

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

Univerza v Ljubljani
Akademija *za glasbo*



KATARINA ZADNIK

**NAUK O GLASBI V SLOVENSKI
GLASBENI ŠOLI**

MED PRETEKLOSTJO, SEDANJOSTJO IN PRIHODNOSTJO

Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli

Med preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo

Katarina Zadnik



Univerza v Ljubljani
**FILOZOFSKA
FAKULTETA**

Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli Med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo

po 1918
Glasba na Slovenskem

Zbirka: *Glasba na Slovenskem po 1918*

ISSN: 2350-6350

Avtorica: Katarina Zadnik

Uredniki zbirke: Leon Stefanija, Aleš Nagode, Svanibor Pettan, Urša Šivic, Darja Koter, Boštjan Udovič

Člani uredniškega odbora zbirke: Katarina Bogunović Hočevar, Matjaž Barbo, Branka Rotar Pance, Andrej Misson, Mojca Kovačič, Drago Kunej, Jana Arbeiter

Recenzenti: Breda Oblak (Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani), Branka Rotar Pance (Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani), Larisa Vrhunc (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Nataša Cigoj Krstulović (Muzikološki inštitut ZRC SAZU)

Lektor: Brane Senegačnik

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Izdali: Oddelek za muzikologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani, Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani

Oblikovanje in prelom: Aleš Cimprič

Slika na naslovnici: Tjaša Marin

Notografija: Tilen Slakan

Prva e-izdaja

Ljubljana, 2019

Dostop na spletu: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si>

DOI: 10.4312/9789610601593

Publikacija je brezplačna.

Zbornik je izšel s pomočjo finančne podpore Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni
knjižnici v Ljubljani
[COBISS.SI-ID=298714368](#)
ISBN 978-961-06-0159-3 (pdf)

Kazalo

Knjigi na pot.....	7
Predgovor.....	13
Uvod.....	17
1 Razvoj predmetnega področja nauk o glasbi v slovenskem glasbenem šolstvu	23
1.1 Razvoj predmeta glasbena teorija od začetka 19. stoletja do ustanovitve Glasbene matice	24
1.2 Položaj predmetnega področja v glasbeni šoli Glasbene matice.....	31
1.3 Položaj predmetnega področja v glasbenih šolah podružnic Glasbene matice	35
1.4 Razvoj in položaj predmeta nauk o glasbi po drugi svetovni vojni	44
1.5 Razvojna pot predmeta v 60-ih letih 20. stoletja.....	48
1.6 Na poti kurikularne preнове v 70-ih letih 20. stoletja.....	53
1.7 Nauk o glasbi v 80-ih in 90-ih letih 20. stoletja.....	58
1.8 Zadnja kurikularna prenova predmetov nauk o glasbi in Solfeggio	64
2 Funkcionalna glasbena pismenost pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio.....	73
2.1 Kaj je funkcionalna glasbena pismenost?.....	74
2.2 Stopnje v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti	75
2.3 Izzivi ozvočevanja glasbenega zapisa v začetnih razredih nauka o glasbi	77
2.4 Sposobnost izvajanja po glasbenem zapisu	79
2.5 Sposobnost zapisovanja glasbenih vsebin.....	85
3 Glasbene predstave in glasbeno mišljenje v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti	89
3.1 O glasbenem mišljenju	89
3.2 Glasbene predstave – temelj razvoja glasbenega mišljenja	93
3.3 Vloga in vrste glasbenih spominov	95
3.4 Glasbeno mišljenje pri nauku o glasbi in Solfeggiu	100
3.5 Ostale glasbene dejavnosti nauka o glasbi in Solfeggia v razvoju glasbenega mišljenja	106

3.6	Učne metode in didaktični pripomočki kot podpora v razvoju glasbenega mišljenja	111
3.7	Razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti v nižjih razredih nauka o glasbi – prva raziskava na področju nauka o glasbi	113
3.8	Razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti v začetnem obdobju izobraževanja pri individualnem inštrumentalnem pouku	127
4	Medpredmetno povezovanje med naukom o glasbi in inštrumentalnim poukom v glasbenem šolstvu	131
4.1	Funkcionalna glasbena pismenost pri skupinskem in individualnem inštrumentalnem pouku v glasbeni šoli	131
4.2	<i>Solfeggio</i> kot osrednja glasbena dejavnost pri skupinskem in individualnem inštrumentalnem pouku	133
4.3	Medpredmetno povezovanje med skupinskim in individualnim inštrumentalnim poukom v glasbeni šoli	136
5	Namesto sklepa – izzivi za prihodnost.....	139
	Povzetek	147
	Summary	149
	Literatura	151
	Kazalo slik.....	165
	Pojmovno in imensko kazalo	167

Knjigi na pot

dr. Branka Rotar Pance, izr. prof.,
Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani

Znanstvena monografija dr. Katarine Zadnik zapolnjuje vrzel na področju glasbene didaktike, natančneje na področju nauka o glasbi in Solfeggia v glasbeni šoli. Za razumevanje današnjega koncepta in doktrine obeh predmetov je nujno potreben zgodovinski vpogled v razvoj predmetnih področij od začetka 19. stoletja do današnji dni. Avtorica ob diahronem analitičnem pregledu ugotavlja, da je konceptualni razvoj predmetov razviden tako iz poimenovanja in organizacijske strukture predmetov kot tudi iz metod poučevanja, razvoja učnih načrtov in izdaj učbeniške literature. Pomemben avtoričin doprinos predstavlja sistematična obravnava funkcionalne glasbene pismenosti pri učencih. Posebno pozornost namenja začetnim razredom nauka o glasbi, razvoju sposobnosti petja po notnem zapisu, *a vista* petju in zapisu narekovanih oziroma slišanih glasbenih vsebin. Razvoj glasbenih predstav in glasbenega mišljenja učencev je povezan z uporabo ustreznih učnih metod in didaktičnih postopkov. V tem delu je razviden avtoričin doprinos k znanstveni terminologiji na obravnavanih vsebinskih področjih. Teoretični del poveže z lastno empirično raziskavo, v kateri je raziskovala razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti učencev 2. razreda nauka o glasbi. Pri 8-letnih učencih je preučevala stopnjo razvitosti slušnega zaznavanja glasbenih vsebin na ritmičnem in melodičnem področju ter razvitost izvajalskih sposobnosti učencev – petja po notnem zapisu in *a vista* petja – na ritmičnem in melodičnem področju. Raziskovalne ugotovitve podkrepljuje z didaktičnimi poudarki na pomenu učiteljevih učnih postopkov na posameznih področjih, pomembnih za razvoj glasbenih predstav in mišljenja učencev. Izpostavlja tudi povezave z začetnim individualnim inštrumentalnim poukom ter s tem doprinaša še k medpredmetnemu povezovanju v glasbeni šoli. Monografija je aktualna za delujoče učitelje nauka o glasbi in Solfeggia v glasbenih šolah, za študente glasbene pedagogike in glasbeno-teoretske pedagogike, za učitelje individualnega inštrumentalnega in pevskega pouka v glasbenih šolah, za učitelje komornih skupin, šolskih orkestrov in zborov ter za ravnatelje glasbenih šol. Delo je aktualno tudi za študente drugih visokošolskih študijskih programov glasbenih smeri, še posebej za tiste, ki so

karierno usmerjeni v pedagoško delo ter za druge strokovne profile delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki se glasbeno izobražujejo in je glasba sestavni del njihovega pedagoškega delovanja. Znanstvena monografija *Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli – med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo* prinaša pomemben prispevek v slovenski znanstveni in strokovni prostor, ki je na področju glasbenega šolstva še slabo razvit. Delo je prav tako pomembno za širjenje znanstvenih spoznanj s področij didaktike glasbe in glasbene pedagogike v okviru sistema slovenskih edukacijskih ved.

dr. Nataša Cigoj Krstulović,
Muzikološki inštitut ZRC SAZU

Razprava *Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo* obravnava pretekle in danes veljavne slovenske glasbeno-izobraževalne koncepte in prakse s posebnim ozirom na poučevanje predmeta nauk o glasbi (prej predmeta glasbena teorija). Zgodovinski uvid v organizacijske in vsebinske spremembe predmeta v prvem delu razprave je izhodišče za kritičen premislek o sedanjem stanju. Osrednji del razprave zavzema natančna, sistematična in kritična analiza vseh glasbenih dejavnosti v okviru predmeta nauk o glasbi, pri tem pa se avtorica posebej posveča vsebini sintagme »funkcionalna glasbena pismenost«. Posebno poglavje nameni obravnavi aktualnega vprašanja povezovanja predmeta nauk o glasbi in inštrumentalnega pouka ter osvetli problematiko pridobivanja osnovnih glasbeno-teoretičnih znanj in njihovega pomena za pridobivanje praktičnih znanj. Prav to vprašanje se zdi temeljnega pomena v načrtovanju prihodnjih vsebin in obsega pouka ne le v okviru predmeta nauk o glasbi, temveč tudi inštrumentalnega pouka. Besedilo *Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo* je v slovenskem prostoru prva tovrstna zgodovinska in pregledna razprava monografskega značaja, ki v zgodovinski in sedanji perspektivi osvetli prednosti in slabosti določenih vsebin in načinov poučevanja glasbene teorije in je zato dragocen prispevek k področju glasbene pedagogike in razvoju stroke. Avtorica v pričujoči razpravi na izviren in njej lasten način združi teoretično znanje z lastnimi praktičnimi izkušnjami. V razpravo je kot študijo primera vključila in kritično ovrednotila tudi rezultate prve slovenske praktične raziskave o funkcionalni glasbeni pismenosti in glasbenem mišljenju, ki je potekala pod njenim vodstvom. Ta inovativna in nadvse koristna raziskava bi lahko služila kot zgled za nadaljnje raziskave funkcionalne pismenosti pri različnih starostnih skupinah učencev oziroma v različnih časovnih obdobjih glasbenega šolanja. V svojem razmisleku se avtorica opira na bogato arhivsko gradivo, vrsto uradnih dokumentov, učbenikov in raznovrstno relevantno domačo in tudi tujo strokovno literaturo, ki se v širšem smislu dotika naslovne tematike, kar je razvidno tudi iz obsežnega seznama literature na koncu razprave. Uveljavljena mnenja tujih in domačih strokovnjakov sooča z lastnimi praktičnimi ter raziskovalnimi dognanji. Posebna odlika besedila je tudi njena praktična vrednost. Besedilo je zasnovano pregledno in v bralcu prijaznem jeziku. Predstavljena spoznanja bodo lahko služila kot študijsko gradivo in kot relevantna literatura in izhodišče za snovalce prihodnjih učnih načrtov.

dr. Larisa Vrhunc,
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ob nastanku nove znanstvene monografije o teoretičnem delu glasbenega šolstva v Sloveniji se je najprej vredno spomniti, da ne gre le za obroben in nepomemben del glasbene izobrazbe poklicnega, pa tudi ljubiteljskega glasbenika ali celo radovednega poslušalca. Številne izkušnje in raziskave namreč kažejo, da poznavanje in razumevanje glasbene teorije pogloblja doživljanje glasbe in širi paleto možnosti za aktivno ukvarjanje z njo. Zato delo ni namenjeno le učiteljem, ki poučujejo glasbenoteoretične predmete na različnih stopnjah glasbenega izobraževanja, ampak je branje koristno za vse, ki se kakor koli pedagoško ukvarjajo z glasbo. Pregled znanstvenih objav s podobno tematiko nakazuje, da tako celovite obravnave razvoja poučevanja teorije glasbe pri nas še ni bilo, čeprav so bili posamezni problemi, ki se jih knjiga dotika, že drugod podrobneje obdelani. Ob tem je pomembno omeniti, da se slovenski način poučevanja glasbenoteoretskih vsebin razlikuje od sistemov, ki so v veljavi v drugih evropskih državah, zato ne preseneča, da v seznamu za monografijo uporabljene literature prevladujejo slovenski avtorji. Prav zato je tudi prav, da se delo začneja z zgodovinskim pregledom razvoja predmeta glasbena teorija vse od začetkov glasbenega šolstva pri nas. Avtorica jih postavlja na prelom iz 18. v 19. stoletje. Iz nadaljevanja besedila je mogoče razbrati, da so se vse 19. stoletje pojavljale in zamirale različne organizirane oblike glasbenega izobraževanja, najpomembnejša pokrovitelja pa sta bila Filharmonična družba in kasneje Glasbena matica. Poučevanje glasbene teorije je bilo že od začetkov sestavni del učnih načrtov, vendar v različnih oblikah in deležih. Pri tem je zanimivo, da so učitelji poučevali teorijo glasbe celo takrat, ko je zaradi finančne stiske ta del izobraževanja uradno zamrl, iz česar sledi, da kvalitetno izobraževanje glasbenikov brez teoretične komponente ni mogoče. V 20. stoletju se je to spoznanje trdneje zasedlo v zavesti snovalcev učnih načrtov, številne prenovne predmetnika in tudi Zakon o glasbenih šolah pa kažejo na to, da iskanje najboljše poti, ki bi upoštevala potrebe vseh udeleženih, še ni končano. Drugo poglavje se posveča razvoju funkcionalne glasbene pismenosti in predstavlja vsebinsko jedro monografije. Avtorica skuša pojem najprej opredeliti in ob tem upravičeno opozori na dejstvo, da glasbena pismenost ni povezana izključno s sposobnostjo dekodiranja glasbenega zapisa, je pa ta sposobnost zelo pomembna v zahodni kulturi, v kateri je partitura osnovno sredstvo komunikacije med ustvarjalcem in

poustvarjalci. Naš izobraževalni sistem, ki je prvenstveno usmerjen v šolanje ustvarjalcev in poustvarjalcev zahodne umetnostne glasbe ter vzgajanju poslušalcev te zvrsti, se mora zato osredotočati predvsem na razvijanje glasbenih predstav v povezavi z notnim zapisom. Za učeče, ki se ukvarjajo z otroki, je dragocena osvetlitev stopenj razvoja funkcionalne glasbene pismenosti, saj je zelo pomembno, da zahteve učnega načrta upoštevajo otrokov psihomotorični razvoj in se mu ustrezno prilagodijo. V nadaljevanju besedila so natančno predstavljeni ključni pojmi, kot so *a vista* izvajanje, avdiacija, glasbeno mišljenje, glasbene predstave ali različne vrste glasbenega spomina. Poglavje zaključujejo opisi metod razvijanja različnih kompetenc z nakazanimi prednostmi in pastmi. Ti opisi se lahko berejo kot zelo dobrodošli napotki za učitelje ali pa kot gradivo za preverjanje lastnih praks. Avtorica svoje teze še podkrepi s predstavitev obširne raziskave med otroki iz vseh slovenskih pokrajin. Iz zastavljenih nalog in tehtnih komentarjev statistično obdelanih rezultatov je razvidno, katere kombinacije glasbenih parametrov otrokom povzročajo težave. V zaključku tega sklopa so obravnavane možnosti medpredmetnih povezav med naukom o glasbi in individualnim ali tudi skupinskim poukom instrumenta. Ob tem je nauk o glasbi pogosto napačno razumljen kot suhoparno poučevanje teorije, v resnici pa je učečemu se ponujena še ena možnost, da muzicira, le da v tem primeru instrument predstavlja njegovo telo, predvsem glas. Prav to je tudi tisto stičišče z instrumentalnim delom pouka, ki ga je vredno negovati in nadgrajevati. Misel, da mora biti muzikalnost končni cilj vseh dejavnosti pri pouku nauka o glasbi in Solfeggia, se kot rdeča nit prepleta skozi vso monografijo, podkrepljena pa je z opozorili, da se je mehanskemu vadenju brez povezav z glasbenimi predstavami in avdiacijo potrebno izogibati. V poglavju, ki nosi naslov *Namesto sklepa – izzivi za prihodnost*, Katarina Zadnik izpostavi ključno težavo poučevanja glasbenoteoretskih predmetov. Pogosto se namreč dogaja, da celo učitelji instrumentov in vodstva glasbenih šol ne prepoznajo pomena teh znanj za celovit glasbeni razvoj učenca, posledično pa tudi starši in učenec sam dobijo vtis, da gre za postransko dejavnost, ki ne služi ničemur. Predmet lahko opravlja polno vlogo le, če ga aktivno podprejo vsi deležniki. Ni dovolj le Zakon o glasbenih šolah, ki področju že določa samostojen in obvezen status. Težave povzroča tudi dejstvo, da je pouk skupinski in je učni načrt težko prilagoditi specifikam posameznih instrumentov, poleg tega pa se vsaj v začetku psihomotorične spretnosti otroka ne ujemajo s stopnjo razumevanja zakonitosti glasbeno simbolnega sistema, zato je sodelovanje med učitelji nauka o glasbi in instrumenta še posebej koristno. Zelo pomembno je tudi, da morajo ta predmet poučevati visoko usposobljeni in motivirani učitelji. Med izzivi za prihodnost avtorica ugotavlja, da bi bilo mogoče glasbeno izobraževanje

razširiti na zvrsti, ki zaenkrat niso vključene, ter prilagoditi programe socialnim skupinam, za katere posebnih programov še ni. Tu bi bilo morda potrebno nekoliko previdnosti. Izvajanje programov, prilagojenih odraslim in otrokom s posebnimi potrebami bi bilo vsekakor zelo dobrodošlo, saj delo s tema skupinama zaenkrat poteka brez strokovnega nadzora, povpraševanje pa je zaradi terapevtskih učinkov glasbenega udejstvovanja zelo veliko. Vendar pa se je ob tem potrebno zavedati, da so državna sredstva za izvajanje že obstoječih programov javnega glasbenega šolstva že sedaj omejena in se še krčijo, zato novih programov najbrž ne bi bilo mogoče uvajati brez povečanja financiranja iz drugih proračunskih virov. Nekoliko bolj vprašljivo je širjenje izobraževanja na druge zvrsti glasbe. Res je, da oddelek za jazz obstaja na sekundarni, ne pa tudi na primarni ravni, vendar pa je precej potrebnih kompetenc vsaj na začetku skupnih. Enako velja za staro glasbo, ki v našem izobraževalnem sistemu zaenkrat sploh še nima pravega mesta, saj poučevanje nekaterih instrumentov starejših obdobj brez ustreznih dopolnilnih znanj ne zadošča. Po drugi strani pa je tudi res, da je težko postaviti ločnico med glasbami, ki so do posebnih učnih programov upravičene, in med tistimi, ki to niso, saj se kar precej učencev kasneje usmeri tudi v popularno, ljudsko glasbo, razne alternativne in improvizacijske prakse akustične in tudi elektronske narave in še kaj. Preširoko odpiranje vrat vsem željam trga bi lahko ogrozilo kvaliteto dosežene ravni izobraževanja za udejstvovanje v zahodni tradiciji umetnostne glasbe, iz katere je celotni sistem tudi izšel. Ob branju monografije Katarine Zadnik se v bralčevi misli izrisuje najprej jasno sporočilo, da imamo v Sloveniji sistem glasbenega izobraževanja, ki je v marsičem veliko boljši kot drugod. To potrjujejo tudi številni uspehi slovenskih glasbenikov v tujini, tako na tekmovanjih kot pri vstopu v izobraževalne institucije, orkestre in na koncertne odre. Odras uspešnega izobraževalnega sistema sta tudi bogata glasbena ponudba doma in kvalitetna publika. Vsekakor je zato smiselno negovati in nadgrajevati nekaj, kar kot model lahko ponudimo Evropi in svetu. Pričujoča monografija bo pri tem ključen in neizbežen pripomoček vsakomur, ki se bo znanstveno ali praktično ukvarjal z glasbenim opismenjevanjem, saj prinaša celovit in sodobno zasnovan pregled doseženega, pa tudi številne smernice za prihodnost.

Predgovor

dr. Breda Oblak, zaslužna profesorica,
Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani

Delo pomeni prvo razvojno in celostno predstavitev obveznega glasbeno-šolskega predmeta nauk o glasbi v slovenskem prostoru in je rezultat tako avtoričinega raziskovalnega dela na področju glasbeno pedagoške znanosti, kot tudi njenih neposrednih glasbeno pedagoških izkušenj. V predgovornem uvodu je nakazano izhodišče obravnavane tematike v horizontalni in vertikalni razsežnosti glasbenega šolstva. Avtorica uvede bralca v zaporedje poglavij, ki znotraj glasbenih šol osvetljujejo predmet nauk o glasbi v pogledu njegove pojavnosti, poimenovanja, problematike, uresničevanja in raziskovanja skozi čas vse do današnje razvojne stvarnosti. Uvod strne z namenom dela, ki je v poglobljanju glasbeno pedagoške orientacije tako pri delujočih kot potencialnih učiteljih – torej nosilcih predmeta nauka o glasbi, hkrati pa tudi v širšem krogu glasbenih učiteljev individualnega in skupinskega pouka, vodij različnih glasbenih dejavnosti glede na potrebne medpredmetne povezave.

Jedro dela predstavljajo trije sklopi osrednjih poglavij, med katerimi avtorica najprej pojasnjuje razvojno pot glasbenega izobraževanja. V zvezi z njo na temelju domačih zgodovinskih in muzikoloških virov osvetljuje začetne pobude, nato pa preide na značilne institucije s posebnim poudarkom na tistih, ki so odigrale odločilno vlogo v vsem doslejšnjem, dvestoletnem razvoju slovenskega glasbenega šolstva. Znotraj šolskih glasbenih institucij navaja predmetnike, v katerih prevladuje predvsem pouk inštrumentov, petja, ob njih pa pozorno spremlja tudi podatke o pojavnosti glasbeno-teoretičnih vsebin, oziroma čez čas tako imenovane glasbene teorije kot dodatnega predmeta. Izpostavi pomemben delež čeških glasbenikov, ki so v našem okolju pomembno zaznamovali glasbeno izobraževanje in ga obogatili s svojimi deli – učbeniki. V teh so uveljavljali zlasti petje in z njim orientacijo v notnih zapisih in elementarnih teoretičnih pojmi. Nadaljuje s časom porajajoče se nacionalne zavesti, ki je v interesu za slovensko glasbeno ustvarjalnost spodbudila ustanovitev Glasbene matice in njenih glasbenih šol. Takrat se prvič pojavijo imena slovenskih glasbenih učiteljev in tudi avtorjev učbenikov za glasbo.

Poglavje začetnega sklopa je obširno zastavljeno, njegova vsebina pa je tako kot v izhodiščnih virih osredinjena na splošne podatke o razširjenosti glasbenih šol v tedanjem slovenskem prostoru, njihovo vertikalno nadgradnjo v Konservatoriju in Glasbeni akademiji, znotraj institucij pa predvsem v reproduktivno dejavnost. V povezavi z naslovno tematiko dela pa vsekakor izstopa podatek, da je v okviru Glasbene matice postala glasbena teorija obvezen šolski predmet. V nadaljnjem poglavju prvega sklopa avtorica predstavi čas po 2. svetovni vojni, vendar se tokrat omeji na naslovno tematiko, se pravi na predhodnico nauka o glasbi, to je **glasbeno teorijo**. Ta je bila tudi v povojnih šolskih dokumentih opredeljena kot obvezen in obenem stranski predmet. V začetku 50. let poudari pomen skupine takratnih glasbenih strokovnjakov pod vodstvom skladatelja Vasilija Mirka, ki se je osredotočila v namen in vsebino predmeta. Določila mu je širše poimenovanje *nauk o glasbi*, leta 1953 pa zanj objavila tudi učni načrt s področji teorije, ritmike in melodike.

Avtorica obenem opozori še na drugo prelomnico v razvoju predmeta, ki je povezana z realizacijo **solfeggia** na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani. Zaupana je bila znanemu učitelju teoretiku Maksu Jurci, ki je nadomestil obstoječi intervalni pristop v poučevanju tonskih odnosov z novo relativno funkcionalno metodo in njej prilagojeno solmizacijo. Skupaj s svojim učiteljem skladateljem Jurijem Gregorcem sta izdala učbenik za srednjo stopnjo *Osnove teorije glasbe in enoglasni solfeggio*. (Vsak od njiju je v skladu s svojo metodo solfeggia prispeval sistematično zaporedje vaj v poglavjih diatonika in kromatika.)

V pogledu predmeta nauk o glasbi na nižjih glasbenih šolah je avtorica posebej poudarila pomen drugega učbenika, ki ga je Maks Jurca pod naslovom **Solfeggio I** v 60. letih izdal v soavtorstvu s Pavletom Kalanom. Njegova temeljna značilnost je bila uvedba **tonalno-relativne metode**. Njeno uresničevanje in uporaba učbenika je spodbujala potrebo po prilagoditvi učnega načrta, kar je avtorica objektivno predstavila.

V nadaljnji obravnavi razvoja nauka o glasbi ter njegove vloge in pomena je treba povzeti nekatere dogodke iz 80. in prehodu v 90. leta prejšnjega stoletja. Po smrti Maksa Jurca (1980) je prevzel njegovo učiteljsko mesto na srednji stopnji skladatelj Tomaž Habe, ki je dobro poznal Jurčevo zapuščino tako v učnem gradivu kot njegovem posredovanju. Poznal pa je tudi predmet solfeggio na Akademiji za glasbo, pri katerem je prevladovala absolutna metoda. Da bi zagotovil potrebno kontinuiteto in pozitivni transfer, je iskal ustrezne didaktično-metodične prilagoditve. Podobne razmere so bile na mariborski srednji šoli, kjer je bila nosilka solfeggia prof. Mateja Debevc.

Avtorica opozori na nov pomemben preobrat pri nauku o glasbi in solfeggiu v 90-tih letih. Tedaj je Tomaž Habe kot avtor učbenikov v svojih novih gradivih uveljavil **tonalno absolutno metodo**. Nastala sprememba je v povezavi z napovedjo splošne kurikularne preнове po letu 2000 logično vodila tudi v novo preoblikovanje učnega načrta. Ta je izhajal iz nove organizacijske zasnove glasbenih šol, usmerjali pa so ga tudi kurikularni didaktični napotki v smeri ciljne in procesno-razvojne naravnosti.

V drugem sklopu poglavij *Funkcionalna glasbena pismenost pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio* avtorica približa bralcu pojem funkcionalne pismenosti, zatem pa doda nekatere procese in stopnje v njegovem razvoju. Izpostavi splošno razširjen zahodni sistem simbolnega notnega zapisa in pomen njegovih zvočnih izhodišč. V didaktičnem pogledu opozori na problematiko procesov na začetni stopnji glasbenega šolanja. Nadaljuje z obravnavo sposobnosti branja glasbenih zapisov, ki so ciljno naravnane v *a vista* izvajanje. Tu poleg ugotovitev vidnejših glasbenih strokovnjakov - raziskovalcev glasbeno analitičnih zaznav in izvedb (McPherson, Sloboda ...) zajema tudi po iz spoznanj s širšega aspekta psihologije (Piaget, Buzan ...). Sklop zaključuje s poglavjem o sposobnosti zapisovanja glasbenih vsebin, ki jo predmet predvideva in uresničuje v dejavnosti glasbenega nareka.

Tako kot drugi sklop tudi tretji vsebuje ugotovitve s področja glasbeno-pedagoške in psihološke znanosti. Nanaša se na pojmovanje ter razvoj **glasbenih predstav in mišljenja** znotraj **funkcionalne glasbene pismenosti**. Glasbeno mišljenje avtorica uvodoma izpeljuje iz Gordonove teorije avdiacije, to je notranjega slišanja in njegove lestvice mentalnih procesov. Dodaja še druge aktualne teorije, opozori pa tudi na pomen vizualizacije glasbenih vsebin, ki jih učenci na temelju notranjih zvočnih predstav ustvarjalno gibalno ali likovno izražajo. Sklop prinaša še poglavja o pomenu in značilnih oblikah glasbenega spomina, zatem pa klasifikacijo predstav oziroma glasbenega mišljenja v sistematičnih okvirih ritma, melodije in harmonije. Iz zasnove predmetov nauk o glasbi in Solfeggio nadalje osvetljuje še dodane glasbene dejavnosti, ki utrjujejo razvoj predstav in mišljenja, dodaja pa tudi informativni pregled metod in pripomočkov, ki omenjene sposobnosti stopnjujejo. Vsebinsko sklopa pomembno dokumentira predstavitev **slovenske raziskave na področju nauka o glasbi**, ki jo je avtorica opravila na populaciji učencev in učiteljev 2. razreda. Poleg rezultatov o razvoju mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti pojasnjuje tudi raziskovalne postopke in celotno metodološko zasnovo.

Avtorica svoje delo sklene z dvema tehtnima poglavjema. V prvem poudari pomen realizacije **medpredmetnih povezav**, ki nauk o glasbi in Solfeggio

osmišljajo v vzgojno-izobraževalnem procesu glasbenega šolanja. Povezanost predmetov (še posebno s poukom instrumentov) prispeva k boljšemu napredovanju učencev, k njihovi dojemljivosti in širini spoznanj o glasbeni umetnosti. Z *izzivi za prihodnost* v zadnjem poglavju v prvi vrsti kritično presoja odnos do predmeta, ki v pogledu glasbenih šol, vodstev, učencev, staršev, še posebno pa učiteljev terja odgovorne premisleke, spodbude in realizacijo.

Delo, kot že rečeno, je prva celostna predstavitev in obravnava predmeta; je obsežno in zahteva poglobljeno recepcijo. Njegova celota in posamezna poglavja in obsežen pregled relevantne literature pomenijo dragoceno informativno, strokovno in znanstveno oporo tako pri pojmovanju in uresničevanju pouka kot pri raziskovalnem delu.

Uvod

V slovenskem prostoru je imelo glasbeno izobraževanje pomembno vlogo pri afirmaciji slovenskega jezika, krepitvi nacionalne zavesti ter oblikovanju nacionalne in kulturne identitete. Glasbena vzgoja in izobraževanje sta imeli bistveni pomen in vlogo pri afirmaciji slovenskega jezika v prvi polovici 19. stoletja, od druge polovice 19. stoletja dalje pa v procesu oblikovanja nacionalne in kulturne identitete. V drugi polovici 19. stoletja (po letu 1848) so družbenopolitične razmere, sprožile politična gibanja za krepitev nacionalne pripadnosti ter uresničitev slovenske avtonomnosti znotraj avstrijskega cesarstva. Na področju glasbe se je nacionalno gibanje, ki je bilo reakcija proti prevladi nemške glasbene kulture, izražalo v zborovskem petju v okviru čitalnic, pevskih in glasbenih društev. Glasbeno šolstvo, ki je bilo običajno del teh društev, je v svojih programih in delovanju zrcalilo težnje po nacionalni pripadnosti in bilo tako protiutež nemškim glasbenim šolam, delujočim na istem etičnem ozemlju. Izrazita zarez med slovenskim in nemškim glasbenim delovanjem je nastopila z ustanovitvijo glasbene šole pri Glasbeni matici v osemdesetih letih 19. stoletja. Cilji Glasbene matice so preseglji funkcijo glasbene vzgoje in izobraževanja kot pripomoček pri širjenju slovenskega jezika in utrjevanju nacionalne pripadnosti, saj se je zavzemala tudi za primerno glasbeno šolanje ljubiteljev in profesionalnih glasbenikov (Cigoj Krstulović, 2001).

Glasbeno šolstvo na Slovenskem, ki se je začelo razvijati na začetku 19. stoletja (kar je sicer relativno pozno v primerjavi s tedanjimi srednjeevropskimi državami), ima svojo dolgoletno bogato tradicijo. V začetnem razvojnem obdobju se je mreža glasbenih šol postopno in počasi širila, zaradi vplivov tedanje družbeno-politične ureditve in socialno-kulturnih kontekstov. Razmere za ustanovitev konservatorija (1919), ki je vključeval nižjo, srednjo in višjo raven glasbenega izobraževanja, so dozorele šele po dobrem stoletju. Celotna vertikala glasbenega izobraževanja, od nižjih in srednjih glasbenih šol do visokošolske ravni, z Glasbeno akademijo (1939), je bila zasnovana šele nekaj let pred drugo svetovno vojno. Po zaključku druge svetovne vojne je nastopilo obdobje hitre rasti javnih glasbenih šol v slovenskem okolju, z ustanovitvijo druge srednje glasbene šole v Mariboru ter razvojem visokošolskega in podiplomskega glasbenega študija. Razvoju zasebnega glasbenega šolstva lahko sledimo šele po slovenski osamosvojitvi (1991), pred tem obdobjem pa je to zamrlo, zaradi nenaklonjenosti takratne politične ureditve (Budkovič, 1992; Koter, 2012; Cigoj Krstulović, 2001; 2015).

Od ustanovitve prve Javne glasbene šole pri ljubljanski normalki v letu 1816, pa vse do sodobnosti je glasbeno šolstvo na Slovenskem doživljalo pretese in reforme v organizacijskem, vsebinskem, kadrovskem ter prostorskem in finančnem kontekstu. Od začetkov pa vse do danes sta bili v sistem glasbenega izobraževanja na nižji ravni glasbenega šolstva vključeni predmetni področji pevskega/inštrumentalnega pouka in glasbene teorije, ki sta se skozi čas razvijali na svojstven način. Glasbena teorija, ki se je v 50-ih letih 20. stoletja preimenovala v predmet nauk o glasbi, je bila od nekdaj sestavni del sistema slovenskega glasbenega šolstva. Vloga in pomen predmeta sta se skozi čas spreminjala iz stranskega (dopolnilnega) predmeta v samostojno, enakovredno in obvezno predmetno področje. Z zadnjo kurikularno prenovno, na začetku 21. stoletja je postalo obravnavano predmetno področje enakovredno individualnemu pevskega/inštrumentalnemu pouku. Sodobni sistem slovenskega glasbenega šolstva je, če ga primerjamo s sistemi izobraževanja v glasbenem šolstvu ostalih evropskih držav, kakovostno organiziran in strukturiran ter urejen in reguliran z Zakonom o glasbenih šolah (2000, 2006) ter zakonskimi podakti in pravilniki. Kakovostna urejenost se odraža v trajnem porastu vključenosti otrok, ki je v zadnjem času dosegla zavidljivo 14 % raven¹ in tako dosega zelo visoke standarde in je deležno velikega zanimanja in občudovanja v evropskem prostoru (Potisk, 2001). Sodobno slovensko nižje glasbeno šolstvo je primerljivo s koncepti izobraževanja v drugih evropskih državah, v nekaterih segmentih pa zasledimo drugačne poteze in posebnosti. V pričujoči monografiji namenjamo posebno pozornost razvojni poti predmetov nauk o glasbi in Solfeggio ter njuni umeščenosti in vlogi v preteklosti in sedanjosti v slovenskem glasbenem šolstvu. Primerjave obravnavanega in preučevanega slovenskega predmetnega področja s tujimi evropskimi glasbeno-izobraževalnimi sistemi kažejo na organizacijske in vsebinske raznolikosti. V tem okviru ugotavljamo, da je obravnavano področje bodisi raznolično umeščeno v sistem glasbenega izobraževanja bodisi sploh ni umeščečno vanj,² pomanjkljivosti slednjega pa se kažejo v kljub z zakonskimi in/ali kurikularnimi podporami, saj področje ni nujno urejeno s krovnimi nacionalnimi učnimi načrti (EMU,³ 2015). Predmetno področje v evropskih sistemih glasbenega izobraževanja, ki je pogosto imenovano *solfeggio*, *sol-fa*, *solfège*, *tonic sol-fa*, *ear training*, s svojo vsebinsko-dejavnostno

1 Statistični urad Republike Slovenije. Osnovno glasbeno izobraževanje. <http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp> (21.07.2018)

2 V tujini se skupinski pouk redkeje ali sploh ne izvaja. V tem primeru se glasbenoteoretična in oblikovna znanja usvajajo vzporedno z inštrumentalnim poukom.

3 EMU (2015). Statistical information about the European Music School Union. <http://www.musicsschoolunion.eu/wp-content/uploads/2017/09/EMU-Statistics-2015-08.09.2017.pdf> (21. 07. 2018)

naravnostjo poudarja razvoj slušno-analitičnih zaznav, izvajanja in zapisovanja glasbenih vsebin na ritmičnem, melodičnem področju in na področju razvoja sozvočij. Slovenski didaktični koncept pa izhaja iz in poudarja sestavine glasbene umetnosti, z bogatostjo, raznolikostjo in prepletenostjo petih temeljnih dejavnostnih področij, izmed katerih nastopa dejavnost *solfeggio* kot ena izmed njih. Tudi v sistemih glasbenega izobraževanja republik nekdanje Jugoslavije, ki so po organiziranosti in strukturi podobni našemu, obravnavano predmetno področje, pogosto imenovano *solfeggio*, ki ima močno zgodovinsko tradicijo in je kot samostojna glasbena disciplina umeščeno v glasbeno-izobraževalni sistem v celotni vertikali, ni konceptualno zasnovano po opisanem slovenskem modelu, temveč so njegove usmeritve podobne prej opisanemu evropskemu modelu. V tej študiji se ne ukvarjamo z analiziranjem in primerjanjem evropskih konceptov s slovenskim in z didaktičnimi vidiki izobraževanja na preučevanem predmetnem področju. Cilj uvodnega dela je orisati sodobni slovenski koncept tega predmetnega področja in ga umestiti v evropski prostor in bralcu uvodoma prikazati njegovo urejenost z organizacijskega, kurikularnega in vsebinskega vidika, ki je slovenska posebnost in »unikum v evropskem prostoru« (Valant, 2016, str. 234) ter tako vzor in model dobre prakse ostalim evropskim državam. Vse to je plod dolgotrajnih teženj, prizadevanj in doseženih ciljev, ki so se vselej zastavljali v pretekli in polpretekli zgodovini, zato se je potrebno zazreti v prehojeno pot in poiškati tiste pomembne mejnike, ki so privedli do opisanega položaja in utrditve tako obravnavanega predmetnega področja kot slovenskega glasbenega šolstva nasploh. V pričujoči monografiji bomo poskušali osvetliti sodobni položaj in vlogo predmetov nauk o glasbi in *Solfeggio* v luči preteklosti in skozi prizmo različnih dejavnikov osvetliti njegovo mesto v sedanosti. Poznavanje razvojne poti in zgodovinskih političnih, socialno-družbenih in kulturnih ozadij vodi h globljemu razumevanju aktualnega stanja ter porajajočih se potreb glede usmeritev v prihodnosti.

V uvodnem delu študije namenjamo posebno pozornost 200-letni razvojni poti obravnavanega področja, njegovemu položaju in vlogi znotraj razvijajočega se javnega glasbenega šolstva, še zlasti v povezavi s kurikularnimi, organizacijskimi in vsebinskimi prenovami, ter njegovi utrditvi in avtonomiji obenem z ostalimi predmetnimi področji v sedanem glasbenem šolstvu.

Osrednji del, drugo in tretje poglavje, je posvečen obravnavi predmetov nauk o glasbi in *Solfeggio* v sodobnem času ter njenemu temeljnemu cilju – razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Funkcionalna glasbena pismenost kot temeljna kompetenca slehernega zahodnega glasbenika je preučevana in obravnavana v povezavi z njenim integralnim delom, glasbenim mišljenjem.

Razvoj funkcionalne glasbene pismenosti in glasbenega mišljenja osvetljujemo na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju v vertikali glasbenega izobraževanja pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio. V tem kontekstu predstavljamo rezultate na omenjenih področjih tega razvoja pri osemletnih učencih 2. razreda nauka o glasbi, ki predstavlja prvo tovrstno raziskavo v slovenskem glasbenem šolstvu.

V četrtem poglavju izhajajoč iz sodobnih glasbeno-didaktičnih načel in porajajočih se potreb v pedagoški praksi obravnavamo vlogo in pomen medpredmetnih povezav v glasbenem šolstvu. Težnje po uresničevanju medpredmetnih povezav med teoretičnimi predmeti in individualnim pevskim/inštrumentalnim poukom niso nove, v glasbenem šolstvu se z njimi srečujemo že od 90-ih let 20. stoletja. Sodobne raziskave kažejo na naraščajoči trend medpredmetnega povezovanja in sodelovanja, vendar pa relativno mlado področje še vedno predstavlja izziv: še vedno se iščejo prava izhodišča v kakovostnih medpredmetnih povezavah, od prvotno vsebinskih usmeritev k procesnocijnim povezavam. Možnosti novih izhodišč predstavljamo z vidika procesnocijnih medpredmetnih povezav, na področju *solfeggio*, kot osrednjega povezovalnega glasbeno-dejavnostnega področja, ki je kot eno izmed področij vključeno v nacionalne učne načrte za predmeta nauk o glasbi in Solfeggio ter individualni pevski in inštrumentalni pouk.

V luči razvojne poti predmetnega področja sta obravnavana razvoj učbeniških gradiv in spreminjajoča se vloga učitelja. Skozi časovni prerez je predstavljeno stanje na področju učnih gradiv vse do pojava prvega učbenika za predmet nauk o glasbi in pa nadaljnji bogatejši razvoj učbeniških gradiv, ki so v zadnjem času zapolnila vrzeli in pomanjkljivosti v celotni vertikali predmetnega področja. Razumevanje učbeniških gradiv in njihova kakovostna uporaba v učnem procesu sta realizirana v učiteljevem delu. Tako preučujemo razvojno pot didaktično-metodičnih izhodišč ter uporabo aktualnih glasbenih metod vse do danes. Z opisanim spreminjajočim se likom učitelja od nizke glasbene in strokovne izobrazbe v preteklosti pa vse do ustrezno oblikovanih glasbeno-strokovnih in didaktično-pedagoških kompetenc v sedanjosti prikažemo pomembno vlogo učitelja pri razumevanju pomena ožjih in širših kontekstov glasbenega izobraževanja tako posameznika kot družbe ter smiselnega prenosa teh potreb v povezavi z uresničevanjem zastavljenih ciljev, v fazah načrtovanja, izvajanja in vrednotenja učnega procesa. Učiteljeva razvita samorefleksija in kritično vrednotenje usmerjata v kakovostne nadaljnje usmeritve na poti individualnega glasbenega izobraževanja znotraj šolskih zidov in zunaj njih, v širšem družbenem kontekstu. Njegova občutljivost, odprtost, pronicljivost in zaznavanje potreb okolja na mikro ravni je temelj pri

poglobljanju, dopolnjevanju, nadgrajevanju in spreminjanju obstoječih rutin v pedagoški praksi ter usmerjanju potencialnih sprememb na nacionalni ravni. V sklepnem delu izpostavljam lik sodobnega učitelja in njegovo vlogo v kontekstu aktualnih teženj in trendovskih usmeritev ter aktualne naravnanoosti in potreb sodobne družbe.

Pričujoče delo je namenjeno vsem učiteljem, ki poučujejo predmeta nauk o glasbi in Solfeggio, učiteljem individualnega inštrumentalnega in pevskega pouka, zborovodjem in dirigentom, ki vodijo pevski zbor ali različne tipe orkestrrov v glasbeni šoli, in ravnateljem glasbenih šol. Ker je obravnavano področje vključeno na srednji ravni glasbenega izobraževanja, je knjiga namenjena vsem učiteljem, ki poučujejo skupinski in individualni pouk na glasbenih konservatorijih in umetniških gimnazijah, ki vključujejo glasbeni program. Z njo želimo spodbuditi širšo glasbeno-pedagoško javnost k razmisleku o izzivih glasbenega šolstva na svoji razvojni poti v prihodnosti in iskanju skupnih rešitev na poti povezovanja in sodelovanja učiteljev z različnih predmetnih področij na horizontalni in celotni vertikalni ravni. Monografija predstavlja pomembno literaturo in oporo vsem bodočim učiteljem glasbe v času dodiplomskega študija in kažipot v kasnejšem načrtovanju in izvajanju povezovanja in sodelovanja različnih glasbenih disciplin.

1 Razvoj predmetnega področja nauk o glasbi v slovenskem glasbenem šolstvu

V uvodnem poglavju bomo predstavili zgodovinski prerez razvoja predmetov glasbena teorija in nauk o glasbi, vse od njunih razvojnih začetkov v 19. stoletju, ko si je predmet glasbena teorija postopno utiral pot v predmetnike tedanjega glasbenega šolstva, do konca 50-ih let 20. stoletja, ko se je predmet preimenoval v nauk o glasbi in dobil svoj prvi izoblikovani učni načrt. V omenjenem obdobju je bilo poučevanje glasbene teorije vselej povezano s pevskim ali inštrumentalnim poukom, zato je namen tega poglavja prikazati prvi pojav poučevanja glasbene teorije kot samostojne učne discipline in njeno prisotnost v obliki samostojnega učnega predmeta v razvoju glasbenega šolstva na Slovenskem. Razvoj predmeta glasbena teorija smo preučevali skozi predmetnike institucij, ki so skrbele za glasbeno izobraževanje do ustanovitve glasbene šole pri Glasbeni matici v Ljubljani (1882), in skozi predmetnike glasbenih šol podružnic Glasbene matice na širšem slovenskem prostoru. Vzporedno z orisom umeščenosti predmetnega področja v predmetnikih glasbenih šol navajamo imena glasbenih učiteljev, ki so poučevali ta predmet. Ob tem posvečamo posebno pozornost tistim glasbenim osebnostim, ki so s svojim predanim pedagoškim delom pomembno prispevale k razvoju predmetnega področja. Zaradi umanjkanja ustreznih učnih gradiv v tedanjem obdobju so prevzeli skrb za snovanje glasbenopedagoške literature. Učna gradiva, ki so se takrat imenovala pesmarice, so bila zasnovana za poučevanje in učenje glasbe v splošnem in glasbenem šolstvu (Winkler Kuret, 2006). Ker so učbeniki-pesmarice vsebovale pesemski del, v manjši meri pa tudi razlago temeljnih glasbenih zakonitosti in so bile tako primernejše za pouk petja v splošnem šolstvu, izpostavljammo zlasti tista gradiva, ki so bila vsebinsko primernejša za uporabo v glasbenih šolah. V nadaljevanju poglavja usmerjamo pozornost v razvojni tok predmetnega področja od druge polovice 20. stoletja, ko so se organizacijske strukture na tem področju korenito spreminjale, učnih načrti pa posodobljali, kar je bilo spodbujeno s prelomnimi reformami v slovenskem javnem glasbenem šolstvu. Poglavje sklenemo s pogledom na sodobno didaktično zasnovo predmeta nauk o glasbi in z analizo njegove nadgradnje, predmeta Solfeggio, po zadnji kurikularni prenovi ter prikazom sodobnih učbeniških gradiv za obravnavano predmetno področje.

1.1 Razvoj predmeta glasbena teorija od začetka 19. stoletja do ustanovitve Glasbene matice

Začetek in razvoj glasbenega šolstva v slovenskem prostoru sega v konec 18. stoletja in začetek 19. stoletja. Spodbude za ustanavljanje glasbenih šol izhajajo iz tedanjih potreb po izobraženih glasbenikih, sposobnih pevcih in inštrumentalistih. Ker se je glasbeno izobraževanje pred tem odvijalo v okviru samostanskih in cerkvenih pevskih šol, zasebnih šol in zasebnega poučevanja, se je porajala vse večja potreba po izobraževanju strokovno usposobljenih glasbenikov, ki bi svoje glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja pridobivali in razvijali v posebnih glasbenih šolah. Zgledi za ustanavljanje glasbenih šol v slovenskem prostoru so prihajali od drugih evropskih narodov. V Evropi so zavodi, ki so skrbeli za glasbeno izobraževanje, delovali že od 18. stoletja dalje. Na prehodu iz 18. stoletja v 19. stoletje so se začeli ustanavljati evropski glasbeni konservatoriji, katerih ideja je bila, da so temeljili na nacionalnih osnovah. Prvi takšen konservatorij je bil ustanovljen v Parizu leta 1795, postopno pa so ti nastajali tudi v drugih evropskih mestih, kot je Praga (1811), Dunaj (1817), London (1823), Milano (1824), Bruselj (1832), Leipzig (1843), München (1846). V primerjavi z evropskim glasbenim izobraževanjem je dobil slovenski prostor svojo prvo glasbeno šolo sorazmerno pozno (Budkovič, 1978, 1992; Cigoj Krstulović, 2001).

Po večletnih prizadevanjih je bila leta 1806 ustanovljena glasbena šola pri ljubljanski Stolnici, ki je delovala le kratek čas v obdobju Ilirskih provinc – do leta 1810. Kljub desetletnemu premolku, so v slovenskem prostoru neustavljivo vrele pobude po ustanovitvi javne glasbene šole, ki bi poleg mlajših gojencev izobraževala tudi učitelje pripravnike. Tako je bila ustanovljena leta 1816 Javna glasbena šola pri ljubljanski normalki, ki je delovala vse do leta 1875 in bila istega leta priključena k Filharmonični družbi. Prvenstveno je bila namenjena izobraževanju bodočih glasbenih učiteljev, na njej pa so se na pevskem in inštrumentalnem področju izobraževali tudi zunanji učenci. Predmetnik Javne glasbene šole pri ljubljanski normalki je vključeval učenje violine, klavirja, orgel, petja in generalbasa (Budkovič, 1992; Rotar Pance, 2002), za bodoče učitelje pa didaktiko, specialno metodiko, pedagogiko, nemški in slovenski jezik ter glasbo. Zaradi takratne povezanosti učiteljskega poklica z organistovskim je glasbeni pouk vseboval osnove glasbene teorije, cerkveno petje in orgljanje (Rotar Pance, 2002). Budkovič (1978) navaja, da je šolanje trajalo štiri leta in je bilo stopenjsko razdeljeno na osem polletnih tečajev. Pouk od 1. do 4. tečaja je vseboval učne vsebine osnovnega teoretičnega znanja s petjem in inštrumentalno igro. Na šoli je deloval Gašpar

Mašek,⁴ ki je poučeval vse učne predmete. Njegova začetna prizadevanja po kakovostnem poučevanju so se sčasoma izjalovila. Zaradi pomanjkanja učiteljev je na šoli deloval kot edini učitelj, kar mu je preprečevalo dosledno pedagoško delo in doseganje vidnejših rezultatov. S svojim pedagoškim delom ni pustil vidnejših sledi, na kar so, poleg njegove aktivne vloge glasbenika, vplivali tudi drugi dejavniki. Na šoli je potekal inštrumentalni pouk skupinsko, pouk je obiskovalo veliko število učencev, večina izmed njih ni imela lastnih inštrumentov ipd. (Rotar Pance, 2002; Kuret, 2005; Koter, 2012).

Predmetnik Javne glasbene šole pri ljubljanski normalki ni vključeval samostojnega predmeta glasbene teorije, vendar pa so bile učne vsebine v povezavi z glasbeno teorijo vključene v druga predmetna področja. O tem priča tudi podatek o zagovoru Gašparja Maška, (očitali so mu nekakovostno opravljanje pedagoškega dela) ki je predlagal, da naj poučevanje in usvajanje glasbenih pojmov poteka ločeno od pevskega in inštrumentalnega pouka (Budkovič, 1992; Koter, 2012). Leta 1854 je Kamilo Mašek,⁵ sin Gašparja Maška, nasledil svojega očeta. Pri delu je proučeval in uvajal nove elemente poučevanja, ki so bili za takratni čas v nasprotju z dotedanjo prakso. Na Dunaju se je izobraževal na področju petja in pevske tehnike ter usvojil večšine poučevanja vokalne tehnike. Svoja glasbena in didaktično-metodična znanja je vnašal v lastni pouk kot učitelj in zborovodja ter jih spretno uporabil pri pripravi didaktičnih priročnikov za učitelje petja in organiste. Leta 1855 je objavil prvi didaktični priročnik *Mala pevška šola (Deutsch-Slovenische Kinder Gesangschule für Normal und Trivialschulen)*, ki ga je leta 1858 nadgradil z *Musichalischer Katechismus*. Priročnika sta bila namenjena učiteljem in učencem v splošnem šolstvu. V njih so bile vključene vaje za pravilno petje, pesemsko gradivo v slovenskem in nemškem jeziku in sistematični prikaz osnov glasbene teorije. S področjem glasbene teorije sta priročnika zapolnila vsebinsko pomanjkljivost glasbene šole (Koter, 2002, 2012). S svojimi didaktičnimi in metodičnimi postopki je dosegel ozvočeno glasbeno teorijo, zato ga lahko označimo za začetnika sodobne glasbene pedagogike, ki je aktualna še danes. Kamilo Mašek sodi

4 Gašpar (Gašper) Mašek (1794–1873) je bil skladatelj in pedagog, po rodu Čeh. V Ljubljano je prišel v času ljubljanskega kongresa (1821), kjer se je izkazal kot odličen dirigent oz. kapelnik Stanovskemu gledališču, pozneje pa kot pevski pedagog in ravnatelj glasbene šole pri Filharmonični družbi. Redno službo učitelja glasbe je nastopil leta 1822 na Javni glasbeni šoli. Na šoli je poučeval *prima vista* igranje na violino, klavir, orgle in *prima vista* petje, učiteljske kandidate pa glasbeno teorijo, cerkveno petje in orgljanje (Rotar Pance, 2002).

5 Kamilo Mašek (1831–1859) je bil izjemen glasbeni talent, skladatelj in pevec. V letih 1854–1856 je vodil moški zbor pri Filharmonični družbi. Posvetil se je pisanju glasbenih učbenikov, pisal je inštruktivne članke o pevskem pouku v osnovni šoli. Leta 1857 je začel izdajati glasbeni mesečnik *Caecilia*. Pri nas je prvi opozoril na renesančnega skladatelja Jacobusa Gallusa (Sobočan, 1999).

med prve glasbene učitelje, ki so prevzeli skrb za razvoj glasbene pedagogike in snovanje glasbenopedagoške literature v slovenskem prostoru (Sobočan, 1999; Koter, 2002; Bohak, 2013).

Ker Javna glasbena šola pri ljubljanski normalki ni zadostila vsem potrebam po izobraženih pevcih in inštrumentalistih, sta bili leta 1821 ustanovljeni pevska šola in violinska šola (najbrž je delovala že pred tem letom), leta 1826 pa tudi šola za pihala in trobila pri Filharmonični družbi, ki je po dveh letih, zaradi pomanjkanja finančnih sredstev, prenehala delovati⁶ (Kuret, 2005; Bohak, 2013). Kuret navaja, da so »[...] širitve obveznosti in dela v povezavi s koncertno dejavnostjo pri Filharmonični družbi narekovala potrebo po ustanovitvi glasbene šole, ki naj bi skrbela za vzgojo orkestrskih glasbenikov [...]« (Kuret, 2005, str. 30). Ob ustanovitvi pevske in violinske šole sta na ustanovi delovala Gašpar Mašek, ki je poučeval petje, in Josef Beneš,⁷ ki je poučeval violino. Glasbena šola pri Filharmonični družbi je delovala neredno (Budkovič, 1992; Bohak, 2013) in se je šele leta 1862 formirala v stalni učni zavod. Obstoje šole je bil večkrat vprašljiv zaradi nihanja števila učencev vse do leta 1875, ko je bila pod njeno okrilje priključena Javna glasbena šola pri ljubljanski normalki. Glasbena šola pri Filharmonični družbi je bila do ustanovitve glasbene šole pri Glasbeni matici (1882) »[...] največji in najbolj organiziran glasbeni zavod v južnem delu cesarstva [...]« (Koter, 2012, str. 148, 149).

V času nerednega delovanja se je pouk nekaterih glasbenih disciplin najverjetneje na pobudo in ob podpori Filharmonične družbe izvajal, vendar zasebno (Bohak, 2013). Zasebne ponudbe poučevanja so bile običajna praksa v tedanjem obdobju, pred obstojem in širjenjem javnega glasbenega šolstva na Slovenskem, o čemer priča oglaševanje tovrstne ponudbe v tedanjih časopisih (Zupančič, 2013).

Prve podatke o izvajanju pouka glasbene teorije zasledimo z letnico 1849,⁸ ko je začel potekati tečaj glasbene teorije na glasbeni šoli Filharmonične družbe v Ljubljani, s ciljem posredovati elementarne glasbene pojme in

6 Po večletnih prizadevanjih, leta 1881, jim je uspelo predmetnik razširiti s poukom pihal in trobil. To leto predstavlja večjo prelomnico v delovanju glasbene šole Filharmonične družbe, saj so začeli poučevati najbolj deficitarne inštrumente (Koter, 2012).

7 Josef Beneš (Benesch) (1795–1873), rojen na Moravskem, ki je bil učitelj violine na glasbeni šoli pri Filharmonični družbi, je imel pomembno vlogo v ljubljanskem glasbenem življenju. Bil je izvrsten violinist in orkestrski direktor Filharmonične družbe (1823–1828) in Stanovskega gledališča. Pri Filharmonični družbi je dobil dovoljenje za zasebni pouk violine (Kuret, 2005; Zupančič, 2013).

8 Cvetko Budkovič, ki je preučeval glasbeno šolstvo na Slovenskem, navaja, da so začeli izvajati tečaj glasbene teorije s ciljem »naučiti mladino na najlažji in privlačnejši način elementarnega znanja glasbe« (Budkovič, 1992, str. 61).

zakonitosti. Kot navaja Budkovič (1992) se je tečaj izvajal na domu Alfreda Khoma,⁹ dvakrat tedensko po dve uri, bil je izbirne narave in za udeležence plačljiv. Tečaj glasbene teorije predstavlja prvi poskus poučevanja glasbeno-teoretičnih pojmov in zakonitosti ločeno od pevskega in inštrumentalnega pouka, kar je bila ustaljena pedagoška praksa v tedanjem obdobju. Izvajanje tečaja tako predstavlja prve zametke kasnejšega poučevanja glasbene teorije kot samostojne glasbene discipline oziroma učnega predmeta. Prvi podatek o tem, da je glasbena teorija postala obvezen predmet za vse učence glasbene šole Filharmonične družbe, izhaja iz leta 1882. Tako je bil predmet umeščen v predmetnik in je dobil svoj dopolnjen učni načrt. Učenci so obvezno obiskovali pouk enkrat tedensko, po eno uro, in sicer dve šolski leti. Pouk glasbene teorije je obsegal petje nemških narodnih pesmi in intervalov, v naslednjem letu izobraževanja pa je vključeval tudi glasbeni diktat. Obvezni predmet glasbene teorije se uvede sorazmerno pozno glede na dejstvo, da je glasbena šola Filharmonične družbe začela delovati leta 1821 – torej po 61-ih letih njenega delovanja. Tudi pouk generalbasa, ki se je navezoval na poučevanje osnov harmonije (Koter, 2012), se vse do leta 1883 ni obnesel, predvideva se, da se ta ni konstantno in kontinuirano izvajal v okviru glasbene šole Filharmonične družbe v Ljubljani, temveč v časovnih presledkih (Budkovič, 1992).

Leta 1856 je glasbena šola doživela večjo reorganizacijo, ko je prevzel mesto učitelja za petje in violino, Anton Nedvėd.¹⁰ Razpisni pogoji so zahtevali tudi poučevanje glasbene teorije in generalbasa, vendar pa sta bili uvedeni ti dve predmetni področji šele dve leti kasneje ob finančni podpori Kranjske hranilnice (Koter, 2012). Anton Nedvėd se je izkazal kot izvrsten učitelj, zborovodja, dirigent in glasbeni direktor Filharmonične družbe. Zaradi pomanjkanja učnih gradiv je želel s pripravo in izdajanjem tovrstne literature deloma zapolniti in omiliti omenjeno vrzel. Napisal je *Pesmi za mladost* (1876), *Slavček* (1879, 1885), *Kratek nauk o glasbi* (1893), *Početni nauk o petji za ljudske šole* (1894), ki so bile namenjene učiteljem in učencem v splošnem šolstvu. *Vaje v petji* (1893) je predvidel za glasbene šole, saj je z učnim gradivom usmerjal k zavestnemu petju po notah (Winkler Kuret, 2006). S svojim delom je pomembno prispeval k razvoju učbeniških gradiv

9 Alfred Khom (1826–1893) je prišel iz Celovca v Ljubljano leta 1848. Med leti 1849–1853 je bil vodja moškega pevskega zbora, učitelj petja pri Filharmonični družbi, organist v križevniški cerkvi v Ljubljani (1851), leta 1858 je postal pomožni učitelj na Javni glasbeni šoli pri ljubljanski normalki (Budkovič, 1992; Kuret, 2005; Bohak, 2013).

10 Anton Nedvėd (1829–1896) je bil češki pedagog in skladatelj, zborovodja v Filharmoničnem društvu in ljubljanski Narodni čitalnici. Bil je umetniški vodja ljubljanske Filharmonične družbe, zatem učitelj na Javni glasbeni šoli pri ljubljanski normalki, ljubljanski gimnaziji, v Alojzijevišču in semenišču, kasneje na učiteljišču (Kuret, 2005; Winkler Kuret, 2006; Koter 2012).

na področju splošnega in glasbenega šolstva. V didaktičnih priročnikih je sistematično obravnaval razvoj glasbenega opismenjevanja. Razumevanje temeljnega cilja predmetnega področja tedanje glasbene teorije je izkazal skozi didaktične napotke, s katerimi je usmerjal učitelja v dosledno in natančno urjenje glasbenih veščin zavestnega petja po notah. V njegova učbeniška gradiva so vključena področja ritmične vzgoje, melodične vzgoje in vzgoje za sozvočja, upošteval je načelo sistematičnosti in postopnosti, od lažjega k težjemu. Nedvedovo pojmovanje usvajanja glasbeneteoretičnih pojmov in zakonitosti skozi glasbeno komunikacijo je skladno s sodobnimi koncepti glasbenopedagoških paradigem.

Iz kronike glasbene šole Filharmonične družbe – šolsko leto 1910/11 – je razvidno, da sta glasbena teorija in harmonija ohranili status obveznega učnega predmeta (Budkovič, 1992). Kljub temu so se sčasoma v praksi porajale težave zaradi splošnega primanjkljaja glasbenih učiteljev ter nizke glasbene in pedagoške izobrazbe učiteljev. Opisane razmere so sprožile nekontinuirano izvajanje pouka, nesistematično didaktično-metodično delo v razredu in posledično številčni osip učencev v posameznih obdobjih. Različni pisni viri pričajo o nizki glasbeni izobrazbi in pogostih menjavah učiteljev tudi na drugih predmetnih področjih glasbenega šolstva, ki so ovirale šolsko delo, ne le na območju Ljubljane, temveč tudi v drugih mestih na Slovenskem (Budkovič, 1992; Zupančič, 2013; Cigoj Krstulović, 2015).

Po letu 1848, po *pomladi narodov*, so spremenjene politične razmere dovljevale krepitev slovenske narodne zavesti in pripadnosti, pri čemer so imele pomembno vlogo čitalnice. Čitalniško gibanje, ki se je začelo z letom 1861 v Trstu (na Primorskem je doživelo največji razcvet), Mariboru in Ljubljani, se je močno razmahnilo na Kranjskem, Goriškem, Tržaškem, Štajerskem in Koroškem. Čitalnice so postale zbirališče slovenskih izobražencev in meščanov, ponekod tudi kmetov. Imele so izredno vlogo za narodnobuditeljske dejavnosti, saj so se v njih razvijale slovenska beseda, literatura, dramatika, glasba in celo znanost. Tam so prirejali številne *bésede* s kulturnimi in družabnimi prireditvami, izvajali igre, pevske točke, deklamacije, predavanja, govore, ob zaključku prireditve pa tudi plese (Koter, 2012). Za nastope niso veljala estetska ali umetniška merila, pomembno je bilo širjenje domoljubnih čustev (Kuret, 2005; Cigoj Krstulović, 2015; Pečar, 2016). Kot navaja Koter so bile »[...] *prave znanilke slovenske pomladi, ki je temeljila na zborovski pesmi in njenih zanosnih besedilih* [...]« (Koter, 2012, str. 77). Istega leta (1861) je bila ustanovljena Narodna čitalnica v Mariboru, dva meseca kasneje pa tudi v Ljubljani. Ljubljanska Narodna čitalnica je ob literarno-dramski dejavnosti in družabnem življenju gojila tudi glasbeno dejavnost (z zborovsko in

inštrumentalno glasbo) ter imela najpomembnejšo vlogo na področju glasbenega izobraževanja med vsemi čitalnicami na Slovenskem. V njenem okrilju je s presledki od leta 1863 do 1892 potekal glasbeno-pevski pouk, namenjen izobraževanju pevcev s pomanjkljivo oziroma nizko izobrazbo ali celo brez nje (Cigoj Krstulović, 2001, 2015). V obdobju od 1869 do 1877 je pevska šola obsegala pouk pevske tehnike in glasbene teorije (Koter, 2012). Pevci so se urili v osnovah pevske tehnike in pri takratnem predmetu *učilnica za petje* (Budkovič, 1992) usvajali glasbeno-teoretična znanja. Pouk je bil obvezen za vse tiste, ki so želeli peti v čitalniškem pevskem zboru. Šola ljubljanske čitalnice zaradi primanjkljaja učne literature, glasbil in učiteljskega kadra širšega predmetnika ni premogla. To je bil vzrok, da šola ni bila verificirana in je bil prehod na naslednjo raven glasbenega izobraževanja onemogočen (Koter, 2012). Pobudo za ustanovitev ljubljanske čitalniške pevske šole je dal Josip Fabian, in sicer leta 1863, ko je prevzel čitalniški zbor, z željo, da bi pospešil zborovsko poustvarjanje. Po prenehanju njegovega delovanja (1866) je čitalniški zbor prevzel Anton Foerster (1867). Tudi sam je hitro uvidel pevske pomanjkljivosti zbora in s pevsko šolo uvedel sistematično pevsko vzgojo zboristov. Ob tej priložnosti je nastal pevski priročnik *Kratek navod za pouk v petji* (prvi del je izšel leta 1867, drugi 1869), ki so ga uporabljali pevci zboristi kot solisti. V tedanjem času je predstavljal temeljno delo za vzgojo pevcev na Slovenskem (Cigoj Krstulović, 2001; Koter, 2012).

Skrb vzbujajoča situacija je nastala leta 1875, ko je prenehala delovati Javna glasbena šola pri ljubljanski normalki. Bil je čas, ko je Glasbena matica (ustanovljena 1872) že delovala in si prizadevala za ustanovitev glasbenega zavoda za izobraževanje slovenskih otrok in mladih ter nuditi ustrezno izobrazbo učiteljem pripravnikom in organistom, saj je bil ta del s priključitvijo Javne glasbene šole k Filharmonični družbi izgubljen (Cigoj Krstulović, 2015). Pri tem jo je prehitelo Cecilijansko društvo, saj je leta 1877 ustanovilo Orglarske šole v Ljubljani kot zasebni cerkvenoglasbeni zavod Cecilijinega društva ljubljanske škofije, katere vodstvo je prevzel Anton Foerster.¹¹ Njen temeljni namen je bil v vzgoji organistov in pevovodij, zato je bila ustanovitev šole vitalnega pomena za nadaljnji razvoj glasbenega izobraževanja v slovenskem prostoru. V prvih letih delovanja je predmetnik poleg liturgike in zgodovine cerkvene glasbe, igranja na klavir in orgel obsegal tudi pouk glasbene teorije

11 Anton Foerster (1837–1926), češki skladatelj, je bil pravnik po izobrazbi. Sprva je deloval kot kapelnik v Dramatičnem društvu in pevovodja v ljubljanski Narodni čitalnici, nato kot regens chori v ljubljanski Stolnici. Zavzel se je za prenovo cerkvene glasbe na Slovenskem s stališča cecilijanskih načel. Bil je ustanovitelj in 31 let urednik revije *Cerkveni glasbenik*. Poučeval je glasbo v ljubljanskem Alojzijevišču in semenišču, na obeh gimnazijah v Ljubljani, v Huthovem dekljiškem zavodu in tudi zasebno (Winkler Kuret, 2006).

(Rotar Pance, 1998). V teku delovanja šole se je predmetnik posodabljal in nadgrajeval (Budkovič, 1992; Koter, 2012). Leta 1885 je bila glasbena teorija umaknjena s predmetnika na račun nekaterih neglasbenih predmetov (kaligrafije, knjigovodstva z računovodstvom idr.), ki so omogočali absolventom orglarske šole dodatne poklicne zaposlitve, leta 1905 pa je bila ta ponovno umeščena na predmetnik kot obvezni predmet. Iz predmetnika je razvidno, da je pouk glasbene teorije potekal dve uri tedensko na nižji in višji stopnji (Budkovič, 1992). Kljub vmesni ukinitvi predmeta glasbene teorije, podatki za šolsko leto 1899/1900 kažejo doseganje visokih standardov znanj na tem področju. Zasluge za to je pripisati Antonu Foersterju, ki je bil odličen učitelj glasbenoteoretičnih predmetov (glasbena teorija, generalbas s harmonijo, kontrapunkt, koral) in predavatelj glasbenih tečajev za organiste in pevovodje. Na šoli je poučeval tri desetletja in ob tem skrbel za razvoj učbeniških gradiv. Ravno pomanjkanje ustrezne literature je Foersterja spodbudilo k pisanju učbenikov. Leta 1874 je izdal *Teoretično-praktično pevsko šolo*, ki je doživela štiri ponatise (1880, 1888, 1894, 1901). V uvodu avtor obravnava osnove glasbene teorije, ki so pogoj za izvajanje vaj iz solfeggia in so tema naslednjega poglavja, v nadaljevanju pa se avtor usmerja v izvajanje in interpretacijo primerov iz glasbene literature. *Pesmaričica po številkah za nežno mladino*, zasnovana na številčni metodi po zgledu francoskih pedagogov in teoretikov Gallin-Paris-Chevé je izšla leta 1882. Pri številčni metodi so bile lestvične stopnje označene s številkami (1-8) in so nadomestile simbole za note. Večletne izkušnje pri poučevanju petja in spoznanje, da učenci pri pevskem pouku napredujejo počasi, so avtorja spodbudile k uporabi omenjene metode za doseganje cilja zavestnega petja po notah. V svojih učnih gradivih je uril pevske sposobnosti in spretnosti s pomočjo enoglasnih, dvoglasnih, troglasnih in štiriglasnih vaj ter pesmi. V učbeniških gradivih se je osredotočal tudi na teoretično obravnavo vokalne tehnike in na glasbeno terminologijo. Foerster je pomemben snovalec v razvoju slovenske glasbene terminologije (Rotar Pance, 1998).

Podoben primer ukinitve predmetnega področja glasbene teorije na račun neglasbenih predmetov zasledimo v Lavatinski škofiji, na zasebni Orglarski šoli v Celju, ki je bila ustanovljena leta 1899. Njen ustanovitelj in vodja je bil Karel Bervar.¹² Prvi učni načrt iz leta 1899 je vključeval predmete: liturgika, solfeggio (glasbena teorija), latinski jezik, nauk o harmoniji, koralno in figuralno petje, cerkvena zgodovina, igranje na klavir (glasovir), orgle, kontrapunkt.

¹² Karel Bervar (1864–1956), organist, pevovodja in zavzet pristaš cecilijanskega gibanja, je bil učenec Antona Foersterja na Orglarski šoli v Ljubljani. Nadalje se je izobraževal v cerkveno-glasbeni šoli v Regensburgu, kjer je z odliko opravil šestmesečni tečaj (Budkovič, 1992; Kapun, 2015).

Leta 1904 je predmetnik vseboval dodatne neglasbene predmete, saj so bili pogoji zaposlovanja organistov tudi na tem območju enaki – taki kot v prej opisani ljubljanski regiji – v vsem tedanjem slovenskem prostoru. V šolskem letu 1926/27 se zgodi večja sprememba na področju načrtovanja, ki v predmetnik ponovno vnese predmet glasbena teorija. Ne glede na izpad tega predmetnega področja, so pokazali rezultati javnih izpitov iz leta 1906, kakovostno razvite glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja učencev ter doseganje, na nekaterih področjih tudi preseganje, standardov znanj (Kapun, 2015). Orglarska šola v Celju je uspešno delovala vse do Bervarjeve upokojitve leta 1937, nato pa se je njen sedež prenesel v Maribor; tedaj se je preimenovala v Škofijsko cerkvenoglasbeno šolo v Mariboru. Tako kot v celjski orglarski šoli so tudi na tej šoli poučevali glasbeno teorijo, poleg orgel, koralnega petja, oblikoslovja, gregorijanskega koralna, dirigiranja, kontrapunkta in kompozicije. Njen učni program je bil širše zastavljen kot v celjski orglarski šoli. Razširjen je bil iz triletnega na štiriletni program, učenci so prejeli znanje tudi iz oblikoslovja in osnovnih pojmov cerkvene kompozicije, nauka o instrumentih, iz klarineta oziroma krilnega roga. Njeno delovanje je prekinila druga svetovna vojna¹³ (Kapun, 2015).

1.2 Položaj predmetnega področja v glasbeni šoli Glasbene matice

V drugi polovici 19. stoletja so zorele pobude o glasbenem društvu, ki naj bi pospešilo razvoj slovenske glasbene ustvarjalnosti in poustvarjalnosti ter dvignilo slovensko glasbeno kulturo na višjo raven. Zavzemanje za izboljšanje glasbenega izobraževanja, ki bi podprlo ustrezno profesionalizacijo glasbenih poklicev, je izhajalo iz tedanjih razmer delujočih glasbenih inštitucij, ki niso v polnosti zadostile uresničevanju opisanih potreb. Na glasbeni šoli tedanje Filharmonične družbe, kjer so pouk izvajali v nemškem jeziku, se je izobraževalo manj kot sto učencev, na Javni glasbeni šoli pri ljubljanski normalki je bil pouk slabo organiziran, predmetnik omejen, glasbeno znanje učencev pomanjkljivo. Pevske šole, ki so se ustanovljale v okviru čitalnic, v 60-ih in 70-ih letih 19. stoletja, so zborovskim pevcem nudile skromno znanje (Cigoj Krstulović, 2015). V teku časa so se porajala prizadevanja in skrb za večjo dostopnost glasbene izobrazbe slovenski populaciji, zlasti v trenutku, ko je prenehala delovati Javna glasbena šola (1875) oziroma ko je ta prešla pod okrilje ljubljanske Filharmonične družbe. Leta 1872 je bilo tako ustanovljeno glasbeno društvo Glasbena matica v Ljubljani, ki je spodbujala razvoj slovenske

13 Leta 2003 je bila ustanovljena zasebna Orglarska šola sv. Jožefa nad Celjem kot neformalna naslednica Bervarjeve šole in deluje še danes.

glasbene ustvarjalnosti in poustvarjalnosti, skrbela za zbiranje ljudskih pesmi, glasbeno založništvo in knjižničarstvo ter glasbeno šolstvo. Zaradi nenaklonjenosti državnih oblasti, skromne finančne podpore in prostorske stiske novoustanovljenega društva, ki je sprva zmoglo skrbeti le za natis novih skladb, si je ljubljanska Narodna čitalnica še naprej prizadevala za napredek na glasbenem področju. Vezni člen med obema društvoma so bili skupni člani in prireditve v 80-ih letih 19. stoletja – na prireditvah ljubljanske Narodne čitalnice so nastopali tudi učitelji Glasbene matice. Tedanje glasbeno-razvojne usmeritve društva Glasbene matice so se zgledovale in izhajale iz tradicije ljubiteljskega zborovskega petja ljubljanske Narodne čitalnice in vsesplošne pevske kulture, po letu 1848. Ker glasbeno delovanje ni imelo za cilj umetniške oziroma poustvarjalne dejavnosti, je bilo estetsko-poustvarjalno področje z vidika kakovosti zapostavljeno in prezrto in tako na nizki ravni. Spričo sprememb v 70-ih letih 19. stoletja, ko je začela ljubljanska Narodna čitalnica izražati skrb za dvig umetniško-poustvarjalne dejavnosti z ločitvijo kulturnega delovanja od političnega, – pojavljale so se težnje po ustanovitvi posebnih institucij za doseganje slovenske enakopravnosti – so nastale razmere vplivale na naravnost delovanja novonastalega društva Glasbene matice. To se je izrazilo v spremenjenih vsebinskih usmeritvah in težnjah k dvigu glasbene izobrazbe na pevskem in inštrumentalnem področju (Cigoj Krstulović, 2015). Svoje težnje in prizadevanja je društvo uresničilo z ustanovitvijo lastne glasbene šole desetletje kasneje (1882). Njegov temeljni namen je bil izvajanje pouka v slovenskem jeziku in zagotavljanje ustrezne glasbene izobrazbe ljubiteljskemu in poklicnemu profilu glasbenika. Glasbena matica je tako prevzela zahtevno nalogo v razvoju slovenske glasbene poustvarjalnosti, njena razvojna pot pa ni bila enostavna. Sprva so poučevali klavir in violino, postopno so vključili še ostala godala, solistično in zborovsko petje, glasbeno teorijo in kontrapunkt. Veliko pozornosti so posvečali zborovski glasbi, – zborovsko petje je bilo obvezno za vse učence – godalnim ansamblom in klavirski igri. Prizadevanja so tekla tudi v smeri poučevanja pihal, trobil in tolkal, toda manj uspešno, ker se je društvo ubadalo s pomanjkanjem učiteljskega kadra, zanimanja za učenje teh inštrumentalnih disciplin pa je bilo zelo malo (Koter, 2012). Glasbena teorija je postala obvezen učni predmet leta 1887, katerega so morali obiskovati vsi učenci v prvih dveh letih šolanja. Pred tem, v prvih petih letih delovanja šole, so učenci obiskovali glasbeno teorijo od tretjega leta izobraževanja dalje. V istem letu, ko je glasbena teorija postala obvezen učni predmet, je glasbena šola Glasbene matice uvedla javne izpite posameznih inštrumentalnih in pevskih disciplin ter teoretičnih predmetov kot sta harmonija in glasbena teorija. K tej spremembi je odločilno prispeval Fran

Gerbič,¹⁴ ki je začel na šoli delovati leta 1886. Poleg ravnateljskih dolžnosti je prevzel tudi pouk solopetja, zborovskega in splošnega petja, glasbene teorije, harmonije in klavirja. Leta 1887 je s posodobljenim predmetnikom, ki ga je razširil z uvedbo solopetja, splošnega petja, harmonije, orkestralnih vaj in glasbene teorije, spodbudil razvoj glasbene šole. V času njegovega ravnateljstva sta se pod vplivi novih spoznanj tedanje pedagogike in metodike sprožili še dve prenovi predmetnika in učnih načrtov. Prva se je zgodila leta 1893/94, druga pa dobro desetletje kasneje – leta 1906/07. Leta 1893/94 je na glasbeni šoli potekala posodobitev učnih načrtov inštrumentalnih, pevskih ter teoretičnih predmetov. Podatki iz tega obdobja kažejo, da je bila splošna glasbena teorija obvezen stranski predmet, ki se je izvajala v 1. in 2. letniku šolanja po dve uri na teden (Budkovič, 1992; Koter, 2012). Učenci so morali glasbeno teorijo zaključiti v treh letih glasbenega izobraževanja. Pogoji za vstop v začetni razred je bil razvit glasbeni posluš, za prehod v naslednjega pa pozitivno zaključena ocena iz prvega razreda. Učna snov 1. razreda je obsegala znanja glasbene pismenosti, ključev, taktovskih načinov, oznak za tempo, dinamičnih in agogičnih oznak, lestvic, intervalov in trozvokov na vseh stopnjah durovih lestvic. V 2. razredu so utrjevali znanje intervalov in trozvokov, spoznavali so nove tonovske načine, funkcije akordov, razvoj notne pisave, okraske in inštrumente. Prenova predmetnika iz leta 1906/07 ni vnesla bistvenih sprememb od prvotnega. Prizadevanja za umeščenost predmeta glasbena teorija v predmetnik glasbene šole pri Glasbeni matici kažejo, da se je Gerbič dobro zavedal pomembnosti tega predmetnega področja za pridobitev široke glasbene izobrazbe. Njegovo razumevanje vloge glasbene teorije v njeni zvočni nazornosti in ozvočevanju glasbenih prvin se zrcali v uspešnem pedagoškem delovanju ter v njegovih strokovnih glasbenopedagoških in učbeniških gradivih. V njih se odražajo dolgoletne pedagoške izkušnje ter široko glasbeno in pedagoško znanje. Gerbičeva *Pevska šola*, ki je nastala okoli leta 1906 in ni bila objavljena, vsebuje naloge, s pomočjo katerih naj bi učenci usvajali in utrjevali obravnavano snov. Gradivo izpričuje sistematičnost v ustreznem izboru glasbenih vaj in kakovostne didaktično-metodične postopke, s katerimi je avtor usmerjal v glasbeno pismenost in

14 Fran Gerbič (1840–1917), skladatelj, operni pevec tenorist, učitelj, se je rodil v Cerknici. Po končanem šolanju je začel službovati kot splošni učitelj (provizorični učitelj) v Trnovem pri Ilirski Bistrici, kjer je deloval tudi kot organist in cerkveni pevovodja. Zaradi izrazitega pevskega in skladateljskega talenta je glasbeno izobraževanje nadaljeval na praškem konservatoriju, kjer je zaključil študij z odliko. Začel se je uveljavljati kot operni pevec in naredil izjemno pevsko kariero. Zaradi družinske tragedije je opustil petje in se posvetil pedagoškemu delu na lvoškem konservatoriju. Na slovenskih tleh so bile izrazite potrebe po kakovostnih učiteljih, zato se je na prošnjo tedanje Glasbene matice, ljubljanske Narodne čitalnice in Dramatičnega društva vrnil v domovino. Od leta 1886 je bil kar 30 let (do 1917) ravnatelj glasbene šole pri Glasbeni matici. Bil je izredno uspešen pri svojem delu, užival je vsestranski ugled kot človek, profesor in skladatelj (Rotar Pance, 2000).

razumevanje glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti skozi glasbeno komunikacijo. Tako učno gradivo vsebinsko okvirno ustreza današnjemu predmetu nauk o glasbi. Fran Gerbič je bil prva vidnejša in pomembnejša osebnost na področju razvoja glasbene pedagogike in je odločilno posegel v njen razvoj (Rotar Pance, 2000).

Društvo Glasbena matica se je zavedalo pomena glasbenega izobraževanja v vsej vertikali, od nižje do visoke stopnje. Težnje po glasbenem izobraževanju v celotni vertikali so se porajale že od ustanovitve dalje (1872). Kakovostno delovanje glasbene šole, naraščanje števila učencev in učiteljev ter razvoj predmetnikov in učnih načrtov, v povezavi z zahtevnostjo učnih vsebin, standardov znanj in izobrazbene ravni so bili dejavniki, ki so potrdili in dodatno spodbudili tovrstne ambicije. Koter (2012) navaja, da si je društvo Glasbene matice ob 25-letnici (1897) zadalo nove naloge na področju glasbenega šolstva, med katere cilji je bila tudi ustanovitev konservatorija. Pot do tja je bila dolgotrajna in neenostavna, saj je bilo potrebno za doseganje tega cilja uvažanje predmetov novih inštrumentalnih disciplin (poučevanje pihal in trobil) in različnih glasbenoteoretičnih predmetov (harmonija, kontrapunkt, kompozicija, glasbena zgodovina). Priprave na ustanovitev konservatorija so potekale na ravni posodobitev in zviševanja zahtevnostnih ravni pouka in uvažanja vseh inštrumentalnih in teoretičnih disciplin v predmetnik glasbene šole. Kljub ustrezni vzpostavitvi predmetnikov in učno-vsebinski naravnosti učnih načrtov so bila ta prizadevanja zavrta zaradi tedanje politične situacije in začetka prve svetovne vojne. Glasbena šola je v času izrednih razmer prve svetovne vojne uspešno delovala. Obiskovalo jo je kar štirikrat toliko učencev kot šola Filharmonične družbe. Cigoj Krstulović (2015) tako navaja, da je v šolskem letu 1917/18 šola Glasbene matice obiskovalo 800 učencev. Leta 1919 je takratni osrednjeslovenski glasbeni ustanovi Glasbeni matici po dolgoletnih prizadevanjih uspelo ustanoviti Konservatorij Glasbene matice (prvi jugoslovanski konservatorij). Z njegovo ustanovitvijo se je število oddelkov povečalo. Poleg oddelkov različnih inštrumentalnih področij – klavir, orgle, pihala, trobila in godala – oddelka za solopetje, operne in dramske šole, je deloval tudi oddelek glasbene teorije z odseki za elementarno glasbeno teorijo, harmonijo, kontrapunkt in kompozicijo, s pododdelki za izobraževanje kapelnikov, opernih in koncertnih dirigentov, pevovodij in glasbenih učiteljev. Konservatorij Glasbene matice je vseskozi doživljal notranje organizacijske in vsebinske posodobitve izobraževalnih programov. Leta 1929/30 je na nižji stopnji potekal enoletni pripravljalni tečaj za glasbeno teorijo, solfeggio in mladinsko petje in pouk glasbene teorije, zborovskega petja, klavirja, violine v treh razredih, v dveh pa pouk violončela. V istem

šolskem letu so na srednji stopnji poučevali solistično petje, klavir, orkestrske inštrumente in orgle. Vsi učenci, ki so obiskovali srednjo stopnjo so morali obiskovati dopolnilne predmete, med katere je sodila tudi glasbena teorija (Budkovič, 1995).¹⁵

1.3 Položaj predmetnega področja v glasbenih šolah podružnic Glasbene matice

Na prelomu iz 19. v 20. stoletje je tedanja ljubljanska Glasbena matica kot osrednje slovensko glasbeno-kulturno društvo pospešila ustanavljanje svojih podružnic v Novem mestu (1898), Gorici (1907), Trstu (1909). Z ustanovitvijo lastnih društev po zgledu Matice so začele delovati tudi glasbene šole, le v Celju in Kranju (1909) sta delovali podružnici osrednje Matičine glasbene šole. Spodbude za razvoj in širitev ljubljanske Glasbene matice v slovenskem prostoru so na eni strani prihajale iz želje, da bi bila protiutež tedanji nemško usmerjeni Filharmonični družbi, ki je imela v slovenskem prostoru daljšo tradicijo, na drugi strani pa iz težnje po estetskem dvigu takratne primarno nacionalno-domoljubno obarvane reproduktivne dejavnosti in njenem umetniškem oplemenitenu. Vznik in dvig kulturne in umetniške dejavnosti po drugih slovenskih mestih je tako izhajal iz vzgoje in izobraževanja v glasbenih šolah v neposrednih lokalnih okolij, vzor pri tem pa je predstavljala osrednja vseslovenska glasbena ustanova, po kateri so povzemali predmetnike in šolska pravila ter po njenem zgledu prilagajali in pripravljali lastna (Koter, 2012). Omeniti je potrebno, da se je mreža prvih glasbenih šol pojavila in širila v druga mesta na Slovenskem že na začetku 19. stoletja, pred ustanovitvijo društva Glasbene Matice – Trst (1820), Postojna (1824), Gorica in Maribor (1825), Celje (1832), Ptuj (1863) (Cigoj Krstulović, 2010). Nekatere glasbene šole so delovale pod okriljem slovenskih društev, druge pa kot sestavni deli nemških glasbenih društev (*Musikverein*). Že pred ustanovitvijo podružnic ljubljanske Glasbene matice po drugih mestih je v njih potekalo bogato in živahno glasbeno življenje.

Vse od začetka 19. stoletja je bila živa zavest, da je dvig glasbene kulture in umetnosti možen le z glasbeniki, ki bodo kakovostno vsestransko glasbeno izobraženi. Kljub temu pa je bil predmet glasbena teorija različno umeščen v predmetnike posameznih glasbenih šol. Na nekaterih so jo poučevali, predmetniki drugih pa kažejo njeno nekontinuirano umeščenosti in posledično nestalno izvajanje.

15 V letu 1929/30 so na srednji stopnji Konservatorija Glasbene matice poučevali še naslednje dopolnilne predmete: harmonija, kontrapunkt, kompozicija, inštrumentacija, nauk o inštrumentih, oblikoslovje, analiza oblik, glasbena estetika, glasbena zgodovina, komorne vaje, klavirska spremljava, orkestrske vaje, mladinsko petje, zborovska in operna šola, ples (Budkovič, 1995).

Na podružnični šoli v Novem mestu (1898–1904) so poučevali klavir, violino, glasbeno teorijo, zborovsko petje, kratek čas tudi pihala in trobila. Na šoli je poučeval glasbeno teorijo in zborovsko petje Ignacij Hladnik.¹⁶ Cigoj Krstulović (2015) omenja, da je število učencev in učnih predmetov po petih letih njenega delovanja upadlo, med predmeti se je opustilo tudi izvajanje glasbene teorije. Zaradi slabih odnosov z matično ustanovo je njeno delovanje leta 1904 ugasnilo, glasbeno izobraževanje pa se je nato nadaljevalo v zasebni glasbeni šoli¹⁷ Ignacija Hladnika, ki jo je uspešno vodil vse do leta 1922, ko je bila ponovno ustanovljena podružnična šola ljubljanske Glasbene matice (Koter, 2012; Zupančič, 2013; Cigoj Krstulović, 2015). Tudi v tem vmesnem obdobju lahko zasledimo, da so poučevali poleg vseh prej naštetih predmetov tudi glasbeno teorijo in harmonijo, predvidevamo, da tudi pihala, trobila in tolkala (Koter, 2012; Zupančič, 2013).

V Gorici je bila v okviru Pevskega in glasbenega društva, ki je začel delovati leta 1900, ustanovljena tudi glasbena šola. V začetnem obdobju so bili aktivni oddelki za klavir, violino in solopetje. Kljub uspehom in dobrim rezultatom se je pokazala potreba po vzpostavitvi stikov z ljubljansko Glasbeno matico. Tako je bila šola – tudi goriško pevsko in glasbeno društvo – priključena k ljubljanski Glasbeni matici in je začela delovati kot njena podružnica leta 1907. Na šoli so poučevali klavir, violino, solopetje, deloval je tudi salonski orkester, dijaški pevski zbor in godalni kvartet (Koter, 2012; Zupančič, 2013). Emil Komel,¹⁸ ki je bil stalni učitelj (Koter, 2012), je na šoli poučeval klavir in teoretične predmete (Budkovič, 1992).

V Trstu je bilo po goriškem vzoru ustanovljeno leta 1909 Pevsko in glasbeno društvo Trst, ki se je naslonilo na centralno Glasbeno matico v Ljubljani. Društvo je imelo podoben delovni program kot osrednja slovenska ustanova in je bilo znano pod imenom Glasbena matica v Trstu, leta 1922 je bilo uradno formalno tudi tako imenovano. Vse do leta 1909 sta skrbeli za koncertno in glasbeno-izobraževalno dejavnost na Tržaškem Slovensko pevsko in glasbeno društvo Trst in Šentjakobska čitalnica. Ker dejavnost glasbenega šolstva ni obrodila večjih sadov (Koter, 2012), je bila še istega leta (1909) po zgledu

16 Ignacij Hladnik (1865–1932), skladatelj in organist, je bil učenec Orglarske šole v Ljubljani. Med 1893 do 1923 je uspešno vodil Dolenjsko pevsko društvo. Bil je učitelj v novomeški gimnaziji in poleg Hugolina Sattnerja najpomembnejša osebnost v razvoju kulturne in umetniške ravni na glasbenem področju v Novem mestu (Koter, 2012).

17 Že pred ustanovitvijo podružnične šole so poučevali inštrumente na zasebni ravni v Novem mestu (Zupančič, 2013).

18 Emil Komel (1875–1960), skladatelj, pianist, zborovodja in glasbeni pedagog, se je izobraževal na Dunaju in v Rimu. Vodil je Pevsko in glasbeno društvo v Gorici. Uveljavil se je kot skladatelj zborovskih skladb, samospevov in orkestralnih del (Cigoj Krstulović, 2015).

Ljubljanske Glasbene matice v okviru društva ustanovljena podružnična šola, s ciljem zagotoviti sistematično glasbeno vzgojo. Pri pripravi predmetnika so se zgledovali po podružničnih šolah v Novem mestu in Gorici. V prvem šolskem letu (1909/10) so na šoli poučevali klavir, violino in glasbeno teorijo (Zupančič, 2013). Pobudnik ustanovitve podružnične šole Karel Mahkota,¹⁹ ki je bil tudi njen vodja, je poučeval glasbeno teorijo, violino in mladinsko petje. Na šoli so poučevali tudi drugi, kot je bil Emil Adamič,²⁰ ki je poučeval klavir, med vidnejše učitelje pa sodi Vasilij Mirk,²¹ ki je tu vsestransko deloval kot učitelj, zborovodja in dirigent. Na šoli je poučeval klavir, glasbeno teorijo, harmonijo, kontrapunkt in glasbeno zgodovino (Budkovič, 1995; Antoni, 2003; Koter, 2012).

V Celju je delovala v okviru nemškega Glasbenega društva (*Cillier Musikverein*, 1878) glasbena šola, v kateri se je izobraževalo le nemško meščanstvo. Skromni začetki glasbenega poučevanja za slovensko populacijo so se začeli leta 1907, in sicer v celjski Narodni čitalnici, kjer so poučevali petje in violino. Pobuda za ustanovitev Glasbene matice v Celju je prišla od tamkajšnjih učiteljev še istega leta, medtem ko je bila podružnična šola uradno ustanovljena leta 1909, s svojim delovanjem pa je začela že leta 1908. Njen prvi ravnatelj je bil Adolf Feix, ki je bil po rodu Čeh. V prvih letih delovanja šola ni dosegala vidnejših uspehov, o čemer se je kritično razpisal skladatelj in pedagog Ciril Pregelj v tedanjemu časopisu *Slovenski narod*, leta 1911: » [...] *Letos teče tretje leto, kar obstoja. Lanske in letošnje produkcije nam pričajo, da so se na klavirju in gosli dosegli še precej lepi uspehi. Prejšnji učitelj gosp. Feix je bil specialist za klavir, dočim sedanji gosp. Seifert spoštuje bolj gosli. Po tem se ravna naravno tudi uspehi. Drugi instrumenti ne pridejo v poštev, kakor tudi ne glasbena teorija – tako da morajo Slovenci tozadevno še sedaj drugje iskati pomoči. Faktum je, da je glasbena šola v sedanjem obsegu pomanjkljiva in enostranska in prej ne bo bolje, da pride na zavod človek globoke glasbene izobrazbe, poln energije in umetniškega navdušenja, mož, ki bo znal*

19 Karel Mahkota (1883–1951), po rodu Čeh, je bil glasbeni amater in zborovodja. V Trstu je leta 1909 ustanovil podružnico Ljubljanske Glasbene matice, v njenem okviru pevski zbor in glasbeno šolo. V tržaški Glasbeni matici je deloval od 1909 do 1919 (Cigoj Krstulović, 2015).

20 Emil Adamič (1877–1936) je bil skladatelj, dirigent, pedagog, publicist, kritik, urednik. Šolal se je na ljubljanskem učiteljskišči, od leta 1887 pa na šoli Glasbene matice v Ljubljani, študiral je na tržaškem konservatoriju v letih 1911/12. Bil je pobudnik in ustanovitelj mnogih mladinskih in odraslih pevskih zborov. Kot izvrsten glasbeni pedagog je uvedel razredno večglasno petje v osnovni šoli in tako presegel tedanjo prakso enoglasnega petja (Koter, 2012).

21 Vasilij Mirk (1884–1962), rojen v Trstu, je bil skladatelj, zborovodja, dirigent in učitelj. V Gradcu in Dunaju je študiral zgodovino in zemljepis, ob tem pa se glasbeno izobraževal na Dunaju. Kot glasbeni učitelj je deloval tudi na italijanski tržaški Vramovi šoli (Ettore Vram je bil izvrsten violinist in pedagog), kjer je poučeval teorijo in solfeggio. Bil je tudi bančni uradnik in profesor na slovenski Trgovski šoli v Trstu. Deloval je v Trstu, Mariboru in Ljubljani (Antoni, 2003).

ljudem vliti v srca tisti čarobni fluid, ki bo vezal vse umetniško čuteče v harmonsko celoto – kajti drugače smo v nevarnosti, da še ostanemo na spodnji stopnici glasbenega razvoja, kjer se čutimo najkomodnejše, ne želeč kvišku, k luči [...]«. ²² Iz kritike je razvidno, da se predmet glasbena teorija v začetnem obdobju delovanja šole ni poučevala, podatki iz leta 1919 pa kažejo, da je bila vključena v predmetnik šole, poučeval pa jo je Ciril Pregelj, ²³ poleg harmonije, klavirja in petja (Budkovič, 1992).

Tako kot v Celju je tudi v Kranju pobuda za ustanovitev podružnične šole Glasbene matice izšla iz čitalniškega pevskega zbora. Šola, ki je začela delovati leta 1909, se je vzorovala po učnih načrtih ljubljanske Glasbene matice in v predmetnik poleg pouka violine, klavirja, deškega, dekliškega in dijaškega pevskega zbora ter petja vključila tudi predmet glasbena teorija. Ljubljanska Glasbena matica je nadzorovala njeno delo in imenovala učitelje. Na kranjski podružnici so glasbeno teorijo poučevali Vilibald Rus, Anica Pirnat, ki je vodila tudi dekliški pevski zbor, in Ivan Masten, ki je poučeval glasbeno teorijo gimnazijce (Budkovič, 1992). Po prvi svetovni vojni, leta 1925, je šola ponovno zaživela in nato nestanovitno delovala vse do leta 1945 (Budkovič, 1995; Zupančič, 2013; Cigoj Krstulović, 2015).

Na Ptujju je v drugi polovici 19. stoletja delovala glasbena šola (od 1878) pod okriljem nemškega glasbenega društva (*Musikverein*). Težnje po slovenski glasbeni šoli so se uresničile le za krajši čas (Jurkovič, 1992), ko je Narodna čitalnica osnovala lastno glasbeno šolo leta 1883 in je delovala, kot navaja Budkovič (1992), le štiri leta. Nemška glasbena šola na Ptujju je v svoj predmetnik umestila učenje petja, godbenih instrumentov, pevski zbor, neobvezen predmet glasbene zgodovine in obvezen pouk glasbene teorije. Pouk glasbene teorije se v teku delovanja šole ni redno izvajal. Budkovič (1992) navaja, da so teoretične predmete izvajali z redkimi izjemami, v času ravnateljvanja Ericha Wolfa Degnerja ²⁴ pa je bil to obvezen predmet. Leta 1919 je bila ustanovljena slovenska glasbena šola, imenovana Mestna glasbena šola, medtem ko je nemška glasbena šola prenehala delovati leta 1921 z razpustom *Musikvereina*. Tako sta na Ptujju vse do leta 1921 delovali dve glasbeni šoli, nemška in slovenska

22 Pregelj, Ciril (1911), »Koncert ‚Glasbene šole‘ v Celju«, Slovenski narod, let. XLVI, št. 156, 10. 7. 1911, str. 2.

23 Ciril Pregelj (1887–1966), glasbeni pedagog, skladatelj, zborovodja, zbiralec narodnih pesmi, je bil učitelj na mestni osnovni šoli in Državni realni gimnaziji v Celju. Od leta 1924 do 1941 je zasebno poučeval klavir, glasbeno teorijo, harmonijo in petje na šoli celjske Glasbene matice. Z zbirkami za mladinske pevske zборе je pomembno prispeval k uvedbi in razvoju troglasnega petja (Kokovnik, 2016).

24 Erich Wolf Degner (1858–1908) je bil pianist, violinist in skladatelj. Po vzoru Münchenske glasbene šole, ki jo je vodil nemški skladatelj Hans von Büllow, je posodobil predmetnik in učni načrt nemške glasbene šole na Ptujju. Uvedel je obvezen pouk glasbene teorije, zborovskega petja in neobvezen predmet glasbene zgodovine (Koter, 2005).

(Koter, 2005, 2012). Ko je bila leta 1922 na Ptujju ustanovljena Glasbena matica, ki je delovala po vzoru ljubljanske Glasbene matice, vendar po svojih pravih, je bila Mestna glasbena šola priključena h Glasbeni matici Ptuj in se preimenovala v Matično glasbeno šolo, leta 1934 pa v Glasbeno šolo Ptuj (Jurkovič, 1992). V začetnem obdobju delovanja šole so poučevali klavir, violino, petje, mladinski zbor in dijaški orkester, učenci pa so morali obiskovati obvezen pouk glasbene teorije (Koter, 2005; Cigoj Krstulović, 2015). V obdobju od 1926 do 1930 je vodenje šole prevzel Karol Pahor.²⁵ Zaslužen je bil za ustanovitev in uspešen napredek mladinskega pevskega zbora, komorne igre, spodbudil je razširitev učnih programov, izboljšave letnih delovnih načrtov, v predmetnik je vključil pouk violončela, solopetja, pihal, trobil, harmonije, zgodovino glasbe in zborovsko petje. Poostiril je obisk predmeta glasbena teorija in uvedel nivojski pouk zanj, doslednejšo razporeditev učne snovi po razredih in starosti in tako prispeval k večji sistematičnosti poučevanja tega predmetnega področja (Budkovič, 1995; Koter, 2005). Pod njegovim ravnateljevanjem se je šola uspešno razvijala in dosegala vidne uspehe (Koter, 2005, 2012). Po njegovem odhodu v Maribor, kjer je služboval kot učitelj na Državnem moškem učiteljskišču, so njegovi nasledniki uspešno nadaljevali začrtano pot vse do druge svetovne vojne (Koter, 2005). Z začetkom okupacije je bil pouk prekinjen, leta 1941 pa je na Ptujju začela delovati nemška glasbena šola (Zupančič, 2013).

V Mariboru je bila v okviru društva *Musikverein*, ki je pričelo s svojim delovanjem leta 1825, prva glasbena šola ustanovljena leta 1841. Poleg petja je bil na predmetniku pouk godal, medtem ko drugih predmetov viri ne navajajo (Budkovič, 1992; Zupančič, 2013). Na pobudo nemških glasbenikov in ljubiteljev glasbe je bila leta 1881 ustanovljena Filharmonična družba (*Philharmonischer Verein*), katere glavni cilj je bil prirejanje koncertov z lastnim orkestrom ter moškim in mešanim zborom, še v istem letu so njeni člani organizirali glasbeno šolo. Sprva sta na šoli potekala le pevski in violinski pouk, po letu 1901 se je šola uspešno razvijala, izboljšala pedagoški proces in vanj vključila tudi pouk glasbene teorije (Zupančič, 2013). Po razpadu avstro-ogrske monarhije je bila mariborska Filharmonična družba razpuščena, njeno vlogo je nato prevzela Glasbena matica v Mariboru (1919). Na novoustanovljeni šoli so nadaljevali z dobro zastavljenim delom njene predhodnice.

25 Karol Pahor (1896–1974), skladatelj, violinist in glasbeni pedagog, je izhajal iz Osterčeve šole. Pomembno mesto v njegovem opusu zavzemajo otroški in mladinski pevski zbori. Tako kot njegovi sodobniki Emil Adamič, Srečko Kumar, Ivan Grbec, Ciril Pregelj, Avgust Šuligoj, Makso Pirnik, Jurče Vreže idr., se je zavzemal za mladinsko zborovstvo kot samostojno umetniško dejavnosti, ki naj poteka izven obveznih šolskih aktivnosti (Kralj Bervar, 2005; Kokovnik, 2016). Njegovo najpomembnejše delo je šestglasni zbor Oče naš hlapca Jerneja, posebno mesto zavzemajo tudi skladbe v partizanskem duhu. Sistematično je preučeval belokranjsko, prekmursko in istrsko folkloro in njihovo motiviko vključeval v svoja dela (Koter, 2005, 2012).

Poučevali so violino, klavir, petje, mladinsko petje, glasbeno teorijo je poučeval Hinko Druzovič,²⁶ ki je bil odličen metodik, zagovornik sistematične glasbene vzgoje in zgodnjega glasbenega izobraževanja. Njegova glasbeno-pedagoška stališča in težnje so bile odraz ustanovitve zasebne glasbene šole z imenom *Prof. Hinka Druzovičeva zasebna pevska šola ter zajedno pripravljalnica za godbeni pouk* v Mariboru (1918), ki je po dveh letih delovanja že prešla pod okrilje Glasbene matice (Budkovič, 1992).

Poleg osrednje glasbeno-kulturne in izobraževalne ustanove Glasbene matice v Ljubljani, z njenimi podružnicami po drugih mestih, so na Slovenskem delovale tudi druge glasbene šole. Železničarsko glasbeno društvo Sloga je ustanovilo glasbeno šolo za vzgojo mladine leta 1926, ki je delovala do leta 1945. Budkovič (1995) navaja, da so poučevali glasbeno teorijo, ki je bila obvezen predmet za vse učence. Ko so ti uspešno zaključili ta predmet, so nato pristopili k obveznemu predmetu harmonija. Vodstvo šole je poudarjalo pomen široke glasbene izobrazbe, zato so poleg teh predmetov poučevali tudi glasbeno zgodovino in nauk o inštrumentih. Po vzoru ljubljanskega železničarskega glasbenega društva Sloga je železničarsko društvo Drava v Mariboru ustanovilo glasbeno šolo leta 1931. Redni pouk se je začel izvajati leta 1933, ko je vodja šole Hinko Druzovič sestavil šolski pravilnik in predmetnik. V predmetnik je vključil pouk klavirja, violine, kontrabasa, pihal in trobil, mladinski pevski zbor in orkester. Budkovič (1995) ne navaja, da bi bil predmet glasbena teorija vključen v predmetnik, medtem ko Koter (2012) navaja, da je poučeval glasbeno teorijo prav Hinko Druzovič. Glede na učiteljski lik Hinka Druzoviča menimo, da ta podatek drži, saj se je Druzovič ukvarjal z metodiko glasbene vzgoje in v ta namen izdal dva priročnika.

1.3.1 Dileme in vprašanja o izvedbeni plati predmeta glasbena teorija v šolah Glasbene matice

Glasbena teorija se je na Slovenskem poučevala vseskozi od začetkov razvoja glasbenega šolstva. V splošnem šolstvu je bila vpeta v predmet petje, pri katerem so učenci poleg urjenja pevskih veščin pridobivali osnovna znanja s področja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti. V glasbenem šolstvu je

26 Hinko Druzovič (1873–1959) je bil glasbeni učitelj. Izobraževal se je na učiteljskišči v Mariboru (1887–1892), od 1899 do 1902 pa na konservatoriju v Gradcu. Od leta 1902 do 1917 je kot učitelj deloval v različnih krajih na Slovenskem, med drugim tudi na Ptujju, kjer je deloval kot čitalniški pevovodja. V letih od 1917 do 1927 je poučeval na učiteljskišči v Mariboru, kjer je vzgajal vrsto pedagoških in kulturnih delavcev, ki so kasneje aktivno delovali na področju mladinske zborovske ustvarjalnosti. Bil je pomemben tedanji predstavnik mladinskega zborovskega petja. Zavedal se je vloge sistematičnega poučevanja glasbene teorije pri glasbenem opismenjevanju, ki je opora izvajanju zahtevnejših skladb (Winkler Kuret, 2006).

glasbeno opismenjevanje in usvajanje učnih vsebin področja glasbene teorije pogosto potekalo vzporedno z izobraževanjem v pevskih in inštrumentalnih disciplinah. Prvi podatek, ki priča o samostojnem izvajanju te glasbene discipline v okviru tečaja v glasbeni šoli Filharmonične družbe v Ljubljani, izvira iz leta 1849. Šele v drugi polovici 19. stoletja zasledimo podatek, da je postala glasbena teorija obvezen učni predmet za vse učence glasbene šole Filharmonične družbe v Ljubljani (leta 1882). Za glasbeno šolo pri ljubljanski Glasbeni matici pisni viri poročajo, da se je izvajal predmet glasbena teorija že v prvih letih njenega delovanja, leta 1887 pa je postala obvezen učni predmet za vse učence. Velike zasluge za uvedbo glasbene teorije kot obvezni učni predmet je imel Fran Gerbič, ki je v času svojega ravnateljstva večkrat spodbudil posodobitve in razširitve predmetnika in tako vplival na razvoj glasbene šole.

V glasbeno-izobraževalnih institucijah obravnavanega obdobja je bila umeščenost glasbene teorije v predmetnikih glasbenih šol raznolika. Ugotovljamo, da marsikje ni bila stalno na predmetniku, kar je seveda povzročilo prekinitve v izvajanju in posledično nekontinuiran razvoj predmetnega področja skozi 19. stoletje. Vzroki za to so bili v nerednem delovanju posameznih ustanov, pomanjkanju učbeniških gradiv in finančnih sredstev in pogostih menjavah učiteljev, ki niso dosegali ustrezne pedagoške in glasbene izobrazbe, kar je vodilo v nekakovostno načrtovanje in didaktično-metodično izvajanje pouka. Razmere na področju poučevanja glasbene teorije so bile tudi odraz tedaj uveljavljene in ustaljene prakse polivalentnih učiteljev, ki so poučevali več različnih predmetnih področij zaradi svoje lastne eksistence in kadrovskih potreb (Kuret, 2005; Bohak, 2013). Vsi omenjeni dejavniki so ovirali učni proces in glasbeni napredek učencev. Iz šolskih kronik glasbene šole Glasbene matice in njenih podružničnih šol je viden tudi velik številčni osip učencev skozi posamezna šolska leta (Budkovič 1992, 1995). Predvidevamo, da so prav zgoraj opisani dejavniki zniževali motivacijo za glasbeno izobraževanje, kar se je odražalo v številnih izpisih učencev med šolskim letom. Zasluge za to, da je pouk glasbene teorije obstal, se v vse večjem obsegu izvajal in razvijal, so imele pomembne glasbene osebnosti, (kot npr. Fran Gerbič, Karol Pahor, Ciril Pregelj, Hinko Druzovič idr.) ki so se zavedale njenega pomena in vloge na poti izobraževanja vsestranskega in glasbeno široko razgledanega glasbenika.

V zaključku poglavja izpostavljamo še nekatere dileme in vprašanja, ki so se nam odpirala v procesu preučevanja izvajanja predmeta glasbena teorija v tedanjem obdobju v okviru osrednje glasbene šole Glasbene matice in njenih podružnic v slovenskem prostoru. Po podatkih naj bi bila glasbena teorija

obvezen učni predmet za vse učence v 1. in 2. letu izobraževanja. Pri kronološkem pregledu poročil za posamezna šolska leta glasbene šole ljubljanske Glasbene matice, smo ugotovili, da se število učencev, ki so obiskovali pouk glasbene teorije, razlikuje od števila tistih, ki so obiskovali inštrumentalni pouk v prvih dveh razredih. Običajno je bilo skupno število učencev, ki so obiskovali pouk glasbene teorije, nižje, od števila učencev, ki so obiskovali inštrumentalni pouk. Iste ugotovitve navaja tudi Budkovič (1992, 1995) za njene podružnične šole po drugih slovenskih mestih. Za ugotavljanje vzrokov zgoraj opisane situacije smo natančneje preučili šolska poročila osrednje glasbene šole pri Glasbeni matici v Ljubljani, iz šolskih let 1893/94, 1905/06, 1906/07, 1907/08, 1908/09, 1929/30, 1930/31, 1934/35 in 1940/41.²⁷ Analiza vseh poročil je pokazala, da je število učencev, ki so obiskovali inštrumentalni pouk v 1. in 2. razredu, višje od števila učencev, ki so obiskovali pouk glasbene teorije. Če bi bila glasbena teorija obvezen učni predmet v tem izobraževalnem obdobju, bi se morali številki ujemati. Ob natančnem pregledu seznamov učencev v šolskih poročilih, v katerih so poleg imen in priimkov navedeni tudi predmeti, ki so jih posamezni učenci obiskovali v tistem šolskem letu, je evidentno, da učenci, ki so bili vključeni v 1. in 2. razred inštrumentalnega pouka, niso nujno obiskovali tudi predmeta glasbene teorije. Pri teh je zapisano le, kateri inštrument so se učili v navedenem šolskem letu, medtem ko glasbena teorija ni evidentirana. Podroben pregled obravnavanih skupin učencev iz posameznih poročil je pokazal tudi, da so lahko ti učenci namesto pouka glasbene teorije obiskovali zborovsko mladinsko petje. Nekaj primerov pa je bilo tudi takšnih, da so se učenci izobraževali le pri pouku glasbene teorije in/ali obiskovali zborovsko petje, medtem ko se niso izobraževali na področju inštrumentalne igre.

V poročilu iz šolskega leta 1893/94 smo našli učne načrte za predmetna področja, ki so jih poučevali v tistem šolskem letu. Med pogoji za sprejem učenca na izbrano predmetno inštrumentalno ali pevsko področje, ki so navedeni v posameznih učnih načrtih, smo zasledili, da so morali učenci, ki so se želeli učiti solopetje, predhodno usvojiti znanja glasbene teorije, ob tem pa tudi imeti razvite glasovne-telesne zmožnosti, biti v pomutacijskem stadiju in imeti minimalna znanja iz igre na klavir. Enake (razumljive) pogoje zasledimo tudi za predmet harmonija, saj so morali učenci za učinkovito izobraževanje na tem področju predhodno kontinuirano pridobiti osnovna znanja glasbene teorije. Tudi za sprejem na področje zborovskega petja za moške glasove je bil poleg zaključene mutacije pogoj znanje iz osnovne glasbene teorije. V

27 Poročilo društva Glasbene matice v Ljubljani – 1893/94, 1905/06, 1906/07, 1907/08, 1908/09, 1929/30, 1930/31, 1934/35, 1940/41. <https://www.dlib.si> (19.08.2018)

poročilu iz leta 1893/94, pod rubriko učnega načrta za splošno glasbeno teorijo zasledimo tudi podatek, da mora vsak učenec v prvih treh letih šolanja usvojiti znanja iz glasbene teorije, kar napeljuje k razmišljanju, da so nekateri učenci obiskovali pouk glasbene teorije šele, ko so vstopili v 3. razred inštrumentalnega pouka in dopušča možnost, da je vzrok za nižje število učencev pri pouku glasbene teorije kot pri inštrumentalnem pouku v tem. Ta možnost se nam je delno potrdila s pregledom ostalih navedenih šolskih poročil iz zgoraj omenjenih let, saj smo v njih naleteli na učence, ki so bili vključeni v pouk glasbene teorije v višjih razredih inštrumentalne igre, kljub temu pa so bile te številke nizke.

Analize seznamov učencev vseh šolskih poročil so pokazale, da se je večina učencev izobraževala na področju inštrumentalne igre brez vzporednega izobraževanja pri pouku glasbene teorije. Ker so bile v 19. stoletju vsebine glasbene teorije vpete v pouk petja, se je gotovo tradicija takšnega poučevanja nadaljevala vse do konca prve polovice 20. stoletja. Predvidevamo, da so bili učenci pogosteje usmerjeni v pouk zborovskega mladinskega petja, kjer so pridobivali znanja iz teorije glasbe, namesto k pouku glasbene teorije. Ob tem je potrebno izpostaviti dejstvo, da je bil pouk glasbene teorije in zborovskega petja posebej plačljiv. Predvidevamo, da odstopanja med evidencami števila učencev, ki so obiskovali inštrumentalni pouk v 1. in 2. razredu in glasbeno teorijo, izhajajo tudi iz dejstva, da so morali učenci dodatno plačevati prispevek za obiskovanje glasbene teorije, – enako so bili plačljivi tudi stranski predmeti: glasbena zgodovina, harmonija, kompozicija – ki se je finančno razlikoval od inštrumentalnega pouka, stroški so bili lahko višji ali nižji. Tako predvidevamo, da se kljub temu, da je bila tedaj glasbena teorija znotraj predmetnikov posameznih šol opredeljena kot obveznega predmeta, ni nujno izvajala kot samostojni obvezni učni predmet, temveč je imela večkrat vlogo izbirnega predmeta. O tem priča tudi Budkovič, ki navaja, da so » [...] *glasbeno teorijo in teoretične predmete poučevali z redkimi izjemami* [...] (Budkovič, 1992, str. 308)«, medtem ko Koter (2012) navaja, da je področje učenja inštrumenta v 19. stoletju narekovalo tudi spoznavanje glasbenoteoretičnih prvin.

Nerazjasnjena in nerazrešena vprašanja o izvajanju glasbene teorije kot obveznega učnega predmeta v tedanjem obdobju puščajo odprte možnosti nadaljnjih preučevanj, ki bodo lahko zgornja predvidevanja potrdila ali ovrгла ter odstrla realno dogajanje na obravnavanem področju. Z gotovostjo pa lahko trdimo, da so bile odločitve o vključenosti glasbene teorije v predmetnike glasbenih šol in načinih njenega izvajanja tesno povezane z usmerjenostjo in zahtevami vodstvenega kadra oziroma ravnateljev glasbenih šol, z

ustreznim glasbeno izobraženim učiteljskim kadrom in finančnimi sredstvi, predvsem pa tudi odvisne od tega, koliko so se pristojni zavedali in razumeli, kako pomembno je to predmetno področje za široko glasbeno razgledanost posameznika. Kljub zgoraj zastavljenim vprašanjem in dilemam si je predmet glasbena teorija skozi reorganizacijo glasbenih šol, prenove predmetnikov in učnih načrtov ter z razvojem učbeniških gradiv postopno utiral pot samostojnega obveznega predmeta vse do 50-ih let 20. stoletja, ko se je pojavil v vlogi stranskega oziroma dopolnilnega predmeta in je bil umeščen v predmetnik glasbenih šol na temelju novega imenovanja in posodobljene-ga učnega načrta.

1.4 Razvoj in položaj predmeta nauk o glasbi po drugi svetovni vojni

Za petdeseta leta 20. stoletja je značilen velik porast državnih glasbenih šol, po zgledu njihove sistemske ureditve držav Vzhodne Evrope in Sovjetske zveze (današnje Rusije). Kljub izkušnjam na področju glasbenega šolstva v slovenskem prostoru, pridobljenim v prejšnjem stoletju v okviru društev, so tukajšnji glasbeni izobraženci orali ledino v snovanju sistemske strukture glasbenega šolstva in njene umestitve v splošni sistem izobraževanja. Vzporedno z nastajanjem državnih glasbenih šol pa se je pojavljala potreba po učnih načrtih in učbeniških gradivih ter ustreznih kvalificiranih profilih učiteljev za posamezna glasbena področja izobraževanja. Glavni namen tedanjega glasbenega šolstva je bila vzgoja glasbeno nadarjenih učencev za nadaljnje glasbeno izobraževanje na srednji stopnji, ob tem pa tudi širiti in dvigati glasbeno izobrazbo širokih množic otrok in mladine (Winkler Kuret, 2004, 2006). Tako kot danes so se tudi v tedanjem času otroci vpisovali v glasbeno šolo zlasti iz želje po igranju na inštrument.

V tem obdobju je začelo obravnavano predmetno področje doživljati korenite spremembe. Vse do leta 1951 se je predmet imenoval glasbena teorija oziroma teorija. Zelo kmalu pa se je začelo iskanje ustreznega poimenovanja in novega učnega načrta za obči predmet, pri katerem so se učenci učili tako glasbene teorije kot *solfeggia*. Ime predmeta so izbirali med temi možnostmi: *solfeggio*, *intonacija*, *primavista*, *osnovni nauk o glasbi*, *glasbena teorija*, *nauk o glasbi*. Imeni *solfeggio* in *intonacija* sta bili izločeni, ker sta bili tujki, ime *teorija* je zvenelo preveč učeno. Izraz *intonacija* je bil že po svojem pomenu neprimeren, saj pojem intonirati pomeni dajati glas, začeti, ubirati; izraz pa je uporaben tudi za tonaliteto. Tudi izraz *primavista*, ki bi bil najbolj ustrezen, je izpadel, ker je vsebinski pomen te besede različen: za instrumentaliste pomeni igrati *prima vista* isto kakor igrati z lista, pri čemer je primarni

predpogoj branje, sekundarni pa izvajanje na glasbilu, vendar tako, da je neobhodno potrebno tudi notranje slišanje zapisanega; za pevca je primarni predpogoj notranje slišanje, brez katerega ne bo pel z lista. Komisija, ki je izdelala učni načrt za teorijo in solfeggio, – predsednik je bil Vasilij Mirk, člani pa Jurij Gregorc, France Ačko, Primož Ramovš, Stanko Prek, Egon Kunej – je predlagala, da se naj sprejme izraz *osnovni nauk o glasbi* ali *glasbena teorija*, dopustila pa tudi možnost, da bi se prvi predlog lahko tudi preoblikoval v *splošni nauk o glasbi* ali samo *nauk o glasbi*. Predmet je bil tedaj z namenom poslovenitve poimenovan *nauk o glasbi* (Winkler Kuret, 2006).

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

Z novim poimenovanjem predmeta in učnega načrta se je tako v 50-ih letih 20. stoletja zgodila prva pomembna prelomnica v razvoju področja, ki pa v tedanji pedagoški praksi ni izzvala spremembe v odnosu do predmetnega področja. Dileme učiteljev glede trajanja pouka in obsega učne snovi kažejo, da so bili glede pojmovanja in namena tega predmeta še vedno nekako dezorientirani. Čeprav je učni načrt iz leta 1951 določal štiriletni pouk (v krajih, kjer so bili dani pogoji – ustrezno glasbeno izobražen učitelj – tudi šest let), so se pojavljala naslednja mnenja: da je dvoletno trajanje pouka dovoljšne za usvojitve glasbenoteoretičnih znanj, drugi so menili, da ta predmet sploh ni potreben, razen z vidika obvladovanja gole teorije, tretji so menili, da bi moral spremljati bodočega glasbenika skozi ves njegov študij. Razvidno je, da so slovenski glasbeni učitelji različno razumeli njegov namen. Učitelji inštrumentalnega pouka, ki so ga želeli uporabiti kot podporo pri hitrejši in uspešnejši igri na inštrument, so ga pojmovali kot verbalno-vizualno usvajanje glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti v glasbenem zapisu, brez potrebe po njihovem glasbenem ozvočevanju. Med učitelji nauka o glasbi je vladalo mnenje, da mu pripada stranska in dopolnilna vloga, pojmovali so ga

kot suhoparno usvajanje teoretičnih zakonitosti, kot nasprotje praktičnemu izvajanju glasbenih dejavnosti, ki so temelj v njihovem usvajanju. To je razvidno tudi iz opomb 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).

Ačko (1951) poroča, da so v tedanjem obdobju glede pouka glasbene teorije izstopali trije nazori: 1) nekateri učitelji so učili le solfeggio, medtem ko so potrebo po učenju teorije povsem zanikali; 2) nekateri so zagovarjali metodo čiste teorije brez solfeggia; 3) zadnji so zagovarjali kombinirano metodo z glasbeno teorijo in solfeggiom. Tedanji čas se je zavedal pomena sodobnih načinov poučevanja oziroma didaktično-metodičnih načel za uspešno usvajanje učne snovi, ki naj temelji na učenčevem lastnem spoznanju, na praktičnem delu in lastnem doživljanju. »[...] V teoriji glasbe se to odraža na način, da prepojemo, preritmiziramo in prepíšemo prav vse, vsak ton, vajo, melodijo, akord itd. Nobeno teoretično pravilo ne sme biti podano suhoparno, ampak mora iziti iz dela kot rezultat spoznanja. Le snov, ki je bila sprejeta na podlagi lastnega praktičnega dela, postane učenčeva trajna last. Verbalizem – golo teoretično besedičenje, ne zapušča v učencu trajnejših sledov [...]« (Gobec, Prek, Lavrin, 1953, str. 3). Dileme na področju povezovanja teorije s prakso so izhajale še vedno iz pomanjkljive učiteljeve glasbene izobrazbe in nepoznavanja didaktično-metodičnih postopkov. Med potrebami po novih glasbenih metodah²⁸ učenja solfeggia, ki je tedaj pretežno baziralo na pevskem usvajanju intervalov (intervalna metoda), ne oziraje se na tonalno-melodično logiko, je bila posebej pereča tista, ki jo je porajalo pomanjkanje učbenikov in učil za to področje. Največja pa je bila potreba po tečajih za učitelje glasbene teorije, na katerih bi se izobrazili o tem, kako oblikovati muzikalno zaokrožene glasbene celote, s katerimi bi v učencih vzgajali muzikalno komponento. Edino pot za dvig strokovnih moči so videli v tečajih, na katerih bi se obravnavala zlasti metodika teoretičnega pouka in intonacije, dokler ne bi bil napisan enotni učbenik, ki bi dal učiteljem osnovne smernice za poučevanje predmeta (Mirk, 1951). V tedanji pedagoški praksi kljub uveljavitvi učnih načrtov ne zasledimo sistematike na področju poučevanja, na kar je posredno zagotovo vplivalo tudi dejstvo, da ni bilo ustreznega učbenika za ta predmet. Tako si je vsak učitelj ustvaril svojo metodo poučevanja, ker je vsak

28 Pojem glasbena metoda opredeljuje izhodišče za orientacijo v zvočnem svetu in pristop na poti usvajanja spretnosti zavestnega petja po notah. Glasbene metode, ki so se formirale skozi čas, razlikujemo na relativne in absolutne.

izhajal iz svojih (različnih) glasbenih dejavnosti in z njimi povezanih poudarkov pri pouku. Učitelji tudi niso imeli jasnih predstav o vsebinskem obsegu in globini te učne snovi. Prerazporeditev učne snovi iz štirih na šest let (učni načrt iz leta 1953) je izhajala iz stališč, da bo manjši obseg snovi omogočal več praktičnega dela pri pouku, kar naj bo bistveni in večinski del ure, na drugi strani pa so želeli predpisano teoretično snov za posamezni razred uskladiti z glasbeno-razvojno stopnjo učencev, ki bi bili glasbenoteoretični snovi dorasli ter bi jo zmogli razumsko dojeti in usvojiti.

Ker učbenika v tedanjem času ni bilo, so učitelji v praksi pogosto uporabljali učna gradiva, ki so bila namenjena za glasbeni pouk v splošnem šolstvu, ali pa so pogosto sami prevzemali iz literature primere za solfeggio, ki pa niso bili nujno primerni in ustrezni posamezni glasbeno-razvojni ravni učencev (Rotar Pance, 2003). Zato je Vasilij Mirk, ki je sodeloval pri pripravi in oblikovanju učnega načrta, svetoval uporabo učbenika *Pevska šola združena s teorijo*, avtorice Ivanke Negro Hrast, ki je izšel leta 1924. Ivanka Negro Hrast, ki se je šolala pri Mateju Hubadu na šoli Glasbene matice, nato pa jo je pot zanesla na Dunaj, kjer je z odličnim uspehom opravila državni izpit za petje, harmonijo, glasbeno zgodovino in spremljanje na klavirju (Budkovič, 1992), se je sprva uveljavila kot uspešna koncertna pevka. Po prihodu na ljubljansko Glasbeno matico je poučevala glasbeno teorijo in solopetje ter vodila otroški in mladinski pevski zbor. Učbenik, ki je bil namenjen za glasbeno šolo, so uporabljali tudi na konservatoriju, učiteljski, srednji meščanski, osnovni šoli in v zborih; temeljil je na tedaj aktualnem pristopu poučevanja, z izhodiščem učenja petja po notah po uveljavljeni Battkejevi glasbeni metodi, imenovana Tonika Do-metoda, s katero se je avtorica seznanila na študiju v tujini. Skladno z Battkejevo metodo, ki je predvidevala izobraževanje na področju solfeggia v povezavi z glasbeno teorijo v petih šolskih letih, je avtorica v vertikalni izobraževanja sistematično in postopno razvijala otrokove glasbene sposobnosti na ritmičnem in melodičnem področju, vanj je vključila petje narodnih pesmi in *prima vista* vaj ter Battkejeve tabele, ki so ponazarjale ritmične in melodične vzorce. Njen učbenik odlikuje poznavanje in upoštevanje glasbenorazvojnih značilnosti učenca, v posameznem starostnem obdobju, ter povezana obravnava glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti s področjem solfeggia. Zaradi pomanjkanja učnih pripomočkov in ker je bil to edini potrjeni učbenik za glasbene šole iz 20-ih let 20. stoletja, ki ga je odobril tedanji Prosvetni oddelek za Slovenijo v Ljubljani, je Mirk po več kot tridesetih letih njegovega izida, pozval učitelje k njegovi uporabi, vendar pa ta kljub ustrezni strokovnosti, nazornosti in sistematičnosti ni zaživel, oziroma je popolnoma utonil v pozabo (Winkler Kuret, 2004, 2006). Aktualnejši je bil učbenik

Sedem not, sto lepot, sicer hrvaške avtorice Elly Bašić,²⁹ ki je vključeval funkcionalno glasbeno metodo in je bil namenjen prvemu razredu glasbenih šol in četrtemu ter petemu razredu osnovne šole (Winkler Kuret, 2004, 2006). Ker je bil učbenik preveden tudi v slovenski jezik, je Mirk (1954) pozval učitelje tudi k uporabi omenjenega učbenika, ki je bil zasnovan na temelju funkcionalne glasbene metode kot izhodiščnega sredstva v razvoju slušno-analitičnih zaznav. Učbenik z vključeno glasbeno metodo se je uveljavil predvsem na Štajerskem (Winkler Kuret, 2004, 2006; Bačlija Sušić, 2010).

Posodobitev učnega načrta in preimenovanje predmeta v nauk o glasbi je izviralo iz stremljenja po glasbenih izhodiščih, saj je pouk temeljil na suhoparnemu teoretičnemu podajanju glasbenoteoretičnih zakonitosti in pojmov in občasnem mehničnem petju. Kljub novemu imenu in natančno izdelanemu učnemu načrtu je predmet še vedno ohranjal položaj in vlogo stranskega predmeta.

1.5 Razvojna pot predmeta v 60-ih letih 20. stoletja

Vse do 60-ih let 20. stoletja so bile razmere glede ustreznih učbenikov za to predmetno področje enake kot v obdobju pred prvo svetovno vojno, med obema vojnoma in po drugi svetovni vojni. Za področje učbeniških gradiv je bilo značilno, da specifičnega vsebinskega razmejevanje namena učbenikov glede na splošno ali glasbeno šolstvo za obravnavano predmetno področje, preprosto sploh ni bilo. Običajno so se takratna učbeniška gradiva, najpogosteje natisnjena v obliki pesmaric, uporabljala tako v osnovnošolski praksi kot tudi v pedagoški praksi glasbenega šolstva. Po drugi svetovni vojni, po šolski reformi, ki je uvedla osemletno osnovno šolo (1950) in v okviru katere je petje preraslo v širši predmet glasbena vzgoja, ter po ustanovitvi prvih državnih glasbenih šol, ki so vključevale predmet nauk o glasbi (1951), je na obeh področjih najti vzporedna prizadevanja po kakovostni glasbeni vzgoji, ki bi povezala teorijo s prakso in odvrnila metode poučevanja od zakoreninjenega mehničnega petja in verbalnega podajanja teoretičnih pojmov. V povojnem času je bilo izdanih zlasti veliko priročnikov in pesmaric v okviru osnovnošolskega izobraževanja, medtem ko je v glasbenem šolstvu, razen fakultativne uporabe učbenikov Ivanke Negro Hrast in hrvaške avtorice Elly Bašić, zavladovalo zatišje. Poleg pomanjkanja ustrezno usposobljenih učiteljev je k temu zagotovo znatno prispevala tudi začetna povojna vnema

²⁹ Učbenik je izšel leta 1908, za slovenske potrebe je bil preveden leta 1960. Elly Bašić je bila leta 1954 povabljen tudi v Ljubljano, kjer je predstavila uro solfeggia s svojimi učenci na javnem nastopu v Slovenski filharmoniji (Winkler Kuret, 2004, 2006; Oblak, 2017).

za ustanavljanje glasbenih šol, ki je za seboj potegnila vrsto materialnih in finančnih zagat in tako posledično zavrla nastanek ustreznega učbenika za nauk o glasbi. Prvi pomembnejši premiki so se dogodili v 60-ih letih 20. stoletja, ko je Stanko Prek³⁰ izdal učbenik *Teorija glasbe* (1960), ki je vseboval le obravnavo glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti. V istem letu je Maks Jurca najprej izdal 1. zvezek zbirke *100 Ritmičnih vaj*, nato pa te postopno dodajal v 2. in 3. zvezku do končnega števila, kakor jih poznamo danes. Maks Jurca je v soavtorstvu z Jurijem Gregorcem (Jurca je bil njegov učenec), ki je bil violinist in violist ter imel dolgoletne izkušnje na področju poučevanja solfeggia, harmonije in kontrapunkta, izdal še učbenik *Osnove teorije glasbe in enoglasni solfeggio* (1958), namenjen glasbenemu izobraževanju na srednji stopnji. V prvem delu avtorja predstavljata in obravnavata glasbenoteoretične elemente, v drugem delu pa orišeta sistem solfeggia v okviru dveh glasbenih metod. V prvem delu so nanizane vaje iz solfeggia po funkcionalni metodi, ki jih je prispeval Jurca, zatem pa so vključene vaje po intervalni metodi, ki jih je prispeval Gregorc (Winkler Kuret, 2004, 2006). Čeprav je bil učbenik namenjen srednješolskemu glasbenemu izobraževanju, predstavlja pomemben premik na področju sistematike poučevanja solfeggia v slovenskem prostoru nasploh, saj je spodbudil k spremembam v glasbenih metodah poučevanja na področju solfeggia pri predmetu nauk o glasbi tudi na nižji stopnji izobraževanja. Tako je Maks Jurca v soavtorstvu s Pavlom Kalanom³¹ leta 1964 izdal učbenik *Solfeggio*, ki je bil prvi slovenski učbenik za nauk o glasbi. Že z naslovom je avtor nakazal izrazito prisotnost področja solfeggia kot temeljne in izhodiščne dejavnosti v razvoju glasbenih sposobnosti in znanj in s popolnoma novim sodobnim pristopom bistveno vplival na nadaljnji razvoj predmeta.

1.5.1 Maks Jurca in prvi slovenski učbenik za nauk o glasbi

Drugo prelomnico v razvoju predmeta tako pomeni učbenik *Solfeggio*, s katerim je področje solfeggia uveljavil Maks Jurca. Maks Jurca (1913–1980) je bil po izobrazbi diplomirani pravnik, njegov izraziti interes za glasbo ga je že v času gimnazijskega šolanja vzporedno vodil na konservatorij Glasbene matice, kjer se je pri Matiji Tomcu učil orgel, po vojni pa je leta 1953 zaključil študij

30 Stanko Prek (1915–1999), slovenski skladatelj, kitarist in glasbeni pedagog, je bil prvi slovenski kitaristični koncertant in pionir slovenske kitarske pedagogike. Kot skladatelj je znan predvsem po komornih in vokalnih skladbah.

31 Pavle Kalan (1929–2005) je bil profesor na gimnaziji in učiteljskiču, svetovalec na Zavodu za šolstvo, glasbeni urednik na radiu Ljubljana, pomočnik ravnatelja na Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje, zunanji sodelavec za metodiko na oddelku glasbene pedagogike na Akademiji za glasbo in Filozofski fakulteti (Winkler Kuret, 2006).

na teoretskem oddelku Srednje glasbene šole pri Juriju Gregorcu. Pridobljeni naziv učitelja glasbe ga je spodbudil, da je pravniški poklic zamenjal s poučevanjem nauka o glasbi v Glasbeni šoli Šiška v Ljubljani. Kalan (2005) navaja, da je Jurca ob dragoceni podpori takratne ravnateljice Nade Udovčeve, ki je bila razgledana na področju glasbene vzgoje, razvil kakovosten pouk solfeggia v vseh razredih nauka o glasbi. Spričo visokih dosežkov njegovega poučevanja ga je ravnateljica Vida Jeraj-Hribar povabila na svojo ustanovo, najprej kot honorarnega, nato pa kot rednega učitelja, ki je tako od leta 1955/56 poučeval na Srednji glasbeni šoli Zavoda za glasbeno in baletno izobraževanje v Ljubljani. Bil je tudi zunanji strokovni sodelavec na Akademiji za glasbo v Ljubljani (Winkler Kuret, 2004, 2006; Oblak, 2017).

Maks Jurca je imel bogate pedagoške izkušnje na nižji in srednji ravni glasbenega izobraževanja ter bil izreden sistematik, kar ga je spodbudilo k razmišljanju o pripravi učbenika za nižje razrede nauka o glasbi, saj ustreznega ni bilo in so potrebe narekivale pripravo sistematično urejenega gradiva. Tako je v 60-ih letih v soavtorstvu s Pavlom Kalanom izdal učbenik *Solfeggio*, ki je bil sprva namenjen prvima dvema razredoma, leta 1964 pa je bil ta, na temelju preizkusa v razredu, vsebinsko razširjen in potrjen za prve tri razrede. Iz kolofona učbenika je razbrati, da so izvirni glasbeni motivi, besedila in sistematizacija snovi v učbeniku prispevek Maksa Jurce, medtem ko je Pavle Kalan prispeval manjši izbor literature, splošni pregled in korekture učbenika, kar Kalan tudi sam navaja, »[...] da je imel levji delež pri tem Jurca, jaz sem mu bil le strokovni svetovalec in usmerjevalec [...]« (Kalan, 2005, str. 95). Iz tega torej lahko zaključimo, da je bil glavni idejni avtor učbenika prav Maks Jurca.

Temeljni namen učbenika je bil v sistematičnem zaporedju nanizati glasbene primere in jih povezati z obravnavo teoretičnih pojmov in zakonitosti, ki so v primerih dobili neposredno zvočno nazornost. Učbenik izhaja iz glasbenih vsebin in žive melodike, ki spodbujajo k neposrednemu muziciranju, od tod pa k ozaveščanju elementarnih glasbenoteoretičnih pojmov. Jurca se je zavedal, da je petje otrokova elementarna spontana dejavnost, ki vzbuja in ohranja pozitiven odnos in ljubezen do glasbe na afektivnem-čustvenem področju. Sistem njegovega poučevanja je poudarjal razvoj slušno-analitičnih zaznav po asociativni, sprva funkcionalni metodi, ki jo je v takratnem jugoslovanskem prostoru uveljavljala znana zagrebška pedagoginja Elly Bašič. Jurčeva prvotna naravnost na funkcionalno metodo je kasneje prešla v tonalno-relativno metodo, na kateri je utemeljil svoj učbenik za nauk o glasbi. Čeprav je avtor pri orientaciji v zvočnem svetu izhajal iz tonalno-relativne glasbene metode v začetnih razredih, je bil pristaš kombiniranega sistema poučevanja solfeggia, kar pomeni, da je poleg izhodiščne tonalno-relativne

metode z uporabo solmizacijskih zlogov postopno uvajal tudi intervalno pot z absolutnim poimenovanjem tonskih višin. Učenci so vsak nov tonski odnos utrjevali v vseh tonalitetah sprva s solmizacijskimi zlogi, nato z absolutnim poimenovanjem tonov. Vsak nov tonski odnos oziroma usvajanje novih stopenj je bilo obravnavano neposredno v notnem sistemu, in sicer, zaradi lažje predstave, sprva po črtah notnega črtovja (C, Cis, Ces; E, Es; G, Ges itd.), šele nato v prostorih notnega črtovja (D, Des; F, Fis itd.). Usvajanje in ozaveščanje posameznih tonskih višin in odnosov med njimi se je začelo na prvi pomožni črti (C, Cis, Ces), od tod pa je sledil njihov prenos in utrjevanje po prej opisanem terčnem sistemu v vse ostale tonalitete. Učenci so se tako zgolj informativno seznanjali s številom predznakov posameznih tonalitet, namen prenosa v druge tonalitete pa ni bil končno usvajanje števila predznakov z vidika glasbenih znanj.

V prvem poglavju so obravnavane I., II. in III. stopnja dura (Do, Re, Mi), ki so harmonsko podprte z glavnimi stopnjami avtentične kadence T – D – T. V drugem poglavju avtor doda prvim trem stopnjam V. stopnjo (So), v tretjem poglavju pa sta dodani tudi IV. in VI. stopnja, ki v melodičnem poteku izpolnita durov heksakord, s tonalnega vidika pa obogatita okvir harmonske podpore v obliki razširjene avtentične kadence T – S – D – T. Vse stopnje durove lestvice, z dodano VII. stopnjo in oktavno ponovitvijo I. stopnje, so obravnavane v četrtem poglavju. Ozaveščanje stopenj in odnosov med njimi v naravni molovi tonaliteti po prej opisanem sistemu je prišlo na vrsto kasneje, v petem poglavju, ko so bile te stopnje v duru dodobra utrjene in usidrane v zvočnih predstavah. Muzikalno oblikovane melodične vaje, nekatere podložene tudi z besedili,³² so upoštevale načelo življenjske bližine, z izhodišči zvočne nazornosti po zgledu ljudskega melodičnega durovega občutja. Avtor je pri tem upošteval razvoj sposobnosti zavestnega petja po notah, zato se je izogibal petju znanih melodij, ki vodi v mehanično petje po posluhu, za katerega je menil, da ne sodi v glasbeno, temveč v splošno šolstvo. Tako je oblikoval nove otroku neznane melodije, pri tem pa njihovo petje razbremeni zahtevnih ritmičnih vsebin. V prvem poglavju so uporabljene četrтинke in polovinke v dvočetrtinskem taktu, v drugem poglavju je uvedena druga poddelitev (nota osminka) in tridobni takt, tričetrtinski takt z osnovno mersko enoto četrтинka in triosminski takt z mersko enoto osminka. Šele v četrtem poglavju se pojavijo sestavljeni taktovski načini, in sicer štiričetrtinski takt in šestosminski takt z mersko dobo osminko, v petem poglavju sta uporabljene sinkopa in *alla breve* takt, tudi s prvo poddelitvijo.

32 Nekatero od teh pesmi so kasneje povzeli tudi drugi avtorji učbeniških gradiv za osnovno in glasbeno šolo.

Usvajanje in utrjevanje tonskih odnosov je sprva potekalo v okviru melodičnih obrazcev oziroma tabel, ki so bile nato prenesene v melodični primer ali pesem. Upevalne vaje z melodičnimi obrazci so bile v učbeniku zapisane neposredno pred obravnavanim primerom, tabele, skupno jih je bilo pet, v vseh durih in molih, pa so bile dodane v zadnjem poglavju učbenika. Winkler Kuret (2004, 2006) navaja, da slednje spominjajo na tabele kot jih je uporabila v svojem učbeniku Ivanka Negro Hrast oziroma nemški glasbeni pedagog Max Battke, kar vodi v razmišljanje in predpostavko, da je bil Maks Jurca učenec Ivanke Negro Hrast. Učbenik je bil sistematično grajen in ni dopuščal spremembe vrstnega reda vključenih melodičnih vaj, v predgovoru sta avtorja poudarjala pomen izvajanja upevalnih vaj, pred petjem melodičnih vaj, ki sta jih primerjala s pomembnim izvajanja tehničnih vaj pri instrumentalnem pouku, ob tem pa izpostavila in poudarila tudi njihov namen v čistem intonančnem petju.

Metodični napotki v predgovoru učbenika so usmerjali učitelja k počasnemu vadenju, neprestanemu izčiščevanju, vztrajanju in ponavljanju intonančno netočnih mest. Na poti razvoja glasbenih predstav na melodičnem področju je bila predlagana uporaba fonomimike, učitelji pa so bili spodbujeni tudi k uporabi lastnih kreativnih didaktičnih pripomočkov in pristopov, ki naj izhajajo iz potreb učencev. Poleg enoglasnih melodičnih primerov, učbenik vključuje tudi primere za vzgojo sozvočij, namenjene petju kanonov, dvoglasnim in triglasnim vajam (Jurca, Kalan, 1964). Dodatki k posameznim poglavjem vključujejo tudi področje glasbene ustvarjalnosti, z nalogami melodičnih dopolnjevanj ter glasbenih vprašanj in odgovorov. Avtor je z njimi izkazal razumevanje otrokove naravne potrebe po ustvarjalnem izražanju v glasbi in tako nakazal pot v nadaljnjem razvoju predmetnega področja (Zadnik, 2011).

V 60-ih letih 20. stoletja smo tako Slovenci dobili svoj prvi učbenik za predmet nauk o glasbi v glasbeni šoli, ki je tedaj predstavljal pomemben premik v sistematičnem poučevanju na področju solfeggia pri nauku o glasbi. Maks Jurca je z njim želel vzgojiti in razviti že od nekdaj prisotno težnjo po sposobnosti zavestnega petja po notah, solfeggiu pa je dal pomen *ozvočene teorije*, kot pravi Breda Oblak. Ker je bil namenjen le prvim trem razredom, je Jurca zasnoval tudi njegovo nadaljevanje za višje razrede v kombinaciji s postopnim prehodom na intervalno metodo, ki naj bi bila podprta s predhodno usvojenimi teoretičnimi znanji. Že pripravljen rokopis pa zaradi njegovega skrhanega zdravja in smrti (1980) nikoli ni zagledal luči sveta (Winkler Kuret, 2004, 2006). V višjih razredih so učitelji tako posegali po hrvaški (Rudolf Matz) in srbski (Borivoje Popović) literaturi. Zaradi različnih izhodišč in konceptov tujih učbenikov in glasbenih metod se je rdeča nit v vertikali poučevanja solfeggia pretrgala, saj se dosledna sistematika v vertikali izobraževanja ni nadaljevala. Kljub temu je

bil to dolga leta edini učbenik za nauk o glasbi in so ga učitelji uporabljali vse do nastanka novih učbeniških gradiv v 90-ih letih 20. stoletja. O tem priča tudi analiza uporabe učbenikov iz leta 1993, ki je pokazala, da je večina nižjih glasbenih šol po različnih slovenskih regijah še vedno vključevala v pouk nauka o glasbi obravnavani učbenik (Zaveršnik Puc, 1993).

1.6 Na poti kurikularne preнове v 70-ih letih 20. stoletja

Izid prvega slovenskega učbenika za nauk o glasbi je vnesel potrebe po spremembah v koncepciji in oblikovanju predmeta. Učbenik je predstavljal temeljno sistematično didaktično gradivo, vendar ga večina učiteljev ni znala uporabljati, ker niso razumeli njegovega koncepta. Težava je izhajala iz napačne interpretacije učbenika in napačne metodične obravnave usvajanja tonskih odnosov, ki sta bili posledica nizke glasbene in pedagoške izobrazbe učiteljev. V praksi je bil pouk nauka o glasbi še vedno preveč teoretičen, premalo pa usmerjen v muziciranje in zavestno petje po notah kot drugačnih izhodiščih za obravnavanje glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti (Turel, 1967/68). Čeprav so bodoči učitelji nauka o glasbi imeli od leta 1966/67 dalje možnost izobraževati se na oddelku glasbene pedagogike na Akademiji za glasbo v Ljubljani, izobraževanje bodočih učiteljev za glasbeni pouk v splošnem šolstvu pa je potekalo že od leta 1964/65 na Pedagoški akademiji – pred tem (od leta 1947) je izobraževanje potekalo na Višji pedagoški šoli – je le počasi prodirala v zavest učiteljev potreba po povezavi teorije s prakso, ki bi zagotavljala ustrezno in sistematično poučevanje na področju izgrajevanja glasbenih predstav na področju solfeggia. Težave so izhajale tudi iz neustreznega kadrovanja učiteljev glasbe, ki za poučevanje predmeta niso bili primerni (Kalan, 1973/74). Oblak (2017) poroča, da se je problematika kadrovanja začela postopno reševati prav z ustanovitvijo oddelka za glasbeno pedagogiko leta 1966, ki je v svojem predmetniku vseboval – med drugim – tudi takratno metodiko nauka o glasbi, katere nosilec je bil na začetku zunanji sodelavec Akademije za glasbo Pavle Kalan.

Pojav prvega slovenskega učbenika in nepoenotena uporaba glasbene metode pri nauku o glasbi v slovenskem okolju, saj učni načrt te ni določal, je sprožil vse večje pritiske in zahteve učiteljev po prenovljenem učnem načrtu.³³ Kot navaja Kalan (2005), so se učitelji zatekali k uporabi učbenikov iz drugih republik tedanje Jugoslavije, zlasti Hrvaške, ki so vnašali različne glasbene

33 Sodobni metodični pristop obravnavanja tonskih odnosov na melodičnem področju v učbeniku Solfeggio ni bil skladen z obstoječim učnim načrtom (1953). Leta 1964 naj bi bil učni načrt za nauk o glasbi, pod vplivom izida prvega učbenika za nauk o glasbi, delno korigiran (Oblak, 2017). Ker vira nismo našli – morda je ta celo izgubljen – v tem poglavju navajamo učni načrt iz leta 1953.

metode na poti usvajanja slušno-analitičnih zaznav. Omeniti je potrebno, da so tudi po različnih regijah tedanje države iskali nove poti v poučevanju *solfeggia*, njihovi vplivi pa so se odražali tudi v slovenskem okolju. Tedaj je bila zlasti aktivna skupina učiteljev v Zagrebu, v kateri je imela pomembno vlogo Elly Bašič. Njena funkcionalna metoda³⁴ in učbenik za 1. razred nauka o glasbi, preveden v slovenski jezik, sta se uveljavili na Pedagoški akademiji in Srednji glasbeni šoli v Mariboru, z njenimi učitelji pa v severovzhodnem delu Slovenije. V Zasavju so se učitelji navdušili nad takrat najbolj razširjenim učbenikom na Hrvaškem (Kalan, 2005), *Petje z lista* Boža Antonića, ki ga je Betka de Gleria celo prevedla za poučevanje v brežiškem okolju (Oblak idr., 2011). Tako se je v glasbenem izobraževanju pojavila dvotirnost v uporabi glasbenih metod. Medtem ko je Elly Bašič izhajala iz metode tonika-Do, pri kateri je bil ton Do mišljen kot tonična funkcija za vse tonske načine, tako dur kot mol (Winkler Kuret, 2004), pa je Božo Antonić v svoj učbenik vključil metodo Tonic-sol-fa,³⁵ pri kateri je ton Do mišljen kot I. stopnja durove lestvice, s tem, da je obravnaval tonske odnose sprva v okviru toničnega trozvoka, nato subdominantnega in nazadnje dominantnega trozvoka (Kalan, 2005). Z izdajo Jurčevega učbenika pa se je v praksi pojavila tudi uporaba tonalno-relativne metode, s premičnim Do-sistemom.

Skrb za posodobitev učnega načrta iz leta 1953 je prevzel tedanji republiški svetovalec Zavoda za napredek šolstva – danes Zavod RS za šolstvo – in obenem soavtor učbenika *Solfeggio* Pavle Kalan (Oblak, 2017), ki se je na tamkajšnji instituciji zaposlil leta 1964 (Kalan, 2005). V nadaljnjih letih je oblikoval komisije, ki naj bi poskrbele za ustrezno prenovo učnega načrta, vendar se je realizacija nalog zavlekla skoraj do konca sedemdesetih let (Oblak, 2017). V vmesnem obdobju se je zgodil pomemben premik v smeri uzakonjenja glasbeno-šolskega

34 Funkcionalna metoda E. Bašič sodi med relativne glasbene metode, ki pri izgrajevanju glasbenih predstav izhaja iz muzikalno-logičnega slednja glavnih stopenj (funkcij) dura in mola. V tej metodi sta dur in mol obravnavana kot istoimenski tonaliteti (in ne kot paralelni tonaliteti), kar pomeni, da je solmizacijski zlog Do uporabljen kot prva stopnja v durovi in molovi tonaliteti. Terminološki izziv: skladno s sodobnim glasbenim pojmovnikom bi morali pojem funkcionalna metoda nadomestiti s pojmom funkcijka metoda – funkcionalno pomeni uporabno, funkcijsko pa se nanaša na položaj stopenj in njihove odnose v tonaliteti (Gligo, 2012). V našem primeru bomo kljub terminološki nepopolnosti ohranili pojem funkcionalna metoda kot terminološko dolgoletno uveljavljeno glasbeno metodo.

35 Metoda Tonic-sol-fa, katere začetnica je bila angleška glasbena pedagoginja Sarah Ann Glover (1785–1867) in je v osnovi tonalno-relativna metoda, temelji na solmizaciji (do, re, mi, fa, so, la ti) in Curwenovi fonomimiki, brez uporabe notnega zapisa. Alterirani zvišani toni so bili v solmizacijskem zlogu spremenjeni v vokal i (do-di), alterirani znižani toni pa v vokal u (do-du), namesto znižanega so, je bila uporabljena zvišana IV. stopnja (fa – fi). Ker metoda ni predvidevala prehoda v uporabo notnega zapisa, je ta naletela na številne kritike profesionalnih glasbenikov tedanje pedagoške prakse. Metoda tonika-do ali Tonika-do metoda, katere začetnica je nemška pianistka in glasbena pedagoginja Agnes Hundoeegger (1858–1928) in sodi med tonalno-relativne metode, povzema iz metode Tonic-sol-fa solmizacijske zloge in fonomimiko, s tem, da je bil pri tej metodi predviden prehod na uporabo notnega zapisa (Rojko, 2012).

sistema na nacionalni ravni, in sicer s sprejetjem Zakona o glasbenih šolah iz leta 1971. Zakon, ki je v veliki meri povzemal določila Zakona o osnovnih šolah (Uradni list SRS, Sl. 9-51/68 in st. 14-108/69), je določal cilje izobraževanja, program in organizacijo dela, način vpisa, preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje učencev (Valant, 2016). V 6. členu so bili opredeljeni glavni in dopolnilni predmeti, med katere je, poleg spoznavanja glasbene umetnosti, komornih vaj, orkestra in zborov, sodil tudi nauk o glasbi. 7. člen Zakona je opredeljeval in usmeril pripravo predmetnika in učnih načrtov za vse predmete in razrede v glasbeni šoli. Z zakonom je bilo tudi določeno, da realizacijo nalog oblikovanja vsebin predmetnikov in učnih načrtov prevzame strokovni svet Zavoda za šolstvo SR Slovenije. Proces preoblikovanja in nastajanja novih učnih načrtov za vsa predmetna področja v glasbeni šoli je začel potekati sorazmerno pozno, zlasti na prehodu iz sedemdesetih v osemdeseta leta 20. stoletja, njihov končni izid pa je bil izkazan v skupni publikaciji *Predmetniki in učni načrti za glasbene šole* iz leta 1980, ki ga je izdal Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Nekaj let pred iztekom kurikularne prenove, po odhodu Pavla Kalana iz Ljubljane leta 1977 (Kalan, 2005), je bila za prenovo učnega načrta za nauk o glasbi, zadolžena nova svetovalka Amina Slapernik, ki na Zavodu za šolstvo ni imela nikakršnih tovrstnih materialov, zasnov in napotkov, zato je povabila k sodelovanju novo skupino za sestavo učnega načrta. Oblikovala je novo komisijo, ki ji je predsedoval Dane Škerl, skladatelj in profesor na Akademiji za glasbo v Ljubljani, medtem ko so ostali trije člani, skladatelj Tomaž Habe, ki je poučeval na Glasbeni šoli Domžale, Vlado Golob, ravnatelj Srednje glasbene šole v Mariboru in skladatelj Anton Komel, predstavnik primorske regije, bili posvetovalno telo in so zastopali posamezne slovenske regije. Kot operativni tandem za izdelavo učnega načrta sta bili imenovani v komisijo Breda Oblak, ki je bila tedaj predavateljica metodike za glasbo na oddelku za razredni pouk, glasbeno vzgojo in zborovodstvo na Pedagoški akademiji in zelo uspešna učiteljica nauka o glasbi; in Milena Zalar, ki je poučevala na glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani (Oblak idr., 2011). Breda Oblak (2017) poroča, da s strani Zavoda za šolstvo in predhodnih komisij nista prejeli nikakršnih gradiv, napotkov, sugestij. Tako sta učni načrt za vse letnike nauka o glasbi, z navodili za izvajanje in grafično shemo področij predmeta (slika 1), izoblikovali na temelju lastnega metodološkega in vsebinskega koncepta ter didaktično-metodičnega izkustva. Pri tem sta upoštevali takratno realno stanje predmeta in dostopnost literature zanj. Učni načrt sta po približno letu dni predložili v pregled in obravnavo predsedniku komisije in imenovanim konzulentom, ki so ga ocenili pozitivno. Učni načrt za nauk o glasbi je bil končno sprejet in potrjen leta 1980 ter objavljen v že omenjeni skupni publikaciji *Predmetniki in učni načrti za glasbene šole*. Iz uvodnega dela

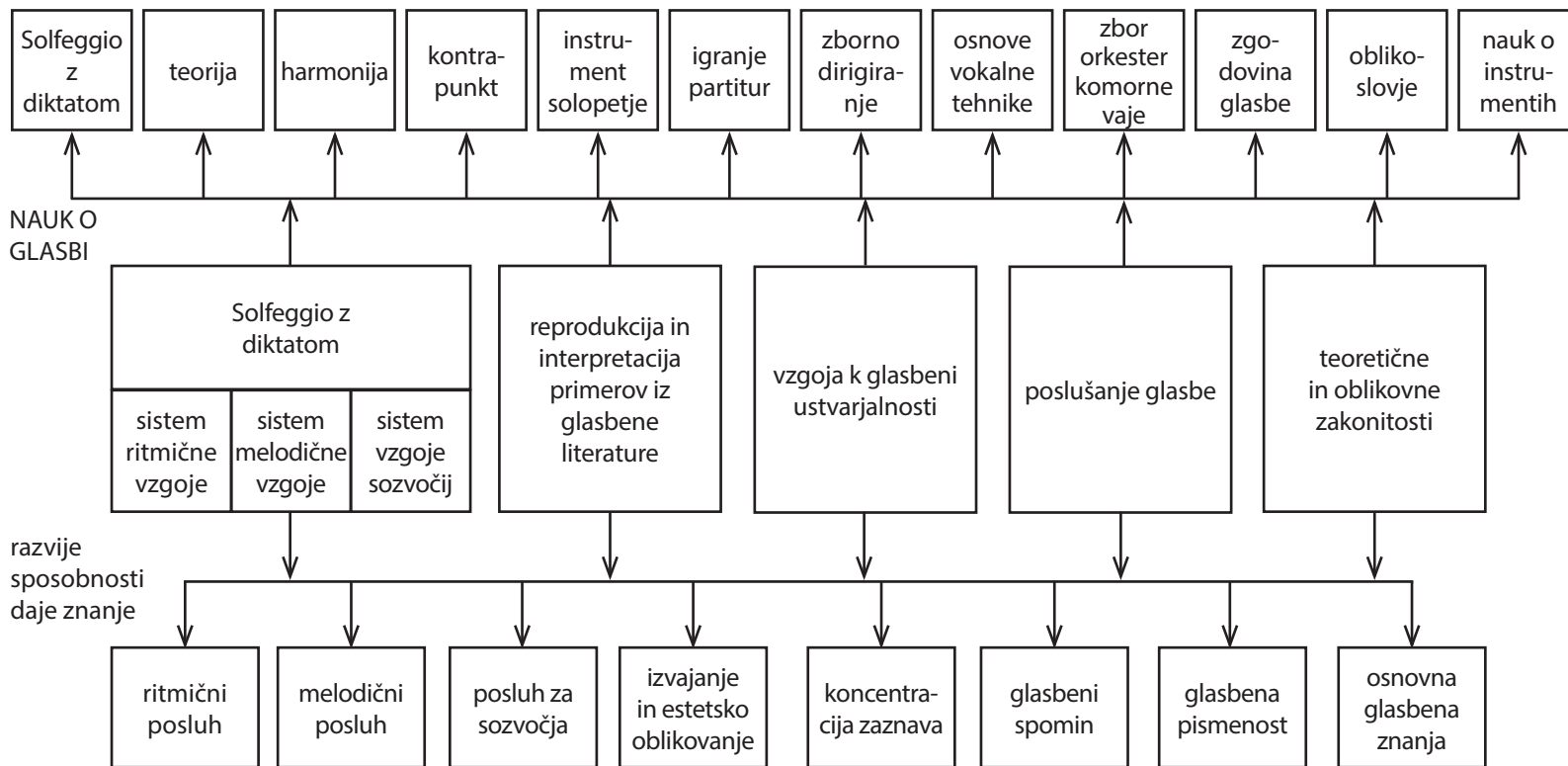
publikacije avtorstvo novega učnega načrta za nauk o glasbi ni razvidno, saj so v kolofonu navedeni vsi člani predhodnih predmetnih komisij skupaj in ne ločeno po posameznih predmetih, kar vodi v zmotno mnenje, da je učni načrt rezultat skupinskega dela – to pa seveda ne drži (Oblak idr., 2011).

Novosti načrta so bila nova področja, katerih nastanek je narekovala značilna narava glasbene umetnosti, in jo je artikulirala filozofija trojstva glasbene kulture: produkcija – ustvarjanje, reprodukcija – izvajanje, recepcija – poslušanje, ki jo je v slovenskem okolju uveljavila Breda Oblak. Med njimi je bilo poudarjeno izvajanje z dejavnostima *solfeggio z diktatom*, s področji ritmične, melodične vzgoje in vzgoje sozvočij, in *reprodukcija in interpretacija primerov iz glasbene literature*, ki je osmišljala in nadgrajevala sistematiko dela na področju *solfeggio z diktatom*. Tedaj sta bili uvedeni še področji *vzgoja ustvarjalnosti*, razumljena kot neobhodna sestavina umetnosti, ter področje *poslušanje glasbe*. Ta dejavni in živi stik z glasbo je usmerjal na zadnje področje *teoretičnih in oblikovnih zakonitosti*, ki so s tem dobile svojo jasno zvočno izhodišče in nazornost. Avtorici sta se pri snovanju učnih načrtov za začetne tri razrede nauka o glasbi oprli na Jurčev učbenik *Solfeggio* in ga povezali s predvideno sistematiko učnih vsebin, v višjih razredih pa sta uporabljali literaturo drugih jugoslovanskih avtorjev solfeggistov: Borivoja Popovića in Rudolfa Matza. Tedanji učni načrt je določal uporabo tonalno-relativne metode: za fazo, ko učenec že usvoji posamezne stopnje in tonske odnose v duru in molu, pa je predvidel postopno prehajanje na intervalni sistem. Učni načrt je bil poslan v obravnavo po slovenskih glasbenih šolah, avtorici pa sta ga predstavili tudi na strokovnih srečanjih v Ljubljani. Izvedli sta tudi več vzornih učnih nastopov v razredu, z namenom, da bi učitelji doumeli novi koncept dela in ga uresničevali v širšem okolju Slovenije (Oblak idr., 2011). Oblak (2017) navaja, da je večina učiteljev novi učni načrt sprejela pozitivno, nekateri pa tudi odklonilno, kar je bilo pogojeno z različnim pojmovanjem obravnave predmeta, uporabo različnih učbenikov, orientacije v glasbenih metodah solfeggia in tudi z izkušnjami, presojo in znanji. Učitelji so potrebovali predvsem pojasnila o kompleksno zastavljenih učnih enotah, v katerih dominirajo izbrane glasbene dejavnosti, ki posamezne učne vsebine ne samo oživljajo in pojasnjujejo, temveč tudi utrjujejo skozi različne oblike glasbene komunikacije in njihovim udejanjanjem v predvidenih 90-ih minutnih blok urah. Dodana shema, ki je bila priložena k učnemu načrtu (slika 1), je poudarjala pomen glasbenih izkušenj, ki naj izhajajo iz izbranih dejavnosti poustvarjalnosti, ustvarjalnosti in poslušanja in vodijo k spoznanjem predvidenih teoretičnih ali oblikovnih glasbenih prvin, kar je bila bistvena izvedbena novost. Pogosto je bila dodana shema pri učiteljih spregledana, ker se je ta nahajala čisto na koncu publikacije ali je bila zaradi slabih knjižnih vezav celo izgubljena.

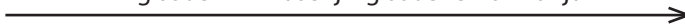
Slika 1: Shema področij – dodatek k učnemu načrtu za nauk o glasbi v 80-ih letih 20. stoletja

Vir: Predmetniki in učni načrti v glasbeni šoli (1979/80)

predmeti v usmerjenem izobraževanju



Iz glasbenih izkušenj k glasbenemu znanju



Oblak (2017) poroča, da je bila učiteljska populacija v tedanjem času dokaj heterogena tako po stopnji izobrazbe kot po glasbeni usmeritvi. Predmet so poučevali dirigenti, komponisti, inštrumentalisti in diplomanti oddelka za glasbeno zgodovino in teoretsko-pedagoškega oddelka Srednje glasbene šole ter oddelka za glasbeno vzgojo Pedagoške akademije, torej muzikologi. Vsem skupaj so manjkala pedagoško-psihološka znanja, še zlasti iz obče in specialne glasbene didaktike. Populacija, ki se je šolala pri Maksu Jurci in se je udeleževala njegovih predstavitvenih seminarjev tonalno-relativne metode, je učni načrt sprejemala najbolj spontano, medtem ko so težave nastajale zlasti v vzhodni Sloveniji, kjer je tamkajšnji oddelek za glasbo na mariborski Pedagoški akademiji dosledno uveljavljal funkcionalno metodo Elly Bašić ter na krško-brežiškem območju, kjer so uporabljali metodo Tonic-sol-fa, v okviru prevedenega učbenika Boža Antoniča. V okviru seminarjev je problem terjal prilagoditvene napotke, ki so učiteljem odpirali zavest, da metoda ni cilj, temveč sredstvo za doseg cilja ter da je enotnost sistema v prvi vrsti v prid učencem, ker preprečuje negativni transfer. Pri več učiteljih pa je bila značilna ovira tudi dolgoletna zakoreninjenost v glasbeni teoriji in stereotipnem verbalnem obravnavanju glasbenoteoretičnih in oblikovnih zakonitostih. Zvočne-glasbene ponazoritve so bile v temu primeru redke ali so celo izostale, kar pomeni, da je bil temeljni glasbeni jezik zapostavljen, skupaj z njim pa tudi vzgojno-izobraževalni cilji višjih kognitivnih ravni. Ob vsem naštetem je nauk o glasbi postavljala v slabši položaj še njegova nekorektna oznaka stranski predmet in površna oziroma neuresničevana povezanost z glavnimi predmeti inštrumentalnega in pevskega pouka (Oblak, 2017).

1.7 Nauk o glasbi v 80-ih in 90-ih letih 20. stoletja

Pojav novega učnega načrta iz leta 1979/80 ni povzročil zatišja, saj je predmet z novim učnim načrtom zbujal vprašanja in strokovne razprave o ustreznosti uporabe relativnih ali absolutnih glasbenih metod. Slovenski prostor je bil vselej na prepihu glede uporabe glasbenih metod na tem predmetnem področju. Težnje po učinkoviti uporabi glasbenih metod, ki naj bi vodile v zavestno petje po notah v tem obdobju niso bile novost, temveč so se glasbeni strokovnjaki s tem vprašanjem ukvarjali že od druge polovice 19. stoletja dalje. Za to didaktično načelo so se zavzemali mnogi tedanji glasbeniki, ki so bili skladatelji in izvrstni pedagogi in so svoja stališča in prepričanja izražali ter pojasnjevali v učbenikih: Kamilo Mašek (*Mala pevska šola/Deutsch-slovenische Kinder-Gesangschule für Normal und Trivialschulen*, 1855; *Musichalischer Katechismus*, 1858), Anton Nedvėd (*Kratek nauk o glasbi*, 1893; *Vaje v petji*, 1893; *Početni nauk o petji za ljudske šole*, 1894),

Anton Foerster (*Kratek navod za poduk v petji*, 1867; *Teoretično-praktična pevska šola*, 1874; *Pesmaričica po številkah za nežno mladino*, 1882) in Fran Gerbič (*Pevska šola*, rok. ok. 1906). Učbeniška gradiva, ki so se v tedanjem času imenovala pesmarice, so vključevala pesemski del, v manjši meri razlago glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti in so bile namenjene glasbenemu izobraževanju v splošnem in glasbenem šolstvu (Winkler Kuret, 2006). Pretežno so gradiva poudarjala izvajanje po standardnem glasbenem zapisu, skozi katero so bile spodbujene zvočne zaznave in glasbene predstave o izraznih sredstvih, kar je posredno vodilo k bistvenemu namenu in pomenu področja solfeggia. Anton Foerster in Anton Nedvėd pa sta bila prva avtorja, ki sta pojasnjevala način zavestnega petja po notah. Pri tem izpostavljam Foersterjevo *Pesmaričico po številkah za nežno mladino*, ki je prvič izšla leta 1882, in je bila zasnovana na osnovi številčne metode, povzeta po francoskih glasbenih pedagogih in teoretikih Galin-Paris-Chevė. Številčna metoda³⁶ je bila aktualno sredstvo za učenje petja po notah v tistem obdobju ne le pri nas, temveč tudi v drugih evropskih deželah, saj so menili, da je notni zapis za preprostega človeka preveč abstrakten, zato je ta metoda kot pripomoček zamenjala notni zapis s številkami. Čeprav je Foersterjeva številčna metoda v njegovem učbeniku naletela na negativne kritike in ni zaživela, je v zgodovini predmetnega področja tedaj prvič opazen premik in razumevanje glavnega namena tega predmeta, in sicer v sistematičnem izgrajevanju slušno-analitičnih zaznav in glasbenih predstav (Winkler Kuret, 2004). V času uvedbe obveznega predmeta glasbena teorija je Fran Gerbič v svoji *Pevski šoli* (ok. 1906), izdal svoj prvi delovni učbenik, ki vsebinsko okvirno ustreza današnjemu predmetu nauk o glasbi (Rotar Pance, 2000). V poznih 80-ih letih 19. stoletja ravno pri Franu Gerbiču in Mateju Hubadu,³⁷ ki sta se zavedala pomena glasbene vzgoje, zasledimo večji premik na področju glasbenega izobraževanja (Koter, 2012). Med obema vojnoma zavzema posebno mesto z vidika razumevanja

36 Francoski filozof, pisatelj in glasbenik Jean-Jacques Rousseau je bil eden prvih teoretikov, ki je uvedel zapisovanje tonskih višin s številkami. Menil je, da je uporaba notnega zapisa težko razumljiva in prezahtevna. Njegova ideja je bila privzeta v francoskem in nemškem glasbenem prostoru. Glavne stopnje v durovi tonaliteti so bile označene s številkami od 1 do 8, pevsko so bile poimenovane s solmizacijskimi zlogi (ut, re, mi fa, sol, la, si). V molovi tonaliteti pa so bile te označene s številkami 6 7 1 2 3 4 5 6 ter pevsko poimenovane od la do la (Winkler Kuret, 2006; Rojko, 2012).

37 Matej Hubad (1866–1937), slovenski skladatelj, pianist, organist, pevec in pedagog, je študiral harmonijo in kontrapunkt pri Antonu Brucknerju na dunajskem konservatoriju, ob tem tudi orgle, klavir, zborovsko in solistično petje. V Ljubljani je bil od leta 1891 zaposlen kot umetniški vodja Glasbene matice, tu je na glasbeni šoli poučeval glasbeno teorijo, zborovsko petje, solopetje. Po Gerbičevi smrti je leta 1917 postal njen ravnatelj, kasneje tudi ravnatelj konservatorija iste ustanove. Vodil je moški pevski zbor pri Glasbeni matici in deloval kot pevski pedagog. Napisal je mnogo priredb ljudskih in ponarodelih pesmi (Cigoj Krstulović, 2015).

glavnega cilja predmeta učbenik Ivanke Negro Hrast, ki je cilje zavestnega petja udejanjala z uporabo tonika-Do metode po zgledu Maxa Battkeja. Po drugi svetovni vojni, (vse do sredine 60-ih let 20. stoletja) so se v pedagoški praksi uporabljale raznolike glasbene metode. Kljub pojavu prvega slovenskega učbenika za nauk o glasbi (1964) in novega učnega načrta, ki sta vključevala in narekovala uporabo tonalno-relativne metode (1979/80), se razmere na tem področju niso bistveno spremenile in ne ustalile.

Oblak (2017) poroča, da so v 80-ih letih prejšnjega stoletja potekale strokovne razprave, v tedanjem tisku kot tudi v okviru seminarjev Društva glasbenih pedagogov ali Srečanj akademij in glasbenih fakultet nekdanje Jugoslavije, glede ustreznosti uporabe bodisi relativnih ali absolutnih metod.³⁸ V povezavi s problematiko uporabe glasbenih metod se je s seminarjem v slovenskem prostoru odzvala Zorislava Vasiljević, ki je bila nosilka solfeggia na Univerzi umetnosti v Beogradu. Učiteljcem je predstavila prehode iz tonalno relativnih predstav v tonalni absolutni sistem, okvirno pa tudi svoje delo *Metodika nastave solfedža* (1978). Leta 1990 je bila v okviru seminarja permanentnega izobraževanja Glasbeni Bovec za učitelje nauka o glasbi in solfeggia, predstavljena tonalno-relativna metoda skladatelja Zoltána Kodálya in njegov širši didaktični koncept, ki ga je izvedla znana strokovnjakinja za glasbeno-pedagoško dediščino omenjenega skladatelja na Akademiji za glasbo v Budimpešti in njegovih centrih po Evropi, ZDA in Avstraliji prof. Ildikó Herboly-Koscár (Oblak, 2017; Bohak, 2017).

Vsem omenjenim dogodkom je prisostvoval tudi skladatelj in učitelj Tomaž Habe,³⁹ ki je bil dolgoletni profesor solfeggia na Srednji glasbeni in baletni šoli v Ljubljani (današnji Konservatorij za glasbo in balet).

Ko je v devetdesetih letih, leta 1993, izšel njegov učbenik *Nauk o glasbi 1*, je na predmetnem področju zavel nov veter. V letih od 1993 do 1998 je avtor izdal učbenike za prve štiri razrede nauka o glasbi, v katere je vključil področje solfeggia z ritmično, melodično vzgojo in vzgojo za sozvočja,

38 Tonalno-absolutna metoda izhaja iz lestvice in v njej utrjuje odnose med posameznimi stopnjami. Metoda temelji na absolutni intonaciji, tonske višine so absolutno poimenovane s tonsko abecedo in solmizacijo, t.j. ton c = Do in ohranja svojo pozicijo v kateremkoli duru ali molu (stalni »fiksni« DO). Tonalno-relativna metoda izhaja iz lestvice in v njej utrjuje odnose med stopnjami, vendar z relativnim poimenovanjem tonskih višin (solmizacija), kar pomeni, da je prva stopnja katerekoli durove lestvice imenovana z zlogom Do, prva stopnja molove lestvice pa z zlogom La (pomičnim Do-ključ). Tako so tonski odnosi zvočno enaki znotraj vseh durovih ali molovih tonaliteta.

39 Tomaž Habe (1947), slovenski skladatelj, pedagog in dirigent, je bil dijak Maksa Jurca in Jurija Gregorca, nato pa je študiral kompozicijo in dirigiranje na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Kot dolgoletni profesor je deloval na Srednji glasbeni in baletni šoli Ljubljana, nekaj let tudi kot honorarni sodelavec na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Od 2006 do 2010 je bil predsednik Društva slovenskih skladateljev. Njegov skladateljski opus je zelo obsežen, vključuje orkestrsko, zborovsko, komorno in filmsko glasbo.

področje ustvarjanja, poslušanje, z vključenimi glasbenoteoretičnimi pojmi in zakonitostmi, skladno z dejavnostmi in učnimi vsebinami določenih z učnim načrtom iz leta 1979/80. Avtor je v učbeniku *Nauk o glasbi 1* (1993) usmerjal v obravnavo glasbenih prvin in sistematično gradil glasbene predstave na ritmičnem in melodičnem področju po posameznih mesecih. V septembru izgrajuje glasbene predstave tonskega odnosa Do-Re (c1-d1), melodični obrazec se razširi s petjem in slušnim zaznavanjem odnosa Sol-Mi v mesecu oktobru. V novembru in decembru avtor utrjuje tonske odnose v melodičnem vzorcu Do-Re-Mi-Sol. Urjenje slušno-analitičnih zaznav poteka skozi obrazce: Mi-Re-Do, Sol-Mi-Re, Do-Re-Sol, Sol-Re-Mi, Do-Sol-Do, Do-Mi, Sol-Mi-Do. V januarju se poglobljajo glasbene predstave z vključitvijo novega tona Fa in urjenjem tonskih odnosov Mi-Fa-Mi, Sol-Fa-Mi, Re-Fa. V februarju se znanim tonom pridruži ton La in utrjevanje tonskih odnosov Sol-La-Sol in Fa-La-Fa, v mesecu marcu poteka urjenje glasbenih predstav v okviru durove lestvice, s tonom Si in zgornjim Do, utrjevanjem njenega zgornjega tetrakorda (Sol-La-Si-Do) in odnosa Sol-Do (zgornji). Vse do zaključka šolskega leta avtor uri in pogloblja usvojene tonske višine in odnose med njimi: v aprilu tonske odnose Do-Si-Do in Si-Re-Do, v maju Mi-La-Sol, Fa-La in juniju Fa-La-Sol, Sol-Si-Do. Že v mesecu marcu se učenci seznanijo z zakonitostmi durove lestvice in so slušno ter teoretično uvedeni v nove dure: D, F in G-dur. Avtor nato obravnava vse prej usvojene tonske odnose v G-duru, v mesecu aprilu in v maju pa v D-duru. Za urjenje zavestnega petja po notah in tonskih odnosov je uporabil tonalno-absolutno metodo kot izhodišče za orientacijo v posamezni tonaliteti, s tem da so učenci pri tonskem imenovanju uporabili solmizacijske zloge in tonsko abecedo le v C-duru, pri prehodu v F- in G-dur pa se je za imenovanje tonskih višin uporabljala izključno tonska abeceda. Tako je bilo poimenovanje tonskih višin pri pouku nauka o glasbi poenoteno z individualnim inštrumentalnim poukom, kar ni sprožalo zmede v otroku.

Za urjenje in utrjevanje glasbenih predstav je učbenik vključeval instruktivne melodične vaje, melodične primere iz ljudske in umetne glasbene zapuščine, večino primerov pa predstavljajo avtorske pesmi s podloženimi besedili in klavirskimi spremljavami, priloženimi v priročnikih za učitelje. Učbenik sistematično in postopno usmerja v razvoj slušno-analitičnih zaznav in glasbenih predstav na melodičnem področju, s tem da je njihovo urjenje povezano tudi z ritmičnimi elementi, kot jih predvideva tedanji učni načrt. Zaradi kompleksne obravnave glasbenih primerov tako na melodičnem kot ritmičnem področju so bili izbrani glasbeni primeri zahtevni, saj je moral učenec usmerjati pozornost ne le na intonančno zanesljivo petje tonskih odnosov, temveč tudi

na ritmično-metrično zanesljivo izvajanje. V primerjavi z Jurčevim učbenikom, ki je učenca razbremenil ritmičnih elementov, ker je imel za cilj doseči čisto intonančno petje, je Habetov učbenik kljub sistematiki na področju solfeggia s tega vidika zahtevnejši.

V avtorjevih učbenikih za 2., 3. in 4. razred (*Nauk o glasbi 2*, 1994, *Nauk o glasbi 3*, 1996, *Nauk o glasbi 4*, 1998) sledimo postopni in sistematični obravnavi tonskih odnosov sprva v durovih tonalitetah (*Nauk o glasbi 2*), nato se dogodi prehod v obravnavo tonskih odnosov v vseh treh oblikah molovih tonalitet do treh predznakov (*Nauk o glasbi 3*), v zadnjem učbeniku pa so znotraj tonalitet do štirih predznakov obravnavane obrnitve kvintakordov, osnovna oblika dominantnega septakorda, prehajalni in menjalni diatonični in kromatični toni. V njegovih učbeniških gradivih utrjevanje tonskih odnosov na melodičnem področju ne poteka le znotraj instruktivnih vaj in avtorskih pesmi; Habet namreč poseže po zakladnici slovenskega in tujega ljudskega in umetnega glasbenega izročila, v svojem zadnjem učbeniku pa obravnavano učno snov poveže s predstavitvijo značilnosti slovenskih mest v preteklosti in sedanjosti, katerim je posvetil avtorsko pesem, ter z glasbenimi deli slovenskih skladateljev, ki so tam delovali ali bili rojeni. Na ritmičnem področju posveča posebno pozornost razvoju enakomernega metričnega utripa in *solfeggio parlato* v violinskem in basovskem ključu ter z mnogimi glasbenimi primeri spodbuja razvoj harmonskega posluha. Drugače kot Jurčev učbenik, učbeniška gradiva Tomaža Habeta vsebujejo tudi glasbene primere in naloge na področju poslušanja in ustvarjanja glasbe ter medpredmetnih povezav z inštrumentalnim poukom in tako predstavljajo prva gradiva z vsemi vključenimi glasbenimi dejavnostmi predmeta nauk o glasbi. Ker je avtor vključil raznolike in glasbeno bogate primere za urjenje glasbenih predstav na področju solfeggia, se zastavlja vprašanje, ali so učitelji uvideli njegov koncept sistematičnosti izgrajevanja slušno-analitičnih zaznav na temeljnem področju solfeggia, saj je zaradi strukture učbenika ta manj izrazita kot pri Jurčevem učbeniku. Glasbeni primeri s podloženim besedilom in klavirsko spremljavo so lahko zavajajoči z vidika usmerjanja pozornosti le na njihovo končno estetsko interpretacijo brez predhodnega navajanja in urjenja zaveznega petja po notah, kar pa je vselej temeljni cilj v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti.

V 90-ih letih 20. stoletja je avtor izdal tudi učbeniška gradiva *Solfeggio I* (1993), *Solfeggio II* (1994), *Solfeggio III* (1995) in *Solfeggio IV* (1997) za srednjo stopnjo glasbenega izobraževanja. Ker je tedanja pedagoška praksa na področju solfeggia na visokošolski in srednješolski ravni vključevala za doseganje cilja zaveznega petja po notah tonalno-absolutno metodo, je avtor

le-to vključil tudi v učbenike za predmet nauk o glasbi v nižji glasbeni šoli. Podobno se je v tonalno-absolutno metodo usmerila tudi avtorica Mateja Debevc iz mariborskega okolja, ki je leta 1994 v samozaložbi izdala *Priročnike za Solfeggio*, od 1. do 6. razreda nauka o glasbi. Prenos glasbene metode v vertikalni glasbenega šolanja z višjih na nižje ravni je uvedel novost in prinesel nove dileme na poti poučevanja solfeggia. S pojavom nove glasbene metode, ki je postopno prevzemala in nadomestila mesto tonalno-relativne metode, ki jo je s svojim učbenikom za prve tri razrede nauka o glasbi vpeljal Maks Jurca, je vzniknila pobuda in vzgib za določene spremembe. Spodbude za spremembe so izhajale tudi iz nastanka slovenske države, saj je postala v novih razmerah tuja literatura tedanjih jugoslovanskih republik jezikovno manj primerna in dostopna. Nastala situacija v 90-ih letih prejšnjega stoletja je sprožila potrebe po posodobitvi učnega načrta, okrepila pa so se zlasti po letu 2000 s kurikularno prenovo.

V 90-ih letih 20. stoletja so se pojavile težnje po kompleksni prenovi glasbenega šolstva, spodbujene s takrat nastajajočo slovensko zakonodajo. Pomembno vlogo v nastalih razmerah sta odigrali ekspertiza o glasbenem šolstvu, ki je nastala po naročilu Ministrstva za šolstvo na Akademiji za glasbo v Ljubljani, končno pa s *Koncepcijo razvoja glasbenega in baletnega izobraževanja* (1991), ki jo je zasnoval Franci Okorn tudi po priporočilih tedanjega Sveta Evrope in drugih mednarodnih, zlasti evropskih dokumentov in razvojnih tendenc na področju glasbenega izobraževanja otrok in mladine (Okorn, 1994). Realizacija pregleda tedanjega stanja in potreb ter zamišljena zasnova posodobljenega sistema osnovnega glasbenega šolstva, ki je bil v svoji osnovi usmerjen tudi v smiselno prehajanje na srednjo stopnjo glasbenega izobraževanja, je postopno vodilo v posodobitev Zakona o glasbenem šolstvu, ki je bil sprejet leta 2000 (Oblak, 2017). Z novim zakonom je bilo predmetno področje nauka o glasbi utemeljeno kot obvezni splošni samostojni predmet, ki je dobil enakovredno funkcijo z ostalimi predmetnimi področji v nižjem glasbenem šolstvu. Zadnja kurikularna prenova je tako vplivala na organizacijsko in vsebinsko posodobitev predmeta nauka o glasbi, sprememba se je pojavila tudi v vertikalnem časovnem obsegu izvajanja predmeta ter njegovi nadgradnji z novim predmetom Solfeggio. Po letu 2000 v skladu z novim stopnjskim izobraževanjem pouk nauka o glasbi traja šest let na nižji stopnji, njegova nadgradnja, predmet Solfeggio, na višji stopnji, pa se izvaja dve leti. Opisani model se je začel postopno izvajati po aktualnem učnem načrtu v šolskem letu 2003/04, celoten kurikulum glasbenega izobraževanja po sodobnem učnem načrtu v vsej vertikalni predmetov nauk o glasbi in Solfeggio se je prvič odvil v šolskem letu 2010/11.

1.8 Zadnja kurikularna prenova predmetov nauk o glasbi in Solfeggio

Z zadnjo kurikularno prenovo (po uvedbi Zakona o glasbenih šolah, leta 2000), ki je vnesla novost na predmetnem področju nauka o glasbi, je nastopila uvedba novega predmeta Solfeggio na višji stopnji glasbenega šolstva, ki naj bi nadgradil šestletni predmet nauk o glasbi. Novost se je pojavila tudi na področju oblikovanja učnega načrta za predmet nauk o glasbi v okviru izobraževalnega programa Ples – za učence baleta. Nauk o glasbi se z zadnjo kurikularno prenovo izvaja po šest- ali štiriletnem programu. Za učence, ki se vpišejo v glasbeno šolo v starosti od sedem do devet let, se predmet izvaja šest let (program A), starejši učenci, ki se vpišejo na inštrument/petje pri starosti od deset in več let, pa obiskujejo štiriletni program tega predmeta (program B). Poudariti je potrebno, da je predmetno področje doživelo spremembe zlasti na področju sistemske strukturne ureditve izobraževanja v glasbenem šolstvu, medtem ko njegova vsebinska ureditev z vidika dejavnostne naravnosti učnega procesa v vertikali učnih načrtov kontinuirano nadaljuje razvojno pot iz 80-ih let 20. stoletja. Sodobni učni načrt za nauk o glasbi povzema temeljna glasbeno-dejavnostna področja, njihovo idejno zasnovo, deloma tudi vsebino, iz predhodnega učnega načrta (1979/80), katerega je avtorsko zasnovala Breda Oblak, s tem da je veljavni učni načrt prilagojen aktualnim usmeritvam in zahtevam ciljne in razvojno-procesne naravnosti sodobne pedagogike in didaktike.

Breda Oblak je s svojim osebnim raziskovalnim delom dala izjemen prispevek k razvoju slovenske glasbene didaktike kot znanstvene vede ter okrepila njen vpliv na vsestranski razvoj glasbene vzgoje v institucionalnih oblikah šolanja (Borota, 2002). Slovenska glasbeno-didaktična misel se je začela porajati z njenim pedagoškim delom v času eksperimentalnega pouka (od 1964 do 1971), katerega temeljni cilj je bil oblikovati in aplicirati nov koncept učnih ur za glasbeno vzgojo v zaporedju razredov osnovne šole, nenazadnje tudi v pouk nauka o glasbi (Oblak, 2016, 2017). Filozofska idejna osnova slovenske glasbene didaktike, ki jo je zasnovala avtorica in ki izhaja iz narave glasbene umetnosti, iz trojstva glasbene kulture s temeljnimi dejavniki glasbene produkcije, reprodukcije in recepcije, se je postopno nadgrajevala in sidrala na nadaljnji razvojni poti glasbenopedagoške prakse in teorije na različnih smereh (Oblak, 2016; Borota, 2017; Sicherl Kafol, 2017). Sprva se je koncept uveljavil v že obravnavanem učnem načrtu za nauk o glasbi iz leta 1979/80, nato je bil vključen v učni načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli leta 1984. Koncept, ki poudarja glasbene dejavnosti, je postal temeljno izhodišče načrtovanja v 90-ih letih prejšnjega stoletja in v nadaljnjem obdobju kurikularne prenove predmeta glasbena vzgoja v osnovni šoli in predmeta nauk o glasbi v

glasbeni šoli. Idejna filozofija je danes razvidna iz avtoričinih učbeniških gradiv za osnovno šolo; kasneje so jo povzemali tudi drugi avtorji tako v osnovnem kot glasbenem šolstvu, tako kar zadeva vključevanje temeljnih glasbenih dejavnosti, kot kar zadeva metode vizualizacije glasbenih vsebin, ki skozi slikovni zapis glasbenih vsebin naravno približa otroku ritmične in melodične elemente v zgodnjem obdobju glasbenega izobraževanja. Filozofija slovenske glasbene didaktike, ki jo je avtorsko idejno zasnovala in praktično uresničila Breda Oblak, je sodobno koncipirana znanstvena veda, ki izkazuje svojo konceptualno vertikalno in horizontalno enovitost pri skupinskem pouku v glasbenem šolstvu kot v osnovnem šolstvu in predstavlja svojstven pristop v evropskem prostoru (Oblak idr., 2011, 2016, 2017; Valant, 2016). Zaslužna profesorica dr. Breda Oblak je opravila pionirsko delo na področju kurikularnega načrtovanja. Delo avtorice, ki je vizionarsko opredelila področja glasbenih dejavnosti, učnih ciljev, metod, vsebin, evalvacije in medpredmetnega povezovanja, so pomembno vplivali na kurikularna izhodišča sodobnih načrtovanj v glasbenem in osnovnem šolstvu (Sicherl Kafol, 2017).

V primerjavi s prejšnjim učnim načrtom, iz leta 1979/80, so v sodobnem učnem načrtu za nauk o glasbi in Solfeggio uporabljeni novi pojmi na področju opredeljevanja ciljev. Pojma *smoter*, ki je v prejšnjem načrtu označeval dolgoročni uresničljiv namen, in *cilj*, ki je označeval kratkoročni uresničljiv namen, sta v aktualnem učnem načrtu preoblikovana v splošne in operativne cilje. Operativni ali specifični cilj je načrtovani rezultat poučevanja in učenja, ki je opredeljen v terminih operativne (specifične) ali opazne učenčeve storilnosti. Operativni cilji vsebujejo vsebinsko in dejavnostno sestavino; označuje jih najvišja stopnja konkretnosti. Z njimi lahko sledimo dosežkom učencev na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju v konkretni učni situaciji, v teku učnega procesa (Denac, 1996). V vertikali učnih načrtov za nauk o glasbi sledimo, skladno z glasbenorazvojnimi značilnostmi starostnih skupin učencev, razvojno-procesni naravnosti načrtovanja, ki se dotika razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj v daljšem časovnem obdobju. Cilji na afektivnem področju so postavljeni v prihodnost in za vsakega učenca v drugo časovno obdobje, zato jih upoštevamo svobodno in jih kontinuirano zasledujemo v daljšem obdobju individualnega glasbenega razvoja. Tudi na področju kognicije in psihomotorike je hitrost razvoja glasbenih sposobnosti in spretnosti individualna in lahko odstopa od pričakovanih standardov znanj. Upoštevana razvojno-procesna naravnost izhaja ne le iz glasbeno-razvojnih značilnosti glasbeno-psiholoških spoznanj posameznih obdobj, temveč tudi iz narave glasbenih disciplin, ki zahtevajo utrjevanje, ponavljanje in urjenje skozi daljše časovno obdobje.

Sodobni učni načrt je v primerjavi z učnimi načrti iz preteklih obdobj učno-snovno razrahljan, tako da so obravnavane glasbenoteoretične vsebine skladne z glasbeno-razvojnimi značilnostmi posamezne starostne skupine učencev. Zgodnejše vključevanje učencev v izobraževalni proces – petletniki se lahko vključijo v program predšolske glasbene vzgoje, šestletniki v program glasbena pripravnica, sedemletniki (po uspešno opravljenih sprejemnih preizkusih) se lahko začnejo učiti inštrument – je zahtevalo vsebinsko prenavo učnih načrtov na predšolski stopnji in nižji stopnji predmeta nauk o glasbi. Nižanje starostne meje za vpis učencev k individualnemu inštrumentalnemu pouku in posledično v 1. razred nauka o glasbi sta bila temeljna dejavnika za vsebinsko prenavo učnih načrtov. Učna načrta za nauk o glasbi in Solfeggio sta prilagojena mlajšim starostnim skupinam, omogočata in spodbujata medpredmetno povezovanje, zagotavljata več časa za učenje z razumevanjem, za ponavljanje in utrjevanje. Učno-snovna razrahljanost zagotavlja in spodbuja učenčev lastno aktivnost pri temeljnih glasbenih dejavnostih predmeta, globlje doživljanje in spoznavanje glasbene umetnosti ter kulture.

Didaktična priporočila poudarjajo medsebojno interaktivno povezanost glasbenih dejavnosti in izpostavljajo *solfeggio* kot temeljno dejavnostno področje nauka o glasbi. Solfeggio kot ozvočena glasbena teorija je temelj in osrednje vodilo aktivnih oblik in metod dela na različnih glasbeno dejavnostnih področjih, katerih končni rezultati so usvojene glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja. Učenčeva ustvarjalnost kot najaktivnejša oblika učenja je rdeča nit znotraj in zunaj posameznih glasbenih dejavnosti, v smeri njihovih povezav, spodbuja uporabo glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj pri iskanju izraznih poti in oblikovanju lastnih glasbenih vsebin (Učni načrt, 2003). Aktualni učni načrt natančneje konkretizira standarde znanj, ki so izhodišče za načrtovanje na letni ravni, sočasno pa učiteljem dopušča dovolj ustvarjalnosti, kreativnosti, svobode in avtonomije pri odločitvah izbora literature, učbeniških in učnih gradiv ter metod poučevanja. Učiteljevo razumevanje in prilagajanje uporabe učbeniških gradiv skupini učencev, ki bo lahko glede na starost in/ali glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, homogena ali heterogena, bo obrodilo pozitivne rezultate na poti posameznikovega glasbenega razvoja. Kot pomoč pri izvajanju pouka je v sklepnem poglavju učnega načrta navedena tudi priporočljiva literatura.

1.8.1 Sodobna didaktična zasnova predmetov nauk o glasbi in Solfeggio

Zadnja kurikularna prenova je s predmetoma nauk o glasbi in Solfeggio utrdila funkcijo samostojnih enakovrednih predmetnih področij in ju ume-stila v predmetnik glasbenega šolstva. Sodobna pedagoška doktrina je

spodbudila njuno ciljno in razvojno-procesno naravnost, jasno opredelila specifične glasbene dejavnosti, splošne in operativne ciljev ter standarde znanj. Predmetni področji preko glasbenih dejavnosti vzpostavljata poglobljeni in neposredni stik z glasbeno umetnostjo in kulturo. Temeljni cilj predmetov je razvijanje funkcionalne glasbene pismenosti. Dosežki funkcionalne glasbene pismenosti se izkazujejo v razvitih glasbenih predstavah in znanjih, ki predstavljajo vez med transformacijo notranjega slišanja zapisanih glasbenih vsebin v ozvočene in obratno.

Področje *solfeggio*⁴⁰ je temeljni kamen v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti in predstavlja most k razumevanju glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti, ki rezultat česar so *glasbenoteoretična in oblikovna znanja*. Z njim razvijamo glasbene sposobnosti in spretnosti z ritmično in melodično vzgojo, vzgojo za sozvočja in urimo glasbeni spomin. V vertikali izobraževanja pri predmetu nauk o glasbi in Solfeggio je temeljna metoda učenja metoda dela z notnim zapisom. Znotraj nje poznamo specifične metode, ki predstavljajo izhodišče za orientacijo v zvočnem svetu. V minulih dveh desetletjih je tonalno-relativno metodo zamenjala tonalno-absolutna metoda, ki je vključena v aktualni učni načrt na nižji stopnji. Na višji stopnji, pri predmetu Solfeggio, se uporablja tudi intervalna metoda.⁴¹ Področji *solfeggio* in *glasbenoteoretična in oblikovna znanja* sta krovni področji v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Obe področji sta temeljni in sta organsko povezani v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Metoda solfeggia se kot rdeča nit vpleta v vsa ostala glasbeno dejavnostna področja. Razvoj funkcionalne glasbene pismenosti se pogloblja in nadgrajuje s področji *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje in poslušanje*. Področje *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature* osmišlja in pogloblja obravnavo glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti ter usmerja v estetsko in doživeto glasbeno oblikovanje z razvojem dihalno-pevske in izvajalske tehnike ter usmerja v vrednotenje glasbenih interpretacij. Na področju *poslušanje* je pretežno v ospredju kombinirano doživljajsko-analitično

40 Pojem solfeggio ima v aktualnih učnih načrtih dvojni pomen. Pojem označuje ime predmeta na višji stopnji glasbene šole in ime samostojnega glasbeno-dejavnostnega področja znotraj predmetov nauk o glasbi in Solfeggio. V besedilu bomo za jasno razločevanje med omenjenima pojmom uporabljali veliko začetnico, Solfeggio, za ime predmeta, in malo začetnico, solfeggio, za ime glasbeno-dejavnostnega področja. V besedilu je pojem solfeggio rabljen v nekaterih primerih v povezavi z glasbenimi metodami, z razvojem samostojne glasbene discipline v preteklosti in za oznako predmeta na srednješolski ravni pri nas in v tujini.

41 Intervalna metoda temelji na pevskem obvladovanju intervalnih odnosov brez opore na temeljnih funkcijah tonalitete. V kontekstu učnih načrtov za predmet Solfeggio I in II je intervalna metoda mišljena kot dodatna metoda pri izgrajevanju in poglobljanju tonskih odnosov v tonaliteti, z vidika razumevanja že usvojenih glasbenih predstav o intervalnih odnosih.

poslušanje, s katerim usvajamo ali utrjujemo glasbenoteoretična in oblikovna znanja. Z njim spodbujamo razvoj slušno-analitičnih zaznav ter spodbujamo glasbeno estetsko vrednotenje glasbenih del. Področje *ustvarjanje* spodbuja ustvarjalno uporabo elementov glasbenih prvin pri oblikovanju in zapisu novih učenčevih lastnih glasbenih zamisli oziroma stvaritev. Z njim spodbujamo najvišje kognitivne ravni miselnih procesov ne le na področju (so)ustvarjanja, temveč tudi na področju poustvarjanja. Končni cilj (so)ustvarjenih glasbenih vsebin je v glasbenem zapisu novonastalih glasbenih zamisli. (So)ustvarjanje glasbenih vsebin je odvisno od ravni razvitosti glasbenega in oblikovnega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti.

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

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

1.8.2 Sodobna učbeniška gradiva za predmet nauk o glasbi in Solfeggio

Zadnja kurikularna prenova, ki je rezultirala v uvedbi novega načrta, je v začetnem obdobju njegove realizacije – šolsko leto 2003/04 – prinesla dilemo glede uporabe obstoječih učbeniških gradiv. Učbenik Maksa Jurce, *Solfeggio* (1964), ki je bil že desetletja v uporabi in ni pokrival celotne vertikale predmeta, zaradi tonalno-relativne metode ni ustrezal, saj aktualni učni načrt določa uporabo tonalno-absolutne metode. Učbeniki *Nauk o glasbi 1,2,3,4* (1993, 1994, 1996, 1998), Tomaža Habeta, ki so sicer vključevali tonalno-absolutno metodo za doseganje ciljev na področju *solfeggia*, pa z vidika vključevanja nižje starostne skupine otrok v glasbeno šolo niso bili prilagojeni glasbeno-razvojnim značilnostim in zmožnostim učencev ter niso dokončno pokrivali celotne vertikale glasbenega izobraževanja. Učbeniki so danes uporabni zlasti pri pouku v starejših starostnih skupinah – program B.

V tem obdobju sta vrzel v učbeniških gradivih zapolnili avtorici Brigita Tornič Milharčič in Karmen Širca Costantini. Leta 2003 sta objavili učbenik *Mali glasbeniki 1*, za 1. razred nauka o glasbi. Leta 2004 je avtorska ekipa – Brigita Tornič Milharčič, Eva Kozlevčar in Mojca Širca Pavčič – objavila učbenik *Mali glasbeniki 2*, za 2. razred. V naslednjih letih sta avtorici – Brigita Tornič Milharčič in Karmen Širca Costantini – svoje delo postopno nadgrajevali z učbeniki *Mali glasbeniki 3* (2007) za 3. razred, *Mali glasbeniki 4* (2008) za 4. razred, leta 2009 sta izdali učbenik *Mali glasbeniki 5* za 5. razred, leta 2011 je izšel učbenik *Mali glasbeniki 6* za 6. razred avtorice Mojca Širca Pavčič. Učbeniška gradiva so skladna z javnoveljavnim učnim načrtom in upoštevajo glasbeno-razvojno raven učencev. Avtorice v spremljajočih priročnikih navajajo operativne cilje za posamezne učne enote in učitelju ponujajo možnosti izbora oblik in metod dela pri njihovih izpeljavah. Izhodišče v obravnavi posameznih enot so vselej glasbene dejavnosti, katerih končni rezultati so usvojena glasbenoteoretična in oblikovna znanja. Ker so poudarki vključevanja glasbenih dejavnosti v učnih enotah različni, je ob koncu delovnega zvezka priložen sklop dodatnih ritmičnih in melodičnih vaj, prostor za ritmične in melodične nareke ter prostor za utrjevanje glasbenoteoretičnih elementov, ponekod v obliki domačih nalog ali praznih črtovij. Avtorice poudarjajo, da sosledje učnih enot v učbeniku ni zavezujoče in da naj učitelj svobodno odloča in izbira njihov vrstni red in metodične postopke za njihovo izpeljavo pri pouku.

Leta 2005 je Mateja Debevc objavila *Priročnik za solfeggio* za vse razrede nauka o glasbi, od 1. do 6. razreda.⁴² Leta 2009 je bil objavljen tudi učbenik

⁴² Avtorica je leta 1994 v samozaložbi izdala Priročnike za Solfeggio od 1. do 6. razreda nauka o glasbi v skladu s prejšnjim javno veljavnim učnim načrtom.

Solfeggio I, iste avtorice, ki je namenjen učencem 1. letnika *Solfeggio*, na višji stopnji. Učbeniška gradiva so skladna z določbami aktualnega javno veljavnega učnega načrta in tako prilagojena glasbeno-razvojnimi značilnostim posameznim starostnim skupinam. Avtorica v celotni vertikali ločeno obravnava področje ritmične in melodične vzgoje. V glasbenih primerih zasledimo postopno in sistematično gradnjo razvoja glasbenih predstav in znanj na področju ritmične in melodične vzgoje. Poleg instruktivnih melodičnih vaj so vključene melodične dopolnjevanke, pesemski repertoar iz umetne in ljudske zapuščine, od 3. razreda dalje tudi vaje za razvoj harmonskega posluha in prostor za nareke. Pred izvajanjem melodičnih vaj so zapisane uvajalne vaje za urjenje glasbenega pomnjenja odnosov med tonskimi višinami. Princip uvajalnih vaj spominja na metodični pristop dela kot sta ga uporabljala v učbeniku *Solfeggio* (1964), Maks Jurca in Pavle Kalan. Praksa kaže, da so učbeniška gradiva *Mali glasbeniki* avtoric Brigitte Tornič Milharčič in Karmen Širca Costantini večkrat uporabljena v starostno homogenih skupinah, učbeniška gradiva *Priročnik za solfeggio* avtorice Mateje Debevc, pa v starostno heterogenih skupinah.

Pomemben doprinos k zaokrožitvi učbeniških gradiv v celotni vertikali glasbenega izobraževanja predstavljata učbenika za 1. in 2. letnik *Solfeggia* (*Solfeggio I*, 2014, *Solfeggio II*, 2016), avtorice Mojce Širca Pavčič. Učbenika sta skladna z aktualnim učnim načrtom in upoštevata glasbeno-razvojne sposobnosti starostnih skupin učencev. Poleg učbenikov je avtorica izdala tudi priročnika za učitelje, s katerimi je smiselno nadgradila delo avtorskega tima učbeniških gradiv *Mali glasbeniki*. Predmetni področji nauk o glasbi in *Solfeggio* sta tako prvič v celotni vertikali izobraževanja v glasbeni šoli dobili svoja učbeniška gradiva. S pridobitvijo učbenikov sta utrdili svojo samostojno in enakovredno vlogo ter pomembnost v glasbenem šolstvu.

V zadnjem desetletju se je nabor učbeniških gradiv še razširil. Avtorice Olga Ulokina, Alenka Urbančič in Vildana Repše, so izdale učbenike *Nauk o glasbi 1, 2, 3, 4, 5 in 6* (2010, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016). Učbeniška gradiva so skladna z glasbeno-razvojnimi značilnostmi posameznih starostnih skupin in spodbujajo postopno in sistematično gradnjo razvoja glasbenih predstav in znanj na področju ritmične in melodične vzgoje. Gradiva učnosnovno presegajo minimalne standarde znanj za posamezni razred nauka o glasbi, ki jih določa javno veljavni učni načrt.

Ob učbeniških gradivih so na tržišču še druga učna gradiva, namenjena pouku obeh predmetov. Hermina Jakopič je izdala zbirko didaktičnih pesmi

S pesmijo do znanja (2007), ki je namenjena učencem glasbene pripravni- ce in učencem od 1. do 4. razreda nauka o glasbi. Sestavljena je iz samo- stojne pesmarice in pesmarice z dodano klavirsko spremljavo skladatelja Bojana Glavine. Z didaktičnimi pesmicami avtorica obravnava glasbene pojme in teoretične zakonitosti glasbenih prvin na osnovi besedne vse- bine. Z besedili pesmic pojasnjuje njihove temeljne glasbene značilnosti, katere smiselno ozvoči z glasbenim zapisom in jih estetsko podkrepi z glasbenim izrazom. Tehnični del zbirke predstavlja zgoščenska z zvočnimi posnetki didaktičnih pesmic s spremljavo in posnetki samostojnih klavir- skih spremljav. Vesna Kireta je leta 2005 izdala priročnik *Nauk o glasbi* za učitelje in učence, ki je namenjen vsem šestim razredom nauka o glasbi. Zasnovan je kot zbirka glasbenih primerov iz sveta glasbe. Z njimi učenci spoznajo glasbeno literaturo, pridobijo ustrezno glasbenoteoretično zna- nje ter razvijajo ritmične in melodične sposobnosti. Zadnji del priročnika vsebuje ritmične motive za posamezne razrede in razlago glasbenoteore- tičnih pojmov in zakonitosti. Avtorica Anica Avsec je v samozaložbi izdala *Priročnik za solfeggio* (2016), ki je namenjen predmetu Solfeggio I in II, na višji ravni osnovnega glasbenega izobraževanja. Vanj so vključene učne vsebine, določene z učnim načrtom obeh letnikov Solfeggia, ki so urejene po sklopih za urjenje ritmičnih, melodičnih sposobnosti, vzgoje za sozvoč- čja, v sklepnem delu so navedene glasbene oblike in glasbenoteoretični pojmi v krajših opisnih oblikah.

1.8.3 Sodobna učbeniška gradiva in sistematika poučevanja na dejavnostnem področju solfeggio

Zadnja kurikularna prenova je posegla in spremenila razmere v nižjem glas- benem šolstvu tako z organizacijskega in vsebinskega vidika. Za področje nauka o glasbi to pomeni da se 6-letnega izvajanja predmeta sistemsko nadgradi z 2-letno razširitvijo s predmetom Solfeggio in da se oba predme- ta vsebinsko uskladi z aktualnimi učnimi načrti ter pojavnostjo učbeniških gradiv za celotno vertikalno, z različnimi avtorskimi timi in zakonsko ureje- nostjo na področju kadrovanja učiteljev glasbe. Prvič v zgodovini sloven- skega glasbenega šolstva je vzpostavljena celostna ureditev predmeta in njegove enakovredne obvezne vloge ob individualnem inštrumentalnem in pevskem pouku. Skozi prizmo njegove razvojne poti vse do danes opazimo njegov izrazit napredek z vidika dostopnosti različnih didaktičnih gradiv in posledično njihovega uresničevanja v pedagoški praksi. Sodobna učna gra- diva, v primerjavi s preteklo in polpreteklo zgodovino, so v celoti pokrila potrebe pouka nauk o glasbi in Solfeggio (Winkler Kuret, 2016). Učbeniki

opravičujejo obstoj predmetnega področja in predstavljajo pomembno sredstvo na poti izobraževanja.

Danes imajo učitelji večje možnosti izbire med učbeniški in učnimi gradivi kot nekoč. Končne odločitve te izbire izhajajo iz učiteljeve svobodne in avtonomne presoje, ki je skladna z javno veljavnim učnim načrtom, specifik glasbeno-razvojnih značilnosti in starostne homogenosti/heterogenosti skupine učencev. Razpoložljivost različnih učbeniških gradiv odpira vprašanje na področju sistematike poučevanja na dejavnostnem področju *solfeggia*, ki naj bo v podporo razvoju glasbenih predstav in znanj. Učbeniška gradiva so le sredstvo in podpora v tem razvoju, saj slovenska glasbeno-didaktična misel poudarja glasbeno-dejavnostni pouk. Pri tem sta pomembna učiteljevo razumevanje in presoja glede ustrezne uporabe učbeniških gradiv: ta mora voditi v kakovostno uresničevanje glasbenih ciljev v razredu in upoštevati ustrezne didaktične postopke in glasbene metode. Glede na določitev aktualnega učnega načrta z vidika uporabe tonalno-absolutne metode se zastavlja vprašanje, kako učitelji razumejo in uporabljajo to metodo ter ali se zavedajo pomena sistematike *solfeggia*, ki vodi v kakovostni razvoj slušno-analitičnih zaznav, glasbenih predstav in znanj. Slednje zahteva poglobljeno analizo trenutnega stanja na področju poučevanja *solfeggia*, zlasti z ozirom na sistematičnost pristopov, postopnost poglobljanja in nadgrajevanja glasbenih predstav pri učencih v pedagoški praksi.

Koncept slovenske glasbene didaktike, v povezavi s sodobno pedagoško znanostjo, je relativno mlado področje, ki je v sedanji pedagoški stvarnosti, s temeljnimi glasbenimi dejavnostmi, tudi v glasbenem šolstvu, sprejeto. Od stopnje učiteljeve odgovornosti bo odvisno njeno kakovostno uresničevanje v pedagoški praksi, ki tako terja, kot navaja Oblak (2017) »[...] *zanesljive in občutljive izvajalce, zbrane poslušalce ter v ustvarjalnost naravnane učitelje in vzgojitelje* [...]«. Učiteljeva senzibilnost, spodbujanje interesa za glasbo in motivacije za glasbeno učenje pri učencih igrajo ključno vlogo na poti glasbenega izobraževanja. V zgodnjem obdobju so za ohranjanje učenčeve motivacije in vztrajanje pri vlaganju naporov v glasbeno izobraževanje odločilne spodbude učitelja, saj je tedaj v proces učenja in poučevanja prvič vključen standardni glasbeni zapis. Razumevanje in uporaba standardnega glasbenega zapisa je v tem obdobju zahtevna dejavnost, bodisi z vidika ustreznega pevskega bodisi inštrumentalnega ozvočevanja glasbeno simbolnega jezika. Njegova uporaba pogloblja razvoj že usvojenih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj ter spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne kompetence slehernega glasbenika zahodne glasbene kulture.

2 Funkcionalna glasbena pismenost pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio

V zahodni glasbeni kulturi je glasbenemu opismenjevanju namenjeno veliko pozornosti, zato je razumljivo, da glasbenopedagoška praksa izpostavlja in močno poudarja razvoj tega področja. Temeljni cilj sodobnih glasbeno-izobraževalnih sistemov je razviti posameznikovo glasbeno funkcionalno pismenost, ki se kaže v razumevanju in sposobnosti uporabe glasbenega zapisa kot temeljne vezi med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo. Funkcionalna glasbena pismenost temelji na usvojenih glasbenih znanjih, izkušnjah in doživetjih. Glasbene izkušnje in doživetja skupaj z glasbenimi znanji tvorijo glasbene predstave, ki tvorijo glasbeni spomin ali glasbenokategorialni sistem (Motte Haber, 1990) v obliki notranjega slišanja glasbenih vsebin kot najvišja stopnja glasbenega predstavljanja. Funkcionalna glasbena pismenost, katere pomembna sestavina je sposobnost branja in zapisovanja glasbenih vsebin, je skupek glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj.

Pouk nauka o glasbi in Solfeggia spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na različnih glasbeno-dejavnostnih področjih. Na vsakem izmed področij zastavlja specifične operativne cilje, s katerimi spodbuja razvoj ritmičnega, melodičnega, harmonskega, glasbeno-estetskega posluha in glasbenega spomina. Na temeljnem področju *solfeggio* poudarja in razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti izvajanja po glasbenem zapisu in sposobnosti zapisovanja slišanih glasbenih vsebin v notni sistem. Na področju *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z estetskim in doživetim izvajanjem glasbenih primerov, v povezavi z zapisanimi dinamičnimi in agogičnimi oznakami in oznakami za tempo. Na področju *poslušanje* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti analitičnega in kombiniranega poslušanja glasbenih elementov, na področju *ustvarjanje* pa s sposobnostjo zapisovanja glasbenih idej in ustvarjenih glasbenih vsebin v glasbeni zapis. Končni rezultat razvite funkcionalne glasbene pismenosti se odraža na področju *glasbene noteoretična in oblikovna znanja*.

V nadaljevanju poglavja predstavljamo problematiko opredelitve pojma funkcionalne glasbene pismenosti in vlogo glasbenih dejavnosti predmetov nauk o glasbi in Solfeggio, ki podpirajo razvoj funkcionalne glasbene pismenosti, v povezavi z glasbenim mišljenjem. Glasbeno mišljenje kot sestavni del funkcionalne glasbene pismenosti, je tesno pogojeno s posameznimi

glasbeno-razvojnimi obdobji. Posebno pozornost posvečamo začetnemu obdobju glasbenega izobraževanja in izzivom na poti usvajanja glasbenega opismenjevanja v tem obdobju.

2.1 Kaj je funkcionalna glasbena pismenost?

Vprašanja, kdo je glasbeno pismen, kako je definirana glasbena pismenost in katere kompetence vključuje, so izhodišča v diskusijah o pojmovanju termina glasbene pismenosti. Mills in McPherson (2006) zagovarjata uporabo množinskega pojma *glasbene pismenosti*, saj sta mnenja, da glasbena pismenost ni enovita sposobnost, temveč kompleks raznolikih sposobnosti, spretnosti in znanj. Njuno stališče je, da glasbena pismenost ni ozko povezana s sposobnostjo dekodiranja glasbenega zapisa v notnem črtovju in njegove precizne zvočne izvedbe. Pojmujeta jo kot skupek več glasbenih sposobnosti, 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; z razvito sposobnostjo glasbenega spomina; s spontanostjo in sproščenostjo ustvarjanja in izražanja glasbe; s fizičnimi spretnostmi igranja na različne inštrumente; s sposobnostjo prilagajanja v času izvajanja različnim zvočnim barvam inštrumentov in z razvitim odnosom do skupinskega muziciranja.

Obstoj glasbenih tradicij, ki niso predstavljene in ohranjene v obliki vizualnih zapisov, je zadosten dokaz, da standardni glasbeni zapis ni univerzalno sredstvo za (re)konstrukcijo, komunikacijo in ohranitev glasbenega pomena. Že v preteklosti, pa tudi danes nastaja mnogo glasbe, ki ni zapisana, npr. ljudska glasba, improvizirana glasba, jazz, zunajevropske glasbene kulture Indije, Indonezije, Afrike idr. Lebič in Loparnik (1982) pravita, da z zapisom glasbe ujamo njeno minljivost in jo tako tudi »razumsko« uredimo in ohranimo. Pomen glasbenega zapisa je poudarjen v zahodnih glasbeno-izobraževalnih sistemih, v katerih je njegova uporaba bistveni element glasbenopedagoške prakse. Glasbeni zapis je »delna predstavitev« glasbenega pomena, njegov domet pri natančnem sporočanju fines glasbenih idej je omejen. Kljub temu predstavlja obliko glasbene komunikacije, ki je postala integralna komponenta mnogih sistemov glasbenega izobraževanja in glasbene komunikacije. Dejavniki, kot so pojav notnega tiska ob koncu 16. stoletja, razvoj tehnologije tiskarskih strojev, porast glasbeno didaktično-metodičnih publikacij, premik glasbenega improviziranja v reprodukcijo istih

glasbenih stvaritev v glasbeni zgodovini, poudarjajo in postavljajo v ospredje pomen avditivne-vizualne glasbene prakse, ki se v zahodnem glasbenem izobraževanju odraža skozi učenje in poučevanje standardnega glasbenega zapisa. V zahodnem sistemu glasbenega izobraževanja sta razumevanje in uporaba simbolnega zapisa glasbenega jezika pogosto ozko povezana s pojmovanjem, da posameznik razume in zna uporabljati glasbeni zapis tako, da ga pevsko ali inštrumentalno korektno ozvoči. Izhodišča tega ozkega pojmovanja glasbene pismenosti so povezana z zgodovinskimi razvojnimi stopnjami glasbene notacije, ko se je iskal natančen nedvoumen zapis glasbenih vsebin in s tem možnost avtentične interpretacije glasbenega dela. 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).

2.2 Stopnje v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti

Že v zgodnjem otroštvu se otrok lahko sreča z glasbenim zapisom. Note prepozna kot znakovni sistem za glasbo, zato mu ta ni vizualno abstrakten in tuj. Glasbeni zapis mu je tuj z vidika priklica glasbenih predstav v notranjem slišanju in njegove ozvočitve. Kompleksnost standardnega glasbenega zapisa zahteva postopno in sistematično uvajanje v razumevanje in njegovo uporabo z vsakokratnim izhodiščem v glasbenem jeziku. Sposobnost funkcionalne glasbene pismenosti se razvija postopno, v daljšem časovnem obdobju. V začetnih razredih nauka o glasbi izstopajo naslednje sposobnosti in stopnje v razvoju glasbenega opismenjevanja:

- 1) prepoznavanje in razumevanje glasbenih simbolov v notnem črtovju;
- 2) povezava glasbenih predstav v notranjem slišanju z vizualnim elementom glasbene notacije;
- 3) samostojno dekodiranje in sočasno izvajanje ritmične in melodične strukture glasbenega zapisa.

Sedemletni učenec, v 1. razredu nauka o glasbi, hitro slušno in teoretično usvoji zaporedje tonskih višin v tonski abecedi, več ovir se pojavlja pri prepoznavanju in razumevanju glasbenih simbolov teh višin v notnem črtovju. Ime tonske višine ni le ime za nekaj, je odnos, ki kaže na mesto znotraj tonske abecede, ki jo je učenec predhodno zvočno usvojil kot celoto. Zato je lahko izhodišče pri obravnavi posameznih tonskih višin lestvično zaporedje teh višin znotraj tonske abecede v notnem črtovju, ki učencu nudi smiselno glasbeno predstavno celoto. Od te celote pa ga vodimo v slušno in vidno razumevanje njenih delov in posameznosti v notnem črtovju. Oblak (2002) ugotavlja, da otrok pridobi

sposobnost orientacije v okviru določenega tonskega lika. Ta lik je lahko interval ali neko tonsko zaporedje. Ker večji del slovenskih ljudskih in umetnih pesmi izvira iz dura, je pogostokrat ta glasbeni lik durova lestvica. Ta predstavlja izhodišče za razvoj slušno-analitičnih zaznav pevskih izkušenj, iz katerih naj izhaja obravnava tonskih višin v notnem zapisu. Glasbeni simboli v notnem črtovju rabijo kot uporabni označevalci šele takrat, ko je učenec zgradil odnos do njih prek glasbenih izkušenj in s pomočjo mnemotehničnih sredstev izvenglasbenih vsebin, ki so se v glasbenem spominu vsidrale kot izoblikovane glasbene predstave. Čeprav si je sedemletnik vse bolj sposoben predstavljati glasbene aktivnosti in dejavnosti v obliki notranjih glasbenih predstav – svojo misel je vse bolj sposoben odtrgati od konkretne dejavnosti – pa mu predstavlja glasbeni zapis novo obliko predstavitve že usvojenih glasbenih izkušenj in predstav, ki ga povzdigne na višjo raven v glasbenemu mišljenju – na raven formalnologičnega glasbenega mišljenja (po Piaget, 1930 v Labinowicz, 1989).

Naslednja faza v razvoju glasbenega opismenjevanja je lahko ovirana, razen če se je učenec naučil povezati glasbene predstave v notranjem slišanju z vizualnim segmentom glasbene notacije. V tej fazi se razvija zmožnost prepoznavanja motivov in glasbenih vzorcev kot enakih, podobnih, različnih ali kot sekvenčnega gibanja, učenec se sooča s pulzacijo, metrumom, ritmom in tonalitetom. Te relacije ustvarjajo osnovo za učenje predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa in ozaveščanja sintakse glasbenega dela. Osnova za povezavo med notranjim slišanjem glasbenega dela in njegovim glasbenim zapisom izhaja iz predhodno usvojenih glasbenih izkušenj in predstav. Dekodiranje glasbenega zapisa v obliki predhodnega notranjega slišanja vključuje višje stopnje mentalnih procesov na kognitivnem področju, ne le razumevanje glasbenega zapisa, temveč predvsem njegovo uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Prav tedaj nastopijo zapleti zaradi nepovezanosti notranjega slišanja glasbenih vsebin v glasbenem zapisu. Učiteljeva vloga je izredno pomembna v fazi premoščanja teh ovir. S sistematičnim izborom instruktivnih vaj, primerov iz glasbene literature, njihovim smiselnim vključevanjem in nadgrajevanjem v teku učnega procesa ter z ustreznimi postopki in metodo dela z notnim zapisom lahko pripelje učenca na višjo stopnjo mentalnih operacij. Ker pri glasbenemu pouku izstopata učni fazi urjenja/vadenja in ponavljanja, ponavljajoče se vaje prinašajo prednosti in slabosti. Na eni strani pomagajo k hitremu in pravilnemu reagiranju na glasbene simbole v notnem črtovju, po drugi strani pa lahko vodijo v nemotiviranost in tako v neučinkovitost učenja. Zato je potrebno smiselno vodenje v procesu dekodiranja ritmične in melodične strukture glasbenega zapisa. Bamberger (2006) pravi, da zgodnje učenje glasbene notacije lahko povzroči pojemanje motivacije za glasbo in slušne občutljivosti.

Zadnja faza v razvoju glasbenega opismenjevanja je, da učenec začne samostojno spremljati detajle v glasbenemu zapisu, v njem dekodira ritmično in melodično strukturo v obliki sočasnega glasbenega izvajanja. V primeru, da je učenje glasbenega zapisa osredotočeno na poimenovanje tonov in ritmičnih trajanj brez njihove glasbene ozvočitve, postane to učenje naporno in utrudljivo. S povezavo glasbenega zapisa z njegovo neposredno ozvočitvijo, v učencu postopno raste zavedanje, kako naj glasba zveni. Zmotno je prepričanje, da bi si učenec moral zapomniti široko vrsto glasbenih simbolov, ki bi vodili v učinkovito branje in razumevanje glasbene notacije. Učni proces branja glasbene notacije je lahko izredno počasen, če glasbeni elementi, ki so predstavljeni v glasbenemu zapisu, niso neposredno ozvočeni. Mills in McPherson (2006) poročata, da se v glasbenopedagoški praksi še vedno pojavljajo težnje po učenju uporabe glasbenega zapisa brez ustrezne zvočne podlage. Pomembno je, da ne zaidemo v stereotipno urjenje bralnih večšin notnega zapisa, temveč da domišljeno izbiramo postopke, ki vodijo k vzpostavitvi in povezavi notranjih glasbenih predstav z zapisom glasbenih vsebin, kar podpira prehod na višjo raven glasbenega mišljenja (Oblak, 2002; McPherson in Gabrielsson, 2002 v Mills, McPherson, 2006).

2.3 Izzivi ozvočevanja glasbenega zapisa v začetnih razredih nauka o glasbi

Glasbeni zapis je predstavitev, ki je dvakrat odmaknjena od realnosti in je tako najbolj abstraktna oblika predstavljanja. Z glasbenim zapisom dobimo o glasbi le notranjo predstavo. Ajtnik (2001) pravi, da je primarni ali notni tekst komponistovo delo in potrdilo idejne predstave, uresničene z interpretom, ki z znamenji za izvedbo in s svojo pojmovno predstavo ustvari sekundarni tekst.

Glasbene izkušnje, ki jih učenec usvoji v predšolskih glasbenih programih v glasbeni šoli, so temelj za izgradnjo glasbenih predstav v začetnih razredih nauka o glasbi. V predšolskem obdobju izstopata gibalna in likovna vizualizacija v usvajanju glasbenih izkušenj in doživetij. Opažanja v glasbenopedagoški praksi kažejo, čeprav učni načrt tega ne opredeljuje, da učenci pridobivajo prve izkušnje s standardnim glasbenim zapisom že v predšolskih programih, zlasti v programu glasbena pripravnica. Tendencia po uvajanju v standardni glasbeni zapis izraža iz potreb pri individualnem inštrumentalnem pouku, pri katerem se učenec začne soočati z glasbenim zapisom že v prvih urah (učni načrt za glasbeno pripravnico, 2003).

Učenec se v 1. razredu nauka o glasbi postopno in intenzivno sooča z metodo dela z notnim zapisom, ki je temeljna metoda učenja v vseh razredih

nauka o glasbi, izhodišče pri njegovem ozvočevanju pa je tonalno-absolutna metoda. V tem procesu se učenec najprej začne zavedati značilnosti notnega črtovja, razvija odnos do pomena glasbenega zapisa in se začne učiti, kako je glasba zapisana v partituri. Ovire se pojavljajo pri prepoznavanju glasbenih simbolov v notnem črtovju: počasi prepoznava tonske višine in trajanja, ključe, taktovske načine, tonalitete, dinamične oznake, predznake itd. Na začetni stopnji branja glasbenega zapisa je pomembna velikost zapisa v notnem črtovju. Ko učenec procesira glasbeno notacijo in svoje oči osredotoča na črte črtovja, lahko majhna velikost zapisa glasbenih simbolov, če so si ti preblizu, povzroča težave v zaznavi razlik in preskakovanje pomembnih detajlov, kot so višaji in nižaji. Že Piaget (1930 v Labinowicz, 1989) poroča, da imajo 7-letniki težave oziroma omejitve pri zaznavanju sveta, ki so povezane z bralnimi sposobnostmi. Pravi, da obstajajo med mlajšimi in starejšimi otroki razlike v očesnih gibih, ki jih zahteva branje. Mlajši otrok teži h globalni fiksaciji. Tako dobi celostni vpogled kompleksne konfiguracije, ne pa podrobnosti. Gibanje oči je slučajno in ne kaže sistematičnega gledanja. Okoli sedmega leta starosti upada težnja po globalnem gledanju in gibi oči izražajo boljši nadzor. Buzan (1980) navaja, da se oči med branjem ne gibljejo enakomerno, temveč skokoma z več postanki. Počasni bralci s slabimi bralnimi navadami pri branju omejujejo pogled le na eno besedo, nezavedno preskakujejo nazaj, se zagledajo drugam ali zavestno vračajo k besedam. Uspešnejši bralci usmerijo svojo pozornost v skupino besed, izogibajo se preskokom, vračanjem ali blodenju pogleda.

S podobnimi težavami se srečujemo tudi na področju branja in ozvočevanja glasbenega zapisa. Začetnik sprva razčlenjeno bere in ozvočuje posamezne tone, preden jih združi v glasbeno smiselne celote. Skozi glasbeni zapis se prebija od note do note in tako zatikajoče izvajanje onemogoča izvedbo smiselnih glasbenih celot. Opisani način učenja je v nasprotju z glasbeno-razvojnimi zakonitostmi, saj otrok sprva doživlja glasbene vsebine celostno, šele nato bo pozornost usmeril k posameznim glasbenim elementom. Razumevanje in upoštevanje te razvojne značilnosti potrjuje usmeritev k uporabi metode imitacije v učnih načrtih za 1. in deloma v 2. razred. Metoda imitacije se uporablja občasno, in sicer v primerih korekcij problematičnih mest v melodični ali ritmični vaji med postopki učenja ter v zaključni fazi izvajanja, pri spodbujanju estetske in doživete interpretacije izbranega primera.

Na začetni stopnji učenja branja glasbenega zapisa se mora učenec najprej naučiti branja z gibanjem oči z leve proti desni in od vrha do dna strani. Pogosto se začetnik zaradi še neusvojene orientacije v notnem črtovju

izgublja v zapisu ali pri prehodu v novo notno črtovje. Delo z notnim zapisom ga hitro utruja, ker ne vključuje le prepoznavanja glasbenih simbolov, temveč tudi mentalne procese na višjih nivojih spoznavnega področja. Z izvajanjem različnih glasbenih del usvaja poleg glasbenih predstav tudi simbolne notne vzorce v notnem črtovju, ki jih hrani v glasbenemu spominu. Usvojene vizualne podobe notnih vzorcev mu pomagajo razlikovati in povezovati podobne notne vzorce v njegovem glasbenem repertoarju. Tako bo vizualne podobe notnih vzorcev medsebojno ločeval, z njimi predvideval nadaljevanje ali pa bo spoznal nov vzorec. Velika nevarnost pri tem je, da ne zaidemo v stereotipno urjenje bralnih veččin notnega zapisa brez ustrezne zvočne podlage.

Longitudinalne študije (McPherson, 1993, 2005 v Mills, McPherson, 2006) so pokazale, da se učenci različno hitro razvijajo in napredujejo v sposobnosti branja in ozvočevanja glasbenega zapisa. Na začetni stopnji razvoja glasbene pismenosti se kažejo razlike na tem področju že v prvih tednih. Nekateri učenci vlagajo veliko naporov v branje in ozvočevanje glasbenih zapisov, drugi pa se s tem področjem spoprijemajo z relativno lahkoto. Učinkovita uporaba glasbenega zapisa vključuje kompleks razvitih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, zato prihaja do individualnih razlik v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti.

2.4 Sposobnost izvajanja po glasbenem zapisu

Gordon (1997) opredeljuje proces slišanja in razumevanja glasbe, ko ta ni fizično prisotna, s pojmom *avdiacija*. To je proces, ki se razvija skozi procese glasbenega izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Razvoj notranjega slišanja se začne že na predšolski stopnji in je ključni dejavnik v razvoju glasbenega opismenjevanja v vsej vertikali glasbenega izobraževanja. Izvajanje tonskih višin in trajanj po notnem zapisu drugače kot njihovo slušno zaznavanje, zahteva poleg kognitivnih tudi psihomotorične napore, saj potrebuje notni zapis glasbenih vsebin transformacijo iz *vidnega v slišano*. Višje je razvita stopnja notranjega slišanja, hitrejša bo transformacija glasbenega zapisa v zvočno glasbeno podobo.

Pri pouku nauka o glasbi razvijamo sposobnost glasbenega izvajanja po notnem zapisu in sposobnost zapisovanja slišanih glasbenih vsebin v obliki standardnega glasbenega zapisa pretežno na področju *solfeggia*. Gre za zahteven, zapleten, sestavljen in kompleksen proces, ki zahteva sistematično učenje in urjenje. Izvajanje po glasbenem zapisu zahteva veliko pozornosti in zbranosti, saj se izvedba zapisa vselej odvija v glasbenem

času. Proces poleg identifikacije zapisa tonskih višin in trajanj zajema tudi ozvočitev glasbenih elementov v določenem metrumu in tempu. Učenec pri branju notnega zapisa glasbenih vsebin nima druge podpore kot le notni zapis, ki ga pretvori v zvočni pojav. Učiteljeva naloga je, da izbira ali samostojno oblikuje, glede na glasbeno-razvojno stopnjo učencev ustrezne instruktivne vaje in primere in jih sistematično obravnava tako, da postopno gradi in razvija glasbene sposobnosti na ritmičnem in melodičnem področju. V fazi njihove obravnave pa jih mora voditi tako, da učenci vaje *solfeggirajo* in ne imitirajo. Z ustreznim izborom ritmičnih in melodičnih vaj, sistematičnim vključevanjem le-teh v učni proces in z ustreznimi postopki dela je omogočen postopen razvoj funkcionalne glasbene pismenosti. Problematika tekočega ozvočevanja tonskih odnosov v notnem zapisu v začetnem obdobju glasbenega izobraževanja na nižji stopnji v glasbeni šoli primarno izvira iz natančnega identificiranja in poimenovanja glasbenih simbolov v notnem zapisu. Hrobat (2004) pravi, da je učenec na stopnji branja *note za noto*, to pomeni, da vsako noto posebej pogleda, identificira in nazadnje poimenuje. To pa je v nasprotju z *branjem v naprej*. Šele, ko je učenec sposoben pravilno identificirati in poimenovati notne znake, lahko začnemo razvijati avtomatizem *vnaprejšnega branja*. Ta avtomatizem omogoča nadgradnjo povezave tonskih odnosov v notnem zapisu z njihovim predhodnim notranjim slišanjem, ki temelji na oblikovanih glasbenih predstavah. Steklacs (2016) pravi, da je branje glasbenega zapisa proces dekodiranja zapisanih simbolov, ki združuje avtomatizem notranjega slišanja usvojenih glasbenih predstav in znanj, na temelju predhodnih glasbenih aktivnosti, in avtomatizem tekočega izvajanja zapisanih glasbenih simbolov. Poudarja, da je v primerjavi z branjem na jezikovnem področju ta dejavnost kompleksnejša, saj se odvija v istem času več različnih procesov. Tudi avtorji, ki preučujejo razvoj inštrumentalne igre (Lehmann, Sloboda, Woody, 2007) poudarjajo, da učinkovito igranje na inštrument ne izhaja prvenstveno iz psihomotoričnih (fizičnih) spretnosti, temveč slednje vodi in usmerja mentalna sposobnost in notranje glasbene predstave.

Opažanja v glasbenopedagški praksi kažejo, da so učenci sposobni na tej stopnji hitreje izvajati glasbene zapise ritmičnih vsebin, medtem ko je izvajanje melodičnih vsebin po notnem zapisu zahtevnejše. To dejstvo je skladno z glasbeno-psihološkimi ugotovitvami razvoja glasbenih sposobnosti, saj te potrjujejo, da otrok najprej usvoji pojem glasnosti, nato trajanja, med šestim in devetim letom pa je v porastu razvoj slušno-analitičnih zaznav tonskih višin in odnosov med njimi ter razvoj občutja

za tonalno-harmonsko območje. Tudi rezultati prve raziskave (Zadnik, 2011⁴³), ki je bila izvedena med slovenskimi učenci v 2. razredu nauka o glasbi, so pokazali, da učenci zaznavajo izvajanje na ritmičnem področju kot enostavnejšo prvino v primerjavi z izvajanjem na melodičnem področju. Učenci sami so poročali, da v 74.5 % raje izvajajo ritmične vaje kot melodične vaje (29.1 %). Opisana dejstva se zrcalijo v odločitvah avtorjev učbeniških gradiv (Tornič Milharčič, Širca Costantini, 2003), ki ločeno obravnavajo izvajanje ritmičnih in melodičnih vsebin v notnem zapisu v 1. razredu nauka o glasbi. V skladu z glasbeno-psihološkimi dognanji so izhodišča za razvoj glasbenega opismenjevanja naravnana v izvajanje ritmičnih vsebin v notnem zapisu, nato v izvajanje odnosov med tonskimi višinami brez ritma in nazadnje v obravnavo melodično-ritmičnih motivov v notnem zapisu.

2.4.1 Sposobnost *a vista* izvajanja

Termin *a vista* označuje sposobnost ozvočevanja glasbenega zapisa na *prvi pogled* – glasbeni zapis prvič vidim in ga izvajam. Nekateri avtorji⁴⁴ uporabljajo še bolj specifične izraze za *a vista* izvajanje. Ti se nanašajo na vokalno (*sight-singing*) ali inštrumentalno *a vista* (*sight-playing*) izvajanje in z njimi natančno diferencirajo *a vista* izvajanje na področju pevske ali inštrumentalne dejavnosti. V angleškem govornem prostoru se za *a vista* izvajanje uporablja termin *sight-reading*, v romanskem govornem prostoru termin *a prima vista*. Gordon (2006) imenuje *a vista* izvajanje *notalna avdiacija*. Našteti termini imajo isti pomen in vselej označujejo pretvorbo vizualnega elementa glasbenega zapisa v njegovo zvočno podobo.

Payne (2005)⁴⁵ pravi, da je sposobnost predhodnega notranjega slišanja zapisanih glasbenih simbolov predpogoj za učinkovito (*a vista*) glasbeno izvajanje. Pogoste napake se pojavljajo takrat, ko je dejavnik samoposlušanja izključen in se glasbeni zapis izvaja mehanično. Do izključitve dejavnika samoposlušanja lahko prihaja na nekaterih področjih inštrumentalne igre, saj *a vista* izvajanje na tem področju vključuje spretnosti branja glasbenega zapisa in psihomotoričnega izvajanja glasbenega zapisa na inštrument. Zaradi takojšnje ozvočitve glasbenega zapisa na inštrumentu lahko to vodi v mehanično izvajanje, brez aktivacije predhodnega notranjega slišanja glasbenega

43 V raziskavo je bilo vključenih 165 učencev, 2. razreda nauka o glasbi, iz javnih glasbenih šol vseh slovenskih pokrajin. Raziskava je predstavljena v poglavju Razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti v nižjih razredih nauka o glasbi.

44 Sight reading. www.en.wikipedia.org/wiki/sight_reading (21.07.2018)

45 Sight reading. www.en.wikipedia.org/wiki/sight_reading (21.07.2018)

zapisa in v zmanjšanje nadzora nad poslušanjem tekočega glasbenega izvajanja. Na inštrumentalnem področju se izpustitev procesa samoposlušanja najpogosteje izkaže v nedosledni ritmični reprodukciji. Tudi vokalno *a vista* izvajanje vključuje spretnost branja glasbenega zapisa in korektne izvedbe glasbenega zapisa. V nasprotju z inštrumentalnim *a vista* izvajanjem sta procesa predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa in samoposlušanja nujna. Vokalno *a vista* izvajanje pevca »sili« h kompleksnejšim mentalnim procesom na kognitivnem področju – k predhodnemu notranjemu slišanju analiziranega zapisa glasbenih simbolov na ritmičnem in melodičnem področju in simultani pevski izvedbi glasbenega zapisa, ob sočasnem poslušanju glasbene izvedbe.

Obstaja kar nekaj študij, ki obravnavajo razvoj sposobnosti *a vista* branja neznanih melodij v notnem črtovju. Študije (Mills, McPherson, 2006) kažejo, da so strokovnjaki zmožni prepoznati 7 notnih simbolov v *naprej*, medtem ko izvajajo skladbo. Sloboda (1985) je izvedel poizkus z različnimi inštrumentalisti. Vsak si je pred izvajanjem enoglasne melodije najprej ogledal notni zapis, nato pa je predhodno pregledano melodijo izvedel na svoj inštrument brez tega zapisa. Ugotovil je, da je vsak v povprečju pravilno odigral le 7 tonov melodije. Sposobnost *a vista* izvajanja je delno povezana s kratkoročnim glasbenim spominom in odvisna od njega. Avtor predvideva, da na učinkovito *a vista* izvajanje vpliva več dejavnikov. Pravi, da je za izurjene *a vista* izvajalce tipično, da usmerjajo svoj pogled *naprej* in da pred izvajanjem opravijo predogled glasbenega dela, s katerim analizirajo in identificirajo njegovo strukturo. Z usmerjanjem pogleda v *naprej* predhodno obdelajo in ohranijo glasbeni zapis vse do njegove dejanske glasbene izvedbe. Hranitev glasbenega zapisa v delovnem spominu se odraža s količino ohranjenih informacij in s časovno dolžino ohranjanja teh informacij v delovnem spominu pred njihovo dejansko glasbeno izvedbo. Z glasbeno vajo se koordinacija oči in rok izboljšuje, tako da se posledično poveča količina shranjenih glasbenih informacij in časovna dimenzija njihove spominske hranitve, kar vodi na višjo stopnjo *a vista* izvajanja. Sloboda (1985) predpostavlja, da je napredovanje na psihomotoričnem področju koordinacije oči in rok skladno s strukturo glasbene fraze. Težave pri *a vista* izvajanju lahko izhajajo tudi iz nenadnih sprememb glasbenih motivov v glasbenemu delu, ki spremenijo svoje ponavljajoče ritmično ali/in melodično ali/in harmonsko gibanje, kar prekine usvojeno, uporabno in pričakovano bralno strategijo.

Sposobnost *a vista* branja se razvija tudi skozi vizualne izkušnje, ki so si sorodne po simbolnih vzorcih v glasbenem zapisu v različnih glasbenih delih.

Sorodni simbolni glasbeni zapis glasbenih vzorcev olajšuje branje v *naprej* in omogoča predvidevanje v glasbenem toku. V kognitivni psihologiji se posamezni elementi, ki so združeni v smiselno enoto, imenuje *chunck*. *Chunck*⁴⁶ (Snyder, 2000; Pečjak, Musek, 1997, 2001) je rezultat naravnega človekovega organiziranja posameznih enot v zanj smiselne celote v kratkoročnem spominu, ki omogoča in olajšuje pomnjenje informacij. Učinkovito *a vista* izvajanje je odvisno tudi od prepoznavanja ponavljajočih ali podobnih glasbenih motivov v glasbenemu delu. Izvajanje posamezno prepoznanih in procesiranih glasbenih simbolov bo manj učinkovito kot izvajanje njihovih grupacij v smiselne zaokrožene glasbene enote. Ovire tekočega *a vista* izvajanja izvirajo tudi iz samega glasbenega jezika, ki ne vključuje le »dogovorjenih« glasbenih vzorcev, ampak ti prinašajo nove in nove kombinacije. Sloboda (1985) poudarja, da je temeljno vodilo učinkovitega *a vista* izvajanja ritmično-metrično struktura. Metrum predstavlja okvir za organizacijo grupacij glasbenega gradiva s svojo stalno nespreminjajočo pulzacijo.

2.4.2 Sposobnost *a vista* izvajanja pri nauku o glasbi in Solfeggiu

Pri pouku nauka o glasbi pretežno razvijamo sposobnost *a vista* izvajanja na glasbeno dejavnostnem področju *solfeggio*. Učni načrt (2003) določa uvajanje v *a vista* izvajanje v 2. razredu. Razvijanje sposobnosti za *a vista* izvajanje izhaja iz glasbenega zapisa in je podprto s predhodno pridobljenimi glasbenimi izkušnjami in oblikovanimi glasbenimi predstavami v glasbenemu spominu. Zavestno petje po notah zahteva postopno in sistematično obravnavo tonskih odnosov na melodičnem področju, ustrezno učno gradivo glede na težavnostno stopnjo glasbenega razvoja, smiselno postopnost in nadgrajevanje učnih vsebin, ki prehajajo od lažjih k težjim, in ustrezno uporabo učiteljevih metodičnih postopkov in strategij pomoči na poti premagovanja zahtevnejših mest v teku izvajanja. Habe pravi, da vključitev ustreznih postopkov pri delu z notnim zapisom vodijo do cilja: »[...] *da bo učenec zavestno pel po notah tudi na prvi pogled – a vista*. [...]« (Habe, 1993, str. 5). *A vista* izvajanje glasbenih vsebin sodi med razvojno-procesne cilje, zato je za doseganje zadovoljivih rezultatov na tem področju pomembno učiteljevo sistematično vodenje in usmerjanje. Z ustreznimi metodičnimi postopki dela na dejavnostnem področju *solfeggia* ali *izvajanja in interpretacije primerov iz glasbene literature* pri pouku nauka o glasbi, se učenec v sleherni glasbeni uri sooča z *a vista* izvajanjem. Sloboda (1985) izpostavlja tri stopnje obravnave glasbenega dela:

46 Chunck = ang. kos. Slovenska kognitivna psihologija uporablja originalen pojem in ne uporablja slovenskega prevoda.

1. stopnja vključuje *a vista* izvajanje;
2. stopnja vključuje ponavljanje in utrjevanje. Ker *a vista* izvajanje ne zagotavlja zadovoljive ravni glasbene izvedbe, na stopnji glasbenih vaj izboljšujemo glasbeno izvajanje;
3. stopnja vključuje zadnjo raven glasbenih vaj, ki vodijo k pomnjenju končne estetsko oblikovane glasbene izvedbe. To je finalna faza vaj pred glasbenim nastopom ali koncertom.

Sloboda pravi, da je *a vista* izvajanje pogosto domena izkušenih in izurjenih glasbenikov, medtem ko je v učnem procesu to prva stopnja obravnavanja in usvajanja novega glasbenega gradiva. Največji delež glasbenega izobraževanja zajema področje glasbenih vaj, večina glasbenikov porabi največ časa in energije v fazi urjenja, ponavljanja in utrjevanja.

Pri pouku nauka o glasbi in Solfeggio se preverja stopnja razvitosti sposobnosti *a vista* izvajanja na individualni ravni z različnimi tehnikami. Učencu je lahko glasbena vaja (pesem, skladba) predhodno predstavljena, šele po njeni analizi, ki se izvede v nekem časovnem intervalu, sledi preverjanje glasbene izvedbe. Zahtevnejša preverjanja vključujejo *a vista* izvajanje brez predhodnega pregleda glasbene vaje. Preverjanje razvoja *a vista* izvajanja naj vključuje kombinacije tistih glasbenih elementov, ki naj bi jih učenec že usvojil. Učitelj mora pri oblikovanju ali izboru glasbenih vaj upoštevati standarde znanj za posamezni razred. V nižjih razredih nauka o glasbi se *a vista* izvajanje preverja v okviru krajših melodičnih vzorcev ali ritmičnih motivov (npr. v dvotaktjih), v višjih razredih nauka o glasbi in Solfeggiu v okviru daljših (npr. 8-taktnih) glasbenih vaj ali izbora primerov iz ljudske ali umetne glasbene dediščine.

Tomac Calligaris poudarja (2005), da je *a vista* izvajanje tisti segment učnega procesa, ki učitelju pokaže, kaj je učenec že dobro usvojil in kje so v njegovem znanju še vrzeli, ki jih je treba odpraviti. Zato predlaga uporabo enostavnejših glasbenih zapisov kot pri drugih branjih, saj ne smemo ustvariti v otroku občutka nesposobnosti in neznanja. Sposobnost *a vista* izvajanja se razvija postopno skozi daljše časovno obdobje. Tudi Rojko (2012) pravi, da je to kompleksna sposobnost oziroma veččina, ki se postopno in procesno razvija pod vplivom sistematičnega vodenja oziroma poučevanja v daljšem časovnem obdobju. Novejše pilotske raziskave⁴⁷ so pokazale, da se lahko pod vplivom ustreznih metod in postopkov dela z notnim zapisom sposobnost *a vista* izvajanja razvije do določene mere. Katere so tiste glasbene metode in pristopi, ki pospešujejo razvoj te sposobnosti, so vprašanja, ki so se pojavljala

47 Sight reading. www.en.wikipedia.org/wiki/sight_reading (21.07.2018)

že v preteklosti, tako pri nas kot tudi na tujem. Uveljavljeno je stališče, da naj učitelj pozna različne glasbene metode, njihove slabosti in prednosti, in na tej osnovi samostojno izbere metodo, po kateri bo poučeval.

V epilogu naj k zgornjim stališčem in razmišljanjem dodamo še sklepno misel. Pouk nauka o glasbi in Solfeggia razvija širok spekter glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Sposobnost *a vista* izvajanja je le ena izmed v širokem diapazonu funkcionalne glasbene pismenosti, ki je opora v (po)ustvarjanju glasbenih vsebin kot temeljna dejavnost glasbene umetnosti. Kazić (2013) si zastavlja vprašanje, ali je *prima vista* glasbena disciplina, pri kateri se meri le kvaliteta – točnost izvedbe v ritmu in intonaciji – in hitrost izvedbe? Poudarja, da se v primeru, ko se meri le tehnična raven izvedbe, ne razvija muzikalno mišljenje. Cilj slehernega glasbenega izvajanja pa naj ne bo le v reprodukciji glasbenih vsebin, temveč v njihovi doživeti in estetski oblikovanosti. Področje *solfeggio* kot temeljni kamen v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti in glasbenega mišljenja, naj spodbuja razvoj glasbene muzikalnosti na poti individualnega glasbenega razvoja.

2.5 Sposobnost zapisovanja glasbenih vsebin

»Glasbe ni lahko prebrati, še težje pa jo je zapisati«

Pavel Mihelčič

Opažanja kažejo, da je na katerikoli stopnji glasbenega izobraževanja v glasbenem šolstvu proces zapisovanja veliko bolj zahteven in kompleksen kot proces branja glasbenih vsebin. Borota (2007) poudarja, da sta zapisovanje in branje glasbe aktivnosti, ki se bistveno razlikujeta od izvajanja, ustvarjanja ali poslušanja glasbe. Proces zapisovanja glasbenih vsebin se odvija na spoznavno-mentalnem nivoju, ki zahteva ustrezno orientacijo in razumevanje uporabe notnega črtovja. Zapis glasbenih vsebin je zadnja faza pretvorbe *slišane* glasbene vsebine v *vidno*. Pred njo se mora zvrstiti več faz, ki pogojujejo uspešen zapis. Če pri branju glasbenih vsebin glasbeni zapis sproži priklic zvočne podobe, je pri zapisu glasbene vsebine njena predhodna zvočna podoba tista, ki si jo moramo po nekem časovnem obdobju ponovno priklicati v spomin. Z njenim uspešnim priklicem lahko nastopi faza zavestne analize in sinteze tonskih odnosov in nazadnje tudi njen zapis.

Dejavnost *solfeggio* obsega tudi področje glasbenih narekov. Glasbeni narek je v primerjavi z izvajanjem glasbenih vsebin po notnem zapisu kompleksnejša dejavnost. Ta vključuje nekatere sposobnosti, ki se pri izvajanju po notnem zapisu izrazijo v manjši meri. Prenos slišanih glasbenih vsebin v notni

zapis zahteva dobro slušno zaznavanje in sposobnost koncentracije, razvit glasbeni spomin, slušno prepoznavanje različnih tonalitet ter ustrezna teoretična znanja, pravilno povezavo tonov s tonskimi imeni (prepoznavanje smeri tonskega gibanja, lestvičnih stopenj, intervalov), prepoznavanje različnih taktovskih načinov, pravilno povezavo tonov s tonskimi trajanji, prepoznavanje intervalov in akordov pri večglasnih narekih in izdelavo notnega zapisa (Tomac Calligaris, 2005).

Rojko (2004) svetuje prakticiranje glasbenega nareka na vsaki učni uri, od prve dalje. Poudarja, da naj bodo vanj vsakokrat vključeni ritmični ali melodični elementi, ki jih je učenec spoznal v tisti uri. Mnenja je, da je vsak narek ustna vaja, saj mora učenec najprej slušno dojeti, razumeti in dekodirati glasbeno gradivo preden ga zapiše. Zapis glasbenega gradiva je »tehnični« problem, ki pa se ne navezuje na mentalno-spoznavni del, zato poudarja, da naj bodo v začetni fazi glasbenega izobraževanja v ospredju ustni nareki, kasneje pa naj se učenci postopno uvajajo v pisne nareke. Zagovarja stališče, da se naj učenci soočijo s pisnim narekom takrat, ko obvladajo zapis tonskih višin v C-duru, ki ga Rojko pojmuje kot osnovno oziroma izhodiščno tonaliteto.

Edino ustrezno izhodišče pri zapisu slišane glasbene vsebine je njena zvočna podoba, kar zahteva njen ponovni spominski priklic po določenem časovnem obdobju. Zvočna podoba, ki se ohranja v kratkoročnem spominu, se s ponovno aktivacijo neposredno prenese v središče zavesti, v delovni spomin. Znotraj delovnega spomina potekajo ponovitve zvočnih podob in mentalne operacije zavestne analize, sinteze in vrednotenja tonskih odnosov. V fazi analize in sinteze tonskih odnosov se predelana glasbena vsebina asociativno poveže z v dolgoročnem spominu že ohranjenimi glasbenimi predstavami, ki vodijo do končnega zapisa slišane glasbene vsebine. Težava, ki izstopa na področju zapisa glasbenih vsebin, ni le v časovnem pomnjenju, temveč tudi v vsebinskem. Snyder (2000) pravi, da v kratkoročnem spominu, ki traja od 3 do 5 sekund, ohranjamo od pet do devet elementov. Piaget (1930 v Labinowicz, 1989) ugotavlja, da večina sedemletnikov lahko ohranja osem ali devet elementov. Pomemben dejavnik za trenutno ohranjanje glasbenih informacij v kratkoročnem spominu je večkratno ponavljanje glasbenih celot, ki vpliva na njihovo pomnjenje in priklic kot podstat pri korektnem zapisu slišanih vsebin.

V začetni razredih, ko učence uvajamo v uporabo standardnega glasbenega zapisa, so glasbeni nareki pogosto povezani z ritmičnimi/melodičnimi ugankami, dopolnjevanji ali sestavljanji. Izkušnje v glasbenopedagoški praksi kažejo, da so učenci sposobni dovolj hitro in pravilno zapisati

ritmične nareke, medtem ko imajo več težav pri zapisu melodičnih narekov. Rezultati prve slovenske raziskave (Zadnik, 2011) so potrdili opažanja v pedagoški praksi, saj so učenci 2. razreda nauka o glasbi skozi anketna vprašanja izrazili najnižjo naklonjenost pisanju melodičnih narekov. 57.6 % učencev je bilo mnenja, da morajo največ naporov vložiti prav v času zapisovanja glasbenih narekov, 23.6 % učencev pa bi se tej dejavnosti najraje izognilo. Sklepamo, da dobljenim rezultatom botruje prevladujoči koncept glasbenega opismenjevanja, ki poudarja razvoj sposobnosti ozvočevanja glasbenega zapisa. Ugotovitev sugerira sklep, da so v pedagoški praksi nauka o glasbi in Solfeggia potrebne dopolnitve na področju uporabe različnih didaktičnih postopkov in metod pri razvijanju glasbenega opismenjevanja.

Najpogostejše težave pri zapisu glasbenih vsebin izvirajo iz slabše spominske ohranitve in/ali ponovnega priklica slišanih vsebin ter iz slabe orientacije v notnem črtovju ter njegove uporabe pri zapisu slišanih vsebin. Učenci potrebujejo večkratne ponovitve glasbenih vsebin za njihovo pravilno zvočno pomnjenje in ponovni priklic. Ponovna aktivacija zvočne vsebine se v kratkoročnem spominu prenese v delovni spomin, ki je odgovoren za mentalne operacije zavestne analize, sinteze in vrednotenja tonskih odnosov. Tako predelana zvočna informacija se asociativno poveže z že usidranimi glasbenimi predstavami v epizodičnem spominu, ki posredno spodbudi priklic že usvojenih glasbenih znanj v semantičnem spominu. Interaktivno delovanje obeh spominov v dolgoročnem spominu vodi do končnega zapisa slišanih glasbenih vsebin.

Z ustreznimi vajami se glasbeni spomin krepi in še nadalje razvija. Dolžina glasbenih narekov je vselej odvisna od glasbeno-razvojnega obdobja in ravni razvitosti glasbenega spomina. Na pomnjenje glasbenih vsebin vpliva tudi zgradba glasbenega nareka, ki naj vselej vključuje muzikalno zaokrožene glasbene celote. Logično zaokrožena glasbena misel, ki jo učenec sprva celostno zazna, je izhodišče za njeno pomnjenje v kratkoročnem spominu in zaznavo ter analizo njenih posameznih delov in ponovno združitev le-teh v celoto v delovnem spominu. Kazić (2013) meni, da je glasbeni narek najboljši način širjenja in urjenja glasbenega spomina. Z njim utrjujemo že usvojene glasbene predstave in znanja, glasbeni spomin pa je predpogoj za zapis slišanih glasbenih vsebin. O pomenu glasbenega spomina bomo podrobneje spregovorili v poglavju *Vloga in vrste glasbenih spominov*.

3 Glasbene predstave in glasbeno mišljenje v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti

V prejšnjem poglavju smo obravnavali funkcionalno glasbeno pismenost pretežno z vidika sposobnosti izvajanja po glasbenem zapisu in sposobnosti zapisovanja glasbenih vsebin. Ker pojmujeemo funkcionalno glasbeno pismenost v širšem smislu, namreč kot skupek glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju, bomo v nadaljevanju obravnavali pomen in vlogo glasbenega mišljenja v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Glasbene predstave in mišljenje so podstat razvoju funkcionalne glasbene pismenosti, ki ga vodijo in usmerjajo: glasbeno mišljenje je tedaj integralni del funkcionalne glasbene pismenosti, njuno delovanje in razvoj poteka v medsebojni interakciji.

Glasbena doživetja in izkušnje skupaj z glasbenimi znanji tvorijo glasbene predstave, ki se postopno vključujejo in nadgrajujejo v glasbenem spominu. Ti vodijo glasbeno mišljenje in so most k razumevanju in ustrezni uporabi standardnega glasbenega zapisa. Slehera glasbena dejavnost pri predmetu nauk o glasbi in Solfeggio je povezana z mentalnimi procesi na kognitivni ravni, ki usmerjajo glasbeno mišljenje skladno z ravno usvojenih glasbenih predstav in znanj. Glasbeno-kognitivni »zemljevid« se pri obravnavanih predmetih nadgrajuje in širi skozi njune temeljne glasbene dejavnosti. Višja stopnja usvojenih glasbenih predstav in znanj sproža hitrejšo reševanje problemskega in ustvarjalnega mišljenja, miselnih strategij prepoznavanja, primerjanja, razvrščanja, klasificiranja, analize in sinteze glasbenih elementov na ritmičnem, melodičnem, harmonskem in oblikovnem področju. V naslednjem poglavju obravnavamo pomen glasbenih predstav in glasbenega spomina v razvoju glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti.

3.1 O glasbenem mišljenju

Vlogo in proces glasbenega mišljenja znanstveno raziskuje več avtorjev. V nadaljevanju prikazujemo nekaj teh študij.

Gordon (2000) s pojmom *avdiacija* opredeljuje proces notranjega slišanja glasbe (t. j. slišanja v mislih) in poudarja, da je ta proces, če ga primerjamo z glasbenimi predstavami, globlji in temeljitejši. Glasbene predstave se kažejo v živih ali prenesenih podobah o tem, kaj naj bi glasba predstavljala, in ne vključujejo razumevanja glasbenega dogodka tako kot ga *avdiacija*.

Proces *avdiacije* je kompleksna dejavnost, ki temelji na predhodno usvojenih glasbenih izkušnjah, predstavah, znanjih in posameznikovem odnosu do glasbe, ter poteka pri različnih dejavnostih: poslušanju glasbe, ozvočenju glasbenega zapisa, zapisovanju trenutno slišane glasbe ali zapisovanju glasbe po spominu, pri priklicu glasbe iz spomina, pri ustvarjanju glasbe ali improviziranju. Gordon navaja šest stopenj mentalnih procesov, ki se pojavljajo v fazi *avdiacije*:

1. stopnja: trenutna retencija;
2. stopnja: imitacija in *avdiacija* glasbenih vzorcev; prepoznavanje in identifikacija tonalnega centra in metruma;
3. stopnja: določanje tonalitete in taktovskega načina;
4. stopnja: zapomnitev glasbenih vzorcev, ki so bili z *avdiacijo* notranje organizirani in povezani;
5. stopnja: priklic iz spomina tistih glasbenih vzorcev, ki so bili slišani v drugih glasbenih delih;
6. stopnja: predvidevanje in pričakovanje glasbenih vzorcev.

(Gordon, 2000)

Avtor pravi, da začetna stopnja, trenutna retencija, še ne vključuje *avdiacije*, saj na tej stopnji pravkar slišane glasbene vzorce ohranjamo le nekaj sekund na nezavedni ravni, v odmevnem spominu, in jim ne pripisujemo glasbenega pomena. Ta temeljna in pripravljalna stopnja je pomembna za *avdiacijo* glasbenih vzorcev, ki omogoča identifikacijo tonskih višin in trajanj. Mentalni procesi na prvih treh stopnjah potekajo zelo hitro in simultano. Njihova interakcija se kaže v rekonstrukciji bistvenih glasbenih elementov, ki smo jih v svoji zavesti predhodno organizirali, medsebojno povezali in ohranili. Pravi, da ni povsem jasno, kako organiziramo glasbene vzorce. Zdi se, da ritmično in melodično komponento dojemamo in organiziramo ločeno, vendar pa naj bi ritmična komponenta ustvarila temelj za organizacijo melodične. Ker pa se naša pozornost hitro spreminja, ker hitro preusmerjamo svojo pozornost od ene komponente k drugi, se zdi, da proces organizacije vseh temeljnih glasbenih elementov poteka sočasno. Zadnje tri stopnje so v tesni povezavi z glasbenim spominom oziroma pomnjenjem usvojenih glasbenih vzorcev. Od globine predelave je odvisno, kako jasno je dojeta glasbena misel in koliko je ostaja v spominu. S procesom aktivne rekonstrukcije in analize glasbenih vzorcev se oblikujejo pomenske strukture. Te izhajajo iz predhodno pridobljenega glasbenega znanja in posameznikovih subjektivnih vrednotenj. Glasbene predstave, ki izhajajo iz predhodno usvojenih glasbenih izkušenj in znanj, so rezultat aktivne predelave glasbene

misli in njene osmislitve s pomenskimi strukturami. Pomenske strukture so glasbena znanja oziroma strukture glasbenih kategorij. V zgodnjem obdobju glasbenega izobraževanja se glasbene predstave postopno razvijajo, na višjih stopnjah izobraževanja pa se te vse bolj združujejo in izgrajujejo sistem glasbenih kategorij. Glasbenokategorialni sistem vključuje glasbeno predstavljivost notranjega slišanja in z njo povezane miselne kategorije glasbenih znanj, ki določajo in identificirajo glasbeno informacijo in ji pripišejo glasbeni pomen. Mehanizmi glasbenokategorialnega sistema identificirajo in analizirajo glasbeno informacijo in tako vodijo zaznavanje in razumevanje glasbenih vsebin. Glasbenokategorialni sistem je temelj pri usmerjanju glasbenega mišljenja. Več usvojenih glasbenih predstav in znanj omogoča boljše odzivanje na glasbo, notranje slišanje, priklic iz dolgoročnega spomina, pričakovanje in predvidevanje pri poslušanju. Na razvoj glasbenokategorialnega sistema vpliva (ne)formalno glasbeno izobraževanje; poteka pa skladno z glasbeno-kulturnim okoljem, glasbenimi sposobnostmi posameznika in njegovim odnosom do glasbe. Ti dejavniki vplivajo na individualne glasbeno-kognitivne zemljevide, ki usmerjajo posameznikovo pozornost, mišljenje, odzivanje, pričakovanja in predvidevanja.

Strukture glasbenih predstav in znanj, ki se postopno vgrajujejo v glasbenokategorialni sistem, so temeljni mehanizmi, ki usmerjajo glasbeno mišljenje. Aplikacija Piagetove teorije intelektualnega razvoja na glasbeno področje je delno upravičena. Avtor ne upošteva vpliva afektivno-čustvenih stanj na ta razvoj, kar so mu očitali tudi sodobniki. Vplivi doživljanja, čustvovanja in interesa do glasbe so bistveni v razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Ajtnik (2001) pravi, da vsako slušno doživljanje spremljajo čustveni odzivi, ki skupaj z vegetativnimi reakcijami predstavljajo ozadje doživetja. Doživljanje je bistveno za vsako umetniško ustvarjanje in za sprejemanje glasbenih vsebin. Čustveni odzivi in estetsko doživljanje glasbenih vsebin usmerjajo poslušalčevo sprejemanje glasbe. Pozitivno vrednotenje glasbe na afektivno-čustvenem področju spodbuja mentalne procese v izgradnji glasbenih predstav na spoznavno-kognitivnem področju. Izgradnja in množenje glasbenih predstav vodita glasbeno razumevanje in mišljenje na različnih ravneh. Mentalni procesi v sprejemanju glasbenih vsebin na kognitivni ravni so odvisni od predznanja, izkušenj in čustvenega odnosa ter od koncentracije, analiziranja in vrednotenja.

Bamberger (1995), ki se naslanja na Piagetovo stopenjsko teorijo, pravi, da se aktivne oblike glasbenega predstavljanja na posamezni razvojni stopnji ne pojavljajo vse bolj dovršene, ampak se opuščajo in zamenjujejo z novimi oblikami mišljenja. To pomeni, da je posameznik na različnih razvojnih

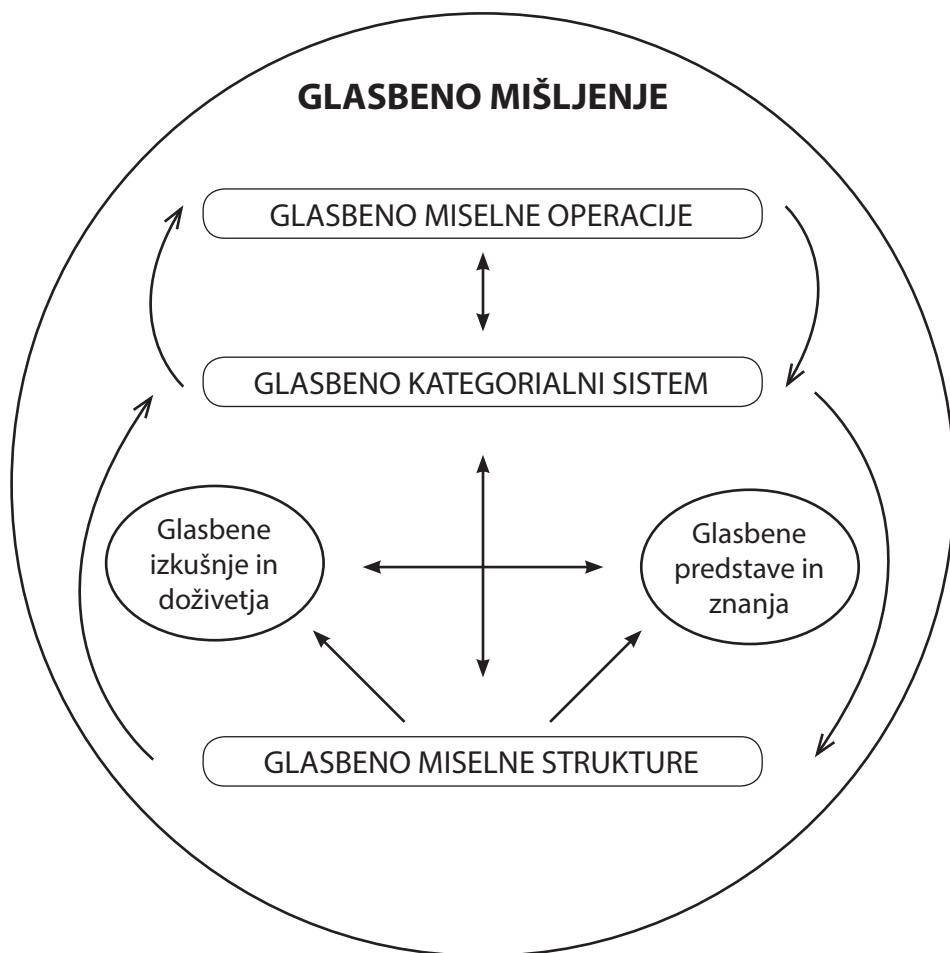
stopnjah sposoben usmerjati svojo pozornost pri istem glasbenem materialu sočasno v različne glasbene prvine. Skozi daljše časovno obdobje se tako postopno razvije sposobnost mnogovrstnega poslušanja iste glasbene vsebine. Zatrjuje tudi, da se sposobnost mnogovrstnega poslušanja razvije pod vplivom različnih glasbenih izkušenj in znanj ter različnih glasbeno-kulturnih okolij, ki določajo posameznikove lokuse pozornosti pri poslušanju glasbe. S svojimi eksperimenti je potrdila, da obstajata dva tipa glasbenega predstavljanja: figuralni in formalno-metrični tip. Figuralni tip usmerja pozornost v sosledje zvočnih dogodkov, formalno-metrični tip pa usmerja pozornost v merjenje, primerjanje in klasificiranje zvočnih dogodkov. Avtorica je z eksperimentom potrdila spreminjanje glasbenih predstav od figuralnega k formalno-metričnemu tipu glasbenega mišljenja. Ko je 8-letnik dobil nalogo, naj z Montessorijevimi zvonci oblikuje melodijo pesmi *Twinkle, twinkle little star*, je zvonce postavil v zaporedje, v kakršnem si sledijo toni v tej melodiji – figuralni tip glasbenega mišljenja. V naslednjem poizkusu je moral melodijo sestaviti le z osnovnimi toni zvoncev durove lestvice. Ker mu premajhno število zvoncev ni dopuščalo oblikovati melodije tako, kot si sledijo toni zaporedno v melodiji pesmi, so se njegove strategije oblikovanja melodije z zvonci postopno spreminjale, kar je posredno vplivalo na spremembo glasbenih predstav oziroma mišljenja. Po vmesnem stadiju je odkril, da ima vsak zvonec svojo tonsko višino, neodvisno od njegovega položaja v melodiji, kar je vodilo v izvedbo melodije znotraj tonske vrste durove lestvice. Nov način izvedbe je preusmeril prvotni figuralni tip k formalnemu tipu mišljenja. Ta tip kaže na miselno sposobnost posameznika, ki tonske višine in odnose med njimi dojema svobodno, neodvisno od njihovega prostorskega položaja in njihove funkcionalne-izvajalske uporabe.

Nemški filozof, psiholog in pedagog J.F. Herbart (v Ajtnik, 2001) imenuje privajanje novih predstav s prebujanjem starih *apercepcija*. Trdi, da na apercepciji temelji glasbeno spoznavanje in razumevanje. Povezave med živčnimi celicami, ki se začnejo izgrajevati v možganih že v zgodnjem otroštvu, ustvarijo tesno mrežo, ki prevaja dražljaje. Glasbene izkušnje in doživetja, ki tvorijo glasbene predstave in znanja, so shranjene v nevronske mreži. V primeru slušnih zaznav, ki so že znani nevronske mreži, se lahko aktivirajo predhodne predstave. Če te še ne obstajajo, prevzamejo njihovo vlogo drugi vzorci izkušenj, ki niso glasbeni. To so določene asociacije, ideje, podobe ali predstave. Take povezave, ki so pogosto uporabljene, se bodo pozneje lažje in hitreje reaktivirale. Ta zaznavanja se v novih glasbenih izkušnjah utrjujejo. Apercepcija bo ustrezna le, če so izoblikovane ustrezne glasbene predstave, zato je pomembno učence usmerjati v asociacije in občutke, ki so glasbeni.

Iz zgornjih razmišljanj, kaj je glasbeno mišljenje, lahko izluščimo enotna stališča avtorjev, da glasbeno mišljenje tvorijo in usmerjajo izoblikovane glasbene predstave in znanja, ki temeljijo na predhodno usvojenih glasbenih doživetjih in izkušnjah, njihova primarna sestavina pa je njihovo slišanje v notranjem glasbenem predstavljanju. Kot poudarja Kodály (v Sicherl Kafol, 1999) je pomembno, da v procesu izvajanja ritmičnih in melodičnih vsebin razvijamo sposobnost *notranjega slišanja* glasbenih vsebin. Slišanje glasbenih vsebin, brez njihove fizične prisotnosti, je najvišja stopnja glasbenega predstavljanja, ki se začne razvijati skozi aktivne oblike glasbenih dejavnosti na področju izvajanja, poslušanja in ustvarjanja že na predšolski stopnji. Glasbena doživetja in izkušnje, povezane z gibalno in likovno vizualizacijo glasbenih vsebin, so podstat izgradnji glasbenih predstav in znanj, ki vodijo razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti. Pomemben člen v razvoju glasbenega mišljenja v sodobnih vzgojno-izobraževalnih sistemih je glasbeno opismenjevanje v povezavi s standardnim glasbenim zapisom.

3.2 Glasbene predstave – temelj razvoja glasbenega mišljenja

Glasbena predstava je miselna izkušnja avditivne vrste, ki je odmaknjena od stvarnih glasbenih dogodkov. Po vzoru Piageta (1930 v Labinowicz, 1989) so glasbene predstave miselne strukture oziroma obstoječi miselni okviri ali sheme, prestavljanje glasbenomiselnih struktur iz stanja v stanje pa so glasbenomiselne operacije, ki vodijo razvoj glasbenega mišljenja. V obdobju predšolskega glasbenega izobraževanja ima učenec na razpolago nekaj osnovnih glasbenomiselnih struktur, ki jih v interakciji z glasbenim izobraževanjem reorganizira in iz njih razvija nove. Pomembno vlogo pri povezavi znanih in novih glasbenih izkušenj igra glasbeni spomin. Glasbene predstave so aktivne in dinamične glasbenomiselne strukture, pridobljene z glasbenim učenjem, ki usmerjajo glasbeno zaznavanje in razumevanje, osmišljajo, razlagajo glasbene dogodke, jim pripisujejo pomene in usmerjajo akcije. Glasbeno zaznavanje je aktiven proces predelave glasbenih informacij, ki poteka v skladu z že obstoječimi kategorialnimi strukturami glasbenih predstav in glasbenih znanj ali pa ti dopolnjujejo zaznано glasbeno informacijo. Obstoječe kategorialne strukture glasbenih predstav in znanj niso omejene ali fiksne strukture, ampak se pod vplivom glasbenega učenja spreminjajo. Glasbene predstave in glasbena znanja kot glasbenomiselne strukture so temelj glasbenomiselnim operacijam oziroma glasbenemu mišljenju, ki vključuje kompleksnejše mentalne procese. Glasbeno mišljenje je visoko razvita sposobnost glasbenega predstavljanja v obliki notranjega slišanja, podprta z znanji o glasbi kot sistemu.



Slika 2: Glasbenokategorialni sistem kot temeljni mehanizem glasbenega mišljenja

Razvoj glasbenega mišljenja sloni na procesih prestrukturiranja in bogatenja glasbenih predstav in znanj, ki se postopno nadgrajujejo in mrežasto širijo v glasbeno kategorialni sistem. Glasbeno mišljenje pogojuje dozorevanje, spodbudno glasbeno okolje in izobraževanje. Bogatejši vzorci glasbenega mišljenja omogočajo višjo stopnjo notranje glasbene predstavljenosti in glasbene aktivnosti. Temeljna sestavina v razvoju glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti je glasbeni spomin ali spomini. Razumevanje njegove vloge in delovanja v času glasbenih dejavnosti pri pouku nauka o glasbi in Solfeggio predstavlja pomembno izhodišče v fazi vrednotenja razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na individualni ravni v različnih obdobjih glasbenega izobraževanja.

3.3 Vloga in vrste glasbenih spominov

Človekova narava je v osnovi nagnjena k urejanju posameznosti v celoto, k opredeljevanju, k ravnotežju in ugotavljanju sorazmernosti. Zvočno okolje, katerega del je tudi glasba, prenaša svoja sporočila v obliki zvočnih valovanj. Ti energetske procesi, ki jim pravimo slušni dražljaji, dosežejo slušni organ in se po živčnih vlaknih razširijo do možganskega centra za sluh, kjer nastane zvočni občutek. V možganski skorji so primarna in sekundarna senzorna središča za posamezne čute. V primarnem središču se oblikuje zvočni občutek, v sekundarnih pa se zvočni impulzi integrirajo z izkušnjami in tako nastanejo slušne zaznave. S procesom mišljenja dojemamo slušne zaznave v medsebojnih odnosih, jih analiziramo, jim pripisujemo pomene in jih organiziramo. Organizacija zvočnih dogodkov prispeva k medsebojni povezavi akustičnih dogodkov v logično zaokrožene enote oziroma celote, kar omogoča boljše procesiranje in pomnjenje glasbenih enot.

Glasbeni spomin je kompleksen in temelji na zaznavanju slušnih dražljajev, glasbenem mišljenju, psihomotoričnem in emocionalnem občutenju. Motte-Haber (1990) pojasnjuje, da zaznavanje in mišljenje predpostavljata spomin oziroma da mišljenje predpostavlja zaznavanje in spomin ali pa spomin predpostavlja mišljenje in zaznavo. Zaznavanje slušnih informacij potrebuje razlago, ki temelji na njenem pomnjenju in primerjavi obstoječih struktur v glasbenem spominu. Usvojene glasbene predstave vselej posegajo v potek zaznavanja in določajo, na kaj bo poslušalec pozoren.

Snyder (2000) meni, da ima naš spomin globok učinek na zaznavanje glasbenih dogodkov. Spomin vpliva na naše odločitve, kdaj se kaka glasbena informacija konča ali začne, v kakšnem odnosu so si glasbene informacije in prispeva k razumevanju časovnih zaporedij ter k pričakovanjem nadaljnjih glasbenih informacij. Snyderjeva teorija opredeljuje trifazni model strukture delovanja glasbenega spomina, pri čemer se opira na sodobna psihološka dognanja delovanja splošnega spomina (prim. Pečjak, Musek, 1997; Marentič Požarnik, 2000; Šešok, 2006). V tem modelu glasbeni spomin združuje tri procese: odmevni spomin, kratkoročni spomin in dolgoročni spomin. Vsak proces izmed njih deluje v različnih časovnih intervalih, ki so skladni s časovnimi stopnjami glasbene organizacije. Prva stopnja spomina je povezana z zaznavo akustičnega dogodka, druga stopnja z zaznavo melodične in ritmične grupacije, tretja stopnja z zaznavo glasbene forme. Čeprav vsak od teh procesov deluje v različnih časovnih intervalih, delujejo v medsebojni interakciji v obeh smereh, najbolj pomembno pa je prehajanje podatkov iz kratkoročnega spomina v dolgoročni spomin in nazaj.

Na prvi procesni stopnji, v odmevnem spominu, ki zbledi v manj kot sekundi, notranje uho zazna frekvenco (tonska višina), amplitudo (jakost) in zvočno barvo individualnih akustičnih vibracij. Snyder (2000) skladno s kognitivno psihologijo uporablja za to stopnjo termin *akustični dogodek*, ki predstavlja osnovno perceptualno enoto, na kateri temelji glasbena struktura. Akustične vibracije, ki se zgodijo v manj kot 50 milisekund (20 nihajev na sekundo = 20 Hz) že zaznamo kot tonsko višino. Zaznavanje tonskih višin se odvija v frekvenčnem območju od 20 Hz do 20.000 Hz. Na tej stopnji spomina opišemo akustične dogodke kot »višje« ali »nižje«, zato avtor prvotne opise akustičnih dogodkov uvršča v perceptualno kategorijo. Čeprav se perceptualne kategorije odvijajo na najnižji stopnji kognicije, so utemeljene in identificirane z naučenimi kategorijami, ki so shranjene v dolgoročnem spominu. Ti zvočni dogodki aktivirajo podobne, v preteklosti pridobljene, že obstoječe glasbene sheme, ki so shranjene v dolgoročnem spominu. Obstoječe glasbene sheme se lahko aktivirajo na nezavedni ravni v obliki prepoznavanja ali pa se te pojavijo kot rezultat zavestnega priklica. Aktivirane glasbene sheme v dolgoročnem spominu so istočasno informacije trenutnega tekočega zaznavanja, kar pomeni, da je tekoče zavedanje sestavljeno iz aspektov živih zvočnih percepcij in konceptov v dolgoročnem spominu.

Novoprispele informacije vztrajajo v kratkoročnem spominu od 3 do 5 sekund (največ do 8), včasih tudi dlje in zbledijo, če te niso ponovljene v zunanjem svetu ali v notranjem slišanju. Zvočni dogodki, ki so si časovno oddaljeni več kot 63 milisekund in tako ne prekoračijo časovnega intervala kratkoročnega spomina, predstavljajo stopnjo melodične in ritmične grupacije. Pri preveliki gostoti zvočnih dogodkov v sekundi (15-25) te dojemamo kot strnjen zvok, medtem ko zvočnih dogodkov, ki so daljši od 8-ih sekund, med seboj ne zmoremo povezati v ritmično smiselne enote. Na tej stopnji so razlike med zvočnimi dogodki označene s kategorijo »hitrejši« ali »počasnejši«. Snyder, izhajajoč iz kognitivne psihologije, s terminom »grupacija« označuje povezavo podobnih individualnih zvočnih dogodkov (5 ali manj) v večje enote. Ločuje med melodično grupacijo, ta je ustvarjena s spremembami relativnih razdalj tonskih višin (intervali), smeri gibanja tonskih višin ali spremembo obeh komponent, in ritmično grupacijo, ki je ustvarjena s spremembami časovnih intervalov med zvočnimi dogodki in akcenti. Stopnja ritmične in melodične grupacije je povezana s kratkoročnim spominom, ki predstavlja neposredno sedanost. V kratkoročnem spominu se lahko pojavi več kot le ena melodična ali ritmična grupacija, ki so medsebojno povezane v *frazo*. Avtor interpretira *frazo* kot združitev krajših

grupacij v daljše. Meja med ritmično oziroma melodično grupacijo in *frazo* je pogosto nejasna in zabrisana. Če se ritmična ali melodična grupacija zaključi s spremembo enega glasbenega parametra – spremembo smeri gibanja melodije ali tonskih trajanj –, se glasbena fraza v naši zavesti oblikuje po pavzi, cezuri ali po najdaljšem tonskem trajanju.

Kratkoročni spomin ni omejen le časovno, temveč tudi vsebinsko. V njem se ohranja od pet do devet elementov, povprečno pa sedem. Vsak element lahko vključuje več kot en zvočni dogodek. Grupacija zvočnih dogodkov ali glasbena fraza, ki predstavlja en tak element, prispeva k boljšemu in obsežnejšemu pomnjenju. Zvočni dogodki v kratkoročnem spominu ohranjajo svojo originalno časovno zaporedje: vsak dogodek v njem vztraja nekaj trenutkov, nato zbledi in je v kontinuiranem odnosu z ostalimi, ki se pojavijo za njim. Ti hitro zbledijo, razen če so ponovljeni z vajo. Vaja je psihična aktivnost »izstopa« in ponovnega »vstopa« slišanih zvočnih dogodkov. Z vajo ponovljena glasbena izkušnja se neposredno prenese v središče naše zavesti. Centralni del naše zavesti je najvišje aktivirani del kratkoročnega spomina, ki mu pravimo delovni spomin. Delovni spomin je nosilec zavesti in predstavlja naš »sedanji čas«. V delovnem spominu se poleg vaje odvijajo tudi spoznavni procesi: proces utrjevanja se razširi na procese mišljenja in refleksije. Delovni spomin je tisti del kratkoročnega spomina, ki je na voljo za mentalne operacije med razmišljanjem in reševanjem problemov. Tu se srečujejo informacije, ki jih priključimo iz dolgoročnega spomina. Vaja je pomembna za trenutno ohranjanje informacij v kratkoročnem spominu in njihovo skladiščenje v dolgoročnem spominu. V primeru zavestnega utrjevanja glasbene informacije se ta vsidra v dolgoročni spomin kot modifikacija podobnih že obstoječih glasbenih shem ali pa kot nova glasbena shema. Tako deluje konstantna izmenjava med kratkoročnim in dolgoročnim spominom, dolgoročni spomin se pojavlja kot del kratkoročnega spomina.

Glasbeni dogodki, ki se odvijajo v časovnem obdobju, daljšem od kratkoročnega spomina, so obravnavani v dolgoročnem spominu. V njem so shranjena že usvojena glasbena znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so medsebojno povezani v sistem glasbenih kategorij. Dolgoročni spomin naj bi se oblikoval pod vplivom ponavljajočih se glasbenih simulacij, ki naj bi spreminjale intenzivnost povezav med simultano aktiviranimi nevroni. Verjetno se z vstopom podobnih glasbenih izkušenj, v fazi njihovega procesiranja, aktivirajo nekateri nevroni istih skupin. To pojasnjuje procesiranje novih glasbenih izkušenj skozi dolgoročni spomin. Snyder (prav tam) imenuje povezave med skupinami nevronov, ki so simultano aktivirane, asociacije.

Te se pojavljajo in dogajajo na različnih ravneh dolgoročnega spomina: na stopnji percepcije in na stopnji, ki oblikuje konceptualne glasbene kategorije. Dolgoročni spomin ni statičen, temveč visoko dinamičen. Glasbene informacije, ki so daljše od glasbene fraze, potrebujejo svojo rekonstrukcijo izven časovnega intervala, v katerem le-ta poteka. Rekonstrukcija glasbenih dogodkov skozi daljše časovno obdobje potrebuje veliko več miselnih naporov kot prepoznavanje v kratkoročnem spominu. Ker se glasbeni dogodki na tej stopnji odvijajo v daljšem časovnem intervalu, jih je težko obdržati v mislih in ohraniti njihovo časovno zaporedje. Zato se na tej stopnji pojavlja rekonstrukcija in povezava teh dogodkov na podlagi njihovega ponovnega priklica v center zavesti iz dolgoročnega spomina. Če se obdelava glasbenih dogodkov v kratkoročnem spominu odvija v naši neposredni zavesti, poteka obdelava dogodkov v dolgoročnem spominu po ponovnem priklicu iz nezavednega v našo zavest.

Proces dolgoročnega spomina je povezan z zadnjo stopnjo glasbene izkušnje, stopnjo glasbene forme. Ta stopnja nadgrajuje ritmično in melodično grupacijo z zaznavanjem oblikovnih zakonitosti glasbenega dela. S primerjavo oziroma s povezovanjem enakih, podobnih ali različnih glasbenih dogodkov se v naši zavesti oblikujejo daljši deli glasbenega dela. Oblikovno doživljanje glasbe opisujemo z izrazi, kaj smo slišali »prej« ali »pozneje«. Ker poslušalec primerja pretekle glasbene dogodke s trenutno slišanimi, sklepa, kaj se bo zgodilo v nadaljevanju. Če so med poslušanjem naša pričakovanja izpolnjena, občutimo glasbo kot oblikovano, kadar pa iz posameznosti ne zmoremo sestaviti celote, doživimo glasbo kot neurejeno (Lebič, Loparnik, 1982). Za natančno pomnjenje časovnega zaporedja in rekonstrukcije delov enourne simfonije potrebujemo veliko poslušalskih repeticij. Struktura in časovno zaporedje glasbenih delov neke daljše skladbe se ohranja v dolgoročnem spominu na nezavedni ravni, njihov ponovni priklic v našo zavest se zgodi s procesom aktivacije asociativnih povezav med ohranjenimi spominskimi sledmi. Asociativne povezave zbudijo priklic spominsko ohranjenih in usvojenih glasbenih kategorij. Nestanovitnost ohranjanja spominskih sledi v dolgoročnem spominu se manifestira s procesom pozabljanja oziroma izzvenevanja asociativnih povezav spominskih sledi.

Psihologi (Snyder, 2000; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 2001) razlikujejo dva tipa dolgoročnega spomina: implicitni in eksplicitni. Procesi, ki delujejo na nezavedni ravni in ne vključujejo jezikovne komponente, so vključeni v implicitni spomin. Ta je pogosto povezan z motoričnim spominom oziroma spretnostmi, npr. igranje na inštrument. Snyder meni, da so naučene

spretnosti uskladiščene na nižjih stopnjah živčnega sistema – »so bližje« mišicam, ki izvajajo te spretnosti – njihovo prakticiranje poteka na nezavedni ravni. Nekatere vrste implicitnega spomina se oblikujejo počasi skozi težavne, ponavljajoče se vaje. Implicitni spomin je relativno nefleksibilen, ne prenese radikalnih sprememb in sorazmerno počasi napreduje. V primeru napačno naučenih prstnih redov se ta napaka počasi odpravi v motoričnem spominu. Za implicitni spomin je tipičen hiter in avtomatičen priklic brez večjih zavestnih naporov, pravzaprav lahko naše zavedanje ovira uporabo tega spomina.

EksPLICITNI spomin deluje na zavedni ravni, in sicer tedaj, ko zavestno memoriziramo ali si prikličemo informacijo v zavest. Vsebina eksPLICITNEGA spomina je lahko verbalno izražena. EksPLICITNI spomin je organiziran v prostorske in časovne sekvence ali v hierarhijo znanj. Psihologi (Motte-Haber, 1990; Snyder, 2000; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 2001) ta spomin delijo na epizodični in semantični. Epizodični spomin vključuje specifične izkušnje in dogodke, povezan je z vrednotami, občutki, čustvi, hotenji in obstoječimi kategorijami, kar posredno vpliva na naše predstave o prispelih glasbenih informacijah. Semantični spomin vključuje hierarhično urejene kategorialne strukture in se nanaša na znanje. V glasbi se ta nanaša na prepoznavanje notnega zapisa, akordov, zvočnih barv instrumentov, glasbenih stilov, medtem ko se epizodični spomin navezuje na notranje slišanje glasbenih predstav. Semantični spomin je primarni tip spomina, ki vključuje prepoznavanje, zato ta pogosto uporablja implicitni spomin, deluje pa tudi kot eksPLICITNI spomin. Oblikovanje semantičnega spomina je dinamični proces, saj se kategorialne glasbene strukture ne prestando oblikujejo in izpopolnjujejo.

V tem poglavju smo obravnavali funkcijo in delovanje slušnega glasbenega spomina. Slušni spomin je temeljni spomin in predstavlja oporo ostalim spominom v procesu glasbenih dejavnosti. Glasbeni spomin sestavljajo različne vrste spominov, izstopajo slušni, vizualni, epizodični, semantični, psihomotorični in emocionalni spomin. Pri glasbenem učenju in urjenju se ti medsebojno prepletajo in delujejo interaktivno. Kakovost glasbenih spominov je odvisna od glasbenih izkušenj, doživetij in (pred)znanj, razviti glasbeni spomin pa vpliva na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Če je glasbeni spomin nepogrešljiva sestavina glasbenega učenja in urjenja, tudi glasbeno izobraževanje povratno vpliva na njegov razvoj. Glasbene dejavnosti na področjih nauka o glasbi in Solfeggia spodbujajo razvoj različnih vrst glasbenih spominov kot pomembna podstat v razvoju glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti.

3.4 Glasbeno mišljenje pri nauku o glasbi in Solfeggiu

V začetnih razredih nauka o glasbi ima učenec razvito sposobnost konkretnološki mišljenja (Piagetu, 1930 v Labinowicz, 1989). Njegovo mišljenje poteka v odnosu do fizičnih predmetov, in sicer s fizično in mentalno aktivnostjo gradi odnose in operacije. V tem obdobju se spoznava s standardnim notnim zapisom, ki mu s svojimi simboli vizualno ni abstrakten in tuj, tuj mu je le z ozirom na glasbene predstave v notranjem slišanju in njegove neposredne izvedbe. Učenec ima tedaj mnogo glasbenih izkušenj, pozna specifične odnose med tonskimi trajanji in višinami, ki se izkazujejo kot temelj za izgradnjo glasbenih predstav in znanj. Glasbene izkušnje in doživetja je usvajal in razvijal z glasbenimi aktivnostmi na področju izvajanja, poslušanja in ustvarjanja že v predšolskih programih. Že v tem obdobju so se v povezavi z vizualnimi izkušnjami oblikovale glasbene predstave, predvsem pomembni sta pri tem gibalna in slikovna vizualizacija glasbenih vsebin, ki spodbujata njihovo internalizacijo v obliki notranjega predstavnega glasbenega mišljenja.

Opažanja v glasbenopedagoški praksi kažejo v 1. razredu nauka o glasbi tendenco po prehodu iz slikovne vizualizacije glasbenih vsebin v standardni glasbeni zapis. Težnja po prehodu iz nekonvencionalnega v konvencionalni glasbeni zapis izvira iz potreb psihofizičnega razvoja in organizacijskega vidika vključevanja učencev v 1. razred nauka o glasbi, ki predhodno niso obiskovali predšolskih programov. Tornič Milharčič in Širca Costantini (2003) razvijata teorijo o tem, da se razumevanje tonskih odnosov – višin in trajanj – pri otroku razvija postopno od intuitivno-konceptualne ravni do simbolične ravni (Piaget, 1930 v Labinowicz, 1989). Izhodišče razumevanja tonskih odnosov je zvočna izkušnja. Učenec sprva zvočno izkušnjo gibalno vizualizira, nato jo opazuje v grafičnem zapisu in nazadnje v standardnem notnem zapisu. Po Rotar Pance (2006a) so raziskovalci pri preučevanju razvoja glasbenega opismenjevanja ugotovili, da se ta razvija od konkretnih k simboličnim oblikam. Učenci rešujejo probleme najprej na osnovi akcije, nato na osnovi slikovne predstavitve in končno na simbolični ravni. V 1. razredu nauka o glasbi je prehod iz slikovne vizualizacije glasbenih vsebin v standardni glasbeni zapis kratek in se zgodi zelo hitro. Funkcionalna glasbena pismenost, ki izhaja iz razumevanja in uporabe standardnega glasbenega zapisa, podprta z njegovim notranjim glasbenim predstavljanjem in slišanjem, posega na področje formalnološki mišljenja. To se začne razvijati šele v enajstem letu starosti (Piaget, 1930 v Labinowicz, 1989). Zavedanje tega dejstva je pomembno v izvedbeni fazi metode dela z notnim zapisom, zlasti v nižjih razredih nauka o glasbi. Tako kot v teh razredih tudi v višjih razredih skupinskega pouka v vertikali glasbenega šolstva

vselej upoštevamo vidik glasbeno-dejavnostne naravnosti učnega procesa, ki je v povezavi z glasbeno simbolnim zapisom opora razvoju glasbenih predstav in znanj v notranjem glasbenem slišanju.

V vsej vertikali glasbenega izobraževanja se glasbene predstave in znanja razvijajo, izgrajujejo, poglobljajo, nadgrajujejo, združujejo in širijo v mreže glasbenomiselnih struktur v glasbenokategorialnem sistemu. Pomembna faza v razvoju glasbenoformalnega mišljenja je razumevanje glasbenega zapisa v reproduktivni in produktivni smeri, na temelju njegove zvočne izkušnje. Razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti sta spodbujena z glasbenimi dejavnostmi na področjih, ki jih zajema pouk nauka o glasbi in Solfeggio – *solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje, poslušanje*. Rezultati glasbene aktivnosti in dejavnosti se kažejo kot dosežki na področju *glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj*. Glasbena dejavnost *solfeggio*, s področji ritmične vzgoje, melodične vzgoje in vzgoje za sozvočja, kot osrednja dejavnost spodbuja razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti. Kazić (2013) meni, da je za razvoj glasbenega mišljenja potrebno izkustvo kot sredstvo spoznanja. Če je percepcija sredstvo spoznanja, je glasbeno mišljenje višja oblika spoznanja. Analitično, sintetično, kritično, asociativno in druge vrste mišljenja so predpogoji za kreativnost, zato poudarja (prav tam), da solfeggio⁴⁸ spodbuja razvoj glasbenega mišljenja preko katerega prehajamo na področje muzikalnosti. V nadaljevanju bomo ločeno obravnavali izgrajevanje glasbenih predstav in znanj pri nauku o glasbi in Solfeggiu na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju, na centralnem dejavnostnem področju *solfeggio*.

3.4.1 Razvoj glasbenih predstav na ritmičnem področju

*»Ritem je zaporedno ponavljanje dveh ali več
kontrastnih zvočnih elementov«*

Pavel Mihelčič

Svetovno priznani pedagoški koncepti – Willems, Dalcroze, Orff – izpostavljajo ritmično vzgojo kot temeljno, preko katere razvijamo ostale glasbene dispozicije. Willems poudarja, da sta ritem in zvok praelementa, zato preko njiju razvija vse otrokove glasbene potenciale. Rojko (2004) poudarja, da je ritmična struktura izhodišče pri učenju solfeggia, ker omogoča gradnjo glasbenih predstav oziroma glasbeno zavedanje na temelju že organiziranih ritmičnih struktur.

48 V današnjih državah bivših republik nekdanje države Jugoslavije (SFRJ) se termin solfeggio uporablja za ime predmeta. V tem primeru je tudi tako mišljen in uporabljen.

»Časovni potek glasbenega dogajanja določajo: ritem, metrum in tempom« (Mihelčič, 2006, str. 40). Glasbeni ritem je definiran s tremi elementi: ritmično strukturo (tonskimi trajanji), metrumom (taktovskim načinom) in tempom. Tudi razvoj elementarnih ritmičnih sposobnosti in spretnosti je v veliki meri pogojen z občutenjem mere in spretnostjo enakomernega ritmičnega izvajanja. Izhodiščna pot k obravnavanju ritma je povezava z naravnimi dogajanja: človekovo bitje srca, dihanje, hoja, tek. Učenci v nižjih razredih nauka o glasbi najbolj spontano občutijo ritem v izreki in gibanju, zato pri razvoju glasbenih predstav in znanj na tem področju pogosto izhajamo iz izreke ritmičnih besedil, gibalno-plesnega izražanja, otroške igre in pesmi. Izreka ritmičnih besedil, ki pogosto kliče h gibalnemu izražanju, je zasnovana na dobah in prvih poddelitvah. Slovenska besedila, – ljudska, otroška, izštevanke, uganke, rime – ki vsebujejo dobo in prvo poddelitev, so izhodišče za obravnavo tonskih trajanj, metruma (mere) in tempa. Izreko ritmičnih besedil pogosto nadgradi gibalno-plesno izražanje, ki vodi v telesno občutenje ritmičnih elementov. Vse povezave so jasno razvidne in uporabljene tudi v uveljavljenih pedagoških konceptih, kot so Dalcrozev, Kodályev, Orffov, Willemsov, s tem da so posamezni elementi pri nekaterih bolj v ospredju kot drugi.

S prevodom ritmične izreke besedil v ritem ritmičnih zlogov ali nevtralnih zlogov stopnjujemo zaznavo in glasbeno predstavo o zvočnem ritmu in njegovih trajanjih. Ritmični zlogi so za učence analitično sredstvo, s katerim usvajajo in utrjujejo odnose med tonskimi trajanji. Na teh temeljih je uresničena elementarna ritmična vzgoja, ki se nanaša na občutek za mero. Mera kot enakomerna časovna enota je osnova pri izmeri različnih tonskih trajanj in občutenju metruma. Metrum kot mera konstantne metrične organizacije ohranja svojo pulzacijo z istim številom udarcev v določenem časovnem obdobju. Razvoj elementarnih ritmičnih sposobnosti in spretnosti je v veliki meri pogojen z občutenjem mere in spretnostjo enakomernega ritmičnega izvajanja. Na začetni stopnji glasbenega izobraževanja ovire na ritmičnem področju izhajajo ravno iz še nerazvitega občutenja enakomernega metričnega utripa in ritmičnega izvajanja. Učenec še nima pregleda nad potekom časovne dimenzije kot pomembne značilnosti glasbe, ki pogojuje zaznavanje glasbenega ritma. Izvajanje ritmičnih vsebin vključuje identifikacijo ritmičnih gibanj v določenemu taktovskemu načinu in njihovo ustrezno izvajanje v izbranem ali določenemu tempu. V primeru *parlato* vaj se izvedba z ritmičnimi ali nevtralnimi zlogi nadgradi z natančnim poimenovanjem tonskih višin v violinskem ali basovskem ključu.

3.4.2 Razvoj glasbenih predstav na melodičnem področju

»Ko obravnavamo melodijo, vstopimo v pravi svet umetnosti, kjer čustvena subjektivnost in relativnost zvočnih odnosov predstavljata neizmerljivo bogastvo glasbeno-umetnostnega izraza«

Edgar Willems

Izvajanje melodičnih vsebin vključuje poleg identifikacije ritmičnih gibanj v določenem taktovskem načinu in njihovo korektno izvajanje v določenem ali izbranem tempu še element zanesljivega intonančnega in melodičnega petja tonskih odnosov v določeni tonaliteti. Izvajanje melodičnih vsebin po glasbenemu zapisu sloni na dveh temeljih: na obvladovanju tonskih odnosov in na poznavanju glasbeno-teoretičnih zakonitosti. Učinkovito izvajanje se opira na avtomatičen in hiter asociativen priklic tonskih imen s tonskimi višinami in odnosi med njimi. Za pravilno povezovanje tonov z njihovimi imeni učenec potrebuje veliko vaje, zato je potrebno temu segmentu posvetiti dovolj časa. Ozvočevanja notnega zapisa pri predmetu nauk o glasbi ne smemo zanemariti, kljub temu da ga učenec izvaja tudi pri pouku inštrumenta in vsakodnevni domači inštrumentalni vaji. Prevelike zahteve po branju not brez ustrezne slušne podlage so pedagoško neupravičene.

Petje je temeljna dejavnost v razvoju melodičnih predstav. Temeljna metoda učenja je metoda dela z notnim zapisom, pevsko usvajanje tonskih višin in odnosov med njimi sloni na aktualni tonalno-absolutni metodi, ki izhaja iz lestvice in utrjuje odnose med posameznimi stopnjami v absolutni intonaciji. Uporaba intervalne metode je predvidena na stopnji Solfeggia, ko je učenec v nižjih razredih nauka o glasbi sprva usvojil glasbene predstave o intervalih po asociativni metodi, v višjih razredih pa je usvojene glasbene predstave poglobil in povezal z glasbenoteoretičnimi znanji o intervalih.

V začetnih razredih nauka o glasbi opažamo pri glasbenem opismenjevanju na melodičnem področju mnogotere težave. Učenec se še ne znajde v notnem črtovju, ima težave z identifikacijo tonskih višin in trajanj, s spominskim priklicem njihovih zvočnih podob iz glasbenega spomina in njihovim pomnjenjem v času glasbene izvedbe. Gre za obdobje, ko se melodični posluš oziroma glasbene predstave odnosov med tonskimi višinami intenzivno razvijajo. Ti dejavniki so razlog za še nezanesljivo intonančno izvajanje na melodičnem področju. Ko so glasbene predstave odnosov med tonskimi višinami usvojene v notranji slušni predstavi, nastopi proces povezave tonskih odnosov v glasbenem zapisu z njihovim predhodnim

notranjim slišanjem. Vzpostavljena povezava je predpogoj za uspešno in tekoče izvajanje po glasbenem zapisu. Omeniti je potrebno še nekatere druge dejavnike, ki ovirajo korektno izvajanje melodičnih vaj po glasbenem zapisu. To so: neobvladovanje pevskega aparata, nerazviti pevski obseg, pomanjkljiva slušna zaznava in kontrola. Nekateri učenci niso povsem sposobni nadzorovati svojega pevskega glasu, kar pomeni, da povezava med notranjimi glasbenimi predstavami in pevskim organom še ni vzpostavljena. Zaradi nezmožnosti kontrole prihaja do diskrepance med notnim zapisom melodije in pevskim izvajanjem le-te, kar se običajno kaže skozi pojav nečiste intonacije na področju petja. Vzroki za nastalo diskrepanco izhajajo tudi iz ozkega pevskega obsega, ki otežuje in ovira intonančno zanesljivo petje zapisanih tonskih višin, ki se nahajajo izven tega. Kontrola pevskega glasu zahteva tako psihomotorične napore kot visoko stopnjo razvite sposobnosti samoposlušanja na kognitivnem področju. Nadzor pevskega glasu je kompleksna sposobnost, ki se pod vplivi glasbenih aktivnosti razvija postopno skozi daljše časovno obdobje.

Korenine izvora opisanih dejavnikov utemeljujemo in pojasnjujemo s trditvami Martenota (v Hrobat, 2004). Avtor ločuje dve skupini otrok, ki napačno pojeta: prvo, ki ne more reproducirati preprostih melodij niti prek imitacije, in drugo, ki ne more *solfeggiirati*. V prvo skupino uvršča otroke, ki v zgodnjem življenjskem obdobju niso živeli v glasbeno spodbudnem okolju, v katerem bi imeli priložnosti poslušati petje odraslih in bili spodbujeni k petju. Po njegovem mnenju je to glavni vzrok za nerazvite pevske spretnosti, nerazvit pevski obseg in pevsko dihanje. V drugo skupino pa uvršča tiste otroke, ki so sposobni korektnega posnemanja melodij, vendar ne zmorejo *solfeggiirati*. Vzroke za to pripisuje nezadostni slušni pozornosti, strahu, da bi napačno peli, in nepovezanosti predhodnega notranjega slišanja glasbenih vsebin v glasbenem predstavljanju s petjem istih glasbenih vsebin v realnosti.

3.4.3 Razvoj glasbenih predstav na harmonskem področju

V zahodni glasbeni kulturi je že več kot tisoč let poleg melodije prisotna *harmonija* (lat. iz gr. *harmonía* skladnost, ubranost, red). Po Lebiču, Loparniku (1982) je harmonija po pravilih urejeno sosledje akordov. *Veliki slovar tujk* (2002) opredeljuje termin z vidika glasbene umetnosti kot sozvočje in kot nauk o zgradbi, razmerjih in povezovanju akordov. Po M. Strmčniku (2003) je harmonija nauk o gradnji akordov in njihovih medsebojnih zvezah. Iz definicij je razvidno, da vsebuje osnovna glasbena sestavina harmonija dva podelementa: gradnjo akordov (sozvočij) in po pravilih urejeno vezavo le-teh. Glasbenopedagoška praksa pri razvoju tonalno-harmonskega posluha

izhaja iz doživljanja funkcij v tonalni glasbi, na osnovi terčne harmonije. Gre za dvojno doživljanje: doživljanje posameznih akordov (po njihovi kvantiteti in kvaliteti) in doživljanje akordov v medsebojnem funkcionalnem razmerju.

Harmonski posluh se začne intenzivno razvijati na stopnji formalnologičnega mišljenja – med 10. in 12. letom – in je povezan s poznavanjem glasbeno harmonskih kategorij in pravil. Razvoj harmonskega posluha se začne že na predšolski stopnji, ko je petje pesmi podprto s klavirsko spremljavo ali spremljavo Orffovih glasbil. Skozi njo učenca usmerjamo v tonalni dur-mol sistem kot prevladujoči sistem zahodne glasbene kulture. Na konkretnologični stopnji ločuje harmonije po zvočni barvi kot konsonančno ubrano in prijetno sozvočje ali kot disonančno sozvočje, ki povzroča napetost, neugodje. Serafine (1988) je ugotovila, da se občutenje za tonalni center postopno razvija in dokončno ustali med 10. in 11. letom. V primerih intenzivnega glasbenega izobraževanja pa se lahko zavest za tonaliteto razvije že pri 8-ih letih. Borota (2006) navaja, da že 5-letniki zaključujejo pevske izmišljarije v območju tonalnega centra.

Pri pouku nauka o glasbi so procesni cilji na poti razvoja glasbenih predstav na harmonskem področju (dvoglasno petje, petje kanonov in orientacija v harmonsko-tonalnem sistemu z glavnimi stopnjami durove tonalitete) vključeni od 3. razreda dalje. Učenec ozavešča toniko kot tonalni center oziroma harmonsko središče tonalitete, ki skupaj s subdominanto in dominantno utrjujejo tonovski način. Usvojene glasbene predstave so izhodišče v nadaljnjem razvoju glasbenih predstav na harmonskem področju, ko učenec v višjih razredih usvaja trozvoke z obrnitvami in dominantni četvero-zvok. Sprva doživlja in prepozna posamezna sozvočja, po njihovi kvantiteti in kvaliteti, nato je usmerjen v doživljanje dominantnega septakorda in njegovih obrnitev s tipičnimi razvezi v tonični trozvok. V tem primeru gre za prve korake v razvoju glasbenih predstav na področju medsebojnega funkcijskega razmerja – avtentične kadence (D-T) – ki se na višji stopnji Solfeggia pogloblja in nadgrajuje s plagalno in razširjeno avtentično kadenco.

Analize učbeniških gradiv kažejo, da avtorji tudi v višjih razredih nauka o glasbi pogosto usmerjajo učence v usvajanje novo obravnavanih glasbenih elementov v standardnem glasbenem zapisu na podlagi znanih glasbenih vsebin na dejavnostnem področju *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature in poslušanja*. Že usvojene glasbene predstave na avditivni ravni v glasbenem spominu se povežejo z njihovim standardnim glasbenim zapisom v nova glasbena znanja. Prvotne slušno-analitične zaznave dobijo svoje označevalce z glasbenim zapisom. Koncept upošteva didaktično načelo od

znanega k neznanemu, ki podpira razvojno raven glasbenega mišljenja, ter osmišlja, širi, pogloblja in nadgrajuje že usvojene glasbene predstave in znanja v glasbenem spominu ali glasbeno-kognitivnem »zemljevidu«.

3.5 Ostale glasbene dejavnosti nauka o glasbi in Solfeggia v razvoju glasbenega mišljenja

Glasbene predstave in znanja se ne razvijajo le na osrednjem področju *solfeggio*, temveč tudi z glasbeno-dejavnostnimi področji: *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje in poslušanje*. Področje *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature* je povezano z zbirko glasbene literature na področju slovenske in svetovne ljudske in umetne glasbe, vokalne, inštrumentalne in vokalno-inštrumentalne glasbe. Z njim se odpira celoten glasbeno-zgodovinski prerez ter ponuja možnost izbora glasbenih primerov iz nabora didaktičnih zbirk za poučevanje inštrumentov, kar podpira uresničevanje medpredmetnega povezovanja v glasbenem šolstvu. Pri izboru glasbenih primerov upoštevamo njihovo umetniško vrednost, glasbeno kakovost, oblikovno gradnjo, vključenost glasbenih elementov in tehnično-izvajalsko zahtevnost. Z ustreznim izborom glasbenih primerov poglobljamo glasbene predstave in znanja in tako osmišljamo področje *solfeggia*. Učenec prihaja v zavestni stik s posameznimi glasbenimi elementi znotraj umetniško-vrednih in kakovostnih glasbenih del, na drugi strani pa dejavnost pogloblja njihovo pomnjenje v glasbenem spominu. Sleherno glasbeno izvajanje – na kateremkoli glasbeno-dejavnostnem področju – mora biti v končnih postopkih usvajanja, ponavljanja in utrjevanja estetsko oblikovano ter muzikalno interpretirano, kar vodi in usmerja v razvoj glasbenih predstav in znanj na področju glasbeno poustvarjalnega mišljenja. Področje podpira razvoj ustrezne vokalne tehnike s ciljem, da se z izvajanjem vokalnih vaj usvoji pravilno pevsko dihanje ter zavesti pravilna pevška drža in izreka. Razvita vokalna tehnika vpliva na korektno glasbeno izvedbo na področju ritma (natančna ritmična izreka) in melodije (intonančno točno petje). Z dogovorjenimi pevskimi vdihom in dinamičnimi oznakami spodbujamo razvoj glasbeno oblikovnega mišljenja, ki se odraža v estetskem oblikovanju in doživetem interpretiranju glasbenega primera na afektivnem in psihomotoričnem področju. Z vrednotenjem posameznih glasbenih izvedb, ki naj bo skladno z razvojem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, spodbujamo razvoj glasbenih predstav in znanj na področju kognitivnega mišljenja in glasbeno oblikovnega in poustvarjalnega mišljenja na afektivnem in psihomotoričnem področju.

Ustvarjanje, kot najprodornejša in osrečujoča človeška dejavnost (Csikszentmihalyi, 1997), je tisto področje, ki spodbuja glasbeno mišljenje v luči uporabe izgrajenih glasbenih predstav in znanj v novih situacijah. Habe (1998) pravi, da je glasbena ustvarjalnost sestavni del vseh področij nauka o glasbi. Najbolj pa se izkaže v lastnih skladbah razreda ali posameznikov, saj te povezujejo vsa področja. Oblak (2002) pojmuje ustvarjalnost kot aktivno metodo učenja, ki s svojimi procesi uzavešča širino glasbenega ustvarjanja, v dosežkih pa ne načrtuje umetnin, temveč nove glasbene izkušnje in znanja. Na področju ustvarjanja se glasbene predstave na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju izgrajujejo v segmentih: poustvarjanje, ustvarjanje in soustvarjanje glasbenih vsebin, ustvarjalno izražanje glasbenih doživetij in predstav v drugih medijih kot so gibalno-plesno, likovno in besedno izražanje. Oblak (2001) poudarja, da so učenčevi prispevki pri tem odvisni od glasbenih izkušenj in ravni že razvitih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Rezultati glasbene ustvarjalne dejavnosti niso vrednoteni z umetniškimi kriteriji, temveč z individualnimi glasbenimi dosežki učenca. Namen in cilj ustvarjalnega učenja je v samem ustvarjalnem procesu, skozi katerega učencem na dostopen način približamo elemente in sredstva glasbenega izražanja. Aktivne oblike učenja dopuščajo neposreden stik z glasbo in glasbeno umetnostjo, ki podpira avtentično vrsto učenja, ko se učenec neposredno sooča s procesom oblikovanja glasbenih zamisli. Njihovo ustvarjanje izhaja iz že usvojenih glasbenih predstav, ki jih prepoznamo v njihovi uporabnosti v novih situacijah (Borota, 2013). Z metodo ustvarjalnega učenja ne podpiramo le glasbeno nadarjenih otrok, temveč pri vseh posameznikih dvigujemo raven ustvarjalnih sposobnosti (Oblak, 1997).

V nižjih razredih nauka o glasbi spodbujamo razvoj glasbenih predstav in znanj z dopolnjevanjem glasbenih vsebin ter glasbenih vprašanj in odgovorov. Oblak (2001) meni, da višjo raven glasbenega mišljenja zahtevajo glasbena vprašanja in odgovori. Učitelj s petjem ali z glasbilo zastavlja vprašanja v obliki ritmičnih ali melodičnih fraz, učenec pa jih sproti dopolnjuje v oblikovne celote s frazami, ki učinkujejo kot odgovori. Z obema dejavnostima razvijamo občutek za glasbeno strukturo in celoto, pri tem utrjujemo izkušnje o enakih, podobnih in različnih oblikovnih delih, kar je učinkovit način razvijanja oblikovnega glasbenega mišljenja. Dejavnost *improvizacija* kot temeljna oblika učenčeve glasbene ustvarjalnosti izstopa v obliki pevskih izmišljarij, izmišljanja besedila na dano melodijo, inštrumentalnih vsebin, ritmičnih besedil in ritmizacij besedil. Kot kaže pedagoška praksa je ta dejavnost redko vključena v učni proces pri pouku nauka o glasbi in Solfeggia kot tudi pri individualnem inštrumentalnem pouku (Pucihar, 2016). Menimo, da ravno

improvizacija spodbuja sposobnost glasbenega mišljenja, globljega razumevanja glasbe in poglobljeno poustvarjanje glasbe. Zato velja razmislek o tem še vedno odprtem neopredeljenem prostoru glasbenega izražanja.

Cilj ustvarjenih glasbenih vsebin v povezavi s temeljnim ciljem funkcionalne glasbene pismenosti je njihov končni zapis v obliki standardnega glasbenega zapisa. V nižjih razredih učenci potrebujejo učiteljevo pomoč pri zapisu ustvarjenih glasbenih vsebin, ker zakonitosti uporabe glasbenega zapisa šele usvajajo, od 2. razreda dalje pa jih navajamo na samostojni zapis. Lastne glasbene vsebine morajo učenci ozvočiti, lahko pa njihove stvaritve ozvoči učitelj. Ustvarjalna dejavnost omogoča učencu vgrajevanje pridobljenih glasbenih predstav in znanj v svoje lastne stvaritve. Učenec si mora pri ustvarjanju lastnih glasbenih vsebin priklicati iz glasbenega spomina usvojene glasbene predstave in znanja. Med izvajanjem lastnih stvaritev mora v obliki notranjega slišanja prisluhniti in sočasno primerjati trenutno glasbeno izvedbo z ustvarjeno glasbeno vsebino. Utrjevanje in poglobljanje glasbenih predstav in znanj skozi učenčevo lastno ustvarjanje prispeva k trajnejšim znanjem, ki se vključujejo in mrežasto širijo v glasbeno kategorialnem sistemu, v dolgoročnem spominu. Z ustvarjalno glasbeno dejavnostjo intenziviramo in aktiviramo glasbene predstave in znanja in tako spodbujamo glasbeno ustvarjalno mišljenje.

Razvoj glasbenih predstav in znanj lahko spodbujamo skozi učenčevo ustvarjalno izražanje v drugih oblikah komunikacije: gibalno-plesnem, likovnem in besednem področju. V začetnih razredih nauka o glasbi izstopata gibalno-plesno in likovno izražanje. Učenci likovno poustvarijo svoje predstave o izraznih in oblikovnih prvinah glasbe. Z metodo slikovnega zapisa glasbenih vsebin, ki predstavlja izhodišče v začetnem procesu glasbenega opismenjevanja, poustvarijo svoje predstave o slišanih tonskih višinah, trajanjih, ritmih, melodijah, zvočnih barvah, oblikovnih delih in glasnosti. Dejavnost podpira razvoj pozorne, analitične glasbene zaznave ter razumevanje posameznih glasbenih simbolov in notnega zapisa. Gibalno-plesno izražanje ob poslušanju glasbe stopnjuje metrično in ritmično zanesljivost in vizualizira glasbene predstave tonskih odnosov na melodičnem področju. Gibalni transfer učitelji realizirajo večinoma v smislu realizacije Orffovega didaktičnega koncepta. V nižjih razredih je besedno izražanje ob glasbi redkeje v rabi, saj sposobnost besedne komunikacije raste postopno s širitvijo splošnega in glasbenega izrazoslovja. Ustvarjalno izražanje glasbenih doživetij in predstav v drugih medijih se tesno povezuje z glasbeno-dejavnostnim področjem *poslušanje*.

Bistven dejavnik v razvoju glasbenih predstav na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju, ki neobhodno spremlja sleherno glasbeno dejavnost, je poslušanje. To zahteva učenčevo zbranost in pozornost. Poslušanje, ki je neodtujljivi del katerekoli glasbene dejavnosti, se pojavlja tudi kot samostojno glasbeno-dejavnostno področje. Najpogostejši tip poslušanja je kombinirano doživljajsko-analitično poslušanje. Z ustreznim izborom glasbenih primerov učence usmerjamo v doživljanje in izražanje nastalih razpoloženj ob poslušanju teh vsebin, ki so, kot pravi Oblak (2002), analiza doživetij. Temu se pridruži še analiza zaznanih izraznih in izvajalskih sredstev ter oblikovnih značilnosti. Izbor skladb naj bo ustrezen glede na glasbeno razvojno raven učencev in obravnavano učno snovjo. Področje ponuja možnost izbire glasbenih primerov na področju vokalne, inštrumentalne in vokalno-inštrumentalne glasbe ter podpira poznavanje glasbene literature, ustvarjalcev in poustvarjalcev. V glasbenem šolstvu poslušanje glasbe ni namenjeno le predvajanju glasbenih primerov, ampak vključuje tudi učiteljevo in učenčevo izvajanje na inštrument. Medpredmetno povezovanje na področju poslušanja pogloblja in utrjuje glasbene predstave na ritmičnem, melodičnem, harmonskem in oblikovnem področju in izpostavlja vrednotenje poustvarjenih glasbenih del. Čeprav se glasbene predstave in znanja učencev stopnjujejo, je pomembno na vseh stopnjah glasbenega izobraževanja v glasbenem šolstvu upoštevati načelo elementarnega sprejemanja, ki daje prednost doživljanju in interesom za posamezno glasbeno delo. Pozitivne izkušnje na področju poslušanja glasbe bodo vplivale na razvoj pozornosti in zbranosti. Za doseganje teh ciljev moramo pri izboru in načrtovanju poslušanja glasbenih primerov upoštevati umetniški, glasbeno-razvojni, učno-snovni, časovni, motivacijski in tehnični kriterij.

Področje poslušanja glasbe usmerja in poudarja pristop večkratnega poslušanja izbranih glasbenih del. Z večkratnim poslušanjem glasbenih primerov vplivamo na doživljajsko-analitično poglobljanje glasbenih doživetij, predstav in znanj ter njihovo vsidranje v dolgoročen glasbenem spominu. Učenec pri ponovnem poslušanju znanih glasbenih del pričakuje, kaj bo slišal v nadaljevanju. Po Gordonu (2000) je stopnja pričakovanja in predvidevanja, najvišja stopnja avdiacije. Izgrajevanje in poglobljanje glasbenih predstav skozi dejavnost večkratnega poslušanja vpliva na stopnjo predvidevanja pri poslušanju neznanih glasbenih del. Predvidevanje, kaj bomo slišali v nadaljevanju neznanega glasbenega dela, temelji na usvojenih glasbenih predstavah in znanjih v glasbenem spominu. V tem procesu učenec pripisuje pomene pravkar slišanim glasbenim dogodkom, istočasno pa predvideva, kaj bo slišal v nadaljevanju. Tako aktiviramo njegovo pozornost v smeri analiziranja, presojanja

in vrednotenja pri trenutnem poslušanju glasbenih del, torej v kratkoročnem spominu, in pri primerjanju slišanih glasbenih elementov z ohranjenimi glasbenimi predstavami in znanji na ritmičnem, melodičnem, harmonskem in oblikovnem področju, v dolgoročnem spominu.

Glasbene predstave in znanja na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju, ki so rezultat glasbeno-dejavnostnih področij nauka o glasbi in Solfeggia, se preverjajo in vrednotijo na področju *glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj*. Skladno s sodobnimi prizadevanji, pedagoška doktrina pri skupinskem pouku v glasbeni šoli išče različne možnosti preverjanja in ocenjevanja. Zaradi specifične glasbene vzgoje in njenih temeljnih področij, ki so vselej dejavnostno naravnana, učenci v izvedbeni fazi glasbenih dejavnosti potrebujejo sprotne povratne informacije o trenutnih dosežkih na poti doseganja glasbenih ciljev. Stalno učiteljevo formativno preverjanje in kakovostno podajanje povratnih informacij je pomembna sestavina sleherne učne enote. Pomembne so za učenčevo glasbeno napredovanje kot za učiteljevo samokritično vrednotenje izbora glasbenih vsebin, učnih postopkov, metod in oblik dela na področju načrtovanja in izvajanja učnega procesa. Tako postajata preverjanje in ocenjevanje integralni del procesov učenja in poučevanja ter njuna pomembna sestavina (Zadnik, 2005; Sicherl Kafol, 2015). Analogno s temeljnimi dejavnostmi glasbene umetnosti poteka na vseh glasbeno-dejavnostnih področjih preverjanje in ocenjevanje glasbenih predstav, sposobnosti, spretnosti in znanj, skozi glasbeno komunikacijo, »[...] ki predstavlja pristno okolje za celotno in avtentično ocenjevanje [...]« (Sicherl Kafol, 2015, str. 35). Sodobna doktrina preverjanja in ocenjevanja znanja poudarja spremljanje individualnega razvoja učencev in posledično daje praktičnemu preverjanju prednost pred pisnimi in ustnimi oblikami preverjanja znanja. Praktično preverjanje, ki poteka na individualni, parni, skupinski in frontalni učni obliki, je prisotno v sleherni didaktični enoti na vseh glasbeno-dejavnostnih področjih. Tip praktičnega preverjanja upošteva celotni in avtentični način vrednotenja glasbenega razvoja učenca in je usmerjen v sam proces učenja. V procesu preverjanja in ocenjevanja imajo pomembno vlogo predhodno oblikovana merila in ocenjevalne lestvice, ki usmerjajo proces vrednotenja razvitih glasbenih predstav in znanj. Bolj kot številčna ocena učence motivira opisna ocena, samopreverjanje in samoocenjevanje ter vrstniško ocenjevanje (Holcar Brunauer, 2013). Iz tega izhaja sugestija, da naj bo proces preverjanja in ocenjevanja vključen v različne etape učnega procesa kot kakovostna povratna informacija za izboljšanje učnih dosežkov in da naj se pojavlja v različnih oblikah.

Čeprav sodobna glasbena didaktika poudarja spremljanje glasbenih procesov in dosežkov učenja v luči celostnega vidika glasbenega razvoja na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju, se pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio pretežno upošteva ta razvoj na kognitivnem področju v povezavi s psihomotoričnim. Področje *solfeggio*, ki predstavlja ozvočeno teorijo usvojenih glasbenoteoretičnih in oblikovnih zakonitosti, je izhodiščno področje preverjanja in vrednotenja usvojenih glasbenih predstav in znanj. Ta se lahko preverjajo na ravni slušno-analitičnih zaznav ali na področju izvajanja in zapisovanja glasbenih vsebin. Usvojene glasbene predstave in znanja v obliki notranjega slišanja ali njihova manifestacija v zunanji glasbeni podobi predstavljajo stopnjo razvitosti funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne kompetence glasbenika zahodne glasbene kulture.

3.6 Učne metode in didaktični pripomočki kot podpora v razvoju glasbenega mišljenja

*»Glasbeno učenje bo »pustilo sled«,
če bo veččutno, dejavno in ustvarjalno«*

Barbara Sicherl Kafol

Teorija didaktike definira pouk kot proces spoznavanja. Učni proces spodbuja pridobivanje in usvajanje novih znanj, pridobivanje novega znanja pa je spoznavni ali kognitivni proces (Tomić, 2002). Pri glasbenem pouku spoznavni ali kognitivni proces poteka na ravni slušnega zaznavanja in opazovanja glasbenih elementov v procesu glasbenih dejavnosti. Čeprav glasbeni pouk temelji na avditivnih glasbenih izkušnjah, se zaradi različnih sposobnosti sprejemanja informacij pri posameznikih, – avditivnem, čustveno-gibalnem, vizualnem tipu – v učni proces vključujejo različne glasbene in učne metode in didaktični pripomočki, ki spodbujajo različne načine zaznavanja pri učenjih. Katere glasbene metode, didaktične pripomočke in sredstva uporabiti za učinkovito izgrajevanje glasbenih predstav na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju in za njihov učinkovit ponovni spominski priklic, so vprašanja, ki si jih zastavlja glasbena stroka. Že v preteklosti so se porajali različni pristopi in glasbene metode kot podpora razvoju glasbenih predstav tako v slovenskem okolju kot v tujini. V različnih dobah izstopajoče glasbene metode in didaktični pripomočki so se pojavljale zlasti na melodičnem področju kot opora za hiter spominski priklic usvojenih tonskih odnosov na pevskem področju. Sodobni tuji pedagoški koncepti – Willems, Kodály, Dalcroze, Orff – vnašajo svojevrstne glasbene pristope in metode kot spodbude v

celostnem glasbenem razvoju. Njihovi vplivi in aplikacije se odražajo tudi pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio, zlasti to velja za Willemsov in Orffov didaktični koncept.

Mnemotehnična pomagala kot splošno priznani in uveljavljeni didaktični pripomočki izboljšujejo zmogljivost pomnjenja in ustvarjajo asociacije. Asociacije kot vez med posameznimi predstavami, ki lahko prikličejo druga drugo, so temeljna dejavnost spomina. Ugotovitve raziskav kažejo (Tomić, 2002⁴⁹), da je večina učencev vizualnih in čustveno-gibalnih tipov, zato so glasbene aktivnosti v povezavi z vizualnimi pripomočki in gibalno vizualizacijo glasbenih vsebin učinkovito sredstvo pri izgrajevanju in ponovnem priklicu glasbenih predstav, zlasti v predšolskih programih in nižjih razredih nauka o glasbi, ko se glasbene predstave in znanja intenzivno razvijajo, v povezavi s standardnim glasbenim zapisom. Pomagala, ki spodbujajo in podpirajo razvoj glasbenih predstav, sodijo med didaktične pripomočke oziroma sredstva na področjih gibalne in slikovne vizualizacije tonskih odnosov. Sem sodi fonomimika, – Chevéeov ali Curwenov sistem – modulatorji ali tabulatorji, ki v souporabi s solmizacijskimi zlogi utrjujejo tonske odnose in spodbujajo njihove spominske priklice. Nekateri avtorji (Hegyí, 1975; Požgaj, 1950; Grgošević, 1954 v Kazić, 2013) zagovarjajo vključitev fonomimike kot sredstva povezave med gibom in zvokom v fazi usvajanja tonskih odnosov. Menijo, da je fonomimika ustrezna pri najmlajših učencih, ko jim branje glasbenega zapisa povzroča ovire pri ozvočevanju tonskih višin in ko je avtomatizacija asociacij med notnim zapisom in imeni not v začetni fazi razvoja. Fonomimiko pojmujejo kot pomembno sredstvo v razvoju glasbenega spomina na poti slušnega usvajanja in prepoznavanja tonskih odnosov na melodičnem področju.

V nižjih razredih nauka o glasbi vselej poteka razvoj glasbenih predstav in znanj vzporedno z uporabo didaktičnih pripomočkov in standardnega glasbenega zapisa, saj je temeljni cilj zavestno izvajanje po glasbenem zapisu. Z razvojem glasbenih predstav in znanj, ki se postopno izgrajujejo in vključujejo v glasbenokategorialni sistem, je učenec vse manj odvisen od asociacij. Ajtnik (2001) pravi, da se k asociacijam zatečejo tisti posamezniki, ki nimajo razvitih glasbenih predstav. Več usvojenih glasbenih predstav in znanj v višjih razredih nauka o glasbi sproža postopno opuščanje asociativnega mišljenja. Te se na stopnji formalnologičnega glasbenega mišljenja pojavljajo v obliki notranjega slišanja in so asociirane s standardnim glasbenim zapisom.

49 Tomić (2002) navaja, da je 25 % avditivnih tipov, 35 % vizualnih in 40 % kinestetičnih (čustveno-gibalnih) tipov.

3.7 Razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti v nižjih razredih nauka o glasbi – prva raziskava na področju nauka o glasbi

V prvem desetletju 21. stoletja (leta 2008) je bila izvedena prva raziskava na področju funkcionalne glasbene pismenosti in glasbenega mišljenja v slovenskem glasbenem šolstvu pri skupinskem pouku nauka o glasbi. Z njo smo preučevali razvoj glasbenih predstav, glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti na osrednjem področju nauka o glasbi – *solfe-ggio*. V zgodnjem obdobju glasbenega opismenjevanja predstavlja standardni glasbeni zapis novo izhodišče in oporo v razvoju glasbenega mišljenja. Z njim osmišljamo in poglobljamo predhodno usvojene glasbene izkušnje, doživetja in znanja na temelju glasbene aktivnosti in dejavnosti. Ker je naš pojem funkcionalne glasbene pismenosti širši in zajema različne glasbene sposobnosti, spretnosti, znanja in sposobnosti uporabe glasbenega zapisa, smo se pri njenem preučevanju omejili na področje slušnega zaznavanja glasbenih vsebin, izvajanja glasbenih vsebin po metodi imitacije in *a vista* izvajanja na ritmičnem in melodičnem področju. Stopnjo razvitosti glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti smo ugotavljali pri osemletnih učencih v 2. razredu nauka o glasbi. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je stopnja razvitosti slušnega zaznavanja glasbenih vsebin na ritmičnem in melodičnem področju v 2. razredu nauka o glasbi?
- Kakšna je stopnja razvitosti izvajanja po metodi imitacije na ritmičnem in melodičnem področju v 2. razredu nauka o glasbi?
- Kakšna je stopnja razvitosti *a vista* izvajanja na ritmičnem in melodičnem področju v 2. razredu?

3.7.1 Metodologija

Raziskavo smo izvedli po deskriptivni in kavzalno-eksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

3.7.2 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 39 učiteljev in 165 učencev nauka o glasbi iz cele Slovenije: 66.6 % iz ljubljanske regije, 23 % iz štajerske regije in 10.2 % iz primorske regije. Testirani učenci so bili stari 8 let in so obiskovali program Glasba – 2. razred nauka o glasbi in individualni instrumentalni pouk.

3.7.3 Merski inštrumenti in karakteristike

Podatki so bili zbrani z baterijo testov za preverjanje stopnje razvitosti slušnega zaznavanja enakih ali različnih glasbenih vzorcev na ritmičnem in melodičnem področju, izvajanja ritmičnih in melodičnih vzorcev po metodi imitacije in *a vista* izvajanja glasbenih vsebin na ritmičnem in melodičnem področju. Naloge so bile oblikovane skladno z javnoveljavnim učnim načrtom za 2. razred predmeta nauk o glasbi (2003).

Stopnjo razvitosti slušnega zaznavanja smo preverjali s predvajanjem dveh enakih ali različnih glasbenih vzorcev. Učenci so poslušali štiri pare melodičnih/ritmičnih vzorcev in se na podlagi slušno-analitične percepcije pisno odločili, ali so predvajani pari enaki ali različni. Ugotavljali so, na katerem mestu se pari razlikujejo: na začetku, na sredini ali na koncu. Vsako pravilno rešitev smo točkovali z dvema točkama, delno pravilno z eno točko in nepravilno rešitev z 0 točkami.

Stopnjo razvitosti izvajanja po metodi imitacije in *a vista* izvajanja melodičnih in ritmičnih motivov smo vrednotili na podlagi predhodno pripravljenih opisnih kriterijev. Na ritmičnem področju smo oblikovali naslednje kriterije:

- a) *netočno ritmično izvajanje*: v to kategorijo smo uvrstili vse tiste primere, pri katerih je prihajalo do nepravilnih izvajanj posameznih ritmičnih trajanj.
- b) *neupoštevanje izbranega tempa*: v to kategorijo smo uvrstili tiste primere, ko učenec ni upošteval izhodiščnega tempa v fazi izvajanja – motiv izvede prehitro ali prepočasi.
- c) *izvajanje v neenakomernem tempu*: v to kategorijo smo uvrstili tiste primere, ko učenec ni ohranil enakomernega tempa od začetka do konca izvajanja – med izvajanjem pohiteva ali upočasnjuje.

Na melodičnem področju smo oblikovali naslednje kriterije:

- a) *petje v svojem pevskem obsegu*: v to kategorijo smo uvrstili vsako pevsko izvajanje, ki ni bilo odpeto v absolutno podani intonaciji (C-dur).
- b) *intonančno nezanesljivo*: v to kategorijo smo uvrstili tisto pevsko izvajanje, pri katerem je bila smer gibanja melodije ohranjena, vendar pa je bil posamezni ton v seriji ali več njih spremenjenih, tako da je bil izvirni melodični motiv še prepoznan. Sem smo uvrstili tudi tiste pevske izvedbe, pri katerih so bili posamezni toni v motivu intonančno nečisto zapeti – absolutna tonska višina je bila zapeta nekoliko previsoko ali prenizko.

- c) *melodično netočno*: v to kategorijo smo uvrstili tisto pevsko izvajanje, pri katerem smer gibanja melodije ni bila pravilno izvajana ali ohranjena. Sem smo uvrstili tudi tisto izvajanje, pri katerem so bili osnovni melodiji dodani novi toni tako, da je bila ta še vedno prepoznavna ali pa so jo ti popolnoma spremenili.
- d) *tonalno nestabilno*: v to kategorijo smo uvrstili tisto pevsko izvajanje, pri katerem je bil en del motiva izveden v predpisani tonaliteti, v nadaljevanju je sledila modulacija v drugo tonaliteto. V fazi modulacije je bilo petje tonskih odnosov pravilno glede na izvorni melodični motiv. Sem smo uvrstili tudi tiste primere, ko je prišlo do spremembe tonalitete med pevskim izvajanjem, vendar se je zaključek motiva ponovno pojavil v izhodiščni intonaciji.

Izvajanje po metodi imitacije in *a vista* izvajanje ritmičnih in melodičnih motivov smo točkovali: pravilno izvajanje (2 točki), delno pravilno (1 točka) in nepravilno (0 točk).

Objektivnost in diskriminativnost baterije testov je bila zagotovljena, zanesljivost testov je bila preverjena s Cronbachovim koeficientom (0.83), trije neodvisni eksperti pa so potrdili njihovo vsebinsko zanesljivost.

3.7.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Vsak učitelj (39), ki je ustno ali pisno potrdil sodelovanje v raziskavi, je vključil v raziskavo osem učencev iz 2. razreda nauka o glasbi po naslednjih kriterijih: 2 učenca z dobro razvitimi glasbenimi sposobnostmi, 3 učence s povprečno razvitimi in 3 učence s slabo razvitimi glasbenimi sposobnostmi. Učitelji so po klasični pošti prejeli baterije testov za slušno zaznavanje glasbenih vsebin s posnetki ritmičnih/melodičnih parov, izvajanje po metodi imitacije, *a vista* izvajanje in navodila za izvedbo preverjanja ritmičnega in melodičnega posluha z opisnimi kriteriji točkovanja za vsako posamezno nalogo.

Testiranje glasbenih sposobnosti je izvajal razredni učitelj, in to izven pouka nauka o glasbi. Nalogo slušnega zaznavanja glasbenih vsebin so izvedli v skupinski obliki, naloge izvajalskega tipa pa individualno. Ta tip nalog smo tonsko dokumentirali (mini disk, kasetofon, video kamera). Tako smo imeli priložnost ponovnega poslušanja in preverjanja učiteljevega vrednotenja učenčevih izvedb. S tem načinom smo se izognili učiteljevim subjektivnim vrednotenjem in zagotovili objektivnejše vrednotenje nalog izvajalskega tipa. Časovna izvedba preverjanja se je izvajala v 3. in 4. tednu marca 2008.

Vse zbrane podatke smo obdelali v računalniškemu programu za statistično analizo SPSS. Pri obdelavi podatkov smo uporabili frekvenčne distribucije spremenljivk (f, f %).

3.7.5 Interpretacija rezultatov na ritmičnem področju

Slušno zaznavanje ritmičnih parov

S prvo nalogo smo preverjali slušno zaznavanje štirih ritmičnih parov, pri katerih so morali učenci primerjati in določiti, ali sta si enaka ali različna.⁵⁰ V primeru, da sta bila ritmična vzorca različna, so morali določiti še mesto spremembe: na začetku, na sredini ali na koncu.

1. ritmični par

2. ritmični par

3. ritmični par

4. ritmični par

Slika 3: Slušno zaznavanje ritmičnih parov

Z nalogo smo preverjali sposobnost konzervacije dveh ritmičnih vzorcev v glasbenem spominu. Sposobnost konzervacije se izkazuje z miselno ohranitvijo zvočnega gradiva v notranji predstavi in njegovo primerjavo z novim gradivom. Največkrat (90.9 %) je bil pravilno slušno zaznan drugi ritmični par, v katerem sta bila ritmična vzorca identična. Ostali pari so vključevali dva različna ritmična vzorca. Večina testiranih učencev je pravilno slušno zaznala, da sta si ritmična vzorca v paru različna, težave so imeli pri lociranju mesta spremembe. 89.7 % učencev je pravilno slušno zaznalo mesto spremembe (na koncu) v prvem ritmičnem paru. 78.2 % učencev je pravilno določilo mesto spremembe (na začetku) v tretjem ritmičnem paru in 68.5 % učencev je pravilno slušno zaznalo spremembo na sredini v četrtem paru.

⁵⁰ Ritmične in melodične pare so poslušali največ trikrat.

Ritmični pari, ki so se pojavili v časovnem okviru kratkoročnega spomina (od 3 do 5 sekund), niso zbledeli v spominu, temveč se je v tem času v predstavi notranjega slišanja izvršila primerjava prvega slišanelega ritmičnega vzorca s trenutno slišanim, drugim vzorcem v paru. Predvidevamo, da sta osemletniku ob prvem poslušanju oba ritmična vzorca predstavljala eno celoto. Po drugem in tretjem poslušanju mu je prvi ritmični vzorec v paru predstavljal eno frazo (en element), drugi vzorec pa drugo frazo (nov element). Grupaciji ritmičnih fraz, ki sta se oblikovali z organizacijo zvočnih dogodkov v notranjem slišanju, in njuna konzervacija v kratkoročnem spominu sta omogočali primerjavo med frazama in ugotavljanje, ali sta enaki ali različni. Z drugim in tretjim poslušanjem se je v delovnem spominu, v katerem potekajo spoznavni procesi, izvedla analiza mesta spremembe, če je učenec prepoznal, da sta si frazi različni. Sklepamo, da je bilo več točnejših slušnih zaznav v prvem ritmičnem paru (89.7 %) zaradi ustrezne gostote zvočnih dogodkov (9), ki niso presegle spominskih kapacitet učencev. K deležu pravilnih slušnih zaznav pri prvem ritmičnem paru je lahko nekoliko prispevalo tudi mesto spremembe – na koncu. Če izhajamo iz opažanj glasbenopedagoške prakse, ki jih potrjujejo tudi znanstvene raziskave (Harrison, Pound, 2003), si učenec na predšolski stopnji pri učenju novih glasbenih vsebin, najprej zapomni njihove zaključke, nato začetke, čisto na koncu pa njihove vmesne dele. Tudi v našem primeru je bilo najmanj točnih slušnih zaznav (68.5 %) pri zadnjem ritmičnem paru, v katerem se je sprememba pojavila na sredini, višji delež točnejših slušnih zaznav (78.2 %) se je pokazal pri tretjem ritmičnem paru, v katerem se je sprememba pojavila na začetku.

Če rezultate raziskave primerjamo z ugotovitvami Serafine (1988), po katerih je razvoj glasbeno-mentalnih procesov prepoznavanja, razlikovanja in primerjanja v porastu med osmim in desetim letom, izrazitejši porast teh procesov pa se pokaže med 10. in 11. letom, lahko zaključimo, da so mentalne sposobnosti presojanja enakih ali različnih elementov pretežno dobro razvite. Več ovir je nastopilo pri točnem določanju mesta sprememb: tu lahko predvidevamo, da so težave izhajale iz še nerazvite sposobnosti konzervacije in pomanjkljivih spominskih kapacitet.

Izvajanje ritmičnih motivov po metodi imitacije

Točnost izvajanja ritmičnih motivov po metodi imitacije smo preverjali v igrani obliki s ploskanjem.

Učenci niso upoštevali izbranega tempa izvajanja le v 3.6 %, v 9.5 % pa so v teku izvajanja spreminjali tempo. Rezultati na ritmičnem področju so potrdili glasbeno-psihološko dognanje, da je osemletnik vse bolj v teku glasbenega razvoja sposoben ohranяти enakomeren tempo izvajanja, ker ima vse večji pregled nad potekom časa in da še vedno bolje izvaja ritmične vsebine v hitrih kot počasnih tempih. Pričakovali smo, da bodo rezultati na področju izvedb ritmičnih motivov v igrani obliki po metodi imitacije višji. Predvidevamo, da učitelji pretežno razvijajo ritmične sposobnosti na področju ritmične vzgoje v obliki ritmične izreke ritmičnih vsebin in da se izvajanje ritma v obliki igranega ritma redkeje pojavlja.

A vista izvajanje ritmičnih motivov

Učenci so samostojno *a vista* izvedli štiri ritmične motive v 2/4 taktu ob merjenju z ritmičnim zlogom TA.



Slika 5: A vista izvajanje ritmičnih motivov

Testirani učenci so zelo dobro *a vista* izvajali ritmične motive. Največ natančnih *a vista* izvedb (91.5 %) je bilo pri drugem ritmičnem motivu, prvi ritmični motiv je *a vista* natančno izvedlo 89.7 % učencev, tretji motiv 81.8 %. Najmanj natančnih *a vista* izvedb (63 %) se je pojavilo pri zadnjem vzorcu. Učenci so morali najprej prepoznati notne simbole tonskih trajanj v glasbenem zapisu, si priklicati glasbene predstave njihovih trajanj v notranjem slišanju, nato pa povezati v procesu samoposlušanja predhodno slišane glasbene predstave s sočasno izvedbo le-teh. Vzroki težav v primerih netočnih izvedb so se pretežno pojavljali na področju natančnih izvedb tonskih trajanj. V tretjem ritmičnem vzorcu, ki ga je pravilno ritmično izvedlo 81.8 % učencev, so se težave pojavile pri točni izvedbi četrtinske pavze. Običajno učenci niso izdržali cele dobe, temveč so jo skrajšali ali podaljšali.

V teh primerih smo izvedbo ritmičnega vzorca ovrednotili s kriterijem *ritmično netočno*, čeprav so takšne izvedbe prinašale občutek neenakomernega tempa.

Zadnji ritmični vzorec, ki je bil *a vista* najmanjkrat pravilno izveden (63.0 %), so učenci pogosto izvedli v augmentirani obliki: namesto osmink in osminskih pavz so izvajali četrtnike in četrtninske pavze. Sklepamo, da notranja glasbena predstava o osminski pavzi še ni bila dovolj izgrajena in vkodirana v glasbeni spomin, da bi omogočila ustrezen spominski zvočni priklic iz dolgoročnega spomina. Učenci se seznanijo in utrjujejo osminsko pavzo po učnem načrtu v 2. razredu nauka o glasbi, za kar predvidevamo, da so imeli v tem obdobju malo glasbenih izkušenj s tem ritmičnim elementom. Kot pravi Snyder (2000), naj bi se dolgoročni spomin, v katerem so shranjene glasbene predstave in znanja, oblikoval pod vplivom ponavljajočih se glasbenih simulacij.

Učenci so pri *a vista* izvajanju ritmičnih motivov pretežno ohranjali tempo izvedbe – *neupoštevanje izbranega tempa* (0.6 %), *izvajanje v neenakomernem tempu* (5.4 %). Predvidevamo, da so k takšnim rezultatom prispevali tudi kratki dvotaktni ritmični vzorci v 2/4 taktu. Redkeje smo pri ritmičnem izrekanju ritmičnih motivov naleteli na odsekane izreke posameznih tonskih trajanj, npr. četrtnika je bila izvedena kot osminka in osminska pavza. Primere odrezane ritmične izreke smo občutili kot nemuzikalne izvedbe. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali so te izvedbe posledica stopnje branja *note za noto* na individualni ravni, kar sproža zatikajoče se reprodukcije, ali pa je to posledica učiteljevega dela na ritmičnem področju, ki ne izhaja iz muzikalnega vidika obravnavanja ritmičnih vsebin, pri katerem bi usmerjal učence v korektno izvajanje tonskih trajanj v odnosu do občutenja težkih in lahkih dob v določenem metrumu. Ker je bilo takšnih primerov zelo malo, sklepamo, da gre za individualna odstopanja v razvoju glasbenega opismenjevanja na ritmičnem področju.

Interpretacija rezultatov na melodičnem področju

Slušno zaznavanje melodičnih parov

Sposobnost slušnega zaznavanja smo preverjali z nalogo, v kateri so morali učenci primerjati in določiti, ali sta si bila melodična motiva v paru enaka ali različna. V primeru, da sta bila melodična vzorca različna, so morali določiti še mesto spremembe: na začetku, na sredini ali na koncu.

Slika 6: Slušno zaznavanje melodičnih parov

Učenci so največkrat pravilno slušno zaznali drugi melodični par (92.1 %), nato četrti (83.6 %) in prvi melodični par (83 %), najmanjkrat pravilno slušno zaznan pa je bil tretji melodični par (63 %). Zanimivo je, da so učenci nekoliko bolje slušno zaznavali mesto spremembe na sredini v zadnjem melodičnem paru (83.6 %) kot identično ponovitev melodičnih motivov v prvem melodičnem paru (83 %). Ker se je melodični par z dvema identičnema melodičnima motivoma pojavil kot prvi primer in ker se takšni tipi nalog pri pouku nauka o glasbi ne obravnavajo, predvidevamo, da je bila to prva učenčeva izkušnja, s katero si je vzpostavil miselno strategijo reševanja nalog.

63 % učencev je pravilno slušno zaznalo in določilo mesto spremembe v tretjem melodičnem paru, 30.9 % učencev je pravilno slušno zaznalo, da sta si melodična motiva v tretjem paru različna, medtem ko so mesto spremembe napačno določili. V tem paru je bilo mesto spremembe na začetku drugega melodičnega vzorca. Učenci so natančneje slušno zaznali mesto spremembe na sredini v četrtem melodičnem paru (83.6 %) kot mesto spremembe na začetku v tretjem melodičnem paru (63 %). V tretjem melodičnem paru se je sprememba zgodila na drugi poddelitvi prve dobe. Par osmink, ki se sicer pojavlja na prvi težki dobi v zapisu, je lahko v notranjih slišanjih predstavljal rastoč ritem⁵¹ s prenosom prve težke dobe na drugo dobo v taktu. Če je prihajalo v glasbeni zavesti do tovrstnih organizacij ritmične strukture slišane glasbenega gradiva, je lahko ritmična grupacija v notranjem slišanju zameglila slušno percepcijo

51 Voglar (1989) opredeljuje s pojmom rastoča ritmična usmerjenost začetek pesmi z lahko, nepoudarjeno dobo (pesmi s predtaktom).

spremembe prvotno melodičnega prehajalnega tona (prvi melodični motiv) v njegov terčni skok na drugi poddelitvi (drugi melodični motiv). Druga možna razlaga bi lahko bila, da je učenec par osmink, ki sta si bili časovno blizu, po psihološkem načelu bližine, medsebojno povezal in ju dojel kot eno samo enoto, ki pa je v tem primeru onemogočila slušno zaznavo spremembe na njeni drugi poddelitvi. Načelo bližine ima najmočnejši vpliv na stopnji ritmičnih in melodičnih grupacij. To pomeni, da bo že minimalna časovna razlika med dvema zvočnima dogodkoma prispevala k oblikovanju dveh grupacij v naši notranji slušni predstavi (Snyder, 2000; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 2001; Pečjak, Musek, 2001). V tretjem melodičnem paru prva grupacija zajema prvo in drugo dobo (par osmink in četrtnika), druga grupacija se zgodi na tretjo in četrto dobo (dve četrtniki). Ker se zaključek prve grupacije zgodi na drugo dobo, na kateri ni bilo spremembe v tonski višini oziroma se je ta zgodila na drugi poddelitvi prve dobe, sklepamo, da je bil to vzrok slabšim slušnim zaznavam in posledično nepravilnemu določanju mesta spremembe. Gordon (2000) pravi, da ni povsem jasno, kako organiziramo glasbene vzorce. Zdi se, da ritmično in melodično komponento dojemamo in organiziramo ločeno, vendar pa naj bi ritmična komponenta ustvarila temelj za organizacijo melodične.

Izvajanje melodičnih motivov po metodi imitacije

Točnost izvajanja melodičnih motivov po metodi imitacije smo preverjali s pevsko ponovitvijo.

1. melodični motiv
Ni - na, Ni - na, na - ni - ca

2. melodični motiv
Mi - ška ur - no te - ka

3. melodični motiv
Žo - ga ska - če sem in tja

4. melodični motiv
Ža - ba, Re - gi - ca

Slika 7: Izvajanje melodičnih motivov po metodi imitacije

Prvi melodični motiv je natančno posnemalo 75.8 % učencev, drugega 59.4 %, tretjega 35.2 % in četrtega 34.5 %. Ugotavljamo, da so učenci najpogosteje *intonančno nezanesljivo* izvajali melodične motive: prvi motiv (19.4 %),

drugega (36.4 %), tretjega (60 %), četrtega (56.4 %). Intonančno nezanesljivo izvajanje smo vrednotili v primerih, ko je bil en ali več tonov v melodičnem motivu spremenjenih, vendar je bil izvorni motiv še vedno prepoznan. Manjkrat smo v to kategorijo vključili pevske primere, v katerih so bili posamezni toni glede na absolutne višine zapeti nekoliko previsoko (višanje) ali prenizko (nižanje). Običajno je k tovrstni intonančni nečistosti prispevala slabša pevska izreka besedila ali slabše zdravstveno stanje učenca (prehlajenost, hripavost). Morda je k temu prispevala tudi stresna situacija pri testiranju. Najpogosteje se je intonančno nezanesljivo petje pojavljalo pri petju tretjega (60 %) in četrtega (56.4 %) melodičnega motiva. Pri tretjem melodičnem motivu so učenci poltonsko razdaljo ($e1-f1-e1$) v drugem taktu pogosto spremenili v petje male terce navzgor ($e1-g1-e1$). Predvidevamo, da so se intonančne težave pri petju poltonske razdalje pojavile zaradi poltonskega menjalnega tona ($e1-f1-e1$), ki se je vračal v $e1$ in ne prehajalno nadaljeval v ton $g1$. Domnevamo, da je k intonančno netočnemu petju, pri četrtem motivu, prispevala kombinacija skokovitih intervalov.

V kategorijo *melodično netočno* petje smo uvrstili tiste pevske primere, ko prvotna smer gibanja melodičnega motiva ni bila pravilno izvajana ali ohranjena ali pa so bili osnovni melodiji dodani novi toni tako, da je bila ta še vedno prepoznavna. Največji delež pevske melodične netočnosti se je pojavil pri petju tretjega melodičnega motiva (48.5 %). Zelo pogosto so učenci ohranili ritmično strukturo motiva in njegov začetni ton (izhodiščno intonacijo), v nadaljevanju pa je bila melodija v celoti spremenjena. Imeli smo občutek, da so si učenci izmislili svoj melodični motiv. Predvidevamo, da je do tovrstnih izvajanj prišlo zaradi nerazumevanja podanega navodila ali pa da si ti učenci radi pevske izmišljajo. Morda je na te pevske spremembe vplivala tudi učenčeva nezbranost pri uvodnem poslušanju melodičnega motiva. Nepozorno poslušanje vodi v napačno pomnjenje slišanih glasbenih vsebin in posledično v napačno reprodukcijo. V uvodnem enkratnem poslušanju je učenec moral svojo slušno pozornost usmeriti v smer gibanja melodije, tonske odnose in tonske višine. Ker se je petje melodičnih motivov izvajalo z besedilom, je lahko učenec svojo pozornost usmeril le v besedilo.

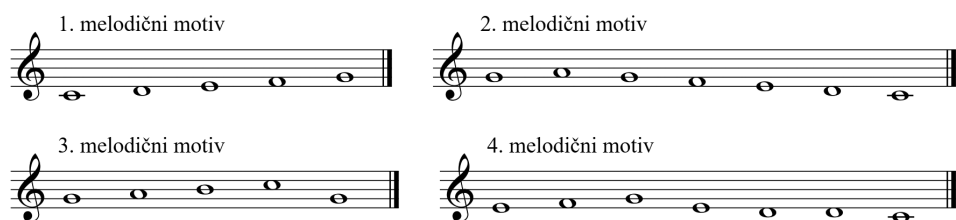
Mirković Radoš (1983) poudarja, da je napredek v razvoju melodičnih sposobnosti v tesni povezavi z otrokovimi analitičnimi zaznavami, ki poleg razlikovanja intervalov zadevajo tudi oblikujočo se zavest o tonaliteti. Razvita zavest o tonaliteti omogoča nadzor nad gibanjem melodije, intervalnimi odnosi, posameznimi tonskimi višinami in ohranjanjem tonalitete pri petju melodične fraze. Predvidevamo, da gre več vrednotenja intonančnega netočnega petja pripisati prav razvijajoči se zavesti o tonaliteti. Ker sta se drugi

in četrti melodični motiv zaključila na II. stopnji C-dura (na dominantni – nepopolna kadenca), predvidevamo, da so se pevske intonančne spremembe dogajale tudi zaradi notranje potrebe po logičnem zaključku v območju tonalnega centra. Serafine (1988) je raziskovala percepcijo tonalnih zaključkov melodičnih fraz v različnih starostnih skupinah in ugotovila, da se pod vplivom intenzivnega glasbenega izobraževanja zavest za tonaliteto razvije že pri osmih letih. Glasbenopedagoška praksa kaže, da se zavest za tonaliteto oblikuje med osmim in devetim letom, vendar pa se pojavljajo odstopanja v tem razvoju na individualni ravni. Sposobnost samoposlušanja, ki se začne razvijati med sedmim in osmim letom, predstavlja temelj zanesljivemu melodičnemu, intonančnemu in tonalnemu petju.

Rezultati raziskave so pokazali, da so učenci zelo redko prepevali v svojem pevskem obsegu in da vzroki za melodično netočno in intonančno nezanesljivo izvajanje niso izhajali iz nerazvitega pevskega obsega ali neobvladovanja pevskega aparata.

A vista izvajanje melodičnih vzorcev

Učenci so samostojno *a vista* izvedli štiri melodične vzorce s tonsko abecedo, v poljubnem ritmu in tempu, brez klavirske spremljave in pevske pomoči učitelja. Pred *a vista* izvedbo je učenec zapel C-dur s tonsko abecedo, lahko tudi skupaj z učiteljem in ob klavirski spremljavi. V uvodnem petju je učenec skupaj z učiteljem poiskal in intoniral izhodiščni ton posameznega melodičnega vzorca.



Slika 8: A vista izvajanje melodičnih motivov

Več kot polovica testiranih učencev je natančno *a vista* izvedla prvi (75.2%) in drugi (55.8%) melodični vzorec in manj kot polovica tretji (34.5%) in četrti melodični vzorec (38.2%). Pri vrednotenju vzrokov nastalih težav se je najpogosteje izpostavljala kriterij *intonančno nezanesljivo* petje. Pri postopnem petju prvega melodičnega vzorca od *c1* do *g1* se je intonančna netočnost (20.6%)

pogosto pojavljala v obliki nekoliko prenizkega petja absolutnih tonskih višin, kar je pogost pojav pri petju v smeri navzgor (Borota, 2013). Intonančna netočnost (34.5 %) pri drugem melodičnem vzorcu se je pojavljala pri petju melodične linije v smeri navzdol. Učenci so prve tri tone (*g1-a1-g1*) zapeli intonančno točno, v nadaljevanju pa so lahko bile absolutne tonske višine nekoliko prenizko zapete ali pa so bili ti toni po absolutnih višinah popolnoma napačno zapeti, vendar je učenec zaključni ton (*c1*) intonančno čisto zapel.

Pri *a vista* petju tretjega melodičnega vzorca je k intonančno netočnemu petju (59.4 %) prispevalo več dejavnikov. Učenci so pogosto intonančno netočno zapeli zadnjo tonsko višino v melodičnem vzorcu, ker niso ohranili začetnega izhodiščnega tona v glasbenem spominu. K temu je prispevalo tudi petje v *svojem pevskem obsegu* (10.3 %) in *melodična netočnost* (19.4 %). V primerih vrednotenja v *svojem pevskem obsegu* učenci niso upoštevali podane izhodiščne intonacije, ampak so izbrali svojo izhodiščno intonacijo (običajno so bile te tonske višine nižje od *g1*, npr. učenci so začeli z izhodiščem v *c1*) in od tod zapeli zapisani melodični vzorec melodično in tonalno pravilno – izvedli so ga v realni transpoziciji.

V četrtem melodičnem vzorcu so testirani učenci prve tri tonske višine največkrat intonančno točno zapeli, več intonančnih težav (57.6 %) pa so imeli pri petju tonskih višin na sredini motiva. Vzroki težav so izhajali iz nepomnjenja izhodiščnega tona melodičnega vzorca v notranjem slišanju. Učenci so sicer ohranili smer gibanja melodije, vendar so namesto pevske vrnitve na ton *e1*, nadaljevali s tonom *f1* ali *c1*. Čeprav smo pri poslušanju takšnih primerov imeli občutek, da so učenci izgubili občutek za tonalno območje (C-dur), je bil zadnji ton v vzorcu *c1* največkrat intonančno točno zapet. Tudi v primerih – teh je bilo zelo malo (2.4 %) –, ko je učenec »recitirajoče« odpel vmesni del, se je na koncu vzorca pojavilo točno intoniranje tona *c1*. S takšnim pevskim izvajanjem smo se srečevali tudi pri petju drugega melodičnega vzorca, ki se je zaključil na *c1*.

Skladno z glasbeno-psihološkimi dognanji ugotavljamo, da je učenec vse bolj v teku glasbenega razvoja sposoben zapomniti si določene tonske višine in jih ponovno zapeti oziroma priklicati v spomin po nekem določenem času. Primeri, ko so učenci pri petju četrtega vzorca izgubili pevsko intonacijo in na koncu intonančno točno zapeli *c1*, kažejo na to, da je petje osnovnega tona v lestvici omogočil tudi razvit občutek za območje tonalnega centra v notranjih glasbenih predstavah. Pri *a vista* petju četrtega melodičnega vzorca se je razvijajoča se zavest o tonaliteti kazala tudi pri petju poltonske

začetne razdalje. Učenci so imeli težave z intoniranjem začetnega tona v motivu, ki se je začel s terco tonike (e1) in njenega poltonskega nadaljevanja v f1. Ugotavljamo, da se je tonalna nestabilnost (24.2 %) najpogosteje pojavljala pri petju četrtega vzorca.

Petje v *svojem pevskem obsegu* se je redkeje pojavljalo. V teh primerih so učenci točno poimenovali posamezne tonske višine in intonančno točno odpeli razdalje med tonskimi odnosi, vendar so melodične vzorce zapeli izven določene tonalitete (C-dura), za pol- ali celton nižje (H ali B-dur). K izvedbam v svojem pevskem obsegu je vodilo tudi to, da učitelji kljub podanim navodilom pred začetkom petja niso podali izhodiščne intonacije.

Pri *a vista* izvajanju melodičnih vzorcev smo naleteli na primere, ko so učenci nastalo pevsko napako slušno zaznali in jo samostojno popravili. V nekaterih primerih so učenci slušno zaznali nastalo napako, vendar je v nadaljevanju niso uspešno intonančno popravili. S samostojnim popravljanjem nastalih napak se je izkazoval razvoj sposobnosti samoposlušanja in notranje izgrajenih glasbenih predstav na melodičnem področju.

Sklepne ugotovitve k prvi raziskavi pri predmetu nauk o glasbi

S prvo raziskavo na področju glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti v slovenskem glasbenem šolstvu, ki je bila opravljena pri skupinskem pouku nauka o glasbi v 2. razredu, smo ugotovili, da imajo učenci boljše razvit ritmični kot melodični posluš. Učenci so dosegali boljše rezultate na ritmičnem kot melodičnem področju, pri nalogah slušnega zaznavanja glasbenih vsebin, izvajanja po metodi imitacije in *a vista* izvajanja. To lahko pojasnimo in utemeljimo z značilnim intenzivnim razvojem melodičnih sposobnosti, spretnosti in znanj ter zavesti za tonalno območje v tem obdobju in z razvojem glasbenega spomina, ki je časovno in vsebinsko omejen.

Presenetljiva je primerjava rezultatov nalog med *a vista* izvajanjem in izvajanjem po metodi imitacije. Na ritmičnem področju so bili ti rezultati za 53.8 % boljši pri *a vista* izvajanju, na melodičnem področju pa pri tej nalogi le za 1.2 % slabši kot pri nalogi izvajanja po metodi imitacije. Skladno z rezultati ugotavljamo, da je slovenska glasbenopedagoška praksa pretežno usmerjena v razumevanje in sposobnost uporabe glasbenega zapisa – metoda dela po notnem zapisu – kot tistih temeljnih vezi med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo. Koncept glasbenega opismenjevanja, ki prevladuje v pedagoški praksi, usmerja učenca od standardnega glasbenega zapisa preko fizične akcije (pevske ali instrumentalne) k zvočni izkušnji (zvoku). Zvočna izkušnja se pojavi kot posledica fizične akcije; npr. pri igri na inštrument bo učenec zapisani notni

simbol identificiral in pozicijo identificirane tonske višine našel na inštrumentu. V tem primeru je izpuščen segment predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa, ki vodi ustrezno in doživeto glasbeno izvedbo. Prevladujoči koncept zapostavlja avditivno doživljanje glasbenih vsebin in s tem razvoj slušne pozornosti in občutljivosti. Predvidevamo, da so relativno nizki odstotni deleži rezultatov na področju izvajanja melodičnih motivov po metodi imitacije, potrdili pomanjkljivost in nizko stopnjo slušne pozornosti in občutljivosti v učnem procesu. Izpostavlja se potreba po večjih poudarkih na področju razvoja slušne pozornosti in občutljivosti na vseh glasbeno-dejavnostnih področjih nauka o glasbi in Solfeggia kot tudi pri individualnem inštrumentalnem pouku. Obe področji sta izhodišči v razvoju slušno-analitičnih zaznav, ki se kot glasbene predstave in znanja vgrajujejo v glasbenokategorialni sistem. Metoda dela z notnim zapisom vključuje obravnavo posameznih glasbenih elementov, ki se postopno združujejo v zvočno celoto. Neposredna izhodišča v glasbenem zapisu odtujujejo doživljanje glasbene umetnine kot celote. Izhodišča v živih oblikah glasbenega jezika vodijo v razvoj slušne občutljivosti in zaznavanja, v celostna doživljanja glasbenih vsebin in k možnostim slušnih analiz posameznih glasbenih elementov, ki se kot glasbene predstave in znanja vključujejo v glasbenokategorialni sistem, v dolgoročni glasbeni spomin.

Razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj lahko poteka hitreje kot sposobnost razvoja funkcionalne glasbene pismenosti. Pomembno vlogo v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti ima glasbeno mišljenje. Glasbene predstave in znanja kot sestavni elementi glasbenega mišljenja vodijo in usmerjajo razvoj funkcionalne glasbene pismenosti. Glasbeno mišljenje in funkcionalna glasbena pismenost, ki delujeta v medsebojni interakciji ter spodbujata in podpirata medsebojni razvoj, se ne razvijata nujno v enakomernem tempu. Zavedanje, da je razvoj glasbenega mišljenja temeljni kamen in integralni del razvoja funkcionalne glasbene pismenosti, ki ju uravnoteženo in enakovredno razvijamo na vseh glasbeno-dejavnostnih področjih nauka o glasbi in Solfeggia, bo obrodilo sadove v celostnem glasbenem razvoju.

3.8 Razvoj glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti v začetnem obdobju izobraževanja pri individualnem inštrumentalnem pouku

Zadnja kurikularna prenova, 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 inštrumentalnega pouka. V nekaterih sodobnih začetnicah skupinskega pouka (Tornič Milharčič, Širca Costantini, 2003; Ulokina, Urbančič, Repše, 2010) in individualnega inštrumentalnega pouka (Pilich 2001; Kolman, 2005a, 2005b; Kavčič Pucihar, 2013; I. in J. Pucihar, 2010; Počivavšek, 2010; H. Strmčnik, 2012; Prem Kolar, 2016) najdemo izhodišča za glasbeno opismenjevanje v glasbenem jeziku in v glasbenih aktivnostih v začetnem odmiku od standardnega glasbenega zapisa. Učenci so spodbujeni h glasbeni aktivnosti s poslušanjem, ustvarjanjem, pevsko dejavnostjo, izreko besedil, ritmičnim igranjem z lastnimi glasbili brez notnega zapisa, igranjem po posluhu, igranjem transpozicij. Učenec usvaja glasbene elemente na temelju opazovanja, metode imitacije, skozi grafično vizualizacijo glasbenih vsebin, nato se zgodi transfer izvajanja predhodnih glasbenih dejavnosti v 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, kar je odločilnega pomena za nadaljnji stik z inštrumentom oziroma glasbo nasploh. V nadaljevanju izpostavljamo poleg rezultatov prve raziskave na področju nauka o glasbi še nekatere druge raziskave, ki ugotavljajo trenutno stanje v pedagoški praksi pri začetnem glasbenem izobraževanju na področju razvoja funkcionalne glasbene pismenosti pri individualnem inštrumentalnem pouku v slovenskem glasbenem šolstvu.

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 preučevala stopnjo odzivnosti učencev pri nalogah klavirske improvizacije znotraj *Funkcionalne glasbene pedagogike Elly Bašić*, ugotavlja pozitivne učinke improvizacije 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.

Tudi rezultati nekaterih raziskav na področju individualnega inštrumentalnega pouka kažejo na še vedno 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 razvijamo v različnih oblikah glasbenih dejavnosti pri skupinskem in inštrumentalnem pouku, bo obrodilo sadove v individualnem celostnem glasbenem razvoju.

4 Medpredmetno povezovanje med naukom o glasbi in inštrumentalnemu pouku v glasbenem šolstvu

Vloga in položaj predmeta nauk o glasbi, ki ima svoje korenine v pevskem pouku in pouku glasbene teorije iz 19. stoletja in je v 50-ih letih 20. stoletja doživel korenite spremembe na področju načrtovanja, se je spreminjala vse do zadnje kurikularne preнове, ko si je predmet z nadgradnjo predmeta Solfeggio utrdil mesto samostojnega in enakovrednega predmetnega področja. V preteklosti je bil predmet pretežno v podporni funkciji inštrumentalnega pouka, na prelomu iz 20. v 21. stoletje pa so se začele porajati težnje po vzajemnih medsebojnih transfernih učinkih usvojenih glasbenih predstav, sposobnosti, spretnosti in znanj med skupinskim in individualnim inštrumentalnim poukom. Medpredmetno povezovanje je vključeno v sodobno nacionalno načrtovanje skupinskega in individualnega inštrumentalnega pouka v glasbenem šolstvu. Dejavnosti predmetov omogočajo medsebojno povezovanje v treh kategorijah: prvo je znotraj dejavnostnih področij predmetov, drugo pomembno izstopa v povezavi z individualnim inštrumentalnim poukom in naukom o glasbi, tretje pa v možnostih povezav v okviru širše glasbene kulture (Vratanar, 2000; Rakar, 2014).

V nadaljevanju bomo obravnavali razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na osrednjem in stičiščnem glasbeno-dejavnostnem področju *solfeggio* in luči procesno-ciljnega vidika medpredmetnih povezav skupinskega in individualnega inštrumentalnega pouka.

4.1 Funkcionalna glasbena pismenost pri skupinskem in individualnem inštrumentalnemu pouku v glasbeni šoli

Skozi zgodovinski prerez razvoja predmetnega področja je vseskozi opazna težnja po temeljni povezavi med teorijo s prakso in po razvoju funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljnega cilja glasbenega izobraževanja v glasbenem šolstvu. Tako nekdanji kot sodobni glasbeno-izobraževalni sistemi so (bili) ciljno usmerjeni v razvoj te 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 izgrajenih glasbenih predstav. V sodobnih pedagoških konceptih, kjer se še vedno zastavljajo vprašanja, kot so, kdo je glasbeno pismen, kaj definira glasbeno pismenost, je funkcionalna glasbena pismenost pojmovana kot kompleksna ali kot enovita sposobnost. Sodobno načrtovanje skupinskega in individualnega inštrumentalnega pouka izkazuje koncept razvoja funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne glasbene kompetence. Izhajajoč iz sodobnega didaktičnega koncepta skupinskega pouka v slovenskem glasbenem šolstvu, predmeta nauk o glasbi in Solfeggio spodbujata razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na temelju petih glasbeno-dejavnostnih področjih. Z raznolikimi glasbenimi dejavnostmi, ki vnašajo svoje značilne posebnosti in s katerimi dosegamo specifične operativne cilje, je spodbujen razvoj slušno-analitičnih zaznav, sposobnosti izvajanja po glasbenem zapisu, zapisovanja slišanih glasbenih vsebin, estetskega oblikovanja in ustvarjanja lastnih glasbenih vsebin. Rezultati ali dosežki glasbenih dejavnosti so oblikovane glasbene predstave in glasbenoteoretična znanja, ki se skozi vertikalo glasbenega izobraževanja postopno vključujejo v glasbenokategorialni sistem in se v njem širijo in poglabljajo.

V glasbenem šolstvu se funkcionalna glasbena pismenost razvija tudi pri individualnem inštrumentalnem pouku. Učni načrt za inštrumentalni pouk (2003) opredeljuje šest raznolikih glasbenih dejavnosti, ki podpirajo ta razvoj. Področje *igranje na inštrument* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju pravilne drže in spretnosti igranja na inštrument. Področje *solfeggio* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju ritmične izreke, petja melodičnih vsebin ter analize glasbenoteoretičnih in oblikovnih značilnosti učnih gradiv. 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 *skupinsko muziciranje* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju skupnega glasbenega izvajanja z učiteljem inštrumentalnega pouka, korepeticij, različnih komornih zasedb ali orkestrrov. Področje *ustvarjanje glasbe* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju (so)ustvarjanja inštrumentalnih glasbenih vsebin in inštrumentalne improvizacije. Področje *spoznavanje, ocenjevanje in vrednotenje glasbe* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju razumevanja glasbenega zapisa, spoznavanja glasbene literature različnih stilnih obdobj, vrednotenja lastne inštrumentalne igre in igre drugih izvajalcev (učni načrt za individualni inštrumentalni pouk, 2003).

Vse te tako opredeljene dejavnosti individualnega inštrumentalnega in skupinskega pouka v glasbeni šoli so podpora učencu na poti doseganja temeljnega cilja: z njimi postopno in sistematično izgrajujemo in nadgrajujemo glasbene predstave in znanja v obliki notranjega slišanja in razumevanja glasbenih elementov, ki so most k razumevanju in ustrezni uporabi standardnega glasbenega zapisa.

4.2 *Solfeggio* kot osrednja glasbena dejavnost pri skupinskem in individualnem inštrumentalnem pouku

Področje *solfeggio*, ki pri skupinskem pouku v glasbeni šoli 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 in spretnosti na ritmičnem, melodičnem področju, področju harmonskega posluha in glasbenega spomina. V vseh razredih nauka o glasbi in Solfeggia je temeljna metoda učenja metoda dela z notnim zapisom. Pri predmetu nauk o glasbi, na nižji stopnji, znotraj nje uporabljamo specifično tonalno-absolutno metodo, na višji stopnji, pri predmetu Solfeggio, pa se ob njeni temeljni uporabi zgodi prehod tudi na intervalno metodo. 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 področju individualnega inštrumentalnega pouka so usmerjeni v občutenje enakomernega metričnega utripa, ritmično izrekanje in petje primerov na imena not iz učnih gradiv, ki jih igrajo učenci na izbrani inštrument, igro po posluhu, transpozicijo glasbenih fraz ali primerov v druge tonalitete, analizo glasbenoteoretičnih in oblikovnih značilnosti glasbenih primerov. Učna načrta za godala in tolkala poudarjata tudi petje intervalov kot pomoč pri menjavi leg (godala) in kot pomoč pri uglasitvi timpanov (tolkala).

Skozi zgodovino glasbenega šolstva na Slovenskem so se vselej pojavljale težnje po prenosu glasbenih znanj, pridobljenih pri skupinskem pouku, na inštrumentalno igro, s ciljem hitre in uspešne orientacije 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 je v svojih razmišljanjih naslanjal na skladatelja in pedagoga Zoltána Kodályja, ki je menil, da je »[...] prva naloga glasbenega pouka ta, da učenec sliši, kar piše na notni sliki [...]« (Šivic, 1982, str. 15). S tem pa ni mislil le na tako imenovani nauk o glasbi, ampak tudi na inštrumentalni pouk. Šivic je bil mnenja, da je

inštrumentalni pouk, ki učenca ne vodi k povezovanju prijemov na inštrumentu s sluhom in glasom, napačen, in da ne bo pripeljal niti do pravega muziciranja in uživanja v glasbi. Zrimšek (1983) je v svoji *Metodiki klavirskega pouka in klavirske igre* zagovarjala tezo, da se naj v začetni fazi učenja inštrumenta učenci najprej naučijo poslušati in igrati na inštrument, šele nato naj jih učitelji usmerijo v učenje branja notnega zapisa. Menila je, da je treba upoštevati igranje po posluhu in uporabljati 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 [...]« (Zrimšek, 1983, 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 mnjenja, 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 temeljnih dejavnikov 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. Opažanja 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 takojšnje ozvočitve 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. Samoposlušanje, ki poteka sočasno z izvajanjem 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.

Procesa notranjega slišanja in samoposlušanja sta tako na področju skupinskega kot individualnega inštrumentalnega pouka temeljna deležnika v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Pri skupinskem pouku je končni cilj v *solfe-ggiranju*, poustvarjanju in ustvarjanju glasbenih vsebin na pevskem in inštrumentalnem področju, pri individualnem inštrumentalnem pouku pa v izvajanju in interpretaciji glasbenih del ter ustvarjanju lastnih glasbenih vsebin na inštrument. Razumevanje glasbenega zapisa, njegovo predhodno notranje slišanje in poslušanje lastne izvedbe predstavljajo temeljno stičišče obeh predmetnih področij, nenazadnje pa tudi področij glasbene umetnosti. To stičišče je izhodišče v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti, kjer se predmetni področji srečujeta na procesni ravni medpredmetnih povezav. Zaradi specifičnosti in različnih narav predmetnih področij – specifičnosti in različna izhodišča poučevanja v začetnem obdobju obstajajo tudi na posameznih inštrumentalnih področjih – je poenotnje 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 glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj ter razvoja glasbene pismenosti naj ne bo ovira pri spodbujanju in povezovanju temeljnih dejavnikov funkcionalne glasbene pismenosti. Če izhajamo iz glasbenih dejavnosti, ki vodijo v sprejemanje novih glasbenih izkušenj ali nadgrajevanje že usvojenih, se bodo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, postopno izgrajevale in poglobljale v glasbenokategorialnem sistemu. 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).

4.3 Medpredmetno povezovanje med skupinskim in individualnim inštrumentalnim poukom v glasbeni šoli

Zadnja kurikularna prenova v glasbenem šolstvu je spodbudila medpredmetno povezovanje na ravni sodobnih učnih načrtov skupinskega in individualnega inštrumentalnega pouka, vendar je področje medpredmetnih povezav v glasbenem šolstvu v primerjavi s splošnim šolstvom skromneje obravnavano. Skozi prerez polpreteklega obdobja predstavljamo nekatere rezultate raziskav, ki so preučevale kroskurikularne povezave med obema področjema.

V začetku 90-ih let 20. stoletja je problematiko medpredmetnega povezovanja med individualnim inštrumentalnim poukom klavirja in naukom o glasbi obravnavala Irmina Rakun (1992). S pilotno raziskavo je ugotovila, da nekoliko več kot polovica učiteljev klavirja (55 %) ni seznanjena z učno vsebino, ki jo njihovi učenci obravnavajo pri predmetu nauk o glasbi. Ugotovila je, da večina učencev povezuje ta predmet s poznavanjem in obvladovanjem glasbenoteoretičnih pravil, medtem ko dejavnosti inštrumentalnega pouka ne povezujejo s spretnostjo izvajanja ritmičnih in melodičnih vsebin v glasbenem zapisu. Učenci so izrazili mnenje, da se jim predmet zdi manj pomemben, saj ne vedo, v čem je njegov pomen.

Leta 2005 je Dragica Černe ugotavljala povezanost nauka o glasbi z individualnim inštrumentalnim poukom violine, harmonike in klarineta. Ugotovila je, da je kar 68 % učiteljev bilo mnenja, da je usklajenosti med njihovim predmetnim področjem s predmetom nauka o glasbi premalo. Menili so, da soočanje s standardnim glasbenim zapisom in usvajanje glasbenoteoretičnih zakonitosti pri tem pouku poteka počasneje kot pri inštrumentalnem pouku in da prav ta dejavnik ovira učinkovito obravnavo glasbenih vsebin pri inštrumentalnemu pouku.

Podobne rezultate, na področju povezanosti aktualne snovi nauka o glasbi in individualnega inštrumentalnega pouka, je pokazala raziskava Bernarde Rakar (2014). 40 % učiteljev nauka o glasbi je bilo mnenja, da se učni proces individualnega inštrumentalnega pouka zelo redko navezuje na aktualno snov nauka o glasbi. Rezultati zadnje aktualne raziskave (Koroša, 2015⁵²) o medpredmetnem povezovanju nauka o glasbi in pouka klavirja, kažejo, da so povezave med obema predmetoma v prvih treh razredih zelo pogoste oziroma pogoste (97 %). Predvidevamo, da se visok odstotni delež bolj kot na povezovanje na učno-snovni ali ciljno-procesni ravni navezuje na raven sodelovanja med učitelji in morebitnih pogovorov o trenutno obravnavani snovi

52 Rezultati vseh navedenih raziskav se navezujejo na posamezne skupine anketiranih učiteljev in ne na vse splošno stanje v slovenskem glasbenem šolstvu.

pri predmetih in o napredovanju posameznih učencev, ne pa na raven vzajemnih načrtovanj, ki bi usmerjala v konkretne izvedbe teh povezav pri enem ali drugem predmetu. Glede usklajenosti učnih načrtov ter možnosti povezav na njihovi temeljih, pa je bila velika večina anketiranih učiteljev mnenja, da sta učna načrta premalo usklajena oziroma neusklajena, kar je razlog za nižjo raven povezav med predmetoma. Veliko bolj pozitiven je rezultat, ki kaže, da je sodelovanje med učitelji nauka o glasbi in inštrumenta pogosto, kar krepi možnosti kroskurikularnih povezav (Koroša, 2015).

Rezultati omenjenih raziskav prikazujejo mnenja učiteljev glede vsebinske skladnosti učnih načrtov posameznih individualnih inštrumentalnih predmetov in skupinskega predmeta nauk o glasbi, delno pa tudi njihovo poznavanje učnih načrtov nasprotnih predmetnih področij, tako učiteljev skupinskega pouka kot individualnih inštrumentalnih disciplin. Gotovo je poznavanje učnih načrtov izhodišče in temelj za kakovostno medpredmetno povezovanje. Podrobne analize in primerjave učnih načrtov posameznih inštrumentalnih področij s predmetom nauk o glasbi kažejo na razhajanja v učni snovi s področja glasbene teorije za nižje razrede povezane z glasbenim opismenjevanjem. Do večje skladnosti prihaja od 3. razreda dalje. Razumljivo je, da se učni načrti zaradi raznolikosti narave inštrumentov, ki botrujejo različnosti izhodišč poučevanja na področju inštrumentalne igre, ne morejo povsem ujemati s predmetom nauk o glasbi. Učna snov se skozi vertikalno izobraževanja pri obeh predmetnih področjih postopno nadgrajuje in dopolnjuje. Tako je upoštevana in zagotovljena procesno-razvojna naravnost aktualnih učnih načrtov v povezavi z glasbeno-razvojnimi obdobji učencev.

V pedagoški praksi je na ravni horizontalnih medpredmetnih povezav še vedno v ospredju učno-snovni vidik, ki izpostavlja vprašanje *kaj* povezovati in ne *kako* in *zakaj* (Sicherl Kafol, 2008). V tem primeru gre za prenos istih učnih vsebin iz enega na drugo predmetno področje. Tudi učni načrt za nauk o glasbi (2003) med cilji opredeljuje, da naj učenci v povezavi z obravnavanimi vsebinami pojejo skladbe, ki jih izvajajo pri inštrumentalnem pouku. S to dejavnostjo učenci dobijo neposredno izkušnjo prepletenosti obeh predmetov in odkrivajo večplastnost glasbenih elementov z različnih zornih kotov. Bolj kot usmerjanje v uporabo istih učnih vsebin za doseganje medpredmetnih povezav na ravni učno-snovnega vidika je z vidika naravnosti sodobne pedagogike in didaktike ustrezen procesno-ciljni vidik medpredmetnih povezav. Ta vidik poudarja razvoj učnih strategij, sposobnosti metakognicije, vrednotenja in kritične refleksije. Skupni procesni cilji obeh predmetnih področij so urjenje slušno-analitičnih zaznav ter pevsko/inštrumentalnih sposobnosti in spretnosti, točnih in estetsko oblikovanih glasbenih izvedb. Pri obeh

predmetih mora učenec razviti funkcionalno glasbeno pismenost, in sicer, razumeti in znati mora uporabljati standardni glasbeni zapis, kar se izkazuje v skupnem cilju, ki je, da učenec zapisane glasbene vsebine v standardnem glasbenem zapisu predhodno sliši v svojem notranjem slišanju, nato pa jih intonančno in ritmično korektno izvede. Pri pouku nauka o glasbi jih bo izvedel v pevski ali igrani obliki, pri inštrumentalnem pouku pa je lahko pevska izvedba ali izvedba v igri na lastna glasbila most k izvedbi na inštrument. Petje je elementarna dejavnost, ki spodbuja globlje doživljanje glasbenih vsebin, kar posledično vodi k doživetju interpretaciji tudi na področju inštrumentalnega pouka. Z upoštevanjem procesno-ciljnega vidika medpredmetnih povezav je vzajemni transfer med predmetnima področjema neobhodno vključen v sleherno učno enoto skupinskega ali individualnega inštrumentalnega pouka. Z vključitvijo osrednje dejavnosti *solfeggio* bo ustvarjen transfer učnih postopkov in strategij usvajanja glasbenih vsebin na temelju notranjega slišanja glasbenih elementov, spodbujen bo razvoj samoposlušanja in s tem področje vrednotenja in kritične refleksije lastnih izvedb kot izhodišče v procesu glasbenega učenja (Vratinar, 2000; Tomc, 2009; Zadnik, 2011). Upoštevanje procesno-ciljnega vidika na obeh predmetnih področjih daje učencu lastno dejavno vlogo in ga vodi v proces metakognitivnega učenja. V glasbenih dejavnostih je ta razvoj spodbujen s procesom predhodnega notranjega slišanja glasbenih vsebin in s procesom sočasnega samoposlušanja izvajanja glasbenih vsebin. Oba procesa sta podstat v prepoznavanju trenutnega stanja izvajanih glasbenih vsebin in zastavljanja nadaljnjih ciljev v smeri, v čem in kako izboljšati glasbeno izvedbo.

5 Namesto sklepa – izzivi za prihodnost

Predmetno področje nauk o glasbi je na svoji razvojni poti doživljalo z reformnimi prenovami korenite organizacijske, kurikularne in vsebinske spremembe. V preteklosti je ta nastopal v vlogi stranskega ali dopolnilnega predmeta, šele po zadnji reformi v glasbeni šoli je postal samostojen, enakovreden in obvezen predmet. Uveljavitev samostojnega in enakovrednega predmeta se je utrdila z njegovo nadgradnjo na višji stopnji, s predmetom Solfeggio. Pot do njune enakovredne umestitve v sistem glasbenega šolstva je bila dolga. V sedanjosti je urejenost predmetnega področja razvidna iz predmetnikov in njihovih aktualnih učnih načrtov v glasbeni šoli. Kakšen pa je odnos sodobnega učitelja do tega predmetnega področja? Ali se je njuna samostojna in enakovredna vloga zasidrala tudi v miselnost učiteljev, učencev in njihovih staršev? Ali je predmetno področje še vedno pojmovano kot stransko oziroma dopolnilno področje, ki naj bo v podporo učenju igranja na inštrument?

Predmeta bosta utrdila in prevzela vlogo enakovrednih glasbenih disciplin v glasbenem šolstvu le, če ju bomo pravilno pojmovali in razumeli vsi učitelji, ravnatelji, učenci in njihovi starši. Nauk o glasbi in Solfeggio naj bosta v podporo pevskemu/inštrumentalnemu pouku, vendar pa zaradi specifik predmetnih področij njuno usklajevanje s potrebami individualnega pouka ni vedno mogoče. Nekateri cilji obeh predmetnih področij so skupni, glasbene vsebine pa deloma različne, saj se povezujejo z naravo in sistematiko specifik posameznih predmetnih področij. Pri pouku nauka o glasbi sodelujejo učenci, ki se učijo petja ali različne inštrumente, posledično so učna izhodišča v začetnem obdobju glasbenega izobraževanja raznolika in specifično povezana z naravo in zahtevami posameznega inštrumenta. Na pevskem/inštrumentalnem področju je učenje s tehničnega vidika naravnano k hitremu, učinkovitemu in kakovostnemu zvenenju inštrumenta, posledično pa nastaja potreba po pojasnjevanju tehničnega vidika z razlago glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti. Ravno zaradi raznolikih začetnih učnih izhodišč je absolutno poenotenje učenja nauka o glasbi in pevsko/inštrumentalnega pouka onemogočeno. Drugo dejstvo, ki otežuje poenotenje izhodišč poučevanja je, da na začetni stopnji učenja igranja na inštrument prednjačijo psihomotorične spretnosti pred razumevanjem glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti ter glasbeno simbolnega sistema, s psihofizičnim razvojem pa se ta razlika postopno zmanjšuje oziroma izginja. To pomeni, da se bo lahko učenec z nekaterimi glasbenoteoretičnimi pojmi in zakonitostmi prej srečal

ali pri inštrumentalnem pouku ali pouku nauka o glasbi. Odprtost, razumevanje in tolerantnost učiteljev na obeh predmetnih področjih bodo prispevali k učinkovitemu poučevanju in učenju. Na poti glasbenega učenja obstajajo večstranske učne poti, ki vodijo do istega cilja. Uporaba pestrih učnih postopkov, oblik in metod bogati in plemeniti glasbeno učenje in ohranja radovednost in interes za obe predmetni področji. Povezovanja med učitelji naj temeljijo na iskanju tistih stičišč, ki ne bodo ovirala specifike dela posameznih predmetnih področij. Edina skupna pot v odkrivanju glasbene govornice je avditivni svet, ki vodi v usvajanje glasbeno simbolnega sistema. Zvočna izkušnja je izhodišče in temelj usvajanja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na obeh področjih. Sočasnost usvajanja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na obeh področjih ni nujna, saj se z uporabo dogovorjenih metodičnih pristopov ustvarjajo vzorci in spominske sledi, ki se ob ustreznih spodbudah ponovno aktivirajo v obliki asociativnih priklicev že usvojenih znanj. Poleg zvočne izkušnje je pomembno stičišče in izhodišče za priklic usvojenih glasbenih znanj tudi uporaba enotne glasbene terminologije na obeh področjih, kar bo vedno aktiviralo enopomenske asociacije in ne bo povzročalo zmešnjav v procesu glasbenega mišljenja. Skupna izhodišča v uporabi enotne glasbene terminologije in metodičnih postopkov na poti glasbenega učenja lahko dosežemo z odprto komunikacijo, z izmenjavo izkušenj in toleranco specifik predmetnih področij na obeh straneh. Interaktivne vezi med učitelji nauka o glasbi in učitelji pevskega/inštrumentalnega pouka lahko presežejo razumevanje skupinskih predmetov kot dopolnilnih ali stranskih predmetov in prispevajo k temu, da se pojmuteta kot samostojna predmeta, ki se s svojimi avtonomnimi specifičnimi področji enakovredno umeščata v prostor glasbenega šolstva v celotni vertikali.

V prihodnosti bo ohranitev in poglobitev predmetnega področja odvisna od pozitivne motivacijske in poklicne naravnosti delujočih in bodočih učiteljev. Že na ravni dodiplomskega študija so potrebne pozitivne spodbude in kakovostne usmeritve, za posameznikovo izgradnjo glasbeno-strokovnih in didaktičnih znanj ter splošne pedagoške-generične kompetence. Neposredne izkušnje na področju poučevanja in učenja so pridobljene v času pedagoške prakse, ko prihaja do transferja usvojenih znanj in kompetenc z neposrednim načrtovanjem učnega procesa, izvajanjem glasbenih dejavnosti in uresničevanjem zastavljenih ciljev v razredu. Ključno vlogo v tem obdobju imajo različni vidiki pedagoških pristopov in kakovostne povratne informacije, ki so temelj v oblikovanju poklicne samopodobe, ter pozitivna motivacijska in poklicna naravnost visokošolskih učiteljev kot učiteljev-mentorjev v glasbenih šolah. Priložnosti za spodbujanje razvoja kompetenc za medpredmetno

povezovanje so lahko konkretno vezane na čas pedagoške prakse. Cilji medpredmetnih povezav se lahko realizirajo v fazi načrtovanja in izvajanja učnih enot pri bodočih učiteljih skupinskih predmetov in individualnih pevsko/instrumentalnih področij. Z ustreznimi usmeritvami v času dodiplomskega študija se tako lahko izgradijo kompetence za kakovostne medpredmetne povezave med obema predmetnima področjema, hkrati pa se krepi odprtost, razumevanje in tolerantnost bodočih učiteljev na njihovi nadaljnji profesionalni poklicni poti.

Pedagoška praksa v času dodiplomskega študija je posebno obdobje in prostor, v katerem nastopi interakcija in večsmerna komunikacija deležnikov različnih izobraževalnih ravni. V triangulaciji, študent – visokošolski učitelj – učitelj-mentor, poteka pretok informacij trenutnega stanja in potreb med nižjim glasbenim šolstvom in visokošolsko ravno glasbenega izobraževanja. Potrebe iz prakse na nižji ravni glasbenega šolstva so spodbuda za razmislek o nadaljnjih usmeritvah tudi na visokošolski ravni glasbenega izobraževanja. Vzajemno sodelovanje plemeniti in bogati načrtovanje in izvajanje novonastalih potreb na obeh ravneh glasbenega izobraževanja. Tako je pedagoška praksa posebna vrednota, ki ne nudi le izgradnje didaktično-pedagoških kompetenc, nepogrešljivih za nadaljnjo poklicno pot bodočih učiteljev glasbe, temveč z vidika medsebojnega vzajemnega sodelovanja prinaša možnosti vsebinskih oplemenitev na obeh ravneh izobraževanja. Ravno delujoči učitelji imajo na temelju lastnih opažanj v praksi, na poti profesionalne poklicne poti, pomembno vlogo pri opozarjanju na nastale situacije, vrzeli in potrebe v okviru oddelčnih in medoddelčnih sestankov na lokalni ravni, študijskih skupin na regionalni ravni in stalnega strokovnega spopolnjevanja na nacionalni ravni. Z izmenjavo izkušenj, stališč in mnenj se lahko ustvarjajo kakovostne rešitve, dopolnitve in spremembe organizacijskih in vsebinskih zahtev na nacionalni ravni.

Po skoraj 20-letnemu odmiku od zadnje kurikularne prenove se postavljajo nekatera vprašanja in dileme, ki potrebujejo svoje diskusije in iskanje rešitev na poti razvoja glasbenega šolstva v prihodnosti. Sprejemni preizkusi, ki predstavljajo pomemben mejnik za vstop v glasbeno šolo, pri katerih se preverja raven razvitosti elementarnih glasbenih posluhov, potrebujejo refleksijo v smeri vsebinskih zahtevnosti in zlasti o njihovem pomenu za učence, ki so predhodno obiskovali predšolske glasbene programe. Čeprav se je opisno ocenjevanje, ki je bilo uvedeno s kurikularno prenovo, v teku časa umaknilo, so učitelji predšolskih programov dragocen vir informacij o individualnem glasbenem napredku učenca. V praksi opažamo, da je učiteljevo vrednotenje glasbenih dosežkov predšolskih učencev premalo ali pa sploh ni upoštevano

v fazi sprejemnih preizkusov. Vsi deležniki glasbenega šolstva bi morali posvečati več pozornosti temu segmentu, saj so učiteljeve povratne informacije o učenčevem eno- ali dvoletnem napredku stvarnejše in objektivnejše od trenutno izkazanih glasbenih sposobnosti v času enkratnega preverjanja na sprejemnih preizkusih.

V kontekstu preverjanja in ocenjevanja, dveh integralnih elementov procesov učenja in poučevanja, se kaže tudi potreba po razmisleku vrednotenja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj v okviru glasbenih projektov. V praksi lahko sledimo naraščajočemu trendu različnih glasbenih projektov, ki jih pretežno načrtujejo in izvajajo učitelji nauka o glasbi in Solfeggia. Tovrstni glasbeni projekti so gotovo »osebna izkaznica« glasbene šole v lokalnem in širšem okolju. Učenci z njimi pridobivajo, poglobljajo in nadgrajujejo svoje glasbene predstave in znanja, zlasti pa imajo priložnost skozi lastno ustvarjalnost izražati svoje glasbene ideje in stvaritve. Izražanje lastnih glasbenih stvaritev spodbuja globlje doživljanje glasbeno-estetskih elementov, njihova predstavitev v javnosti pa ohranja motivacijo in interes za glasbo in umetnost na splošno. V prihodnosti bo potrebno razmisliti o vrednotenju učenčevih prispevkov v procesu ustvarjanja in sklepnega predstavljanja končnih izdelkov načrtovanih glasbenih projektov, ki bodo z ustrezno izoblikovanimi opisnimi kriteriji v formativnih fazah usmerjali dejavnosti v procesu ustvarjanja, v sumativni fazi pa ustrezno merili kakovost končnih izdelkov.

S širše perspektive slovenskega javnega glasbenega šolstva izpostavljamo še nekatere druge vidike, o katerih bi veljalo razmisliti. Izhajajoč iz potreb v okolju ima glasbeno šolstvo še vedno dovolj odprtega prostora za širitev svojih programov, ki bodo odprla možnost vključevanja različnih starostnih in socialnih skupin. Vse večje težnje in potrebe se porajajo na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami in specifičnimi učnimi težavami, saj se v praksi kaže naraščajoči trend omenjene skupine otrok⁵³ (Peklaj, 2010; Smolej Fritz, 2010; Marčun, 2016b). Ob tem izstopa potreba po oblikovanju glasbenih programov za otroke iz najzgodnejšega življenjskega obdobja⁵⁴ in za odrasle, ki želijo pridobiti glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja na različnih področjih ali pa že pridobljena znanja nadgrajevati na področju igranja na izbrani inštrument ali pa se preizkusiti in vključiti v različne oblike pevskega ali inštrumentalnega muziciranja. Z vidika sprejemnih preizkusov izstopa

53 Nekateri vrzeli se že zapolnjujejo na ravni visokošolskega izobraževanja: tako npr. za področje učencev s posebnimi potrebami in specifičnimi učnimi težavami poteka izbirni predmet Učenci s posebnimi potrebami pri pouku glasbe na Akademiji za glasbo, Univerze v Ljubljani.

54 V okviru dodiplomskega študija poteka izbirni predmet Glasba v najzgodnejšem življenjskem obdobju na Akademiji za glasbo v Ljubljani.

potreba po oblikovanju glasbenih programov, ki bodo ponudili možnost za vstop v glasbeno šolo tistim posameznikom, ki iz različnih vzrokov niso bili sprejeti na pouk želenega instrumenta, saj praksa kaže, da zaradi prostorskih in kadrovskih omejitev veliko otrok ostaja zunaj šolskih zidov. Glede na možnost izobraževanja na področju jazz in zabavne glasbe na srednješolski ravni in deloma v okviru jazz modula na Akademiji za glasbo v Ljubljani bi veljalo razmisliti o tem, da bi se za tovrstno glasbo na višji stopnji glasbenega šolanja (po šestih letih) osnoval program, ki bi ob pridobivanju temeljnih glasbenih kompetenc omogočal njihovo nadgradnjo s spodbujanjem razvoja sposobnosti, spretnosti in znanj v okviru omenjenih glasbenih zvrsti. V praksi sledimo neposrednim prehajanjem iz nižje na srednjo raven, brez predhodne priprave in izobraževanja v okviru slednje glasbene zvrsti. V slovenskem okolju se porajajo nekateri zgoraj opisani tovrstni programi le v okviru zasebnih glasbenih šol. Prostor v javnem glasbenem šolstvu je za omenjena področja večinoma še vedno odprt. Z odpiranjem dodatnih možnosti izobraževanj bi glasbena šola postala prostor, v katerem bi se srečevale vse starostne in socialne skupine.

Vsak glasbeni učitelj je najprej glasbenik. Na poti izobraževanja bodočih učiteljev glasbe in profesionalni poklicni poti delujočih učiteljev je zavedanje lastnih močnih kompetencah in pomena raznih glasbenih področij iztočnica za to, da se jih upošteva v fazi načrtovanja in izvajanja pouka in pri navduševanju za glasbo in glasbeno izobraževanje učencev (Zadnik, 2015). Učitelj, ki je radoveden, odprt za nove ideje, kritično naravnan, reflektiven do lastnega razvoja in razvoja učencev (Sicherl Kafol, 2015) in ki deluje kot glasbenik v razredu, spodbuja kreativnost učencev in ustvarja pozitiven odnos do glasbenih dejavnosti, nenazadnje do glasbene umetnosti. Raziskave (Oblak, 1987, Rotar Pance, 1999 v Sicherl Kafol, 2015) opozarjajo, da sta odločujoča dejavnika na učiteljevi poklicni poti njegov lastni interes do glasbene umetnosti in kulture in pozitivna poklicna naravnost do vzgojno-izobraževalnega dela. Učitelji so vselej v vlogi modelov, ki delujejo kot zgled in tako sooblikujejo interes za glasbo pri učencih (Andrews, 2016). Ker je kakovost učiteljevega dela pomembna za glasbeni in širši estetski razvoj, oblikovanje vrednostnega sistema ter osebni razvoj učenca (Rotar Pance, 2006b), se zastavlja vprašanje, ali se učitelji v glasbeni šoli zavedajo svoje vloge tudi na poti posameznikovega osebnostnega razvoja v stalno spreminjajoči se družbi v sedanjosti in prihodnosti? Ali je njihovo delo usmerjeno le v odkrivanje in spodbujanje glasbeno nadarjenih učencev, medtem ko je spodbujanje osebnostnega razvoja zapostavljeno? Valant (2016) ugotavlja, da izvira poklicna motivacija učiteljev glasbenih šol iz težnje po spodbujanju glasbeno nadarjenih učencev z usmeritvami na različna

nacionalna in mednarodna tekmovanja. Ker raziskave dokazujejo (Smolej Fritz, 2000; Campbell, 2004; Denac, 2002, 2011; Kopačin, 2014) pozitivne učinke ukvarjanja z glasbeno umetnostjo na izobraževalne dosežke in celostni glasbeni razvoj, je naloga učiteljev glasbene šole, da smiselno načrtujejo in izvajajo učni proces, ki bo spodbujal tudi posameznikov osebni razvoj v družbi stalnih in nepredvidljivih sprememb. Čeprav je v glasbenem šolstvu poseben poudarek na razvoju funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne glasbene sposobnosti, je glasbena šola pomemben prostor, ki lahko spodbuja razvoj samopodobe, osebnostnih kompetenc in identitete. V občutljivem obdobju, med 7-im in 15-im letom, lahko marsikateri posameznik najde svoj pravi jaz, ga izrazi in razvija ravno skozi različne oblike glasbenih dejavnosti. Pri doseganju glasbenih uspehov igrajo pomembno vlogo delovne navade, vztrajnost in disciplina posameznika. Vse opisane vidike posameznik ne razvija le pri pevskem/inštrumentalnem ali skupinskem pouku, temveč tudi v okviru komornih skupin, orkestrrov in pevskih zborov. Marčun (2016a) poudarja, da ne smemo prezreti ciljev povezanih s skupinskim muziciranjem, saj skupinske oblike glasbenega muziciranja prispevajo k vzgoji za strpnost, medsebojno spoštovanje, sodelovanje z drugimi, podpirajo psihološki razvoj posameznika (Humpal, 1991 idr. v Habe, Smolnikar, 2016) in spodbujajo občutke zadovoljstva, sreče in veselje do druženja (Beuermann, 2016). Bogate izkušnje, ki jih posameznik pridobi znotraj izobraževanja v glasbeni šoli, so prenosljive na druga področja življenja (Habe, Smolnikar, 2016).

Izziv slovenskega glasbenega šolstva v prihodnosti je ohranjati svoje mesto in položaj v nacionalnem vzgojno-izobraževalnem sistemu z jasnimi usmeritvami v sedanjosti in prihodnosti. Trenutno kakovostno naravnane usmeritve na nacionalni ravni in njihovo uresničevanje v pedagoški praksi potrebujejo nekatere dopolnitve pri skupinskih predmetih in pevskem/inštrumentalnem pouku na ravni kurikularnih posodobitev. Ob spodbujanju razvoja funkcionalne glasbene pismenosti se poraja resen razmislek o vlogi in pomenu izobraževanja v glasbeni šoli, kot jih opredeljuje 2. člen Zakona o glasbenih šolah (2000, 2006) z vidika »[...] osebnostnega razvoja v skladu s posameznikovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja; vzgajanja za občo kulturo in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; vzgajanja za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi; skrbi za prenos nacionalne in občečloveške dediščine in razvijanje nacionalne zavesti, vzgajanje za multikulturno družbo, hkrati pa razvijanje in ohranjanje lastne kulturne in naravne dediščine [...]«.⁵⁵ Naloga glasbenega

55 Zakon o glasbenih šolah (2000, 2006). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=200681&stevilka=3536> (25.07.2018)

šolstva naj bo to, da omogoča doživljanje in svobodno izražanje v glasbi vsem učencem na poti osebne rasti in oblikovanja lastne identitete. Udejstvovanje v glasbenih dejavnostih naj mu predstavlja vrednoto samo po sebi; v njih naj spontano ustvarja in improvizira, skozi glasbene vsebine širi svoj glasbeni-kulturni horizont in spoštovanje do lastne in drugih kultur ter doživlja lepoto glasbene umetnosti. Bolj kot dopolnitve in spremembe na nacionalni ravni glasbenega šolstva bodo vselej imeli pomembno vlogo učitelji, ki bodo pozitivno poklicno motivirani, opozarjali na potrebe v praksi, iskali kakovostne (glasbene) spodbude na poti glasbenega izobraževanja, predstavljali model glasbenika in ljubitelja glasbe in tako na splošno navduševali za glasbeno umetnost in kulturo. Po besedah Primoža Kureta (2016) je prispevek slehernega glasbenega učitelja k vzgoji mladega človeka enako pomemben kot vsak kognitivno usmerjen šolski predmet, poslanstvo sodobnega glasbenega učitelja pa je danes pomembnejše kot kdajkoli prej, ker posreduje »hrano« za človeško dušo. Z načrtovanjem in izvajanjem ciljev tudi na afektivno-socialnem področju ob upoštevanju psihomotoričnih in kognitivnih ciljev, bo učitelj v nekem trenutku učenčevega življenja sejal semena, ki bodo lahko v prihodnosti vzknila in obrodila sadove v njegovem delovanju na različnih področjih glasbene umetnosti ali kulture oziroma umetnosti na splošno.

Preučevanje pretekle razvojne poti, sodobnega položaja in vloge predmetnega področja nauk o glasbi in Solfeggio ter prikaz nadaljnjih usmeritev v prihodnosti zaključujemo z mislijo, da to področje danes ni zgolj nepomembna trivialnost. V preteklosti je bilo pogosto pojmovano kot »[...] *nepomemben privesek ali peto kolo* [...]«, po besedah Vasilija Mirka (1953), danes pa ima kot slovenska posebnost v širšem evropskem prostoru pomembno samostojno in enakovredno funkcijo v glasbenem šolstvu; s svojo avtonomnostjo in suverenostjo kroji individualni (glasbeni) razvoj, spodbuja kroskurikularne povezave v okviru glasbenega šolstva in onkraj le-tega, usmerja aktualne potrebe v ožjem in širšem družbenem okolju ter spodbuja k razmislekom in rešitvam glede poti glasbenega šolstva na nacionalni ravni. Z dokončnim pozitivno spremenjenim pogledom na predmetno področje z vidika vseh učiteljev, učencev, ravnateljev in staršev je pričakovati, da se bo usidrilo ne le »na papirju«, v obliki različnih dokumentov in listin, pomembnih za obstoj slovenskega glasbenega šolstva, temveč predvsem v miselnosti, pozitivnem odnosu in v oblikovanih stališčih vseh udeležencev, ki v tem trenutku snujejo in oblikujejo njegov položaj v slovenskem glasbenem šolstvu in širšem kulturnem okolju na nacionalni ravni ter posredno na mednarodni ravni tudi v prihodnosti.

Povzetek

Znanstvena monografija *Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli med preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo* obravnava prvo razvojno in celostno predstavitev predmeta nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli. V uvodnem delu študije namenjamo posebno pozornost 200-letni razvojni poti obravnavanega področja, njegovemu položaju in vlogi znotraj razvijajočega se javnega glasbenega šolstva, še zlasti v povezavi s kurikularnimi, organizacijskimi in vsebinskimi prenovami, ter njegovi utrditvi in avtonomiji obenem z ostalimi predmetnimi področji v sedanjem glasbenem šolstvu.

Od ustanovitve prve Javne glasbene šole pri ljubljanski normalki v letu 1816, pa vse do sodobnosti je glasbeno šolstvo na Slovenskem doživljalo pretese in reforme v organizacijskem, vsebinskem, kadrovskem ter prostorskem in finančnem kontekstu. Od začetkov pa vse do danes sta bili v sistem glasbenega izobraževanja na nižji ravni glasbenega šolstva vključeni predmetni področji pevskega/inštrumentalnega pouka in glasbene teorije, ki sta se skozi čas razvijali na svojstven način. Prva večja prelomnica v razvoju predmeta nastopi na začetku 50-ih let 20. stoletja, ko se predmet glasbena teorija preimenuje v predmet nauk o glasbi in dobi svoj natančen učni načrt. Druga pomembna prelomnica v razvoju predmeta se je zgodila s pojavom področja *solfeggia*, ki ga je uveljavil s svojim poučevanjem in učbenikom Maks Jurca. V 80-ih letih 20. stoletja predmet doživi nadgradnjo s širitvijo dejavnosti, ki jo je narekovala značilna narava trojstva glasbene umetnosti in jo je utemeljila v slovenskem okolju Breda Oblak. Filozofska idejna osnova slovenske glasbene didaktike, ki jo je zasnovala avtorica, se je postopno nadgrajevala in sidrala v učnem načrtu za nauk o glasbi (1979/80) in v učni načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli (1984). Vloga in pomen predmeta sta se skozi čas spreminjala iz stranskega (dopolnilnega) predmeta v samostojno, enakovredno in obvezno predmetno področje. Z zadnjo kurikularno prenovi, na začetku 21. stoletja, je postalo obravnavano predmetno področje enakovredno individualnemu pevskega/inštrumentalnemu pouku.

Temeljni namen predmetnega področja je prikazan v luči razvoja funkcionalne glasbene pismenosti v preteklosti in sedanosti. Vsebina sintagme *funkcionalna glasbena pismenost* zavzema osrednji del razprave z natančno, sistematično in kritično analizo glasbenih dejavnosti z vidika sodobnega načrtovanja nauka o glasbi in Solfeggia. Funkcionalna glasbena pismenost kot temeljna kompetenca slehernega glasbenika zahodne kulture je preučevana

in obravnavana v povezavi z njenim integralnim delom – glasbenim mišljenjem. Razvoj funkcionalne glasbene pismenosti in glasbenega mišljenja osvetljujemo na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju v vertikali glasbenega izobraževanja pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio. Posebna pozornost je namenjena razvoju funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne glasbene sposobnosti v začetnem obdobju glasbenega izobraževanja. Teoretična izhodišča so povezana z empirično raziskavo, v kateri so izpostavljeni rezultati razvoja glasbenega mišljenja in funkcionalne glasbene pismenosti učencev 2. razreda nauka o glasbi, pri 8-letnikih. V raziskavi je bila preučevana stopnja razvitosti slušnega zaznavanja glasbenih vsebin na ritmičnem in melodičnem področju ter razvitost izvajalskih sposobnosti učencev – petja po notnem zapisu in *a vista* petja – na ritmičnem in melodičnem področju. Rezultati raziskave kažejo na ozko pojmovanje funkcionalne glasbene pismenosti kot enoznačne sposobnosti branja in ozvočevanja glasbenega zapisa, s skromnimi izhodišči v pozornosti na zvok in urjenju slušne percepcije in občutljivosti, kot temeljni dejavnosti v razvoju glasbenih predstav in glasbenega mišljenja. Raziskovalne ugotovitve so podkrepljene tudi z ugotovitvami nekaterih raziskav na področju inštrumentalnega pouka, zlasti z vidika porajajočih se potreb po uresničevanju medpredmetnih povezav v glasbeni šoli. V luči sodobne doktrine je predstavljen model procesnociljnih medpredmetnih povezav, na področju *solfeggia*, kot osrednjega povezovalnega glasbeno-dejavnostnega področja med naukom o glasbi in Solfeggiom in individualnim inštrumentalnim poukom.

Znanstvena monografija *Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo* prinaša pomemben prispevek v slovenski znanstveni in strokovni prostor, ki je na področju glasbenega šolstva še slabo razvit. Delo zapolnjuje vrzel na področju glasbene didaktike za predmetni področji nauk o glasbi in Solfeggio v slovenski glasbeni šoli. Prikaz zgodovinskega razvoja, kakovostne urejenosti sodobnega predmetnega področja ob inštrumentalnih disciplinah odstira pogled na položaj in vlogo predmetnega področja, ki je slovenska posebnost v evropskem prostoru in tako lahko vzor in model dobre prakse ostalim evropskim državam.

Summary

Scientific monograph *Music Theory in the Slovenian Music School between the Past, Present and Future* considers the first developmental and comprehensive presentation of subject Music Theory in the Slovenian music school. The introduction of study is dedicated to the 200-years developmental path of the discussed area, its position and role within the public music school from the 19th century until the contemporary period, with special emphasis on the curricular, organisational and content reforms and its confirmation and autonomy beside the other instrumental areas in the contemporary music school.

Since the establishment of the first public music school near the Ljubljana normal school in 1816 until the contemporary period, the Slovene music educational system underwent many reforms in the organizational, content, and financial contexts. The subject Music Theory was always a part of the music educational system, beside the instrumental classes. During historical periods, both disciplines developed in a unique inherent way. The first important turning point occurred at the beginning of the 50-ies in the 20th century, when the subject Music Theory was renamed and gained its precise syllabus. In the 70-ies, the second turning point occurred with the appearance of the activity *solfeggio*, which was introduced with a teaching method and the first textbook of Music Theory by Maks Jurca. The third, most important turning point, appeared in the 80-ies, when the subject underwent its expansion with new activities that are a reflection of characteristic triad of music art nature, introduced and justified by Breda Oblak. After this period, author's philosophical thought of music-didactics concept was spread and implemented into syllabus for group subject Music Theory (1979/80) in music school and music education in general school (1984). Importance and role of the subject changed from a supplementary subject to independent equivalent and compulsory subject, with the last curricular reform, at the beginning of the 21st century. Subjects Music Theory and *Solfeggio* became equivalent to the individual singing/instrumental subjects.

In monograph, the main purpose of the subject Music Theory is shown in the view of development of *functional musical literacy* in the past and present. Content of the *sintagma functional musical literacy* cover the central part of the study with a precise, systematical and critical analyse of musical activities of contemporary subjects Music Theory and *Solfeggio*. Functional musical

literacy as a basic competence of each musician of the Western culture is studied in a relation to its integral part – musical thinking. The development of functional musical literacy is highlighted in the rhythmical, melodic and harmonic area in the vertical of music-school education by the subject Music Theory and Solfeggio. Special attention is dedicated to the development of functional musical literacy as a complex musical ability in the initial period of music education. The theoretical background is related to the empirical research, in which the results of musical thinking and functional musical literacy are stressed in the 2nd grade of Music Theory, by 8-year-olds. The level of the development of auditory perception and performance abilities – singing according to music notation and *a prima vista* singing – was studied at the rhythmic and melodic area. The results of the research show a narrow understanding of functional musical literacy as a unique ability to read and perform by music notation, with modest starting points in attention to the sound and training of auditory perception and sensitivity as a fundamental activities in the development of music performance and musical thinking. Research findings are supported by the findings of some research in the instrumental educational area, especially in the view of the emerged needs for the realization of cross-curricular connections in the music school. In the light of contemporary didactics doctrine, the model of process-objective cross-curricular connections is presented in the area of solfeggio, as a central link activity between the Music Theory/ Solfeggio and individual instrumental teaching.

Scientific monograph *Music Theory in the Slovenian Music School between the Past, Present and Future* brings the important contribution in the Slovenian scientific and professional space, which is still poorly developed in the field of music-school education. The monograph fills the gap in the area of music didactics for the subject Music Theory and Solfeggio in the Slovenian music school. An overview of the historical development, the quality of the contemporary subject area, along the instrumental disciplines, gives an insight of the position and role of the discussed subject, which is a Slovenian specialty in the European space, and thus a model of good practice for other European countries.

Literatura

- Ačko, France (1951): Glasbena teorija na nižjih glasbenih šolah. Predlog za praktičen učni načrt glasbene teorije. *Glasbeni oddelek NUK, iz zbirke Vasilija Mirka, mapa Pedagoško delo, glasbeno šolstvo.*
- Ajtnik, Milka (2001): *Izzivi poslušanja glasbe: priročnik za učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Andrews, Bernard W. (2016): Towards the Future: Teachers' Vision of Professional Development in the Arts. *International Journal of Music Education*, zv. 34, št. 4, str. 391–402. <http://journals.sagepub.com/nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/pdf/10.1177/0255761415590361> (25.07.2018)
- Antoni, Luisa (2003): Mirk v Trstu. Škulj, Edo (ur.). *Mirkov zbornik.* Knjižnica Cerkevne glasbenika, Zbirka 5, Knjižna zbirka, zv. 18. Ljubljana: Družina, str. 47-69.
- Avsec, Anica (2016): *Priročnik za solfeggio: za višjo stopnjo osnovnega glasbenega izobraževanja.* Kranj: samozaložba.
- Bačlija Sušič, Blaženka (2010): Različni metodični pristopi pri pouku klavirja in storilnostna motivacija učencev. Rotar Pance, Branka (ur.). *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 14, str. 29-52.
- Bačlija Sušič, Blaženka (2012): *Functional Music Pedagogy in Piano Learning.* Doktorska disertacija. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Bamberger, Jean (1995): *The Mind Behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence.* London: Harvard University.
- Bamberger, Jean (2006): What Develops in Musical Development? McPherson, Gary (ur.). *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development.* New York: Oxford University Press, str. 69-93.
- Beuermann, Dimitrij (2016): Celostna glasbena šola. Rotar Pance, Branka (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 25, str. 321-343.
- Bohak, Tina (2013): *Pevska šola Julija Betteta.* Doktorska disertacija. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

- Bohak, Tina (2017): Breda Oblak – spiritus agens seminarskega izobraževanja glasbenih pedagogov »Glasbeni Bovec«. Rotar Pance, Branka (ur.). *Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 27, str. 65-75.
- Borota, Bogdana (2002): Izhodišče didaktične zasnove glasbene vzgoje v Sloveniji. *Glasba v šoli*, let. VIII, št. 3/4, str. 5-6.
- Borota, Bogdana (2006): Vloga simbola pri razvijanju glasbene predstavljenosti v zgodnjem obdobju. *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 2*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 543-552.
- Borota, Bogdana (2007): *Vpliv sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije na pouk glasbene vzgoje*. Doktorska disertacija. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Borota, Bogdana (2013): *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Borota, Bogdana (2017): Pogled na didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak z diahrono perspektive. Rotar Pance, Branka (ur.). *Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 27, str. 29-49.
- Borota, Bogdana; Kovačič Divjak, Alenka (2015): *Dejavnosti glasbenega opismenjevanja*. Koper: Univerzitetna založba Annales
- Budkovič, Cvetko (1978): Javna glasbena šola v Ljubljani 1816-1876. *Muzikološki zbornik – Musicological annual*, let. 14, str. 49-63.
- 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.
- Buzan, Tony (1980): *Delaj z glavo*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Campbell, Don (2004): *Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.
- Cigoj Krstulović, Nataša (2001): *Glasbena vzgoja in izobraževanje v konceptu nacionalne kulture od Glasbene matice do konservatorija (1872-1919)*. Doktorska disertacija. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

- Čigoj Krstulović, Nataša (2010): *“Naprej za čast rodú in domovine, naprej, navzgor – umetnost naj živi!”: kratek zgodovinski oris prvega obdobja delovanja Glasbene matice do ustanovitve konservatorija (1872-1919)*. Ljubljana: Glasbena matica.
- Čigoj Krstulović, Nataša (2015): *Zgodovina, spomin, dediščina: ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997): Special Report on Happiness. *The Futurist*, zv. 31, str. 8–12. http://www.sristi.org/ispe_old/s3_r1_Happiness.pdf (25.07.2018).
- Černe, Dragica (2005): Analiza ankete o povezanosti nauka o glasbi z inštrumentalnim poukom in pomenu ter vnašanju ustvarjalnosti pri pouku. Tornič Milharčič, Brigita, Beuermann, Dimitrij (ur.): *Glasba – ustvarjalnosti, preverjanje in ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 94–97.
- Debevc, Mateja (2005): *Priročnik za solfeggio 1, 2, 3, 4, 5 in 6*. Maribor: samozaložba.
- Debevc, Mateja (2009): *Solfeggio I. Učbenik z elementi delovnega zvezka za Solfeggio I*. Maribor: Zavod Vedoma.
- Denac, Olga (1996): Ciljno načrtovanje glasbene vzgoje na stopnji makro in mikro načrtovanja. Gobec, Mitja (ur.). *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk osnovnih, srednjih šol, za glasbene šole in zborovstvo*, let. II, št. 3-4, str. 24-27.
- Denac, Olga (2002): *Glasba pri celostnem razvoju glasbene osebnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Denac, Olga (2011): *Z igro v čarobni svet glasbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- EMU (2015). Statistical information about the European Music School Union. <http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2017/09/EMU-Statistics-2015-08.09.2017.pdf> (21.07.2018)
- Gligo, Nikša (2012): *Pojmovnik glasbe 20. stoletja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gobec, Radovan, Prek, Stanko, Lavrin, Anton (1953): Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. *Glasbeni oddelek NUK, iz zapuščine Vasilija Mirka, mapa Pedagoško delo, glasbeno šolstvo*.
- Gordon, Edwin (1997): *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.

- Gordon, Edwin (2000): *Rhythm. Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, Edwin (2006): *The Aural/Visual Experience of Music Literacy*. Chicago: GIA Publications.
- Gregorc, Jurij, Jurca, Maks (1958): *Osnove teorije glasbe in enoglasni solfeggio*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Habe Katarina, Smolnikar, Ana (2016): Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobne učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo. Rotar Pance, Branka (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 25, str. 259-273.
- Habe, Tomaž: *Nauk o glasbi 1* (1993), *Nauk o glasbi 3* (1996), *Nauk o glasbi 4* (1998). *Učbenik in priročnik za učitelje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Habe, Tomaž (1994): *Nauk o glasbi 2. Učbenik in priročnik za učitelje*. Ljubljana: GST Gaspari.
- Harrison, Chris, Pound, Linda (2003): *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Holcar Brunauer, Ada (2013): *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1739/> (25.07.2018)
- Hrobat, Valentina (2004): *Analiza aktivnih metod poučevanja glasbe s podarkom na metodi Jaquesa Dalcroza*. Magistrsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Jakopič, Hermina (2007): *S pesmijo do znanja. Zbirka didaktičnih pesmi*. Kanal: samozaložba.
- Jurca, Maks (1960): *300 ritmičnih vaj za vse vrste glasbenih šol, tečaje in osnovne šole*. Ljubljana: samozaložba.
- Jurca, Maks, Kalan, Pavle (1964): *Solfeggio*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jurkovič, Nada (1992): Glasbeno življenje na Ptujju. *Kronika (Ljubljana)*, let. 40, št. 3, str. 189-191. <http://www.dlib.si> (21.07.2018)
- Kalan, Pavle (1973/74): Glasba v osnovni šoli. *Grlica. Revija za glasbeno vzgojo*, let. XVI, št. 1-2, str. 1-11.
- Kalan, Pavle (2005): *Med glasbo in besedo*. Ljubljana: KD Glasbena matica.
- Kapun, Jasna (2015): *Orglarska šola v Celju od leta 1899 do sedanjosti*. Magistrsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

- Kavčič Pucihar, Ana (2013): *Igramo se flavto: učbenik z elementi delovnega zvezka za najmlajše flautiste*. Radovljica: Forme, Ustvarjamo glasbo.
- Kazić, Senad (2013): *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.
- Kireta, Vesna (2005): *Nauk o glasbi. Priročnik za učitelje in učence glasbenih šol*. Maribor: Hartman d.o.o.
- Kokovnik, Katarina (2016): *Razvoj slovenskega mladinskega zborovskega petja med obema vojnama*. Magistrsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Kolman, Kristian (2005a): *Vesela viola 1: učbenik za violo*. Ljubljana: Sloway.
- Kolman, Kristian (2005b): *Vesela violina 1: učbenik za violino*. Ljubljana: Sloway.
- Kopačin, Barbara (2014): Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 7, št. 2, str. 81-96. https://pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2014_letnik7%20_stev_2/REI%207%202%20web%20cl%205.pdf (25.07. 2018)
- Koroša, Anja (2015): *Medpredmetno povezovanje nauka o glasbi s poukom klavirja v prvih treh razredih glasbene šole*. Magistrsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Koter, Darja (2002): Kamilo Mašek in glasbeno-pedagoška literatura. Škulj, Edo (ur.). *Maškov zbornik*, Knjižnica Cerkevne glasbenika, Zbirka 5, Knjižna zbirka, zv. 16. Ljubljana: Družina, str. 85-105.
- Koter, Darja (2005): Karol Pahor na Ptujju. Škulj, Edo (ur.). *Pahorjev zbornik*. Ljubljana: Akademija za glasbo, str. 33-35.
- Koter, Darja (2012): *Slovenska glasba 1848-1918*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kralj Bervar, Sonja (2005): Pahorjevi otroški in mladinski zbori. Škulj, Edo (ur.). *Pahorjev zbornik*. Ljubljana: Akademija za glasbo, str. 75-84.
- Kuret, Primož (2005): *Ljubljanska filharmonična družba 1794-1919: kronika ljubljanskega glasbenega življenja v stoletju meščanov in revolucij*. Ljubljana: Nova revija.
- Kuret, Primož (2016): Uvodne misli ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva na Slovenskem. Rotar Pance, Branka (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 25, str. 5-9.

- Labinowicz, Ed (1989): *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lebič, Lojze, Loparnik, Borut (1982): *Umetnostna vzgoja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A., Woody, Robert H. (2007): *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Mahkota, Karel. *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi339240/#slovenski-biografski-leksikon> (25. 07. 2018).
- Marčun, Andreja (2016a): Pomen glasbene umetnosti v povezavi z naracijo. Rotar Pance, Branka (ur.). *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 24, str. 73-87.
- Marčun Andreja (2016b): Poučevanje učencev s posebnimi potrebami v glasbenih šolah – nekatere metode in oblike pedagoškega dela. Rotar Pance, Branka (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici*. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 25, str. 273-291.
- Marentič Požarnik, Barica (2000): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mihelčič, Pavel (2006): *Osnove glasbene teorije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mills, Janet, McPherson, Gary E. (2006): Musical Literacy. McPherson, Gary E. (ur.). *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, str. 155-173.
- Mirk, Vasilij. *Glasbeni oddelek NUK, iz zapuščine Vasilija Mirka, mapa Pedagoško delo, glasbeno šolstvo*.
- Mirk, Vasilij. *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi369379/#slovenski-biografski-leksikon> (25.07.2018).
- Mirk, Vasilij (1951): Poročilo o inšpekciji na glasbeni šoli Ljubljana-Moste. *Glasbeni oddelek NUK, iz zapuščine Vasilija Mirka, mapa Pedagoško delo, glasbeno šolstvo*.
- Mirk, Vasilij (1953): Poročilo o inšpekcijah na glasbenih šolah Ljubljana-Center in Ljubljana-Vič za predmet nauk o glasbi. *Glasbeni oddelek NUK, iz zapuščine Vasilija Mirka, mapa Pedagoško delo, glasbeno šolstvo*.

- Mirk, Vasilij (1954): Poročilo o inšpekcijah pri pouku nauka o glasbi na glasbenih šolah Ljubljana-Center, Ljubljana-Moste, Ljubljana-Vič. *Glasbeni oddelek NUK, iz zapuščine Vasilija Mirka, mapa Pedagoško delo, glasbeno šolstvo.*
- Mirković Radoš, Ksenija (1983): *Psihologija muzičkih sposobnosti.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Motte-Haber, Helga de la (1990): *Psihologija glasbe.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oblak, Breda (1997): Ustvarjalnost v glasbeni vzgoji. Oblak, Breda (ur.). *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, zv. 2, str. 121-129.*
- Oblak, Breda (2001): *Glasbena slikanica 3. Učbenik in priručnik za 3. razred devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oblak, Breda (2002): *Moja glasba 4. Učbenik in priručnik za 4. razred devetletne osnovne šole.* Trzin: Izolit.
- Oblak, Breda (2016): Narativni izraz poti skozi glasbeno šolstvo. Rotar Pance, Branka (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, zv. 25, str. 9-25.*
- Oblak, Breda (2017): *Intervju z avtorico slovenske glasbene-didaktične doktrine.* Gradivo hrani avtorica. Ljubljana. 27.08.2017.
- 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.*
- Okorn, Franci (1991): *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Konceptcija razvoja glasbenega in baletnega izobraževanja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Okorn, Franci (1994): *Prenova glasbenega šolstva v Republiki Sloveniji v luči novih ciljev in nalog, mednarodnih listin ter vizije šolstva na stopnji osnovnega izobraževanja.* Magistrska naloga. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Pečar, Tina (2016): *Vloga in pomen zborovodstva v Celju od leta 1848 do 1946.* Magistrsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Pečjak, Vid (2001): *Učenje, spomin, mišljenje.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Pečjak, Vid, Musek, Jan (1997, 2001): *Psihologija.* Ljubljana: EDUCY.

- Peklaj, Cirila (2010): Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. Rotar Pance, Branka (ur.). *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 14, str. 53-65.
- Pilich, Rudolf (2001): *Harmonika I, nova pot*. Maribor: Hartman.
- Počivavšek, Andreja (2010): *Jan igra: klavirska začetnica*. Ljubljana: samozaložba.
- Poročila društva Glasbene matice v Ljubljani (1893/94, 1905/06, 1906/07, 1907/08, 1908/09, 1929/30, 1930/31, 1934/35, 1940/41). <https://www.dlib.si> (25.07.2018)
- Potisk, Saša (2001): Kongres Evropske zveze glasbenih šol EMU. *Glasba v šoli*, let. VII, št. 3-4, str. 55-57.
- Predmetniki in učni načrti v glasbeni šoli (1979/80)*. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Pregelj, Ciril (1911): Koncert »Glasbene šole« v Celju. *Slovenski narod*, let. XLVI, št. 156, 10. julij 1911, str. 2
- Prek, Stanko (1960): *Teorija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Prem Kolar, Mateja (2016): *Namen in razvoj specialnih glasbenih didaktik*. Magistrsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Pucihar, Ilonka (2016): *Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja*. Doktorska disertacija. Oddelek glasbene pedagogike, 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.
- Rakar, Bernarda (2014): Medpredmetno povezovanje pri pouku nauka o glasbi. Rotar Pance, Branka (ur.). *Glasbenopedagoški zbornik, Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 20, str. 25-51.
- Rakun, Irmira (1992): *Integracija instrumentalnega pouka s predmetom nauka o glasbi*. Diplomsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Rojko, Pavel (2004): *Metodika glazbene nastave. Praksa, 1. dio*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica. https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_temat-ski_aspekti.pdf (25.07.2018)
- Rojko, Pavel (2012): *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija. https://bib.irb.hr/datoteka/567762.P._Rojko_Psiholoke_osnove_intonacije_i_ritma.pdf (25.07.2018)

- Rotar Pance, Branka (1998): Foerster – pedagog. Škulj, Edo (ur.). *Foersterjev zbornik*. Knjižnica Cerkevnege glasbenika, Zbirka 5, Knjižna zbirka, zv. 12. Ljubljana: Družina, str. 51-58.
- Rotar Pance, Branka (2000): Gerbič – pedagog. Škulj, Edo (ur.). *Gerbičev zbornik*. Knjižnica Cerkevnege glasbenika, Zbirka 5, Knjižna zbirka, zv. 14. Ljubljana: Družina, str. 41-60.
- Rotar Pance, Branka (2002): Gašpar Mašek – pedagog. Škulj, Edo (ur.). *Maškov zbornik*. Knjižnica Cerkevnege glasbenika, Zbirka 5, Knjižna zbirka, zv. 16. Ljubljana: Družina, str. 57-71.
- Rotar Pance, Branka (2003): Mirk v Ljubljani. Škulj, Edo (ur.). *Mirkov zbornik*. Knjižnica Cerkevnege glasbenika, Zbirka 5, Knjižna zbirka, zv. 18. Ljubljana: Družina, str. 87-101.
- Rotar Pance, Branka (2006a): Poti do glasbenih znanj. *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 2*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 535-542.
- Rotar Pance, Branka (2006b): *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica. Educa.
- Serafine, Mary L. (1988): *Music As Cognition. The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.
- Sicherl Kafol, Barbara (1999): *Glasbena vzgoja v celostnem vzgojno izobraževalnem procesu na začetni stopnji osnovne šole*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Sicherl Kafol, Barbara (2008): Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. Krek, Janez, Hodnik Čadež, Tatjana, Vogrinc, Janez, Sicherl Kafol, Barbara, Devjak, Tatjana, Štemberger, Vesna (ur.): *Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 112-129.
- Sicherl Kafol, Barbara (2015): *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sicherl Kafol, Barbara (2017): Sodobna razsežnost kurikulumov za glasbeno vzgojo Brede Oblak. Rotar Pance, Branka (ur.). *Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 27, str. 49-65.
- Sight reading. www.en.wikipedia.org/wiki/sight_reading, (21.07.2018)
- Sloboda, John (1985): *The musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University.

- Smolej Fritz, Barbara (2000): Razvoj vidikov glasbenih sposobnosti, ki jih meri Bentleyev test. Bucik, Valentin (ur.). *Psihološka obzorja*, let. 9, št. 1, str. 91–106.
- Smolej Fritz, Barbara (2010): Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. Rotar Pance, Branka (ur.). *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 14, str. 65-71.
- Snyder, Bob (2000): *Music and Memory*. London: The Massachusetts Institute of Technology Press Cambridge.
- Sobočan, Brigita (1999): *Kamilo Mašek, pedagog in skladatelj*. Diplomsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Spomin. Slovar slovenskega knjižnega jezika. <http://www.sskj2.si/iskanje?Mode=Headword&Query=spomin> (21.07.2018)
- Statistični urad Republike Slovenije. Osnovno glasbeno izobraževanje. <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5764> (21.07.2017)
- Steklacs, Janos (2016): Eye Tracking Technology, as a New Research Field of Education and Methodology. Nitschké, Alain, Sagrillo, Damien, Brusniak, Friedhelm (ur.) *Leo Kestenberga und musikalische Bildung in Europa. Würzburger Hefte zur Musikpädagogik*, zv. 8, str. 131-145.
- Strmčnik, Helena (2012): *Šola za kljunasto flavto 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Strmčnik, Maks (2003): *Harmonija I – Diatonika*. Skripta za interne študijske potrebe oddelka za sakralno glasbo na Akademiji za glasbo. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Šešok, Sanja (2006): Spomin – kaj to je in kako deluje? *Zdravniški vestnik*, let. 75, št. 2, str. 101-104 <http://www.vestnik.szd.si//st6-2/101-104.pdf> (25.07.2018)
- Širca Pavčič, Mojca (2011): *Mali glasbeniki 6. Učbenik in priročnik za učitelje*. Postojna: Samozaložba.
- Širca Pavčič, Mojca (2014): *Solfeggio I. Učbenik z elementi delovnega zvezka za solfeggio 1 na višji stopnji osnovnega glasbenega izobraževanja*. Postojna: samozaložba Rej d.o.o.
- Širca Pavčič, Mojca (2016): *Solfeggio II. Učbenik z elementi delovnega zvezka za solfeggio 2 na višji stopnji osnovnega glasbenega izobraževanja*. Postojna: samozaložba Rej d.o.o.
- Šivic, Pavel (1982): Razmislimo...o glasbeni vzgoji. *Grlica*, let. 24, št. 1-2, str. 15.

- Tomac Calligaris, Mateja (2005): *Osnovno glasbeno izobraževanje po metodološkem sistemu Edgarja Willemsa*. Učni načrt. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/E_Willems_program.pdf (21.07.2018)
- Tomc, Milena (2009): *Medpredmetno povezovanje nauka o glasbi s poukom kitare v glasbeni šoli*. Diplomsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Tomić, Ana (2002): *Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje 1*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Tornič Milharčič, Brigita, Širca Costantini, Karmen: *Mali glasbeniki 1* (2003), *Mali glasbeniki 3* (2007), *Mali glasbeniki 4* (2008), *Mali glasbeniki 5* (2009). Učbenik z elementi delovnega zvezka in priročniki za učitelje. Postojna: Samozaložba.
- Tornič Milharčič, Brigita, Širca Pavčič, Mojca, Kozlevčar, Eva (2004): *Mali glasbeniki 2. Samostojni delovni zvezek in priročnik za učitelje*. Ilirska Bistrica: Borovci.
- Turel, Mira (1967/68): Objektivna naloga za nauk o glasbi. *Grlica*, let. 12, št. 1, str. 2-10.
- Učni načrt za nauk o glasbi (1951). *Glasbeni oddelek NUK, iz zapuščine Vasilija Mirka, mapa Pedagoško delo, glasbeno šolstvo*.
- Učni načrt za nauk o glasbi (1953). Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. *Glasbeni oddelek NUK, iz zapuščine Vasilija Mirka, 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 glasbeno pripravnico (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt za individualni inštrumentalni pouk (2003). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt za nauk o glasbi (2003). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt za Solfeggio (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> (25.07.2018)

- Ulokina, Olga, Urbančič, Alenka, Repše, Vildana: *Nauk o glasbi 1* (2010), *Nauk o glasbi 2* (2010), *Nauk o glasbi 3* (2012), *Nauk o glasbi 4* (2014), *Nauk o glasbi 5* (2015), *Nauk o glasbi 6* (2016). Učbeniki za nauk o glasbi v glasbenih šolah. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.
- Valant, Martina (2016): Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. Rotar Pance, Branka (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 25, str. 221-241.
- Veliki slovar tujk* (2002). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Voglar, Mira (1989): *Otrok in glasba*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vratanar, Apolonija (2000): *Reprodukcija in interpretacija primerov iz inštrumentalne glasbene literature pri nauku o glasbi*. Diplomsko delo. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Winkler Kuret, Lučka (2004): *Glasbeni učbeniki na Slovenskem: od sredine 19. stoletja do sedemdesetih let 20. stoletja*. Magistrska naloga. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Winkler Kuret, Lučka (2006): *Zdaj je nauka zlati čas*. Nova Gorica: založba Educa, Melior d.o.o.
- Winker Kuret, Lučka (2016): Razvoj učbenikov za nauk o glasbi. »Ni vse dobro, kar je novo, ni vse slabo, kar je staro.« Rotar Pance, Branka (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 25, str. 179-187.
- Zadnik, Katarina (2005): *Opisno ocenjevanje glasbenega razvoja pet- in šestletnih otrok*. Nova Gorica: Educa.
- Zadnik, Katarina (2011): *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli*. Doktorska disertacija. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Zadnik, Katarina (2015): *The Teacher's Musical Competencies in School Praxis*. Sicherl Kafol, Barbara (ur.). *Contemporary Approaches to Music Teaching and Learning*, str. 37-59.
- Zakon o glasbenih šolah (1971). Uradni list RS, št. 17, str. 17 – 19.
- Zakon o glasbenih šolah (2000, 2006). <http://www.sviz.si/?page=si/predpisi/zakon18> (25.07.2018)

- Zaveršnik Puc, Majda (1993): *Solfeggio pri predmetu glasbeni stavek*. Magistrska naloga. Oddelek glasbene pedagogike, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Zrimšek, Tanja (1983): *Metodika klavirskega pouka in klavirske igre I. in II.* Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Zupančič, Maruša (2013): *Razvoj violinske pedagogike in šolstva na Slovenskem od začetka 19. stoletja do začetka druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Kazalo slik

Slika 1: Shema področij – dodatek k učnemu načrtu za nauk o glasbi v 80-ih letih 20. stoletja	57
Slika 2: Glasbenokategorialni sistem kot temeljni mehanizem glasbenega mišljenja.....	94
Slika 3: Slušno zaznavanje ritmičnih parov	116
Slika 4: Izvajanje ritmičnih motivov po metodi imitacije.....	118
Slika 5: <i>A vista</i> izvajanje ritmičnih motivov.....	119
Slika 6: Slušno zaznavanje melodičnih parov	121
Slika 7: Izvajanje melodičnih motivov po metodi imitacije	122
Slika 8: <i>A vista</i> izvajanje melodičnih motivov	124

Pojmovno in imensko kazalo

A

absolutna intonacija 103
 abstrakten 75, 100
 Ačko, France 45
 Adamič, Emil 37
 afektivno področje 89, 91, 106, 111, 145
 afirmacija 17
 agogične oznake 73
 Akademija za glasbo 17, 49, 143
 akcent 96
 akordi 33, 45, 86, 99, 104, 105
 aktivacija 86, 87, 134
 aktivne oblike učenja 107
 akustični dogodek 95, 96
 amater 37
 analitične zasnave 123
 analitično poslušanje 73
 analiza 42, 43, 76, 85, 86, 87, 89, 90, 116, 132, 133, 137
 apercepcija 92
a prima vista 81
 artikulacijske označbe 132
 asociacija 92, 97, 112, 135, 140
 asociativna metoda 103
 asociativne povezave 98
 asociativni priklic 103, 140
 asociativno mišljenje 112
 augmentirana oblika 118, 120
 avdiacija 79, 89, 90
 avditivno doživljanje 127
a vista izvajanje 81, 82, 83, 84, 113, 114, 115, 119, 126
 avstro-ogrsko monarhija 39
 avtentična kadenca 105
 avtentično ocenjevanje 110
 avtentično učenje 107

avtomatizem 80, 112
 avtor 82, 89, 90, 91, 96, 104, 127

B

Bamberger, Jean 76, 91
 Bašič, Elly 48, 50, 54, 58, 128
 Beneš, Josef 26
 Bervar, Karel 30
 bésede 28
 besedna komunikacija 108
 bodoči učitelji 24, 140, 141, 143
 bralna strategija 82
 bralne sposobnosti 77, 78, 79
 branje 45, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 103, 112
 branje not 134
 branje nota za noto 80
 branje notnega zapisa 134
 branje v naprej 80
 Büllow, Hans von 38

C

Caecilia 25
 Cecilijansko društvo 29
 Celje 31, 35, 37, 38
 celostna glasbena vzgoja 135
 celota 38, 75, 78, 83, 87, 95, 98, 107, 117, 127
 Cerknica 33
 cerkveno petje 24, 25
 Chevéov sistem 112
 chunk 83
 cilji 19, 20, 26, 32, 34, 37, 83, 105, 106, 108, 109, 135, 137, 138, 139, 140, 144, 145
 ciljno-procesna raven 136
 Curwenov sistem 112

Č

časovni interval 95, 96, 98
časovni potek 102
časovno obdobje 75, 84, 85, 86, 92,
97, 98, 102, 104
časovno zaporedje 95, 97, 98
čitalnice 28, 31, 32, 33
čitalniške pevske šole 29
čitalniško gibanje 28
člani 32, 39, 45
človeška dejavnost 107
čustveni odnos 91
čustveni odziv 91

D

Degner, Erich Wolf 38
dejavniki 19, 25, 34, 41, 79, 81, 82,
86, 91, 103, 104, 109, 125, 135,
136
dejavnosti 45, 110
dejavnostna področja 19, 110, 131
dekodiranje 75
delovanje 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 87, 94, 95,
99
delovne navade 144
delovni spomin 86, 87, 97, 117
delujoči učitelj 141, 143
deški, dekliški in dijaški pevski zbor
38
didaktična doktrina 134
didaktična enota 110
didaktična znanja 140
didaktični koncept 108
didaktični postopki 33, 87, 127
didaktični priročniki 25, 28
dinamične oznake 73, 78, 106, 132
dirigent 21, 25, 27, 37
diskriminativnost 115
dodatni predmet 41
dodiplomski študij 21, 140, 141, 142

dolgoročni spomin 91, 96, 97, 98,
108, 109, 118, 120
dopolnilni predmet 35, 140
dopolnjevanke 86
doživljajsko-analitično poslušanje 109
doživljanje 91, 98, 105, 109, 127, 128,
134, 138, 142, 145
Dramatično društvo 33
druga svetovna vojna 17, 31
Druzovič, Hinko 40, 46
Dunaj 25, 36, 37
durova lestvica 76, 92

E

ear training 18
eksistenca 41
eksperiment 92
eksperti 115
eksplicitni spomin 99
element 74, 97, 103, 117
emocionalni spomin 99
EMU 18
enakomerna časovna enota 102
enakomerni metrični utrip 102, 118,
133
enakomerno ritmično izvajanje 102
enakovredni predmet 131, 139
energetski proces 95
enovita sposobnost 74
estetska interpretacija 78
estetski posluh 73, 129
estetsko doživljanje 91
estetsko oblikovanje 132
evropski model 19
evropski prostor 18, 145

F

Fabian, Josip 29
faza 85, 86, 112, 134
figuralni tip 92
figuralno petje 30

- fiksna struktura 93
 Filharmonična družba 24, 25, 26, 27,
 29, 31, 35, 41
 finančna podpora 32
 fizična aktivnost
 100
 Foerster, Anton 29
 fonomimika 112
 formalnologično glasbeno mišljenje
 76, 100, 105, 112
 formalno-metrični tip 92
 formativno preverjanje 110
 fraza 96, 97, 117
 frekvenca 96
 funkcionalna glasbena pedagogika
 128
 funkcionalna glasbena pismenost 19,
 73, 75, 79, 80, 81, 85, 89, 93, 94,
 99, 101, 108, 111, 113, 126, 127,
 128, 131, 132, 133, 135, 144
- G**
- Gallus, Jacobus 25
 generalbas 24, 27
 Gerbič, Fran 33
 gibalna vizualizacija 77, 93, 100, 112
 gibalni transfer 108
 gibalno-plesno izražanje 102, 107,
 108
 gibanje melodije 97, 114, 115, 123,
 125
 glasba 21, 25, 26, 28, 29, 39, 49, 74,
 76, 77, 78, 90, 91, 95, 106, 140,
 154
 glasbena aktivnost 76, 94, 101, 112,
 113
 glasbena didaktika 111
 glasbena disciplina 21, 26, 85, 137,
 139
 glasbena doživetja 73, 77, 99, 107,
 108, 109
 glasbena forma 95, 98
 glasbena fraza 82, 97, 98
 glasbena govornica 140
 glasbena informacija 82, 86, 93, 95,
 97
 glasbena izobrazba 17, 18, 19, 20, 23,
 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
 44, 56, 81, 83, 119
 glasbena izvedba 82, 84, 103, 135
 glasbena kategorija 91, 97, 98
 glasbena komunikacija 28, 34, 74, 75,
 110
 glasbena kultura 31, 35, 73, 74, 104,
 105, 111, 131, 143, 145
 glasbena literatura 132
 Glasbena matica 26, 29, 31, 32, 33,
 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42
 glasbena metoda 20, 84, 85, 111
 glasbena misel 87, 90
 glasbena notacija 75, 76, 77
 glasbena pismenost 20, 33, 73, 74,
 75, 79, 85, 89, 101, 113, 127, 129,
 132, 135
 glasbena poustvarjalnost 31, 32, 73,
 126, 131
 glasbena pripravnica 77
 glasbena shema 96, 97
 glasbena simulacija 97, 120
 glasbena struktura 96, 107
 glasbena šola 21, 24, 35, 41, 143
 glasbena teorija 18, 23, 24, 25, 26,
 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,
 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
 131
 glasbena terminologija 30, 140
 glasbena umetnost 19, 56, 85, 104,
 110, 135, 143, 145
 glasbena ustvarjalnost 31, 32, 73,
 126, 131
 glasbena vaja 33, 84

- glasbena vprašanja 107
glasbena vzgoja 37, 40, 110
glasbena zgodovina 34, 35, 37, 40, 43
glasbena znanja 25, 31, 73, 74, 79,
80, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
97, 99, 100, 101, 102, 105, 106,
107, 108, 109, 110, 111, 112, 127,
129, 131, 134, 140, 142
glasbene dejavnosti 73, 89, 93, 94,
99, 106, 109, 110, 111, 128, 129,
132, 135, 138, 140, 143, 144, 145
glasbene dispozicije 101
glasbene izkušnje 76, 77, 90, 91, 92,
93, 97, 99, 100, 107, 120, 135
glasbene predstave 73, 75, 76, 77, 79,
80, 83, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94,
95, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 118, 119, 120, 125, 126, 127,
131, 132, 133, 142
glasbene sposobnosti 24, 31, 73, 74,
79, 80, 85, 89, 91, 94, 99, 106,
107, 115, 127, 129, 133, 135, 140,
142
glasbene vsebine 73, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 83, 85, 86, 87, 91, 92, 93,
100, 104, 107, 108, 110, 113, 115,
117, 123, 126, 127, 128, 135, 138,
139, 145
glasbene zakonitosti 40
glasbeni dogodek 89, 93, 95, 98, 109
glasbeni dosežki 107
glasbeni elementi 33, 73, 80, 84, 89,
90, 92, 106, 110, 111, 127, 133,
137, 138
glasbeni jezik 75, 77, 83, 127
glasbenik 19, 24, 25, 26, 35, 41, 84,
111, 145
glasbeni motiv 82, 83
glasbeni napredek 41, 141
glasbeni narek 27, 85
glasbeni pojmi 25, 26, 133
glasbeni poklici 31
glasbeni posluš 25, 30, 33, 131, 141
glasbeni pouk 24, 111
glasbeni program 21
glasbeni projekti 142
glasbeni razvoj 110, 111, 128, 129,
144
glasbeni ritem 102
glasbeni simboli 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 83, 108, 134, 135
glasbeni spomin 73, 74, 83, 86, 87,
89, 93, 94, 95, 99, 103, 105, 106,
108, 109, 112, 120, 126, 127, 133
glasbeni vzorec 28, 34, 76, 83, 90,
110, 114, 122
glasbeni zapis 73, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 81, 82, 83, 87, 89, 90, 100,
101, 103, 104, 108, 112, 119, 126,
127, 128, 133, 134, 135
glasbeno-dejavnostno področje 20,
73, 127, 132, 133
glasbeno delo 75, 76, 82, 83, 98, 109,
135
glasbeno delovanje 32
glasbeno-didaktična načela 20
glasbeno društvo 17, 18, 19, 20, 21,
23, 24, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 36,
37, 38, 40, 81, 91
glasbeno gradivo 83, 84, 86, 121
glasbeno-izobraževalni sistem 24, 74
glasbeno izobraževanje 17, 18, 19, 20,
24, 29, 31, 33, 34, 36, 40, 74, 75,
79, 80, 84, 86, 91, 93, 94, 99, 101,
102, 105, 109, 124, 127, 131, 132,
135, 139, 141, 143, 145, 160
glasbeno izražanje 107, 108
glasbeno izvajanje 84, 106, 134
glasbenokategorialni sistem 73, 91,
94, 101, 108, 112, 127, 132, 135,
165

- glasbeno-kulturno okolje 91, 94, 145
- glasbeno-mentalni procesi 117
- glasbenomiselna operacija 93
- glasbenomiselna struktura 93, 101
- glasbeno mišljenje 19, 20, 73, 76, 77, 81, 85, 89, 91, 92, 93, 94, 99, 101, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 126, 127, 140
- glasbeno opismenjevanje 28, 40, 41, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 87, 100, 108, 113, 120, 128
- glasbenopedagoška praksa 73, 74, 100, 117, 126
- glasbeno predstavljanje 73, 91, 92, 93, 94, 100, 104
- glasbeno-psihološka dognanja 81, 118, 125
- glasbeno-razvojna obdobja 74, 87, 89, 137
- glasbeno šolstvo 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 34, 40, 85, 100, 106, 109, 113, 126, 128, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 145
- glasbenoteoretična znanja 18, 24, 29, 73, 86, 101, 110, 132, 135
- glasbenoteoretične zakonitosti 48, 103, 133
- glasbenoteoretični pojmi 31, 34, 40, 48, 131, 139
- glasbenoteoretični predmeti 20, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 43
- glasbeno učenje 93, 111, 138, 140
- globalna fiksacija 78
- Gobec, Radovan 45
- Gordon, Edwin 79, 81, 89, 90, 122
- Gorica 35, 36, 37
- Gradec 37, 40
- Gregorc, Jurij 45
- grupacija 83, 97, 117, 122
- H**
- harmonija 28, 30, 32, 34, 35, 40, 42, 43, 104
- harmonski posluh 104, 105, 133, 134
- harmonsko področje 101, 104, 105
- Herbart, J.F. 92
- Hladnik, Ignacij 36
- I**
- identifikacija 80, 90, 103
- identiteta 144
- igrana oblika 117, 119, 128, 138
- igranje na inštrument 126, 132
- igranje po posluhu 74, 128, 133, 134
- igranje transpozicij 128
- igrati z lista 44
- Ilirska Bistrica 33
- imitacija 90
- implicitni spomin 98, 99
- improvizacija 107, 128, 132
- individualna raven 84, 94, 120, 124
- individualna učna oblika 110
- individualni pouk 18, 20, 113, 128, 131, 135
- individualni razvoj 110, 145
- informacija 86, 87, 95, 141
- instruktivne vaje 76, 80
- inštrument 42, 80, 81, 82, 109, 134, 139, 142
- inštrumentalist 24, 26, 44, 82
- inštrumentalna igra 24, 42, 43, 80, 81, 132, 133, 134, 137
- inštrumentalne discipline 32, 34, 41, 137
- inštrumentalni pouk 43, 113, 129, 133, 138, 140
- inštrumentalni predmeti 32, 33, 34
- integralni del 89, 110, 127
- interakcija 89, 90, 93, 95, 127, 141
- interes 91, 140, 142, 143
- interpretacija 75, 116, 120

- interval 27, 33, 45, 86, 123, 133
intervalna metoda 51, 56, 133
intonacija 19, 44, 85, 104, 114, 115, 123, 125, 126
intonančna zanesljivost 114, 122, 124
intuitivni-konceptualni nivo 100
izbirni predmet 27, 41, 43, 142
izgrajevanje 101, 111, 112
izhodišče 20, 74, 75, 81, 86, 87, 94, 101, 102, 105, 108, 113, 127, 128, 135, 137, 138, 139, 140
izkustvo 101
izkušnja 30, 33, 93, 98, 99, 107, 109, 113, 140, 144
izobraževalni programi 34
izvajanje 19, 20, 32, 36, 41, 43, 45, 56, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 93, 100, 103, 104, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 122, 123, 124, 126, 128, 132, 134, 141, 143
izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature 83, 101, 106
izziv 21, 139, 144
- J**
jakost 96
Javna glasbena šola pri ljubljanski normalki 18, 24, 26, 27, 29, 31
javni izpiti 31, 32
javno glasbeno šolstvo 17, 19, 24, 26, 81, 142, 143
javnost 142
jazz modul 143
Jurca, Maks 49
- K**
Kalan, Pavle 49
kaligrafija 30
kapelnik 25, 29, 34
kategorialna struktura 93, 99
kategorija 114, 115, 123
kavzalno-neeksperimentalna metoda 113
Khom, Alfred 27
klasično poučevanje 128
klasificiranje 89
klavirska igra 32, 134
Kodály, Zoltan 60, 93, 102, 111, 133
kognicija 96, 118, 134
kognitivna psihologija 83, 96
kognitivna raven 89, 91
kognitivni proces 111
kognitivno področje 76, 82, 89, 91, 104, 111
Komel, Emil 36
kompetence 19, 20, 141
kompleksna dejavnost 85, 90
kompleksna sposobnost 84, 99, 104, 132, 144
kompozicija 31, 34, 35, 43
koncentracija 86, 91
koncepti 18, 28, 96
konceptualne kategorije 98
konceptualni-didaktični vidik 19
konkretnologično mišljenje 100
konservatorij 17, 21, 24, 34
kontrapunkt 30, 32, 34, 35, 37
kontrola 104
koordinacija 82
korepeticije 132
Kranj 35, 38
Kranjska hranilnica 27
kratkoročni spomin 82, 95, 96, 97, 117
kreativnost 101, 143
kriteriji 114, 115, 118
kritično vrednotenje 20, 137, 138
kroskurikularne povezave 136, 137, 145
Kunej, Egon 45
kurikularna prenova 18, 19, 127, 131, 136, 141

L

Lavatinska škofija 30
 Lavrin, Anton 45
 Lebič, Lojze 74, 98
 lestvice 33, 45
 letni delovni načrti 39
 likovna vizualizacija 77, 93
 lik sodobnega učitelja 21
 literatura 28, 30, 47, 56, 63
 liturgika 29, 30
 Ljubljana 27, 28, 29, 30, 36, 37, 40, 42, 143
 ljubljanska regija 113
 ljubljanska stolnica 24, 29
 ljubljanska škofija 29
 ljubljansko učiteljišče 37
 ljudska glasbena dediščina 84
 lokalna raven 141
 Loparnik, Borut 74, 98
 Ivovski konservatorij 33

M

Mahkota, Karel 37
 Maribor 17, 28, 31, 37, 39, 40
 Mašek, Gašpar (Gašper) 25
 Mašek, Kamilo 25
 Matz, Rudolf 56
 McPherson, Gary 74, 77, 79, 82
 mednarodna raven 145
 medpredmetne povezave 20, 21, 103, 106, 109, 131, 135, 136, 137, 140, 141
 medsebojno spoštovanje 144
 mehanično izvajanje 48, 81, 134
 mejnik 19, 141
 melodična grupacija 95, 96, 97, 98, 122
 melodična komponenta 90, 122
 melodična netočnost 123, 125
 melodična vaja 45, 78, 81, 104
 melodična vsebina 80, 103, 132

melodične predstave 103
 melodične sposobnosti 123, 126
 melodični motiv 114, 115, 121, 122, 123, 124, 127
 melodični nareki 45
 melodični pari 115, 120, 121
 melodični posluš 103, 126
 melodični vzorec 114, 120, 124, 125, 126
 melodično področje 81, 83, 103, 108, 111, 112, 114, 120, 126
 melodično-ritmične vaje 45
 melodija brez ritma 45
 mentalna sposobnost 80, 117
 mentalne operacije 76, 86, 87, 97
 mentalni proces 76, 79, 82, 89, 90, 91, 93
 merjenje 92, 102
 merski inštrumenti 114, 118
 metakognicija 137
 metoda brez not 134
 metoda dela z notnim zapisom 76, 77, 100, 103, 126, 133
 metoda imitacije 78, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 126, 127, 128
 metoda slikovnega zapisa glasbenih vsebin 100, 108, 112, 128
 metode 19, 85
 metodični postopki 83, 140
 metrum 76, 80, 90, 102, 120
 milisekunda 96
 Mills, Janet 74
 Mirk, Vasilij 37, 45
 miselna strategija 89, 121
 miselna struktura 93
 miselne kategorije 91
 miselni proces 134
 mladinski pevski zbor 38, 39, 40
 mnemotehnična sredstva 76, 112
 model 19, 145
 modifikacija 97

modulacija 115
modulator 112
Montessorijevi zvonci 92
motivacija 128, 142
motorični spomin 98
možgani 92, 95
možnosti 34, 43, 118, 137, 141, 143,
145
mreža glasbenih šol 17, 35
Musikverein 35, 38
muzikalnost 85, 101, 128

N

nacionalna identiteta 17
nacionalna zavest 17, 144
načelo bližine 122
načelo sistematičnosti 28
načrtovanje 20, 31, 41, 110, 131, 132,
141, 143
naravnost 18, 19, 21, 32, 34, 137,
140, 143
Narodna čitalnica 27, 28, 29, 32, 37,
38
narodnobuditeljska dejavnost 28
naučene kategorije 96, 118
nauk o glasbi 18, 19, 20, 21, 23, 44,
45, 56, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 83,
84, 85, 87, 89, 94, 99, 100, 101,
102, 103, 105, 106, 107, 108, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 118, 120,
121, 126, 127, 128, 131, 132, 133,
136, 137, 138, 139, 140, 142, 145
nauk o harmoniji 30
nauk o inštrumentih 31, 35, 40
navodila 115, 123
Nedvėd, Anton 27
neglasbeni predmeti 31
nekdanja Jugoslavija 19
nemška glasbena društva 35
nemška glasbena šola 38
nemške narodne pesmi 27

nemški jezik 24, 31
nemško glasbeno društvo 38
nemško meščanstvo 37
neobvezen predmet 38
nevroni 92, 97
nezavedna raven 90, 96, 98, 99
nivojski pouk 39
nižja glasbena šola 17, 18, 141
nižja stopnja 34
nižji razredi 81, 84, 100, 102, 103,
107, 108, 112, 113, 137
notni simboli 119
notno črtovje 74, 75, 76, 78, 79, 82,
87, 103
notranja predstava 100, 116
notranje slišanje 45, 73, 75, 76, 79,
80, 81, 82, 89, 91, 93, 96, 100,
101, 104, 108, 111, 112, 117, 119,
121, 125, 127, 133, 134, 135, 138
notranje uho 96
Novo mesto 35, 36, 37

O

občutje 80
občutljivost 20
objektivnost 115
Oblak, Breda 56, 75, 77, 107, 109,
143
oblike dela 35, 110, 140
oblikoslovje 31
oblikovanje zvoka 132
oblikovna gradnja 106
oblikovne celote 107
oblikovne zakonitosti 98
oblikovno mišljenje 106
obvezen predmet 27, 28, 29, 30, 32,
38, 40, 41, 42, 43, 44, 139
ocenjevanje 110, 142
odmevni spomin 90, 95, 96, 118
odprtost 20, 140, 141
okolje 95, 104, 142

- okupacija 39
 opazovanje 111, 128
 operativni cilji 73, 132
 opisna ocena 110
 opisni kriteriji 115, 142
 opisno ocenjevanje 141
 organist 25, 27, 29, 30, 33, 36
 organizacija 83, 95, 117, 122
 orglarska šola 30
 Orglarska šola v Celju 30, 31
 Orglarska šola v Ljubljani 29
 orientacija 76, 78, 85, 87, 133
 osebnostni razvoj 143, 145
 osemletniki 20, 113, 117, 118
 Osnove teorije glasbe in enoglasni
 solfeggio 49, 154
 otroci s posebnimi potrebami 142
 označevalci 105
 oznake za tempo 73, 132
 ozvočena teorija 111
 ozvočevanje 33, 77, 78, 79, 80, 81,
 87, 112
 ozvočitev 75, 77, 81, 134
- P**
 Pahor, Karol 39
 parlato 45, 102
 partitura 78
 pedagog 25, 27, 36, 37, 38, 39, 92
 pedagogika 23, 24, 25, 26, 33, 34, 49,
 110
 pedagoška izobrazba 28, 33, 41
 pedagoška praksa 20, 21, 87, 107,
 126, 128, 134, 137, 140, 141, 144
 pedagoški koncepti 101, 111
 pedagoški pristopi 140
 pedagoški proces 39
 percepcija 96, 101
 perceptualna kategorija 96, 118
 pesmarice 44
 pesmi 28, 30, 92, 102, 105
 peti z lista 45
 petje 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
 45, 83, 103, 104, 105, 106, 123,
 124, 132, 133, 138, 139
 pevovodija 29, 34
 pevska dejavnost 81, 106, 123, 128
 pevska šola 26, 31, 40
 pevska tehnika 25, 29
 pevske izmišljarije 107
 pevske sposobnosti 30, 40
 pevski aparat 104, 124
 pevski glas 104
 pevski obseg 104, 114, 124, 125,
 126
 pevski pedagog 25
 pevski pouk 39, 139, 144
 pevski predmeti 24, 32, 33, 37
 pevski zbor 21, 36, 37, 38, 40, 144
 pevsko dihanje 104, 106
 pevsko društvo 36
 Philharmonischer Verein 39
 Piaget, Jean 76, 78, 86, 100
 podružnice 35, 41
 poklicna motivacija 143
 poklicna samopodoba 140
 polivalentni učitelji 41
 položaj 19, 92, 131, 144, 145
 polpreteklo obdobje 136
 pomen 18, 20, 29, 34, 40, 41, 44, 74,
 75, 78, 81, 89, 128, 136
 pomenska struktura 90, 91, 118
 pomlad narodov 28
 pomnjenje 83, 84, 86, 87, 90, 95, 97,
 98, 103, 106, 123
 ponavljanje 76, 84, 86, 87, 98, 101,
 106
 poročila 42, 43
 posameznik 20, 75, 91, 92, 112, 134,
 140, 144
 posameznosti 75, 95, 98

- poslušanje 56, 73, 82, 85, 90, 91, 92, 93, 100, 101, 105, 106, 108, 109, 110, 115, 117, 123, 125, 128, 134, 135
- posodobitev 33, 34, 144
- Postojna 35
- potrebe 19, 20, 21, 24, 26, 31, 33, 77, 100, 124, 133, 139, 141, 142, 145
- poučevanje 25, 26, 27, 30, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 50, 75, 84, 106, 135, 137, 139, 140
- pouk 18, 20, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 45, 48, 111, 115, 128
- poustvarjanje 107, 108, 109, 132, 135
- povratna informacija 110, 140, 142
- pozabljanje 98
- pozitivni odnos 143
- pozitivni učinki 144
- poznavanje 109, 137
- pozornost 18, 19, 32, 73, 78, 79, 90, 92, 104, 109, 123, 127, 142
- praktično preverjanje 110
- praški konservatorij 33
- predmet 18, 20, 21, 23, 27, 30, 31, 32, 36, 38, 40, 44, 131, 145
- predmetnik 23, 24, 26, 27, 29, 31, 34, 38, 39, 40, 44, 139
- predmetno področje 18, 20, 21, 25, 27, 28, 30, 33, 39, 42, 44, 131, 135, 137, 139, 140, 145
- prednosti 76, 85
- predšolska stopnja 77, 79, 93, 105, 117
- predšolski programi 77, 100, 112, 141
- predvidevanje 83, 90, 91
- predznanje 91
- Pregelj, Ciril 37, 38
- Prek, Stanko 45, 49
- prelomnica 26, 45
- prepoznavanje 75, 76, 79, 83, 86, 89, 90, 96, 98, 99, 112, 117
- preverjanje 84, 110, 111, 114, 115, 142
- pričakovanje 90, 91
- prihodnost 19, 21, 140, 141, 143, 144, 145
- priklic 85, 90, 91, 99, 111, 112, 120, 140
- primerjanje 89, 117
- primorska regija 113
- priročniki 111, 112
- problemsko mišljenje 89
- proces 41, 76, 78, 89, 90, 93, 95, 99, 103, 108, 109, 110, 111, 119, 134, 138, 140, 142
- proces branja 77, 85
- procesiranje 95, 97
- proces mišljenja 95
- procesna stopnja 96, 135
- procesni cilj 105, 137
- procesnocijni vidik 131, 137, 138
- procesnorazvojni vidik 135
- proces učenja in poučevanja 110, 142
- proces ustvarjanja 142
- profesor 33, 37, 40, 49
- programi 100, 141, 142, 143
- prostor 140, 141, 142, 143, 144
- privizorični učitelj 33
- prva raziskava 20, 81, 87, 113, 126, 128
- prva svetovna vojna 38
- psihična aktivnost 97
- psiholog 92, 98, 99
- psihološka dognanja 95
- psihomotorična sposobnost 134
- psihomotorične spretnosti 139
- psihomotorični napor 79, 104
- psihomotorični spomin 99
- psihomotorično področje 82, 89, 106, 111
- Ptuj 35, 39
- pulzacija 76, 83, 102

R

radovednost 140
 Ramovš, Primož 45
 raziskave 20, 81, 113, 115, 128, 136, 144
 razlaga 95, 139
 razlike 42, 78, 79, 96
 razlikovanje 117, 123
 razred 33, 45, 78, 84, 113
 razumevanje 33, 74, 75, 76, 77, 79, 85, 89, 91, 92, 93, 100, 101, 108, 126, 128, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141
 razvoj 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 34, 38, 40, 41, 44, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 137, 140, 141, 143, 144
 razvrščanje 89
 realna transpozicija 125
 recepcija 56
 refleksija 141
 reforma 18, 139
 regens chori 29
 rekonstrukcija 90, 98
 reorganizacija 27, 44
 reprodukcija 56, 82, 120, 134
 reprodukcija in interpretacija primerov iz glasbene literature 56
 retencija 90
 rezultati 20, 87, 101, 107, 117, 119, 126, 132, 136, 137
 ritem 76, 85, 101, 102
 ritmična grupacija 96, 121
 ritmična izreka 102, 106, 119, 120, 132
 ritmična komponenta 90, 122
 ritmična netočnost 118
 ritmična posebnost 118

ritmična struktura 75, 76, 77, 83, 101, 121
 ritmična vzgoja 102
 ritmične sposobnosti 102, 115
 ritmične spretnosti 102
 ritmične uganke 86
 ritmične vaje 45, 80, 81
 ritmične vsebine 81, 93, 119, 136
 ritmični elementi 102
 ritmični motivi 81, 84, 114, 117, 118, 119, 120, 165
 ritmični nareki 45, 87
 ritmični par 116, 117
 ritmični posluš 45, 73, 78, 82, 86, 116, 117, 118, 119, 120, 126, 134
 ritmični vzorci 77, 80, 93, 101, 102, 103, 107, 114, 116
 ritmično področje 80, 81, 82, 89, 101, 102, 109, 110, 113, 114, 116, 119, 120, 126

S

samoocenjevanje 110
 samoposlušanje 81, 82, 104, 119, 124, 126, 134, 135, 138
 samopreverjanje 110
 samorefleksija 20
 samostojni predmet 25, 43, 44, 139, 140
 sedanost 18, 20, 139, 143, 144, 145
 sedemletniki 86
 semantični spomin 99
 senzorna središča 95
 sestavina 56, 73, 93, 94, 99, 104, 110
 sestavljanke 86
 sight-playing 81
 sight-reading 81
 sight-singing 81
 simbolni glasbeni zapis 75, 83, 101
 sinteza 76, 85, 86, 87, 89
 sistematičnost 28, 33, 39, 139

- skladatelj 25, 27, 29, 33, 36, 37, 38, 39, 133
- skupinski pouk 21, 100, 110, 113, 126, 131, 133, 135, 136, 144
- skupinsko muziciranje 144
- slabosti 76, 85
- slišanje 76, 79, 80, 93, 100, 134
- slišanje v mislih 79, 89
- Slovenija 18, 56, 113, 160
- slovenska osamosvojitvev 17
- slovenska posebnost 19, 145
- slovenski model 19
- slušna analiza 127
- slušna kontrola 134
- slušna občutljivost 76, 127
- slušna percepcija 96, 114, 121, 126
- slušna pozornost 127
- slušna zaznava 19, 76, 80, 92, 95, 104, 105, 111, 117, 118, 122, 127, 128, 132, 137
- slušni dražljaj 95
- slušni organ 95
- slušno zaznavanje 111, 113, 114, 115, 116, 120, 126
- sodelovanje 20, 21, 115, 136, 137, 141, 144
- sodobna didaktika 137
- sodobna pedagogika 25, 134, 137
- solfeže 18
- Solfeggio 18, 19, 20, 21, 30, 34, 37, 44, 45, 47, 49, 50, 56, 73, 79, 83, 84, 85, 87, 89, 94, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 127, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 142, 145
- soustvarjanje 107
- sozvočje 56, 104
- specifične učne težave 142
- splošno šolstvo 27, 28, 33
- spomin 85, 87, 90, 95, 98, 99, 125
- sposobnost branja 73, 79
- sposobnosti 30, 73, 74, 75, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 97, 110, 111, 131
- sposobnost konzervacije 116
- sposobnost zapisovanja 5, 19, 73, 74, 79, 85, 89, 132
- spoznavanje 92, 97, 117
- sprejemanje 91, 111, 135
- sprejemni preizkus 141, 142
- spremembe 21, 23, 32, 33, 44, 82, 92, 96, 97, 99, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 131, 141, 144
- spremljanje 110, 111
- spretnost branja 81, 82, 134
- spretnosti 24, 31, 73, 74, 85, 89, 91, 94, 97, 99, 106, 110, 127, 128, 129, 132, 133, 142
- srednja glasbena šola 17, 35, 143
- sredstvo 74, 101, 102, 107, 111, 112, 135
- stalno strokovno spopolnjevanje 56, 141
- standardi znanj 30, 31, 34, 84
- standardni glasbeni zapis 75, 79, 86, 89, 100, 108, 112, 126, 128, 133
- starost 39, 78, 100, 124
- stopnja predvidevanja 91, 109
- stopnja pričakovanja 109
- stranski predmet 18, 33, 43, 139
- strategije 92
- subjektivnost 103
- Š**
- Šentjakobska čitalnica 36
- Škofijska cerkvenoglasbena šola 31
- šolska pravila 35, 40
- šolsko leto 31, 34, 35, 37, 42
- štajerska regija 113
- številčna ocena 110
- štiriletni program 31
- študent 141
- študij 33
- študijske skupine 141

T

tabulator 112
 taktovski način 33, 86, 90, 102
 tehnologija 74
 temelj 20, 77, 90, 93, 100, 122, 124, 137, 140
 temeljna dejavnost 85, 103, 112
 tempo 33, 102, 114, 119, 120
 teoretične discipline 34
 teorija 18, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 49, 95, 100, 111, 131, 154
 terčna harmonija 105
 ternarna delitev 118
 težavnostna stopnja 83
 težnje 19, 20, 21, 32, 34, 35, 38, 40, 77, 131, 133, 142, 143
 tolerantnost 140, 141
 tonaliteta 44, 76, 78, 90, 105, 115, 123, 124, 126, 133
 tonalna nestabilnost 126
 tonalni center 90, 105, 124, 125
 tonalni dur-mol sistem 105
 tonalno-absolutna metoda 78, 103, 133
 tonalno-območje 81, 125, 126
 tonalno-relativna metoda 51, 56
 tonic sol-fa 18
 tonska trajanja 79, 80, 90, 97, 100, 102, 103, 118, 119, 120
 tonska vrsta 92
 tonske višine 75, 76, 79, 80, 90, 92, 96, 102, 103, 104, 112, 114, 125
 tonski lik 76
 tonski odnosi 80, 83, 85, 86, 87, 100, 103, 108, 111, 112, 115
 transfer 128, 138, 140
 transferni učinki 131
 transformacija 79
 trend 18, 20, 142
 triangulacija 141

trifazni model 95

triola 118

trojstva glasbene kulture 56

Trst 28, 35, 37

tržaški konservatorij 37

U

učbenik 20, 47

učbeniška gradiva 20, 27, 30, 33, 41, 44, 81, 127

učenec 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 56, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 93, 100, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 145

učenje 24, 32, 38, 75, 76, 77, 78, 79, 93, 99, 103, 139, 140

učilnica za petje 29

učitelj 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 44, 84, 108, 109, 113, 115, 119, 124, 126, 128, 132, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145

učna snov 33, 39, 45, 137

učne enote 110

učne metode 111

učne strategije 137

učne vsebine 34, 41, 127, 137

učni dosežki 110

učni načrt 23, 27, 30, 33, 34, 38, 42, 44, 45, 56, 63, 77, 114, 132, 136, 137, 139

učni postopki 110, 138, 140

učni proces 20, 41, 80, 84, 101, 107, 110, 111, 127, 135, 136, 140, 144

umetniška vrednost 106

umetniški kriteriji 107

umetnost 35, 56, 103, 145

- uresničevanje 20, 31, 106, 140, 144
 urjenje 28, 40, 76, 77, 79, 84, 87, 99, 137
 usklajevanje 139
 usmeritve 18, 19, 20, 32, 128, 140, 141, 143, 144
 ustanovitev 17, 18, 24, 26, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
 ustni narek 86
 ustvarjalci 109
 ustvarjalna dejavnost 108
 ustvarjalni proces 107
 ustvarjalno mišljenje 89
 ustvarjalnost 56, 107, 142
 ustvarjalno učenje 107
 ustvarjanje 56, 73, 74, 79, 85, 91, 93, 100, 101, 106, 107, 108, 128, 132, 135, 142
 usvajanje 28, 74, 84, 106, 112, 135, 138, 140
 utrjevanje 84, 97, 106, 108
- V**
- vadenje 76
 vaja 35, 76, 80, 84, 97, 99, 103
 večkratno poslušanje 109
 večsmerna komunikacija 141
 vertikalna 19, 20, 34, 79, 100, 101, 132, 137, 140
 violinska šola 26
 visokošolsko izobraževanje 34, 140, 141, 142
 višja stopnja 30, 105, 133, 139
 višji razredi 43, 56, 84, 100, 103, 105, 112
 vizualna podoba 79
 vloga 17, 18, 19, 20, 25, 26, 28, 33, 39, 40, 41, 43, 44, 73, 76, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 110, 127, 128, 131, 134, 139, 140, 141, 143, 144, 145
 vokalna tehnika 25, 30, 106
- Vramova šola 37
 vrednostni sistem 143
 vrednota 141
 vrednotenje 20, 76, 86, 87, 90, 91, 94, 109, 110, 111, 115, 125, 132, 137, 141, 142
 vzgoja 35, 144
 vzgojno-izobraževalni sistem 144
 vztrajnost 144
- Z**
- začetnik 78
 začetni razredi 75, 77, 100, 103, 108, 128
 začetno obdobje 36, 38, 39, 74, 80, 127, 135, 139
 zakonitosti 27, 28, 34, 56, 108, 132, 139
 Zakon o glasbenih šolah 18, 144
 zapis 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87
 zapisovanja glasbenih vsebin 19, 85, 87, 90, 111
 zapomnitev 90
 zasebna glasbena šola 17, 36, 143
 zavedanje 33, 77, 96, 99, 100, 101, 127, 129, 143
 zavest 28, 90, 97, 98, 99, 123
 zavest o tonaliteti 105, 123, 125
 Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje 49
 Zavod za šolstvo 49
 zaznava 87, 95, 102
 zaznavanje 20, 86, 91, 93, 95, 102, 115
 zborovodja 21, 25, 27, 36, 37, 38
 zborovska glasba 32, 39
 zborovsko petje 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 42, 43
 zbranost 109
 zgodnje obdobje 91, 104, 113

zgodnje učenje 40, 76
zgodovina 37, 39, 133
zgodovinski prerez 23, 106, 131
znakovni sistem 75
znanje 33, 40, 45, 87, 91, 92, 93, 101,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 120,
127, 133, 142
zvočna barva 96, 105
zvočna izkušnja 100, 101, 126, 140
zvočna nazornost 33, 56
zvočna podoba 81, 85, 86
zvočni dogodek 92, 95, 96, 97, 117
zvočni impulz 95
zvočno valovanje 95

Ž

železničarsko društvo Drava 40
železničarsko društvo Sloga 40
živčna vlakna 95
živčne celice 92
živčni sistem 99



Dr. Katarina Zadnik, je dokončala dodiplomski študij na oddelku glasbene pedagogike na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Od leta 1995 do leta 2006 je poučevala predmet nauk o glasbi in vodila otroški pevski zbor v glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani. V času zadnje prenove učnih načrtov v glasbenem šolstvu (po letu 2000) je sodelovala pri pripravi meril za opisno ocenjevanje dosežkov učencev na predšolski stopnji in v podiplomskem magistrskem študiju znanstveno preučevala nove pristope preverjanja in opisnega ocenjevanja v omenjenem razvojnem obdobju. Svoje nadaljnje raziskovalno delo je usmerila v znanstveno preučevanje vpliva zgodnjega glasbenega izobraževanja na razvoj ritmičnega in melodičnega poslušanja pri 8-letnih učencih pri predmetu nauk o glasbi v glasbeni šoli. V zadnjem desetletju posveča raziskovalno pozornost predmetoma nauk o glasbi in Solfeggio v slovenski glasbeni šoli. Od leta 2014 dalje je kot docentka za področje glasbeno-pedagoških predmetov nosilka predmeta Specialna glasbena didaktika za nauk o glasbi in Solfeggio na oddelku glasbene pedagogike Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani.

Pričujoča monografija obravnava prvo razvojno in celostno predstavitev predmeta nauk o glasbi in slovenski glasbeni šoli. Študija obravnava 200-letni razvoj, vlogo in položaj predmetnega področja znotraj razvijajočega se javnega glasbenega šolstva, še zlasti v povezavi s kurikularnimi, organizacijskimi in vsebinskimi prenovami, ter njegovi utrditvi in avtonomiji obenem z ostalimi predmetnimi področji v sedanjem glasbenem šolstvu. Posebna pozornost je namenjena razvoju funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne in kompleksne glasbene sposobnosti. Razvoj funkcionalne glasbene pismenosti in glasbenega mišljenja, kot njen integralni del, je osvetljen na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju v vertikalni glasbenega izobraževanja pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggio. Zaradi porajajočih se potreb po uresničevanju medpredmetnih povezav v glasbeni šoli, monografija predstavlja model procesnocijljnih povezav na področju solfeggia, kot osrednjega povezovalnega področja med obravnavanima predmetoma in individualnim instrumentalni poukom. Delo zapolnjuje vrzel na področju glasbene didaktike za predmetni področji nauk o glasbi in Solfeggio v slovenski glasbeni šoli in prinaša pomemben prispevek v slovenski znanstveni in strokovni prostor.