

**Katarina Zadnik**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **NAUK O GLASBI IN SOLFEGGIO KOT POVEZOVALNA ČLENA V GLASBENI ŠOLI**

### **Izvleček**

Predmetni področji Nauk o glasbi in Solfeggio, ki sta spreminjali svoj položaj in vlogo skozi zgodovino glasbenega šolstva na Slovenskem, sta v sodobnem nacionalnem predmetniku in načrtovanju umeščeni kot samostojni enakovredni in obvezni področji izobraževanja v glasbeni šoli. V preteklosti je bil Nauk o glasbi pretežno v podporni funkciji instrumentalnega pouka, pojmovali so ga z vidika verbalno-vizualnega usvajanja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti v glasbenem zapisu brez potrebe po njegovem glasbenem ozvočenju. Temeljni cilj sodobnega skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka je razviti funkcionalno glasbeno pismenost kot temeljno vez med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo. Na obeh predmetnih področjih je centralna glasbena dejavnost v razvoju te kompetence *solfeggio*. Razumevanje glasbenega zapisa, njegovo predhodno notranje slišanje ter povezava pevske/instrumentalne dejavnosti s procesom samoposlušanja predstavljajo temeljno stičišče obeh predmetnih področij. Tako je upoštevan procesno-ciljni vidik medpredmetnih povezav, ki je neobhodno vključen v sleherno učno enoto skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka. Na poti glasbenega učenja bo tako ustvarjen transfer različnih učnih postopkov in strategij, na temelju notranjega glasbenega slišanja in samoposlušanja, ki sta podstat v razvoju vrednotenja in kritične refleksije lastnih izvedb kot izhodišče v procesu glasbenega učenja in na poti vseživljenjskega (glasbenega) učenja.

**Ključne besede:** glasbena šola, Nauk o glasbi, Solfeggio, individualni instrumentalni pouk, razvoj predmetov

### **Abstract**

#### **Music Theory and Solfeggio as Connective Fields in Music School Education**

The subject fields of Music theory and Solfeggio, whose position and role changed throughout the history of music education in Slovenia, are equal and obligatory fields of education in music schools, according to the current national curriculum. In the past, music theory's main role was to support the instrument class and was understood as a verbal and visual method of learning new music theoretical notions and rules of writing music, without the need to hear them in practice. The main objective of today's group and individual instrument lessons is to develop functional music literacy as the basic connection between music composition and performance. In both subject fields, the central music activity for developing these competences is *solfeggio*. The understanding of music notation, the inner hearing of music and the connection of singing/instrumental playing and self-listening are the basic point of contact of the both subject fields. In this way, the aspect of the process and aim of intersubject connections is considered, which is essential for every learning unit of group or individual instrument lessons. Therefore, the music learning process will facilitate the transfer of various learning processes and strategies based on inner hearing and self-listening, which are fundamental in the development of the evaluation and critical reflexion of one's own performances as the source of the music learning and life-long (music) learning processes.

**Keywords:** music school, Music theory, Solfeggio, individual instrumental classes, historical development

## Uvod

Predmetno področje nauk o glasbi, ki se je začelo razvijati v 50-ih letih 20. stoletja, njegove korenine pa segajo v pouk glasbene teorije in petja v 19. stoletju, je relativno mlado področje. Skozi čas je predmet doživljal notranje organizacijske, vsebinske in učno-ciljne spremembe, vloga predmeta je bila v funkciji stranskega, dopolnilnega predmeta, ki naj bi bil v podporo inštrumentalnemu pouku. Vse do zadnje kurikularne prenove (2000) je bil predmet nauk o glasbi v vlogi dopolnilnega ali stranskega predmeta. Med glasbenimi učitelji tedanjega časa je prevladovalo stališče, da naj bo predmetno področje v podporo inštrumentalnemu pouku. Nasproti temu se je oblikovalo prepričanje, da predmet ne sme biti le »servis« inštrumentalnemu pouku, temveč je njegov namen v vzgoji glasbenih in umetniških sposobnosti in ne le v usvajanju golih glasbenoteoretičnih in oblikovnih zakonitosti. Skladno s tedanjimi stališči in prepričanji učiteljev so izstopali naslednji trije nazori v povezavi s področjem poučevanja tega predmeta: 1) nekateri so učili le solfeggio, medtem ko so potrebo po učenju teorije povsem zanikali; 2) skupina je zastopala metodo čiste teorije brez solfeggia; 3) skupina je zastopala kombinirano metodo poučevanja glasbene teorije in solfeggia (Ačko, 1951). Zmeda na področju predmetnega področja je izhajala iz (ne)razumevanja temeljnega namena predmeta ter nizke glasbene in pedagoške izobrazbe (Ačko, 1951, Gobec, Prek, Lavrin, 1953). Zaradi dezorientiranosti pojmovanja in temeljnega namena predmeta je ta doživljal svoj obstranski položaj in vlogo v glasbenem šolstvu skozi čas tako pri učiteljih predmeta kot pri učiteljih inštrumentalnega pouka (Rotar Pance, 2003, Winkler Kuret, 2006). Predmetni področji Nauk o glasbi in Solfeggio, ki sta spreminjali svoj položaj in vlogo skozi zgodovino glasbenega šolstva na Slovenskem, sta v sodobnem nacionalnem predmetniku in načrtovanju umeščena kot samostojni enakovredni in obvezni področji izobraževanja v glasbeni šoli. Pot do njune enakovredne umestitve v sistemu glasbenega šolstva je bila dolga. Ob tem se zastavlja vprašanje, ali je predmetno področje še vedno pojmovano kot stransko področje, ki naj bo v podporo inštrumentalni igri ne glede na njegov samostojni in enakovredni status v sodobnosti?

V prispevku izpostavljam vlogo funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne kompetence slehernega glasbenika zahodne kulture v povezavi s predmetoma Nauk o glasbi in Solfeggio<sup>1</sup> ter individualnim inštrumentalnim poukom, v kontekstu sodobnega nacionalnega načrtovanja. Obravnavamo dejavnostna področja skupinskega in individualnega inštrumentalnega pouka, ki spodbujajo in podpirajo vsestranski glasbeni razvoj. Posebno mesto posvečamo dejavnostnemu področju *solfeggia* kot temeljnemu področju na poti razvoja funkcionalne glasbene pismenosti z vidika temeljnih dejavnikov procesov notranjega slišanja in samoposlušanja (poslušanja sebe) pri skupinskem in individualnem inštrumentalnemu pouku, ki sta izhodiščna povezovalna člena na ravni procesno-ciljnih medpredmetnih povezav.

---

<sup>1</sup> V prispevku bomo uporabljali za jasno razločevanje: pojem Solfeggio za poimenovanje predmetnega področja in pojem *solfeggia* za označevanje temeljne glasbene dejavnosti pri predmetih Nauk o glasbi in Solfeggio.

## Zgodovinski razvoj predmeta Nauk o glasbi v luči glasbenih metod

Zgodovina predmetov Nauk o glasbi in Solfeggio ima korenine v razvoju glasbenega šolstva na Slovenskem v 19. in prvi polovici 20. stoletja. Njune zasnove so se v toku časa porajale v okviru predmetov glasbena teorija in petje. Že v tedanjem obdobju so se pojavljale ideje po ustreznih povezavi teorije s prakso. Različni dejavniki so vplivali na počasne premike udejanjanja te ideje v glasbeni praksi. Ti so bili nizka glasbena in pedagoška izobrazba učiteljev, pomanjkljivost znanj in nepoznavanje didaktično-metodičnih postopkov, nerazumevanje glasbenih metod ter vrzel na področju učbeniških gradiv (Koter, 2012, Winkler Kuret, 2006). Težnja po razvoju sposobnosti petja po notah izvira iz druge polovice 19. stoletja – način petja po notah sta pojasnila že Anton Nedvčed in Anton Foerster. V 50-ih letih 20. stoletja so se prizadevanja za ta cilj nadaljevala, izhodišča za poučevanje glasbene teorije naj bi izhajala iz glasbene govornice, vendar pa v praksi le-to ni vedno zaživelo. Ideja po razvoju sposobnosti petja po notah je bila razvidna tudi v tedanjem učnem načrtu za nauk o glasbi iz leta 1953: »V teoriji glasbe se to odraža na način, da prepojemo, preritmiziramo in 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 zapuša v učencu trajnejših sledov« (Gobec, Prek, Lavrin 1953, str. 3).

Ker učitelji niso poznali in razumeli glasbenih metod, didaktično-metodičnih postopkov na področju *solfeggia*, je bil razvoj sposobnosti petja po notah šibak (Ačko, 1951, Gobec, Prek, Lavrin, 1953). Petje po notah je v tedanjem obdobju pretežno temeljilo na pevskem usvajanju intervalov (intervalna metoda), ne oziraje se na tonalno-melodično logiko. Posledično se je izpostavljal potreba po tečajih za učitelje glasbene teorije, na katerih bi se izobrazili o tem, kako oblikovati muzikalno zaokrožene glasbene celote, s katerimi bi v učencih vzgajali muzikalno komponento. V tečajih so videli edino pot za dvig strokovnih moči, na katerih bi se obravnavala zlasti metodika teoretičnega pouka in intonacije, dokler se ne bi pojavil enotni učbenik za ta predmet, ki bi dal učiteljem osnovne smernice (Mirk, 1951). Ker učbenika v tedanjem času ni bilo, so učitelji pogosto sami prevzemali iz literature primere za *solfeggio*, ki pa niso bili nujno primerni in ustrezni posamezni glasbeno-razvojni ravni učencev (Rotar Pance, 2003). Pomembna prelomnica v razvoju predmeta se je zgodila v 60-ih letih 20. stoletja, s pojavom področja *solfeggia*, ki ga je uveljavil in utemeljil, kot temeljno področje s svojim poučevanjem, Maks Jurca. V tistem času je napisal učbenik z naslovom *Solfeggio* (1964), pri katerem je deloma sodeloval Pavle Kalan, za glasbeno izobraževanje na nižji stopnji, po tonalno-relativni metodi. Maks Jurca je bil zagovornik kombiniranega sistema poučevanja *solfeggia*, kar pomeni, da je poleg izhodiščne tonalno-relativne metode uvajal tudi postopno intervalno pot. Kljub novonastalemu učbeniku in posledičnemu pojavu nove glasbene metode na področju poučevanja petja po notah so bile v slovenskem prostoru še vedno prisotne različne glasbene metode. Učni načrt iz leta 1953 le-te ni določal (Vrbančič, 1983, Winkler Kuret, 2006). V severozahodnem delu Slovenije se je uveljavila funkcionalna glasbena pedagogika hrvaške pedagoginje Elly Bašić (Oblak 2011), v brežiškem okolju (Krško) pa se je hkrati uveljavil učbenik Boža Antoniča, *Petje z lista*, ki ga je prevedla

Betka de Gleria (Oblak, 2011). Tako je nastala v slovenskem prostoru neka dvotirnost v uporabi tonalno-relativnih metod: na severovzhodu je prevladovala funkcionalna metoda (Elly Bašić), na zahodu pa Tonika-Do metoda (Battkejeva metoda). Pojavljali so se tudi poskusi ponovne utrditve številčne metode na prenovljenih temeljih, ki pa v glasbenih šolah ni zaživela (Winkler Kuret, 2006).

Nastale razmere, izdaja novega učbenika, zahteve in pritiski učiteljev so spodbudili prenovu učnega načrta iz leta 1953. Ponovna posodobitev učnega načrta za nauk o glasbi se je zgodila leta 1979/80, ko sta Breda Oblak in Milena Zalar izdelali učni načrt za vseh šest letnikov nauka o glasbi. Novosti načrta so bila področja, med katerimi je bil poudarjen solfeggio z diktatom. Tako je področje izvajanja obsegalo solfeggio z diktatom, s sistemom ritmične, melodične vzgoje in vzgoje sozvočij, in področje reprodukcije in interpretacije primerov iz glasbene literature kot njegova nadgradnja, v katerem se je izkazoval cilj sistematičnih vaj solfeggia. Obe področji skupaj z vzgojo k glasbeni ustvarjalnosti in poslušanjem glasbe sta izhajali iz značilne narave glasbene umetnosti (Oblak, 2011). To je bil prvi učni načrt za nauk o glasbi, ki je bil dejavnostno naravnani in je predhodnik aktualnemu ciljnemu in razvojno-procesno naravnemu učnemu načrtu iz leta 2003. Glasbeno-dejavnostna področja predmeta nauk o glasbi – kot jih danes poznamo – izvirajo iz osemdesetih let 20. stoletja. Aktualni učni načrt (2003) povzema zasnovo učnega načrta iz leta 1979/80 ter skladno s sodobno pedagogiko in didaktiko, ki upošteva ciljno in razvojnoproceno načrtovanje, opredeljuje splošne in operativne cilje na petih glasbeno-dejavnostnih področjih: solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje, poslušanje, glasbenoteoretična in oblikovna znanja (Rakar, 2014). V primerjavi s predhodnim učnim načrtom, ki je vključeval specifično tonalno-relativno metodo kot izhodišče za orientacijo v zvočnem svetu, sodobni učni načrt za nauk o glasbi določa uporabo tonalno-absolutne metode, učni načrt za Solfeggio pa poleg nje vključuje tudi intervalno metodo.

## **Vloga in položaj predmeta Nauk o glasbi od 2. polovice 20. stoletja do danes**

V petdesetih letih 20. stoletja je bil namen izobraževanja v glasbenem šolstvu v vzgajanju glasbeno nadarjenih učencev za nadaljnje glasbeno izobraževanje na srednji glasbeni šoli, na drugi strani pa širiti in dvigati glasbeno izobrazbo širokih množic otrok in mladine (Winkler Kuret, 2006). Tako kot danes so se tudi v tistem času otroci vpisovali v glasbeno šolo iz želje po igranju na inštrument. Zaradi začetniških težav pri branju glasbenega zapisa, ki so ovirale tekoče izvajanje pri inštrumentalnem pouku, se je med glasbenimi učitelji izoblikovalo prepričanje, da mora pouk nauka o glasbi, ki je bil takrat obravnavan kot obvezni dopolnilni oz. stranski predmet, postati podpora inštrumentalnemu pouku za učenčevo hitro in uspešno napredovanje v igri na inštrument. Na drugi strani se je formiralo stališče, da predmet »teorija glasbe ne sme biti sama sebi namen ali gola podpora inštrumentalnemu pouku, kot si to želijo profesorji inštrumentalnega pouka, marveč ima višjo nalogo, to je vzgojo splošnih glasbenih sposobnosti (razvijanje umetniških sposobnosti, ritmičnega čuta, intonacijskih sposobnosti itd.), vse to pa v neločljivi zvezi s poukom teorije. V nasprotnem slučaju bi moral ta predmet že v 1. razredu vsebovati skoro vsa poglavja teorije, vendar pa mnogo od teh poglavij pride na

vrsto celo pri najzahtevnejših načrtih šele v 2., 3. ali celo 4. razredu» (Gobec, Prek, Lavrin 1953, str. 4). Tudi Mirk (1953) je menil, da morajo učitelji glavnega predmeta mnogo teoretičnih pojmov in zakonitosti razlagati vnaprej. Ob tem se je zavedal, da teža dobrega glasbenega izobraževanja sloni na pouku nauka o glasbi, ki naj podpre inštrumentalni pouk.

Učni načrt iz leta 1951 je določal štiriletno trajanje predmeta nauka o glasbi, v krajih, kjer so bili dani pogoji – ustrezno glasbeno izobražen učitelj – tudi šest let. Glasbeni učitelji so različno razumeli njegov namen, saj so bila v tedanjem času prisotna naslednja mnenja: da je dvoletno trajanje pouka dovolj za usvojitev glasbenoteoretičnih znanj, drugi so menili, da ta predmet sploh ni potreben, razen z vidika gole teorije, tretji so menili, da bi moral spremljati bodočega glasbenika skozi ves njegov študij. Učitelji inštrumentalnega pouka, ki so ga želeli uporabiti kot podporo pri hitrejši in uspešnejši igri na inštrument, so ga pojmovali z vidika verbalno-vizualnega usvajanja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti v glasbenem zapisu brez potrebe po njihovem glasbenem ozvočenju. Tudi med učitelji nauka o glasbi je bilo prisotno pojmovanje stranskega predmeta in suhoparnega usvajanja teoretičnih zakonitosti namesto praktičnega izvajanja glasbenih dejavnosti. O tem pričajo opombe k učnemu načrtu za nauk o glasbi iz leta 1951: »V 1. razredu je potrebno nuditi učencem tudi tabelarični pregled vseh vrednosti ob primerni razlagi ključev, not, pavz, ritmov itd., a vse bolj teoretično, to pa zato, da glede tega razbremenimo učitelje glavnih predmetov« (*Učni načrt*, 1951, str. 3).

Cilj posodobljenega učnega načrta iz leta 1953, ki je prinašal novost v prerazporeditvi učne snovi iz štirih na šest let (*Učni načrt*, 1953), je bil obravnavati manjše količine učne snovi v posameznem letniku, kar bi omogočilo več praktičnega dela pri pouku. Sprememba učnega načrta na eni strani nakazuje razumevanje pomena glasbeno-dejavnostne naravnosti, ki naj bi bil bistveni in večinski del ure, na drugi strani pa težnjo po usklajenosti predpisane učne snovi za posamezni razred z glasbeno-razvojnimi značilnostmi učencev, ki naj bi bili učni snovi dorasli, jo zmogli razumsko dojeti in usvojiti.

V drugi polovici 20. stoletja se navzlic prizadevanjem, posodabljanjem učnih načrtov in pojavom učbenikov položaj in vloga predmeta nauka o glasbi ni bistveno spremenila. Predmet je še vedno ohranjal vlogo obveznega dopolnilnega predmeta, učna vsebina predmeta pa naj bi bila skladna s potrebami inštrumentalnega pouka v glasbeni šoli. Velika pričakovanja po podpori predmeta nauka o glasbi inštrumentalnemu pouku so se pojavljala zlasti v začetnih razredih. Še vedno se je pojavljala ideja po prenosu znanja, pridobljenega pri predmetu nauka o glasbi, na inštrument. Težnje po podpori predmeta so izhajale iz hitre in uspešne orientacije in uporabe glasbenega zapisa brez potrebe po notranjem slišanju.

Šele zadnja kurikularna prenova (2000) in *Zakon o glasbenih šolah* iz leta 2000 sta opredelili predmetno področje nauka o glasbi kot obvezni samostojni predmet ter njegov enakovredni položaj utrdili z njegovo nadgradnjo, s predmetom Solfeggio. V letih 2003/04 sta obe predmetni področji vključeni v predmetnik javnega glasbenega šolstva,

funkcijo samostojnega obveznega in enakovrednega splošnega predmeta pa izkazujeta s posodobljenim učnim načrtom za nauk o glasbi, uvedbo novega učnega načrta za predmet Solfeggio ter medpredmetno podporo individualnemu inštrumentalnemu pouku.

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

Tako nekdanji kot sodobni glasbeno-izobraževalni sistemi so (bili) ciljno usmerjeni v razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne glasbene kompetence, ki se kaže v razumevanju in sposobnosti uporabe glasbenega zapisa kot temeljne vezi med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo. Pretekli pedagoški koncepti so kompetenco funkcionalne glasbene pismenosti pretežno pripisovali razumevanju glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti v glasbenem zapisu, manjši delež pa je bil namenjen spretnosti izvajanja po notnem zapisu na temelju predhodnega notranjega slišanja glasbenih vsebin. Sodobni pedagoški koncepti, ki si še vedno zastavljajo vprašanja, kdo je glasbeno pismen in kaj definira glasbeno pismenost, vidijo funkcionalno glasbeno pismenost kot kompleksno sposobnost na eni strani, na drugi strani pa sledimo konceptu novite sposobnosti. Mills in McPherson (2006) zagovarjata uporabo množinskega pojma glasbene pismenosti. Pravita, da glasbena pismenost ni ozko povezana s sposobnostjo dekodiranja glasbenega zapisa v notnem črtovju in njegove precizne zvočne izvedbe, pojmujeta jo kot skupek več zmožnosti, in sicer: izvajanja glasbe, izvajanja glasbe po notnem zapisu, izražanja pogledov in stališč glede izvajane, poslušane ali ustvarjene glasbe, zapisovanja slišane glasbe v obliki notnega zapisa, razumevanja in interpretiranja glasbenega zapisa. Green in Bray (1997 v Mills in McPherson, 2006) povezujeta pojem glasbena pismenost s sposobnostjo igranja po posluhu, razvito sposobnostjo glasbenega spomina, spontanostjo in sproščenostjo ustvarjanja in izražanja glasbe, fizičnimi spretnostmi igranja na različne inštrumente, sposobnostjo prilagajanja različnim zvočnim barvam inštrumentov in z razvitim odnosom do skupinskega muziciranja. Koncept, ki poudarja funkcionalno glasbeno pismenost kot novito sposobnost, jo ozko povezuje s pojmovanjem, da posameznik razume in zna uporabljati glasbeni zapis tako, da ga pevsko ali inštrumentalno korektno ozvoči, v končni fazi pa estetsko oblikuje in doživeto interpretira. Izhodišča tega ozkega pojmovanja glasbene pismenosti izhajajo iz zgodovinskih razvojnih stopenj glasbene notacije, ko se je iskal natančen nedvoumen zapis glasbenih vsebin in s tem možnost avtentične interpretacije glasbenega zapisa.

V sodobnem zahodnem sistemu glasbenega izobraževanja je simbolni glasbeni zapis opora za različne oblike glasbene komunikacije in podpora razvoju funkcionalne glasbene pismenosti (Borota, Kovačič, 2015). Izhajajoč iz sodobnega didaktičnega koncepta skupinskega pouka v slovenskem glasbenem šolstvu, predmetni področji Nauk o glasbi in Solfeggio s svojo procesno-razvojno in ciljno-dejavnostno naravnostjo ter raznolikostjo spodbujata razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne glasbene kompetence. Na vsakem izmed področij zastavljata specifične operativne cilje, s katerimi spodbujata razvoj ritmičnega, melodičnega, harmonskega, oblikovnega in glasbeno-estetskega posluha. Temeljno področje *solfeggio* poudarja in razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti slušno-analitičnih zaznav,

izvajanja po glasbenem zapisu in zapisovanja slišanih glasbenih vsebin z glasbenim zapisom. Področje *izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z estetskim in doživetim izvajanjem glasbenih primerov, v povezavi z zapisanimi dinamičnimi in agogičnimi oznakami in oznakami za tempo. Področje *poslušanje* razvija funkcionalno glasbeno pismenost z razvojem sposobnosti analitičnega in kombiniranega poslušanja glasbenih elementov, področje *ustvarjanje* pa s sposobnostjo zapisovanja glasbenih idej in ustvarjenih glasbenih vsebin v glasbenem zapisu. Rezultat razvite funkcionalne glasbene pismenosti je odraz in skupek različnih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki jih razvijamo, preverjamo in vrednotimo na vseh dejavnostnih področjih Nauka o glasbi in Solfeggia. Končni rezultat razvite funkcionalne glasbene pismenosti se odraža na področju *glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj* kot sposobnost razumevanja, uporabe, analize, sinteze in vrednotenja usvojenih glasbenih predstav in znanj.

*Učni načrt za individualni inštrumentalni pouk* (2003) opredeljuje šest glasbenih dejavnosti, s katerimi spodbujamo razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot kompleksne glasbene sposobnosti. 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 glasbenih vsebin. Področje *oblikovanje zvoka* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju poustvarjanja glasbenih vsebin v povezavi z artikulacijskimi in dinamičnimi oznakami in oznakami za tempo. Področje *skupinskega muziciranja* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju skupnega izvajanja (učenec in učitelj) in igranja v skupini z vidika medsebojnega poslušanja in sodelovanja v času glasbenega izvajanja. Področje *ustvarjanje glasbe* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju (so)ustvarjanja inštrumentalnih glasbenih vsebin in inštrumentalne improvizacije. Področje *spoznavanje, ocenjevanje in vrednotenje glasbe* spodbuja razvoj funkcionalne glasbene pismenosti na področju razumevanja glasbenega zapisa, spoznavanja z glasbeno literaturo različnih stilnih obdobj, vrednotenja lastne inštrumentalne igre in igre drugih izvajalcev (*Učni načrt za individualni inštrumentalni pouk*, 2003).

Sodobni učni načrti za skupinski in individualni inštrumentalni pouk z raznolikimi glasbenimi dejavnostmi spodbujajo vsestranski glasbeni razvoj s temeljnim ciljem razviti funkcionalno glasbeno pismenost. Z njimi postopno in sistematično izgrajujemo in nadgrajujemo glasbene predstave in znanja, ki se vključujejo v glasbeno-kategorialni sistem (Motte-Haber, 1990) oziroma glasbeni spomin v obliki notranjega slišanja in razumevanja glasbenih elementov. Izgrajene glasbene predstave in znanja, ki vodijo glasbeno mišljenje, so most k razumevanju in ustrezni uporabi standardnega glasbenega zapisa ter predstavljajo temelj v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. V glasbenem šolstvu izgrajujemo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja pri obeh predmetnih področjih. Glede na specifične glasbenorazvojnih obdobj, narave skupinskega pouka in inštrumentalne igre ter individualnih razlik v razvoju posameznih učencev se srečujemo v pedagoški praksi z razlikami v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti na individualni

ravni. Medtem ko bo učenec hitro napredoval na področju igranja na inštrument, pri katerem prednjačijo psihomotorične spretnosti ter doživljanje pozitivnih čustev, je pot do razumevanja zaigranih glasbenih elementov daljša in zahtevnejša. Opisano je zlasti opazno v začetnem obdobju izobraževanja, ko učenec razmišlja na konkretno-logični ravni in je zanj razumevanje nekaterih glasbenih elementov na kognitivni ravni še prezahtevno in abstraktno. Od tod izhaja razlog za pogosto nesočasno povezanost učnih vsebin pri pouku nauka o glasbi z individualnim inštrumentalnim poukom. Pomembno je zavedanje, da se glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, ki so del funkcionalne glasbene pismenosti, postopno razvijajo in vključujejo v »glasbeni zemljevid« na temelju različnih glasbenih dejavnosti pri obeh predmetnih področjih v daljšem časovnem obdobju. Tempo individualnega glasbenega razvoja je pogojen s kakovostnimi spodbudami glasbenih vsebin, dejavnosti, ustreznimi in ustvarjalnimi didaktičnimi-metodičnimi postopki. Individualni razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj se bo postopno dopolnjeval, nadgrajeval in poglobljal v medsebojni interakciji glasbenih vsebin in dejavnosti obeh predmetnih področjih – sposobnost funkcionalne glasbene pismenosti se bo skozi procese različnih dejavnosti in vsebin postopno sestavljala v končni »glasbeni mozaik«.

### **Solfeggio kot povezovalna glasbena dejavnost pri skupinskem in individualnem inštrumentalnem pouku**

Področje solfeggio pri skupinskem pouku v glasbeni šoli, ki predstavlja ozvočeno glasbeno teorijo, je temeljni kamen v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti in predstavlja most k razumevanju glasbenih pojmov, teoretičnih in oblikovnih zakonitosti. Z njim razvijamo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja na ritmičnem, melodičnem področju, na področju harmonskega posluha, estetskega posluha, glasbenega mišljenja in glasbenega spomina.

Na področju individualnega inštrumentalnega pouka je glasbeno-dejavnostno področje *solfeggio* vključeno kot področje v podpori razvoja funkcionalne glasbene pismenosti na področju igranja na inštrument. Cilji *solfeggia* na tem področju so usmerjeni v občutenje enakomernega metričnega utripa, ritmično izrekanje in petje glasbenih primerov na imena not, igranje po posluhu, v transpozicijo glasbenih fraz ali primerov v druge tonalitete, v analizo glasbenoteoretičnih in oblikovnih značilnosti glasbenih primerov. Učna načrta za godala in tolkala poudarjata petje intervalov kot pomoč pri menjavi leg (godala) in kot pomoč pri uglasitvi timpanov (tolkala) (*Učni načrt za individualni inštrumentalni pouk*, 2003).

Skozi zgodovino glasbenega šolstva na Slovenskem so se vselej pojavljale težnje po prenosu pridobljenih glasbenih znanj pri skupinskem pouku na inštrumentalno igro, s hitro in uspešno orientacijo v glasbenem zapisu brez potrebe po notranjem slišanju zapisanih glasbenih elementov. V 80-ih in 90-ih letih 20. stoletja so se v slovenskem glasbenopedagoškem prostoru pojavljali vplivi tujih didaktičnih konceptov. Šivic (1982) se v svojih razmišljanjih naslanja na skladatelja in pedagoga Zoltána Kodályja, ki je menil, da je »prva naloga glasbenega pouka ta, da učenec sliši, kar piše na notni sliki« (Šivic,



1982, str. 15). S tem pa ni mislil le na nauk o glasbi, ampak tudi na inštrumentalni pouk. Šivic je bil mnenja, da je inštrumentalni pouk, ki učenca ne vodi k povezovanju prijemov na inštrumentu s sluhom in glasom, napačen, in da ne bo pripeljal niti do pravega muziciranja in uživanja v glasbi.

Zrimšek (1983) je zagovarjala v svoji *Metodiki klavirskega pouka in klavirske igre*, da se naj v začetni fazi učenja inštrumenta učenci najprej naučijo poslušati in igrati na inštrument, šele nato jih usmerimo v učenje branja notnega zapisa. Menila je, da se naj upošteva igranje po posluhu in uporablja metodo brez not, saj v začetniškem obdobju učenca privede branje not »do psihične in fizične nesproščenosti, pri čemer se neha poslušati, bere noto do note brez razumevanja smisla in vsebine« (str. 11). Pri uporabi notnega zapisa je pomembno vlogo namenjala procesu *slišanja*, iz katerega »izhajajo glasbena spoznanja, estetske reakcije in doživljanje, pa tudi vsa tehnična in muzikalna sredstva« (Zrimšek, 1983, str. 29). Proces *slišanja* je pojmovala v luči razvitih temeljnih glasbenih posluhov – ritmični in melodični – ter posluhov višjega reda, kot sta harmonski in estetski posluh. Estetski posluh je povezovala z *notranjim muzikalnim sluhom* kot sposobnostjo notranjega slišanja glasbenega zapisa in natančno vnaprejšnjo slušno predstavo pomnjenja glasbenih vsebin. Avtorica je bila mnenja, da aktivacija notranjega slišanja spodbudi vnaprejšnje slišanje, razumevanje in doživljanje glasbenih vsebin pri njihovi zvočni realizaciji in vodi v doživeto interpretacijo. Doživeto estetsko izvajanje aktivira notranje slišanje s sočasno slušno kontrolo kot sposobnost poslušanja lastnega glasbenega izvajanja – sposobnost poslušati sebe.

Sodobna glasbena pedagogika in didaktične doktrine tudi danes poudarjajo vlogo procesov notranjega slišanja in samoposlušanja kot temeljna dejavnika pri (po)ustvarjalni dejavnosti. Udtaisuk (2005) pravi, da je sposobnost predhodnega notranjega slišanja zapisanih glasbenih simbolov predpogoj za učinkovito glasbeno izvajanje. Najpogostejše napake se pojavljajo takrat, ko posameznik ne posluša svojega izvajanja, ampak glasbeni zapis izvaja mehanično. Opazanja v pedagoški praksi kažejo na nevarnost izključitve procesa samoposlušanja pri inštrumentalnem izvajanju, saj tovrstno izvajanje v prvi vrsti vključuje spretnost branja glasbenega zapisa in psihomotorično sposobnost izvajanja tega zapisa na inštrument. Zaradi takojšnjega ozvočenja glasbenega zapisa na inštrumentu lahko to vodi v mehanično izvajanje brez aktivacije predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa in v zmanjšanje nadzora tekočega glasbenega izvajanja. Na inštrumentalnem področju se izpustitev procesa samoposlušanja najpogosteje izkaže v nedosledni ritmični reprodukciji. V nasprotju z inštrumentalnim izvajanjem sta procesa predhodnega notranjega slišanja glasbenega zapisa in samoposlušanja pri vokalnem izvajanju nujna. Vokalno izvajanje izvajalca »sili« h kompleksnejšim miselnim procesom na področju kognicije, se pravi k predhodnemu notranjemu slišanju analiziranega zapisa glasbenih simbolov na področju ritma in melodije in simultani pevski izvedbi tega zapisa ob sočasnem poslušanju te izvedbe. Predhodni procesi razumevanja in notranjega slišanja glasbenih vsebin so v fazi neposrednega glasbenega izvajanja podprti s procesom samoposlušanja. Poslušanje lastne izvedbe, ki poteka sočasno v času izvajanja glasbenega dela, je glasbeno-miselni proces, ki vodi in usmerja glasbeno izvajanje ne le v korektno glasbene izvedbe glasbenih vsebin na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju,

temveč v doživete in estetsko oblikovane glasbene izvedbe. Prav proces samoposlušanja nadgrajuje reprodukcijo glasbenih vsebin, v njihovo doživeto interpretacijo in estetsko oblikovanje.

Proces notranjega slišanja in samoposlušanja sta temeljna deležnika v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti, tako na področju skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka. Pri skupinskem pouku je končni cilj v *solfeggiranju*, poustvarjanju in ustvarjanju glasbenih vsebin na pevskem in instrumentalnem področju, pri individualnem instrumentalnem pouku pa v izvajanju in interpretaciji glasbenih del ter ustvarjanju lastnih glasbenih vsebin na instrument. Razumevanje glasbenega zapisa, njegovo predhodno notranje slišanje in poslušanje lastne izvedbe predstavljajo temeljno stičišče obeh predmetnih področij, nenazadnje področij glasbene umetnosti. To stičišče je izhodišče v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti, kjer se predmetni področji srečujeta na procesni ravni medpredmetnih povezav. Zaradi specifik in različnih narav predmetnih področij – specifik in izhodišča poučevanja v začetnem obdobju so prisotne tudi na posameznih instrumentalnih področjih – je poenotenje učnih ciljev in vsebin v začetnem obdobju glasbenega izobraževanja v glasbenem šolstvu nemogoče. Enotnost obeh predmetnih področij naj temelji na ravni procesov razvoja notranjega slišanja in samoposlušanja v fazi glasbenega poustvarjanja in ustvarjanja glasbenih vsebin. Prehitevanje ali zaostajanje enega ali drugega predmetnega področja z vidika usvajanja glasbenoteoričnih in oblikovnih znanj na področju glasbene pismenosti naj ne bo ovira pri spodbujanju temeljnih dejavnikov funkcionalne glasbene pismenosti. Če izhajamo iz glasbenih dejavnosti, ki vodijo v sprejemanje novih glasbenih izkušenj ali dograjevanje že usvojenih, se bodo glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja postopno izgrajevale in poglobljale v glasbenokategorialnem sistemu (Motte-Haber, 1990). Glasbene predstave, ki izhajajo iz glasbenega izkustva, se bodo postopno nadgrajevale in povezovale z glasbenimi znanji kot asociacije že usvojenih glasbenih izkušenj. Tako je spodbujen in upoštevan procesno-razvojni vidik celostne glasbene vzgoje, »ki izhaja iz spoznanja, da učni proces ni le sredstvo za doseganje v naprej določenih ciljev..., temveč je sam cilj z notranjo vrednostjo, ki jo opredeljuje učenčev razvoj« (Sicherl-Kafol, 2015, str. 54).

### **Stanje in izhodišča poučevanja v začetnem obdobju glasbenega opismenjevanja**

Stališča o pomenu sočasnih procesov notranjega slišanja in samoposlušanja v času glasbene izvedbe so aktualna tudi v sodobnih konceptih glasbenega izobraževanja pri individualnem instrumentalnem in skupinskem pouku v slovenskem glasbenem šolstvu. Zadnja kurikularna prenova (2000), ki je vplivala na zgodnejši vpis otrok v glasbeno šolo, je spodbudila nekatere avtorje učbeniških gradiv k prilagajanju učnih vsebin in iskanju ustreznih didaktičnih postopkov pri usvajanju glasbenih elementov v začetnem obdobju glasbenega izobraževanja. Trendom prilagajanja sledimo na področju skupinskega in individualnega instrumentalnega pouka. V nekaterih sodobnih začetnicah skupinskega pouka (Tornič Milharčič, Širca Costantini, 2003, 2014, Ulokina, Urbančič, Repše, 2010) in instrumentalnega pouka (Pilich 2001, Kavčič Pucihar, 2013, I. in J. Pucihar, 2010, Počivavšek, 2010, Strmčnik, 2012, Prem Kolar, 2016) zasledujemo izhodišča do glasbenega opismenjevanja v glasbenem jeziku in glasbenih aktivnostih v začetnem

odmiku od standardnega glasbenega zapisa. Učenci so spodbujeni h glasbeni aktivnosti skozi poslušanje, ustvarjanje, pevsko dejavnost, izreko besedil, ritmičnim igranjem z lastnimi glasbili brez notnega zapisa, igranje po posluhu, igranje transpozicij. Učenec usvaja glasbene elemente na temelju opazovanja, na metodi imitacije, skozi slikovno/grafično vizualizacijo glasbenih vsebin, nato se zgodi transfer izvajanja predhodnih glasbenih dejavnosti na igranje na inštrument, v kasnejši povezavi s standardnim glasbenim zapisom. Usmeritve v čustveno doživljanje glasbenih vsebin, muzikalno in ustvarjalno izražanje na afektivni ravni in prenos v izvajalsko-tehnični odziv na psihomotorični ravni, ohranjajo motivacijo za glasbo v začetnih razredih, ki je odločilnega pomena za nadaljnji stik z inštrumentom oziroma za glasbo na sploh.

V zaključku izpostavljamo še nekatere raziskave, ki ugotavljajo trenutno stanje v pedagoški praksi pri začetnem glasbenem izobraževanju na področju razvoja funkcionalne glasbene pismenosti. Z raziskavo (Zadnik, 2011), ki je bila izvedena v začetnih razredih nauka o glasbi, smo ugotovili, da v slovenski glasbenopedagoški praksi prevladuje koncept glasbenega opismenjevanja – od standardnega glasbenega zapisa preko fizične akcije (pevske ali inštrumentalne) k zvočni izkušnji (zvoku). V tem primeru se zvočna izkušnja pojavi kot posledica fizične akcije, ne pa kot posledica predhodno slišanih glasbenih vsebin v notranjem slišanju, ki naj bi bilo podprto s sočasnim procesom samoposlušanja. Dobljeni rezultati so potrdili nizke spodbude v razvoju slušne pozornosti in občutljivosti na vseh glasbeno-dejavnostnih področjih nauka o glasbi. Pucihar (2016) na področju klavirskega pouka ugotavlja, da se večina učiteljev še vedno odloča za klasično poučevanje klavirja, s poudarkom na učenju in interpretaciji zapisanih glasbenih del, čeprav avtorica ugotavlja, da so učitelji naklonjeni in pripisujejo pomembno vlogo tudi dejavnosti klavirske improvizacije. Tako kot Pucihar (2016) tudi Bačlija Sušić (2012), ki je proučevala stopnjo odzivnosti učencev pri nalogah klavirske improvizacije kot eno od specifičnih sestavin *Funkcionalne glasbene pedagogike* Elly Bašić, ugotavlja pozitivne učinke na vsestranski glasbeni razvoj, zlasti pa pri učencih, ki imajo težave pri izvajanju glasbenih primerov po notnem zapisu. Ugotavlja, da osvobojenost od glasbenega zapisa omogoča izvajanje glasbenih vsebin prek slušne zaznave, njihovo globlje doživljanje, spodbuja muzikalno izražanje in razvoj tehničnih spretnosti, kar bo sprožilo enake učinke pri kasnejšem transferju izvajanja glasbenih vsebin iz literature.

Rezultati nekaterih raziskav kažejo še vedno na prevladujoči koncept ozkega pojmovanja funkcionalne glasbene pismenosti, ki se navezuje na sposobnost razumevanja in uporabe glasbenega zapisa z vidika njegove pretvorbe v zvočno stvarnost. V izogib napačni presoji in vrednotenju stopnje razvitosti funkcionalne glasbene pismenosti moramo upoštevati različne vidike razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju, področju tehničnih veščin in estetsko-muzikalnega posluha. Zavedanje, da glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja uravnoteženo in enakovredno razvijamo skozi različne oblike glasbenih dejavnosti pri skupinskem in inštrumentalnem pouku, bo obrodilo sadove v individualnem celostnem glasbenem razvoju.

## Sklep

Predmetni področji Nauk o glasbi in Solfeggio, ki sta spreminjali svoj položaj in vlogo skozi zgodovino glasbenega šolstva na Slovenskem, sta v sodobnem nacionalnem predmetniku in načrtovanju umeščena kot samostojni enakovredni in obvezni področji izobraževanja v glasbeni šoli. Samostojnost in enakovrednost predmetnih področij ju ne postavlja v izolirano vlogo, temveč se tudi v sodobnosti iščejo možne medpredmetne povezave z inštrumentalnim/pevskim individualnim poukom v pedagoški praksi. Predmetni področji naj bosta v podporo individualnemu inštrumentalnemu pouku, vendar pa zaradi specifik in narave inštrumentalnih disciplin usklajevanje s potrebami inštrumentalnega pouka na ravni učnih vsebin ni vselej možno. Rezultati nekaterih raziskav (Tornič Milharčič, 2005, Rakar, 2014, Koroša 2015) kažejo, da večina učiteljev še vedno meni, da je največja ovira na področju medpredmetnih povezav prevelik vsebinski razkorak med inštrumentalnim poukom in poukom nauka o glasbi. Premik od vsebinskega k procesnemu načrtovanju medpredmetnih povezav lahko spodbudi potek teh povezav na ravni procesov znotraj različnih dejavnosti v sleherni učni uri pri obeh predmetih ter preusmeri vsebinski vidik medpredmetnih povezav, ki je usmerjen le v končno doseganje načrtovanih ciljev, z vidika usvajanja glasbenoteoretičnih pojmov in zakonitosti. Procesni vidik vključuje obojestranski transfer didaktičnih postopkov, učnih strategij, glasbenih pojmov, estetske občutljivosti na obeh predmetnih področjih z vključenostjo dejavnikov notranjega slišanja in samoposlušanja kot temeljna procesa v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Uresničevanje procesnega medpredmetnega povezovanja spodbuja celostni glasbeni razvoj na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju in spodbuja večstranske učne poti za doseganje načrtovanih ciljev. Odprtost učiteljev in medsebojno povezovanje naj temelji na izhodiščih, ki upoštevajo naravo in specifiko skupinskega in individualnih inštrumentalnih področij.

Skupna pot v odkrivanju glasbeno simbolnega sistema je glasbeni jezik, zvočna izkušnja, temelječa na aktivnosti in glasbenih dejavnostih posameznega predmetnega področja. Sočasnost usvajanja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj na obeh področjih ni nujna, saj se z uporabo dogovorjenih didaktičnih pristopov ustvarjajo vzorci in spominske sledi, ki se ob ustreznih spodbudah ponovno aktivirajo v obliki asociativnih priklicev že usvojenih znanj. V pedagoški praksi je še vedno prevladujoč vidik vsebinskih medpredmetnih povezav, ki poudarjajo povezave v učnih vsebinah z vprašanjem *kaj* povezovati, ne pa z vprašanji *kako*, *zakaj* in *kaj je cilj* povezovanja individualnega inštrumentalnega in skupinskega predmetnega področja v glasbeni šoli. Spremenjen odnos, razumevanje in vključevanje medpredmetnih povezav na ravni procesnega vidika pri učiteljih obeh predmetnih področjih bo podprlo celostni glasbeni razvoj, razvoj funkcionalne glasbene pismenosti kot temeljne kompetence, vzgojno-izobraževalni proces v glasbenem šolstvu pa bo v funkciji vrednote same po sebi (Sicherl Kafol, 2015), ki bo presešel okvire glasbenega izobraževanja in vodil v transfer usvojenih metakognitivnih sposobnosti in samoregulativnega učenja tudi na druga področja na poti vseživljenjskega učenja.

## Literatura

- Ačko, France. 1951. Glasbena teorija na nižjih glasbenih šolah. Predlog za praktičen učni načrt glasbene teorije. Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Bačlija Sušič, Blaženka. 2012. *Functional Music Pedagogy in Piano Learning*. Doktorska disertacija. Oddelek za Glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Borota, Bogdana, Kovačič Divjak, Alenka. 2015. *Dejavnosti glasbenega opismenjevanja*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Gobec, Radovan, Prek, Stanko, Lavrin, Anton. 1953. Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Jurca, Maks, Kalan, Pavle. 1964. *Solfeggio*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kavčič Pucihar, Ana. 2013. *Igramo se flavto: učbenik z elementi delovnega zvezka za najmlajše flavtiste*. Radovljica: Forme, Ustvarjamo glasbo.
- Koroša, Anja. 2015. *Medpredmetno povezovanje Nauka o glasbi s poukom klavirja v prvih treh razredih glasbene šole*. Magistrsko delo. Oddelek za glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Koter, Darja. 2012. *Slovenska glasba 1848-1918*. Ljubljana: Študentska založba.
- Mills, Janet, McPherson, Gery E. 2006. Musical Literacy. V McPherson, Gery E. (ur): *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, str. 155–173.
- Mirk, Vasilij. 1951. Poročilo o inšpekciji na glasbeni šoli Ljubljana-Moste. Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Motte-Haber, Helga de la. 1990. *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oblak, Breda, Zalar, Milena, Slapernik, Amina. 2011. *Osebna pričevanja avtoric učnega načrta za Nauk o glasbi iz leta 1979/80 in takratne svetovalke ZRSŠ*. Ljubljana.
- Pilich, Rudolf. 2001. *Harmonika I, nova pot*. Maribor: Hartman.
- Počivavšek, Andreja. 2010. *Jan igra: klavirska začetnica*. Ljubljana: samozaložba.
- Prem Kolar, Mateja. 2016. *Namen in razvoj specialnih glasbenih didaktik*. Magistrsko delo. Oddelek za glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Pucihar, Ilonka, Pucihar, Jaka. 2010. *Moj prijatelj klavir 1: učbenik za učenje klavirja v 1. razredu nižje glasbene šole*. Horjul: Glasbeni atelje Jaka Pucihar.
- Pucihar, Ilonka. 2016. *Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja*. Doktorska disertacija. Oddelek za Glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

- Rakar, Bernarda. 2014. Medpredmetno povezovanje pri pouku nauka o glasbi. *Glasbenopedagoški zbornik, Akademije za glasbo*. zv. 20, str. 25–51.
- Rotar Pance, Branka. 2003. Mirk v Ljubljani. V Škulj, Edo (ur.): *Mirkov zbornik*. Ljubljana: Družina, str. 87–101.
- Sicherl Kafol, Barbara. 2015. *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Strmčnik, Helena. 2012. *Šola za kljunasto flavto 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Šivic, Pavel. 1982. Razmislimo...o glasbeni vzgoji. *Grlica. Revija za glasbeno vzgojo*, letnik 24, št. 1-2, str. 15. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-ZCPQY4MN> (27. 10. 2016)
- Tornič Milharčič, Brigita. 2005. Pomen in oblike glasbene ustvarjalnosti. V Beuermann, D. Tornič Milharčič, B. (ur.): *Glasba, ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 27.
- Tornič Milharčič, Brigita, Širca Costantini, Karmen. 2003. 2014. *Mali glasbeniki 1. Učbenik z elementi delovnega zvezka in priročnik za učitelje*. Postojna: Samozaložba.
- Učni načrt za Nauk o glasbi*. 1951. *Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina*, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Učni načrt*. 1953. Pripombe k osnutku učnega načrta za teorijo glasbe. Glasbeni oddelek NUK, Mirkova zapuščina, mapa Pedagoško delo, Glasbeno šolstvo.
- Učni načrt za nauk o glasbi*. 1979/1980. Predmetniki in učni načrti za glasbene šole. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt za Nauk o glasbi in Solfeggio*. 2003. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt za individualni instrumentalni pouk*. 2003. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Udtaisuk, Dneya B. 2005. *A Theoretical Model of Piano Sightplaying Components. Doctoral Dissertation. University of Missouri-Columbia*. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4123/research.pdf?sequence=3> (8. 11. 2016)
- Ulokina, Olga, Urbančič, Alenka, Repše, Vildana. 2010. *Nauk o glasbi 1*. Učbenik in priloga za 1. razred nauka o glasbi v glasbenih šolah. Ljubljana: Glasbeni atelje Tartini.
- Vrbančič, Ivan. 1983. Kodalyjev koncept glasbene vzgoje. *Grlica. Revija za glasbeno vzgojo*, letnik 25, št. 1-2, str. 2–6. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-JEGMV3QM> (27. 10. 2016)
- Winkler Kuret, Lučka. 2006. *Zdaj je nauka zlati čas*. Nova Gorica: založba Educa, Melior d.o.o.
- Zadnik, Katarina. 2011. *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli*. Doktorska disertacija. Oddelek za glasbeno pedagogiko. Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.

*Zakon o glasbenih šolah* (2000). ).

<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536> (8. 11. 2016)

Zrimšek, Tanja, 1983. *Metodika klavirskega pouka in klavirske igre I. in II.* Ljubljana: Akademija za glasbo.

## Summary

The subject fields of Music theory and Solfeggio, whose position and role changed throughout the history of music education in Slovenia, are equal and obligatory fields of education in music schools, according to the current national curriculum. In the past, music theory's main role was to support the instrument class and was understood as a verbal and visual method of learning new music theoretical notions and rules of writing music, without the need to hear them in practice. The main objective of today's group and individual instrument lessons is to develop functional music literacy as the basic connection between music composition and performance. In both subject fields, the central music activity for developing these competences is *solfeggio*. The understanding of music notation, the inner hearing of music and the connection of singing and self-listening are the basic point of contact of the both subject fields. In the individual instrument lessons, the described activities will lead to the final performance of music on an instrument. Singing as an elementary activity encourages a deeper experience of music and helps with a more deep-felt interpretation in both subject fields. In this way, the aspect of the process and aim of intersubject connections is considered, which is essential for every learning unit of group or individual instrument lessons. The simultaneity of acquiring music skills and knowledge in the both fields is not necessary, as the use of agreed methodical approaches creates patterns and memory traces, which can be reactivated in the form of associative recalls of stored information, when stimulated properly. Therefore, the music learning process will facilitate the transfer of various learning processes and strategies based on inner hearing and self-listening, which are fundamental in the development of the evaluation and critical reflexion of one's own performances as the source of the music learning and life-long (music) learning processes.