Violino me je sprva poučeval profesor Zika, ki je kmalu odšel. K sreči sem potem dobila odličnega pedagoga Jana Šlajsa, ki mi je omogočil pravi študij violine. Sam je bil po študiju pri Ševčiku v domovini učenec slovitega volinskega učitelja Grüna v Sankt Petersburgu v Rusiji [...]. Pod vodstvom profesorja Šlajsa sem do leta 1925, po šestih letih, zaključila svoj študij violine z izvedbo koncerta Tora Aulina« (Jeraj-Hribar 1992: 58–59).

S šolskim letom 1926/27 – potem, ko je bil konservatorij podržavljen (leta 1926 delno, naslednje leto pa v celoti) – sta bila šola GM in konservatorij organizacijsko ločena, a sta delovala v istih prostorih in nekateri učitelji so poučevali na obeh izobraževalnih inštitucijah. Hkrati z organizacijo ločenih izobraževalnih ustanov so se predrugacile izobraževalne smernice šole GM. Še naprej je nudila glasbeni pouk ljubiteljem za domače muziciranje, po drugi strani pa je poleg izobraževanja najširših plasti glasbenih ljubiteljev omogočala pridobitev primerne ravni glasbenega znanja za nadarjene učence, ki so se želeli z glasbo ukvarjati poklicno in se vpisati na srednjo in višjo oziroma kasneje tudi visoko stopnjo izobraževanja v okviru konservatorija. Bila je torej tudi predstopnja konservatorija. Po končanem četrtem razredu so učenci opravljali izpit za vstop v konservatorij, se pravi na srednjo stopnjo, lahko pa so nadaljevali šolanje na (nižji) šoli GM. Na šoli GM so poučevali solopetje in vse inštrumente: največ zanimanja je bilo za pouk klavirja in violine, za ostale inštrumente je bilo zanimanje še vedno zelo skromno. Da je tudi v obdobju po prvi vojni izobraževalna dejavnostjo ostala ognjišče vsega društvenega dela GM in šola njegova osrednja os, je simptomatično kazal tudi

<sup>9</sup> Na odborovi seji GM so odločili o napisu na izdanih spričevalih: »Glasbena matica v Ljubljani – Jugoslovanski konservatorij za glasbo in igralsko umetnost s pravico javnosti temeljem odbora poverjenišva za uk in bogočastje v Ljubljani št. 6453 z dne 5. 1. 1920«. Gl. XIII. odborova seja dne 28. prosinca 1920.

vokalno-instrumentalni nastop učencev šole GM ob petdesetletnici njenega delovanja leta 1932. Šola GM je do druge vojne ostala osrednja in največja ljubljanska glasbena šola.<sup>10</sup>

Izvenšolsko glasbeno izobraževanje v GM je potekalo v sklopu vaj in nastopov društvenega orkestra in pevskega zbora, ki sta vseskozi ostala ljubiteljska. Z vajami so ljubiteljski glasbeniki izboljševali tehnične sposobnosti igranja oziroma pevske sposobnosti, z urjenjem zahtevnega programa in s samimi nastopi pridobivali umetniške izkušnje. Orkestralno društvo GM, ustanovljeno leta 1919, je bilo učilnica ne samo za ljubiteljske, temveč tudi za bodoče poklicne glasbenike, saj so v njem igrali tudi študenti konservatorija.

Poleg zavzemanja za umetniški napredek so delovanje GM tudi v obdobju med obema vojnama vodili prosvetni nameni. Katere nazore o pomenu glasbene vzgoje je zagovarjal odbor GM vse od ustanovitve in tudi v obdobju med obema vojnama, dobro ponazarjajo misli iz govora Julija Betetta, ravnatelja konservatorija in šole GM na slovesnosti ob 10-letnici podržavljenja konservatorija leta 1936: »Prava umetnost, pa najsi bo katerikoli vrste, je in mora biti naša kulturna dobrina. Prava umetnost, ki išče oploditve v lastnem narodu, ki se razvija v svojih izraznih sredstvih ne samo z vidika splošnih umstvenih dognanj, temveč išče izraza v svojstvenem psihološkem razpoloženju naroda, je kakor blagodejno sonce, ki nam po strašni nevihti obuja vero v jutrišnji dan. [...] Glasba, katere neizpodbiten vpliv na duševno razpoloženje človeka je dognan, kaže pot, po kateri nam je kreniti v kraljestvo sonca, kjer vlada plemenito čustvovanje do svojega bližnjega, ki edina zamore ustoličiti zakone harmonske modulacije v pravcu, ki nas povede do blagoglasnega zaključka iz disonanc duševne razrvanosti današnjih dni. [...] Za pravilno spoznavanje in umevanje glasbe, te najpopularnejše in širokim plastem najbližje in najdstopnejše umetnosti, pa je potrebna pravilna glasbena vzgoja. Baviti se z umetnostjo glasbe, spoznavati njene tajnosti oplemeniti duševno nastrojenje, izoblikuje značaj. [...] Pravičen, sistematičen glasbeni pouk izoblikuje disciplino v svetu duševnosti in čustvenosti posameznika, ga vzgaja h kritičnemu opazovanju in dojetanju« (Betetto 1936: 4–5).

### **Ustanovitev konservatorija Glasbene matice – mejnik v razvoju glasbenega izobraževanja?**

Z ustanovitvijo konservatorija je odbor GM izpolnil najpomembnejši cilj, zastavljen že ob svoji ustanovitvi – vzpostavil je institucionalne temelje izobraževanja poklicnih glasbenikov. Ob tem se postavlja vprašanje ali, oziroma kakšen mejnik je pomenila ustanovitev konservatorija v razvoju glasbenega izobraževanja na Slovenskem. Da je ustanovitev konservatorija, ki je prva leta deloval pod okriljem društva, pomenila šele izhodišče za novo kvalitativno razvojno raven glasbenega izobraževanja, poleg zgoraj omenjenih avtobiografskih spominov ene izmed prvih študentk Vide Jeraj simptomatično razkrije tudi zapis Stanka Vurnika iz leta 1929 v reviji *Dom in svet*. V njem se je zavzel za modernizacijo konservatorija, prenavo programa, učnih metod in učnega gradiva, ki bi

<sup>10</sup> V novih političnih razmerah po koncu prve vojne je šola Filharmonične družbe prenehala delovati. V Ljubljani sta tedaj delovali tudi Orglarska šola in od leta 1927 glasbena šola Narodno-železničarskega društva Sloga, obe sicer z drugačnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in glasbenimi ambicijami kot šola GM. Budkovič (1995), str. 240–268.

omogočili razvoj od »obrnitiško-rokodelskega« pouka do izobraževanja »glasbene inteligence v višjem smislu umetnostne izobrazbe«, poleg izobraževanja poustvarjalcev je predlagal tudi torej tudi izobraževanje skladateljev, kar bi omogočalo razvoj komorne in orkestralne glasbe (Vurnik 1929: 63–64).

Postopni razvoj (modernizacija) pouka v naslednjih dveh desetletjih, ki so ga omogočali znanje in izkušnje njegovih nosilcev (učiteljev), so omogočili izpolnitev v tehničnem in umetniškem pogledu dovolj visoke ravni poučevanja za specializacijo raznovrstnih glasbenih poklicev. V naslednji razvojni fazi izobraževanja – z ustanovitvijo Glasbene akademije leta 1939, ki je imela položaj visoke šole, in še bolj po koncu druge vojne – so glasbene razmere omogočale primerno strokovno podlago, da so se zgoraj omenjene Vurnikove zahteve lahko postopno uresničevale. V tej fazi je bilo omogočeno tudi izobraževanje inštrumentalnih solistov – virtuozov ter skladateljev, kar je bil potreben pogoj za glasbeno ustvarjalnost in poustvarjalnost, primerljivo z drugimi evropskimi mesti.

## Literatura

Anonimno, 1884. Glasbena Matica. *Slovenski narod*, let. 17, št. 58, str. 2.

Anonimno, 1918. Občni zbor »Glasbene Matice«. *Slovenski narod*, let. 51, št. 156, str. 3.

Anonimno, 1919. Konservatorij »Glasbene Matice«. *Slovenski narod*, let. 52, št. 214, str. 5.

Betto, Julij. 1936. 10 let državnega konservatorija. *Poročilo o šolskem letu 1935–36*. Ljubljana: Državni konservatorij in šola Glasbene matice, str. 4–5.

Budkovič, Cvetko. 1992. *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I. Od začetka 19. stoletja do nastanka konservatorija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

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

Cahn, Peter. 2001. Conservatories. III. 1790–1945. 3. Germany and Central Europe. V: Sadie, Stanley in Tyrrell, John (ur.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, zv. 6. London: Macmillian, 2001, str. 315–317.

Cigoj Krstulović, Nataša. 2000. Gerbič in Glasbena matica. V: Škulj, Edo (ur.): *Gerbičev zbornik* (Knjižnica Cerkvenega glasbenika, Zbirka 5, Knjižna zbirka, zv. 14). Ljubljana: Družina, str. 127–138.

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

Dullea, Rhoda. 2008-9. Populism and folklorism in Central European music pedagogy of the nineteenth and early twentieth centuries. *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, let. 4, str. 35–53.

Fend, Michael in Noiray, Michel (ur.). 2005. *Musical education in Europe (1770–1914): Compositional, institutional and political challenges*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Foerster, Anton. 1886–1890. *Teoretično-praktična klavirska šola / Theoretisch-praktische Klavierschule*. Ljubljana: Glasbena matica.

Hubad, Matej. 1919. Jugoslovanski konservatorij Glasbene Matice v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, let. 42, št. 7–9, str. 59.

*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani*. 1894. Ljubljana: Glasbena matica.

*Izvestje »Glasb. Matice« v Ljubljani in podružnic v Kranju, Gorici in Trstu o 38. društvenem letu 1909/10*. 1910. Ljubljana: Glasbena matica.

*Izvestje »Glasbene Matice« o 36. društvenem letu 1907/8*. 1908. Ljubljana: Glasbena matica.

*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani o 35. društvenem letu 1906/7*. 1907. Ljubljana: Glasbena matica.

Jeraj-Hribar, Vida. 1992. *Večerna sonata. Spomini z Dunaja, Pariza in Ljubljane 1902–1933*, po pripovedovanju zapisal Marjan Kovačevič, uredil Marko Uršič. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kos, Koraljka. 1978. Razdoblje Vjekoslava Klaića 1890–1920. *Arti musices*, let. 9, št. 1–2, str. 81–106.

Kuret, Primož. 2005. *Ljubljanska Filharmonična družba 1794–1919. Kronika ljubljanskega glasbenega življenja v stoletju meščanov in revolucij* (zbirka Korenine). Ljubljana: Nova revija.

*Lehrplan und Lehrstoffverzeichnis für den Unterricht an der Musikschule der Philharmonischen Gesellschaft in Laibach*. Ljubljana: Filharmonična družba.

*Naučna osnova za učenike i učenice glazbene škole Hrvatskoga zemaljskega glazbenoga zavoda u Zagrebu*. 1910. Zagreb: Hrvatski zemaljski glazbeni zavod.

*Neunter Jahres-Bericht der philharm. Gesellschaft in Laibach vom 1. Oktober 1871 bis letzten September 1872*. 1872. Ljubljana: Filharmonična družba.

Okoliš, Stane. 2016. Ustanovna določila prve javne glasbene šole na Slovenskem. V: Okoliš, Stane in Gruden, Neža (ur.): *Dostopno in plemenito. Katalog razstave ob 200-letnici ustanovitve prve javne glasbene šole v Ljubljani*, Ljubljana: Zveza slovenskih glasbenih šol in Šolski muzej, str. 32–37.

*Poročilo o delovanji »Glasbene Matice« za leta 1888/9, 1889/90, 1890/1, 1891/2, 1892/3*. 1893. Ljubljana: Glasbena matica.

*Pravila Glasbene Matice v Ljubljani*. 1872. Ljubljana: Glasbena matica.

Richter, Christoph. 1997. *Musikausbildung*. V: Finscher, Ludwig (ur.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, zv. 6, 2. izdaja, Kassel [...]: Bärenreiter, str. 1016–1035.

*Schulordnung für die Musikschule der philharmonischen Gesellschaft in Laibach.* 1875. Ljubljana: Filharmonična družba.

*Schulstatut der phiharmonischen Gesellschaft in Laibach,* 1887. Ljubljana: Filharmonična družba.

Steska, Viktor. 1929. Javna glasbena šola v Ljubljani. *Cerkveni glasbenik*, let. 52, št. 1–2, str. 22–25; št. 3–4, str. 52–55; št. 5–6, str. 82–86; št. 7–8, str. 115–118; št. 9–10, str. 143–148; št. 11–12, str. 179–182.

*Verzeichnis des Lehrstoffes welcher an der Musikschulen der Philharmonische Gesellschaft in Laibach in Verwendung ist.* 1902. Ljubljana: Filharmonična družba.

Vurnik, Stanko. 1929. Glasba. Slovensko glasbeno življenje l. 1928. *Dom in svet*, let. 42, št. 1–2, str. 63–64.

## Summary

The conception of public music education in the nineteenth-century Slovenian territory was primarily developed in line with the requirements of music practice. The establishment of public music schools also encouraged the consideration of ethical impacts of music-making, which shaped the history of the idea of the European and particularly German area. This Enlightenment idea influenced the understanding of the importance that singing had in general education as well as for raising national consciousness. The organisation of the first public music schools across the Slovenian provinces reflected the general and music-historical development, and the contents of music education in individual institutional frameworks were conditioned on different understandings of music.

Until World War I, the Ljubljana-based Glasbena matica Music School (founded 1882) was the central and the largest institution of music education in the Slovenian territory, which, alongside the Philharmonic Society, set the institutional frameworks for teaching amateur and professional musicians. The Glasbena matica Music School was the result of Slovenian aspirations towards achieving cultural independence from the state-imposed culture, which was based on the German language. Its primary objective was to promote the artistic development of Slovenian music. In quantitative terms, the Glasbena matica Music School was making relatively great strides, with nearly five hundred students in the academic year of 1907/8, about three times the number than the School of the Philharmonic Society.

The organisation and teaching methods at the Ljubljana-based Glasbena matica Music School were dictated by the music conditions as well as the guiding principles of cultural nationalism, i.e. Central European populist ideas on education for the masses and the use of folksongs as teaching material. Choir singing was compulsory for all pupils and singing instruction also set the basis of instrumental and theoretical instruction. Beside choir and solo singing instruction provided by the school, the greatest progress was made in the piano and violin instruction. In light of the bourgeois music practice, piano students,

unsurprisingly, made up the largest proportion of all students, most of whom remained amateur musicians performing for domestic salon entertainment. As for orchestral music education, which the society's board encouraged at the beginnings of the twentieth century, the teaching of wind and brass instruments posed the most pressing problem. The Glasbena matica Music School prepared the ground for the establishment of its conservatory by raising the difficulty level of instruction and the progressive introduction of instruction for all instrumental and theoretical subjects. The dynamic period at the turn of the nineteenth and twentieth centuries was marked by curricular reforms (1887, 1894, and 1906) and editions of original textbooks for singing, piano and violin instruction.

With the establishment of the conservatory in 1919, Glasbena matica achieved its most important objective and set the professional foundations for the spread of professional music work. The conservatory operated under Glasbena matica until 1926, after which it was nationalised. Its national and artistic mission came to full fruition with the progressive development (modernisation) of instruction over the next two decades, when the teachers' expertise, experience and skills could finally ensure the acquisition of knowledge in a wide array of music professions. At that stage, education was also provided to instrumental solo players–virtuosos, as well as composers, which was a necessary prerequisite for setting the basis for all forms of national music practice that would be on a par with other European cities.





**Tina Bohak**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **SOLOPEVSKA PEDAGOGIKA NA GLASBENI ŠOLI DRUŠTVA GLASBENA MATICA OD ZAČETKOV DO USTANOVITVE KONSERVATORIJA (1882–1919)**

### **Izvleček:**

Prispevek obravnava postopni razvoj solopevske pedagogike na Slovenskem v okviru glasbene šole ljubljanskega društva Glasbena matica od ustanovitve do profesionalizacije glasbenega šolstva z ustanovitvijo Prvega jugoslovanskega konservatorija za glasbeno in odrsko umetnost (1882–1919), ki temelji na dokumentih in drugih pisnih virih, ohranjenih v Glasbeni zbirki Narodne in univerzitetne knjižnice Ljubljana ter v Digitalni knjižnici Slovenije, ki v dosedanjih objavah še niso bili predmet raziskav. Posebej sta izpostavljena Fran Gerbič in Matej Hubad, ki sta na področju organiziranega pouka solopetja konec 19. oz. v začetku 20. stoletja pustila najvidnejši pečat. Njuno znanje ter pedagoške sposobnosti potrjujejo mednarodne kariere številnih učencev, izkazala sta se tudi kot uspešna organizatorja glasbenega šolstva.

**Ključne besede:** solopevska pedagogika, glasbena šola Glasbene matice, Fran Gerbič, Matej Hubad

### **Abstract**

#### **solo singing pedagogy in Glasbena Matica music school from its Beginnings to Establishment of Conservatory (1882–1919)**

The article explains the gradual development of solo singing pedagogy on the Slovenian territory in the context of the music school of the Ljubljana Music Society Glasbena matica from the beginning to the professionalization of music education with the establishment of the first Yugoslavian Conservatory of music and stage arts (1882–1919). It is based on documents and other written sources, preserved in the Music collection of the National and University Library Ljubljana and the Digital Library of Slovenia, which in previous publications have not been the subject of research. Particularity we emphasized Fran Gerbič and Matej Hubad, who have left the most prominent mark in the field of organised solo singing teaching at the end of the 19th or in the beginning of the 20th century. Their knowledge and pedagogical skills were confirmed by the international career of many students. Both of them had also proved as a successful organizers of music education.

**Keywords:** solo singing pedagogy, music school Glasbena matica, Fran Gerbič, Matej Hubad

## Uvod

V drugi polovici 19. stoletja so na slovenskem ozemlju posebno skrb za glasbeno izobraževanje in povečevanje poustvarjalne ravni gojile ljubljanska Filharmonična družba, *Musikvereini* posameznih mest in čitalnice. Vsa ta prizadevanja pa le niso prestopila praga osnovne ravni poučevanja, zato je potreba po glasbenih ustanovah višjega ranga ostajala vse do leta 1872, ko je bilo v Ljubljani ustanovljeno društvo Glasbena matica in deset let pozneje njena glasbena šola. Prav Glasbena matica je bila tista, ki je na temelju organizacijske zasnove Narodne čitalnice postala osrednja in največja glasbeno-izobraževalna ustanova na Slovenskem.<sup>1</sup> Namen šole Glasbene matice, ustanovljene leta 1882, je bil izobraževati domače glasbenike, ustvarjalce, poustvarjalce in ljubitelje glasbe.<sup>2</sup> Ob tem je treba poudariti, da je imela šola sicer željo izobraževati na nižji in višji stopnji, vendar je lahko organizirala le nižjo stopnjo. V dveh letih delovanja je šola zmogla organizirati le pouk klavirja in violine, večji razvojni korak pa je pomenilo šolsko leto 1884/1885, ko so predmetnik dopolnili in začeli poleg viole, violončela, kontrabasa, zborovskega petja in glasbene teorije (obvezen predmet od 4. razreda) poučevati še solopetje. O razvoju glasbenega šolstva je bilo doslej objavljenih več študij,<sup>3</sup> kjer se avtorji večinoma posvečajo splošnemu razvoju in manj posameznim področjem. Namen pričujoče študije je natančneje proučiti, kako se je razvijalo poučevanje solopetja na šoli Glasbene matice, kdo so bili prvi pevski pedagogi, kakšna je bila njihova izobrazba, učni načrti, kdo so njihovi vidnejši učenci, kakšno je njihovo nadaljnje šolanje, umetniški in/ali pedagoški uspehi. Izpostaviti je treba, da sicer zgodovina poučevanja zborovskega in solističnega petja v okviru glasbenega šolstva na Slovenskem sega na začetek 19. stoletja, ko je bila ustanovljena Javna glasbena šola pri ljubljanski normalki leta 1816,<sup>4</sup> kjer je kot prvi učitelj poučeval v češkem mestu Sadská rojeni Franc Sokol (1779–1822), ki je po šolanju opravljal službo vojaškega trobentača in kapelnika.<sup>5</sup> Prav tako je pouk zborovskega petja zabeležen tudi v okviru glasbene šole Filharmonične družbe v Ljubljani, ki je leta 1821 ustanovila pevsko šolo imenovano »*Gesang-Schule der philharmonischen Gesellschaft*«, ki je delovala osem let (do leta 1829), in sicer pod vodstvom češkega skladatelja in dirigenta Gašparja Maška.<sup>6</sup>

1 Nataša Cigoj Krstulović, *Zgodovina, spomin, dediščina – Ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2015, str. 68.

2 Poročilo Državnega konservatorija in šole Glasbene matice o šolskem letu 1931/1932, str. 2–3, NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica.

3 Glej: Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I.*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1992; Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II.*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1995; Janko Germadnik, *100 let slovenskega glasbenega šolstva v Celju*, Celje: Glasbena šola, 2008; Lidija Žgeč, *Viva la musica: 130 let glasbenega šolstva na Ptujju: 1878–2008*, Ptuj: Glasbena šola Karol Pahor, 2008, idr.

4 Cvetko Budkovič, »Javna glasbena šola v Ljubljani 1816–1875«, *Muzikološki zbornik* 14 (1978), str. 49–54.

5 Jernej Weiss, *Češki glasbeniki v 19. in na začetku 20. stoletja na Slovenskem*, Maribor: Litera & Pedagoška fakulteta Maribor, 2012, str. 109.

6 Igor Grdina, »Gašpar Mašek v navzkrižjih časa meščanov«, *Maškov zbornik*, Ljubljana: Družina, 2002, str. 17–26.

## Solopevska pedagogika na glasbeni šoli društva Glasbena matica

Tako kot številne ustanove je tudi ljubljanska Glasbena matica potrebovala daljšo dobo, da je dobila solopevske pedagoge in razvila poučevanje. Pouk solopetja so prvič uvedli v šolskem letu 1884/1885, a je bil vpis precej skromen – pouk je obiskovalo le pet učencev.<sup>7</sup> Kot je razvidno iz zapisnika seje odbora Glasbene matice v letu 1885, po mnenju skladatelja in odbornika Srečka Stegnarja pouk solopetja v omenjenem letu še ni bil sistematičen in reden. Solopetje in zborovsko petje odraslih je poučeval vsestranski glasbenik češkega rodu, vitez Julius Ohm Januschowsky (Janušovsky), sicer uradnik državnih železnic, pianist in zborovodja (vodil je zbora društva Laibacher Liedertafel, čitalniški pevski zbor in zbor društva Slavec, uveljavil pa se je tudi kot glasbeni kritik.<sup>8</sup> Iz dosegljivih virov ni bilo mogoče ugotoviti, kakšna je bila njegova izobrazba na področju solopetja. Na podlagi njegovih poročil o opernih (in drugih glasbeno-gledaliških) izvedbah pa ugotovimo, da je pevski aparat in njegovo delovanje dobro poznal.<sup>9</sup> S širjenjem predmetnika se je povečalo število učiteljev, ki so bili največkrat absolventi konservatorija v Pragi, odbor Glasbene matice pa si je prizadeval, da bi bili tudi slovenskega oz. slovanskega rodu – najbrž zaradi nacionalne usmerjenosti šole, lažjega učenja slovenskega jezika in hitrejše asimilacije v naše okolje. Odborniki so se le izjemoma, kadar učne moči iz Prage ni bilo mogoče dobiti, obrnili na dunajski konservatorij oz. na učitelje, ki so takrat delovali na šoli Filharmonične družbe.<sup>10</sup> V naslednjem šolskem letu je pri pouku petja prišlo do spremembe – pouk petja je namesto Januschowskyga prevzel Anton Razinger, in sicer za dve uri tedensko.<sup>11</sup> Razloga, zakaj je Januschowsky prenehal poučevati petje, iz dosegljivih virov ni bilo mogoče ugotoviti, znano pa je, da je sicer na šoli Glasbene matice v obdobju 1882–1890 poučeval klavir, ko je s strani ustanove prejel odpoved, ker se je preveč ogrel za nemško stran in nato 25 let deloval kot nemški novinar.<sup>12</sup> Predvidevamo, da za poučevanje solopetja vendarle ni imel dovolj kompetenc.

Najpomembnejši mejnik v razvoju sistematičnega pouka solopetja se je zgodil v šolskem letu 1886/1887, ko je šola ponovno razširila predmetnik in je med drugim »na novo« uvedla solopetje in splošno petje, kar potrjuje zgoraj navedena dejstva. V tem letu je na povabilo Glasbene matice, Narodne čitalnice in Dramatičnega društva v Ljubljano prišel eden izmed 20 ustanovnih članov društva Glasbene matice, operni pevec in skladatelj Fran Gerbič (1840–1917).<sup>13</sup> Rojen je bil v Cerknici očetu Jožefu, ki je bil posestnik, mesar in mežnar v domači farni cerkvi, ter materi Margareti, rojeni Obreza.<sup>14</sup> Gerbič je v

7 C. Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I.*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1992, str. 207.

8 NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, zapisnik seje odbora, 29. 10. 1885, C. Budkovič, n. d., str. 209, Špela Lah, »Julius Ohm-Januschowsky in njegovo kritično delo v Ljubljani«, *Muzikološki zbornik* 43/1 (2007), str. 127–135, Darja Koter, *Slovenska glasba 1848–1918*, Ljubljana: Študentska založba, 2012, str. 159–160.

9 Š. Lah, n. d., str. 128.

10 D. Cvetko, n. d., str. 225, C. Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I.*, n. d., str. 199.

11 NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, zapisnik seje odbora, 29. 10. 1885.

12 C. Budkovič, n. d., str. 121, D. Koter, n. d., str. 163.

13 N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 17, 61.

14 Fran Gerbič v svoji »Avtobiografiji« navaja ime matere Margareta, v drugih, kasnejših zapisih pa zasledimo tudi ime Marjeta. Fran Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), Edo Škulj (ur.), *Gerbičev zbornik*, zv. 14, Ljubljana: Družina, 2000, str. 151.

rojstnem kraju obiskoval ljudsko šolo in prav kmalu začel prepevati na domačem koru. Kot otrok je imel lep sopranski glas in izredno dober posluš. <sup>15</sup> Po opravljeni nižji realki v Ljubljani se je vpisal na ljubljansko normalno, v okviru katere je delovala Javna glasbena šola, kjer ga je poučeval Gašpar Mašek, po njegovi upokojitvi pa njegov sin Kamilo, in postal učitelj. Gerbič je bil po končanem šolanju 1857. leta nastavljen kot nadučitelj v Trnovem pri Ilirski Bistrici, v skladu s tedanjo prakso je med drugim orglal in postal cerkveni pevovodja. <sup>16</sup> Na njegovo kasnejšo poklicno pot so vplivale številne spodbude prijateljev in znancev. Po uspešno opravljenem sprejemnem izpitu se je leta 1864 vpisal na praško Orglarsko šolo, ki se je kasneje združila s konservatorijem. <sup>17</sup> Izbral je dva glavna predmeta: kompozicijo pri Josefu Krejčiju in solopetje pri priznanem češkem pevskem pedagogu, baritonistu Františku Arnoldu Voglu. <sup>18</sup> Študij je Gerbič v dveh letih končal z odliko in se vrnil v Slovenijo. <sup>19</sup> Kot junaški tenor je Gerbič v začetku leta 1869 debitiral kot Manrico v Verdijevi operi *Trubadur* v praškem Narodnem gledališču (*Národní divadlo*), od koder je po le šestih mesecih na pobudo hrvaškega književnika Antona Šenoa konec junija leta 1869 za devet let odšel v Zagreb. Tam je z Ivanom pl. Zajcem sodeloval pri ustanovitvi operne hiše (1870) in nasploh pri razvoju glasbeno-gledališkega življenja v tem mestu. <sup>20</sup> Zaradi zdravstvenih težav je po zagrebškem angažmaju leta 1878 odšel na okrevanje v domačo Cerknico in se po dveletni odsotnosti vrnil na operne odrske deske – kariero je nadaljeval v nemškem Ulmu (1880/1881) in galicijskem Lvovu (1881/1882). <sup>21</sup> Svojo gledališko kariero je zaradi smrti leto dni starega sina Viktorja v Lvovu prekinil in za vedno končal. Odtlej se je le še posvečal pedagoškemu delu – leta 1883 je postal profesor na tamkajšnjem konservatoriju, kjer je poučeval solopetje in vodil moški zbor. <sup>22</sup> Kot je bilo omenjeno, je leta 1886 prejel od ljubljanske Glasbene matice povabilno pismo, da bi se vrnil v domovino in prevzel mesto ravnatelja, vodstvo čitalniškega zbora ter mesto kapelnika Dramatičnega društva. Kot velik rodoljub je vabilo sprejel kot izjemno spodbudo, da se v domovini izkaže kot profesionalni glasbenik, in je skupaj s soprogo Emilijo (Milko), roj. Daneš (1854–1933), prišel v Ljubljano. <sup>23</sup> Prav tako šolana operna pevka je bila rojena v vasi Tuchoměřice na Češkem. Po zaključenem študiju solopetja na praškem konservatoriju je leta 1875 debitirala kot sopranistka na opernih deskah v tamkajšnjem nacionalnem gledališču

15 Fran Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), n. d., str. 152, mag. Franc Jelinčič, »Fran Gerbič«, *Koncert in obnove obnovljene rojstne hiše Frana Gerbiča* (brošura), Cerknica, 1997, str. 7.

16 Prav tam, 153–154.

17 Fran Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), n. d., str. 154–155, Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II.*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1995, str. 186.

18 František Arnold Vogl (1821–1891) je v obdobju 1834–1840 kompozicijo in petje študiral na Praškem konservatoriju. Odlikoval ga je zlahten bariton in odlična artikulacija. Z devetnajstimi leti je z velikim uspehom debitiral kot Alfonso v Mozartovi operi *Così fan tutte* ter med drugim gostoval tudi na Dunaju. Po vrnitvi je deloval v praškem nacionalnem gledališču (*Stavovské divadlo*), kjer je bil izjemen Leporello v Mozartovi operi *Don Giovanni* in Hans Sachs v Wagnerjevi operi *Mojstri pevci nürnbergski*. Kot odličen pevec je bil večkrat povabljen na dogodke plemiških družin. Bil je tudi plodovit skladatelj. Dostopno na spletnem naslovu: [http://rodopisna-revue-online.tode.cz/11-12-10\\_soubory/16\\_skockova-vogl.pdf](http://rodopisna-revue-online.tode.cz/11-12-10_soubory/16_skockova-vogl.pdf) (obiskano: 4. 11. 2016).

19 Fran Gerbič, »Avtobiografija« (rokopis), Edo Škulj (ur.), *Gerbičev zbornik*, zv. 14, Ljubljana: Družina, 2000, str. 139–144, Branka Rotar Pance, »Gerbič – pedagog«, n. d., str. 41–42.

20 Fran Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), n. d., str. 159–160.

21 NUK, Glasbena zbirka, fond Fran Gerbič, mapa Nastopi (sporedi), F. Gerbič, n. d., str. 160–162.

22 F. Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), n. d., str. 160–161, P. Kuret, »Gerbičev življenjski prostor in čas«, n. d., str. 7–8.

23 Fran Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), n. d., str. 161–164.

(*Národní divadlo*).<sup>24</sup> Z vloge Margarete v Gounodovi operi *Faust* se je Emilija Daneš leta 1875 predstavila hrvaškemu občinstvu v zagrebški operi (*Hrvatsko narodno kazalište*), kjer je dobila stalni angažma in poustvarila vrsto vlog (Leonora v Beethovnovi operi *Fidelio*, Zerlina v Mozartovem *Donu Giovanniju*, Ines v Verdijevem *Trubadurju*, paž Urban v operi *Hugenoti* Giacomina Meyerbeerja idr.). Leta 1876 se je poročila s Franom Gerbičem, ki je bil v tamkajšnji operni hiši kot tenorist angažiran sedmo leto. Nanj je imela soproga Milka dober vpliv v tem smislu, da mu je izrekla, kot je zapisal v svoji avtobiografiji, » [...] sodbo o dotičnem delu in ta je po navadi estetično in glasbeno pravilna. [...]«<sup>25</sup> Z možem sta leta 1878 zapustila Zagreb in kratek čas delovala v Ulmu ter Lvovu. Po prihodu v Ljubljano je Emilija na odru slovenskega Deželnega gledališča sodelovala pri uprizoritvah oper in operet, preizkusila se je kot režiserka; posvetila se je poučevanju na šoli Glasbene matice, kjer je do leta 1892 poučevala klavir.<sup>26</sup> Čeprav je bila šolana solopevka, ni ohranjenih virov, ki bi potrjevali, da bi kdaj poučevala solopetje.

Gerbič, priznan umetnik, je imel vsestransko glasbeno izobrazbo, zato se je od njega pričakovalo, da je poučeval več predmetov, kot je narekovala tedanja praksa. Tako je poleg ravnateljjevanja na šoli Glasbene matice prevzel še pouk solopetja, teorije, harmonije in klavirja.<sup>27</sup> Glasbene razmere v Ljubljani je dobro poznal, večino svoje energije pa je posvetil slovenski operi, ki jo je želel postopno profesionalizirati.<sup>28</sup> Kot eden prvih slovenskih profesionalno šolanih glasbenikov se je pridružil obema Čehoma, Antonu Foersterju in Antonu Nedvědu, ki sta v drugi polovici 19. stoletja vsak na svojem področju veliko pripomogla k dvigu slovenske glasbene kulture. Izmed vseh prevzetih nalog v Ljubljani je z glasbenopedagoškega vidika najpomembnejša Gerbičeva vloga poučevanja na šoli Glasbene matice. Jeseni leta 1886 mu je odbor Glasbene matice podelil naslov artistskega (umetniškega op. p.) vodje glasbene šole, hkrati je bil zadolžen tudi za nadzor vseh šolskih zadev, razen tistih, pri katerih je bilo potrebno pooblastilo Matičinega odbora.<sup>29</sup> Omeniti je treba, da je šola Glasbene matice dotlej uporabljala učni načrt po vzorih programa šole Filharmonične družbe, ki ga je sestavil Julius Ohm Januschowsky.<sup>30</sup> Zelo verjetno ta učni načrt ni bil dovolj dodelan oz. ni zadoščal potrebam Matice, saj so odborniki Gerbiča prosili, da le-tega prenovi in dopolni, kar je suvereno storil.<sup>31</sup> Deželna vlada ga je potrdila konec oktobra 1887; pouk, predviden po novem učnem načrtu, so začeli izvajati že v šolskem letu 1887/1888. Pouk solopetja je obsegal pet razredov, potekal je po dve uri tedensko, in sicer v skupini štirih učencev, kar pomeni, da individualnega pouka znotraj institucije še ni bilo. Temeljni učni cilj je bila vzgoja pevcev za koncertni in operni oder. K pouku solopetja so se lahko vpisali kandidati s primernim glasom, znanjem klavirja, splošne glasbene teorije, primernimi fizičnimi dispozicijami in

24 *Slovenski gledališki leksikon* (ur. S. Samec), Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko, 1972, str. 167.

25 Fran Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), n. d., str. 158.

26 Marija Barbieri, *Hrvatski operni pjevači 1846–1918*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske, 1996, str. 188, P. Kuret *Ljubljanska filharmonična družba: 1794–1919: kronika*, Ljubljana: Nova revija, 2005, str. 28–29, Tončka Stanonik in Lan Brenk, *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2008, str. 278.

27 Fran Gerbič, »Avtobiografija« (tipkopis), n. d., str. 161–164.

28 P. Kuret, »Gerbičev življenjski prostor in čas«, n. d., 7–16.

29 NUK Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, zapisnik seje odbora, 19. 10. 1886, N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 63.

30 N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 64.

31 Prav tam.

končano mutacijo.<sup>32</sup> Predpisana učna gradiva so bila: vokalize Luigija Lablacha z naslovom *Méthode complète de chant avec exemples démonstratifs, exercices et vocalises gradués* (Paris: Canaux, 1840), Augusta Panserona (1795–1859) z naslovom *Méthode complète de vocalisation* (Paris: G. Brandus, Dufour et Cie, 1855), Giuseppeja Concona (1801–1861) *Introduzione all'arte per ben cantare, ossia Metodo elementare di canto op.8* (Torino, okoli 1840), Giulija Bordognija (1789–1856) z naslovom *12 nouvelles vocalises dont six avec paroles italiennes pour mezzo-soprano* (London: Boosey & Sons, 1841) in drugih. Hkrati so bila kot učno gradivo predpisane pesmi romantikov iz domače literature (Gašpar in Kamilo Mašek, Anton Nedvčed, Anton Foerster, Fran S. Vilhar, Angelik Hribar, Benjamin Ipavec, Hrabroslav Volarič, idr.) in skladbe tujih skladateljev (Franz Schubert, Robert Schumann idr.).<sup>33</sup> Kot lahko ugotovimo, je bil Gerbičev učni načrt iz leta 1887 sestavljen iz dveh področij, vokaliz in skladb, kar je tudi v današnjem učnem načrtu osnovna stopnja, ki pa obsega šest razredov, stalnica; z razliko, da se danes od 2. razreda obravnavajo še antične arije iz 16., 17. in 18. stoletja, v višjih razredih pa tudi arije iz oper, operet, maš oz. oratorija (5. in 6. razred).<sup>34</sup> V učnem načrtu za osnovno stopnjo so navedene izpitne vsebine. Primerjava z današnjim časom kaže, da je učni načrt s konca 19. stoletja temelj današnjega učnega načrta za petje, z razliko, da danes pouk poteka individualno, in obsega šest razredov (nižja stopnja obsega štiri in višja dva razreda – za prehod na višjo stopnjo izobraževanja mora učenec na izpitu za 4. razred pokazati dobro obvladovanje vseh tehničnih in muzikalnih sestavin petja in pridobiti pozitivno mnenje izpitne komisije.<sup>35</sup> Dispozicije, potrebne za vpis na pouk petja, ostajajo enake. Učna gradiva, ki so bila navedena, je mogoče še danes aktualno uporabiti pri pouku, pa čeprav je od nastanka nekaterih preteklo že več kot poldrugo stoletje – zbirke vokaliz učencu omogočajo vajo posameznih tehničnih prvin (legato, portato, staccato petje, crescendo, diminuendo, izenačevanje registrov itd.), predpisane skladbe iz domače in tuje literature pa ga urijo v muzikalnosti in poustvarjanju; s predpostavko, da se tehnični problemi rešijo že z upevalnimi vajami in vokalizami, v nasprotnem primeru je treba skladbo najprej izdelati tehnično brezhibno.<sup>36</sup>

Na začetku Gerbičevega ravnateljjevanja se je šola Glasbene matice ukvarjala s številnimi kadrovske spremembami, saj je večina učiteljev v Ljubljani poučevala le krajši čas, Gerbič pa si je prizadeval pridobiti v učiteljski zbor le najboljše pedagoge in poustvarjalce. Iskali so jih na Dunaju in v Pragi, a ker društvo ni zmoglo solidnih plačil, so učitelji večinoma hitro odšli, pogosto v Italijo, kjer so si obetali boljši zaslužek.<sup>37</sup> Ščasoma Gerbič ni mogel več sam zapolniti vseh vrzeli, ki so nastale zaradi odhodov učiteljev, zato je odbor Glasbene matice iskal primerne učitelja med domačimi glasbeniki. Tako so leta 1891 s posredovanjem sodnega svetnika Ivana Pavla Vencajza k sodelovanju pisno povabili takrat mladega Mateja Hubada (1866–1937), ki je študiral na dunajskem

32 NUK Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, zapisnik seje odbora, 10. 12. 1886.

33 NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, zapisnik seje odbora, 19. 10. 1886.

34 Učni načrt za predmet petje«, str. 189–198, dostopno na spletnem naslovu: <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/petje189-198.pdf> (obiskano 14. 9. 2016).

35 Prav tam.

36 Prav tam.

37 D. Koter, n. d., str. 163.

konservatoriju, naj prevzame mesto učitelja klavirja, zborovodje pevskega zbora, organizacijo koncertov, uredništvo društvenih izdaj ter strokovno vodenje društva.<sup>38</sup>

Hubad, doma v vasi *Povodje pri Skaručni* pod Šmarno goro, je kot najmlajši v družini z devetimi otroki otroštvo preživel ob glasbi ob domačem ognjišču, saj je bil oče Valentin odličen pevec, mati Marija, rojena Pušavec doma iz Šinkovega Turna, pa je umrla, ko je bilo Mateju komaj leto in pol.<sup>39</sup> S sedmimi leti ga je oče vpisal v prvi razred osnovne šole na Skaručni, kjer se je med drugim naučil prvih cerkvenih pesmi pri organistu in pomožnem vaškem učitelju Matevžu Bohincu. Že kot deček je imel močan glas, ki se je po mutaciji razvil v bariton. Jeseni leta 1875 so ga starši vpisali v II. mestno šolo na Grabnu v Ljubljani, kjer ga je za glasbo navdušil učitelj Anton Razingar, ki je bil sam odličen pevec, Nedvėdov učenec in koncertni solist. Leta 1878 je Hubad po treh končanih razredih II. mestne deške šole v Ljubljani odšel na Ptuj. Tam je obiskoval prva dva razreda gimnazije, kjer je poučeval njegov brat France.<sup>40</sup> Od tretjega razreda je obiskoval staro gimnazijo na Vodnikovem trgu v Ljubljani,<sup>41</sup> kjer je gimnazijski zbor vodil takratni ravnatelj orglarske šole in stolni *regens chori*, Anton Foerster. Pri mašah v uršulinski cerkvi je Hubad v gimnazijskih letih pevcem že samostojno dajal intonacijo in takt.<sup>42</sup> Zborovsko petje so posebno zavzeto gojili v šoli Glasbene matice – leta 1885 je od Antona Sochorja dijaški zbor prevzel prav Matej Hubad, ki je sicer redno obiskoval koncerte in gledališke predstave v Stanovskem gledališču. Za študij na višji stopnji je Hubada navdušil dirigent Gustav Mahler, ki je bil v sezoni 1881/1882 angažiran v Ljubljani.<sup>43</sup> Po maturi na I. državni gimnaziji v Ljubljani leta 1886 (v času ko je Fran Gerbič prišel iz Lvova v Ljubljano, op. p.) je en semester obiskoval predavanja na Pravni fakulteti graške univerze in vzporedno eno leto služil vojaško službo prostovoljca v Gradcu, kjer je konec septembra 1887 opravil izpit za rezervnega častnika.<sup>44</sup> Kljub uspešno opravljenim obveznostim njegova želja po študiju glasbe ni usahnila, nasprotno, postajala je vse večja. Družina nad njegovo željo ni bila navdušena, zato mladi Hubad finančne podpore, ki jo je zelo potreboval, od svojcev ni mogel pričakovati. Z nekaj goldinarji, ki jih je dobil od sorodnikov, je še v tem letu (1887) vendarle odšel na študij glasbe v avstrijsko prestolnico, kjer se je preživel z inštrukcijami splošnih predmetov in klavirja.<sup>45</sup> Na dunajskem konservatoriju je pouk harmonije in kontrapunkta obiskoval pri Antonu Brucknerju, orgle pri Josefu Vocknerju, klavir pri Ernstu Ludwigu, zborovsko petje pa pri Johannu

38 Nina Dolinar, *Matej Hubad: življenje in delo*, dipl. naloga, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za muzikologijo, 2007, str. 6, N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 42.

39 NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad, mapa Kronika, Dokumenti, Poročni list, 14. 7. 1916, Tomaž Faganel, »Matej Hubad«, *Naši zbori* 39 (1987), 1–2, str. 2–3, Marijan Smolik, »Glasbenik Matej Hubad«, *Družina* 49 (2000), št. 50, str. 11.

40 Matej Hubad, Slovenski biografski leksikon, dostopno na spletnem naslovu: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:0842/VIEW/> (obiskano 12. 10. 2016), Andrej Ožbalt, *Matej Hubad: življenje in delo*, dipl. naloga, Ljubljana: Akademija za glasbo, 1998, str. 2.

41 Ko je bila leta 1889 v Ljubljani ustanovljena II. gimnazija, najprej kot nižja, leta 1900 izpopolnjena v višjo, se je stara gimnazija preimenovala v I. gimnazijo in ime obdržala do leta 1929, ko je postala Klasična gimnazija. Silvo Kranjec, »Pol stoletja III. ljubljanske gimnazije«, *Kronika* 7 (1959), št. 2, str. 107.

42 N. Dolinar, n. d., str. 3.

43 Ivo Peruzzi, »Matej Hubad, k 40-letnici kulturnega dela«, *Zbori* 7 (1932), št. 2, str. 9–10.

44 C. Budkovič (1988), str. 49–50.

45 Prav tam.

Faistenbergerju.<sup>46</sup> Vzporedno je zasebno obiskoval tečaj petja in dopolnilnih predmetov pri dirigentu Josefu Böhmu.<sup>47</sup> Iz biografskih podatkov o Josefu Böhmu razberemo, da je bil ustanovitelj in voditelj tečajev za zborovske dirigente, seveda pa je povsem mogoče, da je ob navedenem poučeval tudi solopetje.<sup>48</sup> Hubad je prošnjo sprejel, prekinil študij in se še novembra istega leta vrnil v Ljubljano.<sup>49</sup> Na šoli Maticе je s 1. decembrom 1891 prevzel pouk klavirja, glasbene teorije, harmonije, kontrapunkta, solističnega in zborovskega petja.<sup>50</sup> Prav tako je prevzel vodenje moškega zbora Glasbene matice, ki ga je konec leta 1891 razširil v mešanega, in z njim dosegal velike uspehe. Zborovski uspehi so bili zagotovo plod njegovega širokega glasbenega in še posebej pevskega znanja, ki si ga je pridobil na Dunaju.<sup>51</sup> Gerbiča je prihod Hubada zelo razbremenil – odtlej je poučeval le še klavir in solopetje, prav tako je v obdobju 1889–1891 poučeval petje, orgle in glasbeno teorijo na ljubljanskem učiteljskišču.<sup>52</sup> S prihodom Hubada je šola Glasbene matice dobila še enega široko izobraženega in profesionalno šolanega pedagoga. V učni praksi sta se odslej prepletali dve smeri izobraževanja, t. i. praška (Gerbič) in dunajska (Hubad) šola, ki sta sloveli kot odlični glasbeni ustanovi.<sup>53</sup> Iz zapisnikov sej odbora Glasbene matice je razvidno, da je bil Gerbič kot pedagog in ravnatelj precej aktualen v svojem času, saj je vseskozi predlagal novosti in spremembe, ki jih je odbor vztrajno potrjeval – skupaj z Matejem Hubadam sta sicer dvakrat pripravila osnutke za prenovu učnega načrta za solopetje (v šolskih letih 1893/1894 in 1906/1907), a je prvotni učni načrt po prenovah še vedno ostajal temeljni.<sup>54</sup>

Čeprav je Hubad uspešno deloval kot zborovodja in pevski pedagog, mu dotedanja izobrazba ni bila zadostna – prekinjeni študij na Dunaju je želel končati. Društveni odbor mu je leta 1896 odobril dveletni plačani dopust z dogovorom, da bo po končanem študiju šest let poučeval na šoli Glasbene matice in vodil zbor z obveznostmi in prejemki, ki jih je prejemal pred odhodom na Dunaj.<sup>55</sup> Hubadovo delo je za dobri dve leti (1896–1898) začasno prevzel diplomant dunajskega konservatorija Josip Čerin, ki je bil v obdobju 1894–1896 prvi organist dvorne farne cerkve sv. Avgušтина na Dunaju, študiral je tudi

46 Prav tam.

47 C. Budkovič (1988), str. 50, N. Dolinar, n. d., str. 4–5.

48 Josef Böhm, *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*, Online-Edition, dostopno na spletnem naslovu: [http://www.biographien.ac.at/oebl\\_1/96.pdf](http://www.biographien.ac.at/oebl_1/96.pdf) (obiskano 4. 11. 2016).

49 NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad, mapa Kronika, Dokumenti, Curriculum Vitae Mateja Hubada, 6. 3. 1921.

50 NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad, »Ravnatelj Matej Hubad«, 2. 5. 1937, N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 61.

51 Domače stvari – Glasbena matica, *Slovenski narod* 24 (1891), št. 276, str. 3, C. Budkovič, »Matej Hubad«, *Kronika (Ljubljana)* 36, št. 1–2, str. 48–51.

52 P. Kuret (2005), n. d., str. 28–29, N. Dolinar, n. d., str. 6, T. Stanonik, L. Brenk, n. d., str. 278.

53 Ideja o konservatoriju kot instituciji, osnovani na narodnih osnovah, se je pričela širiti na začetku 19. stoletja po nemških in angleško govorečih evropskih državah. V Pragi je bil konservatorij ustanovljen leta 1811 kot eden izmed najstarejših tovrstnih institucij v Evropi, šest let kasneje (1817) pa je Društvo ljubiteljev glasbe (*Gesellschaft der Musikfreunde*) ustanovilo dunajski konservatorij, ki je bil sprva formiran kot pevska šola, v obdobju 1819–1834 pa so postopoma pričeli širiti predmetnik s poučevanjem teoretičnih predmetov in ostalih instrumentov. N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 164, dostopno tudi na spletnih naslovih: <http://www.prgcons.cz/history> (obiskano 6. 11. 2016), <https://www.mdw.ac.at/405> (obiskano 6. 11. 2016).

54 NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, Izvestje Glasbene matice za šolsko leto 1893/1894, str. 18.

55 NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, zapisniki s sej odbora Glasbene matice, 17. 7., 27. 7. in 12. 9. 1896, fond Matej Hubad, mapa Kronika, Dokumenti, Spričevalo, 26. 9. 1896, Dnevne vesti, *Slovenski narod* 29 (1896), št. 194, str. 3.



filologijo. Leta 1902 je kot prvi Slovenec doktoriral iz muzikologije, prav tako je opravil državni izpit za poučevanje glasbe na učiteljskih in srednjih šolah. Kot gimnazijec je bil Čerin učenec glasbene šole Filharmonične družbe, kjer se je violino učil pri Hansu Gerstnerju, kot violinist in violist je sodeloval v orkestru taiste družbe.<sup>56</sup> Svoje delo pri ljubljanski Matici je opravljal vestno, naj bi se pa še posebej izkazal kot dirigent zbora.<sup>57</sup>

Na Dunaju se je Hubad hitro asimiliriral in vpisal nekatere predmete, ki jih je poslušal že pred devetimi leti, ob njih pa še nekatere nove – na spisku njegovih obveznosti je bilo med drugim tudi solopetje, ki se ga je učil pri Philipu *Forsténu*,<sup>58</sup> hospitacije pouka solopetja pa je obiskoval pri prof. dr. Clinsbucherju.<sup>59</sup> Iz dosegljivih virov ni bilo mogoče ugotoviti podrobnejših podatkov o tem, kako je pouk pri obeh omenjenih pevskih pedagogih potekal, in o tem, katere priročnike sta uporabljala kot referenčno literaturo. Na podlagi ministrskega odloka se je Hubad na Dunaju udeležil tečaja za učitelje glasbe in 19. 2. 1898 na dunajskem konservatoriju opravil državni izpit iz koncertnega solopetja ter pridobil spričevalo za samostojno poučevanje solopetja in vodenje višje glasbene šole.<sup>60</sup> Da bi se čim bolje pripravil na nadaljnje delo pri ljubljanski Matici, je po dveh letih študija aprila 1898 obiskal Češko (Prago), Poljsko (Varšavo, Krakov) in Nemčijo (Berlin, Wernigerode, Leipzig, Dresden in München) – na potovanjih se je seznanil z organizacijo in ustrojem konservatorijev, glasbenih akademij ter deli slovenskih protestantov, posebej s pesmaricami Primoža Trubarja.<sup>61</sup>

Matej Hubad se je vrnil v Ljubljano v prvih dneh septembra 1898 v pričakovanju, da mu bo kot izobražencu, ki je državni izpit opravil z odliko, odbor Glasbene matice naklonil boljše finančne in delovne ugodnosti kot pred odhodom na študij. V skladu z dogovorom odbor pričakovanjem Hubada ni ugodil, posledica tega so bili številni nesporazumi, ki so postajali čedalje globlji. Hubad je v znak protesta celo napovedal odstop z mesta učitelja – »izsiljevanje« odbora Glasbene matice si je najbrž lahko privoščil, saj se je zavedal svoje pomembnosti. Več kot očitno se je posledic njegovega morebitnega odhoda zavedal tudi odbor Glasbene matice, ki mu je vendarle v februarju leta 1899 pripravil novo pogodbo, v kateri so natančno določili njegovo delovno področje in obveze. Podelili so mu celo naslov artistskega vodje glasbene šole, Gerbiču pa pustili le še upravno-administrativno vodenje, hkrati so izenačili njuni plači.<sup>62</sup> Vse to je povzročilo čedalje večje konflikte med Gerbičem in Hubadom. Z ravnanjem odbora in Hubada se namreč Gerbič nikoli ni sprijaznil, zato je v letih do svoje smrti leta 1917 postal precej zagrenjen, nepriljuden in

56 Dnevne vesti, *Slovenski narod* 29 (1896), št. 195, str. 2, N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 61.

57 Josip Čerin, Slovenski biografski leksikon, dostopno na spletnem naslovu: <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:0315/VIEW/> (obiskano 10. 9. 2016), N. Cigoj Krstulović, n. d., str. 73.

58 Biografskih podatkov o Philipu Forstnu ni mogoče najti. Iz biografij posameznih opernih pevcev je mogoče ugotoviti, da je bil cenjen pevski pedagog takratnega časa - pri njem so se med drugimi šolali: avstrijski baritonist Alfred Poell, grška sopranistka Alexandra Trianti, avstrijska sopranistka hrvaškega rodu Vera Schwarz, idr. Dostopno na spletnih naslovih: <http://www.bach-cantatas.com/Bio/Poell-Alfred.htm> (obiskano 1. 11. 2016), <http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?id=1172&la=2> (obiskano 1. 11. 2016).

59 Imena prof. dr. Clinsbucherja med dosegljivimi viri ni bilo zaslediti. NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad, mapa Kronika, Dokumenti, Curriculum Vitae Mateja Hubada, 6. 3. 1921.

60 NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad, mapa Kronika, Dokumenti, Izkaz učiteljskega osebja v »Glasbeni matici«, junij 1906.

61 C. Budkovič (1988), str. 52, A. Ožbalt, n. d., str. 10.

62 C. Budkovič (1988), str. 52.

potr.<sup>63</sup> Po smrti Frana Gerbiča je ravnateljstvo Matičine glasbene šole prevzel Matej Hubad. Vztrajno si je prizadeval, da bi šolo preoblikoval v konservatorij, kar mu je s pomočjo odbora Glasbene matice uspelo leta 1919.<sup>64</sup>

### Fran Gerbič in Matej Hubad kot pevska pedagoga

Frana Gerbiča kot učitelja in metodika solopetja najbolj poznamo po njegovi objavi knjižice z naslovom *Metodika pevskega pouka*. Povod zanjo je bilo predavanje, ki ga je leta 1911 imel na cerkveno-glasbenem tečaju Cecilijinega društva v Ljubljani – društvo je Gerbiča zaradi izjemnega uspeha predavanja zaprosilo, da ga pripravi za knjižno izdajo.<sup>65</sup> Knjižica s predavanjem v obsegu enainpetdeset strani je bila izdana leta 1912. Delo je razdeljeno na dva dela, na samem začetku pa so predstavljene štiri slikovne priloge, iz katerih je razvidna anatomska zgradba pevskega aparata (dihalna pot, glasotvorni organi, resonančna votlina ter pozicija glasilk pri petju prsnih in falzetnih tonov).<sup>66</sup> Prvi del obsega petnajst poglavij, kjer Gerbič podrobno obravnava petje na splošno, pevski organ, opredelitev pevskih glasov in njihovih obsegov, pevske registre, pevski pouk pri otrocih, mutacijo ter pevsko držo, obliko ust in lego jezika, prav tako opredeli tudi pevsko dihanje, morebitne napake pri petju in upevalne vaje za njihovo odpravo.<sup>67</sup> V zadnjih poglavjih Gerbič priporoča upevalne vaje, namenjene gibčnosti in pridobitvi polno zvonečega glasu, prav tako teoretično predstavi izbrane glasbene okraske, petje trilčkov, posebej pa izpostavi izvajanje petja z besedilom, kjer je izrednega pomena dikcija in artikulacija pevca.<sup>68</sup> Drugi del knjižice je Gerbič poimenoval *Kratko navodilo za pouk v splošnem petju* in ga namenil podeželskim organistom kot pomoč glasbenemu izobraževanju otrok in odraslih.<sup>69</sup> V tem delu avtor poveže teorijo s prakso in predstavi potrebne/primerne vaje, s katerimi je želel odpraviti dotedanjo prakso petja po posluhu in omogočiti podeželskim pevcem poznavanje not. Organistom za pouk priporoča praktične vaje, vokalize in drugo pevsko literaturo (narodne napeve, cerkvene pesmi, šolske pesmi Antona Nedvėda in šolske pesmi Hinka Druzoviča).<sup>70</sup> Ugotovimo, da je to Gerbičovo edino natisnjeno delo, ki je v današnjem času pozabljeno, tako rekoč prvi priročnik za pouk solopetja na Slovenskem. Avtor je vanj vključil tako anatomsko predstavitev celotnega pevskega aparata kot tudi pravilno pevsko držo in dihanje, moške in ženske pevske glasove ter potek pevskega pouka pri otrocih.<sup>71</sup> Slednje se zdi izredno pomembno, saj je ta problematika aktualna še danes, ko je pri pouku solopetja vse več najstnikov, ki že imajo ustrezne dispozicije (opravljeno mutacijo) za sprejem na pouk solopetja. Treba je

63 B. Rotar Pance, »Gerbič – pedagog«, n. d., str. 41–60.

64 NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad – Dokumentacija, leto 1905, Ana Klopčič, *Ustanovitev in delovanje Glasbene akademije (1939–1945)*, dipl. naloga, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2010, str. 31.

65 Hugolin Sattner, »Gerbič, *Metodika pevskega pouka*«, *Cerkveni glasbenik* 35 (1912), str. 71–72, B. Rotar Pance, n. d., str. 49.

66 B. Rotar Pance, n. d., prav tam.

67 B. Rotar Pance, n. d., str. 50.

68 B. Rotar Pance, n. d., str. 51.

69 Prav tam.

70 F. Gerbič, n. d., str. 40–51, Hinko Druzovič, »Fran Gerbič: Metodika pevskega pouka«; Muzikalne in književne novice, *Novi akordi* 12 (1913), št. 5/6, str. 53, Pavel Kozina, »Gerbič, Metodika pevskega pouka«; Muzikalne in književne novice, *Novi akordi* 12 (1913), št. 5/6, str. 53–54, B. Rotar Pance, n. d., str. 51.

71 F. Gerbič, n. d., 1–39, B. Rotar Pance, n. d., str. 51.

poudariti, da so bili Gerbičevi pogledi na petje izredno napredni, saj jih lahko v veliki večini upoštevamo še danes.

Iz Gerbičeve pevske šole je izšlo precej uspešnih posameznikov, med katerimi velja izpostaviti sopranistko Franjo Verhunc (1874–1944), ki je enega izmed največjih pevskih in igalskih uspehov dosegla z naslovno vlogo v Straussovi operi *Saloma*, s katero je leta 1907 gostovala z vroclavskim ansamblom v dunajski Ljudski operi (*Volksooper*), in je po prvi svetovni vojni kariero nadaljevala kot pevska pedagoginja v Berlinu.<sup>72</sup> Prav tako velja omeniti tenorista Franja Bučarja (1866–1946), ki je kot evropsko znani tenorist deloval v gledališčih v Bratislavi, Olomoucu, Leipzigu, Darmstadtu, na Dunaju, v Frankfurtu na Majni, v Kölnu in Weimarju, kot operni režiser pa se je preizkusil v nemškem Essnu in poljskem Danzigu. V domovino se je kot operni režiser vrnil v prenovljeno gledališče po prvi svetovni vojni, prav tako je bil v letih 1919–1923 zelo dejaven kot učitelj solopetja na konservatoriju Glasbene matice.<sup>73</sup> Iz Gerbičeve pevske šole je izšel tudi zborovodja, pevski pedagog, pisec in glasbeni kritik Pavel Kozina (1878–1945), sicer doktor filozofije, ki je deloval kot gimnazijski profesor. Uspešnost in kakovost pevske šole Frana Gerbiča potrjuje dejstvo, da je Pavel Kozina 1910. leta na Dunaju opravil državni izpit iz solopetja. Leta 1921 je v Ljubljani ustanovil zasebno pevsko šolo, o kateri najdemo zgolj skope podatke, kot zborovodja se je najbolj uveljavil s pevskim kvartetom, katerega vodja je bil on sam.<sup>74</sup> Objavil je *Pevsko šolo I* (1922) in *Pevsko šolo II* (1923), ki sta bili namenjeni pouku na ljudskih, meščanskih, srednjih in glasbenih šolah, osrednji del priročnikov pa je namenjen teoriji glasbe in ne pouku solističnega petja, čeprav sta oba priročnika naslovljena kot *Pevska šola I.* in *II.*<sup>75</sup>

Na razvoj sistematičnega pouka solopetja je odločilno vplival tudi Matej Hubad. Bil je eden najvidnejših sooblikovalcev glasbenega življenja na Slovenskem in je po smrti povsem upravičeno dobil vzdevek »oče slovenskega petja«.<sup>76</sup> Svoje široko glasbeno znanje, pridobljeno na dunajskem konservatoriju, je znal ustrezno uporabiti na različnih področjih – bil je izredno uspešen zborovodja, pevski pedagog, po Gerbičevi smrti leta 1917 pa se je izkazal kot usposobljen organizator glasbenega šolstva (ravnatelj šole Glasbene matice in kasneje konservatorija). Udejstvoval se je še kot inšpektor in svetovalec. Pouk solopetja, ki ga je opravljal v obdobju od vrnitve v Ljubljano leta 1891 do upokojitve 1933. leta, je pri Hubadu potekal premišljeno in sistematično. Cvetko Budkovič ga je opredelil kot pevskega pedagoga, ki je z lastno interpretacijo posameznih fraz v samospěvu ali operni ariji učenca spodbudil k lastnemu razmišljanju in poustvarjanju posamezne fraze. Učencem je bil v vzgled kot »živi leksikon« - pri pevskih urah je ob posameznih skladbah predstavil skladatelje in njihovo delovanje, tako da so imeli posamezniki boljše predstavo o tem, kdaj in kako je skladba nastala. Velik poudarek

72 Franja Verhunc, Slovenski biografski leksikon, dostopno na spletnem naslovu: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:4250/VIEW/> (obiskano 12. 10. 2016), *Slovenski gledališki leksikon* (ur. S. Samec), str. 763–764.

73 Franjo Bučar, Slovenski biografski leksikon, dostopno na spletnem naslovu: <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:0211/VIEW/> (obiskano 16. 10. 2016), D. Koter (2010), n. d., str. 68.

74 Pavel Kozina, Slovenski biografski leksikon, dostopno na spletnem naslovu: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:1237/VIEW/>, (obiskano 16. 10. 2016).

75 Pavel Kozina, *Pevska šola I.*, Ljubljana: Založba Jug, 1922, Pavel Kozina, *Pevska šola II.*, Ljubljana: Založba Jug, 1923.

76 N. Dolinar, n. d., str. 1, 26, Tomaž Faganel, »Matej Hubad«, *Naši zbori* 39 (1987), 1–2, str. 2–3.

je Hubad posvečal tudi dinamiki in niansiranju petja ter glasovni in barvni enovitosti glasu. Zelo dosledno si je prizadeval za odpravo raznih anomalij v glasu posameznika ter tako vzgajal celovito in poglobljeno.<sup>77</sup> Žal so podatki o didaktičnih metodah pevske šole Mateja Hubada pomanjkljivi, zato lahko o tem pomembnem segmentu njegovega delovanja sklepamo le na podlagi pričevanj in zapisov njegovih učencev. Ugotovimo, da je Matej Hubad na naše ozemlje prinesel solopevsko šolo dunajskega konservatorija, kjer je pridobil odlično znanje in osvojil preizkušene metode poučevanja.<sup>78</sup> Po besedah učencev in tistih, ki so prihajali z njim v stik, je veljal za natančnega in spoštovanja vrednega učitelja. Poučevanje je jemal skrajno resno in ni dopuščal površnosti ne pri sebi ne pri drugih.<sup>79</sup>

Na prelomu stoletja so iz šole Glasbene matice izšli tudi že prvi absolventi Hubadove pevske šole, od katerih so nekateri, prav tako kot Gerbičevi, nadaljevali študij na praškem ali dunajskem konservatoriju in dosegali zavirljive rezultate tako na umetniškem kot pedagoškem področju. Med drugimi velja omeniti sopranistko Terezijo (Reziko) Thaler (1888–1984), ki je veliko pripomogla k uspešnem razvoju ljubljanske opere po prvi svetovni vojni<sup>80</sup> in Jeanette Foedransperg (1885–1956), ki je v obdobju med obema vojnama (1918–1941) solopetje poučevala na šoli Glasbene matice, od leta 1919 na Državnem konservatoriju in od leta 1939 na Glasbeni akademiji, po drugi svetovni vojni leta pa se je kot solopevska pedagoginja uveljavila na Akademiji za glasbo v Ljubljani.<sup>81</sup> Iz Hubadove pevske šole so izšli še prva mednarodno uveljavljena slovenska koncertna pevka Pavla Lovše (1891–1964)<sup>82</sup> in tenorista Josip Gostič (1900–1963), ki je sicer pretežni del kariere poustvaril v zagrebški operi<sup>83</sup> ter Svetozar (Rudolf) Banovec (1894–1978), eden tistih slovenskih opernih pevcev 20. stoletja, ki so po prvi svetovni vojni postavili temelje slovenski operi. Dolgo časa je bil vodilni lirični tenorist ljubljanske Opere.<sup>84</sup>

Nekateri učenci so se solopetja učili pri obeh vodilnih pedagogih Glasbene matice, Gerbiču in Hubadu, kar je bilo v več primerih pozitivno in je vplivalo na uspešnost gojencev pri umetniški in pedagoški poti. Med takšnimi pevci velja izpostaviti Irmo Polak (1875–1931), ki je času od leta 1901 do svoje smrti v Zagrebu uživala sloves najbolj priljubljene operetne pevke in igralka – imenovali so jo kraljica zagrebške operete,<sup>85</sup> in basista Josipa Križaja (1887–1968), ki je bil skoraj petdeset let vodilni steber zagrebške

77 C. Budkovič (1988), n. d., str. 57–58, N. Dolinar, n. d., str. 25.

78 »Matej Hubad – šestdesetletnik«, *Slovenski narod* 59 (1926), št. 194, str. 2, »Matej Hubad – k 60-letnici njegovega rojstva«, *Jutro* 7 (1926), št. 197, str. 3, C. Budkovič (1988), n. d., str. 58.

79 N. Dolinar, n. d., str. 29.

80 Terezija (Rezika) Thaler, Slovenski biografski leksikon, dostopno na spletnem naslovu: <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:3782/VIEW/> (obiskano 16. 10. 2016)

81 *Slovenski gledališki leksikon*, n. d., str. 149.

82 Alenka Šelih, Milica Antič Gaber, Alenka Puhar, Tanja Rener, Rapa Šuklje, Marta Verginella (ur.), *Pozabljena polovica: portreti žensk 19. in 20. stoletja na Slovenskem*, Ljubljana: Založba Tuma, SAZU, 2012, str. 252–254, P. Kuret, n. d., str. 104–105.

83 Marija Barbieri, Marjana Mrak, *Josip Gostič: pevec, kakršnega danes ni*, Homec: Kulturno društvo Jože Gostič, 2000, str. 24, 44.

84 *Slovenski gledališki leksikon*, n. d., str. 39.

85 Branko Hečimović, Marija Barbieri, Henrik Neubauer, *Slovenski umjetnici na hrvatskim pozornicama/ Slovenski umetniki na hrvaških odrih*, Zagreb: Slovenski dom, Svet slovenske nacionalne manjšine Mesta Zagreb, 2011, str. 36–39.

Opere.<sup>86</sup> Eden najvidnejših varovancev Frana Gerbiča in Mateja Hubada pa je Julij Betetto (1885–1963), ki ga uvrščamo med najpomembnejše slovenske in jugoslovanske glasbene poustvarjalce 20. stoletja. Kot izjemen basist se je zapisal tudi v zgodovino širše evropske operne poustvarjalnosti. Uveljavil se je tudi kot koncertni pevec, izvrsten pevski pedagog in organizator glasbenega šolstva.<sup>87</sup>

Med dosegljivimi viri ni bilo zaslediti podatkov o metodah poučevanja obeh omenjenih učiteljev solopetja, ugotovimo pa, da sta morala tako Gerbič kot Hubad nedvomno dobro poznati obvezno literaturo, ki je bila predpisana v Gerbičevem prvotnem učnem načrtu za pouk solopetja, sprejetem oktobra 1887 (vokalize italijanskih in francoskih skladateljev, pesmi in samospevi domačih in drugih priznanih evropskih skladateljev), ki je ostal temeljni tudi po kasnejših pripravah osnutkov za prenovo. Predvidevamo, da sta se s pevsko literaturo vsak posebej odlično seznanila že v času študija na praškem oz. dunajskem konservatoriju in morda po njih celo študirala, a zanesljivih podatkov o tem ni bilo zaslediti.

## Sklep

V slovenski glasbeni zgodovini srečamo malo osebnosti, ki so s svojim osebnim prispevkom odločilno vplivale k dvigu glasbene kulture na Slovenskem kot profesionalno šolana glasbenika Fran Gerbič in Matej Hubad. Idealizem in narodnozavedni čut so tako Gerbiča kot Hubada po šolanju v Pragi oz. na Dunaju pripeljali nazaj v Ljubljano, kjer sta se oba uveljavila na različnih glasbenih področjih. Njuno znanje in pedagoške sposobnosti potrjujejo mednarodne kariere številnih učencev, izkazala sta se tudi kot uspešna organizatorja glasbenega šolstva – Gerbič je bil vse od svojega prihoda v Ljubljano leta 1886 ravnatelj in učitelj na šoli Matice polnih trideset let (1886–1917), bil je tudi snovalec učnih načrtov za poučevanje solopetja, ki so v nekaterih segmentih ostali temelj današnjega učnega načrta za petje, po njegovi smrti leta 1917 pa je njegovo mesto prevzel Matej Hubad, ki je s prizadevanji za ustanovitev društvenega konservatorija in realizacijo le-tega 1919. leta postal osrednja osebnost slovenskega glasbenega življenja. Delo, ki ga je Hubad opravil z vzgojo solističnih pevcev, se je hkrati odražalo v naglem vzponu slovenske operne in koncertne vokalne reprodukcije kot tudi v pospešenem ustvarjanju slovenskega samospeva in zborovske glasbe. Fran Gerbič in Matej Hubad nedvomno sodita med pionirje glasbenega šolstva, ki sta konec 19. oz. v začetku 20. stoletja na področju organiziranega pouka solopetja pustila najvidnejšo sled in zapustila neprecenljivo dediščino.

<sup>86</sup> P. Kuret, n. d., str. 44–45.

<sup>87</sup> Tina Bohak, *Julij Betetto (1885–1963) – Nestor opernih in koncertnih pevcev*, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2015.

## Literatura

- Barbieri, Marija. 1996. *Hrvatski operni pjevači 1846–1918*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Barbieri, Marija in Mrak, Marjana. 2000. *Josip Gostič: pevec, kakršnega danes ni*. Homec: Kulturno društvo Jože Gostič.
- Bohak, Tina. 2015. *Julij Betetto (1885–1963) – Nestor opernih in koncertnih pevcev*. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Böhm, Josef. *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*, Online-Edition. [http://www.biographien.ac.at/oeb1\\_1/96.pdf](http://www.biographien.ac.at/oeb1_1/96.pdf) (4. 11. 2016).
- Bučar, Franjo. Slovenski biografski leksikon. <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:0211/VIEW/> (16. 10. 2016).
- Budkovič, Cvetko. 1978. Javna glasbena šola v Ljubljani 1816–1875. *Muzikološki zbornik*, let. 14, str. 49–54.
- Budkovič, Cvetko. 1988. Matej Hubad. *Kronika (Ljubljana)*, let. 36, št. 1-2, str. 48–51.
- Budkovič, Cvetko. 1992. *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I.*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Budkovič, Cvetko. 1995. *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II.*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Cigoj Krstulović, Nataša. 2015. *Zgodovina, spomin, dediščina – Ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Cvetko, Dragotin. 1960. *Zgodovina glasbene umetnosti na Slovenskem*, III. knjiga, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Čerin, Josip. Slovenski biografski leksikon. <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:0315/VIEW/> (10. 9. 2016).
- Dolar, Nina. 2007. *Matej Hubad: življenje in delo*, dipl. naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za muzikologijo.
- Domače stvari – Glasbena matica. 1981. *Slovenski narod*, let. 24, št. 276, str. 3.
- Druzović, Hinko. 1913. Fran Gerbič: Metodika pevskega pouka; Muzikalne in književne novosti. *Novi akordi*, let. 12, št. 5/6, str. 53.
- Dnevne vesti. 1896. *Slovenski narod*, let. 29, št. 194, str. 3.
- Dnevne vesti. 1896. *Slovenski narod*, let. 29, št. 195, str. 2.
- Faganel, Tomaž. 1987. Matej Hubad, *Naši zbori*, let. 39, št. 1-2, str. 2-3.
- Germadnik, Janko. 2008. *100 let slovenskega glasbenega šolstva v Celju*, Celje: Glasbena šola.
- Hubad, Matej. Slovenski biografski leksikon. <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:0842/VIEW/> (12. 10. 2016).

- Jelinčič, mag. Franc. 1997. Fran Gerbič, *Koncert in obnovitev obnovljene rojstne hiše Frana Gerbiča* (brošura), Cerknica.
- Grdina, Igor. 2002. Gašpar Mašek v navzkrižjih časa meščanov, *Maškov zbornik*, Ljubljana: Družina, str. 17–26.
- Klopčič, Ana. 2010. *Ustanovitev in delovanje Glasbene akademije (1939–1945)*, dipl. naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Koter, Darja. 2012. *Slovenska glasba 1848–1918*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kozina, Pavel. Gerbič, Metodika pevskega pouka; Muzikalne in književne novosti, *Novi akordi* 12 (1913), št. 5/6, str. 53–54.
- Kozina, Pavel. 1922. *Pevska šola I.* Ljubljana: Založba Jug.
- Kozina, Pavel. 1923. *Pevska šola II.* Ljubljana: Založba Jug.
- Kozina, Pavel. Slovenski biografski leksikon. <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:1237/VIEW/> (16. 10. 2016).
- Kranjec, Silvo. 1959. Pol stoletja III. ljubljanske gimnazije. *Kronika*, let. 7, št. 2, str. 107.
- Kuret, Primož. 2005. *Ljubljanska filharmonična družba: 1794–1919: kronika*, Ljubljana: Nova revija.
- Lah, Špela. 2007. Julius Ohm-Januschowsky in njegovo kritiško delo v Ljubljani, *Muzikološki zbornik* let. 43, št. 1, str. 127–135.
- Učni načrt za predmet petje, str. 189–198, <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/petje189-198.pdf> (14. 9. 2016).
- Matej Hubad – k 60-letnici njegovega rojstva. 1926. *Jutro*, let. 7, št. 197, str. 3.
- Matej Hubad – šestdesetletnik. 1926. *Slovenski narod*, let. 59, št. 194, str. 2.
- Matej Hubad – 70. letnik. 1936. *Slovenec*, let. 64, št. 196, str. 3.
- NUK, Glasbena zbirka, fond Fran Gerbič.
- NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, Izvestje Glasbene matice za šolsko leto 1893/1894.
- NUK, Glasbena zbirka, fond Glasbena matica, zapisniki s sej odbora v letih 1885, 1886, 1896.
- NUK, Glasbena zbirka, fond Matej Hubad.
- Oče slovenske pesmi Matej Hubad. 1937. *Jutro: ponedeljska izdaja*, let. 18, št. 18, str. 2.
- Ožbalt, Andrej. 1998. *Matej Hubad: življenje in delo*, dipl. naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Peruzzi, Ivo. 1932. Matej Hubad, k 40-letnici kulturnega dela. *Zbori*, let. 7, št. 2, str. 9–10.

- Poell, Alfred. <http://www.bach-cantatas.com/Bio/Poell-Alfred.htm> (1. 11. 2016).
- Poročilo Državnega konservatorija in šole Glasbene matice o šolskem letu 1931/1932. Praški konservatorij. <http://www.prgcons.cz/history> (6. 11. 2016).
- Rotar Pance, Branka. 2000. Gerbič – pedagog. *Gerbičev zbornik*, zv. 14, Ljubljana: Družina, str. 41–60.
- Samec, Smiljan (ur.). 1972. *Slovenski gledališki leksikon*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Sattner, Hugolin. 1912. Gerbič, *Metodika pevskega pouka*. *Cerkveni glasbenik*, let. 35, str. 71–72.
- Schwarz, Vera. [http://de.wikipedia.org/wiki/Vera\\_Schwarz\\_\(S%C3%A4ngerin\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Vera_Schwarz_(S%C3%A4ngerin)) (1. 11. 2016).
- Smolik, Marijan. 2000. Glasbenik Matej Hubad. *Družina*, let. 49, št. 50, str. 11.
- Stanonik, Tončka in Brenk, Lan. 2008. *Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Šelih, Alenka, Antić Gaber, Milica, Puhar, Alenka, Renner, Tanja, Šuklje, Rapa in Verginella, Marta (ur.). 2012. *Pozabljena polovica: portreti žensk 19. in 20. stoletja na Slovenskem*. Ljubljana: Založba Tuma, SAZU.
- Škulj, Edo (ur.). 2000. *Gerbičev zbornik*, zv. 14, Ljubljana: Družina.
- Trianti, Alexandra. <http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?id=1172&la=2> (1. 11. 2016).
- Thaler, Terezija (Rezika) Thaler. Slovenski biografski leksikon. <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:3782/VIEW/> (16. 10. 2016).
- Univerza za glasbo in upodabljajočo umetnost na Dunaju. <https://www.mdw.ac.at/405> (6. 11. 2016).
- Verhunc, Franja. Slovenski biografski leksikon, <http://nl.ijs.si/fedora/get/sbl:4250/VIEW/> (12. 10. 2016).
- Vogl, František Arnold. [http://rodopisna-revue-online.tode.cz/11-12-10\\_soubory/16\\_skockova-vogl.pdf](http://rodopisna-revue-online.tode.cz/11-12-10_soubory/16_skockova-vogl.pdf) (4. 11. 2016).
- Weiss, Jernej. 2012. *Češki glasbeniki v 19. in na začetku 20. stoletja na Slovenskem*, Maribor: Litera & Pedagoška fakulteta Maribor.
- Žgeč, Lidija. 2008. *Viva la musica: 130 let glasbenega šolstva na Ptuj: 1878–2008*, Ptuj: Glasbena šola Karol Pahor.



## Summary

The article explains the gradual development of solo singing pedagogy on the Slovenian territory in the context of the music school of the Ljubljana Music Society Glasbena matica from the beginning to the professionalization of music education with the establishment of the first Yugoslavian Conservatory of music and stage arts (1882–1919). It is based on documents and other written sources, preserved in the Music collection of the National and University Library Ljubljana and the Digital Library of Slovenia, which in previous publications have not been the subject of research. Particularly we emphasized Fran Gerbič and Matej Hubad, who have left the most prominent mark in the field of organised solo singing teaching at the end of the 19th or in the beginning of the 20th century. With their personal contribution they have decisively raised the musical culture in Slovenia. Idealism, patriotism and patriotic senses were the main reasons for their's return to Ljubljana after schooling in Prague (Gerbič) and in Vienna (Hubad). In Ljubljana they were engaged in various musical fields. Their knowledge and pedagogical skills were confirmed by the international career of many students. Both of them had also proved as a successful organizers of music education. Since his arrival in Ljubljana in 1886 Gerbič had been the headmaster and a teacher at the school of Glasbena matica for thirty years (1886–1917). He was also the architect of curricula for teaching of solo singing, which in some segments remains the basis of our curriculum for singing at present time. After his death in 1917 his place was taken by Matej Hubad who became the central figure of Slovenian musical life with his efforts for the establishment of the Society Conservatory and it's realisation in 1919. His work, which was carried out by education of solo singers in one hand, had also on the other hand reflected in the rapid rise of Slovenian opera and concert vocal reproduction as well as the creation of Slovenian lieder and choral music. Fran Gerbič and Matej Hubad are undoubtedly ranked among the pioneers of music education. In the late 19<sup>th</sup> or in the early 20<sup>th</sup> century they left the most visible trail and priceless heritage in the field of organized singing lessons.



**Manja Flisar Šauperl**  
OŠ Janka Padežnika Maribor

## **GLASBENA MATICA MARIBOR Z VIDIKA GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA**

### **Izvleček**

Z izobraževanjem velikega števila glasbenikov je Glasbena Matica Maribor (GM Maribor) bistveno segla v reševanje problematike glasbene izobraženosti in posledično koncertne dejavnosti v tem delu Slovenije. Izobraževala je mlade glasbenike in tako postopoma in kakovostno izpolnjevala vrzeli. Nenazadnje je glasbena šola bistveno povečala število glasbenih učiteljev, obenem pa je vzgajala mariborsko koncertno občinstvo. Da je delo bilo sistematično in kakovostno zastavljeno, moremo utemeljevati s prisotnostjo takrat najpomembnejši mariborskih glasbenikov (Hinko Druzovič, Emerik Beran, Viktor Parma, Ferdo Herzog), ki so si zamislili organizacijo šole po evropskem vzoru. Ko skušamo povzeti prizadevanja mariborske GM, ki jih je kazala na izobraževalnem področju, moramo upoštevati stvarne družbene in politične razmere, kakor tudi nezadostnost slovenske in splošne kulturne tradicije Maribora. Potrebno je poudariti pomanjkanje usposobljenih kadrov in denarnih sredstev, ki je nemalokrat zanetilo nesoglasja znotraj društva. Upoštevati je potrebno težave s prostori, ki so bili vseskozi pretesni, ob koncu 30-ih let pa odpovedani. Kljub temu je šola GM Maribor v slovenskem prostoru zasedla mesto uglednega zavoda.

**Ključne besede:** glasbena ustanova, glasbeno šolstvo, Maribor, Glasbena Matica, kulturna zgodovina

### **Abstract**

#### **Glasbena Matica Maribor from the Perspective of Music Education**

Educating a great number of musicians, the Glasbena Matica Maribor (GM Maribor) essentially contributed to the salvation of problems in the area of musical education and therefore also concert activities in this part of Slovenia. It educated young musicians and thus gradually and with quality filled the existing gaps. Moreover, the music school essentially increased the number of music teachers and at the same time educated the concert public in Maribor. The work was build up on a systematical and qualitative base, which can also be proved by the presence of the most important musicians in Maribor at that time (Hinko Druzovič, Emerik Beran, Viktor Parma, Ferdo Herzog), which had in mind a school organization like the European one. As we try to sum up the efforts of the GM Maribor, which it had shown in the educational area, we have to bare in mind the political and social circumstances as well as the insufficiency of the Slovene and general cultural tradition of Maribor. We have to emphasize the lack of qualified cadre and financial resources, which often caused disharmony within the society. There was also a problem with the society's premises which was too small and was cancelled in the late 30s. In spite all that the school GM Maribor gained a respectable position in the Slovenian place.

**Keywords:** music institution, music school system, Maribor, Glasbena matica, cultural history

## Uvod

Pričujoče besedilo bo osvetlilo delovanje glasbene šole Glasbene matice Maribor (GM Maribor). Predstavljeni bodo podrobnejši izsledki raziskovanja njene izobraževalne dejavnosti, primerjave GM Maribor z ljubljansko Glasbeno matico, izobrazbena struktura strokovnih delavcev šole, dejavniki, ki so vplivali na problematiko zaposlovanja, organizacija pedagoškega dela, pedagoški delavci šole, odmevi na delo šole ter osebni in profesionalni vpliv posameznih ravnateljev na delovanje šole. Imenovani bodo tudi najvidnejši glasbeniki doma in drugod (pevci, inštrumentalisti in dirigent), ki so prva in temeljna glasbena znanja pridobili prav na glasbeni šoli mariborske GM.

## Glasbena matica Maribor

GM Maribor je bila ustanovljena na pobudo skladatelja, zborovodje in sodnega svetnika Oskarja Deva ob sodelovanju generala in pesnika Rudolfa Maistra-Vojanova. V obdobju med letoma 1919 in 1948 je bila osrednja glasbena ustanova v Mariboru.<sup>1</sup> Povod za ustanovitev GM je narekoval moški pevski zbor, katerega je Oskar Dev sestavil maja 1919. Pevci in zborovodja so tako postavili temelje mariborski GM, ustanovljeni po vzoru ljubljanske GM. Ustanovni občni zbor se je vršil 5. septembra 1919 v sobi razpuščenega nemškega Filharmoničnega društva, od katerega je GM prevzela inventar in prostore v tretjem nadstropju poslopja Union.<sup>2</sup> Vse prve prispevke in dohodke so namenili ustanovitvi glasbene šole, ki je pričela z delom 1. oktobra 1919. Ob koncu prvega šolskega leta je šola imela 194 učencev in kar 800 podpornih članov.<sup>3</sup> O statusu ustanove je neznani poročevalec Tabora ob koncu drugega leta zapisal zapisal: »Še je zasebni zavod. Kar se mora doseči in česar se doslej ni moglo doseči vkljub vsem prošnjam in intervencijam na Beogradu, je prevzetje zavoda v državno upravo. Prvi institut, ki ima nesporno pravico na državno brigo in podporo, je naša Matica in novi odbor hoče to nalogo izvesti.«<sup>4</sup>

Mariborska GM je bila osnovana po vzoru ljubljanske,<sup>5</sup> zato se primerjanje ene z drugo zdi samoumevno. Poudariti je potrebno le nekatera dejstva, zaradi katerih neposredna primerjava ni mogoča. Prvo razliko določa trenutek njenega nastanka in povsem neprimerljiva kulturna klima okolja, v katerem sta vzniknili. Ljubljanska GM je bila konec 19. stoletja, s prvimi poskusi delovanja v letu 1872, ustanovljena v okolju z bogato glasbeno tradicijo. Nasprotno je mariborska, ustanovljena slabega pol stoletja kasneje (1919) nastala v mestu, ki slovenske glasbene in kulturne tradicije v tolikšnem obsegu ni premoglo. Do leta 1918 v mestu ni bilo niti ene javne ljudske šole s slovenskim učnim jezikom, le na nižji gimnaziji so imeli vzporednice z delnim slovenskim jezikom. Nemščina je bila takrat uradni in pogovorni jezik Mariborčanov (leta 1910 je v Mariboru živelo le 14 % slovensko govorečega prebivalstva). Kulturno delovanje, posebej

1 Manica Špendal, »Razvoj glasbenega življenja v Mariboru«, *Maribor skozi stoletja*, Maribor: Založba obzorja, 1991, str. 654.

2 »Poročilo o ustanovnem občnem zboru«, *Mariborski delavec* 2 (7. 9. 1919), str. 3.

3 Vlado Golob, »Glasbeno šolstvo v Mariboru od 1919. leta«, *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi (brošura)*, Maribor: Srednja glasbena šola Maribor, 1995.

4 »Glasbena matica v Mariboru«, *Tabor* 3, št. 174 (4. 8. 1921), str. 2.

5 Manja Flisar, »Ustanovitev GM Maribor«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948) – disertacija*, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 23–27.

profesionalno, je bilo povečini v rokah Nemcev, Slovenci pa so delovali le na ljubiteljski ravni in v neugodnih pogojih. Po zlomu avstro-ogrske monarhije je mesto hipoma izgubilo nekdanji cvetoč gospodarski položaj. Izsledilo se je 6000 prebivalcev, predvsem nemški častniki, vojaki, uradniki, sodniki ter učitelji in profesorji, Maribor pa je naenkrat preplaval val priseljencev, predvsem s Primorskega. Leta 1921 naj bi jih bilo ob severni meji in okrog Maribora kar 11.000.<sup>6</sup> Spremenjena narodnostna struktura prebivalstva ter sodelovanje priseljencev z domačini sta tlakovali pot slovenske kulture v Mariboru, do takrat onemogočene zaradi nemških pritiskov. Z velikim političnim preobratom in visokim številom priseljenega prebivalstva si je Maribor tako pridobil moči za vsestranski zagon kulturnega življenja. Družbene razmere so široke množice kar nagovarjale k sprejemanju in ustvarjanju kulturnih dobrin. Končno je steklo premaganje izolacije mesta, kakršno so mu jo vsiljevale zgodovinske okoliščine. Prizadevanja ustvarjalcev prebujajoče se slovenske kulture v Mariboru so tako potekala ob vrsti pospešujočih okoliščin, kakršnih v Ljubljani ni bilo. Tamkajšnja GM je od svojih začetkov v osemdesetih letih 19. stoletja delovala brez premora. Njenega izobraževalnega in kulturnega dela vojna ni ustavila. Tako naproti ljubljanski GM s tradicijo postavljamo mariborsko soimenjakinjo, ki se je z velikimi hotenji in naperi njenih snovalcev izoblikovala v najpomembnejšo glasbeno-izobraževalno ter glasbeno-umetniško institucijo v Mariboru med obema vojnama.

### **Glasbena šola GM Maribor**

Temeljne naloge glasbenega šolstva so tri. Prva je vzgoja otrok, ki se bodo podali na pot profesionalnih glasbenikov, druga je vzgoja in izobrazba ljubiteljskih glasbenikov, povečini članov ljubiteljskih ansamblov, in tretja naloga – vzgoja glasbeno izobraženih poslušalcev. Vse tri predstavljajo temelj dolgoročnega procesa, ki ga je po končanem formalnem izobraževanju težko sistematično spremljati in opazovati ter končno kritično izmeriti in ovrednotiti. Kljub temu pa je tovrstnim ustanovam iz določenih zornih kotov možno določiti vrednost in pomen. Za tehtnejše vrednotenje glasbene šole GM Maribor je bilo potrebno pregledati in preučiti delo glasbene šole ljubljanske GM. Pri primerjanju obeh ustanov je v začetku potrebno opozoriti na dejstvo, da sta delovali z različno organizacijsko ureditvijo, saj se je ljubljanska GM v letu ustanovitve mariborske (1919) preoblikovala v konservatorij. Dodatno težavo pri raziskovanju obeh predstavlja pomanjkanje arhivskega gradiva. Iz zelo skromno ohranjenega arhiva GM Maribor in neurejene zapuščine ljubljanske GM je bilo kljub temu mogoče izluščiti podatke, ki očrtajo njuno okvirno stanje. Pri tem se je moč opirati na poročila o delovanju v posameznih šolskih letih, ki jih je izdajal Državni konservatorij v Ljubljani. Ta vključujejo tudi podatke o ljubljanski glasbeni šoli GM. Za obdobje med obema vojnama so ohranjena poročila med letoma 1928/29 in 1938/39 ter 1940/41 in 1945/46<sup>7</sup>. Arhiv ljubljanske GM<sup>8</sup> zajema tudi tajniška poročila, zapisnike sej odbora, občnih zborov in zaključne račune ustanove, a le za posamezna leta. Podatkov, ki bi koristili pri ugotavljanju številčnosti obiska v prvem desetletju po 1. svetovni vojni to gradivo ne

<sup>6</sup> Bruno Hartman, *Kultura v Mariboru*, Maribor: Obzorja, 2001.

<sup>7</sup> Hrani Slovenska čitalnica.

<sup>8</sup> Hrani NUK Ljubljana.

prinaša. Prav tako popolnih števil učencev in dijakov v omenjenem obdobju ne navajata Cvetko Budkovič (*Razvoj glasbenega šolstva na slovenskem I, II*) in Simona Ilovár (diplomsko delo *Delo glasbenega konservatorija v obdobju med obema vojnama*, AG Ljubljana). Raziskovanje so nadalje oteževale različne metode zbiranja podatkov o številih učencev in dijakov v obeh ustanovah. Ponekod so števila obiskujočih šole ljubljanske GM in konservatorija objavljena posebej, spet druga poročila prinašajo števila vpisanih v obeh ustanovah skupaj. Ponekod ni mogoče definirati ali se podatki nanašajo na zbiranje v začetku ali koncu posameznega šolskega leta. Pojavljajo se tudi primeri, ko je težko ugotoviti ali se navedeni podatki nanašajo na glasbeno šolo GM ali konservatorij. Nadalje je veliko podatkov, pri katerih ne moremo z gotovostjo trditi ali gre za število vpisanih učencev v glasbeno šolo ali vpisanih učencev po posameznih predmetih. Predvsem število slednjih lahko zavede in prikaže neresnično stanje, saj se tovrsten podatek ne sklada z dejanskim številom<sup>9</sup> Po preučitvi obstoječega gradiva je tako moč soglašati s tajniškim poročilom ljubljanske GM z občnega zbora februarja 1931, kjer je navedeno, da sta šola in konservatorij »[...] tako tesno združena, da jih je težko ali celo nemogoče ločiti tudi v poročilih [...]«<sup>10</sup> Slednje potrjuje domnevo, da je desetletje po razdelitvi ljubljanske GM prihajalo do težav z razvrstitvijo učencev po ustanovah in posledično vodenjem statističnih podatkov.<sup>11</sup>

## Števila učencev

Prvo primerjavo velja nameniti najosnovnejšim statističnim podatkom posamezne šole - številom obiskujočih učencev glede na prebivalstvo. Po ljudskem štetju iz leta 1921 je bilo v Mariboru 30662 prebivalcev (od tega 20374 Slovencev), glasbeno šolo GM pa je v drugem letu obstoja obiskovalo 319 učencev. V Ljubljani je bilo po ljudskem štetju 53294 prebivalcev<sup>12</sup>, konservatorij pa je obiskovalo 814 učencev.<sup>13</sup> Glede na število prebivalstva se je v Mariboru šolal 1 % celotnega prebivalstva (če zajamemo samo Slovence 1.5 %) v Ljubljani pa 1.5 %. Pri slednjem moremo upoštevati, da je višji odstotek posledica večjega števila izobraževalnih stopenj<sup>14</sup> in s tem bolj razširjenega glasbenega izobraževanja na konservatoriju. Zaključiti je tako potrebno, da je, navkljub razlikam v odstotkih, obisk obeh ustanov dokaj primerljiv in izenačen.

Desetletje kasneje (1931) je Maribor štel 33131 prebivalcev, glasbeno šolo pa je v šolskem letu 1931/32 obiskovalo 268 učencev. Ljubljana je štela 59765 prebivalcev,

<sup>9</sup> Cvetko Budkovič v razpravi *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II* navaja, da je bilo leta 1918 po predmetih v ljubljansko GM vpisano 1074 učencev, po številu pa 577. Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1995.

<sup>10</sup> Tajniško poročilo za občni zbor GM ljubljanske z dne 7. februarja 1931. Hrani NUK v Ljubljani.

<sup>11</sup> Konservatorij je izobraževal na nižji, srednji in visoki šoli, GM pa le na nižji. Obiskovanje slednje se je upoštevalo kot priprava za nadaljevanje študija na konservatoriju.

<sup>12</sup> Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. januarja 1921 godine, Kraljevina Jugoslavija, Opšta državna statistika, Sarajevo 1932; Franjo Kramberger, »Nekaj števil o Mariboru«, *Mariborski koledar 1933*, Maribor: Nabavljalna zadruga državnih uslužbencev, 1933, str. 101–102.

<sup>13</sup> Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1995, str. 28.

<sup>14</sup> Konservatorij GM v Ljubljani je izobraževal na nižji, srednji in visoki šoli, GM v Mariboru pa le na nižji ravni.

tamkajšnje glasbeno šolo GM pa je obiskovalo 449 učencev.<sup>15</sup> Mesti sta bili v obisku ustanovnih izenačenih (0.8 % prebivalstva). Precejšen padec odstotka učencev, vključenih v ustanovi, je možno pojasniti. V Ljubljani se zdi dokaj naraven, saj se je število učencev oziroma dijakov prerazporedilo v GM in Državni konservatorij, razlog za upad števila učencev v Mariboru pa gre iskati v več dejavnikih. V raziskavi je bilo ugotovljeno nenehno pomanjkanje sredstev, ki so zavirale vsestranski razvoj. Delovanje šole je bilo odvisno od skromnih državnih subvencij, šolnin in darov, ki so ustanovo le ohranjala pri življenju in niso nudila pogojev za njen razmah. Na upad števila učencev mariborske GM<sup>16</sup> pa je nedvomno in v največji meri vplivala ustanovitev glasbene šole železničarskega društva »Drava« leta 1931. Večja dostopnost glasbene izobrazbe, ki jo je ta šola omogočala z nižjimi šolninami, ugodna lokacija (desni breg Drave) in ugled njenega vodje Hinka Druzoviča, znanega in cenjenega mariborskega glasbenika, so zagotovo privabili dober del učencev, ki bi sicer obiskovali šolo GM. Pouk na glasbeni šoli »Drave« se je pričel šele leta 1933. Začetek njenega delovanja je tako sovpadal s krizo glasbene šole GM, ko je prosvetno ministrstvo razveljavilo njena pravila.<sup>17</sup> Trdimo lahko, da so spori med GM in Josipom Hladkom Bohinjskim vplivali na padec števila učencev GM in posledično na višji vpis v glasbeno šolo »Drave«. V začetku delovanja je slednjo obiskovalo 40 učencev, do leta 1941 pa več kot 100 učencev. V letu 1934 je dodatno odprla vrata še Glasbeni zavod, novo ustanovljena glasbena šola Josipa Hladka Bohinjskega, vzporedno pa je delovalo še nekaj zasebnih šol. Ker mariborsko glasbeno življenje med obema vojnoma, s tem tudi delovanje glasbenih šol, še ni bilo predmet podrobnejših raziskav, verodostojne primerjave omenjenih glasbenih šol niso možne.

Obisk glasbene šole je med vojnoma nihal med 322 (šolsko leto 1919) in skromnih 107 (šolsko leto 1933/34) v najbolj kritičnem letu delovanja GM. V 22-ih letih je šola obiskovalo povprečno 200 učencev letno.

### Učitelji glasbene šole GM Maribor

Zgodovino posamezne šole v največji meri pišejo njeni učitelji. Skozi dobri dve desetletji se jih je v mariborski GM zvrstilo nad šestdeset. Hitre kadrovske menjave in s tem povezane težave zaposlovanja ustreznih pedagoških delavcev so bile prisotne posebej prva leta po ustanovitvi in so zavirale večji polet glasbene šole GM. V mestu, kjer je pred letom 1918 delovala le glasbena šola nemškega Philharmonischer Verein, namreč ni bilo glasbenih izobražencev ali posameznikov, ki bi bili usposobljeni poučevati v slovenski glasbeni šoli.<sup>18</sup> Ob ustanovitvi so bili k sodelovanju povabljeni tujci, predvsem Čehi, katerih delo v glasbeni šoli je, zaradi nesoglasij med posamezniki, trajalo le kratek čas. Mnogokrat se je učiteljski zbor skoraj v celoti spremenil, vodstvo pa je bilo prisiljeno

<sup>15</sup> Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931 godine, Kraljevina Jugoslavija, opšta državna statistika, Beograd 1938.

<sup>16</sup> V šolskem letu 1932/33 je šola obiskovalo 224 učencev, naslednje leto 107 (nadalje 114, 143, 187, 209, 211, 208).

<sup>17</sup> Vlado Golob, »Glasbena šola železničarskega glasbenega društva »Drava«, *Srednja glasbena šola – 10 let v svobodi* (brošura), Maribor: Srednja glasbena in baletna šola, 1995.

<sup>18</sup> Že omenjeno začetno kadrovsko krizo v GM Maribor nam naposled potrjuje še podatek iz Izvestja GM v Ljubljani iz leta 1907/08, da je njeno glasbeno šolo obiskovalo samo 31 učencev iz celotnega štajerskega območja. *Izvestje Glasbene Matice v Ljubljani o 36. društvenem letu 1907/1908* (hrani Slovenska čitalnica).

zaposlovati učitelje s pomanjkljivo izobrazbo. Težko rešljivo vprašanje so predstavljala še nezadostna plačila, slabi pogoji in pomanjkanje učiteljev za posamezne predmete. Poudariti je potrebno, da so v glasbenih šolah predmetniki zastavljeni glede na interes učencev, od tega pa je odvisno število učiteljev, ki neprestano niha. Teh je lahko v kratkem obdobju naenkrat premalo ali preveč, čemur šole, ki tovrsten kader izobražujejo, ne morejo slediti. Iz omenjenih razlogov je na glasbeni šoli GM poleg redno zaposlenih učiteljev poučevalo približno enako število pomožnih oziroma začasnih učiteljev. Omenjene pogoste kadrovske zamenjave na glasbeni šoli mariborske GM niso bile nujno zaskrbljujoč pojav, razen če je prenehal z delom zelo sposoben učitelj. V začetkih delovanja glasbene šole GM Maribor je poleg ravnatelja poučevalo devet pedagogov, od tega sedem absolventov konservatorija in dva učitelja. Izobrazbena struktura vseh učiteljev, ki so v naslednjih letih na šoli poučevali, zaradi pomanjkanja podatkov ni popolnoma jasna. Iz ohranjenega arhivskega gradiva lahko sklepamo, da je vodstvo ustanove težilo h kakovostnemu kadru. Slednje potrjuje sprememba pravilnika glasbene šole GM leta 1934, ki je za zasedbo delovnega mesta predvidela učitelja s konservatorijsko izobrazbo. Relativno pozno uvedbo omenjenega kriterija si lahko razlagamo z velikim pomanjkanjem glasbenih učiteljev z ustrežno izobrazbo po prvi svetovni vojni. Kljub primanjkljaju izobražencev in slabim pogojem dela je število usposobljenih in izkušenih glasbenih pedagogov v zgodovini šole naraščalo. Važen prispevek pri oblikovanju učiteljskega zbora je imela sama glasbena šola GM, ki je izobrazila številne učitelje in jih, posebej v drugem desetletju obstoja, tudi zaposlovala. Po letu 1930 je namreč ljubljanski konservatorij, kjer so nadaljevali šolanje tudi učenci GM Maribor, izobrazil kar nekaj študentov s štajerskega področja.<sup>19</sup>

Navkljub prednosti ljubljanske GM pred mariborsko – slednja se ni mogla ponašati s tolikšnim številom izobraženih glasbenikov, ki bi lahko takoj zasedli mesto v učiteljskem zboru –, primerjava podatkov o zaposlenih prinaša skoraj izenačene rezultate. V obeh ustanovah je posamezni učitelj poučeval povprečno 22 (Maribor) oziroma 23 učencev (Ljubljana).<sup>20</sup> Kljub težavam s pridobivanjem ustreznega kadra, predvsem v začetku njenega delovanja, obremenitev učiteljev GM Maribor ni bila višja kot v Ljubljani. Kot že rečeno so kasneje v večjem obsegu poučevali izobraženi pedagogi, ki so izšli iz najpomembnejše ljubljanske in mariborske glasbeno-izobraževalne ustanove. Z gotovostjo je njihova prisotnost vplivala na rast kakovosti izobraževanja na glasbeni šoli GM.

Da bi mogli jasneje določiti kvaliteto izobraževanja na mariborski GM, se moremo natančneje posvetiti še sposobnostim posameznih učiteljev njene glasbene šole. V nadaljevanju bodo tako predstavljeni vodilni pedagogi mariborske glasbene šole GM, ki so postavili temelje izobraževanja glasbenega naraščaja v mestu in okolici. To so bili izobraženi in uveljavljeni glasbeniki, vodje raznih ustanov in orkestrov, solistični umetniki, pedagogi, skladatelji in kasnejši profesorji na raznih akademijah ter nekatere najvidnejše slovenske glasbene osebnosti 20. stoletja.

<sup>19</sup> *Izvestje Glasbene Matice v Ljubljani ob 37. društvenem letu 1908/09* (hrani Slovenska knjižnica); *Državni konservatorij v Ljubljani, Poročilo o šolskem letu 1929/30* (hrani Slovenska knjižnica).

<sup>20</sup> *Pregled števila učencev šole GM, v: Poročilo o šolskem letu 1931/32 ob 50 letnici njenega obstoja*, Državni konservatorij v Ljubljani, Šola GM v Ljubljani.



V začetku mariborske GM se je v njeni glasbeni šoli zaposlil Fran Topič, glasbenik z mednarodnim razgledom in številnimi izkušnjami. Sprva je bil učitelj solopetja, violine in klavirja, nato pa je opravljal funkcijo ravnatelja glasbene šole ter vodil komorno skupino, dekliški zbor, dijaški orkester in poučeval teorijo. Fran Topič, po rodu Čeh, je osnovno in srednjo šolo obiskoval v Bosni, študije pa v Pragi. Tam je bil nekaj časa tudi član Češke Filharmonije, koncertni mojster »*Vychodnje českého divadla*«, vodja glasbene šole v Češkem Brodu, usoda pa ga je nato peljala v Galicijo in Kijev. Od tam se je vrnil na Češko in bil kasneje povabljen v Trst za ravnatelja GM, nakar se je za nekaj časa ustalil v Mariboru.<sup>21</sup> V glasbeni šoli GM je v prvem šolskem letu (1919/20) poučeval tudi priznan violinist Jan Šlais (Praga, 23. 1. 1893 – Brno, 14. 6. 1975). Violinski pedagog je po končanem študiju na konservatoriju v Pragi (1913) od leta 1919 deloval v Sloveniji, najprej na šoli GM v Mariboru, po izpopolnjevanju pri Otakarju Ševčiku v Pragi (1920–21) pa do leta 1946 na konservatoriju oz. Glasbeni akademiji v Ljubljani.<sup>22</sup> V prvem šolskem letu je na glasbeni šoli GM poučevala klavir Ružena Šlais, rojena Deyl, (Nová Páka, Češka republika, 28. 12. 1888 – Brno, 16. 2. 1969), ki se je izobraževala in izpopolnjevala na vrhunskih glasbenih inštitucijah. Klavirska pedagoginja je obiskovala osnovno in meščansko šolo v rojstnem kraju, v letih 1902–1908 je študirala klavir pri Josefu Jiráneku na konservatoriju v Pragi, leta 1909 pa se je izpopolnjevala pri prof. Alfredu Denisu Cortotu v Parizu. Prirejala je koncerte v Pragi in drugih čeških mestih. Pred prihodom v GM Maribor je bila profesorica klavirja na konservatoriju v Kišinevu (1910–1919).<sup>23</sup> V ustanovnem šolskem letu in med letoma 1923 in 1927 je na glasbeni šoli GM poučeval skladatelj, violončelist in pedagog Emerik Beran (Brno, 17. 10. 1868 – Ljubljana 11. 3. 1940). Tudi na njegovi študijski poti srečamo pomembno institucijo in zveneče skladateljsko ime. Študij kompozicije je končal leta 1888 pri Leošu Janáčku na konservatoriju v Brnu in bil tam v letih 1890–1898 korepetitor in violončelist v Operi. Kot pedagog, profesor glasbe na učiteljskišči (1898–1926), učitelj violončela na šoli GM in vodja zbora čitalnice v Mariboru je prispeval k dvigu ravni tamkajšnjega glasbenega življenja.<sup>24</sup> Učitelj na glasbeni šoli GM je bil tudi Hinko Druzovič (Jurski Vrh, 10. 7. 1873 – Maribor, 26. 12. 1959), uveljavljen glasbenik in pomemben pevski metodik. V ustanovnem letu je poučeval glasbeno teorijo in mladinsko petje, med letoma 1921 in 1927 pa je vodil pevske tečaje za otroke, učiteljski tečaj ter poučeval klavir in violino. V šolskem letu 1935/36 ga zasledimo kot učitelja kontrabasa. Vsestranski glasbeni pedagog in skladatelj je po učiteljskišči v Mariboru v letih 1899–1902 študiral orgle na konservatoriju v Gradcu. Od leta 1904 je bil učitelj glasbe na mariborski gimnaziji in učiteljskišči; bil je tudi ravnatelj glasbene šole železničarskega društva Drava. Vodil je zbor Slovanske čitalnice (1909–1914). Posvečal se je glasbenometodičnim vprašanjem in vplival na dvig glasbene vzgoje na Slovenskem.<sup>25</sup> Predstavnik učiteljskega zbora GM je bil med letoma 1919 in 1933 tudi violinist in glasbeno-prosvetni delavec Franjo Serajnik. Konservatorijske izobrazbe ni imel, je pa na glasbeni šoli nemškega društva Philharmonischer Verein v Mariboru končal šestrazredni violinski tečaj in nastopal

21 »Fran Topič«, *Jutro* 1. 6, št. 36 (11. 2. 1925), str. 3.

22 R. Klopčič, »Jan Šlais«, *Enciklopedija Slovenije (ES) 13*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1999, str. 60–61.

23 Davorin Cvetko, »Ružena r. Deyl Šlais«, *Slovenski biografski leksikon (SBL) III* (1960–1971). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, 1971, str. 650.

24 Manica Špendal, »Emerik Beran«, *ES 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1987, str. 245.

25 Manica Špendal, »Hinko Druzovič«, *ES 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1988, str. 362.

solistično na koncertih v Mariboru, Ljubljani, Gradcu in manjših krajih.<sup>26</sup> Josip Hladek Bohinjski (Mokrice, 4. 2. 1879 – Maribor, 7. 2. 1940) je prišel v Maribor leta 1925. Na glasbeni šoli GM je poučeval violino ter vodil dijaški orkester in mladinski zbor, nato pa prevzel še posle ravnatelja, ki jih je opravljal do leta 1933. Bil je tudi vodja pevskega zbora in orkestra GM. Glasbeno se je izobraževal v Ljubljani in na Dunaju pri Franzu Léharju. Pred prihodom v Maribor je bil deset let vojaški kapelnik v Sarajevu.<sup>27</sup> V GM Maribor je deloval tudi eden vidnejših slovenskih skladateljev 20. stoletja Vasilij Mirk. Med letoma 1929 in 1934 je na glasbeni šoli poučeval harmonijo in zgodovino ter vodil zbor in občasno orkester GM. Kot gimnazijec se je glasbe učil zasebno, na Dunaju pa je študiral kompozicijo pri Hermannu Graedenerju in leta 1919 absolviral harmonijo na Konservatoriju Giuseppa Tartinija v Trstu (Antonio Illersberg); pri njem se je pozneje še izpopolnjeval.<sup>28</sup> Med letoma 1930 in 1941 (z izjemo leta 1933/34) je na glasbeni šoli GM poučeval violino slovenski skladatelj Karol Pahor. Po vojni je študiral v Trstu, na Dunaju in v Bologni, kjer je leta 1923 diplomiral iz študija violine. Hkrati se je posvečal kompoziciji in svoj študij pozneje dopolnil pri Slavku Ostercu. Od leta 1926 do prihoda v Maribor je vodil ptujsko GM.<sup>29</sup> Iz skladateljskih vrst se je Mirku in Pahorju pridružil še učitelj violine Ubald Vrabec. Diplomiral je na konservatoriju v Trstu leta 1927 iz kompozicije (Vito Levi) in v Bologni leta 1929 iz violine. Do 1931 je deloval v Argentini in se nato preselil v Maribor, kjer je na glasbeni šoli GM med letoma 1931 in 1941 poučeval violino, v obdobju med 1933 in 1936 pa je bil tudi njen začasni vodja.<sup>30</sup> Pedagog mariborske GM je bil tudi violinist Taras Poljanec (Maribor, 3. 10. 1908 – Maribor, 9. 12. 1964). Med letoma 1933 in 1941 (razen 1934/35 in 1938/39) je poučeval violino, občasno pa teorijo in dijaški orkester. Igre na violino se je učil pri Karlu Jeraju na šoli ljubljanske GM (1919–1924) in na državnem konservatoriju (1924–1926). V letih 1926–1933 ga je na glasbenem konservatoriju v Pragi poučeval Rudolf Reisigg, ostale glasbene predmete pa mr. Pavel Dědeček, Metod Doležil, Alois Hába, Jiří Herold, Karel Boleslav Jirák, Otakar Šiň. Hkrati je poslušal predavanja iz muzikologije (Zdeněk Nejedlý) na filozofski fakulteti Karlove univerze. Dve leti pred absoltorijem je že poučeval violino na mestni glasbeni šoli v Kutni hori. Po diplomu je v letih 1933–1938 poučeval violino, violi ter komorno in orkestralno igro.<sup>31</sup> Iz vrste uveljavljenih slovenskih instrumentalistov je na glasbeni šoli mariborske GM deloval tudi violončelist Oton Bajde (Zadar, 20. 1. 1906 – Maribor, 22. 4. 1993). Med letoma 1933 in 1941 je poučeval violončelo in občasno teorijo ter vodil mladinsko petje, pripravljalni tečaj in komorne vaje. Leta 1938/39 je postal začasni vodja glasbene šole.<sup>32</sup> Pedagog mariborske GM je bil tudi znan slovenski pianist in pedagog dr. Roman Klasinc (Pragersko, 16. 7. 1907 – Maribor, 13. 7. 1990). Med letoma 1935 in 1941 je poučeval klavir ter občasno vodil pripravljalni tečaj in predaval

26 R. Ajlec, M. Mušič, »Franjo Serajnik«, *SBL III* (1960–1971). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti 1960–1971, str. 291.

27 Manica Špendal, »Josip Hladek Bohinjski«, *Leksikon jugoslavenske muzike I*, Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod "Miroslav Krleža", 1984, str. 314; »Musikdirektor Josef Hladek Bohinjski«, *Marburger Zeitung* I. 80, št. 30 (8. 2. 1940), str. 4.

28 M. Studen, »Vasilij Mirk« *ES 7*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1993, str. 152, 153.

29 Primož Kuret, »Karol Pahor«, *ES 8*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1994, str. 221.

30 I. Longyka, »Ubald Vrabec«, *ES 14*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2000, str. 367–368.

31 R. Hrovatin, »Taras Poljanec«, *SBL II*, Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, 1952, str. 437–438.

32 Marjana Šef, *Oton Bajde* (diplomsko delo). Maribor: Pedagoška fakulteta UM, 2006.

teoretične predmete.<sup>33</sup> Oton Bajde in dr. Roman Klasinc sta bila tudi učenca glasbene šole GM, zato bosta podrobneje predstavljena v nadaljevanju. V šolskem letu 1932/33 je na šoli poučeval še violončelist Čenda Šedlbauer (Letky, Libčice nad Vltavo, Češka, 31. 5. 1902 – Ljubljana, 17. 3. 1976). Diplomiral je na konservatoriju (1923) in mojstrski šoli (1926) v Pragi.<sup>34</sup> Trojici vidnejših slovenskih skladateljev, Mirku, Pahorju in Vrabcu, se je kot učitelj na glasbeni šoli GM pridružil še skladatelj, dirigent in publicist Marjan Kozina (Novo mesto, 4. 6. 1907 – 19. 6. 1966). Med letoma 1934 in 1938 je na glasbeni šoli GM poučeval kompozicijo in klavir, od leta 1936 pa je prevzel posle ravnatelja. Študiral je na univerzi in konservatoriju v Ljubljani; na Akademiji za glasbo in gledališko umetnost na Dunaju je leta 1930 diplomiral iz kompozicije (Joseph Marx), na mojstrski šoli glasbene akademije v Pragi je leta 1931 končal študij dirigiranja (Nikolai Malko), leta 1932 pa kompozicije (Josef Suk).<sup>35</sup> Eno šolsko leto (1921/22) je bila na šoli kot učiteljica violine prisotna tudi znana mariborska violinistka Fanika Brandl (Maribor, 18. 7. 1899 – Maribor, 11. 10. 1999). Violino je študirala na Dunaju (Arnold Rosé) in pri Vaclavu Humlu na Glasbeni akademiji v Zagrebu. Kot nadarjena umetnica je večkrat nastopila v solističnih vlogah, posebno pa se je uveljavila kot sposobna komorna glasbenica.<sup>36</sup> K vodilnim in najvidnejšim pedagogom šole GM Maribor je potrebno dodati še imena učiteljic, ki so se prav tako pogosto pojavljala v kritikah izvedb na produkcijah. Največkrat, in z dobrimi ocenami, so bile omenjene: učiteljica klavirja Marija Finžgar (na šoli zaposlena od leta 1923 do 1941) in Liza Serajnik (zaposlena od 1927 do 1941) ter učiteljica solopetja Zora Ropas. Poleg predstavljenih učiteljev jih je na glasbeni šoli poučevalo še petdeset, ki so bili prisotni v različnih časovnih obdobjih.<sup>37</sup> Iz razredov omenjenih pedagogov je izšlo kar nekaj uveljavljenih glasbenikov, ki bodo podrobneje predstavljeni v nadaljevanju besedila.

## Učni načrti in metode poučevanja

Temelj organizacije pedagoškega dela izobraževalnih ustanov predstavljajo predpisani učni načrti za posamezne predmete. V ohranjenem arhivskem gradivu mariborske GM tovrstni dokumenti niso ohranjeni, tako da njihove natančne vsebine ne poznamo. Predvidevamo lahko, da so bili učni načrti oblikovani po zgledu ljubljanske GM. Ta se je v

33 Manica Špendal, »Roman Klasinc«, *ES 5*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1991, str. 89.

34 B. Freljih, »Čenda Šedlbauer«, *ES 13*, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 11.

35 Primož Kuret, »Marjan Kozina«, *ES 5*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1991, str. 349–350.

36 Manica Špendal, »Nada Jevdenijević–Brandl«, *Leksikon jugoslavenske muzike*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod "Miroslav Krleža", 1984, str. 268.

37 To so bili: T. Apih (klavir), M. Bajde (rog), Viktor Bajde (violina), N. Balocha (klarinet), N. Barvituzova (klavir), Filip Bernard (flavta), L. Comelli (violončelo), J. Čermak (violina), Josip Gonza (harmonika), B. Gregora (violina), N. Hainau (klavir), N. Hann (klavir), J. Hegedušič (violina in klavir), Karel Hladky (klavir, mladinsko petje, ženski dijaški zbor), Olga Hladky Horlak (klavir), Albin Horvat (violina), Marija Kačerova (klavir), Jožica Kalc (violina), Pavla Kanc (klavir), N. Kubat (violina), E. Kubiček (klavir in teorija, violončelo), N. Kušar (klavir), H. Mascher (violina), Ciril Mohorko (violina), Anica Murgel (klavir), V. Nerat (otroški pevski tečaj), N. Novotny (klavir), Franc Potočnik (klarinet in kontrabas), Mara Radova (klavir in solopetje), Rudolf Rakuša (teorija), Inge Reiser (violončelo), E. Ropas (violina), Marija Rozman (otroški pevski tečaj), Viktor Schweiger (teorija), A. Skringer (kontrabas), M. Srebre (klavir), Avgusta Santel (violina), Sonja Škapin (solopetje), N. Špaček (violina), Vilko Šušteršič (otroški pevski tečaj), Dimitrij Tančević (kontrabas), Lida Vedral (sluhovne vaje), H. Vesely (violončelo), Emil Vitek (trobenta), V. Volovšek (kontrabas), Ema Vrabec (klavir) in Minka Zacherl (otroško petje, dekliški zbor). Manja Flisar, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* - disertacija. Ljubljana, Akademija za glasbo, 2008.

svojih začetkih zgledovala po osnutkih načrtov glasbene šole ljubljanskega Philharmonischer Gesellschaft, ki se je v drugi polovici 19. stoletja razvil v eno največjih in najbolj organiziranih šolskih ustanov na avstrijskem jugu.<sup>38</sup> Konec 19. stoletja so učitelji ljubljanske GM po obstoječih učnih načrtih in po lastnih pedagoških izkušnjah oblikovali osnutke novega učnega načrta za glasbeno šolo in te še nadalje izpopolnjevali.<sup>39</sup> Učni načrti glasbene šole GM Ljubljana so bili v nekaterih šolskih letih tudi podrobno predstavljeni v izdanih Izvestjih Glasbene matice Ljubljana, kar potrjuje njihovo dostopnost v širšem prostoru<sup>40</sup> in domnevo, da so bili uporabljeni tudi v mariborski GM. Edine tovrstne podatke zasledimo v časniku *Tabor*<sup>41</sup>, ki je objavil, da so člani šolskega odseka v letu 1920/21 nameravali urediti moderno šolo, za kar je bilo še potrebno izdelati učne načrte za posamezne oddelke. V drugem šolskem letu od ustanovitve učitelji torej še niso imeli izdelane organizacije izobraževalnega dela. Skoraj neverjetno se zdi, da se pri slednjem ne bi opirali na že omenjen učne načrte ljubljanske GM.<sup>42</sup> Poudariti pa je treba, da so v prvem šolskem letu poučevali večinoma češki učitelji, ki so svoje metode in učne načrte prinašali od drugod. Globlja vrzel v organizaciji pedagoškega dela se je tako pojavila v drugem šolskem letu z njihovim odhodom iz GM. V zvezi z učnimi načrti je poročal tudi *Ptujski list*. Objavil je, da so člani šolskega odbora med počitnicami (med sezonama 1920/21 in 1921/22) »izpolnili učni red za vse predmete«.<sup>43</sup>

Pot do cilja, h kateremu je glasbeno izobraževanje usmerjeno, od učitelja zahteva premišljeno in individualizirano postopanje v procesu šolanja. Preverjene in prilagojene metode dela tako predstavljajo temelj didaktike posameznega predmeta. Glede metod in pristopov k poučevanju na glasbeni šoli GM v Mariboru lahko predvidevamo, da so bile v skladu z izobraževanjem in izkušnjami posameznih učiteljev. V ohranjeni dokumentaciji ni mogoče zaslediti podrobnih podatkov o učnih postopkih, uporabljeni didaktičnih sredstvih in literaturi ali morebitnih sestankih, na katerih bi učitelji pretresali tovrstno problematiko. Tako je težko oziroma nemogoče ugotoviti ali samo predvideti, kakšne metode so pedagogi uporabljali. Izjemo predstavlja le omemba Ševčikove<sup>44</sup> metode poučevanja violine, katere se je najverjetneje posluževala učitelj violine Ubald Vrabc<sup>45</sup> in kratek čas prisotni Jan Šlais, Ševčikov učenec.<sup>46</sup> Iz obstoječe dokumentacije tudi ni razvidno morebitno sodelovanje med ljubljansko in mariborsko GM v smislu izmenjave

38 Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1992, str. 127–129.

39 Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1992, str. 241.

40 Izvestja hrani Slovanska čitalnica v Ljubljani.

41 Perhanc, »Glasbena matica«, *Tabor* l. 2, št. 155 (13. 7. 1921), str. 1, 2.

42 Manja Flisar, »Sezona 1920/21«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana, Akademija za glasbo, 2008, str. 42, 43.

43 Manja Flisar, »Sezona 1921/22 – Glasbena šola«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana, Akademija za glasbo, 2008, str. 51.

44 Češki violinist in pedagog Otakar Ševčík (Horaždovice, 22.03.1852 – Pisek, 18.01.1934) je študiral v Pragi in nato poučeval v Kijevu, na praškem konservatoriju in na visoki glasbeni šoli na Dunaju in drugod. Vodil je številne tečaje v ZDA, Avstraliji in Londonu. Razvil je lasten sistem poučevanja, pri katerem je izhajal od obvladovanja polstopenjskih intervalov z enakim položajem prstov na vseh štirih strunah.

45 Manja Flisar, »Sezona 1936/37 – Koncertni biro in založba Struna«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana, Akademija za glasbo, 2008, str. 229.

46 Manja Flisar, »Sezona 1919/20 – Glasbena šola«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 29.

izkušeni in predstavitve načina dela profesorjev ene in druge ustanove. Zagotovo so tovrstne izmenjave mnenj potekale v zasebnih pogovorih glasbenikov, edine evidentirane stične točke obeh matic pa so bili koncerti, prirejeni v Ljubljani ali Mariboru,<sup>47</sup> ter obisk predstavnikov matic na posebnih svečanostih.<sup>48</sup>

V zvezi z didaktičnimi postopki je možno predstaviti le zelo redke poskuse izdaje pedagoškega gradiva v GM Maribor. Izpostaviti je potrebno izdajo priredb ljudskih pesmi za pouk violine avtorja Frana Serajnika, učitelja na mariborski GM. Gradivo žal ni ohranjeno, zato vsebine ne poznamo. Ker nove izdaje učbenikov pogosto kažejo napredke v metodiki, lahko razširjeno uporabo Serajnikovih priredb označimo kot redke primer metodološke inovacije. Njegovemu delu je sledil še Ubald Vrabec. GM mu je namreč odobrila izdajo in založbo ljudskih pesmi za dve violini za nižje letnike violinskega pouka.<sup>49</sup> Razširjena uporaba Serajnikovih pesmi, povpraševanje po gradivu je prihajalo tudi iz ljubljanske GM, in izdaja Vrabčevih pričata o njuni koristnosti za namene pouka violine in sta nedvomno znamenje dobre pedagoške prakse v glasbeni šoli mariborske GM.<sup>50</sup> Poskuse izdaj muzikalij na GM Maribor, natančneje klavirskih miniatür modernih slovenskih skladateljev za šolsko rabo, zasledimo tudi v Pahorjevih pismih Slavku Ostercu. V njih Pahor kot sodelavec glasbene šole GM poroča o zanimanju za tovrstno literaturo in vzpodbuja Osterca k sodelovanju.<sup>51</sup> Drugih muzikalij za šolsko rabo med raziskavo delovanja GM Maribor ni bilo moč zaslediti. Delo glasbenih pedagogov GM Maribor je bilo tako večji meri omejeno le na šolo in Maribor. S tehtnejšim objavljajem pedagoškega gradiva, predvsem za pevski pouk otrok, se je v večji meri ukvarjal le mariborski glasbeni pedagog, skladatelj in učitelj na glasbeni šoli GM Hinko Druzovič.

### Kritike produkcij in koncertov učencev GM Maribor

Že ob koncu prvega šolskega leta in vsa nadaljnja leta se je jasno kazala vloga glasbene šole GM v kulturnem, pa tudi koncertnem življenju Maribora. Sprva zlasti v prirejanju enodnevnih produkcij, ki so kasneje prerasle v štiridnevne predstavitve šole, kronane s koncertnimi revijami ali izvedbami večjih stvaritev. Uspešnejši učenci glasbene šole so po svojih zmožnostih sodelovali tudi v zboru ali orkestru GM in tako sestavljali pomemben člen pri oblikovanju mariborske kulture. Nastopi učencev na produkcijah in drugih koncertih so vseskozi vzbujali zanimanje širše publike in strokovne javnosti. Vse šolske

47 Manja Flisar, »Sezona 1924/25 – Pevski zbor«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 82; Sezona 1926/27 – Gostovanje v Ljubljani, str. 112, 113.

48 Manja Flisar, »Sezona 1924/25 – Pevski zbor«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 82; Sezona 1928/29 – Drugi (vokalno-instrumentalni) koncert, str. 133; Sezona 1938/39 – Proslava dvajsetletnice obstoja glasbene šole GM, str. 248.

49 Ubald Vrabec, *Za mlade goslače* – slovenski ljudski napevi za uporabo pri violinskem pouku po metodi O. Ševčika, Maribor: Glasbena matica, 1920. Edini ohranjen primer knjižice, ki obsega 12 strani, hrani knjižnica Akademije za glasbo v Ljubljani. Leto izdaje (1920) je pripisano in pomeni napačno sklepanje, saj je Ubald Vrabec začel sodelovati z mariborsko GM leta 1931, izdaja omenjenega notnega gradiva pa je bila s strani odbora GM odobrena šele leta 1936/37.

50 Manja Flisar, »Sezona 1936/37- Koncertni biro in založba Struna«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 229.

51 Manja Flisar, »Sezona 1934/35 - Založba Struna«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 209, 210.

priredivte so pospremile številne ocene v dnevnem časopisju. Do šolskega leta 1935/36, ko je GM začela izdajati *Poročilo* o posameznih šolskih letih, časniki tako predstavljajo edini vir podatkov o nastopih učencev. Vpogled v izvedbe na produkcijah je zato v veliki meri nepopoln, saj so poročevalci običajno navajali le priimke učencev, njihove mentorje, v manjši meri nepopolne naslove skladb in velikokrat posplošene ocene izvedb. Ponekod je le delno razvidno učno gradivo, manjkajo pa navedbe razredov. Spet drugje so učenci le razdeljeni na tiste iz »višjih« in »nižjih« razredov. Če k navedenemu dodamo še nepoznavanje učnih načrtov in bolj ali manj kritične in utemeljene pripombe ocenjevalca, ne moremo dobiti popolne slike izvedb. O realnosti navedb se, zaradi odsotnosti pomembnih podatkov, torej ni mogoče prepričati, tudi zaradi neizogibno subjektivne ocene ocenjevalca. Nekoliko več podrobnosti o produkcijah vsebujejo že omenjena *Poročila*. V njih so navedeni sporedi produkcij in izvajalci ter imensko kazalo učencev s stopnjo šolanja. Tudi vsi omenjeni podatki, v kombinaciji s pomanjkljivo kritiko v dnevnem časopisju, ne zadoščajo za objektivno oceno. Preostane tako samo še nevhvaležno subjektivno mnenje piscev kritik, ki so jih prinašali domači časniki in mariborski nemški časnik *Marburger Zeitung*. V slednjem so nemški poročevalci, med njimi posebej dr. Eduard Butchar, društvu izkazovali posebej veliko pozornosti in naklonjenosti, kar zaradi nacionalne usmerjenosti časnika velja upoštevati kot resno kritiko. Rezultatom dela glasbene šole so večinoma bili naklonjeni tudi slovenski poročevalci. Pod ocenami so se podpisovali nekateri vidni slovenski glasbeni ustvarjalci, kar posredno priča o zavzetem in odgovornem delu ustanove. V prvih letih delovanja glasbene šole so nastope pospremile tako prijazne kot ostre ocene. Obravnavati jih je potrebno nekoliko zadržano, saj kratko časovno obdobje delovanja ustanove ne more orisati dejanskega stanja. Tem bolj, ker so enoletni rezultati, v kolikor gre za starejše učence, plod dela drugih učiteljev. Pa tudi sicer gre prve ocene obravnavati predvsem kot izraz navdušenja nad mlado organizacijo in kot vzpodbude za njeno nadaljnje delo. Po desetletju delovanja glasbene šole je potrebno kritike in hvale na njen račun razčlenjevati resneje. Kritik nemškega časnika *Marburger Zeitung* Eduard Butchar je po produkciji v šolskem letu 1929/30 zapisal, da je šola ena izmed najboljših v državi. Če upoštevamo poročevalčevo nacionalno pripadnost in njegovo skoraj gotovo seznanjenost z delom drugih glasbenih ustanov (Konservatorij v Gradcu) moremo sklepati, da objavljeni članki odražajo objektivno in preišljeno kritiko. Njegovo pisanje navsezadnje potrjuje tudi dejstvo, da so samo dva meseca kasneje učenci glasbene šole pripravili zahteven koncert Dvořakovega *Mrtvaškega ženina*.<sup>52</sup> Dokaz velikih hotenj in želja glasbene šole je zelo odmevno gostovanje (prav tako z *Mrtvaškim ženinom*) v Beogradu, kamor je pod vodstvom Josipa Hladka Bohinjskega odpotovalo 250 učencev.<sup>53</sup> Bogato pospremljena v časopisih je bila tudi prireditev glasbene šole ob 200-letnici rojstva Josepha Haydna. Poročevalec *Slovenca* je po koncertu zapisal: »Morda bo mogoče s temi doraščajočimi silami v prihodnji dobi ustvariti simfonični orkester.«<sup>54</sup> Veliko kritik nastopov učencev sta objavila skladatelj Vasilij Mirk in Karol Pahor, sicer tesno povezana z mariborsko GM. Mirk kot vodja pevskega zbora in Pahor kot učitelj na glasbeni šoli. Njuno utemeljeno in kritično ter strokovno vrednotenje kljub temu moremo razumeti kot nepristransko. Toliko

52 Prav tam. Sezona 1929/30 – Glasbena šola, str. 138–140.

53 Prav tam. Sezona 1930/31 – Z *Mrtvaškim ženinom* v Beogradu, str. 147, 148.

54 Prav tam. Sezona 1931/32 – Haydnova proslava, str. 161–163.

bolj pa je vendar verjeti ocenjevalcem produkcij in koncertov, ki niso prihajali iz okolja mariborske GM. Eden takšnih je bil Marijan Lipovšek, profesor na konservatoriju GM. Ob 20-letnici delovanja GM Maribor je zapisal, da so učenci šole »pokazali prilično visoko stopnjo zrelosti, tehnične izvežbanosti in muzikalnega znanja.« Tudi *Marburger Zeitung* je GM ob jubileju namenil precejšen del časopisnih strani. Eduard Butchar je v članku z naslovom *Kulturno poslanstvo Glasbene Matice Maribor* zapisal, da si je društvo od ustanovitve neomajno in požrtvovalno prizadevalo mestu zagotoviti kulturno raven, kakršna mu je kot drugemu največjemu mestu v Sloveniji pripadala. Jubilejna produkcija pa je po njegovem mnenju pustila vtis, da je šola GM umetniška ustanova, kjer je mladini omogočeno pridobiti izobrazbo do najvišje stopnje zrelosti.<sup>55</sup> Zadnje odmevne produkcije, zvrstile so se kar štiri, je šola priredila ob 100-letnici rojstva Petra I. Čajkovskega. Med drugimi je odlične ocene učencem solistom namenil Marjan Lipovšek, ki se je udeležil prve prireditve. Po njegovem mnenju je izvajanje doseglo presenetljiv uspeh, predvsem glede na starost učencev. Tudi Mirk je zapisal, da so bile izvedbe »na odlični višini, da smo mestoma pozabili, da nam nudi umetniško hrano še rana mladina.«<sup>56</sup>

Dokaj tehten in prepričljiv pokazatelj vloge mariborske GM je tudi veliko število člankov, objavljenih v dnevnem časopisu. Največ prispevkov so objavljali *Jutro*, *Mariborski večernik* *Jutra*, *Marburger Zeitung*, *Slovenec*, *Straža in Tabor*. Pomembno vlogo GM in zanimanje javnosti za njeno delovanje potrjuje vsakoletno število objav v različnih dnevnikih, ki se giblje med 20 in 60 prispevkov, med letoma 1919 in 1941 tako v povprečju preko 30 objav na leto. Porast števila prispevkov je zaslediti predvsem v jubilejnih letih, ob gostovanjih GM (v Beograd, Novi Sad in Osijek,<sup>57</sup> v Švico in Avstrijo,<sup>58</sup> v Skopje, Kumanovo, Leskovac, Niš, Kruševac in Šabac,<sup>59</sup> in gostovanje glasbene šole GM v Beogradu<sup>60</sup>) ter v kriznih obdobjih društva (razveljavljena pravila glasbene šole GM,<sup>61</sup> odpoved šolskih prostorov<sup>62</sup>).

### Ravnatelji glasbene šole GM Maribor

Vzroke nihanj v obisku glasbene šole in kakovosti pedagoškega dela, ki so v glasbenih šolah tudi sicer običajno prisotna, moremo pripisati različnim dejavnikom, vsekakor pa so delovanje šole GM zaznamovali osebni in profesionalni vplivi skupno petih organizacijskih vodij – ravnateljev. Vodenja šole so se lotevali tako in drugače, skoraj brez izjeme zagnano, strokovno in v skladu s svojimi sposobnostmi in izkušnjami. Delo ravnatelja je bilo vseskozi, z izjemo zadnjih treh let delovanja društva, združeno z umetniškim vodstvom ansamblov GM. Naloge ravnatelja in zborovodje oziroma dirigenta so bile večinoma tesno povezane, zato je ločevanje dosežkov posameznih ravnateljev v smislu tematske razdelitve sklepnega besedila na glasbeno šolo in koncertno dejavnost

55 Prav tam. Glej Sezona 1938/39 – Proslava dvajsetletnice obstoja glasbene šole GM, str. 249.

56 Prav tam. Glej Sezona 1939/40 – Proslava 100-letnice rojstva Petra I. Čajkovskega, str. 263, 264.

57 Prav tam. Glej Sezona 1924/25 – Gostovanje GM v Beogradu, Novem Sadu in Osijeku, str. 87, 88.

58 Prav tam. Glej Sezona 1927/28 – Gostovanje pevskega zbora, str. 118-124.

59 Prav tam. Glej Sezona 1930/31 – Gostovanje pevskega zbora v Srbiji, str. 153-158.

60 Prav tam. Glej Sezona 1930/31 – Z Mrtvaškim ženinom v Beogradu, str. 147, 148.

61 Prav tam. Glej Sezona 1933/34 – Glasbena šola, str. 178-187.

62 Prav tam. Glej Sezona 1938/39, str. 245-247.

nadvse nevhvaležno. Mestoma se tako ne bo moč izogniti vpletenosti umetniškega delovanja v izobraževalno in nasprotno.

Ledino mariborskega glasbenega izobraževanja in koncertne dejavnosti je po letu 1918 oral Fran Topič. Preučitev ohranjenih podatkov o društvu in odmevov na delovanje glasbene šole v njeni prvi razvojni fazi privede do končne sodbe, da je bil Topič predan glasbenik – učitelj violine, klavirja, solopetja, teorije, komorne igre ter vodja dekleškega zbora in dijaškega orkestra. Poleg tega je opravljal še posle, ki mu jih je nalagala ravnateljska funkcija ter vodil orkester GM, katerega delovanje je obudil, in po odhodu prvega zborovodje Oskarja Deva prevzel še vodenje društvenega pevskega zbora. Našteto je precejšen zalogaj za eno osebo, posebej v začetni razvojni stopnji GM Maribor, ko je bilo treba delovanje celotnega društva šele organizirati. S požrtvovalnim delom in predstavljanjem izobraževalnih dosežkov širši publiki in strokovni javnosti je bilo treba dokazati upravičenost ustanove, kar je, zaradi velikih pričakovanj, terjalo precejšnje napore. Vsekakor je Fran Topič osebnost, ki je tvorno prispevala k izobraževalnemu in umetniškemu zagonu pomembne kulturne ustanove. Njegov doprinos k organizaciji izobraževalne dejavnosti, njegovo pedagoško delo in umetniško udejstvovanje v obdobju pionirstva mariborskih kulturnih institucij ga uvrščajo med tvorce glasbene kulture in kulture Maribora nasploh. Posebej se je zavzemal sestaviti orkester, ki ga Slovenci v Mariboru, razumljivo, do prevrata niso imeli. Kot ravnatelj in dirigent je imel možnost okrepiti in utrditi organsko povezanost glasbene šole z društvenima ansambroma. V glasbeni šoli je med drugim posebej vzpodbujal gojenje komorne glasbe. V času Topičeve prisotnosti v GM so delovali šolski godalni kvintet (pod vodstvom Topiča), godalni kvartet (pod vodstvom Frana Serajnika) in kvartet violončel (pod vodstvom Emerika Berana), ki so se uspešno predstavljali na šolskih nastopih. Kmalu je uvidel nujnost globlje glasbene izobrazbe mariborskih glasbenikov, zato je v letu 1921 predlagal predavanja o teoriji, harmoniji, glasbeni zgodovini in pevski tehniki,<sup>63</sup> ter v svojem zadnjem letu v GM dal pobudo za informativne vzgojne mladinske koncerte. Že v prvem letu, in vsa nadaljnja, je organiziral nastope učencev in s tem glasbeno šolo vpel v koncertno življenje Maribora. V tretjem šolskem letu je osnoval dijaški orkester, iz katerega bi pridobival v glasbeni šoli izobražene instrumentaliste za društveni orkester. Ko strnemo Topičeva prizadevanja v GM Maribor, ni težko zaznati njegovega celostnega pogleda na glasbeno umetnost in delovanja v smeri uresničevanja tega. Ob Topičevem odhodu leta 1926 se je končalo njegovo tvorno sodelovanje z mariborsko GM. Natančnih pojasnil glede prekinitve sodelovanja ne poznamo, sklepati pa je moč, da je Topič klonil javnim in osebno motiviranim pritiskom Ivana Ašiča, pomembnega in vplivnega mariborskega odvetnika.<sup>64</sup> Topiča je nasledil Josip Hladek Bohinjski, pred tem tri desetletja vojaški kapelnik v Sarajevu. Poleg ravnateljstva je na glasbeni šoli GM poučeval violino in vodil dijaški orkester, eno leto tudi mladinski pevski zbor. Kot v prvi razvojni fazi GM je bilo tudi v drugi ravnateljevo delo sprva združeno z umetniškim vodstvom pevskega zbora in orkestra GM. Ohranjeni dokumenti in odzivi na delo šole ter uspešni koncerti društva v obdobju njegovega vodstva odsevajo skrb za obstoj in razvoj obeh društvenih ansamblov, ki ju je uspešno pomlajeval z učenci glasbene šole. Ti so

63 Prav tam. Glej Sezona 1920/21 – Glasbena šola, str. 44.

64 Prav tam. Glej Sezona 1924/25 – Ivan Ašič o delovanju GM, str. 92–95.



nastopali na vsakoletnih produkcijah, ki jih je v Hladkovem času kritiško spremljal Vasilij Mirk. Bil je mnenja, da so veliki uspehi učencev GM pravi čudež, njihovi javni nastopi pa temeljito pripravljene ter da so bile izvedbe zbora in šolskega orkestra takšne, kot jih »ne srečaš tako zlepa niti pri zrejših kompleksih«. <sup>65</sup> Eduard Butchar je pisal, da je šola dosegla visoko raven, ter da so organizacijske in pedagoške sposobnosti ravnatelja Hladka že prerasle slabosti, ki jih je šola imela pred njim. Katere slabosti so to bile, Butchar ni navedel, sklepamo pa lahko, da je imel v mislih tudi dijaški orkester. Topič ga je namreč organiziral šele v četrtem šolskem letu, prvič pa se je javnosti predstavil komaj v šestem letu delovanja GM (šolsko leto 1924/25). <sup>66</sup> Kljub temu se je iz temeljev Topičevega dijaškega orkestra razrasel bogat šolski ansambel (vključeval je do 42 učencev!), ki je predstavljal osnovo društvenega orkestra in s tem koncertne dejavnosti mariborske GM. Pregled delovanja GM med letoma 1925 in 1933 nas privede do zaključka, da se je Josip Hladek Bohinjski oblikovanja društvenega orkestra lotil zelo sistematično. Na poti k pridobivanju članov za orkester se je Hladek preko časnikov obračal kar neposredno na starše (*Glasbena matica staršem*), da naj pri vpisu v glasbeno šolo svojih otrok ne usmerjajo le k violini in klavirju. Pri nakupu pihal in trobil je učencem obljubljal finančno podporo. <sup>67</sup> Resno delo in stremljenje k napredku orkestrskega poustvarjanja potrjuje tudi razmišljanje poročevalca enega od časnikov, ali izredni uspeh GM ne bo v mestu z več kot 30.000 prebivalci kmalu sprožil vprašanja glede ustanovitve mestnega orkestra. <sup>68</sup> Najodmevnejši rezultati dela so bili doseženi s koncertom Dvořakovega *Mrtvaškega ženina* v Mariboru in Beogradu ter s koncertoma ob 200-letnici rojstva Josepha Haydna. Da so bile izvedbe učencev šole (orkester in mladinski zbor) pod Hladkovim vodstvom na visoki ravni potrjuje tudi dejstvo, da so obe prireditvi v čast klasicističnemu skladatelju prenašale vse radijske postaje tedanje države. Vasilij Mirk je ocenil, da je bila prva prireditev na tako visoki ravni, da bi lahko bila v ponos tudi širšemu kulturnemu področju, poročevalec *Večernika* pa je po izvedbi Haydnove *XI. simfonije* zapisal, da se je le redko ponudila priložnost slišati kakšno glasbeno delo »v taki jasnosti, vseskozi premišljeni in utemeljeni obliki«. Poudariti velja, da so tudi na drugi Haydnovi proslavi, ko je bil izveden oratorij *Stvarjenje*, glavnino orkestra predstavljali prav učenci glasbene šole mariborske GM. <sup>69</sup> Ponovno in končno potrditev prizadevnega in uspešnega dela vseh vpletenih prinaša še *Slovenčev* poročevalec, ko namigne na ugodno priložnost za ustanovitev mariborske filharmonije.

Na mestu ravnatelja se je Hladek obdržal osem let. V sezoni 1929/30 je vodenje pevskega zbora nenadoma prevzel Vasilij Mirk. Javnosti je bilo predstavljeno, da je Hladek zboru dal na znanje, da ga ne želi več voditi, z druge strani pa, da so zamenjavo zborovodje predlagali pevci sami. Zaostreni odnosi s člani zbora so Hladka najverjetneje spodbudili, da je na občnem zboru predlagal, da bi se društvo reorganiziralo v javni glasbeni zavod s kuratorijem na čelu, ker naj bi pevski zbor oviral delovanje društva. Z 52 glasovi proti 37

<sup>65</sup> Prav tam. Glej Sezona 1928/29 – Glasbena šola, str. 30, 31.

<sup>66</sup> Prav tam. Glej Sezona 1930/31 – Glasbena šola – Letna produkcija, str. 150.

<sup>67</sup> Prav tam. Glej Sezona 1931/32, str. 159, 160.

<sup>68</sup> Prav tam. Glej Sezona 1930/31 – Letna produkcija, str. 148–150.

<sup>69</sup> Prav tam. Glej Sezona 1931/32 – Haydnova proslava, str. 161–163.

je bil predlog zavrnjen.<sup>70</sup> Kriza mariborske GM, ki jo je preživljala med letoma 1933 in 1936, ko sta vzporedno delovali »Hladkova« in glasbena šola GM, se je torej pripravljala že veliko prej.<sup>71</sup> Zanimivo je k temu spomniti, da se je leto dni po Hladkovem prihodu v GM (natančneje v šolskem letu 1926/27) pevski zbor »odločil za centralizacijo v društvu« in tako prenehal biti samostojna enota GM (samostojni enoti sta bili tudi glasbena šola in orkester). Te so bile do leta 1926 podrejene glavnemu odboru le v pomembnejših rečeh. Naposled je torej pevski zbor odločil, da »se izvrši centralizacija, da se moči bolj strnejo in da dobi delovanje enotnejši značaj«, in si s tem pridobil moč nad odločanjem v vseh pogledih.<sup>72</sup>

Hladkovi skrhani odnosi s pevskim zborom in posledično odborom GM so naposled privedli do njegove »odcepitve« od GM in odhoda iz društva. Poraja se vprašanje, ali so Hladkovi načrti z reorganizacijo glasbene šole bili res tako nesmiselni. S tovrstnimi spremembami je namreč soglašal ves učiteljski zbor, ki je na glasbeni šoli poučeval v šolskem letu 1932/33 (Marija Finžgar, Josip Hladek Bohinjski, Vasilij Mirk, Karol Pahor, Fran Serajnik, Liza Serajnik, Viktor Schweiger, Lidija Vedral ter Ema in Ubald Vrabc). Pobudo za osamosvojitve glasbene šole bi naj na predlog Vasilija Mirka sprožil celotni učiteljski zbor, in sicer na podlagi tovrstne vzpodbude s strani Ministrstva prosvete, ne pa sam Hladek. Prav neverjeten se nadalje zdi podatek, da vseh osem let Hladek kot ravnatelj šole ni bil pozvan niti k eni seji glavnega odbora GM, čeprav bi moral biti navzoč na vsaki. Dogajanja tako lažje razumemo kot samovoljno in nesistematično delovanje glavnega odbora GM, katerega večina članov je prihajala iz vrst pevskega zbora.<sup>73</sup> Razumljiva in pomenljiva se naposled zdi tudi Mirkova odločitev, da v sezoni 1933/34 sestopi z mesta zborovodje.

Začasni vodja glasbene šole GM je po Hladkovem odhodu postal skladatelj Ubald Vrabc, učitelj violine in namestnik umetniškega vodje pevskega zbora. Organizacijska zmeda, ki je glasbena šola zajela med letoma 1933 in 1936, ni bila posebej vzpodbudna za nemoteno izobraževalno in umetniško delovanje GM. Vrabc je tako prevzel mesto vodje, katerega osnovna naloga je bila le organizacija osnovnega dela v šoli, za višje cilje pa ta čas najbrž ni bil prav ugoden. Dogajanja v zvezi z glasbena šola so njeno delovanje zaznamovala do te mere, da so se v odboru GM porodila razmišljanja o spremennjenih pravilih GM. Šoli je bila po novem dana možnost preureditve, načrt le-te pa je predvideval osnivanje posebnega nadzornega odbora, v katerega bi bili imenovani predstavniki prosvetnega ministrstva, banovine in občine ter predstavniki iz vrst članstva in staršev. Nadzorni odbor bi tako imel svetovalno pravico, o sklepih pa bi dokončno odločal odbor

70 Kot najmočnejši in najvplivnejši člen GM Maribor, ki je narekoval ustroj in delovanje celotne GM, tudi imenovanja in odstavitve ravnateljev in umetniških vodij, se je skozi zgodovino GM kazal njen pevski zbor. Najverjetneje zaradi javne izpostavljenosti, ki mu je nudila naklonjenost in privrženost Mariborčanov, finančne neodvisnosti in zaradi velike številčnosti ter dokaj trdne koherentnosti pevcev, ki so predstavljali tudi velik del članstva GM.

71 Manja Flisar, »Sezona 1933/34 – Glasbena šola«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 178–187.

72 »Občni zbor Glasbene Matice v Mariboru«, *Tabor* l. 7, št. 277 (7. 12. 1926), str. 1, 2.

73 Manja Flisar, »Sezona 1933/34 – Glasbena šola«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 178–187.

GM.<sup>74</sup> Omenjene organizacijske spremembe pa niso bile v skladu z zahtevami Ministrstva za prosveto, ki je želelo, da bi se glasbena šola popolnoma ločila od društva. Odbor se je pritožil na državni svet in utemeljeval dejstva o nerazdružljivosti šole in društva. Spremembo društvenih pravil je zavrnila tudi banska uprava. V vrtincu dogajanj sta medtem odstopila in prekinila sodelovanje z GM njen dolgoletni predsednik Josip Tomišek (predsednik je bil 12 let) ter podpredsednik in predsednik pevskega zbora Janko Arnuš. Slednji je odstop preklical in nadalje sodeloval z GM.<sup>75</sup> Morebiti lahko njuna odstopa razumemo tudi kot priznanje krivde, da v korist društva nista napravila več ali dovolj.

Zgovorna je tudi Mirkova ocena šolske produkcije junija 1935, kjer sprva zapiše, da pogrēša, kot že leta prej, pevske točke, pa tudi mladinsko petje v zboru. Menil je, da bi šola morala ponuditi pouk solopetja. Nadalje je izrazil mnenje, da so učenci pokazali toliko tehničnega in glasbenega znanja, da bi se na nastopih lahko predstavili tudi s komorno glasbo. Opozoril je še na šolski orkester, v katerega je bilo potrebno pritegniti čim večje število učencev. Spomnimo na tem mestu, da je v Topičevem času obiskovalo dijaški orkester 24 učencev, v Hladkovem času 42, v šolskem letu pa je število zdrsnilo na skromnih 12. Najmanj naštetu bi po Mirkovem mnenju spadalo v okvir delovanja glasbene šole, če bi želela postati vodilna glasbena šola v Mariboru. Mirkovo pisanje je tako dokaz, da je šola izgubljala svoj ugled. Opozoril je tudi na slab obisk prireditev in dodal, da učenci v Ljubljani in drugod nastopajo pred polnimi dvoranami. Pomenljivo je zapisal, da je tudi mnogo takih, »ki vidijo javen izraz Glasbene Matice le v njenem pevskem zboru«, kar je označil za zgrešeno, saj je poleg pevskega zbora glavno kulturno poslanstvo višila prav glasbena šola. Sklenil je, da je delovanje glasbene šole zato vredno največ pozornosti, »z njo je treba računati kot s činiteljem največje važnosti za kulturni razvoj našega življa!«<sup>76</sup>

Delovanje mariborske GM se je ponovno uredilo, ko je umetniško vodstvo pevskega zbora in orkestra ter pouk klavirja, teorije in kompozicije septembra 1935 prevzel Marjan Kozina. Klavno stanje glasbene šole GM ga je najverjetneje kaj kmalu napeljalo na misli o ravnateljstvu, posebej zato, ker je bil Ubald Vravec nameščen le kot začasni vodja. Leto in pol po prihodu v Mariboru je Kozini uspelo zasesti še položaj prvega moža glasbene šole. Kadrovska rešitev je bila takšna kot v času Topiča in prvih štirih Hladkovih letih v GM, ko je umetniški vodja obeh ansamblov bil tudi ravnatelj glasbene šole. Če pregledamo dogajanja v celotni GM, je hkratno vodenje izobraževalne in umetniške dejavnosti rodilo uspehe. Morda tudi zato, ker je vodja obeh imel možnost zavzeti položaj posrednika njunih odnosov. Prvič so bili ti načeti, ko je pevski zbor prešel iz Hladkovih rok v Mirkove, s tem pa je bila pretrgana vez med šolo in pevskim zborom, ki je predstavljal glavnino odbornikov GM. Kozina se je načrtov s celotno GM lotil premišljeno. Bilo je nekaj začetnih težav s pevskim zborom, a ne takšnih, ki bi ga ovirali

74 »Redni letni občni zbor Glasbene Matice«, *Mariborski večernik Jutra* l. 8, št. 152 (9. 7. 1934), str. 3; »Občni zbor Glasbene Matice v Mariboru«, *Slovenec* l. 62 (9. 7. 1934); »15 Jahre 'Glasbena Matica'«, *Marburger Zeitung* l. 74, št. 153 (10. 7. 1934), str. 4.

75 Manja Flisar, »Sezona 1934/35«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 198.

76 Prav tam. Sezona 1934/35 – Glasbena šola, str. 201, 202.

pri doseganju zastavljenih ciljev. Na podlagi preteklih dogajanj je najverjetneje gradil strategijo, kako se lotiti tako zbora, odbora in predsednika GM, kar je privedlo do uspešnega in intenzivnega sodelovanja. Kozinov prispevek, ki ga je v štirih letih vnesel v delovanje šole, in zasluge za vsestranski razcvet GM je težko strniti. Že ob prihodu v GM je poudarjal potrebo po izpopolnitvi in razširitvi GM. Uresničeval jo je z obuditvijo mladinskega zbora in orkestra, z uvedbo pouka kromatične harmonike, kontrabasa, pihal, intonacije, harmonije in solopetja, z uvedbo razrednih izpitov, organizacijo šolskega arhiva in izdajo šolskega *Poročila*, ki je poleg produkcij predstavljalo največje propagandno sredstvo šole.<sup>77</sup> S pomočjo predsednika GM Rudolfa Ravnika je zasnoval novo obliko šolskih produkcij, nadalje definiral ukrepe, ki naj bi pripeljali do večje discipline v ansamblih in izdelal koncept koncertnega delovanja GM. Produkcije učencev so v času Kozinovega ravnateljstva glasbeni šoli postopoma vračale ugled, kakršnega je ta imela v Topičevem in Hladkovem času. V zadnjem Kozinovem šolskem letu (1937/38) v GM je število učencev naraslo na 252. Spomnimo, da jih je ob njegovem prihodu bilo 114, nato 174 in 242.<sup>78</sup> Posebej korenito se je lotil razširjanja glasbene vzgoje med otroki in mladostniki ter javnega seznanjanja širšega kroga ljudi.<sup>79</sup> Da bi mogli prikazati diapazon Kozinovi zasluge, moremo organizacijskemu delu dodati še umetniško, ki bo obravnavano v naslednjem poglavju. Tudi Kozinovemu odhodu iz GM so naposled botrovala nesoglasja s pevci in odborniki GM.<sup>80</sup> Slednji so, ne da bi ga obvestili, sklenili, da ne bodo več nastavljali ravnatelja šole, ampak le šolskega vodjo.

Kot šolskega vodjo so v šolskem letu 1938/39 imenovali Otona Bajdeta, učitelja violončela in teorije ter dirigenta mladinskega orkestra in vodje pripravljalnega tečaja. Nekdanji učenec glasbene šole GM Maribor, ki je zaključil študij na ljubljanskem konservatoriju, je od Kozine prevzel dobro organizirano in uspešno izobraževalno ustanovo. Posebnih sprememb in novosti v času Bajdetovega vodenja šole ni zaslediti. Poudariti je potrebno še dejstvo, da je Bajde vodil le šolo in tako prekinil dolgoletno prakso kadrovanja ene osebe za vodjo glasbene šole, zbora in orkestra GM. Ustanova si je s produkcijami, posebej ob 100-letnici rojstva Čajkovskega, še naprej utrjevala ugled in potrjevala nujnost svojega obstoja.<sup>81</sup> Žal je njeno delo v letu 1938/39 najprej zmotila odpoved prostorov, s čimer ji je grozilo, da za svoje dejavnosti ne bo imela strehe nad glavo, in naposled nemška okupacija.

### Uveljavljeni glasbeniki iz vrst učencev GM Maribor

Glasbeno-izobraževalne dosežke mariborske GM dokončno potrjujejo doma in v tujini uveljavljeni glasbeniki. Nekdanji učenci so postali priznani umetniki – solisti, člani orkestrov in glasbenih ustanov doma in drugod, mnogi pa so se posvetili pedagoškemu delu na glasbenih in drugih šolah. Njihovo uspešno pot so tlakovali številni učitelji, ki so s predanim delom in strokovnostjo tvorno prispevali k razvoju mnogih talentiranih ter

<sup>77</sup> Poročilo za 1. sejo šolskega kuratorija šole GM (4. julij 1936). PAM Maribor, Fond GM Maribor, AŠ 3.

<sup>78</sup> *Poročilo ob šolskem letu 1937–1938*, GM Maribor 1937, str. 3–7.

<sup>79</sup> Manja Flisar, »Sezona 1936/37 – Glasbena šola«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919–1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 221–224.

<sup>80</sup> Prav tam. Sezona 1937/38 – Odhod Marjana Kozine, str. 241–244.

<sup>81</sup> Prav tam. Sezona 1939/40 – Proslava 100-letnice rojstva Petra I. Čajkovskega, str. 263, 264.

prizadevnih učencev. Težko bi bilo izpostaviti prav vse, ki so se predali glasbeni umetnosti in sooblikovali slovenski pa tudi evropski kulturni prostor, nekatere pa kljub temu velja imenovati. Prve glasbene korake in tovrstno osnovno izobrazbo, v veliki meri odločilno za nadaljnje uspešno delo na poustvarjalnem področju, so na GM Maribor pridobili umetniki in umetnice, katerih število ni veliko, njihovi uspehi pa so več kot pomenljivi.

Marica Lubej (Brnice, *Braunitzen*, 20. 3. 1902 – Maribor 9. 2. 1983), sopranistka, operna in operetna pevka, je glasbeno šolanje začela pri Oskarju Devu kot pevka v zboru GM v Mariboru. V sezoni 1919/20 je postala članica opernega zbora mariborskega gledališča in po 3 letih tudi solistka. Uveljavila se je predvsem v operetnih vlogah; pela je tudi v Beogradu, Zagrebu in Ljubljani. Največji uspeh je imela z naslovno vlogo v opereti *Mala Floramye* I. Tijardovića. Po letu 1945 je bila nekaj časa angažirana v Osijeku, nato se je vrnila v Maribor. Tu je nastopila v številnih opernih vlogah, ki jih je pevsko in muzikalno prepričljivo oblikovala: *Čo-Čo-San* (Giacomo Puccini, *Madame Butterfly*), Marinka (Bedřich Smetana, *Prodana Nevesta*), *Mimi* (Giacomo Puccini, *La Bohème*), *Džula* (Jakov Gotovac, *Ero z onega sveta*), *Morana* (Jakov Gotovac, *Morana*).<sup>82</sup> Leta 1930 je sodelovala pri snemanju nemškega zvočnega filma *Das Lied ist aus* s takrat zelo priljubljenim filmskim igralcem Ernstom Verebesom.<sup>83</sup>

V Budkovičevi razpravi *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem* je med bivšimi učenci in učenkami omenjena tudi sopranistka, operna in koncertna pevka Erika Druzovič. Rodila se je 1. junija 1911 v Mariboru v znani glasbeni družini. Diplomirala je iz solopetja na Glasbeni akademiji v Zagrebu. Gostovala je v številnih operah (Berlin, Hamburg, München, Milano, Rim, Neapelj, Benetke, Genova, Antwerpen, Haag, Amsterdam, Dunaj, Bern itd.) in oblikovala vrsto pomembnih opernih in operetnih vlog: *Džula* (J. Gotovac, *Ero z onega sveta*), *Suzana* (W. A. Mozart, *Figarova svatba*), *Viолletta Cavallini* (E. Cálmán, *Vijolica z Montmartra*), *Hana Glawari* (F. Lehar, *Vesela vdova*). Po letu 1945 je delovala v Sarajevu kot pedagoginja in režiserka. Ne moremo z gotovostjo trditi, da je po vsej Evropi znana pevka Erika Druzovič obiskovala glasbeno šolo GM, mogoče pa je domnevati, saj se je v delovanje ustanove aktivno vključeval njen oče Hinko Druzovič. Tudi enciklopedije, knjižne izdaje in časopisne objave, ki zajemajo pevkino življenjsko in umetniško delovanje, ne navajajo samih začetkov njenega glasbenega šolanja.<sup>84</sup> Nekoliko jasnejšo sliko dobimo ob prebiranju časopisnega članka časnika *Večer*. Novinarki je pevka leta 1986 dejala, da ju je z bratom (kasneje profesorjem glasbe v Gradcu) po predmetniku glasbene šole učil kar oče sam.<sup>85</sup> Tako ne moremo z gotovostjo trditi, da si je Druzovičeva prva glasbena znanja pridobivala prav na šoli GM. Pevkine kasnejše velike uspehe pa gre tesno povezati z uspešnim pedagoškim delom njenega očeta, ki ga je prenašal tudi na učence glasbene šole GM.

<sup>82</sup> Manica Špental, »Marica Lubej«, *ES* 6, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2002.

<sup>83</sup> J. Turk, »Od Fjorda do Druzovičeve«, *Večer* 1. 42, št. 196 (23. 8. 1986), str. 23. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.cyranos.ch/smvere-d.htm> (obiskano: 13. 11. 2016).

<sup>84</sup> Primož Kuret, »Erika Druzovič«, *Sto slovenskih opernih zvezd*, Ljubljana: Prešernova družba, 2005.

<sup>85</sup> Melita Hajnšek Forstnerič, »Ženska z desetimi potnimi listi«, *Večer* 1. 42, št. 178 (2. 8. 1986), str. 23.

Nekoliko prezrta je do danes ostala v Mariboru rojena igralka in pevka z vzdevkom »dunajski slavček« Elfie Mayerhofer (Maribor, 15. 3. 1917 – Maria Enzerdorfs (Spodnja Avstrija), 28. 12. 1992). Že kot otrok je v Mariboru sodelovala pri uprizoritvah pravljic in na cerkvenih koncertih. Med raziskavo je bilo ugotovljeno, da je slovita pevka dobila osnovno glasbeno izobrazbo na glasbeni šoli GM v Mariboru. Zasedimo jo kot nastopajočo na šolski produkciji in, s strani kritika Vasilija Mirka, pohvaljeno učenko višjega razreda klavirja iz razreda učiteljice Marije Finžgar ob koncu šolskega leta 1932/33<sup>86</sup>. Študij je nadaljevala na Visoki šoli za glasbo v Berlinu, na »Sternchen Konserwatorium« in pri glasbenem pedagogu Fredu Hustleru. Pri petnajstih letih je debitirala kot Cherubin v Mozartovi *Figarovi svatbi*. V sezoni 1940/41 je bila kot operetna pevka angažirana v Münchenskem »Theater am Gärtnerplatz«, delovala je tudi v berlinskem »Metropoltheater«, hkrati pa pričela uspešno kariero filmske igralka. Leta 1942 je z vlogo v filmski komediji *Meine frau Teresa* postala ljubljenska občinstva in naslednje leto posnela film *Das Lied der Nachtigall*. Leta 1949 je na povabilo dirigenta Herberta von Karajana v Salzburgu nastopila v *Figarovi svatbi* ob slavni pevki Marii Cebotari. Med letoma 1949 in 1956 je delovala pretežno v Wiener Volksoper, kjer je briljirala v vlogi Adele v opereti *Netopir*, od leta 1946 tudi v Wiener Staatsoper, katere redna članica je bila med letoma 1950 in 1956. Od leta 1957 je bila angažirana v »Deutsche Oper am Rhein«, gostovala je v Hamburgu, Frankfurtu, Bremnu, Dortmundu in Wiesbadnu ter prepevala na koncertnih turnejah po vsem svetu. Leta 1972 se je poslovila od odrskih desk. Bila je najbolj priljubljena interpretinja Johanna Straussa svojega časa. Slavo so ji prinesle večinoma glavne vloge v nemških glasbenih filmih (*Frauen für Golden Hill, Hotel Sacher, Der Vorhang fällt, Das kleine Hofkonzert, Wir bitten zum Tanz, Das Himmelblaue Abendkleid, Der Puppenspieler, Wiener Melodien, Höllische Liebe, Anni, Gelibter Lügner, Küssen ist keine Sünd, Verlorene Melodie, Abschiedsvorstellung, Die Landstreicher, Ein Mann mit Grundsätzen, Musik in Salzburg, La reine des valse, Das gab's nur einmal, Madame Pompadour*). V svoji bogati karieri je prejela veliko nagrad, med njimi Zlato častno odlikovanje dežele Dunaj in Kipec Johanna Straussa.<sup>87</sup>

Nesporno je prvo glasbeno izobrazbo na GM pridobil svetovno znan bas-baritonist Tomislav Neralić. Bil je učenec violinskega oddelka učitelja Frana Serajnika. Veliko časopisnih kritik je prinašalo dobre ocene njegovih nastopov na šolskih produkcijah mariborske GM. Tomislav Neralić, rojen v Karlovcu 9. 12. 1917, je nadaljeval glasbeno šolanje (solopetje) na Glasbeni akademiji v Zagrebu in diplomiral leta 1941 (Lav Vrbanić). Že leta 1939 je v Zagrebški operi debitiral kot redovnik (Giuseppe Verdi, *Don Carlos*) in bil takoj angažiran (do 1943). Med letoma 1943 in 1948 je bil član dunajske Državne opere, nato se je vrnil v Zagreb, kjer je ostal do leta 1955 in ustvaril številne operne vloge. Od tega leta je bil solist v berlinski Nemški operi, kjer je leta 1963 dobil naziv komornega pevca. Vzporedno je bil nekaj časa član Hamburške opere in stalni gost

<sup>86</sup> Manja Flisar, »Sezona 1932/33 – Letna šolska produkcija«, *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948)* – disertacija, Ljubljana: Akademija za glasbo, 2008, str. 172.

<sup>87</sup> Czeike, »Elfie Mayerhofer«, *Deutsche Biographische Enzyklopädie*, Band 7. Ur. Walter Killy, Rudolf Vierhaus. K. G. Saur, München: K. G. Saur, 1998. Dostopno na spletnih naslovih: [http://de.wikipedia.org/wiki/Elfie\\_Mayerhofer](http://de.wikipedia.org/wiki/Elfie_Mayerhofer) (obiskano: 13. 11. 2016), <http://www.cyranos.ch/smmaye-d.htm> (obiskano: 13. 11. 2016).

Zagrebske opere. Njegove pevske odlike so bile: visoki bas, velik obseg, nenavadna moč, izenačenost in zvočnost. Nadalje se je odlikoval po izrednem spominu, veliki glasbeni izobrazbi, bogati muzikalnosti in smislu za interpretacijo. V svoji 40-letni karieri je pel več kot 130 opernih vlog in 40 oratorijskih partov, in to v več kot 3500 nastopih. Kot pevca so ga odlikovale izredna muzikalnost, velika pevska kultura in posebne igralske sposobnosti. Bil je posebej znan kot izreden pevec bas-baritonskih vlog v Wagnerjevih operah. Gostoval je po številnih evropskih in ameriških mestih (Mehika, Brazilija, Urugvaj, Argentina), pa tudi v Izraelu in Egiptu. Za svoje umetniško delo je dobil številne nagrade in priznanja.<sup>88</sup>

Na glasbeno pot je v mariborski GM stopil tudi slavni tenorist, operni in koncertni pevec Hieronim (Noni) Žunec (Maribor, 7. 5. 1921– 28. 12. 2004). Solopetja se je učil pri profesorici Zori Ropas. Diplomiral je 1949 na AG v Zagrebu. Debitiral je 1947 v Sarajevu kot *Vojvoda* v *Rigolettu* G. Verdija; 1948 do 1981 je bil eden vodilnih pevcev zagrebske Opere. S svetlim in prodornim lirskim tenorjem ter veliko muzikalnostjo je interpretiral nekaj 10 vlog iz železnega repertoarja ter več kot 300-krat nastopil kot *Miča* (Jakov Gotovac, *Ero z onega sveta*). Gostoval je v Veliki Britaniji, Avstriji, Grčiji, Italiji, Nemčiji in Švici.<sup>89</sup>

Pevcem sledijo inštrumentalisti, katerih glasbena uveljavitev vključuje tako solistično kot komorno glasbeno udejanjanje doma in po svetu. Na uspešno glasbeno pot je na glasbeni šoli mariborske GM stopil violončelist in pedagog Oton Bajde (Zadar, 20. 1. 1906 – Maribor, 22. aprila 1993). Prvotno je bil učenec v razredu violinskega pedagoga Jana Šlaisa, kasneje pa je obiskoval pouk violončela pri Emeriku Beranu in L. Comelliju. Študij violončela je končal leta 1933 na konservatoriju v Ljubljani, nato je deloval na eni izmed mariborskih osnovni šol, ljubljanski gimnaziji in na šoli GM v Mariboru; tu je bil od leta 1938 ravnatelj. Po 2. svetovni vojni je do leta 1962 vodil glasbeno šolo (nižja in srednja stopnja) v Mariboru, nato je poučeval do leta 1966 kot redni profesor na AG v Ljubljani. Kot solist in komorni violončelist je bil pred 2. svetovno vojno ena vodilnih osebnosti; nastopal je v klavirskem triu, v ljubljanskem godalnem kvartetu ter koncertiral doma in v tujini (Firence, Gradec, Dunaj) in snemal za radijske postaje. Kot pedagog je zlasti na AG vzgojil vrsto odličnih slovenskih glasbenikov. Bil je častni član Društva glasbenih pedagogov Slovenije in Društva glasbenih umetnikov Slovenije.<sup>90</sup> Oton Bajde, v mariborskem in tudi slovenskem glasbenem prostoru pionir v organizacijskem, glasbeno pedagoškem in umetniškem področju, je prejel številne nagrade in priznanja. S prizadevanji ob ustanovitvi Državne glasbene šole v Mariboru (današnja Srednja glasbena in baletna šola Maribor) leta 1945 in zavzetim pedagoškim delom je nadaljeval tradicijo GM in postavil trdne temelje nadaljnjemu glasbenemu izobraževanju v mestu.<sup>91</sup>

88 Krešimir Kovačević, »Tomislav Neralić«, *Leksikon jugoslavenske muzike II*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, 1974.

89 P. Bedjanič, »Noni Žunec«, *ES 15*, Ljubljana: Mladinska knjiga (1987–2002); Slovenski biografski leksikon: Zadržna gospodarska banka, (Sazu), 1925–1991.

90 M. Kartin–Duh, »Oton Bajde«, *ES I*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2002.

91 Marjana Šef, *Oton Bajde* (diplomsko delo), Maribor: Pedagoška fakulteta UM, 2006; Manja Flisar, *Sledi glasbe in plesa*. Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor, 2006.

Prva glasbena znanja si je na GM pridobival doma in v tujini uspešen fagotist Ivan Turšič (Maribor, 26. 2. 1914 – Beograd, 8. 12. 1983). Med letoma 1919 in 1933 je obiskoval pouk klavirja pri profesorici Lizi Serajnik (prvo leto pri Horakovi). Iz poročil s šolskih produkcij izvemo, da je sodil med najuspešnejše učence mariborske GM. V letih 1933 – 36 je nato študiral klavir (Janko Ravnik) in fagot (Josip Pokorny) na konservatoriju v Ljubljani in tam leta 1973 tudi absolviral na PF, 1938 pa je diplomiral iz študija fagota na GA v Zagrebu (J. Ježek). Izpopolnjeval se je v Strasbourgu (P. Kleiber, 1938, 1951). Od 1938 je deloval v Beogradu v orkestrih opere in filharmonije, od 1946 tudi kot redni profesor na Glasbeni Akademiji. Bil je med vodilnimi fagotisti povojnega časa in je koncertiral v jugoslovanskih in evropskih glasbenih središčih. Izvajal je mnoga solistična in komorna dela za fagot slovenskih in jugoslovanskih skladateljev (krstne izvedbe del Uroša Kreka, Primoža Ramovša, Alojza Srebotnjaka, Lucijana Marije Škerjanca). Deloval je tudi v komornih skupinah (beograjski pihalni trio in kvintet) in kot dirigent orkestrrov v posebnih zasedbah za pihala in trobila v Beogradu in Ljubljani.<sup>92</sup>

Prav tako se je na GM, v razredu Ubalda Vrabca, začel učiti igre violine Slavko Zimšek (Maribor, 2. 3. 1928). Srednješolski študij je zaključil leta 1952 pri Tarasu Poljancu na Državni glasbeni šoli v Mariboru. Leta 1957 je diplomiral na ljubljanski AG v razredu prof. Leona Pfeiferja in nato postal koncertni mojster takratnega orkestra Radia Ljubljana, današnjih Simfonikov RTV Slovenija. Leta 1958 je zaključil podiplomski študij in se nadalje udeleževal številnih mednarodnih tečajev. Pri Simfonikih RTV Slovenija je igral kot violinist (od 1957), kot koncertni mojster in solist pa med letoma 1959 in 1993. Kot solist je nastopal v Nemčiji, Avstriji in Italiji ter bil redni gost slovenske glasbene scene. Ustanovil je Slovenski godalni kvartet (1968 – 1980) in z njim odigral preko 50 koncertov, vodil Koroški godalni kvartet, sodeloval v orkestru Slovenskih solistov, v zagrebškem Komornem orkestru, v orkestru bivše Jugoslovanske radiodifuzije ter Komornem orkestru RTV Ljubljana oziroma Slovenija. Že v času študija je poučeval violino na KUD Jože Hermanko v Mariboru, v Ljubljani pa na GŠ Šentvid. Več desetletij je poučeval na SGBŠ v Ljubljani in vzgojil preko 30 diplomantov violine. Bil je član mnogih domačih in tujih žirij. Na AG v Ljubljani je sprva deloval kot višji predavatelj (od 1992), leta 1997 pa je bil izvoljen v docenta za violino, komorno in orkestralno igro. Med nagradami velja omeniti jugoslovanski Red Republike z bronastim vencem (1989), Bettetovo nagrado DGUS (1998) in Škerjančevo priznanje SGBŠ (2000).<sup>93</sup>

Med bivše učence mariborske GM lahko štejemo tudi pianista in pedagoga dr. Romana Klasinca (Pragersko 16. 7. 1907 – Maribor, 17. 7. 1990). Potrditev zelo kratkotrajne prisotnosti v GM dobimo v pianistovi zapuščini.<sup>94</sup> V skrbno vodenem seznamu nastopov in koncertov zasledimo šolsko produkcijo GM Maribor, na kateri je Klasinc junija 1920 nastopil z Jensenovo *Etudo*.<sup>95</sup> Študij klavirja je nato končal leta 1929 na Akademiji za glasbo in gledališko umetnost na Dunaju in 1934 doktoriral na dunajski FF z disertacijo

92 Fr. B., »Ivan Turšič«, *ES 13*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2002; *Slovenski biografski leksikon*. Ljubljana: Zadržna gospodarska banka, 1925–1991, str. 255, 256.

93 Franc Križnar, Tihomir Pinter, »Slavko Zimšek«, *Sto slovenskih glasbenikov*. Ljubljana: Prešernova družba, 2002.

94 Rokopisna zapuščina Romana Klasinca. Hrani sin Tomislav Klasinc.

95 Programmbuch 1. Rokopisna zapuščina Romana Klasinca. Hrani sin Tomislav Klasinc.



*Die konzertante Klaviersatztechnik seit Liszt.* V letih 1935-1941 je poučeval klavir na šoli GM v Mariboru, 1941-1944 na Visoki šoli za glasbeno vzgojo v Eggenbergu pri Gradcu, 1946-1972 pa na Srednji glasbeni šoli in PA (1960-1963) v Mariboru. Kot pianist je nastopal solistično in s simfoničnimi orkestri v Mariboru, Ljubljani, Gradcu in na Dunaju; sodeloval je tudi v Mariborskem triu. Krstno je izvedel mnoge slovenske klavirske skladbe.<sup>96</sup>

Zabeležke v Opravilnem zapisniku GM<sup>97</sup> nam pričajo, da je glasbeno šolo GM obiskovala tudi klavirska pedagoginja Darinka Bernetič (Gorica, 14. 3. 1925). Klavirske igre se je učila v Mariboru pri Erovini Ropas in na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani (Janko Ravnik, Jadviga Štrukelj Požnel). Diplomirala je leta 1953 na Akademiji za glasbo (Andrej Trost). Izpopolnjevala se je pri Yvonne Loriod v Parizu. Zaposlena je bila kot klavirski pedagog v Ljubljani. Na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje je osnovala eksperimentalni razred z izvorno pedagoško metodo, ki se je opirala na sodobne dosežke klavirske tehnike, a brez delitve na tehnično in muzikalno izobraževanje. Bernetičeva je avtorica neposredne pedagoške metode, ki izvira iz glasbenih lastnosti kompozicije, medtem ko tehnično obvladovanje klavirske igre temelji na kompozicijskem stavku, brez etud in drugih samostojnih tehničnih vaj. V skladu s tem je izbirala skladbe, ki so primerne za učenčevo sposobnost razumevanja, ter spodbujala improvizacijo in ustvarjalnost. Po teh načelih je napisala *Klavirski učbenik* in sestavila zbirko skladb svojih učencev.<sup>98</sup>

Med učenci GM zasledimo še veliko slovensko dirigentsko ime. Prva glasbena znanja si je v Mariboru pridobival v Evropi in posebej Argentini priznan dirigent in pedagog Drago Mario Šijanec, psevdonim *Mariano Drago* (Pulj, 18. 12. 1907 – Buenos Aires, 2.11. 1986). Kritike produkcij mariborske GM ga omenjajo med letoma 1919 in 1925. Bil je nadvse uspešen učenec violine v razredu ravnatelja Frana Topiča, kar dokazujejo odlične ocene njegovih izvajanj. Osnove njegove glasbene vzgoje v glasbeni šoli GM so bile na trdnih temeljih, kar potrjuje njegovo nadaljnje šolanje na konservatoriju v Pragi, kjer je leta 1932 diplomiral iz dirigiranja, kompozicije in viole. V letih 1932–1935 se je izpopolnjeval v Parizu, nato je bil v letih 1935–1945 dirigent radijskega orkestra v Ljubljani. Leta 1947 se je naselil v Argentini in postal stalni dirigent v gledališču Teatro Argentino v La Plati; tu je ostal 32 let in leta 1954 na univerzi ustanovil katedro za dirigiranje, prvo v Južni Ameriki, se uveljavil kot pedagog in prejel naziv častnega profesorja. V letih 1957–1974 je bil stalni dirigent mestnega simfoničnega orkestra v Buenos Airesu ter gostoval v Argentini in Evropi. Leta 1952 je ustanovil Mozarteum Argentino, najuglednejšo argentinsko ustanovo za izvajanje Mozartovih del. Šijanec je tudi komponiral (baleta *Ptič samoživ* in *Srednjeveška ljubezen*, ok. 1927) in zbiral ljudsko glasbo. V Argentini je bil ustvarjalni član Slovenske kulturne akcije, priredil pa je tudi več slovenskih in argentinskih ljudskih pesmi za slovenske pevske zборе.<sup>99</sup>

<sup>96</sup> Manica Špendal, »Roman Klasinc«, *ES 5*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2002.

<sup>97</sup> Opravilni zapisnik GM (23.09.1937 – 31.03.1941), Pokrajinski arhiv Maribor, Fond Glasbena matica Maribor, AŠ 4.

<sup>98</sup> Katarina Bedina, »Darinka Bernetič«, *Muzička enciklopedija*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, 1977.

<sup>99</sup> Edo Škulj, »Drago Mario Šijanec«, *ES 13*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1999.

Posebej predstavljenim glasbenikom, učencem glasbene šole GM Maribor, je potrebno dodati še nekaj imen. Ta so se, v največji meri proti koncu delovanja medvojne GM, velikokrat pojavljala na sporedih produkcij in bila ocenjena z dobro kritiko. Po zaključenih študijih so kot instrumentalisti in zlasti pedagogi uspešno delovali naslednji bivši učenci GM Maribor: Vlado Požar, Jože Šalamun, Ivan Pal, Filip Bernard, Dragica Rakuša, Anton Zapletal, Cvetana Mihelič in drugi.

## Sklep

Uvedba slovenskega šolstva in uprave ter vzgon slovenskih kulturnih prizadevanj sta po letu 1918 ustvarila razmere za uveljavljanje slovenske kulture tudi v Mariboru. Takrat so snovalci poprevratne mariborske kulturne zgodovine začeli zapolnjevati praznino, ki je nastala zaradi ukinitve nekaterih nemških organizacij. Eno takih je bilo društvo Philharmonischer Verein, ki je do prenehanja delovanja (1918) skrbelo za sistematično glasbeno vzgojo in umetniško glasbeno življenje prebivalcev mesta. Z ustanovitvijo Glasbene matice Maribor, ki je s podobno organiziranostjo (glasbena šola, orkester, pevski zbor) nasledila delo omenjenega društva, je bila zapolnjena izobraževalna in kulturna vrzel glasbenega Maribora.

Z izobraževanjem velikega števila glasbenikov je Glasbena Matica Maribor bistveno segla v reševanje problematike glasbene izobraženosti in posledično koncertne dejavnosti v tem delu Slovenije. Njena glasbena šola je bistveno povečala število glasbenih učiteljev, obenem pa je vzgajala mariborsko koncertno občinstvo. Da je delo bilo sistematično in kakovostno zastavljeno, moremo utemeljevati s prisotnostjo takrat najpomembnejši mariborskih glasbenikov (Hinko Druzovič, Emerik Beran, Viktor Parma, Ferdo Herzog), ki so si zamislili organizacijo šole po evropskem vzoru. Ko skušamo povzeti prizadevanja mariborske GM, ki jih je kazala na izobraževalnem področju, moramo upoštevati stvarne družbene in politične razmere, kakor tudi nezadostnost slovenske in splošne kulturne tradicije Maribora. Potrebno je poudariti pomanjkanje usposobljenih kadrov in denarnih sredstev, ki je nemalokrat zanetilo nesoglasja znotraj društva. Upoštevati je potrebno težave s prostori, ki so bili vseskozi pretesni, ob koncu 30-ih let pa odpovedani. Kljub temu je šola GM Maribor v slovenskem prostoru zasedla mesto uglednega zavoda.

## Literatura

15 Jahre »Glasbena Matica«. *Marburger Zeitung* l. 74, št. 153 (10. 7. 1934).

Ajlec, R., Mušič, M. 1971. Franjo Serajnik. *SBL III* (1960 – 1971). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti 1960–1971.«

B. Fr. 2002. Ivan Turšič. *ES* 13. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bedina, Katarina. 1977. Darinka Bernetič. *Muzička enciklopedija*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.

Bedjanič, P. 2002. Noni Žunec. *ES* 15. Ljubljana: Mladinska knjiga (1987–2002).

- Budkovič, Cvetko. 1992. *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Budkovič, Cvetko. 1995. *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Cvetko, Davorin. 1971. Ružena r. Deyl Šlais. *Slovenski biografski leksikon (SBL) III* (1960–1971). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Czeike. 1998. Elfie Mayerhofer. *Deutsche Biographische Enzyklopädie*, Band 7. Ur. Walter Killy, Rudolf Vierhaus. K. G. Saur, München: K. G. Saur.
- Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931 godine, Kraljevina Jugoslavija, opšta državna statistika, Beograd 1938.
- Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. januara 1921 godine, Kraljevina Jugoslavija, Opšta državna statistika, Sarajevo 1932.
- Državni konservatorij v Ljubljani, Poročilo o šolskem letu 1929/30 (hrani Slovanska knjižnica).
- Flisar, Manja. 2006. *Sledi glasbe in plesa*. Maribor: Srednja glasbena in baletna šola Maribor.
- Flisar, Manja. 2008. *Delovanje mariborske Glasbene matice (1919 – 1948) – disertacija*. Ljubljana: Akademija za glasbo UL.
- Fran Topič. *Jutro* l. 6, št. 36 (11. 2. 1925), str. 3 .
- Frelih, B. Šedlbauer, Čenda. *ES* 13. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Glasbena matica v Mariboru. *Tabor* l. 3, št. 174 (4. 8. 1921), str. 2.
- Golob, Vlado. 1955. Glasbena šola železničarskega glasbenega društva »Drava«. *Srednja glasbena šola – 10 let v svobodi* (brošura). Maribor: Srednja glasbena in baletna šola.
- Golob, Vlado. 1955. Glasbeno šolstvo v Mariboru od 1919. leta. *Srednja glasbena šola Maribor – 10 let v svobodi* (brošura). Maribor: Srednja glasbena šola Maribor.
- Hajnšek Forstnerič, Melita. *Ženska z desetimi potnimi listi. Večer* l. 42, št. 178 (2. 8. 1986), str. 23.
- Hartman, Bruno. 2001. *Kultura v Mariboru*, Maribor: Obzorja.
- Hrovatin, R. Poljanec. 1952. *Taras. SBL II*, Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- [http://de.wikipedia.org/wiki/Elfie\\_Mayerhofer](http://de.wikipedia.org/wiki/Elfie_Mayerhofer) (13. 11. 2016).
- <http://www.cyranos.ch/smmaye-d.htm> (13. 11. 2016).
- <http://www.cyranos.ch/smvere-d.htm> (13. 11. 2016).
- Izvestje Glasbene Matice v Ljubljani o 36. društvenem letu 1907/1908 (hrani Slovanska čitalnica).

Izvestje Glasbene Matice v Ljubljani ob 37. društvenem letu 1908/09 (hrani Slovanska knjižnica).

Kartin–Duh, M. 2002. Bajde, Oton. *ES 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Klopčič, R. 1999. Šlais, Jan. *Enciklopedija Slovenije (ES) 13*, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kovačević, Krešimir. 1974. Neralić, Tomislav. *Leksikon jugoslavenske muzike II*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.

Kramberger, Franjo. 1933. Nekaj števil o Mariboru. *Mariborski koledar 1933*. Maribor: Nabavljalna zadruga državnih uslužbencev.

Križnar, Franc; Pinter, Tihomir. 2002. Slavko Zimšek. *Sto slovenskih glasbenikov*. Ljubljana: Prešernova družba.

Kuret, Primož. 1991. Marjan Kozina. *ES 5*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kuret, Primož. 1994. Karol Pahor. *ES 8*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kuret, Primož. 2005. Erika Druzovič. *Sto slovenskih opernih zvezd*. Ljubljana: Prešernova družba.

Longyka, I. 2000. Ubald Vrabec. *ES 14*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Občni zbor Glasbene Matice v Mariboru. *Slovenec* l. 62 (9. 7. 1934).

Opravljeni zapisnik GM (23.09.1937 – 31.03.1941), Pokrajinski arhiv Maribor, Fond Glasbena matica Maribor, AŠ 4.

Perhac. Glasbena matica. *Tabor* l. 2, št. 155 (13. 7. 1921), str. 1, 2.

Poročilo o ustanovnem občnem zboru. *Mariborski delavec* l. 2 (7. 9. 1919).

Poročilo za 1. sejo šolskega kuratorija šole GM (4. julij 1936). PAM Maribor, Fond GM Maribor, AŠ 3.

Pregled števila učencev šole GM, Poročilo o šolskem letu 1931/32 ob 50 letnici njenega obstoja, Državni konservatorij v Ljubljani, Šola GM v Ljubljani.

Programmbuch l. Rokopisna zapuščina Romana Klasinca. Hrani sin Tomislav Klasinc.

Redni letni občni zbor Glasbene Matice. *Mariborski večernik Jutra* l. 8, št. 152 (9. 7. 1934), str. 3.

Rokopisna zapuščina Romana Klasinca. Hrani sin Tomislav Klasinc.

Studen, M. 1993. Vasilij Mirk. *ES 7*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Šef, Marjana. 2006. *Oton Bajde* (diplomsko delo). Maribor: Pedagoška fakulteta UM.

Šef, Marjana. 2006. *Oton Bajde* (diplomsko delo). Maribor: Pedagoška fakulteta UM.

Škulj, Edo. 1999. Drago Mario Šijanec. *ES 13*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Špendal, Manica. 1984. Josip Hladek Bohinjski. *Leksikon jugoslavenske muzike I*, Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod "Miroslav Krleža".

Musikdirektor Josef Hladek Bohinjski. Marburger Zeitung l. 80, št. 30 (8. 2. 1940), str. 4.

Špendal, Manica. 1984. Nada Jevdenijević–Brandl. *Leksikon jugoslavenske muzike*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod “Miroslav Krleža”.

Špendal, Manica. 1987. Emerik Beran. *ES 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Špendal, Manica. 1988. Hinko Druzovič. *ES 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Špendal, Manica. 1991. Roman Klasinc. *ES 5*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Špendal, Manica. 1991. Razvoj glasbenega življenja v Mariboru. *Maribor skozi stoletja*. Maribor: Založba obzorja.

Špendal, Manica. 2002. Roman Klasinc. *ES 5*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Špendal, Manica. 2002. Marica Lubej. *ES 6*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Tajniško poročilo za občni zbor GM ljubljanske z dne 7. februarja 1931. Hrani NUK v Ljubljani.

Turk, J. Od Fjorda do Druzovičeve. *Večer* l. 42, št.196 (23. 8. 1986), str. 23.

## Summary

The introduction of the Slovene educational system and government as well as the rising of Slovenian cultural effort had accomplished the conditions for the enforcement of Slovene culture in Maribor, too. Several forms of cultural activities in the town burst into life. Out of very humble basics, a music life was organized, which formed several music and choral societies during both wars. Immediately after 1918 the formers of the post-revolutionary cultural history of Maribor, started filling the emptiness that existed after some German organizations were abolished. One of these was the society Philharmonischer Verein, which was responsible for the systematical music education and artistic music life of the population situated there, till its cessation in 1918. The establishment of the society Glasbena matica Maribor (GM), which with its way of organizing was a follower to the mentioned Society, filled the educational and cultural gap of the musical Maribor.

Educating a great number of musicians, the GM essentially contributed to the salvation of problems in the area of musical education and therefore also concert activities in this part of Slovenia. It educated young musicians and thus gradually and with quality filled the existing gaps. Moreover, the music school essentially increased the number of music teachers and at the same time educated the concert public in Maribor. The 322 students that were registered in the first school year only certify that this town by the river Drava needed that kind of educational institution. The work was build up on a systematical and qualitative base, which can also be proved by the presence of the most important musicians in Maribor at that time (Hinko Druzovič, Emerik Beran, Viktor Parma, Ferdo Herzog), which had in mind a school organization like the European one. As we try to sum up the efforts of the GM Maribor, which it had shown in the educational area, we have to

bare in mind the political and social circumstances as well as the insufficiency of the Slovene and general cultural tradition of Maribor. We have to emphasize the lack of qualified cadre and financial resources, which often caused disharmony within the society. There was also a problem with the society's premises which was too small and was cancelled in the late 30s. In spite all that the school GM Maribor gained a respectable position in the Slovenian place. The students not only participated on school shows but also, mostly the most successful ones, performed on the society shows of GM and other educational institutions. Participating in the choir and society orchestra as well as chamber orchestra they presented the main body of musical performers and educated persons in Maribor. The functioning of the GM Maribor is comparable with its model in Ljubljana. Both institutions were, regarding to the number of population, attended by the same amount of students; the number of teachers employed was also equal. These facts are proof for a reasonable organization and the rapid growth of musical education in Maribor. As regards the teaching methods on the music school GM Maribor we can only suspect that they were in accordance with the education and experience of individual teachers. There is no detailed information about the teaching methods, used didactic materials or literature. In connection with didactic methods it is only possible to present very rare attempts of editions of pedagogical materials in GM Maribor. The activities of the music school GM and all its happenings were carefully observed by the Slovene and German journalists. Reviews were signed by some reputable music artists, what also shows the effort and responsible work of the institution that lies beneath.

The fundamentals of educating the musical youth in town and its neighborhood lied in the hands of leading pedagogues of the music school GM Maribor. They were educated and respected musicians, leaders of different institutions and orchestras, solo artists, composers and later professors on different academies and some of the most reputable Slovene music personalities of the 20<sup>th</sup> century ( Fran Topič, Jan Šlais, Ružena Šlais, Emerik Beran, Hinko Druzovič, Franjo Serajnik, Josip Hladek Bohinjski, Vasilij Mirk Karol Pahor, Ubald Vrabec, Taras Poljanec, Oton Bajde, dr. Roman Klasinc, Čenda Šedlbauer, Marjan Kozina, Fanika Brandl, Marija Finžgar and Zora Ropas). Their musical-educational achievements are finally nationally and internationally proved by their students; former students of the music school GM Maribor (soprano Marica Lubej, actress and singer Elfie Mayerhofer, bas-baritone Tomislav Neralić, tenor Hieronim (Noni) Žunec, violoncellist Oton Bajde, bassoonist Ivan Turšič, violinist Slavko Zimšek, pianist and pedagogue dr. Roman Klasinc, piano pedagogue Darinka Bernetič, conductor and pedagogue Drago Mario Šijanec and Vlado Požar, Jože Šalamun, Ivan Pal, Filip Bernard, Dragica Rakuša, Anton Zapletal, Cvetana Mihelič and others.

**Branislav Rauter**

Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik

## ZGODOVINSKI VPOGLED V POUK KITARE V SLOVENSKEM GLASBENEM ŠOLSTVU

### Izvleček

Osrednji namen prispevka je predstaviti zgodovinski razvoj poučevanja kitare v slovenskih glasbenih šolah, hkrati pa določiti vlogo in ovrednotiti pomen poučevanja kitare za slovensko glasbeno pedagogiko. Kitara je na Slovenskem zelo razširjeno glasbilo, posebej v zadnjih desetletjih se v regiji močno dviguje kakovost in raven igranja ter poučevanja kitare. Pred prvo svetovno vojno kitare v slovenskih glasbenih šolah niso poučevali, v času med obema vojnama pa se je na našem ozemlju močno okrepilo zanimanje za to glasbilo. Posledično so se v tem obdobju interaktivno pojavile prve glasbene šole, v katerih so sistematično poučevali kitaro, ter prva podjetja za proizvodnjo in trgovanje s kitarami, leta 1925 pa je izšel prvi slovenski učbenik za kitaro avtorja Adolfa Gröbminga. Kmalu po koncu druge svetovne vojne je bil pouk kitare v slovenskih glasbenih šolah ukinjen, izvajali so ga le v okviru maloštevilnih kulturno-umetniških društev in drugih ljubiteljskih krogov. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja se prične preporek slovenske kitaristike. Zaradi velikega zanimanja za igranje in učenje kitare, k čemur je gotovo pripomogla tudi velika proizvodnja kitar v tovarni glasbil Melodija Mengeš, so pristojne šolske oblasti ponovno uvedle pouk kitare v slovenske glasbene šole. To je spodbudilo izdajo novih slovenskih kitararskih začetnic oziroma učbenikov, ki so bili prilagojeni razvojnim standardom pouka kitare v slovenskih glasbenih šolah in drugih ustanovah, kjer poučujejo kitaro. Z intenzivnejšimi prizadevanji slovenskih kitararskih pedagoških delavcev, s ciljem približati kitaro evropskim standardom in posledično z uvedbo enotnih učnih načrtov ter kasneje univerzitetnega študija (leta 1996), je poučevanje kitare na Slovenskem napredovalo od začetnih diletantskih poskusov, s prve polovice prejšnjega stoletja, do kakovosti, ki smo ji priče v sodobnosti.

**Ključne besede:** kitara, glasbena šola, kitararski učbeniki, poučevanje kitare

### Abstract

#### Historical Insight into Guitar Lessons in Slovenian Music Education

The basic purpose of the lecture is to present the historical development of teaching the guitar in Slovenian music schools and to evaluate the role and meaning of teaching the guitar for Slovenian music teaching. In Slovenia, the guitar is a very popular instrument; especially in the last decades, the level and quality of playing and teaching have been increasing rapidly. Before the First World War, the guitar was not taught at Slovenian music schools, while in the interwar period an interest in the instrument grew strongly in the region. As a result, first music schools appeared that offered systematic guitar education, first companies that produced and sold guitars were founded, and in 1925 the first Slovenian guitar method by Adolf Gröbming was published. Soon after World War II, Slovenian music school stopped offering guitar lessons, which were now available only in a few cultural and artistic societies and other amateur circles. The 1960s mark the rebirth of the Slovenian guitarists. Because of a great interest in playing and learning the guitar, which was also a consequence of the mass production of guitars in the instrument factory *Melodija Mengeš*, school authorities reintroduced the guitar in Slovenian music schools. This encouraged the publication of new Slovenian guitar methods, which were adapted to the developmental standards of the guitar class in Slovenian music schools and other institutions that offered guitar lessons. Great effort of Slovenian guitar teachers, whose aim was to reach European standards, design a unified curriculum and establish a university-level study of the guitar (in 1996), has yielded successful results, as the guitar teaching in Slovenian progressed from diletante beginnings in the first half of the previous century to the high level we are witnessing today.

**Keywords:** guitar, music school, guitar textbook, teaching guitar

## Uvod

Kitara je v sodobnosti zelo razširjen glasbeni instrument tako med poklicnimi kot tudi glasbeniki amaterji. Zaradi svoje vsestranskosti je pogosto zastopana v klasični in tudi v različnih zvrsteh popularne glasbe, kjer se pojavlja kot solistično ali spremljevalno glasbilo. Razvoj kitare je potekal skozi različna zgodovinska obdobja in se nadaljuje tudi v sodobnosti. Nanj so vezane številne kitarske šole in učbeniška gradiva, ki nastajajo vse od 16. stoletja naprej. V 16. stoletju so na Pirenejskem polotoku izšle prve zbirke skladb oziroma metode, v katerih so bili podani navodila in napotki za igranje kitare. V Španiji, kjer je v tem obdobju prednjačila vihuela, je bila večina skladb za kitaro objavljena skupaj z deli za vihuelo.<sup>1</sup> Alonso Mudarra (pribl. 1510–1580) je leta 1546 v Sevilii izdal zbirko *Tres libros de música en cifra para vihuela ... y algunas fantasias para guitarra*, v kateri je poleg skladb za vihuelo objavljenih tudi šest solov za štiri–strunsko kitaro.<sup>2</sup> *Guitarra española y Vandola de Cinco Ordenes y de Quatro* Juana Carlosa Amata (1572–1642) je prva znana metoda za kitaro s petimi dvojnimi strunami, ki vsebuje tudi krajše poglavje z razlago za kitaro s štirimi dvojnimi strunami. Delo je prvič izšlo v Barceloni leta 1596, druga in tretja izdaja pa leta 1627 v Léridi oziroma leta 1639 v Valenciji.<sup>3</sup> V 17. in 18. stoletju je izšlo nekaj metod za učenje kitare s petimi oziroma šestimi dvojnimi strunami. Med njimi tudi *Explicación para tocar la guitarra de punteado, por música o sifra y reglas útiles para acompañar la parte del bajo* Juana Antonia Vargasa y Guzmána, kjer so podana navodila za igranje kitare s šestimi dvojnimi strunami, hkrati pa vsebuje tudi opis kitar s šestimi dvojnimi strunami in dvanajstimi prečkami.<sup>4</sup> Leta 1799 je Fernando Ferandiere v Madridu izdal svojo šolo *Arte de tocar la guitarra española por música*, ki je hkrati tudi prva šola z napotki za učenje igranja z not kot preferenco proti igranju s simboli. V knjigi je opis kitare s šestimi dvojnimi strunami in sedemnajstimi prečkami.<sup>5</sup> Konec 18. stoletja se pojavijo kitare s šestimi enojnimi strunami, ki so zasenčile vse dotedanje tipe kitar.<sup>6</sup> V prvi polovici 19. stoletja je tako v Parizu izšlo nekaj kvalitetnih učbenikov kitarskih klasikov, kot so *Méthode compléte pour guitare* Fernanda Carullija (1770–1841),<sup>7</sup> *Méthode pour la Guitare par Ferdinand Sor* Fernanda Sora (1778–1839),<sup>8</sup> *Method for The Guitar* Matea Carcassija (1792–1853)<sup>9</sup> in drugi, po katerih so se pri pisanju svojih učbenikov za kitaro zgledovali tudi nekateri slovenski avtorji. Za nov mejnik v razvoju kitare je okrog leta 1850 poskrbel Antonio de Torres Jurado, ki je izdelal kitaro, katere mere so skoraj enake današnjim. Standardiziral je dolžino strune od sedla do kobilice, nov način ojačitve zvočne plošče pa je omogočal večjo odzivnost in trdnost kitar

1 James James Tyler in Paul Sparks, *The Guitar and Its Music from the Renaissance to the Classical Era*, New York: Oxford University Press, 2009, str. 13.

2 Prav tam, str. 8.

3 Alexander Bellow, *The Illustrated History of the Guitar*, New York: Franco Colombo Publications, 1970, str. 66.

4 James Tyler in Paul Sparks, *The Guitar and Its Music from the Renaissance to the Classical Era*, n. d., str. 214.

5 Frederic V. Grunfeld, *The Art and Times of the Guitar*, New York: The Macmillan Company, 1969, str. 140.

6 Tom Evans in Mary A. Evans, *Guitars : music, history, construction and players : from the Renaissance to rock*, n. d., str. 40.

7 Maurice J. Summerfield, *The Classical Guitar-Its Evolution and Its Players Since 1800*, n. d., str. 81.

8 Branislav Rauter, *Skladatelj, kitarist in kitarski pedagog Fernando Sor*, diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, 2012, str. 70.

9 Frederic V. Grunfeld, *The Art and Times of the Guitar*, n. d., str. 194.



ter v povezavi s tem tudi nove načine in tehnike igranja.<sup>10</sup> Znameniti kitarist, skladatelj in pedagog Francisco de Asis Tárrega Eixea (1852–1909) je bil med prvimi, ki je svoj način in tehniko igranja povezal z revolucionarno gradnjo kitar v drugi polovici 19. stoletja. Kitari je posvetil številna dela in etude ter vzgojil generacijo sijajnih kitaristov, kot so Emilio Pujol, Miguel Llobet, Rita Brondi, Daniel Fortea, Alberto Obregón in drugi, ki so nadaljevali njegovo delo.<sup>11</sup> Leta 1934 je Emilio Pujol (1886–1980) izdal prvega od štirih zvezkov kitarske šole *Escuela Razonada de la Guitarra*, ki so nastali po metodah njegovega učitelja, znamenitega Tárrege.<sup>12</sup> Sredi 19. stoletja so številni zahodno-evropski konservatoriji že uvedli pouk kitare, pred tem pa so se številni kitarski navdušenci izobraževali v privatni režiji ali pa so bili samouki.<sup>13</sup> V 20. stoletju so Andrés Segovia (1893–1987), Abel Carlevaro (1916–2001), Paco de Lucia (1947–2014) in drugi s svojimi virtuoznimi nastopi, literaturo in učbeniki še naprej utirali pot kitari. Vse to uspešno nadaljujejo mlajše generacije kitaristov in s tem pomembno prispevajo k prepoznavnosti in ugledu, ki ga kitara uživa v sodobnosti.

### Prvi pojavi kitare na slovenskih tleh

Prve pojave kitare na naših tleh raziskujemo predvsem s preučevanjem pisnih in likovnih virov, med katerimi je najpomembnejša freska z gradu Podsreda, ki naj bi nastala v 16. stoletju<sup>14</sup> in predstavlja najstarejši doslej znani primer upodobitve kitarskih glasbil na slovenskih tleh.<sup>15</sup> Nahaja se na fasadi ob stopnišču notranjega dela vzhodnega trakta gradu. Motiv prikazuje dve krilati figuri, obrnjeni druga proti drugi, od katerih ima ena v rokah glasbilo tipa kitare. Zanimiv podatek o obstoju kitare na naših tleh že konec 15. stoletja izvemo iz popotnega dnevnika tajnika oglejskega patriarha Paola Santonina, v katerem piše, da so se 3. septembra leta 1486 ustavili v Trziču in po večerji zapeli ob spremljavi kitare.<sup>16</sup> Iz ohranjene dokumentacije *Academije philharmonicorum* izvemo o instrumentih, ki so bili v rabi na naših tleh v 18. stoletju, med njimi pa je omenjena tudi kitara.<sup>17</sup> Kasneje zasledimo, da je med člane *Filharmonične družbe* kmalu po njeni ustanovitvi pristopil Alojz Pešek (Pesček), ki je poučeval kitaro in imel leta 1822 v Ljubljani celo svoj koncert.<sup>18</sup> V prvi polovici 19. stoletja je kitara še enkrat omenjena. Jožef Božič (Josef Bosizio), član ljubljanske *Filharmonične družbe*, ki je pisal ples za prireditve *Stanovskega gledališča*, je za tak ples priredil delo češkega skladatelja in klavirskega virtuozna Ignaza Moschelesa *Sextur* za violino, violo, violončelo, flavto,

10 Alexander Bellow, *The Illustrated History of the Guitar*, n. d., str. 181.

11 Tom Evans in Mary A. Evans, *Guitars : music, history, construction and players : from the Renaissance to rock*, n. d., str. 122.

12 Prav tam, 161, str. 162.

13 Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana, 1995, str. 101.

14 Ivan Stopar, *Grad Podsreda med včeraj, danes, jutri*, Celje: ZVNKD, 1999, str. 43.

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

16 Giuseppe Vale, *Itinerario di Paolo Santonino in Carnita, Stiria e Carniola negli anni 1485–1487*, Vatikan: Biblioteca apostolica Vaticana, 1943, str. 187–188.

17 Dragotin Cvetko, *Academia Philharmonicorum Labacensis*, Ljubljana: Cankarjeva založba, 1962, str. 65.

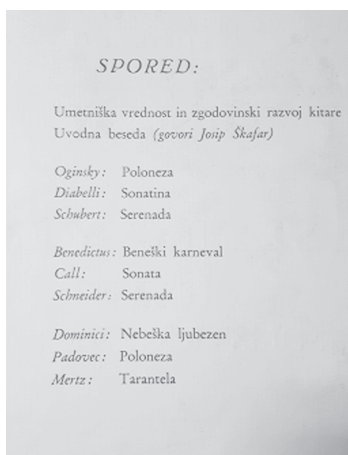
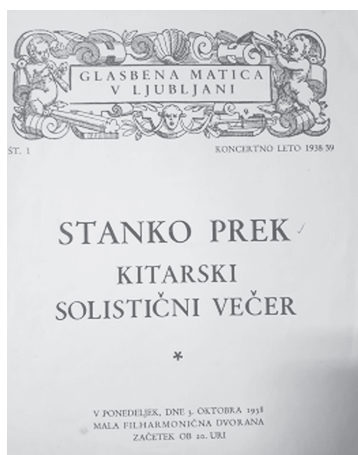
18 Dragotin Cvetko, *Odmevi glasbene klasike na Slovenskem*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1955, str. 140.

klarinet in kitaro.<sup>19</sup> Kasneje kitara v javnem glasbenem življenju ni več omenjena, kar pa ne pomeni, da je med Slovenci ni bilo. Njeno mesto je bilo predvsem znotraj zaključenih družb, kjer je služila kot spremljevalno glasbilo k petju, kot solistično glasbilo pa se ji vse do prve polovice 20. stoletja v našem prostoru ni uspelo uveljaviti.

### Obdobje med obema vojnama

V obdobju med obema vojnama se je na Slovenskem okrepilo zanimanje za kitaro. Posledično so se na naših tleh pojavila prva podjetja za proizvodnjo in trgovanje s kitarami,<sup>20</sup> pa tudi prve glasbene šole, v katerih so poučevali kitaro.<sup>21</sup> Svoj prispevek k prepoznavnosti tega šest- strunskega glasbila na Slovenskem je dodal slovenski kitarist, pedagog in skladatelj Stanko Prek (1915–1999), ki je 3. oktobra leta 1938 v mali dvorani Slovenske filharmonije v Ljubljani izvedel prvi solistični koncert klasične kitare.<sup>22</sup>

#### Sliki 1 in 2: Koncertni list Kitarskega solističnega večera z dne 3. oktobra 1938



Vir: osebni arhiv

Po koncu prve svetovne vojne je na Slovenskem delovalo le nekaj glasbenikov, ki so se zgolj ljubiteljsko ukvarjali s kitaro, igranja tega glasbila pa so se kot samouki naučili s pomočjo tujih kitarskih šol oziroma učbenikov. To je spodbudilo slovenskega glasbenika in pedagoga, kitarskega samouka Adolfa Gröbminga (1891–1969), da je leta 1925 napisal prvo slovensko šolo oziroma učbenik za kitaro z naslovom *Kitarska šola za začetnike, namenjena zlasti spremljavi petja*.<sup>23</sup> Šola je izšla istega leta v Ljubljani v založbi Minke Modic (1886–1965), ki se je poleg založništva ukvarjala tudi s prodajo glasbil ter imela v

<sup>19</sup> Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitara in njeni podaniki*, n. d., 286. Videno tudi Dragotin Cvetko, *Zgodovina glasbene umetnosti na Slovenskem*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1959, str. 298.

<sup>20</sup> Uroš Dojčinovič, *Gitara na Balkanu*, Beograd: Prosveta, 2012, str. 378.

<sup>21</sup> Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 357. Videno tudi Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitara in njeni podaniki*, n. d., str. 290.

<sup>22</sup> Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925–1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

<sup>23</sup> Adolf Gröbming, *Kitarska šola za začetnike*, Ljubljana: Minka Modic, 1925, str. 3.

Ljubljani manjšo tovarno za proizvodnjo in popravilo brenkal.<sup>24</sup> Prvi slovenski kitarski učbenik, sestavljen iz dveh delov, je napisan pregledno, sistematično urejeno ter kaže na potrebo po ustrezni literaturi oziroma na usmerjenost kitaristov v danem času na Slovenskem. Prvi del, izrazito teoretičen, obsega 34 strani, drugi pa je praktično zasnovan, na 56 straneh, s številnimi vajami in krajšimi skladbami. Uporabniki učbenika tako poleg kitarskih osnov pridobijo ogromno znanja iz glasbene teorije, kar kasneje znajo uporabiti v praksi. V kratkem uvodu avtor pojasni vzroke za nastanek ter namen kitarske šole: *»Slovenci nimamo za kitaro šole, ki bi pomagala začetniku preko prvih težkoč. Namen mojega dela pa ni podati snovi za dosego višje tehnike, ampak le seznaniti prijatelje kitare s prvimi pojmi igranja. To poudarjam že na tem mestu, da se izognem krivičnim očitkom boljših igralcev, ki ne bi našli v moji šoli onega, česar so morda pričakovali. Kdor si je pa zastavil višje cilje, naj seže po Scherrerjevi in Carullijevi šoli, ki jih vsakemu igralcu toplo priporočam. Prepričan sem, da bo onim, ki želijo doseči toliko spretnosti, da bi znali spremljati pesmi v domačem krogu, moja šola za začetek zadostovala. Ako pa se s tem znanjem ne bodo zadovoljili, ampak bodo segali tudi po drugih večjih delih, ki jih nudi glasbena literatura ljubiteljem kitare, bo moj trud poplačan, ker sem s tem dosegel svoj končni namen.«*<sup>25</sup>

### Slika 3: Adolf Gröbming – Kitarska šola za začetnike



Vir: osebni arhiv

Vse do tridesetih let prejšnjega stoletja, ko so v glasbeni šoli Železničarskega društva Drava v Mariboru prvi pričeli s poukom kitare, le-ta v slovenskih glasbenih šolah ni bila zastopana. Glasbena šola na desnem bregu Drave je s svojim delovanjem pričela 1. februarja leta 1931. Dve leti kasneje je vodenje šole prevzel profesor Hinko Druzovič starejši, ki jo je uspešno vodil do leta 1941, ko je šola zaradi nemške okupacije

<sup>24</sup> Uroš Dojčinovič, *Gitara na Balkanu*, n. d., str. 378.

<sup>25</sup> Adolf Gröbming, *Kitarska šola za začetnike*, n. d., str. 3.

prenehala.<sup>26</sup> S strani okupatorja je bil uničen ves inventar šole, vključno z vsemi zapisniki in ostalo dokumentacijo,<sup>27</sup> zato časovnice poučevanja kitare v glasbeni šoli Železničarskega društva Drava ne moremo natančno opredeliti. Iz časopisnih člankov, ki so poročali o uspešnih javnih produkcijah glasbene šole, je moč sklepati, da so s poukom kitare pričeli najkasneje v šolskem letu 1933/34 in jo poučevali vsaj do leta 1936. Na produkciji, ki je potekala 16. junija 1934 v veliki dvorani Narodnega doma v Mariboru, sta nastopila dva kitarista,<sup>28</sup> na zaključni produkciji 22. maja 1936 pa pet kitaristov in en mandolinist. Obe glasbili je poučeval »gospod Blažič«.<sup>29</sup>

V tridesetih letih prejšnjega stoletja so s poučevanjem kitare pričeli tudi v Glasbeni šoli Sloga. Šola je konec leta 1926 ustanovilo Narodno železničarsko glasbeno društvo Sloga. Sprva so člani društva imenovali šolo »naraščajska šola«, v njej pa se je 6 gojencev učilo igranja klavirja. Že po nekaj mesecih se je število povečalo in prvo leto je uspešno dokončalo letnik 8 gojencev, med njimi ni bilo kitaristov.<sup>30</sup> Iz arhivskih virov, s katerimi razpolagamo, letnice uvedbe kitarskega oddelka ne moremo natančno opredeliti, lahko pa trdimo, da se je to zgodilo najkasneje leta 1938. V glasilu glasbene šole *Mlada Sloga* z dne 1. novembra 1938 je objavljena kronika šole, iz katere ugotovimo, da je bilo 31. oktobra 1938 v glasbeno šolo vpisanih 216 gojencev, od tega se je jih 9 učilo kitaro.<sup>31</sup> Število gojencev je doseglo višek v šolskem letu 1940/41, ko jih je bilo vpisanih približno 380, med njimi 12 kitaristov.<sup>32</sup> Na šolskih produkcijah so občasno sodelovali tudi gojenci kitarskega oddelka ter z deli priznanih kitaristov in skladateljev, kot so Leonard de Call, Heinrich Albert, Johan Kaspar Mertz, ter tudi z deli njihovega učitelja Stanka Preka, pokazali usmerjenost in raven izobraževanja kitare na Slovenskem konec tridesetih let prejšnjega stoletja.<sup>33</sup> V šolskem letu 1938/39 so zgolj za eno leto izvajali pouk kitare tudi v glasbeni šoli ljubljanske Glasbene matice, ki ga je obiskovalo 8 gojencev.<sup>34</sup>

Tako v Glasbeni šoli Sloga kot tudi v ljubljanski Glasbeni matici je kitaro poučeval Stanko Prek, najvidnejši predstavnik slovenske kitaristike iz prve polovice 20. stoletja. Po maturi je nekaj časa študiral solopetje in kot samouk igral kitaro. Leta 1940 se je vpisal na kompozicijski oddelek Akademije za glasbo v Ljubljani ter izobraževanje, zaradi želje po poglobljenem znanju kitare, po enem letu prekinil. Kasneje se je zasebno izobraževal pri priznanemu kitaristu, skladatelju in pedagogu Heinrichu Albertu (1870–1950); med letoma 1940 in 1941 pa študiral kitaro na Državni glasbeni akademiji v Münchnu ter diplomiral 5. julija 1941 pod mentorstvom profesorja Josefa Eitelea. Za študij kitare sta ga

26 Vlado Golob, »Glasbena šola Železničarskega glasbenega društva 'Drava', *Srednja glasbena šola Maribor - 10 let v svobodi*, Maribor: SGŠ, 1955, str. 23–24.

27 Prav tam.

28 B. p., »Produkcija Glasbene šole 'Drave', *Mariborski večernik »Jutra«*, 16. 6. 1934, št. 137, str. 3.

29 B. p., »Javni nastopi Glasbene šole narodno-železničarskega glasbenega društva »Drave« v Mariboru«, *Mariborski večernik »Jutra«*, 28. 5. 1936, št. 121, str. 2.

30 Peter Bitenc, »Še o glasbeni šoli 'Sloge', *35 let SKUD Tine Rožanc*, Ljubljana: SKUD Tine Rožanc, 1955, 17–20. Simon Danev, »Spomini na prvih 12 let«, *35 let SKUD Tine Rožanc*, n. d., str. 16, 17.

31 Mlada Sloga, letnik I., št. 2, Ljubljana, 1. november 1938, str. 14.

32 Peter Bitenc, »Še o glasbeni šoli 'Sloge', *35 let SKUD Tine Rožanc*, n. d., 19. Mlada Sloga, letnik III., št. 4, 5, Ljubljana, april, junij 1941, str. 36–40.

33 Mlada Sloga, letnik III., št. 2, Ljubljana, februar 1941, str. 23, 24.

34 *Letno poročilo za poslovno dobo 1938 in za šolsko leto 1938/39*, Ljubljana: Glasbena Matica v Ljubljani, 1939, 10–20. *Letno poročilo za poslovno dobo 1939 in za šolsko leto 1939/40*, Ljubljana: Glasbena Matica v Ljubljani, 1940, str. 5.

navdušila Adolf Gröbming in Vilko Ukmar, z brezobrestnim posojilom pa mu ga je omogočila Banovinska uprava v Ljubljani. Prek je v svoji dolgoletni pedagoški praksi opravil pomembno vzgojno in pionirsko delo, saj je prvi na Slovenskem začel gojiti sistematični pouk za solistično klasično kitaro, hkrati pa tudi za spremljavo in skupinsko muziciranje na tem glasbilu. Stanko Prek je bil sin železničarja, to dejstvo pa ga je gotovo povezal z železničarskim društvom in Glasbeno šolo Sloga, kjer je skoraj desetletje poučeval številne kitarske navdušence.<sup>35</sup>

Slika 4: Spričevalo Stanka Preka

Zrelostno spričevalo Stanka Preka

Staatliche Akademie der Tonkunst in München

**Reife-Zeugnis**

Prek Stanko

aus

L a i b a c h

geboren am 12. März 1915 zu Solkau (Italien)

hat die Staatliche Akademie der Tonkunst in München von

bis als Schüler der Orchesterschule und vom 7. März 1941

bis 5. Juli 1941 als ordentlicher Studierender besucht.

Am Schlusse des Studienjahres 1940/41 hat er sich der Reife-Prüfung

in Hauptfach G i t a r r e unterzogen und diese bestanden.

Die Leistungen waren

in dem Hauptfache

Gitarre fast sehr gut

in den Pflichtfächern:

Klavier fast sehr gut

Allgemeine Musiklehre gut

Harmonielehre genügend

Formenlehre gut

Musikgeschichte noch genügend

Instrumentenkunde genügend

Bemerkungen:

München, den 5. Juli 1941

Der Ministerialkommissar

*W. Steinge*

Der Präsident:

*Tränk*

Abteilung der Noten: I = sehr gut, II = fast sehr gut, III = gut, IIIa = genügend, IIIb = noch genügend, IV = ungenügend.

Vir: Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II* (1995), str. 239.

## Poučevanje kitare na Slovenskem v času okupacije 1941–1945

V času okupacije je v slovenskih glasbenih šolah pouk kitare potekal le v Ljubljani, in sicer v šoli Glasbene matice in Glasbeni šoli Sloga. Vodilni člani Železničarskega glasbenega društva Sloga so se zavedali, da se v šoli vzgaja glasbeno nadarjene otroke slovenskih železničarjev, delovanje glasbene šole tudi v času okupacije pa jih je obvarovalo pred prisilnim vstopom v kulturne fašistične organizacije in glasbenim

<sup>35</sup> Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 101, 231, 268.

izobraževanjem v tujem jeziku.<sup>36</sup> Gojenci kitarskega oddelka so z deli kitarskih klasikov občasno nastopali na šolskih produkcijah bodisi individualno, v komornih zasedbah ali pa v orkestru ter s tem prispevali k prepoznavnosti kitare na Slovenskem.<sup>37</sup>

V ljubljanski Glasbeni matici, tokrat na Srednji glasbeni šoli pri Glasbeni akademiji, je pouk kitare prvič stekel v šolskem letu 1941/42. Kitaro je poučeval Stanko Prek, takrat med Slovenci edini visoko šolani kitarist.<sup>38</sup> Zaradi velikega zanimanja za učenje kitare, so bili v zavodu že prvo leto primorani razpisati sprejemne izpite. Prijavilo se je 22 kandidatov, izmed katerih so bili le štirje sprejeti v zavod, ostale pa so preusmerili v Glasbeno šolo Sloga.<sup>39</sup> Med sprejetimi učenci je bil tudi Karel Hladky (1916–1962), kasneje priznani slovenski kitarist, skladatelj in glasbeni pedagog, pa tudi Pavla Buh in Janez Ovsec. Slednja sta bila med letoma 1938 in 1940 že Prekova učenca, ko sta se izobraževala v nižji šoli ljubljanske Glasbene matice in Glasbeni šoli Sloga. Med vsemi štirimi kandidati je bil Hladky edini vpisan neposredno v 3. razred, ob zaključku šolskega leta pa tudi edini ocenjen z odlično oceno. Leto kasneje šolanja kitare ni nadaljeval zaradi internacije v taborišče Gonars.<sup>40</sup> Sicer pa je pouk kitare na Srednji glasbeni šoli potekal dvakrat tedensko po 20 minut. Gojenci kitarskega oddelka so v šolskem letu 1943/44 prvič interno nastopili s solističnimi točkami in v komornih zasedbah, s programom pa so pokazali zavidljivo raven kitarskega znanja ter velik napredek v igranju kitare na Slovenskem.<sup>41</sup>

V ostalih večjih mestih naše domovine so ob prihodu nemškega okupatorja glasbene šole za nekaj časa prenehale delovati. Ponekod na Gorenjskem in Štajerskem so prostore slovenskih glasbenih šol zavzeli Nemci in tam ustanovili svojo glasbeno šolo, imenovano *Musikschule für Jugend und Volk*.<sup>42</sup> Učitelji so bili večinoma nemške narodnosti, zato je pouk potekal izključno v nemškem jeziku. Klasična glasbila so poučevali strokovno usposobljeni učitelji, ljudska glasbila, med katera je bila skupaj s harmoniko, kljunasto flavto in citrami razvrščena tudi kitara, pa poleg njih tudi glasbeniki ljubitelji.<sup>43</sup>

V Kranju je nemški okupator leta 1943 obnovil prostore glasbene šole, v njih pa se je istega leta naselila in s poukom pričela podružnica celovškega konservatorija. Učitelji iz Celovca so gojili predvsem skupinsko igro, poučevali pa tudi kitaro.<sup>44</sup> Med letoma 1941 in

36 Franc Podbregar, »Nekdanji zborovodja in predsednik pripoveduje«, *35 let SKUD Tine Rožanc*, n. d., str. 15.

37 »Mladinski glasbeni nastopi«, *Slovenec*, 12. 7. 1944, št. 157, 3; »Prva sklepna produkcija glasbene šole 'Sloge'«, *Jutro*, 6. 7. 1944, št. 152, str. 4; »Glasbeni naraščaj 'Sloge'«, *Jutro*, 11. 7. 1944, št. 156, str. 3. Glej tudi Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 268–271.

38 »Mladinski glasbeni nastopi«, *Slovenec*, 12. 7. 1944, št. 157, 3; »Prva sklepna produkcija glasbene šole 'Sloge'«, *Jutro*, 6. 7. 1944, št. 152, str. 4; »Glasbeni naraščaj 'Sloge'«, *Jutro*, 11. 7. 1944, št. 156, str. 3. Glej tudi Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 268–271.

39 Prek je sočasno s poučevanjem kitare nadaljeval študij kompozicije na pedagoškem oddelku Glasbene akademije in leta 1944 diplomiral v razredu profesorja Lucijana Marije Škerjanca (1900–1973).

40 Prav tam, 23. *Letno poročilo za poslovno dobo 1938 in za šolsko leto 1938/39*, n. d., str. 11, 15. Mlada Sloga, letnik III., št. 4, 5, Ljubljana, april, junij 1941, str. 37–38.

41 Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 101–102.

42 Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, str. 372.

43 Drago Hasl, *Zgodovina glasbene šole v Ptuj: k 40. obletnici slovenske glasbene šole*, Ptuj: Šolski odbor glasbene šole, 1959, str. 34.

44 Kunst-Dolgan Lilijana, »Oris razvoja glasbene šole Kranj«, *Glasbena šola v Kranju: ob petdesetletnici obstoja in delovanja*, Kranj: Glasbena šola, 1959, str. 32.

1944 so v mariborski *Musikschule für Jugend und Volk* nemški učitelji gojili predvsem mladinsko petje in skupinsko muziciranje. Največ so poučevali kitaro, citre, harmoniko in frulice, manj klavir in violino.<sup>45</sup> Podobno je bilo na Ptujju, kjer je 13. septembra 1941 s svojim delovanjem pričela štirirazredna šola *Musikschule für Jugend und Volk*. Tam je kitaro poučeval Hans Wamlek, ki je bil zadnje leto okupacije tudi ravnatelj šole.<sup>46</sup> Med letoma 1941–1943 so pouk kitare izvajali tudi v Trbovljah, kjer sta kitaro poučevala Viljem (Vilko) Kovač in Elizabeta Lipold.<sup>47</sup> Ob zlomu hitlerjevskega režima so nemški učitelji zapustili našo deželo. Glasbena šola okupatorjev ni zapustila v glasbenovzgojnem smislu nobenih vidnejših sledov, arhiv šole pa so Nemci pred odhodom uničili.

Zaradi čedalje večjega zanimanja za igranje in učenje kitare v okviru organiziranega kot tudi neorganiziranega glasbenega izobraževanja, je med Slovenci naraščala potreba po ustrezni literaturi, ki bi bila v pomoč tako v šolski rabi kot tudi samoukom. Tako sta na naših tleh v tem obdobju nastali dve kitarški začetnici. Leta 1942 je izšla *Kitarska šola - osnovne vaje*, delo dveh avtorjev in kitarških amaterjev, Staneta Kranjca (1910–1968) in Jožeta Turšiča (1912–2002), ki jo je v Ljubljani izdala in založila Učiteljska tiskarna, d. d., o njenem izidu pa je poročal tudi časopis *Slovenec*.<sup>48</sup> Učbenik v uvodnih poglavjih, v primerjavi s šolo Adolfa Gröbminga, nakazuje napredek predvsem v smislu natančnejšega opisa kitare. Te zasluge gotovo lahko pripišemo Jožetu Turšiču, sicer izvrstnemu izdelovalcu kitar in godal. Opisu sledi igranje in uglaševanje instrumenta, pregled tonov na ubiralki ter obravnava osnovne glasbene teorije. Avtorja v teoretičnem uvodu namenita nekaj besedila tudi razlagi tehnike igranja kitare kot solističnega glasbila. Teoretičnemu delu sledijo vaje za desno in levo roko posamič in skupaj ter vaje za spremljanje. Za konec sta izpisala durove in molove lestvice po kvintnem zaporedju ter z notno sliko in sliko na ubiralki ponazorila nekaj prijemov durovih in molovih trozvokov. Žal se *Kitarska šola*, ki obsega le 30 strani, zaključuje brez ene same vaje oziroma skladbice, s katero bi lahko teoretične napotke in naučeno tehnično znanje preizkusili v praksi, izredno nepregledna za današnji čas pa je tudi razlaga notne slike.<sup>49</sup>

Med drugo vojno sta avtorja izdala še *Etude za kitaro*, 10 etud, ki temeljijo na razloženih akordih, in so verjetno njuno avtorsko delo, saj imena morebitnih avtorjev niso navedena. Stane Kranjc je kasneje izdal več priredb ljudskih in božičnih pesmi za kitaro, ki jih je bilo poleg učbenika moč kupiti v ljubljanskih knjigarnah in so bile med mladimi samouki zelo zaželeni.<sup>50</sup>

Karel Hladky, ki je pred drugo svetovno vojno poučeval v Glasbeni šoli Sloga,<sup>51</sup> je leta 1944 v Ljubljani, v samozaložbi izdal svojo *Kitarsko šolo*. Predgovor sta podpisala tako avtor sam kot tudi takrat vodilni slovenski kitarist Stanko Prek, leto dni Hladkyjev učitelj

45 Prav tam, str. 364.

46 Drago Hasl, *Zgodovina glasbene šole v Ptujju: k 40. obletnici slovenske glasbene šole*, n. d., str. 35.

47 Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 377–379.

48 M. T., *Kitarska šola*, Slovenec, 19. 05. 1942, št. 114 a, str. 4. Videno tudi v Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925–1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

49 Stane Kranjc in Jože Turšič, *Kitarska šola-osnovne vaje*, Ljubljana: Učiteljska tiskarna, d. d. v Ljubljani, 1942.

50 Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitaro in njeni podaniki*, n. d., str. 290.

51 Pismo Karla Hladkyja Personalnemu oddelku za kulturo in prosveto vlade LRS z dne 18. marca 1952.

kitare. Ta je *Kitarsko šolo* ocenil kot pozitivno in napisano »metodično tako, da bo začetnikom pomagala preko vseh prvih težav«. <sup>52</sup> Avtor v predgovoru pove, da je učbenik namenjen predvsem šolski rabi, samoukom pa bo v pomoč le v primeru obvladovanja glasbene teorije. Večina skladb v učbeniku je avtorjevih priredb slovenskih ljudskih pesmi, s čimer je želel šolo narediti privlačnejšo in jo približati slovenskim ljubiteljem kitare. Za tiste, ki bi se kasneje morda želeli posvetiti resnejšemu študiju kitare, pa je Hladky prepričan, da bodo z usvojenim znanjem iz učbenika, brez težav lahko nadaljevali študij s tujo literaturo. <sup>53</sup> Hladky je že pred tem, leta 1942, napisal skladbo z naslovom *Gonarški zvonovi*, ki spada med prva resnejša dela za kitaro solo slovenskih avtorjev. Delo je nastalo leta 1942 v času skladateljevega bivanja v ujetništvu v koncentracijskem taborišču Gonars kot refleksija na notranja občutja utesnenosti in doživljanje grozot. Avtor je v svojo skromno notno beležko na koncu skladbe zapisal: »Spomini na misli v ob večernem zvonjenju gonarških zvonov, ki mi jih je vzbudilo njih oddaljeno potrkanje. Njih tožni ton in moje duševno hrepenenje po svobodi naj odseva iz blagoglasja akordov, ki so nastali v Gonarsu – v ujetništvu. Gonars, 22. avgust 1942.« <sup>54</sup>

### Obdobje od osvoboditve do začetka šestdesetih let prejšnjega stoletja

Obdobje po koncu druge svetovne vojne do začetka šestdesetih let razvoju kitare na Slovenskem ni bilo naklonjeno. Kmalu po osvoboditvi so, navzlic izjemnim uspehom, tedanje oblasti ukinile glasbeno šolo Sloga, v kateri je vse dotlej potekal tudi pouk kitare. V šoli Železničarskega glasbenega društva so osnovna glasbena znanja pridobili številni ljubitelji in tudi tisti, ki so se kasneje poklicno ukvarjali z glasbo. Med njimi lahko izpostavimo slovenskega skladatelja, pedagoga in publicista Janeza Bitenca (1925–2005), kitarista in violončelista Antona Čareta (1933), pa tudi slovenskega pesnika, pisatelja in publicista Vojana Tihomirja Arharja (1922–2007), sicer velikega ljubitelja in avtorja številnih člankov o kitari. <sup>55</sup> Konec šolskega leta 1945/46 je bil pouk kitare ukinjen tudi v šoli ljubljanske Glasbene matice, takrat najbolj priznane glasbene institucije na Slovenskem. <sup>56</sup> Na ta način je bilo poučevanje kitare na Slovenskem prepuščeno raznim kulturno-umetniškim društvom, v katerih so gojili pouk kitare še naprej. V Ljubljani velja izpostaviti Kulturno-umetniško društvo Jožeta Moškriča, kjer je kitaro poučeval Karel Hladky. Društvo je imelo prostore v palači Grafike v Ljubljani na Miklošičevi cesti. Za potrebe kitarskega oddelka so leta 1948 izdali *Carcassijevo šolo za kitaro*, leta 1949 *12 etud za kitaro*, 1. zvezek *Heinricha Alberta* ter *34 lahkih skladb* in *24 lahkih skladb za kitaro*. Izbor skladb, etud in ostalo gradivo je zbral in uredil Karel Hladky, ki je sestavil tudi učni načrt, po katerem so v društvu poučevali kitaro. <sup>57</sup>

<sup>52</sup> Karel Hladky, *Kitarska šola*, Ljubljana: Samozaložba – Tiskarna Maks Hrovatin, 1944, str. 3.

<sup>53</sup> Prav tam.

<sup>54</sup> Karel Hladky, *Gonarški zvonovi*, notno gradivo.

<sup>55</sup> Cvetko Budkovič, *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*, n. d., str. 271.

<sup>56</sup> Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925–1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

<sup>57</sup> Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitara in njeni podaniki*, n. d., str. str. 292.



## Slike 5, 6 in 7: Učni načrt za kitaro Karla Hladkyja

UČNI NAČRT ZA KITARO	
SEstavil: K. Hladky	
<b>NIŽJA STOPNJA:</b>	
<b>I. razred:</b>	
Durove lestvice v obsegu 1. oktave Akordi/kadenca/ki jih obravnava sola Caracas: Sola I. del do 8 dura Albert: Etude I. 2v. No 1-6	
<b>Dopolnilo:</b> Zbirka 34 lahkih skladb / lažja dela/ Sor: Etude Op. 60 II. del Kuffner: Vaje za dve kitari op. 160 Spremljava narodnih pesmi v lažjih ton. maščin	
<b>II. razred:</b>	
Molove lestvice v obsegu 1 oktave Akordi/kadenca/ nadaljevanje vzporedno s kit. solo Caracas: Sola I. del do konca Albert: Etude I No 7 - 12 Solo-igra stran 13 - 21	
<b>Dopolnilo:</b> Zbirka 34 lahkih skladb dalje De Call: Dueti op. 20, 24 in 34 Trii op. 26 Primerne dela: Alberta, Kuffnerja in Marullija Spremljava umetnih pesmi lažjega značaja	
<b>SREDNJA STOPNJA:</b>	
<b>I. razred:</b>	
Durove in molove lestvice v obsegu preko 2 oktav, z raznimi mašini ubiranja /Albert IV. del/ Akordi/kadenca/ op 100 do lestvicami, z uporabo tre- molo ubiranja /Albert IV/ Caracas: Sola II. del po zmogljivosti Sola III. del, lažje vaje Albert: Etude II. del No 13 - 19 Solo-igra I. del do konca II. del stran 4 - 5	
<b>Dopolnilo:</b> Zbirka 34 lahkih skladb do konca 24 skladb za kitaro /lažja dela/ Giuliani: Sonatine No 1. in 2. Giuliani: Sonata op. 26 No 1 - 4 Primerne dela: Alberta /dueti, trii in kvarteti/ Lhoyer op 32 i. dr. Spremljava umetnih pesmi težjega značaja	

-2-	
<b>II. razred:</b>	
Lestvice v tercah /Albert IV Akordi: Albert IV del stran 27 in 28 /nekaj načinov/ Caracas: Sola II del do konca III del do konca /glej: Albert Sola II del Albert: Etude II del No 20 - 24 III del No 25 - 28 Solo-igra II stran 7 - 19	
<b>Dopolnilo:</b> Zbirka 24 skladb za kitaro do konca Giuliani: Sonatina No 3 Legnani op 250 Caracas: Capriccio op 26 No 5 in 6 Giuliani op 111 I del Sor: Etude op 35 I in II del op 33 I in II del Caracas: Etude op 60 /lažje vaje/ Schumann: Op 68 Carulli: Dueti op 48, 146, 120 in 133 Sor: Dueti op 34, 38, 46 in 52 Primerne dela /komorna/ 15 francoske, španske, nemške, italijanske in druge literature	
<b>III. razred:</b>	
Lestvice v sekstah /Albert IV del, stran 16 - 20 in v sektakordih Akordi/nadaljevanje smovi prejšnjega razreda Albert: Sola III del / po zmogljivosti/ Etude III del No 29 - 36 Solo-igra II del stran 20 - 23	
<b>Dopolnilo:</b> Caracas: Etude op 60 /nadaljevanje/ Giuliani: Etude op 100 Sor: Etude op 61 op 17 in 18 Giuliani: Etude op 48 /po zmogljivosti/ op 111, II del R. de Visee: 9 stvarkov klasične Suite Sor: Solo op 15 Forte: Op 7 in 8 Albert: 2 Sonati in Suite v C duru Carulli: Dueti op 96 Komorna dela: Paganini, Schnebel, Matiegka, Schubert i. dr	

+3-	
<b>IV. razred:</b>	
Lestvice v oktavih/kromatične vaje /Albert IV/ Akordi/nadaljevanje in zaključek vseh možnosti ubranj Albert: Sola III del do konca Etude IV Solo-igra III del	
<b>Dopolnilo:</b> Giuliani: Etude op. 45 nadaljevanje /po zmogljivosti/ + Sor: Etude op 31 No 13-15 Legnani: Etude op 20 No 1 - 13 Schubert op 40 Mozamit: Capriccio Albert: Koncertna dela /1 - 5 sv./ Mertz: Solo op 13, 65 Sor: Solo op 11 Giuliani: Sonata Eroica Solo dela: Viana, Albeniz, Malate i. dr. Giuliani: Dueti op 130 Carulli: Dueti op 218 in 227 Komorna dela: Haydn, Boccherini i. dr.	
<b>VISOKA STOPNJA:</b>	
<b>I in II razred:</b>	
Ponovitev lestvicne in akordične tvarine iz Albert IV del Albert: Etude IV, Vin VI sv. Solo-igra III /ponovitev/ Sor: Etude op 6 in 31 /II sv./ 29 in 11 Giuliani: Etude op 48 do konca Coste: Etude op 38 in Legnani op 20 Solo-dela: Bacha, R. de Visee, Mertz /Fantazija, Legenda/ Molino op 6, 3 Sonata Paganini: 26 originalnih del	
<b>Dopolnilo:</b> Solo dela: Coste, Mertz, Sor op 22, Aguado, Albeniz, Scovira Pujol, Lobet, Arcoas, Farrega i. dr. Caracas: Capriccio op. 26 No 1 - 4 Koncertne etude raznih mojstrov in komorna dela /Paganini: Koncert za kitaro in violino, Carulli: Koncert kitare ob spremljavi orkestra	
Stranski Predmeti: Teorija solfigioz in drom Harmonija Kontrapunkt Nauk o oblikah Nauk o instrumentih Nekaj razredov klavirja Zgodovina, akustika i. dr.	

Vir: osebni arhiv

Kasneje je glasbeno šolo društva prevzel *Svet Svobod in prosvetnih društev okraja Ljubljana* na Cankarjevi 5 v Ljubljani. Po vojni so v vseh večjih mestih ustanavljali Svobode, ki so prevzele vlogo nekdanjih zvez kulturnih društev, le-te pa so bile 23. avgusta 1952 združene v Zvezo delavsko prosvetnih društev Svoboda. V glasbeni šoli društva na Cankarjevi 5 je od leta 1953 do konca šolskega leta 1959/60 kitaro poučeval Vlado Arhar (1933) po dokaj zahtevnem učnem načrtu njegovega nekdanjega učitelja

Karla Hladkyja. Poleg klasičnega programa kitare so poučevali kot samostojen predmet tudi kitarско spremljavo, kar je bilo zlasti med mladimi kitaristi še bolj zaželeno. Po šestih letih izobraževanja oziroma opravljenih šestih razredih, so gojenci šolanje sklenili z zavidljivim znanjem, med njimi tudi priznani slovenski kitarist in pedagog Ljudmil Rus (1933). V Ljubljani je imela takrat svojo glasbeno šolo tudi bežigrajska Svoboda na Smoletovi 16, kjer je kitaro sprva poučeval Prekov nekdanji učenec Anton Čare. Leta 1957 je Čaretove učence prevzel Ljudmil Rus in tam leta 1960 ustanovil kitarški ansambel. Pouk je potekal dvakrat tedensko po 20 minut, zaradi velikega zanimanja za kitaro pa je Ljudmil Rus poučeval kar 40 učencev.<sup>58</sup>

Podobno kot v Ljubljani so tudi v Glasbeni šoli Ptuj takoj po vojni še nekaj časa izvajali pouk kitare. Franc Hribernik je poučeval 2 učence, po končanem šolskem letu 1945/46 pa so kitaro za več let odstranili iz predmetnika.<sup>59</sup> Nekoliko drugače je bilo v Kranju, kjer so v tamkajšnji glasbeni šoli pouk kitare uvedli v šolskem letu 1946/47. Prvo leto ga je obiskovalo 6 gojencev, ki jih je poučevala Slavica Alojzija Pokorn. Iz korektno izpolnjenega Kataloga za individualni pouk lahko ugotovimo, da so se gojenci kitarškega oddelka učili iz *Kitarske šole* Karla Hladkyja, igrali pa so tudi dela klasikov kot so Matteo Carcassi, Mauro Giuliani in drugih. Decembra leta 1947 je bilo v Glasbeni šoli Kranj 255 gojencev, ki so jih po doseženih uspehih razdelili na dva oddelka. Tisti, ki so kazali posebno nadarjenost ali pridnost, so bili razvrščeni v umetniški, ostali in gojenci ljudskih glasbil skupaj s kitaro, pa v ljudsko prosvetni oddlek. Slavica Alojzija Pokorn je poučevala kitaro tudi v šolskem letu 1947/48, naslednje šolsko leto jo je zamenjal Viktor Fabiani.<sup>60</sup> V šolskem letu 1949/50, konec meseca septembra, so v Glasbeni šoli Kranj ukinili oddlek za ljudske instrumente ter 96 gojencev tega oddelka preusmerili v glasbeno šolo Sindikalno kulturno-umetniškega društva (SKUD) France Prešeren.<sup>61</sup> Glasbena šola društva je pričela z rednim poukom 1. oktobra 1949, od vpisanih 85 sta se 2 gojenca učila igranja kitare. V šoli so imeli svoj odbor, predsednika, tajnika blagajnika in strokovnega vodjo.<sup>62</sup> Strokovni vodja šole je bil nekaj let Peter Lipar, sicer tudi ravnatelj Glasbene šole Kranj, ki je s svojimi bogatimi izkušnjami pripomogel, da se je glasbena šola društva dobro razvijala tako v organizacijskem kot tudi strokovnem smislu. Od leta 1950 do vsaj 1959 je kitaro poučeval Anton Borovnica. V šolskem letu 1950/51 je imel 20 učencev, kasneje pa je število še naraščalo.<sup>63</sup> Zgledno sodelovanje med šolama se kaže z javnimi produkcijami, na katerih so občasno skupaj nastopili gojenci obeh šol. Kitaristi so se večkrat predstavili s skladbami za kitaro solo, komorno s petjem ali pa v orkestru,

<sup>58</sup> Prav tam, str. 294.

<sup>59</sup> Drago Hasl, *Zgodovina glasbene šole v Ptuj: k 40. obletnici slovenske glasbene šole*, n. d., str. 34.

<sup>60</sup> SI ZAL KRA 90, Glasbena šola Kranj, Š. 21, Poročila Glasbene šole Kranj »VLRS-Ministrstvu za prosveto, odsek za glasbo« za mesece od oktober 1946 do junij 1947. SI ZAL KRA 90, Glasbena šola Kranj, Š. 22, Katalog za individualni pouk.

<sup>61</sup> SI ZAL KRA 90, Glasbena šola Kranj, Š. 21, Kronika glasbene šole za leto 1949/50. Videno tudi v Lilijana Kunst Dolgan, »Oris razvoja Glasbene šole v Kranju«, *Glasbena šola v Kranju: ob petdesetletnici obstoja in delovanja*, Kranj: Glasbena šola, 1959, str. 33.

<sup>62</sup> SI ZAL KRA 478, ZKO. Kr. št. 18, Tomc Štefka (tajnik), *Razvoj sindikalno kulturno umetniškega društva »France Prešeren« Kranj, kateri se je ustanovil 28. septembra 1948. leta v Kranju*, Kranj, 19. 5. 1950.

<sup>63</sup> SI ZAL KRA 506, ZKO. Kr. št. 19, Zapisnik seje odbora glasbene šole SKUD-a »France Prešeren« Kranj z dne 5. 5. 1951.

največkrat z deli, ki so bila avtorske skladbe ali priredbe njihovega učitelja Antona Borovnice.<sup>64</sup>

Žal pa v tem obdobju, ko niti državne oblasti, niti vplivna imena slovenske glasbe, kitari niso bili naklonjeni, tudi vodilni slovenski kitaristi niso bili enotni. Že prej in tudi v času druge svetovne vojne sta bila Karel Hladky in Stanko Prek najbolj prepoznavna slovenska kitarista, ki sta v času druge svetovne vojne zgledno sodelovala. Obdobje med letoma 1946 in 1960 pa je bilo po besedah Tomaža Šegule zaznamovano s pripadniki dveh nasprotnojuočih si kitarskih šol. Prvi so se formirali okrog kitarista Karla Hladkyja, drugi pa okrog Stanka Preka. Izmed starejših kitaristov sta bila Hladkyjevemu taboru privržena Stane Kranjc in Jože Turšič, med mlajšo generacijo pa Hladkyjeva učenca Hubert Schara (1938–1990), Vlado Arhar ter njegov učenec Ljudmil Rus. Zagovorniki Prekove šole so bili precej manj enotni. Med njimi je bil najvidnejši predstavnik Anton Čare (1933), kasneje sta se mu pridružila Prekova učenca Tomaž Šegula (1941) in Primož Soban (1946–2004).<sup>65</sup>

Tudi v tem času so nastale nove slovenske kitarske začetnice. Leta 1950 je izšla v Ljubljani v Državni založbi Slovenije dvojezična *Šola za kitaro - Škola za gitaru 1* avtorja Stanka Preka, ki je, kot piše na naslovnici, namenjena šolam in samoukom. Napisana je po zgledu Carcassijeve šole I. del in je bila ob izidu najpopolnejša izmed vseh slovenskih začetnic dotlej. Prvič je začetnica opremljena tudi s sliko, ki ponazarja klasično držo kitare, kar je zlasti pomembno za samouke. Opisu kitare sledi obsežnejše poglavje *Teoretični del* s podnaslovi, kjer avtor obravnava zgodovino kitare, držo kitare, udarjanje po strunah, prijeme na ubiralki, menjalni udar, udarjanje akordov, prečni (baree) prijem, imena polj, uglasitev in notno pisavo. Besedilo in tudi nekaj terminologije v tem delu učbenika je zelo podobno zasnovano tistemu iz *Kitarske šole za začetnike* Adolfa Gröbminga, kar pomeni, da si je Stanko Prek pri pisanju svoje začetnice zagotovo pomagal tudi s prvo slovensko šolo kitaro. Teoretičnemu delu sledi praktični z imeni praznih strun ter oznakami za prste desne roke. Temu sledijo tehnične vaje po praznih strunah, nato pa še akordične vaje. Šola se nadaljuje z lekcijami, napisanimi v različnih tonalitetah, ki si sledijo po kvintnem zaporedju do štirih višajev ter F-dur, a, e in d-mol. Vsaka lekcija se prične z lestvico, kadenco in nadaljuje z nekaj vajami v isti tonaliteti. Zadnji del je namenjen razlagi in vajam za spremljanje pesmi, učbenik pa se konča s Schubertovo *Serenado* za glas in kitaro.<sup>66</sup> Stanko Prek je leta 1952 pri isti založbi izdal še drugi del šole, ki je tako v tehničnem kot tudi vsebinskem smislu nadaljevanje prvega dela.

### Postopno vključevanje kitare glasbene šole

Kljub velikem pomanjkanju ustreznega kadra so v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, pod velikim pritiskom za učenje kitare zainteresirane mladine in njihovih staršev, pristojni pristali na postopno vključevanje kitare v glasbene šole, in sicer v oddelek za ljudske instrumente. Kitara je namreč kmalu po vojni dobila status ljudskega glasbila, ki se ga

<sup>64</sup> SI ZAL KRA 90, Glasbena šola Kranj, Š. 27, *Spored 2. revije instrumentalnih skupin, ki bo v petek, 6. februarja 1959 ob 20. uri v Prešernovem gledališču.*

<sup>65</sup> Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925–1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

<sup>66</sup> Stanko Prek, *Šola za kitaro - Škola za gitaru 1*, Ljubljana: DZS, 1950, str. 10.

kasneje še dolgo ni znebila. Tako so se v Sloveniji in tudi v drugih republikah nekdanje Jugoslavije, razen v Srbiji, kjer je bil viden vpliv kitarista dr. Jovana Jovičića (1926–2013), začeli odvijati seminarji za vzgojo kitarških pedagogov. Vodil jih je Stanko Prek, po mnenju mnogih edini v nekdanji državi z ustrežno izobrazbo in znanjem. Seminarji so potekali teden dni, ob zaključku pa so slušatelji opravili izpit, potreben za dokvalifikacijo za poučevanje kitare v glasbenih šolah. Dva podobna enotedenska seminarja, ki so ju ob koncu z izpiti opravili vsi navzoči slušatelji, sta potekala tudi na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje (ZGIBI). Matija Tercelj, takratni ravnatelj ZGIBI-ja, je kasnejše morebitne ponovitve seminarjev preprečil, saj se mu je tak način »proizvodnje kitarških pedagogov« zdel neprimeren in nedopusten.<sup>67</sup>

V Glasbeni šoli Moste-Polje so v šolskem letu 1959/60 med prvimi poleg harmonike in baleta uvedli tudi kitaro, ki jo je sprva poučeval Stanko Prek. Naslednje leto ga je zamenjal Ljudmil Rus, ki je takoj uvedel individualni pouk dvakrat tedensko po 30 minut, s čimer je kitaro na tej šoli postala enakovredna drugim instrumentom.<sup>68</sup> V Nižji glasbeni šoli pri Srednji glasbeni šoli v Mariboru so s poukom kitare pričeli v šolskem letu 1962/63. Prvo leto je Olga Rojs poučevala 9 gojencev, število pa je že naslednje leto naraslo na 47.<sup>69</sup> Sredi šestdesetih let je število slovenskih glasbenih šol, kjer so poučevali kitaro, vztrajno naraščalo. V šolskem letu 1963/64 so s poukom kitare pričeli v Glasbeni šoli Radovljica in Vič-Rudnik v Ljubljana, v obeh šolah pa je kitaro poučevala Ivanka Nemeč. V Kranju je prvo leto poučevala kitaro Ljubica Višnar. V naslednjem šolskem letu se ji je pridružil Anton Čare, ki je poučeval individualni, Ljubica Višnar pa skupinski pouk kitare.<sup>70</sup> Tudi v Glasbeni šoli Franca Šturma in Moste-Polje v Ljubljani so uvedli pouk kitare v šolskem letu 1963/64, v obeh šolah pa jo je učil Ljudmil Rus.<sup>71</sup> Istega leta je Tomaž Šegula pričel poučevati kitaro v Glasbeni šoli Domžale. Pred tem se je le eno leto učil igranja kitare pri Stanku Preku, v skupini petnajstih dijakov, v teoretsko-pedagoškem oddelku Srednje glasbene šole v Ljubljani. Zaradi odgovornosti do pedagoškega dela se je takoj intenzivno pričel učiti kitare pri Stanku Preku, že v šolskem letu 1964/65 pa ga je Matija Tercelj, ravnatelj Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje, angažiral za honorarno poučevanje skupinskega pouka kitare.<sup>72</sup>

Stanko Prek je leta 1961 v šeste razrede osnovnih šol pričel uvajati eksperimentalni pouk glasbe s pomočjo kitare. V ta namen je leta 1966 napisal *Začetnico za kitaro*, izbor enoglasnih pesmic, opremljenih z ustreznimi akordičnimi simboli, kar pa je bilo dejansko delo takrat še nepoznanega Prekovega učenca Tomaža Šegule. Leta 1965 je Prek pričel poučevati kitaro na Pedagoški akademiji v Mariboru, do leta 1969 pa je na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani poučeval kitaro le še honorarno. Še pred tem je Anton Čare 11.

67 Prav tam.

68 Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitaro in njeni podaniki*, n. d., str. 299.

69 Manja Flisar, *Sledi glasbe in plesa: šestdeset let Srednje glasbene in baletne šole Maribor*, Maribor: Srednja glasbena in baletna šola, 2006, 63, str. 172.

70 SI ZAL RAD/0113, š1, Katalogi individualnega in skupinskega pouka 1956–64, Glasbena šola Ljubljana Vič – Rudnik 1949–1999, (Ljubljana: Glasbena šola Vič – Rudnik, 1999), 36. SI ZAL KRA 90, Glasbena šola Kranj, Š. 11, Zapisnik 1. redne (otvoritvene) konference učiteljskega zbora državne glasbene šole v Kranju, dne 3. septembra 1963. Zapisnik 2. konference učiteljskega zbora Glasbene šole Kranj, dne 29. oktobra 1964.

71 Ljudmil Rus, *Njeno veličanstvo kitaro in njeni podaniki*, n. d., str. 299.

72 Tomaž Šegula, *Moja pot h kitari*. Zapiski Tomaža Šegule.

oktobra 1965 na Srednji glasbeni šoli Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje v Ljubljani prvi diplomiral iz glavnega predmeta kitare.<sup>73</sup> Tomaž Šegula je diplomiral leta 1968, leto kasneje pa kot zadnji diplomant v dolgoletni Prekovi pedagoški karieri v Ljubljani še Primož Soban (1946–2004).<sup>74</sup> Stanko Prek je kasneje honorarno poučeval kitaro tudi na Srednji glasbeni šoli v Mariboru, od leta 1974 pa več let na Muzički akademiji v Zagrebu in bil prvi univerzitetni profesor kitare z ozemlja nekdanje Jugoslavije.<sup>75</sup>

### **Preporod slovenske kitaristike in nastanek prvega enotnega učnega načrta za kitaro**

Konec šestdesetih let prejšnjega stoletja je bil zaznamovan z začetkom preporoda slovenske kitaristike. Zaradi višjih ciljev, kot so urediti status kitare v glasbenih šolah, izdelati sodoben učni načrt, organizirati načrtno izobraževanje pedagoškega kadra, s čimer bi povzdignili kvaliteto kitare v Sloveniji in jo tako približali evropski ravni, so se predstavniki obeh nasprotujočih si šol združili in na ta način dali razvoju kitare na Slovenskem nov zagon. Hubert Shara in Ljudmil Rus, kot predstavnika Hladkyjeve šole, ter Tomaž Šegula in Primož Soban, kot predstavnika Prekove šole, so delovali v Ljubljani in bili po svojem znanju v precejšnji prednosti pred ostalimi kolegi z drugih koncev Slovenije.<sup>76</sup> Pri njihovem delu jim je bil v veliko pomoč Matija Tercelj, pedagoški svetovalec za glasbene šole in direktor ZGIBI Ljubljana.<sup>77</sup> Ta je 6. novembra 1968 sklical prvi sestanek aktiva učiteljev kitare, na katerem so udeleženci ocenili trenutno problematiko poučevanja kitare v slovenskih glasbenih šolah, si zastavili cilje za njen preporod, za vodjo aktiva pa izbrali Tomaža Šegulo.<sup>78</sup>

Iz zapisnika seje aktiva lahko ugotovimo, da so v številnih slovenskih glasbenih šolah takrat že izvajali pouk kitare, vendar pa ne na enak način in brez usklajenega učnega načrta. Ponekod je potekal pouk skupinsko, drugje individualno, različno pa je bilo tudi trajanje šolske ure.<sup>79</sup> Navzoči so se strinjali, da kitara ni ljudsko glasbilo, ampak je popolnoma enakovredna ostalim glasbilom, ki jih poučujejo v glasbenih šolah. Način pouka kitare je potrebno poenotiti in ga izenačiti z ostalimi glasbili, za večjo prepoznavnost glasbila pa je potrebno organizirati javne koncerte in kitaro, kot solistično klasično glasbilo, promovirati tudi s pomočjo radia in televizije.<sup>80</sup> Aktiv kitaristov je ugotavljal, da večina pedagogov, ki poučuje kitaro, ni ustrezno izobraženih in usposobljenih ter jim je zato v zvezi s tem potrebno priskočiti na pomoč z rednimi seminarji, čim prej pa je potrebno izdelati kvaliteten učni načrt, ki bo poenotil pouk kitare v vseh slovenskih glasbenih šolah. Tomaž Šegula je predlagal komisijo za izdelavo učnega načrta, v kateri so sodelovali Anton Čare, Tomaž Habe, Miroslav Jablanov,

73 Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925–1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

74 Tomaž Šegula, »In memoriam Primož Soban«, *EPTA bilten*, št. 10, Ljubljana: Glasbena šola Vič – Rudnik, 2005, str. 9.

75 Uroš Dojčinović, *Gitara na Balkanu*, n. d., str. 376.

76 Tomaž Šegula, *Kitara v Sloveniji 1925–1968*. Zapiski Tomaža Šegule.

77 Prav tam.

78 *Zapisnik z aktiva učiteljev kitare s področja ZPPS Ljubljana*, Ljubljana, 6. november 1968.

79 Prav tam.

80 Prav tam.

Ljudmil Rus, Hubert Schara, Tomaž Šegula in Matjaž Zorko.<sup>81</sup> Sestava komisije se je iz leta v leto spreminjala in bila občasno razširjena tudi s kitarskimi pedagogi z mariborskega področja.<sup>82</sup> Že naslednje leto, 12. aprila 1969, je Tomaž Šegula na seji aktiva kitaristov razložil predloge in smernice učnega načrta, ki sta ga v glavnem izdelala s Hubertom Sharo in ob posvetu z ostalimi slovenskimi predavatelji kitare. Upoštevala sta predvsem literaturo, ki je bila takrat na razpolago, predstavljeni učni načrt pa še ni bil dokončen ter odprt za spremembe in dopolnitve.<sup>83</sup> Največ problemov se je pokazalo pri sestavi učnega načrta za 1. razred, saj Prekova *Šola za kitaro 1*, ki jo je takrat uporabljala večina pedagogov, ni odgovarjala zahtevnosti tega razreda.<sup>84</sup> Tomaž Šegula je prav zato pripravil novo zbirko *Mladi kitarist*. Prvi zvezek temelji na otroku znanih pesmicah. Učence naj bi usmerjal v solistično igro in ne v spremljavo, na ta način pa je bil usklajen z novim nastajajočim učnim načrtom. Leta 1973 je Zavod Socialistične republike Slovenije za šolstvo uradno določil Tomaža Šegulo za vodjo delovne skupine, ki naj bi pripravila osnove učnega načrta za pouk kitare v glasbenih šolah.<sup>85</sup> Osnetek učnega načrta je bil že istega leta poslan kitarskim aktivom glasbenih šol Slovenije, ti pa so nanj odgovorili s predlogi in pripombami. Večina je bila do novega učnega načrta pozitivno naravnana, nasprotovali pa so mu privrženci Stanka Preka oziroma kitarski pedagogi iz Maribora ter profesor glasbene zgodovine Cvetko Budkovič, takrat tudi direktor glasbene šole Vič.<sup>86</sup> Omenjeni so se žal težko sprijaznili z novimi standardi in literaturo, ki jo je v naš glasbeni prostor uvajala »mlada garda ljubljanskih učiteljev kitare« z vodilnim Tomažem Šegulo. Učni načrt, ki je nastajal nekaj let, je bil večkrat dopolnjen in usklajen s konstruktivnimi pripombami slovenskih kitarskih pedagogov. Končno redakcijo učnega načrta je opravil Tomaž Šegula, 27. septembra 1979 pa ga je potrdil Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje.<sup>87</sup> Leta 1980 je bil Tomaž Šegula imenovan tudi za sestavljalca učnega načrta za kitaro za pridobitev izobrazbe v srednjem šolstvu.<sup>88</sup>

Skladno s preporodom in v senci nastajanja prvega enotnega učnega načrta za kitaro je popularnost kitare na Slovenskem vztrajno naraščala. Največ zaslug je pripisati prav »mladi gardi ljubljanskih učiteljev kitare«, ki so s svojimi aktivnostmi pripomogli k večji prepoznavnosti tega šeststrunskega glasbila pri nas. Organizacija javnih koncertov domačih in tujih kitaristov, promocija kitare na radijskih postajah, udeležba na republiških in zveznih tekmovanjih je kitaro povzdignilo na raven, kot je dotlej še ni imela. To je spodbudilo nekatere slovenske skladatelje, ki sicer niso igrali kitare, da so svoj glasbeni opus dopolnili tudi z deli za kitaro. *Dva nocturna* Primoža Ramovša tako pomeni prelomnico v slovenski kitarski ustvarjalnosti, saj je to prvo kitarsko delo vidnejšega slovenskega skladatelja. Delo je nastalo leta 1967 in je istega leta izšlo pri nemški založbi Hans Gerig v Kölnu, krstno pa ga je izvedel nemški kitarist in skladatelj Siegfried Behrend

81 Prav tam.

82 Tomaž Šegula, »In memoriam Primož Soban«, *EPTA bilten*, n. d., str. 9.

83 *Zapisnik z aktivna učiteljev kitare s področja ZPPS Ljubljana*, Ljubljana, 12. april 1969.

84 Prav tam.

85 Tomaž Šegula, *Kitarska kronika 1968–1980*. Zapiski Tomaža Šegule.

86 *Zapisnik s sestanka strokovnega aktiva kitarskih pedagogov Slovenije*, Ljubljana, 20. marec 1974 in priloga *Vodjem delovnih skupin za pripravo učnih načrtov*, Ljubljana, 17. januar 1974.

87 Tomaž Šegula, *Kitarska kronika 1968–1980*. Zapiski Tomaža Šegule.

88 Prav tam.

(1933–1990) 16. oktobra leta 1967 v mestnem gledališču Theater am Turm v Frankfurtu.<sup>89</sup> Med najpomembnejša kitarska dela slovenskih skladateljev prav gotovo sodi tudi skladba *Due movimenti per chitarra* Alojza Srebotnjaka, ki je nastala leta 1976,<sup>90</sup> leto kasneje pa so delo založili pri priznani in ugledni založbi Suvini Zerboni v Milanu.<sup>91</sup> Andrej Grafenauer (1958), ki je bil leta 1980 izbran za aktivnega tečajnika seminarja za klasično kitaro v razredu Abela Carlevara (1916–2001) na 8. mednarodnem srečanju kitaristov v Ville de Castres v Franciji, je nastopil na zaključnem koncertu prav s skladbo *Due movimenti*. Koncert je snemal francoski nacionalni radio.<sup>92</sup>

### **Kitara v slovenskih glasbenih šolah zunaj naših meja**

Slovenske glasbene šole že dlje časa delujejo tudi zunaj naših meja in na ta način pomembno popestrijo slovensko kulturno delovanje v zamejstvu, zlasti na dvojezičnih območjih. V Furlaniji in Julijski krajini je Glasbena matica aktivna na različnih lokacijah. Na Glasbeni matici v Trstu so s poukom kitare pričeli v šolskem letu 1956/57, v Gorici 1964/65, v Špetru (Benečija) 1978/79, v Kanalski dolini pa v šolskem letu 1979/80.<sup>93</sup> V Pliberku na avstrijskem Koroškem je Slovensko prosvetno društvo »Edinost« leta 1978 ustanovilo glasbeno šolo.<sup>94</sup> S poučevanjem kitare so pričeli takoj ob ustanovitvi šole, Branko Čepin pa je istega leta poučeval 9 kitaristov. Kasneje so oddelke slovenske glasbene šole širili še v nekatere druge kraje na širšem območju avstrijske Koroške. Leta 1984 so iz obstoječe glasbene šole formalno ustanovili društvo Glasbena šola na Koroškem, v njej pa so kitaro poučevali priznani slovenski pedagogi, kot so Andrej Grafenauer, Igor Saje, Andrej Varl, Nataša Bogataj in drugi.<sup>95</sup> Leta 2015 je glasbena šola postala 28. glasbena šola dežele Koroške in se imenuje Slovenska glasbena šola dežele Koroške/Slowenische Musikschule des Landes Kärnten. V njej se je v šolskem letu 2015/16 od 360 kar 101 gojencev učilo igranja kitare, poučevali pa so jih 4 pedagogi.<sup>96</sup>

### **Kitara na Slovenskem od srede sedemdesetih let do sodobnosti**

V sodobnosti zanimanje za kitaro na Slovenskem vztrajno narašča, čedalje boljši pa so tudi pogoji za pedagoško delo. Nov zagon in olajšanje pri poučevanju je kitarskim pedagogom doprinesel *Mladi kitarist I – začetnica za kitaro* Tomaža Šegule, ki je izšel leta 1972. Leto kasneje sta mu sledila še dva zvezka, *Mladi kitarist II – Tehnične vaje* z

<sup>89</sup> Primož Ramovš, *Zwei Nocturnes*, Köln: Musikverlag Hans Gerig, str. 3.

<sup>90</sup> Alojz Srebotnjak. Dostopno na spletnem naslovu: : <http://www.dss.si/srebotnjak-alojz.html> (obiskano: 15. 4. 2014.)

<sup>91</sup> Tomaž Šegula, »Dela slovenskih skladateljev v izvedbi mojstra Andreja Grafenauerja« (spremnna beseda) v: Andrej Grafenauer - *Works of Slovenian Composers* (Ljubljana: Edition Bizjak, d. o. o., 1992), str. 5.

<sup>92</sup> Tomaž Šegula, *Kitarska kronika 1968–1980*. Zapiski Tomaža Šegule.

<sup>93</sup> Pogovor s predstavniki Tajništva Glasbene matice v Trstu preko elektronske pošte z dne 7. 11. 2016. Korespondenco v hrani avtor.

<sup>94</sup> Zgodovina Slovenske glasbene šole dežele Koroške. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.glasbenasola.at/?page\\_id=20](http://www.glasbenasola.at/?page_id=20) (obiskano 6. 11. 2016).

<sup>95</sup> Telefonski pogovor z Romanom Verdelom, nekdanjim ravnateljem šole, z dne 20. 10. 2016 ob 13.06.

<sup>96</sup> Poročilo Slovenske glasbene šole dežele Koroške za šolsko leto 2015/16, Celovec: Slovenska glasbena šola dežele Koroške, 2016, str. 8–9.

etudami ter *Mladi kitarist II – Izbor skladb*, *Mladi kitarist III – Izbor skladb* je izšel leta 1975, *Mladi kitarist III – Tehnične vaje z etudami*, ki je sicer nastal že leta 1976, pa je zaradi nesoglasij z založniki izšel šele leta 1983.<sup>97</sup> Med letoma 1995 in 2000 je Šegula je svojo šolo *Mladi kitarist* popolnoma prenovil in takšna, kot je danes, obsega 8 zvezkov.

**Sliki 8 in 9: Mladi kitarist I - Začetnica za kitaro iz leta 1972 in 1995**



Vir: osebni arhiv

K višjim standardom kitare na Slovenskem so brez dvoma veliko prispevala tekmovanja in festivali kitare. Leta 1973 je potekalo 2. tekmovanje učencev glasbenih šol Slovenije, prvič pa je bila na tekmovanju zastopana tudi kitara. Na tekmovanju sta sodelovala le dva tekmovalca, in sicer Andrej Varl, učenec Tomaža Šegule, in Ivan Rob iz GŠ Šempeter pri Novi Gorici, učenec Stojana Ristovskega. Na zvezno tekmovanje se je uvrstil le Andrej Varl, drugi kitarist pa je bil diskvalificiran.<sup>98</sup> Takšna tekmovanja so si nato sledila vsaki dve leti, na njih pa je sodelovalo vse več kitaristov iz Slovenije in republik bivše Jugoslavije.<sup>99</sup> Tekmovanja so doprinesla velik napredek h kakovosti igranja kitare, saj so si udeleženci tekmovanja in njihovi učitelji lahko izmenjali izkušnje, literaturo, nove tehnike igranja in podobno. TEMSIG (Komisija za glasbena tekmovanja Republike Slovenije) je kasneje in tudi v sodobnosti organizirala tekmovanje kitaristov vsako tretje leto, vmes so bila tekmovanja v komornih zasedbah. Poleg TEMSIGA so, po zgledu drugih tovrstnih kitararskih festivalov, med letoma 2004 in 2011 vsako leto v Murski Soboti organizirali festival kitare s tekmovanjem. Leta 2007 so mladi kitaristi tekmovali v Ljubljani v okviru mednarodnega tekmovanja ITHAKA, od leta 2012 pa se lahko

<sup>97</sup> Prav tam.

<sup>98</sup> Prav tam.

<sup>99</sup> Tomaž Šegula, *Kitarska kronika 1968–1980*. Zapiski Tomaža Šegule.



udeležijo tekmovanja v Krškem, ki ga organizirata Glasbena šola Krško in Društvo Antonio Torres. Na različnih lokacijah znotraj Slovenije občasno potekajo dnevi kitare, kot na primer v Postojni in Kopru, slovenski kitaristi pa se vsako leto udeležujejo tudi drugih mednarodnih tekmovanj izven Slovenije ter tudi tam dosegajo zavidljive rezultate.

Leta 1975 je na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani diplomirala prva generacija kitaristov iz razreda Tomaža Šegule. Med njimi Andrej Varl, Ljudmil Rus, Jurij Dolenc in Ljudmila Traven, ki so si s tem pridobili za tisti čas predpisano izobrazbo za poučevanje kitare v javnih glasbenih šolah.<sup>100</sup> V naslednjem desetletju srednješolski diplomanti kitare niso mogli nadaljevati študija v domovini, zato so nekateri izmed njih diplomirali na univerzah v tujini. Študij kitare na srednji stopnji je dolga leta potekal le v Ljubljani in nekoliko kasneje v Mariboru, danes pa ga izvajajo tudi na umetniških gimnazijah v Kopru, Velenju in Celju. Pouk poteka po posodobljenem učnem načrtu, ki ga je leta 2012 pripravil Jerko Novak, leta 2013 pa je Klemen Smolej pripravil posodobljeni učni načrt jazz kitara, program, ki ga od leta 1992 izvajajo na Srednji glasbeni šoli oziroma danes na Konservatoriju za glasbo in balet v Ljubljani.<sup>101</sup>

Leta 1985 so v Ljubljani na Akademiji za glasbo pod vodstvom Jerka Novaka (1957) in Igorja Sajeta (1954) uvedli študij kitare prve stopnje, ki je trajal dve leti. V prvem študijskem letu so bili v program vpisani trije redni študenti kitare, do študijskega leta 1987/88 pa se je število povečalo na 5. Prvi diplomant višješolskega programa kitare je bil Boris Šinigoj (mlajši), ki je diplomiral 24. junija 1987 pod mentorstvom Igorja Sajeta.<sup>102</sup> V zimskem semestru študijskega leta 1992/93 je kitarski oddelek prevzel Andrej Grafenauer (1958). Zaradi potrebe po smiselni kontinuiteti srednješolskega programa, katerega je kot dolgoletni profesor kitare na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani dobro poznal, je obstoječi višješolski učni načrt kitare ustrezno popravil in nadgradil.<sup>103</sup> Leta 1994 je diplomirala prva generacija njegovih študentov, Barbara Gorkič, Ksenja Bizjak in Katja Porovne-Silič.<sup>104</sup> Slednji sta študij kitare nadaljevali na Univerzi za glasbo in upodabljaljoče umetnosti na Dunaju ter ga uspešno sklenili v razredu priznanih profesorjev Brigitte Zaczek oziroma Konrada Ragossniga. Še posebej se je izkazala Katja Porovne-Silič, ki je kot najboljša diplomantka kitarskega oddelka prejela posebno priznanje »Würdigungspreis«, ki ga podeljuje avstrijsko ministrstvo za izobraževanje, znanost in kulturo.<sup>105</sup> Andrej Grafenauer si je kasneje prizadeval za ustrezno nadaljevanje začetega procesa, s katerim bi obstoječi višješolski študijski program kitare nadgradil v univerzitetnega, kar pa je pogojevala tudi nova šolska zakonodaja. Leta 1996 je uspel z akreditacijo univerzitetnega študijskega programa kitare, s tem pa je kitara na Slovenskem

<sup>100</sup> Tomaž Šegula, *Kitarska kronika 1968–1980*. Zapiski Tomaža Šegule.

<sup>101</sup> Zgodovina konservatorija za glasbo in balet Ljubljana. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.stevens-gitarre.de/albert-leben.htm> (obiskano 27. 8. 2015).

<sup>102</sup> *Akademija za glasbo 1919–1939–1989*, Izdano ob petdesetletnici Akademije za glasbo in ob sedemdesetletnici konservatorija v Ljubljani, Ljubljana: Akademija za glasbo v Ljubljani, 1989, str. 12–13, 86.

<sup>103</sup> Osebni pogovor z Andrejem Grafenauerjem z dne 24. 11. 2016.

<sup>104</sup> *Akademija za glasbo 1919–1939–1989*, Izdano v počastitev osemdesetletnice konservatorija in šestdesetletnice Akademije za glasbo v Ljubljani, Ljubljana: Akademija za glasbo v Ljubljani, 2000, str. 61. V publikaciji, kjer so navedeni diplomanti kitare višješolskega študija za leto 1994, je Barbara Gorkič imenovana z dekliskim priimkom Uršič, Katja Porovne-Silič pa kot Barbara Porovne.

<sup>105</sup> Osebni pogovor s Katjo Porovne-Silič z dne 3. 12. 2016.

postala enakovredna drugim instrumentom, ki so tak status uživala že mnogo prej. Diplomanti višješolskega programa so lahko univerzitetni študij kitare pričeli z neposrednim vpisom v tretji letnik, dve leti kasneje pa je na Akademiji za glasbo v Ljubljani že diplomirala prva generacija univerzitetnih študentov kitare, in sicer Boris Štih, Nataša Črnugelj, Sašo Lamut, Klemen Smolej, Eva Hren, Anton Črnugelj in Barbara Gorkič.<sup>106</sup> Od leta 1997 poleg Andreja Grafenauerja na Akademiji za glasbo v Ljubljani poučuje kitaro tudi Tomaž Rajterič, leta 2004 pa se jima je pridružila še Katja Porovne-Silič. Vse od leta 1996 lahko študentje izbirajo med študijem kitare umetniške ali pedagoške smeri. Večina se jih zaradi lažjega zaposlovanja odloča za študij obeh smeri hkrati, vse do danes pa so mnogi uspešno sklenili študij kitare in s tem zapolnili vrzel ter slabo kadrovsko zasedbo, ki je še pred desetletjem vladala v slovenskih glasbenih šolah.<sup>107</sup> Vzporedno z visokošolskim študijem se je na Akademiji za glasbo v Ljubljani izvajal tudi podiplomski specialistični študij kitare, ki ga je do leta 2008 uspešno sklenilo sedem specializantov. Vpis na podiplomski študij je bil mogoč do leta 2009. Istega leta je bil skladno s prenovo visokošolskih študijskih programov uveden Bolonjski dvostopenjski študij, smer kitararstva pa odtlej poteka po dveh programih, in sicer Glasbena umetnost ter Instrumentalna in pevska pedagogika.<sup>108</sup>

Od leta 1991 naprej v Sloveniji delujejo številne zasebne glasbene šole, večinoma brez koncesije, kot so *Muzikaviva*, *Citre*, *Promusica* in druge, ki gojijo pouk kitare na podoben način kot javne nižje glasbene šole, programsko pa so nekoliko bolj fleksibilne in prilagodljive posameznikovim željam ter sposobnostim. Na ta način je v Sloveniji dobro poskrbljeno za podmladek kitaristov, ki ima velike možnosti na vseh stopnjah za kvalitetno izobraževanje znotraj slovenskih meja.

## Sklep

Razvojna pot poučevanja kitare v slovenskih glasbenih šolah se začne v prvi polovici 20. stoletja, precej kasneje kot pri nekaterih drugih, kitari bolj naklonjenih narodih, kjer ima kitararstvo mnogo daljšo in bolj bogato tradicijo kot pri nas. Sicer skromni zgodovinski viri pričajo o prisotnosti kitare na naših tleh že od konca 15. stoletja naprej, predvsem pa kažejo na njeno podrejenost v odnosu do drugih glasbil. Po koncu prve svetovne vojne je na Slovenskem delovalo le nekaj glasbenikov, ki so se zgolj ljubiteljsko ukvarjali s kitaro, igranja tega glasbila pa so se kot samouki naučili s pomočjo tujih kitararskih šol oziroma učbenikov. To je navdihnilo slovenskega skladatelja in pedagoga, kitararskega samouka, Adolfa Gröbminga (1891–1969), da je leta 1925 napisal prvi slovenski učbenik za kitaro z naslovom *Kitararska šola za začetnike, namenjena zlasti spremljavi petja*.

Zaradi vse večjega zanimanja za igranje kitare so se v tem obdobju na naših tleh pojavila prva podjetja za proizvodnjo in trgovanje s kitarami, pa tudi prve glasbene šole, v katerih so poučevali kitaro. V tridesetih let prejšnjega stoletja so v glasbeni šoli Železničarskega

<sup>106</sup> *Akademija za glasbo 1919–1939–1989*, Izdano v počastitev osemdesetletnice konservatorija in šestdesetletnice Akademije za glasbo v Ljubljani, Ljubljana: Akademija za glasbo v Ljubljani, 2000, 61. publikaciji, kjer so navedeni diplomanti kitare visokošolskega študija za leto 1998, je Nataša Črnugelj imenovana z dekliškim priimkom kot Nataša Krese, Barbara Gorkič pa z dekliškim priimkom Uršič.

<sup>107</sup> Prav tam, str. 38.

<sup>108</sup> Osebni pogovor z Andrejem Grafenauerjem z dne 14. 12. 2016.

društva Drava v Mariboru prvi pričeli s poukom kitare. Glasbena šola na desnem bregu Drave je delovala med letoma 1931 in 1941, ko je zaradi nemške okupacije prenehala. Še pred pričetkom druge svetovne vojne so med prvimi na Slovenskem pouk kitare uvedli tudi v glasbeni šoli Narodno-železničarskega glasbenega društva Sloga v Ljubljani. V času okupacije je v slovenskih glasbenih šolah pouk kitare potekal le v Ljubljani, v Glasbeni šoli Sloga ter na Srednji glasbeni šoli pri Glasbeni akademiji. V slednji je pouk kitare prvič stekel v šolskem letu 1941/42, poučeval pa ga je Stanko Prek, najvidnejši predstavnik slovenske kitaristike prve polovice 20. stoletja. Obdobje po koncu druge svetovne vojne do začetka šestdesetih let razvoju kitare na Slovenskem ni bilo naklonjeno. Kmalu po osvoboditvi je bil pouk kitare v slovenskih glasbenih šolah ukinjen, poučevali pa so jo le v okviru maloštevilnih kulturno-umetniških društev. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja se prične preporod slovenske kitaristike. Zaradi velikega porasta zanimanja za učenje kitare so kljub velikemu pomanjkanju ustreznega kadra pristojni pristali na postopno vključevanje kitare v glasbene šole, v oddelek za ljudske instrumente. Sredi šestdesetih let so tako številne slovenske glasbene šole že izvajale pouk kitare, vendar pa ne na enak način in brez usklajenega učnega načrta. Ponekod je potekal pouk skupinsko, drugje individualno, različna je bila dolžina šolske ure, večina pedagogov je bila brez ustrezne izobrazbe, izkušenj in znanja. Zaradi višjih ciljev, kot so urediti status kitare v glasbenih šolah, izdelati sodoben učni načrt, organizirati načrtno izobraževanje pedagoškega kadra, so se konec šestdesetih let slovenski kitarški pedagoški delavci združili in s skupnim delom dali razvoju kitare na Slovenskem nov zagon.

V sodobnosti zanimanje za kitaro vztrajno narašča, čedalje boljši pa so tudi pogoji za pedagoško delo. K temu je prav gotovo pripomogel Tomaž Šegula s svojo šolo *Mladi Kitarist*. Zbirka petih zvezkov je izšla med letoma 1972 in 1983, v letih 1995 in 2000 pa je avtor svojo šolo popolnoma prenovil in takšna kot je danes obsega osem zvezkov. Študij kitare na srednji stopnji so dolga leta izvajali le v Ljubljani in Mariboru, danes pa ga izvajajo tudi na umetniških gimnazijah v Kopru, Celju in Velenju. Leta 1985 so na Akademiji za glasbo v Ljubljani uvedli študij kitare prve stopnje, končno pa leta 1996 pod vodstvom Andreja Grafenauerja še univerzitetni študij kitare. S tem je kitara na Slovenskem postala enakovredna drugim instrumentom, ki so tak status uživala že mnogo prej, uspešna razvojna pot poučevanja kitare v slovenskih glasbenih šolah pa je lahko zgled vsem, ki si prizadevamo za podobno uspešnost tistih glasbil, ki takšnega razvoja vse do danes še niso dosegla.

## Literatura

Bitenc, Peter. 1955. Še o glasbeni šoli »Sloge«. *35 let SKUD Tine Rožanc*, 17–20. Ljubljana: SKUD Tine Rožanc.

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

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

- B. p. Produkcija Glasbene šole »Drave«. *Mariborski večernik »Jutra«*, 16. 6. 1934, št. 137, str. 3.
- B. p. Javni nastopi Glasbene šole narodno-železničarskega glasbenega društva »Drave« v Mariboru. *Mariborski večernik »Jutra«*, 28. 5. 1936, št. 121, str. 2.
- B. p. Mladinski glasbeni nastopi. *Slovenec*, 12. 7.1944, št. 157, str. 3.
- B. p. Prva sklepna produkcija glasbene šole »Sloge«. *Jutro*, 6. 7.1944, št. 152, str. 4.
- B. p. Glasbeni naraščaj »Sloge«. *Jutro*, 11. 7.1944, št. 156, str. 3.
- Cvetko, Dragotin. 1962. *Academia Philharmonicorum Labacensis*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Cvetko, Dragotin. 1955. *Odmevi glasbene klasike na Slovenskem*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Danev, Simon. 1955. Spomini na prvih 12 let. *35 let SKUD Tine Rožanc*, str. 16, 17. Ljubljana: SKUD Tine Rožanc.
- Dojčinović, Uroš. 2012. *Gitara na Balkanu*. Beograd: Prosveta.
- Evans, Tom in Evans, Mary Anne. 1978. *Guitars : music, history, construction and players: from the Renaissance to rock*. London: Paddington press.
- Flisar, Manja. 2006. *Sledi glasbe in plesa: šestdeset let Srednje glasbene in baletne šole Maribor*. Maribor: Srednja glasbena in baletna šola.
- Golob, Vlado. 1955. Glasbena šola železničarskega glasbenega društva »Drava«. *Srednja glasbena šola Maribor - 10 let v svobodi*, str. 23–24.
- Grunfeld, Frideric. 1969. *The Art and Times of the Guitar*. New York: The Macmillan Company.
- Gröbming, Adolf. 1925. *Kitarska šola za začetnike*. Ljubljana: Minka Modic.
- Hasl, Drago. 1959. *Zgodovina glasbene šole v Ptuj: k 40. obletnici slovenske glasbene šole*. Ptuj: Šolski odbor glasbene šole. Maribor: SGŠ.
- Hladky, Karel. 1944. *Kitarska šola*. Ljubljana: Samozaložba.
- Koter, Darja. *Glasbilo na srednjeveški freski z gradu Podsreda*. Arhiv grad Podsreda - iz dokumentacije Kozjanski park (Pridobljeno po elektronski pošti dne 18. 2. 2014).
- Kranjc, Stane in Turšič, Jože. 1942. *Kitarska šola*. Ljubljana: Učiteljska tiskarna d. d.
- Kunst Dolgan, Lilijana. 1959. *Glasbena šola v Kranju: ob petdesetletnici obstoja in delovanja*. Kranj: Glasbena šola.
- Podbregar, Franc. 1955. Nekdanji zborovodja in predsednik pripoveduje. *35 let SKUD Tine Rožanc*. Ljubljana: SKUD Tine Rožanc.
- Prek, Stanko. 1950. *Šola za kitaro I/Škola za gitaru I*. Ljubljana: DZS.
- Rauter, Branislav. 2012. *Skladatelj, kitarist in kitarski pedagog Fernando Sor*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.

- Rus, Ljudmil. 2009. *Njeno veličanstvo kitara in njeni podaniki*. Ljubljana: Forma 7.
- SI ZAL DOM 27/1, ObLO Mengeš, t. e. 3, a. e. 110.
- SI ZAL DOM 24/2, ObLO Mengeš, t. e. 28, a. e. 260.
- SI ZAL KRA 90, Glasbena šola Kranj, Š. 21.
- SI ZAL KRA 90, Glasbena šola Kranj, Š. 22.
- SI ZAL KRA 478, ZKO. Kr. št. 18.
- SI ZAL KRA 506, ZKO. Kr. št. 19.
- SI ZAL LJU 500 (M. F. - 355 Gröbming, Adolf).
- SI ZAL RAD/0113, š1.
- Stopar, Ivan. 1999. *Grad Podsreda med včeraj, danes, jutri*. Celje: Zavod za varstvo naravne in kulturne dediščine.
- Summerfield, Maurice Joseph. 2002. *The Classical Guitar-Its Evolution and Its Players Sinc 1800*. Blyndon on Tyne: Ashley Mark Publishing Company.
- Šegula, Tomaž. 2005. In memoriam Primož Soban. *EPTA bilten*, zv. 10, str. 9.
- Šegula, Tomaž. *Kitara v Sloveniji 1925–1968*. Zapiski Tomaža Šegule.
- Šegula, Tomaž. *Kitarska kronika 1968–1980*. Zapiski Tomaža Šegule.
- Šegula, Tomaž. Osebni pogovor. Ljubljana, 10. oktober in 17. oktober 2013.
- Šegula, Tomaž. *Moja pot h kitari*. Zapiski Tomaža Šegule.
- Tyler, James in Sparks, Paul. 2009. *The Guitar and Its Music from the Renaissance to the Classical Era*. New York: Oxford University Press.
- Vale, Giuseppe. 1943. *Itinerario di Paolo Santonino in Carnita, Stiria e Carniola negli anni 1485–1487*. Vatikan: Biblioteca apostolica Vaticana.
- Zapisnik z Aktiva učiteljev kitare s področja ZPPS Ljubljana*, Ljubljana, 6. november 1968.
- Zapisnik Aktiva učiteljev kitare s področja ZPPS Ljubljana*, Ljubljana, 12. april 1969.
- Zapisnik z Aktiva učiteljev kitare s področja ZPPS Ljubljana*, Ljubljana, 4. april 1970.
- Pripombe glasbenih šol k osnutku učnega načrta*, Ljubljana, 15. februar 1974.
- Zapisnik s sestanka Republiške komisije za končno redakcijo predloga učnega načrta*, Ljubljana, 2. marec 197
- Zapisnik s sestanka Strokovnega aktiva kitararskih pedagogov Slovenije*, Ljubljana, 20. marec 1974.

## Summary

The path of development of teaching guitar in Slovenian music schools started in the first half of the 20th century, much later than in some other, more guitar-friendly nations, where guitar playing has much longer and richer tradition. Otherwise modest historical sources testify about guitar's presence in our region since the end of the 15th century, particularly showing its subordination in relation to other instruments.

At the end of World War I in Slovenian territory there were only a few musicians playing the guitar on amateur level, they were self-taught by foreign guitar courses or textbooks. That inspired Slovenian composer and pedagogue, self-taught guitar player, Adolf Gröbming (1891-1969), to write the first Slovenian textbook for guitar in 1925, entitled *Kitarska šola za začetnike, namenjena zlasti spremljavi petja* (Guitar school for beginners, designed especially to accompany singing).

Because of increased interest in playing guitar there emerged first companies for the production and trading of guitars, as well as music schools where the guitar playing was taught. In 1930s, teaching of guitar first started in the music school of Railway Society Drava in Maribor. The music school on the right bank of the river Drava operated between 1931 and 1941, when due to the German occupation ended. Before the commencement of World War II, guitar lessons began as well in the Music school of National Railway Society Sloga in Ljubljana. During the occupation, in Slovenian music schools guitar lessons only took place in Ljubljana in the music school Sloga, and at the Secondary School of Music at the Academy of Music. In the latter, the teaching of guitar was for the first time performed in the school year 1941/42 and it was taught by Stanko Prek, the most prominent representative of Slovenian guitar playing of the 1st half of the 20th century. The period in the aftermath of World War II until the beginning of 1960s was unfavourable for guitar playing on the Slovenian territory. Soon after the liberation, the teaching of guitar in Slovenian music schools was abolished, it was taught only in the scope of cultural-artistic clubs. In 1960s began the revival of guitar playing in Slovenia. In spite of the lack of adequate human resources, under heavy pressure of the youth eager to learn the guitar and their parents, the responsible agreed on the gradual integration of the guitar into music schools in the department of folk instruments. In the middle of 1960s, a number of Slovenian music schools already implemented teaching of guitar, but not in the same way and without a coordinated curriculum. In some places the lessons were held as group classes, in other places as individual classes, the length of the lessons differentiated, the majority of teachers was without a proper education, experience and knowledge. At the end of 1960s, Slovenian guitar teaching staff joined together to fulfil higher objectives, such as regularization of the status of guitar at music schools, creation of modern curriculum, organisation of systematic training of pedagogical personnel, and with joint work enabled new impetus to the development of guitar playing in Slovenia.

In recent years interest in guitar playing is growing steadily, and the conditions for teaching are improving as well. To this certainly contributed Tomaž Šegula with his course *Young Guitar Player (Mladi Kitarist)*. The collection of five textbooks was issued

between 1972 and 1983; between 1995 and 2000 the author has entirely renovated his course which today comprises 8 textbooks. Guitar studies at the secondary level were for a long time held only in Ljubljana, and later in Maribor, but today they are also provided at the Arts High Schools in Koper, Velenje and Celje. In 1985, guitar studies of First Instance were introduced at the Academy of Music in Ljubljana, and finally, the university studies of guitar were introduced in 1996, led by Andrej Grafenauer. With it guitar playing in Slovenia became equal to other instruments that had enjoyed that status much earlier; successful development path of teaching guitar in Slovenian music schools at all levels could be an example for all who strive for similar success of those instruments to which such development has failed until now.





**Andrej Misson**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **POUČEVANJE KONTRAPUNKTA IN KOMPOZICIJE NA SLOVENSKEM**

### **Izvleček**

Zapisi iz zgodovine nam pričajo o tem, da so na Slovenskem glasbo poučevali v različnih jezikih: slovenščini, nemščini, latinščini in italijanščini. In sicer v oblikah in z vrstami gradiva, primerljivimi s tistimi, ki so jih poznala sosednja ljudstva. V 19. stoletju se je začela močno prebujati narodna zavest in tudi glasbeniki na Slovenskem so začeli poučevati v domačem jeziku. Tudi kompozicijo, ki jo po tradiciji tvorijo najprej kontrapunkt, potem harmonija in nazadnje še kompozicija ter drugi glasbeno-teoretski predmeti, npr. glasbena analiza, oblikoslovje, generalbas ipd. Slovenski skladatelji in glasbeni teoretiki so pri poučevanju kompozicije sledili evropskim tokovom in ga začeli graditi tudi v slovenščini. Dela o kontrapunktu je prispevalo kar nekaj avtorjev, med njimi Anton Foerster, Lucijan Marija Škerjanc, Janez Osredkar idr. Prav poučevanju kontrapunkta je namenjen glavni prispevek avtorja. Poseben pomen za razvoj poučevanja kompozicijskih predmetov sta imela izum tiska ter v 20. stoletju oblikovanje digitalnih oblik gradiva in medmrežja.

**Ključne besede:** glasbena kompozicija, kontrapunkt, glasbena teorija, slovenska glasbena pedagogika, muzikologija

### **Abstract**

#### **The Teaching of Counterpoint and Composition in the Slovenian Territory**

Before the 19th century, historical fragments bear witness to the fact that music was taught in different languages in Slovenia's varied regions: Slovenian, German, Latin and Italian. The form and assorted material of this early music education can be traced back to teaching methods from neighbouring countries. In the 19th century the Slovenian national consciousness was awakened, and Slovenian musicians began to teach in their native language, including the subject of composition. Classical composition is traditionally based firstly on counterpoint, then harmony, and finally composition in a narrower sense (and other musical-theoretical subjects as well, for example music analysis, musical form, figured bass, etc.). As the 19th century progressed, Slovenian composers and music theorists followed the different waves of various European methods in teaching composition, and began to build on them in the Slovenian language. The main works on the teaching of counterpoint in the Slovenian language were written by several authors. Among them were Anton Foerster, Lucijan Marija Škerjanc, Janez Osredkar and others. The teaching of counterpoint in general is the main focus of the author in this article. Of particular importance to the development of the teaching of composition (from an international, historical perspective) were the invention of the printing press in the 16th century, and the creation of digital forms of teaching materials and the internet in the 20th.

**Keywords:** music composition, counterpoint, music theory, Slovenian music education, musicology

## Uvod

V zgodovini pogosto poiščemo časovne točke, ki se nam zdijo prelomne. Tako zdaj dojemamo 200-letnico javnega glasbenega šolstva v institucionalni obliki, načelno dostopni vsem družbenim slojem.

Javno šolstvo je sicer obstajalo že prej, toda ne takšno, kot ga poznamo danes. Seveda pa moramo tedanjo civilizacijo, tudi šolstvo, presojati drugače kot današnjo. Minuli časi so poznali drugačno življenje, delovanje in razumevanje sveta. Domet tedanjega duha, njegova oblika je bila drugačna, kot je bil drugačen tedanji svet, tudi glasbeni. Zdaj imamo svoj čas, svoje videnje, svojo ureditev družbe in kulture. Tudi dojemanje umetnosti in njenega poučevanja je dandanašnji drugačno. Vsekakor pa jedro človeškega čutenja, čustvovanja in sposobnost razumevanja ostaja, morda je današnje zelo podobno nekdanjemu. Nekdanja povprečnost duha je bila najbrž takšna, kot je današnja, prav tako izjemnost človeka.

Naj pri tem dodam, da dosežke časa lahko presojamo relativno in absolutno, po kakovosti in kvantiteti. Glasbene mojstrovine so takšne bile tedaj in so še vedno, prav tako so nekateri dosežki glasbene teorije, podobno kot sicer v znanosti, trajni. Naša dolžnost je, da jih ohranjamo v naši zavesti.

Zgodba o šolstvu iz preteklosti iz domačega mesta Škofja Loka je lahko zgovorna. O tem je v več člankih v Loških razgledih pisala Marija Jamar-Legat. Kratko lahko povzamem, da se je v mestu poučevalo nepretrgoma vsaj od 13. stoletja dalje. Začetki šolstva pri nas pa so najbrž povezani že s sinodo v Aachnu iz 8. stoletja, na kateri so zahtevali, da dečke, ki jih po samostanih in sedežih škofij izobražujejo za duhovnike, poučujejo tudi v petju.<sup>1</sup> Za prikaz tedanjega izobraževanja naj omenim šolanje švabskega glasbenika Walafrida Straba, rojenega leta 806 v Suebii. Vstopil je v samostansko šolo Reichenau, kjer je dobil splošno izobrazbo z učenjem *septem artes liberales*. Pri 17 ali 18 letih naj bi začel z nadaljevalnim študijem glasbe, oprtim na dela Boethiusa in Častitljivega Bede. Tedaj naj bi že obvladal igranje organuma (orgel), harfe, flavte, trobente in tudi (liturgično) petje po spominu. Izobraževal naj bi se predvsem v matematičnih principih glasbenih temeljev: o numeričnih odnosih med toni, modusi, o kompozicijskih pravilih, o lastnostih glasbil ter o vlogi, pomenu, funkciji glasbe v življenju in učenju.<sup>2</sup> Podobnega izobraževanja so bili deležni tudi izbrani dečki po drugih samostanih. Prav tako deklice, najbrž v manjši meri, vendar enako kakovostno. Ena od najbolj znanih srednjeveških izobrazben in skladateljic je bila Hildegarda iz Bingna (1098–1179).

Najnižji stanovi so bili malo izobraženi, meščani so si zagotovili razmeroma kakovostno izobraževanje, medtem ko so višji sloji, kot vselej, poskrbeli za svoje elitno izobraževanje. Z nastankom in razvojem notacije od okrog 9. stoletja dalje je bila pot glasbenega izobraževanja bistveno olajšana. Toda vrhunski izobrazbeni in kompozicijski je

<sup>1</sup> Jeja Jamar-Legat, Začetki loškega šolstva, *Loški razgledi*, let.15 (1968), št. 1, str. 66.

<sup>2</sup> Ernest F. Livingstone, The Place of Music in German Education from the Beginnings through the 16th Century, *Journal of Research in Music Education* (1967), zv. 15, št. 4, str. 243–277.

bila namenjena le najbolj nadarjenim. Običajno pa so bili ljudje deležni pevske izobrazbe, branja not in igranja glasbil. Elitno izobraževanje je danes načelno dostopno vsem. Naj ob rob priprave sedanjega zakona o visokem šolstvu, ki buri duhove glede uporabe angleščine, dodam še anekdoto:

Škofjeločan Janez Kaiba je obiskoval elitno jezuitsko gimnazijo *Stella Matutina* v Feldkirchu na Predarlskem. Leta 1860 se je tako znašel v družbi tudi s plemiškimi fanti. Zanimivo je, da je pouk vseh predmetov vsak dan potekal v drugem jeziku; ob ponedeljkih v latinščini, ob torkih v grščini, ob sredah v nemščini, ob četrkih po prosti izbiri jezika, ob petkih v francoščini in ob sobotah v italijanščini.<sup>3</sup>

Pozneje je bil Janez Kaiba v Škofji Loki tudi dolgoletni neplačani organist v kapucinski cerkvi. O svojem glasbenem izobraževanju pri jezuitih je zapisal: »Nekaj pa mi je napravilo življenje v Feldkirchu posebno prijetno in dopadljivo. Že v Ljubljani sem se rad učil klavirja, tu pa sem se že pri sprejemni izkušnji izkazal. Gospod general prefekt so me posebej priporočili učitelju glasbe, častitemu gospodu očetu Jakobu. Gospod profesor so mi razkazali posebno glasbeno dvorano in velik prostor za skupne vaje. Za vsak klavir in za vsak harmonij imamo s steklenimi vrati ločen kabinet. Zavod ima sedem glasovirjev in dva harmonija s pedali. Vsak gojenec ima zase dve uri za orgle ali za klavir in še štiri ure za prosto vajo. Vsak mesec prirede častiti gospodje patri koncert. Najbolj izurjeni gojenci izvajajo večje skladbe na klavirju ali orglah.

Gospodje profesorji store vse, da se učenci čimbolj izobrazijo v glasbi, kolikor je največ mogoče pri mnogoterih predmetih.«<sup>4</sup>

Glasbeno šolstvo je sestavljeno tudi iz poučevanja glasbene teorije in prakse, prakse in teorije. Tudi ljudski glasbeniki brez posebne izobrazbe so najbrž imeli svojo, ljudsko teorijo in izraze, o katerih v članku *Izrazi ljudske glasbene teorije na Slovenskem* zanimivo razmišlja in piše kolega Robert Vrčon.<sup>5</sup>

### **Začetki poučevanja kontrapunkta in kompozicije**

Tema je na tujem in pri nas kar dobro obdelana.<sup>6</sup> S kontrapunktom in kompozicijo se je pred 19. stoletjem srečalo več Slovencev. S kompozicijsko prakso in teorijo so se lahko seznanili v samostanih, zasebno, to znanje so jim posredovali potujoči in gostujoči umetniki. Širjenje glasbene in kompozicijske teorije je olajšal predvsem izum tiska. Naj omenim samo dva vsem nam znana Kranjca, ki sta bila tovrstno odlično izobražena. Ta dva bisera iz slovenskega glasbeno, kompozicijsko in kulturno ne preveč živahnega morja sta Jacobus Gallus in Janez Krstnik Dolar.

---

<sup>3</sup> Jeja Jamar-Legat, Zaklad. Šolanje Janeza Kaiba. *Loški razgledi*, let. 39 (1992), št. 1, str. 185.

<sup>4</sup> Jeja Jamar-Legat, Zaklad. Šolanje Janeza Kaiba. *Loški razgledi*, let. 39 (1992), št. 1, str. 185.

<sup>5</sup> Robert Vrčon, *Izrazi ljudske glasbene teorije na Slovenskem*, *Traditiones*, let. 20 (1991), str. 107–114.

<sup>6</sup> Glej npr. Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, and Cynthia J. Cyrus, ur. *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington: Indiana University press, 1993.

Slika 1: Začetek skladbe *Meditacija na Gallusov Ecce quomodo moritur iustus* za trobilni kvintet.

**Meditacija na Gallusov *Ecce quomodo moritur iustus***

Pavlinas Andrej Misson

*Ecce quomodo moritur iustus*  
Glejte, tako umira pravičnik.

*a tempo*

Gallusa bi Slovenci lahko vzeli za vzornika namesto Palestrine ter si po njem zamislili pouk vrhunsko oblikovane kompozicijske, polifone prakse renesanse. Tudi sam se v svojem kompozicijskem delu večkrat naslonim nanj, upam, da dovolj dostojno, njemu v čast in spomin. V enem svojih del sem obdelal njegov znameniti latinski madrigal *Musica noster amor*. Ob koncu sem oblikoval petglasno fugo, ki se konča s strettom, citatom začetka te Gallusove skladbe. Gallus je pisal izključno vokalno glasbo. Zato mi je v izziv, kako jo obdelati tudi za glasbila in orkester. Tako sem nadgradil znamenito Gallusovo himno svobodi, madrigal *Libertas animi*, ki jo je leta 2010 za svoj koncert izbral in uspešno izvedel tudi Riccardo Muti v Trstu.<sup>7</sup>

Slika 2: Začetek skladbe *Musica noster amor* v spomin Iacobusa Gallusa za mešani zbor.

**MUSICA NOSTER AMOR**

In memoriam Iacobus Gallus Andrej Misson  
(februar 2016)

Andante (♩ = ca. 80) [Musika naša ljubezen]

Sopran  
Mu - si - ca.

Alt  
Mu - si - ca. mu - si -

Tenor  
Mu - si - ca. mu - si - ca. mu - si -

Bas  
Mu - si - ca. mu - si - ca. mu - si -

<sup>7</sup> Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.youtube.com/watch?v=00LczxX76vs> (obiskano: 15. 11. 2016).

Gallus je o svojem odnosu do glasbe, posredno pa tudi o šolanju, zapisal:

»Glasbe sem se učil, jo vase vsrkaval, da ne rečem sesal, že kot otrok, gojim jo kot dozorel mož, njo bom, če mi bo dano življenje, krasil še kot starček; ne živ ne mrtev se ji ne bom izneveril.«<sup>8</sup> Kakor koli že in kjer koli, Gallus je pridobil vrhunsko izobrazbo rimske in beneške kompozicijske šole ter ustvaril izvrstne, svetovno priznane umetnine.

Tudi Janez Krstnik Dolar je bil vrhunsko izobraženi jezuit.<sup>9</sup> Odlično je obvladal kompozicijsko tehniko, med drugim me je navdušil z že skoraj štiriglasno permutacijsko fugo. Pri nas so jezuiti leta 1597 v Ljubljani ustanovili kolegij. Najbrž so k njim priromali tudi glasbena literatura, glasbeno-teoretska dela in glasbeno izobraženi ljudje. Ne pozabimo, da so jezuiti v Rimu za poučevanje glasbe najeli Palestrino.<sup>10</sup> Tudi sicer so ti menihi namenjali veliko pozornosti skrbni obliki poučevanja, kar kaže njihov znameniti *Ratio studiorum* iz leta 1599. Najbrž so glasbeno-teoretsko osnovo za poučevanje prav tako poznali protestanti, poučevali so tudi v Sloveniji ter s tem vplivali na razvoj glasbenega poučevanja pri nas.

**Slika 3: Grafični prikaz zametka permutacijske fuge iz psalma Janeza Krstnika Dolarja *Miserere mei Deus* v e-molu, odsek *et vincas cum judicaris*, glej Janez Krstnik Dolar, *Psalmi*, SAZU, *Monumenta artis musicae Sloveniae*, zvezek XXIII, v transkripciji in reviziji Tomaža Faganela, Ljubljana 1993.**

	TEME IN KONTRAPUNKTI									
Canto	1	2		1	1	2	1	cp	2	
Alto			1	4	2	cp <sup>4</sup>	cp <sup>21</sup>	cp <sup>3</sup>	cp <sup>2</sup>	
Tenore		3	cp <sup>13</sup>	3	3	cp		2	Cp	
Basso		1	2	2	cp <sup>4</sup>	1	2	2	Cp	

Sicer so imeli na ozemlju današnje Slovenije raznovrstna glasbeno-teoretska dela, med drugim znameniti Berardijev *Kontrapunkt*. O tem so pisali kolegi Metoda Kokole, Radovan Škerjanc, Darja Koter, Janez Höfler in drugi.

<sup>8</sup> Glej Edo Škulj, *Clare vir*, Ljubljana: Družina in SAZU, 2000, str. 64.

<sup>9</sup> Glej Janez Höfler, *Tokovi glasbene kulture na Slovenskem: od začetkov do 19. stoletja*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1970, str. 62.

<sup>10</sup> John W. O'Malley, How the First Jesuits Became Involved in Education. V Vincent J. Duminuco, J. S. (ur.): *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*. New York: Fordham University Press, 2000, str. 56–74.

Slika 4: Skladba *Libertas animi* za zbor in orkester, drugi stavek *Himne evropske Slovenije*, improvizacija na Gallusov madrigal *Libertas animi*.

**HIMNA EVROPSKE SLOVENIJE**  
ANTHEM OF EUROPEAN SLOVENIA

II

**LIBERTAS ANIMI**  
IMPROVIZACIJA NA MADRIGAL IACOBUSA GALLUSA  
IMPROVISATION ON THE MADRIGAL OF IACOBUS GALLUS (1550 - 1591) **Andrej Misson**  
maj 2008

Allegro (♩ = 120)

© AM 2008 - 1

Poučevanje kompozicije in kompozicijskih predmetov (harmonija, kontrapunkt idr.) je dobro raziskano. Avtor Benjamin John Williams je v svoji disertaciji z naslovom *Music Composition Pedagogy*<sup>11</sup> temeljito in sistematično povzel znanje o tem področju. Obenem je odprl globljo refleksijo o področju komponiranja samega. Morda bi poučevanje kompozicije lahko razdelili na obdobje pred 18. stoletjem ter po njem; enega bistvenih premikov na tem področju pomeni ustanavljanje konservatorijev v 19. stoletju, ko je poučevanje kompozicije in glasbene teorije postalo formalizirano in institucionalizirano. Zavedanje o glasbi je sicer že staro, utemeljeno najmanj v antični grški kulturi, ki je vplivala na srednji vek, posredno in neposredno pa tudi na naš vek.

Ustvarjanje novih glasbenih del je fenomen, ki bi zahteval podrobnejše razmišljanje. Namreč fenomen stvaritve novega glasbenega dela je zapleten in obsežen. Tu niti najmanj ne mislim na mistifikacijo fenomena, ampak predvsem na dejstva, povezana z ustvarjanjem novih umetniških in glasbenih del. Nobeno delo ne nastane iz nič, temveč je posledica številnih vzrokov in dejstev. Učenje kompozicije olajša oblikovanje konkretnih glasbenih del (obrtniško, tehnično znanje, *logos, praxis, theoria, poiesis*), tudi vzgoja osebnosti, ki bo poiskala in ustvarila umetniško stvaritev, s katero bo bogatila naš kulturni in civilizacijski prostor (epistemološka, etična raven, raven muz). Com-positio, sestavljati nekaj, na primer zvoke, tone, pomeni ne le poljubno kombinatoriko elementov, pač pa takšno, ki doda skupaj zloženim zvokom umetniško vrednost, privlači poslušalca, pogloblja njegov duhovni svet ipd. V dobri kompoziciji seštevek umetniških elementov presega njihovo posamezno vrednost. Povezava preprostih elementov ima lahko velik izrazni učinek, ali ne, prav tako povezava zapletenih elementov deluje, ali pa tudi ne. Zgolj obrtna spretnost ni dovolj prepričljiva, navadno ji manjkajo izraznost, izpovednost, čustvenost, po drugi strani pa tehnične pomanjkljivosti delujejo naivno in neizdelano; čeprav čutimo globljo izpovednost in čustvenost, umetniško delo kazi nepopolnost zunanosti, nekakšna umetniška invalidnost.

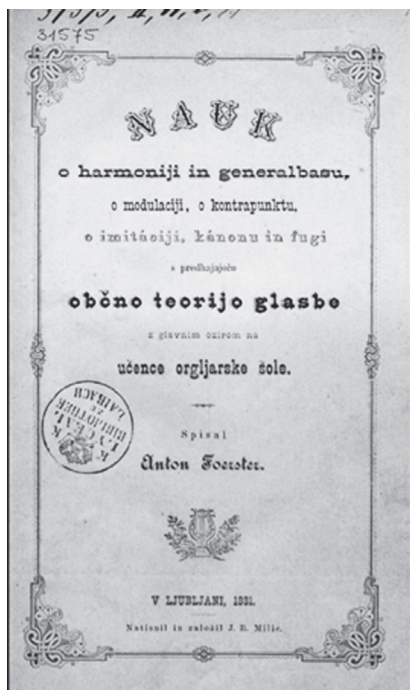
### **Prva slovenska specialna glasbeno-teoretska dela**

V 19. stoletju smo Slovenci ob temeljnih delih, ki niso bila prevedena, npr. *Gradus ad Parnassum* Johanna Josepha Fuxa, dobili tudi prva slovenska strokovna in pedagoška specialna glasbeno-teoretska in kompozicijska dela. Eno pomembnejših, nemara prvo v slovenščini, je Foersterjev *Nauk o harmoniji in generalbasu, o modulaciji, o kontrapunktu, o imitaciji, kanonu in fugi*, ki je izšlo leta 1881 za učence orglarske šole.

---

<sup>11</sup> Benjamin John Williams, *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide*, Columbus: The Ohio State University, 2010.

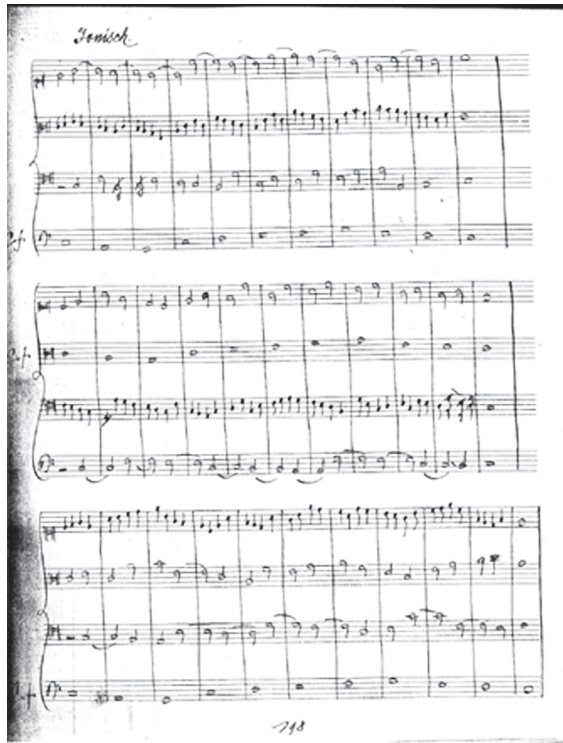
Slika 5: Foersterjev *Nauk o harmoniji in generalbasu, o modulaciji, o kontrapunktu, o imitaciji, kanonu in fugi za učence orglarske šole, Ljubljana 1881.*



S konservatorijem Glasbene matice in orglarske šole Cecilijinega društva se je pri nas začel sistematični pouk harmonije, kontrapunkta in drugih specialnih glasbeno-teoretičnih predmetov ter kompozicije. Pri izrazu glasbeno-teoretski bodimo pozorni: bolj kot samo teoretsko poučevanje ga razumimo kot izraz, ki je povezan s praktičnimi glasbenimi predmeti, dobro utemeljenimi na glasbeni teoriji. Izraz glasbeno v tej zvezi vsebuje tudi pojem prakse. Že v 19. stoletju in na začetku 20. je več naših skladateljev študiralo na Dunaju in drugod, kjer so si nabrali temeljito znanje o kompoziciji in kompozicijskih predmetih: npr. Anton Lajovic, Matej Hubad, Stanko Premrl, Karel Jeraj idr. To znanje so prenašali tudi slovenskim glasbenikom.



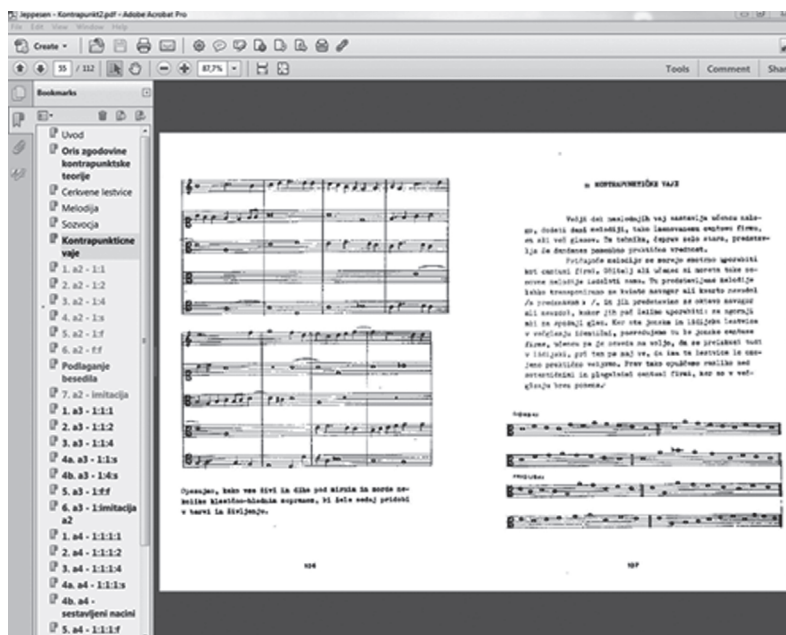
**Slika 6: Primer štiriglasne kontrapunktične naloge Stanka Premrla, ki se je učil kontrapunkta in kompozicije v letih 1904–06 pri Robertu Fuchs (1847–1927) na dunajskem konservatoriju.<sup>12</sup>**



V 20. stoletju je o kompoziciji, kontrapunktu in harmoniji pisalo več pomembnih slovenskih avtorjev, še več pa pedagogov, ki so te predmete poučevali. Med pisci naj omenim dva avtorja, ki izstopata, Lucijana Marijo Škerjanca in Janeza Osredkarja. Prvi je napisal tri pomembna dela: *Kontrapunkt in fuga* v dveh delih, prvi del je izšel leta 1952, drugi leta 1956, ter *Kompozicijo*, ki je izšla leta 1971. Kolega Janez Osredkar pa je leta 1999 izdal delo *Glasbeni stavek – Kontrapunkt*. S kontrapunktom so se ukvarjali še številni drugi, med njimi Zvonimir Ciglič, Tomaž Svete, Darijan Božič, Srečko Koporc idr. O primerjalni analizi učne literature za kontrapunkt in harmonijo je pod mentorstvom Darijana Božiča nastalo tudi diplomsko delo Tatjane Gabršek, sam pa sem o tej problematiki objavil nekaj člankov. Na AG smo dobili tudi prevod Jeppesovega učbenika *Kontrapunkt, opravil ga je Uroš Krek*.

<sup>12</sup> Naloge so zbrane in vezane v dveh zvezkih, hrani jih NUK.

**Slika 7: Digitalna različica prevoda (format PDF) kontrapunktičnega učbenika Knuda Jeppesna *Kontrapunkt* za interno uporabo na Akademiji za glasbo, zanj je poskrbel Uroš Krek.**



## Zadnje obdobje

Kontrapunkt ima pri pouku glasbe danes posebno mesto. Pri oblikovanju glasbenega mišljenja in estetskega občutka ima podobno vlogo kot pouk latinščine, logike ali matematike pri splošnem izobraževanju.

Poučujemo:

1. Terminologijo, pri kateri imamo bogato, več kot tisočletno dediščino, v latinskem jeziku, drugih tujih jezikih, razvijamo in ohranjamo tudi domače strokovne izraze.
2. Analizo in razumevanje, interpretacijo vseh preteklih in sodobnih polifonih del, kompozicijsko epistemologijo. S tem seznanjamo ljudi z morda v javnosti manj znanimi deli ter ohranjamo tradicijo, zavest o delih iz preteklosti.
3. Neposredno kompozicijo del, poznavanje in razumevanje kompozicijskih postopkov.

V praksi izdelujemo vaje za komponiranje in ustvarjanje del, kompozicijske naloge in navsezadnje kompozicije izbranih del iz preteklosti (motet, kanon, fuga). Komponiranje

teh del nas seznanja s kompozicijskimi postopki iz preteklosti in mišljenjem, ki je pripeljalo do vrhunskih umetniških stvaritev. Današnjemu skladatelju ta orodja lahko pomagajo pri ustvarjanju sodobnih del, predvsem pri obvladovanju tehnike komponiranja, tudi sodobnih. Obvladovanje polifonije pomeni obvladovanje večjega kompozicijskega zvočnega prostora.

Naj kot primer premajhne pazljivosti pri opredeljevanju izrazov navedem pojem kontrapunkt v novem slovarju tujk. V njem je zapisano, da je kontrapunkt »sočasno vodenje dveh ali več samostojnih melodij«. <sup>13</sup> Pravilno ta pojem opredeljuje starejši slovar: kontrapunkt je »nauk o vezanju melodij v harmonično kompozicijo, *slovnica glasbe*«. <sup>14</sup> Nova opredelitev je preveč ohlapna in ne upošteva, da morajo biti »samostojne melodije« harmonsko ali v splošnem, vertikalno usklajene. Sicer je takšen kontrapunkt lahko večglasna anarhija, ne pa sožitje. Prosta kombinatorika glasov estetsko ni toliko zanimiva in umetniško prepričljiva kot skladna, harmonična.

S sodobnimi informacijskimi sredstvi razumevanje glasbe lahko poglobimo, priprava analitičnih gradiv je boljša in lažja. Za primer navajam oblikovanje melodije, polifonije, harmonije in oblike v prvi *Invenciji* Johana Sebastiana Bacha, kot tudi teksturno analizo njegove fuge. Kakovostne analize so dosegljive tudi na spletnih straneh (npr. <http://jan.ucc.nau.edu/tas3/fugueanatomy.html>, (5.11.2016)). Prav tako si pri izdelavi vaj, nalog in kompozicij lahko učinkovito pomagamo s sodobnimi notacijskimi programi. Bojazen, da nam programi vsiljujejo svojo kompozicijsko logiko, da nas navajajo na uporabo poenostavljenih rešitev in rešitev »copy – paste«, je odveč. Ti programi so izvrstna orodja, ki nam olajšujejo delo. Človek je tisti, ki mora obvladovati orodja, ne da orodja obvladujejo njega. Nekdaj smo uporabljali notacijske okrajšave, abreviature, ki smo jih ljubkovalno imenovali faulencerji (nem. Faulenzer, lenuh, lenoba), zdaj jih ne potrebujemo več.

**Slika 8: Primer mašnega stavka Kyrie eleison, ustvarjenega pri predmetu Kontrapunkt A1, študent L. F., šolsko leto 2013–14.**

<sup>13</sup> Miloš Tavzes (ur.), *Veliki slovar tujk*, Ljubljana: Cankarjeva založba, 2002.

<sup>14</sup> France Verbind, *Slovar tujk*, Ljubljana: Cankarjeva založba, 1982.

Na Akademiji za glasbo kontrapunkt poučujemo v več oblikah:

1. Kontrapunkt A1, A2 je najzahtevnejša oblika, namenjena komponistom in dirigentom;
2. Kontrapunkt B1 je prilagojen pedagogom;
3. Kontrapunkt C1 pa je najenostavnejši, namenjen instrumentalistom.

V slikah je nekaj primerov vaj, nalog in skladb študentov. Za poučevanje kontrapunkta uporabljamo lahko več metod, metodologij:

1. Prva je opazovanje in posnemanje, s prepisovanjem, petjem, igranjem in branjem partitur.
2. Konvencionalne metode so tiste, ki vsebujejo običajne, bolj ali manj slogovno utemeljene vaje in naloge, ki jih poznamo kot tradicionalne kontrapunktične discipline, kot je to npr. pri Lucijanu Mariji Škerjancu, Janezu Osredkarju, Knudu Jeppesenu, Alessandru Vanzinu, Clausu Ganterju idr.
3. Nekonvencionalne metode so tiste, pri katerih avtorji kontrapunktične probleme obravnavajo prosto, ne tradicionalno, na kontrapunktičnih primerih preteklosti oblikujejo posebne, prosto oblikovane vaje in naloge, npr. Diether de la Motte, Walter Piston.
4. Historično-muzikološka metoda je metoda, utemeljena s podajanjem zgodovinskih in analitičnih dejstev o polifonih delih.
5. Analitična metoda je metoda z izdelovanjem poglobljenih analiz kontrapunktičnih del.
6. Raznovrstne metode lahko tudi sestavljamo, to so kombinirane metode poučevanja kontrapunkta.

Nastajajo tudi nove metode, npr. tiste, ki so povezane s kvalitativnimi vidiki kompozicijske urejenosti, o kateri je poglobljeno pisal Wallace Berry v svojem delu *The Structural Functions in Music*.<sup>15</sup> Sam sem se ukvarjal z metodami, ki bi učencem olajšale oblikovanje floridnih melodij in kontrapunkta, kar sem predstavil v članku in delovnih listih.

**Slika 9: Primer začetka sodobno grajene štiriglasne fuge, ki ga je za portfolio pri predmetu Kontrapunkt A2 zložil študent M. K. v študijskem letu 2015–16.**

The image shows a musical score for a four-voice fugue. It consists of six staves. The first two staves are labeled 'Vokalo' (Voice) and the last four are labeled 'P.' (Part) and 'Fl.' (Flute). The music is written in a single system and features complex rhythmic patterns and intervals, characteristic of a fugue. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

<sup>15</sup> Wallace Berry, *The Structural Functions in Music*, New York: Dover Publications., 1976.

Slika 10: Začetek fugata, ki ga je pri pouku Kontrapunkt B1 ustvaril študent D. J. v študijskem letu 2015–16.



Slika 11: Primer dvoglasnega instrumentalnega kanona, ki jih oblikujemo skupaj s študenti pri predmetih Kontrapunkt C1 in Kontrapunkt B1, nastal je v študijskem letu 2015–16.



Slika 12: Dvoglasni Kyrie eleison, ki ga je oblikoval študent pri pouku Kontrapunkt C1 v študijskem letu 2015–16.




**Slika 13: Primer ene od metod poučevanja izdelave prostega, floridnega dvoglasja v strogi, vokalni polifoniji, del mojih delovnih listov za inštrumentaliste in pevce.**


A. MISSION: DELOVNI LISTI ZA KONTRAPUNKT – INSTRUMENTALISTI / I. SEMESTER

**IZDELAVA PROSTE DVOGLASNE POLIFONIJE NA DANO FLORIDNO LINIJO (floridni cantus firmus, cantus firmus, canto dato, dani napev)**


1. IZBEREMO FLORIDNI NAPEV (iz polifonih del renesanse, domačih nalog ...)



2. SKICIRAMO FLORIDNI KONTRAPUNKT



3. IZDELAMO PROSTO DVOGLASJE



Cantus G. Palestrina, Missa "Requiescat in pace" (1564), Agnus Dei II

Za poučevanje kontrapunkta in kompozicije imamo sedaj na voljo bogato literaturo, pogosto dosegljivo v digitalni obliki, na spletnih straneh. Prav tako so dosegljivi glasbeni slovarji, kar nekaj pa je tudi računalniških programov, povezanih s kontrapunktom in kompozicijo, npr. *Counterpointer* (<http://www.ars-nova.com/cp/> (5.11.2016)) in *Tonica fugata* (<http://www.capella-software.com/us/> (5.11.2016)). Zanimivo pa je razvijanje algoritemskega ustvarjanja skladb, npr. avtor Dave Cope je s svojimi programi posredno ustvaril nova dela v slogu preteklih skladateljev; tako je z računalniškim programom oblikoval nove Bachove invencije.

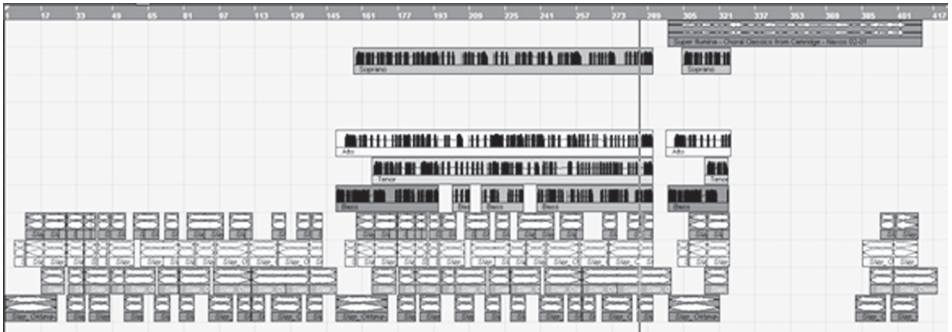
**Slika 14: Algoritemsko izdelana dvoglasna invencija po Bachovih invencijah avtorja programa skladatelja in programerja Dava Copa (1941), znan je njegov projekt EMI (Experiments in Musical Intelligence).**



Poučevanje kontrapunkta je pomembno predvsem za oblikovanje kompozicijskega mišljenja in globlje razumevanje preteklih polifonih del. Pouk kompozicije se je zelo spremenil, ni več vezan na tradicionalno obliko in glasbene oblike.

Polifonijo pa lahko razumemo tudi širše, kot sestavo vsaj dveh ali več sorazmerno neodvisnih zvočnih delov. Po Palestrinovem motetu sem tako oblikoval elektroakustično skladbo *Super flumina babilonis*. Še vedno pa lahko ustvarjamo tradicionalna polifona dela, npr. sodobne fuge.

**Slika 15: Grafični načrt moje polifone elektroakustične skladbe *Super flumina Babylonis*, zložene po Palestrinovem istoimenskem motetu.**



## Sklep

V 19. stoletju smo ob številnih temeljih, političnih, pedagoških, znanstvenih, družbenih idr., dobili tudi pomembne temelje kontrapunktičnega in kompozicijskega izobraževanja v slovenskem jeziku. S tem smo bogatejši za še eno obliko svoje umetniške in kulturne suverenosti.

Sicer pedagogiko kompozicije, kontrapunkta lahko delimo na poučevanje kompozicijskih tehnik in ustvarjalnosti kot take.<sup>16</sup> V tem lahko prepoznamo že stare, antične koncepte oblikovanja umetnosti kot obrtniške (tehne), umske (episteme, logosa) in umetniške (muzike) dejavnosti.

V zadnjih 200 letih smo napredovali tudi na tem področju, čeprav so bile ob lepših podobah našega izobraževanja tudi manj lepe in grše. Tudi glasbeniki smo samo ljudje. Naj se ob tem spomnim nekaj bolj ali manj znamenitih preteklih, skoraj anekdotskih dogodkov, v katerih igrajo različne vloge moji kolegi in nekdanji profesorji kontrapunkta, med njimi: Zvonimir Ciglič, Dane Škerl, Lucijan Marija Škerjanc, Stanko Premrl in še marsikdo.

Ne smemo pozabiti tudi na refleksijo, samorefleksijo, kritičnost in samokritičnost. Samo na kratko: v splošnem je preveč administracije, morda preveč snovi in posledično normativnosti znanja, naveličanosti, zamorjenosti, namesto veselja do glasbe. Tudi sam bi lahko bil boljši, prav tako slabši. Nenehno bi se morali spraševati, ali vsa ta naša umetnost, vse znanje prispeva k večji sreči ljudi in ne le k večji ozaveščenosti in znanju. Naše pedagoško delo sedaj vrednotijo tudi študentje. Oceno svojega, ki je zelo pomirjujoča in zelo obetavna, sem letos dobil na približno 90 straneh datoteke PDF, s podrobnim statističnim vrednotenjem in prikazi.

Kakšne so perspektive poučevanja kontrapunkta? Upam, da bo polifonija kot ekskluzivni dosežek evropske glasbene kulture tako prepoznana tudi v prihodnje. Zdi se mi, da pomembno sooblikuje kompozicijsko mišljenje in umetniški izraz. Menim, da je koncept poučevanja kontrapunkta, kompozicije ustrezno oblikovan, da ljudem posredujemo ustrezno znanje, spretnosti in veščine, s katerimi si olajšajo poti do nove glasbe in glasbenih del ter njihove interpretacije.

Današnja družba je vrhunski glasbi bolj naklonjena. Naj tako ostane in upam, da bomo nekoč praznovali tudi tristoletnico glasbenega šolstva, ki bo pokazala še več. Tudi ob tem se spomnim problema sprejemanja klasične glasbe nekdanj. O tem beremo med drugim tudi v nenavadni zgodbi o našem pomembnem avantgardistu Mariju Kogoj, ki je bil odličen skladatelj in kontrapunktik, kot jo je v svojem delu *Obrazi* zapisal Josip Vidmar. Marij Kogoj je bil zanj pomembni obraz tedanje kulture in umetnosti, čeprav ga tedanji poslušalci, tudi izobraženi, niso najbolje sprejemali. Takole je zapisal Vidmar: »Po svoji osnovni dispoziciji je bil Kogoj temperamenten in strasten in nič čudnega ni, da se je njegova osebnost v težkih in mučnih okoliščinah, kakršne si lahko predstavljamo, razvila v koleričen značaj, ki se je z vsemi močmi neugnano boril za svoj prostor na soncu. Če si hotel shajati z njim, si moral brezpogojno verjeti v njegovo umetnost in njegov uspeh. Glede vere vase je bil neomajen, hkrati pa je bil nenavadno zahteven do svoje umetnosti.«

In morda je vse v tem; da smo do svoje umetnosti in do sebe zahtevni ter da se borimo za svoj prostor na soncu kot posamezniki in kot narod.

In najbrž so danes za umetnost boljši časi, kot so bili kadar koli do sedaj, naj bodo še boljši!

---

<sup>16</sup> Glej Benjamin John Williams, *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide*, Columbus: The Ohio State University, 2010.



## Literatura

- Berry, Wallace. 1976. *The Structural Functions in Music*. New York: Dover Publications.
- Höfler, Janez. 1970. *Tokovi glasbene kulture na Slovenskem: od začetkov do 19. stoletja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jamar-Legat, Jeja. 1968. Začetki loškega šolstva. V *Loški razgledi*, let. 15, št. 1, str. 66.
- Jamar-Legat, Jeja. 1992. Zaklad. Šolanje Janeza Kaiba. *Loški razgledi*, let. 39, št. 1, str. 185.
- Jamar-Legat, Jeja. 1992. Zaklad. Šolanje Janeza Kaiba. *Loški razgledi*, let. 39, št. 1, str. 185.
- Livingstone, Ernest F. 1967. The Place of Music in German Education from the Beginnings through the 16th Century. V *Journal of Research in Music Education*, zv. 15, št. 4, str. 243–277.
- O'Malley, John W. 2000. How the First Jesuits Became Involved in Education. V Duminuco, Vincent J., S.J., (ur.): *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*. New York: Fordham University Press, str. 56–74.
- Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, and Cynthia J. Cyrus, ur. 1993. *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*. Bloomington: Indiana University press.
- Škulj, Edo. 2000. *Clare vir*. Ljubljana: Družina in SAZU.
- Tavzes, Miloš ur. 2002. *Veliki slovar tujk*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Verbinc, France. 1982. *Slovar tujk*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vrčon, Robert. 1991. Izrazi ljudske glasbene teorije na Slovenskem. V *Traditiones*, let. 20, str. 107–114.
- Williams, Benjamin John. 2010. *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide*. Columbus: The Ohio State University.

## Summary

The author deals with teaching counterpoint and composition in the Slovenian territory. The introduction deals shortly with public education and training, various forms of which were present since at least the 8th century, and which of course varied greatly depending on social status. Part of the general education in towns and monasteries was also music, especially singing, like it was elsewhere in Europe at the time. The author then outlines the beginnings of teaching counterpoint and composition in the Slovenian region. At least two composers, both born in the region of Kranjska, had already been thoroughly educated musically before the 19th century: the world-famous Jacobus Gallus (Handl) and Janez Krstnik Dolar, who was a Jesuit. Both of them most likely gained their basic music

education in monasteries somewhere in the Kranjska region. The best musical education was probably offered by the Jesuits in Ljubljana. Over the years, several fundamental European musical-theoretical (and contrapuntal) compositional works have been found in the Slovenian territory by many Slovenian musicologists. The teaching of counterpoint, composition and other compositional subjects in Slovenia is a well researched subject.

An important change in the teaching of counterpoint and composition occurred with the creation and development of music conservatoires in the late 18th and the 19th century. In the 19th century a Slovenian national consciousness was formed. With it came a musical awareness and the beginning of music education in the Slovenian language. Two important musical and pedagogical institutions were established, both of which were responsible for the systematic teaching of music in the Slovenian language: The Music Society (Glasbena matica) and the organ school of Cecily Society (Cecilijino društvo). Alongside the musical-theoretical works that had previously been available to Slovenians only in Latin, German and Italian, the first Slovenian texts were produced at this time as well. Probably the first published work on counterpoint and composition in Slovenian was written by composer and pedagogue Anton Foerster entitled *On Teaching Harmony and Figured Bass, Modulation, Counterpoint, Imitation, Canon and Fugue*. It was published in 1881 for the pupils of the organ school mentioned above. Several important Slovenian musician/educators of the 19th and 20th century were professionally educated abroad, mainly in Vienna. The knowledge gained there was brought back to Slovenia by Anton Lajovic, Matej Hubad, Stanko Premrl and Karel Jeraj, among others. In the 20th century even more textbooks and works on counterpoint, composition and harmony were written in Slovenia. The most important authors were Lucijan Marija Škerjanc and Janez Osredkar. And more composers than ever before were successfully engaged in the teaching of counterpoint and composition throughout Slovenia. At the end of this paper the author touches on the current state of teaching counterpoint at the Academy of Music in Ljubljana, Slovenia. Included is a brief presentation of all of the various methods of teaching and their content, along with some examples of student contrapuntal exercises, tasks and compositions. For today's lessons, various modern material and literature are available online, including in digital form. Teaching counterpoint has new challenges now, and contemporary educators recognize, design and develop new teaching methods, embracing special software tools for composition and special programs for algorithmic composing as well. Modern graphical notations and diagramming software are also very helpful. Teaching counterpoint is particularly important for the creation of compositional thinking and a deeper understanding of polyphonic works from the past. Furthermore, the pedagogy of composition and counterpoint can be divided into two approaches: the actual teaching of compositional techniques, and the nourishing and encouragement of creativity in and of itself. In this we can recognize the already ancient concept of creating art as a craft (τέχνη, *Technē*), a mental process (ἐπιστήμη, λόγος *Epistēmē, Logos*) and as art itself (μουσική, *Mousikē*), as an activity. The author concludes that in the 19th century - during times of political, educational, scientific and social upheaval in Slovenia - an important foundation was laid for contrapuntal and compositional education in the Slovenian language. With this enrichment, the Slovenian people benefit from yet another source and expression of their own artistic and cultural sovereignty. Polyphony is the exclusive

achievement of European musical culture, and should be recognized as such in the future. It is an important component of compositional thinking and artistic expression. We as artists in the world must be demanding of our own art and of ourselves. And further still, we as Slovenian artists, as individuals and as a complete nation, must continue to fight for our place in the multi-cultural fabric of the modern world.



**Ivan Florjanc**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **HARMONIJA – OD TRAKTATOV DO UČBENIKOV V SLOVENŠČINI**

### **Premislek ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva v Sloveniji**

#### **Izveček**

Nastanek harmonije kot samostojne teoretične vede in predvsem praktične didaktične metode je precej mladega datuma in je tipično evropska značilnost. V takšni obliki je harmonija služila kot uvid in uvajanje na področja glasbenih sintaks in kompozicijskega dogajanja znotraj različnih slogovnih obdobj v tisočletjih evropske civilizacijske in glasbene zgodovine. Razvila se je iz uvidov, ki so dolgo časa sobivali s teoretičnimi in praktičnimi spoznanji na področjema harmoniji komplementarnega kontrapunkta in kasneje – v baroku – generalnega basa (*regola dell'ottava*). Ta mlada veda je v novejši dobi vstopila v evropsko glasbeno teoretično-praktično zavest najprej kot sooblikovalka kompozicijskih slogovnih premen (na *Conservatoire de musique de Paris*, od 1795; celo 19. stol.). Začetni teoretično-raziskovalni naboj (G. Zarlino in J. Ph. Rameau, Ch.-S. Catel, A. Reicha, F.J. Fétis, H. Riemann, W. Maler, P. Hindemith idr.) je kasneje usihal in je danes živ le še znotraj praktičnih traktatov harmonij. Harmonija je pred dvema stoletjema vstopila tudi v slovenski glasbeno-izobraževalni prostor predvsem v obliki traktatov in praktičnih učbenikov v didaktične namene (A. Foerster, M. Kogoj, E. Komel, S. Osterc, L.M. Škerjanc, V. Mirk), kar je tudi ostala (J. Osredkar). Odprtil pa je ostalo še precej specifičnih glasbeno-teoretičnih vprašanj.

**Ključne besede:** harmonija, teorija glasbe, glasbeni traktati, učbeniki, generalni bas, J. Ph. Rameau, slovenski učbeniki harmonije.

#### **Abstract**

##### **Harmony – from Treatises to Textbooks in Slovenian**

##### ***Reflection upon the 200<sup>th</sup> anniversary of public music education in Slovenia***

The very rise of harmony as an independent theoretical science and foremost a practical didactic method is of a rather young date and a typically European characteristic. In such form, harmony has served as insight and introduction to the fields of musical syntaxes and compositional happening within different style periods through millenaries of European cultural and musical history. It has evolved from insights that had long coexisted with theoretical and practical insights in the fields of harmony-complementary counterpoint and later – in Baroque – of general bass (*regola dell'ottava*). In the recent period, this young science entered the European musical conscience in theory and practice first as a co-former of compositional style axes (at *Conservatoire de musique de Paris*, since 1795; entire 19<sup>th</sup> century). The starting theoretical and research charge (G. Zarlino and J. Ph. Rameau, Ch.-S. Catel, A. Reicha, F.J. Fétis, H. Riemann, W. Maler, P. Hindemith et al.) has since withered and only lives within practical harmony treatises today. As such, harmony also entered Slovenian musical-educational space (two) centuries ago, mainly through treatises and practical textbooks for didactic purposes (A. Foerster, M. Kogoj, E. Komel, S. Osterc, L.M. Škerjanc, V. Mirk), what it remained all along (J. Osredkar). Many specific musical theory questions remain open.

**Keywords:** harmony, theory of music, musical treatises, textbooks, thorough-bass, J. Ph. Rameau, Slovenian harmony textbooks.

## Uvod

Za nas Slovence je posebej značilno, da smo poleg umetnega večglasja – po neki notranji paradigmi – gojili tudi večglasno ljudsko petje.<sup>1</sup> Dokumentirano smo temu priča zadnjih par sto let, sega pa še dlje nazaj. Antropološki uvidi učijo, da noben družbeni pojav ne iznikne iz nič, marveč se razvije iz predhodnjih pripravljalnih stopenj tudi po poteh medkulturne osmoze. Čeprav smo v evropskem prostoru na področju umetne glasbe – vse od polovice srednjega veka, še močneje pa od renesanse naprej – nenehno razvijali večglasno glasbo, kar je v zgodovini človeštva izjemen pojav, je ljudsko večglasje v glasbi drugod po Evropi dejansko bolj izjema kot redkost. Iz stališča današnje in pretekle zgodovine bi lahko rekli, da je Slovencem sozvočje prirojeno, dano v zibelko.<sup>2</sup> Zakaj in kako smo razvili to umetelnost, da sestavljamo različne zvoke in glasove v enotno sozvočje, bo ostalo zavito v skrivnost časov. S tem smo se dotaknili v tej razpravi ključnega pojma, 'harmonija'.

Beseda 'harmonija', ki nam v glasbi danes pomeni predvsem učni predmet na konservatorijih in glasbenih akademijah, ima razvejane in globoke korenine. Časovno, pomensko in glede na uporabo je ta pojem prehodil zavidljivo dolgo pot: vse od prvih začetkov evropske civilizacije do danes, preden se je premočno zasidral tudi v glasbi, čeprav niti tukaj povsem izključno. Malokateri izraz se lahko pohvali s takšno tradicijo.

200-letnica javnega glasbenega šolstva v Sloveniji je lepa priložnost, da se dotaknemo tudi tega vprašanja. Uvodoma bomo na kratko pregledali terminološko pot ključnega pojma 'harmonija' vse do tistega pomena, ki se je šele proti sredini 19. stoletja dokončno ugnezdil kot teoretični in učbeniški kompozicijski pojem. Kaj je 'harmonija', bi danes zlahka odgovoril vsak dijak konservatorija. Na izust bi naštel vsaj kakšen učbenik, po katerem ga uvajajo v to glasbeno disciplino, saj tudi v Sloveniji že poldrugo stoletje srečujemo nekaj piscev učbenikov harmonije. Pomembno pa je vedeti, da ista beseda 'harmonija' ni vedno pomenila oz. označevala istih stvari ali pojavov. *Quis bene distinguit bene iudicat* ali tudi *bene docet*, kdor dobro razlikuje, dobro sodi oz. uči, pravi stari latinski rek. Razlikovati vsaj v grobih obrisih korenine in razvejanost antičnega izraza 'harmonia', poznati nekatere njegove premene v evropski zgodovini ipd. pa bo koristno za vsakogar, kdor se ali poklicno pogloblja v glasbo ali pa si le – iz samospoštovanja – želi, da bi bil izobražen tudi na tem področju.

## Od 'Harmonia' do traktatov harmonije – oris in terminološko-pojmovni uvidi

Danes ni več samoumevno, da izraz 'harmonia' – terminološko in kot pojem – spada v samo jedro zahodne civilizacije, ki se je v naši predzgodovini navdihovala pri starih

1 Zmaga Kumer, ena najtemeljitejših poznavalk slovenskega ljudskega glasbenega izročila, trdi: »Enoglasja v resnici na Slovenskem skoraj ne poznamo.« Kumer Z., *Pesem slovenske dežele* (1975, str. 101). Več o tem v: Florjanc I., Pomenskost slovenskega fantovskega petja – Premise k iskanju prvih slovenske identitete. Kuret, P. (ur.) "Glasba za družabne priložnosti" – glasba za razvedrilo, glasba za vsak dan, Ljubljana, Festival Ljubljana, 2007, str. 47–67.

2 »Ljudsko štiriglasno petje ni posnetek umetnega zborovskega štiriglasja, ki je bilo pri nas razmahnjeno pred približno sto leti [razprava tiskana l. 1975!], marveč je starejše ... starosvetno.« Z. Kumer, prav tam, str. 102.

Perzijcih, Asiro-babiloncih in Egipčanih, v zadnjih treh tisočletjih pa se je – ob vzponih, padcih in preporodih – razvila do zavidljivih razsežnosti. Ta naša civilizacija je vseskozi oplajala tudi sosednje kulture (npr. arabsko v zgodnjem srednjem veku), zadnja stoletja pa si je pridobila celo planetarno dominantno vlogo. Ne le znanost in tehnologija, ki danes skoraj zastrašujoče prevladujeta, marveč je tudi umetnost – in predvsem glasba – enakovredno tvorila sestavni del tega razvoja celo v raznih vlogah gonilne sile.

Ves evropski civilizacijski razvoj je tako na raznotere načine spremljal ta v antiko segajoč pojem *harmonia*, ki je bil v samem začetku celo mitološko poboženstven v bitju – hčerki Afrodite in Aresa – z enakim imenom: *Harmonia*. Težko bi našli v vsej duhovni zgodovini zahodne civilizacije pomensko še kakšen tako široko razvejan in vsebinsko tako bogat pojem, ki bi v teh treh tisočletjih naše civilizacije zmožal pronikniti skoraj v vsa področja družbe: na področja duhovnega delovanja modrecev, umetnikov, pa tudi znanstvenikov in celo rokodelcev, od koder etimološko neposredno izvira. Antično grški(a) glagol(a) *harmózzo* ali *harmótto*<sup>3</sup> koreninita namreč v rokodelskem ladjedelniškem okolju, vendar že vseskozi izražata prvobitno potrebo po urejenem spajanju na področju vida in sluha, oziroma časa in prostora. Tisto, kar se kaže kot nered in nesoglasje, vsebuje določen notranji ritem, ki postane dejavnik reda in ujemanja. In to na vseh področjih človekovega bivanja in delovanja: kot *'ethos'* na področjih človekovega obnašanja in duhovne uglašenosti različnih in celo nasprotujočih si silnic njegovega značaja ali pa kot *'melos'* v obliki notranjega principa uglašenega členjenja raznolikih glasbenih vrst in/ali oblik, če omenimo le dvoje najbolj izstopajočih področij. Vedno – vse do danes – pa nastopa v pomenu nevidne notranje sile, ki v jedru stvari in pojavov zna, zmora in uspe združevati neenake in celo nasprotno prvine v trdno celoto.

Ta etimološka semantika je ostala vseskozi vtkana v same temelje izraza *harmonia* tudi v primeru, ko se je izraz znašel na najbolj različnih področjih: od umetnosti, modroslovja, znanosti pa do tehnologije in celo na področju teologije. Dokončni pomen so najmočneje zaznamovali Pitagorejci, pri čemer je orfično izročilo odigralo zelo močno vlogo. Najbolj pa se vsebina izraza *harmonia* iskristalizira pri Platonu in Aristotelu. Pitagorejci so verjeli, da *harmonia* prebiva v svetu števil, ki hranijo v sebi zadnje skrivnosti makro in mikrokozmosa, saj edino svet števil lahko odkrije skrivnosti stvarstva in človeka. Iz tega so se razvijali naprej vsi napor na področju matematike in celo astronomije, ki je tisočletja sobivala ob glasbi in se pri njej celo navdihovala. Za pristaše Platona pa je *harmonia* bivala v svetu idej, ki je bil zanje edina trdna, čeprav nadčutna stvarnost<sup>4</sup>, pa tudi v človekovi glasbeni dejavnosti, ki so jo po Muzah poimenovali z *'mousiké'*, kjer nastopa v trojni obliki, kot *'logos'* (besedilo), *'harmonia'* in *'ritem'*<sup>5</sup>. Sem so prištevali tudi pesništvo in ples, kar je humanistom iz Firenc v začetkih renesanse dalo idejno pobudo na poti do iskanja in ustvarjanja celo takrat nove, izvirne in do danes žive glasbene vrste – opere. S Platonom izraz *harmonia* dokončno vstopi v svet znanosti (tu izstopa matematika) in umetnosti (tu izstopa glasba). Aristotel se giblje v Platonovem semantičnem polju, a doda

3 Oba antično grška glagola sta le narečni različici. Oba sta obenem prehodna in neprehodna.

4 Vidni svet stvari je v platonizmu le odsev nevidnih in netelesnih idej, ki so stvarni predmeti uma/mišljenja, dejansko bivajo in posedujejo neodvisno bitnost (gr. *ousia*), po naravi pa so večne in niso kakor svet in stvari, ki so minljive narave.

5 Platon, *Politeia* (Država), III, 389d.

pa močnejši povdarek na področju *ethosa*. Vsa ta izročila so se stekla v skupno semantično polje izraza *harmonia* tudi takrat, kadar je – ob določenih semantičnih odsekih in povdarkih – vstopal na področje glasbe. S tem dejstvom razložimo marsikatero pomensko zagato.

Če se omejimo na glasbo, je pomenljivo vedeti, da je že v grški antiki beseda '*harmonia*' pomenila – poleg ostalega – oktavni razpon tonov v glasbi, oz. '*diápson*'; to je pomenilo sozvočje raznolikih tonov/strun, ki se ustvari 'čez vse' in kjer so mišljene 'vse strune na liri' (običajno osem!). *Diápson* so tvorila lahko bodisi sozvočja (gr. *sím-fonioi*, lat. *con-soni*, so-zvočni)<sup>6</sup>, kar so bili trdni zvoki/toni, kakor tudi neskladni toni (*diá-fonioi*, di-sonančni, raz-zvočni, ne-skladni), ki pa so bili postavljeni znotraj sozvočij kot premični in zato poimenovani dia-tonični, 'preko tonov'. Ti pojmi so se ohranili do danes, čeprav v glasbenih teorijah v nekoliko spremenjeni uporabi. Še danes domač izraz enharmonija lahko – kot '*génos enharmónion*' – prevedemo 'v oktavi (oz. harmoniji) bivajoč'. Poltretje tisočletje živ platonizem je poskrbel, da so se tudi omenjeni pitagorejski pojmi in njihove vsebine ohranjevali v evropski zavesti. Odšli bi predaleč, če bi želeleli pronikniti v vse odtenke pomena tega ključnega pojma. Dotakniti pa se moramo vsaj tistih bistvenih, ki so botrovali pri oblikovanju glasbe, kot jo poznamo v evropskem novem veku.

Le malokdo na evropskem zahodu – izjema niso niti akademsko izobraženi glasbeniki – pozna razvojno pot, ki je pripeljala do nastanka npr. danes samoumevnega štiriglasnega strogega stavka, ki ga sestavljajo *sopran-alt-tenor-bas*. Vemo, da se je tak štiriglasni glasbeni stavek izoblikoval v času humanizma v nedrjih pitagorejskega neoplatonizma kot ogledalni pomenski odsev štirih osnovnih prvin – *ognja-zraka-vode-zemlje*, iz katerih je zgrajen tako *makro-kozmos*, stvarstvo oz. veliki svet, kakor tudi človek, ki je zgrajen iz istih prvin in je zato imenovan *mikro-kozmos*, svet v malem.<sup>7</sup> Glasba je tudi zaradi te svoje intimne '*kozmične*' dimenzije (po Boetiju v trojni obliki kot *musica mundana, humana* in *instrumentalis*) sedela tesno ob boku matematike in astronomije. Takšno mesto je zadržala vse do praga iluminizma. Za razliko od pesništva, slikarstva, dramatike ipd. je med vsemi umetnostmi edino glasba ponosno stala ob boku ostalih kvadrivijalnih znanosti (aritmetike, geometrije in astronomije). Še več! Celo makro in mikrokozmos naj bi bila urejena po zakonih glasbe in ne obratno, kar so v svojih spisih s pridom uporabili tudi astronomi. Makro in mikrokozmos sta bila nevidna in neslišna glasba, sinonim za skrito in poosebljeno kozmično '*Harmonijo*', če se izrazimo po Heraklitovo<sup>8</sup> ali po Keplerjevo<sup>9</sup>. Pri obeh vsebina pojma *harmonia* določa kozmične glasbene vsebine in ne obratno. Izraza *harmonia* in glasba sta tu zamenljiva in navidez sinonima.

6 Od gr. συμφωνος 2 (*símfonos*) in lat. *côn-sonus* 3; oba v istih pomenih: skladen, soglasen, sozvočen, ubran, ujemajoč se, složen.

7 Takšno razlago najdemo v vseh renesančnih in baročnih traktatih do praga 19. stol. Npr. Gioseffo Zarlino v traktatu *L'istituzioni armoniche*, na več mestih, npr. v *prima parte, cap. VI in VII*, ali v *seconda parte, cap. XVIII*, ali tudi v *terza parte, cap. LVIII*, kjer ponovno in izrčpno razloži, imena, simboliko in pomen vseh štirih glasov. Citirano po: Zarlino, G., *L'istituzioni armoniche*, Urbani, S. (ur.), ed. Diastema, 2011.

8 Heraklit, Jonec iz Efeza iz konca 6. stol. pred Kr.. Bil je upoštevan predsokratik in zaradi svoje izvirnosti miselno vpliven na kasnejša modroslovna področja. Tu prim. fragmente 86, 25 in 26. Številke fragmentov cit. po Sovrè A., *Predsokratiki*, Ljubljana, SM, 2002, str. 69–80.

9 V mislih imamo njegovo astronomsko delo *Ioannis Kepleri Harmonices mundi* iz leta 1619. Citati so tu odveč, saj je za povedano pomenljivo Keplerjevo delo v celoti in v posameznih delih.



Primere navidezne sinonimne uporabe izrazov harmonia in npr. muzika srečamo že pri Platonu in Aristotelu.<sup>10</sup> Takšna le navidezna sinonimnost je ostala živa tudi kasneje. Vendar moramo podčrtati dejstvo, da v vseh takšnih primerih ostaja dosledno prisotna pomenska specifična semantične vsebine pojma *harmonia*, ki je v spajanju/uglaševanju neenakih ali celo nasprotujočih si prvin v neki celoti. Vsi antični, srednjeveški, renesančni in baročni izrazi ohranjajo ta etimološki in semantični spomin, na katerega so bili – vsaj glasbeni teoretiki – vseskozi dosledno pozorni, kot bomo videli ob raznih primerih v nadaljevanju.

Na Zahodu lahko tako zasledimo izraz *harmonia* kot sinonim za večglasje, a dosledno s pravkar omenjenim povdarkom na raznolikosti glasov. V devetem poglavju Hucbaldevega traktata *Musica enchiridis* beremo: »*Harmonia est diversarum vocum apta coadunatio*«. <sup>11</sup> V dialoško zasnovanem traktatu *Scholia Enchiridis* pa isti Hucbald (840–930), pomemben reformator glasbe v zgodnjem srednjem veku, na učenčevo vprašanje »D. *Quomodo ex Arithmetica matre gignitur harmonia, & an eadem harmonia, quae & Musica?*« odgovarja takole: »M. *Harmonia putatur concordabilis inaequalium vocum commixtio. Musica ipsius concordationis ratio*....«. <sup>12</sup> Skrb za odpravo navideznih sopomenskosti z izrazom *harmonia* je očitna. V ozadju vseh teh in podobnih trditev je znan Boetijev nauk. V razpravi *Boethii De Institutione Musica* na koncu prve knjige tretjega poglavja (I,3) *De vocibus ac de musicae elementis* Boetij (480–524 [ali 525 ali 526]) takole zaključuje z znano in pogosto citirano mislijo: »Sed in his vocibus, quae nulla inaequalitate discordant, nulla omnino consonantia est. Est enim consonantia dissimilium inter se vocum in unum redacta concordia.« <sup>13</sup> V tem primeru je izraz *consonantia* sinonim za *harmonia*. Boetij je imel močan vpliv na vse glasbene teoretike srednjega in novega veka, saj velja za tistega, ki je antično modroslovno misel prenesel v srednji in je upoštevan tudi v novem veku. Tako ostaja Boetij tudi za glasbo dragocen mejnik. V srednjem veku so glasbeni teoretiki kot sopomenko za navpično večglasje radi uporabili poleg besede *harmonia* tudi izraz *concordantia*, medtem ko je navidez sinonimni izraz *symphonia* lahko vseboval tudi drugačne pomenske odenke. Ostala terminološka in semantična vprašanja puščamo tukaj ob strani.

Pri približevanju k vertikalnemu dojetju zvočnih zgradb pomenijo premisleki, ki jih je opravil Franchino Gaffurio (1451–1522), korak naprej predvsem na področju pojmovanja

10 Kozmološki in psihološki vidiki uporabe izraza *harmonia* so se iskralizirali v Boetjevi tordelnosti glasbe (mundana-humana-instrumentalis). Pri obema pa odločno vstopi tako na področja znanosti, umetnosti in družboslovja. Pri matematičnih disciplinah in njim sorodni glasbi ima izraz *harmonia* vsebinski povdarek na uglašenosti števil, na etičnem področju nastopa izraz *harmonia* za označevanje krepost(nost)i, na umetniškem področju označuje lep(ot)o idp.

11 Hucbald, M. E., *Musica enchiridis*, St. Blasien, 1874, str. 159.

12 Hucbald, M. E., *Scholia Enchiridis*, St. Blasien, 1874, str. 193. Traktat je napisan v dialogih D. [iscipulus] in M. [agister]. V II. pars (*De Symphoniis*) str. 184 citiranega dela takole opredeli večglasje: »D. *Symphonia quid est?* M. *Dulcis quarundam vocum commixtio; ...*«. Malo naprej na isti str. 193 prišteva glasbo med artes kvadrivria takole: »D. *Quae sunt Mathesis disciplinae?* M. *Aritmetica, Geometrica, Musica, Astronomia*.«

13 Cit. po: Boethius, A. M. S., *De Institutione Musica libri quinque*. Roma, 1990. Prim. tudi *Boethii De Institutione Arithmetica*, kjer na koncu poglavja II,32 *Quod omnia ex eiusdem natura et alterius natura consistunt idque in numeris primum videri*. Cap. 32 zopet zaključuje z znano trditvijo: »... Est enim armonia plurimorum adunatio et dissidentium consensio.«. Cit. po: Boethius, A. M. S., *De institutione arithmetica libri duo / De institutione musica libri quinque*. Lipsiae, 1867.

akordičnih razmerij znotraj trozvoka v smeri pomena, ki ga bo stoletje zatem označeval pomenljiv izraz *trias harmonica*. Pomenljiv je Gaffurijev premislek o intervalu terce in kvinte. V traktatu *Practica Musice* (1496) Gaffurio govori o terci kot središčnem sozvočnem tonu znotraj intervala kvinte (*mediam obtinet concordem cordam cum extremis*). Prav terca je namreč zaradi svoje dvojne narave (*ditonus* in *semiditonus*, t. j. velika in mala terca) v intervalu kvinte tista diskriminanta, ki jamči za neenakost sestavnih delov akorda (kot *harmonia*!) v vmesnem prostoru med primo, ki po Gaffuriju ni ne konsonanca ne disonanca (marveč je 'enost', oz. vir in izvor ostalih tonov), in med kvinto, ki je prva popolna konsonanca v diatonični vrsti znotraj oktave, saj je v enostavnem razmerju seskvialtere (3:2).<sup>14</sup> Dvajset let kasneje je Gaffurio v drugem traktatu *De Harmonia Musicorum Instrumentorum* (1518) isto še bolj jedrnato izrazil takole: »Tres soni Harmonica medietate dispositi & simul sonantes dulcissimum concentum atque ipsam harmoniam efficiunt. Caput undecimum: Dispositis vero tribus chordis secundum harmonicam medietatem – ut scilicet qua proportione gravissima chorda acutissimam, sive maior numerus parvissimum custodiet . . . – ea tunc producetur melodia: quam proprie harmoniam vocamus. Haec nempe duabus consonantiis inaequalibus constat, quae & dissimilibus proportionibus – maiore quidem maioribus numeris, minore minoribus – conducuntur.«<sup>15</sup> (Pri citiranju istega mesta zagrešita MGG [=H. Hüschen] in za njim C. Dahlhaus večjo napako. Kaže, da oba avtorja pri navajanju nista imela Gaffurijevega

<sup>14</sup> Poučen je tu citat v celoti, vključno s premislekom o seksti, katero Gaffurio primerja tukaj z naravo terce, torej jo (po novem!) umešča med konsonance. »...Quod si sola corda fuerit media (...) ... quam *tertiam* vocant cui q.dem secunda vox sola medium prebet: ob sui simplicitatem ab harmonicae suavitatis natura longe disiuncta est, quam q.dem primam in ordine coniunctarum ac concordantium vocum ponunt: quasi ab unisoni simplicitate prima concorditer discedens veluti binarius numerus primus ab ipsa unitate. ... Tertia itaque dupliciter disponit ditono scilicet & semiditono ... tertiam maiorem vocant a maiore ei intervallo, que. vero semiditoniaea tertiam minorem. ... tertiam ipsam vagantem & imperfectam contrapuncti speciem duxerunt appellandam. ... *Quinta* autem quam diapente integra tribus scilicet tonis ac minore semitonio ducta sesquialtera dimensione producit: *mediam obtinet concordem cordam cum extremis*. Componitur enim ex duabus primis simplicibus scilicet *tertia minore atque tertia maiore, concordii medietate servata*. Inde suaviorem ducit extremitatum concordiam quasi quae certa imitatione harmonicae adhaereat medietati. Hujus quidem medietatis chorda si in acutum exachordi intervallo fuerit intensa, acutiorem inter ipsas extremitates harmonica medietate concludet diapason compositam perficiens aequisonantiam. ... *Sexta* a sex chordis diatonice dispositis dicta quoniam certam in chordotono [=monokord, op. I.F.] dimensionem non acquirit, imperfecta est. Chordotonus enim est chordatenens omnes consonantias musicis proportionibus dispositas. ... Sexta maior fit ex diapente & tono, minor vero ex diapente & semitonio. Inde huiusmodi variatione sextam ipsam vagantem veluti & tertiam possumus appellare. Habet enim sexta solam chordam mediam & concinnam quae scilicet tertia est ad graviorem & diatessaron subsonat ad acutam. ...« Gaffurio F., *Practica Musice*, lib. III. cap. 2. Ležeče tiskana mesta izpostavil avtor I. F.

<sup>15</sup> Gaffurio, 1518, *De Harmonia Musicorum Instrumentorum Opus*, lib. III cap. 11.

traktata v rokah.)<sup>16</sup> Na tem mestu lahko mimogrede opozorimo na navidezno rabo sinonimij dveh različnih izrazov *concentus* in *melodia* za isti pojem *harmonia*. Vendar je Gaffurio vedno tudi v tem zelo natančen, na kar večkrat kar sam opozori.<sup>17</sup>

S tem Gaffurijevim premislekom so bili podani pogoji za novo razumevanje harmonsko-akordičnih pojavov v glasbi. Lahko rečemo, da se je tu zgodilo miselno spočetje harmonije. Rojstvo se bo namreč dogajalo stoletje kasneje, začenši z Zarlinom (1517–1590), ki na pogosto citiranjem 31. poglavju traktata *L'istituzioni armoniche* (1589) spregovori o »*divisio harmonica*« (ta mu pomeni durov trizvok c-e-g), in o »*divisio arithmetica*« (ta mu pomeni molov trizvok d-f-a). Oboje ponazori z notnim primerom, ki ga v besedilu obširneje razloži in zaključí takole: »E da questa varietà dipende tutta la diversità e la perfezione dell'armonie; conciosia che è necessario (come dirò altrove [=cap. 58, op. I.F.]) che nella composizione perfetta si ritrovino *sempre* in atto la *quinta* e la *terza* over le sue replicate.«<sup>18</sup> Vendar Zarlino tega svojega uvida ni razvil do konca enako kot njegov predhodnik Gaffurio. Čeprav je bil pri obema od tukaj naprej samo še korak do moderne teorije akordov, pa tako Gaffurio kot Zarlino še vedno ostajata pri starem nazoru teorije intervalov, ki npr. terce ali sekste ipd. še ni obravnavala kot enovito celoto. Posledično tudi akorda ne. Velika terca je bila še dolgo izražena kot 'ditonus', 'dva cela tona', in zato poimenovan tudi kot 'tertia perfecta', popolna terca. Mala terca pa iz enega celega in enega pol tona (*semiditonus*) in zato imenovana 'tertia imperfecta'. Podobno so sestavili seksto iz kvinte in enega celega tona (*sexta perfecta*) ali pa iz kvinte in poltona (*sexta imperfecta*).<sup>19</sup> Ne smemo pozabiti, da je še malo pred tem – npr. v času Walterja Odingtona (pred 1298–po 1316) terca bila konsonanca, velika in mala seksta pa še vedno disonanci.

16 Napake pri MMGju kot C. Dahlhausu izvirajo iz copy-paste metode citiranja. Ravno to Gaffurijevo mesto napačno citira tako Dalhaus C., *Untersuchungen über die Entstehung der harmonischen Tonalität*, Kassel: Bärenreiter, 1968, str. 20. Dahlhaus to mesto (z ozirom na dejanski citat) napačno pripisuje Gaffurijevemu dvajset let mlajšemu traktatu *Practica musice* (1496), citat pa, kot smo navedli, je dejansko navzoč v traktatu *De Harmonia Musicorum Instrumentorum Opus* iz leta 1518. Kaže, da je napako povzročilo Dahlhausovo nepreverjeno copy-paste povzemanje (brez navedka!) citata iz članka *Harmonie* v MGG 1956, kjer pa avtor članka Heinrich Hüschen ravno tako zagreši isto napako. Prim. Hüschen H., *Harmonie*, MGG 1956, Sachteil 5, stolpec 1612. Oba (najprej Hüschen za niim pa Dahlhaus) sta odvisna od H. Riemanna, *Geschichte der Musiktheorie im IX.-XIX. Jarhrhundert*, Leipzig, 1898, str. 324sl.. Dahlhaus je v svoji razpravi ves čas do Riemanna zelo kritičen. Kaže pa, da sta eden ali drugi ali kar oba to mesto površno prebrala oz. spregledala, da na tem mestu Riemann navede drugi spis izrecno takole: »Freilich zieht er sich in der genannten Schrift v. J. 1518 vorsichtig...«. Dahlhaus- Hüschenovo soodvisnost od Riemanna pa dokazuje napačno navajanje naslova Gaffurijevega traktata *Practica musice* (1496), saj ga vsi po vrsti – začenši z H. Riemannom (istotam str. 323) – navajajo napačno kot *Musica practica*. S tem smo pojasnili tudi genealogijo napačnega citata v vrsti Dahlhaus- Hüschen-Riemann, s tem pa tudi odvisnost obeh (Dahlhaus- Hüschen) od Riemanna; čeprav tega izrecno nista navedla, je očitno, da nista imela v rokah Gaffurijevega besedila.

17 Poučno je tudi jasno opozorilo na "napačno mnenje" (Hinc falso sunt arbitrati) pri uporabi sinonimij, ki ga Gaffurio takole zapiše v istem traktatu iz 1518 na koncu 10. poglavja: » Ea [=harmonia] enim est extremarum contrariarumque vocum communi medio consonantias complectentium suavis atque congrua sonoritas; quâ iccirco a consonantia differre constat. Haec namque sola proportione duabus saltem illa perducit. Hinc falso sunt arbitrati qui consonantiam & harmoniam idem esse posuerunt. Nam quamquam harmonia consonantia est, omnis tamen consonantia non facit harmoniam. Consonantia namque ex acuto & gravi generatur sono: Harmonia vero ex acuto et gravi conficitur atque medio.« Gaffurio, 1518, *De Harmonia Musicorum Instrumentorum Opus*, lib. III cap. 10. C. Dahlhaus in MGG naredita tu podno napak kot v prejšnji op. 15.

18 Zarlino G., 1589, *L'istituzioni armoniche*. Cit. po izdaji: isti, Urbani S. (ur.), Ed. Diastema, 2011, str. 376 [in str. 480].

19 Zarlino G., 1589, istotam, str. 375 sl.

Utemeljitelja moderne teorije akordov tako nista bila ne Gaffurio in niti Zarlino (kar se ponekod napačno navaja) marveč je bil to Johannes Lippius (1585-1612), filozof, glasbeni teoretik in evangeličanski teolog. V traktatu *Synopsis musicae novae* (1612) uvede Lippius svoje razmišljanje o akordu pojmovanem kot enovita celota takole: »*Trias Harmonica Simplex & Recta Radix vera est Unitrisona omnis Harmoniae perfectissimae plenissimaque, quae dari in Mundo potest, Sonorum etiam mille et millies mille, qui omnes referi posse debent ad partes ejus in Unisono Simplici & Composito, magni istius Mysterii DIVINAE solium adorandae UNITRINITATIS Imago & Umbra (an ulla luculentior esse possit, nescio).*«<sup>20</sup> Tukaj lahko prvič v zgodovini glasbe srečamo jasno razlago akorda-trozvoka kot enovite celote, kar so malo kasneje poimenovali 'Trias harmonica'. Lippius pa je trizvok c<sup>1</sup>-e<sup>1</sup>-g<sup>1</sup> poimenoval 'Radix Unitrisona'<sup>21</sup> z jasnim teološko-alegoričnim namigom na krščansko skrivnost Sv. Trojice. Akord je sestavljen iz treh samostojnih tonov, *monad*, kar sam takole pojasni: »Soni Monades, seu voces Radicales tres constituentes etiam tres Dyades radicales sunt primū duae Extremae, scilicet prima, ima Basis, et Ultima seu Summa ab illa genita.«<sup>22</sup> V osnovi je torej jasno postavljen temeljni ton – 'basis', že kot pravi Rameaujev 'centre harmonique', na katerega je postavljena terca – imenovana 'media' in pa kvinta – z imenom 'ultima' ali tudi 'summa'. Lahko vidimo že zametek funkcijske teorije, ki ima svoj začetek ravno v natančnem razlikovanju vlog/funkcij posameznih tonov znotraj akordov in vlog/funkcij posameznih akrdov znotraj glasbenega stavka ali skladbe. Tega, resnici na ljubo, pa Lippius še ni razmišljal. Lippius uvede v razpravi tudi možnost uporabe obratov akordov, čeprav priporoča, da so akordi bolj sozvočni, če niso v obratu: »Sed quò voces sunt propinquiores sibi invicem, eò meliorem conflant syfonian. Ac semper melior est trias harmonica, cuius basis imo substata loco, caeterae superiore.«<sup>23</sup>

S tem Lippiusovim uvidom je postavljen močan idejni in praktičen premik, ki bo postavil nove kompozicijske temelje v takrat porajajoči se baročni glasbi. Lippiusov akord kot *Radix Unitrisona* bomo kmalu zatem srečevali kot retorično uporabljeno simbolno poved v obliki 'Trias harmonica', kar še bolj izrecno namiguje na Sv. Trojico. To se bo dogajalo v številnih baročnih skladbah tudi popolnoma inštrumentalne narave. Npr. zelo znan je Bachov šestnajstglasni *Canon trias harmonica* BWV 1072, zgrajen v skladu z Lippiusovimi simbolnimi namigi. Pri tem tem pa smo z Lippiusom že prestopili v novo smer teoretičnih razmišljanj v glasbi, ki so sprožila nove kompozicijsko in izvajalsko praktične pristope (generalni bas!) v evropski glasbi. Vse to je pa pripravilo pot praktično razmišljajočemu teoretiku J. Ph. Rameauju pri njegovih teoretičnih razmislekih in uvidih po letih 1710. Izraz *harmonia* bo tudi tu in na vsej tej nadaljni poti polnopravno še vedno navzoč. Vendar pojdemo po vrsti.

20 Lippius J., 1612, *Synopsis musicae novae*, fol. 4rv.

21 Lippius J. 1612, prav tam, fol. 7r. Lippius doda besedni razlagi tudi sliko z alikvotno postavljenimi toni od C–c2, brez sedmega alikvota. Trije toni v tej alikvotni vrsti 4-5-6, torej trozvok c1-e1-g1 so na sliki označeni z okroglim oklepajem in imenom 'Radix'.

22 Lippius J., 1612, prav tam, fol. 5r.

23 Lippius J., 1612, prav tam, fol. 6v.

## Harmonija in ‘*Regola dell’ottava*’ – od generalnega basa do Rameaujevega evolucijskega preobrata

*Tabula naturalis* je prvi okorni poizkus glasbeno-teoretičnega premisleka, ki je vzniknil iz novega pojmovanja akorda. Akordi so v sistemu *tabulae naturalis* dosledno v temeljni legi, kar deluje v skladbi precej okorno. Se pa ob tem začenja ostri pozornost in kasneje tudi želja po bolj ubranem urejanju postopov basa, ki se giblje po temeljnih tonih niznih akordov. *Tabula naturalis* (še) ni *basso continuo*, marveč le pripomoček pri vezavi akordov. Nazoren primer takšnega kompozicijskega pristopa je znameniti Allegrijev petglasni *Misere*<sup>24</sup> (ca. 1630) za veliki petek, ki je tako osupnil mladega Mozarta v Rimu (1770), da si ga je zapisal po posluhu. Glasba tega psalma je v skladu z obliko besedila izrazito recitativnega značaja, akordično nanizana po vzorcu *tabulae naturalis* in zato zlahka dojemljiva. Kar je presunilo mladega Mozarta, ni bila akordična podoba v glasbenem stavku (to mu je bilo domače iz protestantskega korala in nabožnih pesmi v nemškem prostoru), presenetljiva zanj je bila izvedba, saj so bili pevci Sikstinskega zbora notorično izjemno spretni pri izvajanju renesančne glasbe v okrašeni obliki, kjer je predvsem improvizirana *l’arte della diminuzione* igrala ključno vlogo. Okorne akordične zveze so ob večjih prijemih pevcev improvizatoričnega okraševanja zadobile sveže vitalen glasbeni izraz. Ta podatek dopušča jasn vpogled v didaktično-praktične in kompozicijske prijeme v času baroka po vzorcih *tabulae naturalis*. Glasbeno-teoretično je pri njej v ozdaju še vedno močno kontrapunktično razmišljanje o vodenju glasov tudi znotraj akordično postavljenih odnosov. Po drugi strani pa je ta sistem pripravil pot kasnejšim in bolj razvitim tehnikam generalnega basa. Iz vzorca *tabulae naturalis* se v Italiji kmalu pojavi mlajša in njena zelo uporabna inačica – *regola dell’ottava*.

*Regola dell’ottava* (franc. *règle des octaves*) je jednat obrazec za *à vista* izvajanje neoštevilčenega basa. Uporabna je bila kot osnovni vzorec pri uvajanju v sistem generalnega basa, ki je doživel svoj razmah že konec 17., predvsem pa v celem 18. stoletju. V svoji razvitejši obliki v 18. stol. sledi t. i. naravnim harmonijam (S, D, T) rastoče in padajoče lestvice v duru in v molu. V sistemu stopenjske in/ali funkcijske harmonije lahko akorde in obrate akordov na vseh sedmih oz. osmih stopnjah lestvice (“*dell’ottava*”, oktave) izrazimo takole:

Durova rastoča lestvica

<i>Stopenjska harmonija</i>	I <sub>3</sub> <sup>5</sup>	II <sup>6</sup> ali II <sub>3</sub> <sup>4</sup>	III <sup>6</sup>	IV <sub>3</sub> <sup>5</sup> ali IV <sub>5</sub> <sup>6</sup>	V <sub>3</sub> <sup>5</sup>	VI <sup>6</sup>	VII <sub>5</sub> <sup>6</sup>	VIII <sub>3</sub> <sup>5</sup>
<i>Funkcijska harmonija</i>	T <sub>3</sub> <sup>5</sup>	VII <sup>6</sup> ali D <sub>3</sub> <sup>4</sup>	T <sup>6</sup>	S <sub>3</sub> <sup>5</sup> ali II <sub>5</sub> <sup>6</sup>	D <sub>3</sub> <sup>5</sup>	S <sup>6</sup>	D <sub>5</sub> <sup>6</sup>	T <sub>3</sub> <sup>5</sup>

24 Allegri Gregorio (1582–1652), *Misere* (CCATB), Roma Vaticano, Capp.Sist. ms. 205.

## Durova padajoča lestvica

<i>Stopenjska harmonija</i>	VIII <sub>3</sub> <sup>5</sup>	VII <sup>6</sup>	VI <sub>34</sub> <sup>#6</sup>	V <sub>3</sub> <sup>5</sup>	IV <sup>2</sup>	III <sup>6</sup>	II <sup>6</sup> ali II <sub>3</sub> <sup>4</sup>	I <sub>3</sub> <sup>5</sup>
<i>Funkcijska harmonija</i>	T <sub>3</sub> <sup>5</sup>	D <sup>6</sup>	DD <sub>34</sub> <sup>#6</sup>	D <sub>3</sub> <sup>5</sup>	D <sup>2</sup>	T <sup>6</sup>	VII <sup>6</sup> ali D <sub>3</sub> <sup>4</sup>	T <sub>3</sub> <sup>5</sup>

Funkcije akordov in njihovih obratov ostanejo v duru in molu enake. V prvih oblikah na začetku 17. stoletja je bil obrazec *regola dell'ottava* zlasti v Italiji omejen na tone gvidonjanskega naravnega heksakorda (v C-duru obseg *c-a*), kar kaže še na modalno razmišljanje iz polifonega 16. stoletja.<sup>25</sup> Tudi začetki principov stopenjske harmonije, ki je še sedaj v uporabi npr. v Italiji, imajo svoj začetek v tem času nastajanja praktičnih obrazcev za izvajanje prvih oblik neoštevilčenega generalnega basa (v Italiji Gasparini, 1708; v Franciji Champion, 1716).<sup>26</sup> Razen tega je *regola dell'ottava* že v svojem začetku kazala tudi močan kompozicijski povdarek. Na to kaže npr. naslov Campionovega *Traité d'accompagnement et de composition, selon la règle des octaves de musique* (1716), ki je v Franciji odigral veliko vlogo zlasti pri nauku o obratih akordov in postal osnova za Rameaujeva teoretična razmišljanja o *basse fondamentale* v njegovem traktatu harmonije.

Iskanje in praktična uporaba obrazcev generalnega basa se je začela še pred teoretično utemeljitvijo akorda in njegove kompozicijske vloge, pa tudi še pred izoblikovanjem obrazca *regola dell'ottava*. Prvi začetki so se pojavili v Italiji konec 16. stol. Kot najstarejši primer radi navajajo 41. inštrumentalni part k 40-glasnemu motetu *Ecce beatam lucem* skladatelja Alessandra Striggia (1540–1592); ohranil se je le prepis iz Zwickaua iz leta 1587.<sup>27</sup> Podvajanje zlasti basovih tonov pri izvajanju renesančne polifonije ni bilo nekaj izjemnega. Izkazalo se je kot priročno sredstvo v komornih in solističnih zasedbah. Že takoj v začetku (Viadana, 1602), zlasti pa v svoji bolj razviti obliki, je generalni bas skoraj popolnoma izrinil tabulturne zapise, ravno zaradi te svoje priročne izvajalsko polivalentne semantične večpomenskosti.<sup>28</sup> Kompozicijsko nosilna vloga, ki jo je ves čas renesanse zasedal tenor kot '*guida tonorum*' – torej kot nosilec glasbene stavčne sintakse in modalnega glasbeno-stavčnega reda v polifonih skladbah –

25 Zanimiv je Rousseaujev navedek o primatu iznajdbe oktavnega obrazca v njegovem leksikonu: »*Regle de l'Octave*. Formule harmonique publiée la première fois par le sieur Delaire en 1700, laquelle détermine, sur la marche diatonique de la Basse, l'Accord convenable   chaque degré du Ton, tant en Mode majeur qu'en Mode mineur, & tan en montant qu'en descendant.« Jean-Jacques Rousseau, *Dictionnaire de musique*, Paris, 1768, str. 405.

26 Gasparini Francesco, *L'armonico pratico al cimbalo*, 1708; Champion François. *Traité d'accompagnement et de composition, selon la règle des octaves de musique*. Paris, G. Adam, 1716, str. 22.

27 Federhofer Helmut, Generalba . V: *RiemannMusikLeksikon*, Sachteil, Mainz: B. Schotts S hne, 1967, str. 324.

28 Lodovico Viadana v izdaji *Cento concerti ecclesiastici* v uvodu *A'benigni lettori* izrecno pove, da je zaradi la jzega igranja opustil intavolturni zapis. To pove v  esti to ki napotkov izvajalcem takole: »Sesto. Che non si   fatta la Intavolatura   questi Concerti, per fuggir la fatica, ma per rendere piu facile il suonargli   gl'Organisti, stando che non tutti suonarebbero all'improvviso la Intavolatura, e la maggior parte suonarono la Partitura, per essere piu spedita. Per  potranno gl'Organisti   sua posta farsi detta Intavolatura, che a dirne il vero parla molto meglio.«. Citat navajamo po 4. izdaji iz leta 1605: Viadana, L., *Li Cento concerti ecclesiastici... Con il Basso continuo per sonar nell'Organo. Nova inventione commoda per ogni sorte de Cantori & per gli Organisti*. In Venetia, Appresso Giacomo Vincenti, 1605, BASSO [=basov part za orgle].

se je sedaj polagoma a odločno preselila v bas, kot na nosilca akordičnega ogrodja in oporo svobodno lebdeči melodiji. Pojav in hitro prevlado monodije je omogočila prav ta spremenjena kompozicijska vloga tenorja, ki jo je odslej dokončno prevzel generalni bas. Iz giblivo nihajočega modalnega okolja, ki ga je urejal ténor– ‘voda’, si je glasba začela utirati nova pota opirajoč se na bas– ‘zemlja’. Iz prostranega, še neizoblikovanega in skoraj brezobličnega morsklega vodovja je stopila na kopno, na trdna tla zemlje, če si prikličemo uvodoma nakazane alegorične renesančne pomene makrokozmičnih prvin v izrazu *harmonia*.

Bas je tako na prelomu leta 1600 postal dejanski nosilec harmonskega dogajanja v skladbah. Italijanski izrazi, ki se pojavijo že v intavolaturah 16. stoletja, so zgovorni sami po sebi: *basso seguente* ali *basso cavato* ali *basso pro organo*<sup>29</sup>, *basso continuo*, *basso ostinato*/=*obligato*<sup>30</sup>, medtem ko izraza *basso ripieno* in *basso concertante* spadata že v bolj razvite baročne koncertantne oblike. Viadanovi *Cento concerti ecclesiastici* (1602)<sup>31</sup> npr. že vsebujejo posebej natisnjen basovski part za *Basso continuo per sonar nell'Organo*. Čeprav podvaja basov zborovski glas, je natisnjen je v posebnem zvezku, enako kot vsi ostali glasovi, in je še popolnoma brez generalbasnih številčnih oznak, kar kaže na visoko stopnjo znanja tedanjega glasbenika-organista oz. čembalista. Glasbeniki iz Firenc (V. Galilei, G. Caccini, J. Peri idr.) predvsem pa Claudio Monteverdi in njegov krog v Manotovi in nato v Benetkah v prvi polovici 17. stoletja zelo hitro prisvojijo in naprej razvijejo ta novi kompozicijski prijem in slog. Izvajalec generalnega basa je bil skoraj redno tudi odgovoren za potek izvedbe. Zato je moral – podobno kot dirigenti danes – podrobno poznati harmonsko in polifono podobo celotne skladbe. Iz tega razloga najdemo v glasovih/partih za *continuo* zapisano oznako ‘M.D.C.’, kar pomeni ‘maestro di capella’. Zlasti v Italiji najprej, nato pa po celi Evropi nastajajo številni mali priročniki za uvajanje v igranje generalnega basa, ki je ostal praktično do danes del obvezne izobrazbe vsakega organista, čembalista, tiorbista idr..

Kot didaktičen pristop pri uvajanju v igro generalnega basa so se zlasti v južni Italiji v koncem 17. ter v 18. stoletju pojavili *partimenti*, ki so bili posebna oblika obrazcev za študij generalnega basa. Ker je moral biti organist ali čembalist obenem tudi dirigent komorne zasedbe izvajalcev (vključno s solisti in zborom), je moral biti kompozicijsko-analitično izjemno vešč. Obenem je moral biti spreten improvizator, saj so določene glasbene odlomke svobodno improvizirali s pomočjo ostinatnih vzorcev (*basso ostinato*<sup>32</sup>). Številna mesta zlasti v koncertantnih baročnih skladbah, ki so uporabljala imitacijske postope (fugati, sekvenčne imitacije, kanoni ipd.), so zahtevala od organista oz. čembalista veliko kompozicijskega znanja tako v pasažah z *basso ripieno* zlasti pa v

29 Prve oblike oz. imena zapisov generalnega basa, kot nekakšen ekscerptni povzetek vseh najnižjih glasov večglasnega moteta ali maše, ki je bil napisan kot opora organistom, od tod tudi inačica *basso pro organo*.

30 Gre večinoma za malo kasnejše izraze, ko postaja zapis basovega parta samostojnejši part, običajno natisnjen v posebnem zvezku za organista ali čembalista.

31 Viadana, Lodovico, prva izdaja 1602. Pomenljiv je celoten naslov izdaje, ki ga navajamo po ponatisu iz 1. 1605: »*Li Cento concerti ecclesiastici a una, a due, a tre, & quattro voci. Con il Basso continuo per sonar nell'Organo. Nova inventione commoda per ogni sorte de Cantori & per gli Organisti. Di Lodovico Viadana. Novamente in questa 4. impressione, con ogni diligenza corretti. Opera Duodecima. In Venetia, Apresso Giacomo Vincenti, 1605.*«

32 Tega izraza ne gre zamenjati s pravkar omenjenim *basso ostinato* v pomenu *basso obligato*, oz. *basso continuo*.

večinoma solističnih pasažah *basso concertante*.<sup>33</sup> *Partimenti* so se zato iz začetnih oblik praktičnega uvajanja v igro generalnega basa polagoma razvili v pravo didaktično vodeno metodo za učenje improvizacije in koncertiranja na orglah in/ali čembalu z močnim povdarkom na baročnih kompozicijskih tehnikah. Veliko odličnih skladateljev je pisalo *partimente* nalašč za takšne didaktične namene (F. Durante, C. Greco, G. Tritto, F. Fenaroli, C. Cotumacci, L. Leo, S. Matei, N. Sala, A. Scarlatti, A. Zingarelli idr.). Omenja se tudi Bachov rokopis, ki naj bi nastal iz istih namenov, kar dokazuje hitro razširjenost te didaktične metode po vsej Evropi vse do Skandinavije.

Poučevanje generalnega basa postane tako nosilec praktičnega uvajanja v zakonitosti harmonije, na višjih stopnjah pa tudi kompozicije, še preden sta se obe razvili v samostojna šolska predmeta. Specifično in didaktično načrtno uvajanje učencev v kompozicijo je pomenilo v 17. in deloma v začetku 18. stoletja še vedno in predvsem le študij kontrapunkta, ki pa je v drugi polovici 18. in v celotnem 19. stoletju doživljal vse močnejšo preobrazbo. Instrumentalna glasba, ki se je v baroku izjemno razvila, je že v 18. stoletju vnesla tudi na področje učenja kontrapunkta precej novih in zapletenjših metod, ki so zahtevale več znanja tudi na področju harmonije. Generalni bas je zato že v 18. zlasti pa v 19. stoletju pomenil tudi močno didaktično oporo pri uvajanju učencev v izvajalsko prakso in improvizacijo, pa tudi kot teoretično/praktično dopolnilo uvajanja v glasbeno teoretične predmete in celo v samo kompozicijo znotraj novega šolskega sistema konservatorijev. Še posebej v Francoskem glasbeno-šolskem prostoru po revoluciji in celo 19. stoletje je generalni bas ohranil svojo didaktično vlogo pri izobrazbi vseh glasbenikov in ne le organistov in čembalistov. Ne smemo se čuditi, če znotraj teh intelektualnih naporov najdemo tudi celo poizkuse moderniziranja npr. obrazca *regola dell'ottava* že na koncu 18. in v 19. stoletju.<sup>34</sup>

Po teh poteh je prišel študij generalnega basa tudi v Slovenijo že v 18. stoletju; najprej v stolniške in samostanske glasbene šole, v 19. stol. pa v redni šolski sistem tedanjega javnega glasbenega izobraževanja. Generalni bas postane tako v 19. stoletju – sicer v precej spremenjeni obliki kot v 17. in 18. stoletju – sestavni del učbenikov harmonije, kar se odraža tudi pri nas, kar bomo v zadnjem delu omenili. Iz pobudnika učbenikov harmonije je postal generalni bas njihov sestavni del, čeprav v malo okrnjeni obliki.

Znotraj takšnega razvejanega teoretično/praktičnega izvajalskega pripomočka moramo razumeti tudi teoretično razvojno pot v glasbi, ki je pripeljala do Rameaujevega evolucijskega preobrata na področju teoretičnih razlag kompozicijskih vertikalnih in horizontalnih dogajanj. Ta pot je takoj po letu 1800 pripeljala do nastanka novega šolsko obveznega predmeta 'harmonija' in to v obliki, ki je zelo podobna tisti, kot jo poznamo še

<sup>33</sup> Izraza *basso ripieno* in *basso concertante* sta vezana na večje koncertantne baročne glasbene oblike, npr. *concerti grossi* idp. Izraz *basso ripieno* se je nanašal na tutti-odseke skladb, kjer je bil generalni bas podvojen še z ostalimi basovimi instrumenti (basovska godala, trobila, pihala, glasbila s strunami ipd.). Izraz *basso concertante* (fr. *basse recitante*) pa je nasprotno pomenil večkrat popolnoma solistične odseke, ki jih je večinoma na improvizacijski način izvajal organist, čembalist ali kako drugo temu ustrezno glasbilo.

<sup>34</sup> Enega je npr. postavil skladatelj, organist in glasbeni teoretik Georg J. (Abbé) Vogler (1746–1814), ki je uvedel tudi uporabo številke za opis harmonske stopnje, kar bo kasneje uporabil S. Sechter kot osnovo stopenjske teorije (po Rameauju). Drugi vzorec modulantne harmonizacije durove lestvice je na koncu 19. stol. postavil C. de Sanctis, *La polifonia nell'arte moderna*, Roma, Ricordi, 1887, str. 119.



dan. Poimenovanje tega novega predmeta ni naključno, saj je dejansko prav generalni bas prevzemal vlogo skritega nosilca raznolikih izvajalskih pobud, ki so – po Boetijevo – različne prvine v skladbi združevale v skladno celoto: naloga in vloga vsebin antičnega izraza *harmonia* sta tako ostali nespremenjeni. Pa tudi glasbeni predmet, ki je iz tega umetniškega in intelektualnega napora nastal, ni mogel prejeti drugačnega poimenovanja kot ‘harmonija’.

### **Harmonija v 18. in 19. stol. – od Rameaujevega traktata do učbenikov harmonije v novem javnem glasbenem šolskem sistemu ob in po francoski revoluciji**

Kakor pri nastajanju in uvajanju učnega predmeta harmonije v evropske glasbene šolske sisteme ne moremo mimo Jean Philipp Rameauja, tako ne moremo mimo francoske revolucije pri načrtovanju in postavljanju vsem dostopnega javnega glasbenega šolskega sistema. Obojega se moramo v naši razpravi vsaj na kratko dotakniti. Tukaj ni prostor za izčrpno obravnavo enega in drugega. Zaradi velikega vpliva na kasnejše poti razvoja na obeh področjih – Rameaujev traktat, ki mu sledijo učbeniki harmonije, in glasbeni šolski sistem – moramo na kratko izpostaviti bistvene premike. Oboje se vsaj posredno dotika tudi slovenskega prostora in je določalo postavitev in razvoj javnega glasbenega šolstva v vsej vertikalni.

*Traité de L’Harmonie reduite à ses Principes naturels en quatre livres* Jeana Philipp Rameauja pomeni eno od zelo velikih prelomnic v zgodovini teoretičnega dojetja glasbe. Njegov traktat je imel obenem tudi močan praktičen vpliv na skladanje in na poučevanje glasbe v 19. in 20. stoletju. Kljub temu, da njegov sistem danes poznajo le zelo redki glasbeni učitelji harmonije, ki npr. ob pojem ‘*sixte ajoutée*’ takoj dodajo svojilni zaimek ‘Rameaujeva’, pa le redki poznajo Rameaujev sistem harmonije vsaj v bistvenih obrisih, skoraj nihče pa poglobljeno. Npr. le redki tudi akademsko izobraženi glasbeniki vedo, da splošno znana ‘Rameaujeva *sixte ajoutée*’, ali pa na videz vsem samoumevno razumljiva izraza ‘dominanta’ in ‘subdominanta’ ipd., vsebujejo pri Rameauju popolnoma drugačne pomene, kot jih navajajo in pojasnjujejo učbeniki harmonije 19., 20. in 21. stol.. Čeprav ne gre za subtilnosti, pa takšni uvidi večinoma že presegajo splošno znanje učiteljev tega predmeta, kaj šele dijakov ali študentov.

Rameau je že s prvim izrazom v naslovu – *Traité*, ki v francoščini vse do danes ohranja zgodovinski spomin na pomene svoje latinske starodavnosti – jasno nakazal, da je želel osredotočeno ‘zgrabiti, vzeti v roke, pretipati, vzeti v pretres in raziskati’ (lat. *tractare*) poseben vidik zvočnih dogajanj. Z drugim izrazom ‘*de Harmonie*’, ki prvega natančneje določa in ga je tudi skrbno premišljeno izbral, pa je Rameau v eni besedi označil semantično polje svojih raziskav, ugotovitev in izsledkov, pa tudi semantično polje svojega celotnega raziskovalnega sistema, ki je proniknil v osrčja tedanjega evropskega (baročnega) kompozicijskega glasbenega dogajanja. Naš precej dolg uvodni del v to razpravo dobiva tu svoj smisel, saj nam lahko sedaj omogoča izčrpen in jasen ključ do bistva Rameaujevega sistema, ki je zaklenjen v njegovem *Traité de L’Harmonie*. V katero smer je želel Rameau razmišljati, kakšne so bile njegove predpostavke in izhodišča, v

kakšne vsebine je položil svoja iskanja in ugotovitve – vse to nam razumljivo nakaže že naslov sam, če poznamo semantični domet posameznih izrazov, ki jih je avtor izbral.

Rameau ne izhaja iz nekega določenega pred-sistema (čeprav se je močno oprl na I. Newtona in njegovo znanstveno misel), niti se ni oklepal nekega vseveljavnega principa, iz katerega bi nato izpeljeval svoje trditve. Rameau postavi težišče svojega tonalnega sistema v razmerja, oz. – lahko mirno rečemo – v odnose<sup>35</sup> med posameznimi prviniami zvočnega sistema. Stavek, ki smo ga v začetku zapisali z mislijo na grški izraz *harmonia*, lahko tukaj dobesedno ponovimo v tem kontekstu, ko pojasnjujemo težišče Rameaujevega sistema, ki je v »nevidni notranji sili, ki v jedru stvari in pojavov zna, zmore in uspe združevati neenake in celo nasprotnne prvine v trdno celoto«; te prvine so v našem primeru postopi temeljnega tona (npr. kvintni navzdol se zanj razlikuje od kvintnega navzgor), pomeni akordov, stopnje tonalitete, razvezi disonanc (navzdol ali navzgor) ipd.. Že naslov traktata *Traité de L'Harmonie* zato ni prav nič naključen.

Podobno kot Lippius izhaja Rameau v svojem sistemu iz temeljnega tona, ki ga pojmuje kot osnovo vsakega akorda, neglede na njegove obrate. V tretjem poglavju prve knjige, ki obravnava *De l'origine des Consonances et de leur rapport*, se v prvem podpoglavju *Article premier: Du principe de l'Harmonie ou du Son fondamental* dotakne bistva svojega harmonskega sistema takole: »Troisième. Et finalement, de l'union de ces différents intervalles, il se forme différentes Consonances dont l'Harmonie ne peut être parfaite, si ce premier Son ne regne au dessous d'eux, comme en étant la Base et le Fondement, selon ce qui paroît dans la Démonstration; donc ce premier Son est encore le principe de ces Consonances et de l'Harmonie qu'elles forment.«<sup>36</sup> Najboljši razlagalec Rameaujevega sistema Jean-Le Rond d'Alembert še bolj jedrnat izrazi Rameaujevo misel o harmoniji, ki ne pomeni posameznih akordov, marveč njihova razmerja, oz. njihove odnose, ker gre za živ organizem zvočnih tkiv. Takole pravi: »1. Le chant, ou la mélodie, n'est autre chose qu'une suite de sons qui se succèdent les uns aux autres d'une manière agréable à l'oreille. 2. On appelle accord le mélange de plusieurs sons qui se font entendre à-la-fois; et l'harmonie est proprement une suite d'accords qui en se succédant flattent l'organe. 3. Dans la mélodie et dans l'harmonie, on nomme intervalle la différence qu'il y a d'un son à un autre plus ou moins aigu.«<sup>37</sup> D'Alembert izpostavi nazor o pretakanju raznolikih (konsonančnih in disonančnih) zvočnih kakovostih, kar tvori enega od temeljnih postavk Rameaujevega tonalnega organizma. Subdominanta in dominantna Rameauju ne pomenita najprej IV. in V. stopnjo tonalitete, marveč označujeta naravo oz. kakovost nekega akorda. Vsak četverozvok je lahko '*dominante*', vendar samo neposreden odnos oz. razvez v toniko dodeli določenemu četverozvoku funkcijski kakovostni status '*dominante tonique*' ( $V^7$  oz. funkcijski  $D^7$ ), ki ga razlikuje od običajnih dominant '*simple dominante*' ( $II^7$ ,  $VI^7$ ). Podobno je tudi kakovost trozvoka z dodano seksto (*sixte ajoutée*) lahko subdominanta – '*sous dominante*', če teži k razvezu navzgor (npr. akorda  $IV^{+6}$  ali tudi  $I^{+6}$  sta oba subdominantna, saj razvezujeta navzgor, prvi v I.,

35 Izraza razmerje in odnos za avtorja I. F. nista sinonima: prvi pripada predmetnemu svetu, drugi pa na področje med-osebnih dogajanj.

36 Rameau, J. Ph., 1722, *Traité de L'Harmonie*, str. 5.

37 Alembert, J.-Le R. d', 1759, *Elémens de musique, theorique et pratique, suivant les principes de Monsieur Rameau*, str. 1-2.

drugi pa IV.). S tem smo nakazali samo majhen izsek posebnosti, ki jih skrivajo vsebine njegovega – in lahko rečemo morda – edinega izvirnega novodobnega traktata harmonije, ki si lahko zasluži ta naziv. Povedano nam nakazuje obris principov Rameaujevega tonalnega sistema: veriženje disonanc v akordih, menjave kakovosti zvoka so odvisne (1) od težnje disonance po razvezu in (2) težnja nepopolnih konsonanc k popolnim. V tem so zaznavne usedline principov kontrapukta od 14. do 17. stoletja. Tudi na drugih mestih se navezuje na izsledke in znanja preteklih dob, ki jih nato pokaže v novi luči, da jih občutimo kot nekaj povsem novega, izvirnega. Vendar v Rameauju ni preloma s tradicijo (kot npr. pri Schömborgovi dodekafoniji, čeprav sam preloma ni ne načrtoval ne želel), ni revolucionarnih preobratov, ki bi bili sami sebi namen. Iz takšnih in podobnih razlogov smo Rameaujev preobrat v sistemu tonalne harmonije – kljub izjemni izvirnosti in novostim, ki jih vsebuje – označili za evolucijskega in ne revolucionarnega.

Če na kratko povzamemo nekaj izvirnih premikov v Rameaujevem nauku harmonije, lahko strnemo takole: (1) Določanje temeljnega tona (*fundamental, son fundamental*) v nekem pljubnem akordu zavisi od izvora ali pa od vloge-funkcije akorda v glasbeni povedi. (2) V nekem *accord fundamental*, ki je lahko tro- ali četvero-zvok, je najnižji ton istoveten s temeljnim tonom. (3) V drugi vrsti akordov – *accords par supposition* (disonantni akordi štirih ali več tonov) – pa je bil temeljni ton bistveno različen od najnižjega tona v basu. (4) V zmanjšanih akordih na VII. zvišani stopnji molove lestvice – *accords par emprunt*<sup>38</sup> ('akord z domnevnim tonom') – temeljnega tona ne slišimo, marveč ga le domnevamo (oz. izposodimo) na V. stopnji lestvice. (5) Še bolj je zapleteno zaznavanje temeljnega tona akordov, kadar se gibljejo akordi v basu po sekundah navzgor; v tem primeru Rameau privzema ton 'v najem' (*par emprunt*), ki pa ne zazveni.<sup>39</sup>

Zanimivo je, da veliko izvirnih Rameaujevih uvidov srečamo v razdrobljeni in včasih neupravičeno absolutizirani obliki (in brez ustreznih teoretičnih dokazov) po praktičnih učbenikih 19. predvsem pa 20. stoletja. V veliko primerih si razni avtorji lastijo očetovstvo nad "iznajdbo", vendar takoj, ko vsebino pregledamo globlje, vidimo, da gre za izpeljave določenih Rameaujevih uvidov, ki so v poltretjem stoletju zakrožile na anonimni način po številnih učbenikih, kjer Rameauja pri določenih trditvah niti ne omenjajo več. Kljub ostrim napadom, ki jih je Rameau doživljal že v svojem življenju, po smrti pa je bilo še bolj srditih napadov deležno njegovo delo, je njegov sistem ostal trdno na nogah. Napadi so se večinoma nanašali na ta ali oni ozek vidik Rameaujevega sistema, sistema kot celote pa se ni lotil nihče. Njegova misel je tako postala skupno dobro zadnjih dvesto let.

Prvo omembo Rameauja najdemo v leksikonih po Evropi že leta 1732 v *Musicalisches Lexicon* J. G. Walterja. V splošno zavest pa je v nemški prostor prodrl z manjšim zamikom, enako tudi v italijanski in španski. Močan vpliv dosežejo Rameaujevi harmonski uvidi že kar v 18. stoletju v sami Franciji, kjer se njegovi uvidi pojavijo zlasti v obliki povzetkov pri pisanju učbenikov (Abbé P.J. Roussier, Ch. Gauzargues, F. Petrini,

38 »Emprunt. C'est un terme nouveau dans la pratique, par lequel on distingue un certain genre d'Accords, qui ne peut se pratiquer que dans les Tons mineurs«. Rameau, J. Ph., 1722. *Traité de L'Harmonie, livre second*, XII. poglavje, Paris: Ballard, str. 79.

39 Glej Groth R., *Die französische Kompositionslehre des 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden, 1983, str. 27sl.

V. F. Rey, H. F. M. Langlé). Malo globlje glasbeno-teoretične premisleke pa sprožijo njegovi uvidi ob znanih 'prepirih o Rameaujevih teorijah' ok. leta 1800 v Parizu. Po paradoksu so pripomogli k malce bolj poglobljenemu študiju njegovega sistema.

Dodatno pa je k širitvi pripomogel še en dogodek. Leta 1784 je ustanovljen pariški konservatorij najprej z imenom *École royale de chant et de déclamation*, ki pa polneje zaživi šele ob francoski revoluciji: 3. avgusta 1795 so preprosto spremenili *Kraljevemu konservatoriju* ime v *Conservatoire de Musique*, hkrati pa so kar z istim profesorskim osebjem nadaljevali delo naprej. *Conservatoire de Musique de Paris* postane tako neprisljano edina pristojna ustanova za usmerjanje in celo določanje vsebin glasbenega izobraževanja po vseh drugih konservatorijih v Franciji. Rameaujevi uvidi – čeprav v deloma spremenjeni obliki in prirejeni didaktičnim zahtevam poučevanja harmonije znotraj šolskega sistema – vstopijo v programe redne učne snovi učbenikov na francoskih konservatorijih. *Traité d'harmonie*, ki ga je napisal mladi profesor Charles-Simon Catel, je bil sprejet kot temeljni učbenik na pariškem konservatoriju leta 1802. S tem je – sicer le posredno – tudi Rameau vstopil v uradni francoski šolski prostor. Kasneje ob npr. F. J. Fétisu so se Rameaujevi principi v prilagojenih oblikah samo še okrepili v uradnih učbenikih (npr. lep primer je lahko razlaga dominantnega nonakorda kot *accord par supposition*, ni pa edini).

Ob tem pa smo se že globoko doptaknili tistega, kar smo želeli v tem poglavju posebej izpostaviti: namreč že omenjeno novo družbeno dogajanje, ki je nastalo ob francoski revoluciji in po njej. Gre za entuziazem in uvedbo brezplačnega glasbenega šolstva. Kar je kapetan B. Sarrette kot kapelnik Nacionalne godbe načrtoval že leta 1792 (namreč *École gratuite de musique*), je lahko uresničil šele leta 1795 z ustanovitvijo *Conservatoire de Musique*. Idealistično idealizirani zanos novih idej o *liberté, égalité, fraternité*, pa tudi o »*la divinité de la République est la liberté, son temple est l'Univers; c'est sous la vote céleste que doit se célébrer son culte*«<sup>40</sup> in podobne vznesene misli so sprožili to, kar se je malo zatem zgodilo tudi v Ljubljani leta 1816. Ideje, ki so se ob in po francoski revoluciji močno zakoreninile v splošno družbeno zavest širokih ljudskih množic, so bile ideje razsvetljencev. Znana Kantova razlaga iz leta 1784 na vprašanje: »Was ist Aufklärung?« govori o polnoletnosti človeka/ljudi (»*naturaliter maiorennes*«), ki naj si drznejo misliti s svojo glavo (»*Sapere aude!*«). Bila je in na nek način ostala še vedno del splošnega čutenja v Evropi, danes pa tudi v globaliziranem svetu. Pravica do znanja in dolžnost učenih, da ga posredujejo, je postalo moralni imperativ, ki so se mu le redki hoteli izogniti. Izobraževanje kot dolžnost 'biti polnoleten', 'naturaliter maior' je pomenilo skrb za osebno in družbeno skupno dobro. Velik razcvet javnega glasbenega šolstva v Franciji in drugje po Evropi je vzniknil iz vsega tega idejnega vrvenja, kjer sta se novo in tudi staro zmesila v plodovit humus. Pariz je tudi ob spremenjenih družbenih razmerah zopet pridobil sloves tistega kraja, kjer je bilo vsakemu državljanu omogočeno vrhunsko glasbeno znanje v javnih šolskih ustanovah. Franz Liszt je z očetom in materjo še kot

<sup>40</sup> Izrekel kapelnik B. Sarrette. V: Pierre, C., *Le Conservatoire national de Musique et de Déclamation. Documents*. Paris 1900, str. 90.

dvanajstleten otrok odpotoval iz Dunaja v Paris (1822) – ne po naključju, marveč načrtno zaradi študijskega slovesa, ki ga je ta kraj užival.<sup>41</sup> Že samo to pove veliko!

Ne smemo se potemtakem čuditi, če je samo v Franciji med J. Ph. Rameaujem in Vincentom D'Indyem (1851-1931) nastalo približno 200 traktatov in učbenikov harmonije, kontrapunkta, fuge in kompozicije. Vse to je močno izžarevalo tudi zunaj Francije, predvsem v takrat sveže prebujajočo se Nemčijo in Italijo. Kar je bilo pri Rameauju strnjeno na enem mestu, je v teh učbenikih – le redko bi jim lahko rekli traktati – prisotno v razdrobljeni obliki. Tukaj ni izvzet niti znani, v nemškem in širšem (tudi slovenskem) prostoru zelo posnemani, a obenem tudi močno kritizirani, glasbeni teoretik Hugo Riemann. Čeprav velja Riemann za utemeljitelja (ne pa iznajditelja) funkcijske harmonije in je šel v svojih teorijah deloma tudi svojo pot (Rameaujeva francosko obarvana subtilnost ni vsem dojemljiva), je – neposredno in posredno – tudi on velik Rameaujev dolžnik za svoje temeljne trditve. Na teh je lahko gradil funkcijski sistem on in tisti, ki so njegov nauk naprej razvi(ja)li. Med temi izstopajo H. Grabner in samonikli W. Maler. (D. de la Motte<sup>42</sup> se je po drugi svetovni vojni v vsem spretno naslonil na W. Malerjev sistem, zlasti na njegove *funkcijske Bezeichnungen*, in ga v učbenikih tržno pod svojim imenom populariziral). Ne gre pozabiti, da funkcijske teorije počivajo na poldrugo stoletje trajajočem izčiščevanju Rameaujeve misli, ki je postavila težišče svojega sistema v odnose med posameznimi prvinami zvočnega sistema. H. Riemann se je npr. že lahko naslonil na Fétisove uvide na področju idej o tonalnosti<sup>43</sup>, ki so zakrožile po Evropi še pred Riemannovim rojstvom. Prav Rameaujeva misel o odnosih med različnimi prvinami harmonskega glasbenega sistema je pripravila pot do uvidov v zakonitosti tonalnega sistema, ki pa še vedno ni povsem izčrpana.<sup>44</sup>

Riemannov čas na prelomu 1900, ki je zaključil neko obdobje in v marsičem zaznamoval tudi razvoj slovenske glasbene teorije, je bil nov čas; ta je že začel pozabljati na prvobitno 'teorijo' – oz. strasten 'ogled zanimivosti', ki omogočajo 'zrenje, uvid, kontemplacijo' (gr. *theoréo*), in jo zamenjal z neposredno pridobitnostjo 'praktičnega'. Tudi tržni vidiki od industrijske revolucije naprej niso zanemarljivi. Ni pa bil Riemann edini. Razen svetlih izjem, je takšen odnos vse do danes zaznamoval med drugim tudi področje harmonije.

Pot od Rameaujevega traktata pa vse do današnjih učbenikov harmonije je bila dolga. Če se vprašamo, kakšen pogled nam nudi panorama raziskav na področju harmonije po Rameauju, lahko strnjeno rečemo naslednje. Začetni glasbeno teoretično-raziskovalni naboj, ki ga je na evropskem zahodu pognal v tek Pitagora v daljni antiki, nadaljevali pa modreci (Platon, Aristotel, Ptolomej idr.) v srednji in pozni antiki (Boetij), nakar so prav tako modreci in glasbeniki ohranjali Pitagorov začetni raziskovalni naboj ves srednji vek

41 Čeprav kot 'ne-državljan' ni mogel uživati rednih študijskih ugodnosti na konservatoriju, kamor ga kot tujca Cherubini ni smel sprejeti, mu je pa posredoval izvrstne privatne učitelje.

42 Nekatere trditve in celo poglavja v D. de la Mottovi *Harmonielehre* so močno vprašljiva. To zahteva posebno obravnavo.

43 Fétis F.-J., 1844, *Traité complet de la théorie et de la pratique de L'Harmonie*.

44 Avtor je od l. 1980 naprej razvi(ja)l nove analitične in semantične uvide na področju tonalnega sistema. Prim. Florjanc I., Tonalni magnetizem kot perspektiva v glasbi. V: Kuret P. (ur.), *Imaginacija narave v umetnosti ali "Glasba naj posnema naravo v njenem načinu delovanja"*. Ljubljana, Festival, 2013, str. 50-60.

in med teorijo in prakso zavzeto iskali nova teoretična spoznanja (Hucbald, Guido d'Arezzo, Gaffurio idr.) ter tako pripravili podlago za začetek novega veka (Zarlino, Kepler, Lippius, pa tudi komponisti in praktiki generalnega basa), prav isti glasbeno teoretično-raziskovalni (Pitagorov) naboj se je iskristaliziral v (tudi znosti naklonjenem) J. Ph. Rameauju na popolnoma nov način. Pitagora in za njim vsi raziskovalci vsega tistega, kar je v svojih nedrjih imela shranjeno 'Harmonia', so ob boku različnih znanosti (matematike in astronomije) pripravili prostor, kjer je *Harmonia* ob J. Ph. Rameauju postala harmonija. Na tej točki pa se je – začuda – začetna glasbeno-teoretična radovednost iz tisočletnih dvoran z imenom 'theoria' (tam se je stoletja pogovarjala z matematiki in astronomi o zakonih teka planetov in mogočnih silah sozvočij *Harmoniae* v kozmosu in mikrokozmosu-človeku), sredi novega veka naenkrat preselila v skromnejše delavnice, kjer si – poleg slikarjev, kiparjev, pesnikov in dramatikov – zatopljena v bolj praktična vprašanja išče nova pota, kakor da bi bila – mestoma – zopet čisto na začetku.

Po vsem tem se ne gre čuditi, da je Rameaujev navdih, ki je pognal v tek nekaj glasbenih teoretikov (Ch.-S. Catel, A. Reicha, F.J. Fétis, H. Riemann, W. Maler, P. Hindemith idr.), ob imperativih vsakdanje prakse in ob močno spremenjenih (večinoma tržno usmerjenih) družbenih in tehnoloških razmerah, začel kazati znake usihanja, in je – marsikaj nakazuje – danes živ le še znotraj praktičnih traktatov harmonij. Svoje dodaja, danes, močan in globalizirano nepregleden pragozd informacij. Poglobljeno raziskovanje in pa Kantov *Sapere aude!* je bila doslej zmagovita pot, oz. mukotrpa a osrečujoča 'theoria'. Razveseljivo pri tem je vedeti, da je – kljub tisočletnemu naporu številnih izvrstnih mislecev in raziskovalcev – ostalo še precej odprtih specifičnih glasbeno-teoretičnih vprašanj. Presmisleki so tu zato še mnogokje odprti.

### **Začetek slovenskega javnega glasbenega šolstva – nov glasbeni razvoj na Slovenskem**

7. novembra 1816 je zaživel pouk glasbe na *Javni glasbeni šoli* pri *Ljubljanski normalki*. Izobraževali so predvsem bodoče učitelje in ne poklicne glasbenike, izvajalce in komponiste. Skromen šolski začetek, pa vendar pomemben! Do ustanovitve konzervatorija in Akademije je bilo potrebno v Sloveniji čakati še dobro stoletje. Kljub temu pa vemo za Ljubljano in mnoge druge slovenske kraje, da je bila glasba ves čas zelo visoko cenjena v celotni naši domovini, v mestih in na podeželju enako, in to od ustoličevanj karantanskih knezov na Gosposvetskem polju naprej. *Academia Phil-Harmonicorum* (1701) – danes je to Slovenska filharmonija – in za njo *Filharmonična družba* v Ljubljani nista nastajali iz nič. Pa tudi ti dve nista bili v naši dolgi zgodovini edini glasbeni ustanovi na Slovenskem. Stolnice, samostani in večje župnije so imeli ves srednji vek poleg sebe šole, kjer so za potrebe svojih zborov poučevali tudi revne otroke.<sup>45</sup> Le najbolj nadarjeni so se prebili tudi v svet, kot lahko še danes občudujemo osebe kot so, Balthasar Praspergius (pisec glasbenega traktata), Jurij Slatkonja in Jakob Handl Gallus, kasneje Janez K. Dolar idr. – če omenimo le glasbenike.

<sup>45</sup> Prim. ukaz 3. Lateranskega koncila, Rim-Lateran, leta 1179, 18. kanon.

Kot glavnega ustanovitelja *Javne glasbene šoli pri Ljubljanski normalki* lahko navedemo kar čas razsvetljenstva pa tudi šolsko reformo Marije Terezije in Jožefa II. Ta reforma je zahtevala ustanavljanje obveznega šolanja po vsem cesarstvu (1773, oz. 1777). Še močnejše pa je šolstvo po vsej Sloveniji razgibal čas Ilirskih provinc pod Francozi (1809-1813). Takrat postane po Vodnikovi zaslugi tudi slovenščina obvezen učni predmet in zato tudi šolanje Slovincem bolj prijazno, saj je končno materinščina bila javno spoštovana. Ker so v času razsvetljenstva po vsej Evropi začele cveteti glasbene ustanove, v katerih so načrtno poučevali glasbo ne le otroke bogatih temveč tudi revnih, tudi Slovenija ni mogla izostati. Konkretno pobudo za glasbeno šolo pri Ljubljanski normalki je dal gubernij že 15. 11. 1814. Gonilna sila pa je bila *Filharmonična družba* (naslednica leta 1701 ustanovljene *Academije Phil - Harmonicorum*) in številni razsvetljeni izobraženci v Ljubljani, vseh stanov in družbenih slojev. Želeli so namreč, da se tudi bodoči učitelji izobrazijo v glasbi podobno, kot se je dotlej dogajalo v *Glasbeni šoli pri ljubljanski stolnici*, ki je ponovno zaživela 13. 8. 1807. Tam so poučevali predvsem semeniščnike oz. bodoče duhovnike in cerkvene pevce. Vendar tudi bodoči učitelji, ki naj bi v mestih na podeželju postali nosilci izobrazbe in omike po Sloveniji, niso mogli biti brez temeljite glasbene izobrazbe.

Pravilnik oz. statut na *Javni glasbeni šoli pri Ljubljanski normalki* je bil napisan v takrat uradnem nemškem jeziku. V prvem in tretjem členu prvega dela (*I. Abtheilung*) govori »o predmetih, ki jih je potrebno poučevati rednim učencem pri glasbi« (*Von dem den ordentlichen Musikschülern zu ertheilenden Unterrichte*). Ti predmeti so bili: petje, violina in klavir, 'General-Baß' in orgle (1. člen statutow).<sup>46</sup> Tretji člen določa, da se 'General-Baß' poučuje v zadnjem osmem tečajnem obdobju (8. Kurs; 3. člen statutow). Ker gre za enoletni študij, si lahko predstavljamo vsebino tega predmeta, zlasti če poznamo primerljivo vsebino pouka generalnega basa, ki so ga v tistem času poučevali na Dunaju, v Leipzigu, Parizu ali drugod po Evropi. Raziskave o študijskem gradivu iz tega obdobja še niso narejene. Tudi ne vemo zagotovo, ali se je poučevanje generalnega basa navezovalo na italijansko-francosko didaktično izročilo ali pa na severni, t. j. nemško govoreči prostor. Zato tukaj opuščamo kakršno koli domnevanje.

Več podatkov, celo vse do srednjega veka imamo o tem, kakšno glasbo so poustvarjalno izvajali pri nas. Iz tega bi lahko posredno izvajali določena sklepanja tudi o glasbeno-teoretični izobrazbi teh glasbenikov, izvajalcev. Vendar tudi tukaj opuščamo domnevanja ob strani. Za zaključke posredujemo oprijemljivejši popis in kratek oris glasbeno-teoretičnih del harmonij na Slovenskem in v slovenskem jeziku.

<sup>46</sup> »Statuten für den Musikschulle ... I. Abtheilung. / Von dem den ordentlichen Musikschülern zu ertheilenden Unterrichte. / I. Artikel. Gesang und Seiten-Instrumente, unter welch' letztere vorzüglich die Violine und das K[?C]lavier /: General-Bass oder Orgel:/ verstanden werden, sind die wesentlichen Lehrzweige zur Bildung der Jugend in der Musikkunde.« Statute je Gubernij potrdil 29. marca 1816. Glej: Škofijski arhiv, konzistorialni oddelek.

## Učbeniki harmonije v slovenskem jeziku – stanje v zgodovini in danes: popis in kratek oris

Pisanje učbenikov v slovenščini se je v Sloveniji lahko začelo šele na krilih močnejšega narodnega prebujenja v drugi polovici 19. stoletja. Samoumevnega vstopa slovenščine v javno šolstvo – kot jezika, ki je pripadal narodu, ki je bil znotraj cesarstva potisnjen na status 'nezgodovinskosti' – pač nismo mogli pričakovati ob krčeviti navezanosti cesarskih šolskih struktur na nemški jezik. Ogromni in dolgotrajni napor Slovencev pod Avstro-Ogrsko krono so pripeljali do uspeha šele leta 1913, ko so lahko dijaki prvič v zgodovini opravljali maturo v slovenskem jeziku na klasični gimnaziji v Škofovih zavodih v Šentvidu pri Ljubljani. Idealizma polni rodoljubi so jo sami in na svoje stroške zgradili. S tem lahko razumemo veliko stvari, tudi na ostalih področjih in seveda na področju pisanja glasbenih učbenikov v slovenščini.

V takšnih okoliščinah je ob ustanovitvi *Javne glasbene šole pri Ljubljanski normalki* pred dvema stoletjema – podobno kot drugje po Evropi – tudi harmonija vstopila v slovenski glasbeno izobraževalni prostor in to ne kot samostojni predmet, marveč še vedno znotraj učnega predmeta generalni bas. Ta predmet je bil v našem slučaju (podobno tudi drugje po Evropi) vezan na študij orgel.<sup>47</sup> Vsebine osnov glasbene teorije so večinoma sodile v območje pouka petja. Kompozicijsko usmerjen glasbeno teoretični pouk je bil v začetku 19. stoletja še v povojih. Prestižno mesto, ki ga je imela harmonija in drugi glasbeno-teoretični kompozicijski predmeti v Franciji v letih okoli 1800, je bilo tudi drugje po Evropi bolj izjema kot pravilo. Če izvzamemo kratek čas Ilirskih provinc pod Francozi, ki v Sloveniji niso pustili za sabo sledov korenitejših reformnih sprememb v šolstvu, je bila vsaka ustanovitev in sprememba statuten šolskih ustanov odvisna od cesarskega Dunaja. S tem je bil pogojevan tudi nabor, vsebina, način in tudi jezik priročnikov za poučevanje predmetov. Če poznamo stanje v nemškem prostoru, ki je določal tudi šolsko politiko na cesarskem Dunaju, se ne bomo čudili, da je pouk harmonije v nemško govorečih deželah začel vstopati v šolske prostore kot samostojen predmet šele sredi 19. stoletja. Zgovorni so predgovori H. Riemanna k osmi in deveti izdaji priročnika *Handbuch der Harmonielehre*, ki ga je ob prvi izdaji (1880)<sup>48</sup> posvetil takrat še živečemu Franzu Lisztu (1811–1886), ki je kot starosta glasbe užival velik ugled.

Prvi primeri pisanja učbenikov harmonije v slovenščini se bodo zato pojavili v tistih okoljih, kjer so lahko to storili nekako mimo državnih cesarskih struktur in so obenem z zanosom gojili slovenščino. Tako so prve resne pobude vzniknile v okrilju glasbeno in narodno živahnega Ceciljanskega gibanja, ki je leta 1881 prineslo tudi Slovincem prvo hramonijo v slovenščini in sicer kot priročnik študentom orglarske šole.

To pa ne pomeni, da je bilo v zgodovini pisanje glasbenih traktatov med Slovenci popolnoma odsotno. Bilo pa je zaradi zgodovinskih večinoma neugodnih okoliščin

<sup>47</sup> Prim. *Statuti Javne glasbene šole pri Ljubljanski normalki, I. Abtheilung*, čl. 1 in 8. Škofijski arhiv, konzistorialni oddelek.

<sup>48</sup> Editio princeps je imela drugačen naslov: Riemann, H.. 1880. *Skizze einer neuen Methode der Harmonielehre*. Leipzig. Od prvega ponatisa naprej pa: Riemann, H.. *Handbuch der Harmonielehre*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 19218,9. Predgovore citiram po tej zadnji 8/9 izdaji, str. V–XVII.



vezano na tuje akademske ustanove po Evropi, kjer so se Slovenci uveljavljali. Vedeti je potrebno, da so humanistično izobraženi Slovenci vedno obvladali po tri ali več jezikov. Poleg materinščine sta bila obvezna še latinščina in nemščina, za bolj izobražene pa tudi grščina in vsaj osnove hebrejščine. Velikokrat pa je marsikdo obvladal tudi italijanščino in še kakšen jezik. Ni čudno, da se na naših tleh že ob izidu pojavljajo nekateri glasbeni traktati in dela modroslovcev, ki smo jih v tej razpravi navedli v začetku. Tudi znaki na obrabljenih straneh kažejo, da so jih naši predniki marljivo prebirali. Večina teh izobražencev je tekoče pisala v latinščini ali pa v jezikih narodov, kjer so delovali. Zato nas ne sme čuditi, da se je npr. humanist Baltazar iz Mozirja podpisal na svoj glasbenoteoretični latinski traktat že davnega leta 1501 kot *Balthasser Praspergij Merspurgeñ[sis]*.<sup>49</sup> Ta zanimivi rojak in sodobnik Gaffurija je živel na prelomu 15. v 16. stoletje. Razen tega da je poučeval na univerzi v Baslu, o njem ne vemo veliko. Od pisnih virov ostaja na voljo le njegov glasbeni traktat *Clarissima plane atque choralis musice interpretatio...in Alma Basileorum Universitate exercitata*. Eeditio priceps, ki je izšla v Baslu leta 1501 in je doživela še dva ponatisa 1504 in 1507. Ostala njegova dela so se vsa izgubila, ali pa so še skrita kje po evropskih arhivih. O Baltazarju poroča njegov učenec v Baslu *Wolfgang Treffler*.<sup>50</sup> Baltazarja opisuje kot široko razgledanega humanista, kot moža z izjemno izobrazbo in kot pronicljivega znanstvenika, ki bi naj »napisal precej o Aristotelovih delih in še o mnogočem«, o čemer pa doslej nimamo sledu. Nas pa arhivi po Evropi vsake toliko časa prijetno presenetijo. Vendar vrnimo se v domovino, v 19. stoletje.

Harmonija je – tako znotraj opisanih razmer in tudi kasneje – vstopila v slovenski glasbeno-izobraževalni prostor ne v obliki traktatov, marveč predvsem v obliki učbenikov. Njihove vsebine so avtorji deloma prevzeli od drugih ali le malo prilagodili, deloma pa so jih sami napisali za različne potrebe učencev ali šolske ustanove, kjer so poučevali. Zato imajo vsi učbeniki, ki so nastali od druge polovice 19. stoletja pa do danes, izrazito podobo praktičnih učbenikov za neposredne didaktične namene. V tem se Slovenija v času vstopa v evropski prostor tudi na področju oblike traktatov harmonije ni bistveno razlikovala od drugih kulturnih središč.

V stotih letih je v Sloveniji nastalo deset naporov pisanja učbenikov in dva prevoda iz nemščine. Le izjemoma vsebujejo tudi nastavke traktata v želji po teoretično bolj poglobljenem premisleku. To bomo pri kratkem orisu sproti izpostavili ob vsakem primeru. Najprej pa bomo podali popis, nato pa še kratek oris dosedanjih učbenikov harmonije v slovenskem jeziku. Popis in oris bosta zgovorna podoba poti, ki smo jo Slovenci prehodili od Karantanije do danes. Tisoč letna vrzel (prepolovi jo le Baltazar iz Mozirja) pa ne vzbujata malodušja, prej obratno. Razkriva trdoživost in vitalnost naših rojakov, ki so pograbili za prvo priložnost takoj, ko se je ponudila. Učbeniki in traktati so vezani na ozko šolsko in akademsko okolje, drugače kot leposlovje.

49 Več v: Florjanc I., Balthasser Praspergij Merspurgeñ / Baltazar iz Mozirja Meersburgški – neznani glasbeni teoretik. V: Kovačič H. in Kejžar Kladnik S. (ur.), *Zbornik: Slovenski glasbeni dnevi – 30 let glasbe*, Ljubljana: Festival, 2016, str. 137–151.

50 Schillmann F., *Wolfgang Treffler ind die Bibliothek des Jakobsklosters zu Mainz*, XLIII. Beiheft zum Zentralblatt für Bibliothekwesen. Leipzig, Otto Harrassowitz. 1913, str. 73–74.

Verjetno je to prvi popis doslej znanih tiskov učbenikov harmonije v slovenščini. Kot se nam je že ob tem popisu dogajalo, da se nam je ob iskanju številka nenehno večala, lahko kakšen arhiv še vedno hrani kakšno lepo presenečenje, ki bo ta popis dopolnilo. Popis je urejen po letnicah nastanka, kjer je bilo to možno ugotoviti.

- **1501.** Baltazar iz Mozirja Meersburg.ki [=Balthasser Praspergij Merspurgensis] (letnici rojstva in smrti še nista znani). 1501. *Clarissima plane atque choralis musice interpretatio, cum certissimis regulis atque exemplorum adnotationibus et figuris multum splendidis. In alma basileorum universitate exercitata.* Basel: Michael Furter, v 4<sup>o</sup>, gotica. Prvi znani glasbeni traktat slovenskega avtorja, v latinščini.
- **1881.** Foerster, Anton (1837–1926). 1881 *Nauk o harmoniji in generalbasu, o modulaciji, o kontrapunktu, o imitaciji, kánonu in fugi s predhajajočo občno teorijo glasbe z glavnim ozirom na učence orgljarske šole.* Ljubljana: J. R. Milič. Str. I–VI, 1–83.
- **1904.** Foerster, Anton (1837–1926). 1904. *Harmonija in kontrapunkt.* Dopolnjen in popravljen ponatis. Ljubljana: Zadrúžna tiskarna. Str. I–IV, 1–122.
- **1919** (januar). Kogoj, Marij (1892–1956). *Akordne permutacije* (lističi in osnutki) : *Razprava o harmoniji* (osnutek traktata). Vse hrani NUK, Glasbena zbirka, Kronika I.
- **1932.** Mirk, Vasilij (1884–1962). 1932. *Nauk o akordih : Kompendij za glasbene gojence : Maribor 1932.* Tipkopis. NUK 213-215, mapa Vasilij Mirk. 1–71 strani. Isti: *Harmonija : Zbirka vaj za harmonijo.* V rokopisu. NUK 216 in 217. Letnica Harmonije še ni identificirana.
- **1934.** Komel, Emil (1875–1960). 1934. *Harmonija. Glasbena priloga s praktičnimi vajami.* Gorica: Katoliška knjigarna. Str. 1–42. in 1–32.
- **1934/2016.** Komel, Emil (1875–1960). 1934. *Harmonija in Glasbena priloga s praktičnimi vajami.* Faksimile. V: Florjanc, Ivan (ur.). *Emil Komel : 1875–1960 : Zbrana dela : Harmonija : Glasbena priloga s praktičnimi vajami.* Gorica: ZCPZ Gorica, 2016. I–XVI. Str. 1–76.
- **1939 (ca.).** Osterc, Slavko (1895–1941). 1939 (ca.). *Harmonija I.* Rokopis, zvezek A5. Ljubljana: NUK, MD 1318/1996. 1–35 popisanih listov.
- **1941.** Osterc, Slavko (1895–1941). 1941. *Kromatika in modulacije : Navodila za komponiste.* Rokopis, listi, str. 1–109. Ljubljana: NUK, MD 707/1204; Osterc, Slavko. *Kromatika in modulacije : Navodila za komponiste.* Tipkopis (in tipkopis s popravki, +2 str.), listi, str. 1–54. Ljubljana: NUK, MD 1320/1996.
- **1962.** Škerjanc, Lucijan Marija. 1962. *Harmonija.* Ljubljana: DZS.
- **1991.** Božič, Darijan (1933– ). 1991. *Osnove kontrapunkta in Hamonije : linearnega in vertikalnega povezovanja tonov : po primerjalni (komparativni) metodi.* Maribor: Pedagoška fakulteta. Tipkopis, razmnoženo.
- **1995.** Osredkar, Janez (1944– ). 1995. *Glasbeni stavek I.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- **1997.** Osredkar, Janez (1944–). 1997. *Glasbeni stavek II*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Poleg tiskov učbenikov slovenskih avtorjev lahko navedemo še dva prevoda tujih avtorjev.

- **1950.** Groebming, Adolf. *Zborovodja III*. Prevod iz nemščine. Ljubljana: DZ Slovenije. (Osnovni pojmi iz harmonije, str. 69-123). Brez originalnega naslova in brez imena prevajalca.
- **2003.** Motte, Diether de la. 2003. *Nauk o harmoniji*. Ljubljana: Glasbena šola Ljubljana Vič-Rudnik. Barbo, Matjaž (prev.): *Diether de la Motte Harmonielehre*. Kassel: Bärenreiter V..

Zanimivo je, da je kot prvi pisec v vrsti slovenskih učbenikov harmonije odprl češki rojak, glasbenik in diplomirani pravnik *Anton Foerster* (1837–1926), ki je v Ljubljano prišel službovat iz Senja leta 1867. Tukaj je ostal do svoje smrti. V okolje in v delo se je tako zelo vživel, da danes nihče ne pomisli, da ni bil Slovenec. Ob prihodu v Ljubljano je bil kapelnik Dramatičnega društva, pevovodja Čitalnice, od leta 1868 naprej pa enainštirideset let *regens chori* v ljubljanski stolnici. Tisk njegovega učbenika harmonije pa se tesno veže na še eno Foersterjevo službo: ob ustanovitvi orglarske šole Cecilijinega društva je postal in ostal njen vodja enaintrideset let (1877–1908) do svoje upokojitve, ko je predal službo Stanku Premrlu. Kot je v *Predgovoru* k prvi izdaji svoje harmonije iz leta 1881 sam zapisal, je imel »pri sestavljanju gradiva za teorijo glasbe v prvej vrsti pred očmi učence orglarske šole, katerim uže več let predavam teorijo glasbe po takej metodi, da bi jo razumeli tudi učenci, kateri niso sicer dosegli potrebne stopnje znanstvene izobraženosti, a so vendar nadarjeni za glasbo.«<sup>51</sup> Poseben pedagoški žar veje iz teh besed in tudi iz celotnega učbenika. V svojem delu na kratko in jasno obravnava celotno snov, ki jo je v naslovu najavil: »*nauk o harmoniji in generalbasu, o modulaciji, o kontrapunktu, o imitaciji, kánonu in fugi s predhajajočo občno teorijo glasbe*.« Strnjeno obravnavana sicer zelo obsežna snov lahko še danes koristi dijakom in študentom na akademiji. V predgovoru opozori na svojo *Pevsko šolo*, kjer so osnove glasbene teorije obširneje obravnavane kot v pričujočem *Nauku o harmoniji*. V drugem poglavju združi harmonijo in generalni bas, kar je bilo takrat še običajno, kot smo že omenjali v naši razpravi. Sorazmerno obširno obravnava poglavje o modulaciji (smo v času Liszta, Wagnerja), kjer povdarek o uporabi fantazije zveni kot vspodbuda h komponiranju. Nasprotno pa je v 5. delu, ki je posvečen kompoziciji, malo bolj svareč, saj poglavje šteje »k višej teoriji glasbe«. Popravljen in jezikovno-terminološko močno izboljššan ponatis iz leta 1904 s kratkim naslovom *Harmonija in kontrapunkt* pa se v zasnovi skoraj ne razlikuje od izdaje 1881. Posebnosti te izdaje so med drugim naslednje: (1) slovenščina je občutno izboljšana (npr. obrnjeni intervali / obrati intervalov, prevaja tujke ipd.), (2) pri modulacijah se pojavi zanimivo podpoglavje »*proste modulacije*«, (3) pri obratih je novo funkcijsko opozorilo »Zapomnite si, da je pri imenovanju *temeljni ton* pri trizvoku spodaj, pri sekstakordu zgoraj, pri kvartsekstakordu v sredi«, kar kaže na vpliv Rimannovih funkcijskih teorij, (4)

<sup>51</sup> Foerster A., 1881. *Nauk o harmoniji in generalbasu... z glavnim ozirom na učence orglarske šole*. Ljubljana: J. R. Milič, str. V.

pojavi se obravnava prostih zadržkov (t. j. *appogiature*), (5) širše obravnava svobodnejše primere prehajalnih in menjalnih tonov ipd. Skratka – dotakne se vseh bistvenih problemov takratnega sodobnega nauka o harmoniji, vključno z obravnavo nonakordov, undecim- in tredecim akordov. Gre za popolnoma dostojen in izčrpen vstop slovenskega učbenika harmonije na evropsko sceno.

*Marij Kogoj* (1892–1956), ki v slovenski glasbeni zgodovini izstopa predvsem kot prvi (in edini) skladatelj avantgarde ali moderne na začetku 20. stoletja, je bil tudi eden najbolj izvirno razmišljujočih slovenskih glasbeno-teoretičnih iskalcev novih poti ob slutnjah razkroja tonalnosti. Po besedah pričevalcev, je prvi odkril ključ do skladanja z dvanajstimi poltoni, še preden je leta 1920 Matias Hauer (pred Schönbergom!) opisal svoj dvanajsttstonski sestav tropov.<sup>52</sup> Skromne, a zgovorne sledi o Kogojevih glasbeno-teoretičnih iskanjih, ki se niso izgubile ali pa jih ni sam uničil, lahko najdemo danes (1) v osnutku t. i. *Razprave o harmoniji* in (2) na velikem številu popisanih list(k)ov, ki so popisani s številkami in različnimi opombami (v slovenščini in nemščini); ti lističi – po pričevanju Kogojevega učenca in kasneje sinovsko vdanega prijatelja Srečka Koporc – pripadajo študijam »akordnih permutacij«. Oboje tvori izvirne sledi Kogojevih iskanj novih kompozicijskih sredstev na področju dodekafonije, ki jo je sam poimenoval 'poltonski sestav', kar teoretično jasno nakaže njegova *Razprava o harmoniji*. *Akordne permutacije* pa so Kogojeva izvirna iznajdba ključa, kako urejati skladanje z dvanajstimi poltoni ali – kot je to sam poimenoval – v 'poltonskem sestavu'. Koporc takole opiše Kogojeva dognanja: »Kogoju se je namreč posrečilo odkriti ključ dvanajstonski glasbi in sam sistem je imenoval 'Akordne permutacije', to pa iz razloga, ker je po Kogojevem mnenju vsak akord, (tudi tak, ki doslej še ni bil nikoli uporabljen) neke vrste stabilizator melodično-polifonskim kompleksom.«<sup>53</sup> Imamo podatek o – danes žal izgubljeni – razpravi na isto temo. Gradivo, ki nam je ostalo na voljo, je shranjeno v Glasbeni zbirki Narodne in univerzitetne knjižnice v Ljubljani. Doslej so bile opravljene tehtne raziskave pisnega gradiva iz zapuščine (Loparnik B., Klemenčič I. idr.),<sup>54</sup> dešifriran je tudi ključ, kako brati in razumeti številčne podobe akordov na Kogojevih lističih njegovega sestava *akordnih permutacij* (Florjanc I.).<sup>55</sup> Kljub nedokončanemu in izgubljenemu gradivu, imamo v rokah dovolj gradiva, da lahko trdimo, da je Kogoj zastavil delo, ki je obetalo inovativen glasbeni traktat na področju sodobne glasbe. S tem je njegova prisotnost v tem popisu upravičena in utemeljena.

Na tem mestu se bomo – nadalje – najprej dotaknili tiskanega učbenika *Emila Komela* (1875–1960); Vasilija Mirka bomo obravnavali kasneje v kontekstu L. M. Škerjanca, ki je

52 Hauer, Joseph Matthias. 1920. *Vom Wesen des Musikalischen*. Leipzig/Wien: Waldheim-Eberle A.G.

53 Koporc, Srečko. *Kogojeve akordne permutacije*. V: NUK, Marij Kogoj, Kronika III, ovojnica S. Koporc, zapiski o Kogoju, rokopis/tipkopis.

54 Loparnik, Borut. 1993. Kogoj in vprašanje njegove zgodovinske vloge. V Klemenčič, I. (ur.): *Marij Kogoj: Zbornik referatov s kolokvija ob stoletnici skladateljevega rojstva*. Ljubljana: ZRC Muzikološki inštitut, str. 21–49; Klemenčič, Ivan. 1988. *Slovenski glasbeni ekspresionizem*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

55 Florjanc, I. 2010. Glasbeno teoretična iskanja Marija Kogoja. V Kuret, P. (ur.): *Mediterran – vir glasbe in hrepenenja evropske romantike in moderne / The Mediterranean - source of music and longing of European romanticism and modernism*. Ljubljana: Festival, str. 254-268. Prim. tudi Florjanc, Ivan. 2006. Kompozicijski stavek Marija Kogoja. V Kuret, P. (ur.): *Stoletja glasbe na Slovenskem, 20. Slovenski glasbeni dnevi*. Ljubljana: Festival, str. 315-325.

(po verodostojnih pričevanjih!) “zaslužen”, da so Mirkovi učbeniki ostali v rokopisu. Leta 1934 – v najbolj nasilnem obdobju fašizma nad Primorci pod Italijo – je v tedanji še mirno slovensko govoreči Gorici izšla pri Katoliški knjigarni Komelova *Harmonija* in *Glasbena priloga s praktičnimi vajami*. Gre za drugi tiskan praktičen učbenik harmonije v slovenskem jeziku. Komel je torej med pionirji tistih, ki so postavljali slovensko terminologijo na tem področju. Značilno za Komelov in Foersterjev učbenik harmonije je, da sta oba imela pred očmi predvsem organiste. Tudi Komel je učbenik posvetil »širiteljem glasbe med preprostim ljudstvom«, kot je sam jasno izpovedal v predgovoru: »Nanje sem mislil, ko sem se odločil napisati *Harmonijo*«. To so bili v času izida *Harmonije* predvsem organisti na podeželju, saj so takratne italijanske oblasti slovenščino v javnosti popolnoma prepovedale. Zato se celotno kulturno dogajanje odvijalo v cerkvi ali v zvezi z njo. Namen bi bil uspešno dosežen, če mu ne bi *Harmonije* že 29. junija 1934 zaplenili in s požigom uničili. Ohranilo se je le nekaj dragocenih izvodov. Eden od zelo redkih ohranjenih je bil leta 2016 ponatisnjen v faksimilirani obliki. Komel je v predgovoru *Harmonije* zapisal, da ima »kot nadaljevanje tega dela pripravljeno drugo in tretjo knjigo: kontrapunkt in kompozicijo.« Uničenje *Harmonije* takoj po izidu je pogubilo tudi te načrte. Rokopisov in osnutkov obeh najavljenih knjig do danes nismo našli. Faksimile izdaje je malo popravila krivico izpred skoraj sto let. Tako je Komel kot glasbeni teoretik spet uradno vstopil v slovenski prostor. Koristen bo odslej terminološko, saj prvotnega namena v svojem času ni mogel izpolniti.

Skladatelj in glasbeni teoretik Slavko Osterc (1895–1941) bi lahko bil prvi v vrsti tistih Slovencev, ki bi lahko napisal dostojen glasbeno-teoretični traktat harmonije. Osnutki rokopisov, ki si jih je pripravil kot osebne osnutke za predavanja študentom na Državnem konservatoriju oz. na kasnejši Glasbeni akademiji (od l. 1939 naprej), kažejo znake izvirne obravnave harmonske tvarine. V tem oziru je za nas bolj kot prvi osnutek njegove *Harmonia I* iz okoli leta 1939, ali še malo prej, zanimiv spis iz leta 1941, ki ga je dokončal torej tik pred smrtjo, in nosi pomenljiv naslov: *Kromatika in modulacije : Navodila za komponiste*. Delo je skladatelj pripravil tudi za tisk, kot kažejo tipkopisi s korekturami. Vsekakor pa je bilo delo prevedeno v srbsščino, kar kažejo rokopisni zaznamki v tipkopisu.<sup>56</sup> Oboje hrani NUK. V tem drugem delu obravnava še danes zanimiva poglavja (celotonske tvorbe, pentatonika, prelom tercnega sistema, nova konsonanca, nova diatonska disonanca, bitonalnost, absolutna kromatika ipd.). To ni bil čas, ki bi Osterca vzpodbujal k zaokroženemu kompozicijsko zasnovanemu glasbeno-teoretičnemu razmisleku do take mere, da bi svoje uvide strnil v tiskano obliko svojih dragocenih premislekov. On je bi tega zmožen. Vredno bi bilo pregledati zapiske in morda urediti ustrezno pripravljeno izdajo.

Lucijan Marija Škerjanc (1900–1973) je leta 1962 izdal pri Državni založbi svojo knjižico s suhim naslovom *Harmonija* v sklopu ostalih glasbeno-teoretičnih del (Oblikoslovje in Kontrapunkt). Žal pisec, ki je bil izjemno učen med teoretiki in skladatelji tedanje generacije, ni dokončal tiste zamisli o pisanju obširnejšega traktata harmonije, ki jo lahko

<sup>56</sup> Osterc je na 10. strani tipkopisa *Kromatika in modulacije* z roko pripisal: »Na tem mestu se iskreno zahvaljujem gospej Stani Klajn, da mi je knjigo prevedla brezplačno – iz ljubezni do stvari – iz slovenščine v srbski jezik.« Prevajalka je bila pianistka in muzikologinja Stana Đurić, poročena Klajn (1905–1986). Znana je danes tudi kot prva ženska-muzikolog v Srbiji.

razberemo med vrsticami obravnavane snovi. Na monumentalno zasnovo kažejo zlasti številne opombe (tudi po več na eni strani), kjer se skrivajo osnutki za cela poglavja, ki bi jih bilo potrebno poglobljeno razviti. Pa tudi celotna zasnova tvarine (kazalo!) kaže na monumentalnost izbranih vsebin in na širok pogled glasbenega teoretika. Tudi v časovno-slogovni glasbeno-teoretični zasnovi se Škerjanc giblje v širokem zamahu, ki zajema vsa evropska slogovna obdobja s svojimi skladatelji; ta obdobja so lahko zanimiva za področje harmonije, vključno z njenima obrobjema: modalnost in atonalnost. Žal Škerjanc tega dela ne opravi. Pred nami je učbenik, ki bi bil zelo težko praktično uporaben, hkrati pa glasbeni traktat harmonije, ki pušča nedorečena preštevilna vprašanja, ki jih samo bežno v številnih vsebinsko nabitih opombah nakaže. Praktično uporabnost motijo tudi preveč pogoste nedoslednosti in nedorečenosti (npr. nekatere nepoentotene oznake za akorde, pri privzemanju vsebin drugih avtorjev ostaja npr. na pol poti do Riemannovih praktičnih iznajdb funkcijske harmonije, ali sta "ostinato" in "pedalni ton" res podobno harmonsko dogajanje za obravnavo v istem podpoglavju?, ipd.). Dragocena in zelo uporabna pa je lahko Škerjančeva terminologija, ki ostaja še vedno velik problem slovenskega glasbeno-teoretičnega prostora. Skratka – L. M. Škerjanc nam je dal slab učbenik harmonije, ki pa bi bil lahko odličen glasbeni traktat.

V istem času ko se je pisala Škerjančeva *Harmonija*, je imel skladatelj in glasbeno-teoretični pedagog z dolgim stažem – primorski Slovec Vasilij Mirk (1884–1962), ki je pribežal v Slovenijo pred fašizmom – že trideset let pripravljeno snov za praktičen učbenik harmonije. V NUKu lahko najdemo v praktično izdealnih osnutkih za tisk učbenik z naslovom *Nauk o akordih*, ki ga je podnaslovil kot *Kompendij za glasbene gojence* in pripisal datum *Maribor 1932*. V drugem rokopisu je podobno oblikovana tvarina naslovljena kot *Harmonija*, ki jim je dodana še *Zbirka vaj za harmonijo*. Dobro uporaben didaktičen učbenik za pouk dijakov na srednji stopnji. Oba učbenika sta ostala – po do danes skrbno varovanih bolečih skrivnostih – v rokopisu, ne da bi lahko zagledala luč sveta, kar si je Vasilij Mirk ves čas močno želel. Pa tudi rokopisa sta godna za objavo. Lepa umetnost pokrije včasih tudi kaj manj čednega. Na našo srečo so vsi rokopisi skrbno ohranjeni v NUKu, kjer čakajo na nadaljnjo usodo.

Delce z naslovom *Osnove kontrapunkta in Hamonije, linearnega in vertikalnega povezovanja tonov po primerjalni (komparativni) metodi*, ki ga je napisal skladatelj Darijan Božič (1933– ) in v obliki skript izdal leta 1991 v Mariboru pri Pedagoški fakulteti, kaže podobo osnutka za širše zasnovano glasbeno-teoretično delo. Ni nam znano, če je skladatelj na tem področju nadaljeval delo. Zato raje počakamo na avtorjevo zadnjo besedo.

Zadnji med objavljenimi praktičnimi učbeniki, ki vzgajajo številne generacije slovenskih glasbenikov, pa je napisal znani slovenski didaktik Janez Osredkar (1944– ). Obe njegovi deli – *Glasbeni stavek I in II* – je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo še vedno izpolnjujeta svoj cilj, ki ga je avtor zapisal v predgovor prvega dela: »Učbenik harmonije je namenjen učencem srednjih glasbenih šol. Mislim pa, da ga bodo koristno uporabili tudi vsi, ki se kakorkoli ukvarjajo z glasbo.« Tedensko poteka preverjanje vsake strani v razredih srednjih glasbenih šol in tudi Akademije za glasbo.

Dvoje prevodov v slovenščino bomo tukaj molče obšli, saj smo se dela *Nauk o harmoniji* (de la Motte) že dotaknili. Groebmingov *Zborovodja III* pa sodi v prva povojna leta, ko je v Sloveniji primanjkovalo praktičnih učbenikov in literature za zborovodje. Groebmingovo delo zato spada na področje neposredne in široke uporabnosti pri ljubiteljski glasbeni dejavnosti.

### **Namesto sklepa**

Ob zaključku bi lahko strnili marsikatero misel. Odprtih je ostalo še precej specifičnih glasbeno-teoretičnih vprašanj, v slovenskem, evropskem in danes tudi v celotnem svetovnem prostoru. Tudi na področju glasbe, saj je evropski glasbeni model v marsičem globalno proniknil – v dobrem in slabem – tudi na ostale kontinente našega vedno manjšega planeta. Postavljajo se vprašanja vsebin, didaktičnih namenov in ciljev, oblike in mesta, ki ga poučevanje harmonije zaseda danes, v enaindvajsetem stoletju. V Sloveniji je še vedno pereč čisto terminološki problem že na samem področju harmonije.

Po drugi strani pa je področje, ki smo se ga v tej razpravi dotaknili, še vedno na široko odprto, kljub večtisočletni zgodovini. Tudi zato je vsak presmislek tu na stežaj odprt novim izzivom, novim vprašanjem, novim iskanjem.

Pota Harmonije so tudi v deželi harmonije še vedno neizhujena.

### **Literatura**

Alembert, Jean-Le Rond d'. 1759. *Éléments de musique, theorique et pratique, suivant les principes de Monsieur Rameau*. Paris/Lyon.

Boethius, Anicius Manlius Severinus. *De institutione arithmetica libri duo / De institutione musica libri quinque*. Friedlein Godofredus (ur.). Lipsiae: B. G. Teubner, 1867.

Boethius, Anicius Manlius Severinus. *De Institutione Musica libri quinque*. Marzi, Giovanni (ur.). Roma: Istituto Italiano per la storia della Musica, 1990.

Campion, François. *Traité d'accompagnement et de composition, selon la règle des octaves de musique*. Paris, veuve G. Adam, 1716.

Dahlhaus, Carl. 1968. *Untersuchungen über die Entstehung der harmonischen Tonalität*. Kassel: Bärenreiter.

Federhofer, Helmut. 1981. *Akkord und Stimmführung in den Musiktheoretischen Systemen von Hugo Riemann, Ernst Kurth und Heinrich Schenker*. Wien: Ver. der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Fétis, François-Joseph. 1844. *Traité complet de la théorie et de la pratique de L'Harmonie*. Paris, Berlin: Schlesinger.

- Florjanc, Ivan. 2010. Glasbeno teoretična iskanja Marija Kogoja. V Kuret, P. (ur.): *Mediterran – vir glasbe in hrepenenja evropske romantike in moderne*. Ljubljana: Festival, str. 254–268.
- Florjanc, Ivan. 2013. Tonalni magnetizem kot perspektiva v glasbi. V: Kuret P. (ur.), *Imaginacija narave v umetnosti ali “Glasba naj posnema naravo v njenem načinu delovanja”*. Ljubljana, Festival, 2013, str. 50–60.
- Foerster, Anton. 1881. *Nauk o harmoniji in generalbasu... z glavnim ozirom na učence orglarske šole*. Ljubljana: J. R. Milič.
- Gaffurio, Franchino Laudensis. 1492. *Theorica musice*. Bologna: Forni editore, 1969.
- Gaffurio, Franchino Laudensis. 1496. *Practica Musice*. Bologna: Forni editore, 1972.
- Gaffurio, Franchino Laudensis. 1518. *De Harmonia Musicorum Instrumentorum Opus*. Bologna: Forni editore, 1972.
- Groth, Renate. 1983. *Die französische Kompositionslehre des 19. Jahrhunderts*. Beihefte Zum Afmw Bd. 22. Wiesbaden, Franz Steiner Verlag.
- Hindemith, Paul. 1937. *Unterweisung im Tonsatz – Theoretischer Teil*. Mainz: Schott.
- Hindemith, Paul. 1943. *A Concentrated Course in Traditional Harmony*. Parodi, Renato (it. prevod): Armonia tradizionale. Milano: Curci, 1990.
- Hucbald, M. E.[Inonensis]. *Musica enchiriadis*. Gerbert, M. (ur.): *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum... a Martino Gerberto*. St. Blasien, 1874, str. 152–173.
- Hucbald, M. E.[Inonensis]. *Scholia Enhiriadis*. Gerbert, M. (ur.): *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum... a Martino Gerberto*. St. Blasien, 1874, str. 173–212.
- Hüschel, Heinrich. 1956. Harmonie. Blume, Friedrich (ur.): *MGG (Die Musik in Geschichte und Gegenwart)*, Sachteil 5. Kassel: Bärenreiter, str. 1588–1614.
- Komel, Emil. 1934. Harmonija in Glasbena priloga s praktičnimi vajami. Faksimile. V: Florjanc, I. (ur.). *Emil Komel : 1875–1960 : Zbrana dela : Harmonija : Glasbena priloga s praktičnimi vajami*. Gorica: ZCPZ Gorica, 2016.
- Lippius, Johannes. 1612. *Synopsis musicae novae*. Strassburg: Karl Kieffer, in folio. Dostopno na spletnem naslovu: <https://archive.org/details/synopsismusicaen00lipp> (obiskano: 31. 1. 2017).
- Maler, Wilhelm. 1931. *Beitrag zur durmolltonalen Harmonielehre*. München: Leuckart. I. del: Lehrbuch (1992<sup>15</sup>), II. del: Notenbeispiele (1994<sup>9</sup>).
- Mirk, Vasilij. 1932. *Nauk o akordih : Kompendij za glasbene gojence : Maribor 1932*. Tipkopis. NUK 213-215, mapa Vasilij Mirk. Isti: *Harmonija : Zbirka vaj za harmonijo*. V rokopisu. NUK 216 in 217.
- Osredkar, Janez. 1995 in 1997. *Glasbeni stavek I. in II*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



- Osterc, Slavko. 1939 (ca.). *Harmonija I*. Rokopis, zvezek A5. Ljubljana: NUK, MD 1318/1996. 1–35 popisanih listov.
- Osterc, Slavko. 1941. *Kromatika in modulacije : Navodila za komponiste*. Rokopis in tipkopis. Ljubljana: NUK, MD 707/1204 in MD 1320/1996.
- Rameau, Jean Philipp. 1722. *Traité de L'Harmonie reduite à ses Principes naturels; Divisé en quatre livres*. Paris: Ballard.
- Rameau, Jean Philipp. 1726. *Nouveau Système de Musique Theorique, Où l'on découvre le Principe de toutes les Regles necessaires à la Pratique, Pour servir d'Introduction au Traité de l'Harmonie*. Paris: Ballard.
- Rameau, Jean Philipp. 1750. *Démonstration du Principe de L'Harmonie, Servant de base à tout l'Art Musical théorique et pratique*. Paris: Durand et Pissot.
- Rameau, Jean Philipp. 1755. *Erreurs sur la musique dans l'encyclopédie*. Paris: Sebastien Jorry.
- Rameau, Jean Philipp. 1760. *Code de Musique Pratique, ou Méthodes Pour apprendre la Musique*. Paris: L'Imprimerie Royale.
- Riemann, Hugo. 1880. *Skizze einer neuen Methode der Harmonielehre*. Leipzig. (Od 2. izdaje naprej:) 1887. *Handbuch der Harmonielehre*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Riemann, Hugo. 1898. *Geschichte der Musiktheorie im IX.-XIX. Jahrhundert*. Leipzig: Max Hesse Verlag.
- Rohwer, Jens. 1956. Harmonielehre. Blume, Friedrich (ur.): *MGG (Die Musik in Geschichte und Gegenwart)*, Sachteil 5. Kassel: Bärenreiter, str. 1614–1665.
- Rummenhüller, Peter. 1996. Harmonielehre. Finscher, Ludwig (ur.): *MGG2 (Die Musik in Geschichte und Gegenwart 2)*, Sachteil 4. Kassel: Bärenreiter & J.B. Metzler, str. 132–153.
- Sechter, Simon. 1853. *Die Grundsätze der musikalischen Komposition*, Leipzig.
- Škerjanc, Lucijan Marija. 1962. *Harmonija*. Ljubljana: DZS.
- Viadana, Lodovico. 1602. *Cento concerti ecclesiastici ... Con il Basso continuo per sonar nell'Organo. Nova inventione....* Venezia, G. Vincenti.
- Zarlino, Gioseffo. 1589. *L'istituzioni armoniche*. Urbani, Silvia (ur.). Ed. Diastema, 2011.

## Summary

The musical theory development of harmonic insights has always been complex in European musical space. Both terminologically and as an expression, '*harmonia*' fits into the core of Western civilization in all its fields (science, technics, art and even mythology). But this ancient term '*harmonia*' enters music as a symbol and the contentually most fitting synonym for polyphonic music systems of ramified styles and manifold forms, throughout history an original European phenomenon. The very rise of harmony as an

independent theoretical science and foremost a practical didactic method is of a rather young date and a typically European characteristic. In such form (as theoretical science and didactic method), harmony has served as insight and introduction to the fields of musical syntaxes and compositional happening within different style periods through millenariies of European cultural and musical history. It has evolved from insights that had long coexisted with theoretical and practical insights in the fields of harmony-complementary counterpoint and later – in Baroque – of general bass (*regola dell'ottava*). In the recent period, this young science entered the European musical conscience in theory and practice first as a co-former of compositional style axles (at *Conservatoire de musique de Paris*, since 1795; entire 19<sup>th</sup> century). The starting theoretical and research charge (G. Zarlino and J. Ph. Rameau, Ch.-S. Catel, A. Reicha, F.J. Fétis, H. Riemann, W. Maler, P. Hindemith et al.) has since withered and only lives within practical harmony treatises today. As such, harmony also entered Slovenian musical-educational space (two) centuries ago, mainly through treatises and practical textbooks for didactic purposes (A. Foerster, M. Kogoj, E. Komel, S. Osterc, L.M. Škerjanc, V. Mirk), what it remained all along (J. Osredkar). An independent path was primarily indicated by M. Kogoj (in drafts), partly also by S. Osterc (in manuscript). Arising are questions on contents, didactic aims and goals, form and place that the teaching of harmony holds today, in the 21<sup>st</sup> century. Many specific musical theory questions remain open. Therefore, reflection is open here.

**Lučka Winkler Kuret**

Glasbena šola Franca Šturma Ljubljana

## **RAZVOJ UČBENIKOV ZA NAUK O GLASBI.**

**„NI VSE DOBRO, KAR JE NOVO, NI VSE SLABO, KAR JE STARO.“**

### **Izvleček**

Učbeniki za glasbeni pouk so obstajali že v samostanskih šolah kot pesmarice. Petje so poučevali s ponavljanjem. V 19. stoletju so postavili v ospredje učence in s tem vprašanje metode poučevanja. Z nastankom glasbenih šol so tudi avtorji učnih pripomočkov v učbenike uvajali metode za solfeggiranje. Prvi avtorji učbenikov za predmet petje na glasbenih šolah so bili češkega rodu in sicer Kamilo Mašek, Anton Foerster in Anton Nedvěd. Tudi Ivanka Negro Hrast je za svoj učbenik našla vzore pri tuji tovrstni literaturi. Glasbeno šolstvo je po drugi svetovni vojni doživelo korenite spremembe. Splošni predmet nauk o glasbi je dobil nov učni načrt. Učbenik zanj sta napisala Maks Jurca in Pavle Kalan, v osemdesetih letih prejšnjega stoletja pa tudi Tomaž Habe. Po zadnji prenovi glasbenega šolstva leta 2004 pa je skupina učiteljic s postojnske glasbene šole z učbeniki z elementi delovnega zvezka pokrila celotno vertikalno za nauk o glasbi.

**Ključne besede:** učbenik, glasbena teorija, solfeggio, metoda

### **Abstract**

**Development of Textbooks for Music Theory Class. „Not Everything New is Good, Not Everything Old is Bad.“**

The textbooks for music theory class existed already in the monastery schools as songbooks. Singing was then taught by repetition. In the 19<sup>th</sup> century the focus was put on the students, which consequently opened the question about the teaching methods. With the formation of music schools the authors of learning tools introduced the methods of solfege. The first authors for the singing classes in the music schools were of Czech descent, namely Kamilo Mašek, Anton Foerster and Anton Nedvěd. It was Ivanka Negro Hrast who wrote the first textbook for music schools, based on a foreign model. Music education experienced radical change after the World War II. Music theory class was given a new curriculum with the textbooks written by Maks Jurca and Pavle Kalan, and in the 1980s also by Tomaž Habe. After the latest school reform in 2004 it was a group of teachers of the music school of Postojna who wrote a series of practice books combined with elements of textbooks that successfully achieved the vertical coherence.

**Keywords:** textbook, music theory, solfege, method

### **Uvod**

Petje oziroma glasbeni pouk ima kot predmet v učnem procesu že zelo dolgo tradicijo. Danes je razmejitev med osnovnošolskim in glasbenim izobraževanjem jasna. V preteklosti pa ni bilo vedno tako. Pa vendar je bila glasba kot vselej prisotna, saj je imela tudi močno vzgojno moč. V srednjeveških samostanskih šolah je bil predmet del kvadrivija skupaj z aritmetiko, geometrijo in astronomijo poleg trivija (gramatika, retorika in dialektika). Učenje je potekalo metodično sila preprosto, s ponavljanjem. V 19. stoletju so postavili v ospredje učenca in s tem vprašanje, kako naj se poučuje. Pomembna ni bila več samo snov, temveč tudi način poučevanja.

Ves čas so prav gotovo obstajali tudi učni pripomočki – učbeniki – kot pesmarice za petje pri pouku. Tudi, ko so ustanovili glasbeno šolo pri ljubljanski normalni leta 1816, je bila prva skrb le, kako dobiti ustrezno izobraženega učitelja. Zahteve so bile visoke saj je moral poleg petja obvladati tudi igranje na violino, orgle in pihala. Prvi učitelj je bil Čeh Franc Sokol in poučeval naj bi kar 36 učencev. Nasledil ga je Gašper Mašek, ki pa je bil prezaposlen še z drugimi obveznostmi, da bi razmišljal o ustrezni pedagoški literaturi. Iz tega obdobja imamo učbenike – pesmarice, ki so jih uporabljali tako v splošni, kot v glasbeni šoli. Učenci so se pesmi učili z mehanskim ponavljanjem. Vprašanje metode poučevanja petja po notah, ni bilo bistvenega pomena.

### **Prispevek čeških glasbenikov**

Mesto učitelja na Javni glasbeni šoli je leta 1854 prevzel Gašparjev sin Kamilo Mašek (1831 – 1859). Glasbeno izobrazbo si je pridobil na Dunaju in po vrnitvi v Ljubljano je poleg učiteljskega poklica vodil še moški pevski zbor v Filharmonični družbi, obenem pa je tudi komponiral. Pri poučevanju je hitro naletel na pomanjkanje ustreznega učnega gradiva. Zato je že leta 1855 v rokopisu izdal prvo pevsko šolo za učence in učitelje z naslovom *Deutsche-slowenische Kinder-Gesangschule*. Iz praktičnih razlogov jo je napisal dvojezično: nemško in slovensko, saj si je slovenščina kot učni jezik šele utirala pot. Prav tako slovenščina še ni poznala tudi ustrezne glasbene terminologije in je bila zaradi tega nemščina bolj prikladna. Maškova „pevska šola“ obsega 70 pesmi, ki jih je avtor razdelil na 11 poglavij. Uvodna poglavja je namenil pravilom lepega petja med katerimi so navodila za vzravnanost držo, pravilno dihanje, glasbeni nastavek in diktacijo. Večina vaj je enoglasnih, sedem vaj pa je tudi dvoglasnih v vzporednih tercah ali sekstah. V navodilih k posameznim razdelkom zahteva od učitelja in učencev jasno in natančno ritmično izvajanje ob hkratnem merjenju dob z desno roko. Pesmi imajo nemški ali slovenski tekst, po vsebini so cerkvene – glede na tedanjo običajno prakso, da so učitelji delovali tudi kot organisti v cerkvi, pa tudi pesmi, ki govorijo o šoli ali o vsakdanjem življenju. Le nekaj jih je samo v slovenskem jeziku: ljudska Ptčičica nespametna, Vilharjevi Sirota pri luni in Bleško jezero oziroma v nemškem: Vater unser, Mein Vaterland in Kindermarsch. Maškova „pevska šola“ gradi ritmično vzgojo postopno od celinke do najkrajše notne vrednosti šestnajstinke; melodična vzgoja zajema intervalne vaje od sekunde do oktave, razložene trozvoke in kromatično lestvico ter vzgojo sozvočij z dvoglasnimi vajami v tercah in sekstah. Čeprav Maškova „pevska šola“ pomeni bistveni premik proti sistematični glasbeni vzgoji – predtem so imeli učitelji na razpolago le pesmarice po Slomškovem vzoru brez nekaterih glasbenih navodil – pa ni vsebovala metode učenja petja po notah. Novo znanje pa so k nam zanašali tuji glasbeniki, ki so ostali na Slovenskem.

Češka glasbenika in učitelja Anton Foerster (1837–1926) in Anton Nedvčd (1829–1896), ki sta delovala v Ljubljani v drugi polovici 19. stoletja, sta vnesla tuje zglede in znanje. S svojimi učbeniki sta v slovensko glasbeno pedagogiko vnesla preizkušene metode poučevanja petja po notah in s tem postavila temelje za metodo solfeggia v glasbenih šolah.

Anton Foerster je leta 1874 izdal slovensko-nemško *Teoretično-praktično Pevsko šolo*, osem let kasneje pa še *Pesmaričico po številkah za nežno mladino*. *Teoretično-praktična pevška šola* je po drugi izpolnjeni izdaji doživela še tri ponatise, kar dokazuje, da je bila uspešna in iskana. *Šola* je bila razdeljena na dva dela. V prvem, teoretičnem delu je avtor obravnaval vrste glasov in mutacijo, zatem tonska trajanja ter notno črtovje s ključi in notami od velikega e do a<sup>2</sup>. Taktovske načine je predstavil sočasno s shemami za taktiranje. Drugi del, ki obsega 110 melodičnih vaj, uvede z napotki o vokalni tehniki: „Pevci naj pojo stoje, glava naj se drži ravno, jezik ležeč, prsi ven, trebuh nazaj, peti skup. Sapa mora pri petji zadeti zgornjo blizu zobov, zato morajo biti usta toliko odprta, kolikor je treba izgovarjati črke a“ (Foerster, 1880, str. 9). Podobna navodila je dajal že Kamilo Mašek. Zaključí z navodili za pravilno pevsko dihanje, jasno dikcijo in za petje v različnih registrih. Sledijo lestvice, obravnava razdalj med toni lestvice, intervali od prime do decime ter imenik glasbenih pojmov, tudi v slovenščini. Ravno slednje je po mnenju Branke Rotar Pance pomembno za slovensko glasbeno zgodovino, „saj je Foerster z njim osnoval slovensko glasbeno terminologijo“ (Rotar Pance, 1998, str. 65). Vse teoretične vsebine kot npr. intervale predstavi z glasbenimi primeri, prav tako obravnava akordov poveže s triglasnim petjem. Foerster sploh priporoča petje kanonov kot uvajanje za večglasno petje. Poleg durovih lestvic, ki jih poveže v kvintni krog, učenci spoznajo tudi kromatično lestvico – kromatične tone –, koralne lestvice pa poveže z durovo oz. molovo lestvico. V zbirki pevskih vaj zasledimo nekaj še danes poznanih pesmi: *Mojster Jaka*, W. A. Mozart *O pridi maj zeleni*, G. F. Haendel *Arija*, slovenska ljudska *Stoji učilna zidana* (oziroma Foersterjev naslov *Stoji tam lipica*).

Čeprav je Foerster namenil *Pesmaričico po številkah za nežno mladino* za uporabo v ljudski šoli, pa je zanimiva predvsem zaradi metode. Pri zasnovi se je zgledoval pri francoskih teoretikih in pedagogih Pierru Galinu, Aimé Parisu, in Emilu Josephu Chevėju. Trojica je zasnovala tonalno relativno metodo in pri tem uporabila števila kot simbole za tone. Že francoski filozof, pisatelj in glasbenik Jean-Jacques Rousseau je ugotovil, da je notna pisava za preprostega človeka preveč abstraktna. Uvedel je zapisovanje tonskih višin s številkami, ki so jih uporabljali že stari Grki in Arabci, zasledimo pa jih tudi v srednjeveških tabulatorjih in kot način zapisovanja pri generalbasu. Francoski metodiki Galin, Paris in Chevė so torej tone označili s številkami od ena do osem, ki so jih učenci odpeli s solmizacijskimi zlogi: ut, re, mi, fa, sol, la in si. Pike nad številko ali pod njo so označevale oktavo, črta nad številko je pomenila osminko, ničla je ponazarjala pavzo. Številka, ki je bila v smeri od leve proti desni navzgor prečrtana, je pomenila zvišan ton, če je bila prečrtana od leve proti desni navzdol, pa znižan ton (Stosič, 1997, str. 39, 40). Foerster je tako v pesmarico vvrstil 64 vaj, v katerih je obravnaval tonska trajanja od šestnajstinke do polovinke s piko, pripadajoče pavze, triolo, ligaturo, predtakt v četrtinskem in osminkem taktu; tonski obseg je pričel z enim tonom ter ga razširil do oktave z melodičnimi primeri v durovi in molovi lestvici. Iz ohranjenih časopisnih virov pa je razvidno, da pesmarica pri pouku ni zaživela, ne le zaradi polemike o pravilni uporabi metode, temveč tudi zaradi neizobraženosti učiteljev v tej metodi.

Tudi Anton Nedvėd je kot učitelj zaznal pomanjkanje ustreznega učnega gradiva tako za ljudske, kot glasbeno šole. Za osnovno šolo je napisal *Početni nauk o petji za ljudske šole*

po zgledu nemškega glasbenika Rudolfa Weinwurma. Leta 1893 pa je izdal učbenik z naslovom *Vaje v petji*, ki jo je namenil za pevski pouk (t. j. splošni pouk) v glasbeni šoli. Nedvėd sicer pojasni, da je vzore zanjo dobil v tujih glasbenih učbenikih, vendar pa je v ta namen napisal tudi lastne vaje. Kot Foerster v svojih učbenikih, se tudi Nedvėd v uvodu posveti problemom vokalne tehnike. Zatem sledijo vaje po načelu od lažjega k težjemu, ki so jih učenci morali prepevati z glasbeno abecedo in solmizacijskimi zlogi vsi skupaj ali posamezno. Nazadnje z besedilom, če je bila to pesem. Snov je didaktično oblikoval po načinu od lažjega k težjemu in v njej obravnaval vse osnovne teoretične probleme, kot jih je v svojih učbenikih predvidel že Foerster in so jih morali učenci v glasbeni šoli poznati. Melodično vzgojo oblikuje z vajami zgornjega tetrakorda v C duru, ter jih postopno razširi na intervale do oktave. Utrjuje tudi poltone, ki jih obravnava skupaj z višanjem in nižanjem tonov, torej s pojmom višaj in nižaj. Od učitelja in učenca je v svojih navodilih zahteval natančnost in doslednost, saj le tako bodo učenci znali odpeti melodični tekst.

### **Nove metode v začetku 20. stoletja**

Ob koncu 19. stoletja so imeli učitelji pevskega, to je splošnega pouka na glasbenih šolah na razpolago že kar nekaj učbenikov. Odzive nanje in na metode, lahko preberemo v tedanjih pedagoških časopisih kot so *Učiteljski tovariš* (1861–1941), kasneje tudi v *Popotniku* (1880–1941, 1945–1949). Iz člankov tistega obdobja lahko zaznamo, da so imeli učitelji težave s poučevanjem petja po notah predvsem zaradi nepoznavanja metod, pa tudi preskromnega znanja iz glasbene didaktike. Ravno s tem problemom glasbene didaktike in metode pa se je ukvarjal Hinko Druzovič (1873–1959). Bil je glasbeni učitelj, skladatelj in zborovodja. S svojim širokim znanjem in poznavanju zgledov iz tujine glede glasbenega pouka je postavil v svojem teoretičnem delu in glasbeni didaktiki zametke sodobnega glasbenega pouka. Po drugi strani pa so nadarjeni slovenski glasbeniki, skladatelji ali učitelji v začetku 20. stoletja svoje znanje obogatili v večjih izobraževalnih središčih, kot sta bila Dunaj ali Praga. Na ta način je raslo zavedanje pomembnosti dobrih učbenikov in ustrezne metode za poučevanje solfeggia.

Predvsem po prvi vojni, ko so se Slovenci priključili novi državni tvorbi Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev ter so se učni načrti za splošne šole in posledično tudi za glasbeni pouk spremenili, smo dobili vrsto učbenikov za splošne šole. Za glasbeno šolo in njen splošni predmet petje pa ga je po tujem vzoru napisala Ivanka Negro Hrast. Sprva se je izobraževala na Glasbeni matici, na Dunaju pa je leta 1912 z odliko opravila državni izpit iz petja, harmonije, glasbene zgodovine in spremljanja na klavirju. Po vrnitvi v Ljubljano je kmalu tudi sama začela poučevati na šoli Glasbene matice, in sicer glasbeno teorijo in solopetje obenem pa je vodila otroški in mladinski pevski zbor. Čeprav je že leta 1913 napisala „elaborat o petju po Battkejevi metodi“, pa je ostal v rokopisu, ker Glasbena matica ni pokazala zanimanja zanj, čeprav je Negro Hrastova prav gotovo poučevala po tej metodi. Leta 1924 pa je izdala učbenik z naslovom *Pevska šola združeno s teorijo*, ki ji ga je odobril Prosvetni oddelek za Slovenijo v Ljubljani. V uvodu je pojasnila, da po tej metodi poučujejo že po „mnogih šolah v Pragi, Brnu, Gradcu, Dunaju in Salzburgu in leta 1913 v Glasbeni matici z zelo dobrimi uspehi“ (Negro Hrast, 1924), saj naj bi bila primerna tudi za manj nadarjene učence. Učbenik je bil predviden za pet razredov, vsakič

pa naj bi učitelj uro razdelil na naslednje sklope: dihalne vaje skupaj z vokalnimi vajami, nova teoretična snov, ritmične vaje, vaje s toni lestvice, ritmični in melodični nareki, „prima vista“ vaje in pesem. Učna snov po razredih je bila smiselno razdeljena tako, da je učenec napredoval pri ritmični in melodični vzgoji ter vzgoji sozvočij. Zelo podobno je snov po razredih razdeljena tudi v današnjem učnem načrtu za nauk o glasbi. Negro Hrastova svetuje učiteljem, da pri narekih uporabijo že znane melodije, tudi ljudsko pesem. Za učenje petja po notah je Battke priporočal Tonika-Do metodo. Učenci pričnejo z vajami na petih tonih do končnega obsega oktave, ki jih pojejo najprej s solmizacijskimi zlogi, zatem še s tonsko abecedo. Vse vaje so morali izvajati ritmično in melodično natančno, kar je bila dobra vaja za poslušanje in koncentracijo. Učbenik je bil v uporabi do druge svetovne vojne, kasneje žal ne več.

Po drugi vojni, ko je tedanja oblast po vzoru vzhodnoevropskih držav na novo postavila sistem 6-letnega javnega glasbenega šolstva, in ko je bila do leta 1950 ustanovljena večina glasbenih šol, doživi korenite spremembe tudi skupni obči predmet, ki ga poimenujejo nauk o glasbi. Vasilij Mirk, ki je bil takratni predsednik komisije za izdelavo učnega načrta, je kmalu spoznal, da brez ustreznega učbenika, ne bodo pri pouku dosegali učnih ciljev. Ideja je bila, da bi v tem prehodnem času uporabljali rahlo korigiran učbenik Ivanke Negro Hrast, a so ga kljub pomanjkanju ustreznih učnih gradiv zopet prezrli. V tem turbulentnem času, ko je bilo premalo ustreznega učnega kadra, ko učni načrt še ni bil dorečen oziroma tudi preobsežen, metode poučevanja solfeggio neizčiščene, ko učnih gradiv praktično ni bilo, se nam zdi taka reakcija danes čudna. Predmet nauk o glasbi je tako ostal v svojem pomenu, ki bi ga lahko imel, na pol poti. Šele v šestdesetih letih prejšnjega stoletja sta Maks Jurca (1913–1980) in Pavle Kalan (1929–2005) le izdala učbenik *Solfeggio*, vendar le za prve tri razrede. Kljub temu je bil kot temeljno didaktično gradivo v uporabi do devetdesetih let prejšnjega stoletja. Koncept učbenika je bil združiti glasbeno teorijo s solfeggio vajami – Breda Oblak je ta način poimenovala kar „ozvočena teorija“. Za doseganje ciljev sta avtorja uporabila tonalno relativno metodo. Teoretičnih znanj, ki so bila predvidena po učnem načrtu za prve tri razrede, so se učenci naučili iz glasbenih primerov, ki so enostavni za prepevanje, pa vendar dopadljivi. Za učenje tonskih razdalj sta pred vsakim novim razdelkom uporabila tako imenovane „melodične tabele“, ki so pravzaprav Battkejeve tabele in jih je uporabila že Ivanka Negro Hrast. Učbenik, ki je razdeljen na pet poglavij, učenca pripelje do ritmičnega znanja v taktih z dobo četrtniko, osminko in polovinko v sodih in lihih taktih ter z notnimi vrednosti do druge poddelitve, triolo in sinkopo. Melodična vzgoja prične s tonskim zaporedjem Do, Re, Mi, Sol; sledijo še Fa, La, Ti in Do, ki jih utrjuje v vseh durovih lestvicah in sklene z vajami v naravnih molovih lestvicah. Vzgojo sozvočij avtorja razvijata s petjem kanonov. Učenci so na ta način hitro usvojili tonalne odnose in preprosta tonska zaporedja. Vendar je z učbenikom Jurca-Kalan ostalo poučevanje solfeggio na pol poti, ki so ga učitelji v nadaljevanju reševali po lastni strokovni presoji.

## Razvoj v zadnjem času

Vse predolgo trajajočo vrzel v nedokončani vertikali učbenikov za nauk o glasbi, ki bi zajemali teorijo glasbe in solfeggio, je v devedesetih letih skušal zapolniti Tomaž Habe. Koncept učbenika z elementi delovnega zvezka, ki je pokril prve štiri razrede nauka o glasbi, je zastavil bolj kompleksno. Vseboval je naslednja področja: ritmično (vaje za enakomeren metrični utrip, ritmične vaje, ritmično branje – parlato, poslušanje in zapisovanje ritma) in melodično vzgojo (tonalna absolutna metoda), vzgojo sozvočij (razvija jo že na samem začetku s klavirsko spremljavo v preprosti harmoniji z glavnimi stopnjami, kasneje z razvojem večglasnega petja), teoretične zakonitosti (ob glasbenem primeru naj učenci glede na razumevanje postopno usvojijo definicije), poslušanje glasbe (primeri ustrezni glede na starost in znanje) in glasbeno ustvarjalnost (najprej dopolnjevanke, kasneje tudi celotne fraze, melodije). Melodično vzgojo v novi lestvici vpelje Habe z upevalnimi vajami, kot smo jih videli že pri Battkeju in Jurci. Snov je smiselno razdeljena. Od učitelja pričakuje doslednost pri obravnavi vaj, čeprav mu pogosto pušča prosto pot pri izbiri in s tem še vedno možnost njegove ustvarjalnosti pri pouku. Od učenca pa vztrajnost, koncentracijo in aktivno izvajanje pri pouku. Ker sem tudi sama poučevala po tem gradivu, sem opazila, da je ravno učbenik za 1. razred za učenca najbolj zahteven zaradi načina obravnave snovi. Premalo je nalog, ki bi učenca navajale ne samo na aktivno poslušanje in izvajanje, pač pa tudi na naloge iz miselnega področja. Učbeniki *Nauk o glasbi 2, 3 in 4* dobijo tudi tematsko zasnovo: v drugem so osrednje pesmi za praznike in delovne običaje. V tretjem slovenska ljudska pesem, v četrtem pa slovenska mesta. Poleg tega so vključene vaje in naloge: za parlato in ritem, ustvarjalnost, glasbeno teorijo, glasbila, solfeggio ter poslušanje. Tak koncept je bil do učenca zahteven: veliko je dal, vendar je zahteval tudi učenčevo stalno delo, tudi doma. Prav gotovo bi bile za učenčevo domače delo dobrodošle tudi domače naloge, naloge za ponavljanje in utrjevanje snovi, ki pa jih ti učbeniki ne vsebujejo. Vsakemu delovnemu zvezku je priložen tudi priročnik za učitelje z navodili ter klavirskimi spremljavami.

Prav gotovo je bilo navedeno dejstvo vzpodbuda za skupino učiteljic na postonjski glasbeni šoli (Brigita Tornič Milharčič, Karmen Širca Constantini in Mojca Širca Pavčič), da so se lotile delovnega zvezka, ki bi bil za učenca bolj zanimiv. Prvi začetki segajo v leto 1994, ko sta izdali Tornič Milharčič in Širca Constantini delovni zvezek za glasbeno pripravnico. Z reformo glasbenega šolstva in novimi učnimi načrti, ki so stopili v veljavo leta 2004, pa so postopoma izdajale delovne zvezke za celotno vertikalo osnovnega glasbenega šolstva. Do leta 2011 so bili izdani delovni zvezki *Mali glasbeniki* za vseh šest razredov glasbene šole. V zadnjih dveh letih pa avtorica Mojca Širca Pavčič zaključi še z delovnima zvezkoma *Solfeggio I in II*. Vsem delovnim zvezkom z elementi učbenika so dodani tudi priročniki za učitelje. Drugačen pristop takoj opazimo v sami grafični obliki, učencem dopadljivi likovni opremljeni, kar je za seboj potegnilo tudi drugačen koncept ne samo učbenika, pač pa tudi vaj in nalog. Teorija in solfeggio sta povezana prek različnih vsebin in vsebujejo naslednje sklope: pesemsko gradivo, solfeggio vaje, melodične nareke, ritmične vaje in nareke, glasbeno teorijo, poslušanje in igranje na orffova glasbila. Elementi se prepletajo in dopolnjujejo tako, da učitelj lahko oblikuje dinamično učno uro. Prav vsi delovni zvezki vsebujejo priročnik za učitelja kot pomoč za delo pri pouku v



smislu razdelitve učne snovi. Ta vsebuje učno temo z učnimi cilji ter vsebinsko analizo učne ure. Navodila glede metodičnega postopka učenja solfeggia niso dana, ker naj bi današnji učitelj to znanje pridobil v času šolanja.

## Sklep

Problemi učnih gradiv za glasbeni pouk ter metode učenja petja po notah so zaposlovale glasbene učitelje vso zgodovino, odkar obstaja glasbeni pouk oz. glasbeno šolstvo. Zgodovinski pogled v učbenike za nauk o glasbi na Slovenskem pokaže, da smo imeli že zgodaj ustrezna učna gradiva. Najprej so zanje poskrbeli tuji, pri nas živeči glasbeniki in učitelji. V svojih za takratne razmere sodobnih učbenikih so poskrbeli za temelj, metodo poučevanja solfeggia ob zavedanju, da je znanje glasbene teorije njen sestavni del. V pedagoškem tisku, kot sta bila *Učiteljski tovariš* in *Popotnik*, pa lahko preberemo, da tudi dobri učbeniki še niso bili zagotovilo, da bodo učenci dobili ustrezno znanje. To pa predvsem zaradi pomanjkljivo izobraženih učiteljev, saj je pouk solfeggia vse prevečkrat potekal po metodi imitacije, ne da bi učenci zavestno usvojili tonske razdalje. To je bila prav gotovo posledica premajhnega znanja glasbene didaktike in poznavanja metod. Družovičevo *Posebno ukoslovje šolskega pevskega pouka* – ali kot bi danes temu rekli glasbena didaktika – iz leta 1906 pa je ponudila učiteljem nova znanja tudi na tem področju. Koncepti učbenikov se začnejo spreminjati tudi pod vplivom teh novih znanj in ob zavedanju, da je za uspešno metodo potrebno upoštevati tudi glasbo iz okolja, to je ljudsko glasbo. Skupek teh novih znanj je v drugi polovici 20. stoletja prinesel tudi nova sodobna učna gradiva, vendar je samo deloma zapolnil vertikalno za pouk nauka o glasbi. Šele zadnja prenova glasbenega šolstva je po dolgih desetletjih prinesla tudi učbenike z elementi delovnega zvezka, ki so zapolnili celotno vertikalno osnovnega glasbenega šolstva in s tem tudi enotno metodo za poučevanje solfeggia.

## Literatura

- Družovič, Hinko. 1927. *Posebno ukoslovje šolskega pevskega pouka*. Ljubljana.
- Foerster, Anton. 1882. *Pesmaričica po številkah*. Ljubljana.
- Foerster, Anton. 1880. *Teoretično-praktična pevska šola*. Ljubljana.
- Foersterjev zbornik*. 1998. Ljubljana.
- Habe, Tomaž. 1993, 1994, 1996, 1998. *Nauk o glasbi I – IV*. DZS Ljubljana.
- Jurca, Maks, Kalan Pavle. 1982. *Solfeggio*. DZS Ljubljana.
- Nedvěd, Anton. 1894. *Početni nauk o petji za ljudske šole*. Ljubljana.
- Nedvěd, Anton. 1894. *Vaje v petji*. Ljubljana.
- Negro Hrast, Ivanka. 1924. *Pevska šola združena s teorijo za konservatorije, učiteljsišča, srednje, meščanske, osnovne šole in zборе*. Ljubljana.
- Rotar Pance, Branka. 1998. Foerster pedagog. V: *Foersterjev zbornik*, Ljubljana, str. 57-70.

Stosič, Katarina. 1997. *Hinko Druzovič*, diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Tornič Milharčič, Brigita, Širca Constantini, Karmen, Širca Pavčič, Mojca. 2007, 2008, 2009. *Mali glasbeniki 1 – 6*. Samozaložba. Postojna.

Širca Pavčič, Mojca. 2014, 2016. *Solfeggio I, II*. Samozaložba. Postojna.

Winkler Kuret, Lučka. 2006. *Zdaj je nauka zlati čas*. Nova Gorica: Educa Melior.

## Summary

Throughout the history of education, the textbook has been the fundamental learning tool at all levels of education. It is written within the framework of the curriculum, but it has to be structured in a way that encourages students to activate mental, sensory, reproductive and productive fields. Even though the first public music school in the Ljubljana normal school offered piano, violin, figured bass and also singing lessons, the first textbooks on the basics of music theory and solfège appeared much later. The first example was Kamilo Mašek's *Kinder-Gesangschule*. Anton Nedvěd and Anton Foerster included a method for sight-singing, thereby laying the foundations for solfège. Hinko Druzovič was not directly connected with the music theory class in music school; yet, his progressive views certainly had some influence on the subject. His songbooks systematically taught students to sight-sing. Ivanka Negro Hrast wrote the first textbook for music schools based on a foreign model. Her method and textbook, however, were unfortunately not widely used in the classroom. Even after World War II, when the network of music schools grew and there was a lack of music theory material and textbooks, it was not used. Maks Jurca managed to partly solve the issue of the continuous lack of teaching tools with his textbook *Solfeggio* for first three years of music school. Even Tomaž Habe with his textbooks *Nauk o glasbi 1–4* ("Music Theory 1–4"), in the 1990s, failed to create a complete vertical coherence in the music theory class. It was a group of teachers from the music school of Postojna, who wrote a series of practice books combined with elements of textbooks, that successfully achieved the vertical coherence.

**Katarina Zadnik**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **NAUK O GLASBI IN SOLFEGGIO KOT POVEZOVALNA ČLENA V GLASBENI ŠOLI**

### **Izvleček**

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 umeščeni kot samostojni enakovredni in obvezni področji izobraževanja v glasbeni šoli. V preteklosti je bil Nauk o glasbi pretežno v podporni funkciji instrumentalnega pouka, pojmovali so ga z vidika verbalno-vizualnega usvajanja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti v glasbenem zapisu brez potrebe po njegovem glasbenem ozvočenju. Temeljni cilj sodobnega skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka je razviti funkcionalno glasbeno pismenost kot temeljno vez med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo. Na obeh predmetnih področjih je centralna glasbena dejavnost v razvoju te kompetence *solfeggio*. Razumevanje glasbenega zapisa, njegovo predhodno notranje slišanje ter povezava pevske/instrumentalne dejavnosti s procesom samoposlušanja predstavljajo temeljno stičišče obeh predmetnih področij. Tako je upoštevan procesno-ciljni vidik medpredmetnih povezav, ki je neobhodno vključen v sleherno učno enoto skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka. Na poti glasbenega učenja bo tako ustvarjen transfer različnih učnih postopkov in strategij, na temelju notranjega glasbenega slišanja in samoposlušanja, ki sta podstat v razvoju vrednotenja in kritične refleksije lastnih izvedb kot izhodišče v procesu glasbenega učenja in na poti vseživljenjskega (glasbenega) učenja.

**Ključne besede:** glasbena šola, Nauk o glasbi, Solfeggio, individualni instrumentalni pouk, razvoj predmetov

### **Abstract**

#### **Music Theory and Solfeggio as Connective Fields in Music School Education**

The subject fields of Music theory and Solfeggio, whose position and role changed throughout the history of music education in Slovenia, are equal and obligatory fields of education in music schools, according to the current national curriculum. In the past, music theory's main role was to support the instrument class and was understood as a verbal and visual method of learning new music theoretical notions and rules of writing music, without the need to hear them in practice. The main objective of today's group and individual instrument lessons is to develop functional music literacy as the basic connection between music composition and performance. In both subject fields, the central music activity for developing these competences is *solfeggio*. The understanding of music notation, the inner hearing of music and the connection of singing/instrumental playing and self-listening are the basic point of contact of the both subject fields. In this way, the aspect of the process and aim of intersubject connections is considered, which is essential for every learning unit of group or individual instrument lessons. Therefore, the music learning process will facilitate the transfer of various learning processes and strategies based on inner hearing and self-listening, which are fundamental in the development of the evaluation and critical reflexion of one's own performances as the source of the music learning and life-long (music) learning processes.

**Keywords:** music school, Music theory, Solfeggio, individual instrumental classes, historical development

## Uvod

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 doživljal notranje organizacijske, vsebinske in učno-ciljne spremembe, vloga predmeta je bila v funkciji stranskega, dopolnilnega predmeta, ki naj bi bil v podporo inštrumentalnemu pouku. Vse do zadnje kurikularne prenove (2000) je bil predmet nauk o glasbi v vlogi dopolnilnega ali stranskega predmeta. Med glasbenimi učitelji tedanjega časa je prevladovalo stališče, da naj bo predmetno področje v podporo inštrumentalnemu pouku. Nasproti temu se je oblikovalo prepričanje, da predmet ne sme biti le »servis« inštrumentalnemu pouku, temveč je njegov namen v vzgoji glasbenih in umetniških sposobnosti in ne le v usvajanju golih glasbenoteoretičnih in oblikovnih zakonitosti. Skladno s tedanjimi stališči in prepričanji učiteljev so izstopali naslednji trije nazori v povezavi s področjem poučevanja tega predmeta: 1) nekateri so učili le solfeggio, medtem ko so potrebo po učenju teorije povsem zanikali; 2) skupina je zastopala metodo čiste teorije brez solfeggia; 3) skupina je zastopala kombinirano metodo poučevanja glasbene teorije in solfeggia (Ačko, 1951). Zmeda na področju predmetnega področja je izhajala iz (ne)razumevanja temeljnega namena predmeta ter nizke glasbene in pedagoške izobrazbe (Ačko, 1951, Gobec, Prek, Lavrin, 1953). 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 inštrumentalnega pouka (Rotar Pance, 2003, Winkler Kuret, 2006). 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 je predmetno področje še vedno pojmovano kot stransko področje, ki naj bo v podporo inštrumentalni igri ne glede na njegov samostojni in enakovredni status v sodobnosti?

V prispevku izpostavljamo vlogo funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne kompetence slehernega glasbenika zahodne kulture v povezavi s predmetoma Nauk o glasbi in Solfeggio<sup>1</sup> ter individualnim inštrumentalnim poukom, v kontekstu sodobnega nacionalnega načrtovanja. Obravnavamo dejavnostna področja skupinskega in individualnega inštrumentalnega pouka, ki spodbujajo in podpirajo vsestranski glasbeni razvoj. Posebno mesto posvečamo dejavnostnemu področju *solfeggia* kot temeljnemu področju na poti razvoja funkcionalne glasbene pismenosti z vidika temeljnih dejavnikov procesov notranjega slišanja in samoposlušanja (poslušanja sebe) pri skupinskem in individualnem inštrumentalnemu pouku, ki sta izhodiščna povezovalna člena na ravni procesno-ciljnih medpredmetnih povezav.

---

<sup>1</sup> V prispevku bomo uporabljali za jasno razločevanje: pojem Solfeggio za poimenovanje predmetnega področja in pojem *solfeggia* za označevanje temeljne glasbene dejavnosti pri predmetih Nauk o glasbi in Solfeggio.

## Zgodovinski razvoj predmeta Nauk o glasbi v luči glasbenih metod

Zgodovina predmetov Nauk o glasbi in Solfeggio ima korenine v razvoju glasbenega šolstva na Slovenskem v 19. in prvi polovici 20. stoletja. Njune zasnove so se v toku časa porajale v okviru predmetov glasbena teorija in petje. Že v tedanjem obdobju so se pojavljale ideje po ustreznih povezavi teorije s prakso. Različni dejavniki so vplivali na počasne premike udejanjanja te ideje v glasbeni praksi. Ti so bili nizka glasbena in pedagoška izobrazba učiteljev, pomanjkljivost znanj in nepoznavanje didaktično-metodičnih postopkov, nerazumevanje glasbenih metod ter vrzel na področju učbeniških gradiv (Koter, 2012, Winkler Kuret, 2006). Težnja po razvoju sposobnosti petja po notah izvira iz druge polovice 19. stoletja – način petja po notah sta pojasnila že Anton Nedvėd in Anton Foerster. V 50-ih letih 20. stoletja so se prizadevanja za ta cilj nadaljevala, izhodišča za poučevanje glasbene teorije naj bi izhajala iz glasbene govorice, vendar pa v praksi le-to ni vedno zaživelo. Ideja po razvoju sposobnosti petja po notah je bila razvidna tudi v tedanjem učnem načrtu za nauk o glasbi iz leta 1953: »V teoriji glasbe se to odraža na način, da prepojemo, preritmiziramo in prepisemo 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 zapuša v učencu trajnejših sledov« (Gobec, Prek, Lavrin 1953, str. 3).

Ker učitelji niso poznali in razumeli glasbenih metod, didaktično-metodičnih postopkov na področju *solfeggia*, je bil razvoj sposobnosti petja po notah šibak (Ačko, 1951, Gobec, Prek, Lavrin, 1953). Petje po notah je v tedanjem obdobju pretežno temeljilo na pevskem usvajanju intervalov (intervalna metoda), ne oziraje se na tonalno-melodično logiko. Posledično se je izpostavljal 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 (Mirk, 1951). Ker učbenika v tedanjem času ni bilo, so učitelji pogosto sami prevzemali iz literature primere za *solfeggio*, ki pa niso bili nujno primerni in ustreznimi posameznimi glasbeno-razvojnimi ravni učencev (Rotar Pance, 2003). Pomembna prelomnica v razvoju predmeta se je zgodila v 60-ih letih 20. stoletja, s pojavom področja *solfeggia*, ki ga je uveljavil in utemeljil, kot temeljno področje s svojim poučevanjem, Maks Jurca. V tistem času je napisal učbenik z naslovom *Solfeggio* (1964), pri katerem je deloma sodeloval Pavle Kalan, za glasbeno izobraževanje na nižji stopnji, po tonalno-relativni metodi. Maks Jurca je bil zagovornik kombiniranega sistema poučevanja *solfeggia*, kar pomeni, da je poleg izhodiščne tonalno-relativne metode uvajal tudi postopno intervalno pot. Kljub novonastalemu učbeniku in posledičnemu pojavu nove glasbene metode na področju poučevanja petja po notah so bile v slovenskem prostoru še vedno prisotne različne glasbene metode. Učni načrt iz leta 1953 le-te ni določal (Vrbančič, 1983, Winkler Kuret, 2006). V severozahodnem delu Slovenije se je uveljavila funkcionalna glasbena pedagogika hrvaške pedagoginje Elly Bašić (Oblak 2011), v brežiškem okolju (Krško) pa 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 je prevladovala funkcionalna metoda (Elly Bašić), 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).

Nastale razmere, izdaja novega učbenika, zahteve in pritiski učiteljev so spodbudili prenovu učnega načrta iz leta 1953. Ponovna posodobitev učnega načrta za nauk o glasbi se je zgodila leta 1979/80, ko sta Breda Oblak in Milena Zalar izdelali učni načrt za vseh šest letnikov nauka o glasbi. Novosti načrta so bila področja, med katerimi je bil poudarjen solfeggio z diktatom. Tako je področje izvajanja obsegalo solfeggio z diktatom, s sistemom ritmične, melodične vzgoje in vzgoje sozvočij, in področje reprodukcije in interpretacije primerov iz glasbene literature kot njegova nadgradnja, v katerem se je izkazoval cilj sistematičnih vaj solfeggia. Obe področji skupaj z vzgojo k glasbeni ustvarjalnosti in poslušanjem glasbe sta izhajali iz značilne narave glasbene umetnosti (Oblak, 2011). To je bil prvi učni načrt za nauk o glasbi, ki je bil dejavnostno naravnani in je predhodnik aktualnemu ciljnemu in razvojno-procesno naravnemu učnemu načrtu iz leta 2003. Glasbeno-dejavnostna področja predmeta nauk o glasbi – kot jih danes poznamo – izvirajo iz osemdesetih let 20. stoletja. Aktualni učni načrt (2003) povzema zasnovo učnega načrta iz leta 1979/80 ter skladno s sodobno pedagogiko in didaktiko, ki upošteva ciljno in razvojnoprocesno načrtovanje, opredeljuje splošne in operativne cilje na petih glasbeno-dejavnostnih področjih: solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje, poslušanje, glasbenoteoretična in oblikovna znanja (Rakar, 2014). V primerjavi s predhodnim učnim načrtom, ki je vključeval specifično tonalno-relativno metodo kot izhodišče za orientacijo v zvočnem svetu, sodobni učni načrt za nauk o glasbi določa uporabo tonalno-absolute metode, učni načrt za Solfeggio pa poleg nje vključuje tudi intervalno metodo.

## **Vloga in položaj predmeta Nauk o glasbi od 2. polovice 20. stoletja do 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 tistem 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 takrat 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 vnaprej. Ob tem se je zavedal, da teža dobrega glasbenega izobraževanja sloni na pouku nauka o glasbi, ki naj podpre inštrumentalni pouk.

Učni načrt iz leta 1951 je določal štiriletno trajanje predmeta nauka o glasbi, v krajih, kjer so bili dani pogoji – ustrezno glasbeno izobražen učitelj – tudi šest let. Glasbeni učitelji so različno razumeli njegov namen, saj so bila v tedanjem času prisotna naslednja mnenja: da je dvoletno trajanje pouka dovolj 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. 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 njihovem glasbenem ozvočenju. Tudi med učitelji nauka o glasbi je bilo prisotno pojmovanje stranskega predmeta in suhoparnega usvajanja teoretičnih zakonitosti namesto praktičnega izvajanja glasbenih dejavnosti. O tem pričajo opombe k učnemu načrtu za nauk 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).

Cilj posodobljenega učnega načrta iz leta 1953, ki je prinašal novost v prerazporeditvi učne snovi iz štirih na šest let (*Učni načrt*, 1953), je bil obravnavati manjše količine učne snovi v posameznem letniku, kar bi omogočilo več praktičnega dela pri pouku. Sprememba učnega načrta na eni strani nakazuje razumevanje pomena glasbeno-dejavnostne naravnosti, ki naj bi bil bistveni in večinski del ure, na drugi strani pa težnjo po usklajenosti predpisane učne snovi za posamezni razred z glasbeno-razvojnimi značilnostmi učencev, ki naj bi bili učni snovi dorasli, jo zmogli razumsko dojeti in usvojiti.

V drugi polovici 20. stoletja se navzlic prizadevanjem, posodabljanjem učnih načrtov in pojavom učbenikov položaj in vloga predmeta nauka o glasbi ni bistveno spremenila. Predmet je še vedno ohranjal vlogo obveznega dopolnilnega predmeta, učna vsebina predmeta pa naj bi bila skladna s potrebami inštrumentalnega pouka v glasbeni šoli. Velika pričakovanja po podpori predmeta nauka o glasbi inštrumentalnemu pouku so se pojavljala zlasti v začetnih razredih. Še vedno se je pojavljala ideja po prenosu znanja, pridobljenega pri predmetu nauka o glasbi, na inštrument. Težnje po podpori predmeta so izhajale iz hitre in uspešne orientacije in uporabe glasbenega zapisa brez potrebe po notranjem slišanju.

Šele zadnja kurikularna prenova (2000) in *Zakon o glasbenih šolah* iz leta 2000 sta opredelili predmetno področje nauka o glasbi kot obvezni samostojni predmet ter njegov enakovredni položaj utrdili z njegovo nadgradnjo, s predmetom Solfeggio. V letih 2003/04 sta obe predmetni področji vključeni v predmetnik javnega glasbenega šolstva,

funkcijo samostojnega obveznega in enakovrednega splošnega predmeta pa izkazujeta s posodobljenim učnim načrtom za nauk o glasbi, uvedbo novega učnega načrta za predmet Solfeggio ter medpredmetno podporo individualnemu inštrumentalnemu pouku.

### **Funkcionalna glasbena pismenost pri skupinskem in individualnem inštrumentalnemu pouku v glasbeni šoli**

Tako nekdanji kot sodobni glasbeno-izobraževalni sistemi so (bili) ciljno usmerjeni v razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne glasbene kompetence, ki se kaže v razumevanju in sposobnosti uporabe glasbenega zapisa kot temeljne vezi med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo. Pretekli pedagoški koncepti so kompetenco funkcionalne glasbene pismenosti pretežno pripisovali razumevanju glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti v glasbenem zapisu, manjši delež pa je bil namenjen spretnosti izvajanja po notnem zapisu na temelju predhodnega notranjega slišanja glasbenih vsebin. Sodobni pedagoški koncepti, ki si še vedno zastavljajo vprašanja, kdo je glasbeno pismen in kaj definira glasbeno pismenost, vidijo funkcionalno glasbeno pismenost kot kompleksno sposobnost na eni strani, na drugi strani pa sledimo konceptu novite sposobnosti. Mills in McPherson (2006) zagovarjata uporabo množinskega pojma glasbene pismenosti. Pravita, da glasbena pismenost ni ozko povezana s sposobnostjo dekodiranja glasbenega zapisa v notnem črtovju in njegove precizne zvočne izvedbe, pojmujeta jo kot skupek več zmožnosti, in sicer: izvajanja glasbe, izvajanja glasbe po notnem zapisu, izražanja pogledov in stališč glede izvajane, poslušane ali ustvarjene glasbe, zapisovanja slišane glasbe v obliki notnega zapisa, razumevanja in interpretiranja glasbenega zapisa. Green in Bray (1997 v Mills in McPherson, 2006) povezujeta pojem glasbena pismenost s sposobnostjo igranja po posluhu, razvito sposobnostjo glasbenega spomina, spontanostjo in sproščenostjo ustvarjanja in izražanja glasbe, fizičnimi spretnostmi igranja na različne inštrumente, sposobnostjo prilagajanja različnim zvočnim barvam inštrumentov in z razvitim odnosom do skupinskega muziciranja. Koncept, ki poudarja funkcionalno glasbeno pismenost kot novito sposobnost, jo ozko povezuje s pojmovanjem, da posameznik razume in zna uporabljati glasbeni zapis tako, da ga pevsko ali inštrumentalno korektno ozvoči, v končni fazi pa estetsko oblikuje in doživi interpretira. Izhodišča tega ozkega pojmovanja glasbene pismenosti izhajajo iz zgodovinskih razvojnih stopenj glasbene notacije, ko se je iskal natančen nedvoumen zapis glasbenih vsebin in s tem možnost avtentične interpretacije glasbenega zapisa.

V sodobnem zahodnem sistemu glasbenega izobraževanja je simbolni glasbeni zapis opora za različne oblike glasbene komunikacije in podpora razvoju funkcionalne glasbene pismenosti (Borota, Kovačič, 2015). Izhajajoč iz sodobnega didaktičnega koncepta skupinskega pouka v slovenskem glasbenem šolstvu, predmetni področji Nauk o glasbi in Solfeggio s svojo procesno-razvojno in ciljno-dejavnostno naravnostjo ter raznolikostjo spodbujata razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne glasbene kompetence. Na vsakem izmed področij zastavljata specifične operativne cilje, s katerimi spodbujata razvoj ritmičnega, melodičnega, harmonskega, oblikovnega in glasbeno-estetskega posluha. Temeljno področje *solfeggio* poudarja in razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti slušno-analitičnih zaznav,



izvajanja po glasbenem zapisu in zapisovanja slišanih glasbenih vsebin z glasbenim zapisom. Področje *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z estetskimi in doživetimi izvajanjem glasbenih primerov, v povezavi z zapisanimi dinamičnimi in agogičnimi oznakami in oznakami za tempo. Področje *poslušanje* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti analitičnega in kombiniranega poslušanja glasbenih elementov, področje *ustvarjanje* pa s sposobnostjo zapisovanja glasbenih idej in ustvarjenih glasbenih vsebin v glasbenem zapisu. Rezultat razvite funkcionalne glasbene pismenosti je odraz in skupek različnih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki jih razvijamo, preverjamo in vrednotimo na vseh dejavnostnih področjih Nauka o glasbi in Solfeggia. Končni rezultat razvite funkcionalne glasbene pismenosti se odraža na področju *glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj* kot sposobnost razumevanja, uporabe, analize, sinteze in vrednotenja usvojenih glasbenih predstav in znanj.

*Učni načrt za individualni instrumentalni pouk* (2003) opredeljuje šest glasbenih dejavnosti, s katerimi spodbujamo razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne glasbene sposobnosti. Področje *igranje na instrument* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju pravilne drže in spretnosti igranja na instrument. Področje *solfeggio* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju ritmične izreke, petja melodičnih vsebin ter analize glasbenoteoretičnih in oblikovnih značilnosti glasbenih vsebin. Področje *oblikovanje zvoka* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju poustvarjanja glasbenih vsebin v povezavi z artikulacijskimi in dinamičnimi oznakami in oznakami za tempo. Področje *skupinskega muziciranja* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju skupnega izvajanja (učenec in učitelj) in igranja v skupini z vidika medsebojnega poslušanja in sodelovanja v času glasbenega izvajanja. Področje *ustvarjanje glasbe* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju (so)ustvarjanja instrumentalnih glasbenih vsebin in instrumentalne improvizacije. Področje *spoznavanje, ocenjevanje in vrednotenje glasbe* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju razumevanja glasbenega zapisa, spoznavanja z glasbeno literaturo različnih stilnih obdobj, vrednotenja lastne instrumentalne igre in igre drugih izvajalcev (*Učni načrt za individualni instrumentalni pouk*, 2003).

Sodobni učni načrti za skupinski in individualni instrumentalni pouk z raznolikimi glasbenimi dejavnostmi spodbujajo vsestranski glasbeni razvoj s temeljnim ciljem razviti funkcionalno glasbeno pismenost. Z njimi postopno in sistematično izgrajujemo in nadgrajujemo glasbene predstave in znanja, ki se vključujejo v glasbeno-kategorialni sistem (Motte-Haber, 1990) oziroma glasbeni spomin v obliki notranjega slišanja in razumevanja glasbenih elementov. Izgrajene glasbene predstave in znanja, ki vodijo glasbeno mišljenje, so most k razumevanju in ustrezni uporabi standardnega glasbenega zapisa ter predstavljajo temelj v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. V glasbenem šolstvu izgrajujemo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja pri obeh predmetnih področjih. Glede na specifične glasbenorazvojne obdobje, narave skupinskega pouka in instrumentalne igre ter individualnih razlik v razvoju posameznih učencev se srečujemo v pedagoški praksi z razlikami v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti na individualni

ravni. Medtem ko bo učenec hitro napredoval na področju igranja na inštrument, pri katerem prednjačijo psihomotorične spretnosti ter doživljanje pozitivnih čustev, je pot do razumevanja zaigranih glasbenih elementov daljša in zahtevnejša. Opisano je zlasti opazno v začetnem obdobju izobraževanja, ko učenec razmišlja na konkretno-logični ravni in je zanj razumevanje nekaterih glasbenih elementov na kognitivni ravni še prezahtevno in abstraktno. Od tod izhaja razlog za pogosto nesočasno povezanost učnih vsebin pri pouku nauka o glasbi z individualnim inštrumentalnim poukom. Pomembno je zavedanje, da se glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, ki so del funkcionalne glasbene pismenosti, postopno razvijajo in vključujejo v »glasbeni zemljevid« na temelju različnih glasbenih dejavnosti pri obeh predmetnih področjih v daljšem časovnem obdobju. Tempo individualnega glasbenega razvoja je pogojen s kakovostnimi spodbudami glasbenih vsebin, dejavnosti, ustreznimi in ustvarjalnimi didaktičnimi-metodičnimi postopki. Individualni razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj se bo postopno dopolnjeval, nadgrajeval in poglobljal v medsebojni interakciji glasbenih vsebin in dejavnosti obeh predmetnih področjih – sposobnost funkcionalne glasbene pismenosti se bo skozi procese različnih dejavnosti in vsebin postopno sestavljala v končni »glasbeni mozaik«.

### **Solfeggio kot povezovalna glasbena dejavnost pri skupinskem in individualnem inštrumentalnem pouku**

Področje solfeggio pri skupinskem pouku v glasbeni šoli, ki predstavlja ozvočeno glasbeno teorijo, je temeljni kamen v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti in predstavlja most k razumevanju glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti. Z njim razvijamo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja na ritmičnem, melodičnem področju, na področju harmonskega posluha, estetskega posluha, glasbenega mišljenja in glasbenega spomina.

Na področju individualnega inštrumentalnega pouka je glasbeno-dejavnostno področje *solfeggio* vključeno kot področje v podpori razvoja funkcionalne glasbene pismenosti na področju igranja na inštrument. Cilji *solfeggia* na tem področju so usmerjeni v občutenje enakomernega metričnega utripa, ritmično izrekanje in petje glasbenih primerov na imena not, igranje po posluhu, v transpozicijo glasbenih fraz ali primerov v druge tonalitete, v analizo glasbenoteoretičnih in oblikovnih značilnosti glasbenih primerov. Učna načrta za godala in tolkala poudarjata petje intervalov kot pomoč pri menjavi leg (godala) in kot pomoč pri uglasitvi timpanov (tolkala) (*Učni načrt za individualni inštrumentalni pouk*, 2003).

Skozi zgodovino glasbenega šolstva na Slovenskem so se vselej pojavljale težnje po prenosu pridobljenih glasbenih znanj pri skupinskem pouku na inštrumentalno igro, s hitro in uspešno orientacijo v glasbenem zapisu brez potrebe po notranjem slišanju zapisanih glasbenih elementov. V 80-ih in 90-ih letih 20. stoletja so se v slovenskem glasbenopedagoškem prostoru pojavljali vplivi tujih didaktičnih 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 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 v glasbi.

Zrimšek (1983) je zagovarjala v svoji *Metodiki klavirskega pouka in klavirske igre*, da se naj v začetni fazi učenja inštrumenta učenci najprej naučijo poslušati in igrati na inštrument, šele nato jih usmerimo v učenje branja notnega zapisa. Menila je, da se naj upošteva igranje po posluhu in uporablja metodo brez not, saj v začetniškem obdobju učenca privede branje not »do psihične in fizične nesproščenosti, pri čemer se neha poslušati, bere noto do note brez razumevanja smisla in vsebine« (str. 11). Pri uporabi notnega zapisa je pomembno vlogo namenjala procesu *slišanja*, iz katerega »izhajajo glasbena spoznanja, estetske reakcije in doživljanje, pa tudi vsa tehnična in muzikalna sredstva« (Zrimšek, 1983, str. 29). Proces *slišanja* je pojmovala v luči razvitih temeljnih glasbenih posluhov – ritmični in melodični – ter posluhov višjega reda, kot sta harmonski in estetski posluh. Estetski posluh je povezovala z *notranjim muzikalnim sluhom* kot sposobnostjo notranjega slišanja glasbenega zapisa in natančno vnaprejšnjo slušno predstavo pomnjenja glasbenih vsebin. Avtorica je bila mnenja, da aktivacija notranjega slišanja spodbudi vnaprejšnje slišanje, razumevanje in doživljanje glasbenih vsebin pri njihovi zvočni realizaciji in vodi v doživeto interpretacijo. Doživeto estetsko izvajanje aktivira notranje slišanje s sočasno slušno kontrolo kot sposobnost poslušanja lastnega glasbenega izvajanja – sposobnost poslušati sebe.

Sodobna glasbena pedagogika in didaktične doktrine tudi danes poudarjajo vlogo procesov notranjega slišanja in samoposlušanja kot temeljna dejavnika pri (po)ustvarjalni dejavnosti. Udtaisuk (2005) pravi, da je sposobnost predhodnega notranjega slišanja zapisanih glasbenih simbolov predpogoj za učinkovito glasbeno izvajanje. Najpogostejše napake se pojavljajo takrat, ko posameznik ne posluša svojega izvajanja, ampak glasbeni zapis izvaja mehanično. Opazanja v pedagoški praksi kažejo na nevarnost izključitve procesa samoposlušanja pri inštrumentalnem izvajanju, saj tovrstno izvajanje v prvi vrsti vključuje spretnost branja glasbenega zapisa in psihomotorično sposobnost izvajanja tega zapisa na inštrument. Zaradi takojšnjega ozvočenja glasbenega zapisa na inštrumentu lahko to vodi v mehanično izvajanje brez aktivacije predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa in v zmanjšanje nadzora tekočega glasbenega izvajanja. Na inštrumentalnem področju se izpustitev procesa samoposlušanja najpogosteje izkaže v nedosledni ritmični reprodukciji. V nasprotju z inštrumentalnim izvajanjem sta procesa predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa in samoposlušanja pri vokalnem izvajanju nujna. Vokalno izvajanje izvajalca »sili« h kompleksnejšim miselnim procesom na področju kognicije, se pravi k predhodnemu notranjemu slišanju analiziranega zapisa glasbenih simbolov na področju ritma in melodije in simultani pevski izvedbi tega zapisa ob sočasnem poslušanju te izvedbe. Predhodni procesi razumevanja in notranjega slišanja glasbenih vsebin so v fazi neposrednega glasbenega izvajanja podprti s procesom samoposlušanja. Poslušanje lastne izvedbe, ki poteka sočasno v času izvajanja glasbenega dela, je glasbeno-miselni proces, ki vodi in usmerja glasbeno izvajanje ne le v korektno glasbene izvedbe glasbenih vsebin na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju,

temveč v doživete in estetsko oblikovane glasbene izvedbe. Prav proces samoposlušanja nadgrajuje reprodukcijo glasbenih vsebin, v njihovo doživeto interpretacijo in estetsko oblikovanje.

Proces notranjega slišanja in samoposlušanja sta temeljna deležnika v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti, tako na področju skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka. Pri skupinskem pouku je končni cilj v *solfeggiranju*, poustvarjanju in ustvarjanju glasbenih vsebin na pevskem in instrumentalnem področju, pri individualnem instrumentalnem pouku pa v izvajanju in interpretaciji glasbenih del ter ustvarjanju lastnih glasbenih vsebin na instrument. Razumevanje glasbenega zapisa, njegovo predhodno notranje slišanje in poslušanje lastne izvedbe predstavljajo temeljno stičišče obeh predmetnih področij, nenazadnje področij glasbene umetnosti. To stičišče je izhodišče v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti, kjer se predmetni področji srečujeta na procesni ravni medpredmetnih povezav. Zaradi specifik in različnih narav predmetnih področij – specifik in izhodišča poučevanja v začetnem obdobju so prisotne tudi na posameznih instrumentalnih področjih – je poenotenje učnih ciljev in vsebin v začetnem obdobju glasbenega izobraževanja v glasbenem šolstvu nemogoče. Enotnost obeh predmetnih področij naj temelji na ravni procesov razvoja notranjega slišanja in samoposlušanja v fazi glasbenega poustvarjanja in ustvarjanja glasbenih vsebin. Prehitevanje ali zaostajanje enega ali drugega predmetnega področja z vidika usvajanja glasbenoteoričnih in oblikovnih znanj na področju glasbene pismenosti naj ne bo ovira pri spodbujanju temeljnih dejavnikov funkcionalne glasbene pismenosti. Če izhajamo iz glasbenih dejavnosti, ki vodijo v sprejemanje novih glasbenih izkušenj ali dograjevanje že usvojenih, se bodo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja postopno izgrajevale in poglobljale v glasbenokategorialnem sistemu (Motte-Haber, 1990). Glasbene predstave, ki izhajajo iz glasbenega izkustva, se bodo postopno nadgrajevale in povezovale z glasbenimi znanji kot asociacije že usvojenih glasbenih izkušenj. Tako je spodbujen in upoštevan procesno-razvojni vidik celostne glasbene vzgoje, »ki izhaja iz spoznanja, da učni proces ni le sredstvo za doseganje v naprej določenih ciljev..., temveč je sam cilj z notranjo vrednostjo, ki jo opredeljuje učenčev razvoj« (Sicherl-Kafol, 2015, str. 54).

### **Stanje in izhodišča poučevanja v začetnem obdobju glasbenega opismenjevanja**

Stališča o pomenu sočasnih procesov notranjega slišanja in samoposlušanja v času glasbene izvedbe so aktualna tudi v sodobnih konceptih glasbenega izobraževanja pri individualnem instrumentalnem in skupinskem pouku v slovenskem glasbenem šolstvu. Zadnja kurikularna prenova (2000), ki je vplivala na zgodnejši vpis otrok v glasbeno šolo, je spodbudila nekatere avtorje učbeniških gradiv k prilagajanju učnih vsebin in iskanju ustreznih didaktičnih postopkov pri usvajanju glasbenih elementov v začetnem obdobju glasbenega izobraževanja. Trendom prilagajanja sledimo na področju skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka. V nekaterih sodobnih začetnicah skupinskega pouka (Tornič Milharčič, Širca Costantini, 2003, 2014, Ulokina, Urbančič, Repše, 2010) in instrumentalnega pouka (Pilich 2001, Kavčič Pucihar, 2013, I. in J. Pucihar, 2010, Počivavšek, 2010, Strmčnik, 2012, Prem Kolar, 2016) zasledujemo izhodišča do glasbenega opismenjevanja v glasbenem jeziku in glasbenih aktivnostih v začetnem

odmiku od standardnega glasbenega zapisa. Učenci so spodbujeni h glasbeni aktivnosti skozi poslušanje, ustvarjanje, pevsko dejavnost, izreko besedil, ritmičnim igranjem z lastnimi glasbili brez notnega zapisa, igranje po posluhu, igranje transpozicij. Učenec usvaja glasbene elemente na temelju opazovanja, na metodi imitacije, skozi slikovno/grafično vizualizacijo glasbenih vsebin, nato se zgodi transfer izvajanja predhodnih glasbenih dejavnosti na igranje na inštrument, v kasnejši povezavi s standardnim glasbenim zapisom. Usmeritve v čustveno doživljanje glasbenih vsebin, muzikalno in ustvarjalno izražanje na afektivni ravni in prenos v izvajalsko-tehnični odziv na psihomotorični ravni, ohranjajo motivacijo za glasbo v začetnih razredih, ki je odločilnega pomena za nadaljnji stik z inštrumentom oziroma za glasbo na sploh.

V zaključku izpostavljamo še nekatere raziskave, ki ugotavljajo trenutno stanje v pedagoški praksi pri začetnem glasbenem izobraževanju na področju razvoja funkcionalne glasbene pismenosti. Z raziskavo (Zadnik, 2011), ki je bila izvedena v začetnih razredih nauka o glasbi, smo ugotovili, da v slovenski glasbenopedagoški praksi prevladuje koncept glasbenega opismenjevanja – od standardnega glasbenega zapisa preko fizične akcije (pevske ali inštrumentalne) k zvočni izkušnji (zvoku). V tem primeru se zvočna izkušnja pojavi kot posledica fizične akcije, ne pa kot posledica predhodno slišanih glasbenih vsebin v notranjem slišanju, ki naj bi bilo podprto s sočasnim procesom samoposlušanja. Dobljeni rezultati so potrdili nizke spodbude v razvoju slušne pozornosti in občutljivosti na vseh glasbeno-dejavnostnih področjih nauka o glasbi. Pucihar (2016) na področju klavirskega pouka ugotavlja, da se večina učiteljev še vedno odloča za klasično poučevanje klavirja, s poudarkom na učenju in interpretaciji zapisanih glasbenih del, čeprav avtorica ugotavlja, da so učitelji naklonjeni in pripisujejo pomembno vlogo tudi dejavnosti klavirske improvizacije. Tako kot Pucihar (2016) tudi Bačlija Sušić (2012), ki je proučevala stopnjo odzivnosti učencev pri nalogah klavirske improvizacije kot eno od specifičnih sestavin *Funkcionalne glasbene pedagogike* Elly Bašić, ugotavlja pozitivne učinke na vsestranski glasbeni razvoj, zlasti pa pri učencih, ki imajo težave pri izvajanju glasbenih primerov po notnem zapisu. Ugotavlja, da osvobojenost od glasbenega zapisa omogoča izvajanje glasbenih vsebin prek slušne zaznave, njihovo globlje doživljanje, spodbuja muzikalno izražanje in razvoj tehničnih spretnosti, kar bo sprožilo enake učinke pri kasnejšem transferju izvajanja glasbenih vsebin iz literature.

Rezultati nekaterih raziskav kažejo še vedno na prevladujoči koncept ozkega pojmovanja funkcionalne glasbene pismenosti, ki se navezuje na sposobnost razumevanja in uporabe glasbenega zapisa z vidika njegove pretvorbe v zvočno stvarnost. V izogib napačni presoji in vrednotenju stopnje razvitosti funkcionalne glasbene pismenosti moramo upoštevati različne vidike razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju, področju tehničnih veščin in estetsko-muzikalnega posluha. Zavedanje, da glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja uravnoteženo in enakovredno razvijajmo skozi različne oblike glasbenih dejavnosti pri skupinskem in inštrumentalnem pouku, bo obrodilo sadove v individualnem celostnem glasbenem razvoju.

## Sklep

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. Samostojnost in enakovrednost predmetnih področij ju ne postavlja v izolirano vlogo, temveč se tudi v sodobnosti iščejo možne medpredmetne povezave z inštrumentalnim/pevskim individualnim poukom v pedagoški praksi. Predmetni področji naj bosta v podporo individualnemu inštrumentalnemu pouku, vendar pa zaradi specifik in narave inštrumentalnih disciplin usklajevanje s potrebami inštrumentalnega pouka na ravni učnih vsebin ni vselej možno. Rezultati nekaterih raziskav (Tornič Milharčič, 2005, Rakar, 2014, Koroša 2015) kažejo, da večina učiteljev še vedno meni, da je največja ovira na področju medpredmetnih povezav prevelik vsebinski razkorak med inštrumentalnim poukom in poukom nauka o glasbi. Premik od vsebinskega k procesnemu načrtovanju medpredmetnih povezav lahko spodbudi potek teh povezav na ravni procesov znotraj različnih dejavnosti v sleherni učni uri pri obeh predmetih ter preusmeri vsebinski vidik medpredmetnih povezav, ki je usmerjen le v končno doseganje načrtovanih ciljev, z vidika usvajanja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti. Procesni vidik vključuje obojestranski transfer didaktičnih postopkov, učnih strategij, glasbenih pojmov, estetske občutljivosti na obeh predmetnih področjih z vključenostjo dejavnikov notranjega slišanja in samoposlušanja kot temeljna procesa v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Uresničevanje procesnega medpredmetnega povezovanja spodbuja celostni glasbeni razvoj na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju in spodbuja večstranske učne poti za doseganje načrtovanih ciljev. Odprtost učiteljev in medsebojno povezovanje naj temelji na izhodiščih, ki upoštevajo naravo in specifiko skupinskega in individualnih inštrumentalnih področij.

Skupna pot v odkrivanju glasbeno simbolnega sistema je glasbeni jezik, zvočna izkušnja, temelječa na aktivnosti in glasbenih dejavnostih posameznega predmetnega področja. Sočasnost usvajanja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na obeh področjih ni nujna, saj se z uporabo dogovorjenih didaktičnih pristopov ustvarjajo vzorci in spominske sledi, ki se ob ustreznih spodbudah ponovno aktivirajo v obliki asociativnih priklicev že usvojenih znanj. V pedagoški praksi je še vedno prevladujoč vidik vsebinskih medpredmetnih povezav, ki poudarjajo povezave v učnih vsebinah z vprašanjem *kaj* povezovati, ne pa z vprašanji *kako*, *zakaj* in *kaj je cilj* povezovanja individualnega inštrumentalnega in skupinskega predmetnega področja v glasbeni šoli. Spremenjen odnos, razumevanje in vključevanje medpredmetnih povezav na ravni procesnega vidika pri učiteljih obeh predmetnih področjih bo podprlo celostni glasbeni razvoj, razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne kompetence, vzgojno-izobraževalni proces v glasbenem šolstvu pa bo v funkciji vrednote same po sebi (Sicherl Kafol, 2015), ki bo presegal okvire glasbenega izobraževanja in vodil v transfer usvojenih metakognitivnih sposobnosti in samoregulativnega učenja tudi na druga področja na poti vseživljenjskega učenja.

## Literatura

- Ačko, France. 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 Sušič, Blaženka. 2012. *Functional Music Pedagogy in Piano Learning*. Doktorska disertacija. Oddelek za Glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Borota, Bogdana, Kovačič Divjak, Alenka. 2015. *Dejavnosti glasbenega opismenjevanja*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Gobec, Radovan, Prek, Stanko, Lavrin, Anton. 1953. Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Jurca, Maks, Kalan, Pavle. 1964. *Solfeggio*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kavčič Pucihar, Ana. 2013. *Igramo se flavto: učbenik z elementi delovnega zvezka za najmlajše flavtiste*. Radovljica: Forme, Ustvarjamo glasbo.
- Koroša, Anja. 2015. *Medpredmetno povezovanje Nauka o glasbi s poukom klavirja v prvih treh razredih glasbene šole*. Magistrsko delo. Oddelek za glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Koter, Darja. 2012. *Slovenska glasba 1848-1918*. Ljubljana: Študentska založba.
- Mills, Janet, McPherson, Gery E. 2006. Musical Literacy. V McPherson, Gery E. (ur): *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, str. 155–173.
- Mirk, Vasilij. 1951. Poročilo o inšpekciji na glasbeni šoli Ljubljana-Moste. Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Motte-Haber, Helga de la. 1990. *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oblak, Breda, Zalar, Milena, Slapernik, Amina. 2011. *Osebna pričevanja avtoric učnega načrta za Nauk o glasbi iz leta 1979/80 in takratne svetovalke ZRSŠ*. Ljubljana.
- Pilich, Rudolf. 2001. *Harmonika I, nova pot*. Maribor: Hartman.
- Počivavšek, Andreja. 2010. *Jan igra: klavirska začetnica*. Ljubljana: samozaložba.
- Prem Kolar, Mateja. 2016. *Namen in razvoj specialnih glasbenih didaktik*. Magistrsko delo. Oddelek za glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Pucihar, Ilonka, Pucihar, Jaka. 2010. *Moj prijatelj klavir 1: učbenik za učenje klavirja v 1. razredu nižje glasbene šole*. Horjul: Glasbeni atelje Jaka Pucihar.
- Pucihar, Ilonka. 2016. *Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja*. Doktorska disertacija. Oddelek za Glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

- Rakar, Bernarda. 2014. Medpredmetno povezovanje pri pouku nauka o glasbi. *Glasbenopedagoški zbornik, Akademije za glasbo*. zv. 20, str. 25–51.
- Rotar Pance, Branka. 2003. Mirk v Ljubljani. V Škulj, Edo (ur.): *Mirkov zbornik*. Ljubljana: Družina, str. 87–101.
- Sicherl Kafol, Barbara. 2015. *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Strmčnik, Helena. 2012. *Šola za kljunasto flavto 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Šivic, Pavel. 1982. Razmislimo...o glasbeni vzgoji. *Grlica. Revija za glasbeno vzgojo*, letnik 24, št. 1-2, str. 15. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-ZCPQY4MN> (27. 10. 2016)
- Tornič Milharčič, Brigita. 2005. Pomen in oblike glasbene ustvarjalnosti. V Beuermann, D. Tornič Milharčič, B. (ur.): *Glasba, ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 27.
- Tornič Milharčič, Brigita, Širca Costantini, Karmen. 2003. 2014. *Mali glasbeniki 1. Učbenik z elementi delovnega zvezka in priročnik za učitelje*. Postojna: Samozaložba.
- Učni načrt za Nauk o glasbi*. 1951. *Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Učni načrt*. 1953. Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Učni načrt za nauk o glasbi*. 1979/1980. Predmetniki in učni načrti za glasbene šole. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt za Nauk o glasbi in Solfeggio*. 2003. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt za individualni instrumentalni pouk*. 2003. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Udtaisuk, Dneya B. 2005. *A Theoretical Model of Piano Sightplaying Components. Doctoral Dissertation. University of Missouri-Columbia*. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4123/research.pdf?sequence=3> (8. 11. 2016)
- Ulokina, Olga, Urbančič, Alenka, Repše, Vildana. 2010. *Nauk o glasbi 1*. Učbenik in priloga za 1. razred nauka o glasbi v glasbenih šolah. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.
- Vrbančič, Ivan. 1983. Kodalyjev koncept glasbene vzgoje. *Grlica. Revija za glasbeno vzgojo*, letnik 25, št. 1-2, str. 2–6. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-JEGMV3QM> (27. 10. 2016)
- Winkler Kuret, Lučka. 2006. *Zdaj je nauka zlati čas*. Nova Gorica: založba Educa, Melior d.o.o.
- Zadnik, Katarina. 2011. *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli*. Doktorska disertacija. Oddelek za glasbeno pedagogiko. Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.



*Zakon o glasbenih šolah* (2000). ).

<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536> (8. 11. 2016)

Zrimšek, Tanja, 1983. *Metodika klavirskega pouka in klavirske igre I. in II.* Ljubljana: Akademija za glasbo.

## Summary

The subject fields of Music theory and Solfeggio, whose position and role changed throughout the history of music education in Slovenia, are equal and obligatory fields of education in music schools, according to the current national curriculum. In the past, music theory's main role was to support the instrument class and was understood as a verbal and visual method of learning new music theoretical notions and rules of writing music, without the need to hear them in practice. The main objective of today's group and individual instrument lessons is to develop functional music literacy as the basic connection between music composition and performance. In both subject fields, the central music activity for developing these competences is *solfeggio*. The understanding of music notation, the inner hearing of music and the connection of singing and self-listening are the basic point of contact of the both subject fields. In the individual instrument lessons, the described activities will lead to the final performance of music on an instrument. Singing as an elementary activity encourages a deeper experience of music and helps with a more deep-felt interpretation in both subject fields. In this way, the aspect of the process and aim of intersubject connections is considered, which is essential for every learning unit of group or individual instrument lessons. The simultaneity of acquiring music skills and knowledge in the both fields is not necessary, as the use of agreed methodical approaches creates patterns and memory traces, which can be reactivated in the form of associative recalls of stored information, when stimulated properly. Therefore, the music learning process will facilitate the transfer of various learning processes and strategies based on inner hearing and self-listening, which are fundamental in the development of the evaluation and critical reflexion of one's own performances as the source of the music learning and life-long (music) learning processes.



**Leon Stefanija<sup>1</sup>, Matej Bonin<sup>2</sup>, Dimitrij Beuermann<sup>3</sup>, Ada Holcar Brunauer<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

<sup>2</sup> Gimnazija Koper

<sup>3,4</sup> Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## **O KORISTI IN ŠKODI TEORIJE GLASBE V GLASBENEM IZOBRAŽEVANJU NA OSNOVNIH IN GLASBENIH ŠOLAH**

### **Izvleček**

Teorija glasbe je šele v 19. stoletju dobila z oblikoslovjem Adolfa Bernharda Marxa celovit sistem, ki je združil posamezne poddiscipline: kontrapunkt, harmonijo, melodiko, ritmiko in metriko. V tistem času je bila teorija glasbe kompozicijski nauk, nauk o ustvarjanju glasbe, pravi *glasbena poetika*. Danes je od tega pojmovanja teorije kot opore ustvarjalnosti ostal le še tehnični del: teorijo glasbe štejemo zlasti za orodje razumevanja in podajanja osnov glasbenega stavka, ne toliko za ustvarjalnost. Prispevek se ukvarja z vlogo teorije glasbe v glasbenem izobraževanju danes skozi perspektivo učiteljev glasbe v osnovnih šolah in učiteljev glasbenoteoretičnih predmetov v glasbenih šolah.

**Ključne besede:** teorija glasbe na Slovenskem, poučevanje teorije glasbe

### **Abstract**

#### **Advantages and Disadvantages of Music Theory Music Education in Primary and Music School**

Music theory has become a comprehensive system in which individual branches (counterpoint, melody, harmony, rhythm and metrics) complemented one another in the Formenlehre of A. B. Marx in the first half of the 19<sup>th</sup> century. Music theory thus became a comprehensive musical poetics: the doctrine of composing music. Today, the notion of music theory is much more limited. Music theory functions as a tool for understanding and reproducing the basics of the classical and romantic musical style, not so much of creating music. The contribution addresses the role of music theory in the music education on the levels of primary education and within the curriculum of the public music schools in Slovenia.

**Keywords:** music theory in Slovenia, music theory education

### **Uvod**

Zgodovinsko se pouk glasbe po kvantitativni plati domala nič ni spremenil že poltretje stoletje. Joseph Riepl, eden najbolj znamenitih glasbenih pedagogov sredine 18. stoletja, je leta 1752 zatrdil učencu, ki naj bi se pri mojstru naučil kompozicije: "Skratka: v 14. dneh se boš naučil od mene to, česar sem se jaz od drugih učil 14 let; seveda, v kolikor boš vse dobro razumel." (Riepl, 2006, str. 1). Rieplov učbenik je prvi v vrsti, ki pelje po dolgi in bogati teoretični poti do glasbenega oblikoslovja, ki mu je ime podelil A. B. Marx v tridesetih letih 19. stoletja. Oblikoslovje je v tistem času je predstavljalo glavno teorijo kompozicije. Danes tudi glasbeno šolanje do najvišje stopnje traja približno enako dolgo, 15 let, toda tovrstnega nauka o kompoziciji ni mogoče zaslediti. Obstajajo različne teoretične discipline, domala nobena pa ni na enak način zastavljena kot poetološka

teorija: vse se nanašajo na posamezen segment obvladovanja (prepoznavanja in podajanja) značilnosti glasbenega stavka klasičnega repertorija.

Ob pogledu na slovensko tradicijo poučevanja teorije glasbe je težko spregledati bogato dediščino, o kateri sta celoviteje in sintetično pisali zlasti L. Winkler (2006) in J. Grazio (2016).<sup>1</sup> Razen zadnjih učbenikov v obtoku je večina učbenikov bolj ali manj samo še zgodovinsko zanimivih, kljub temu, da so nekatere vsebine iz preteklosti povsem identične z današnjimi. Čas je bolj naklonjen pozabljanju starega, primerjave med starimi in novimi priročniki (tudi teorije glasbe) so kvečjemu površinske in uhajajo akademskemu zanimanju, čeprav so možnosti za primerjavo in nadgrajevanje zaradi elektronskega dostopa do večine virov niso bile nikoli bolj priročne za analizo. Na tem mestu je smiselno ponoviti glasbenopedagoški (in vsekakor tudi muzikološki) pomislek, ki ga je na svojem predavanju ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva na Slovenskem izpostavila L. Winkler, namreč da niso vse stare stvari slabše od novejših in da niso niti vse nove stvari boljše od starih.

Vrsto slovenskih priročnikov, ki so na voljo za poučevanje teorije glasbe, je treba seveda dopolniti z vedno večjim izborom kakovostnih spletnih pripomočkov za poučevanje glasbe. Sodeč po obstoječih možnostih poučevanja glasbenoteoretičnih vsebin<sup>2</sup> bi lahko pričakovali izvrstno glasbenoteoretično podkovanost tako pri učencih v osnovni šoli kakor tudi v splošni kulturi, da ne omenjamo glasbenih šol. Delno to verjetno drži: mnogi, ki se želijo učiti, imajo dobre možnosti, da pridejo do kakovostnega znanja tudi kot samouki. Nikoli se ni za ustvarjalce glasbe štelo toliko ljudi, kot danes: o tem priča razmerje članov na *Društvu slovenskih skladateljev* (okoli 120) in tistih na SAZAS-u (okoli 6000). Nekoč je znanje teorije glasbe vsekakor pomagalo k diferenciaciji tistih, ki so vsaj tehnično bolj usposobljeni za ustvarjanje v primerjavi s tistimi, ki niso bili deležni pouka glasbene teorije. Možnosti poznavanja seveda ne kaže enačiti z dejanskim poznavanjem. Kakšno je dejansko poznavanje teorije glasbe danes?

Študije o analizi poučevanja teorije glasbe na Slovenskem ni najti na enem mestu, čeprav obstaja vrsta pedagogov, ki so temu posvetili strokovno življenje. Podatki o poznavanju osnov (teorije) glasbe med širšo populacijo prav tako niso na voljo (recimo o notalnosti); pismenost v umetnostih, tudi glasbeni, nima enakega statusa kot denimo splošno opismenjevanje ali pa uporabna pismenost, kljub temu, da nikoli ni bilo več poudarjanja *kreativnosti*, vloge *ustvarjalnosti* in *domišljije* kot danes. Na tem mestu bi se tako spodobila vsaj kaka glasbenoteoretična analiza ustreznosti, utemeljenosti ali korektnosti glasbenoteoretičnih priročnikov in procesov prisvajanja znanja o glasbenem stavku na Slovenskem. Ker česa podobnega ni, kaže tovrstno študijo v bodoče toplo podpreti.

V nadaljevanju predstavljamo pilotsko študijo o vlogi teorije glasbe danes. Ponujamo *vpogled na dojetanje* obstoječega pedagoškega gradiva pri tistih najbolj pristojnih za širitev znanja o osnovah glasbenega jezika – pri učiteljih glasbe na osnovni šoli (OŠ) in

<sup>1</sup> Kratak poljuden pregled je na voljo tudi spletno na naslovu [http://slovenskaglasbenadela.ff.uni-lj.si/?page\\_id=433](http://slovenskaglasbenadela.ff.uni-lj.si/?page_id=433) (obiskano: 1. 11. 2016).

<sup>2</sup> Mislimo na dostopnost literature, ki zadeva glasbo in jo ponujajo različni formalni in neformalni mediji, zlasti spletni – plačljivi in brezplačni –, ki se ukvarjajo z glasbenimi vsebinami.

učiteljih nauka o glasbi in solfeggia na glasbenih šolah (GŠ). Gre torej za pilotsko študijo o vlogi teorije glasbe v pedagoškem procesu in tovrstna študija nikakor ne more nadomestiti temeljitega pretresa glasbenoteoretičnih vsebin s strani poznavalcev. Njen namen je samo opozoriti na razmerje med teorijo glasbe in praktičnim (po)zna(va)njem, kot to razmerje doživljajo pedagogi glasbe. Dejstvo je seveda, da se tudi to spreminja, tako da se prispevek nanaša samo na čas, v katerem je bila študija izvedena.

## Zasnova študije

Pripravili smo tri anonimne spletne ankete o stanju na področju poučevanja teorije glasbe na treh ravneh izobraževanja s preprostim izhodiščem pred očmi, namreč da je teorija glasbe opazovanje tega, kar ponavadi nagovarjamo kot »glasbeni jezik«. Čas izpolnjevanja anket je bil od sredine septembra do sredine novembra 2016, poslani so bili na vse naslove javnih šol in glasbenih šol prek Zavoda za šolstvo Republike Slovenije. Dve anketi sta dobili odgovore, tretja pa še ne (od profesorjev na umetniških gimnazijah še ni bilo zadostnega števila odgovorov). Zato je v nadaljevanju vključen samo prikaz stališč učiteljev glasbe v OŠ, ki se jih je odzvalo 75, in 35 učiteljev nauka o glasbi (NOG) na GŠ glasbeni šoli.<sup>3</sup>

Vprašalnika sta imela po dva tematska bloka. Prvi tematski blok se je osredotočal na konkretne glasbenoteoretične vsebine, ki so opredeljene z veljavnima učnima načrtoma za pouk glasbe na devetletkah in pouk nauka o glasbi in solfeggia v javno priznanih glasbenih šolah. Tu je šlo za izbor vprašanj o tistih vsebina, ki jih lahko štejem za relevantne pokazatelje večine drugih, ki jih anketa ni zajela. Drugi tematski sklop vprašanj se je ukvarjal z vlogo teorije glasbe v okviru celotnega pedagoškega procesa: o priljubljenosti, težavnosti, potrebi po dodajanju, spreminjanju ali izpuščanju snovi, spodbujanju k aktivnemu ukvarjanju z glasbo. Čeprav sta oba sklopa pomembna, se v nadaljevanju osredotočamo samo na drugega, ki ga opazujemo tudi skozi komentarje, ki so jih pedagogi navedli ob izpolnjevanju ankete. Komentarji so podani najprej za OŠ, nato za GŠ.

## Osnovna šola

Za osnovno šolo je razmeroma indikativen odgovor, da je skoraj 80% učiteljev izrecno proti kakršnemu koli *dodajanju* vsebin. Nasprotno, dobrih 63% bi v OŠ izrecno opustilo določene glasbenoteoretične vsebine. Od vseh sklepnih komentarjev – te prispevala dobra polovica anketiranih –, je mogoče izluščiti naslednja stališča. Okrepljeni izrazi so po našem prepričanju ključni pojmi (zaradi lažje berljivosti), gre za citate, čeprav besedilo navajamo brez sicer uveljavljenih narekovajev:

---

<sup>3</sup> Ankete so dostopne na spletu in sicer:  
*Vprašalnik za učitelje teorije glasbe na glasbenih šolah:* <https://goo.gl/forms/N60RbiGFivGT5dJ62>,  
*Vprašalnik za učitelje glasbe na osnovnih šolah:* <https://goo.gl/forms/4uRtItg83NgqkVda2>,  
*Vprašalnik za učitelje teorije glasbe na srednjih šolah:* <https://goo.gl/forms/q4e2lVC7Mf2OHmdY2>.  
Učitelji bodo vabljeni k ponovnemu izpolnjevanju čez dve leti.

*Velikokrat manjka učiteljeva **kreativnost**, za kar je odgovoren posameznik sam....*

*Učitelji smo preveč ukalupljeni v učnem načrtu. Preveč je teoretiziranja in **premalo časa ostane za ustvarjanje!***

*Pri glasbeni umetnosti ob glasbi **rišejo, se plesno izražajo, povezujejo glasbeno kulturo z umetnostno zgodovino in splošno zgodovino. Pišejo tudi besedila na znano glasbo, ampak ne bi rekla, da je to teorija glasbe. [...], otrok pa dejansko notno ne opismenimo.***

***Brez teorije in pojmov**, ki jih ne uporabijo pri igranju na glasbila ali petju, samo čimveč petja in poslušanja dobre glasbe z pogovorom in komentarji. **Teorija je za glasbeno šolo!!!!***

***Večji poudarek bi moral biti na izvajanju glasbe**, kar pa je za učitelja zelo zahtevno, za učence pa zelo zaželeno.*

*Na splošno menim, da so **učni načrti prenatrpani***

***Mogoče več poudarka pri ritmu [...]**, so jim hitri in komplicirani ritmi tuji, vendar motivacija za učenje je močnejša.*

*Samo informativno poznavanje C-durove lestvice, brez G dura, F dura, D dura in informativno a molova I. Nikakor ne bi razmišljala o vključevanju še kakšnih intervalov - to je stvar glasbene šole. Izvajanje, ustvarjanje, kritična analiza... to bi postavila pred samo teoretično vsebino (teorijo kot notno opismenjevanje ipd.)*

***Teoretične vsebine so mlajšim preveč abstraktne. Cilje dosežajo le nekateri [...]** Podobno velja za zgodovino glasbe v tretji triadi.*

***Molovo lestvico bi opustila oziroma bi z njo učence le seznanila***

*Manj teorije, imeti bi morali več časa za praktično preizkušanje in igranje na različne inštrumente. Ne bi se toliko poglobljala v oblikoslovje, ki se mi zdi prevelik balast, **uvedla bi več praktičnega dela** (igranje po Orffovih metodah)*

*Preveč teoretiziranja, **premalo petja in aktivnega pouka glasbe.***

*Vsega je preveč, snov je preobsežna za eno uro na teden. **Opustili bi nekaj teoretičnih vsebin** (lestvice, intervale, sestavljene takte). Potrebno bi bilo dodati **več ur** glasbene umetnosti.*

*9. razred: serialna glasba, aleatorična glasba, ekspresionizem so za učence povsem neprimerne, saj s tem oni nimajo nikakršnega stika v življenju. Tudi tisti, ki obiskujejo glasbeno šolo, me gledajo kot da sem padel iz lune, ko jim to razlagam. Pri razlagi sem sicer uspešen, **a to z njihovim realnim življenjem nima nič skupnega.** 8. razred pri romantiki je absolutno **preveč skladateljev in vseh mogočih glasbenih oblik npr. samospjev, klavirska miniatura, verzem v operi, simfonična pesnitev, itd. Kakšno ima to funkcijo v njihovem življenju.** 7. razred: opustiti vse mogoče znanosti o srednjem veku in renesansi, saj razen Gallusa, ki je naš skladateljski ponos, na njih to ne naredi življenjski vtis. Splošno sem mnenja, da **morajo učenci pri pouku GUM prejeti to kar jim bo v življenju pomagalo in koristilo. Mnogo bolj pomembno je njihovo samostojno ustvarjanje kot pa vse teorije sveta. Preveč je informacij, ki se jih mnogi naučijo samo za trenutek ocenjevanja znanja, nato pa čez dva dni niti nima pojma o teh snoveh.** Seveda so vedno nekateri, ki so pri tem bolj uspešni ampak ob misli na povprečnega poslušalca glasbe moramo biti mnogo bolj popustljivi.*

**Opustil bi popolnoma vso teorijo glasbe, saj je v glasbeni šoli dovolj teh snovi. V OŠ se brez teorije glasbe popolnoma dobro uči glasbo.**

*Vsakoletni obiski koncertov resne in popularne glasbe, opere, baleta in ustvarjalnih glasbenih delavnic*

Vsa teorija glasbe, ki je zajeta do 6. razreda v OŠ, bi se morala raztegniti do 9. razreda. Tako bi lahko vso znanje bilo bolj poglobljeno, oz. bi lahko rekli, da imajo otroci znanje. Sedaj ga pa ne morejo imeti, ker je premalo časa!!!! Ves čas imaš občutek, da te tista zgodovina (po učnem načrtu) tišči. **Želela bi si več časa za glasbeno ustvarjanje in poustvarjanje.** Po teh učnih načrtih pa ga nikakor nimamo!. V kolikor bi učenci zares osvojili teoretično znanje glasbe, bi dobili veliko **več možnosti glasbenega izražanja v prihodnjem življenju.** Še intenzivneje bi razvili glasove, tudi tisti, ki ne obiskujejo pevskega zbora. Sicer pa ne bi bilo slabo, če se pokuka tudi v kak drugi sistem. Npr. v Waldorfsko šolo - kako zelo pomembna je tam umetnost. Dnevno!!! Ne samo eno uro na teden! **Opustila bi zgodovino glasbe.** Je nesmiselna in čas kateri je namenjen GUM je vstran vržen, v kolikor se ukvarjamo z zgodovino!!!!!!!

**Ostane naj pri osnovah, da so učenci splošno izobraženi.**

**Nič ne bi opustila, če bi bil predmet GUM 2x na teden,** tako pa je zelo, zelo natrpan program predvsem v 5., 7. in 8. razredu.

**Manjkajo vsebine sodobne 'aktualne' glasbene govorice, ki je blizu mladim.**

**Izpustila bi lestvice in intervale.**

*Če bi hoteli VEČ IGRATI / Orff in druga glasbila/, bi morali imeti nujno manjše skupine učencev. V velikih oddelkih je organizacijsko to velik problem, čeprav nam to učni načrt nalaga/omogoča. Verjetno to ni odg. k vašemu vprašanju...*

**Na splošno več raznolikega pevskega materiala (tudi priredbe sodobnejših popularnih pesmi), na splošno večji repertoar, iz katerega lahko učitelj sam črpa in izbere primerne pesmi (glede na sposobnosti v razredu in motivaciji učencev) in seveda več povezave teorije s praktičnimi primeri, več vaj za vsebine iz teoretičnega področja v tretji triadi.**

**Glasbene vsebine so lepo porazdeljene po razredih. Veliko lažje bi bilo učiti, če bi za vso snov imeli na voljo dve uri na teden,** kar je verjetno utopija. Znatno več pa bi lahko ustvarjali, če bi glasba bila v OŠ brez številčnih ocen in NPZ. Če že mora glasba biti ocenjena, predlagam zgolj dve opisni oceni: zelo uspešno in uspešno.

*Po starih učbenikih je glasbene teorije preveč v 6. razredu, v višjih razredih pa samo še uporaba le-te. Jaz bi prestavila nekaj glasbene teorije iz 6. razreda v 5. razred, da se do 7. razreda dopolni vsa poglavja glasbene teorije.*

**Manj podatkov in gl. zgodovine in več praktičnega dela, ne le petja.**

**Več poudarka na tem, da se učenci znajdejo v notnem zapisu.** Ni nujno, da poznajo lestvice, intervale in sozvočja. Pomembno je, da znajo slediti poteku melodije in prebrati besedilo, če ima več kitic in je podpisano pod notami.

**Vreden je razmislek o uporabi solmizacije in glasbene abecede ... ali je resnično potrebno oboje v drugi triadi ter uporabo lestvic ... bistveno več bi morali narediti v izražanju, opolnomočenju učencev z glasbenimi izrazi, manj teorije in več izkustva - izvajanja (od petja, igranja do giba).**

Teoretične vsebine pri pouku niso problem, težava je v malem številu ur (1,5 ure v 4. in 5. razredu, nato pa le še 1 ura tedensko). Prav tako menim, da pri pouku glasbe zaradi UN, učbenikov in delovnih zvezkov, ki so nam na voljo ter NPZ-jev, **dajemo prevelik poudarek obsegu znanj, številnim informacijam, preveč je poslušalskih primerov. Zaradi vsega naštetega nam zmanjka časa za ponavljanje, ustvarjanje, razmišljanje, spreminjanje, vrednotenje.**

*V 8.r. bi izpustila nekaj skladateljev, teorijo do 9. r precej pozabijo, v čem je potem smisel? Teorija je za učence, ki ne hodijo v GŠ še vedno nujno zlo.*

**Glasbeno opismenjevanje naj se osredotoči samo na osnovo.** Zdi se mi, da je za uč. določen prevelik poseg v glasbeno teorijo: lestvice; naj se postavita samo dur in naravni mol, da uč. ugotovi razliko v zapisu in seveda posledično v zvoku. **Pri glasbi bi moralo biti absolutno več praktičnega dela: izvajanja, ustvarjanja in poustvarjanja ... veliko poslušanja in analiziranja poslušane glasbe in čim manj teoretiziranja. Seveda, osnove teorije naj ostanejo, ostalo pa samo informativno, tudi po želji učencev. Tisti, ki pa jih teorija in glasba na sploh, bolj zanimajo, obiskujejo glasbene šole. Odkar so na šolah izbirni predmeti primanjkuje časa za vaje pevskih zborov, predvsem v 3. triadi.**

**Več medpredmetnega povezovanja, ki bi glasbo povezal-zlil s celotnim OŠ učnim programom.**

Kvalitativno branje komentarjev dopušča povzeti izrečene pomisleke in predloge skozi tri problemske sklope, ki se med seboj dopolnjujejo:

- 1) več praktičnega dela in manj teorije (še posebej v nižjih razredih);
- 2) tesnejša povezanost teorije z vsakdanjimi vsebinami, tudi tistimi glasbami, ki otroke obkroža v medijsko nasičenem okolju; in
- 3) opustitev ali zmanjšani obseg nekaterih glasbenoteoretičnih vsebin (intervali, lestvice, zgodovinske teme) tako zaradi premajhnega števila ur kot zaradi obeh predhodnih stališč

Na tem mestu bi kazalo odpreti vrsto nadaljnjih podvprašanj o vsakem od nakazanih treh sklopov in verjetno dodati še kakšnega. Vsekakor je nadaljnji podrobnejši pregled vsaj vsake od omenjenih problematik smiseln, če ne potreben temeljitejše študije. Na tej točki poznavanja stanja poučevanja glasbe in vloge teorije glasbe v pedagoškem procesu v OŠ je mogoče zgolj izpostaviti pomen praktičnega, izkustvenega ukvarjanja z glasbo. Glasbenoteoretične vsebine, kot nakazujejo odgovori osnovnošolskih učiteljic in učiteljev, bi se bilo smiselno lotevati po načelu *manj je več*.

## **Glasbena šola**

Za razliko od osnovnošolskih učiteljev, kjer je teorija glasbe nekakšen nebodigatreba, so učitelji nauka o glasbi bolj naklonjeni klasični glasbeni teoriji. Pri njihovih odgovorih najprej navajam v nadaljevanju podobno ohlapno komentirana (kljub veliko bolj specifičnim komentarjem glede na posamezne glasbenoteoretične panoge), kot so tista pri osnovnošolskih učiteljih:

*Pouk glasbene teorije je na naši šoli močno zastopan in dobro postavljen. Spreminjala ne bi kaj dosti, saj se mi učni načrt, cilji in program zdijo zadosti zahtevni in jasno postavljeni.*



*Predlagam večjo uporabo sodobnih tehnoloških pripomočkov.*

*Menim, da bi celoten program moral v večji meri izhajati iz prakse. Preko raznolikih ritmičnih in melodičnih vaj in s temeljito analizo le-teh, bi učenci bolj spontano in doživeto usvojili cilje učnih vsebin.*

*K ODLIČNIM UČBENIKOM bi dodala zvočne posnetke.*

*Več interakcije med poukom instrumenta in naukom o glasbi. Tu ima pomembno vlogo učitelj instrumenta ali od učenca pričakuje glasbenoteoretično znanje, ki ga potrebuje pri izvajanju skladb.*

*Spoštovani, glede na to, da naš predmet poimenujete pouk teorije v nižji glasbeni šoli - pa ko vemo, da je naziv predmeta povsem drugačen in da je tki. teorija le delček sicer vseobsegajočega, kar zame, kot učiteljico, predstavlja predmet nauk o glasbi - ne bi prav ničesar spreminjala, opuščala ali dodajala. Že desetletja stremim k temu, da balansiram med zapovedanim (učni načrt in druge smernice) ter realnostjo v razredu. Včasih lažje, drugič težje, vselej z mnogo osebne note, z željo, da bi v učencih vzbudila zavedanje, delček česa so; delček glasbene umetnosti, ki je smetana med umetnostmi in da so privilegirani, da se je lahko dotikajo, dotaknejo. Nekdo skozi poslušanje svetovne glasbene zakladnice, drugi skozi zapisovanje lestvic. Čutiti hvaležnost zaradi lepote, ki ji rečemo - glasba.*

*Nauk o glasbi je zelo "teoretski", iz dosedanje prakse sem ugotovila, da se mora bistveno več izvajati-prepevati in sama vedno dajem prednost izvajanju-petju-poslušanju pred zapisovanjem. Tudi pri nekaterih učbenikih za NGL je glede tega veliko prevelik poudarek na zapisovanju ("mrtvem" računanju intervalnih razmerij in akordov). Pouk je za učence zelo zahteven po intelektualni in glasbeni plati, v zadnjem času (5-10 let) imajo otroci velike težave z daljšo koncentracijo, kar pa je pri glasbi še kako potrebno. Mislim, da bi bil že čas, da odpravimo tudi dvojnost glasbenega opismenjevanja v prvem razredu in se osredotočimo na tonsko abecedo. Še komentar: NGL je v glasbenem opismenjevanju absolutno potreben, morali pa bi nekatere vsebine prilagoditi instrumentalnemu pouku. Npr: bistveno prej bi morali obravnavati molove lestvice, seveda starosti primerno.*

*V prvem triletju bi se bolj osredotočila samo na branje notnih zapisov v violinskem in basovskem ključu in bi nekoliko manj pozornosti posvečala teoretičnim vsebinam kot so npr. lestvice, intervali ... Zgolj branje in izvajanje ter seveda zapisovanje ritma in tonskih višin (ritmični in melodični nareki). Ker prav to pri instrumentu največ potrebujejo. Preveč je nekih dodatnih stvari, ki učencem v tem starostnem obdobju ne koristijo toliko in bi jih kasneje z lahkoto spoznali in razumeli. Obenem bi od učiteljev instrumenta morali zahtevati več pojasnjevanja teoretičnih zakonitosti skozi konkretne glasbene primere. Žal tega kolegi ne počnejo vedno tako, kot bi bilo potrebno in čakajo vse le učitelje nauka o glasbi: "Kdaj boste že končno obravnavali ta in ta problem"? Menim tudi, da je v 1. letniku nauka o glasbi po učnem načrtu premalo snovi - lahko bi posegli v dvakrat črtano oktavo in malo oktavo v violinskem ključu, ker otroci to vse uporabljajo pri instrumentih. Tudi uvedba basovskega ključa je dokaj pozna - pianisti, harmonikarji in nizka glasbila imajo potrebo tudi po tem.*

*Edina glasbena "tehnologija", ki je kakorkoli potrebna za posameznika je Youtube. Korist projektorjev, slikanic, interaktivnih tabel in drugih orodij je v primerjavi s svinčnikom in notnim zvezkom nična. Prav tako je potrebno opustiti poučevanje po tabelah in klaviaturah, saj nimajo zveze z instrumentom, ki ga posamezniki igrajo. Ocena kakršne koli uspešnosti je subjektivna, v celoti gre za napredek, ki učenca opremi za glasbeno življenje (ali pa tega žal ne doseže).*

*Dodala bi več ur pouka nauka o glasbi in solfeggia.*

**Opustila: nekaj glasbenih oblik saj jih obravnavajo v osnovni šoli; dodala več skupinske igre že v nižjih razredih (poudarek na melodičnih tolkalih); kot učno snov vse molove lestvice v 4. razredu ne v 4. in v 5.; kot učno snov že v prvem uvedla predznake; kot učno snov že v 3. uvedla intervale po kvantiteti. Učenci ne marajo melodike, ljubša jim je ritmika. Priznam pa, da je popolnoma odvisno od sestava posameznega razreda. Od najmlajših do vključno najstarejših vsi zelo radi igrajo na Orffova glasbila - odkrit odgovor posameznih učencev: " mi bi samo igrali..." :)**

*V oddelkih z manj učenci pouk poteka samo 1x na teden po 45 minut, kar je definitivno premalo za utrjevanje nove snovi. Po lastnih izkušnjah otroci dosegajo najboljše rezultate, če pouk poteka 2 x 45 minut na teden. Menim, da je učni načrt za glasbeno teorijo od 1. do 8. razreda vsebinsko zelo dober, na trgu imamo tudi kvalitetne učbenike, od učitelja pa je v veliki meri odvisno, kako bo predmet predstavil učencem. Tako, da jaz bi spremenila normative in ne glede na št. učencev vpeljala nauk o glasbi 2 x na teden po 45 minut. Učitelji potem ne bi hiteli z obravnavo nove snovi, pač pa bi imeli več časa za utrjevanje snovi, glasbeno muziciranje z Orffovimi in ostalimi inštrumenti ter druge glasbene dejavnosti.*

**Več interaktivnega povezovanja z ostalimi sodelavci in zunanji sodelavci.**

*V nižjih razredih bolj izkustveno obravnavo teoretičnih vsebin (slušna analiza, prepoznavanje, izvajanje...), šele v višjih letnikih zapisovanje, branje.*

**Je kar ustrezen učni načrt.** Večji poudarek bi moral biti pri povezovanju instrumentalnega in pouka nauka o glasbi. Poznavanje teoretičnih elementov otroci ne povezujejo z instrumentalnim poukom.

**Več improvizacije in ustvarjanja lastnih glasbenih del.**

**Preveč vsebin** za 60-minutni pouk. Vsem učencem omogočiti 2x 45 min pouka tedensko ali razbremeniti vsebine za 60 min 1x tedensko.

*Opažam en velik problem. Ne vem, če se sicer nanaša na ta vprašalnik, pa ga vseeno izpostavim. Sama se načeloma že v GP zelo trudim čimbolj seznaniti učence z osnovami zapisovanja not (ritem, melodija), seveda v povezavi z učnim načrtom (razvijanje vseh poslušov). Opažam namreč, da imajo večinoma učenci pri violini precejšnje težave s povezovanjem snovi (inštrument in NGL) ... že zaradi velikega obsega not, ki jih spoznajo takoj v 1. mesecu (prazne strune...zvišani toni -cis, fis ...), pri NGL se učimo počasi 1. oktavo in jo malo razširimo...vedno je v DZ napisano-zapoj, zaigraj. Pri violini je to praktično res nemogoče, saj začnejo z D-durom ... trenutno se res sprašujem, kako bi tem učencem čimbolj poenostavili in približali zadevo bolj medpredmetno. Verjetno je pri ostalih godalnih enak začetek, vendar ne opažam nekih lukenj v znanju, kot pri violini. Opažam, da veliko učencev, ki so inteligentni, pač "popredalčkajo" moj predmet (NGL) kot samostojen in se pač naučijo stvari, pri nekaterih pa gre to bolj počasi, ker bi rabili več povezav pri praktičnem pouku.*

**Več razumevanja in povezovanja snovi pri učiteljih inštrumenta z naukom o glasbi, saj je po njihovih izkušnjah večini inštrumentalisov teoretično področje glasbe (na žalost!) brez pomena, čeprav sami brez tega ne bi postali učitelji. Tukaj bi s prstom pokazal na fakulteto in profesorje, saj večina odpove na pedagoškem pristopu pri poučevanju inštrumenta v odnosu na glasbeno teorijo, kar je predvsem za nižjo stopnjo glasbenega izobraževanja izredno pomembno.**

*Velika težava je v tem, da učenci veliko glasbene teorije spoznajo že pri pouku inštrumenta in jim je zato pri nauku "tečno", ker so se to naučili oz. slišali že pri inštrumentu. Po mojem mnenju bi morali pri teoriji obravnavati določeno snov, preden se to učijo pri inštrumentu in bi jim bilo tako lažje prenesti v "prakso" na svojem inštrumentu. Morda bi se moral učni načrt glede tega malce spremeniti in posledično tudi učbeniki oz. delovni zvezki.*

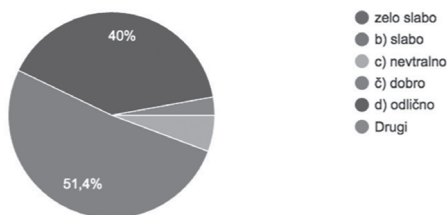
Starostno ločene skupine v 1. razredu: 7-letni v enotni skupini (napredujejo počasneje, kar je za njihovo starost povsem naravno), 8 in 9-letni pa v svoji skupini. **Glasbena pripravnica obvezna za vse:** otroci v tem enem letu dobijo osnove, ki jim olajšajo delo v 1. razredu (kaže se velik razkorak med učenci, ki so opravili GLP in med čistimi novinci). Ukinitev zmanjšanja ur pouka zaradi manjšega števila otrok v skupini, saj le-ti potrebujejo enako število ponovitev in utrjevanj, kot vsi ostali; oziroma dopolnitev predmetnika s standardi znanj za učence, ki imajo (zaradi normativa) namesto 70 le 35 srečanj letno, oziroma nekateri še manj ali imajo pouk v kombinirani skupini (skrajšana minutaža in 2 različna razreda hkrati!). **Prerazporeditev snovi 5. razreda (D7) v 6. razred.**

Ker zahteva premet nauk o glasbi **veliko individualizacije pri pouku**, bi spremenila normativ za oddelek. Zgornji limit bi moral biti 15 učencev na oddelek.

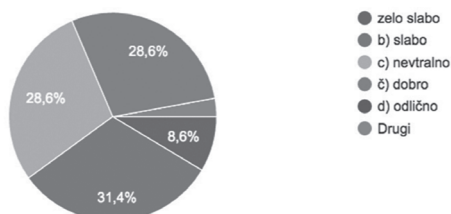
V komentarjih pedagogov GŠ je videti teorija glasbe v osnovi dobro postavljena znotraj celotnega izobraževalnega procesa. Samo nekatere vsebine izstopajo kot bolj, nekatere pa kot malo manj posrečene.

Nihanja pri usvajanju posameznih glasbenoteoretičnih vsebin so večja tam, kjer se posamezne glasbenoteoretične dejavnosti povezujejo, torej so zelo uspešni pri podajanju ritmičnih vaj (Graf 1) in precej manj pri prepoznavanju sozvočij (Graf 2) ali pa zapisovanju melodično-ritmičnih vsebin (Graf 3).

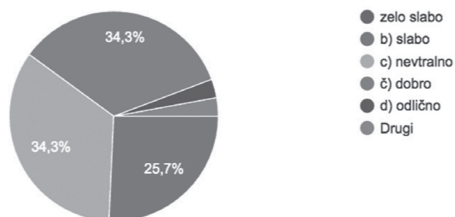
**Graf 1: Izvajanje ritmičnih vaj.**



**Graf 2: Prepoznavanje sozvočij.**

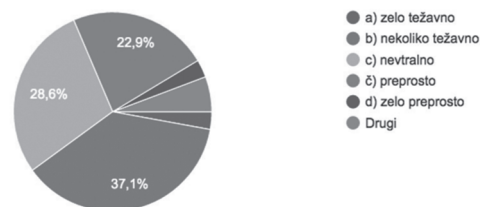


**Graf 3: Zapis melodično-ritmičnih vsebin.**

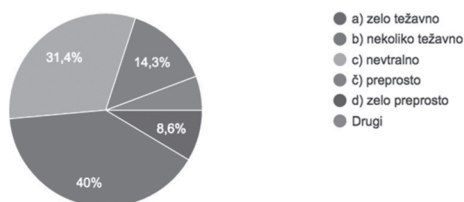


In če učitelji splošno razmeroma nizko ocenjujejo razvijanje glasbenega posluha (Graf 4) in usposobljenost za analitično zaznavanje tonskih odnosov (Graf 5), je zanimivo dodati, da se učenci zelo radi pogovarjajo in estetsko vrednotijo glasbo (najbolj priljubljeno med vsemi odgovori, Graf 6), čeprav ocena estetske občutljivosti bega oz. govori v prid dveh razmeroma enakomernih polov, pozitivnega in negativnega razvijanja estetske občutljivosti (Graf 7).

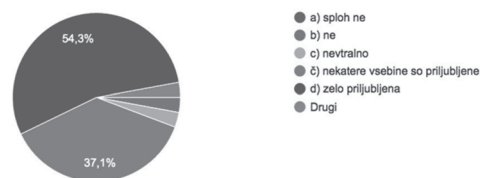
**Graf 4: Razvoj glasbenega posluha.**



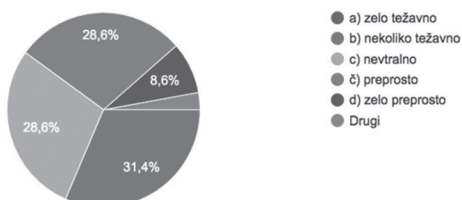
**Graf 5: Analitična zaznava tonskih odnosov.**



**Graf 6: Naravnost za estetsko vrednotenje.**



**Graf 7: Razvoj estetske občutljivosti, vrednotenja in glasbenega okusa.**



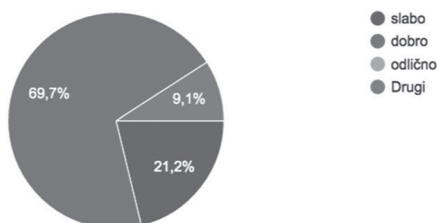
Za razliko od odgovorov učiteljev v OŠ se zdi, da pri opisovanju sedanje problematike poučevanja glasbenoteoretičnih vsebin učiteljic in učiteljev na GŠ izstopata samo dva vsebinska sklopa:

- 1) pozitivno je ocenjeno dopolnjevanje med praktičnim izvajanjem in ustvarjanjem glasbe,

- 2) bolj odprto ostaja vprašanje o povezovanju kakovosti pridobljenih glasbeno-teoretičnih vsebin s celovito glasbeno izkušnjo (improvizacija, youtube kot »edini pripomoček«, estetsko vrednotenje ipd.)

Pomembno sporočilo ankete se zdi, da pedagogi glasbenoteoretičnih vsebin zelo jasno zavedajo potrebe po *izkušnjski* povezanosti teorije s prakso v celotnem pomenu besede. Ta vez je pozitivno ocenjena v razmerju med vsebinami teorije glasbe in poukom glasbila (čeprav tudi tu ne manjkajo manj negativne izkušnje). Skoraj 70% jih pozitivno ocenjujejo povezavo med naukom o glasbi in poukom instrumenta (Graf 8).

**Graf 8: Uspešnost učencev pri povezovanju glasbenoteoretičnih znanj in solfeggia s poukom instrumenta.**

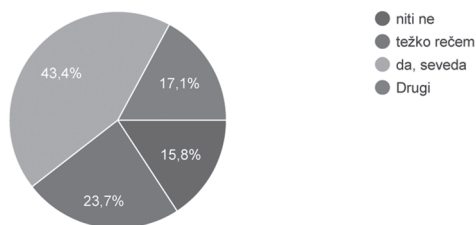


Seveda, zanimivo bo slišati stališča o povezavi med teorijo in prakso profesorjev na konservatorijih. Ali je dejansko teorija na višji stopnji glasbenega izobraževanja dovolj jasno uzaveščena kot področje, ki pomaga k (po)ustvarjalnosti, ali ima kako drugo vlogo.

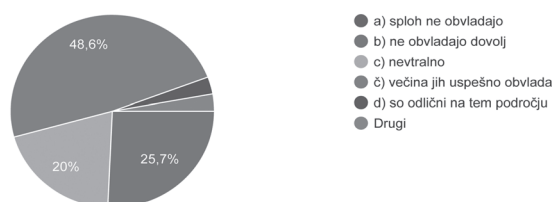
### Kaj povesta anketi?

Podobno kaže tudi za glasbene pedagoge na OŠ. Njihovo opozarjanje na preobilje vsebin in izpostavljanje *izkustvenega* dela (izvajanja, spoznavanja glasbe iz vsakdanje prakse, medijev, potrebo po praktičnem *delovanju* skozi glasbo in navezovanju glasbenega znanja tisto, ki ga modroslovci imenujejo *pragmatično*. Gre za danes nedvomno klasično modernistično vprašanje, ki ga je filozof Friedrich Nietzsche (1874) postavil za izhodišče svoje znamenite študije o *Koristi in škodi zgodovine za življenje* od Johanna Wolfganga von Goetheja: »'Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.'« Takole je mogoče povzeti sporočila anketirancev, ki so odgovorili tudi na vprašanje, koliko učna snov pomaga učence pri ustvarjalnosti. Od 79 osnovnošolskih učiteljev (OŠ) in 35 učiteljev glasbenih šol (GŠ) je rezultat predstavljen v Grafu 9 in Grafu 10.

**Graf 9: Odgovori osnovnošolskih učiteljev na vprašanje: »Ali pouk glasbe na OŠ spodbuja učence k aktivnemu ukvarjanju z glasbo?«.**



**Graf 10: Odgovori učiteljev nauka o glasbi na vprašanje: »Kako ocenjujete uspeh po končani glasbeni šoli za posamezno področje: USTVARJANJE ?«.**



Poleg specifičnih vprašanj o posameznih tematikah teorije glasbe je, verjetno dovolj očitno, pomembna skrb tako učiteljev glasbe na OŠ kot GŠ usmerjena k vprašanjem povezovanja teoretičnih vsebin ne samo z izvajalsko, temveč celotno glasbeno prakso.<sup>4</sup> Z besedami enega anketirancev, gre za vprašanja »interaktivnega povezovanja z ostalimi sodelavci in zunanjimi sodelavci« – vsebinami, znanji – pri pouku teorije glasbe. Na kakšen način, v kolikšni meri ali pa, ne nazadnje, ali je to sploh potrebno, vsakič znova odgovarjajo pedagogi in bodo verjetno morali vsakič znova odgovarjati tudi pristojni za izvajanje pedagoškega procesa. Dejstvo je, da skoraj 70% vprašanih pedagogov na GŠ meni, da učenci uspešno povezujejo teorijo in prakso, medtem ko je na ravni OŠ ta delež eden osrednjih problemskih sklopov.

Razkorak je seveda lahko tudi povsem samoumeven. Glasba ne zanima vseh v OŠ enako kot vseh na GŠ. Toda glasba teorija glasbe nikakor ni samo to, kar se trenutno prikazuje kot *teorijo glasbe*.

V tem pomenu se zdi smiselno pogledati na teorijo glasbe tudi na Slovenskem skozi perspektivo zadnjega nemškega kongresa *Društva za teorijo glasbe*. Društvo je razpisalo za temo kongresa vprašanje *zvoka* v sodobni glasbeni kulturi. Naslov srečanja se je glasil: »Zvok«, čudežni žakelj ali pastorek teorije glasbe (»Klang«: Wundertüte oder Stiefkind der Musiktheorie). Če se je pred tristoletimi leti s to temo začeli ukvarjati akustiki, je vprašanje sredi 19. stoletja postalo postalo zanimivo za izumitelje tehnologij produkcije

<sup>4</sup> Glasbeno prakso razumem v smislu, ki ga je pojmu podelil Kurt Blaukopf: kot celovito glasbeno *vedenje*, sestavljeno z *načinov* življenja z glasbo (glasbenih navad), *vzorcev*, ki zaznamujejo glasbeno življenje, in *pričakovanj*, ki se porajajo skozi čas in lahko vplivajo na nadaljnje glasbeno življenje. (Blaukopf, 1984, str. 7).

zvoka. Pred stoletjem je *zvok* vstopil na velika vrata zgodovine glasbene ustvarjalnosti z mojstri druge dunajske šole in futuristi. Interes se do danes samo krepi. Po drugi svetovni vojni je vprašanje zvoka postalo osrednje za elektroakustično glasbo, v »eksperimentalnih« smereh, N/novi glasbi, pri spektralistih in novokompleksniških glasbenih poetikah, »tretjih dunajskih šolah« in v sferah »umetnosti zvoka« (sound art). Do danes se fascinacija z zvokom krepi tako na valovih zabavne industrije kakor tudi v iskanjih resne nove glasbe. Zvok je že dolgo nazaj postal pravcati fetiš, ki sicer zbira malo ljudi, ampak teh skupin je razmeroma veliko. In komunikacija med njimi se zdi obsoletna.

Obseg tematik, povezanih z zvokom, je velik. Vključuje vse tri dele komunikacijske verige: tako področje ustvarjanja kakor tudi področji recepcije in reprodukcije glasbe. Razmerja med njimi nikakor niso raziskana na konkretnih primerih in teorija glasbe se prav z tematiziranjem *zvoka* (ne določenega segmenta glasbenega stavka) sooča z enako problematiko, kot si jo je postavljala skozi zgodovino. Tako kot je oblikoslovje pomenilo *povezovanje* različnih teoretičnih poddisciplin, je danes koncept zvoka usmerjen k preizpraševanju *povezav* glasbenih pojavov v veliko širšem oziru, kot se to danes obravnava pri nauku o glasbi oziroma solfeggiu. Tematiziranje zvoka vključuje vsebine celotne muzikologije. Vrača se k izvirnemu pomenu teorije: izraz *theoria* (θέωρία) se je latinsko prevajal kot *kontemplacija*: *opazovanje, motrenje, razmišljanje, razglabljanje o čem*.<sup>5</sup>

V tem smislu, v smislu *motrenja* zvoka je seveda treba videti zanimiv izziv tudi za pedagoge, ki se ukvarjajo z vsebinami teorije glasbe: preprosto zato, ker širi glasbenoteoretične vsebine ne samo v smeri *narejenega* (kompozicije), temveč tudi *slیشانega* in *razumljenega* (recepcije in posredovanja). Teorija glasbe je izvirno razumljena kot *opazovanje* različnih glasbenih praks – skladateljskih, tehnoloških in poslušalskih – in to je tisto, kar je mogoče razbrati kot spodbudo za nadaljnje razvijanje pedagoškega procesa zlasti iz odgovorov osnovnošolskih učiteljev. Ne nazadnje: v njihovih rokah je večji del odraščajoče populacije.

Seveda pa je treba dobro paziti tudi na pasti, ki jih tovrstne širitve pomena prinašajo. S tem, da tako rekoč na stežaj odpirajo vsa vrata in okna razumevanja glasbe, utegne vsak piš odpihniti tudi tiste krhke plasti glasbenega bitja, ki jih tako radi častimo pri velikih mojstrih. Pa ne samo pri tistih. Častimo jih tudi pri čisto vsakdanjih, na videz morda manj uglednih glasbenih pojavih. Ampak to je, seveda, druga zgodba ...

## Literatura

Blaukopf, Kurt. 1984. *Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der Musiksoziologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

<sup>5</sup> *Teoretik* je bil državni poslanec, ki si je pri prerokovalcih »ogledoval« usodo dežele – *theoros* (θεωρός) je *gledalec*, je sestavljenka iz *thea* (θεά), *pogled*, in *horan* (ὄραν), *videti*.

Blaukopf, Kurt. 1993. *Glasba v družbenih spremembah : temeljne poteze sociologije glasbe*. Prevedel Štefan Vevar, strokovni pregled in spremna beseda Marija Bergamo. Ljubljana: ŠKUC in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Grazio, Jelena. 2017. *Terminologija v slovenskih glasbenih učbenikih od leta 1867 do danes*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za muzikologijo.

Nietzsche, Friedrich. 1874. *Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*. Leipzig: Verlag von E. W. Fritsch.

Riepl, Joseph. 2006. Osnove glasbenega stavka, in sicer ne na stari matematični domisljjski način kroga harmonikov, temveč vseskozi z vidnimi primeri. Prvo poglavje: O RITMOTVORJU ali redu takta. Regensburg in Dunaj, 1752. Prevedel in uredil Leon Stefanija. Ljubljana: Slovensko muzikološko društvo.

Winkler, Kuret, Lučka. 2006. *Zdaj je nauka zlasti čas*. Nova Gorica: Založba EDUCA Melior d.o.o.

## Summary

Music theory is practically the core of music studies throughout the Middle Ages and the Renaissance. Until the Renaissance, the history of music unfolds through a series of music-theory issues and philosophical-aesthetic episodes. Individual music theory disciplines gathered up in the Formenlehre of A. B. Marx. Music theory has become not earlier than in the Formenlehre of A. B. Marx in the 19th century's comprehensive system in which individual branches complemented each other: counterpoint, melody, harmony, rhythm and metrics. Music theory became a comprehensive musical poetics: the doctrine of composing music, of the musical practice of composing. Today, the notion of theory seems to function as a tool for understanding and performing the basics of the classical and romantic musical style, not so much of composing.

Music theory in Slovenia is to be found either within the musicological activities, especially in the historical (musicological) analyses of musical treatises, musical poetics and analytical views, or it is considered a part of the "technology" of the music education on the academic level. In the public schools – the primary school as well as music school –, music theory appears to be a kind of fairly unpopular activity of teaching the basics of the classical musical styles. The paper starts with a glimpse into the history of music theory in Slovenia through the last century and a half (since there are music theory textbooks in Slovenian), and concentrates on the analysis of the poll regarding music theory. Two profiles of music pedagogues – the music theory teacher in the music schools and music teachers in the primary school – have been invited to respond to some basic questions regarding the role of music theory within the music education in Slovenia. They both pointed to an uneasy relation between the "musicking" and the knowledge of music theory, suggesting a necessity for establishing interdisciplinary cooperation in teaching music theory (also) in Slovenia.



**Martina Valant**

Glasbena šola Jesenice

## **POUK V GLASBENI ŠOLI PO ŠOLSKI PRENOVI**

### **Izvleček**

Leta 1995 smo v Sloveniji pričeli z uvajanjem devetletnega šolanja v osnovne šole in v letu 2003 so vsi prvošolci vstopili v devetletno šolo. V osnovni šoli je bila narejena prenova učnega programa s sodobnejšimi metodami poučevanja. Učenci so začeli vstopati v šolo leto prej – s šestimi leti, šolanje se je podaljšalo za eno leto, v prvo triletje je bilo uvedeno opisno ocenjevanje. Posledično smo tudi v glasbenih šolah v letu 2003 dobili prenovljen predmetnik in učne načrte vezane na devetletno osnovno šolanje. K inštrumentu se učenci vpisujejo leto prej, v program predšolske vzgoje in pripravnice je bilo uvedeno opisno ocenjevanje, ki se je kasneje opustilo. Pri inštrumentih, kjer šolanje poteka osem let, v prvem razredu učenci ne opravljajo izpita. Uvedena je bila nižja in višja stopnja v programu glasba in ples.

V prispevku bomo izpostavili spremembe, ki jih je v glasbene šole prinesla prenova glasbenega šolstva – novi predmetniki in učni načrti. V nadaljevanju bomo predstavili rezultate raziskave, ki je bila opravljena med učitelji individualnega pouka v glasbenih šolah v letu 2016, in sicer o prenovljenih in dopoljenih predmetnikih in učnih načrtih, o spremembah učnega procesa, o uporabi sodobnih metod in pripomočkov ter napredovanju učencev.

**Ključne besede:** glasbena šola, učni načrti, izobraževalni programi, sodobne metode poučevanja, učni pripomočki

### **Abstract**

#### **Instruction in Music Schools after the School Reform**

In 1995, Slovenia began introducing a nine-year primary education system; and as a consequence, in 2003 all first grade children enrolled in a nine-year primary school programme. Furthermore, the curriculum was also reformed and more contemporary teaching methods were introduced. Children start school a year earlier compared to the old system, at the age of six. There are nine grades now instead of eight; and during the first triennium, pupils are graded descriptively. Consequently, the curriculum of music schools was revised as well and adapted to the nine-year primary education. Children start instrumental instruction at a younger age (one year earlier) and descriptive grading was introduced in the pre-school and preparatory programmes. However, grading was later abolished altogether. In eight-year programmes for individual instruments, there is no final exam after the first year. In music and dance programmes two levels, elementary and advanced, were introduced.

In this discourse, changes are highlighted that occurred after the restructuring of the music school system, i. e. new subjects lists and new curricula. The article then proceeds to introduce findings of a research conducted among teachers of individual classes in music schools in 2016, on restructured and upgraded subject lists and curricula, on changes in the teaching process, on the use of modern teaching methods and aids, as well as on pupils' progress.

**Keywords:** music school, subjects list, curricula, modern teaching methods, teaching aids

## Uvod

V Sloveniji imamo dobro organizirano javno glasbeno izobraževanje, ki omogoča odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti pri otrocih. Učencem omogoča umetniško doživljanje in izražanje ter pridobivanje in doseganje ustreznih znanj za sodelovanje v ljubiteljskih inštrumentalnih, pevskih in plesnih skupinah. Zelo nadarjenim omogoča pridobitev znanja za nadaljnje glasbeno in plesno šolanje.

Glasbeno izobraževanje ima pomemben vpliv na otrokov razvoj. Raziskave dokazujejo, da otroci, ki obiskujejo glasbeno šolo, dosegajo boljše rezultate. Barbara Kopačin (2014) ugotavlja, da imajo glasbene dejavnosti, še posebej formativno glasbeno izobraževanje, pomemben vpliv na razvoj intelektualnih sposobnosti. Barbara Fritz Smolej navaja, da »obstajajo pomembne razlike med otroki, ki obiskujejo glasbeno šolo, in otroki, ki glasbene šole ne obiskujejo. Pri prvih se sposobnosti razvijajo prej in v večji meri.« (Smolej Fritz, 2000, str. 104)

Za razliko od osnovne šole, ki je obvezna in v katero so se učenci vpisovali s sedmimi leti, je obiskovanje glasbene šole neobvezno, otroci so se vpisovali v program glasba (inštrument, nauk o glasbi) z osmimi leti. Osnovna šola je trajala osem let, glasbeno izobraževanje od štiri do deset let, odvisno od inštrumenta. Tako kot v osnovni šoli je bilo v glasbeni šoli ocenjevanje učencev številčno. V glasbeni šoli je učenec pri inštrumentu v vsakem razredu opravljal tudi izpit in pozitivna ocena je bil pogoj za napredovanje v višji razred. Pri ostalih predmetih je učenec razred zaključil s preverjanjem in ocenjevanjem znanja brez izpita.

Leta 1971 je bil sprejet *Zakon o glasbenih šolah*, ki je določil cilje izobraževanja, program in organizacijo dela v glasbenih šolah, način vpisa, preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje učencev. V letu 1979 so bili sprejeti tudi predmetniki in učni načrti, ki so se v glasbenih šolah začeli uporabljati leto kasneje.

Leta 1995 smo v Sloveniji pričeli z uvajanjem devetletne osnovne šole ter s prenovo učnega programa s sodobnejšimi metodami poučevanja. Cilji kurikularne prenove so bili povečati kakovost in trajnost znanja, razvijati sposobnosti samostojnega in kritičnega mišljenja, pripraviti učence na kakovostno življenje ter mednarodna primerljivost. Učenci so v osnovno šolo začeli vstopati s šestimi leti, šolanje se jim je podaljšalo za eno leto. Izobraževanje je bilo razdeljeno v triade in v prvi triadi je bilo uvedeno opisno ocenjevanje učencev. Devetletka je posebno skrb namenila odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci, ki kažejo visoke zmožnosti dokazovanja na področju inteligence, kreativnosti ali umetnosti. Od leta 2003 vse osnovne šole izvajajo devetletni program izobraževanja. Danes devetletka doživlja vse več kritik. Poučevanje v devetletki je prijaznejše, manj zahtevno, opisne ocene so pozitivno naravnane. Opismenjevanje učencev, ki je v osemletki trajalo eno leto, se v devetletki razširi na tri leta. Ur pouka je več, znanje učencev pa je manjše. Lahko bi rekli, da so opisne ocene posamezne starše uspravale ter zmanjšale njihovo zahtevnost in pričakovanja do svojih otrok. Starši imajo tudi vse večjo vlogo v šoli in nemalokrat izvajajo pritisk na šolo, na učitelje. K temu je

najverjetneje pripomogel tudi *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev* (Uradni list RS, št. 75/04), saj učenci in starši nemalokrat razberejo le pravice. »Namesto, da bi šola spodbujala učence k učenju in znanju z njihovi ravni primernimi izzivi, so avtorji šolske preнове uspeli dvigniti samozavest in samozaupanje šolarjev s splošnim znižanjem zahtevnosti, kriterijev in pričakovanj« (Musek Lešnik, 2011, str. 50).

S prenovo osnovne šole se je začela izvajati tudi prenova glasbenega šolstva. V letu 2000 (Uradni list RS, št. 19/2000) je bil sprejet nov *Zakon o glasbenih šolah*. Dobili smo tri nove vzgojno – izobraževalne programe: predšolska glasbena vzgoja, glasbena pripravnica in plesna pripravnica. Uvedeni sta bili nižja in višja stopnja na glasbenem in plesnem programu. V program glasba so bili uvedeni novi predmeti orgle ter tri ljudska glasbila: citre, diatonična harmonika in tamburica. Predmet nauk o glasbi poteka na nižji stopnji, na višjo stopnjo se je uvedel nov predmet solfeggio. Predmetu orkester so bili dodani tipi orkestrrov: godalni, pihalni, harmonikarski in simfonični. Za zelo nadarjene učence se je uvedel dodatni pouk. Na predšolski stopnji in v pripravnici je bilo uvedeno opisno ocenjevanje.

Zakonu so dodali poseben člen, v katerem so zapisani obvezni predmeti za zasebne šole. V letu 1996 smo v Sloveniji uzakonili zasebno šolstvo z namenom bogatenja in dopolnjevanja javne ponudbe ter konkurenčnosti. Predlagatelj je določil cilj, to je 6,4 odstotni delež zasebnih šol, kot je evropsko povprečje za osnovno izobraževanje. Do leta 2003 smo imeli v Sloveniji tri zasebne glasbene šole s koncesijo. Danes deluje 54 javnih ter 15 zasebnih glasbenih šol, kar pomeni, da imamo 21 odstotkov zasebnih glasbenih šol. Merila za ustanovitev in delovanje zasebne glasbene šole so precej manj zahtevna kot za javne šole.

Leta 2001 je bila s sklepom ministrice za šolstvo imenovana Nacionalna komisija za vsebinsko prenovo glasbenega šolstva z naslednjimi nalogami: oblikovati sistem za pripravo vsebinske preнове, določiti terminski plan, pripraviti predmetnike in učne načrte ter jih predložiti za sprejetje pri pristojnem strokovnem svetu, pripraviti poročilo o vsebinski prenovi. Predsednik nacionalne komisije dr. Primož Kuret (2002) o prenovi: »Mislim, da kakšnih večjih sprememb ali novosti pri prenovi ni pričakovati. Dozdajšnji programi in učni načrti so se v praksi lepo obnesli. Novosti niso vselej dobre. Najpomembnejša je praksa. Če so nekatere rešitve preverjene, jih ne kaže zanemariti, da bi na silo uveljavili nekaj povsem novega in nepreizkušena.« (Kuret v Senčar, 2002, str. 3) Učni načrti so se pri inštrumentih posodobili z novo notno literaturo in učbeniki ter prilagodili mlajšim učencem. Pri pouku nauka o glasbi je bila potrebna celovita prenova učbenikov, saj so v prvi razred vstopali učenci, ki še niso opismenjeni.

V šolskem letu 2003/04 smo v glasbenih šolah začeli izvajati pouk po novih predmetnikih in učnih načrtih. Programi za učence, ki so bili že vključeni v program glasbenega in plesnega izobraževanja, so do izteka šolanja potekali še po starem oziroma so učenci lahko v letu spremembe izbrali, ali bodo šolanje nadaljevali po starem ali po novem programu. V šolskem letu 2007/08 so bili vsi učenci vključeni v novi program.

Učenci se po prenovi na inštrument in nauk o glasbi vpisujejo s sedmimi leti, se pravi leto prej. Pri inštrumentih, katerih program traja osem let, v prvem razredu ni izpita, učenec lahko napreduje ne glede na dosežene ocene. Od drugega razreda naprej učenci opravljajo izpit pri vseh inštrumentih. Za prehod z nižje stopnje na višjo je poleg uspešno opravljenega izpita potrebno tudi pozitivno mnenje izpitne komisije in učiteljskega zbora. Izpit se opravlja tudi pri predmetu solfeggio, pri ostalih predmetih učenec zaključí razred s preverjanjem znanja in številčno oceno brez izpita. Uvedena so bila tudi spričevala o končani nižji in višji stopnji. Pri programih predšolske glasbene vzgoje, glasbene pripravnice in plesne pripravnice je bilo v šolskem letu 2002/03 uvedeno opisno ocenjevanje, načrtovano je bilo tudi opisno ocenjevanje na nižji stopnji pri inštrumentih, vendar se ni uveljavilo. Pri opisnem ocenjevanju se je pojavljal problem enoznačnih zapisov ter različno razumevanje enakih zapisov pri starših. V letu 2005 je bila ustanovljena ekspertna skupina za ocenjevanje znanja v programih predšolske vzgoje in pripravnice, ki je ugotovila, da opisno ocenjevanje ni primerno. Od šolskega leta 2005/06 dalje se učencem izdaja potrdilo o opravljenem programu.

Nacionalna komisija je pripravila tudi pregled stanja po uvedeni prenovi glasbenega šolstva. Ugotovili so, da bi bilo potrebno uskladiti učne prakse na posameznih šolah, pokazala se je potreba po učbenikih ter večji dostopnosti notne literature - predvsem slovenskih skladb -, več strokovnega izobraževanja ter dopolnitvi in nadgraditvi glasbene ter informacijsko- komunikacijske opreme. Učitelji trobil in tolkal so izrazili željo po osemletnem šolanju za njihove inštrumente. Iz pregleda stanja na šolah je bilo ugotovljeno, da na šolah delujejo tudi druge oblike skupinskega muziciranja: kitarski in jazzovski orkestri, Orffove skupine in pevski zbori.

V letu 2010 (Uradni list RS, št. 11/10) so bili dopolnjeni predmetniki in učni načrti. Pri pihalih (flavta, klarinet, oboa, fagot, saksofon), trobilih, tolkalih ter violi je bilo šolanje podaljšano s šest na osem let, pri violi ni potrebno več predhodno znanje violine. Pri predmetu orkester so naboru orkestrrov dodali še kitarski in jazzovski orkester ter Orffovo skupino. Spet se je uvedel predmet pevski zbor, ki ga lahko obiskujejo učenci od prvega razreda dalje.

### **Predmetnik v glasbeni šoli**

Predmetnik in učni načrti za glasbene šole so bili sprejeti leta 1979 na podlagi *Zakona o glasbenih šolah* iz leta 1971. V letu 2003 smo dobili prenovljene predmetnike in učne načrte, ki so bili v letu 2010 dopolnjeni. V nadaljevanju bomo predstavili predmete in število let izobraževanja po starem, novem in prenovljenem predmetniku.

Izobraževanje v programu glasba traja štiri, šest oziroma osem let. Pouk inštrumentov se izvaja dvakrat tedensko po 30 oziroma 45 minut.

**Tabela 1: Predmeti in število let izobraževanja**

predmet	število let izobraževanja		
	1979	2003 nižja / višja stopnja	2010 nižja / višja stopnja
klavir	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
violina, violončelo	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
viola	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
kontrabas	6	4 + 2 = 6	4 + 2 = 6
pihala (flavta, klarinet, saksofon, oboa, fagot)	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
blokflavta/kljunasta flavta	6	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
trobila (trobenta, pozavna, rog)	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
bariton, basovska krilovka /tuba, druga konična trobila	4	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
tolkala	6	4 + 2 = 6	6 + 2 = 8
harfa	6	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
kitara	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
harmonika	10	6 + 2 = 8	6 + 2 = 8
solopetje/petje	6	4 + 2 = 6	4 + 2 = 6
orgle		2 + 2 = 4	2 + 2 = 4
ljudska glasbila (citre, diatonična harmonika, tamburica)		4 + 2 = 6	4 + 2 = 6

Iz Tabele 1 je razvidno, da so bili letu 2003 uvedeni novi predmeti orgle ter tri ljudska glasbila (citre, diatonična harmonika, tamburica). Bariton in basovska krilovka sta se pridružila predmetu druga konična trobila, trobilom je bil dodan nov predmet tuba. Predmet blokflavta se je preimenoval v kljunasta flavta, predmet solopetje se je preimenoval v petje. Trajanje šolanja je bilo predvidevamo osnovano glede na priporočljivo starost otroka za igranja določenega inštrumenta. Izobraževanje za inštrumente, ki se jih lahko učijo mlajši učenci, je trajalo deset let, za ostale inštrumente šest let, za večja trobila štiri leta. V letu 2003 se je leta šolanja omejilo na osem. Pri predmetih kljunasta flavta in harfa se je šolanje podaljšalo na osem let. Drugim koničnim trobilom se je podaljšalo na šest let. Pri klavirju, violini, violončelu, kitari in harmoniki se je izobraževanje skrajšalo na osem let. Predvidevamo, da se je šolanje skrajšalo z odprtjem srednje stopnje glasbenega izobraževanja poleg Ljubljane in Maribora tudi v Velenju, Celju, Kopru in Novem mestu, kar je omogočilo nadaljevanje glasbenega izobraževanja večjemu številu učencev. Leta 2010 se je šolanje podaljšalo tudi trobilom, pihalom, tolkalom in violi, in sicer na osem let.

Poleg inštrumenta imajo učenci v programu glasba tudi druge obvezne predmete: nauk o glasbi oziroma solfeggio, komorno igro in orkester.

Predmet nauk o glasbi se izvaja skupinsko, enkrat tedensko. Na začetku je trajal po 45 minut, po letu 2003 se pouk nauka o glasbi izvaja po 45, 60 oziroma 90 minut, odvisno od velikosti skupin. Enako velja za predmet solfeggio.

**Tabela 2: Predmet nauk o glasbi po inštrumentih in številu let izobraževanja**

nauk o glasbi	število let izobraževanja		
	1979	2003 nižja stopnja	2010 nižja stopnja
klavir, harmonika, kitara, harfa, kljunasta flavta, violina, violončelo	6	6	6
pihala (flavta, klarinet, saksofon, oboa, fagot), trobila (trobenta, pozavna, rog), tolkala	6	4	6
viola	3	4	6
kontrabas	3	4	4
bariton, basovska krilovka/tuba, druga konična trobila	3	4	6
solopetje/petje	3	4	4
orgle		2	2
ljudska glasbila		4	4

Iz Tabele 2 je razvidno, da je nauk o glasbi potekal šest let, pri inštrumentih, na katere so se vpisovali starejši učenci, pa tri leta. V letu 2003 se je šolanje razdelilo na nižjo in višjo stopnjo. Pri inštrumentih, pri katerih šolanje na nižji stopnji traja šest let, učenec nauk o glasbi obiskuje štiri leta, pri inštrumentih, kjer šolanje traja osem let, pa šest let. Pri predmetu orgle, za katere izobraževanje traja dve leti, predmet nauk o glasbi učenec obiskuje dve leti. V letu 2010 se je s podaljšanjem šolanja pri pihalih, trobilih in tolkalih, hkrati povečalo tudi število let nauka o glasbi.

Po prenovi glasbenega šolstva v letu 2003 je bil na višji stopnji uveden predmet solfeggio kot nadaljevanje nauka o glasbi. Pri predmetu solfeggio učenci ob koncu leta opravljajo izpit.

**Tabela 3: Predmet solfeggio in število let izobraževanja po inštrumentih**

solfeggio	število let izobraževanja		
	1979	2003 višja stopnja	2010 višja stopnja
klavir, harmonika, kitara, harfa, kljunasta flavta, violina, violončelo		2	2
pihala (flavta, klarinet, saksofon, oboa, fagot), trobila (trobenta, pozavna, rog), tolkala		2	2
viola		2	2

kontrabas		2	2
ustrightbariton, basovska krilovka/tuba, druga konična trobila		2	2
solopetje/petje		2	2
orgle		2	2
ljudska glasbila		2	2

Iz Tabele 3 je razvidno, da predmet na višji stopnji poteka poenoteno po dve leti pri vseh inštrumentih.

Obvezni predmet pri inštrumentih je tudi komorna igra. V začetku se je predmet imenoval komorne vaje, pri predmetu harmonika ansambelske vaje, pri predmetu klavir je predmetnik omogočal komorne vaje ali korepeticije. S prenovo v letu 2003 se je predmet preimenoval v komorno igro. Komorna igra se izvaja enkrat tedensko po 45 minut.

**Tabela 4: Predmet komorna igra po inštrumentih in razredu, v katerem učenec začne obiskovati predmet**

inštrumenti	razred		
	1979	2003	2010
klavir	komorne vaje ali korepeticije 5. raz.	komorna igra 6. raz.	komorna igra 5. raz.
violina, violončelo	komorne vaje 3. raz.	komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.
viola	komorne vaje 1. raz.	komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.
kontrabas	komorne vaje 1. raz.	komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.
pihala	komorne vaje 3. raz.	komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.
trobenta, rog, pozavna	komorne vaje 3. raz.	komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.
bariton, basovska krilovka/tuba, druga konična trobila		komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.
tolkala	komorne vaje 3. raz.	komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.
harfa	komorne vaje 3. raz.	komorna igra 7. raz.	komorna igra 7. raz.
kitara	komorne vaje 3. raz.	komorna igra 7. raz.	komorna igra 5. raz.
harmonika	ansambelske vaje 3. raz.	komorna igra 6. raz.	komorna igra 5. raz.
solopetje/petje		komorna igra 4. raz.	komorna igra 4. raz.
orgle		komorna igra 3. raz.	komorna igra 3. raz.
ljudska glasbila		komorna igra 5. raz.	komorna igra 5. raz.

Iz Tabele 4 je razvidno, da se je predmet izvajal od tretjega razreda dalje. Izjema je klavir, kjer se je predmet začel izvajati v petem razredu, pri predmetu viola in kontrabas pa že v prvem razredu. Predvidevamo, da so se ta dva inštrumenta učili starejši učenci in je bilo

napredovanje hitrejše. Pri violi so učenci potrebovali predhodno znanje violine. Pri predmetu solopetje se predmet ni izvajal. Od leta 2003 se predmet komorna igra izvaja pri vseh predmetih, in sicer pri orglah od tretjega razreda, pri petju od četrtega razreda. Pri pihalih, godalih, trobilnih tolkalih in ljudskih glasbilnih poteka od petega razreda dalje, pri klavirju in harmoniki od šestega razreda, pri harfi in kitari od sedmega razreda. Od leta 2010 se komorna igra pri klavirju, kitari in harmoniki izvaja od petega razreda dalje.

Predmet orkester oziroma zbor je na urniku enkrat tedensko. Od leta 2003 se harmonikarski in tamburaški orkester izvajata po 90 minut, godalni, pihalni in simfonični orkester pa po 90 oziroma 135 minut. Predmet zbor se ne izvaja. V letu 2010 sta se naboru orkestrom pridružila še kitarski in jazzovski orkester, ki se izvajata po 90 oziroma 135 minut. Vnovič je bil uveden predmet pevski zbor, sodelovanje pri njem pa šola lahko omogoči učencem, ki ne obiskujejo orkestra. Pevski zbor učenci obiskujejo od prvega razreda dalje.

**Tabela 5: Predmet orkester oziroma zbor po inštrumentih in razredu, v katerem učenec začne obiskovati predmet**

inštrumenti	razred		
	1979	2003	2010
klavir	zbor 3. raz.		
violina, violončelo	orkester 3. raz.	orkester 5. raz.	orkester 5. raz.
viola	orkester 3. raz.	orkester 4. raz.	orkester 5. raz.
kontrabas	orkester 3. raz.	orkester 4. raz.	orkester 4. raz.
pihala	orkester 3. raz.	orkester 4. raz.	orkester 4. raz.
trobenta, rog, pozavna	orkester 3. raz.	orkester 4. raz.	orkester 4. raz.
bariton, basovska krilovka/tuba, druga konična trobila	orkester 2. raz.	orkester 4. raz.	orkester 4. raz.
tolkala	orkester 3. raz.	orkester 4. raz.	orkester 4. raz.
harfa	zbor ali orkester 3. raz.	orkester 5. raz. (če je ustrezen orkester na šoli)	orkester 5. raz. (če je ustrezen orkester na šoli)
kitara	zbor 3. raz.		orkester 5. raz. (če je ustrezen orkester na šoli)
harmonika	orkester 3. raz.	orkester 5. raz.	orkester 5. raz.
solopetje/petje	zbor 2. raz.		
tamburica		orkester 4. raz. (če je na šoli tamburaški orkester)	orkester 4. raz. (če je na šoli tamburaški orkester)

Iz Tabele 5 je razvidno, da so vsi orkestrski inštrumenti imeli obvezni predmet orkester, ostali predmet zbor. Pri harfi se je učenec lahko vključil v orkester ali v zbor. Predmet so učenci začeli obiskovati v tretjem razredu, le pri baritonu, basovski krilovki in solopetju,



kamor so se vpisovali starejši učenci, so predmet orkester oziroma zbor obiskovali od drugega razreda dalje. Od leta 2003 imamo obvezen predmet orkester. Pri pihalih, violi, kontrabasu, trobilih, tolkalih in tamburicah se predmet izvaja od četrtega razreda dalje, pri ostalih orkestrskih inštrumentih od petega razreda. Pri harfi in tamburici je predmet obvezen le, če je na šoli ustrezen orkester. Od leta 2010 je pri predmetu viola orkester obvezen od petega razreda dalje.

V predmetniku iz leta 1979 je zapisano, da so poleg rednega pouka v glasbenih šolah priporočljivi tudi program predšolske glasbene vzgoje (mala glasbena šola) in pripravljalni oddelki. V malo glasbena šola naj bi se vpisovali otroci z dopolnjenimi petimi leti starosti, delo naj bi potekalo skupinsko dvakrat tedensko po 45 minut in naj bi trajalo dve leti. Pripravljalni oddelki so namenjeni učencem nižjih razredov, ki se nameravajo v naslednjih letih vključiti v redni inštrumentalni pouk. Pouk naj bo prav tako skupinski, dvakrat tedensko po 45 minut, program naj traja eno do dve leti. Učni načrti za predšolsko glasbena vzgojo in pripravljalnico so bili napisani v letu 1986, in sicer za predmete: Mala glasbena šola I, Mala glasbena šola II in Pripravnica. S prenovo je program predšolske glasbene vzgoje in pripravljalnice postal obvezen del programa, ki se izvaja od leta 2003, ko so stopili v veljavo prenovljeni predmetniki in učni načrti. V predmetnikih imamo program Predšolska glasbena vzgoja za petletnike in program Glasbena pripravnica za šestletnike. Oba programa trajata eno leto in se izvajata skupinsko. Pouk v programu Predšolska glasbena vzgoja traja 45 minut na teden, v programu Glasbena pripravnica traja pouk 60 minut na teden.

Poleg programa glasba je v predmetniku za glasbene šole iz leta 1979 tudi program plesna vzgoja. Predmeti so bili balet, ritmika ali izrazni ples ter nauk o glasbi. Vsi predmeti so se izvajali skupinsko v trajanju 90 minut na teden. V prenovljenem predmetniku iz leta 2003 se izobraževalni program imenuje Ples. Predmeta sta balet in sodobni ples. Program traja šest let. V petem in šestem razredu je obvezen predmet nauk o glasbi. Na novo se je uvedel izobraževalni program Plesna pripravnica, ki traja tri leta in v katerega se učenci vpisujejo s šestimi leti starosti.

### **Problem in cilj raziskave**

V raziskavi želimo proučiti in raziskati mnenje učiteljev individualnega pouka v glasbenih šolah o prenovi glasbenega šolstva. Zanimalo nas je mnenje učiteljev o prenovljenih predmetnikih in učnih načrtih, o zgodnejšem vpisu učencev na inštrument, o vplivu devetletne osnovne šole na napredek učencev v glasbeni šoli, o napredku nadarjenih učencev, o vplivu uvedenega dodatnega pouka ter mnenje učiteljev o podaljšanju šolanja za pihala, trobila in tolkala. Zanimalo nas je, ali imajo učitelji potrebne učbenike in notno literaturo, ki so usklajeni z novimi učnimi načrti. Raziskali smo, ali učitelji uporabljajo sodobne metode in pripomočke pri učnih pripravah ter samem pouku in kako je z uporabo sodobne tehnologije.

## **Metodologija**

Raziskavo smo izvedli z deskriptivno in kavzalno ne-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

## **Vzorec**

Anketni vprašalnik je bil posredovan ravnateljem javnih glasbenih šol s prošnjo, da ga posredujejo učiteljem individualnega pouka z več kot desetimi leti izkušenj v glasbeni šoli. Prostovoljno se je odzvalo 110 učiteljev iz vseh sedmih regij, od tega jih je bilo 67,3 % ženskega spola. Po številu let poučevanja je bilo vključenih največ učiteljev z več kot 20 leti izkušenj v glasbeni šoli, in sicer 46,4 %, 45,5 % jih poučuje od 10 do 20 let, 8,1 % učiteljev pa manj kot 10 let. Sodelovali so učitelji z vseh predmetnih področij. Sodelovala sta tudi dva učitelja skupinskega pouka nauk o glasbi.

## **Merski inštrument**

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, ki je vseboval dvanajst vprašanj. Vprašanja so bila zaprtega in polodprtega tipa.

## **Zbiranje in obdelava podatkov**

Anketni vprašalnik je bil poslan ravnateljem junija 2016. Večina anketirancev je odgovorila na celoten vprašalnik. Vprašanja polodprtega tipa smo predstavili v opisni obliki in jih kategorizirali, preostale podatke smo analizirali na ravni opisne statistike. Pri obdelavi podatkov smo okviru deskriptivne statistike izračunali frekvence ( $f$ ) in odstotne deleže (%), rezultate pa prikazali v tabelah in grafih

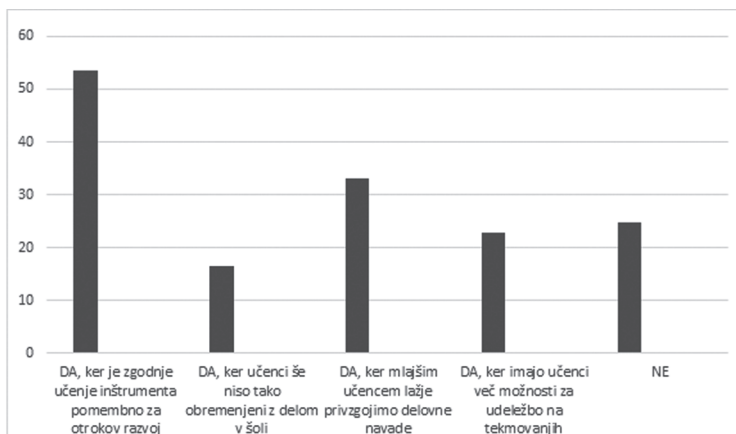
## **Rezultati raziskave z interpretacijo**

V raziskavi nas je najprej zanimalo mnenje učiteljev o prenovljenih učnih načrtih. Ti so se 69,1 % učiteljem zdeli boljši in uporabnejši, 30,9 % učiteljev pa se s to trditvijo ne strinja. Predvidevamo lahko, da nekateri učitelji z več let delovnih izkušenj poučujejo enako kljub spremembam učnega načrta, uporabljajo staro notno literaturo, ne poučujejo mlajših učencev od osmih let oziroma so že pred tem poučevali mlajše učence. Na njih učni načrti nimajo pomembnega vpliva. Le 8,1 % sodelujočih učiteljev ni nikoli poučevalo po starih učnih načrtih. Prav tako se je pri predmetih klavir in harmonika število let poučevanja zmanjšalo za dve leti, za razliko od ostalih predmetov, ki so z novimi učnimi načrti razširili svoj program. Predvidevamo lahko, da je tudi to razlog za negativno mnenje učiteljev o prenovljenih učnih načrtih. Ugotavljamo, da so po mnenju dobrih dveh tretjin učiteljev novi učni načrti boljši in uporabnejši. Iz tega lahko sklepamo, da so dosegli svoj namen.

S prenovo glasbenega šolstva se na inštrument lahko vpisujejo eno leto mlajši učenci, in sicer s sedmimi leti. Predvidevamo, da je sprememba povezana z devetletno osnovno

šolo, v katero vstopajo učenci s šestimi leti. Prav tako je v zadnjem času opaziti razvoj inštrumentov, predvsem pihal in trobil, prilagojenim mlajšim učencem. Zanimalo nas je, ali učitelji to spremembo vidijo kot pozitivno.

**Graf 1: Mnenje učiteljev o vplivu zgodnejšega poučevanja inštrumenta**



Kot je razvidno iz Grafa 1, tri četrtine učiteljev menijo, da je zgodnejše poučevanje inštrumenta pozitivna sprememba. Največ učiteljev, kar 53,6 %, meni, da ima zgodnejše učenje inštrumenta pomemben vpliv na otrokov razvoj. Tretjina učiteljev vidi prednost zgodnejšega vpisa v navajanju učencev na redno vadenje, se pravi k pridobivanju delovnih navad. Dobri petini oziroma 22,9 % učiteljem se zdi vpis mlajših učencev pomemben zaradi večje možnosti udeležbe učencev na tekmovanjih. Sodelovanje učencev na tekmovanjih je razvrščeno po starosti in ne po številu let učenja (razen mednarodno Koroško klavirsko tekmovanje), torej mora učenec čim prej osvojiti določeno znanje, da lahko predela predpisano notno literaturo in konkurira ostalim glasbenikom. Učiteljem z doseženimi rezultati učenca na tekmovanjih dobi potrditev za svoje delo, prav tako so tekmovanja, predvsem mednarodna, pomembna pri napredovanju učiteljev v nazive. Seveda je treba opozoriti, da marsikatero mednarodno tekmovanje ni primerljivo s Tekmovanjem mladih glasbenikov Republike Slovenije – TEMSIG, zato bi bilo mednarodna tekmovanja pri upoštevanju za napredovanja učiteljev potrebno selekcionirati. Nazadnje pa 16,5 % učiteljev meni, da mlajši učenci še niso tako obremenjeni z delom v šoli in imajo več časa za vadenje. Le 24,8 % učiteljev vpisa mlajših učencev v glasbeno šolo ne vidi kot prednost.

Ker raziskave kažejo, da je znanje učencev v devetletni osnovni šoli slabše od znanja učencev osemletke (Musek, Lešnik 2011), nas je zanimalo, ali ima program osnovne šole vpliv na napredovanje povprečnih učencev v glasbeni šoli.

**Tabela 6: Mnenja učiteljev o napredku učencev v času osemletne OŠ in sedanje devetletne OŠ**

<b>Učenci devetletne osnovne šole napredujejo počasneje kot učenci, ki so obiskovali osemletno osnovno šolo</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
DA	49	44,5
NE	50	45,5
NE VEM	11	10
Skupaj	110	100

Iz Tabele 6 je razvidno, da skoraj polovica učiteljev opaža vpliv programa devetletne osnovne šole na napredovanje povprečnih učencev v glasbeni šoli. V devetletni šoli se v primerjavi z osemletno osnovno šola kažejo nižji dosežki pri nacionalnih preverjanjih znanj, hkrati pa so se povišale povprečne ocene. Sodobna psihološka spoznanja poudarjajo, da je potrebno spodbujati razvoj pozitivne samopodobe učenca, vendar mora ta temeljiti na realnih povratnih informacijah in ne na nekritični in pretirani hvali ter deljenju visokih ocen. V prvem triletju osnovne šole je ocenjevanje opisno, starši pa iz zapisa pogosto razberejo le otrokove dosežke, ne da bi bili pozorni na pomanjkljivosti. Z znižanjem zahtevnosti, kriterijev in pričakovanj sta tudi napredek in storilnost otrok manjša. Če primerjamo samo opismenjevanje, ki je v osemletni šoli trajalo eno leto, v devetletni šoli pa tri, je očitno, da so učenci ob vpisu resda leto dni mlajši, a se tudi ob upoštevanju tega dejstva opismenjevanje podaljša za eno leto. Slaba polovica učiteljev ne zazna vpliva devetletke na napredek učencev v glasbeni šoli. Predvidevamo, da imajo učitelji v razredu učence, ki uspešno napredujejo in devetletka nanje ne vpliva. Prav tako so učencem v podporo starši, ki želijo, pričakujejo in spodbujajo otroke, da napredujejo v skladu z njihovimi zmožnostmi.

Zanimalo nas je napredovanje nadarjenih učencev.

**Tabela 7: Mnenja učiteljev o doseganju znanja nadarjenih učencev**

<b>Nadarjeni učenci dosegajo višji nivo znanj</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
DA	80	72,5
NE	30	27,5
Skupaj	110	100

Iz Tabele 7 je razvidno, da po oceni slabih treh četrtin učiteljev nadarjeni učenci dosegajo višji nivo znanja kot včasih. Predvidevamo, da nadarjeni učenci, ne glede na devetletno osnovno šolo, v glasbeni šoli zelo dobro napredujejo, saj jim talent omogoča hiter napredek in jih sami dosežki in pohvale motivirajo za nadaljnje delo. Nadarjeni učenci se praviloma udeležujejo glasbenih tekmovanj, ki so na zelo visokem nivoju in zahtevajo odlično znanje. Po drugi strani imamo na glasbenih šolah v zadnjem desetletju tudi strokoven kader, kar najverjetneje tudi pripomore k boljšemu nivoju znanj učencev.

Nadarjeni učenci, ki na tekmovanju TEMSIG dosežejo srebrno ali zlato plaketo oziroma učenci, ki dosežejo srebrno ali zlato priznanje na primerljivem mednarodnem tekmovanju, imajo omogočen dodatni pouk. Zanimalo nas je, ali ima dodatni pouk pomemben vpliv na nivo znanj nadarjenih učencev.

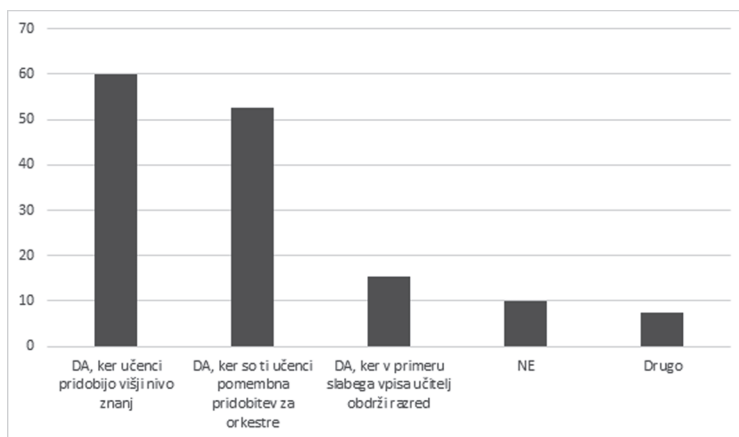
**Tabela 8: Vpliv dodatnega pouka na nivo znanj nadarjenih učencev**

Dodatni pouk ima pomemben vpliv na nivo znanj	f	%
DA	80	72,5
NE	30	27,5
Skupaj	110	100

Iz Tabele 8 je razvidno, da skoraj tri četrtine učiteljev potrjuje ugoden vpliv dodatnega pouka na nivo znanj nadarjenih učencev. Predvidevamo, da dodatnih 30 minut pouka tedensko omogoča več dela z učiteljem in posledično boljši napredek. Ostali učitelji morda menijo, da nadarjeni učenci lahko svoje znanje izboljšajo s samostojnim domačim vadenjem, brez dodatnih vaj z učiteljem in z ustreznim vodenjem oziroma so učenci notranje motivirani za dodatno samostojno delo.

Z dopolnjenimi učnimi načrti v letu 2010 se je uvedlo tudi osemletno šolanje pri pihalih (flavta, klarinet, saksofon, oboa, fagot), trobilih in tolkalih. Zanimalo nas mnenje učiteljev o spremembi.

**Graf 2: Mnenje učiteljev o podaljšanem šolanju za pihala, trobila in tolkala**



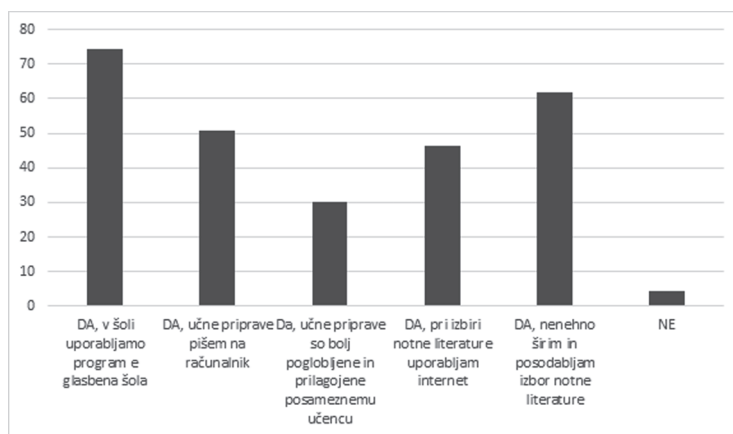
Graf 2 prikazuje, da je po mnenju večine učiteljev podaljšanje šolanja za dve leti za pihala, trobila in tolkala pozitivna sprememba. Po presoji 60 % učiteljev je to pozitivna sprememba, ker učenci pridobijo višji nivo znanj. Dobra polovica oziroma 52,7 % jih je mnenja, da je podaljšanje šolanja pomembno tudi zaradi vključevanja učencev v orkester, saj v orkestru sodelujejo učenci z več znanj. Da osemletno šolanje učencev ob slabem vpisu zagotavlja boljše možnosti za ohranitev razreda, meni 15,5 % učiteljev, za 7,3 %

učiteljev je to sicer ugodna sprememba, vendar niso navedli, zakaj. Desetina učiteljev se ne strinja, da je to pozitivna sprememba. Predvidevamo, da mogoče nekateri učitelji, ne glede na to, ali je učenec vpisan v višji razred in se uči instrument že sedmo oziroma osmo leto, zanj ne postavijo dovolj zahtevnih ciljev.

Z razvojem sodobnih metod poučevanja in novih tehnologij se je spremenilo tudi delo v šolah.

Od leta 2003 se tudi glasbene šole lahko prijavljajo na razpis šolskega ministrstva za sofinanciranje računalniške opreme. Za učitelje so na voljo izobraževanja s področja računalniških znanj, prav tako imajo učitelji možnost, da pridobijo znanja o notatorskih programih Sibelius in Finale. Zanimalo nas je, kakšne spremembe opažajo učitelji pri načrtovanju svojega dela.

**Graf 3: Sprememba načrtovanja dela**



Kot je razvidno iz Grafa 3 kar 95,5 % učiteljev meni, da se je njihovo načrtovanje spremenilo. Slabe tri četrtine, to je 74,5 % učiteljev pri svojem delu, tako pri načrtovanju kot tudi beleženju dela, uporablja računalniški program e-glasbena šola. Dobra polovica učiteljev, 50,9 %, učne priprave piše na računalnik; 30 % učiteljev daje učnim pripravam večji poudarek in te sestavijo podrobneje ter jih prilagajajo posameznemu učencu. Internet pri izbiranju notne literature uporablja 46,4 % učiteljev. Izbor notne literature nenehno posodablja 61,8 % učiteljev, in le 4,5 % učiteljev načrtovanje svojega dela ni spremenilo. Iz tega lahko povzamemo, da je večina učiteljev spremenila načrtovanje dela in da ima tudi razvoj sodobnih tehnologij in interneta pomemben vpliv na učiteljevo delo.

Zanimalo nas je, ali imajo učitelji za svoj predmet na razpolago učbenike, ki so usklajeni z novimi učnimi načrti. Tako ima 63,6 % učiteljev za svoj predmet na razpolago učbenike, ki so usklajeni z novimi učnimi načrti, 36,4 % učiteljev meni, da ni tako. Dve tretjini učiteljev ima na razpolago učbenike, usklajene s prenovljenimi učnimi načrti in so z izborom notne literature zadovoljni.

## Povzetek mnenj učiteljev

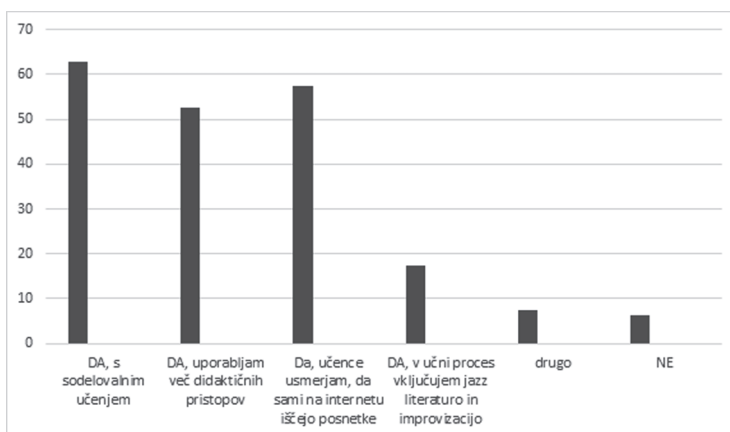
Učitelji, ki so zadovoljni z razpoložljivo notno literaturo, menijo, da je na razpolago široka paleta stare in nove notne literature. Nova literatura je le na novo razporejanje že znanega. Izbor skladb je veliko dostopnejši, prav tako so na voljo novitete.

Učitelji, ki za svoj predmet nimajo ustrezne notne literature uporabljajo pri svojem delu učbenike tujih založb, kjer niso primerni teksti, prav tako pogrešajo izbor otroških pesmi iz našega okolja. Razpoložljivi učbeniki so po mnenju nekaterih zastareli.

Tretjina učiteljev meni, da za njihov predmet ne obstajajo učbeniki, usklajeni z novimi učnimi načrti. Iz tega lahko povzamemo, da za vsa predmetna področja še vedno ni ustreznih učbenikov, vendar je večina učiteljev zadovoljna z izborom učbenikov in notne literature.

Zanimalo nas je, ali so učitelji spremenili svoj način poučevanja. Poučevanje je ustvarjalen proces in učitelju omogoča različne pristope, s čimer se lahko prilagodi posamezniku, da doseže napredek po svojih zmožnostih. Včasih je bil učitelj podajalec snovi, danes pa je v ospredju interaktivni odnos med učencem in učiteljem, pri čemer je učitelj vse bolj v vlogi moderatorja. »Metode sodobnega pouka težijo k posameznikovemu lastnem odkrivanju, ustvarjanju in samostojnemu reševanju problemov, ne pa k posredovanju informacij kot končnih dejstev« (Zadnik, 2004, str. 6). Prav tako nam internet omogoča enostaven dostop do posnetkov, notne literature ter ostalih informacij.

**Graf 4: Sprememba poučevanja**

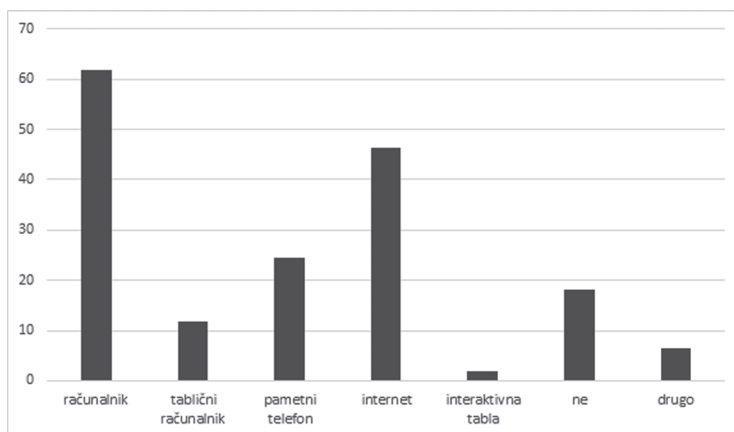


Iz Grafa 4 je razvidno, da 62,7 % učiteljev pri pouku uporablja metodo sodelovalnega učenja. Več kot polovica učiteljev, to je 52,7 %, uporablja več didaktičnih pristopov, 57,3 % učiteljev usmerja učence, da sami iščejo posnetke na internetu, 17,3 % pa v svoje delo vključuje tudi improvizacijo in jazz literaturo. V učnih načrtih za glasbene šole nista vključena improvizacija in jazz literatura, vendar šole lahko izvajajo pouk jazzovskega orkestra. Jazz solo ter jazz komorna skupina sta tudi novi disciplini na tekmovanju TEMSIG. Program jazz smer imamo na srednji stopnji. Tako učitelji samoiniciativno

učence učijo improvizirati, jim s tem omogočajo tekmovanja in tudi vpis na srednjo stopnjo. V Sloveniji imamo tudi izobraževanja Willemsove pedagogike, ki vključuje učenje improvizacije. Prav tako je na trgu vse več ponudbe različnih izobraževanj za učiteljev na tem področju. Pri 7,3 % učiteljev se je poučevanje spremenilo, vendar niso zapisali, na kakšen način. Pri 6,4 % učiteljev se poučevanje ni spremenilo. Predvidevamo, da so v tem deležu zajeti predvsem mlajši učitelji, ki že od začetka poučevanja uporabljajo sodobne metode dela oziroma starejši učitelji, ki niso pripravljeni spremeniti načina svojega dela. Iz podatkov lahko povzamemo, da se je poučevanje v glasbenih šolah spremenilo. Zaznati je pozitiven trend uporabe sodobnih metod poučevanja.

Z razvojem sodobne tehnologije smo pridobili vrsto uporabnih naprav, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, hkrati pa nam lahko služijo kot pripomoček pri delu v glasbeni šoli. Zanimalo nas je, ali učitelji uporabljajo sodobno tehnologijo pri pouku.

**Graf 5: Uporaba sodobne tehnologije pri pouku**

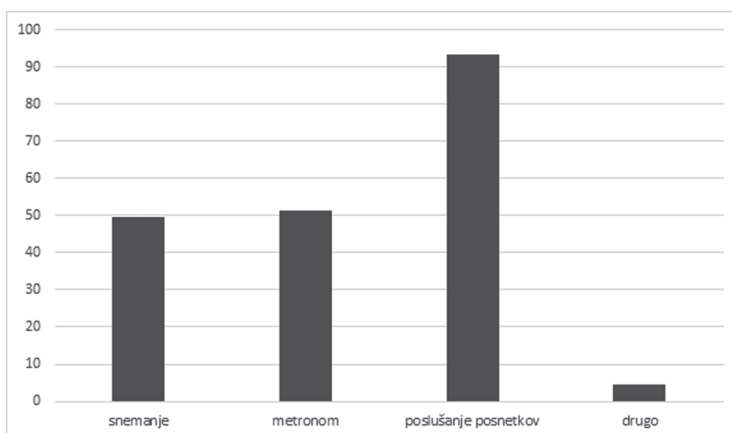


Iz Grafa 5 je razvidno, da največ učiteljev, kar 61,8 odstotka, pri pouku uporablja računalnik. Sledi internet, ki ga uporablja 46,4 % učiteljev, 24,5 % jih uporablja pametni telefon, 11,8 % pa tablični računalnik. Interaktivno tablo uporablja 1,8 % učiteljev; predvidevamo, da sta to učitelja nauka o glasbi. 6,4 % učiteljev je zapisalo, da uporablja drugo sodobno tehnologijo, vendar ni navedlo, kaj. Le 18,2 % učiteljev pri pouku ne uporablja sodobne tehnologije. Iz tega razberemo, da si večina učiteljev pri pouku pomaga s sodobno tehnologijo. Predvidevamo, da so se bili učitelji primorani naučiti uporabljati računalnik, saj v treh četrtinah šol učitelji uporabljajo računalnik že za samo administracijo. Posledično so zagotovo ugotovili tudi njegove prednosti. Vse javne glasbene šole imajo tudi svojo spletno stran, tako, da se učitelji težko izognejo sodobni tehnologiji. Tudi Akademska in raziskovalna mreža Slovenije - Arnes - zagotavlja omrežne storitve šolam, med drugim tudi gostovanje elektronske pošte, ki je za učitelje in šole brezplačno. Kot smo že omenili, se glasbene šole lahko prijavljajo tudi na razpise ministrstva za sofinanciranje računalniške opreme. Glasbene šole so z uporabo e-administracije učiteljem morale zagotoviti tudi dostop do računalnika in interneta.



Zanimalo nas je tudi, pri katerih dejavnostih učitelji uporabljajo sodobno tehnologijo.

**Graf 6: Dejavnosti uporabe sodobne tehnologije pri pouku**



Iz Grafa je razvidno, da največ, kar 93,3 % učiteljev, sodobno tehnologijo uporablja za poslušanje posnetkov. Sledi uporaba sodobnih naprav z aplikacijo za metronom (51,4 %). Tehnologijo za snemanje uporablja 49,5 % učiteljev, 4,5 % učiteljev pa za drugo, vendar niso navedli, za kaj.

Povzamemo lahko, da je sodobna tehnologija dobila svoje mesto v glasbeni šoli in služi učiteljem in učencem kot dober in uporaben pripomoček pri glasbenem izobraževanju.

## Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da je prenova v glasbenih šolah prinesla spremembe na bolje. Rešitve so bile premišljene in dobro načrtovane. Po prenovi smo pridobili nove predmete orgle ter ljudska glasbila: citre, tamburico in diatonično harmoniko. Ti instrumenti so se v sklopu nadstandardnega programa v glasbenih šolah poučevali že prej, sedaj pa lahko tudi ti učenci dobijo javno veljavno listino o šolanju. Učne načrte je bilo po dobrih dveh desetletjih treba posodobiti in prilagoditi vpisovanju leto dni mlajših učencev v glasbeno šolo. S prenovou učnih načrtov smo dobili tudi nove učbenike, vse več je slovenskih novitet, primernih tudi za osnovno stopnjo glasbenega izobraževanja. Seveda pa se še kažejo pomanjkljivosti pri določenih predmetih. V sklopu študijskih skupin pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo bi kazalo natančno pregledati potrebe ter preveriti možnosti za izdelavo učbenikov.

Prenova glasbenega šolstva ima številne vzporednice z devetletno osnovno šolo. Vpis leto dni mlajših učencev v osnovno in glasbeno šolo, opisno ocenjevanje - ki se v glasbenih šolah ni obdržalo -, posebna pozornost nadarjenim učencem in posledično uvedba dodatnega pouka v glasbenih šolah. Nezanemarljiv je tudi podatek o vplivu devetletke, ki se pri nekaterih povprečnih učencih kaže v »lahkotnem« tempu napredovanja. Pri nadarjenih učencih pa je, nasprotno, zaznati vse višji nivo znanja. Vzroke je treba iskati

tako v strokovnem kadru v glasbenih šolah kot v uvedbi dodatnega pouka za nadarjene učence. Prav tako je opazen trend izvajanja vse zahtevnejšega programa že pri najmlajših, kar se odraža predvsem na tekmovanjih.

Ugotavljamo, da se je poučevanje v glasbenih šolah spremenilo, učitelji uporabljajo sodobne učne metode ter sodobno tehnologijo. Zagotovo to pripomore k večji motivaciji učencev in posledično k njihovi uspešnosti. Z internetom je olajšan dostop do posnetkov ter notne literature, učenci lahko sami raziskujejo, sodobne naprave pa so uporaben in enostaven pripomoček pri poslušanju, snemanju, vadenju.

Glede na številčnejše generacije prvošolcev v osnovni šoli in za večjo vključenost osnovnošolskih otrok v glasbene šole (povprečna vključenost osnovnošolskih učencev v glasbene šole je 14 odstotkov) bi v prihodnje kazalo razmisliti o tristopenjskem izobraževanju za inštrumente z osmimi leti izobraževanja. Tristopenjsko izobraževanje bi razdelili na osnovno stopnjo, ki bi trajala štiri leta, sledila bi nižja stopnja z dvema letoma šolanja ter višja stopnja s prav tako dvema letoma šolanja. Za prehod med vsako stopnjo bi bilo poleg uspešno opravljenega izpita potrebno mnenje komisije in učiteljskega zbora. S tem bi že v četrtem razredu omejili vpis učencev, ki slabše napredujejo in posledično nudili več otrokom možnost glasbenega izobraževanja.

Prav tako bi kazalo posodobiti priporočljivo starost za vpis učencev na določen inštrument. V zadnjem času so začeli izdelovati inštrumente tudi za najmlajše in tako lahko otroci že pri sedmih, osmih letih začnejo z učenjem pihal in trobil.

Nadalje bi bilo nujno treba izenačiti merila in pogoje za ustanovitev in delovanje javne in zasebne glasbene šole, kar omenja že predsednik nacionalne komisije dr. Kuret (2002).

Slovensko javno glasbeno izobraževanje je zelo uspešno in lahko rečemo, da je »unikum« v evropskem prostoru. Prenova glasbenega šolstva ni vključevala menjave koncepta, zadržala je dobre rešitve ter jih nadgradila z izboljšavami. Danes v Sloveniji deluje 54 javnih glasbenih šol, ki so vključene v Zvezo slovenskih glasbenih šol. Šole so aktivne, uspešne, v zadnjih letih opažamo vse izrazitejše poenotenje učne prakse po šolah. Javne šole delujejo tudi znotraj regij in tako se s skupnimi dejavnostmi po regijah ter na državnem nivoju nenehno primerjajo, tekmujejo med seboj in s tem izboljšujejo svoje delo.

## Literatura

Beuermann, Dimitrij. 2006. Poročilo o delu nacionalne komisije za vsebinsko prenovu glasbenega šolstva v mandatnem obdobju 2001-2005. *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 11, št. 2, str. 21–25.

Beuermann, Dimitrij. 2010. Poročilo o delu Nacionalne komisije za glasbeno šolstvo v mandatu 2006/2010. *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 14, št. 15, str. 51–55.

- Ferbežar, Ivan; Korez, Ivanka; Težak, Suzana. 2008. *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta. Izobraževalni program Glasba. Predmetnik. (2010).  
[http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/glasbeno\\_izobrazevanje/programi/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/glasbeno_izobrazevanje/programi/). (22. 8. 2016). (22. 8. 2016)
- Krek, Janez; Metljak, Marta. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ.
- Kopačin, Barbara. 2014. *Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih*.  
[http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki\\_2014\\_letnik7%20stev\\_2/REI%207%202%20web%20cl%205.pdf](http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2014_letnik7%20stev_2/REI%207%202%20web%20cl%205.pdf). (22. 8. 2016)
- Kuret, Primož. 2003. *Glasbena šola: izobraževalni program – predmetniki – učni načrti*. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ.
- Kuret, Primož. 2006. *Končno poročilo o delu Nacionalne komisije v mandatnem obdobju 2001 – 2005*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Musek Lešnik, Kristijan. 2011. *Siva knjiga o osnovni šoli v Republiki Sloveniji*. Brezovica pri Ljubljani.
- Musek Lešnik, Kristijan. 2011. *Bajke in povesti o devetletki*. Brezovica pri Ljubljani.
- Novak, Marta. 2005. *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Okorn, Franci. 1994. *Prenova glasbenega šolstva v Republiki Sloveniji v luči novih ciljev in nalog, mednarodnih listin ter vizije šolstva na osnovni stopnji izobraževanja*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Akademija za glasbo.
- Rudman, U. 2005. *Primerjava med poukom slovenščine v 1. razredu devetletke in nekdanjim 1. razredom osemletke*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Senčar, Breda. 2002. Glasbeno šolstvo. *Šolski razgledi*, l. 53, št. 3, str. 3.
- Smolej Fritz, Barbara. 2000. Razvoj vidikov glasbenih sposobnosti, ki jih meri Bentleyev test. *Psihološka obzorja*, l. 9, št.1, str. 91–106.
- Sušnik, Janez. 1980. *Predmetniki in učni načrti za glasbene šole*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Zadnik, Katarina. 2004. *Opisno ocenjevanje na predšolski stopnji v glasbeni šoli*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Akademija za glasbo.
- Zakon o glasbenih šolah*. 1971. Uradni list RS, št. 17, str. 17 – 19.
- Zakon o glasbenih šolah*.  
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536> (20. 8. 2016) (20. 8. 2016)

## Summary

According to the findings of the research, the reform of music schools brought forth favourable developments. The new concept was well weighed and thoroughly planned. With the reform, new courses were introduced: the organ, as well as folk instruments: the zither, the tamboura and the diatonic accordion. Before the reform, these instruments were instructed as a part of the additional curriculum; however, students were not entitled to an official certificate. After two decades, modernization was overdue, furthermore, music schools also had to adapt to the fact that children now enrol a year earlier than before. New textbooks were introduced, there are more and more new Slovenian teaching materials suitable for the elementary level of music education. There is of course still room for improvement in some of the courses.

The music education reform shows several parallels to the new nine year elementary school system. Children enrol a year earlier in both, descriptive grading was introduced – which was soon abolished in music schools – and special attention is paid to talented pupils, and consequently additional lessons in music schools were introduced. However, we cannot ignore the influence of the nine year elementary school system which is manifest in the overall slack pace of pupils' advancement whereas talented children, on the contrary, progress faster which can be credited to teachers, as well as additional lessons. There is another tendency that stands out: advanced lessons even with the youngest pupils, which is most apparent in competitions.

Teaching methods in music schools have changed, teachers make use of modern teaching methods and the latest technology. This undoubtedly contributes to the motivation of pupils and consequently to their achievements. Internet facilitates the access to audio recordings and sheet music, pupils can explore for themselves whereas modern devices present a helpful and expedient aid in listening, recording and practicing.

The Slovenian public music education is very efficient and distinct in Europe. Its reform did not include a concept overhaul, it preserved sound elements and enhanced them. There are 54 public music schools in Slovenia today, which are members of the Slovenian Association of Music Schools. They are active and successful. During recent years, teaching methods have become more uniform across schools. Public schools have an important role also within their respective regions, they cooperate with other local schools, as well as within the state of Slovenia, and are thus able not only to compete among themselves but also exchange ideas to improve even further.

**Ilonka Pucihar**

Glasbena šola Vrhnika

## **POMEN VKLJUČEVANJA IMPROVIZACIJE V POUK KLAVIRJA**

### **Izveček**

Ustvarjalnost je ena najpomembnejših človeških dejavnosti, katere sadove lahko uživamo tako v najpreprostejših vsakdanjih stvareh kot v širokem spektru ustvarjalnih dosežkov vse do vrhunskih umetniških stvaritev in znanstvenih dognanj. Predvsem pa je ustvarjalnost povezana s kvaliteto življenja, z blagostanjem. Z odkrivanjem običajnih kognitivnih procesov v ustvarjalnosti so raziskovalci ovrgli prepričanja o njeni mistični dostopnosti le izjemno obdarjenim posameznikom ter spodbudili naraščajoče zavedanje, da je potrebno ustvarjalnost spodbujati, razvijati in negovati. V glasbenem izobraževanju je vloga spodbujanja ustvarjalnosti v razvoju glasbenih sposobnosti in ustvarjalnih strategij, ki učencem omogočajo uporabo in razširitev svojih glasbenih sposobnosti tako v smeri izvajanja izvornih, pomensko in estetsko bogatih izvajalskih nastopov, kot tudi poslušanja in vrednotenja glasbe. Improvizacija je ob kompoziciji najbolj celovita glasbenoustvarjalna dejavnost, pri kateri gre za spontano ustvarjanje novih in izvornih glasbenih idej skozi manipulacijo glasbenega materiala. S kvalitativno raziskavo, multiplo študija primera, smo vrednotili in preverjali nov pristop rednega vključevanja improvizacije v individualni pouk klavirja, kot je predlagan v zbirki učbenikov za učenje klavirja *Moj prijatelj klavir* (Pucihar in Pucihar, 2010–2012).

Vzorec predstavlja štirinajst učencev klavirja, ki so bili v šolskem letu 2013/2014 poučevani z redno in sistematično vključeno improvizacijo. V treh ciklih raziskave smo ugotavljali in vrednotili povezave predlogov za improvizacije z učenčevim glasbenoustvarjalnim mišljenjem, spontanostjo, svobodo izražanja, pozornostjo, motivacijo; s tehničnimi in interpretativnimi sposobnostmi, konceptualnim razumevanjem glasbe ter veseljem do nje in nazadnje z variiranjem nekaterih veččin improvizacije glede na starost, doživljanjem posameznih predlogov za improvizacijo in interesom učencev za lastno glasbeno izražanje. Ugotovitve kažejo pozitivne povezave improvizacije z opazovanimi področji, hkrati pa se je improvizacija izkazala kot pomemben motivacijski dejavnik za učenje klavirja. To spodbuja k razmisleku o njenem večjem in sistematičnem udeležanju pri pouku klavirja v javni glasbeni šoli.

**Ključne besede:** ustvarjalnost, improvizacija, pouk klavirja, raziskava

### **Abstract**

#### **The Importance of Integrating Improvisation in Piano Lessons**

Creativity is one of the most important human abilities, whose fruits can be enjoyed both in simple everyday things as well as in a broad spectre of creative achievements, great masterpieces and scientific findings. Moreover, creativity is connected with the quality of life, with the well-being. The researches of cognitive processes overthrew the image of its mythic availability only to extremely gifted individuals and raised the awareness that it needs to be encouraged, developed and nurtured. The development of musical skills and creativity-inducing strategies, which enable the students to use and expand their musical skills both in their own original, meaningful and aesthetically rich performances and in listening and evaluating the music they hear, has a role in stimulating creativity in music education. Besides composing, improvising is the most holistic creative music activity, whose purpose is to spontaneously create new and original music ideas through the manipulation of music material.

A qualitative research, a multiple case study, was used to evaluate and check a new approach to regularly include improvisation into individual piano lessons, as suggested in the series of piano books *Moj prijatelj klavir* ("My Friend, the Piano", Pucihar and Pucihar 2010–2012). The sample represents fourteen piano students, whose lessons included regular and systematic improvisation in the school year 2013-2014. During three research cycles, the authors sought and evaluated

connections of proposed suggestions for improvisation with students' music creative thinking, spontaneity, freedom of expression, attention, motivation; with technical and interpretive skills, conceptual comprehension of music and the joy of music, and, finally, by varying some skills of improvisation as regards to students' age, feeling of empathy and interests for their own music expression. The results show a positive connection between the observed fields of improvisation and, at same time, prove that improvisation is an important motivational factor for learning the piano. This opens the discussion on its greater and more systematic use in piano lessons in public music schools.

**Keywords:** creativity, improvisation, piano instruction, research

## Uvod

Literature o ustvarjalnosti in z njo povezanimi temami kot so intuicija, znanje, reševanje problemov, dosežki ipd. je ogromno in prihaja iz najrazličnejših področij: filozofije, psihologije, kognitivne znanosti, muzikologije, umetnostne zgodovine. V zadnjem času se tudi nevroznanost obsežno ukvarja s temo ustvarjalnosti. Ustvarjalni kognitivni pristop je trenutni prevladujoči model nevroznanstvenega raziskovanja ustvarjalnega mišljenja. V skladu s tem je ustvarjalnost daleč od čudežnega dogodka nepričakovanega naključnega navdiha, temveč gre za mentalni pojav, ki nastane pri uporabi običajnih kognitivnih procesov (Biasutti, 2015; Bratico in Tervaniemi, 2006; Dietrich, 2004). S tem postane ustvarjalnost dostopna vsem in ne le izjemno nadarjenim posameznikom. V primerjavi z drugimi umetnostmi so univerzalne sposobnosti glasbenega ustvarjanja splošno sprejete kot ene izmed najstarejših in najbolj temeljnih za človeški socio-kognitivni razvoj (Lopez-Gonzales, 2012). Tako glasbeno izobraževanje nudi dobre možnosti za spodbujanje ustvarjalnosti učencev. Ob kompoziciji je improvizacija najbolj celovita dejavnost glasbenega ustvarjanja. Kratus (1991) ugotavlja, da otroci razvijejo sposobnost improviziranja pred komponiranjem. Spontano ustvarjajo glasbene ideje preden so si jih sposobni zapomniti in jih premišljeno modificirati. Zato je potrebno improvizaciji pristopiti pred kompozicijo. V prispevku se osredotočamo predvsem na pomen improvizacije kot ustvarjalne dejavnosti v glasbenem izobraževanju in predstavljamo del raziskave, ki preverja in vrednoti pomen improvizacije vključene v pouk klavirja v glasbeni šoli.

## Pomen ustvarjalnosti

Ustvarjalnost je ena najpomembnejših in najprodornejših človeških dejavnosti. Hkrati je tudi najbolj osrečujoča pot za reševanje težav, za povečevanje družbene blaginje, za pospeševanje sporazumevanja med ljudmi. Na osebni ravni je ustvarjalnost znak mentalnega zdravja in čustvenega blagostanja (Beghetto, 2005; Simonton, 2000). Eden vodilnih raziskovalcev tega področja, Csikszentmihalyi (1997), ki že vrsto let raziskuje ustvarjalnost tudi v povezavi s srečo, ugotavlja, da za mnoge sreča izvira iz ustvarjanja nečesa novega in iz raziskovanja. Podpirati ustvarjalnost nekoga pomeni torej podpirati splošno dobro počutje, blagostanje. Zdrav, vsestransko skladno razvit, ozaveščen, razumen, ustvarjalno usmerjen, zmožen, dejaven in učinkovit človek, sposoben polnega, srečnega življenja in sožitja z ljudmi, je najpomembnejše področje ustvarjalnosti in tudi

temelj vseh drugih zvrsti ustvarjalnosti, menita tudi Pečjak in Štrukelj (2013). Rebula (2008) meni, da nas ustvarjalnost varuje strahu pred neuspehom in odzivanjem okolja ter nam daje suverenost. Tudi Amabile (1996) ugotavlja pozitivne vidike ustvarjalnosti, saj pravi, da zaupanje v lastne ustvarjalne sposobnosti notranje motivira in daje občutek moči in samozavesti. Raziskave kažejo, pravi Runco (2004), da je ustvarjalnost koristna, ker pospešuje in krepi reševanje problemov, prilagodljivost, sposobnost izražanja in zdravje. Torrance (1981, v Fasko, 2001) pa ugotavlja vplive ustvarjalnega učenja na večjo motivacijo, pozornost, radovednost, koncentracijo in učne dosežke.

Otroška igra je osrečujoča in ustvarjalna sama po sebi in kaže na izvirnost ter uporabnost za otroke, ki vstopa v šolo z bogatimi izkušnjami ustvarjalnega mišljenja in dejavnosti (Odena, 2012). Ustvarjalni potencial, ki je pri majhnih otrocih tako očiten, pa je pri starejših otrocih in odraslih vedno manj opazen, saj okolje še zmeraj nagraduje in spodbuja predvsem intelektualni konformizem. Strokovnjaki ugotavljajo, da ustvarjalne sposobnosti otrok vidno upadejo ob vstopu v šolo in ob prehodu v nadaljevalne šole. Zahteve po večji disciplini in prilagajanju so povezane z nezaželenim upadanjem ustvarjalnih sposobnosti, ki se mu je treba upreti (de la Motte-Haber, 1990; Fasko, 2001; Pečjak, 1987; Pečjak in Štrukelj, 2013; Runco, 2004; Sternberg, 2006; Torrance, 1972).

Tako so pomembna prizadevanja v smeri večjega razumevanja ustvarjalnosti in njenega pomena ter posledično njenega večjega vključevanja v izobraževanje. To zahteva strokovno znanje in izkušnje na določenem področju in se je potrebno osredotočiti na posamezno vrsto ustvarjalnosti; v našem primeru na glasbeno ustvarjalnost. Raziskave kažejo, da so ustvarjalne naloge pomemben vidik glasbenega izobraževanja, ker krepijo učenčeve dosežke in razvoj in je tako nujno, da se tej praksi posveti več pozornosti (Hickey in Webster, 2001). Že leta 1922 je S. Coleman v ZDA izdala knjigo o glasbeni ustvarjalnosti otrok, v kateri postavlja improvizacijo in kompozicijo kot ustvarjalni dejavnosti pred teoretično glasbeno znanje. Podobna načela so poudarjali tudi evropski vrhunski glasbeni pedagogi: E. J. Dalcroze, E. Willems, C. Orff, Z. Kodály idr. Glasbeniki morajo biti sposobni globokega konceptualnega razumevanja, integriranega znanja, prilagajanja in sodelovanja; ne samo tekočega reproduciranja notnega materiala. V glasbenem izobraževanju je improvizacija pogosto spregledana in potisnjena na obrobno vlogo kurikulumov, ki temeljijo pretežno na razvoju izvajalskih spretnosti. Številni avtorji pa trdijo, da bi morala biti improvizacija pomemben del glasbenega izobraževanja (Azzara, 1991; Biasutti, 2015; Hickey in Webster, 2001; Kotsoupidou in Hargreaves, 2009; Sawyer, 2007).

## **Pomen improvizacije**

Nevrološke študije potrjujejo da ima glasbeno izobraževanje velik vpliv na razvoj glasbenika; celo večji kot individualne dispozicije. Ko se otrok uči igrati na inštrument, se nevrnske povezave postopoma uglasijo, kar se pokaže v spremembah kortikalne organiziranosti. Elbert idr. (1995, v Trevarthen, 2012) in Pantev idr., (1998, *ibid.*) ugotavljajo, da so ustrezna kortikalna področja za sprejemanje zvoka – slušna skorja in senčni reženj – in tista, ki predstavljajo prstne konice – somatosenzorična skorja –, pri

glasbenikih v primerjavi z neglasbeniki razširjena. Glede na korelacije med letom, ko se je začelo glasbeno izobraževanje, in funkcionalnim povečanjem danega kortikalnega področja, so zaključili, da so odkritja plastičnosti slušne skorje rezultat učinkov izobraževanja, ne pa notranjih razlik med posamezniki. Elbert idr., (1995, v Trevarthan, 2012) nadalje ugotavljajo, da imajo pri violinistih prstne konice neenako povečane ustrezne možganske reprezentacije glede na levo in desno roko zaradi različnih funkcionalnih zahtev posamezne roke, kar je tudi bolj posledica glasbenega izobraževanja kot pa drugih predizobraževalnih dejavnikov.

Z raziskavo so odkrili razlike v nevronskega procesiranju zvoka med glasbeniki, ki znajo uporabljati improvizacijske strategije, in drugimi glasbeniki. Rezultati kažejo, da ima slušna skorja glasbenikov, ki raje igrajo brez notnega zapisa, višje sposobnosti razlikovanja odstopanj tonske višine v transponiranih vzorcih (Tervaniemi idr., 2001, v Bratico in Tervaniemi, 2006). To pomeni, da dolgoročno vadenje improvizacije spremeni nevronska vezja, tako da se izboljša glasbeni nastop in lajša hitro prepoznavanje glasbenih vzorcev, saj omogoča izvajalcem, da v "slušnem umu" hitreje tvorijo sliko glasbenega vzorca, ki naj bi ga zaigrali (Bratico in Tervaniemi, 2006). Kotsoupidou in Hargreaves (2009) v eksperimentalni študiji o vplivih improvizacije na otrokovo ustvarjalno mišljenje ugotavljata, da bi improvizacija morala biti prepoznana kot močna podpora ustvarjalnemu mišljenju, ker motivira otroke k uporabi domišljije in sprejemanju odločitev za ustvarjanje glasbe, ki je originalna in glede na leta predstavlja analogno raven glasbene strukture. Raziskava Tafurijeve (2006) je potrdila, da bolj kot učencem ponujamo spodbujajoče predloge za izražanje njihovih idej skozi uporabo usvojenih pravil, bolj se bo razvilo njihovo glasbenoustvarjalno mišljenje. Za razvoj ustvarjalnega potenciala vsakega individuuma med drugim predlaga predvsem improvizacijske dejavnosti. Umetnost improvizacije je prav v razvijanju zavedanja lastne individualnosti, ki se izraža skozi znanje. Znanje raste skozi interaktivne vaje z učiteljem, ki naj ne bi podajal modele za imitacijo, temveč postavljaj probleme, ki izzovejo osebne odgovore (Doerschuk, 1984, v Pressing, 1987). Tudi Biasutti (2015) meni, da improvizacija razvija učenčeve ritmične, melodične, harmonske in ekspresivne sposobnosti. Vključuje zaznavne, kompozicijske in izvajalske sposobnosti skozi izmišljanje zvočnih sekvenc v realnem času in tako spodbuja glasbeni razvoj ter se lahko uporablja za izobraževanje učencev na vseh ravneh.

Sawyer (2007) je mnenja, da naj bi improvizacija bila jedro glasbenega izobraževanja; pred branjem not in izvajanjem zapisanega notnega materiala. To pride naknadno. Glasbeniki, vzgajani na ta način, bodo imeli bolj razvite sposobnosti glasbenega mišljenja, globljega razumevanja glasbe in bodo bolj pripravljeni tudi za interpretacijo zapisanih skladb. Zaradi večjih sposobnosti poslušanja in "odgovarjanja" z razumevanjem, bodo boljši tudi v skupinskem igranju. Lažje bodo tudi razumeli nezahodne glasbene tradicije, kjer sta improvizacija in sodelovanje vodilo. Bunt (2012) pravi, da vključenost v improvizacijo prispeva k razvoju otrokove (ali odrasle) osebnosti in identitete in je tako tesno povezana s posameznikovo kvaliteto življenja, kajti vpliva na medosebni kontakt, občutek pripadnosti, ravnotežje med aktivnostjo in sprostitvijo ter spodbuja ugodje, moč, sprostitvev, užitek, veselje; torej vrsto pomembnih življenjskih kvalitet. Na Hrvaškem je improvizacijo v okviru Funkcionalne glasbene pedagogike na



področju učenja klavirja na nižji stopnji glasbenega izobraževanja raziskovala Bačlija Sušič (2012) in ugotovila pozitivne vplive improvizacije na učenčev splošni in glasbeni razvoj, na njegovo inventivnost ter motivacijo. Bratico in Tervaniemi (2006) pa pravita, da se žal improvizacijske sposobnosti otrok pogosto izgubijo skozi formalno učenje inštrumenta.

### **Raziskava improvizacije pri pouku klavirja**

Z raziskavo smo želeli preveriti in ovrednotiti nov pristop rednega vključevanja improvizacije, sistematično integrirane v zbirki učbenikov *Moj Prijatelj klavir* (v nadaljevanju *MPK*), avtorjev Pucihar in Pucihar (2010 – 2012), v individualni pouk klavirja in preveriti načine spremljanja in vrednotenja vključevanja improvizacije v učni proces. Predlogi za improvizacije se skozi učbenik *MPK 1* oziroma njegovo različico, prirejeno za mlajše začetnike in razširjeno na dva dela, *MPK 1A* in *1B*, postopno nadgrajujejo in vodijo učence od najpreprostejših tonskih slikanj različnih čustvenih izrazov ali pojavov iz okolja, ponavljanj in izmišljanj motivov, igranj vprašanj in odgovorov do igranj improvizacij s spremljavo učitelja po črnih tipkah in v določeni 5-prstni poziciji; vse to v povezavi z obravnavano učno snovjo v učbenikih. V drugi knjigi, *MPK 2*, učenci improvizirajo v obravnavani lestvici vsakega poglavja in z obravnavanimi ritmično-melodičnimi elementi na učiteljeve spremljave ter se učijo obvladovanja preprostih kadenc, ki jih vodijo do samostojnih improvizacij na določeno kadenco. V tretji knjigi, *MPK 3*, nadaljujejo z improvizacijami na kadenca v obravnavanih lestvicah, pa tudi na dane ostanatne spremljave, ritmično-melodične motive in v različnih stilih.

### **Raziskovalna vprašanja**

Izpostavili smo naslednja raziskovalna vprašanja:

RV 1: Kako se skozi dejavnosti improvizacije, predlagane v zbirki učbenikov *MPK*, odraža učenčevo glasbenoustvarjalno mišljenje, spontanost, svoboda izražanja, pozornost, motivacija?

RV 2: Kakšne so povezave v pouk integrirane improvizacije z učenčevimi tehničnimi in interpretativnimi sposobnostmi, konceptualnim razumevanjem glasbe ter veseljem do nje?

RV 3: Kako veščine improvizacije variirajo glede na starost?

RV 4: Kako učenci doživljajo posamezne predloge za improvizacijo v zbirki učbenikov *MPK*?

RV 5: Kako je redno in sistematično vključevanje improvizacije v pouk klavirja povezano z interesom učencev za lastno glasbeno izražanje?

## Metoda raziskovanja in udeleženci

Izvedena je bila akcijska raziskava – multipla študija primera, ki je potekala po načrtovanih korakih eno šolsko leto. V skladu z zahtevami kvalitativnega raziskovanja smo v raziskavo vključili manjši vzorec učencev in sicer 14 učencev klavirja 1.–5. razreda, pri katerih je bila v redni pouk klavirja vključena improvizacija; nekaj minut na vsaki učni uri.

## Postopek

Med učnimi urami je bilo izvedeno neprikrito opazovanje z udeležbo. Veliko predlogov za improvizacije v omenjenih učbenikih zahteva aktivno udeležbo učitelja z igranjem klavirja; ritmično-melodičnih motivov, "vprašanj", spremljav k učenčevim improvizacijam. Zabeležke, razmišljanja, refleksije in spoznanja o poteku vključenih improvizacij ter izjave učencev so zapisani v raziskovalni dnevnik. Posamezne improvizacije so avdio posnete. Podatki so torej pridobljeni z dnevniškimi zapisi, z anekdotskimi zapisi izjav učencev, s posnetki improvizacij in s pisnimi poročili učencev in njihovih staršev. Postopek zbiranja podatkov je potekal skozi šolsko leto 2013/14 in je razdeljen na tri dele. V prvem ciklu (od septembra do decembra 2013) smo skozi predloge za improvizacijo, ki so postopno in sistematično integrirani v učbenikih *MPK 1, 1A, 1B, 2* in *3*, ter skozi dodatne predloge, dodane glede na individualne značilnosti, doživljanja in potrebe učencev, preverjali učenčevo glasbenoustvarjalno mišljenje, spontanost, svobodo izražanja, pozornost in motivacijo. V drugem ciklu (januar, februar, 2014) smo v povezavi z notiranim glasbenim repertoarjem, ki so ga učenci igrali, ugotavljali povezave predlogov za improvizacije s tehničnimi in interpretativnimi sposobnostmi, konceptualnim razumevanjem glasbe ter veseljem do nje. V tretjem ciklu (marec, april, 2014) pa smo ugotavljali, kako nekatere veščine improvizacije variirajo glede na starost, kako učenci doživljajo posamezne predloge za improvizacijo in interes učencev za lastno glasbeno izražanje.

## Kvalitativna analiza podatkov

Kvalitativna analiza podatkov temelji na podlagi dnevniških zapisov, ki so nastali skozi opazovanja z udeležbo, na podlagi zapisanih izjav učencev, pisnih poročil učencev in njihovih staršev. Kodiranje je bilo deduktivno; kategorije so bile določene vnaprej (glasbenoustvarjalno mišljenje, spontanost, svoboda izražanja, pozornost, motivacija, tehnične in interpretativne sposobnosti, konceptualno razumevanje glasbe, veselje do nje, veščine improvizacije, doživljanje predlogov za improvizacije in glasbenega ustvarjanja). Iz zbranega izkustvenega gradiva, vključno s posnetki improvizacij, pomembnih tudi v postopku verifikacije, smo postopno abstrahirali pojme in uporabili induktivni in interpretativni pristop za izpeljavo ugotovitev.

## Opazovanje in vrednotenje improvizacij

Pri vrednotenju se opiramo na Csikszentmihalyijevo (1996) definicijo male "u" ustvarjalnosti, ki pripada idejam in produktom, ki so individualno pomembni in priznani v okviru konteksta, v katerem ustvarjalec, v našem primeru učenec, živi in ustvarja. Velik pomen ima pri tem učiteljevo zavedanje različnih ravni izvornosti in primernosti učenčevih ustvarjalnih prizadevanj, ki jih presoja v okviru učenčevega področja, na katerem ustvarja. Takšna socialna definicija ustvarjalnosti pomaga učiteljem razumeti, da je tudi "nenavadno" lahko dobro in da lahko celo pomeni velik ustvarjalni potencial pri učencu. Raziskava, ki vključuje model ocenjevanja ustvarjalnosti Amabilejeve (1996), potrjuje, da imajo glasbeni učitelji sposobnost pravilne identifikacije različnih ravni ustvarjalnosti v kompozicijah učencev (Hickey in Lipscomb, 2006). Sicer gre pri slednjem za kompozicije učencev, vendar lahko z vidika učiteljeve sposobnosti identifikacije ustvarjalnosti sklepamo na primerljivost kompozicij in improvizacij. Opiramo pa se tudi na uveljavljene načine opazovanja in vrednotenja drugih raziskovalcev, kar predstavljamo v nadaljevanju.

Glasbenoustvarjalno mišljenje smo spremljali in vrednotili na podlagi različnih ravni izvornosti in primernosti učenčevih ustvarjalnih prizadevanj in kot primerne ocenili improvizacije, katerih izvedba je v skladu z glasbenim razvojem in sposobnostmi posameznega učenca, in kot manj primerne tiste, katerih izvedba je tehnično in interpretativno skromnejša od trenutnega razvoja in sposobnosti učenca. Podobno smo kot izvirne ocenili improvizacije, ki glede na učenčev glasbeni razvoj vsebujejo nove glasbene elemente, ki jih učenec sicer še ne pozna oziroma še niso bili obravnavani skozi učni proces, ali pa te elemente uporabi na svoj lasten, izviren način. Gre za ritmične, melodične, harmonske, dinamične in agogične elemente.

Za spontano improvizirane klavirske melodije je značilna večja variabilnost v časovni razporeditvi in jakosti kot za vadene imitacije istih melodij. Izkušeni in empatični poslušalec lahko zazna negotovost v časovni razporeditvi in jakosti igranja in s tem prepozna spontanost pri drugem pianistu (Engel in Keller, 2011). Tako smo spontanost spremljali in vrednotili skozi ponavljajoča se navodila za improvizacije, pri katerih so bolj spontani igrali nove melodije, ritmične vzorce, harmonije, medtem ko so manj spontani imitirali že slišane in s tem delno naučene glasbene ideje. Pri prvih je bila opazna določena stopnja negotovosti v večji variabilnosti v časovni razporeditvi in jakosti igranja.

Svobodo glasbenega izraza smo spremljali in vrednotili skozi izraz strukturne komunikacije, ki se nanaša na variacije tempa in dinamike, ki poudarjajo določeno glasbeno strukturo (npr. fraziranje), in skozi uporabo elementov izraza komunikacije značaja v povezavi z namenom učenčevega izražanja čustev in doživljanja. Študije (Juslin in Sloboda, 2001) so pokazale močno povezavo med izvajalčevim namenjenim izrazom čustva in objektivnim glasbenim izvajanjem, merjenim skozi računalniško sintetizirano izvajanje, hkrati pa so tudi "naivni" poslušalci pokazali pomembno sposobnost identifikacije namenjenega izraza čustva izvajalca. Namen izvajalčeve komunikacije čustev v glasbi je povezan s tempom, dinamiko, artikulacijo, prijemom tona, pavzami.

Tako je npr. izraz veselja povezan s hitrejšim tempom, majhnimi variacijami tempa in jakosti, staccato artikulacijo, večjo variabilnostjo v artikulaciji, hitrimi prijemi tona, večjimi kontrasti notnih vrednosti.

Pozornost je proces, s katerim aktivno spremljamo omejeno količino vseh dražljajev in informacij, ki jih zaznamo s svojimi čutili, jih imamo shranjene v spominu ali jih pridobimo z ostalimi kognitivnimi procesi (Sternberg, 2006). Kaže se predvsem po telesni govorici, ko smo na neko dogajanje bolj ali manj osredotočeni. Prilagoditev organizma dražljajem po Pečjaku (1977) sestoji iz receptorne komponente, pri kateri se glava in oči usmerjajo proti predmetu opazovanja in na podoben način se prilagaja tudi slušni organ; iz posturalne komponente, ko se z gibanjem telesa doseže čim bolj učinkovito zaznavanje dražljajev; iz mišične komponente, pri kateri gre ob pozornosti za mišično napetost; in iz centralne komponente, pri kateri se najvažnejši procesi dogajajo v mrežni formaciji in možganski skorji. Tako smo opazovali učenčevu večjo ali manjšo pozornost ob predlogih za improvizacije v njihovi telesni govorici, hkrati pa tudi v improvizacijah ob učiteljevi spremljavi, kjer se učenci prilagajajo sprotim muzikalnim kontrastom, ki jih skupno ustvarjata. Večje ali manjše nianse v dinamiki, agogiki in artikulaciji ter odzivanje in prilagajanje le-tem odražajo večjo ali manjšo učenčevu slušno pozornost.

Glede motivacije nas je zanimala predvsem notranja motivacija, s pomočjo katere osebe izvajajo nalogo z zanimanjem, veseljem, navdušenjem in zadovoljstvom. Le-ta tudi bolje vodi k ustvarjalnemu procesu, medtem ko ga zunanje spodbude (pričakovanja, nagrade) zavirajo (Amabile, 1985, 1996; Ryan in Deci, 2000). Rotar Pance (1995) pravi, da osnovo notranje motivacije predstavljata radovednost in interes. Radovednost je po njenem mnenju organsko povezana z raziskovalnostjo in ta glasbenoraziskovalna radovednost z učenčevu ustvarjalnostjo. Marentič Požarnik (2003) pravi, da je notranja motivacija povezana z ustvarjalnostjo, spontanostjo, užitek in interesi. Ryan in Deci (2000) opredeljujeta dve možnosti merjenja notranje motivacije. Pri prvi imajo udeleženci tako imenovano "svobodno izbiro" in so izpostavljeni določeni nalogi pod različnimi pogoji. Nato ostanejo v eksperimentalni sobi in se lahko odločijo, ali bodo nadaljevali z dano nalogo ali se bodo ukvarjali z drugimi aktivnostmi, ki jih imajo na razpolago. Čim večja je notranja motivacija, tem dlje časa bodo ostali pri dani nalogi. Skladno s tem so imeli učenci na učnih urah možnosti "svobodne izbire"; da sami izberejo nalogo, ki jo imajo najraje (tehnične vaje, interpretacija skladb, učenje nove skladbe, branje a prima vista, improvizacija ...) in bi se na uri radi najdlje z njo ukvarjali. Izbor improvizacije ter želja po vztrajanju v predlogu zanjo je pomenilo večjo notranjo motivacijo za dani predlog.

Tehnične sposobnosti smo spremljali in vrednotili glede na lahkotnost in natančnost izvajanja, taktilno občutenje klaviature ter gotovost v različnih tonalitetah, interpretativne sposobnosti pa glede na variabilnost agogike, artikulacije, dinamike, subtilnost tona v skladu s stilnimi in estetskimi zahtevami skladbe ter lastnim izrazom. Konceptualno razumevanje glasbe se je kazalo v razumevanju ritmičnih, melodičnih in harmonskih struktur glede na individualni razvoj in sposobnosti posameznega učenca.

Pri opazovanju variranja veččin improvizacije glede na starost smo se osredotočali na ritmično živost, s čimer označujemo primeren in pester izbor ritmičnih elementov v improvizaciji, na oblikovanje in razvoj melodij ter harmonsko intenzivnost.

Vesetje do glasbe, doživljanje posameznih predlogov za improvizacije in interes učencev za lastno glasbeno izražanje smo odkrivali skozi zabeležene ustne izjave učencev ter pisne izjave učencev in njihovih staršev.

### **Spoznanja raziskave**

Raziskava je pokazala, da so za spodbujanje glasbeno-ustvarjalnega mišljenja, spontanosti, svobode izražanja, pozornosti, motivacije, tehničnih in interpretativnih sposobnosti, konceptualnega razumevanja glasbe in veččin improvizacije potrebni predlogi za improvizacije, ki imajo dovolj enostavno strukturo in dovolj širok zvočni izziv, hkrati pa dopuščajo dovolj svobode za raziskovanje. Kot taki so se izkazali predvsem predlogi ob učiteljevi spremljavi, ki je zvočno bogata in tudi vedno drugačna; v določeni 5-prstni poziciji iz učbenikov *MPK 1, 1A in 1B* in pa predlogi za improvizacije v določeni lestvici iz učbenika *MPK 2*. Prav tako učinkovito je bilo hkratno spodbujanje svobodnih improvizacij, pri katerih si učenci sami izberejo omejitve, ki jih obvladajo. Medtem ko predlogi v učbeniku *MPK 3* z nekaj izjemami predvidevajo zahtevnejše samostojne improvizacije z več omejitvami in so se zato izkazali za manj učinkovite. Če učenci določene omejitve ne obvladajo, se posvečajo temu in se trudijo igrati "pravilno". Vse to nakazuje nujnost upoštevanja individualnih značilnosti in trenutnega stanja ter doživljanja vsakega posameznega učenca.

Izkazalo se je, da izvirnost z leti upada kljub rednemu in sistematičnemu vključevanju improvizacije. Starejši kot so učenci, bolj so usmerjeni k rezultatu; k improvizaciji, ki bo lepo zvenela in si jo bodo karseda hitro zapomnili.

V poteku akcijske raziskave se je v okviru danih nalog in spodbud pokazala kot primerna velika večina improvizacij učencev. Njihove izvedbe z uporabljenimi ritmičnimi, melodičnimi in harmonskimi elementi so bile skladne z glasbenim razvojem in sposobnostmi posameznega učenca in so odražale njihov estetski okus, na podlagi katerega oblikujejo svoje improvizacije. Le v nekaj izjemah, kjer gre za učenčevo nezanimanje za improvizacijo ali občutke sramu, so bile improvizacije manj primerne glede na sposobnosti učencev in stopnjo glasbenega razvoja. Podobno je bilo s spontanostjo, ki se je najbolj odražala pri vseh predlogih, kjer gre za igranje v paru; ali s spremljavo učitelja ali z drugim učencem. Nepredvidljivost in spremembe v učiteljevi spremljavi ali svobodni improvizaciji drugega učenca v paru spodbujajo spontano raziskovanje vedno novih elementov. Pomembno je tudi ponavljanje določenega predloga na več zaporednih učnih urah klavirja, kajti s tem narašča gotovost in si dovolijo več spontanega raziskovanja. Vsi učenci so se v večini svojih improvizacij svobodno izražali skozi izraz komunikacije značaja, starejši učenci tudi skozi izraz strukturne komunikacije. S tempom, jakostjo, artikulacijo, prijemom tona in pavzami so samostojno, brez učiteljevih interpretacijskih ali tehničnih napotkov, izražali čustva, predhodno

spodbujena skozi pogovor, telesni gib ali zgodbo. Za razliko od spodbujanja spontanosti pa zapomnjenje improvizacije in s tem približevanje kompoziciji ne omeji svobode glasbenega izražanja. Učenci so bili zelo pozorni ob igranju večine svojih improvizacij. Pozornost se je odražala v mimiki obraza in subtilnem gibanju celega telesa skladno z glasbo, ki so jo igrali. Velika pozornost je izhajala iz interesa, zanimanja za določen predlog za improvizacijo, kar še posebej spodbuja skupna igra in svobodne improvizacije.

Učenci so bili motivirani za improvizacijo in so jo pogosto izbirali kot najbolj željeno dejavnost pri pouku klavirja. Občutek sposobnosti za določen predlog se je izkazal kot prednostni razlog za izbiro improvizacije.

Predlogi za improvizacije v omenjenih učbenikih so tudi povezani s sproščenim, lahkotnim, tekočim in natančnim izvajanjem, podpirajo obvladovanje tonalitete oziroma 5-prstne pozicije, dobro taktilno občutenje klaviature in transpozicijo. Učenci so s sledenjem svojim notranjim občutkom in z lastnimi interpretativnimi odločitvami prišli do izvajanja skladb s tonsko diferenciacijo, variabilnostjo dinamike, agogike in artikulacije, skladno s stilnimi in interpretacijskimi zahtevami skladb; v odsotnosti ali le majhni meri učiteljevih napotkov ali navodil. Pogoji pa je, da učenec dobro in z zaupanjem obvlada glasbene elemente v improvizaciji in v zapisani skladbi, ki jo izvaja; le tako se lahko popolnoma osredotoči in izrazi skozi glasbo, ki jo ustvarja, hkrati pa morajo biti predlogi za improvizacije vsaj v obravnavanem elementu povezani z zapisano skladbo.

Z ustreznimi predlogi za improvizacijo in po potrebi predhodno dodanim gibom telesa lahko omogočamo tudi globlje integrirano konceptualno razumevanje glasbe, ki ima podlago v doživetih izkušnji. Mlajši učenci so na ta način prišli do razumevanja preproste ritmične in melodične strukture: ritmične strukture s triolami, sinkopami, osnove metruma, tonalitete oziroma 5-prstno pozicijo, v kateri improvizirajo, uporabo višajev, nižajev, fraze in tudi polifono vodenje dveh melodičnih linij. Z razumevanjem harmonske strukture mlajši učenci postopoma napredujejo od osnovnih tonov glavnih stopenj do kadenčnih spremljav, ki jih uporabljajo tudi za svoje samostojne improvizacije. Pri starejših učencih napreduje razumevanje ritmične in melodične strukture, kar se je pokazalo v uporabi ritmičnega in melodičnega ponavljanja in variiranja motivov, sekvenc, spremembi tonskega spola, hitrih pasaž, melodije v terciah, variirani basovski liniji, ‘double time’, in tudi razumevanje modusov in tridelne pesemske oblike.

Nadalje smo ugotovili, da se ritmična živost učencev glede na njihovo starost v času raziskave ni bistveno spreminjala, kazala pa se je tendenca mlajših učencev k izbiri bolj živih, ritmičnih improvizacij in tudi pretežno durovih tonalit, medtem ko so učenke, stare okrog 10 let, izbirale mirnejše improvizacije in pretežno molove tonalitete. Med 6-im in 10-im letom postanejo melodične in tonalne karakteristike doslednejše, skupaj z razvojem občutka za tonalni center in kadence. Gre pa pri mlajših učencih za oblikovanje lepih, primernih, a pretežno vedno novih melodij z dinamično in agogično variabilnostjo, medtem ko starejši učenci melodije že tudi razvijajo; ponavljajo sekvenco in variirajo ritem ali melodijo. Večja harmonska intenzivnost v uporabi za učence izvornih harmonskih postopov in dinamična variabilnost le-teh se kažeta predvsem pri starejših

učencih. Mlajši učenci torej bolj kontinuirano raziskujejo, medtem ko ponavljanje in razvijanje gradiva nima pomembne vloge. Starejši učenci pa začnejo raziskovati glasbeno gradivo, a kmalu začnejo razvijati in ponavljati določene odseke in se tako približajo kompozicijskim procesom.

### **Izjave učencev in njihovih staršev o improvizaciji pri pouku klavirja**

Pisne izjave učencev in njihovih staršev smo pridobili v aprilu 2014, ustne izjave učencev pa smo beležili skozi vse leto. V nadaljevanju predstavljamo strnjen del teh izjav, ki odražajo pomen vključevanja improvizacije v pouk klavirja, na kar se tokratni prispevek tudi osredotoča.

Tako skozi izjave učencev kot njihovih staršev o improvizaciji pri pouku klavirja se najpogosteje odraža interes in zadovoljstvo, občutek sposobnosti, svoboda izražanja, lahkotnost, sprostitev, veselje, odsotnost strahu pred napakami in z vsem tem velika notranja motivacija.

#### – Interes in zadovoljstvo

Učenci: *“Sem zadovoljna, ker sem si to izmislila. Doma bom tudi večkrat poskusila. Najbolj mi je bilo všeč, ko sem delala akorde”; “S spremljavo mi je najlepše improvizirati. Lahko igram po svoje in se vse dobro sliši”; “Mi je bilo lepo. Spoznavam nove zvoke. Moja glasba mi je všeč. Vedno najprej igram po svoje, da se ogrejem ...”; “Rada improviziram. Doma največ improviziram. Mi je lepo, ko nekaj uspe. To si želim zapomniti”.*

Starši: *“Doma največ improvizira in na ta način nastajajo tudi njene avtorske skladbe”, “Po improvizaciji je zadovoljna ...”, “... občuti ob tem veliko zadovoljstvo”.*

#### – Občutek sposobnosti, samozavesti

Učenci: *“Lahko igram eno uro. To je najboljšo, ker ni nič težko. Vsi lahko rečejo, da je ful dobro, meni ni pa nič težko, ker sem si vse sama izmislila”; “Ker ni težko in ker zelo zanimive pesmice igram”; “Večje veselje imam do glasbe, ker zelo dobro znam improvizirati”.*

Starši: *“Opažam, da mu je tudi improvizacija zelo pri srcu, ker mu daje občutek “zmožnosti” (= aha, saj že znam/zmorem sam), večjo samopodobo glede napredka pri “mojstrovanju” pri klavirju”; “Seveda ima (večje veselje do glasbe zaradi znanja improvizacije), saj ji to krepki glasbeno samozavest. Ob podpori učitelja to pride še do večjega učinka”.*

#### – Svoboda izražanja

Učenci: *“Improvizacija mi je všeč, ker lahko igram karkoli”.*

Starši: *“Najraje vadi improvizacijo, ker si lahko sproti izmišljuje. Izraža trenutno razpoloženje”; “Menim, da se najprej s samo improvizacijo izrazi (čustva, napetosti, veselje ...), se “ogreje”, nato pa je pripravljena, da dela načrtovane pesmi”; “Rada improvizira in si sama izmišljuje skladbe, najbrž zato, ker rada počne točno tisto, kar si v danem trenutku zamisli” in ker je (po mojem mnenju) ustvarjalna”.*

– Lahkotnost, sprostitev

Učenci: *“Doma zmeraj najprej zaigram improvizacijo, ker mi je všeč in se ogrejem. Šele nato začnem vaditi. /.../ Če najprej improviziram, lažje igram; se mi ne zatika, sem bolj navajena klavirja in mi je lažje”; (po improvizaciji) “lažje igram po notah. Tehnika je boljša in igram z večjo dinamiko”; “Najraje improviziram, ker mi je lažje igrati; se sprostim pa še malo se ogrejem”; “Improvizacija me velikokrat sprosti in se ne jezim na note, ki jih ne znam ali ne morem prebrati. Z improvizacijo lažje vadim”; “Rada improviziram, ker mi ni treba slediti notam. Če tega ne bi znala, ne bi toliko časa vadila klavirja”.*

Starši: *“Rad improvizira. Mislim, da se s tem sprošča, uživa. S tem dobi energijo, moč in del glasbenega improviziranja se mu kaže v poteku dneva”; “Zelo rada improvizira. To ji je v sprostitev in način ustvarjalnosti”.*

– Veselje

Velika večina učencev je odgovorila, da imajo večje veselje do glasbe zaradi možnosti in znanja improvizacije in navajajo razloge: *“Ker mi je všeč”; “Ker me to veseli”; “Ker te improvizacija še bolj navdihne”.*

Starši so podobnega mnenja: *“Mislim, da rada improvizira, to pa ji samo še povečuje veselje do igranja klavirja”; “Z improvizacijo ima veliko veselja”; “Ima večje veselje, pogosto se usede h klavirju in sam/a ustvarja”; “Ima večje veselje do igranja zaradi raznolikosti in pa ker lahko igra skladbe, ki jih pozna. Posledično več igra klavir”.*

– Odsotnost strahu pred napakami

Učenci in starši podobno navajajo: *“Pri improvizaciji mi je najbolj všeč, ker se ne moreš zmotiti”.*

– Motivacija

V odgovorih učencev se kaže tudi večja motivacija za vadenje in druge dejavnosti zaradi znanja in možnosti improvizacije: *“Imam več volje za vaditi. Ko neham igrati, sem vesela in zadovoljna, če mi je kaj lepo uspelo. Po klavirju imam tudi več volje za delat domače naloge”; “Zelo rada improviziram, ker ko improviziram, se počutim sproščeno in mi vlije nove volje, da se še naprej učim. Če ne bi znala improvizirati, bi bilo zelo pusto in zelo dolgočasno”.*



Podobnega mnenja so starši: *‘‘Rad improvizira. Daje mu dodatno motivacijo in dobro vpliva na njegovo samopodobo’’*; *‘‘Uporabi jo (improvizacijo) tudi za motivacijo pri nalogah, ki jo v dnevu še čakajo. Vsekakor se z improvizacijo izraža in spoznava’’*; *‘‘Menim celo, da bi njena ljubezen do učenja klavirja brez dovoljenja in možnosti improviziranja pri pouku in doma kaj kmalu splahnela. Tako pa brsti in cveti’’*.

Tudi odsotnost strahu pred napakami in občutek sposobnosti za izpolnitev določene naloge sta priznana kot pomemben motivacijski faktor atribucijske teorije motivacije (Bačlija Susić, 2012). Občutenje zadovoljstva je prav tako pomemben dejavnik notranje motivacije, kot ugotavlja tudi Rotar Pance (1995). Učenec se ukvarja z glasbeno dejavnostjo, ker ga ta osrečuje, mu daje notranje zadovoljstvo. Improvizacija se torej kaže kot glasbena dejavnost, ki predstavlja prijetna glasbena doživetja večini učencem in jih tudi notranje motivira h glasbenim in drugim dejavnostim. Predstavlja pomemben vir iskanja izpolnjujočih glasbenih izkušenj, kar je nedvomno eden najpomembnejših ciljev glasbenega izobraževanja.

## Sklep

Zaradi majhnega vzorca ugotovitev akcijske raziskave – multiple študije primera ne moremo posplošiti. Vendar pa opazovanje in vrednotenje vključevanja improvizacije v pouk klavirja skupaj z ugotovitvami drugih avtorjev omogočajo vpogled v pomembnost vključevanja improvizacije v pouk klavirja in širijo zavedanje o njenih pozitivnih povezavah z učenčevim glasbenim razvojem. Raziskava je pokazala, da določeni predlogi za improvizacije spodbujajo opazovana področja; glasbenoustvarjalno mišljenje, spontanost, svobodo izražanja, pozornost, motivacijo, tehnične in interpretativne sposobnosti in konceptualno razumevanje glasbe. Kljub temu izvirnost z leti upada in učenci hitro prehajajo od igrivih raziskovanj k bolj k rezultatu usmerjenemu načinu dela. Mlajši učenci kontinuirano raziskujejo, starejši učenci pa ponavljajo in razvijajo gradivo, kar kaže na doslednejše melodične in tonalne karakteristike, ki pa niso nujno tudi izvirne. Gre za kompleksna področja, ki bi vsako zase lahko bilo predmet samostojne raziskave. Vendar pa je bila naša raziskava osredotočena na nov pristop vključevanja improvizacije v pouk klavirja s številnimi predlogi za improvizacije in s tem na preverjanje pomena te dejavnosti za različna področja glasbenega razvoja učencev.

Pokazala se je učinkovitost predvsem tistih predlogov v učbenikih *MPK*, ki predvidevajo spremljavo učitelja, predlogov z enostavnejšo ostinatno spremljavo, na katero učenci improvizirajo, in pa predlogov za svobodne improvizacije. Ti predlogi so dovolj enostavni, da se učenci čutijo sposobne, hkrati pa zvočno dovolj zanimivi, da zadovoljijo njihov estetski občutek za lepoto. S primerno izbranimi predlogi je improvizacija nepogrešljiva dejavnost, ki spodbuja veselje do glasbe in interes učencev za lastno glasbeno izražanje. Izjave učencev in njihovih staršev o improvizaciji pri pouku klavirja potrjujejo njeno pomembno vlogo, saj znanje in možnosti improvizacije po njihovem mnenju prinašajo interes in zadovoljstvo, občutek sposobnosti, svobodo izražanja, lahkotnost, sprostitve, veselje, odsotnost strahu pred napakami in notranjo motivacijo. Vse to morda lahko spodbudi tudi druge učitelje, učiteljice klavirja k večjem udejanjanju

improvizacije pri pouku klavirja. Zanimive bi bile nadaljnje primerjalne raziskave, ki bi ugotavljale razlike v naštetih opazovanih pojavih med učenci, ki so poučevani z rednim in sistematičnim vključevanjem improvizacije v pouk klavirja, in tistimi, ki so poučevani brez tega. Prav tako bi bilo zanimivo raziskati povezave in vplive redno in sistematično vključene improvizacije v pouk klavirja na učenčevo ustvarjalno mišljenje tudi pri drugih šolskih in obšolskih dejavnostih, kar določeni testi za merjenje ustvarjalnega mišljenja tudi omogočajo.

## Literatura

- Amabile, Teresa M. 1985. Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, zv. 48/2, str. 393–399.  
[http://pages.pomona.edu/~ajr04747/fall2008/math58/papers/amabile\\_1985\\_psp-48-2-393.pdf](http://pages.pomona.edu/~ajr04747/fall2008/math58/papers/amabile_1985_psp-48-2-393.pdf) (10. 12. 2013).
- Amabile, Teresa M. 1996. *Creativity in Context*. Colorado: Westview Press.
- Azzara, Christopher D. 1991. Audiation, improvisation, and music learning theory. *The Quarterly*, 2/1–2, str. 106–109.  
<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume2/visions/spring12> (5. 9. 2015).
- Bačlija Sušić, Blaženka. 2012. *Functional music pedagogy in piano learning*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Beghetto, Ronald A. 2005. Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, zv. 69, str. 254–263. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683512.pdf> (20. 4. 2014).
- Biasutti, Michele. 2015. Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, zv. 6, str. 614.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4426722/> (10. 10. 2016).
- Bratico, Elvira in Tervaniemi, Mari. 2006. Musical creativity and the human brain. V: Deližge, Irčne in Wiggins, Geraint A. (ur.): *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, str. 290–321.
- Bunt, Leslie. 2012. Music therapy: a resource for creativity, health and well-being across the lifespan. V: Odena, Oscar. (ur.): *Musical creativity: Insights from Music Education Research*. Velika Britanija: Ashgate, str. 165–181.
- Coleman, Satis N. 1922. *Creative Music for Children*. N.Y.: G.P. Putnam's Sons.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1996. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997. Special Report on Happiness. *The Futurist*, zv. 31, str. 8–12. [http://www.sristi.org/ispe\\_old/s3\\_r1\\_Happiness.pdf](http://www.sristi.org/ispe_old/s3_r1_Happiness.pdf) (14. 10. 2016).
- Dietrich, Arne. 2004. The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, zv. 11/6, str. 1011–1026.  
<http://www.ualberta.ca/~chrisw/Preprint-CNC-PB&R.pdf>. (9. 4. 2014).
-

- Engel, Annerose in Keller, Peter E. 2011. The perception of musical spontaneity in improvised and imitated jazz performances. *Frontiers in Psychology*, zv. 2/83. [http://www.frontiersin.org/Auditory\\_Cognitive\\_Neuroscience/10.3389/fpsyg.2011.00083/full#B26](http://www.frontiersin.org/Auditory_Cognitive_Neuroscience/10.3389/fpsyg.2011.00083/full#B26) (16. 8. 2013).
- Fasko, Daniel. 2001. Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, zv. 13/3–4, str. 317–327. [http://deved.org/library/sites/default/files/library/education\\_and\\_creativity.pdf](http://deved.org/library/sites/default/files/library/education_and_creativity.pdf) (22. 4. 2014).
- Hickey, Maud in Lipscomb, Scott D. 2006. How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. V: Deličge, Irčne in Wiggins, Geraint A. (ur.): *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, str. 97–110.
- Hickey, Maud in Webster, Peter. 2001. Creative thinking in music: Rather than focusing on training children to be creative, it might be better for music teachers to nurture children's inherent ability to think creatively in music. *Music Educators Journal*, zv. 88, str. 19–23.
- Juslin, Patrik N. in Sloboda, John A. 2001. *Music and Emotion, Theory and research*. Oxford University Press.
- Koutsoupidou, Theano in Hargreaves, David J. 2009. An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, zv. 37/3, str. 251.
- Kratus, John. 1991. Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, zv. 78/4, str. 35–40.
- Lopez-Gonzales, Monica. 2012. Musical Creativity and the Brain. *The Creativity Post*, zv. 10/2. [http://www.creativitypost.com/arts/musical\\_creativity\\_and\\_the\\_brain](http://www.creativitypost.com/arts/musical_creativity_and_the_brain) (10. 10. 2016).
- Marentič Požarnik, Barica. 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Motte-Haber, Helga de la. 1990. *Psihologija glasbe*. Ljubljana: DZS.
- Odena, Oscar. 2012. *Musical creativity: Insights from Music Education Research*. Velika Britanija: Ashgate.
- Pečjak, Vid. 1977. *Psihologija spoznanja*. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, Vid. 1987. *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, Vid in Štrukelj, Milan. 2013. *Ustvarjam, torej sem*. Celovec: Mohorjeva družba.
- Pressing, Jeff. 1987. Improvisation: Method and models. V: Sloboda, John. (ur.): *Generative processes in music*. Oxford University Press. <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/mu206/improv-methods.pdf> (16. 11. 2012).
- Pucihar, Ilonka in Pucihar, Jaka. 2010. *Moj Prijatelj klavir 1*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar, s. p.

- Pucihar, Ilonka in Pucihar, Jaka. 2011. *Moj Prijatelj klavir 2*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar, s. p.
- Pucihar, Ilonka in Pucihar, Jaka. 2012. *Moj Prijatelj klavir 3*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar, s. p.
- Pucihar, Ilonka in Pucihar, Jaka. 2011. *Moj Prijatelj klavir 1A*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar, s. p.
- Pucihar, Ilonka in Pucihar, Jaka. 2011. *Moj Prijatelj klavir 1B*. Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar, s. p.
- Pucihar, Ilonka in Pucihar, Jaka. 2010. *Moj Prijatelj klavir 1, A prima vista*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar, s. p.
- Rebula, Alenka. 2008. *Blagor ženskam*. Trst: ZTT EST.
- Rotar Pance, Branka. 1995. *Motivacija v procesu glasbenega izobraževanja*. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 1, str. 39–48.
- Runco, Mark A. 2004. Creativity. *Annual Review Psychology*, zv. 55, str. 657–687.
- Ryan, Richard M. in Deci, Edward L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, zv. 25, str. 54–67. <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (16. 8. 2013).
- Sawyer, R. Keith. 2007. Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation*, 3/2. <http://www.criticalimprov.com/article/viewArticle/380/626> (9. 4. 2014).
- Simonton, Dean Keith. 2000. Creativity. Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, zv. 55, str. 151–158.
- Sternberg, Robert J. 2006. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, zv. 18, str. 87–98.
- Tafari, Johannella. 2006. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. V: Deličge, Irčne in Wiggins, Geraint A. (ur.): *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, str. 134–157.
- Torrance, Ellis Paul. 1972. Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behaviour*, zv. 6, str. 114–143.
- Trevarthen, Colwyn. 2012. Communicative musicality: The human impulse to create and share music. V: Hargreaves, David J., Miell Dorothy E., MacDonald, Raymond A. R. (ur.): *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. New York: Oxford University Press, str. 259–284.

## Summary

In the present paper, we focus on the importance of improvisation as a creative activity in music education, where it is often overlooked. We start from the insights of neuroscience, which confirms that creativity involves cognitive mechanisms that are to a greater or lesser extent possessed by everyone, and from the findings of numerous studies that conclude that improvisation should constitute an important part of music education, as it encourages many areas of pupils' musical development.

We present one part of research examining and evaluating a new approach to the inclusion of improvisation in individual piano instruction, an approach that is systematically integrated into the collection of piano method books entitled *My Friend the Piano* (Pucihar and Pucihar, 2010–2012). The study included 14 piano pupils from grades 1–5 who were taught with the regular inclusion of improvisation (a few minutes per lesson). In three cycles of qualitative research/multiple case studies, we observed and evaluated the connection of the suggestions for improvisation with the pupils' musical-creative thinking, spontaneity, freedom of expression, attention and motivation. We also assessed their impact on the pupils' technical and interpretative skills, their conceptual understanding of music and their enjoyment of music. Finally, by varying certain improvisation skills with regard to age, we evaluated the pupils' experience of specific suggestions for improvisation and their level of interest in their own musical expression. The methods of observation and evaluation of individual areas are presented in the paper. The research showed that the suggestions for improvisation encourage all of the observed areas, with the most effective suggestions being those with a sufficiently simple structure to provide a broad sonic challenge while allowing freedom to explore. Particularly effective were suggestions involving teacher accompaniment that is sonically rich and varied, executed in a specific 5-finger position or scale. Also effective was the simultaneous encouragement of free improvisations that are not related to the suggestions in the method books and that allow the pupils themselves to set limitations; these were added according to the wishes and needs of the pupils. Originality declines with age, despite the regular and systematic integration of improvisation; pupils quickly shift from playful exploration to a more result-oriented way of working. Younger pupils continually explore, while older pupils repeat and develop material displaying consistent melodic and tonal characteristics that are not necessarily original. The suggestions for improvisation are also associated with relaxed, light-hearted, flowing and exact performance in various keys. They support personal interpretive decisions in the performance of improvisations and the associated notated compositions, and encourage a more deeply integrated conceptual understanding of music, based on lived experience.

The paper also presents some brief statements by pupils and their parents, which reflect the importance of the integration of improvisation in piano instruction. In their opinion, a knowledge of improvisation and opportunities to improvise bring interest and satisfaction, a sense of competence, freedom of expression, ease, relaxation, pleasure, an absence of fear of mistakes, and self-motivation. While improvising, pupils are encouraged by their success, which fills them with satisfaction and inner motivation. Improvisation therefore

not only supports the pupils' creative potential, but also develops their music-theoretical and performance-technical skills. At the same time, it proves to be an important motivating factor for learning the piano. Pupils simply love improvisation.

**Katarina Habe<sup>1</sup>, Ana Smolnikar<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

<sup>2</sup>Osnovna šola Danile Kumar

## **DEJAVNIKI OBLIKOVANJA GLASBENE SAMOPODOBE UČENCEV, KI OBISKUJEJO GLASBENO ŠOLO**

### **Izvleček**

Namen prispevka je predstaviti glasbeno samopodobo učencev, ki obiskujejo javno glasbeno šolo. Zanimalo nas je, kako je glasbena samopodoba povezana s splošno samopodobo učencev in ali obstajajo razlike v glasbeni samopodobi glede na spol, starost ter število let obiskovanja glasbene šole. Prav tako smo želeli osvetliti, kakšna je vloga staršev in učiteljev pri oblikovanju glasbene samopodobe ter kakšna je njena povezanost z oceno pri glavnem in glasbenoteoretičnem predmetu. Pri raziskavi je sodelovalo 225 učencev nižjih glasbenih šol, starih od 10 do 16 let (133 deklic, 92 dečkov). Za to raziskavo smo oblikovali *Vprašalnik glasbene samopodobe* ter preverili njegove merske karakteristike. Rezultati raziskave so pokazali, da je glasbena samopodoba večine učencev pozitivna in da pri glasbeni samopodobi ne obstajajo pomembne razlike glede na spol. Poleg tega imajo posamezniki s pozitivno splošno samopodobo tudi pozitivno glasbeno samopodobo. Ugotovili smo, da glasbena samopodoba ni povezana s starostjo in z leti glasbenega izobraževanja, našli pa smo pomembne povezave tako z oceno pri individualnem predmetu (inštrument/petje) kot z oceno pri nauku o glasbi. Izkazalo se je, da imajo pri oblikovanju glasbene samopodobe pri učencih v nižji glasbeni šoli največjo vlogo učitelji individualnega in skupinskega glasbenega pouka.

**Ključne besede:** glasbena samopodoba, nižja glasbena šola, učenje inštrumenta/petja, nauk o glasbi/solfeggio, vloga učitelja glasbe

### **Abstract**

Factors, that Influence Musical Self-Image in Pupils, Who Attend Music Schools

The aim of our research was to explore factors, that influence musical self-image in pupils who attend public music school. We wanted to establish the differences in musical self-image with respect to gender and social support of parents and music teachers. Furthermore we explored connections between musical self-image and general self-image, age and the number of years of attending music school and grades in individual/group practice. The research was conducted on 225 students of basic music schools, aged between 10 and 16 (133 girls, 92 boys). For the purpose of the research, a *Scale of Musical Self-Image* was developed and its psychometric characteristics were established. The results show that the musical self-concept of most students is positive and that there are no major differences regarding to gender. Those individuals that have a positive general self-image also have a positive musical self-image. The musical self-image has no connection with the age and the number of years of music education. There is a strong connection, however, with the grade in the instrumental practice as well as with the grade in music theory. Moreover, the research reveals that instrument and music theory teachers have a central role in developing musical self-image of basic music school students.

**Keywords:** musical self-image, basic music school, instrumental/singing practice, music theory/solfeggio, the role of music teacher

## Uvod

Način, kako vidimo sami sebe na različnih področjih svojega delovanja, torej kakšna je naša slika o sebi, ima pomemben vpliv na uspešnost v življenju, pa tudi na naše psihično blagostanje. Naša samopodoba se začne graditi že zelo zgodaj in je socialni konstrukt, na katerega pomembno vplivajo najprej starši ali skrbniki, pozneje vzgojitelji in učitelji, v obdobju adolescence pa tudi vrstniki in mediji. Glasbena šola je prostor, ki posamezniku omogoči, da oblikuje svojo identiteto, je okolje, ki otroku ponudi možnost, da prek občutka glasbene kompetentnosti s pomočjo pozitivnih izkušenj in oblikovanja samoregulacijskih veščin razvije zdravo in stabilno samopodobo. Glasbena šola marsikateremu otroku predstavlja okolje, kjer najde svoj pravi jaz, ga izrazi, uresniči in razvija, kjer se lahko izkaže in pridobi bogate izkušnje, ki mu pomagajo tudi na drugih področjih življenja. Pri tem odigra zelo pomembno vlogo učitelj. In če govorimo o učenčevi samopodobi, so predvsem osebne lastnosti učitelja tiste, ki najpomembneje vplivajo na izgrajevanje učenčeve slike o sebi kot glasbenika in človeka nasploh. Zato smo ta pomembni psihološki konstrukt želeli preučiti tudi v okviru glasbenega šolanja.

## Opredelitev splošne, učne in glasbene samopodobe

Samopodoba je eden najbolj preučevanih konstruktov na področju psihologije. "Je eno izmed temeljnih področij osebnosti, ki se postopno oblikuje od otroštva dalje in se spreminja ter razvija celo življenje. Predstavlja celoto predstav, stališč, potez, lastnosti, mnenj in drugih psihičnih vsebin, ki jih človek pripisuje samemu sebi" (Kobal, 2000, str. 9). Zajema občutke samozaupanja, lastne vrednosti, samosprejemanja in občutek kompetentnosti, ki se oblikuje prek izkušenj in je močno pogojen z atribucijami ter ocenjevanjem posameznikovega vedenja s strani pomembnih ostalih (Shavelson idr., 1976). Preden se lotimo opredeljevanja samopodobe, je potrebno povedati, da na tem področju še vedno vlada terminološka neenotnost. Pogostokrat se enačijo termini samopodoba, samospoštovanje, samoučinkovitost in samozavest. Mojca Juriševič (1997), najvidnejša raziskovalka samopodobe v slovenskem prostoru, navaja, da za ta koncept tudi pri tujih avtorjih zasledimo različne izraze. Najpogosteje se uporablja termin *self-concept*, pogostokrat pa se srečamo z izrazi *self-esteem*, *self-image*, *self-schema*, *self-understanding*, *self-appraisal* in *self-efficacy*. V slovenskem strokovnem prostoru se ravno tako pojavljajo terminološke težave, pri čemer nekateri naši avtorji razumejo samopodobo kot *pojem samega sebe* (npr. Z. Cugmas), *pojem sebe* (npr. T. Lamovec), posameznikov *jaz – self* (npr. Musek). Branden (1992), ki velja za začetnika sodobnega pojmovanja samopodobe, jo opredeljuje kot vsoto samoučinkovitosti (zaupanje v lastne sposobnosti in sposobnost samonadzora) in samospoštovanja (pozitivna stališča do sebe in zaupanje v lastne vrednote).

Samopodobo lahko opredelimo kot kognitivno reprezentacijo lastnega jaza. To je socialni konstrukt, ki vsebuje splet hierarhično urejenih samozaznav na različnih področjih posameznikovega delovanja. Samopodoba je razvojno pogojena in se oblikuje na podlagi socialnih interakcij (Juriševič, 1997).



Raziskovalci so sčasoma prevzeli večdimenzionalno opredelitev samopodobe, izhajajoč iz kompleksnosti in zapletenosti tega psihološkega koncepta (Bandura, 1977, 1986, 1991; Byrne, 1996; Reynolds, 1992; Vander Ark, 1989; Winne & Marx, 1981, v Scalas idr., 2016). Najpogosteje se opredeljuje s pomočjo Shavelsonovega modela samopodobe (1976, v Šimnic Novak, 2016), ki deli samopodobo na učno in neučno. Učna samopodoba je zaznava lastne učne kompetentnosti na različnih učnih področjih, ki pomembno vpliva na učno uspešnost (Juriševič, 1999) in se deli na telesno, čustveno in socialno. Glasbeno samopodobo lahko prepoznamo v okviru specifične učne samopodobe, prav tako pa se posredno povezuje z vsemi tremi dimenzijami neučne samopodobe. Glasbena samopodoba predstavlja posameznikovo umeščenost v glasbi in zajema njegovo splošno vlogo – izvajalca, skladatelja, učitelja, vlogo glede na instrument, ki ga igra, in njegovo glasbeno preferenco (Hargreaves idr., 2002, v Scalas idr., 2016). Glasbena samopodoba (Vispoel, 1994, 2003, v Scalas idr., 2016) zajema zaznave, prepričanja in predstave o posameznikovih sposobnostih in potencialih (Schnare idr., 2012, v Scalas idr., 2016) ter predstavlja ključno komponento samoreprezentacij študentov glasbe, amaterskih ali profesionalnih glasbenikov. Glasbena samopodoba se deli na specializirana področja veščin, spretnosti in znanj, kot so komponiranje, igranje, petje, dirigiranje, branje not itd. (Vispoel, 1995, 2003; Yeung idr., 2001 v Scalas idr., 2016). Pozitivna glasbena samopodoba napoveduje uporabo notranjih atribucij glasbenih dosežkov in višje nivoje vloženega truda pri glasbeni izvedbi (Austion & Vispoel, 1998; Schmidt, 2005, v Scalas idr., 2016), prav tako pa je povezana predvsem z notranjo motivacijo za vadbo instrumenta/petja (Sandene, 1997; Schmidt, 2005; West, 2013, v Scalas idr., 2016). F. L. Scalas s sodelavci (2016) je ugotovila, da povezav med specifičnimi in splošnimi področji samopodobe ne moremo posploševati na vsa področja, saj gre za bolj kompleksne odnose, kot je bilo mišljeno včasih.

Shavelsonov model je dinamičen, saj sprememba podpodročja na nižji stopnji lahko vpliva na spremembo na višji stopnji (Kobal Grum idr., 2003). To pomeni, da lahko glasbena samopodoba vpliva tudi na učno in splošno samopodobo.

### **Dejavniki razvoja samopodobe**

Pri opredeljevanju dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje samopodobe, se bomo ob predpostavki naše raziskave osredotočili na vplive spola, staršev, učiteljev in vrstnikov.

Pri razvoju samopodobe je nujen proces identificiranja z lastno spolno vlogo. Otrok oblikuje svojo samopodobo z identificiranjem s sebi pomembnimi drugimi, predvsem s staršem istega spola. Razlike v samopodobi deklic in dečkov je opaziti predvsem na telesnem področju, to pa po B. B. Youngs (2000) vpliva tudi na ostala področja samopodobe, saj začnejo otroci graditi koncept svoje osebnosti in osebnosti drugih najprej po zunanjem videzu. Marsh s sodelavci (1990, v Juriševič, 1999) poroča o bolj pozitivni samopodobi deklic pri branju in šolskih predmetih, pri dečkih pa na področju telesnih zmognosti in videza ter pri matematiki, medtem ko so bile razlike med spoloma pri splošni samopodobi zanemarljive. T. Lamovec (1987) navaja, da se fantje v slovenskem kulturnem okolju vrednotijo bolj pozitivno kot dekleta, Z. Cugmas (1988) pa dodaja, da

imajo fantje višja pričakovanja na področju lastnega uspeha, čeprav svoje sposobnosti v primerjavi z dekleti mnogokrat precenjujejo.

Pri oblikovanju posameznikove identitete številne raziskave kažejo na ključno vlogo socialnih dejavnikov (A. Smolnikar, 2015). Na osnovi odnosov z drugimi, njihovih odzivov in povratnih informacij ugotovimo, kako nas okolica zaznava. Način, kako nas drugi vidijo, določa našo lastno zaznavo sebe (Lamovec, 1994, v Smolnikar, 2015). Ljubezen in skrb, ki ju starši izkazujejo svojemu otroku, pomagata razviti osnovni občutek varnosti in zaupanja, torej temelje zdrave samopodobe. Otrok tako spozna, da je sprejet in da ima vpliv na socialno okolje (Harter, 1983; Hoing, 1984, po Marshall, 1989, v Juriševič, 1999). Po raziskavah sodeč imajo otroci, katerih starši so sprejemajoči, sočutni, razumevajoči, k otroku usmerjeni in pomirjujoči, dobro razvito samozavest ter prepričanje v lastne zmožnosti in identiteto. Temu sledi konstruktiven in uspešen odnos (Eshelman, 1994, v Davidson, Borthwick, 2002, povzeto po Smolnikar, 2015). Ravno nasprotno pa neodzivni starši kažejo pomanjkljivo razumevanje otrok. Otroci takšnih staršev pogosteje razvijejo kognitivne težave, imajo slabše socialne odnose, nevrotične težave, doživijo psihofiziološke motnje in povzročajo izgrede (Conger, 1991, v Davidson, Borthwick, 2002, povzeto po Smolnikar, 2015).

Pri oblikovanju otrokove učne samopodobe po Burnsovih besedah (1982, v Juriševič, 1999, povzeto po Smolnikar, 2015) odigrajo pomembno vlogo predvsem psihološke izkušnje, pridobljene v sklopu t. i. čustveno-socialnega kurikulumu, kjer se prek socialnih interakcij izgrajuje učenčeva šolska, telesna in socialna samopodoba. Učitelj je pomemben lik, ki z izražanjem svojih pričakovanj, s povratnimi informacijami, stilom poučevanja in predvsem s svojo osebnostjo sporoča učencu, kakšno mnenje ima o njem (Pratneker, 2010). Odnos med učencem in učiteljem vpliva na glasbeni razvoj učenca. Lamont (2002, v Creech, Hallam, 2011) je v raziskavi ugotovil, da raje kot ima učenec svojega učitelja, boljše glasbeno samopodobo razvije. Osebnostne značilnosti učitelja individualnega pouka, kot npr. ekstravertiranost/introvertiranost in zaznavanje/intuicija, prispevajo k obsegu ponujene pozitivne povratne informacije. Bolj pozitivne povratne informacije dajejo relativno ekstravertirani in intuitivni učitelji. Potrebno je poudariti, da učenci svoje učitelje pogosto posnemajo. Če ti izžarevajo predanost glasbi, se bo le-ta odražala v vedenju njihovih varovancev. Kakovost učiteljevega dela je pomembna za glasbeni in širši estetski razvoj, oblikovanje vrednostnega sistema ter osebnosti razvoj učenca (Rotar Pance, 2006).

Med šolanjem, še posebej od adolescence dalje, vplivajo na posameznikovo samopodobo tudi vrstniki (Robinson idr., 1990, v Kobal, 2000). Cohen zato meni, da bi morali učitelji spodbujati pozitivne interakcije med učenci, tudi z uporabo metode kooperativnega učenja (Cohen, 1994, v Kobal, 2000).

## Vpliv samopodobe na učno uspešnost

Chapman in Tunmer (1997, v Juriševič, 1999) navajata, da lahko prepoznamo odnos med učno samopodobo in učno uspešnostjo na podlagi razvojne pogojenosti, kar je razvidno iz spodnje sheme (Pratneker, 2010, str. 19):

*Začetno obdobje osnovnega šolanja (prvo triletnje):*  
 učna uspešnost › učna samopodoba  
*Srednje obdobje osnovnega šolanja (drugo triletnje):*  
 učna uspešnost - učna samopodoba  
*Zaključno obdobje šolanja (tretje triletnje):*  
 učna samopodoba › učna uspešnost

Marsh (1990, v Juriševič, 1999a) opisuje dva modela, s katerima razlaga, kako učenci ocenjujejo lastne učne dosežke na podlagi socialne primerjave z vrstniki. Model učinka velike ribe v majhnem ribniku pojasnjuje, kako enako sposobni učenci oblikujejo manj pozitivno učno samopodobo, kadar svoje dosežke primerjajo z dosežki sposobnejših vrstnikov, na drugi strani pa oblikujejo bolj pozitivno učno samopodobo, kadar svoje dosežke primerjajo z dosežki manj sposobnih vrstnikov. Model notranjega/zunanjega referenčnega okvira pa predvideva, da se samopodoba na besednem in matematičnem področju sooblikujeta na osnovi dveh vrst primerjav: ko učenci samozaznave bralne/matematične uspešnosti primerjajo z lastnimi zaznavami uspešnosti sovrstnikov (zunanja primerjava) in ko svoje samozaznave lastnih zmožnosti na področju matematike primerjajo s samozaznavami lastnih zmožnosti na področju branja (Juriševič, 1999).

## Učinki aktivnega glasbenega udejstvovanja na samovrednotenje

S preučevanjem povezanosti vplivov glasbenega udejstvovanja z različnimi koncepti samovrednotenja so se ukvarjali številni avtorji. V okviru običajnih šol so največkrat preučevali povezanost s samopodobo, v okviru specializiranega glasbenega izobraževanja (obiskovanje glasbenih šol) pa je bilo največ raziskav v povezavi s samoučinkovitostjo. Večina rezultatov potrjuje pozitivne učinke aktivnega ukvarjanja z glasbo na posameznikovo samovrednotenje. Številne študije potrjujejo obstoj pozitivnih povezav med sodelovanjem v zboru, orkestru ali učenjem inštrumenta in samovrednotenjem (Amchlin idr., 1991; Costa-Giomi, 2004; Duke idr., Wolfe, 1997; Hietolahti-Ansten in Kalliopuska, 1991; Nollin in Vander Arks, 1977; Ritchie in Williamon, 2011a, b; Wig in Boyle, 1982; Wood, 1973, v Habe, 2005), kljub temu pa nekatere študije teh povezav niso dokazale (Legette, 1994; Linch, 1994, v Habe, 2005). Pogosto se učinki aktivnega ukvarjanja z glasbo pokažejo šele po določenem obdobju izvajanja glasbenih dejavnosti (Vitouch idr., 2009, v Degé idr., 2014). Pri glasbeno aktivnih posameznikih je prepoznati boljše disciplino, motivacijo, čustveno občutljivost in občutek za timsko delo (Hietolahti-Ansten, Kalliopuska, 1990; Hurwitz idr., 1975; Orsmond, Miller, 1999; Rauscher, Zupan, 2000; Schellengerg, 2001; Shore, Strasser, 2006; Warner, 1999, v Rickard idr., 2012), kar vpliva na pozitivno samopodobo. Učenje glasbe lahko spremeni pristop k nalogam in tako vpliva na učno samopodobo, posebej zato, ker je aktivnost podobna šolskim aktivnostim, posameznik pa na podlagi glasbene izvedbe prejme

povratne informacije. Ure glasbe so podobne ostalim šolskim dejavnostim, zato je mogoče, da bodo učenci doseženi način dela prenesli na ostala področja učenja. Ker delo poteka v malih skupinah ali individualno, je obravnava snovi bolj prilagojena stopnji posameznikovih sposobnosti, kar poveča možnost boljših rezultatov. Učenci dobivajo njim izvedljive naloge, prav tako pa izkusijo vrednost dela in vaje za doseg določenega nivoja glasbene izvedbe (Schellenberg, 2006a, v Degé idr., 2014).

Pri odraslih se glasba uporablja kot učinkovito terapevtsko sredstvo v skupinski terapiji posameznikov, ki niso dovolj samozavestni (Clendonon-Wallen, 1991; Kiviland, 1986, v Šeško & Habe, 2013). Bistvene psihološke izboljšave po rednem stiku z glasbo so še posebej vidne pri posameznikih s psihičnimi ali vedenjskimi težavami. Sausser in Waller (2006; Sharma, Jagdev, 2012) sta pri delu z depresivnimi pacienti ugotovila, da glasba povečuje samoizražanje in samozavest. Tudi otrokom z visoko agresivnim vedenjem, ki so se dvakrat tedensko po 50 minut ukvarjali z glasbo (petje, izdelovanje inštrumentov in igranje, risanje ob glasbi, pisanje pesmi), se je izboljšala samozavest, število agresivnih izpadov pa se je zmanjšalo (Choi idr., 2007, v Sharma, Jagdev, 2012). M. Pepelnak Arnerić (1997) je v svojem glasbeno-terapevtskem delu z gojenci različnih psihiatričnih in vzgojno-varstvenih ustanov po Sloveniji ugotovila, »da jim glasba pomeni sprostitev, da določena glasba spodbuja v njih nekaj nežnega, da so ponosni na uspešno nastopanje pred gojenci in vzgojitelji, da jim ta tudi zagotavlja nekoliko spremenjen položaj med sogojenci, da jih obljudba muziciranja motivira za redno šolsko delo, hkrati pa so spoznali, da lahko tudi sami dosežajo učne uspehe, če vložijo določen trud« (Pepelnak Arnerić, 1997, str. 101).

Ukvarjanje z glasbo je zaradi skupinskega dela in sodelovanja zelo učinkovit medij za razvoj socialnih veščin. Skupinsko glasbeno ustvarjanje namreč pomaga razvijati občutek empatije in spodbuja učinkovito medosebno sodelovanje. Glasba je neogrožujoča, podpira psihološki razvoj posameznika, otrokom je naravno privlačna in jim zagotavlja priložnost, da se ob njej počutijo dobro v svoji koži in kot člani skupine (Humpal, 1991 idr. v Rickard, idr., 2012).

## **Raziskava**

### **Namen raziskave in raziskovalne hipoteze**

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšna je glasbena samopodoba otrok, ki obiskujejo nižjo glasbeno šolo. Poleg tega smo želeli preveriti, ali obstajajo razlike v glasbeni samopodobi glede na spol, starost, leta glasbenega izobraževanja in ocene v glasbeni šoli. Glasbena samopodoba v Sloveniji še ni bila preučevana, zato smo želeli oblikovati tudi vprašalnik glasbene samopodobe in preveriti njegove psihometrične karakteristike.

Na podlagi predhodnih raziskav smo si zastavili naslednje hipoteze:

H1: Pri glasbeni samopodobi obstajajo razlike glede na spol.

H2: Med glasbeno samopodobo in starostjo (H2.1) ter leti obiskovanja GŠ (H2.2) obstaja povezanost.

H3: Med glasbeno samopodobo in oceno pri inštrumentu/petju (H3.1) oz. oceno pri nauku o glasbi/solfeggiu (H3.2) obstaja povezanost.

H4: Učenci, ki jih starši (H4.1)/učitelji (H4.2) spodbujajo, imajo bolj pozitivno glasbeno samopodobo.

H5: Med pomembnejšimi glasbenimi dosežki in glasbeno samopodobo obstaja povezanost.

H6: Med glasbeno in splošno samopodobo obstaja povezanost.

## **Metodologija**

### **Poskusne osebe**

Pri raziskavi je sodelovalo 225 učencev štirih slovenskih glasbenih šol (GŠ) (133 deklic, 92 dečkov), starih od 10 do 16 let ( $M = 12,53$ ).

### **Inštrumenti**

Za raziskavo je bil oblikovan *Vprašalnik glasbene samopodobe* (Smolnikar, Habe & Jerman, 2015). Vprašalnik je najprej vseboval 22 trditev. Na podlagi metode glavnih komponent smo pozneje izločili 13 trditev, na koncu pa zaradi nizke zanesljivosti še eno. Tako je končni vprašalnik vseboval osem trditev, ki so jih poskusne osebe ocenjevale na 5-stopenjski Likertovi lestvici. Vključene trditve so tvorile dva faktorja, ki smo ju poimenovali (1) prepričanost v dobre glasbene sposobnosti in (2) neproblematično usvajanje tehničnih posebnosti.

1. Imam dober občutek za ritem.
2. Tehnične posebnosti v skladbah brez problemov osvojim.
3. Menim, da sem dober glasbenik/glasbenica.
4. Prepričan/-a sem, da imam dobre glasbene sposobnosti.
5. V vlogi glasbenika/glasbenice se počutim samozavestno.
6. Ukvarjanje z glasbo me osrečuje.
7. Zase mislim, da sem uspešen/-na glasbenik/glasbenica.
8. Kot glasbenik/glasbenica se cenim.

Zanesljivost vprašalnika je bila preverjena z izračunom Cronbachovega alpha koeficienta, ki je znašal  $\alpha = ,874$ , kar priča o visoki zanesljivosti.

## Postopek

Zaradi preverjanja razumljivosti vprašalnika (namenjen je bil različnim starostnim skupinam otrok) in časa reševanja je bila najprej izvedena pilotska študija. Anketiranje je potekalo skupinsko pod vodstvom testatorja od 12. 3. do 10. 4. 2015 v štirih slovenskih GŠ. Izvedeno je bilo pri predmetih Nauk o glasbi v 4., 5. in 6. razredu ter Solfeggio I. in II. Čas reševanja je bil od 10 do 15 minut. Podatki so bili obdelani s programom SPSS 21.

## Rezultati

Preverjanje hipoteze 1: *Pri glasbeni samopodobi obstajajo razlike glede na spol.*

**Tabela 1: Prikaz pomembnosti razlik v glasbeni samopodobi glede na spol**

Spol	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	p
Deklice	133	3,91	,959	-,461	,646
Dečki	92	3,93	,994		

Iz Tabele 1 je razvidno, da imajo tako dečki kot deklice pozitivno glasbeno samopodoba in da razlike med spoloma niso statistično pomembne. Tako prvo hipotezo zavrnamo.

Preverjanje hipoteze 2: *Med glasbeno samopodobo in starostjo (H2.1) ter leti obiskovanja GŠ (H.2.2) obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta, ki je med glasbeno samopodobo in starostjo znašal  $r = 0,001$  ter med leti obiskovanja GŠ  $r = 0,083$ , zavrnamo drugo hipotezo. Na podlagi tega zaključimo, da starost in leta obiskovanja GŠ nimata opaznejšega učinka na oblikovanje glasbene samopodobe.

Preverjanje hipoteze 3: *Med glasbeno samopodobo in oceno pri inštrumentu/petju (H3.1) oz. oceno pri nauku o glasbi/solfeggiu (H3.2) obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta – med glasbeno samopodobo in oceno pri individualnem predmetu je znašal  $r = 0,343$ , pri NGL/solfeggiu pa  $r = 0,187$  – ki je bil v obeh primerih statistično pomemben na nivoju 0,005, lahko sprejmemo tretjo hipotezo in potrdimo pomembno povezanost med glasbeno samopodobo in ocenami v GŠ.

Preverjanje hipoteze 4: *Učenci, ki jih starši (H4.1)/učitelji (H4.2) spodbujajo, imajo bolj pozitivno glasbeno samopodobo kot tisti, ki teh socialnih spodbud nimajo.*

**Tabela 2: Prikaz pomembnosti razlik v glasbeni samopodobi glede na socialne spodbude staršev in učiteljev**

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	p
SPODBUDE STARŠEV	DA	216	3,94	,973	1,605	0.110
	NE	9	3,91	,895		
SPODBUDE UČITELJEV	DA	215	3,95	,974	2,428	0.016*
	NE	10	3,35	,846		

Iz Tabele 2 je razvidno, da starši starši nimajo pomembnega vpliva na glasbeno samopodobo, medtem ko ima pomemben vpliv vloga učiteljev. Torej lahko četrto hipotezo delno sprejmemo.

Preverjanje hipoteze 5: *Med pomembnejšimi glasbenimi dosežki in glasbeno samopodobo obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta, ki je znašal  $r = 0,278$  ( $p = 0,001$ ), lahko sklepamo o pomembni povezanosti med glasbeno samopodobo in številom pomembnejših glasbenih dosežkov.

Preverjanje hipoteze 6: *Med glasbeno in splošno samopodobo obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta, ki je znašal  $r = 0,424$  ( $p = 0,000$ ), lahko sklepamo o pomembni povezanosti med glasbeno in splošno samopodobo.

## Razprava

V pričujoči raziskavi smo se osredotočili na preučevanje glasbene samopodobe učencev nižje glasbene šole. Zanimale so nas razlike pri glasbeni samopodobi učencev glede na spol in socialne spodbude staršev in učiteljev. Prav tako smo želeli osvetliti, kakšna je povezanost glasbene samopodobe s starostjo, z leti glasbenih izkušenj, s številom pomembnih glasbenih dosežkov in s splošno samopodobo.

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da pri glasbeni samopodobi ne obstajajo pomembne razlike glede na spol. Naši rezultati niso skladni z izsledki drugih raziskav, ki običajno potrjujejo bolj pozitivno učno samopodobo, katere del je tudi glasbena, pri deklicah (Lamovec, 1987). Tudi raziskava med slovenskimi osnovnošolci je pokazala, da v samospoštovanju sicer ne obstajajo razlike glede na spol, so se pa te potrdile pri glasbeni samoučinkovitosti, kjer so deklice poročale o višji samoučinkovitosti kot dečki (Šeško, 2010).

Ugotovili smo, da glasbena samopodoba ni povezana s starostjo in z leti glasbenih izkušenj. To je v skladu z izsledki S. Šeško (2010), ki prav tako niso pokazali pomembne povezanosti s samospoštovanjem in samoučinkovitostjo na eni strani ter starostjo na

drugi. Rosenberg (1986, v Kobal 2000) sicer navaja, da je v obdobju od 8. do 11. leta otrokovo samospoštovanje razmeroma stabilno in nerealno visoko, med 12. in 13. letom se znižuje in je manj stabilno, po 14. letu pa se spet postopno viša in postaja stabilnejše. Morda se tovrstne razlike niso pokazale pomembne, ker je raziskava zajela zgolj starostni razpon otrok od 10 do 16 let, torej v obdobju zgodnje adolescence. Če bi primerjali glasbeno samopodobo posameznikov različnih starostnih obdobj, bi verjetno ugotovili, da je v obdobju mladostništva – za razliko od otroštva ali zgodnje odraslosti – najmanj pozitivna. V tem obdobju namreč učenci oblikujejo svojo identiteto in zato običajno tudi na področju glasbene identitete pogosteje poročajo o dvomih vase.

Med glasbeno samopodobo ter ocenami pri individualnem (inštrument/petje) in pri skupinskem pouku (NGL, solfeggio) se je potrdila pomembna povezanost. Značilnost tega obdobja je namreč interaktivni odnos med učno uspešnostjo in samopodobo v drugi triadi in vpliv učne uspešnosti na pozitivno samopodobo v tretji triadi (Chapman in Tunmer, 1997, v Juriševič, 1999). Iz tega lahko sklepamo, da je prisoten podoben vpliv tudi pri glasbeni samopodobi. Prav tako S. Šeško (2010) poroča, da obstaja pomembna povezanost med samospoštovanjem in samoučinkovitostjo s splošnim učnim uspehom, kar navaja tudi Coopersmith v svoji raziskavi iz leta 1967 (Kobal, 2000). Zanimivo pa raziskava S. Šeško ni potrdila povezanosti med samospoštovanjem in samoučinkovitostjo ter oceno pri NGL. Ta povezanost je bila delno potrjena z oceno pri individualnem pouku (inštrument/petje), vendar le pri samoučinkovitosti, ne pa tudi pri samospoštovanju.

Glasbeno samopodobo zaznamuje še odnos med učencem in učiteljem glasbe. Na področju glasbenega izobraževanja daje učenec največ veljave mnenju svojega glasbenega učitelja, medtem ko starši in vrstniki na glasbeno samopodobo ne vplivajo pomembno. Podpora staršev naj bi bila pomemben dejavnik pri ohranjanju dobrega počutja učencev glasbe (Creech, Hallam, 2011), a v našem primeru zagotovo velja, da je učitelj v šolskem okolju za samopodobo t. i. »pomembni drugi« (Percun, 1990, v Juriševič, 1999). Na podlagi pridobljenih rezultatov naše raziskave ugotavljamo, da obstaja pomembna povezanost med glasbeno samopodobo in vlogo učitelja, ne pa tudi staršev.

Spoznali smo še, da se glasbena samopodoba pomembno povezuje s pomembnimi glasbenimi dosežki (uvrstitve na tekmovanjih, samostojni koncerti, opravljene avdicije ipd.). Verjetno lahko večinoma govorimo o interaktivnem vplivu, kjer pozitivna glasbena samopodoba vpliva na glasbene dosežke, po drugi strani pa pomembnejši glasbeni dosežki pomagajo pri oblikovanju pozitivne samopodobe.

Na koncu smo potrdili tudi povezanost glasbene samopodobe s splošno samopodobo, kar je v skladu s Shavelsonovim modelom, ki opredeljuje samopodobo kot dinamični konstrukt, saj sprememba podpodročja na nižji stopnji lahko vpliva na spremembo na višji stopnji (Kobal Grum idr., 2003). To pomeni, da lahko glasbena samopodoba vpliva tudi na učno in splošno samopodobo.



## Zaključki

Poglavitne ugotovitve naše raziskave so, da je glasbena samopodoba učencev slovenskih glasbenih šol pozitivna, da je najpomembnejši socialni dejavnik, ki vpliva na glasbeno samopodobo, učitelj, da se ocene v GŠ pomembno povezujejo z glasbeno samopodobo in da je glasbena samopodoba pomembno povezana s splošno samopodobo.

Naša raziskava ima tudi nekatere omejitve: lahko bi izboljšali strukturo vprašalnika in preverili veljavnost ob povezanosti z obstoječimi vprašalniki, ki merijo različne konstrukte samovrednotenja; zanimivo bi bilo podrobneje preučiti ne samo vloge učitelja na oblikovanje glasbene samopodobe, temveč tudi glasbeno samopodobo glasbeno nadarjenih učencev.

Prednosti naše raziskave so, da smo oblikovali vprašalnik za merjenje glasbene samopodobe in preverili njegove psihometrične karakteristike, ki so se izkazale kot zadovoljive, da je bil vzorec udeležencev reprezentativen in da je to prva raziskava o glasbeni samopodobi v slovenskem prostoru. Izvedena raziskava ima tudi praktične implikacije, saj opozarja na pomen glasbene samopodobe kot pomembnega dejavnika oblikovanja splošne pozitivne samopodobe, na ključno vlogo učitelja pri gradnji učenceve glasbene samopodobe in na pomen pozitivnih zgodnjih glasbenih izkušenj ter sistematičnega izgrajevanja pozitivne glasbene samopodobe kot pomembnega napovednika glasbene uspešnosti.

## Literatura

Costa-Giomi, Eugenia. 2004. Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of music*, let. 32, št. 2, str. 139–152.

Creech, Andrea, Hallam, Susan. 2011. Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, let. 39, št. 1, str. 102–122.

Cugmas, Zlatka. 1988. *Razvoj jaza kot sistema samodejavnosti: (percepcija lastne kognitivne kompetence otrok od 5. - 8. leta starosti)*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta: oddelek za psihologijo.

Davidson, Jane W., Borthwick, Sophia J. 2002. Family Dynamics and Family Scripts: A Case Study of Musical Development. *Psychology of Music*, let. 30, št. 1, str. 121–136.

Degé, Franziska, Wehrum, Sina, Stark, Rudolf, Schwarzer, Gudrun. 2014. Music lessons and academic self-concept in 12- to 14-year-old children. *MUSICAE SCIENTIAE*, 1, 18, št. 2, str. 203–215.

Habe, Katarina. 2005. *Vplivi glasbe na kognitivno funkcioniranje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta: oddelek za psihologijo.

- Juriševič, Mojca. 1997. *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta: oddelek za psihologijo.
- Juriševič, Mojca. 1999. *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobal, Darja. 2000. *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, Darja, Leskovšek, Nuša, Ucman, Saša. 2003. *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2.
- Lamovec, Tanja. 1988. *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pepelnak Arnerič, Marija. 1997. Glasbena terapija pri otrocih in mladostnikih z motnjami osebnosti. *Psihološka obzorja*, l. 6. št. 3, str. 97–104.
- Pratneker, Nuša. 2010. *Vloga učitelja pri oblikovanju otrokove samopodobe*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta: Oddelek za razredni pouk.
- Rickard, Nikki S., Appelman, Peter, James, Richard. 2012. Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, l. 31. št. 3, str. 292–309.
- Rotar Pance, Branka. 2006. *Motivacija- ključ h glasbi*. Nova Gorica. Educa.
- Scalas, L.Francesca, Marsh, W.Herbert, Vispoel, Walter, Morin, J.S. Alexandre, Wen, Zholnglin. 2016. Music self-concept and self-esteem formation in adolescence: A comparison between individual and normative models of importance within a latent framework. *Psychology of music*, 11-18. Psychology of Music 0305735616672317, first published on October 26, 2016 as doi:10.1177/0305735616672317 (12. 11. 2016)
- Schmidt, Charles P. 2005. Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental students. *Journal of research in music education*, l. 53, št. 2, str. 134-147.
- Schnare, Benn, MacIntyre, Peter & Douchette, Jesslyn. 2012. Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of music*, l. 40, št. 1, str. 94–111.
- Sharma, Mamta, Jagdev, Tanmeet. 2012. Use of Music Therapy for Enhancing Self-esteem among Academically Stressed Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, l. 27, št. 1, str. 53–64.
- Shavelson, Richard. J., Hubner, Judith J., Stanton, George C. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, l. 46, št. 3, str. 407-441.
- Smolnikar, Ana. 2015. *Samopodoba otrok v glasbeni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Šeško, Saša. 2010. *Povezanost samopodobe in glasbene izobrazbe pri osnovnošolcih*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk.
- Šeško, Saša, Habe, Katarina. 2013. Povezanost samopodobe in samoučinkovitosti z glasbenim izobraževanjem. *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 17, št. ", str. 37–44.

Šimnic Novak, Urška. 2016. *Učna samopodoba, atribucije in pojmovanje učnih sposobnosti učencev drugega triletnega osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vispoel, Walter. 2003. Measuring and understanding self-perceptions of musical ability. V H.W.Marsh, R.G.Craven, & D.M. McInerney (Ur.), *International advances in self-research*, l. 1, str. 151–180. Greenwich, CT: Information Age.

West. 2013. Motivating music students: A review of the literature. *Update*, l. 31, str. 11–19.

Youngs, Bettie B. 2000. *Šest temeljnih prvin samopodobe: kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah*. Ljubljana: Educy.

## Summary

Success in different domains of our life is significantly influenced by our self-image, which on the other hand is an important predictor of our psychological well-being. Music school is a place, where a child can develop a solid sense of self and gain feelings of competence through positive music experiences. Systematic development of musical skills demands a high degree discipline, self-regulation and offers a child many opportunities for self-reflection and self-growth. For many children music school represents a social environment, where she/he can develop positive self-identity. Sadly, for some children music school can also be a highly frustrating and stressful environment that can produce negative self-image and results in quitting a music school. In the process of development of music self-image, the role of a music teacher is one of the key factors. Music self-concept (Vispoel, 2003) integrates perceptions, beliefs and self-schemas about a person's musical abilities and potential (Schnare, MacIntyre & Douchette, 2012). On the grounds of Shavelson model of self-concept (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) we could define music self-image as an academic part of a global self-image. Costa-Giomi (2004) reported significant increase in global self-esteem in children that were actively involved in piano playing. Music self-concept effects on many musicopsychological outcomes; it is an important predictor of intrinsic motivation for practice (Schmidt, 2005; West, 2013), higher levels of effort and performance in musical activity (Schmidt, 2005). A study (Šeško & Habe, 2013) conducted on Slovenian secondary school pupils had revealed that pupil's self-image and self-efficacy are strongly connected to pupil's grades in music lessons in secondary school. The relationship between grades in instrumental practice in music schools and self-image was not established, but on the other hand there was a strong connection between grades in instrumental practice in music schools and music self-efficacy. Positive self-image and self-efficacy were more expressed in individuals who attended music schools.

On the theoretical grounds of previous research findings, we wanted to explore musical self-image of pupils attending basic music schools in Slovenia. Our purpose was to develop and validate an instrument for measuring musical self-image (Smolnikar, 2015) and to establish the role of different factors in developing musical self-image.

Furthermore, the connections between musical self-image and general self-image, age and the number of years of attending music school and grades in individual/group practice were of our concern. The research was conducted on 225 students of basic music schools, aged between 10 and 16 (133 girls, 92 boys). The results indicate that the musical self-image of most students is positive and that there are no major differences regarding to gender. Those individuals that have a positive general self-image also have a positive musical self-image and vice-versa. The musical self-image is not affected by age or the number of years of music education. There is a strong connection, however, with the grade in the instrumental practice as well as with the grade in music theory. Moreover, the results reveal that instrument and music theory teachers have a central role in developing musical self-image of basic music school students. The later finding is by our opinion of a great importance and requires some further systematic investigations. We are convinced that in music schools more focus should be directed towards acknowledging and enhancing socio-emotional factors of music education. We also believe that more strategic approach in developing positive musical self-image in children by music teachers should be considered.

**Andreja Marčun**

Glasbena šola Domžale

## **POUČEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V GLASBENIH ŠOLAH – NEKATERE METODE IN OBLIKE PEDAGOŠKEGA DELA**

### **Izvleček**

Namen prispevka je uvodoma naštetih skupine učencev s posebnimi potrebami, v nadaljevanju pa se osredotočiti na nekatere metode in oblike pedagoškega dela, ki so učiteljem v glasbenih šolah pri glasbenem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami lahko v pomoč. Predstavljene so nekatere metode na področju branja notnega zapisa, koncentracije in razvoju fine motorike.

**Ključne besede:** glasbeno izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami, metode in oblike pedagoškega dela

### **Abstract**

#### **Teaching Children With Special Needs in Music School – Some Methods and Forms of Pedagogical Work**

The purpose of this article is to present a preliminary group of SEN students, and proceeds to focus on some of the methods and forms of teaching that teachers in music schools in the musical education of SEN students can help. It presents some methods in reading musical notation, concentration and fine motor development.

**Keywords:** music education, SEN students, teaching methods and forms of work

### **Uvod**

Ob pojmi učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) in glasba najpogosteje naletimo na razprave o glasbeni terapiji (Knoll in Knabe, 2008; Caf, 2008), ki jo večinoma izpostavljajo tudi v tujih razpravah (Sušič in Lovrinčević, 2012; Bruscia, 2012; Goodman, 2007), medtem ko razprave o glasbenem izobraževanju UPP le redko zasledimo (Hammel in Hourigan, 2011). In čeprav je sistem glasbenega izobraževanja v Sloveniji, na podlagi nekaterih kazalcev kakovosti in urejenosti sistema (učni načrt, zakon, financiranje, poučevanje glasbeno teoretičnih predmetov), eden najbolj urejenih v Evropi, saj v večini evropskih držav poučevanje poteka na zasebni ravni (Smolej Fritz, 2010), pa se ob tem zastavlja vprašanje, koliko UPP je pravzaprav deležnih glasbenega izobraževanja v slovenskih glasbenih šolah (v nadaljevanju GŠ)?

Ker podatkov o vključenosti UPP v slovenske GŠ ni, lahko glede na statistične podatke, ki kažejo trend vse večjega deleža UPP v večinskih osnovnih šolah (v šolskem letu 2012/2013 je bilo v osnovne šole vključenih 10.400 UPP kar je 6,5 % vseh učencev, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, leto kasneje pa je število UPP v celotni populaciji šoloobveznih otrok naraslo že na 8,4 % (*Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih*, 2014, 2015)), sklepamo, da se UPP vključujejo tudi v GŠ pri nas.

GŠ Krško in Glasbeni center DO RE MI UPP v glasbeno izobraževanje že namerno vključujeta, na ostalih GŠ pri nas pa je njihovo vključevanje verjetno bolj naključno. Ob tem se sprašujem, kako se učitelji v GŠ odzivajo na morebitne težave v procesu poučevanja učenca, ki po slovenski zakonodaji sodi v eno izmed skupin UPP. Ali starši oz. ravnatelj učitelje že prej opozorijo na morebitne težave, ali pa težave tekom pedagoškega procesa prepoznajo sami? Ali pravzaprav poznajo specifičnosti učenja in potrebne prilagoditve poučevanja, da učenci učno napredujejo? In ne nazadnje, ali se sploh čutijo sposobne poučevanja in pripravljeni sprejeti UPP v svoj pedagoški proces?

Nekatere tuje raziskave na področju pripravljenosti in usposobljenosti za glasbeno poučevanje učencev UPP kažejo, da so učitelji večinoma pripravljeni poučevati UPP, vendar se ne čutijo dovolj kompetentne za samo poučevanje (Kaiser in Johnson, 2000 v Hourigan, 2007; Van Weelden in Whipple, 2005; Vladikovic, 2013), kar pa ne preseneča, saj nekatere analize kažejo, da je odstotek tistih, ki so bili deležni usposabljanja na področju glasbenega poučevanja UPP, izredno majhen (Heller, 1994 v Hourigan, 2007; Cowell in Thompson, 2000 v Hourigan, 2007; Vladikovic, 2013). Cross (2003) ugotavlja, da je glasbenih učiteljev, ki bi bili pripravljeni poučevati učence z Downovim sindromom po pričevanju staršev zelo malo, in da je nujno potrebno, da se to spremeni na bolje, saj naj imajo tudi učenci s še tako različnimi primanjkljaji možnost in pravico do učenja glasbenih instrumentov. Korak k temu, da bi se tudi pri nas stvari obrnile na bolje, pa je zagotovo tudi ta, da Akademija za glasbo v zadnjih študijskih letih svojim študentom omogoča izbirni predmet Učenci s posebnimi potrebami pri pouku glasbe.

Ker menim, da se tudi pri nas kar nekaj učiteljev sooča z različnimi UPP in posledično različnimi težavami pri poučevanju, bodo v članku predstavljene nekatere metode in oblike pedagoškega dela, ki bi bile učiteljem v GŠ pri poučevanju ne le UPP, marveč vseh učencev, ki se v teku pedagoškega procesa vsaj kdaj pa kdaj spoprijemajo z nekaterimi težavami, lahko v pomoč.

### **Učenci s posebnimi potrebami**

Učitelji v GŠ se z izrazom učenci s posebnimi potrebami verjetno bolj poredko srečujejo, še toliko manj pa verjetno vedo, kateri učenci spadajo med UPP, zato menim, da je uvodoma potrebno naštetiti tudi vse skupine UPP, ki jih navaja *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011). Med UPP sodijo:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Glasbena nadarjenost je med UPP verjetno podobno razpršena kot pri učencih, ki posebnih potreb nimajo, zato menim, da so nekateri UPP v GŠ pogosto vključeni, spet drugi zaradi specifičnosti primanjkljavev verjetno ne. In čeprav zgoraj navedene raziskave navajajo, da je odstotek tistih, ki so bili deležni usposabljanja na področju glasbenega poučevanja UPP, izredno majhen, pa Peklaj (2012) med drugim poudarja, da učitelj, ki dela z UPP, potrebuje vsa tista znanja in zmožnosti, ki so v vsakem primeru potrebne za dobrega učitelja, le da mora biti še malo bolj pozoren na določene vidike poučevanja.

Ob tem velja poudariti tudi nekatere lastnosti, ki jih kot izredno pomembne pri glasbenem poučevanju UPP izpostavlja učiteljica Beth Bauer (2010). Slednja kot eno izmed najpomembnejših lastnosti, ki je za delo z učenci z UPP ključnega pomena, prepoznava doslednost. Le-ta se nanaša na individualni učni načrt, ki določa učenčeve njegove akademske, socialne in vedenjske cilje. Ker imajo nekateri UPP močno potrebo po urejenosti in jasnem zaporedju, je doslednost pomembna tudi pri samem poteku učne ure; učenec bo tako točno vedel, kaj lahko pričakuje v 30 minutni učni uri in s tem pridobil tudi občutek ugodja.

Druga pomembna lastnost, ki je pri glasbenem poučevanju UPP bistvenega pomena, pa je prilagajanje pedagoškega dela. Včasih se npr. zgodi, da je pri kakšnem učencu moč zaznati primanjkljaj na področju komunikacije in razumevanja, zato je ena izmed možnih strategij uporaba neverbalnih navodil. Na tem mestu učitelj poskuša poiskati nekaj, kar ima v njihovem svetu smisel. Pri igranju inštrumentov se nemalokrat soočamo z nepravilno držo, zato lahko npr. pravilno držo rok pri klavirju dobimo s pomočjo stresne žogice, ki jo primemo tako z desno in levo roko ter jo vržemo. Vajo lahko npr. uporabimo tudi, kadar se pri pouku flavte soočamo z nepravilno držo desne roke.

Tudi fleksibilnost učitelja je lastnost, ki je pri glasbenem poučevanju zelo pomembna. Kot vsi učenci imajo tudi UPP lahko v šoli slab dan, kar pa lahko vpliva na učno uro pri inštrumentu. Dober učitelj bo zaznal učenčevo slabo voljo in skušal učenčevo pozornost preusmeriti, kar pa lahko preprosto stori že s samim spraševanjem učenca po počutju in kakšen je bil njegov dan.

Pomembna so tudi učiteljeva jasna pričakovanja in cilji. Slednji naj ne bodo pri poučevanju UPP drugačni od pričakovanj, ki jih ima učitelj pri delu z učenci, ki nimajo posebnih potreb. UPP se učitelju lahko tudi smili, zato ob tem velja poudariti, da je dobro, da učitelj učenca najprej zazna kot otroka – brez označevanja njegovih primanjkljavev; ti so namreč le ena izmed značilnosti njihove osebnosti.

Ena izmed najpomembnejših lastnosti v GŠ pa je zagotovo potrpljenje. Učenje novih vsebin lahko povzroči strah pred neuspehom, zato mora učitelj potrpežljivo poudarjati vse tiste stvari, ki jih učenec že zna. Potrpežljivost je pomembna tudi, kadar je potrebno določeno stvar večkrat ponoviti oz. razložiti na več različnih načinov.

Dober učitelj pri glasbenem poučevanju stori tudi kakšno napako, zato se je potrebno zavedati, da so napake pravzaprav pomemben del poučevanja, saj se ravno iz njih največ

naučimo. Eno izmed možnih napak lahko predstavlja učiteljevo stremenje k perfekciji (skladbo želimo izpiliti kolikor se le da, želimo doseči učni načrt, zahtevamo veliko vadenja in nastopanja). Osebnosti cilji učiteljev pa lahko včasih prekrijejo nekaj, kar je za življenje samo veliko bolj pomembno. Vključevanje UPP v enake aktivnosti (v našem primeru v glasbeno izobraževanje) privede ne le do njihovega razvoja na glasbenem področju, marveč npr. tudi do večje socialne sprejetosti med vrstniki.

Kot slednjo, a zato nič manj pomembno lastnost, pa predstavlja učiteljeva predanost pedagoškemu delu. Veliko učiteljev ima pred glasbenim poučevanjem UPP strah in se jim zdi poučevanje UPP prenaporno. Toda strategije in tehnike poučevanja pri UPP so del dobrega poučevanja tudi pri učencih brez primanjkljajev. Pomembno je, da pri poučevanju uživamo in se zavedamo pomembnega dejstva, da pri poučevanju UPP in učencev brez posebnih potreb ni razlike v tem kaj poučujemo, temveč kako (Bauer, 2010).

### **Metode in oblike pedagoškega dela pri glasbenem poučevanju UPP**

Uspešno igranje inštrumenta zahteva veliko različnih veščin, zato pravzaprav ne preseneča, da se mnogi učenci soočajo z različnimi težavami, ki pa niso pogojene samo z njihovo prepoznano posebno potrebo. Učenci imajo tako lahko težave s slabšo koordinacijo mišic rok, s fino motoriko in posledično slabšo izvedbo motorične dejavnosti. Prav tako jim oviro lahko predstavljajo težave s koordinacijo oko-roka, procesiranje vidnih informacij (pri branju not mora učenec skoraj istočasno predelovati in ponavljati veliko količino drugačnih podatkov); učenec ima lahko težave z navidezni premikanjem črt in preskakovanjem vrstic pri branju notnega zapisa (Reid, 2002; J Hourigan in Hourigan, 2009, Juretič idr., 2014;).

V nadaljevanju bodo predstavljene nekatere vaje in prilagoditve poučevanja, ki so relevantne za večino UPP oz. tudi za učence, ki posebnih potreb nimajo.

### **Vaje za razvijanje ročnih spretnosti**

Uporaba rok in prstov je za igranje inštrumenta ključnega pomena, zato je pri učencih sistematično razgibavanje, kjer razvijamo mišice, ki so potrebne za pisanje oz. za igranje inštrumenta, nujno potrebne. Vaje za razvijanje ročnih spretnosti so še posebej pomembne pri učencih, ki imajo motorične težave. Učitelj na začetku glasbenega izobraževanja motorične težave pri posameznem učencu pravzaprav težko prepozna, saj se po navadi pojavijo šele kasneje, ob težjih etudah in skladbah. Kljub temu, da so motorične težave pri nekaterih učencih lahko (npr. učenci z dispraksijo, disleksijo) bolj izrazite, pa lahko učitelj preproste vaje v GŠ izvaja pred vsakim začetkom igranja inštrumenta po nekaj minut. Na tak način lahko pripomoremo k razgibavanju, sproščanju in razvedrilu učenca. Učitelj učencu npr. pokaže naj:

- si umiva roke;
- z vsakega prsta snema prstane;
- masira si glavo, vrat, ramena, noge;
- gnete plastelin;
- reže s škarjami;



- trga papir;
- navija volno;
- obira sadje;
- posnema letenje ptice (Jelovšek, 2003 v Frančiškin idr., 2013).

### Raztezne vaje rok in prstov

Učitelj v GŠ lahko v pouk umesti tudi raztezne vaje rok in prstov, ki so pomembne za krepitev prstnih mišic ter močno povezane s fino motoriko. Le-ta je povezana z izvajanjem gibanja rok, prstov in oči (Peklaj, 2012) in pri glasbenem izobraževanju predstavlja eno izmed ključnih komponent za uspešno igranje instrumenta. Vaje učenec lahko izvaja pred začetkom ure ali pa tudi med posameznimi deli učne ure.

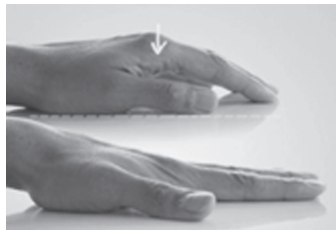
1. Nežno stisnemo pest pri čemer palec prekriva ostale prste. Pest v tej fazi zadržimo 30-60 sekund, nato pa jo razpremo. Ponovimo vsaj štirikrat.

**Slika 1: Vaja za raztezanje s stisnjeno in razprto dlanjo<sup>1</sup>**



2. Roko naslonimo na mizo ali drugo ravno površino, nato pa jo nežno zravnamo s površino. V tem položaju jo zadržimo 30-60 sekund, nato pa roko prosto spustimo. Ponovimo vsaj štirikrat.

**Slika 2: Vaja za raztezanje, kjer dlan sploščimo**



<sup>1</sup> Slike Slike 1-10. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.polk-fl.net/staff/employeeinfo/wellness/documents/handsandfingers.pdf> (obiskano: 21. 6. 2015)

3. Roko držimo z dlanjo obrnjeno proti sebi in upognemo prste, da se dotaknejo dlani. Roka naj zглеda kot "krepelj". V tem položaju jo zadržimo 30-60 sekund, nato pa roko prosto spustimo. Ponovimo vsaj štirikrat.

**Slika 3: Vaja za raztezanje im. "krepelj"**



4. Mehko žogo stisnemo v dlan in jo močno držimo, nato pa dlan sprostimo. Ponovimo 10-15 krat z vsako roko. Vajo izvajamo 2-3krat trikrat tedensko. Pomembno je, da je med vajami vsaj 48 ur počitka.

**Slika 4: Vaja za raztezanje s stiskanjem žogice**



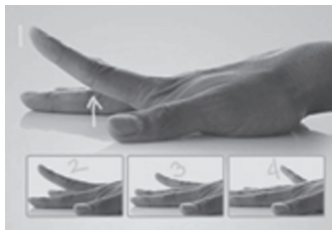
5. Mehko žogo primemo s konicami prstov in palcem. V tem položaju zadržimo 30-60 sekund. Ponovimo 10-15krat z vsako roko. Vajo izvajamo 2-3krat trikrat tedensko. Pomembno je, da je med vajami vsaj 48 ur počitka.

**Slika 5: Vaja za raztezanje stiskanjem žogice s konicami prstov**



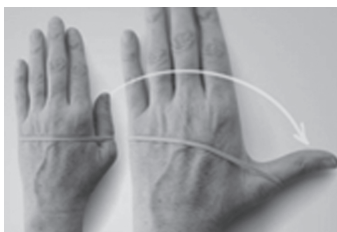
6. Dlan položimo na mizo ali drugo ravno površino. Nežno dvignemo en prst in ga nato spustimo. Vajo ponovimo 8-12krat z vsako roko.

**Slika 6: Vaja za raztezanje posameznega prsta**



7. Roko položimo na mizo in si okoli prstov ovijemo elastiko. Palec nežno odmaknemo od prstov. V tem položaju zadržimo od 30-60 sekund in nato sprostim roko. Ponovimo 10 do 15-krat.

**Slika 7: Vaja za raztezanje z elastiko**



8. Roko držimo z dlanjo obrnjeno proti sebi. Konico palca nežno upognemo navzdol proti dnu mezinca in zadržimo 30-60 sekund. Spustimo in ponovimo štirikrat.

**Slika 8: Vaja za raztezanje palca**



9. Roko držimo z dlanjo obrnjeno proti sebi in razširimo palec od ostalih prstov kolikor je to mogoče. Palec upognemo čez dlan tako, da se dotika osnove mezinca. Zadržimo 30-60 sekund. Ponovimo vsaj štirikrat.

**Slika 9: Vaja za raztezanje z razprto dlanjo**



10. Roko držimo pred seboj in se s palcem nežno dotaknemo vsakega od štirih prstov, tako da dobimo obliko črke O. Vsak prijem naj traja od 30-60 sekund. Ponovimo vsaj štirikrat (povzeto po Hand and finger exercises, b.d<sup>2</sup>).

**Slika 10: Vaja raztezanje s stikanjem palca s posameznim prstom**



### **Vaje za koordinacijo očesnih gibov**

Ob igranju instrumenta se soočamo tudi z branjem notnega zapisa, ki je pravzaprav zelo kompleksno. Učenec mora namreč z očmi slediti notnemu zapisu, prepoznati kakšna je višina in dolžina posameznega tona, vedeti katere predznake ima notni zapis, nato pa vse skupaj še prenesti v prste in roke. Ker notni zapis poteka od leve proti desni lahko učencem, ki se soočajo s težavo sledenja notnemu zapisu, pomagamo z vajami za koordinacijo očesnih gibov. Pri tem lahko uporabimo grafomotorične vaje, kjer se učenec navaja na natančno sledenje črtam, kar pa pomaga tudi k lažjemu sledenju notnega zapisa. Pri grafomotoričnih vajah učenec sledi tistemu, kar vidi na papirju:

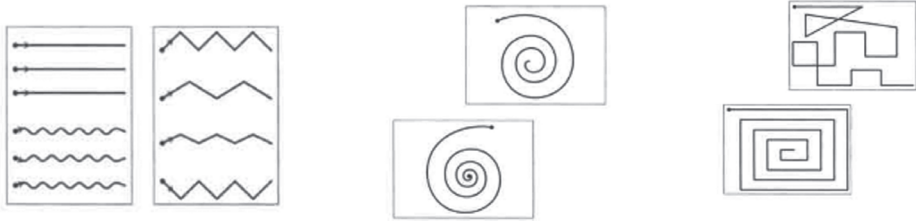
- ravni črti od leve proti desni;
- rahli vijugi od leve proti desni;
- cik-cak črti od leve proti desni;

---

2 b.d.je kratica za brez datuma, kjer leto objave vira ni znano.

- poti čebele do cveta;
- odviti niti volne;
- poti polža;
- hoji po labirintu (Jelovšek, 2003 v Frančiškin idr., 2013).

Slika 11: Primeri grafomotoričnih vaj<sup>3</sup>



### Branje notnega zapisa

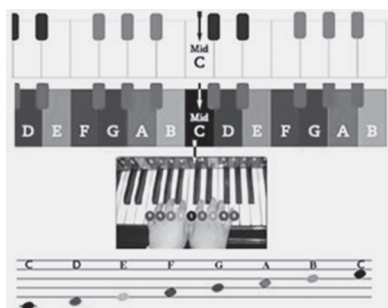
Težave z branjem notnega zapisa pa ne predstavlja le sedenje notnemu zapisu, temveč tudi sami simboli v notnem zapisu. O'Brien Vance (2004) pravi, da disleksija vključuje različne težave pri obdelavi simbolov, zato je branje notnega zapisa zagotovo ena od glavnih ovir za uspešno glasbeno izobraževanje učencev z disleksijo, vendar z različnimi strategijami lahko učencem pomagamo premostiti tudi te težave.

Prva strategija se nanaša na sam notni zapis, ki naj bo na velikem formatu (običajni notni zapis lahko preprosto povečamo), saj ga učenec z disleksijo mnogo lažje prebere. Reid (2002) navaja še, da nekaterim učencem odgovarja zapis na barvnem papirju oz. zapis v prozornih barvnih ovitkih.

Ena izmed možnih težav je tudi ta, da nekateri učenci težko prehajajo med zapisi v različnih vrstah, zato učitelj lahko z eno barvo napiše to, kar učenec igra z levo roko, in z drugo to kar igra z desno. Učencu tako pomaga, da se lažje orientira v notnem zapisu (Reid, 2002, 2009 v Peklaj, 2010). Z barvnim sistemom se je ukvarjala tudi Margaret Hubicki, ki je pri poučevanju učencev z disleksijo uvedla barvne oznake. Z uporabo koncepta kvint, povezanih z barvami mavrice, prepoznavajo učenci določene note. Uporaba barv je pri glasbenem poučevanju zagotovo ena izmed pomembnejših učnih strategij, zato ni čudno, da tudi Steer (2006, v Pickard 2009) pri poučevanju učencev z Downovim sindromom uporablja barve, kjer je posamezna barva tipke na klavirju enaka barvi note v notnem črtovju, s čimer je spodbujena jasnejša povezava med notami in samim inštrumentom.

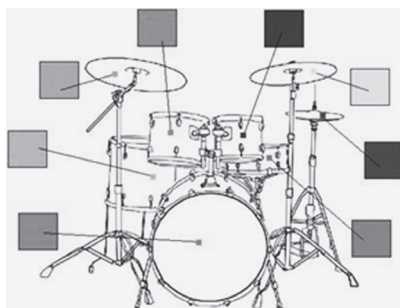
<sup>3</sup> Frančeškin, J., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2003). *Danes rišem jutri pišem*. Založba Rokus, d.o.o.

**Slika 12: Barvno označevanje na klavirju<sup>4</sup>**



Zanimiva je tudi uporaba barvnega označevanja pri poučevanju tolkal, ki jo pri glasbenem poučevanju učencev z Downovim sindromom uporablja učitelj tolkal Seth Harris-White (prav tam). Le-ta je posamezne dele tolkal označil z različnimi barvami, ki pa so povezani z barvami v notnem zapisu. Učenec tako barvo, ki ji ustreza določen ritmični zapis, poveže z določenim delom seta tolkal.

**Slika 13: Barvno označeni posamezni deli seta tolkal**



<sup>4</sup> Slike 12-14: Picard, B. M. (2009). *Music and Down's Syndrome*. Doktorska disertacija. South Wales, Royal Welsh College of Music & Drama.

Slika 14: Barvno označevanje ritmičnih vzorcev



Marshall in Daunt (b.d., v *Teacher guide to music and dyslexia*) pa pri poučevanju učencev z disleksijo uporabljata tri različne barvne označevalce. Ena barva označuje višaje, druga nižaje in tretja note brez predznakov. Z označevalci poudarita tudi določen del v skladbi, narišeta črto, ki označuje konec oz. začetek nove vrstice ali pa jih uporabljata pri znakih za ponavljanje in dinamičnih oznakah.

Z branjem notnega zapisa so povezane tudi durove in molove lestvice. Čeprav se mora učenec, ki bi se rad posvetil glasbi, dobro naučiti različne dure in mole, pa ima učenec z disleksijo lahko težave z orientacijo v različnih durih in molih. Učenec z disleksijo bi tako lažje bral in izvajal notni zapis, če bi bil ta zapisan le v enem ključu. V notnem zapisu je samim notam vedno dodanih veliko dodatnih informacij in tisti, ki igra v skupini, mora biti pozoren na vrsto stvari. Ko otrok z disleksijo dojamе, kaj se zahteva od njega, bo verjetno našel svoj način, kako si lahko pomaga (Reid, 2002).

Shore (2003) pa npr. navaja primer 12-letnega učenca z Aspergerjevim sindromom, ki mu je branje notnega zapisa prav tako povzročalo težave. Pristop, ki mu je pomagal k razumevanju notnega zapisa, je vključeval tabelo s sedmimi vrsticami in desetimi stolpci. Učitelj je v prvo vrstico zapisal nekaj A-jev, v drugo vrstico nekaj B-jev, vse tja do zadnje vrstice, kjer je napisal nekaj G-jev. Dečka je nato povprašal ali želi nadaljevati on, le-ta pa je hitro vzel list papirja in s črkami dopolnil manjkajoče prazne prostore, saj imajo nekateri učenci z motnjo avtističnega spektra močno potrebo po urejenosti in dokončanju (prav tam).

Slika 15: Tabela, v katero je črke vpisal učitelj

A	A						
	B		B				
C					C		
				D			
	F						
		G					

Slika 16: Tabela, ki jo je izpolnil deček<sup>5</sup>

A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	E	E	E	E	E	E	E	E
F	F	F	F	F	F	F	F	F
G	G	G	G	G	G	G	G	G

Pedagoški proces se je nadaljeval z rezanjem kvadratkov, kjer so bile zapisane črke, učitelj pa je na večji kos papirja narisal violinski ključ in notno črtovje in svetlejšo črtkano črto za c1. Nato je učitelj črko B narisal na srednjo črto in povprašal učenca ali ve, kje bi bil lahko C, le-ta pa se je anksiozno odzval in dejal: "Ne!" Učitelj je v nato v prazni prostor nad črko B, narisal črko C. Pri vprašanju o tem, kje je črka D, je učitelj dobil enak odgovor, zato je učencu predlagal naj samo ugiba, kje bi črka D lahko bila in odgovoril je pravilno. V notno črtovje je učitelj zapisal še ostale črke in kasneje je učenec na učiteljevo prošnjo izrezane črke lahko postavil na pravo mesto v notnem črtovju. Deček in učitelj sta nato imena not zapisala na majhne rumene označevalne listke in jih prilepila tako na notno črtovje kot tudi na klaviaturo. Deček je sprva skladnico lahko zaigral s pomočjo rumenih označevalnih listkov, kasneje pa tudi brez njih (prav tam).

S pomočjo postavitve črk na pravo mesto v notnem črtovju, se je deček naučil brati notni zapis in ga kasneje uporabljati tudi na klaviaturi. Dečkova sposobnosti dekodiranja notnega zapisa predstavlja pomembno razliko med navedenim pristopom in pristopom, ki ga uporabljamo v GŠ, saj tradicionalen način glasbenega poučevanja notnega zapisa vključuje pojasnjevanje notnega črtovja in not ter njihovega odnosa (prav tam).

### Vaje za koncentracijo

Igranje instrumenta in uspešno nastopanje je povezano tudi s koncentracijo, ki učencem nemalokrat povzroča težave. Te so verjetno še posebej izrazite, če ima učenec težave, ki so povezane z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo. Pri teh učencih je potrebno, da učitelj v pouk vključuje različne aktivnosti, ki učencu omogočajo gibanje oz. fizično izvajanje ter da med poučevanjem uporabljajo več kratkih odmorov.

Omeniti velja še multisenzorni pristop, kjer so vključene vse zaznavne modalnosti – slušno, vidno, gibalno in taktilno. Vaja, ki spodbuja zbranost, gibanje in hkrati zagotovo zahteva tudi motorične spretnosti, je vaja z uporabo balona, ki ga mora učenec čim večkrat odbiti ne da bi se pri tem dotaknil tal (Gasser, 2013). Enako lahko poskusi tudi s hrbtno

<sup>5</sup> Shore, S.M. (2003). *The Language of Music*. Journal of Education. Vol. 183, No. 2, str. 113–125.



stranjo roke oz. obema rokama izmenično ali pa izmenično s posamezni prsti. Posamezne tone pa lahko usvojimo tudi s pomočjo gibanja, kjer na tla narišemo oz. postavimo notno črtovje in nato učencu narekujemo naj npr. skoči na ton f1 (Vovk, 2010).

Boljšo osredotočenost na določeno stvar lahko pri učencu dosežemo tudi z vajo, kjer učenec z očmi sledi črti od številke do črke. Če konča pri pravi črki, vidi po številki za črko. Igro naj poskusi končati v eni minuti (Pentek, 2007 v Vilar, 2013). Vajo v GŠ lahko prilagodimo tako, da namesto črke uporabimo note, ki označujejo trajanje. Če število ena vodi do četrтинke, število dva do polovinke, bo učenec tako hkrati utrjeval še koliko dob traja posamezna nota.

Slika 17: Povezovanje števil in črk<sup>6</sup>



### Telovadba za možgane - Brain Gym

Pri glasbenem izobraževanju UPP lahko uporabimo tudi nekatere preproste vaje programa Brain Gym, katerega utemeljitelja sta P. Dennison in G. Dennison.

V GŠ so zagotovo primerne naslednje tri vaje, preko katerih učenec lahko razvija in uri različne sposobnosti. Risanje ležeče osmice nam omogoča gladko prehajanje vidne sredine. S tem aktiviramo obe očesi in omogočimo zlitje levega in desnega vidnega polja. Osmico rišemo tako, da ima jasno določeno središčno točko ter ločeno levo in desno polje, ki ju povezuje neprekinjena črta (Dennison in Dennison, 2007). Vaja spodbuja možgane za prehod čez sredinsko linijo vida in boljšo povezavo obeh možganskih polovic ter pripomore k bolj usklajenemu delovanju, očesnih mišic zlasti kadar nečemu sledimo. Risanje ležeče osmice prav tako vpliva na sproščanje oči, vratu in ramen med osredotočenjem ter zboljšuje osredotočenost, ravnotežje in usklajenost gibov (prav tam).

Povsem preprosta je tudi vaja raztezanja rok, s katero raztezamo mišice gornjega dela prsnega koša in ramen. V tem področju je tudi mišični nadzor za dejavnosti grobe in fine motorike. En roko dvignemo in raztezamo, pri čemer je glava sproščena. Preden začnemo raztezati drugo roko, primerjamo dolžino, sproščenost in gibljivost rok. Ob raztegu počasi

<sup>6</sup> Vilar, J. (2013). Razvijanje pozornosti in koncentracije: zbirka vaj. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje\\_za\\_koncentracijo\\_letno2013.pdf](http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_za_koncentracijo_letno2013.pdf) (obiskano: 27. 6. 2015).

izdihujemo in pri tem štejemo do osem (lahko tudi več). Vaja spodbuja možgane za sproščeno uporabo trebušne prepone in globoko dihanje ter pripomore k usklajenemu gibanju oči in rok ter spretnemu ravnanju z orodji. Vaja prav tako podaljšuje pozornost oz. zmanjšuje odvratanje pozornosti, pogloblja dihanje in povečuje sproščenost (prav tam).

**Slika 18: Raztezanje rok<sup>7</sup>**



Učno uro v GŠ lahko popestrimo tudi z križnim gibanjem, kjer izmenoma dvigujemo eno roko in nasprotno nogo, kot bi hodili na mestu. Vaja spodbuja možgane prehajanju vidne, slušne, gibalne in tipne sredine in sledenje z očmi od leve proti desni ter prav tako vpliva na boljšo koordinacijo leve in desne strani, globlje dihanje in večjo vzdržljivost ter za bolj usklajeno gibanje in zavedanje prostora (prav tam).

**Slika 19: Križno gibanje**



---

<sup>7</sup> *Brain Gym - opis pozitivnih učinkov vaj* (b.d.). Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN\\_GYM\\_VAJE\\_opis\\_pozitivnih\\_ucinkov.pdf](http://www.zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN_GYM_VAJE_opis_pozitivnih_ucinkov.pdf) (obiskano 27. 6. 2015). (obiskano 27. 6. 2015).

## Zaključek

Čeprav v GŠ pri nas po večini vključujemo le učence, ki so bili na sprejemnem izpitu najbolj uspešni, pa se učitelji nemalokrat srečujemo z različnimi težavami, ki jih imajo učenci. Težave imajo lahko zelo različne vzroke oz. razloge in so nedvomno povezane tudi z morebitnimi posebnimi potrebami posameznih učencev, zato sama menim, da je za učitelja izredno pomembno, da učenca dobro spremlja in opazuje in tako morda lažje prepozna, ali so težave učenca povezane s slabimi delovnimi navadami ali pa morebiti s kakšnimi posebnimi potrebami. Ob tem velja le opozoriti, da večina učiteljev verjetno nima veliko znanj s področja glasbenega izobraževanja UPP, zato menim, da je nujno potrebno bodočim učiteljem nekatera znanja posredovati že v času študija ali pa organizirati kakšna strokovna usposabljanja na tem področju. Sama se pravzaprav ne čudim, da imajo nekateri učitelji strah ali morebitne predsodke pred glasbenim poučevanjem UPP, saj menim, da se velikokrat zaradi slabega poznavanja in razumevanja področja učenja in poučevanja UPP informacij na tem področju lahko počutijo zafrustrirano in nemočno.

V pričujočem članku so predstavljene nekatere strategije, ki so učiteljem na področjih branja notnega zapisa, motorike in koncentracije lahko v pomoč. Prav tako navedene strategije lahko uporabimo pri učencih, ki nimajo težav oz. posebnih potreb, saj imajo tudi slednji pri učenju in usvajanju igranja inštrumenta nemalokrat težave in tako obogatimo pedagoški proces, ki včasih lahko postane nekoliko rutinski.

Članek zaključujem z mislijo, da je v prvi vrsti najbolj pomembno to, da smo učitelji predani pedagoškemu delu in da s svojim poslanstvom skrbimo za učno in osebno napredovanje slehernega učenca. Zavedati se je potrebno, da je pedagoški proces potrebno spreminjati in prilagajati individualnim posebnostim učencev, saj dva učenca nista enaka in je za vsakega posameznika potrebno izbrati drugačno strategijo, ena sama namreč ne ustreza vsem. Rezultate prinašajo predvsem vztrajnost, ustvarjalni pristop in čas (Marshall in Daunt, b.d. v *Teacher guide to music and dyslexia*).

## Literatura

Bauer, B. (2010). *Ten Characteristics for Teaching Students with Special Needs*. Clavier Companion, july/august 2010, str. 18–25.

British Dyslexia Association (b.d.). *Teacher Guide to music and dyslexia*. [http://www.bdadyslexia.org.uk/files/music\\_teacher\\_guide\\_music\\_and\\_dyslexia.pdf](http://www.bdadyslexia.org.uk/files/music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf) (13. 6. 2014).

Bruscia, K. E. (2012). *Case Examples of Music Therapy for Children with Emotional or Behavioral Problems*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Caf, B. (2008). Glasbena in gibalno-plesna terapija pri delu z otroki s posebnimi potrebami. *Glasba v šoli in vrtcu*, Leto 13, št. 2/3, str. 46-54.

- Cross, R. (2003). Teaching children with Down syndrome to play piano. *Down Syndrome News and Update*. Vol. 3, str. 43–44.
- Dennison, P. E. in Dennison, G. (2007). *Telovadba za možgane. 26 vaj za boljši učni uspeh*. Ljubljana, Založba Rokus Klett d.o.o.
- Frančeškin, J., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2003). *Danes rišem jutri pišem*. Ljubljana: Založba Rokus, d.o.o.
- Gasser, L. Gibalne aktivnosti otrok pri motnjah pozornosti in koncentracije. [http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI\\_CLANKI/Gasser\\_Gibalne\\_aktivnosti\\_pri\\_motnjah\\_pozornosti.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Gasser_Gibalne_aktivnosti_pri_motnjah_pozornosti.pdf) (27. 6. 2015).
- Goodman, K. D. (2007). *MusicTherapy Groupwork with Special Needs Children: The Evolving Process*. Springfield: Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Hammel, A. in Hourigan, R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label Free Approach*. New York: Oxford University Press.
- Hand and finger exercises* (b.d.). <https://www.polk-fl.net/staff/employeeinfo/wellness/documents/handsandfingers.pdf> (21. 6. 2015)
- Hourigan, R.(2007). Preparing Music Teachers to Teach Students with special Needs. *Applications of Research in Music Education*, Fall-Winter 2007, vol. 26 Issue 1, str. 5–14.
- Hourigan, R. in Hourigan, A. (2009). Teaching Music to Children with Autism: Understandings and Perspectives. *Music Educators Journal*, vol. 96 no. 1, str. 40-45.
- Knoll, Š. in Knabe, C. (2008). Glasbena terapija z deklico s posebnimi potrebami. *Glasba v šoli in vrtcu*, leto 13, št. 1, str. 20-27.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- O'Brien Vance, K. (2004). Adapting Music Instruction for Students with Dyslexia *Music Educators Journal*, Vol. 90 Issue 5, str. 27–31.
- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2012/13 in na začetku šolskega leta 2013/14*. Statistični urad Republike Slovenije (2014). [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=6169](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=6169) (15. 6. 2014).
- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku šolskega leta 2014/15*. Statistični urad Republike Slovenije,(2015). <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5133&idp=9&headerbar=7> (10. 11. 2016)
- Peklaj, C. (2010). Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. Ljubljana: *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, Zvezek 14, str. 53–64.
- Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.

Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč: Vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Picard, B. M. (2009). *Music and Down's Syndrome*.

<http://www.riverbendds.org/index.htm?page=pickard.html> (20. 6. 2015).

Smolej Fritz, B. (2010). Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli.

*Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. Zvezek 14, str. 65–70.

Sušić, G. in Lovrinčević, M. (2012). *Music therapy and children with special needs*.

Diplomsko delo. Split: Filozofska fakulteta.

VanWeelden, K., Whipple, J. (2005). The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs. *Journal of Music Teacher Education* Spring, vol. 14, str. 62–70.

Vilar, J. (2013). *Razvijanje pozornosti in koncentracije: zbirka vaj*.

[http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje\\_za\\_koncentracijo\\_let02013.pdf](http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_za_koncentracijo_let02013.pdf) (27. 6. 2015).

Vladikovic, J. (2013). *Gifted Learners, Dyslexia, Music and the Piano: Rude, Inattentive, Uncooperative or Something Else?* Doctor Degree of Musical Arts.

Phoenix: Arizona State University

Vovk, M. (2010). *Glasbeno izobraževanje učencev z disleksijo*. Diplomsko delo,

Univerza v Ljubljani: Akademija za glasbo.

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011)*. Uradni list RS, št. 58/2011.

<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (20. 2. 2015).

## Summary

The concepts of SEN students and music are most often discussed in music therapy (Caf, 2008; Knoll and Knabe, 2008), while the debate on music education of SEN students is rarely detected (Hammel and Hourigan, 2011). And although the system of music education in Slovenia, on the basis of certain indicators of the quality and soundness of the system (curriculum, law, finance, teaching music theory courses), is one of the most regulated in Europe, as in most European countries where teaching takes place on a personal level (Smolej Fritz, 2010), the question here is, how much SEN students have actually benefited music education in Slovenian music schools?

Since there is no data on the involvement of SEN students in the Slovenian music school, depending on the statistics that show a trend of increasing the share of SEN students in mainstream primary schools (in the school year 2012/2013 was in elementary school, 10,400 SEN students which is 6, 5% of all pupils who are in elementary school, and a year later the number of SEN students in the total population of school-age children increased to 8.4% (*Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih*, 2014, 2015)), we conclude that the SEN students also include in the music school.

A question arises as to are Slovenian music school teachers familiar with characteristics of teaching SEN students and what adaptations should they make to help them learn. Are they familiar with methods that could help them in teaching children with special needs? Some researches show that teachers are mostly prepared to teach SEN students, but they do not feel they have required competences (Van Weelden and Whipple 2005; Vladikovic 2013). This is not surprising, since analyses show that only a small percentage of teachers have been educated on teaching music to SEN students.

After talking with many teachers in music schools, I note that similar problems are faced by teachers in Slovenian music schools, therefore, the article initially presents some characteristics that teaching SEN students uses teacher Beth Bauer, and further presents some methods and forms pedagogical work, which would be teachers in music schools in teaching SEN students can help. Thus describes some strategies to help reading musical notation; exercises to develop fine motor and exercises for concentration. It has to be noted that the described exercises will not help only those students who have special needs, but in most cases also other students who have no special needs.

**Luisa Antoni**

Samostojna raziskovalka, Trst

## **RAZNOLIKOST IN BOGASTVO GLASBENEGA ŠOLANJA NA PRIMORSKEM**

### **Izvleček**

V prispevku avtorica predstavi pregled glasbenega šolstva enotnega primorskega prostora, ki vključuje najpomembnejša primorska mesta Gorica, Izola, Koper, Piran in Trst. Njena raziskava sega od polovice 19. stoletja do današnjih dni. Glasbeno šolanje primorskega prostora je bilo del predmetnika srednješolskih ustanov in je potekalo v treh jezikih, ki so bili del tega prostora. Najpomembnejše mesto je bilo Trst, v katerem se je oblikovalo samostojno glasbeno šolstvo naj prej v italijanskem jeziku in pozneje tudi v slovenskem. Avtorica zaključi svoj prispevek z najnovejšimi podatki obeh samostojnih glasbenih inštitucij slovenske manjšine v Italiji.

**Ključne besede:** Primorska, glasbeno šolstvo, Trst, Koper, Piran, Izola, Gorica

### **Abstract**

#### **La variegata e ricca scolarizzazione musicale nel Litorale**

Nella sua ricerca l'autrice presenta una panoramica della scolarizzazione musicale del Litorale, comprendendo le città più importanti da Gorizia, Isola, Capodistria e Pirano per arrivare sino a Trieste. La sua ricerca si incentra sul periodo che va dalla metà del 19. secolo sino ai giorni nostri. La musica faceva parte delle materie insegnate nelle scuole superiori e il suo insegnamento si svolgeva nelle tre lingue presenti sul territorio. La città più attiva fu Trieste, in cui si svilupparono dapprima delle scuole musicali autonome in lingua italiana e successivamente quelle in lingua slovena. L'autrice conclude il suo saggio con i dati aggiornati delle due scuole musicali della minoranza slovena in Italia.

**Parole chiave:** Litorale, Scuole musicali, Trieste, Capodistria, Pirano, Isola, Gorizia

### **Primorsko glasbeno šolstvo do 2. svetovne vojne**

Zgodovino primorskega ozemlja, ki se od nekdaj razlikuje od osrednje Slovenije, zaznamuje predvsem dejstvo, da je bilo to območje, takrat sicer državno enotna regija, trijezično, vsaj do konca 1. svetovne vojne. V številnih primorskih mestih (Gorica, Izola, Koper, Piran in Trst) gre razlikovati med samostojnim glasbenim šolanjem in glasbeno ponudbo znotraj splošnih šol. Poučevanje petja na ljudskih šolah so začeli uvajati med letoma 1841-1847, ko je bil guverner grof Franz Stadion, v Kopru so petje v šoli uvedli kako desetletje pozneje.

Glasbeno šolanje je bilo običajno del predmetnika srednješolskih ustanov in pomemben del tako gimnazijskega kot učiteljskega študija. Na srednjih šolah so poučevali teoretične predmete, inštrumente in petje. Kdor je želel doseči srednješolsko stopnjo v slovanskih jezikih, je imel možnost, da se vpiše na dve različni ustanovi: na učiteljišče, kjer so se šolali bodoči učitelji, ali na gimnazijo. Učiteljišča so se ustanovljala po letu 1869 ob reorganizaciji avstroogrškega šolstva, podatke imamo o učiteljiščih v Ljubljani,

Mariboru, Celovcu, Trstu, Kopru in Gorici. Na učiteljskih so se šolali bodoči učitelji, ki so imeli, skupaj z duhovništvom, pomemben delež pri utrjevanju narodne zavesti.

Na Primorskem so obstajale štiri šole, in sicer moško učiteljske v Kopru, goriško žensko učiteljske in gimnaziji v Kopru in Pazinu. Podatki pričajo, da so na koprski gimnaziji, ki je bila ustanovljena leta 1814, poučevali glasbo, in sicer petje in violino, od leta 1838 naprej. Koprski gimnazija je dala najvidnejše predstavnike istrske kulture in je šolala predvsem italijanske istrske patriote. Radole (1988, 1990) navaja učitelje glasbe na koprski gimnaziji: Francesco Petronio (1863-1874), Giuseppe Czastka (1874-1883), Carlo Fuchs (1886), Giorgio Giorgieri (1891 -1893), Antonio Decleva (1895-1897), Giovanni Luigi Sokoll (1897-1909), Roberto Catolla (1909-1910), Marcello Bombig (1913-1914) in Francesco Saverio de Tevini (1914-1919). Zanimiva je ugotovitev, da so nekatera imena prisotna tudi v tržaški zgodovini glasbe, vsi pa so istočasno poučevali tudi na koprskem učiteljskem. Po letu 1919 v gimnazijskem predmetniku ni bilo več pouka glasbe.

V Kopru so v šolskem letu 1872-1873 za italijanske dijake ustanovili učiteljske. Z odlokom leta 1875 so moški slovenski učiteljski prenesli iz Trsta in Gorice v Koper, kjer je bilo odslej edino moško učiteljske za celo Avstrijsko primorje. Po letu 1882 je nova okrožnica še dodatno podkrepila prisotnost glasbe v šolskem kurikulumu. Leta 1907 so hrvaški del izselili v Kastav, slovenski del pa je bil leta 1909 premeščen v Gorico, kjer je bilo edino učiteljske za slovenske bodoče učitelje. Premestitev koprskega oddelka v Gorico je bila posledica dijaške stavke, kjer sta imela levji delež Ivan Grbec in Srečko Kumar.

Na koprskem učiteljskem je glasbeni pouk vključeval petje, igranje orgel, klavirja in violine, učni jezik za te predmete je bila nemščina, ki je bila tudi uradni jezik učiteljske. Glasbo so poučevali profesorji, ki so učili tudi na gimnaziji. Ob državnih praznikih so učiteljski pripravljali kulturno-glasbene programe. Leta 1906 so ustanovili „Glazbeno društvo Zvezda v Kopru“, ki je vključevalo tako učiteljske kot slovanske državne uslužbenke, verjetno tudi tamburaško skupino. Med ustanovnimi člani je bil tudi Fran Gulič, violinist, ki se je šolal najprej pri Arturu Vramu v Trstu in nato pri Ševčiku v Pragi. Tržaška prefektura mu je z dekretom l. 1930 ime poitalijančila v Franco Gulli in tako se je predstavljal vse do smrti leta 1973. Bil je tudi član Orkestra tržaške Glasbene matice, o čemer priča fotografija orkestra na strehi Narodnega doma iz leta 1919. Na koprskem učiteljskem se je na slovenskem oddelku izšolalo več kot 400 dijakov, nekateri med njimi so se izključno posvetili glasbi: Ivan Kiferle (1856-1943), Hrabroslav Volarič (1863-1895), Ivan Kuret (1863-1914), Alojz Šonc (1872-1957), Rihard Orel (1881-1966), Franc Venturini (1882-1952), Srečko Kumar (1888-1954), Ivan Grbec (1889-1966) in Adolf Gröbmig (1891-1969).



**Slika 1: Orkester učiteljsčnikov leta 1906 (Moško učiteljske, str. 71)**



V Kopru, Izoli in Piranu so delovale različne glasbene šole in društva:

- 1851: Luigi Gravisi piše, da v Kopru ideja o ustanovitvi glasbene šole tli že več kot 50 let, izobraževala naj bi cerkvene pevce in instrumentaliste za orkester. Občina je kar 26 let plačevala samo štiri učitelje glasbe (natančnejših podatkov, za koga je šlo, ni). V mapi, datirani 18.4.1853, je predlog pravil mestne glasbene šole.
- 60. leta 19. stoletja: Ustanavljala so se filharmonična društva (Koper, 1865: Societá filarmonica; Piran, neznan leto: Societá filarmonica; Piran, 1878: Societá filarmonico-drammatica).
- 1887: V Izoli je bilo ustanovljeno društvo Societá filarmonica Alieto.
- 1906: Ustanovitev Glasbenega društva Zvezda v Kopru. Društvo slovanskih državnih uslužbencev je bilo vezano na delovanje slovanskega oddelka koprskega učiteljskega in z njim povezane šolske pripravnice. Med ustanovnimi člani je bil tudi Fran Gulič. Verjetno je delovalo med letoma 1906 in 1909, ko se je učiteljske preselilo v Gorico.

V Pazinu je bila nemška gimnazija ustanovljena leta 1836, leta 1873 je prerasla v Staats-Obergymnasium zu Mitterburg, leta 1899 so odprli hrvaški oddelek. To je izzvalo protest italijanskih predstavnikov, zato so istega leta ustanovili tudi italijansko gimnazijo. Njen prvi ravnatelj je bil oče Luigija Dallapiccole. Na pazinski hrvaški gimnaziji so se šolali slovenski in hrvaški dijaki (med njimi tudi Danilo Švara), pouk glasbe je bil obvezni predmet. O tem priča Saša Šantel, ki je na koprskem učiteljske delal eno leto, zatem pa odšel v Pazin in tam poučeval kar enajst let, vse do leta 1918. Njegova predmeta sta bila risanje in glasba. Pred njim je menda učil neki frančiškan, Slovenec, p. Zajec. Takole se Šantel spominja svoje pazinske izkušnje: „Med višjegimnazijci sem izbral najboljše pevce, s katerimi smo peli moške zборе. Za cerkveno petje sem pa sestavil deški mešani zbor, ki se mi je posebno priljubil, vendar sem zanj moral prirediti ili komponirati vse komade sam.“ (Šantel, 2006, str. 202).

Najpomembnejše in najbolj atraktivno mesto tega teritorija je bilo nedvomno Trst. V 19. stoletju in na začetku 20. stoletja je postal mesto, v katerem so se tri največje avtohtone narodnostne skupine merile v kakovosti in odmevnosti pobud. V Evropi in takratnem civiliziranem svetu je bil Trst napredno politično in kulturno ozaveščeno mesto. Sem se ni priseljevala le nekvalificirana delovna sila, temveč tudi intelektualci in umetniki. Za Trst se je leta 1904 odločil James Joyce, štiri leta pozneje tudi sveže poročeni Emil Adamič z ženo. Skratka mesto, ki je bilo takrat najpomembnejše avstroogrsko pristanišče, je cvetelo v ekonomskem in kulturnem pogledu.

Razvilo se je živahno glasbeno življenje z bogato koncertno dejavnostjo solistov, dirigentov, instrumentalnih skupin, zborov, godb in tudi telovadnih društev, vsa ta združenja so bila za vse tri narodnostne skupine pomemben agregacijski dejavnik.

Študij glasbe je predstavljal pomemben del vzgoje otrok iz premožnejših družin. Veliko je zapisov o t.i. *Muscicieren*, o glasbenih srečanjih, na katerih so se ob profesionalcih izkazali tudi domači člani uglednih družin (npr. doma pri Venezianijevih, tj. doma pri Italu Svevu, pri baronu Rodolfu Parisiju, pri družinah Ralli, Hummel, Bazzoni, Glanzman, Brunner, Oblasser, Pollitzer, Schott in Randegger). Sam Italo Svevo, pravzaprav vsa njegova družina je doma muzicirala ob prisotnosti prijateljev, med katerimi je bil tudi James Joyce.

Trst je ponujal samostojno glasbeno šolanje v vseh treh jezikih: v italijanščini, nemščini in slovenščini. Najbolj raziskana tradicija je italijanska. Seznam italijanskih in nemških glasbenih šol na Tržaškem:

- 1560: Stolna cerkev Sv. Justa, dokument, v katerem je zapisano, da je imel stolni Kapellmeister dolžnost, da uči mladino.
- 19. stoletje: Številne zasebne glasbene šole, občinski Ricreatori in Salezijanski oratorij, šola patra Giuseppeja Cervellinija.
- 1817: Pevska šola za potrebe krajevnega opernega gledališča, kjer je učil Giuseppe Farinelli.
- 1822–1825: Alessandro Scaramelli, violinist in ustanovitelj šole, na kateri so učili violino, violončelo, kontrabas, flavto, oboo, klarinet, kitaro, klavir, petje in kontrapunkt.
- 1830: Ferdinand Karl Lickl, pianist, skladatelj in pedagog, ki se je z Dunaja preselil v Trst; najvidnejša osebnost tega obdobja, pri njem se je učila tudi mala Anna Weiss, mama Ferruccia Busonija.
- 1838–ok. 1843: Eduard Jaell, šola za violino, violončelo in klavir.
- 1843–1915: Šola za zborovsko petje za mlade, ki izhajajo iz Inštituta za uboge, deluje po metodi Wilhem. Šolo sta vodila Francesco Dall'Ongaro in Francesco Sinico. Uspeh tega poučevanja je prispeval k temu, da se je projekt razširil tudi na druge osnovne šole. Pouk v nemščini je polagoma prešel v italijanščino.
- 1849–1915: Šola akademskega in cerkvenega petja, vodja Luigi Ricci.
- 1858: Glasbeno društvo, ki ga je vodil violinist Julius Heller, leta 1859 se je preimenovalo v Schillerverein.
- 1859: Pevska šola, vodja Francesco Zingherle.

- 1863–1869: Kompozicijska šola, vodja Luigi Vincenzo Sandri.
- 1887–1940: Glasbeni licej, vodja Arturo Vram, ki je učil po Ševč'ikovi violinski metodi. Šola je štela približno 100 učencev.
- ?: Šola flavte, vodja Antonio Rossetti.
- ?: Klavirska šola, vodja Ernesto Luzzato.
- ?: Klavirska šola, vodja Emilio Russi.
- 1903–1913: Primo liceo musicale di Trieste, ki ga je vodil Roberto Catolla (njegovo ime je tudi med učitelji koprške gimnazije in učiteljišča) in se je leta 1913 združil s konservatorijem Tartini.
- 1903: Konservatorij, ki se je poimenoval (ob dovoljenju piranske občine) po Giuseppeju Tartiniju, prvi direktor je bil Filippo Manara (leta 1913 je štel 600 učencev).
- 1904–1932: Tržaški konservatorij (leta 1904 se je del profesorjev ločil od Konservatorija Tartini, leta 1932 sta se ustanovi spet združili), vodil ga je Gialdino Gialdini (leta 1913 je imel približno 200 učencev). Na tržaški konservatorij je zahajalo več slovenskih glasbenikov: Mirko Polič, Emil Adamič, Vasilij Mirk idr.
- 1924: Tržaška glasbena akademija, ustanovil jo je Franco Gulli (Fran Gulič). Njegovo ime je tudi med ustanovnimi člani Društva Zvezda v Kopru.
- 1958: Konservatorij Giuseppe Tartini je postal javna glasbena šola.

Seveda nas zanima predvsem slovensko šolstvo oz. slovanski del. Poimenovali so se Slavjani, saj so v tem obdobju v Trstu delovale različne slovanske skupine: Srbi, Hrvati, tudi Rusi in Čehi in prav ti so bili za razvoj glasbe zelo pomembni.

Pri ustanavljanju samostojnega slovenskega glasbenega šolstva so se, tako na Tržaškem kot na Goriškem, zgledovali po ljubljanski Glasbeni matici. Kljub temu, da je bil Trst pomembnejše in bolj razgibano mesto kot Gorica, je ta najprej ustanovila svojo šolo. Goričani so ustanovili Pevsko in glasbeno društvo, med ustanovnimi člani je bil tudi dr. Henrik Tuma, ki se dogajanja spominja takole:

»V Gorici je bil majhen pevski zbor v Čitalnici pod vodstvom marljivega vadničnega učitelja Mercine [...] Ker mi je boljše petje manjkalo, sem nameraval ustanoviti v Gorici reprezentativen pevski zbor s šolo. Dalj časa sem okleval zaradi učitelja Mercine, ki je s pravo ljubeznijo vzdrževal svoj mali čitalniški zbor. V začetku leta 1900 je bilo društvo končno ustanovljeno. Bil sem mu predsednik do leta 1908. Njegovo ustanovitev so poleg Mercine tudi moji politični nasprotniki smatrali za razdiranje njihove kulturne organizacije. Dolgo časa so prireditve Pevskega in glasbenega društva bojkotirali.« (Tuma, 1997, str. 257).

Tatjana Gregorič (1997) v svoji monografiji o Emilu Komelu piše, da so mesto dirigenta dodelili prav njemu, Komelu, a verjetno je kot glavni dirigent deloval krajši čas. Gotovo pa je sodeloval z glasbeno šolo, ki je delovala v okvirih Pevskega glasbenega društva. Ob Komelu sta na šoli poučevala še Lovro Kubišta, Čeh, in Ernest Širca. V Tumovih spominih je zabeleženo takole: »Prvi pevovodja je bil moj nekdanji sopevec v ljubljanski stolni cerkvi pod Foersterjem, Franc Stelé, pozneje pevovodja Lire v Kamniku in sam izboren tenorist [...]. Žal smo Steleta prezgodaj izgubili. Po njegovem odhodu sem

ustanovil tudi ženski zbor [...]. Za pevovodjo smo pridobili izšolanega konservatorista iz Prage, Michla, ki je bil pozneje koncertni mojster pri Glasbeni matici v Ljubljani. Bil je izboren dirigent orkestra in solo fagotist, a manj dober zborovski dirigent. Pri društvu smo otvorili tudi pevsko in glasbeno šolo, ki je dajala izboren naraščaj. Člani pevskega zbora so bili med drugimi znani tenorist Rijavec in muzika Neffat in Bravničar. Pevsko in glasbeno društvo je bilo pač prvo za ljubljansko Glasbeno matico na Slovenskem.« (Tuma, 1997, str. 258).

Kot poroča Tatjana Gregorič, je 13. marca leta 1908 Pevsko in glasbeno društvo uradno postalo podružnica ljubljanske Glasbene matice.

Takoj za Gorico je tudi Trst dobil slovensko samostojno glasbeno šolo. Leta 1908 je bil Vasilij Mirk naključno pri nastajanju zbora, iz katerega se je pozneje, ob organizacijskem spodbujanju Karla Mahkote, ki je od leta 1908 do leta 1919 učil v Trstu, razvila tržaška podružnica Glasbene matice. Mirk izčrpno opisuje dogajanje: »V onih letih je bilo na čelu vsem nebrojnim tržaškim pevskim društvom Slovansko pevsko društvo, ki je dolgo let pod vodstvom pokojnega Srečka Bartla prirejalo tudi za tedanje razmere prav ugledne koncerte. V zadnjem času je še poslednji zborovodja, H.O.Vogrič, utegnil napraviti večji koncert: bilo je pozimi leta 1907, toda društvo je že bilo v razpadu, že mnogo let prej so se bili dobri pevci in pevke odtrgali od njega in se priključili drugim društvom ali so ustanovili nova ali pa so sploh izostali. Vladalo je mrtvilo, ki ga je prekinila le kakšna manjša skupina pevcev. Nima pomena razpravljati o vzrokih. Pojav akcije in reakcije, osebnosti, nezadovoljnosti itd., kakor vedno in povsod. Vesti o pevskih uspehih in napredovanju Glasbene Matice v Ljubljani in Pevskega in glasbenega društva v Gorici (vodja Josip Michl), novi duh, ki so ga tiho, a učinkovito širili "Novi akordi", ter narodna samozavest, ki se je bila medtem ukoreninila pri tržaških Slovencih, so vzdramili nekatere bivše pevce Slovanskega pevskega društva, ki so bili tudi člani tržaškega Sokola. Zbudila se jim je želja po petju in skupno z nekaterimi novimi Sokoli - pevci so sklenili ustanoviti pevski odsek v okviru Sokola. Bilo je ravno koncem poletja 1908, ko so me naprosili, naj jih naučim par moških zborov za neko sokolovsko prireditev. [...] Slučajno pa je bil tedaj imenovan za učitelja v Trstu Karel Mahkota, ki je prevzel vodstvo sokolovskega pevskega zbora in ga tekom prvega leta razširil v mešani zbor.« (Mirk, 1929, str. 12, 15-16).

Ta podatek potrjuje tudi Fortunat Mikuletič, ki piše, da "... se je leta 1908 osnoval moški zbor pri tržaškem Sokolu pod vodstvom skladatelja Vasilija Mirka. Kmalu po prvem nastopu tega zbora pa je moral Mirk, ki je bil še študent, oditi na svoje študije v Gradec"<sup>1</sup> (Mikuletič, 1959, str. 83). 29.10.1909 je na občnem zboru sedel tudi Matej Hubad. Po letu 1920 in sežigih Narodnega in Trgovskega doma v Trstu in Gorici, kjer sta glasbeni šoli zgubili imetje in arhive, so začeli fašistični pritiski naraščati. Fašističnemu dvajsetletju je Glasbena matica kljubovala in premaknila pouk v zasebne domove ter na razne društvene sedeže. Leta 1920 je Srečko Kumar ustanovil zasebno glasbeno šolo v Škednju pri Trstu. V istem obdobju sta z Ivanom Grbcem prirejala otroške igre z glasbo. Leta 1922 je na Tržaškem nastal pevski zbor Zveze jugoslovanskih učiteljskih društev v Italiji (UPZ).

<sup>1</sup> Odvetnik Mikuletič (1888-1965) je bil, podobno kot Mirk, član Akademskega društva *Balkan*, katerega je po drugi svetovni vojni skušal znova obuditi; ob petdesetletnici društva je uredil, izdal in verjetno tudi sam napisal spominsko brošuro *50 let Slovenskega akademškega društva Balkan v Trstu* (Trst, 1957). Po drugi svetovni vojni je bil predsednik Glasbene matice.

Ustanovil ga je Kumar, ob podpori Josipa Ribičiča in Ivana Grbca, nekdanjih sošolcev na koprskem učiteljišču. Zbor je štel okrog 120 članov in do leta 1926 je pogosto koncertiral tudi po Italiji. Z njimi je kot solist nastopal tudi tenorist mednarodnega slovesa, Josip Rijavec. V Trstu je bila leta 1927 Glasbena matica razpuščena. V teh letih je vladal kulturni in glasbeni molk za vse tiste, ki so govorili drugačni jezik od italijanščine, kdor je želel nadaljevati, je moral pozabiti na slovenščino in se odreči večkulturni realnosti.

### **Primorsko glasbeno šolstvo po letu 1945**

V Gorici je 1.3.1946 znova začela delovati glasbena šola. Njen prvi povojni ravnatelj je bil Srečko Kumar, podravnatelj pa Emil Komel, vpisanih je bilo 134 učencev. Kumar je bil diplomant na koprskem učiteljišču. Ko so leta 1947 zaprli mejo, je Kumar zapustil Gorico in goriška glasbena šola je začela izgubljati kakovost in moč. Leta 1962 je postala podružnica tržaške Glasbene matice. Katoliški glas je 3.12.1953 napovedal nastanek nove glasbene ustanove na Placuti, ki naj bi skrbela za vzgojo mladih organistov, njen vodja je bil Mirko Filej. 26.7.1988 je nastal Slovenski Center za glasbeno vzgojo Emil Komel.

Takoj po vojni so lokalne oblasti na Primorskem ustanovile glasbene šole: koprška šola je imela sprva tudi italijansko sekcijo, kjer je poučeval Ercole Parenzan. Istrski okrožni ljudski odbor je 24.11.1948 določil, da se v Portorožu ustanovi glasbena šola s podružnicama v Kopru in Bujah. Leta 1950 se je glasbena šola preselila v Koper in od leta 1955 je v palači Gravisi Barbabianca v središču mesta. V letih 1948-1953 je šoli ravnateljaval Srečko Kumar. Leta 1955 se je spet združila s šolama v Izoli in Piranu. Leta 1967 so se vse tri šole, koprška, izolska in piranska, združile v Center za glasbeno vzgojo.

V Trstu so Glasbeno matico obnovili, čeprav je na začetku delovala po zasebnih sobah, razkropljenih po mestu. Prvi ravnatelj je bil Karlo Sancin, od leta 1949 naprej pa Gojmir Demšar. Leta 1952 je šola dobila primernejše prostore, vpisanih je bilo 130 učencev, leta 1969 je že imela 232 učencev. V naslednjih letih so ustanovili podružnice po okoliških vaseh.

Danes premore t.i. 'zamejski del' dve glavni šolski identiteti: Glasbeno matico, ki se razteza od Trsta prek Gorice vse do Rezije in Nadiških dolin, in slovenski Center za glasbeno vzgojo E. Komel, ki ima sedež v Gorici ter različne podružnice.

- Glasbena matica v Trstu:

- Šol. leto 1951/1952: 133 učencev.

- Šol. leto 2016/17:

- Trst: 280 učencev, Gorica: 178 učencev, Špeter: 123 učencev, Kanalska dolina: 18 učencev.

- Skupno: 599 učencev.

- Glasbena šola v Gorici:

- 1.3.1946: 134 učencev.

- Šolsko leto 2016/17:

- (Kljub mojim večkratnim prošnjam šola ni posredovala podatkov.)

Delovanje teh dveh ustanov ima javno denarno podporo dežele Furlanije Julijske krajine in Slovenije. Z različnih strani že več let prihajajo sugestije, da bi obe šoli združili v enotno ustanovo, a goriški center Komel to pobudo že desetletja zavrača.

V zakonu za zaščito manjšine je bila tudi postavka, da bi na tržaškem konservatoriju odprli sekcijo s slovenskim učnim jezikom. Ta ponudba je, na prehodu med starim šolskim sistemom in bolonjsko reformo, obtičala v slepi ulici.

## Literatura

Antoni, Luisa. 1998. Pregled glasbenega udejstvovanja tržaških Slovencev (1848–1927). V *Annales*. Koper: ZRS, str. 109-116.

Antoni, Luisa. 1999. Musica e coscienza nazionale degli sloveni a Trieste e nella Venezia Giulia (1848–1927). V Cavallini, Ivano in Da Col, Paolo (ur.), *Cosmopolitismo e nazionalismo nella musica a Trieste tra Ottocento e Novecento: studi offerti a Vito Levi*. Trst: Conservatorio Tartini, str. 76-88.

Barison, Cesare. 1976. *Trieste, città musicalissima*. Trst: Lint.

Beltram, Vlasta. 2008. *Musica Maestro! Glasbeno življenje v slovenskih obalnih mestih v 19. in 20. stoletju*. Koper: Pokrajinski muzej.

Budkovič, Cvetko. 1992. *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I. Od začetka 19. stoletja do nastanka konservatorija*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete.

Budkovič, Cvetko. 1995. *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II. Od nastanka konservatorija do Akademije za glasbo, 1919-1946*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete.

Cvetko, Ciril. 1995. *Dirigent in skladatelj Mirko Polič*. Ljubljana: Slovenski gledališki in filmski muzej.

Demšar, Gojmir. 1999. *90 let Glasbene matice*. Trst: Glasbena matica.

De Lugnani, Silvana. 1986. *La cultura tedesca a Trieste dalla fine del 1700 al tramonto dell'Impero asburgico*. Trst: Edizioni Italo Svevo.

Dorfles, Gillo. 1946. A Trieste č crollata una villa. V *La Letteratura*, 27.4.1946. ?  
*Glasbena matica v Trstu*. 1969. Trst: Glasbena matica.

Gregorič Vuga, Tatjana. 1993. *Poglej me prav, študija o Emilu Komelu*, Gorica: SCGV E. Komel.

Gregorič, Tatjana. 1997. Glasbene povezave na Goriškem ali Razklani cvet. V *Nova Gorica-Gorica: možnosti sobivanja*. Nova Gorica: Mestna občina.

Jelerčič, Ivo. 1980. *Pevsko izročilo Primorske*. Trst: ZTT.

Kerševan, Silvan. 1993. *Štirideset let glasbe na Placuti št. 18, 1953–1993*. Gorica: Slovenski center za glasbeno vzgojo E. Komel.

- Klabjan, Borut. 2007. *Češkoslovaška na Jadranu*. Koper: Založba Annales.
- Konestabile Rovis, Mirjana in Čebtron, Jasna (ur.). 2010. *Cesarsko-kraljevo možko učiteljišče v Kopru, 1875–1909, slovenski oddelek*. Koper: Pokrajinski arhiv.
- Kjuder, Jagoda. 2007. *La Glasbena Matica di Trieste e i suoi insegnanti dal 1909 al 1927*. Diplomaska naloga. Trst: Conservatorio G. Tartini.
- La Civica Cappella di San Giusto*. 1989. Trst: Comitato Cappella Civica.
- Merkù, Pavle. 1985. Orkester Glasbene matice pred požigom Narodnega doma. V *75 let Glasbene matice*. Trst: Glasbena matica, str. 44–46.
- Merkù, Pavle. 2003. *Lik in delo Ivana Grbca*. Škedenj: SKD Ivan Grbec.
- Mirk, Vasilij. 1929. Tržaška Glasbena Matica. V *Zbori V/1–4, 4–5, 12 in 15–16*. Ljubljana.
- Mikuletič, Fortunat. 1959. *50 let Glasbene matice v Trstu, v: Jadranski koledar 1959*, str. 83.
- Narodni dom v Trstu*. 1995. Trst: Devin.
- Radole, Giuseppe. 1988. *Le scuole musicali a Trieste e il Conservatorio „Giuseppe Tartini“*. Trst: Edizioni Italo Svevo.
- Radole, Giuseppe. 1988. *Ricerche sulla vita musicale a Trieste (1750–1950)*. Trst: Edizioni Italo Svevo.
- Radole, Giuseppe. 1990. *La musica a Capodistria*. Trst: Centro di studi storico religiosi Friuli Venezia Giulia.
- Rojc, Aleksander. 1978. *Cultura musicale degli Sloveni a Trieste*. Trst: ZTT.
- Ruffini, Mario. 2002. *L'opera di Luigi Dallapiccola: catalogo ragionato*. Milano: Suvini Zerboni.
- Slivnik, Francka (ur.) *Josip Rijavec, slovenski tenorist mednarodnega slovesa*. Ljubljana: Slovenski gledališki in filmski muzej.
- Šantel, Saša. 2006. Med barvami in glasbo. V Šantel, Avgusta st., Avgusta ml., Saša, *Šantel, življenje v lepi sobi*. Ljubljana: Nova revija, str. 131–211.
- Škulj, Edo (ur.). 2004. *Adamičev zbornik*. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Škulj, Edo (ur.). 2003. *Mirkov zbornik*. Ljubljana: Družina.
- Šola Glasbene matice v Gorici ob 25. letnici*. 1987. Gorica: Glasbena matica.
- Tuma, Henrik. 1997. *Iz mojega življenja*. Ljubljana: Založba Tuma.
- Vetta, Federica. 1994. *Passaggio Sant'Andrea 76. Una sera a concerto in casa Svevo. V Musica e ricerca nel Friuli-Venezia Giulia*. Videm: Guarnerio Editore, str. 69–75
- Zupančič, Maruša. 2008. V iskanju lastne identitete: češki violinisti kot glavni tvorci violinizma na Slovenskem. *De musica disserenda*, IV/2, str. 105–133.

## **Riassunto**

La primavera dei popoli ha portato con sé una decisa valorizzazione della musica e la conseguente fondazione di scuole musicali nel Litorale. Sino ad oggi il nostro sapere sulla scolarizzazione musicale è frutto di ricerche che hanno trovato pubblicazione in diversi articoli sparsi che affrontavano determinati segmenti, spesso connotati linguisticamente. Nel suo saggio l'autrice mette a confronto le proposte di materie musicali nelle allora scuole superiori austriache (dai ginnasi alle scuole magistrali) e successivamente indaga la fondazione di scuole musicali autonome. Nell'articolo si compone cosé una panoramica completa dell'offerta formativa in cui sono considerate le scuole musicali italiane, slovene e tedesche.



**Andreas Bernhofer**

Universität Mozarteum, Salzburg  
Departement für Musikpädagogik

## **HERAUSFORDERUNGEN UND ENTWICKLUNGSFELDER DES ÖSTERREICHISCHEN MUSIKSCHULWESENS**

### **Abstract**

Das österreichische Musikschulsystem, welches sich de facto als ein Konglomerat bestehend aus den Landesmusikschulwerken darstellt, ist laufend mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Die Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) ist hierbei der Versuch einer Kooperation, die föderalistisch organisierten Musikschulen zu vernetzen und damit in gewisser Weise den nationalen Austausch zu unterstützen. Die Herausforderungen der einzelnen Musikschulen ergeben sich vorrangig aus dem demografischen Wandel der Gesellschaft, aus einer schwierigen Finanzierungssituation sowie aus bildungspolitischen Veränderungen in Richtung ganztägiger Schulformen. Den Musikschulwerken gelingt es jedoch, aus diesen Herausforderungen Entwicklungsfelder für ihre eigene Arbeit zu schaffen und sich damit wettbewerbsfähig für die Zukunft zu machen. Hilfreich unterstützend ist hierbei beispielsweise eine Broschüre des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, welche unterschiedliche Formen der Kooperation zwischen Schule und Musikschule gebündelt darstellt. Diese Modelle, welche von einer rein räumlichen Kooperation bis hin zu einer engen Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule reichen, werden im letzten Abschnitt dieses Artikels im Detail erläutert.

**Keywords:** Österreichisches Musikschulwesen, Kooperation Schule und Musikschule

### **Izvešček**

#### **Izzivi in razvojni potenciali avstrijskega sistema glasbenih šol**

Prispevek analizira problematiko organiziranega avstrijskega glasbenega šolstva, ki ga dejansko predstavlja raznolik sistem deželnih glasbenih šol. Zaradi različnosti v organizaciji in vsebinah se aktualni sistem neprestano sooča z novimi izzivi. V razpravi so tudi ideje o vzpostavitvi sistema mreže glasbenih šol, ki bi delovala po enovitem sistemu in prinesla večjo konkurenčnost glasbenega šolskega sistema. Nedavna konferenca o avstrijskem glasbenem šolskem sistemu (KOMU) je predstavila poskus, kako ustvariti mrežo glasbenih šol v enovito organizacijo na zvezni oziroma državni ravni. Zaradi demografskih značilnosti družbe in finančnih težav se je izkazalo, da imajo deželne glasbene šole različne modele delovanja in financiranja, pa tudi to, da so odvisne od različnih političnih opcij in njihovih spremembah. Ob tem se zavedajo odgovornosti do svojega dela in poslanstva za prihodnost. S podporo Zveznega ministrstva za šolstvo je nastala brošura, ki predstavlja obliko sodelovanja med osnovnimi in glasbenimi šolami. Ta model, ki se osredotoča na tesno sodelovanje med osnovno in glasbeno šolo, je podrobneje predstavljen v zadnjem delu prispevka.

**Gljučne besede:** avstrijski sistem glasbenega šolstva, sodelovanje med osnovnimi in glasbenimi šolami

Spricht man über das österreichische Musikschulwesen, so erweckt dies den Anschein eines bundesweit einheitlichen Systems der österreichischen Musikschulen. Anders als das Regelschulwesen, welches durch das Schulunterrichtsgesetz<sup>1</sup> sowie das Schulorganisationsgesetz<sup>2</sup> grundgelegt ist, obliegt das Musikschulwesen der Landesgesetzgebung der neun österreichischen Bundesländer. Dies hat zur Folge, dass nur schwer Aussagen über das gesamte österreichische Musikschulwesen getroffen werden können, sondern die jeweilige Umsetzung in den Bundesländern betrachtet und verglichen werden muss. Diese autonome Gesetzgebung der Bundesländer bewirkt, dass sich jeweils unterschiedliche Umsetzungen und Ausprägungen der einzelnen Landesmusikschulwerke ergeben. Walter Rehorska beschreibt dies folgendermaßen: “Das Musikschulsystem in Österreich ist eigentlich kein System. Es besteht aus vielen autonomen Einheiten. Jede Region ist für sich ein musikpädagogisches Biotop.” (Rehorska 2008, S. 26) Die Bezeichnung Biotop unterstreicht die eigenständige Entwicklung der Landesmusikschulwerke und betont jedoch auch die gegenseitige Isolierung durch die föderale Gesetzgebung und unabhängige Verwaltung.

Auch die finanzielle und organisatorische Verwaltung ist unterschiedlich gelöst. Die Funktion des Trägers der einzelnen Musikschulen können sowohl das Land, die Gemeinden als auch landesnahe Institutionen übernehmen. Neben dem großen Bereich der öffentlichen Musikschulen gibt es in Österreich auch den Bereich der privaten Musikschulen, deren Dichte in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausfällt. Speziell im Wiener Raum ist eine Häufung an privaten Musikschulen zu verzeichnen.

Die Ziele und Aufgaben der österreichischen Musikschulen sind breit gefächert. Als grundlegende Aufgabe wird die musikalische Grundausbildung zugänglich für jede/n gesehen. Dies unterstützt einerseits die Förderung des Amateurmusikwesens sowie die Talentförderung bis zur Hinführung zur weiteren Ausbildung an Musikhochschulen, Konservatorien und Musikuniversitäten. Als weitere Aufgabe übernehmen die Landesmusikschulwerke die Chorleiter/innen- und Kapellmeister/innen-Ausbildung. Um als Lehrende/r an einer öffentlichen Musikschule angestellt zu werden, ist als Grundlage ein Instrumental/Gesangs-Pädagogik Studium notwendig<sup>3</sup>. An privaten Musikschulen sowie im Bereich des Privatunterrichts sind die Anstellungserfordernisse nicht zwingend an ein Studium gebunden.

Die österreichischen Musikschulen richten sich an ein breites Publikum. Die Bandbreite der Schülerinnen und Schüler erstreckt sich vom Vorschulalter bis hin zu Seniorinnen und Senioren.

Einen Versuch der inner-österreichischen Kooperation stellt die *Konferenz der österreichischen Musikschulwerke*<sup>4</sup> dar. Diese beschreibt sich selbst folgendermaßen:

---

1 SchUG nachzuschlagen unter: [https://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz\\_\(SchUG\).html](https://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_(SchUG).html) (letzter Zugriff: 19. 1. 2017)

2 SchOG nachzuschlagen unter: [https://www.jusline.at/Schulorganisationsgesetz\\_\(SchOG\).html](https://www.jusline.at/Schulorganisationsgesetz_(SchOG).html) (letzter Zugriff: 19. 1. 2017)

3 Dieses Studium wird in Österreich nur an den Musikuniversitäten, Musikhochschulen und Konservatorien angeboten.

4 KOMU nachzuschlagen unter: <http://www.komu.at/home/home.asp> (letzter Zugriff: 19. 1. 2017)

„Die Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) ist eine Expertenkonferenz der Verbindungsstelle der Bundesländer. In Bereichen, die wie das Musikschulwesen verfassungsrechtlich Landessache sind, können die Bundesländer solche Expertenkonferenzen als beratende und steuernde Gremien einsetzen. Mithilfe der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke koordinieren die Bundesländer ihre Gesetze, Lehrinhalte und Aktivitäten im Musikschulbereich.“ (KOMU, 2017a) Aus dieser Beschreibung geht hervor, dass durch diese Plattform versucht wird, die Kommunikation der föderalistisch organisierten Landesmusikschulwerke zu fördern. Durch die Abhaltung von Kongressen<sup>5</sup> sowie Bundesfachgruppentreffen<sup>6</sup> mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten und Arbeitsgruppen wird der Austausch zwischen den Bundesländern realisiert.

Die KOMU stellt auch statistische Daten für ganz Österreich zur Verfügung. Innerhalb des österreichischen Musikschulwesens werden insgesamt 200.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. In Summe sind 7.000 Lehrende an 370 Musikschulen beschäftigt, wobei an mehr als 2.000 Musikschulstandorten unterrichtet wird. Die Verteilung der Musikschülerinnen und Schüler bundesweit ist jedoch sehr unterschiedlich, so sind etwa schon mehr als die Hälfte davon in den Bundesländern Ober- und Niederösterreich vorhanden, obwohl nur etwa 35 Prozent der Einwohner Österreichs auf diese beiden Bundesländer entfallen. (WKO, 2016) Die KOMU beziffert das österreichische Gesamtbudget auf 350 Millionen Euro, welches sich prozentuell zu 63 Prozent auf die Länder, 20 Prozent auf die Eltern sowie 17 Prozent auf die Gemeinden verteilt. (KOMU, 2017b)

Aus diesen Prozentangaben ist ersichtlich, dass in Österreich, anders als in manchen anderen europäischen Ländern, der Musikschulbesuch nicht kostenlos, sondern zu einem gewissen Prozentsatz von den Eltern getragen werden muss.<sup>7</sup> Jedoch ein großer Anteil der Kosten für die Musikschulen wird von öffentlicher Seite übernommen. Die prozentuelle Aufteilung der Musikschulkosten obliegt den Trägern und somit den Landesgesetzen, was dazu führt, dass diese in jedem Bundesland sich anders gestaltet.

Um ein ungefähres Bild zu vermitteln, soll an dieser Stelle ein Vergleich des zu zahlenden Schulgeldes in den einzelnen Bundesländern vorgenommen werden. Vergleicht man das Schulgeld, das Eltern halbjährlich für 50 Minuten Einzelunterricht für ihre Kinder entrichten müssen, so liegt die Bandbreite zwischen 211 Euro in Tirol und 355 Euro im Bundesland Salzburg. Etwa im Mittelfeld liegen die Bundesländer Kärnten mit 254 Euro und Oberösterreich mit 280 Euro.

Weiterführende Aussagen über das österreichische Musikschulwesen sind zu diesem Zeitpunkt nicht möglich, da bisherige statistische Erhebungen lediglich punktuelle Initiativen waren und es dazu aber einer kontinuierlichen Datensammlung bedürfe. (Ardila-Mantilla, 2012)

---

<sup>5</sup> Bundeskongresse in Feldkirch 2013 und Krems 2015.

<sup>6</sup> Bundesfachgruppentreffen in Ossiach 2012 und Innsbruck 2014.

<sup>7</sup> Bspw. im Nachbarland Slowenien ist der Besuch einer Musikschule für Kinder und Jugendliche frei von Schulgeld.

## **Aktuelle Herausforderungen**

Das österreichische Musikschulwesen ist eng an deren Publikum und dessen gesellschaftlichen Wandel gebunden, was die Musikschulen zu einem stetigen Umdenken und Anpassen veranlasst. Unterschiedliche Herausforderungen, welche an die zeitgemäße Musikschule gestellt werden, sind die Triebfeder für deren Zukunftsgestaltung. Eine zentrale Herausforderung für Österreichs Musikschulen ist der demografische Wandel, der sich in den nächsten Jahrzehnten abzeichnet. Michael Seywald, Landesmusikschuldirektor in Salzburg, beschreibt dies in einem Artikel folgendermaßen: “Der Anteil der SeniorInnen wird in Österreich von 2012 bis zum Jahr 2030 um 6,1 % steigen (646.916 Personen). Gleichzeitig wird ein Sinken der Anzahl der unter 19-Jährigen um 1,1 % (541.984 Personen) von 2012 bis 2030 prognostiziert. Wenn die Musikschulen ihre Stundenkontingente halten können, dann wird die Chance der Kinder, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, höher. [...] Kooperationen mit den Schulen und neue Angebote an den Schulen werden auch aus diesen Gründen an Bedeutung gewinnen.” (Seywald, o.J., S. 1) Seywald spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Überbelastung der Jugendlichen durch den zunehmenden Leistungsdruck seitens der Schule und Eltern. Auch auf dieses Faktum habe aus seiner Sicht die Musikschule Rücksicht zu nehmen und adäquat zu reagieren. Er verweist auf die Forderung der KOMU nach einer Anerkennung des Musikschulunterrichts als Bildungsfach. (ebd., S. 2)

Neben dem demografischen Wandel spielen auch die begrenzten finanziellen Mittel eine zentrale Rolle. Öffentliche Musikschulen sind auf die finanzielle Unterstützung durch das Land oder die Gemeinden angewiesen. “Obwohl bisher keine verzeichnenswerte [sic] Schließungen und Budgetkürzungen eingetreten sind, heißt das lange nicht, dass der finanzielle Druck nicht zu spüren ist. Auch in Österreich ist von der Notwendigkeit der wirksamen Öffentlichkeitsarbeit die Rede, auch hier ist die Aufforderung an die Politik wiederholt zu hören, für die Sicherung der Musikschularbeit zu sorgen.” (Ardila-Mantilla, 2012, S. 33) Eine mögliche Lösung zur Beibehaltung des hohen musikpädagogischen Anspruchs bei stagnierenden finanziellen Mitteln ist durch die Tendenz der Musikschularbeit hin zu Gruppenunterricht und flexiblen Unterrichtsformen erkennbar, durch die mehr Schülerinnen und Schüler erreicht werden können. (ebd., S. 34)

## **Herausforderung Ganztagschule**

Mehrfach taucht in der Literatur zu aktuellen Entwicklungen der Musikschulen die Thematik der Veränderungen im Bildungssystem auf. (Seywald, o.J., S. 3-4; Ardila-Mantilla, 2012, S. 34) Die bildungspolitische Ausrichtung der letzten Jahre hin zum Ausbau von ganztägigen Schulformen bringt in erster Linie problematische Umstände und in weiterer Folge einen Umorientierungsprozess der Musikschulen mit sich. Durch längere Unterrichtszeiten in den Schulen und damit einhergehend die teilweise Integration der Freizeitgestaltung in die Schulzeit verkürzt dies mögliche Unterrichtszeiten der Musikschule drastisch. Schülerinnen und Schüler, welche bis in den späten Nachmittag hinein ihre Zeit in der Schule verbringen, könnten erst danach ihren Instrumental- bzw. Gesangsunterricht an den Musikschulen erhalten. Die Musikschulen

haben diesen Umstand als Anlass der Veränderung und Umorientierung genommen und beschreiten den Weg hin zu Kooperationen mit Pflichtschulen und allgemein bildenden höheren Schulen. Eine derartige Kooperation stieß jedoch auf rechtliche wie auch organisatorische Probleme. Das Zusammenarbeiten zweier Systeme, welche sich beispielsweise in den Bereichen Schulpflicht und freiwilliger Schulbesuch, Schulgeldfreiheit und Elternbeitrag für den Unterricht oder das unterschiedliche Dienstrecht deutlich unterscheiden, gestaltete sich nicht so einfach. (BMUKK, 2013, S. 5)

### **Modelle der Kooperation von Schule und Musikschule**

Im Jahr 2013 wurde dazu eine Broschüre zur Kooperation von Schulen und Musikschulen veröffentlicht, in welcher mögliche Formen der Kooperationen mit ihren zugehörigen rechtlichen Grundlagen erläutert wurden. Als zentraler rechtlicher Bezug wurde hierbei der "Grundsatzterlass zum Projektunterricht" (BMB 2001) herangezogen, in dem derartige Kooperationen im Sinne von Unterrichtsprojekten interpretiert wurden. Insgesamt werden in der Broschüre sechs verschiedene Modelle der Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen beschrieben und mit ihren Rahmenbedingungen genauer erläutert.

Das Modell A beschreibt eine rein räumliche Kooperation von Schule und Musikschule. Der Charakter dieses Modells wird folgendermaßen beschrieben: "Der Musikschule werden im Schulgebäude akustisch geeignete räumliche Möglichkeiten eingeräumt, den von ihr verantworteten optionalen und grundlegenden wie aufbauenden Instrumental- und Gesangsunterricht (bzw. auch Ensemblemusizieren) an der Regelschule anzubieten um kurze Wege für Schüler/innen ohne Aufsichtsproblem zu ermöglichen. [...] Die Angebote der Musikschule können sich positiv auf das Profil des Schulstandorts auswirken." (BMUKK, 2013, S. 7) Die beiden Knackpunkte der Kooperation sind in allen Modellen jeweils der schulrechtliche Status der Musikschullehrkraft<sup>8</sup> sowie die Frage der Finanzierung des zusätzlichen Personalaufwands. Im Falle des Modells A hat die Musikschullehrkraft keinen schulrechtlichen Status und die Finanzierung wird über den Musikschulträger sowie Beiträge der Eltern geregelt.

Betrachtet man das Modell B mit dem Titel *Musikklassen* näher, so ist hier schon eine vertiefte Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule notwendig. Die Umsetzung dieser Kooperationsmöglichkeit ist so gedacht, dass Schulen spezielle Klassen führen, in denen alle Schülerinnen und Schüler Instrumentalunterricht an der kooperierenden Musikschule erhalten. Das Stundenkontingent dafür soll anhand der Schulautonomie oder durch Führung eines Schulversuchs bereit gestellt werden. In diesem Fall hat die Musikschullehrkraft keinen schulrechtlichen Status, da der Instrumentalunterricht getrennt außerhalb der Schule in der Musikschule abgehalten wird. Als Finanzierungsmöglichkeit für die Musikschullehrkraft werden hier Land, Gemeinden,

---

<sup>8</sup> Da die Musikschullehrkraft nicht Lehrende/r der Schule ist, gilt er/sie als schulfremde Person und kann daher keine Aufsichtspflichten und damit verbunden, keinen alleinigen Unterricht erteilen. Durch das Heranziehen des Grundsatzterlasses zum Projektunterricht besteht jedoch die Möglichkeit des Hinzuziehens von Expertinnen und Experten, was eine temporäre Übertragung der Aufsichtspflicht für einen Teil der Klasse ermöglicht. (BMUKK, 2013, S. 6)

private Schulerhalter oder Elternvereine genannt, wobei darauf hingewiesen wird, dass die Schulgeldfreiheit<sup>9</sup> gewährleistet bleiben muss. (BMUKK, 2013, S. 7)

Das Modell C der Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Musikschule trägt den Titel *Teameaching mit Musikschullehrkraft*. Gemeint ist damit, dass Musikschullehrkräfte in den Regelschulbetrieb dazu geholt werden und der Unterricht als Lehrendenteam geführt wird. Die Musikschullehrkraft wird in diesem Fall als “außerschulische(r) Expert/in im Sinne des Projekterlasses” (ebd., S. 8) geführt und kann damit im Unterricht mitwirken. Die Aufgaben der Erfüllung des Lehrplans, der Leistungsbeurteilung sowie die Unterrichtsdurchführung bleiben in diesem Fall bei der Fachlehrkraft der Schule. “Die wöchentlichen Kooperationsstunden führen zu einer Verdichtung des künstlerischen Umgangs am Vormittag. Die Zusammenarbeit bringt eine Win-Win-Situation und entfaltet eine wechselseitige Qualifizierungsdynamik.” (ebd.) Gleich wie im Kooperationsmodell B wird auch hier darauf hingewiesen, dass die Finanzierung der Musikschullehrkraft nicht direkt von den Eltern<sup>10</sup>, sondern über die oben genannten öffentlichen oder privaten Stellen erfolgen muss.

Im Modell D *Klassenmusizieren mit lehrplanintensivierendem Charakter* werden sämtliche Modelle subsumiert, welche in der Literatur als *Singklassen, Bläserklassen, Streicherklassen*, etc. vorzufinden sind. Hierbei werden Instrumental- oder Gesangslehrkräfte aus der Musikschule für Projekte des Klassenmusizierens im Unterricht hinzugezogen, wobei es über die Vertiefung des Lehrplans hin zur lehrplanergänzenden Vermittlung von Basiskompetenzen im instrumentalen oder vokalen Bereich kommt. Wie in den oben beschriebenen Modellen bleibt die Rollenverteilung zwischen Fachlehrkraft und Musikschullehrkraft gleich. Auch der Aspekt der Finanzierung der Musikschullehrkraft ist in gleicher Weise zu lösen, in dem nicht die Eltern quasi ein Schulgeld zu zahlen haben. (ebd.)

Die beiden letzten Kooperations-Modelle E und F betreffen den schulischen Bereich außerhalb der Pflichtfächer. Das Modell E trägt den Titel *Klassenmusizieren im Rahmen einer unverbindlichen Übung*. Hierbei sollen im Rahmen von unverbindlichen Übungen Fachlehrkräfte und Musikschullehrkräfte zusammenarbeiten. Die Besonderheit dieses Modells liegt in der schulstufen- und klassenübergreifenden Durchführung solcher zusätzlichen Angebote. Als Rollenbeschreibung für die Musikschullehrkraft wird hier “Fachlehrer/in für eine Instrumentengattung und/oder Ensembleleiter/in” (ebd., S. 9) angeführt. Die Rolle und Verantwortung der schulischen Lehrkraft bleibt unverändert bei der Erfüllung des Lehrplans, der Leistungsbeurteilung sowie der Durchführung des Unterrichts.

Im Modell F tritt ein neuer Aspekt hinzu, der direkt auf den Ausbau der ganztägigen Schulformen abzielt. Dieses Modell ist betitelt mit *Kooperation im Rahmen des Modells ‘Schulische Tagesbetreuung neu’*. Es wird folgendermaßen charakterisiert: “Die Regelschule kooperiert z.B. aus Gründen der Profilierung als künstlerisch aktive Schule und zur Stärkung eines ästhetisch durchdrungenen Schullebens mit der örtlichen

---

<sup>9</sup> gemäß § 5 SchOG

<sup>10</sup> Grund dafür ist die geltende Schulgeldfreiheit an österreichischen öffentlichen Schulen.

---

Musikschule, um im Rahmen der zwei Stunden des künstlerisch-kreativen Bereichs Angebote zum gemeinsamen Musizieren zu machen.” (ebd.) Hierbei muss es sich im Rahmen der Schule nicht um die Fachlehrkraft in Musik handeln, sondern auch die im Zuge der Nachmittagsbetreuung eingesetzten Freizeitpädagoginnen und -pädagogen können zur Kooperation herangezogen werden. Dies kann den musikalischen Bereich über das Pflichtfach Musik hinaus ergänzen und ist davon unabhängig zu betrachten. (ebd.)

Ein Aspekt, der in der oben beschriebenen Broschüre gesondert erwähnt wird, ist der Bereich der Aufsichtspflicht in Bezug auf das Verlassen des Schulgeländes während der Betreuungszeit. Hierbei wird, durch entsprechende Gesetze abgesichert, darauf hingewiesen, dass bei Einverständnis der Eltern und sowie der Schulleitung ein derartiger Besuch der Musikschule sowie anderen außerschulischen Bildungseinrichtungen<sup>11</sup> ermöglicht werden soll. (ebd., S. 10)

Als Zusammenschau der hier angeführten Herausforderungen und Entwicklungsfelder kann festgestellt werden, dass Musikschulen und generell das Musikschulwesen sich stets an den Rahmenbedingungen der sie umgebenden Gesellschaft zu orientieren haben und es durchaus schaffen, Veränderungen als Entwicklungspotentiale zu nutzen und Anpassungen und Weiterentwicklungen vorzunehmen. Möglicherweise stellt das föderalistische System der österreichischen Musikschulwerke durch die Untergliederung in die einzelnen Bundesländer einen flexibleren Apparat dar, der solche notwendigen Anpassungen und Weiterentwicklungen einfacher umsetzen kann. Diese Vermutung führt uns zu Rehorskas *Biotop*-Zitat des Anfangs zurück, wonach in Österreich von lebendigen und gut wachsenden Biotopen in den einzelnen Bundesländern ausgegangen werden darf.

## Summary

### **Challenges and Development Potentials of the Austrian Music School System**

If you have a closer look on the Austrian music school system you find out, that it is not a nation-wide homogenous system. The music schools in all nine Austrian states are based on state law, which causes big regional differences throughout the whole country. Walter Rehorska describes it with the following words: “There is no Austrian music school system. It consists of many autonomous systems. Every region is a music-educational biotope.” (Rehorska, 2008, p. 26) Public music schools are government-funded but the responsible could be the state government, the commune or public associations. The main goals and duties of public music schools are wide-ranging. The first one is a basic musical education available for everyone. This fosters the amateur music sector as well as the promotion of musical talented. As a last part, music schools are also responsible for leadership courses for choir-conductors and brass band leaders. The Conference of Austrian Music Schools (Konferenz der österreichischen Musikschulwerke - KOMU) is an attempt to establish a cooperation between the different federal music school systems.

---

<sup>11</sup> Erwähnt sind hier beispielsweise Musikvereine, Musikkapellen, Chöre, Theater- und Tanzprojekte.

Austrian music schools are also facing different kinds of challenges. The demographic change will cause an increase of senior citizens (+6.1 %) and a decrease of people under 19 years of age (-1.1 %) until 2030. Also limited public funding plays an important role for music schools. One challenging issue for music schools from the last years until now is the expansion of all-day schools by the ministry of education. If the pupils spend the whole day in school, time slots for extracurricular instrumental or singing lessons are more and more limited. But the Austrian music schools use these challenges as potentials for further development. They create new offers for elderly people, include more group lessons and combined forms of music lessons and start cooperating with public schools. As a support for this cooperation in 2013, the ministry of education developed different models of collaboration. These models start from a simple spatial cooperation until close-partnered collaborations during music lessons or during after-school child care.

## References

Ardila-Mantilla, Natalia. 2012. *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Dissertation an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

BMB. 2001. Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung. Rundschreiben Nr. 44/2001.  
[https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2001\\_44.html](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2001_44.html) (letzter Zugriff: 20. 1. 2017)

BMUKK. 2013. *Kooperationen von Schulen und Musikschulen*. Broschüre des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

KOMU. 2017a. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke.  
<http://www.komu.at/ueberuns/wasist.asp> (letzter Zugriff: 19. 1. 2017)

KOMU. 2017b. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke.  
<http://www.komu.at/ueberuns/datenzahlen.asp> (letzter Zugriff: 19. 1. 2017)

Rehorska, Walter. 2008. Musikschulwesen in Österreich. Übersicht der Bundesländer. In: *Österreichische Musikzeitschrift*, jg. 63, h. 3–4, s. 19–27.

Seywald, Michael. O.J. Musikschulen im Wandel.  
[http://www.musikum-salzburg.at/filesCMS/Sonstige%20Downloads/Musikschulen%20im%20Wandel\\_%20Seywald.pdf](http://www.musikum-salzburg.at/filesCMS/Sonstige%20Downloads/Musikschulen%20im%20Wandel_%20Seywald.pdf) (letzter Zugriff: 19. 1. 2017)

WKO. 2016. Wirtschaftskammern Österreichs.  
[http://wko.at/statistik/jahrbuch/2016\\_k3.pdf](http://wko.at/statistik/jahrbuch/2016_k3.pdf) (letzter Zugriff: 19. 1. 2017)



**Jelena Martinović Bogojević**  
University of Montenegro,  
Academy of Music, Cetinje

## **VIEWS ON THE ELEMENTARY MUSIC EDUCATION IN MONTENEGRO AND SLOVENIA**

### **Abstract**

Music education system in Montenegro is similar to those in the neighboring countries from this region, which we inherited from the former Yugoslavia. As the general educational system was changed and reformed, a need for redefining elementary music schools to introduce some innovative solutions into its plans and programs, emerged over the past period. In Montenegro, this primarily referred to transition from a six-year to a nine-year music school, considering that education system reform brought with it a nine-year duration of the general education school. Numerous debates concerning the new concept of the music school took place in the academic community, where many stood by the “old” system which, according to them, didn’t have significant shortcomings. However, Bureau for Education Services of Montenegro, as an institution responsible for music schools too, initiated procedures of developing new curricula to be implemented starting with academic year 2016/2017. In this work, we will show some of the basic characteristics introduced by the reform and try to make a comparison with music school system in Slovenia, having in mind that it was also a key guidance for the reform processes in general education schools which were started in 2001. The question is what the extent of the similarities and differences found is and have our experiences in practice been really oriented on students and their needs. An increasing number of children have been dropping out of music schools in Montenegro in the previous years, or after completing the elementary music education they stop engaging in music, even at the amateur level. Therefore, a question is raised as to what needs to be changed, improved and done so that our schools go hand in hand with time and provide a good educational basis both to future professional musicians that will continue with secondary music education and to those who will make up a musically educated audience?

**Keywords:** music school, curriculum, Montenegro, Slovenia, education reform.

### **Izveček**

#### **Pogledi na osnovno glasbeno izobraževanje v Črni gori in Sloveniji**

V Črni gori je glasbeno-izobraževalni sistem podoben sistemom drugih držav z območja nekdanje Jugoslavije. V zadnjem času se je ob reformi splošnega vzgojno-izobraževalnega sistema pojavila potreba po inovativnih spremembah programov v osnovnem glasbenem izobraževanju. V Črni gori je bila prva sprememba podaljšanje izobraževanja v glasbeni šoli s šestih na devet let. Bila je povezana z uvedbo obveznega devetletnega splošnega šolanja. V strokovni javnosti so se sprožile številne razprave o novih zasnovah glasbenega izobraževanja. V njih so mnogi izražali podporo “staremu” sistemu, ki po njihovem mnenju ni imel večjih pomanjkljivosti. Kakorkoli, Zavod za šolstvo Črne gore je kot institucija, odgovorna tudi za glasbene šole, začel s postopki oblikovanja novih učnih načrtov in programov, z namenom uveljavitve v šolskem letu 2016/17. V prispevku bomo prikazali nekatere osnovne značilnosti, ki jih je prinesla reforma. Primerjali jih bomo s sistemom slovenskih glasbenih šol, upoštevajoč, da je bil slovenski model uporabljen kot vodilo šolskih reform, začelih leta 2001. Katere podobnosti in razlike najdemo med sistemoma in ali je praksa resnično orientirana k učencu in njegovim potrebam? V Črni gori v zadnjih letih opažamo naraščajoče število otrok, ki predčasno zaključijo osnovno glasbeno izobraževanje ali pa se po končanem šolanju preneha ukvarjati z glasbo tudi na amaterski ravni. Iz teh razlogov je treba vzbuditi vprašanja, kaj je treba spremeniti, izboljšati in narediti tako, da bodo glasbene šole stopile v korak s časom, zagotovile dobro izobrazbeno osnovno tako prihodnjim profesionalnim

glasbenikom, ki bodo nadaljevali šolanje na srednji stopnji, kot tudi tistim, ki bodo postali del izobraženega glasbenega občinstva.

**Ključne besede:** glasbena šola, učni načrt, Črna gora, Slovenija, izobraževalna reforma

## Introduction

In this work we will present certain characteristics of the ongoing reform of elementary music education in Montenegro and of dilemmas one has to go through in the process, along with the analysis of the curriculum for the nine year music school and the comparative review of the curriculum<sup>1</sup> for the elementary music schools in the Republic of Slovenia. Even though the present system of music education has numerous advantages, the issue of having a more intense correlation between the course Solfeggio with Theory of Music and instrument courses should be addressed, as well as unburdening the existing programs and greater implementation of the listening and creation activities in the teaching practice. In carrying out a reform of music education, should we have spent more time thinking of plans and programs that are more flexible, open and purposeful, that would stimulate the averagely talented children too? There is also a question of which competences and skills are acquired by students after graduating from the music school, and how much are they being used? Why does a significant number of students give up on music education? All questions are open for discussion with a view to creating a school that will be a place of development of music abilities and skills in a way which will provide the students with a higher degree of independence and music expression both in and out of school.

## Brief Historical Overview

If we briefly look at historical overview of important facts related to development of music education on the territory of Montenegro as we know it today, we will notice that the first influence dates from the nineteenth century, and from the time when Kotor Bay was under Austrian jurisdiction.<sup>2</sup> Military music was founded in that period in Kotor, and in 1839 the first amateur singing society called *Unity* was established, which then forms an orchestra three decades later, conducted by an organist and composer of church music Jeronim Fiorelli (Jerkov, 2011). The education institution of a boarding school type for educating younger female population, “Female Institute of Empress Marija” was founded in 1869 in Cetinje, the Capital of the Principality of Montenegro, where a lot of attention was given to music education: singing, music theory, violin and piano. Music educators were the Montenegrin composer Špiro (Spiridon) Ognjenović (1842–1914), Czech music educators: Robert Tolinger (1859–1911) and Anton Šulc. The Institute operated under patronage of Russian Empress Marija Alexandrovna (1853–1920). All classes were done according to the plans and programs that were valid in similar institutes in Russia of that period (Marković, 2012). The Institute stopped working in 1913.

---

<sup>1</sup> *Izobraževalni program Glasba. Predmetnik.* (2009).

<sup>2</sup> More on development of music life in Kotor Bay in the book *Music Themes and Portraits* by M. Milošević (1983).

The first music school was founded in Cetinje in 1936. After World War II, Secondary Music School “Njegoš” was founded in Cetinje, and it continued working in Kotor since 1947. At that time, the elementary music school merges with private music school of Vida Matjan. Slovenian Vida Matjan (born Hribar, 1896–1993), dedicated a large part of her life to development of music education in Kotor. After completing studies at Glasbena Matica in 1914, she enrolled in the Music Academy in Vienna, and she was prepared for it by pianist and music pedagogue Anton Trost. Unfortunately, World War I prevented her to finish her studies. She goes back to Ljubljana, and in 1930 she moves to Belgrade with her husband Alojz Matjan where she completes the highest degree at Belgrade school “Stanković” under Prof. Emil Hajek. In that period, this level of education was equivalent to a music academy which was still not founded in Belgrade. After the World War II, Matjan family permanently moves to Kotor (Milošević, 1983). The influence that this talented woman, full of enthusiasm, had on development of music education was invaluable, and she received many recognitions and awards during her lifetime. Today, the music school in Kotor carries her name.<sup>3</sup>

**Figure 1: Vida Matjan (born Hribar, 1896–1993)<sup>4</sup>**



Podgorica got a music school in 1946, and a secondary music school in 1958. Since 2005, the school is called Public Institution *Art School for Music and Ballet Vasa Pavić*,<sup>5</sup> which in its organization has the elementary and secondary music school, as well as elementary ballet school. Slovenian music pedagogue Rudolf Zakrajšek (1915–1994) was one of the long serving directors during whose mandate the school accomplished many successes.

---

3 Vida Matjan. Škola za osnovno in srednje muzičkoobrazovanje Kotor. <http://www.vidamatjan.me/>(1. 11. 2016).

4 Matjan Vida. [montenegrina.net/pages/pages1/muzika/vida\\_matjan.htm](http://montenegrina.net/pages/pages1/muzika/vida_matjan.htm) (1. 11. 2016).

5 Umetnička škola za muziko i balet “Vasa Pavić” " <http://vasapavic.me/> (10. 11. 2016).

Music Academy was founded in 1980 with an aim of intensifying development of professional personnel pool that was previously educated in Belgrade, Zagreb and Sarajevo.

Today, 80 years after the first music school was founded, there are fourteen state music schools and one private music school<sup>6</sup> in Montenegro. Even though, there could be more music schools in Montenegro, children have access to music education in most of the towns. There are also five secondary music schools that belong to the system of secondary vocational education.

### **System of Elementary Music Education in Montenegro**

System of music schools in Montenegro and neighboring countries implies that they are part of the education system funded from the state budget, and that they are accessible, as such, for everyone who shows elementary music abilities and desire to attend a music school. Students attend classes of all courses envisaged by the plan, and at the end of the academic year they take the final exam. As interest of children dropped in recent years when it comes to practicing on instruments, schools took the initiative to introduce preliminary exams for checking knowledge, twice in the first semester and once in the second semester. Public performances and competitions at the national and international level for talented children are also an integral part of the music education process. Music Festival of the Youth of Montenegro<sup>7</sup> organized by the Community of Music Schools, and that will be held for the 44<sup>th</sup> time this year, is an important tradition in providing encouragement for talented children. Students from elementary and secondary music schools, as well as Music Academy students, participate in this competitive festival in different categories. In the last ten years, many multidisciplinary projects which stimulate students' participation in different forms of music activities were intensified.

### **Reform Processes of the Education System and Influence on Reform of the Music Schools**

Elementary and secondary music school curricula were done over decades based on the example of other former Yugoslav countries, primarily the neighboring Serbia. On the initiative of solfeggio educators, the programming section of the Ministry of Education launched the writing of the curriculum for this program in 1996/1997. The authors wrote them looking at methods used in France, where classes were held in the framework of a course *Formation musicale*, which implied a global approach by connecting different music contents: classic solfeggio, development of the harmonic ear, recognition of simple music forms, listening to music and development of critical opinion, as well as introduction of basic information from the history of music.<sup>8</sup> Our opinion is that such a conceived course contributes to a better understanding of music and a more productive

---

6 MACG.Muzička asociacija Crne Gore..[http://www.macg.me/muzicke\\_skole.php](http://www.macg.me/muzicke_skole.php) (1. 11. 2016).

7 Umetnička škola za muziko i balet "Vasa Pavić". XLIII Muzički festival mladih Crne Gore (25.–28.4.2016)

8 Information taken from the web page: <http://www.emdjacquesibert.fr/ressourcesquestions-sur/la-formation-musicale/> (10. 5. 2014).

connecting of acquired knowledge at instrument classes. In accordance with operational objectives of the curriculum, the course *Music Science* has a similar concept: beside elements of solfeggio, the students also perform and interpret examples from music literature, they create, they listen to the music analytically, and learn by adopting, understanding and using the music theory knowledge and skills (*Curriculum*, 2009).

Reforms of the music education system followed the general education reform that was initiated in 2000, during which the international cooperation and professional support was also achieved with the Republic of Slovenia with a general education system that served as a model for introducing a nine year elementary school. A necessity to bring the nine year elementary school into harmony with the elementary music school was one of the reasons for current reforms of music education. Bureau for Education Services of Montenegro as an institution responsible for development of curricula started this initiative. Proposal of the new syllabus for elementary music schools and elementary ballet schools was adopted on April 13, 2007.

### **Curriculum for Elementary Music Schools and Comparison with the Curriculum in the Republic of Slovenia**

Curriculum for the elementary music schools is still a subject of discussion among music pedagogues. Its revision is ongoing, in order to complete the reform process by adopting new curricula which was supposed to be done by the beginning of the academic year 2016/2017. The syllabus is presented in the table below.

**Table 1: Curricula for elementary music schools in Montenegro**

Title of the Education Program: Education Program of Elementary Music and Ballet School											
CURRICULUM OF THE ELEMENTARY MUSIC SCHOOL											
<i>A1 Mandatory Part Courses</i>	Grade and Weekly Number of Classes										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total	%
<i>Music Primer-Orff Instruments</i>	2									68	3,08
<i>Instrument</i>											
Piano		2	2	2	2	2	2	2	2	538	24,37
Accordion											
Violin											
Cello											
Guitar											
Harp											
Viol											
Double Bass				2	2	2	2	2	2	402	18,21
Flute											
Oboe											
Clarinet											
Bassoon											
Saxophone											
Horn											
Trumpet											
Trombone											
Percussion											
Tambura-Mandolin											
Organ							2	2	2	129	5,84
Singing											
<i>Solfeggio with Music Theory</i>		1	1	2	2	2	2	2	2	470	21,29
<i>autoGroup Music</i>				2	2	2	3	3	3	501	22,70
<i>Elective Course</i>							1	1	1	99	4,48

Source: Bureau for Education Services of Montenegro, 2007

**Montenegro:** According to the new Curriculum, the music school is planned to last nine years and to be divided into three cycles, each 3 years long. Students that enroll in the music school, starting with the first grade, receive a certificate of completion after the second cycle (6th grade), while the talented students continue - as potential candidates for

a secondary music school. The six year olds enroll in the first grade that consists of one course *Music Primer*, and those classes are held two times a week, 68 hours per year.

**Slovenia:** Elementary music schools in Slovenia are not divided into cycles, instead, they are divided into lower and higher degrees. Lower degrees last until the 6th grade and higher degree contains the 7th and 8th grade, or the 5th and 6th for those who enroll in the music school later. There is a special remark about the age of the students, depending on the instrument they take. The first two years of preschool music education are divided into *Pre-school Music Education (Predšolska glasbena vzgoja)* for 5 year olds which consists of one class per week, and *Music Preparatory (Glasbena pripravnica)* for 6 years old children with 1.33 classes per week. The first grade starts after the *Music Preparatory* meaning with the second grade of the elementary school. Children that haven't completed music preschool education can enroll too, however, the research has shown (Zadnik, 2011) that children who have completed pre-school education show a higher level of music abilities, skills and knowledge. It is specified that the course *Music Theory (Nauk o glasbi)* has an A and B program for students that enroll in the music school at the age of 7 to 9, and those who enroll being 10 years old or older. A weekly number of classes for this course is 1.33 (small groups) and 2 classes (larger groups of students).

**Montenegro:** In Montenegro, an individual instrument class is 45 minutes long and many educators disagree with this believing that classes should last 30 minutes for the first grade. During the entire elementary music education, students have instrument classes twice a week. There is one class (45 minutes) of Solfeggio with Music Theory in the second grade, and two classes in other grades.

**Slovenia:** An individual instrument class is held twice a week with duration of 30 minutes, according to the Rules of Teaching in Music Schools (Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah, 2003)<sup>9</sup>, but it can be prolonged by 0.67, as additional teaching. Teaching of choir singing is planned as 2 classes a week, like in Montenegrin schools, while classes of orchestra are held in 3 or 2 classes, depending on the dynamics and the scope of work of the orchestra. It is determined that chamber music starts in different grades, usually in the 5th grade, depending on the instrument, and, according to the plan, it takes place once a week. Piano students in higher grades can rehearse with students in lower grades.

**Montenegro:** Third cycle is conceived as preparation for the secondary music school, so the number of classes of a course Group Music (orchestra, choir) is increased from the two classes in the second cycle to three classes in the third cycle. A new elective course is introduced with one class a week. The real question is, is it realistic to expect students of the third cycle to follow eight classes a week in a music school, beside their duties of regular education in the elementary school? Should teaching an instrument be the main focus and unburdening the students by reducing the number of classes so that the goals envisaged by the program are better achieved? These are the questions that will inevitably

---

<sup>9</sup> Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah (2003). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20033934> (1. 11. 2016).

appear in the analysis of the curriculum and these questions triggered the need for a revision of the curriculum.

If we compare these two curricula, a numerous substantial similarities will be noticed, while Slovenian curriculum is significantly more precise. The issue of burdening the students with the number of classes in the higher grades can be raised too, as well as the issue of higher focus on the potential professional musicians.

### **Characteristics of the New Course Program for the Music Primer and Program for the Initial Piano Classes**

Course program for the first grade in elementary music school called *Music Primer – Orff’s Instrumentarium (Muzička početnica – Orffov instrumentarijum, 2009)* has been approved for school use on March 31, 2009. The objectives of this program are to develop music skills in students while working on all of the components of musicality. The teaching of this course is done through three activities: performing, creating and listening. The program does not provide music literacy, but the emphasis is rather on developing music memory, learning the songs by the ear, developing rhythmic skills through rhymes, riddles and tongue twisters, developing a sense of improvisation, adopting basic music concepts, instruments, vocal and instrumental ensembles, as well as playing Orff instruments in a group.

The textbook *Music Steps 1*, by Vedrana Markovic and Andree Ćoso Pamer (2016), was created in accordance with this program, and published by the Bureau for Textbooks and Teaching Aids in cooperation with the Music Academy, as part of the project *Identity Elements in the Montenegrin Music as a Basis for Development of Multiculturalism and Interculturalism*. Miodrag Vasiljevic’s functional method for setting up pitches is used here, among other things, and authors adapted it to the Montenegrin folklore. There is a dedicated composed example for each basic tonal pitch. The textbook set also includes the material on CD with arrangements of songs and matrices, and also a methodological manual for teachers.

Teaching piano starts in the first half of the second grade, when the systematic acquisition of music literacy by the students has started in solfeggio classes. In these classes this approach creates the possibility to examine music skills in instrument classes through various forms of playing well known melodies by ear, through their transposition and various forms of improvisation. This teaching method requires more active teachers and ‘higher level of creative will’ (Šćapov, 1963). Given the length of time, the age of students and the concentration, it can be recommended that the teacher works with two students in one class. Many piano teachers recommend this kind of work in the primary classes because it improves the dynamics of class, concentration and attention, which is hard to keep at a high level for 45 minutes of an individual work. In many systems, a beginner has two 30 minute long classes per week, which is the case in Slovenia. If all of the planned activities were performed: playing, listening to music, making music - it would justify the length of a class. But the question is how well are classrooms equipped with music equipment, how long do teachers play music to students in the class and do students



improvise, play songs by the ear and other elements of what is describes in the program as creativity? The realistic picture would be the one where the teachers practice the program with students, and playing an instrument is the only activity that takes place in the class.

## **Conclusion**

Music education in the countries of Eastern Europe is more focused on professional music education. Even though a proportionately small number of students enroll in secondary music schools, this concept is maintained as very strict. While giving suggestions for writing curricula and programs, Prof. Pavel Rojko from Zagreb Music Academy is considering the situation in Croatia, comparing it to some European countries, notably Austria and Germany, and he asks the question: "Has the time come to abandon the rigid concept of students enrolling in the whole system, and is an alternative program possible with facilitating ways to learn" (Rojko, 2006, p. 49). The example he gives is *Music School Elly Bašić* in Zagreb where they had the so called double track - A and B program, one intended for gifted children with strong music dispositions, and the other for those of modest capabilities who are, in this way, able to meet slightly lower criteria, but will still go through music training, they will learn to play an instrument at a certain level, and after completion of school they could potentially become an educated music audience. Should these changes be considered as realistic solutions? A question that also emerges is the one concerning the motivation of students to enroll in music schools, which is not sufficiently present due to a rather traditional approach in teaching music, an approach primarily focused on development of performing abilities, without enough presence of creativity in teaching. All of these issues are worth serious consideration when creating new course programs.

Different needs of students emerge with the modern age and those should be placed at the center of all reform processes of a certain educational system. A repertoire performed in schools comes from Western European classical music tradition and standout students are performing it at a high interpretative level (*Music Schools in Europe*, 2010). Schools are funded by the state (in Slovenia state's share is 80%, while in Montenegro it is 100%) which indicates that they are important for national policy of development of education and culture. However, the question is how much are schools productive and how much is love for music art developed in students at schools, as well as the creative potential and the possibility of different music art manifestations, to include improvising and composing in elementary music schools. For students that want to gain an elementary music education and learn to play an instrument, a 'double track' could be considered. The advantages of this system in Montenegro, should be a good start for effective and justified innovations.

## References

- Basis for Curricula Renewal*. 2002. Podgorica: Ministry of Education and Science.
- Course Program*, piano, 2nd grade. 2010. Podgorica: Bureau for Education Services.
- Curriculum*. 2009. *Music Primer – Orff instrument*, Podgorica: Bureau for Education Services.
- Curriculum for Elementary Music and Ballet Schools*. 2007. Podgorica: Bureau for Education Services.
- Eicker, Gerd, Koops, Gerrie (ed). 2010. *Music Schools in Europe*. Utrecht: EMU.
- Izobraževalni program Glasba. Predmetnik*.(2009)  
[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/Dopolnjeni\\_predmetnik\\_ucni\\_nacr\\_GLASBA.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/Dopolnjeni_predmetnik_ucni_nacr_GLASBA.pdf) (8. 11. 2016)
- Jerkov, Slobodan. 2011. *Music in Montenegro*. In Vukčević, Milan, Bogojević, Dragan (ed.). *Montenegro, My Homeland*. Podgorica: Expatriate Center of Montenegro.
- MACG. Muzička asociacija Crne Gore. [http://www.macg.me/muzicke\\_skole.php](http://www.macg.me/muzicke_skole.php) (1. 11. 2016)
- Marković, Vedrana. 2012. *Music Upbringing and Education at the Female Institute of Empress Maria in Cetinje*. In Burić, Anka (Ed.): *Tracing the Montenegrin Music Heritage: Montenegrin Academy of Arts and Sciences*.
- Marković, Vedrana, Čoso Pamer, Andrea. 2016. *Music Steps 1*. Podgorica: Bureau for Textbooks and Teaching Aids.
- Matjan, Vida. [http://www.montenegrina.net/pages/pages1/muzika/vida\\_matjan.htm](http://www.montenegrina.net/pages/pages1/muzika/vida_matjan.htm) (1. 11. 2016)
- Milošević, Miloš. 1983. *Music Themes and Portraits* Titograd: Montenegrin Academy of Arts and Sciences.
- Music in Schools*  
(2010). [http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Publications/Music\\_Schools\\_in\\_Europe.pdf](http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Publications/Music_Schools_in_Europe.pdf), (10. 5. 2016)
- Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah* (2003)  
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20033934>(1. 11. 2016)
- Rojko, Pavel. 2006. *How to Develop a Curriculum for Elementary Music Schools*, Tones, magazine of music and dance educators, No. 47, XXI, Zagreb: HDGPP.p. 49-60.
- Schapov, A. 1963. *Methods of teaching piano*. Belgrade: Faculty of Music.
- Umetnjička škola za muziko i balet “Vasa Pavić” <http://vasapavic.me/> (10. 11. 2016)
- Umetnjička škola za muziko i balet “Vasa Pavić”. XLIII Muzički festival mladih Crne Gore (25.–28.4.2016)

<http://vasapavic.me/xliiii-muzicki-festival-mladih-crne-gore><http://vasapavic.me/xliiii-muzicki-festival-mladih-crne-gore/> (10. 11. 2016)

Vida Matjan. Škola za osnovno in srednje muzičko obrazovanje Kotor.  
<http://www.vidamatjan.me/>(1. 11. 2016)

Zadnik, Katarina. 2011. *Development of the Rhythmic and Melodic Ear in 8 Year Olds: doctoral thesis*. Ljubljana: Academy of Music.

## **Povzetek**

Prispevek je osredinjen na potekajočo reformo osnovnega glasbenega izobraževanja v Črni gori. Devetletno šolanje v glasbeni šoli je spodbudilo številne spremembe v predmetniku in učnih načrtih za posamezne predmete. Zaradi podobnih kurikularnih izhodišč je narejena komparativna primerjava s slovenskimi učnimi načrti.

Avtorica uvodoma naredi kratek zgodovinski pregled, v katerem izpostavi kontekst nastajanja črnogorskega sistema glasbenega izobraževanja, pomembne posameznike in ustanove. Med njimi pozornost nameni Vidi Matjan (rojeni Hribar, 1896–1993), ki je po šolanju na ljubljanski Glasbeni matici in na Dunaju krajši čas delovala v Beogradu in nato pa v Kotorju. Zaradi njenega izjemnega pedagoškega dela je danes po njej poimenovana glasbena šola v Kotorju.

V Črni gori je glasbeno izobraževanje sestavni del nacionalnega izobraževalnega sistema in financiran s strani države. Povezan je s sistemom osnovnošolskega izobraževanja. V prvem razredu učenci glasbene šole obiskujejo *Glasbeno pripravnico – Orffov inštrumentarij*. V višjih razredih obiskujejo individualni inštrumentalni pouk in skupinski pouk solfeggia z glasbeno teorijo. Od tretjega razreda naprej so vključeni tudi v komorno igro. V zadnjih treh razredih imajo v predmetniku še izbirni predmet. Komparativna primerjava črnogorskih in slovenskih predmetnikov in učnih načrtov pokaže številne skupne značilnosti, pa tudi nekatere sistemske in vsebinske razlike. V tem pogledu je izpostavljena večja preciznost slovenskih učnih načrtov.

V Črni gori vsi učenci prvega razreda glasbene šole obiskujejo *Glasbeno pripravnico – Orffov inštrumentarij*. Pouk vključuje tri dejavnostna področja: izvajanje, ustvarjanje in poslušanje glasbe: Namenjen je razvijanju glasbenih sposobnosti in spretnosti, glasbenega spomina in elementarnih glasbenih znanj. Predmet še ne vključuje glasbenega opismenjevanja. Učitelji in učenci lahko pri pouku uporabljajo učbenik, ki sta ga napisala Vedrana Marković in Andree Ćoso Pamer (2016).

Glasbeno opismenjevanje se intenzivno začne na začetku drugega razreda glasbene šole, ko začnejo učenci obiskovati skupinski pouk solfeggia z glasbeno teorijo in individualni pouk inštrumenta. Izpostavljen je začetni pouk klavirja, ki vključuje tudi igranje po posluhu, transpozicijo in improvizacijo. Vse to od učitelja zahteva kreativnost in angažiranost pri pouku.

V sklepu je izpostavljeno, da so vzhodnoevropski glasbeno-izobraževalni sistemi zelo usmerjeni k profesionalnemu glasbenemu izobraževanju. Zelo malo učencev pa se dejansko vpiše na srednješolsko raven glasbenega izobraževanja. Tako je tudi v primeru Črne gore, zato se avtorica sprašuje, ali se ne bi veljalo zgledovati po primerih, kot je Glasbena šola Elly Bašić v Zagrebu, ki za učence izvaja programa A in B. Prvi je namenjen učencem, ki so zelo glasbeno nadarjeni in motivirani za učenje inštrumenta. Drugi program je namenjen učencem, ki bo končani glasbeni šoli ne bodo nadaljevali šolanja na srednji glasbeni šoli. Različne potrebe in interesi učencev morajo biti upoštevane pri nadaljnjih korakih reformiranja črnogorskega glasbeno-izobraževalnega sistema.

**Dimitrij Beuermann**  
Zavod RS za šolstvo

## CELOSTNA GLASBENA ŠOLA

### Izvleček

V članku bomo predstavili trirazsežnostni model *Zemljevida učnih ciljev* ter na njega postavili posamezne operativne učne cilje iz učnih načrtov programa *Glasba in Pravidnika o ocenjevanju na glasbenih šolah*. Prikazali bomo, da se učni cilji na *Zemljevidu učnih ciljev* združujejo v tri jasno ločene skupine. V nadaljevanju članka bosta predstavljeni dve smeri potovanja po tem zemljevidu: poustvarjalna in ustvarjalna. Nato bodo predstavljene tri temeljne oblike ocenjevanja: po ena na vsakem izmed treh področij *Zemljevida učnih ciljev*. Štirje kriteriji za ocenjevanje bodo izpeljani iz treh področij *Zemljevida učnih ciljev* ter iz ocene uspešnosti procesnih korakov učenca med šolskim letom.

**Ključne besede:** glasba, *Zemljevid učnih ciljev*, ocenjevanje

### Abstract

#### The Holistic Music School

In this article the three dimensional model of the *Map of Learning Objectives* will be presented. The learning objectives of the curriculum of the program *Music* will be put on this map extended by the *Rules of the assessment at music schools*. We will show that the learning objectives on the *Map of Learning Objectives* combine into three clearly distinct groups. The article will present two fundamental forms of travel on the map: performing and creative. The article will be continued by presentation of the three basic forms of assessment for each of the three areas of the *Map of Learning Objectives*. The four criteria for evaluation will be derived from three areas of the *Map of Learning Objectives* and from assessment of student's process performance during the school year.

**Keywords:** music, *Map of Learning Objectives*, assessment

### Oblikovanje *Zemljevida učnih ciljev*

#### Najpomembnejše vprašalnice, ki razkrivajo strukturo učnega in ocenjevalnega prostora

Beseda celostno nam ustvarja miselno podobo nečesa vseobsegajočega, popolnega, oziroma sliko stvari, ki izpolnjuje cel obseg prostora ... Da bi zaobjeli podobo te celote in hkrati izostrili pogled na njene sestavne dele, je potrebno iskati odgovore na različno usmerjena vprašanja, ter z njimi osvetljevati kar najbolj natančno podobo resnice. Pri vsakem raziskovanju in spoznavanju stvari nam je v pomoč zbirka šestih vprašalnic, s katerimi v vseh svetovnih jezikih uspešno razkrivamo ta ali ona dejstva o raziskovani stvari. V Tabeli 1 so zapisane najpomembnejše vprašalnice v slovenskem, angleškem in nemškem jeziku.

**Tabela 1: Najpomembnejše vprašalnice v slovenskem, angleškem in nemškem jeziku.<sup>1</sup>**

slovensko	angleško	nemško
kaj?	what?	was?
zakaj?	why?	warum?
kako?	how?	wie?
kdo?	who?	wer?
kje?	where?	wo?
kdaj?	when?	wann?

### Vprašalnice Kaj?, Zakaj? in Kako?

Najprej vzemimo pod drobnogled tri vprašalnice: Kaj?, Zakaj? in Kako? ter določimo njihove medsebojne odnose. Z njihovo pomočjo bomo prav kmalu ustvarili prve obrise podobe *Zemljevida učnih ciljev*, da bi lahko kasneje raziskali tudi načine potovanja po tem njem.

Še sporočilo za najbolj nestrpne: v nadaljevanju bomo tudi prav natančno osvetlili, zakaj smo za oblikovanje *Zemljevida učnih ciljev* uporabili prav ta seznam treh vprašalnic in jih zapisali v prav tem vrstnem redu.

#### Kaj?

Vprašalnica Kaj? sprašuje po teh ali onih stvareh, človeških ali materialnih virih. Tudi sicer je pri vsakem raziskovanju potrebno najprej določiti tiste stvari, ki ostajajo nepremične, da bi nato lahko raziskovali načine njihovega gibanja, spreminjanja, rasti ali napredovanja. Schiller (2016, str. 28) pravi:

*»Vsaka raziskava gibanja v naravi mora najprej opisati zbirko nespremenljivih stvari ter jih jasno ločiti od spreminjajočih se stanj. Vsako opazovanje gibanja zahteva torej razlikovanje stalnih, bistvenih lastnosti (ki opisujejo predmete, ki se gibljejo) in spreminjajočih se stanj, ki opisujejo način gibanja teh predmetov. Brez tega razlikovanja ne moremo resno govoriti o gibanju.«<sup>2</sup>*

Kar najbolj nepremična je stavba glasbene šole, v njej pa razredi, šolske klopi, table, mize in stoli v zbornici, računalniki; sem pa seveda spadajo tudi učila, na primer klavirji v učilnicah ali učbeniki v omarah ... Na to področje, med vire, lahko štejemo tudi učence, ki so udeleženi v učnem procesu (*Zakon o glasbenih šolah*<sup>3</sup> pravi, da jih mora biti najmanj dvaintrideset), učitelje, ki jih poučujejo (*Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih*

1 Five Ws. Dostopno na spletnem naslovu: [https://en.wikipedia.org/wiki/Five\\_Ws](https://en.wikipedia.org/wiki/Five_Ws) (obiskano: 28. 11. 2016), Fragetechnik. Dostopno na spletnem naslovu: [https://de.wikipedia.org/wiki/Fragetechnik#Offene\\_W-Fragen\\_in\\_der\\_Praxis](https://de.wikipedia.org/wiki/Fragetechnik#Offene_W-Fragen_in_der_Praxis) (obiskano: 28. 11. 2016). (obiskano: 28. 11. 2016).

2 Schiller, C., Motion Mountain. Dostopno na spletnem naslovu: [www.motionmountain.net](http://www.motionmountain.net), str. 28 (obiskano: 1. 12. 2016).

3 Dostopno na spletnem naslovu: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12515> (obiskano: 13. 12. 2016).

strokovnih delavcev v izobraževalnih programih glasbene šole<sup>4</sup> navaja vse vrste njihove usposobljenosti), ter ravnatelje (vsaka glasbena šola ima natanko enega), ki skrbijo za pravo smer razvoja glasbene šole ... No, seveda, učenci, učitelji in ravnatelji so žive osebe, zato jih bomo lahko našli tudi na drugih področjih zemljevida.

V našem razmisleku se posvečamo predvsem učnim ciljem, zato bomo pri vprašanju Kaj? opustili pregled vseh tistih stvari, ki jih predvideva *Pravilnik o vodenju razvida javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja*<sup>5</sup> in se omejili le na vsebine, ki so določene v učnih načrtih. Lestvice, akordi in druge tehnične vaje, ki naj jih igra učenec, so točno določeni, tudi učni načrti, ki vse te vsebinske cilje natančno opisujejo, so bili sprejeti pred več kot desetletjem. Koncerti, sonate ali druge skladbe so bile morda zapisane celo pred več sto leti in notni zapis ponuja njihovo glasbo vsakemu učencu nespremenjeno do danes. Seveda – tudi glasbena teoretska znanja se le redko preoblikujejo ...

V učnih načrtih je polje Kaj? izpolnjeno z učnimi vsebinami in ta poglavja zavzemajo tudi največji obseg. Že od uveljavitve notnega tiska najdemo v zapisih glasbe pomemben del svetovne in narodne kulturne dediščine – tudi učenci včasih zapišejo svojo lastno skladbo in jo s tem obvarujejo pred prezgodnjo pozabo.

## **Kako?**

Razmišljanje o nepremičnih stvareh nas pripelje do novega praktičnega vprašanja: Kako? pa je mogoče vse vse te negibne stvari spraviti v gibanje, jih spremeniti ali preoblikovati ... Vprašanje Kako? se dotika procesov, ki jih izvajamo, oziroma smo v njih udeleženi. Ključni element tega polja je energija, ki po svoji naravi spravlja stvari v gibanje, spreminja njihov položaj ali preoblikuje njihovo podobo. Tehnika igranja na inštrument, ki so si jo razvili učenci, predstavlja njihovo pridobljeno sposobnost, ki se ob igranju skladb spremeni v sredstvo (Kako?) za doseganje kar najboljše glasbene izvedbe. V učnih načrtih je polje Kako? opisano v poglavju »Didaktična priporočila«.

## **Zakaj?**

Pri vprašanjih Kaj? in Kako? smo bili trdno zasidrani v svet materialnih stvari, iskanje odgovorov na vprašanje Zakaj? pa je umeščeno predvsem v naš miselni svet. Na tem polju se povprašamo: Zakaj? se je med notami skrito glasbeno sporočilo dotaknilo poslušalcev in preoblikovalo njihove misli, čustva in razpoloženje ... In tudi: le zakaj se je to zgodilo; zakaj ravno tako in zakaj nič drugače? Zdaj torej iščemo vzroke za gibanje, ki jih sproži vprašanje Zakaj?; pri tem elemente področja Kaj? primerjamo s spremembami na področju Kako? in si zamišljamo še druge možne smeri razvoja dogodkov ...

---

4 Dostopno na spletnem naslovu: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12515> (obiskano: 13. 12. 2016).

5 Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200910&stevilka=313> (13. 12. 2016).

V učnih načrtih je poglavje Zakaj? opisano na začetku vsakega posameznega učnega načrta: odgovori se skrivajo v splošnih in operativnih ciljih; seveda pa se to vprašanje postavlja tudi vsakemu učencu, ki se dolga leta ukvarja s svojim inštrumentom.

### **Kaj?, Kako? in Zakaj? na Zemljevidu učnih ciljev**

Predstavljajmo si škatlo kock ali kuharsko oddajo na televiziji. Kocke ali kuharske sestavine predstavljajo vire (Kaj?), načrt za zlaganje ali kuharski recept (Zakaj?) usmerjata otroka ali odraslega kuharja proti ciljem ... le še malo naporov in prizadevanja (Kako?) je potrebnih, pa bo zgradba sestavljena ali jed pripravljena.

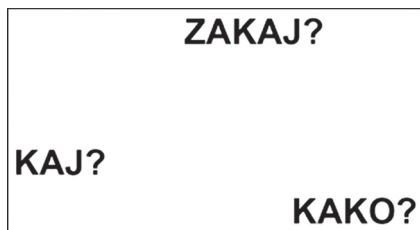
Nujno opozorilo

Pazljiva bralka ali bralec sta morda pravkar pomislila, da bi bilo načrt za zlaganje kock ali kuharski recept mogoče (ali celo potrebno) umestiti kar na področje Kako? – saj so ob vsebovanih podobah končnega cilja vanju vgrajeni tudi postopki, ki spadajo v ta prostor. Toda ne! V kasnejšem poglavju »O nevarnostih poustvarjalne smeri potovanja po Zemljevidu učnih ciljev« se bomo dotaknili tudi globljih razlogov, ki nas radi usmerijo v to slepo ulico: privlačni so in enostavni, toda napačni!

### **Dvorazsežni model učnih ciljev**

Le kaj bi samo pripovedovali, ko pa slika pove za tisoč besed – najprej prve tri vprašalnice razpostavimo v prostor, takole:

**Slika 1: Tri vprašalnice: Kaj?, Kako? in Zakaj?**



Vsaka vprašalnica ima na Sliki 1 dve sosedi, vse tri skupaj oblikujejo oglišča trikotnika in na prvi pogled so videti več ali manj enakopravne. Iz te podobe ni mogoče razbrati, da smo na našem dosedanjem potovanju izhajali iz trdnih in nepremičnih stvari (Kaj?), nadaljevali potovanje na praktični ravni (Kako?), kjer smo razmišljali o načinih gibanja stvari in se nato dvignili v območja miselnih ravnin (Zakaj?).

Povprašajmo se: na kakšen način bi lahko, poleg prikaza potovanja po različnih področjih nastajajočega Zemljevida učnih ciljev, tja umestili še dodatno informacijo o prehodih med materialnimi in miselnimi ravninami.

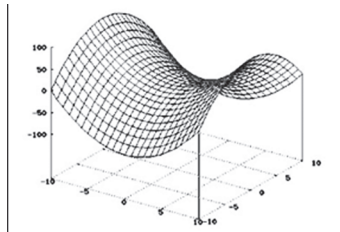


## Trirazsežni model učnih ciljev

Slika na papirju običajno predstavlja dvorazsežno odslikavo trirazsežne resničnosti, prav tako kot senca predmeta, ki jo vir svetlobe zariše na steni ali tleh. Zato si zdaj postavimo vprašanje: katera bi utegnila biti izvorna oblika prostora, ki na papir meče prav takšno senčno podobo, kot je prikazana na Sliki 1. Prav ta prvinska trirazsežna podoba bi nam še posebej dobro prikazala medsebojne odnose med našimi tremi vprašalnicami. Seveda se bomo, spoštovana bralka ali bralec, pri vzpostavljanju prostorskih prikazov medsebojnih razmerij med vprašalnicami Kaj?, Kako? in Zakaj? nekaj malega zanašali tudi na pomoč vaših prostorskih predstav in domišljije.

Kar pravšnja za naše namene se izkaže podoba sedlasto ukrivljene ravnine: na dveh spodnjih prostorih bomo lahko razpostavili vse materialne elemente vprašanj Kaj? in Kako?, na zgornjih področjih pa bomo določili mesto za vsake vrste miselne širjave vprašanja Zakaj?

**Slika 2: Sedlasto ukrivljena ravnina oblikuje trirazsežni prostor.**



Vir: [https://sl.wikipedia.org/wiki/Hiperbolični\\_paraboloid](https://sl.wikipedia.org/wiki/Hiperbolični_paraboloid) (1. 12. 2016).

Različne sedlasto ukrivljene ravnine najdemo tudi v naravi. Na primer: Kamniško sedlo v stvarni resničnosti povezuje dolino Kamniške Bistrice in Logarsko dolino, v gorske višave pa se na levi strani sedla vzpenja Brana, na desni pa Planjava; takole:

**Slika 3: Kamniško sedlo.**



Vir: Zoks77, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=27765919> (1. 12. 2016).

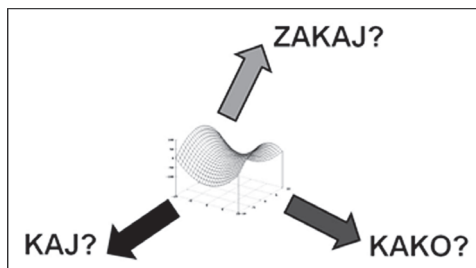
Posamezne učne cilje, ki predstavljajo naše tri vprašalnice, lahko razmestimo tudi kar na Kamniško sedlo. V vsako dolino postavimo eno vprašalnico: dogovorimo se, da zastavico z vprašalnico Kaj? umestimo v Logarsko dolino, v dolino Kamniške Bistrice pa vprašalnico Kako?

Z vprašalnico Zakaj? odsopihamo na Planjavo in od tam, iz miselnega helikopterskega pogleda, od zgoraj opazujemo dogodke v obeh materialnih dolinah. Če pa bi od tod šli (v mislih, seveda, le v mislih!) še bolj navzgor, bi iz velikih višav nad Brano lahko ugledali podobo naših ciljev, kot nam jih je ponazorila že Slika 1.

S pomočjo miselnega helikopterskega pogleda (in primerne količine tovrstne razumske telovadbe) lahko spodbudimo tudi naše učence, da iz miselne ravni opazujejo samega sebe: kako se sprehajajo v svojem materialnem, pa tudi v miselnem svetu<sup>6</sup>. Vidijo lahko, kako se jim to ali ono posreči ali pa spodleti – na primer pri vaji inštrumenta. Pogled od zgoraj jih lahko vodi med ovirami in jim prihrani velike količine nepotrebnih težav in dragocenega časa nasploh.

Le še naše tri vprašalnice zdaj postavimo na Sliki 4 (oh, spet papirnato dvorazsežni) na prava mesta.

**Slika 4: Kaj?, Kako? in Zakaj? v trirazsežnem prostoru.**



Za hip se zdaj ustavimo, uredimo misli in pogledjmo, kaj smo ugotovili do tega trenutka. Pri opisu virov, dejavnosti in idej oziroma ciljev<sup>7</sup> smo uporabili tri od šestih elementarnih vprašalnic: Kaj?, Zakaj? in Kako? in jih razpostavili na *Zemljevid učnih ciljev*. Materialna vprašanja in ustrezni odgovori se nahajajo ob vznožju prehoda čez »Kamniško sedlo«. Oblika prostora, ki ju povezuje, je tukaj odprta navzven in to se dobro povezuje z naravo materialnih stvari in dejavnosti, ki jih je mogoče spoznati s pomočjo čutil ali merskih inštrumentov.

Miselno ravnino pa opredeljuje vprašalnica Zakaj?, ki je samo navidezno umeščena v bližino vprašanj Kaj? in Kako? – pot do njih pripelje od zgoraj, preko samega sedla ter se

<sup>6</sup> Spoznavanje o spoznavanju. Dostopno na spletnem naslovu: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Metakognicija> (obiskano: 14. 12. 2016).

<sup>7</sup> Na tem mestu opišimo pomembno razliko med idejami in cilji. Ideja nam predstavlja zamisel, ki v preteklosti še ni bila izoblikovana, zgolj navdih, ki bo (morda) pripeljal do uresničitve. Cilji pa so bili postavljeni že v preteklosti in jih je (običajno) potrebno v prihodnosti kar najbolj natančno uresničiti.

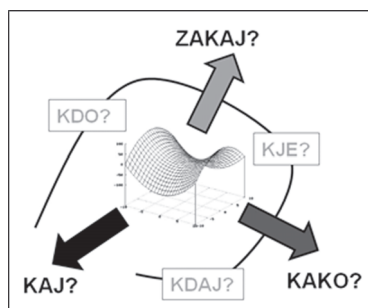
nato usmeri naprej, v to ali ono dolino. Kljub ovinkasti stezi pa se prav na miselni ravnini ustvarjajo razlogi za to ali ono akcijo, ki premika oziroma preoblikuje stvari. Zgornje, miselne površine sedlaste pokrajine, označuje vase zaprta oblika prostora in prav takšne so tudi misli učencev: skrite so v njihovih glavah in ni jih lahko izbežati na plano. Še najlažje se z njimi srečamo, če učencem postavljamo vprašanja in ta trenutek je kar pravšnji, da izpopolnimo nabor naših vprašalnic.

### Vprašalnice Kdo?, Kje? in Kdaj?

V tem poglavju bo zgodba kratka. Navedena tri vprašanja Kdo?, Kje? in Kdaj? opisujejo potovanje učencev po pravkar vzpostavljenem *Zemljevidu učnih ciljev* (ki ima v vaših mislih obliko Kamniškega sedla, kajne?). Odgovori nanje nam na tem zemljevidu oblikujejo sled učenčevega potovanja in po njej vemo, kdaj je ta ali oni posamezni učenec obiskal to ali ono področje zemljevida – ter tudi kakšno zaporedje korakov je ubiral pri tem.

Običajno je za uspeh učenca pomembna tudi hitrost in tudi okretnost potovanja: nedvomno je bolj uspešen tisti učenec, ki je v šolskem letu preigral večjo količino glasbenega programa in se je torej po *Zemljevidu učnih ciljev* sprehodil večkrat. Večje število usvojenih skladb mu je nedvomno izboljšalo tehnične spretnosti in v različnih skladbah se je lahko preizkusil v prikazih tega ali onega muzikalnega izraza. Shema vseh šestih vprašalnic ima zdaj naslednjo podobo.

Slika 5: Kdo? je potoval Kje? in Kdaj? na zemljevidu Kaj?, Zakaj? in Kako?



### Zakaj ravno tako?

Ne glede na veliko skladnost razmislekov o potovanju po *Zemljevidu učnih ciljev* z vsakdanjim življenjem (opisi so zaenkrat logični in prepričljivi, kajne?) si je potrebno odgovoriti na pomembna vprašanja: zakaj ravno tako, pa tudi zakaj imamo ravno tri polja na *Zemljevidu*? Zakaj torej uporabljamo na našem svetu prav tri vprašalnice, ki nam opisujejo zgradbo prostora in tri, ki opisujejo gibanje po njem ... Oziroma na kratko: zakaj vse skupaj ni urejeno kako drugače? Saj veste, matematiki bi rekli: poleg računa je potreben tudi preizkus, dobrodošel pa bi bil tudi, po možnosti, kakšen dokaz.

Kar najbolj celostne podlage za iskanje odgovorov lahko najdemo v samih lastnostih glasbe. Marij Kogoj jih opiše takole: »V naravi ni najti nič lepšega in popolnejšega od glasbe. Ona usmerja človeka v globine njegove duše.« in Ludwig van Beethoven pravi: »Glasba je višje razodetje kot vsa modrost in filozofija.«<sup>8</sup>

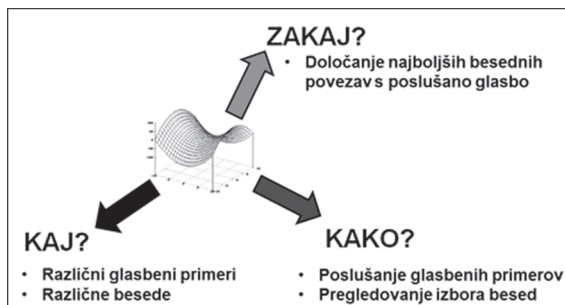
Veljavnost izjav Kogoja in Beethovna, ki naj podpirata poprejšnje razmisleke, je mogoče tudi preizkusiti. Da bi šteli dokaz preizkusa kot veljaven, pa mora ta onkraj meje razumnega dvoma nakazati postavljenim razmislekom ustrezno strukturo glasbenega, pa tudi splošnega prostora sveta, ki nas obdaja (Motte-Haber, 1990).

Dokaz izvedimo s preizkusom naslednje hipoteze:

Različni glasbeni primeri in različne besede (Kaj?) bodo ob poslušanju glasbe in pregledovanju besed (Kako?) sprožili povezovalne miselne procese, ki bodo besedne opise uredili v skupine (Zakaj?), skladne s področji *Zemljevida učnega procesa*.

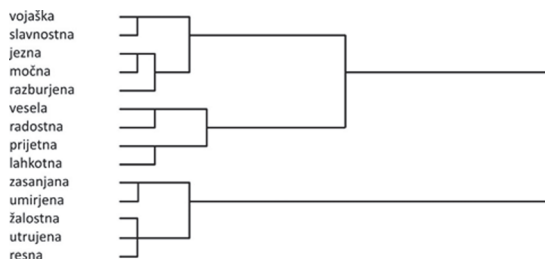
Predstavljeno hipotezo si lahko ogledamo na Sliki 6.

**Slika 6: Poslušanje glasbe in iskanje najboljših povezav z različnimi besedami na Zemljevidu učnega procesa.**



Oglejmo si natančneje, kako je petindvajsetih različnih glasbenih primerov povezal dve različni zbirki besed v pomenske sklope (Beuermann, 2008). Na Sliki 7 je prikazana razporeditev različnih pridevnikov in na Sliki 8 razporeditev svobodnih besednih asociacij.

**Slika 7: Različni pridevniki, ki so jih odgovori poslušalcev povezali v skupine.**



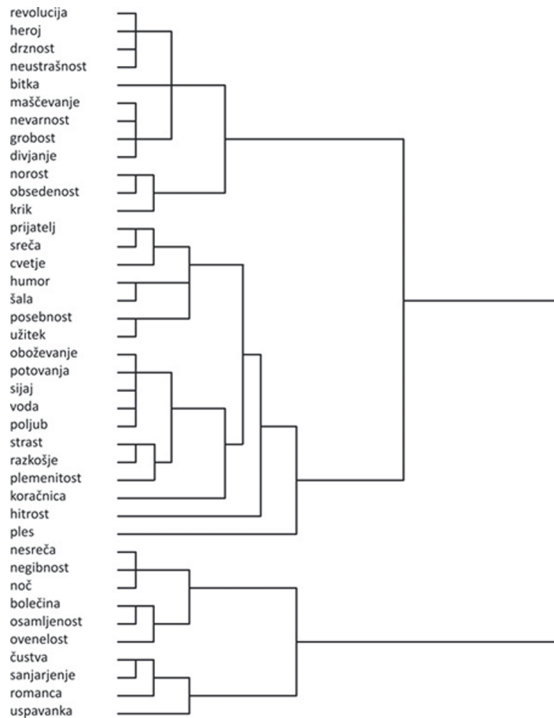
<sup>8</sup> Dostopno na spletnem naslovu: <https://sl.wikiquote.org/wiki/Glasba> (obiskano: 2. 12. 2016).

Na Sliki 7 vidimo, da sta se najprej oblikovali dve jasno ločeni pomenski skupini pridevnikov: najočitnejše so od preostalih ločeni besedni opisi, ki predstavljajo kar najbolj umirjene, negibne stvari: zasanjana, umirjena, žalostna, utrujena, resna. Ti opisi se nedvomno dotikajo značilnosti materije kot take, ki se sama po sebi seveda nikamor ne premakne (oziroma področja vprašalnice Kaj?).

Tudi preostali pridevniki ponovno oblikujejo dve skupini. Tista, ki je napolnjena z energijo: vojaška, slavnostna, jezna, močna in razburjena (oziroma področje vprašalnice Kako?) je ponovno prav očitno ločena od tretje skupine, ki označuje kar najbolj svetle stvari: vesela, radostna, prijetna, lahkotna (oziroma področje vprašalnice Zakaj?). Pripomniti velja, da je skupina opisov, ki označuje sprehode po miselnih višavah, seveda na daleč ločena od kakršne koli bližine stvari ali izbruhov energije. Če želimo razvijati ustvarjalnost, na primer, moramo nujno ustvariti spodbudno učno okolje, ki ne vsebuje teh ali onih pritiskov: materialnih ali čustvenih, pa tudi ocenjevalnih ...

Na Sliki 8 pa si je mogoče ogledati, kako so isti glasbeni primeri uredili v primerljive skupine povsem drug nabor izhodiščnih besed – svobodnih asociacij.

**Slika 8: Zbirka asociacij, ki so jih odgovori poslušalcev povezali v skupine.**



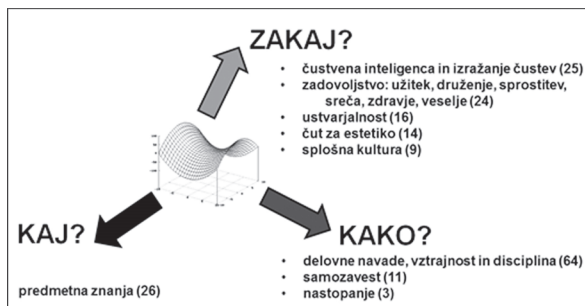
Skupine besed se vedno oblikujejo povsem enako: pa če povezave med glasbo in besedami iščejo mlajši ali starejši otroci, v Ljubljani ali pa v Prekmurju ... in besede se združijo v prav takšne skupine, če glasbene primere ubesedijo učitelji glasbe.

## Cilji preverjanja in ocenjevanja

### Razmisleki na študijskih skupinah jeseni 2015

No, dovolj bodi zaenkrat tega Zakaj? razmišljanja ... preselimo se zdaj v bolj praktično deželo in si oglejmo, kako so udeleženci študijskih skupin na glasbenih šolah v šolskem letu 2015/16 odgovarjali na vprašanje: »Kaj na glasbenih šolah štejejo za pomembno in kaj predvsem vpliva na višjo ali nižjo oceno učenca?«.

**Slika 9: Pomembni cilji za uspešnost učencev, kot jih vidijo učitelji.**



Na področju vprašalnice Kaj? so za uspešnost učencev nedvomno kar najbolj pomembna znanja oziroma učne vsebine, ki jih mora obvladati bodoči glasbenik ali glasbeni poslušalec. Prvi si bo z njimi pomagal na trnovi poti proti zvezdam, drugi pa jih bo uporabil za svoje uživanje ob presoji značilnosti poslušane glasbe (Adorno, 1986). Predmetna znanja, ki so v učnih načrtih navedena v poglavjih 'Vsebine', zajemajo največji del učnega načrta in šestindvajset izmed približno dvesto udeležencev študijskih skupin šteje to področje za najpomembnejše.

Zdaj si oglejmo odgovore, ki se združujejo ob vprašalnici Kako? – govorijo nam o načinih doseganja vseh teh predmetnih znanj. Daleč največ, kar štiriinšestdeset učiteljev meni, da so za uspeh učencev najbolj pomembne delovne navade, vztrajnost in disciplina učenca. Učenec s takšnimi navadami bo uspešen učenec na glasbeni šoli. Nekaj vpliva (enajst učiteljev pravi tako) je mogoče pripisati samozavesti učenca, prav zanimivo pa je, da so le trije učitelji dodelili največjo pomembnost pri oblikovanju ocene uspešnosti učenca nastopom, ki sicer po *Pravilniku o ocenjevanju* spadajo med obvezne elemente pri oblikovanju ocene učenca.

Vprašalnica Zakaj? postavlja na prvo mesto, s petindvajsetimi glasovi, čustveno inteligenco oziroma izražanje čustev. Za uspeh učenca je torej zelo pomembno, da zna prikazati svojo muzikalnost oziroma v svojo glasbeno izvedbo vplesti tudi to ali ono zgodbo. Mlajšim pri tem pomagajo usmeritve in nasveti učitelja, če pa govorimo o bolj odrasli osebi, bo v svojo glasbeno izvedbo morda že vpletel tudi svoje osebno sporočilo oziroma lastno življenjsko zgodbo, ki jo je doživel ob tej ali oni priložnosti.

Veliko pozornost velja nameniti tudi naslednji točki: za uspešnost učenca na glasbeni šoli je nadvse pomembno njegovo zadovoljstvo oziroma užitek, druženje, sprostitve, sreča, zdravje in veselje; takih odgovorov je štiriindvajset. Vemo, da je glasbeno izobraževanje na glasbenih šolah prostovoljno in odločitve učencev o vsakoletnem nadaljevanju šolanja so nedvomno tesno povezane z njegovim zadovoljstvom ob glasbenem izobraževanju. Zadovoljstvo je torej potrební pogoj za uspešnost učenca, seveda pa nima neposrednega vpliva na oceno učenca.

Na tem polju najdemo še ustvarjalnost (šestnajst odgovorov), ki je sama po sebi operativni cilj v učnih načrtih, razvijati pa je potrebno tudi čút za estetiko (štirinajst odgovorov) in splošno kulturo učenca (devet odgovorov).

Hitri pregled seštevkom na posameznih poljih nam pokaže naslednjo sliko: najvišje število odločitev je zbralo polje Zakaj? (88) in nekaj manj polje Kako? (78). Polje Kaj? je prejelo 26 glasov, kar pomeni, da so učne vsebine – te ali one skladbe – le sredstvo za doseganje drugih, po mnenju učiteljev, pomembnejših ciljev.

### **Primerjava odgovorov učiteljev in vrednotenje kriterijev maturitetnega izpita** *Glasba*

Odgovore učiteljev je mogoče prav na hitro pregledati tudi v luči že vzpostavljenih kriterijev za ocenjevanje pri maturitetnem izpitu *Glasba*; za trenutek se torej odpravimo na srednješolsko področje *Zemljevida učnih ciljev*.

Tudi tukaj se je v dvajsetih letih izvajanja mature oblikovalo prav podobno razmerje: 'Tehnična in plesna težavnost učne snovi' (Kaj?) je ovrednotena s 16 %, 'Tehnično obvladovanje instrumenta ali glasu' (Kako?) pa z 28 %; prav tako je na področju Zakaj? mogoče zbrati 28 % v okviru kriterija 'Prikaz muzikalnosti'.

Še dodatnih 28 % pri oblikovanju ocene obsega kriterij 'Natančnost in zanesljivost izvedbe', ki predstavlja oceno izvedbe celotnega maturitetnega nastopa: uravnoteženost težavnosti in izvedbe posameznih skladb v celem programu maturitetnega nastopa, obvladovanje igranja na pamet, vzdržljivost in zbranost ... in se s tem dotika procesnega vidika izvedbe maturitetnega nastopa.

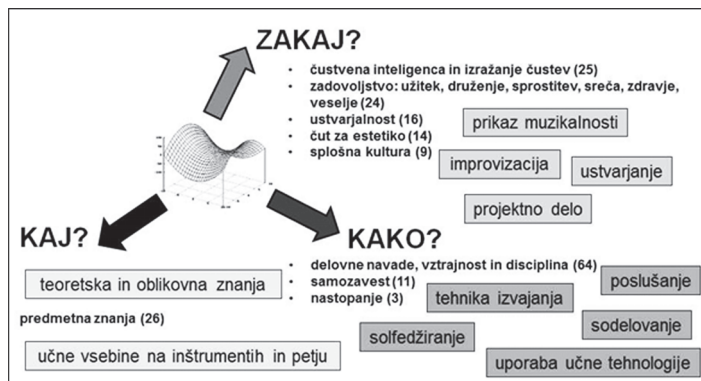
Ta isti procesni vidik kriterija 'Natančnost in zanesljivost izvedbe' je v glasbenih šolah razširjen na obseg celotnega šolskega leta. Izpolnjuje področje ocenjevanja: Kdo? je bil Kje? in Kdaj? Seveda lahko uspešnost celoletnega dela učenca ocenjuje samo učitelj, ki je poučeval posameznega učenca, izpitna komisija pa lahko oceni le prve tri naštete kriterije.

### **Primerjava odgovorov učiteljev in operativnih učnih ciljev iz učnih načrtov**

Vrnimo se torej na glasbene šole in zapisane odgovore učiteljev primerjajmo z operativnimi cilji iz učnih načrtov glasbene šole. Na Sliki 10 so, poleg prikazov zbranih

mnenj učiteljev o pomembnih pogojih za uspešnost učencev, zbrani vsi operativni učni cilji, ki se pojavljajo v učnih načrtov programa *Glasba*<sup>9</sup>.

**Slika 10: Pomembni cilji za učence in zbirka operativnih učnih ciljev.**



### Kaj?

Na področju Kaj? zahtevajo učni načrti, da se učenec opremi z obvladovanjem učnih vsebin na inštrumentih ali petju, hkrati pa mora obvladati tudi teoretska in oblikovna znanja<sup>10</sup> pri predmetih Nauk o glasbi in Solfeggio.

### Kako?

Na področju Kako? predstavlja tehnika igranja najpomembnejšo inštrumentalno aktivnost, ki določa uspešnost učencev, na to področje pa spada tudi solfedžiranje (pri inštrumentu in pri nauku o glasbi). Poleg aktivnega poslušanja glasbe predstavlja operativni učni cilj tudi sodelovanje: v višjih razredih glasbene šole se ta izrazi z igranjem učencev v komornih skupinah in orkestrih, že poprej pa je mogoče oblikovati učne situacije, ki spodbujajo sodelovalno učenje. Danes je v središču pozornosti tudi uporaba učne tehnologije in prenekateri pametni telefon (ki ga imajo mnogi učenci vedno s sabo) zmore kakovostno snemanje zvoka ali filma – to je bilo pred dobrimi desetimi leti, ko so bili oblikovani veljavni učni načrti, domala nepredstavljivo.

### Zakaj?

Na področju Zakaj? je za inštrumentalni ali pevski uspeh učencev nujen še prikaz muzikalnosti oziroma komunikacija glasbenih sporočil, ki nadgrajuje vsebinski in tehnični del skladb. Na tem področju sta pri vseh učnih načrtih zapisana tudi operativna učna cilja spoznavanja in ustvarjanja glasbe, kriterij Ocenjevanje projektne dela pa za

<sup>9</sup> V pregledu na Sliki 10 torej niso navedeni operativni učni cilji plesnih programov, ki pa imajo, kljub drugim vsebinam in ciljem, primerljivo razdelitev področij na *Zemljevidu učnih ciljev*.

<sup>10</sup> Zaradi sorazmerno manjšega števila učiteljev predmetov Nauk o glasbi in Solfeggio, njihovi odgovori na Sliki 9 niso bili prikazani.

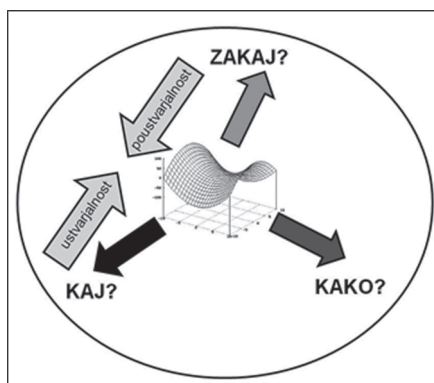


predmeta Nauk o glasbi in Solfeggio uveljavlja *Pravilnik o ocenjevanju*, ki velja od 1. septembra 2016.

### Dve smeri potovanja po *Zemljevidu učnih ciljev*

V dosedanjem razmišljanju smo uporabili nazorno prostorsko obliko *Zemljevida učnih ciljev* (ta hip ste pred očmi spet ugledali podobo Kamniškega sedla, kajne?) ter nanjo razpostavili pomembna področja, ki opredeljujejo izzive za učence. Prav je, da zdaj spregovorimo tudi o smereh potovanja po tem zemljevidu.

**Slika 11: Ustvarjalna in poustvarjalna smer učenja in poučevanja na glasbenih šolah.**



Na *Zemljevidu učnih ciljev* se oblikujeta dva načina potovanja: poustvarjalna in ustvarjalna smer.

Prva, poustvarjalna smer, predstavlja temeljno obliko poučevanja glasbe v glasbenih šolah. Glavni cilj je oživljanje velikih skladateljskih dosežkov iz preteklosti – in ker teh ni malo, lahko ves čas izobraževanja brez težav posvetimo samo temu cilju. Iz območja vprašalnice Zakaj? izberemo ta ali oni učni cilj in ga opremimo s to ali ono skladbo iz vsebinskega področja učnega načrta (Kaj?). Učitelj prav verjetno skladbo učencu zaigra in o njej spregovori tudi kakšno besedo ter tako učencu osvetli odgovor na porajajoče se vprašanje Zakaj? Učenec odide domov, kjer ima dovolj časa za vajo oziroma za iskanje lastnega odgovora Kako? bo zaigral to skladbo.

Ustvarjalna pot pa najprej pregleda stvari na »delovni mizi« oziroma Kaj? imamo pri roki oziroma lahko pridobimo brez večjih težav. Tukaj se vedno najdejo različne skladbe, razna učila in pripomočki, tudi učitelj lahko vsakič doda kaj »iz svojega«. Ustvarjalna smer potovanja pa nujno dovoljuje tudi učencu, da prispeva to ali ono na delovno mizo: morda si želi igrati prav določeno skladbo ali pa je ravno pravi čas za čustvene melodije. Če si sme učenec (seveda v okviru minimalnih standardov učnih načrtov) izbrati tudi skladbo ravno prave težavnosti, bo uspeh na področju Kako? prav verjetno vnaprej

zagotovljen. Učitelj in učenec bosta skupaj zagotovo našla kar najbolj primerne poti za doseganje zastavljenih ciljev.

### Poustvarjalna in ustvarjalna pot: kuharski, igralni in glasbeni primer

Potovanje po obeh poteh, poustvarjalni in ustvarjalni, si oglejmo s pomočjo dveh splošnih in enega glasbenega primera. Oglejmo si, kako odrasli uporabljajo svoje kuharske spretnosti, kako se otroci igrajo s kockami in kako se glasbeniki učijo glasbe. Za večjo nazornost so opisi različnih polj *Zemljevida učnih ciljev* natisnjeni takole:

- BESEDE, ki so podčrtane, spadajo na polje Kaj?
- *BESEDE* v ležečem tisku spadajo na polje Zakaj?
- BESEDE, ki so natisnjene na običajen način pa na polje Kako?
- z malimi črkami pa so natisnjene besede, ki vse skupaj zaokrožujejo in smiselno dopolnjujejo v lepo berljive stavke.

**Tabela 2: Poustvarjalna pot: 1) Zakaj? — 2) Kaj? — 3) Kako?**

	<b>Zakaj?</b>	<b>Kaj?</b>	<b>Kako?</b>
kuharsko področje:	<i>RECEPT</i> nas spodbudi,	da iz <u>ŽIVIL</u> , ki jih imamo v hladilniku,	SKUHAMO slastno jed.
igralno področje:	<i>NAČRT</i> nas spodbudi,	da iz <u>KOCK</u> v škatli,	ZGRADIMO veličastno stavbo.
glasbeno področje:	<i>CILJI UČNIH NAČRTOV</i> nas spodbudijo,	da s pomočjo <u>UČNIH VIROV</u> , ki jih imamo na šoli,	NAUČIMO učence dobre muzike.

Seveda pa je mogoče potovati tudi drugače:

**Tabela 3: Ustvarjalna pot: 1) Kaj? — 2) Zakaj? — 3) Kako?**

	<b>Kaj?</b>	<b>Zakaj?</b>	<b>Kako?</b>
kuharsko področje:	<u>ŽIVILA</u> , ki jih imamo v hladilniku,	nas spodbudijo, da si izmislimo <i>RECEPT</i>	in SKUHAMO slastno jed.
igralno področje:	<u>KOCKE</u> , ki jih imamo v škatli,	nas spodbudijo, da oblikujemo <i>NAČRT</i>	in ZGRADIMO veličastno stavbo.
glasbeno področje:	<u>UČNI VIRI</u> , ki jih imamo na šoli,	nas spodbudijo, da oblikujemo <i>OSEBNI UČNI NAČRT UČENCA</i>	in ga NAUČIMO dobre muzike.

Na kratko rečeno: dve smeri potovanja, pa naj bo to na kuharskem, igralnem ali glasbenem področju, se razlikujeta po svojem izhodišču. Tisti, ki stavijo na velike in preizkušene ideje kuharskih mojstrov, načrte pomembnih zgradb ali velika glasbena dela, bodo izbrali poustvarjalno pot. Tisti, ki želijo ustvariti nekaj novega, pa bodo, seveda, izbrali ustvarjalno pot, pregledali, kaj jim je dosegljivo in iz tega pripravili načrt. Seveda pa je

potrebno, v tretjem koraku, zavihetih kuhalnice, zavihati rokave ali sestri za inštrument, da bi se stvari preoblikovale tudi v resničnosti.

### O nevarnostih poustvarjalne smeri potovanja po *Zemljevidu učnih ciljev*

Zaradi značilnosti sveta, ki nas obdaja in naših navad v njem (ki rade postanejo železna srajca), si pri poustvarjalni smeri potovanja besede kot »recept«, »načrt« ali »cilj« razvijejo določeno težnjo po umestitvi v področji Kaj? oziroma Kako?

Zaporedja vzrokov in posledic, ki smo jim izpostavljeni v vsakdanjem življenju, nas usmerjajo v prepričanje, da je svet razdeljen na dve črno-beli sestavini<sup>11</sup>. Tabela 2 se zato rada preuredi v obliko, ki je prikazana na Tabeli 4.

**Tabela 4: Pogled na poustvarjalno pot v vsakdanjem življenju: 1) — 2) Kaj? — 3) Kako?**

w	Zakaj?	Kaj?	Kako?
kuharsko področje:		<i>RECEPT</i> nas spodbudi, da iz <u>ŽIVIL</u> , ki jih imamo v hladilniku,	SKUHAMO slastno jed.
igralno področje:		<i>NAČRT</i> nas spodbudi, da iz <u>KOCK</u> v škatli,	ZGRADIMO veličastno stavbo
glasbeno področje:		<i>CILJI UČNIH NAČRTOV</i> nas spodbudijo,	da s pomočjo <u>UČNIH VIROV</u> , ki jih imamo na šoli, <u>NAUČIMO</u> učence dobre muzike.

Povsem neopazno se ideje (Zakaj?), ki so si jih izmislili ali zaukazali eni, ločijo od izvedb (Kaj? in Kako?), ki jih opravijo drugi. Toda Slavoj Žižek<sup>12</sup> nas opozarja, da celotno svetovno gospodarstvo temelji izključno in zgolj na razporejanju in izkoriščanju bogastva, ki ga je ustvarila ustvarjalna manjšina. In že Oscar Wilde<sup>13</sup> je dobrih sto let nazaj opozoril: »Resnično živeti je najredkejša stvar na svetu. Večina ljudi obstaja, to je vse.«<sup>14</sup> In omenja tiste, ki pa se jim je to posrečilo; to so: »pesniki, filozofi, znanstveniki in nasploh ljudje, ki jim je ljuba kultura – rečeno z eno besedo: ljudje, ki so se v življenju uspeli uresničiti«<sup>15</sup>.

Za srečo ljudi in državno uspešnost je nujno, da se področju ustvarjanja, torej postavljanju vprašanj Zakaj?, tudi v šoli nameni ustrezní prostor, čas in pozornost.

11 Toplo-mrzlo, svetlo-temno, visoko-nizko, glasno-tiho, hitro-počasi ...

12 Slavoj Žižek: First as Tragedy, Then as Farce. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.youtube.com/watch?v=cvakA-DF6Hc> (obiskano 20. 3. 2014).

13 Dostopno na spletnem naslovu: [http://en.wikipedia.org/wiki/Oscar\\_Wilde](http://en.wikipedia.org/wiki/Oscar_Wilde) (obiskano: 1. 4. 2014).

14 »To live is the rarest thing in the world. Most people exist, that is all.« Wilde, O., (1891). The Soul of Man under socialism (Človekova duša v socializmu). Dostopno na spletnem naslovu: [http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Soul\\_of\\_Man\\_under\\_Socialism](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Soul_of_Man_under_Socialism) ali <http://libcom.org/library/soul-of-man-under-socialism-oscar-wilde> (obiskano: 6. 3. 2014).

15 ... the poets, the philosophers, the men of science, the men of culture – in a word, the real men, the men who have realised themselves ... Wilde, O., (1891), ibid.

## Splošni princip gibanja stvari v prostoru

Na tem mestu je potrebno dodati še splošni princip, ki povzroča preoblikovanje udobno ravnega prostora, ki ga je mogoče prav z lahkoto narisati na papir, v sedlaste ali kako drugače oblikovane pokrajine. Splošne zakonitosti gibanja stvari nadgrajujejo zgolj znanstveno pojmovanje sveta, ki sta ga sprožila Galileo Galilei in Isaac Newton<sup>16</sup> in ga postavlja v širši prostor relativistične teorije Alberta Einsteina<sup>17</sup> oziroma, kot pravi John Wheeler (v: Suskind, 2009, str. 66):

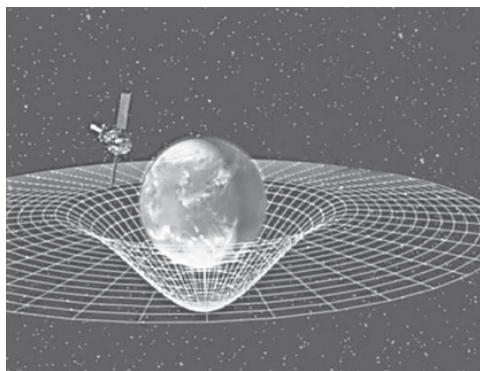
**STVARI povedo *PROSTORU*, kako naj se *OBLIKUJE*.  
*PROSTOR* pove *STVAREM*, kako naj se *GIBLJEJO*.**

Prav v skladu s tem izrekom je potrebno oblikovati tudi pokrajino *Zemljevida učnih ciljev*, če se želimo izogniti pretečim napakam pretiranih dvorazsežnostnih poenostavitev. In v tem, širšem kontekstu, je mogoče zaslutiti, da se ideje, cilji ali načrti gibljejo v nekih zgornjih prostorih, katere smo poprej, spomnimo se, imenovali miselna ravnina. Od tam vplivajo na premikanje stvari tam spodaj v materialnem svetu, toda le-te pa že samo s svojim obstojem vplivajo na oblikovanje misli tam nekje zgoraj.

Za zaključek tega poglavja, še pred miselnim izletom proti oblikam ocenjevanja, ki potekajo na vsakem posameznem področju *Zemljevida učnih ciljev*, dodajmo še sliko ukrivljenega prostora, ki ga povzročajo pomembne ali preprosto velike stvari, vi, pazljivi bralci, pa ga v mislih soočite z likom sedlasto ukrivljene ravnine ali pač Kamniškega sedla z njegovimi dolinami in vrhovi vred.

Le kakšne orjaške tektonske sile oblikujejo prostore našega življenja, še pomislimo ...

**Slika 12: Ukrivljeni prostor in gibanje stvari v njem.**



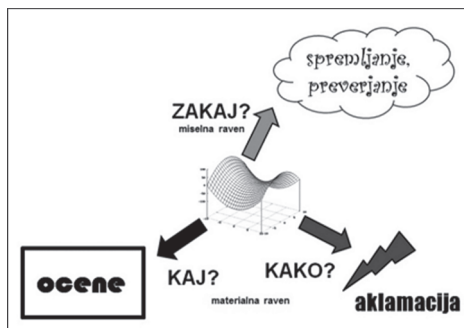
<sup>16</sup> ... čeprav je prav znanstvena revolucija omogočila vsakovrstno udobje dandanašnjega življenja ...

<sup>17</sup> V splošni teoriji relativnosti je pojem gravitacijske sile kot sile, ki pojema s kvadratom razdalje, zavržen in ga zamenja nova predstava gravitacije kot značilnosti prostor-časa. Splošna teorija relativnosti je tudi takšna teorija, ki pri majhnih hitrostih in šibkih gravitacijskih poljih kot približek da Newtonov splošni gravitacijski zakon. Dostopno na spletnem naslovu: [https://sl.wikipedia.org/wiki/Splošni\\_gravitacijski\\_zakon](https://sl.wikipedia.org/wiki/Splošni_gravitacijski_zakon) (obiskano: 14. 12. 2016)

## Ocenjevanje

Naravni razvoj, torej naravno gibanje, je vedno posledica tega ali onega izbruha energije v svojem okolju in razvoj se seveda vedno giblje v ustvarjalni smeri.

Slika 13: Načini ocenjevanja na posameznih poljih zemljevida.



### Področje Kako?

Vse se torej začne na polju Kako? in tukaj je ocenjevanje povsem primerljivo z naravnimi stanji stvari. Mala ptičica se izkljuva iz jajca in se ozre naokrog. Na levi veji morda zagleda in zasliši ata ptiča, ki poje svojo pesem in na desni strani morda zagleda in zasliši mamco ptico, ki poje svojo pesem. Mala ptičica se odhrka enkrat, dvakrat in poskusi. Kar kmalu se ji posreči! Če bo pesem lepo zapeta, se bo od nekod pojavila še ena ptičica in dnevi bodo veselo tekli naprej.

Imitacija oziroma posnemanje je najbolj osnovni način učenja na tem svetu, res pa je, da pri njej ni potrebno uporabljati kakšnih velikih miselnih aktivnosti. Kot nalašč za male ptičice.

Tudi med ljudmi se rodijo veliki glasbeni talenti in z malo sreče najdejo tudi svojega učitelja, v podobi velikega glasbenika; z učiteljevo pomočjo se bo njihova življenjska poklicanost lahko izživela v glasbi. Glasbena zgodovina nam pravi, da so glasbeniki včasih prepešali stotine kilometrov, da bi slišali virtuozu, ki je napovedal svoj koncert. Narava jih, kot male ptice, žene v glasbeništvo in pravzaprav je le težko pomisliti, da bi jih karkoli na tem svetu sploh lahko zadržalo.

Ocenjevanje njihovega uspeha se na tem ocenjevalnem polju meri le z odobravanjem poslušalcev – aklamacijo<sup>18</sup>. Če je aplavz velik in se o njem širi glas govoric, bo tudi v prihodnje občinstvo prihajalo na koncerte in glasbenik si bo ustvaril dobro ime. Uspešno in v zadovoljstvu bo preživel svoje dni. Toda če aplavza ni, se ve: kariera tega glasbenika bo kratka in njegov kruh bo grenak, kajti mnogo je poklicanih in malo izbranih.

<sup>18</sup> **aklamacija** aklamácija -e ž (á) množično pozdravljanje z vzklikanjem, s ploskanjem: sprejeli so ga z aklamacijo; aklamacije ljudstva / bil je izvoljen z aklamacijo soglasno s ploskanjem ali z vzkliki, ne z glasovanjem. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (5. 12. 2016)

Tudi v *Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v glasbenih šolah*<sup>19</sup> je mogoče najti princip aklamacije:

Učenec, ki se uvrsti na državno tekmovanje ali doseže viden uspeh na drugem po zahtevnosti enakovrednem tekmovanju, je lahko oproščen opravljanja letnega izpita, oceno pa na predlog učitelja določi učiteljski zbor.

### Področje Kaj?

Glasbeništvu spodbujajo bogati mecen, ki si v zameno zaželijo glasbe na svojem dvoru, tudi njihove hčerke se učijo klavirja, ker to spada k dobri izobrazbi. To vidijo tudi drugi in tudi v njih zraste želja po uživanju v glasbi. A dobrih glasbenikov je vedno premalo. Zato je potrebno ustvariti širše priložnosti za glasbeno izobraževanje, še posebej za vse tiste, ki sicer ne bi mogli najti glasbenega učitelja, jih oskrbeti s primernim inštrumentom ...

Po vzoru ustanavljanja osnovnih šol v času Marije Terezije so tudi v Ljubljani pred dvesto leti dobili dovoljenje, da ustanovijo prvo glasbeno šolo. Ustanovitveno določilo Glasbene šole Glasbene matice, da se smejo v to šolo vpisati predvsem revni učenci, je imelo velik pomen za nadaljnji razvoj glasbenega šolstva. Priložnost za glasbeno izobraževanje je ponujalo tudi tistim učencem, ki jih je življenje prikrajšalo za materialne dobrine: dostop do inštrumentov in šolnine za pouk. Na začetku je bilo za revne učence rezerviranih 24 mest, le 12 pa jih je bilo ponujenih tudi učencem iz bogatejših družin, toda ti so morali izkazati še posebej veliko nadarjenost, da bi upravičili svoj vpis na glasbeno šolo Glasbene matice. Glasbena matica je širila svojo dejavnost in do danes je bilo v Sloveniji ustanovljeno veliko število glasbenih šol.<sup>20</sup>

Toda, seveda: ko se oblikujejo izobraževalne mreže glasbenih šol, se vanje vpisujejo tudi učenci, ki ne premorejo najvišjih glasbenih sposobnosti oziroma največjih glasbenih talentov. Zato so javne šole, splošne ali glasbene, vedno urejene tako, da je uspešnost učencev mogoče oceniti glede na te ali one kriterije. V ocenjevanje vstopi načelo oblikovanja povprečne ocene iz posameznih kriterijev, ki določa učni uspeh pri posameznem predmetu. Poleg naravne glasbene nadarjenosti tako pridobijo pomembnost tudi drugi kriteriji, ki odločajo o skupnem uspehu učenca.

19 Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=126850#!/Pravilnik-o-spremembah-in-dopolnitvah-Pravilnika-o-preverjanju-in-ocenjevanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-glasbenih-solah> (obiskano: 13. 12. 2016). (obiskano: 13. 12. 2016).

20 Izvajalke programov osnovnega glasbenega in plesnega programa so javne in zasebne glasbene šole, ki so vpisane v razvid izvajalcev pri MIZŠ. V šolskem letu 2015/16 v Republiki Sloveniji deluje 54 javnih glasbenih šol s 17 podružnicami in 82 dislociranimi enotami ter 13 zasebnih glasbenih šol. V redni del programa, ki se financira iz državnega proračuna, je vključeno skupno 25.448 učencev. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/glasbeno\\_izobrazevanje/#c18001](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/glasbeno_izobrazevanje/#c18001) (obiskano 14. 12. 2016).).

## Področje Zakaj?

Na polju vprašalnice Zakaj? se dogaja formativno spremljanje – preverjanje v najzlahtnejšem pomenu besede<sup>21</sup>. Tukaj številčna ocena ni potrebna, kajti številka s svojo dokončnostjo zmore celo za nazaj uničiti mnogo vloženih prizadevanj.

Številčna ocena ne spada na prostor Zakaj?, ravno tako kot je nespametno razmišljati o posameznih ocenjevalnih kriterijih na področju Kaj?, potem ko smo že slišali aplavz in vzklikanje publike, ki odobrava Kako? je bila glasba izvedena.

V nekaterih državah ne uporabljajo ocen, zato učenci niso pod stalnim pritiskom ocenjevalnih postopkov in se lahko v večji meri posvetijo svojemu delu, ki je zanje predvsem učenje. Če je še načrtovanje šolskega dela usklajeno s sposobnostmi, potrebami in željami učenca, ni razloga, da ne bi bili v šoli uspešni prav vsi učenci.

Tudi kapitalistični red, v katerega je Slovenija na velika vrata vstopila pred nekako četrto stoletja, želi postaviti v središče dogajanja učenca in njegove ideje. Kajti uspešno spreminjanje idej v resničnost je v odraslem svetu, najpomembnejši generator te ali one gospodarske uspešnosti.

Ni naključje, da so se v slovenskih glasbenih šolah razvile, poleg izvajanja predmetnika in učnih načrtov tudi različne dejavnosti, ki izpolnjujejo ustvarjalno področje *Zemljevida učnih ciljev*. Njihovi naslovi jasno kažejo tudi na projektno naravo šolskega dela na glasbenih šolah. Naslovi projektov iz Tabele 5 so bili zbrani na srečanjih študijskih skupin glasbenih šol jeseni 2016.

---

<sup>21</sup> Na to polje je bilo sprva umeščeno tudi uvajanje opisnega ocenjevanja, toda kasneje se je z njim izpopolnil dotlej še nezasedeni prostor oblikovanja kazalnikov in meril za ocenjevanje teh ali onih učnih ciljev.

**Tabela 5: Projektne oblike dela na glasbenih šolah.**

<b>SKUPNI OPERATIVNI CILJI: PETJE IN INŠTRUMENTI TER NAUK O GLASBI</b>	<b>NEKATERI PROJEKTI GLASBENE ŠOLE</b>
<b>igrajo v skupini</b>	Igranje v skupinah; Skupne vaje, korepeticije med učenci; Igranje ob CD-ju; Razredni nastopi; Skupinske lekcije: več učencev in/ali učiteljev hkrati (predmetnik tudi tu določa učni čas); Intenzivne vaje: npr. poletne šole; Ulična igra; Prijatelji se običejejo ...; Družinski nastopi; Nastop učitelj in učenec; Javni nastop iz Nauka o glasbi; Glasbena matineja (predstavitve za nove učence); Slovo od glasbene šole v 6. razredu; Absolventski večer; obiski na osnovnih šolah ...
<b>ustvarjajo glasbo in uporabljajo učno tehnologijo</b>	Delavnice: nekajkrat na leto; Izražanje preko risb, zgodb; Uporaba »nenavadnih« didaktičnih pripomočkov; Improvizacija; Projekt: glasbena pravljica; Igranje po posluhu; Skupno improviziranje in ustvarjanje; Povezovanje besede, glasbe, likovnosti ...; Glasba, spis, glasbene razstave ...
<b>spoznavajo, ocenjujejo in vrednotijo glasbo</b>	Medsebojne hospitacije učiteljev; Tematski nastopi; Glasbena kocka; Knjižica koncertov; Poslušanje posnetkov koncertov; Ocenjevanje glasbenih prijateljev: učenci ocenjujejo učence; Zapis samoznavanja; Načrtovanje lastnega dela; Po nastopu: pohvala na več načinov ...; Izdelava komentarjev; Glasbeni kviz; Obisk glasbenih predstav; Koncertni abonma (učenci zbirajo žige); Slovenski skladatelj; Glasbene ekskurzije; Table z izdelki učencev na hodnikih šole ...

*Pravilnik o ocenjevanju* na glasbenih šolah določa, da se glasbeni projekti ocenjujejo v okviru predmetov Nauk o glasbi in Solfeggio.

### Še zadnji pogled na celoto

Izhajajoč iz *Zemljevida učnih ciljev*, lahko v glasbenih in plesnih programih glasbene šole najdemo štiri različna področja in iz njih izpeljemo štiri splošne kriterije za ocenjevanje:

- Tehnična in plesna težavnost učne snovi (Kaj?): učne vsebine pri inštrumentih, petju in plesu, teoretska in oblikovna znanja, poznavanje plesne terminologije;
- Tehnično obvladovanje inštrumenta, glasu ali telesa (Kako?): tehnika izvajanja, solfedžiranje, aktivno poslušanje in opazovanje, uporaba učne tehnologije;
- Prikaz ustvarjalnosti (Zakaj?): muzikalnost, improvizacija, plesni izraz, projektno delo;
- Natančnost in zanesljivost izvedbe (Kdo? je Kje? In Kdaj?): uspešnost nastopov in uspešnost sodelovanja v skupinah; v skladu z individualnim delovnim načrtom učenca ali delovnim načrtom učne skupine.

Takšna je torej podoba *Celostne glasbene šole*. Učenci se imajo priložnost srečati z velikimi in vedno bolj zahtevnimi glasbenimi deli, pridobivajo si potrebna tehnična znanja ter razvijajo izražanje svoje muzikalnosti; v času obiskovanja glasbene šole (ali tudi



kasneje) pa se lahko udeležujejo različnih projektov, ki potekajo na glasbeni šoli. Ravno pravšnji deleži teh sestavin predstavljajo osnovo za dobro potovanje po *Zemljevidu učnih ciljev*: tistih učencev, ki bodo postali poklicni glasbeniki in tistih, ki bodo postali zavzeti in razmišljujoči člani glasbenega občinstva.

*Celostna glasbena šola* se torej dotika vseh področij človekovega bivanja in prav zato si prisluži naziv celostna. To pa je prav tisto, kar smo s tem hoteli povedati<sup>22</sup>.

## Literatura

Adorno, Theodor W. 1986. *Uvod v sociologijo glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Beuermann, Dimitrij. 2008. *Prepoznavanje implicitnih glasbenih vrednot kot sredstvo za razvoj osnovnošolske glasbene nadarjenosti*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

De la Motte Haber, Helga. 1990. *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

*Five Ws*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Five\\_Ws](https://en.wikipedia.org/wiki/Five_Ws) (28. 11. 2016).

*Fragetechnik*

[https://de.wikipedia.org/wiki/Fragetechnik#Offene\\_W-Fragen\\_in\\_der\\_Praxis](https://de.wikipedia.org/wiki/Fragetechnik#Offene_W-Fragen_in_der_Praxis) (28. 11. 2016).

*Glasbeno izobraževanje*. [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/glasbeno\\_izobrazevanje/#c18001](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/glasbeno_izobrazevanje/#c18001) (14. 12. 2016).

*Metakognicija*. Spoznavanje o spoznavanju.

<https://sl.wikipedia.org/wiki/Metakognicija> (14. 12. 2016).

*Oscar Wilde*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Oscar\\_Wilde](http://en.wikipedia.org/wiki/Oscar_Wilde) (1. 4. 2014).

*Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih glasbene šole*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12515> (13. 12. 2016).

*Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v glasbenih šolah* <https://www.uradni-list.si/1/content?id=126850#!/Pravilnik-o-spremembah-in-dopolnitvah-Pravilnika-o-preverjanju-in-ocenjevanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-glasbenih-solah> (13. 12. 2016).

*Pravilnik o vodenju razvida izvajalcev javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja*. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200910&stevilka=313> (13. 12. 2016).

---

<sup>22</sup> QED: Quod erat demonstrandum. Dostopno na spletnem naslovu: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Q.E.D.> (obiskano: 14. 12. 2016)

*Splošni gravitacijski zakon.* [https://sl.wikipedia.org/wiki/Splošni\\_gravitacijski\\_zakon](https://sl.wikipedia.org/wiki/Splošni_gravitacijski_zakon) (14. 12. 2016)

Schiller, C., *Motion Mountain*, [www.motionmountain.net](http://www.motionmountain.net), str. 28 (1. 12. 2016)

Susskind, Leonard. 2009. *The Black Hole War*. USA: Hachette Book Group. <https://sl.wikiquote.org/wiki/Glasba> (2.12. 2016).

*The Soul of Man under socialism.*

[http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Soul\\_of\\_Man\\_under\\_Socialism](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Soul_of_Man_under_Socialism) (6. 3. 2014).

*The soul of man under socialism - Oscar Wilde.*

<http://libcom.org/library/soul-of-man-under-socialism-oscar-wilde> (6. 3. 2014).

Žižek, S. 2010. *First as Tragedy, Then as Farce.*

<http://www.youtube.com/watch?v=cvakA-DF6Hc> (20. 3. 2014).

## Summary

The lecture deals with the need of integrating the student's mental layer into the learning process. Craft-oriented teaching of musical instruments can easily elude every connection with mental layers. Its purpose is to provide the command of a musical instrument (or in the case of the dance, the body), with the help of differently effective practice methods. The student's creativity has its place only at the end of the learning process; however, only rare students achieve such mastery. Most students cannot even sense the sheer complexity of music, as they leave the learning process too soon. An important mission of music education, which is pointed out in the curriculum, is to encourage the development of the student's thinking on the material world of music. Today, the criteria for evaluating the success of students in music schools are again under consideration. In other words: should we consider and evaluate only the result of the final examination or should we also consider the process that brought to the results and (also) the mental achievement of the student during the process. Taking into consideration the mental layers of a student is a challenge for the traditional learning process and the teachers alike; yet, it is vital for encouraging any type of creativity—which will later form a material image and expression in the material world; thus, which will be realized.

**Franc Križnar**

Univerza v Mariboru, Inštitut glasbenoinformacijskih znanosti

## **DIDAKTIČNA IN METODIČNA GLASBENA LITERATURA V PIRAMIDI SLOVENSKEGA GLASBENEGA ŠOLSTVA V IZDAJAH ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO**

### **Izvleček**

Zavod Republike Slovenije (ZRSŠ) v vseh svojih oblikah dejavnosti podpira razvoj šolstva, s tem pa tudi glasbenega v vsej piramidi njenega delovanja na Slovenskem. Sodeluje pri posodabljanju učnih programov, razvoju in pripravah učnih pripomočkov in učil. Njegova založba s svojimi izdajami ves čas dopolnjuje svoje osnovne naloge: skrb za stalne in kvalitetne spremembe prakse in strokovni ter osebni razvoj učiteljev in drugih strokovnih sodelavcev v šolah in vrtcih. Za to ima ZRSŠ poseben organizacijski oddelek, *Založbo*, ki izdaja priročnike, učbenike, strokovne monografije in kar 10 revij. Med knjigami-priročniki o glasbi lahko najdemo avtorje, ki so tudi sicer relevantni za področje glasbene vzgoje v Sloveniji. Tu je še revija *Glasba v šoli in vrtcu* z znanstvenimi članki, intervjuji, članki o (dobri) praksi-iz prakse v prakso, strokovni kotichek, recenzije (komentarji glasbenih dogodkov, notnih in knjižnih izdaj, zvočnih zapisov, ipd.), obletnice, etnomuzikološki kotichek in s tradicionalno *Notno prilogo* (otroški in mladinski zbori).

**Ključne besede:** učni programi, priročniki, učbeniki, revije, glasbena vzgoja

### **Abstract**

#### **Didactic and Methodic Music Literature in Pyramid of Slovenian Music Education Published by the National Education Institute**

The National Education Institute of the Republic of Slovenia (ZRSŠ) in their activities is supporting the development of schools in the complete pyramid of their activities in Slovenia by all of their forms of activities. It is co-operating by the up-to-date of the school programmes, by the development and preparing of the arrangements and school equipment. Their *Publishing Department* with its own editions completes the ZRSŠ basic task: permanent growth and high quality of teachers and other professional workers in schools and kindergartens. Although for this the ZRSŠ has a special department for such matters. It is publishing books; most of them are manuals, and even ten magazines. Among textbooks and manuals about music we can find authors who are relevant to the music education in Slovenia. The special positions is allotted to the magazine *Glasba v šoli in vrtcu / The Music in School and Kindergarten*, which includes scientific papers, interviews, papers and good practice, professional small corner, the critiques (the commentaries of music events, notes, books, sounding records, ect.), the anniversaries, the ethno-musicological small corners and the supplement (children and youth choirs).

**Keywords:** teaching programmes, textbooks, manuals, magazines, music education

### **Uvod**

*Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ)* je javni zavod, ki opravlja svetovalne, razvojno-preučevalne in druge strokovne naloge s področja izobraževanja. Ustanovljen je bil leta 1956 na podlagi sklepa *Vlade NRS* (1955) kot *Zavod za preučevanje šolstva* s samo šestimi strokovnimi (so)delavci. Osnova so bile podobne organizacije, ki so se ustanovile po celi tedanji FLRJ v zgodnjih 50. letih prejšnjega stoletja v dokaj blagi obliki še vedno enopartijskega sistema po ukinitvi *Agitpropa*, vrhovnega cenzorskega aparata

*Komunistične partije*; tistega, kar je v prvih povojnih letih dušilo kulturno ustvarjalnost in intelektualne potenciale ljudi in prebivalstva. Od zgodnjih 50. let, s pojavom t.i. partijskega liberalizma, so se v republikah in pokrajinah FLRJ najprej ustanovile različne komisije, ki so se potem preimenoval v samostojne zavode (Gabrič, 2006). Njihova imena in naslovi so se večkrat spreminjali. V Sloveniji je bil l. 1958 ustanovljen *Zavod za preučevanje izobraževanja odraslih*; ta se je preimenoval v *Zavod LRS za strokovno izobraževanje*, a 1965 se je z *Zavodom za napredek šolstva LRS* združil v skupni in samostojni *Zavod za šolstvo LRS*. Ta zavod je l. 1969 postal (tedanji) republiški upravni organ, vanj pa so bile kot organizacijske enote (9) vključeni tudi samostojni področni zavodi za prosvetno pedagoško službo, za pedagoški nadzor in svetovanje; odtlej ima *Zavod* več stotnih zaposlenih.

Njegovi izdajateljski začetki segajo v 70. leta 20. stoletja in so še danes povezani z metodično- didaktično vsebino. Niso bili ne veliki in ne sistematični, temveč posamezni (Logar, 2012). Prvi večji vzpon in številne sistematične izdaje so sledile šele po l. 1989. Leta 1974 se je preimenoval v *Zavod RS za šolstvo* in je deloval pod okriljem *Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje*, od 1991 pa v sestavu *Ministrstva za šolstvo in šport* kot *Zavod RS za šolstvo in šport*; od 1995 deluje z današnjim imenom *Zavod RS za šolstvo* kot (samostojni) javni zavod. V njegovem okviru je še vedno 9 organizacijskih enot v: Celju, Kopru, Kranju, Ljubljani, Mariboru, Murski Soboti, Novi Gorici, Novem mestu in Slovenj Gradcu. *Zavod* je še vedno povezava med novostmi v šolski izobraževalni politiki in njihovem uvajanju v pedagoško prakso. Po zakonu opravlja razvojno in svetovalno delo na področju predšolske vzgoje, šolskega in srednješolskega izobraževanja, v domovih za otroke in mladino s posebnimi potrebami in v dijaških domovih. Druge naloge pa so še: priprava, uvajanje in spremljanje šolskih reform, izdelava pregledov učnih predmetov in šolskih načrtov za osnovne in vse vrste srednjih šol, opremljenost šol z učili-učnimi pripomočki, priprava in izdaja učbenikov in priročnikov. Posebna skrb je namenjena še učiteljem, uvajanju njihovih didaktičnih tehnologij, sodobnih oblik in metod dela. *Zavod RS za šolstvo* je obenem izdajatelj številnih knjig, priročnikov, revij (deset stalnih!) in še druge didaktične literature. Za vse to ima poseben oddelek, *Založbo*.

Ta se je razvijala počasi in postopoma. Njeni začetki so že v nastavkih kot so to npr. *Skupina za učbenike* iz leta 1979 (Logar, 2012). Šele 1991 je izšla prva knjiga v na novo ustanovljeni *Založbi*, *Centru za izdajo knjig*, potem pa je bil tempo izhajanja knjig in drugih tiskanih enot naslednji: 180 naslovov (1991) in 220 enot-naslovov (1992). In ta tempo se je kar nadaljeval: 200-300 enot-naslovov letno, ker so bila to »leta debelih krav« (Vintar, 2006). Prvič kot samostojni oddelek *ZRSS* se je kot *Založba* pojavila v organigramu v letu 1997 in 1999–2005 (Vintar, 2006). V času 2003–2005 je dobila *Založba* novo vlogo s tem, da se je promovirala v različnih in številnih oblikah s parolo »prodor na trg« (Pleša, 2006). Odtlej ta »crescendo« še traja. *Založbo ZRSS* potem najdemo (Pleša, 2006) v vseh pokazateljih organiziranosti *ZRSS*. Njena vloga in moč se iz leta v leto večata tudi na področju glasbe oz. glasbene stroke. Kažeta pa se v vse večjem vplivu na številu izdanih izvodov literature glasbenih izdaj: knjige, priročniki, revije, ... Za uspešno tovrstno dejavnost velja obdobje 2006–2015 s takratno vodjo *Založbe* mag.

Marijo Lesjak Reichenberg, a kar se samo še nadaljuje z novo, tj. Zvonko Kos (od 2016 dalje) in njunimi timi. Vsi skupaj več kot sledijo jasno začrtanim smernicam vse od ustanovitve *Založbe* »[...] izdajati publikacije, ki omogočajo strokovni napredek vseh zaposlenih v šolski sferi. To pomeni izdajanje priročnikov in v nekoliko večji meri, strokovnih (in prav tako znanstvenih) monografij, zbornikov, strokovnih revij, učbenikov za šolstvo, narodnosti in manjšinsko šolstvo ter učbenikov nizkih naklad, kurikularnih dokumentov, priznanj ter druge vrste drobnega tiska [...]« (Lesjak, 2006, str. 137). Ta trend še ni zaključen. To lahko povežemo s »[...] povečanim številom izdanih publikacij za področje posebnih potreb in pedagoških problemov, izdajam, namenjenih vrtcem, publikacij, ki razvijajo področje kritičnega mišljenja, pouku naravoslovnih ved, uvajanjem sprememb v vrtce, šole in druge ustanove, delu z nadarjenimi učenci, 'pouku za pouk.' To /zadnje/ obdobje so zaznamovali povečana priprava pedagoških načrtov tako za osnovno kot srednjo šolo in posledično zapoznena priprava teh dokumentov, ki so vendar – v soglasju z razvojem tehnologij – pripravljene tudi za objavo na spletnih straneh [...]« (Lesjak, 2006, str. 138). Poleg že večkrat omenjenih knjig, priročnikov, formularjev idr. na tem področju *Založbe ZRSS* izhaja še 10 (strokovnih) revij, periodike. Nekatere med njimi pa so v vsem tem dolgoletnem, več kot 20-letnem času izhajanja, spreminjale tudi svoje naslove. V ta izdajateljski nabor naslovov spadajo še priprave prevodov že obstoječih in izdanih učbenikov. Zaradi vsega navedenega je program *Založbe ZRSS* vse obširnejši in kvalitetnejši. Obenem pa se nadaljuje trend izdajanja novih naslovov, izvernih učbenikov, namenjenih samo šolam in šolskemu sistemu, tudi obeh manjšin (italijanske in madžarske) na območju Republike Slovenije. Pri tem se nadejajo, da se »donkihotski« postopki ne bodo izkazali skozi njihova prizadevanja, da prodajo čim več zanimivih knjig čim številčnejšim kupcem. Ker je potrebno tudi te poleg priprav in tiskanj publikacij na prikladen način ponuditi bodočim bralcem in uporabnikom, v katere se preoblečejo njihovi kupci (Lesjak, 2006). Tu pa je še elektronika, s katero se je tudi *Založba ZRSS* že večkrat srečala. To so izdaje na CD-, DVD-jih kot tudi objave na spletnih straneh *ZRSS*.

### **Glasba v okvirih *Založbe ZRSS***

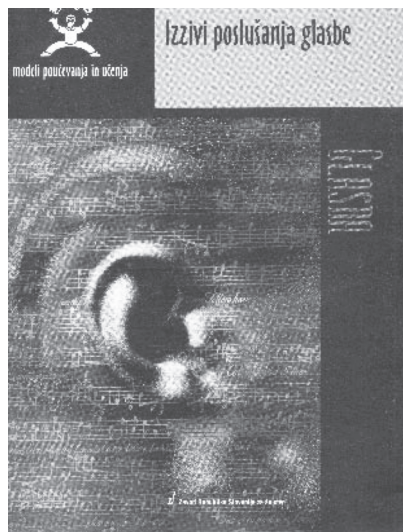
Glasba kot umetniška, pedagoška in znanstvena disciplina je enakovredna vsem preostalim predmetom v okviru vsebinskega in formalnega, tj. oblikovnega reda celotnega *ZRSS*. Zaradi tega je vsa njegova dejavnost utrjena tudi s *Statutom ZRSS*: raziskovanje in eksperimentalni razvoj na področju sociologije in humanistike, distribucije filmov, video filmov, TV-oddaj, izdaje, razmnoževanje posnetih nosilcev zapisov in izdelava spletnih portalov (*Statut*, 2010, 2, čl. 6). Z nekaterimi drugimi akti pa je še posebej opredeljeno stališče *ZRSS* do izdajateljstva nasploh in še posebej do izdajanja revij. Iz prvega lahko razberemo, da *Založba ZRSS* redno ali/in občasno izdaja monografije in priročnike, zbornike, revije, učbenike, kurikularne dokumente, kataloge-informativne publikacije, drobni tisk, priložnostne tiskovine idr. (*Poslovník*, 2011, 1, čl. 2). Vse to seveda velja tudi za glasbo. Kot za vseh 10 (strokovnih) revij, ki jih izdaja *Založba ZRSS*, tudi za glasbeno revijo *Glasba v šoli in vrtcu*, veljajo odredbe o: programskih zasnovah, (odgovornem) uredniku in uredniškem odboru, njegovih

sestankih, financiranju revije, objavljanju člankov v reviji in na spletnih straneh kot še drugo (*Poslovník*, 2011).

*Založba ZRSS* z vsemi svojimi izdajami smiselno dopolnjuje osnovno nalogo ZRSS, a to je skrb za stalne in kvalitetne spremembe prakse in strokovnega ter osebnostnega razvoja učiteljev in drugih strokovnih delavcev v šolah in vrtcih. Vse izdano gradivo prispeva k izboljšanju vsebinskega, didaktičnega in organizacijskega dela v razredu.<sup>1</sup> Od knjig (priročniki, učbeniki, zbirke nalog in strokovne monografije), ki so doslej izšle v *Založbi ZRSS* na glasbenem področju, lahko najprej izpostavimo **priročnike**: *Izzivi poslušanja glasbe/Priročnik za učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah* (Milka Ajtnik, 2001), *Klavir za dva – Piano for Two* (Alenka in Igor Dekleva, 2001), *Uporaba računalnika pri obravnavi zvočnih pojavov (Modeli poučevanja in učenja, Fizika*; Ivo Verovnik in Leopold Mathelitsch, 2001), *Kako naj pojejo otroci* (Dragica Žvar, 2002), *Glasba v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole* (Ivana Mori, Marija Smolko in Marjeta Kepec, 2003), *Ljudski plesi v osnovni šoli* (Branko Fuchs, 2004 in 2006), *Glasba – ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje* (Dimitrij Beuermann, 2005), *Glasbeni kašipot 1-3* (Mitja Reichenberg, 2005), *Glasbeni kašipot – Priročnik za poslušanje glasbenih primerov pri glasbenih dejavnostih v vrtcu* (Mitja Reichenberg, 2006), *Glasbeni kašipot 4-6* (Mitja Reichenberg, 2007), *Glasbeni kašipot 7-9* (Mitja Reichenberg, 2009), *Telo v zvoku* (skupaj z zbirko nalog; Sergeja Grögl in Barbara Tetičkovič, 2011), *Kulturno-umetnostna vzgoja* (2011), *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil* (Magda Štupnikar, Darja Pintar, Tatjana Murovec in Emina Veselič, 2012); **učbenike**: *Suita v barvah – The Suite in Colours* (Igor Dekleva, 2000), *Klavirske risanice – The Piano Colourbook* (Igor Dekleva, 2001), *Glasbeni stavek – Harmonija II* (Janez Osredkar, 2004), *Solfeggio 2 in 3* (Tomaž Habe, 2005), *Glasbeni stavek – Kontrapunkt* (Janez Osredkar, 2006), *Solfeggio 4* (Tomaž Habe, 2007), *Glasbena slikanica 2 / Kepes enek-zene knyv 2* (Breda Oblak in Marija Prelog; 2. izdaja, 2007), *Glasbeni stavek – Harmonija I* (Janez Osredkar, 2009), *Solfeggio 1* (Tomaž Habe, 2011); **strokovne monografije-knjige**: *Grlica za otroke/Izbor otroških zborovskih pesmi revije Grlica od 1953 do 1988* (Dragica Žvar, 2012), *Ples v vrtcu* (Meta Zagorc, Anita Vihtelič, Neva Kralj in Nina Jerman, 2013) idr.

<sup>1</sup> Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.zrss.si/default\\_zalozba.asp?link=predstavitev&a=0](http://www.zrss.si/default_zalozba.asp?link=predstavitev&a=0) (obiskano: od 2. 6. 2013).

**Slika 1: Naslovnica knjige M. Ajtnik (2001): Izzivi poslušanja glasbe  
Revija *Glasba v šoli /do 2006/ in vrtcu /po 2007/***



ZRSŠ je v okviru svoje *Založbe* že leta 1995 ustanovil, založil in začel izdajati glasbeno revijo, v kateri je kot uvodnik prva urednica (in prva so-ustanoviteljica, tedanja strokovna svetovalka za glasbeno vzgojo v ZRSŠ mag. Milka Ajtnik) zapisala: »[...] Ivan Cankar nas je (Slovence) videl kot deželo sonca in pesmi. Tudi dandanes ta rek ne sme zveneti patetično. Dežela petja ne more biti brez strokovne revije, namenjene vsem, ki se z glasbo ukvarjajo profesionalno ali kako drugače. Zaradi tega smo tukaj. Glasba v šoli ... V zadnjih desetletjih vplivajo na učne načrte po svetu mediji, skladateljske aktivnosti, integrirana umetnost, tehnologija, multi- in interkulturalna približevanja in obenem tudi različne improvizacije. O mnogih vprašanjih se bomo tudi mi lahko pogovorili v okviru naše (nove) revije ... [...]« (Križnar, 2010, str.15).

Takoj, že v prvi številki nove strokovne revije je bila dodana notna (glasbena) priloga, iz katere je še vedno vidna (po skoraj 20 letih izhajanja) posebna naklonjenost *otročkim in mladinskim zborom* in glasbi za *Orffov instrumentarij* (Križnar, 2015). V prvem, pionirskem uredniškem odboru pod taktirko (odgovorne) urednice mag. M. Ajtnik, so se zbrali vodilni slovenski glasbeni pedagogi, didaktiki in metodiki: prof. Jakob Jež, prof. dr. Breda Oblak, prof. dr. Albinca Pesek in prof. dr. Mirko Slosar ter še trije uredniki za posebna področja: mag. Ivan Vrbančič za glasbo v šoli, /dr./ Dimitrij Beuermann za glasbeno šolstvo in /dr./ Dragica Žvar za zborovodstvo. V vseh teh letih je ostal uredniški koncept skoraj enak, ne pa uredniški odbor. Pojavile so se še tematske in dvojne številke, v enem samem in samcatem primeru pa še dodatek na DVD-CD-romu (dva notna računalniška programa *Sibelius* in *Finale Note*),<sup>2</sup> delo in kontinuiteta pa sta ostala ena in ista, razen v letih 2011 in 2015, ko sta cela letnika revije *Glasba v šoli in vrtcu* izpadla in

<sup>2</sup> *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 12, št. 3–4, Ljubljana: ZRSŠ, 2007.

nista izšla; zato tudi zamik: v 21 letih izhajanja le 19 letnikov. (Pre-) Ostali (odgovorni) uredniki, ki so sledili mag. M. Ajtnik (1995-2002), so bili še: dr. D. Žvar (2002-2008), dr. D. Beuermann (2008-2010), dr. Inge Breznik (2010-2012) in dr. Franc Križnar (2012 →). Vsi po vrsti so bili iz vrst poklicnih strokovnih svetovalcev ZRSŠ, razen slednjega, zadnjega (F. Križnar). Tudi on prihaja iz različnih zasedb uredniških odborov (pod različnimi /odgovornimi/ uredniki), poleg tega pa je zagotovo po pregledu bibliografij dosedanjih številk revije, avtorjev in naslovov, eden tistih, ki je doslej največ prispeval na strani vseh dosedanjih številk revije *Glasba v šoli in vrtcu* (vse od 1995 →). Tudi zato je bil tale (zadnji) prenos (odgovornega) urednika revije na še enega od (zunanjih) urednikov precedens, tj. zgleden primer. Vse to je zdaj po že štirih letih več kot očitno in primerljivo. Saj se v tem času ni zgodila nobena velika sprememba ne uredniške politike in ne vsebinske podobe revije. Vse to je zdaj že mogoče primerjati in ocenjevati. So se pa tudi v tem času menjale tako oblike kot naklade izhajanja revije. Slednja znaša danes »le še« 490 izvodov na posamezno številko. To pomeni, da revijo niti ne prejemaajo vsi vrtci, osnovne, srednje in glasbene šole do visokih šol; kar je pravzaprav mantra vseh generacij in mandatov dosedanjih urednikov in uredništev revije, saj je prav ta kot edina tovrstna revija namenjena vsej glasbeni vzgojno-izobraževalni piramidi v Sloveniji. Zasluge, da je revija zelo kmalu prešla tudi do indeksacije v *RILM*, tj. *Répertoire International de Littérature Musicale* (New York, ZDA), pripadajo tujim članom uredništva. Danes so to: dr. Dimitrije Bužarovski (Makedonija), dr. Irena Miholić (Hrvaška) in dr. Patricia Shehan Campbell (ZDA). Slovenski člani uredniškega odbora (v zadnjem mandatu, 2015-16) pa s/m/o: poleg (odgovornega) urednika dr. F. Križnarja še: dr. Bogdana Borota, dr. I. Breznik, Tomaž Habe, dr. Barbara Sicherl Kafol, dr. Veronika Šarec, dr. Jernej Weiss in dr. D. Žvar.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 19, št. 1–2 (kolofon), Ljubljana: ZRSŠ, 2016.



Slika 2: Naslovnica revije *Glasba v šoli in vrtcu* (2016).

Iz zadnjega uredniškega koncepta lahko utrdimo že omenjeni trend vsebine posameznih številke revije *Glasba v šoli in vrtcu*. Kot edina tovrstna glasbeno pedagoška strokovna revija v državi predstavlja stik različnih strokovnih področij: pedagogike, muzikologije, etnomuzikologije, psihologije, sociologije, kulturne antropologije, zgodovine, novinarstva, kompozicije, dirigiranja-zborovodstva, glasbene ustvarjalnosti in poustvarjalnosti, scenska ustvarjalnosti in poustvarjalnosti idr. V tem stiku je v fokusu koherentna povezanost omenjenih in še drugih strok in (znanstvenih) disciplin kot tudi njihova vloga v (glasbeni) vzgoji in izobraževanju: vse od ozko specializiranih znanstvenih razprav (tj. izvirnih znanstvenih referatov) do hkratnega in neprestanega povezovanja in komunikacij med teorijo in prakso v še enem od najbolj sprejemljivih, popularnih in najbolj množičnih medijev – tisku.

Tako revija *Glasba v šoli in vrtcu* z objavljenimi članki še vedno vzpostavlja širok strokovni dialog med teorijo in prakso z neposrednim prenosom teoretskih spoznanj, s posredovanjem dobrih izkušenj iz prakse in s posredovanjem nove otroške in mladinske zborovske literature, ki je sicer usmerjena še v predšolsko in šolsko prakso. Prav novi *otroški* in *mladinski zbori*, izdani v reviji, so bili izvedeni na številnih občinskih in medobčinskih revijah šolskih pevskih zborov in na državnih tekmovanjih šolskih pevskih zborov v Zagorju ob Savi. Tako lahko še sedaj, že z neko časovno distanco zatrdimo, da gre ob pregledu dosedanjih člankov in drugih prispevkov v reviji *Glasba v šoli in vrtcu* za glasbeno vzgojo v vrtcih, osnovnih šolah, osnovnih in srednjih glasbenih šolah ter v slovenskem visokem glasbenem šolstvu s spoznavanjem prakse z didaktičnimi, metodičnimi in drugimi novitetami na področju glasbene pedagogike, za spodbude skladateljem za nova zborovska dela, za različne inštrumentalne zasedbe, uporabne tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu, ker je omenjena revija, vseskozi namenjena vzgojiteljem in učiteljem glasbene vzgoje v osnovnih in srednjih šolah, učiteljem

glasbenih šol, zborovodjem in vodjem inštrumentalnih ansamblov v vrtcih in šolah. V dosedanjih dvojnih tematskih številkah so se pojavile teme s področja glasbene vzgoje in izobraževanja, metodike in didaktike kot so to npr. naslednji naslovi: *Zborovska dejavnost v vzgoji in izobraževanju*, *Sodobni poklicni pristopi pri pouku glasbene vzgoje*, *Zvok kot življenjski prostor*, *Sodobna glasba v vzgoji in izobraževanju* idr. Tem in še nekaterim drugim kriterijem so podrejene še rubrike v reviji kot so npr. *vodilna tema* (samo v tematskih številkah), *raziskave* (izvirni znanstveni referati), *strokovni kotichek* (strokovni članki), *ocene-recenzije* (komentarji glasbenih dogodkov, notnih in knjižnih izdaj, zvočnih zapisov: plošč, kaset, ...), *obletnice*, *intervjuji*, *iz prakse za prakso* (opisi odličnih praks, vzorčni primeri šolskih praks, ...) idr.

*Notna priloga* revije je namenjena izdajanju (deficitarnega) gradiva, skladb in not zanje za otroške in mladinske pevske zборе idr. (Križnar, 2012). V njih so doslej svoje zборе in druga dela (tudi za *Orffov* inštrumentarij) objavili naslednji slovenski skladatelji in avtorji: Alojz Ajdič, Vitja Avsec, Tomaž Bajželj, Dušan Bavdek, Dimitrij Beuerman, Janez Bitenc, Ambrož Čopi, Matevž Fabijan, Maksimilijan Feguš, Nana Forte, Bojan Glavina, Radovan Gobec, Tomaž Habe, Matjaž Jarc, Gašper Jereb, Jakob Jež, Brina Jež Brezavšček, Anton Jobst, Pavle Kalan, Miro Kokol, Janez Kuhar, Marijan Lipovšek, Andrej Loparnik, Damijan Močnik, Stanko Premrl, Patrick Quaggiato, Mitja Reichenberg, Blaž Rojko, Črt Sojar Voglar, Peter Šavli, Dane Škerl, Igor Štuhec, Jože Trošt, Mira Voglar, Samo Vremšak, Larisa Vrhunc, Tadeja Vulc, Martin Železnik idr. Gledališka igra *Pepelka* bratov Grimm<sup>4</sup> avtorjev Iztoka Valiča (prevajalec in režiser) in dr. Dimitrija Beuermann (avtor glasbe), objavljena v reviji je doživela dve izvedbi: v *Mojem gledališču: v Španskih boricih* (Ljubljana, 1995) je doživela ok. 150 ponovitev, nekaj let kasneje pa še v *Gledališču »Toneta Čufarja«* (na Jesenicah) okoli 20 ponovitev. Dobila je tudi nagrado *Zlata paličica* za ustvarjalce predstave.<sup>5</sup> Tudi v tem naboru slovenskih in drugih skladateljev gre za izbor cvetobera slovenskih glasbenih ustvarjalcev, avtorjev različnih generacij in spolov, slogovnih usmeritev in šol.

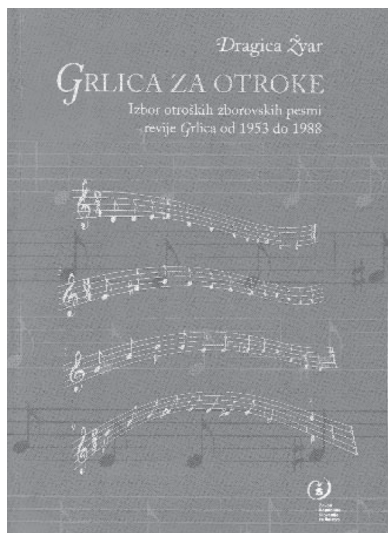
Zaključimo tale del s (pozitivnim) fragmentom o glasbeni vzgoji in izobraževanju na primeru ZRSS in njegove *Založbe* z izdajami s področja glasbene literature in na koncu koncev tudi njene revije *Glasba v šoli in vrtcu* z zaključnim pogledom na skrajno pozitivne splošne rezultate vseh tistih, ki se tako kot v svoji mladosti ali drugače (profesionalno ali ljubiteljsko) ukvarjajo z glasbo: »[...] Kljub temu, da je oblast brez posluha in naj bi ob zadnjih (2012) recesijskih predlogih celo razmišljala o ukinitvi (slovenskih) javnih glasbenih šol. /.../ V njej ne gre le za prostor, v katerem lahko nadarjeni otroci in mladina razvijajo svojo glasbeno nadarjenost, gre za področje izobraževanja, ki ima preprosto največ (pozitivnih) stranskih učinkov, dobrih tako za družbo kot za državo. /.../ Glasbene šole, kakršne poznamo v Sloveniji pa so unikum v Evropi, saj nimajo dobrega vpliva le na glasbeno izobraženost državljanov. Spodbujajo dobre delovne navade, povezovanje med ljudmi, sodelovanje in solidarnost. Gre za pouk enega učitelja z enim samim učencem [v celotni vertikalni glasbenega šolstva: od osnovne

4 Jacob (nemški jezikoslovec, pisatelj in filolog; 1785–1863) in Wilhelm (nemški pisatelj; 1786–1859).

5 Prim. el. pismo Iztoka Valiča avtorju (7. 11. 2016).

prek srednje pa vse do visoke stopnje; op. avt.!), za najbolj osebno pristop, kar lahko obstaja» (Križnar, 2013, str. 9).

**Slika 3: Naslovnica knjige Dragice Žvar: *Grlica za otroke* (2012).**



**Sklep**

Po nekaj povojnih razvojnih fazah (po 1945. letu) in različnih imenih dandanašnjega ZRSŠ, se je le-ta z vsemi svojimi regionalnimi in strokovnimi enotami po vsej državi razvil v adekvaten in aktualen zavod. ZRSŠ z vsemi svojimi akti in mestu ter vlogi, ki jih ima v današnji družbi, služi svojemu poslanstvu v največji možni meri. Obseg njegovega dela je kakovosten in obsežen. Tako je tudi *Založba* samo ena od njegovih enot, ki ji pripisujemo vse njihove izdaje. S tem (velikim) številom najrazličnejših izdaj: knjige-monografije, priročniki, učbeniki in druga literatura, ima ZRSŠ vodilno izdajateljsko vlogo v državi (RS) tudi na področju glasbe. Glasba je v okviru dejavnosti več kot enakopravno vgrajena v organigram dela tako ZRSŠ v celoti kot tudi njegove *Založbe*. Da je glasba ena od vodilnih (strokovnih) disciplin v vseh njenih okvirih, je zasluga tako vseh strokovnih (so)delavcev na področju glasbene umetnosti v vseh njenih parametrih in generacijah; tako v Ljubljani kot v vseh devetih njegovih organizacijskih enotah v državi (Celje, Koper, Kranj, Ljubljana, Maribor, Murska Sobota, Nova Gorica, Novo mesto in Slovenj Gradec). V okviru tiskanih in elektronskih medijev ZRSŠ ostaja z relevantnimi avtorji tudi na področju glasbenega izobraževanja in vzgoje v okvirih umetnosti, pedagogike in znanosti vodilni izdajatelj.

Če vsemu temu dodamo še vseh 19 dosedanjih letnikov (od 1995 in naprej →) revije *Glasba v šoli in vrtcu*, lahko nekako zaokrožimo celotno sliko aktivnosti ZRSŠ in njegove *Založbe* na področju glasbe. S povečanjem števila njihovih izdaj v okvirih

interdisciplinarnih in multidisciplinarnih oblik, ki predstavljajo glasbo kot umetniško, pedagoško in znanstveno disciplino, lahko tudi tale prikaz zaključimo z več kot pozitivno oceno. Tako ZRSŠ kot njegova *Založba z revijo Glasba v šoli in vrtcu* drži v rokah celotno (glasbeno: umetniško-pedagoško-znanstveno) stroko v vseh njenih parametrih in v celotni piramidi slovenskega glasbenega šolstva. To lahko zatrdimo ne samo zaradi vpogleda v spisek avtorjev, ampak tudi po številu in naslovih celotnega tovrstnega opusa. V vseh teh primerih ne gredo komplimenti samo tekstem in s tem besedam o in za glasbo, temveč tudi za povsem očiten glasbeni, notni zapis. Vse to lahko najdemo tako v knjigah, priročnikih, učbenikih kot tudi v notnih prilogah revije *Glasba v šoli in vrtcu* ter v še prenekateri samostojni monografiji ali/in v priročniku in učbeniku. V slednjih so v največji možni meri zastopani otroški in mladinski zbori, z ali brez spremljave (a cappella in s spremljavo) in za *Orffov* inštrumentarij. V vseh primerih gre za neke vrste deficitarno glasbeno literaturo, ki pa ima po pravilu namena še največji in najbolj adekvaten »feed back« prav v našem, vseslovenskem šolskem sistemu.

## Literatura

Gabrič, Aleš. 2006. Komisija za proučevanje šolstva – predhodnica Zavoda za šolstvo. V *Pol stoletja Zavoda Republike Slovenije za šolstvo : zbornik ob 50-letnici delovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Glasba v šoli (in vrtcu)*. 1995–2016. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lesjak Reichenberg, Marija. 2006. Zavodova založba med preteklostjo in prihodnostjo. V *Pol stoletja Zavoda Republike Slovenije za šolstvo : zbornik ob 50-letnici delovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Križnar, Franc. 2010. 15 let revije *Glasba v šoli (in vrtcu)* 1995–2010. V *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 15, št. 3–4, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 15–21.

Križnar, Franc. 2012. Uredniški koncept revije *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 17/2013 (neobjavljen tipkopolis). Ljubljana: ZRSŠ.

Križnar, Franc. 2013. Slovensko glasbeno šolstvo in tovrstna glasbena pismenost. Od zgodovinskega razvoja in iz preteklosti v sedanost ter prihodnost. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 44, št. 4–5, str. 6–10.

Križnar, Franc. 2014. Funkcija izdavačkov odelenja u slovenačkome školstvu na primeru izdanja knjiga i časopisa (Izdavačko odelenje ZRSŠ) a posebno muzičkih knjiga i časopisa *Muzika u školi i vrtiću*. *Balkan Art Forum-Umetnost i kultura danas, BARTF 2014*. Niš (Republika Srbije): Univerzitet u Nišu-Fakultet umetnosti, str. 177–187.

Logar, Tine. 2012. Delovanje založbe Zavoda RS za šolstvo v obdobju 1991–1992. *Zavod Republike Slovenije za šolstvo v spominih sodelavcev s Parmove, Privoza in Poljanske : zbornik ob XXVII. strokovnem srečanju delavcev ZRSŠ v Ljubljani*.

Pleša, Damjana. 2006. Zavodova založba v obdobju Marije Javornik. V *Pol stoletja Zavoda Republike Slovenije za šolstvo : zbornik ob 50-letnici delovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Poslovník o založniškem programu Zavoda RS za šolstvo*. 2011. Ljubljana: ZRSŠ.  
*Statut ZRSŠ*. 2010. Ljubljana: ZRSŠ.

Vintar, Jelka. 2006. Ob robu zapisa Tineta Logarja o delovanju založbe v obdobju 1991–2006. V *Pol stoletja Zavoda Republike Slovenije za šolstvo : zbornik ob 50-letnici delovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## Summary

The importance of the *Publishing department* in the Slovenian Schools on the Example of Publishing of Books and Reviews (*The Publishing Department of The National Education Institute of the Republic of Slovenia*) and especially Music Books and the Magazine *Glasba v šoli in vrtcu / The Music in School and Kindergarten* is very important. *The National Education Institute of the Republic of Slovenia (ZRSŠ)* has been leading the development of schools for more than 60 years. It is constantly working on modern teaching programmes, learning processes, arrangements and school equipment. The pedagogical advisers of *ZRSŠ* are doing research, adopting, recommending and supporting the development of the modifications in the practice, theory and its lawfulness. Its basic “agens spiritus” has the leading role in all the vital learning processes with the aim of permanent development and introduction of novelties. With these activities they guarantee autonomy during the process of the education. Their *Publishing Department* with its own editions completes the *ZRSŠ* basic task: permanent growth and high quality of teachers and other professional workers in schools and kindergartens. All of their mentioned educational materials support the work in classes. The most important are textbooks and manuals for minorities, for which the Republic of Slovenia has to take care by constitution: the Hungarian and Italian minorities in the complete pyramid of schools. *ZRSŠ* has a special department for such matters. It is publishing books; most of them are manuals, and even ten magazines. The music in this regard is more or less equal to other subjects and is the essence of schools: from the general to the technical schools. Among textbooks and manuals about music we can find authors who are relevant to the music education in Slovenia. The special position is allotted to the magazine which is 19 years old – *Glasba v šoli in vrtcu / The Music in School and Kindergarten*, which includes scientific papers, interviews, papers and good practice and the supplement (*children and youth choirs, Carl-Orff Instrumental*). The magazine is indexed in *RILM (Répertoire International de Littérature Musicale; New York, USA)*.



**Avtorji**  
**Contributors**

Dr. Luisa Antoni  
Samostojna raziskovalka, Trst  
Via di Noghère 27/B  
34015, Muggia, Trieste, Italia  
[musikluis1@gmail.com](mailto:musikluis1@gmail.com)

Dr. Andreas Bernhofer  
Universität MOZARTEUM, Departement für Musikpädagogik  
Mirabellplatz 1/III  
5020 Salzburg  
[Andreas.BERNHOFER@moz.ac.at](mailto:Andreas.BERNHOFER@moz.ac.at)

Dr. Dimitrij Beuermann  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Slomškova 33  
9000 Murska Sobota  
[dimitrij.beuermann@zrss.si](mailto:dimitrij.beuermann@zrss.si)

Dr. Tina Bohak  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[tina.bohak@ag.uni-lj.si](mailto:tina.bohak@ag.uni-lj.si)

Matej Bonin  
Gimnazija Koper  
Cankarjeva ulica 2  
6000 Koper  
[bonin.matej@gmail.com](mailto:bonin.matej@gmail.com)

Dr. Nataša Cigoj Krstulović  
ZRC SAZU, Muzikološki inštitut  
Novi trg 2  
1000 Ljubljana  
[natasa@zrc-sazu.si](mailto:natasa@zrc-sazu.si)

Dr. Manja Flisar Šauperl  
Osnovna šola Janka Padežnika Maribor  
Iztokova ul. 6  
2000 Maribor  
[manja@siol.com](mailto:manja@siol.com)

Mag. Ivan Florjanc  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[ivan.florjanc@ag.uni-lj.si](mailto:ivan.florjanc@ag.uni-lj.si)

Dr. Katarina Habe  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[katarina.habe@ag.uni-lj.si](mailto:katarina.habe@ag.uni-lj.si)

Dr. Ada Holcar Brunauer  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Poljanska cesta 28  
1000 Ljubljana  
[Ada.Holcar@zrss.si](mailto:Ada.Holcar@zrss.si)

Dr. Darja Koter  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[darja.koter@ag.uni-lj.si](mailto:darja.koter@ag.uni-lj.si)

Dr. Franc Križnar  
Inštitut glasbenoinformacijskih znanosti  
Univerza v Mariboru  
Krekova 2  
2000 Maribor  
[franc.kriznar@siol.net](mailto:franc.kriznar@siol.net)

Dr. Primož Kuret  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[primoz.kuret@gmail.com](mailto:primoz.kuret@gmail.com)

Andreja Marčun  
Glasbena šola Domžale  
Ljubljanska cesta 61  
1230 Domžalež  
[marcun.andreja@gmail.com](mailto:marcun.andreja@gmail.com)



Mag. Jelena Martinović – Bogojević  
Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija  
Njegoševa ul. Bb  
81250 Cetinje  
[jelmartbog@gmail.com](mailto:jelmartbog@gmail.com)

Dr. Andrej Misson  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[andrej.misson@ag.uni-lj.si](mailto:andrej.misson@ag.uni-lj.si)

Dr. Breda Oblak  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[oblabreda@gmail.com](mailto:oblabreda@gmail.com)

Dr. Ilonka Pucihar  
Glasbena šola Vrhnika  
Trg Karla Grabeljška 3  
1360 Vrhnika  
[ilonka.pucihar@gmail.com](mailto:ilonka.pucihar@gmail.com)

Brane Rauter  
Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik  
Novi trg 41a  
1241 Kamnik  
[branerauter@hotmail.com](mailto:branerauter@hotmail.com)

Ana Smolnikar  
Osnovna šola Danile Kumar  
Gogalova ul. 15  
1000 Ljubljana  
[ana.smolnikar@gmail.com](mailto:ana.smolnikar@gmail.com)

Dr. Leon Stefanija,  
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta  
Aškerčeva 2  
1000 Ljubljana  
[leon.stefanija@gmail.com](mailto:leon.stefanija@gmail.com)

Mag. Martina Valant  
Glasbena šola Jesenice  
Cesta Franceta Prešerna 48  
4270 Jesenice  
[martina.valant@gmail.com](mailto:martina.valant@gmail.com)

Mag. Lučka Winkler Kuret  
Glasbena šola Franca Šturma Ljubljana  
Celovška cesta 98  
1000 Ljubljana  
[luckawk@gmail.com](mailto:luckawk@gmail.com)

Dr. Katarina Zadnik  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Stari trg 34  
1000 Ljubljana  
[katarina.zadnik@ag.uni-lj.si](mailto:katarina.zadnik@ag.uni-lj.si)



CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.018.54:78(497.4)(091)(082)

JAVNO glasbeno šolstvo na Slovenskem : pogledi ob  
200-letnici : tematska številka = thematic isssue / [urednica  
zvezka Branka Rotar Pance]. - Ljubljana : Akademija za glasbo,  
Oddelek za glasbeno pedagogiko, 2016. - (Glasbenopedagoški zbornik  
Akademije za glasbo v Ljubljani = The journal of music education of  
the Academy of Music in Ljubljana, ISSN 1318-6876 ; zv. 25)

ISBN 978-961-6393-20-1

1. Rotar Pance, Branka

288779008