

---

Univerza v *Ljubljani*  
Akademija za *glasbo*



# GLASBENO-PEDAGOŠKI ZBORNIK

Akademije za glasbo v Ljubljani

**ZVEZEK 14**

Ljubljana 2010

---

---

## GLASBENO-PEDAGOŠKI ZBORNIK

Akademije za glasbo v Ljubljani

- Izdala in založila: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani,  
Oddelek za glasbeno pedagogiko
- Zanjo: Andrej Grafenauer  
Stari trg 34, SI – 1000 Ljubljana, Slovenija  
Telefon: 00386 1 242 73 05  
Fax: 00386 1 242 73 20  
E-pošta: dekanat@ag.uni-lj.si
- Uredniški odbor: Darja Koter, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Tatjana Marković, Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke  
umetnosti Beograd  
Andrej Misson, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Franz Niermann, Universität für Musik und darstellende Kunst  
Wien, Institut für Musikpädagogik  
Breda Oblak, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Jerica Oblak, New York University  
Branka Rotar Pance, Univerza v Ljubljani, Akademija za  
glasbo  
Barbara Sicherl-Kafol, Univerza v Ljubljani, Pedagoška  
fakulteta
- Urednica: Branka Rotar Pance
- Oblikovanje in  
tehnična ureditev: Darko Simčič
- Priprava in tisk: Kupi, d.d.o
- Število izvodov: 200

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

GLASBENO-PEDAGOŠKI ZBORNIK Akademije za glasbo v Ljubljani je indeksiran v mednarodni bibliografski bazi Abstracts of Music Literature RILM.

ISSN1318-6876

---

---

## VSEBINA / CONTENTS

<b>Nikolaj Sajko:</b> Lokovanja godalnega orkestra z vidika fizikalnih in fizioloških lastnosti produkcije in zaznavanja tona <i>Bowings in string orchestra from the viewpoint of physical and physiological characteristics of sound production and perception</i> .....	5
<b>Blaženka Bačlija Sušić:</b> Različni metodični pristopi pri pouku klavirja in storilnostna motivacija učencev <i>Various teaching methods in piano learning and student's achievement motivation</i> .....	29
<b>Cirila Peklaj:</b> Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli <i>Teacher and students with special needs in the music school</i> .....	53
<b>Barbara Smolej Fritz:</b> Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli <i>Students with special needs in music school</i> .....	65
<b>Tomislav Košta:</b> Razvoj predmeta petje v osnovnošolskih programih Hrvaške in Slovenije v obdobju med svetovnima vojnama <i>Development of singing lessons in elementary school curricula in Croatia and Slovenia in interwar period</i> .....	71
<b>Veronika Šarec:</b> Vloga glasbe v taborskem gibanju na Slovenskem v letih od 1868 do 1871 <i>The role of music in the mass movement in Slovenia between year 1868 and 1871</i> .....	89
<b>Darja Koter:</b> »Opera je še dovolj živa in nič ne kaže, da bi bila pripravljena umreti.« Monografija ob 80-letnici Jožeta Sivca <i>Book Review</i> .....	117
<b>Branka Rotar Pance:</b> Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu avtorice Olge Denac <i>Book Review</i> .....	123
<b>Nikolaj Sajko:</b> Funkcionalnost in stilna ustreznost orkestralnih lokovanj (povzetek magistrske naloge) <i>M.A. Work</i> .....	127

<b>Maja Cerkovnik:</b> Primerjalna analiza uporabe desnega (senza sordino) pedala pri klavirskih delih W. A. Mozarta in L. v. Beethovna (povzetek magistrske naloge) <i>M.A. Work</i> .....	130
<b>Karin Vrhnjak:</b> Akustično-zgodovinski oris flavte in pikola. Pikolo v slovenskem glasbenem šolstvu <i>M.A. Work</i> .....	131
<b>Veronika Šarec:</b> Vloga zborovske glasbe v taborskem gibanju v 19. stoletju in njen vpliv na narodno identiteto Slovencev (povzetek doktorske disertacije) <i>Dissertation</i> .....	132

**Nikolaj Sajko**

SNG Maribor, Konservatorij za glasbo in balet Maribor

## **LOKOVANJA GODALNEGA ORKESTRA Z VIDIKA FIZIKALNIH IN FIZIOLOŠKIH LASTNOSTI PRODUKCIJE IN ZAZNAVANJA TONA**

### **Izvleček**

Pričujoči članek obravnava problem poenotenja lokovanj med sekcijami godalnega orkestra z analizo fizikalnih lastnosti produkcije tona in fizioloških lastnosti njegovega zaznavanja z vidika glasbenega izvajanja. Najprej so razčlenjeni gibanje z lokom potezane strune s pomočjo različnih fizikalnih modelov ter tri spremenljivke, s katerimi glasbeniki vplivajo na formiranje tona (pritisk loka, hitrost loka in razdalja loka od kobilice). V nadaljevanju je analizirano, kako vpliva na oblikovanje zvena telo inštrumenta, razlike med violino, violo, violončelom in kontrabasom ter kako slušni sistem poslušalca zazna zvok godal. Obravnavane so razlike v igralni tehniki med skupinami inštrumentov. Ugotovitve kažejo na nujnost uporabe specifičnih lokovanj v orkestrskih sekcijah, prilagojenih značilnostim produkcije in zaznavanja tona glede na vrsto godala.

**Ključne besede:** godalni orkester, lokovanja, produkcija tona, zaznavanje tona, igralna tehnika, gibanje strune, zvenski spekter

### **Abstract**

#### **Bowings in string orchestra from the viewpoint of physical and physiological characteristics of sound production and perception**

The following article is dealing with the issues of unifying bowings across sections of a string orchestra through analysis of physical properties of sound production and physiological properties of sound perception from a performer's point of view. First, behavior of a bowed string is explained using various models, and the three variables that manipulate the sound are analyzed (bow pressure, bow speed, distance from the bridge). Next, the impact of the instrument's body on sound formation is examined along with the differences between violin, viola, cello and double bass, together with aural perception of the sound considering each instrument. Differences in performance technique are discussed. Findings show the need to use section-specific bowings that are adjusted to characteristics of each instrument's sound production and perception.

**Key words:** string orchestra, bowings, tone production, tone perception, performance technique, bowed string movement, sound spectrum

## Uvod

Problem orkestrskega igranja lahko opišemo takole: skupina izvajalcev, pri kateri izhaja vsak posameznik iz (vsaj nekoliko) drugačne šole igranja, želi na inštrumente z različnimi lastnostmi (glede skupine inštrumentov – violina, viola, violončelo, kontrabas – in glede vsakega posameznega inštrumenta) zaigrati določeno znamenje v notnem zapisu na enak način. Če želimo ob objektivnih razlikah inštrumentov, osebnih stilov in tehnik igranja posameznih glasbenikov igranje skupine poenotiti, je potrebno med drugim poznati in upoštevati osnovne fizikalne lastnosti produkcije in zaznavanja tona pri godalih ter razlike med posameznimi skupinami inštrumentov. Vsaka skupina godalnih inštrumentov ima specifične značilnosti produkcije tona in njegovega zaznavanja, zato je potrebno prilagoditi lokovanja razen notnemu zapisu in izvajalski praksi obdobja, v katerem je izvajana skladba nastala, tudi fizikalnim lastnostim produkcije tona godal ter fiziološkim lastnostim zaznavanja tona. Neredko se namreč v orkestru dogaja, da ima pri pripravi lokovanj glavno besedo koncertni mojster, ostale sekcije pa sledijo lokovanjem brez posebnega prilagajanja specifikam svoje sekcije.

## Problem in cilji

V članku bomo podrobneje analizirali fizikalne vidike produkcije tona pri godalih in prikazali, zakaj neposreden prenos lokovanj oziroma dejavnikov lokovanja (hitrost loka, razdalja loka od kobilice in pritisk loka) med sekcijami ni smotrno z vidika kakovosti in ustreznosti produkcije tona.

Uporaba osnovnih lokovnih potez naj bi pri izvajalcih potekala na podzavestnem nivoju, saj naj bi se pravih gibov do avtomatske rabe naučili v času študija inštrumenta. Učenje igranja zato večinoma poteka s povezovanjem giba z zvokom (Mantel, 1995). Tak način učenja je smiseln, saj za priučeno in avtomatsko vzpostavljanje povezave med gibom in zvokom ne potrebujemo kot posrednika teoretične razlage. Glasbeniki se med študijem večinoma seznanijo le z osnovnimi fizikalnimi dejstvi glede produkcije tona. Odgovore na mnoga vprašanja o izbiri najprimernejšega lokovanja in o njegovi funkcionalnosti znotraj določene sekcije pa lahko dobimo s podrobnim poznavanjem fizikalnih lastnosti produkcije in zaznavanja tona pri godalih. Te so v stroki sicer dobro raziskane, vendar relevantna strokovna literatura zaradi znanstvene metodologije praviloma nima uporabne vrednosti za glasbene izvajalce: opisi ne vzpostavljajo vzročno-posledičnih odnosov med gibanjem strune in glasbeno zaželenimi zvoki ter se ne ukvarjajo s psihoakustiko oziroma s fiziološkimi problemi zaznavanja tonov. Obstoječa literatura se tudi ne posveča razlikam med skupinami inštrumentov.

## Metodologija

Raziskovalni pristop je teoretičen in ne temelji na empirični metodologiji.

Uporabljena je deskriptivna metoda (podroben opis procesa produkcije tona pri godalih) in metoda analize ter sinteze (analiziranje razlik med skupinami inštrumentov in njihov vpliv na principe izdelovanja lokovanj).

## Helmholtzev nihajni tip kot osnovni opis nihanja z lokom potezane strune

Nihanje z lokom potezane strune je bilo predmet raziskav že v 19. stoletju, vendar je bilo dodobra pojasnjeno šele v drugi polovici 20. stoletja. Temelje raziskovanj je postavil Hermann von Helmholtz, ko je odkril, kako se giblje z lokom potezana struna, pri kateri zanemarimo njeno togost, longitudinalno in torzijsko gibanje.

Helmholtzevo nihanje strune opisuje gibanje z lokom potezane strune na sledeč način: lok, ki je – poenostavljeno – »zelo tanek« snopič primerno dolge in napete žime, namazane s kolofonijo, stalno vzdržuje vsiljeno nihanje (Adlešič, 1964). Zaradi kolofonije se struna in žima sprimeta (faza oprijemanja). Ko se struna dovolj izboči in postane njena transverzalna sila večja od adhezijske sile kolofonije, se od loka odlepi (faza polzenja), vrne proti izhodiščnemu položaju z višjo hitrostjo in umiri v nasprotni skrajni legi, kjer se ponovno sprime z žimo, in cikel se ponovi. Frekvenca cikla je enaka frekvenci tona. Hitrost gibanja strune v točki stika z lokom je enaka hitrosti vlečenja loka v fazi oprijemanja, v fazi polzenja pa je višja.

Pri potezanju strune z lokom nastane na struni potujoči kót oziroma val (na sliki 1 označen s polnimi črtami), ki se giblje vzdolž strune. Od mesta potezanja se ta kót giblje proti sedlu in nazaj do mesta potezanja, struna in lok sta ves čas sprijeta. Struna se od loka odlepi – kót potuje od mesta potezanja do kobilice in nazaj, medtem struna polzi v nasprotni smeri od potezanja loka. Pot, ki jo opiše kót, daje vtis, da struna niha v obliki parabole (na sliki 1 je to označeno s prekinjenimi črtami).

Slika 1: Oblika nihanja strune.

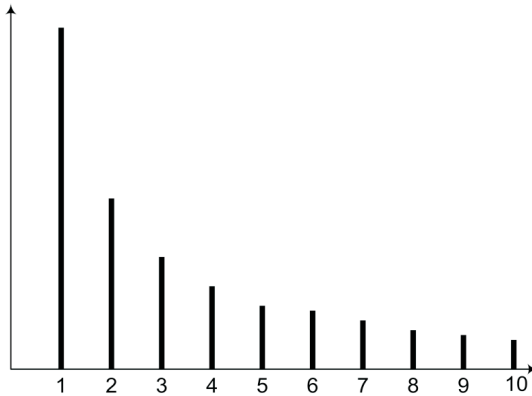


V principu je nihanje z lokom potezane strune podobno žagastemu nihanju. S pomočjo Furierjeve vrste zapišemo žagasto nihanje kot:

$$f(t) = \frac{2}{\pi} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\sin 2\pi kft}{k}$$

Iz enačbe je razvidno, da amplitude komponent upadajo sorazmerno z njihovim redom, prisotni pa so vsi alikvoti. Slika 2 prikazuje zvenski spekter žagastega nihanja za prvih 10 frekvenc.

**Slika 2: Zvenski spekter žagastega nihanja, amplitude upadajo sorazmerno z njihovim redom.**



Če zanemarimo širino žimnega traku in predpostavimo, da se žima dotika strune zgolj v točki, se v točki stika žime s struno ustvarja umetni vozle, zaradi česar zvenske komponente, ki imajo vozle v kontaktni točki loka, po tej razlagi ne morejo nastati. Na primer: če potezamo struno na 1/3 njene dolžine, se ne razvijejo alikvoti mnogokratnika števila 3: 3, 6, 9, 12...

Izvajalčev cilj je torej vzbuditi Helmholtzovo nihanje strune, kar z določenimi lokovnimi potezami doseže in z drugimi ne; včasih je potreben daljši čas potezanja, preden prične struna nihati v Helmholtzovem tipu (Woodhouse & Galluzzo, 2004), pred tem pa nastajajo prehodni zvoki oziroma tranzienti. Gre za problem »igralnosti« oziroma za vprašanje, s kolikšno lahkoto se struna odziva namenom izvajalca.



## **Druga pomembnejša spoznanja pri opisu gibanja z lokom potezane strune**

C. V. Raman se je leta 1920 ukvarjal z vprašanjem, kako zanihati struno v Helmholtzevem tipu. Prišel je do naslednjih ugotovitev (Woodhouse & Galluzzo, 2004):

- Pri srednji hitrosti loka se za zbujanje nihanja strune v Helmholtzevem tipu potreben pritisk loka na struno spreminja v obratnem sorazmerju s kvadratom razdalje loka od kobilice.
- Če je hitrost loka zelo majhna, se potreben pritisk bliža minimalni vrednosti. Če hitrost povečamo, se pritisk veča sprva polagoma, kasneje pa strmo.
- Za igranje potreben pritisk ni enak za vsako frekvenco – ujema se z resonančnimi frekvencami trupa inštrumenta.

V drugi polovici 20. stoletja je bila po mnenju raziskovalcev razložena večina ostalih relevantnih pojavov (Woodhouse & Galluzzo, 2004; Beament, 1997). Zaradi preglednosti so navedene samo pomembnejše ugotovitve in pojavi brez njihovih podrobnih opisov in vzročno-posledičnih zvez:

- Pri manjšem pritisku loka na struno je potujoči kót strune zaokrožen zaradi togosti strune, pri večjem pritisku se zaokroženost zmanjša.
- Zaokroženost kóta vpliva na zvenski spekter: večja kot je zaokroženost, manjši je delež alikvotov.
- Pri prehodu med fazo oprijemanja in fazo polzenja se zaradi visoke adhezijske sile oziroma sile trenja gibanje strune odkloni od Helmholtzevega nihanja, s tem nastane dodatno nihanje, ki je odvisno od pozicije kontaktne točke loka in strune.
- Pri previsokih pritiskih loka na struno se poveča perioda nihanja – višina tona se zniža.
- Struna ima določeno upornost proti ukrivljanju. Zaradi togosti strune in njenega notranjega dušenja zveni struna manj harmonično – alikvoti so glede na osnovni ton previsoki.
- Torzijsko gibanje strune: sila loka na struno, ki se strune tangentno dotika, povzroči, da se struna torzijsko giblje okoli svoje osi, to nihanje ima osnovno frekvenco pod osnovno frekvenco strune. Eksperimentalno je bilo ugotovljeno, da pri muzikalnem potezanju strune (kadar je lok potezal izučen glasbenik) torzijsko nihanje nadomesti zaradi kontaktne točke loka manjkajoče alikvote.
- Nihanje kobilice vpliva na odboj transverzalnih valov (vzdolž strune), kobilica zaniha v smeri strune dvakrat v času enega nihaja, kar okrepi sode zvenske komponente.
- Elastičnost žime: če bi bila žima popolnoma toga, bi bila faza oprijemanja precej krajša. Elastične lastnosti žime omogočajo, da traja faza oprijemanja dlje, kar pomeni, da se gibanje žime razlikuje od gibanja palice loka. Žima

ima svoje lastno nihanje, ki ustreza frekvenci Helmholtzevega gibanja strune. Elastičnost pride do izraza pri igranju z visokim pritiskom loka in povzroči »sijoč« ton.

- Elastičnost palice loka dodatno doprinese k nihanju žime.
- Širina loka: lok se strune ne dotika v eni točki – zaradi raztezanja žime hitrosti posameznih žimnih vlaken niso med seboj enake, saj se pri nekaterih vlaknih dogaja lokalizirano polzenje, medtem ko so ostala v fazi oprijemanja. Ta pojav je značilen zlasti za igranje *sul ponticello*, dogaja se pa tudi pri navadnem igranju.
- Obnašanje kolofonije: kolofonija se med fazo poljenja segreva in odvaja toploto pri fazi oprijemanja.
- Pred vzpostavitev Helmholtzevega nihanja nastanejo tranzienti, ki so odvisni od pritiska loka na struno in pospeška loka. Tranziente lahko razdelimo v dve skupini: pri prvi je hitrost loka na začetku potezanja enaka nič (pričetek potezanja na struni), pri drugi pa ni enaka nič (lok je v gibanju: menjava strune, *spiccato*...). Tranzienti iz prve skupine so sicer po jakosti močnejši, vendar jih je v primerjavi z drugo skupino lažje nadzirati.

### Dejavniki lokovanja

Opisano nihanje strune vzbujamo z variiranjem treh dejavnikov lokovanja oziroma spremenljivk: s hitrostjo loka, s pritiskom loka na struno in z odmikom loka od kobilice (Mantel, 1972; Kjelland, 2003). Z njimi vplivamo na tri glasbene elemente tona: jakost, artikulacijo oziroma atako tona in *timbre* oziroma barvo tona (razdelitev je narejena glede na potrebe izvajalcev glasbe in ni ustrezna z akustičnega vidika).

### Pritisk loka na struno

V izvajalski terminologiji ima izraz »pritisk« negativno konotacijo, s pedagoškega vidika pa se zdi izraz napačen (besedo pritisk povezujemo s stiskanjem), saj moramo vso silo loka na struno pridobiti s sproščenimi mišicami – torej samo s pomočjo teže roke. Med izvajalci in pedagogi se zato ne omenja pritiska loka na struno, temveč težo roke oziroma igranje s pomočjo gravitacije.

Oglejmo si primer povečanja dinamičnega nivoja igranja. Nihanje kobilice in telesa inštrumenta je sorazmerno z amplitudo nihanja strune, kar pomeni, da se jakost zvoka poveča, če povečamo amplitudo nihanja strune. Ko struno z lokom premaknemo iz izhodiščne lege, začne na lok delovati sila, ki želi vrniti struno nazaj v izhodiščno lego in je sorazmerna s kotom med struno in kobilico; vrnitvi strune v osnovni položaj pa nasprotuje adhezijska sila med žimo (kolofonijo) in struno. Lok struno izpusti, ko postane sila strune na lok prevelika. Če povečamo pritisk loka na struno, povečamo adhezijsko silo, kar omogoča, da premaknemo

struno dlje od izhodiščne lege – s tem dobimo večjo amplitudo nihanja, ki je pogoj za večjo jakost zvoka (Mantel, 1995).

Oglejmo si, kaj se dogaja s Helmholtzevim gibanjem strune pri povečanju pritiska in ohranitvi hitrosti loka:

V fazi oprijemanja uspe lok zaradi povečanega pritiska odmakniti struno dlje, ta se v fazi polzenja vrne v nasprotno ekstremno lego, kjer pa se mora prilagoditi hitrosti loka, ki je nespremenjena, kar dojamemo kot spremembo v zvoku. Cikel se ponavlja – povečanje amplitude je ovirano, ton postane šibkejši, namesto da bi bil močnejši.

Če želimo povečati amplitudo, moramo poleg povečanja pritiska prilagoditi tudi hitrost loka (ali premakniti lok bliže h kobilici – glej spodaj).

Pri igranju z večjim pritiskom se spremeni tudi kót, ki potuje po struni (Helmholtzevo gibanje). Pri igranju z manjšim pritiskom kót nima popolne »V« oblike, temveč je vrh nekoliko zaokrožen zaradi togosti strune. Ta zaokroženost vpliva na delež alikvotov: čim manjša je zaokroženost (torej večji kot je pritisk), več je alikvotov – ton je bolj sijoč.

### **Hitrost loka**

Povečanje dinamičnega nivoja lahko razložimo tudi z vidika povečanja hitrosti loka.

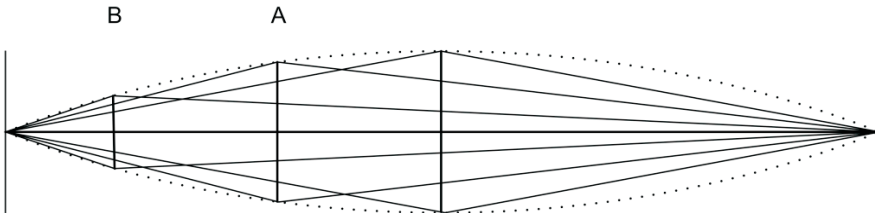
Če povečamo hitrost loka na višjo konstantno hitrost, premikamo struno dlje v enakem času kot prej, hkrati pa moramo premagati tudi silo, ki želi vrniti struno v izhodiščno lego, ki je zaradi večjega odmika močnejša kot prej. Povečati moramo torej tudi adhezijsko silo med lokom in struno, kar pomeni povečati pritisk.

Če povečamo samo hitrost loka (pritisk in kontaktna točka pa ostaneta enaka), je pri povišani hitrosti adhezijska sila med žimo in struno premajhna, posledica tega je, da ne nastane Helmholtzevo nihanje, temveč nihanje višjega reda (Woodhouse & Galluzzo, 2004). Namesto enega kota nastaneta dva, ki se gibljeta v nasprotni smeri. Tak ton je nestabilen in z nizkim deležem alikvotov, najmočnejša pa je komponenta zvena, ki ustreza redu nihajnega tipa. Ob določenih pogojih se osnovni ton sploh ne oglasi, kar pomeni, da je zven za oktavo višji.

### **Razdalja od kobilice**

Z vidika gibanja vala (kóta) po struni je vseeno, v kateri točki struno potezamo – kót bo vedno naredil enako pot. Različno dolge bodo faze oprijemanja in polzenja.

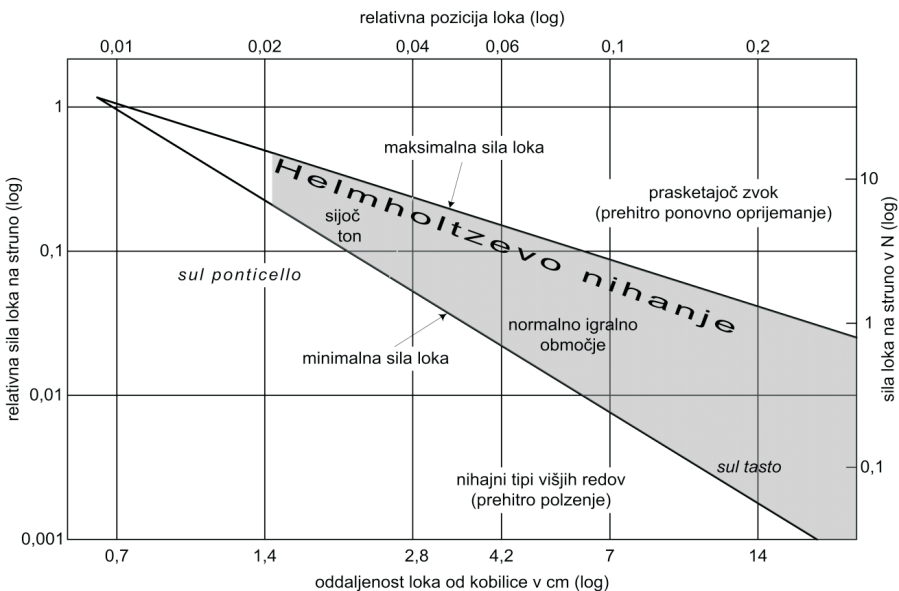
**Slika 3: Potezanje na različnih razdaljah od kobilice zahteva različne hitrosti loka.**



Če potezamo struno v točki A (slika 3), ki se nahaja recimo na 1/5 dolžine strune, mora lok vleči struno razmeroma dolgo, da bi jo zanihal v določeni amplitudi.

Če lok premaknemo v točko B, moramo za želeno amplitudo napraviti krajšo pot – s pomikanjem mesta potezanja proti kobilici lahko z opravljeno krajšo potjo dobimo večje amplitude. Pri večjih amplitudah pa je večja tudi sila strune na lok, tako da moramo povečati tudi pritisk loka. S spremembo kontaktne točke loka lahko torej povečamo amplitudo, ne da bi bilo treba spremeniti hitrost loka. Odvisnost med razdaljo od kobilice in pritiskom loka lahko ponazorimo z diagramom, ki ga je izdelal Schelleng leta 1971 (Schelleng, 1973) – slika 4.

**Slika 4: Schellengov diagram: igralno območje a-strune violončela pri potezanju s konstantno hitrostjo loka 20 cm/s**



Ramanova ugotovitev, da se potrebni pritisk loka na struno spreminja v obratnem sorazmerju s kvadratom razdalje loka od kobilice, je bila s Schellengovimi raziskavami še razširjena: z eksperimenti je bilo ugotovljeno, da je maksimalna sila loka obratno sorazmerna z razdaljo loka od kobilice. Če pri grafičnem prikazu uporabimo logaritemsko skalo, dobimo dve premici, med njima označeno področje prikazuje razpon sile loka, pri katerem lahko dosežemo Helmholtzev tip nihanja. Če je sila loka premajhna, se struna od loka prehitro odlepi in nastane nihanje višjih redov. Če pa je sila prevelika, se struna ne uspe vrniti nazaj, saj se z lokom prehitro sprime – nastane hripav oziroma prasketajoč zvok.

Bolj ko se bližamo kobilici, manjša je razlika med minimalnim in maksimalnim pritiskom loka, hkrati pa se oba pritiska povečujeta. Iz tega sledi, da je stabilno vodenje loka pri kobilici zahtevnejše.

S pomikanjem loka proti kobilici se povečuje delež alikvotov, s povečanim pritiskom se poveča tudi obseg nihanja žime in palice loka (zaradi elastičnosti žime oziroma palice) – ton postane sijoč (*strahlend, brilliant*). Ton izgubi svojo sijočo kvaliteto, če je pritisk na struno prevelik ali če držimo lok v roki preveč trdno – s tem zadušimo lastno nihanje palice loka in posledično žime.

### **Pravila produkcije tona**

Iz prej analiziranih dejavnikov lokovanja lahko izpeljemo nekaj osnovnih pravil produkcije tona:

- Če želimo povečati jakost tona, moramo povečati pritisk, hkrati pa bodisi povečati hitrost loka bodisi premakniti kontaktno točko bliže h kobilici.
- Večja hitrost loka zahteva povečan pritisk (kar poveča tudi jakost tona) oziroma premik kontaktne točke proti ubiralki (jakost tona ostane enaka).
- Če premaknemo kontaktno točko proti kobilici, moramo zmanjšati hitrost loka (jakost tona ostane enaka) ali povečati pritisk (kar povzroči, da se jakost tona poveča).
- Kadar je z levo roko struna skrajšana (torej ni prazna), je potrebno igrati bliže pri kobilici, saj se zaradi krajše strune razmerja zmanjšajo oziroma »premaknejo« bliže h kobilici.
- Kontaktno točko niso enake pri vseh strunah: nižje strune je potrebno potezati bliže pri ubiralki kot višje.  
Povezava med amplitudo nihanja in jakostjo zvoka velja le za določeno frekvenco, ustrežnejša je povezava med energijo nihanja in jakostjo zvoka. Energija nihanja je produkt med frekvenco in amplitudo, kar pomeni, da imajo strune z nižjo frekvenco večjo amplitudo, ki zahteva, da jih potezamo nekoliko bliže pri ubiralki (Mantel, 1995).

S fizikalnega vidika so torej omejene možnosti izbire različnih lokovanj, pri katerih se ohranja enakomeren ton z enako barvo. Z muzikalnega vidika pa je takšno igranje le redko potrebno, saj vsaka glasbena misel zahteva določeno fraziranje, torej spreminjanje jakosti tona oziroma barve.

### Ataka tona

Obstajata dva načina vzbujanja strune v nihanje: vzbujanje v fazi polzenja ali v fazi oprijemanja (Schelleng, 1973). Prvo je povezano z mehkim pristankom gibajočega se loka na struni, zaradi manjšega pritiska se najprej vzpostavi faza polzenja. Frekvenca takšnega nastavka ni nujno enaka frekvenci polno razvitega tona. Zaradi tega in zaradi dejstva, da tako vzbujeni ton nima nikakršnega artikulacijskega značaja oziroma ima na začetku majhen *crescendo*, se uporablja redkeje.

Drugi način vzbujanja tona je povezan z začetnim »potrzanjem« strune, lahko tudi rečemo, da je *quasi pizzicato* (Gigante, 1953 govori o "ugrizu" loka: *bow bite*). Ob predhodnem apliciranju pritiska lok zagrabi struno, jo potegne do ekstremne lege in ko postane njena transversalna sila večja od adhezijske sile kolofonije, se od loka odlepi. Pri tem pomaga tudi perkusija leve roke: prsti delujejo na struno kot kladivca klavirja, zaradi odsotnosti perkusije je prazno struno tudi težje zbuditi.

### Vpliv inštrumenta na zvok

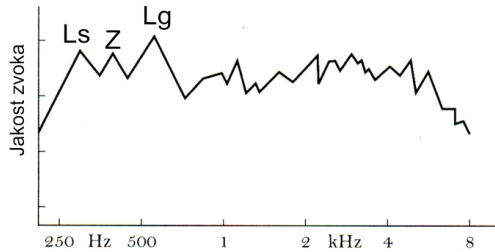
Telo inštrumenta okrepi in seva v prostor zven, ki ga glasbenik ustvari s potezanjem ali trzanjem strune, hkrati pa modificira zvenski spekter.

F. A. Saunders je v tridesetih letih 20. stoletja meril jakost zvoka inštrumenta pri močnem lokovanju v odvisnosti od frekvence (Beament, 1997). Ugotovil je, da se vrednosti razmerja v celotnem obsegu inštrumenta precej razlikujejo. Te vrednosti povedo, kako se inštrument odziva na potezanje z lokom (krivulja odzivnosti inštrumenta). V modernem času se je uveljavila druga metoda merjenja: na vrh kobilice se vsili sinusno nihanje, nato pa se meri količina energije, ki jo inštrument odvzame (resonančna krivulja inštrumenta). Prednosti slednje metode so v tem, da se izloči nenatančnosti izvajalca in se natančno ugotovi, koliko energije odvzame inštrument pri točno določeni frekvenci, vendar pa ne vemo natančno, za kaj se ta energija porabi (pri različnih frekvencah potrebuje inštrument različno količino energije za nihanje lesa), saj ne merimo oddanega zvoka. Tretja metoda odpravlja to slabost, na kobilico se vsili sinusni ton, nato pa z mikrofonom merimo oddani zvok.

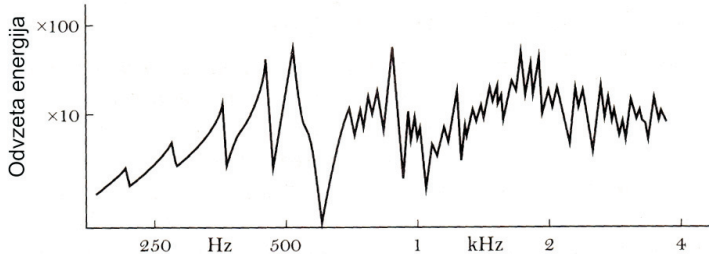
Slika 5: (krivulja odzivnosti) prikazuje variacije v jakosti zvoka dobre violine pri zaporedno zaigranih kromatičnih tonih, slika 6 prikazuje resonančno krivuljo violine. Na krivulji odzivnosti so označeni trije vrhovi: **Z** se ujema z resonanco zraka (*air resonance*), **Lg** pa se ujema z glavno resonanco lesa (*wood resonance*).

Lesna resonanca je lastna frekvenca trupa inštrumenta in ima dva vrhova (**Lg** in **Ls**). Resonanca zraka je lastna frekvenca zračnega stolpca v inštrumentu in je pri dobrih violinah kvinto pod glavno lesno resonanco (**Lg**). **Ls** prikazuje subharmonsko lesno resonanco, ki je pri dobrih violinah oktavo pod glavno lesno resonanco. Trije opisani resonančni vrhovi obstajajo pri vseh klasično grajenih inštrumentih, njihova pozicija pa se ujema samo približno (Jansson, 2002).

**Slika 5: Primer prikaza odzivnosti.<sup>1</sup>**



**Slika 6: Primer resonančne krivulje.**



Resonančne krivulje imajo precej večje število resonančnih vrhov, kot je vrhov odzivnosti, hkrati pa zelo nepravilen vzorec, ki je značilen za posamezni inštrument. Dobra violina ima resonance do 8 kHz (čeprav segajo komponente violinskega zvoka v visokih legah do 30 kHz), viola do 7 kHz, violončelo do 5 kHz ter kontrabas do 2,5 kHz.

Poleg treh prej omenjenih resonanc se na resonančni krivulji lahko določi še maksimum, ki nastane zaradi resonance kobilice. Violinska kobilica ima resonanci pri 3 kHz in 6 kHz, kobilica violončela pa pri 2,1 kHz in 3 kHz. Pomembna je predvsem nižja resonanca, ki lahko ojača zvok v legah, bistvenih za solistično igranje, saj okrepi alikvote, ki se pojavijo pri sijočem tonu (Beament, 1997).

<sup>1</sup> Slika 5 in slika 6 sta povzeti po Jansson, 2002.

## Resonance pri violi, violončelu in kontrbasu

Če za violino velja, da je njena velikost v približnem sorazmerju z višinami tonov, na katere je uglasena, to ne velja za ostale tri člane družine godal. Razmerja med inštrumenti prikazuje tabela 1.

**Tabela 1: Potrebne velikosti inštrumentov za ohranjanje resonančnih vrhov.<sup>2</sup>**

	Violina	Viola	Violončelo	Kontrabas
Dolžina trupa (mm)	355	407	735	1090
Dolžina, ki bi bila potrebna, da bi se lesni resonanci ujemali z violino (mm)	355	538	1065	1725
Razmerje med volumnom trupa in volumnom trupa violine	1	1,5	17	58
Razmerje volumna, ki bi bilo potrebno, da se resonanca zraka ujema z resonanco zraka violine	1	1,5	17,5	68

Iz podatkov vidimo, da se resonanca lesa, resonanca zraka in subharmonska resonanca ne spreminjajo sorazmerno z velikostjo inštrumenta. Resonance zraka se približno ujemajo z violinskimi, lesna in subharmonska resonanca pa sta pri nižjih inštrumentih višji kot pri violini.

Različna lega resonančnih vrhov vpliva na tipičen zvok violin. Nizke resonance pri violini vplivajo na topel zvok g-strune, višje resonance pri violi vplivajo na šibkost inštrumenta v nizkih legah.

Z izdelovanjem večjih inštrumentov se problema ne da rešiti, saj je nihanje strune omejeno s količino energije, ki jo dovaja lok. Če bi na primer pri violi povečali površino pokrova, bi pri enaki energiji bilo nihanje pokrova manjše in s tem bi bil tudi ton šibkejši.

## Zvok godal in sluh

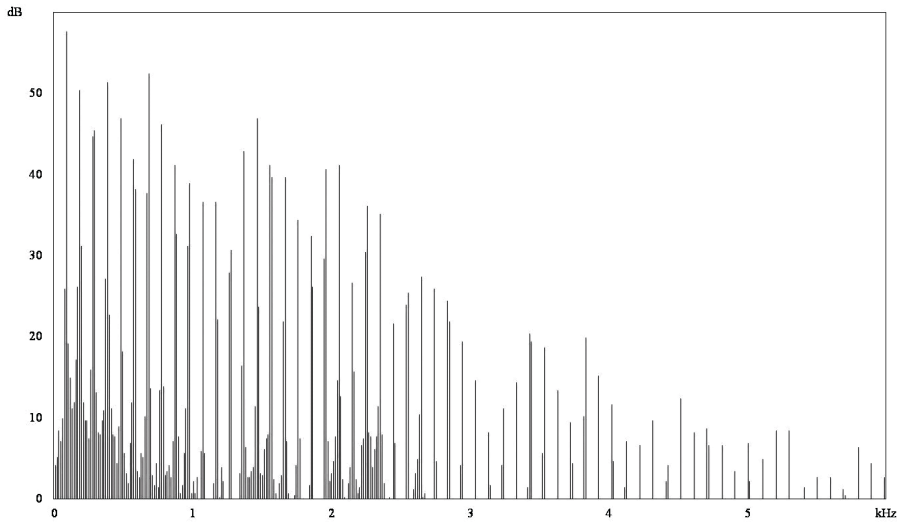
Močno potezana struna izseva veliko število alikvotnih tonov. Sliki 7 in 8 prikazujeta dve varianti spektrograma istega posnetka tona G, ki je bil izvajan na violončelu in potezan na sredini med kobilico in ubiralko. Vidnih je več kot 50 alikvotov, ki jim upada jakost. Pri 40. alikvotu je jakost upadla za približno 50 dB. Jasno je vidno tudi prehodno obdobje pred vzpostavitvijo Helmholtzevega nihanja (slika 8).

Jakost zvoka upada s kvadratom razdalje od vira zvoka, tako da je v ozadju velike dvorane slišati bistveno manj alikvotov, kot se jih sliši neposredno ob inštrumentu.

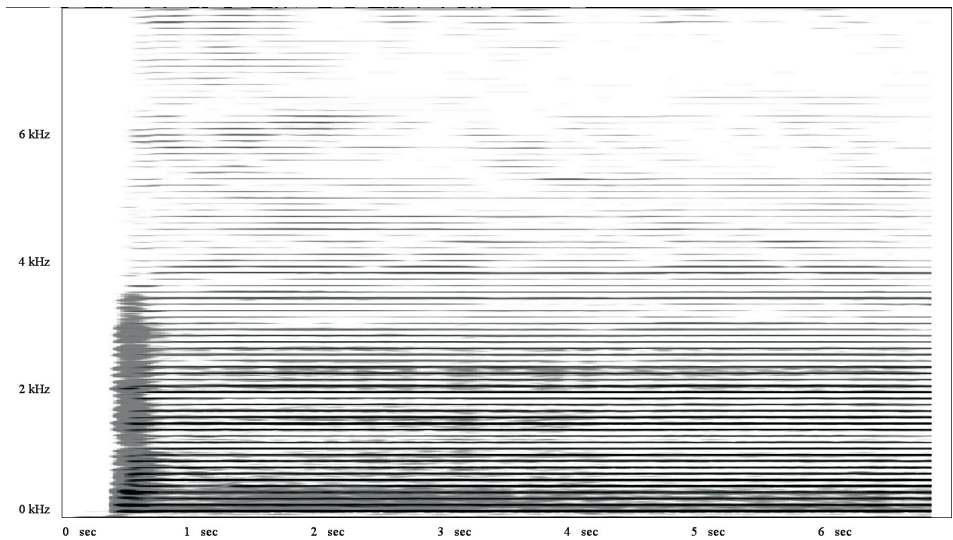
<sup>2</sup> Tabela je povzeta po Beament, 1997.



**Slika 7: Spektrogram G-strune violončela – jakost zvoka glede na frekvenco.**

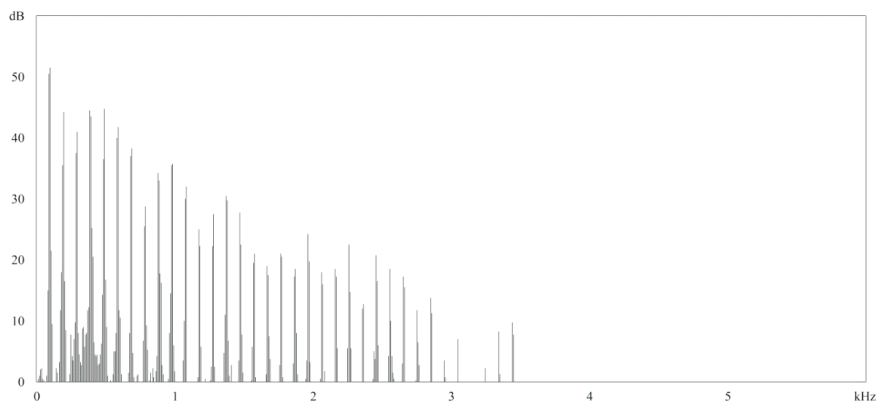


**Slika 8: Spektrogram G-strune violončela – frekvence glede na čas.**



Slika 9 prikazuje spektrogram G-strune violončela, potezane *sul tasto*: osnovni ton ima enako jakost kot v prejšnjem primeru, delež alikvotov je znatno nižji.

**Slika 9: Spektrogram G-strune violončela, potezane *sul tasto*.**



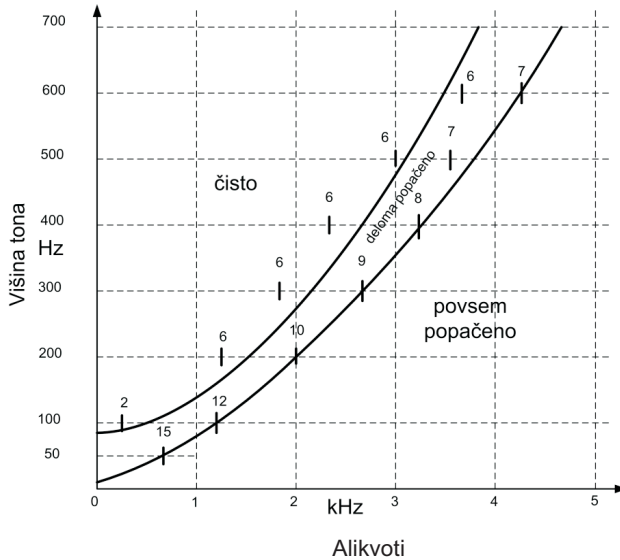
Za izvajalca je zanimivo tudi vprašanje, koliko alikvotov poslušalci slišijo, oziroma kako alikvoti vplivajo na dejansko dožemanje zvoka godal.

### **Popačenje zaradi bližine frekvenc**

Človeški sluh ima lastnost, da frekvenc, ki so blizu skupaj, ne dojema kot dva različna tona, temveč kot popačen zvok. Pri višjih frekvencah mora biti razlika frekvenc vedno višja, da jih še lahko dojamemo kot dva različna tona. Zvok potezane strune je sestavljen iz toliko komponent, da večina alikvotov zapade v področje popolnega popačenja. Na primeru violinine G-strune (200 Hz) so komponente do šestega alikvota znotraj čistega področja, kjer lahko jasno zaznamo vse alikvote, deseti alikvot pa je na robu popolnega popačenja – zaznamo samo šumenje. Alikvoti 7 do 10 so v območju delnega popačenja, kar pomeni, da jih zaznamo vedno manj jasno.

Slika 10 prikazuje mejo med delno in popolno popačenostjo, z vertikalnimi črticami je označeno število alikvotov, ki padejo v območje delnega oziroma popolnega popačenja.

**Slika 10: Meja med čistim, deloma popačenim in popolnoma popačeno zaznamim zvokom.<sup>3</sup>**



V višinah tonov med  $g$  do  $g^2$  imajo toni šest čistih alikvotov, popolno popačenje se pri  $c^1$  prične pri desetem alikvotu, pri  $a^1$  pri osmem, pri  $c^3$  je samo še pet čistih alikvotov, vsi ostali so popačeni.

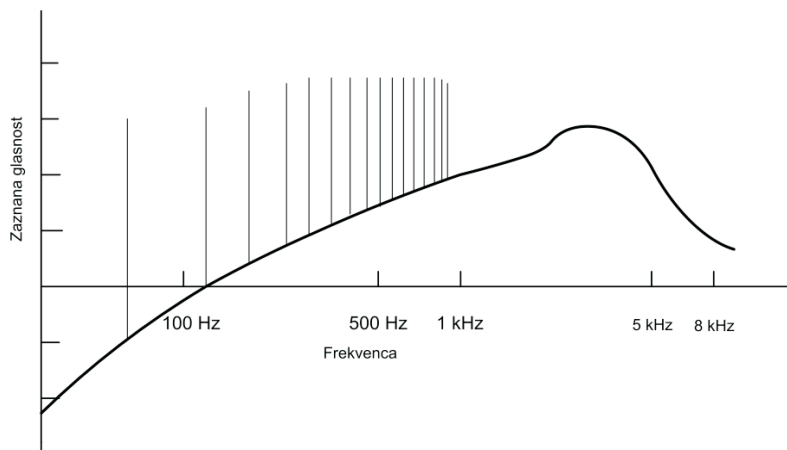
Pri nižjih frekvencah se sluh obnaša drugače: samo prva dva alikvota G-strune violončela sta čista, vendar lahko tone razločimo vse do dvanajstega alikvota. Pri C-struni violončela padejo vsi alikvoti v področje delnega popačenja, vendar jih lahko razločimo vse do petnajstega alikvota. Pri nižjih strunah kontrabasa je popačenje še očitnejše.

Popačenje slišimo kot stalen brneč šum pri kontrabasu in v nizkih legah violončela, pri višje uglasenih instrumentih ga je manj in ima sikažoj značaj (del šuma, ki ga slišimo pri igranju in ga zaznajo tudi merilne naprave, je posledica trenja med žimo in lokom v fazi polzenja). Kadar se igra v bližini ubiralke in z manj pritiska, je šuma manj, saj s tem ustvarjamo manjši delež alikvotov.

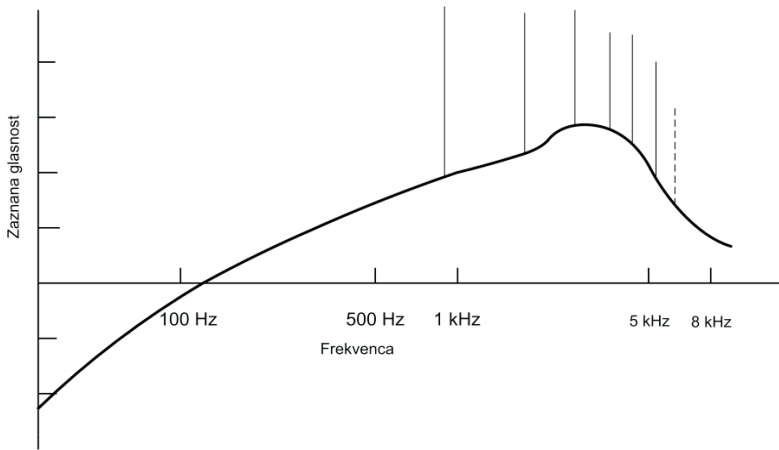
Rečemo lahko, da pri zvoku godal dojamemo 16 alikvotov v nizkih legah, v srednjih legah do 12 in v višjih legah 8 ali manj.

Če se od instrumenta oddaljujemo, upada jakost tona. Ker so amplitude višje ležečih alikvotov manjše od nižje ležečih in od osnovnega tona, ti alikvoti počasi izginejo, kar pomeni, da zvenijo instrumenti manj šumno, v koncertnih dvoranah pa se zaradi oddaljenosti popačenje skoraj več ne opazi.

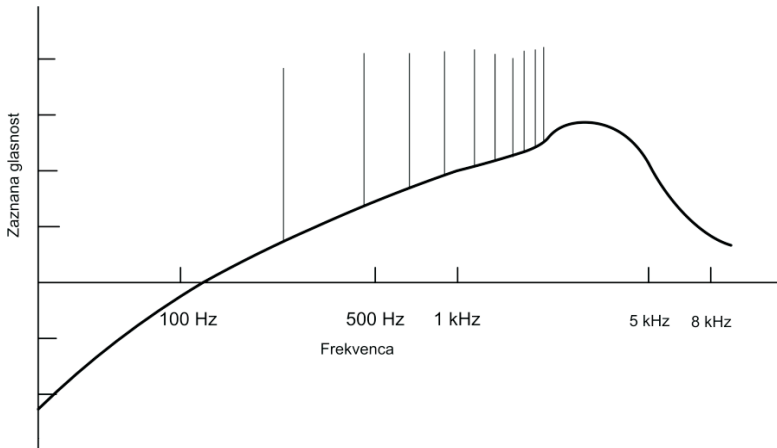
<sup>3</sup> Slika 10 je povzeta po Beament, 1997.



**Slika 12: Zvenske komponente tona srednje lege glede na krivuljo enake glasnosti.**



**Slika 13: Zvenske komponente tona visoke lege glede na krivuljo enake glasnosti.**



Alikvote godal lahko glede na krivuljo enake glasnosti razdelimo v tri skupine: progresivno naraščajoče (0 – 1 kHz), močne (1 – 5 kHz) in slabo dojete alikvote (nad 5 kHz). Kako so porazdeljeni alikvoti najnižjih in najvišjih strun godal, prikazuje tabela 2.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Vse navedbe po Beament, 1997.

**Tabela 2: Razporeditev zvenskih komponent glede na njihovo glasnost pri igranju na prazne strune.**

Prazna struna	Osnovna frekvenca (Hz)	Število dojetih zvenskih komponent	Progresivno naraščajoče zvenske komponente (do 1 kHz)	Močno dojete zvenske komponente (1 kHz – 5 kHz)	Slabo dojete zvenske komponente (nad 5 kHz)
Kontrabas spodnji C <sub>1</sub>	31	16	1. – 16.	-	-
Violončelo C	62	15	1. – 15.	-	-
Viola c	125	11	1. – 8.	9. – 11.	-
Violina g	200	10	1. – 6.	7. – 10.	-
Kontrabas G	100	10	1. – 10.	-	-
Violončelo a	220	10	1. – 5.	6. – 10.	-
Viola a <sup>1</sup>	440	9	1. – 3.	4. – 9.	-
Violina e <sup>2</sup>	660	7	1. – 2.	3. – 6.	7

**Tabela 3: Razporeditev zvenskih komponent glede na njihovo glasnost pri igranju oktave nad prazno struno.**

Oktava nad prazno struno	Osnovna frekvenca (Hz)	Število dojetih zvenskih komponent	Progresivno naraščajoče zvenske komponente (do 1 kHz)	Močno dojete zvenske komponente (1 kHz – 5 kHz)	Slabo dojete zvenske komponente (nad 5 kHz)	Meja inštrumentove resonance (kHz)
Kontrabas g	200	10	1. – 5.	6. – 10.	-	2,5
Violončelo a <sup>1</sup>	440	8	1. – 2.	3. – 8.	-	5
Viola a <sup>2</sup>	880	6	1	2. – 5.	6	7
Violina e <sup>3</sup>	1320	5	-	1. – 3.	4. – 5.	8

Kadar se po struni vzpenjamo (ubiramo višje tone), se zvok inštrumenta spremeni. Pri violini na e-struni in violi na a-struni se z ubiranjem višjih tonov slabša dojetanje alikvotov – zvok postane manj bogat.

Pri violončelu in kontrabasu je efekt v višjih legah obraten – alikvoti se okrepijo. Pri igranju še višjih tonov (več kot oktavo nad prazno struno) se bližamo meji inštrumentove resonance, kar pomeni, da trup inštrumenta teh frekvenc več ne okrepi in da jih vedno slabše izseva.

### **Nadaljnji odmiki od opisanega modela**

S spektralno analizo je bilo ugotovljeno, da se frekvenca z lokom potezane strune glede na prej opisane modele stalno nepravilno spreminja – pri prazni struni violine za približno 5 centov, pri s prstom skrajšani struni za okoli 10 centov. To se dogaja zaradi več dejavnikov, poglavitna sta torzijsko nihanje strune in krožno gibanje strune – sila, s katero delujemo z lokom na struno, povzroči, da se struna ne giblje le v ravnini potezanja loka, temveč da ta ravnina kroži.

Praden se vzpostavi Helmholtzev tip nihanja, ima zvok strune prehodno obliko (tranzient) – vsebuje osnovni ton in vse alikvote, ki jih bo imel naslednji zvok. Tranzient se od običajnega zvena loči po tem, da se amplitude zvenskih komponent konstantno spreminjajo in da vsebuje ob vsem naštetem še dodatni šum. Spreminjajoč zvok si zapomnimo precej lažje kot konstantnega in zato lahko po tranzientih prepoznamo določenega glasbenika.

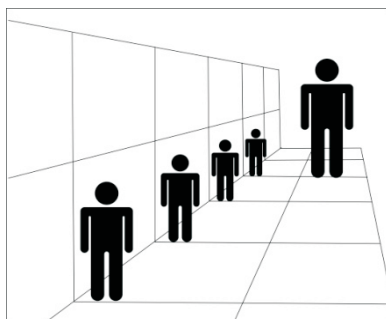
Pri violini traja tranzient okoli 40 milisekund pri normalnem igranju in tudi do pol sekunde pri igranju na ubiralki v nizki dinamiki. Raziskave so pokazale, da so glasbeno najbolj zaželeni tranzienti, ki pri igranju na violino trajajo manj kot 50 milisekund (Woodhouse & Galluzzo, 2004). Pri nižjih inštrumentih je prehodni čas večji. Izkušeni glasbeniki si pomagajo z majhnim dražljajem loka, ki sicer skrajša prehodni čas, vendar tudi poveča glasnost tranzienta.

### **Dojemanje zvoka**

Dodatni element, ki nam lahko pomaga pri odločitvi za določen način igranja, je poznavanje »principa ohranjanja velikosti« oziroma glasnosti (Shepard, 1999).

Vizualna slika določenega objekta se v našem vidnem polju povečuje oziroma zmanjšuje glede na razdaljo objekta od nas, vendar naši možgani tega ne interpretirajo kot spremembe velikosti objekta, temveč razumejo, da se velikost ohrani.

Slika 14 prikazuje ta princip - podobi skrajno levo spodaj in skrajno desno zgoraj sta enako veliki, vendar možgani interpretirajo, da je desna podoba veliko večja. Ta princip lahko prenesemo na akustično področje.

**Slika 14: Princip ohranjanja velikosti v perspektivi.**

Pri vseh akustičnih inštrumentih se z jakostjo tona povečuje tudi vsebnost alikvotov. Naš slušni sistem ločuje torej med tonom, ki nastane pri glasnih in tihih dinamikah, čeprav mu odvzamemo ali dodamo jakost – ga poslušamo na večji ali manjši oddaljenosti, oziroma poslušamo na *hi-fi* napravah ob različnih jakostih. Če se principa dojemanja zvoka zavedamo, lahko z njim manipuliramo: uporabimo na primer *piano* ton po barvi (torej zven z manj alikvoti – igran v bližini ubiralke z večjo hitrostjo loka), vendar po jakosti dovolj glasen, da napolni dvorano, ali pa *forte* ton po barvi, ki je dovolj tih, da ne pokrije solističnega inštrumenta ali druge skupine inštrumentov (zven z večjo vsebnostjo alikvotnih tonov, igran z običajnim pritiskom in počasnejšo potezo).

### Sklep

Kot smo videli, ima vsak inštrument v skupini godal določene karakteristike, zaradi česar ne moremo lokovanj oziroma dejavnikov lokovanja neposredno prenesti na drug inštrument. Igralna tehnika mora upoštevati posebnosti inštrumentov, kot so:

1. Velikost inštrumenta  
Večji kot je inštrument, nižje je uglasen – strune so daljše in debelejše, kar pomeni, da potrebujemo za doseganje sijočega tona večji pritisk. Manjši pritisk loka pri višje uglasenih inštrumentih omogoča hitrejše poteze loka in večji odklik od strune pri igranju lokovanj nad struno, zato je lok tudi lažji in daljši.
2. Nagnjenost in položaj inštrumenta  
Tudi nagnjenost in vertikalna pozicija inštrumenta vplivata na način izvedbe pritiska loka na struno: pri violini in violi deluje desna roka na višji legi kot pri violončelu in kontrabasu, kar pri violini in violi omogoča večjo naravno uporabo teže roke. Pri študiju violine se tako posveča veliko pozornosti odvzemanju oziroma kompenziranju naravnega pritiska



roke, medtem ko se pri violončelu in kontrabasu posveča več pozornosti igranju s težo oziroma gravitacijo, torej igranju brez *aktivnega* pritiskanja loka ob struno.

Zmožnost apliciranja pritiska je pri večjih inštrumentih zmanjšana, kar vpliva tudi na tipično barvo tona, ki jo želimo doseči, oziroma na razmerje med hitrostjo in pritiskom (na primer: kontrabas zaradi krajšega loka in manjšega relativnega pritiska potrebuje več loka za igranje kantilenskega mesta kot violina).

Položaj inštrumenta vpliva tudi na to, kako izvajalec sliši svoj ton. Violinisti in violisti dojemajo svoj ton precej drugače kot violončelisti in kontrabasisti iz dveh razlogov: izvajalčeva ušesa so veliko bližje telesu inštrumenta in izvajalec ima z inštrumentom neposreden kontakt preko obraznih kosti (Adey, 1998). Posledično ima izvajalec pri igranju na violino ali violo občutek, da igra veliko glasneje kot v resnici.

Frekvence nad 1000 Hz violončelo in kontrabas ne izsevata pravokotno na trup (oziroma proti publiki), temveč proti izvajalcu – to pomeni, da poslušalec sliši precej manj višjih frekvenc kot izvajalec. Violončelisti in kontrabasisti imajo občutek, da je ton inštrumenta ostrejši, kot se dejansko sliši v dvorani.

### 3. Obratno uglasene strune

Nadaljnje razlike med violino in violo ter violončelom in kontrabasom so v položaju strun: violina in viola imata najnižjo struno na levi strani (gledano z izvajalčeve strani), violončelo in kontrabas pa na desni. Razlike nastanejo pri prehodu čez strune: kadar lok potuje z nižje na višjo struno, pri potezi navzdol pri violini in violi lok »pridobi dolžino«, pri violončelu in kontrabasu pa jo izgubi; pri prečkanju strun pri potezi navzgor pa lok pri violini in violi dolžino izgubi in pri violončelu in kontrabasu pridobi.

Izguba ali pridobitev prostora na loku je neposredno povezana z izvedbo prehoda čez strune tudi pri ločenih potezah – na violini in violi so te lažje izvedljive, kadar se poteza navzdol ujema z nižjo struno, pri violončelu in kontrabasu pa obratno.

### 4. Drugačno dojetanje tonov

Razlike med skupinami inštrumentov se pojavijo tudi v barvi tona, ki jo želimo dobiti.

Na primer: pri prazni violinski e-struni praviloma želimo dobiti temnejši ton, saj slušni sistem dobro dojemata le prvih šest alikvotov te strune. Pri prazni C-struni na violončelu, pri kateri je dobro dojetih 15 alikvotov (osnovni ton je v nizkem frekvenčnem področju, ki ga slabše dojemamo),

želimo nasprotno dobiti svetlejši ton, ki okrepi alikvote v frekvenčnem področju, ki ga bolje zaznavamo. Podoben vpliv na zaznavo tonov imajo tudi specifične karakteristike (resonančna krivulja) posameznega inštrumenta.

5. Francoski in nemški lok pri kontrabasu

Zaradi specifične lege inštrumenta se je pri kontrabasu poleg francoske (torej violinske) oblike loka obdržala tudi nemška oblika loka, ki izhaja neposredno iz loka, uporabljanega v družini gamb. Večina lokovanj je izvedljiva na obeh lokih, francoski lok ima določene prednosti pri *cantabile* igranju (Berlioz & Strauss, 1948) oziroma lahkotnem igranju, nemški lok pa omogoča večji pritisk, vendar je z njim težje izvesti *ricochet* lokovanja, slednja pa v vsakem primeru zaradi debeline strun pri kontrabasih niso priporočljiva. Izbira loka je stvar izvajalčevega okolja, tradicije in šolskega sistema ter večinoma ni vezana na prednosti ali slabosti določenega tipa loka, saj – kot že rečeno – oba omogočata izvedbo večine lokovanj.

Povzemimo ugotovitve te raziskave:

- Na oblikovanje tona pri godalih vplivajo tri spremenljivke: pritisk loka na struno, hitrost loka in oddaljenost loka od kobilice. Za spremembo jakosti tona je potrebno sočasno ustrezno spremeniti dve spremenljivki, z ustrezno spremembo le ene spremenljivke lahko vplivamo na barvo tona.
- Z jakostjo zvoka narašča tudi delež alikvotov.
- Vsaka skupina inštrumentov ima svojo značilno barvo tona, ki je s spremembami načina potezanja v večji meri ne moremo spremeniti.
- Na značilno barvo skupine inštrumentov vpliva tudi naš slušni sistem, predvsem na različno stopnjo šuma, ki je zaradi tega sestavni del pravilno ustvarjenega tona.
- Jakost tona upada s kvadratom razdalje, kar vpliva na slabšo zaznavnost alikvotov in šuma pri poslušanju na večji oddaljenosti.
- Ob razlogih iz tretje, četrte in pete alineje tudi razlike v igralni tehniki onemogočajo neposreden prenos treh spremenljivk (pritiska loka, hitrosti loka in oddaljenosti loka od kobilice) med skupinami inštrumentov.

Vsaka skupina godalnih inštrumentov ima torej specifične značilnosti glede produkcije tona in njegovega zaznavanja, zato je lokovanja potrebno prilagoditi tem specifikam in jih ni priporočljivo neposredno prenašati med sekcijami.

Dognanja z znanstvenega področja je vsekakor dobro poznati, njihova uporaba pa ne sme biti nadrejena umetniški plati izvedbe, temveč lahko služi le kot pomoč pri odpravljanju napak.

### Literatura:

- Adey, C. (1998). *Orchestral Performance - A Guide for Conductors and Players*. London: Faber and Faber Limited.
- Adlešič, M. (1964). *Svet zvoka in glasbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Beament, J. (1997). *The Violin Explained – Components, Mechanism and Sound*. Oxford: Clarendon Press.
- Benade, A. H. (1976). *Fundamentals of Musical Acoustics* (2. izd.). New York: Dover Publications, Inc.
- Berlioz, H., & Strauss, R. (1948). *Treatise on instrumentation*. New York: Dover Publications, Inc.
- Del Mar, N. (1983). *Anatomy of the Orchestra*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Gigante, C. (1953). *Manual of Orchestral Bowing*. Bloomington: American String Teachers Association, 1986.
- Helmholtz, H. (1885). *On the Sensations of Tone*. New York: Dover Publications, Inc., 1954.
- Jansson, E. (2002). *Acoustics for violin and guitar makers*. Kungl Tekniska Högskolan - Dept. of Speech, Music and Hearing (<http://www.speech.kth.se/music/acviguit4/index.html>, 12. 12. 2010)
- Kjelland, J. (2003). *Orchestral Bowing: Style and Function*. Alfred Publishing Co., Inc.
- Mantel, G. (1995). *Cello & Technique - Principles & Forms of Movement*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Schelleng, J. C. (1973). The bowed string and the player. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 26-41.
- Schelleng, J. C. (1974). The Physics of the Bowed String. *Scientific American*.
- Shepard, R. (1999). Cognitive Psychology and Music. V P. R. Cook, *Music, Cognition and Computerized Sound - An Introduction to Psychoacoustics* (str. 21-37). The MIT Press.
- Woodhouse, J., & Galluzzo, P. M. (2004). The Bowed String As We Know It Today. *Acta Acustica united with Acustica*, 579-589.



**Blaženka Bačlija Sušić**  
Glasbena šola Elly Bašić, Zagreb

## **RAZLIČNI METODIČNI PRISTOPI PRI POUKU KLAVIRJA IN STORILNOSTNA MOTIVACIJA UČENCEV**

### **Izvleček**

Storilnostna motivacija je ena od najpomembnejših vrst motivacije v glasbenem izobraževanju in v pedagoški psihologiji nasploh. V prispevku izpostavljamo atribucijsko teorijo Bernarda Weinerja (1992), ki jo je Edward P. Asmus prilagodil za učence glasbe. Na teoretičnih osnovah smo zasnovali raziskavo, v kateri smo preučevali razliko v storilnostni motivaciji učencev klavirja z dveh zagrebških glasbenih šol: GU Elly Bašić, ki dela po programu Funkcionalne glasbene pedagogike (FGP) ter glasbene šole s standardnimi metodičnimi pristopi pri pouku.

Hrvaška glasbena pedagoginja Elly Bašić (1908–1998) je zasnovala FGP kot celovit didaktični koncept, ki v pouk vključuje funkcionalno metodo solfeggia in improvizacijo. Poti učenja glasbe potekajo od emocionalnega doživetja glasbenega fenomena k njegovemu ozaveščanju ter vključujejo likovno, gibno in besedno izražanje glasbenih doživetij. Osnovna načela in cilji FGP temeljijo na spodbujanju otroške naravne kreativne domišljije in inventivnosti ter vodijo k socializaciji otrok skozi glasbo in širjenju njihove glasbene kulture.

V raziskavi smo uporabili Asmusova vprašalnika z naslovom *Mere motivacije v glasbi* (1989), ki smo ju prilagodili za hrvaški sistem glasbenega izobraževanja. Anketirali smo učence petega in šestega razreda klavirja dveh glasbenih šol, ki izvajata pouk po različnih metodičnih pristopih. Rezultati so pokazali, da učenci klavirja GU Elly Bašić v primerjavi z učenci glasbene šole s standardnim metodičnim pristopom kot vzrok za svoje glasbene dosežke v večji meri navajajo dejavnika *vzdušje v razredu* in *občutenje glasbe*. Njihova motivacija je močnejša glede na izraženo *samopodobo o glasbenih sposobnostih* ter *predanost glasbi*. Sklepamo, da bodo izražene atribucije učencev klavirja pozitivno vplivale na njihova nadaljnja glasbena prizadevanja in motivacijo za glasbo na sploh.

**Ključne besede:** storilnostna motivacija, Weinerjeva atribucijska teorija, Edward P. Asmus, motivacija učencev klavirja, funkcionalna glasbena pedagogika, Elly Bašić, raziskava

**Abstract****Various teaching methods in piano learning and student's achievement motivation**

Achievement motivation is one of the most important types of motivation in music education as well as in educational psychology. Within the achievement motivation we single out the *Attribution theory* elaborated by Bernard Weiner (1992) and its adaptation for the music students, made by Edward P. Asmus. Based on theoretical foundation we have started our research within which we have studied the difference in achievement motivation among two music schools in Zagreb. One of them (GU Elly Bašić) follows the principles of Functional music pedagogy (FMP) and the other is a music school with standard methodical approach in music education.

Elly Bašić (1908–1998), an Croatian music educator, constructed FMP as an integral didactical concept which includes functional solfeggio method as well as improvisation during the lessons. The ways of learning music runs from the emotional experience of musical phenomena towards its awareness and includes art, movement or verbal expression of musical experiences. Basic principles and aims of FMP are founded on fostering children's natural, creative imagination and invention. Through music they lead to the socialisation of children and widening their musical culture.

Through research we used Asmus's questionnaires entitled *Measures of Motivation in Music* (1989) which we have adapted to the Croatian music education system. We interviewed piano students from 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade from two music schools which carried out lessons according to the two different methodical approaches. Results tell us that piano students from GU Elly Bašić in comparison with students from standard music school as causes for their musical achievements, claim the following factors: *classroom environment* and *affect for music*. Their motivation is stronger in view of their *ability self-concept* concerning their own musical abilities as well as *personal commitment* to music. We can conclude that resulted attributions from piano students will have a positive impact on their future musical efforts and their motivation for music.

**Key words:** achievement motivation, Weiner's *Attribution theory*, Edward P. Asmus, piano student motivation, Functional music pedagogy, Elly Bašić, research.

## Uvod

Motivacija kot gonilna sila, ki vodi posameznika pri določeni aktivnosti, je zelo pomembna tako v splošnem kot tudi v glasbenem izobraževanju. Motivirati otroka za glasbo, senzibilizirati ga, ter razviti v njem ljubezen in občutek za glasbo ter umetnost nasploh, je osnovni cilj vsakega glasbenega izobraževanja.

Glasba je tako kot druge umetnosti komunikacija, univerzalni jezik, skozi katerega izražamo svoje občutke ter umetniško voljo. Sprostiti otroka v tem načinu komunikacije, nuditi mu različne možnosti kreativnega izraza ter, kar je najpomembnejše, ohraniti otroško prirojeno inventivnost, bi morale biti prioritete tako glasbene kot tudi umetnostne vzgoje nasploh. Za usvajanje glasbenih znanj in doseganje glasbenih dosežkov je že zaradi narave učenja glasbe potrebna velika delovna disciplina skozi daljše časovno obdobje. Potrebna je redna, večletna vaja, da se otrok razvije v mladega glasbenika in da doseže določene glasbeno-izvajalske kvalitete. Motivacija glasbenikov je bila še pred časom relativno slabo raziskano področje, danes pa se ji namenja vedno večja pozornost. Vse več znanstvenih del in empiričnih raziskav dokazuje pomembno vlogo storilnostne motivacije pri glasbenem izobraževanju. Poznavanje osnovnih motivacijskih značilnosti v procesu učenja je zelo pomembno za učitelje glasbe, saj jim omogoča boljše razumevanje in načrtovanje notranje dinamike glasbenega izobraževanja (Rotar Pance, 2006).

### Motivacijske teorije in raziskave motivacije učencev glasbe

Med različnimi vidiki znanstvenega preučevanja motivacije izpostavljamo dve širši skupini motivacijskih teorij: teorije potreb ter kognitivne teorije.

Teorije potreb kot glavni vzrok motiviranega obnašanja navajajo stanje notranje napetosti, ki nastaja zaradi fiziološkega ali psihičnega neravnovesja v organizmu, ter želje, da se to ravnovesje vzpostavi.

Za razliko od teorij potreb se pri kognitivnih teorijah neravnovesje manifestira kot neusklajenost med kognitivnimi elementi (spoznanji, stališči) ter obnašanjem. Glavni vzrok motiviranega obnašanja je človekovo spoznanje o njegovih lastnih možnostih v različnih storilnostnih situacijah, od česar je odvisno tudi njegovo prihodnje obnašanje.

V okvir kognitivnih teorij motivacije sodijo teorije pričakovanja, ki se delno naslanjajo na teorije potreb. Teorije pričakovanja posebej razlagajo obnašanje, usmerjeno v zadovoljevanje višjih potreb, med katerimi je izpostavljena potreba za dosežkom.

Henry Murray (1938), ki sodi med pionirje raziskovanja osebnosti, je potrebo za dosežkom definiral kot tendenco ali željo "po premagovanju preprek in utrjevanju volje ter vztrajanje, da se doseže nekaj, kar je drugače težko in to tako dobro in hitro, kolikor je to le mogoče" (Murray v Beck, 2003, str. 317). Osnovne

smeri teoretičnega in empiričnega raziskovanja storilnostne motivacije sta določila David McClelland in John W. Atkinson. Atkinsonova teorija storilnostne motivacije (angl. achievement motivation, nem. Leistungs- motivation) je ena od najpomembnejših motivacijskih teorij tako v glasbenem izobraževanju kot tudi v pedagoški psihologiji nasploh.

Storilnostna motivacija kaže posameznikove težnje po dosežku, izraža pa se kot njegovo stremljenje k doseganju določenih ciljev, lažjih ali težjih, odvisno od tega, katera težnja v njem prevladuje: strah pred neuspehom ali želja po uspehu.

Učenci z visoko storilnostno motivacijo so pri različnih glasbenih aktivnostih pripravljani "dati vse od sebe", da bi dosegli želeni rezultat, ne ozirajoč se na to, ali jih nekdo pri tem kontrolira ali ne oziroma ne glede na to, ali bodo za svoje delo dobili priznanje ali ne. Učenci, ki jih pri glasbenih dejavnostih vodi strah pred neuspehom, pogosto sami sebi postavljajo nerealne cilje oziroma izbirajo ali izrazito težke ali izrazito lahke naloge, da bi bila njihova odgovornost za uspeh ali neuspeh manjša (Rotar Pance, 2006).

### Weinerjeva atribucijska teorija

Glede na dejavnike, ki jim človek pripisuje vzroke za svoj uspeh ali neuspeh, v okviru storilnostne motivacije posebej izstopa atribucijska teorija, ki jo je zasnoval Bernard Weiner (1992). Weinerjeva atribucijska teorija je bila doslej največkrat uporabljena pri raziskovanju motivacije učencev in študentov glasbe.

Weiner obravnava razlike in posledice različnih interpretacij uspeha in neuspeha. Meni, da uspeh ali neuspeh nista sama po sebi vzrok za nadaljnje obnašanje posameznika in za njegovo motivacijo. Pomembno je, kako posameznik interpretira vzroke za uspeh ali neuspeh, oziroma katerim dejavnikom pripisuje svoj rezultat, svoj dosežek. Interpretacija dosežka oziroma posameznikovo prepričanje o vzrokih za njegove uspehe in neuspehe pri določenih aktivnostih, bistveno vplivata na njegovo obnašanje, mišljenje ter odnos do njegove aktivnosti pri naslednji nalogi v prihodnosti. Lahko bi rekli, da človek najprej razmisli, kaj je vplivalo na določen dosežek pri dejavnosti, nato pa se na osnovi tega odloča, ali bo pri njej še vztrajal ali jo bo opustil.

Po Weinerju bi lahko storilnostni proces v grobem razodelili na dve osnovni fazi:

1. fazo ustvarjanja kavzalnih atribucij,
2. fazo posrednega delovanja teh dejavnikov na k dosežku usmerjeno obnašanje.

V poenostavljeni shemi bi lahko determinanto obnašanja prikazali na naslednji način:

stimulus → kognicija

kognicija → reakcija



Weiner je v teoriji najprej opredelil dvodimenzionalni model storilnostnih dosežkov (Weiner, 1974). Pozneje je osnovni koncept razširil z dodajanjem novih dimenzij, tako da je najprej vključil dovtetnost – nedovtetenost za kontrolo na izobraževalnem področju (Weiner, 1979) kasneje pa še kategorijo emocij (Weiner, 1985).

Razlage, s katerimi posameznik interpretira vzroke svojega dosežka, so najpogosteje razvrščene glede na:

- mesto vzroka (notranji – povezan z lastnostmi posameznika, zunanji – povezan s funkcijo situacije),
- stabilnost vzroka (stabilen – nestabilen oziroma nespremenljiv – spremenljiv),
- možnost kontrole (vzrok uspeha ali neuspeha lahko zaznamo kot bolj ali manj podvržen naši ali pa zunanji kontroli).

V raziskavah motivacije učencev in študentov glasbe je bil večinoma uporabljen dvodimenzionalni model Weinerjeve atribucijske teorije, ki je osredinjen na mesto in stabilnost vzroka. Weiner je ugotovil, da učenci običajno navajajo štiri vzroke za uspeh oziroma neuspeh: sposobnost, napor, zahtevnost naloge in sreča. Atribuciji sposobnost in napor se v povezavi z mestom kontrole zaznavata kot notranji atribuciji. Atribuciji zahtevnost naloge in sreča pa se zaznavata kot zunanji atribuciji. Vzrok uspeha lahko glede na stabilnost definiramo kot razmeroma nespremenljiv oziroma stabilen (sposobnost in zahtevnost naloge), ali kot spremenljiv ali nestabilen, pri čemer variira glede na časovni potek (sreča in napor).

Weinerjevo atribucijsko teorijo je v povezavi z glasbenim izobraževanjem prvi uporabljal Edward P. Asmus (1985, 1986a, 1986b). V eni od študij je ugotovil, da Weinerjev model ne ustreza vsem razlogom, ki jih učenci povezujejo z uspehom ali neuspehom v glasbi in da sta edino dve kategoriji povsem skladni: napor in glasbena sposobnost (Asmus 1986b). V svojih raziskavah je zato koncept atribucijske teorije razširil in prilagodil pogojem ter kontekstu glasbenega izobraževanja. S faktorsko analizo je identificiral pet dejavnikov, ki so razvidni v raziskavah na področju glasbe: napor, družinsko okolje, vzdušje v razredu, glasbene sposobnosti ter občutenje glasbe (Asmus, 1987). Pozneje je dodal še tri dejavnike: samozavest o glasbenih sposobnostih, osebna predanost, odnos do glasbene šole in glasbe v primerjavi z drugimi aktivnostimi (Asmus 1989). Na tej osnovi je oblikoval merski instrument z naslovom *Mere motivacije v glasbi (Measures of Motivation in Music)*, ki vključuje dve ločeni skali motivacije: *Motivacijski faktorji (Motivating Factors)* in *Magnituda motivacije (Magnitude of Motivation)*. Njegov merski instrument so prevzeli tudi drugi avtorji (Chandler et al., 1987 v Legette, 1993) ter ga prilagajali značilnostim glasbenega izobraževanja v njihovih okoljih (Bogunović, 2008).

Rezultati prve večje Asmusove raziskave, v kateri je sodelovalo 600 anketirancev, starih od 9 do 17 let, so pokazali, da so učenci v 80 odstotkih svoj uspeh ali neuspeh pripisali notranjim vzrokom, in sicer notranjim stabilnim vzrokom, predvsem sposobnostim (Asmus, 1985). Avtorju se ta podatek ni zdel spodbuden za glasbeno prakso, saj notranji stabilni vzroki ne spodbujajo k vztrajnosti in prizadevnosti za doseganje dobrih rezultatov kot je to značilno za notranje nestabilne vzroke (npr. za napor). Razlog za tovrstne atribucije Asmus vidi v napačnem odnosu in vplivu okolja kot celote, ki v primeru glasbenega dosežka izpostavlja notranje stabilne dejavnike in s tem demotivira tiste, ki nimajo visokih glasbenih sposobnosti. Po drugi strani pa pri glasbeno nadarjenih učencih ustvarja mnenje, da je glasbena sposobnost zadostna za doseganje uspeha (Bogunović, 2008).

Weinerjev atribucijski model so poleg Asmusa uporabljali tudi drugi raziskovalci (Chandler et al., 1987, Austin & Vispoel, 1992, Legette, 1992, 2003, Austin et al., 2006). Bogunović (1995, 2005a, 2005b) je v raziskavo, v kateri je preučevala procese, pomembne pri doseganju uspeha ter pri interpretaciji vzrokov za uspeh in neuspeh, vključila nadarjene glasbenike. Osnovni Weinerjev atribucijski model je razširila z atribucijami: glasbene sposobnosti, tehnična spretnost, obveznost, učitelj glavnega predmeta, zadovoljstvo pri ukvarjanju z glasbo, ambicije, trema in okoliščine (Bogunović, 1995). V svojih raziskavah je atribucije uspeha in neuspeha povezala z dinamičnimi osebnostnimi lastnostmi (notranja motivacija in osebnostne značilnosti). Rezultati so pokazali, da so učenci vzroke za svoj uspeh ali neuspeh pripisovali predvsem notranjim, nestabilnim dejavnikom kot so zadovoljstvo, obveznost in ambicije. Naslednje atribucije so se nanašale na učitelja glasbenega predmeta in nato so sledile atribucije, povezane z glasbenimi sposobnostmi. Dobljeni rezultati kažejo na primarno vlogo osebnostne strukture in emocionalno-motivacijskih kvalitet osebnosti v procesu kognitivne interpretacije rezultatov na področju posameznikovega napredka (Bogunović, 2006).

Za storilnostno motivacijo otrok na glasbenem področju je zelo pomembno družinsko okolje. To potrjujejo rezultati številnih raziskav, ki kažejo na stalno prisotnost raznovrstnih spodbud, podpor in stimulacij v krogu družine (Radoš Mirković, 1983; Brand, 1985; Sloboda & Howe, 1991; Zdzinski, 1996; Davidson et al., 1996; Duke et al., 1997; Bogunović, 2005b).

Številne študije o samopodobi (self-concept) so pokazale, da je uspeh pri glasbenih nalogah tudi posledica samozavesti. Slednja namreč človeka spodbuja k uspešni izvedbi naloge (Covington, 1983; Greenberg, 1970; Michel, 1971; Nolin & Vander Ark, 1977; Vander Ark, Nolin & Newman, 1980; Vink, 1970; Wolff, 1978).

## **Storilnostna motivacija učencev klavirja in koncept Funkcionalne glasbene pedagogike (FGP) Elly Bašić**

V svetu obstajajo številni uveljavljeni glasbeno-didaktični koncepti avtorjev, kot so J.E. Dalcroze, Z. Kodaly, S. Suzuki, C. Orff, E. Willems in drugi. Njihove ideje in stališča, pa tudi specifični metodični postopki, ki jih uporabljamo pri pouku, v veliki meri vplivajo na motivacijo učencev. Elly Bašić (1908–1998) se je pri svojem pedagoškem in raziskovalnem delu srečala s številnimi glasbenimi in splošnimi pedagogi, ki jim je bilo učiteljsko delo izziv. Tako kot Zoltan Kodaly, ki je menil, da je glasbena pismenost pravica vsakega človeka, je tudi Bašićeva zagovarjala stališče, da ima vsak otrok pravico do glasbene kulture in da mu za vstop v glasbeno šolo ni potrebno opravljati sprejemnega izpita. Menila je, da je potrebno zmanjšati otrokov strah pred neuspehom, zato je ukinila številčni način ocenjevanja. Zgled za to je našla tudi v waldorfski pedagogiki R. Steinerja.

Motivacijo učenca je treba spodbuditi z različnimi metodami poučevanja in ne le z vrednotenjem njegovih sposobnosti in znanj. Elly Bašić je pri svojem pedagoškem delu poskušala skozi igro vzbuditi v otroku naravne talente in mu dati možnost, da se pri spoznavanju z glasbo kreativno izraža. “Življenjska poklicanost, najvrednejši dosežek in najširše družbene implikacije celotne dejavnosti Elly Bašić so povezane z izumom ter utemeljitvijo pojma in vsebine t.i. *Funkcionalne glasbene pedagogike*, katere glavna sporočila so: “Vsak otrok ima kreativno domišljijo”, “Vsak otrok ima ritem” in “Vsak otrok ima pravico do glasbene kulture” (Tuksar, 1992, str. 49).

Elly Bašić je pedagoške ideje najprej začela uresničevati v svoji prvi eksperimentalni glasbeni šoli “Beethoven” v Zagrebu<sup>1</sup>. Kasneje so *funkcionalno metodo solfeggia* začeli izvajati tudi v drugih osnovnih in glasbenih šolah v bivši Jugoslaviji (Zagreb, Sisak, Split, Vinkovci, Ljubljana, Banjaluka; Ambruš Kiš, 2007 v Budak, 2007). Njeno delo se ni širilo le na Hrvaškem ter v Bosni in Hercegovini, kjer je Elly Bašić delovala kot docentka in vodja teoretičnega oddelka na Glasbeni akademiji v Sarajevu (1959–1973), temveč je doživelo pozitiven odmev tudi v Sloveniji. Slovenski glasbeni pedagogi so njene ideje sprejeli ter jih začeli uresničevati pri glasbeni vzgoji otrok. Leta 1954 so bili pobudniki znamenite razstave *Glasbeni izraz otroka* v Ljubljani, ki je bila pozneje predstavljena glasbeno-pedagoški javnosti širom sveta (Beograd in Ženeva 1955, Bratislava 1967, Darmstadt 1968, Moskva 1970, Berlin 1971, Stuttgart 1984). Leta 1959 je v Mariboru začela tleti ideja, da bi ustanovili nov model šole, ki bi delovala po metodah Elly Bašić, združenih v *funkcionalno glasbeno pedagogiko* (FGP). Glede na to, da je bil koncept zasnovan v Zagrebu, je bilo jasno, da bo v tem mestu delovala centralna šola FGP za celotno tedanjo Jugoslavijo. Zagrebška šola je začela intenzivno sodelovati z glasbenimi pedagogi z mariborskega okraja.

---

<sup>1</sup> Delovala je v letih 1929-1945.

Razen matične šole GU Elly Bašić v Zagrebu danes na Hrvaškem izvajajo FGP še v *GŠ Ivan Zajc* v Slavonskem Brodu. *Funkcionalno metodo solfeggia* uporabljajo tudi v nekaterih glasbenih šolah v Bosni in Hercegovini (Široki Brijeg, Zenica, Žepče, Nova Bila, zapadni Mostar, Novi Travnik, Sarajevo) ter pri tem sodelujejo z matično šolo v Zagrebu.

Pri pouku se kot osnovni metodični postopki uporabljajo: improvizacija kot otroški spontani, neobremenjeni kreativni in ustvarjalni izraz, didaktične igre, likovno, gibno in besedno izražanje glasbenih doživetij ter spoznavne metode, ki vodijo od čustvenega doživetja glasbenih fenomenov do njihovega ozaveščanja in glasbenih znanj. Ti metodični postopki se uporabljajo tako pri teoretičnem pouku kot tudi pri pouku inštrumenta, še posebej na začetni stopnji, ki predstavlja najpomembnejši korak v razvoju bodočega glasbenika, glasbenega amaterja ali glasbenega poslušalca – obiskovalca glasbenih prireditev. Pri pouku solfeggia se uporabljajo različna asociativna sredstva, za *funkcionalno metodo solfeggia* pa je značilna uporaba solmizacije in fonomimike.

Improvizacija, kot otroški svobodni spontani kreativni izraz, neomejen z raznimi osvojenimi izvajalskimi veščinami in znanjem, predstavlja osnovno značilnost instrumentalnega pouka in ima pri njem tudi močan motivacijski vpliv. Izvaja se sistematično v obliki individualnega in skupinskega pouka. Otrok se od prvih srečanj z inštrumentom skozi improvizacijo sam poda na pot raziskovanja in odkrivanja. V otroški naravi se skrivata raziskovalna žilica in potreba po igranju ter dejavnosti. Ko otrok raziskuje, je aktiven, predan in se napreza. Skozi lastno dejavnost prihaja do novih spoznanj in sklepov, vse to pa ga navdaja z občutenji uspeha in dosežkov.

Improvizacija ima posebno vlogo pri prvih urah učenja inštrumenta. Skozi improvizacijo postaja začetni pouk kreativnejši, bolj sproščen in, kar je najpomembnejše, zanimiv za otroka, saj zelo pozitivno deluje na njegovo nadaljnjo motivacijo za igranje. Tudi učitelj skozi improvizacijo bolje spoznava otroka ter tako lažje usmerja in kreira svoje pedagoško delo z namenom, da se otrok kar najbolje razvije. Otrok skozi improvizacije nezavedno odkriva nekatere tehnične in druge elemente klavirske interpretacije, ki jih bo pozneje, skozi "klasični pouk" ozavestil ter lažje osvojil. Učenec tako aktivno sklepa in osvaja znanja skozi obliko izkušnješkega in ne le kognitivnega načina učenja, kar je danes po HNOS-u<sup>2</sup> (2005) glavni cilj sodobnega šolstva.

Poleg navedenih metod dela je za FGP pomembna tudi visoka stopnja individualizacije, kar je razvidno iz formalne strukture dela. Tako je za inštrumentalni pouk značilen **etapno-programski** in ne **formalno-razredni napredek** učenca<sup>3</sup>. V tretji etapi je možen izbor med **A-usmerjenim** in **B - širšim programom**, ki je povezan z zrelostjo in interesi učenca ter s ciljem optimalnega

<sup>2</sup> HNOS – Hrvaški nacionalni izobraževalni standard (<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2199>)

<sup>3</sup> Nižja šola poteka je razdeljena na tri etape. Vsaka traja dve leti in se glede na individualno dinamiko učenčevega razvoja lahko podaljša ali pa skrajša.

razvoja posameznika. A-program je ponavadi namenjen otrokom, ki se nameravajo vpisati v nadaljnje srednješolsko glasbeno izobraževanje, B-program pa je primernejši za otroke, ki s tretjo stopnjo končujejo svoje glasbeno izobraževanje.

Omenjeni metodični postopki izhajajo predvsem iz opredeljenih ciljev in programa dela FGP, navedenega v aktualnih *Izobraževalnih načrtih in programih glasbenih in plesnih šol* (2006), potrjenih s strani Ministrstva za znanost, izobraževanje in šport Republike Hrvaške. Poleg načrta in programa FGP obstajata na Hrvaškem tudi splošni načrt in program, po katerem delajo ostale glasbene šole. V njih se izvajajo sprejemni izpiti kot pogoj za posameznikov vpis, ocena pa kot merilo otrokovega znanja pogosto predstavlja osnovno motivacijsko sredstvo pri pouku. Za razliko od pouka solfeggia, pri katerem se glede na načrt in program izvaja improvizacija (melodična, ritmična in melodično-ritmična) kot ena od oblik glasbeno-ustvarjalnih aktivnosti, pouk klavirja improvizacije ne vključuje. Čeprav je spodbujanje otroške glasbene ustvarjalnosti pri pouku solfeggia izpostavljeno kot en od ciljev in nalog pouka, v pedagoški praksi redko naletimo na konkretne glasbeno-ustvarjalne aktivnosti. Te so prepuščene znanju in inventivnosti posameznega učitelja. V nasprotju s sodobnim načinom poučevanja, ki temelji na aktivnem osvajanju znanja, ki je v glasbi podkrepjeno z doživljanjem zvoka in glasbenih fenomenov, v pedagoški praksi najpogosteje srečamo frontalno poučevanje, ki temelji na učenčevi pasivni poziciji in receptivnem osvajanju znanja.

Dejstvo je, da so vse izpostavljene metode preverjene v praksi in vodijo k istemu cilju. Govorimo torej o različnih poteh in načinih, s katerimi otroku učinkovito in privlačno približamo glasbo in glasbena znanja.

### **Cilj in problem raziskave**

Osnovni cilj raziskave je ugotoviti kako različni metodični postopki pri pouku na dveh glasbenih šolah vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja. Zanima nas, kako posamezniki zaznavajo pomembnost atribucijskih determinat pri svojem glasbenem delovanju. Na osnovi Weinerjeve atribucijske teorije (1992) ter Asmusovih raziskav storilnostne motivacije (Asmus, 1985, 1986a, 1986b, 1989) želimo ugotoviti kako učenci klavirja z dveh različnih glasbenih šol opredeljujejo svoje atribucije pri glasbenih dosežkih. Zanima nas katerim dejavnikom pripisujejo svoj uspeh ali neuspeh: naporu, družinskemu okolju, vzdušju v razredu, glasbenim občutjem ter glasbenim sposobnostim. Raziskali bomo stopnjo motivacijske moči glede na njihovo samopodobo o glasbenih sposobnostih, osebno predanost in posvečenost glasbi, primerjavo glasbene dejavnosti z drugimi aktivnostmi in odnos do glasbene šole.

## **Raziskovalne hipoteze**

Prvo skupino hipotez smo definirali glede na pomembnost, ki jo učenci posamezne šole pripisujejo posameznemu motivacijskemu dejavniku pri utemljevanju svojih glasbenih dosežkov. V raziskavi smo izhajali iz ničelne hipoteze, da med vprašanimi ne bo razlik glede na posamezne atribucije.

H1. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na napor.

H2. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na družinsko okolje.

H3. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na vzdušje v razredu.

H4. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na občutenje glasbe.

H5. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na glasbene sposobnosti.

Druga skupina hipotez, ki se nanaša na moč motivacije, prav tako temelji na ničelni hipotezi.

H6. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na samopodobo o glasbenih sposobnostih.

H7. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na osebno predanost glasbi.

H8. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede primerjav glasbene dejavnosti z drugimi aktivnostmi.

H9. Učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, se med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na odnos do glasbene šole.

## **Metoda**

Raziskava temelji na pedagoškem nenaključnem eksperimentu z dvema primerjavnima skupinama, od katerih se ena skupina učencev uči po programu FGP, druga pa po standardnem programu glasbenih šol.

Kot merska instrumenta smo uporabili osebna vprašalnika z že preverjenimi merskimi karakteristikami.

## Vzorec

Vzorec predstavljajo učenci dveh glasbenih šol iz Zagreba: GU Elly Bašić in glasbene šole, ki dela po standardnem<sup>4</sup> metodičnem pristopu. V anketi smo vključili vse učence petega in šestega razreda klavirja, ki so se šolali na obeh ustanovah v šolskem letu 2008/2009.

V raziskavi je sodelovalo 59 učencev klavirja: 30 se jih je šolalo na GU Elly Bašić, 29 pa na glasbeni šoli s standardnim metodičnim pristopom. Struktura vzorca glede na razred anketirancev je bila sledeča: z GU Elly Bašić je sodelovalo 15 učencev petega in 15 učencev šestega razreda klavirja, z glasbene šole s standardnim metodičnim pristopom pa 12 učencev petega in 17 učencev šestega razreda klavirja.

V raziskavo so bili vključeni učenci obeh spolov in to v skoraj izenačenem številu. Na vsaki šoli je sodelovalo 19 deklet ter 11 fantov z GU Elly Bašić in 10 fantov z glasbene šole s standardnim metodičnim pristopom. Starost anketiranih se je gibala od 11 do 15 let, deleži udeležencev glede na starost pa so bili na obeh glasbenih šolah zelo podobni. Struktura vzorca je bila torej uravnotežena glede na spol, starost in razred anketirancev. Anketirani učenci klavirja so živeli v istem mestu, v podobnih socialnih in materialnih pogojih.

## Merski inštrumenti

V raziskavi smo uporabili Asmusov merski instrument *Mere motivacije v glasbi* (*Measures of Motivation in Music*, 1989), ki vključuje dve skali motivacije: *Motivacijski faktorji* (*Motivating Factors*) in *Magnituda motivacije* (*Magnitude of Motivation*). Asmus je vprašalnika zasnoval za ameriški izobraževalni sistem, v katerem je glasba del programa splošne šole. Vprašalnika smo prilagodili za sistem glasbenega izobraževanja na Hrvaškem in ga preizkusili.

Vprašalnik *Motivacijski faktorji* vsebuje 43 trditve, razporejenih v pet enot glede na različne motivacijske dejavnike: napor, družinsko okolje, vzdušje v razredu, glasbene sposobnosti ter občutenje glasbe. Z njim merimo kakšno pomembnost pripisuje posameznik navedenim dejavnikom kot pokazateljem za glasbeni uspeh oziroma neuspeh. Vsaka enota vsebuje trditve, ki jih udeleženci vrednotijo s petstopenjsko skalo Likertevega tipa, na kateri je vrednost ena "sploh ni pomembno", vrednost pet pa "zelo pomembno".

S pomočjo vprašalnika *Magnituda motivacije* raziskujemo stopnjo učenčeve motivacije glede na njegovo samopodobo o lastnih glasbenih sposobnostih,

<sup>4</sup> Za glasbeno šolo s standardnim metodičnim pristopom je značilno, da delo temelji na klasičnih oblikah dela in metodah usvajanja znanj, ki so razvidne iz aktualnih učnih načrtov in programov glasbenih in plesnih šol. Učna praksa ne vključuje učenja z igro, improvizacijo ter otroško kreativnostjo, ki se kaže skozi likovni, besedni in gibni izraz. Skupinsko delo temelji predvsem na frontalni obliki dela. Pri individualnem pouku je učenec prepuščen spodbudam in interesom posameznega učitelja.

osebno predanost glasbi, odnos do glasbene šole in primerjavo glasbe z drugimi aktivnostmi. Sestavljen je iz 26 trditev, razporejenih v štiri enote. Vsako trditev anketiranci vrednotijo s štiristopenjsko skalo Likertovega tipa, pri kateri vrednost ena pomeni "sploh se ne strinjam", vrednost štiri pa pomeni "popolnoma se strinjam".

Merske karakteristike vprašalnikov so preverjene. Notranja zanesljivost prilagojenih testov je visoka (Cronbach alfa za prvi test znaša 0.945, za drugega pa 0.946).

Objektivnost vprašalnikov je ustrezna, saj zagotavlja anonimnost in ima jasno definirana navodila za izvajanje.

### **Postopek anketiranja**

Anketiranje je potekalo februarja 2009 med učenci petega in šestega razreda navedenih dveh glasbenih šol iz Zagreba. Potekalo je v skupini, učenci so vprašalnika izpolnjevali v času pouka solfeggia. Vprašalnika so izpolnjevali vsi prisotni učenci, v skladu s cilji raziskave pa smo za obdelavo podatkov uporabili samo izpolnjene vprašalnike učencev klavirja.

### **Obdelava podatkov**

Podatke smo obdelali z osnovno deskriptivno statistiko. S *t-testom* smo ugotavljali statistične razlike med aritmetičnimi sredinami rezultatov dveh vzorcev. Rezultate smo obravnavali kot statistično pomembne, kadar je bil  $p \leq 0,05$ .

### **Rezultati z interpretacijo**

Pri interpretaciji rezultatov se bomo osredinili predvsem na rezultate, dobljene na ravni podskal *Motivacijskih faktorjev* in *Magnitude motivacije*. Analiza vseh rezultatov na ravni delov posamezne podskale bi bila namreč preobsežna.

### **Skala Motivacijski faktorji**

Kot je razvidno iz rezultatov v Tabeli 1, se pri učencih GU Elly Bašić kaže trend višjih ocen pomembnosti vseh motivacijskih faktorjev. Statistično pomembna razlika se je pokazala pri dveh dejavnikih: **vzdušje v razredu** in **občutenje glasbe**. Prav ta dva faktorja je Asmus (1986b) v raziskavi izpostavil kot enotna za glasbeno izobraževanje. Z vidika Weinerjeve atribucijske teorije rezultati kažejo, da obe skupini vprašanih izpostavljata pomen glasbenih sposobnosti.



**Tabela 1: Zastopanost posameznih motivacijskih faktorjev pri učencih dveh glasbenih šol.**

Faktor	GU E.B.		GŠ stand.		t	p
	M	SD	M	SD		
NAPOR	4,27	0,45	4,02	0,79	1,538	0,130
DRUŽINSKO OKOLJE	3,02	0,73	2,68	0,77	1,702	0,094
VZDUŠJE V RAZREDU	3,89	0,65	3,52	0,65	2,217	<b>0,031</b>
OBČUTENJE GLASBE	4,43	0,47	3,86	0,86	3,154	<b>0,003</b>
GLASBENE SPOSOBNOSTI	4.11	0,61	4.00	0,65	0,634	0,529

### Napor

Vprašalnik skozi trditve, ki sodijo v ta sklop, meri pomen napora, ki ga je potrebno vložiti, da bi bil učenec uspešnejši pri pouku solfeggia, instrumenta, pri vaji doma, kakor tudi pri glasbenem učenju in glasbenih dosežkih na splošno.

**Rezultati potrjujejo hipotezo 1 (H1)**, saj se med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ni pokazala statistično pomembna razlika v atribucijah glede na napor. Učenci obeh šol v približno enakih vrednostih (GU Elly Bašić:  $M = 4,27$ , glasbena šola s standardnim programom:  $M = 4,02$ ) obravnavajo napor kot pomemben faktor dosežka v glasbi, kar je opogumljajoče za glasbeno prakso. Napor je namreč faktor na katerega lahko vplivamo.

Trend višjih, vendar ne statistično pomembnih ocen, se je pokazal pri večini posameznih trditev pri učencih GU Elly Bašić. Statistično pomembna razlika se je pokazala pri dveh trditvah: "Zelo si prizadevati na uri solfeggia" in "Imeti glasbeno predstavo in jo skušati realizirati skozi igranje".

Glede na značilnosti didaktičnega koncepta FGP, učenci s prizadevanjem in obveznostmi na uri solfeggia aktivno osvajajo novo znanje ter kažejo doseženo znanje. Pri tem niso obremenjeni z domačimi nalogami in z ocenami kot kriterijem za merjenje glasbenih znanj in sposobnosti. Pri FGP vsaka ura pouka zahteva od učenca aktivnost in s tem tudi napor.

Pri vadenju instrumenta je za glasbeni uspeh in dosežek potrebno vložiti veliko napora. En od osnovnih ciljev improvizacije je aktiviranje ter ohranjanje otroške domišljije, ki je zelo pomembna za njegov splošni in glasbeni razvoj. Skozi improvizacijo otrok spontano, neobremenjeno s strahom pred napakami, ustvarja in doživlja glasbo ter tako razvija svojo naravno prirojeno iznajdljivost.

Iznajdljiv učenec lažje aktivira glasbeno predstavo, ki jo namerava realizirati pri interpretaciji.

Napor se po Weinerjevi atribucijski teoriji obravnava kot dejavnik, ki največ doprinese k motiviranemu obnašanju, saj nanj kot na notranjo in spremenljivo dimenzijo lahko vplivamo.

### **Družinsko okolje**

Sklop, ki se nanaša na dejavnik družinskega okolja, vsebuje sedem trditev, s katerimi vprašani izrazijo kolikšen pomen za glasbeni dosežek pripisujejo ljubezni in občutku za glasbo s strani staršev in sorodnikov, glasbeni družini, iz katere izhajajo, zgodnjem začetku učenja glasbe, dobremu inštrumentu idr.

**Rezultati potrjujejo drugo hipotezo (H2)**, da med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ni razlik v atribucijah glede na družinsko okolje.

Učenci GU Elly Bašić ter učenci glasbene šole s standardnimi metodičnimi postopki se statistično razlikujejo le pri višji oceni pomembnosti trditve "Zgodaj začeti z učenjem glasbe" ( $p < 0,01$ ,  $t = 2,948$ ). Učenci GU Elly Bašić ocenjujejo ta dejavnik kot pomembnejši za glasbene dosežke.

Obe glasbeni šoli omenjata možnost glasbenega vrtca. Veliko učencev GU Elly Bašić šolo obiskuje že od petega leta starosti. Na začetku šolanja so bili vključeni v glasbeni vrtec, ki ima natančno izdelan učni načrt in program. Zgodnji začetek učenja glasbe na otroku privlačen in zanimiv način pripomore v kasnejših letih šolanja k njegovemu večjemu vlaganju naporov, k boljšemu znanju in kar je najpomembnejše: k večji ljubezni do glasbe.

Družinsko okolje je zelo pomembno za glasbene dosežke ne glede na metodične pristope pri glasbenem pouku, kar potrjujejo številne že navedene raziskave. Kakovostno družinsko okolje otroku predstavlja osnovo za njegov glasbeni razvoj in dosežke pri različnih oblikah glasbenih dejavnosti.

### **Vzdušje v razredu**

Sledeči sklop vprašalnika je sestavljen iz 11 tematsko povezanih trditev, ki kažejo, kolikšno pomembnost posameznik namenja vzdušju v razredu za glasbeni dosežek. Pri merjenju so izpostavljeni naslednji vidiki: pomen medsebojnih odnosov učencev v razredu, prijateljstvo v glasbeni šoli, odnos do svojih učiteljev, tip učitelja, občutek, ki ga ima učenec v glasbeni šoli s svojimi vrstniki.

Ker so rezultati pokazali statistično pomembno razliko v prid učencev GU Elly Bašić, **tretja hipoteza (H3) ni potrjena**.

Statistično pomembna razlika se je pokazala pri naslednjih trditvah: “Ujeti se z drugim učencem v glasbeni šoli”, “Imeti rad svojega učitelja solfeggia”, “Imeti rad svojega učitelja klavirja” in “Dobro se počutiti, ko si z drugi učenci v glasbeni šoli”.

Skozi navedene trditve se kaže velika učiteljeva vloga pri ohranjanju možnosti za učenčeve glasbene dosežke. Ta faktor je pomemben tudi za učenčevo socialno interakcijo pri šolskih glasbenih dejavnostih (Asmus 1986b).

Aktiven odnos med učencem in učiteljem, ki ustvarja sproščeno, prijetno, a dejavno vzdušje v razredu, je zelo pomemben za učenčevo motivacijo in njegov odnos do učenja. Na takšno razredno vzdušje vplivajo metodični principi FGP, ki temeljijo na sodelovalni igri pri pouku solfeggia; improvizaciji, ki se kaže skozi otroško spontano izražanje in doživljanje skozi glasbo; aktivni spoznavni metodi, ki poteka od doživetja glasbenega fenomena do njegovega ozaveščanja; na učenčevem aktivnem, raziskovalnem osvajanju znanja; na širši možnosti umetniškega izražanja (likovni, besedni, gibni); v etapnem – programskem razvoju učenca (na primer B-program v tretji etapi) idr. Že sama primerjava metodičnih principov, ki izhajajo iz improvizacije, različnih iger, pogosto popestrenih tudi z zanimivo zgodbo (na primer pri pouku v glasbenem vrtcu), s katero učenci lažje doživljajo glasbo, ustvarja posebno atmosfero in vzdušje v razredu.

### Občutenje glasbe

Sklop iz vprašalnika, ki se navezuje na faktor občutenje glasbe, je sestavljen iz desetih tematsko povezanih trditev. Prek njih izvemo, kolikšno pomembnost namenja posamezni anketiranec temu faktorju glede na glasbene dosežke. Rezultati kažejo največje odstopanje med vsemi vprašanji in statistično pomembno razliko. **Četrta hipoteza (H4)**, da med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ne bo razlik v atribucijah glede na občutenje glasbe, **ni potrjena**. Statistična razlika v prid učencem GU Elly Bašić se je pokazala kar pri sedmih trditvah: “Lahko se izrazi občutke z glasbo”, “Biti kreativen pri ustvarjanju svoje glasbe z improvizacijo”, “Rad poslušam glasbo”, “Dobro se počutiti s svojim inštrumentom”, “Doživljajati glasbo kot radost in veselje”, “Uživati v ustvarjanju glasbe” in “Uživati v izvajanju glasbe”. Pri trditvah “Uživati v glasbi, ki jo ustvarjate”, “Biti kreativen v interpretaciji” in “Želeti drugim narediti užitek skozi glasbo, ki jo izvajaš” obstaja trend višjih ocen, vendar le-te niso statistično pomembne.

Faktor občutenje za glasbo kaže na raznolikost občutkov, ki jih imajo učenci za glasbo in njihove sposobnosti za interakcijo z njo. Navedeni faktor je pretkan s kreativnostjo, večjo težnjo, ljubeznijo do nečesa, čustveno reakcijo in željo (Asmus 1986b). Zaradi tega ovrednotenje trditve “Doživljati glasbo kot radost in veselje” s strani učencev GU Elly Bašić razumemo predvsem kot ljubezen do

glasbe, uživanje v njej, možnost izražanja njihovih občutkov, domišljije in kreativnosti skozi ustvarjanje in izvajanje glasbe.

Učenec se ustvarjajoč glasbo skozi spontano improvizacijo že ob prvih srečanjih z inštrumentom lahko prosto glasbeno izrazi ter odkrije in doživi veliko zvokovno bogastvo celega klavirja ne glede na svoje znanje in tehniko. Učenec pri tem odkriva in doživlja različne tonske barve, nezavedno uporablja velik dinamični razpon, tehnične in druge glasbene elemente, ki jih bo pozneje srečal pri pouku ter veliko lažje zavestno osvojil. Pri tem nima razvitega strahu pred inštrumentom, počuti se dobro in sproščeno, inštrument doživlja kot prijatelja. To se kaže tudi pri interpretaciji klasičnega programa, kjer osnovni cilj dosežka ne postaja le natančnost izvedbe, ampak sama možnost izražanja občutkov ter užitka, ki ga želi prenesti na poslušalce.

Poleg tega se otrok skozi številne metodične postopke pri pouku solfeggia, ki imajo svoje začetke z igro in raznimi zgodbami že v glasbenem vrtcu, počuti sproščeno, istočasno pa je tudi bolj trden in pripravljen na nove izzive. Tako se lahko uči skozi doživetje, veselje in zabavo. Najti v učencu ljubezen in potrebo po glasbi, občutenje za glasbo, doživetje in užitek, ki ga bo prosto izrazil in prenesel na poslušalca, mora biti osnovni cilj vsakega metodičnega pristopa pri pouku glasbe.

### Glasbene sposobnosti

Ta odsek je sestavljen iz sedmih trditev, ki se nanašajo na pomembnost glasbenih sposobnosti za anketirance v povezavi z glasbenimi dosežki.

Med dvema skupinama vprašanih se ni niti pri eni trditvi pokazala razlika, kar pomeni, da obe skupini anketirancev enako pomembno vrednotita faktor glasbenih sposobnosti pri glasbenih dosežkih (vrednost GU Elly Bašić  $M = 4,11$ , vrednost glasbene šole s standardnimi metodičnimi postopki  $M = 4,00$ ).

**Rezultati torej potrjujejo peto hipotezo (H5)**, da se učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, med seboj ne razlikujejo v atribucijah glede na glasbene sposobnosti.

Obe skupini vprašanih menita, da je za glasbeni dosežek pomembno: imeti dober posluh, z lahkoto obvladati ritmične primere pri pouku solfeggia in inštrumenta, dobro brati notni zapis, spretno brati note in ritem, poznati oznake v notah, imeti občutek za ritem. Iz navedenih trditev lahko sklepamo, da samo prva in zadnja trditev predstavljata naravne dispozicije, ostale pa lahko razlagamo kot zahteve glasbenega izobraževanja. Ker rezultati niso pokazali statistično pomembnih razlik pri ocenjevanju pomembnosti navedenih elementov pri učencih dveh šol, potrjujejo obstoj objektivnih standardov uspešnosti glasbenega izobraževanja, ki so doseženi ne glede na specifične posameznih metodičnih pristopov učenja.

Z vidika atribucijske teorije se glasbene sposobnosti zaznavajo kot stabilna in nespremenljiva dimenzija, na katero ne moremo vplivati (Asmus 1985). Ta interpretacija na učence ne deluje motivirajoče. Asmus je v svojih raziskavah ugotovil, da visoko motivirani učenci kot razlog za uspeh pogosteje navajajo napor, nizko motivirani učenci pa glasbene sposobnosti.

### Skala *Magnituda motivacije*

Vprašalnik *Magnituda motivacije* meri motivacijsko moč anketirancev glede na njihovo samopodobo o glasbenih sposobnostih, osebno predanost glasbi, primerjavo glasbe z drugimi aktivnostmi ter odnos do glasbene šole.

**Tabela 2: Zastopanost posameznih faktorjev magnitude motivacije pri učencih dveh glasbenih šol.**

Faktor	GU E.B.		GŠ stand.		t	p
	M	SD	M	SD		
SAMOPODOBA O GLASBENIH SPOSOBNOSTIH	2,95	0,37	2,41	0,70	3,643	<b>0,010</b>
OSEBNA PREDANOST GLASBI	2,97	0,61	2,61	0,68	2,119	<b>0,038</b>
GLASBENE DEJAVNOSTI V PRIMERJAVI Z DRUGIMI DEJAVNOSTMI	2,60	0,57	2,32	0,75	1,604	0,114
ODNOS DO GLASBENE ŠOLE	2,85	0,42	2,61	0,58	1,79	0,07

Kot je razvidno iz rezultatov v Tabeli 2, se je statistična razlika pokazala pri faktorju **samopodoba o glasbenih sposobnostih** in faktorju **osebna predanost glasbi**.

### Samopodoba o glasbenih sposobnostih

V vprašalniku se le dve trditvi nanašata na samopodobo o glasbenih sposobnostih, kar spodbija veljavnost te dimenzije. Ker pa je bila le-ta sestavni del prvotnega Asmusovega vprašalnika, smo jo pustili v raziskavi, da bi morda prek nje dobili še kakšne druge podatke.

Kljub navedenemu **rezultati ne potrjujejo šeste hipoteze (H6)**, saj se je med učenci dveh šol, ki delata po različnih metočnih postopkih, pokazala statistična razlika. Učenci GU Elly Bašić imajo boljšo samopodobo o glasbenih sposobnostih kot pa učenci druge glasbene šole.

Učitelj, ki pozorno organizira pouk tako, da vsi učenci dosegajo določeno raven glasbene uspešnosti, vpliva na razvoj učenčeve pozitivne samopercepcije oziroma na njegove samopodobe o glasbenih sposobnostih (Asmus 1986b). Asmus je ugotovil, da je atribucijska teorija nedvoumno povezana s samopodobo, saj se glasbeni dosežek pozitivno poveže s samooceno sposobnosti, kar spodbudno vpliva na učenčevo motivacijo in dosežke pri naslednjih nalogah v prihodnosti. Zato si bo učenec, ki je predan glasbi in ima visoko razvito samopodobo o glasbenih sposobnostih, prizadeval in bil motiviran za učenje glasbe tudi pri novih nalogah v prihodnosti. Študije samopodobe v povezavi z glasbenimi dosežki so pokazale, da se uspeh pri glasbenih nalogah rezultira v pozitivni samopodobi, pozitivna samopodoba pa je potrjena z novo uspešno izvedbo (Covington, 1983; Greenberg, 1970; Michel 1971; Nolin & Vander Ark, 1977; Vander Ark, Nolin & Newman, 1980; Wink, 1970; Wolff, 1978).

Glasbene sposobnosti se v GU Elly Bašić ne kažejo kot primarni faktor dosežka in uspeha v glasbi. Učenci se neobremenjeni z oceno kot kriterijem svojih glasbenih znanj in sposobnosti včasih niti ne zavedajo svojih realnih glasbenih sposobnosti. Tako npr. pri pouku solfeggia učitelj z rednim ponavljanjem in utrjevanjem snovi skozi razne didaktične igre na „neboleč način“, brez slabih ocen, ki so pogosto glavni vzrok padca samopodobe, preverja njihovo znanje. Učenci se trudijo, s časom obvladajo morebitno težavo, zaradi česar rasteta njihova samopodoba in samozavest o lastnih glasbenih sposobnostih.

Na učenčevo samopodobo in samozavest o lastnih glasbenih sposobnostih pozitivno deluje tudi improvizacija kot otroški ustvarjalni in kreativni izraz, skozi katerega se posameznik, neobremenjen z rezultatom, popolnoma prosto izraža.

### **Osebna predanost**

S podskalo vprašalnika merimo moč učenčeve motivacije glede na njegovo osebno predanost oziroma posvečenost glasbi. Večja predanost oziroma posvečenost glasbi se kaže z močnejšo motivacijo učenca za glasbo.

**Rezultati** so pokazali statistično razliko med učenci klavirja z dveh glasbenih šol in s tem **niso potrdili sedme hipoteze (H7)**. Statistična razlika se je pokazala v korist učencev GU Elly Bašić, in to pri trditvah, ki se nanašajo na izpostavljanje glasbe kot pomembnega dela svojega življenja; veselje pri pričakovanju naslednje ure solfeggia in inštrumenta; doživljanje glasbe kot ene od svojih priljubljenih aktivnosti; izražanje želje po večjem časovnem vložku v poslušanje glasbe; povezanost z glasbo skozi vse življenje. Njihova predanost glasbi se kaže

skozi prizadevnost pri pouku, vzdušje v razredu, spontani izraz pri ustvarjanju glasbe pri improvizaciji in interpretaciji, doživetje glasbe kot radosti in veselja, predstavljanje glasbe kot svoje priljubljene dejavnosti, željo po poslušanju glasbe. Posvečenost oziroma predanost glasbi je rezultat ljubezni in občutenja glasbe.

Improvizacija, ki ciljno aktivira otroško usvarjalno fantazijo, ponuja otroku tudi možnost za likovno, besedno in gibno izražanje glasbe. Učenci GU Elly Bašić od vsega začetka razvijajo navado, da glasbe ne le doživljajo, pač pa tudi poslušajo. Poleg tega učenci, ki na tretji stopnji instrumentalnega pouka obiskujejo t. i. B-program, z izvajanjem znanih klasičnih kompozicij razvijajo interes za poslušanje le-teh. Pri pouku se tako s poslušanjem glasbe tudi z drugimi metodami spodbuja in razvija otrokova ljubezen do glasbe, kar se v rezultatih raziskave kaže z večjo osebno predanostjo in posvečenostjo glasbi.

### **Glasbene dejavnosti v primerjavi z drugimi dejavnostmi**

Vprašalnik meri tudi motivacijsko moč pri vprašanih glede na: njihov odnos do glasbe v povezavi z drugimi aktivnostmi, s katerimi se ukvarjajo; čas in napor, ki so ga pripravljene vložiti v glasbo v primerjavi s svojimi drugimi dejavnostmi; željo, da se profesionalno ukvarjajo z glasbo; pomembnost, ki jo dajejo glasbi v primerjavi z drugimi aktivnostmi (na primer s športno aktivnostjo). Dobljeni rezultati kažejo, da se med učenci dveh šol ni statističnih razlik pri primerjavi glasbene dejavnosti z drugimi aktivnostmi in s tem **potrjujejo osmo hipotezo (H8)**. Pri posameznih trditvah sicer obstaja trend višjih vrednosti pri učencih GU Elly Bašić, vendar te niso statistično pomembne.

Danes so otroci obremenjeni z vrsto drugih izvenšolskih dejavnosti, na primer s športnimi dejavnostmi, ki ne zahtevajo dodatnega domačega dela kot ga zahteva učenje inštrumenta. Zaradi tega je razumljivo, da za večino vprašanih obiskovanje glasbene šole ni pomembnejše od športnih aktivnosti. Izjemo predstavljajo nekateri posamezniki, ki navajajo, da "so lahko brez drugih stvari, ampak ne morejo brez glasbe". Ti posamezniki so pripravljene v glasbo vložiti več napora in časa kot v druge aktivnosti, saj se želijo nekoč z glasbo tudi profesionalno ukvarjati. Znano je, da večina otrok zaključi svoje glasbeno izobraževanje na nižji glasbeni šoli. Zanje je pomembno, da postanejo in ostanejo ljubitelji glasbe ter predstavljajo izobraženo glasbeno publiko.

### **Odnos do glasbene šole**

S posebno podskalo vprašalnika merimo odnos učencev do glasbene šole. Trditve se nanašajo na doživljanje in obnašanje v glasbeni šoli, kakšna je njihova prizadevnost za doseganje uspeha, v kolikšni meri uživajo pri pouku solfeggia ali inštrumenta, ali jim je glasbena šola bolj zanimiva od osnovne šole, ali je

glasbena šola zanje izguba časa, kako vpliva na njihove ostale aktivnosti in ali bi želeli več časa preživeti v glasbeni šoli.

**Rezultati so potrdili deveto hipotezo (H9)**, saj med učenci dveh glasbenih šol, ki delata po različnih metodičnih postopkih, ni bilo razlik v odnosu do glasbene šole.

Statistična razlika se je pokazala le pri trditvi “Bolj zanimivo mi je pri pouku v glasbeni šoli kot pri pouku v osnovni šoli”, ki so jo v višje ovrednotili učenci GU Elly Bašić. Pri večini ostalih trditev pa so izkazali nekoliko višji trend vrednosti.

### Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da metodični in didaktični principi FGP pozitivno vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja tako pri teoretičnem kot tudi pri inštrumentalnem pouku. Specifični metodični pristopi: improvizacija kot ustvarjalni proces, ki spodbuja otrokovo prosto izražanje brez strahu pred napakami; likovno, gibno in besedno izražanje kot poglobljanje otrokovega doživljanja glasbe; različne didaktične igre; aktivna pot spoznavanja glasbe, ki vodi od doživetja glasbenega fenomena do njegovega ozaveščanja; specifična formalna in programska struktura dela – vse to je prilagojeno otrokovim možnostim in interesom. Struktura storilnostne motivacije kaže, da v večji meri razvijejo sposobnost občutenja glasbe, sooblikujejo pozitivno razredno vzdušje, imajo boljšo samopodobo glede glasbenih sposobnosti ter izražajo večjo predanost glasbi.

Glasbena šola, v kateri poteka pouk po ustaljenih metodičnih principih, ne namenja tolikšne pozornosti ustvarjalnim dejavnostim pri pouku, saj na primer improvizacije pri pouku praktično ni. Glavno motivacijsko sredstvo je pogostokrat ocena, pouk poteka po enotni formalni in programski strukturi dela, ki velja za vse učence, ne glede na njihove zmožnosti in interese. V manjši meri vključuje aktivno učenje, ki je povezano z glasbenimi doživetji, na katerih se gradijo glasbena znanja.

Rezultati potrjujejo Asmusovo ugotovitev, da sta vzdušje v razredu in občutenje za glasbo enotna faktorja v glasbenem izobraževanju. Ker nista bila uvrščena v Weinerjev atribucijski model, ju je sam uvrstil med faktorje storilnostne motivacije (Asmus 1986b). Ugotovil je, da je občutenje glasbe v veliki meri povezano s prizadevanjem, kar pomeni, da se bo učenec, ki ima bolj razvito občutenje za glasbo tudi pri naslednjih nalogah v prihodnosti trudil in bil motiviran za glasbo. Vse to je povezano z boljšim vzdušjem v razredu. Pomembno je tudi okolje, ki spodbuja razvoj učenčevih glasbenih sposobnosti in s tem vpliva na njegovo lažje usvajanje glasbenih znanj. Asmus je izpostavil tudi vlogo učitelja pri ustvarjanju razrednega vzdušja. Po njegovem mnenju lahko učitelji iz rezultatov raziskav storilnostne motivacije ugotovijo, katerim dejavnikom pripisujejo učenci vzroke za svoje glasbene dosežke ter na njihovi



osnovi usmerjajo svoje nadaljnje delo. Pri tem naj bodo pozorni na dejavnike, ki pozitivno vplivajo na motivacijo učencev in njihove glasbene dosežke.

Naši raziskovalni rezultati so pokazali, da različni metodični pristopi pri pouku klavirja deloma vplivajo na storilnostno motivacijo učencev klavirja. Ker je bila raziskava narejena na manjšem vzorcu, so rezultati preliminarni in predstavljajo izhodišče za obsežnejšo raziskavo na večjem vzorcu učencev klavirja. Poudariti pa velja, da tovrstnih raziskav storilnostne motivacije učencev glasbe doslej na Hrvaškem še ni bilo in da je raziskovalni prispevek s svojimi ugotovitvami pomemben tudi za širše področje.

Učitelji klavirja lahko prek rezultatov raziskave spoznajo, čemu učenci najpogosteje pripisujejo vzroke za svoje glasbene dosežke. Na osnovi spoznanj bodo lažje usmerjali svoje delo. Spodbujanje otroka, da se skozi glasbeno izobraževanje zaljubi v glasbo, da jo "doživlja kot radost in veselje", je sicer osnovni cilj vseh metodičnih pristopov, vendar ni vedno realiziran. Otroka bi morali navdušiti za glasbo skozi aktivno in doživeto osvajanje glasbenih znanj ter s tem ustvariti temelje njegovega nadaljnjega umetniškega razvoja v življenju, ne glede na njegovo bodočo profesionalno usmeritev. Samo s takšnimi pristopi bomo v otroku razvili motivacijo in ljubezen do glasbe ter mu pomagali, da se razvije v svobodno, kreativno in občutljivo osebo, ne glede na to, ali bo v prihodnosti glasbenik ali pa ne.

### **Literatura:**

- Asmus, E.P.Jr. (1985): *Sixth grader s' achievement motivation: Their views of success and failure in music*, The Bulletin of the Council for Research in Music Education, 85, 1-13.
- Asmus, E.P.Jr. (1986a): *Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by Attribution Theory*. Council for Research in Music Education Bulletin, 86, 71-85.
- Asmus, E.P.Jr. (1986b): *Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation*. Journal of Research in Music Education, 34, 262-278.
- Asmus, E.P. (1987): *The effect of grade level and motivation level on high school student's beliefs of the causes for their success in music*. In J. A. Braswell (Ed.), *The Proceedings of the 1987. Southeastern Music Education Symposium*. Athens, GA: University of Georgia Center for Continuing Education, 31-39.
- Asmus, E.P. (1989): *The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music*. Canadian Journal of Research in Music Education, 30, 14-21.
- Asmus, E.P. (1989): *Measures of motivation in music: Motivating factors and magnitude of motivation*,

<http://www.music.miami.edu/Asmus/pdfs/MotivationMeasures.pdf>  
(06.03.2010)

- Atkinson, J.W., & Raynor, J.O. (1978): *Motivation and achievement*, New York: Wiley
- Austin, J.R. & W.P. Vispoel, (1992): *Motivation after failure in school music performance classes*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-24.
- Bašić, E. (1973): "Improvizacija kao kreativni čin". časopis *Umjetnost i dijete* br.26. godina V, str. 44-69.
- Beck, C. R. (2003): *Motivacija ( teorija i načela)*, Jasterbarsko, Naklada Slap.
- Bogunović, B. (2005b): *Porodica učenika osnovne muzičke škole*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 37(2), 99-114.
- Bogunović, B. (2006): *Tumačenje postignuća u učenju muzike i dinamička svojstva učenika*, *Nastava i vaspitanje* br.3.  
<http://www.pedagog.org.rs/nastava%20tekst%20tumacenje%20postignuca.php>  
(06.03.2010)
- Bogunović, B. (2008): *Muzički talenat i uspešnost*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Brand, M. (1985): *Development and validation of the home musical environment scale for user at the early elementary level*, *Psychology of Music*, 13 (1), 40-48.
- Budak, N.(ur., 2007): *Croatica*, Profil, Zagreb.
- Chandler, T.A.,D. Chiarella & C.Auria (1987): *Preformance expectancy, succes, satisfaction and attributions as variables in band challenges*, *Journal of Research in Music Education*, 35 (2), 249-258.
- Covington, M. V. (1983): *Musical chairs: Who drops out of music instruction and why*. In *Motivation and creativity*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1996): *The role of perantal influences in the development of musical performance*, *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1997): *Environmental factors in the development of musical prformance skill over the life span*; in D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.): *The social psychology of music* (188-206), Oxford: Oxford University Press.
- Duke, R.A., Flowers, P.J. & Wolfe, D.E. (1997): *Children who study piano with excellent teachers in the United States*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 51-84.
- Greenberg, M. (1970): *Musical Achievement and the Self-Concept*. *Journal of Research in Music Education* Spring 18: 57-64.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS, 2005)  
(<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2199>) (06.03.2010)
-

- Legette, R. M. (1998): *Causal beliefs of third and fourth – grade students about success and failure in music*, JRME volume 46, number1, pages 102-111.
- Legette, R.M. (1993): *Causal Attributions of Music Majors and Nonmusic Majors Regarding Success and Failure in Music*:  
<http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmelege.htm>,  
<http://upd.sagepub.com/content/21/1/22.citation> (06.03.2010)
- Michel, D. E. (1971): *Self-esteem and academic achievement in black junior high school students: Effects of automated guitar instruction*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 24, 15-23.
- Munton, A. G., Silvester, J., Stratton, P., Hanks, P. (1999): *Attributions in action. A Practical Approach to Coding Qualitative Data*. Chichester, New York: John Wilwy&Sons.
- Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene i osnovne plesne škole, (2006). Zagreb: Narodne novine 102/06
- Nolin, W. H., & Vander Ark, S. D. (1977): *A pilot study of patterns of attitudes toward school music experiences, self-esteem, and socio-economic status in elementary and junior high students*. Contributions to Music Education, 5, 31-46.
- Perak Lovričević, N. (ur., 2005): *Glazbeno učilište Elly Bašić 1965.-2005.*, Zagreb, Glazbeno učilište Elly Bašić,.
- Radoš Mirković, K (1983 ): *Psihologija muzičkih sposobnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rotar Pance, B. (2006): *Motivacija - ključ h glasbi*, Založba Educa, Melior d.o.o. Nova Gorica.
- Sloboda, J.A.& M.J.A.Howe (1991): *Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study*, Psychology of Music, 19, 3-21.
- Tuksar, S. (1992): *Elly Bašić- nagrada I.Filipović za životno djelo*. V: Tonovi Zagreb 7 (1) 49-51.
- Vander Ark, S. D., Nolin, W. H., & Newman I. (1980): *Relationship between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 62, 31-41.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić V., Rijavec M. I Miljković D. (2003): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb, Iep-vern.
- Weiner, B. (1974): *An attributional interpretation of expectancy-value theory*; in B. Weiner (ed.) New York:Academic Press, Inc
- Weiner, B. (1979): *A theory of motivation for some classroom experiences*, Journal of Educational Psychology, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1985): *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, psychological Rewiew, 92 (4), 548-573.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wink, R. L. (1970): *The relationship of self-concept and selected personality variables to achievement in music students eaching*. Journal of Research in Music Education, 18, 234-241.
- Wolff, K. L. (1978): *The nonmusical outcomes of music education: A review of the literature*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 55, 1-27.
- Zdzinski, S.F. (1996): *Parental Involvement, Selected Student Attributes, and Learning Outcomes in Instrumental Music*, Journal of Research in Music Education, 44 (1), 34-48.

**Cirila Peklaj**

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

## UČITELJ IN UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI V GLASBENI ŠOLI

### **Izvleček**

Prispevek se nanaša na tri osnovna vprašanja, s katerimi se sooča učitelj, ki v glasbeni šoli poučuje učenca s posebnimi potrebami (UPP): zakaj naj bi se učenci s posebnimi potrebami vključili v glasbeno šolo, kako naj učitelj pristopi k učencem s posebnimi potrebami in kakšne naj bodo kompetence učitelja za delo z UPP. Odgovor na prvo vprašanje daje pogled skozi prizmo vrednot in dokumentov, ki temeljijo na teh vrednotah. Na drugo vprašanje pomagajo odgovoriti splošna načela o ravnanju z UPP, ki govorijo o »normalizaciji«, stališčih do UPP, ugotavljanju težav UPP in poučevanju. Odgovor na zadnje vprašanje o kompetencah za delo z UPP v glasbeni šoli pa dajo raziskave, ki govorijo o vplivu kompetenc učitelja na učne dosežke učencev. Te učiteljeve kompetence lahko razvrstimo v tri velike sklope: v kompetence na področju stroke, kompetence povezane s poučevanjem in kompetence povezane z odnosom z učencem.

**Ključne besede:** učitelj, učenci s posebnimi potrebami, načela ravnanja z UPP, učiteljeve kompetence

### **Abstract**

#### **Teacher and students with special needs in the music school**

Three main questions that a teacher of students with special needs in a music schools can be confronted with are discussed in the article: first, why should students with special needs attend music schools; second, how can a teacher approach students with special needs, and third, what kind of competencies should teachers working with these students have. The answer to the first question can be found through the lens of values and official documents based on these values. The general guidelines for working with students with special needs can help us answer the second question. Research on teacher competencies that influence students' achievement can help us answer the third question. These competencies can be classified into three groups: competencies related to subject knowledge, competencies related to teaching and competencies related to relationships between teacher and students.

**Key words:** teacher, students with special needs, guidelines for working with students with special needs, teacher competencies

## Uvod

Prispevek bo obravnaval tri vprašanja, ki se nanašajo na delo učitelja učencev s posebnimi potrebami (UPP) v glasbeni šoli. Najprej bo skozi prizmo vrednot poskušal odgovoriti na vprašanje, zakaj naj bi se učenci s posebnimi potrebami vključevali v glasbeno šolo. Nato se bo osredotočil na učitelja in na to, kako naj se sooča z učencem s posebnimi potrebami, nazadnje pa na vprašanje, kakšen je dober, kakovosten učitelj UPP v glasbeni šoli.

### **Zakaj naj bi se UPP vključevali v glasbeno šolo – pogled skozi prizmo vrednot**

Vrednote so tisti najvišji, najbolj splošni cilji v življenju, ki nas vodijo in usmerjajo naše ravnanje, so tisti cilji, ki jih imamo za dobre, pravilne in zaželene v moralnem smislu (Musek, 2000). Pri UPP v glasbeni šoli se srečata dve vrednoti, na eni strani glasba kot vrednota in na drugi strani enake možnosti UPP kot osnovna otrokova pravica. Ko govorimo o glasbi kot vrednoti, jo pojmujejo kot eno od pomembnih razsežnosti posameznikove ustvarjalnosti, s pomočjo katere ta preseže svojo materialno danost, v njej lahko realizira svoje potenciale, ustvarja ali poustvarja nove skladbe, omogoča mu vrhunske estetske užitke, glasba s svojo lepoto tudi bogati vsakodnevno življenje in pripomore k boljšemu razumevanju med ljudmi. Ko govorimo o enakih možnostih UPP, pa izhajamo iz osnovne otrokove pravice do razvoja njegove osebnosti in potencialov ne glede na njegove okoliščine oz. posebnosti.

V vseh demokratičnih družbah pride do dogovora o temeljnih vrednotah, ki veljajo v njih, in o tem, kako naj bi te vrednote v družbi spodbujali in na kakšen način naj se vključijo v izobraževalni sistem. Na formalnem nivoju se te vrednote ubesedijo v različnih pravnih dokumentih, mednarodnih in nacionalnih – od ustave do posameznih zakonov in podzakonskih aktov ter pravilnikov. Na najbolj globalnem nivoju o tem govori Deklaracija o človekovih pravicah v 26. in 27. členu, ki govorita o izobraževanju in o tem, da mora biti izobraževanje usmerjeno k polnemu razvoju posameznikove osebnosti in o pravici do udeleževanja kulturnega življenja posameznikove skupnosti, do uživanja umetnosti in do tega, da je vsakdo deležen koristi, ki iz tega izhajajo (Splošna deklaracija človekovih pravic, 1948). O teh pravicah govori tudi Konvencija o otrokovih pravicah v 23., 29. in 31. členu (Konvencija o otrokovih pravicah (OZN), 1989). V 23. členu so omenjeni otroci s posebnimi potrebami, ki imajo pravico do posebne skrbi in izobraževanja za bolj polno življenje. To izobraževanje mora biti usmerjeno k razvoju otrokove osebnosti in nadarjenosti, k pripravi otroka na odgovorno življenje in odraslost, k spoštovanju človekovih pravic kot tudi kulturnih in nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva (29. člen). Otrok ima tudi pravico do igre in razvedrila ter do udeleževanja v kulturnem in umetniškem življenju (31. člen).

Odnos do glasbe kot vrednote se v določeni družbi kaže tudi v tem, kakšna stališča obstajajo o tem, ali je večina ljudi sposobna relativno visokih dosežkov na glasbenem področju ali ne. S temi prevladujočimi stališči pa so povezane tudi možnosti glasbenega izobraževanja oz. dostopnost do njega. Na eni strani imamo lahko prepričanje, da so vsi člani neke skupnosti sposobni takih visokih dosežkov. Primer takega odnosa do glasbenih sposobnosti in tega, kakšen vpliv ima tako stališče na razvoj kompetentnosti na področju glasbe v določni skupnosti, lahko najdemo v opisu etnomuzikologa Messengerja, ki je proučeval pleme Anang Ibibio v Nigeriji, njegov odnos do glasbe in njegove izredne glasbene sposobnosti.

»Neprestano smo se čudili nivoju glasbenih sposobnosti, ki jih je kazalo to pleme, posebno otrokom, ki so že pri petih letih starosti znali zapeti na stotine pesmi, sami in v zboru, bili sposobni zaigrati na številna tolkala in bili sposobni izvajati ducate zahtevnih plesnih gibov, pri kateri so morali uporabiti neverjetno kontrolo mišic. Iskali smo ljudi, ki ne bi bili glasbeno nadarjeni. Vendar je bilo težko iskati ljudi brez posluha in ugotavljati posledice pomanjkanja glasbenih sposobnosti, ker jezik plemena Anang ne vključuje nikakršnega sorodnega pojma kot je "pomanjkanje posluha". Čeprav smo poskušali, niso hoteli priznati, da obstaja kdo, ki nima glasbenih sposobnosti. Tako stališče uporabljajo tudi pri sorodnih umetniških dejavnostih. Vsi člani plemena znajo dobro plesati in peti, nekateri plesalci in pevci pa so samo bolj izurjeni kot drugi.« (Messenger, 1958, po Davidson, Howe, Sloboda, 1997, str. 188).

Prepričanje, da imamo vsi potencialne in da so nekateri samo bolj izurjeni kot drugi, omogoča vsem otrokom, da optimalno razvijejo svoje potencialne. Podobna stališča o glasbi in glasbenih sposobnostih pri nas lahko najdemo znotraj waldorfske pedagogike. Na drugi strani pa imamo lahko prepričanje, da so relativno visoke glasbene sposobnosti redke, da je dobrega glasbenega izvajanja (petja ali igranja inštrumenta) sposobna le peščica najbolj nadarjenih. Tem je tudi namenjena glasbena izobrazba. Tako prepričanje lahko zapira možnosti za vstop tistim učencem, ki bi se radi učili inštrumenta, ker imajo radi glasbo, ne bi pa želeli biti profesionalni glasbeniki, in prav tako učencem, ki imajo različne ovire oz. posebne potrebe in težje pokažejo svoje sposobnosti. Kje na tem kontinuumu stališč o glasbenih sposobnostih se nahajamo v Sloveniji, se kaže tudi v tem, kako smo ti dve vrednoti (glasbo kot vrednoto in enake možnosti UPP) prenesli v nacionalno zakonodajo.

Na nacionalnem nivoju pa so te pravice opredeljene v ustavi in v različnih zakonih. Za glasbeno izobraževanje je najbolj pomemben Zakon o glasbenih šolah (2006), ki se v svojem 2. členu v šestih od deset alinej dotakne teh dveh vrednot, ko govori o ciljih in nalogah vzgoje in izobraževanja v glasbenih šolah (npr. v ciljih: odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti; sooblikovanje osebnosti in načrtno izboljševanje glasbene izobraženosti prebivalstva; omogočanje umetniškega doživljanja in izražanja; omogočanje

osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi (Zakon o glasbenih šolah, 2. člen, 2006, str. 8674). Potem ko gremo naprej k drugim členom in pravilnikom, ki urejajo glasbeno izobraževanje, pa vidimo, da se ti cilji ne odražajo več v drugih členih oz. v rešitvah na izvedbenem nivoju, tako da bi vključevali tudi UPP. Zato bi bilo potrebno razmisliti o spremembah in dopolnitvah formalnih dokumentov, predvsem pa o spremembah neposredne prakse glasbenega izobraževanja, tako da bi tudi otrokom s posebnimi potrebami omogočili vse tisto, za kar se na deklarativnem nivoju zavzemamo, in bi se UPP res lahko vključili v kulturno in umetniško življenje na področju glasbe in bili deležni vseh tistih koristi, ki iz tega izhajajo.

### **Kako naj se učitelj sooča z učenci s posebnimi potrebami?**

Med otroke s posebnimi potrebami štejemo otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2007). V Sloveniji je približno 6 % otrok s posebnimi potrebami. 5,02 % teh učencev hodi v redno OŠ, vendar imajo prilagojeno izvajanje in dodatno strokovno pomoč. V šolskem letu 2009/10 je npr. obiskovalo slovenske OŠ 160 218 otrok, od tega 8037 učencev s posebnimi potrebami. Preglednica 1 kaže število otrok s posameznimi vrstami motnje oz. ovire (Nacionalno preverjanje znanja, Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2009/2010).

**Tabela 1: Število učencev s posameznimi motnjami (NPZ – Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2009/2010, str. 36).**

<b>Vrsta motnje, ovire</b>	<b>Število učencev</b>
Lažja motnja v duševnem razvoju	6
Slepi in slabovidni	59
Gluhi in naglušni	189
Govorno-jezikovna motnja	1227
Gibalno ovirani	277
Dolgotrajno bolni	1551
Primanjkljaji na posameznih področjih učenja	4275
Motnje vedenja in osebnosti	78
Mejne intelektualne sposobnosti	375
<b>Skupaj</b>	<b>8037</b>



Glasbene sposobnosti teh otrok so lahko zelo različne, od podpovprečnih do nadpovprečnih. Med njimi so prav gotovo tudi otroci, ki imajo primerljive glasbene sposobnosti kot otroci, ki obiskujejo glasbeno šolo, vendar zaradi svojih drugih ovir ne morejo hoditi v glasbeno šolo, ker ne naredijo sprejemnega izpita ali pa ne morejo napredovati tako kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb.

Ko se učitelj sreča z otrokom s posebnimi potrebami, verjetno najprej pomisli na to, ali bo znal poučevati otroka, ki je drugačen, ali je dovolj usposobljen za to delo. Soočiti se mora s svojimi strahovi, včasih pa tudi s svojimi predsodki in stereotipi o teh otrocih. Pri soočanju z učencem so mu lahko v veliko pomoč splošna priporočila za ravnanje z UPP, ki se nanašajo na »normalizacijo«, stališča, ugotavljanje težave in poučevanje (Gage in Berliner, 1988, Peklaj, 2008).

Večina otrok s posebnimi potrebami je na številnih področjih povsem enaka svojim vrstnikom. Imajo enake čustvene in socialne potrebe, potrebe po sprejetosti, varnosti, druženju z vrstniki, po spoznavanju novih stvari. Od svojih vrstnikov se običajno razlikujejo samo po neki značilnosti, ki zahteva prilagoditev v njihovem načinu izobraževanja. Pomembno je, da se učitelj nauči sprejemati UPP kot »normalne« oz. učence brez teh potreb in tako tudi ravnati z njimi na vseh področjih, kjer so dejansko enaki kot učenci brez posebnih potreb. Slaboviden otrok bo pri branju not potreboval ustrezno povečavo, slep učenec se bo pri učenju igranja instrumenta moral zanašati na slušne zaznave, ne pa na branje not. Njuno učenje bo morda zaradi tega potekalo nekoliko drugače, morda počasnejše, na koncu pa lahko prideta do enakega rezultata. Povsem enaka bosta tudi na drugih področjih. Ravno tako lahko sodelujeta pri vseh aktivnostih z drugimi učenci, npr. igrata v orkestru, in s tem zadovoljita svoje socialne potrebe po druženju in sprejetosti s strani vrstnikov.

Na splošno lahko rečemo, da družba nima najbolj pozitivnih stališč do tistih posameznikov, ki na kakršenkoli način odstopajo od povprečja. To ne velja samo za učence s primanjkljaji, ampak tudi za nadarjene učence. Tudi nadarjeni na glasbenem področju lahko doživijo tak odnos do sebe. Zato se mora učitelj najprej soočiti s svojimi negativnimi stališči in odporom, ki jih morda ima in jih običajno povzroča strah pred neznanim. Tako bo lahko sprejel učenca z vsemi njegovimi posebnostmi in bo z njim potrpežljiv tudi takrat, ko bo učenec potreboval več časa in vaje in ko se bo zdelo, da se ne premakne z mrtve točke. S svojimi pozitivnim odnosom do učenca in vedenjem, v katerem se bo ta odnos odražal, bo lahko dober model za sprejemanje drugačnih učencev tudi za njegove sošolce, s katerimi se bo učenec srečeval pri nauku o glasbi, v zboru ali v orkestru.

Osnova dela z učencem s posebnimi potrebami je natančno ugotavljanje njegovega stanja. Najprej je potrebno ugotoviti njegove težave in močna področja, potem pa glede na to načrtovati delo z njim. Enako kot na težave je potrebno biti pozoren na močna področja, saj ta lahko izkoristimo za to, da pouk

naslonimo nanje. Zato se mora učitelj seznaniti z učenčevo težavo, s tem, kaj to pomeni za učenje in na kakšen način se učenec lahko uči. Pomemben vir informacij so lahko različna izobraževanja in sodelovanje s strokovnjaki, ki so se že prej ukvarjali z učencem, npr. s specialnimi pedagogi, psihologi v šoli, učitelji v šoli. Učitelj pa ne sme pozabiti na sodelovanje s starši. Ti najboljše poznajo svojega otroka in učitelju lahko povedo, kaj otroku pri učenju pomaga oz. olajša delo. Učitelj lahko te informacije s pridom uporabi pri poučevanju instrumenta ali nauka o glasbi. Pogovor s starši pomaga učitelju pridobiti številne informacije, ki učitelju lahko koristijo pri razumevanju učenca in njegovega načina učenja. Poleg tega pogovor pomaga vzpostaviti pozitiven odnos s starši. Ko starši vidijo, da učitelj kaže iskreno skrb za njihovega otroka, bodo lahko učitelju povedali o učencu tudi stvari, o katerih jim je težko govoriti ali pa sem jim morda zdijo nepomembne, pa vendar dolgoročno vplivajo na kakovost učnega procesa.

Vsa ta opažanja in ugotovitve je potrebno uporabiti pri poučevanju. Pogledati je potrebno, kaj v učnem načrtu je potrebno prilagoditi in kako, da bomo izkoristili močna področja in se izognili težavam oz. jih omilili ter tako podprli učenje. Individualni načrt vključuje tako razmislek o ciljih, ki jih želimo pri učencu doseči v posameznem letu (katere cilje lahko doseže, katere je potrebno spremeniti oz. prilagoditi), razmislek o načinih, s pomočjo katerih bomo to dosegli, ter razmislek o prilagoditvah in metodah, ki jih bomo uporabili. Pomembno je tudi določiti načine za spremljanje učenčevega napredka. Sprotno preverjanje napredka učenca in uspešnosti metod, ki jih uporabljamo, bo omogočilo, da jih hitro spremenimo oz. prilagodimo, če niso uspešne.

### **Kakšen je kakovosten učitelj učencev s posebnimi potrebami?**

Naslednje vprašanje, ki se nam lahko postavi, je, kakšen mora biti učitelj, ki dela z UPP. Ali mora imeti kakšne posebne kompetence, zmožnosti in kakšne so te kompetence. Pri tem nam lahko pomagajo raziskave, ki so se ukvarjale z učiteljskimi kompetencami, ki so potrebne za dober učni rezultat pri učencih (Hattie, 2009, Marzano, 2000, Marzano, Gaddy in Dean, 2006, Walberg, 2006), ter raziskave, ki se ukvarjajo z učitelji instrumenta in učitelji z UPP. Ugotovitve teh raziskav kažejo, da učitelj, ki dela z UPP, potrebuje vsa tista znanja in zmožnosti, ki so v vsakem primeru potrebne za dobrega učitelja, samo da mora biti še malo bolj pozoren na določene vidike poučevanja. V nadaljevanju bodo izpostavljene učiteljeve kompetence, ki so pomembne za delo z UPP v glasbeni šoli. Razvrstili bi jih lahko v tri velike skupine: kompetence, povezane z učiteljevim znanjem stroke, kompetence, povezane s poučevanjem, in tiste, ki so povezane z odnosom z učencem.

Prvi pogoj za dobrega učitelja je dobro znanje stroke, ki jo učitelj poučuje, tako instrumenta kot tudi glasbene teorije. Brez kakovostnega znanja učitelj ne more jasno in nazorno razložiti oz. pokazati učne snovi, zaigrati skladb, ki se jih mora učenec naučiti. Pri UPP je ta pogoj še bolj pomemben, saj bodo učitelji pri

svojem delu morali uporabljati izvirne načine in rešitve, da bodo učencu dobro približali učno snov. Šele takrat, ko je učitelj povsem suveren na svojem področju, bo imel tudi več samozavesti za preizkušanje nenavadnih, morda neobičajnih pristopov. Tak primer je poučevanje hiperaktivnega učenca z zelo omejenim obsegom pozornosti, ki se je učil igrati bobne. Ker je bila pozornost tega učenca zelo majhna, je učitelj naprej razdelili skladbo na več delov in sta vadila najprej prvi del, nato drugi, ju povezala in nato je sledil tretji ... Vendar je bila učenčeva pozornost tako majhna, da ni uspel zaigrati skladbe do konca. Zato se je učitelj odločil za drugačen pristop: najprej sta začela vaditi zadnji del, ga povezala s predzadnjim, nato sta nadaljevala z naslednjim od zadaj in na koncu povezala vse v celoto. Ker so bili zadnji deli skladbe zelo utrjeni, jih je učenec kljub manjši pozornosti še vedno uspel ustrezno zaigrati (Reid, 2009).

Drugi del kompetenc se nanaša na učiteljevo znanje o poučevanju, na postopke, metode, strategije, ki jih uporablja pri svojem delu, da spodbuja učenčeve spoznavne, motivacijske in čustvene procese. Zato bo morda na začetku moral pridobiti še dodatno znanje o težavi oz. učenčevi oviranosti. To znanje mu bo pomagalo pri začetnem preverjanju in aktivaciji predznanja učenca. Tako učencu pomaga, da poveže učno snov s tem, kar že zna. Z začetnim preverjanjem lahko ugotovi ne samo šibka, ampak predvsem močna področja in gradi na njih.

Za učence s posebnimi potrebami je tudi zelo pomembno, da učitelj uporablja različna ponazorila, ki morda niso ravno običajna pri pouku, a lahko učencu z določeno vrsto težav izjemno pomagajo pri učenju. Multi-senzorni pristop pomeni, da mora biti pouk aktiven in interaktiven ter vključevati vse zaznavne modalnosti – slušno, vidno, gibalno, taktilno (Lenz, Deshler in Kissam, 2004). To je npr. uporaba barv pri učencih, ki imajo disleksijo in imajo lahko tudi težave z branjem not. Ena od možnih težav teh učencev je tudi, da težko prehajajo med zapisi v različnih vrstah. Zato lahko učitelj z eno barvo napiše to, kar učenec igra z levo roko, in z drugo to, kar igra z desno, in tako učencu pomaga, da se lažje orientira v notnem zapisu (Reid, 2002, 2009).

Pri delu z UPP je zelo pomembno uporabljati možnosti, ki nam jih daje sodobna tehnologija: od preprostih zvočnih posnetkov za učence, ki ne vidijo, do uporabe različnih programov za pisanje not za učenca, ki rad sklada in ima težave s pisanjem not, in do programov, ki spremenijo v notni zapis improvizacijo neke skladbe. Uporaba tehnologije ni pomembna samo z vidika lažjega usvajanja znanja, ampak ima tudi velik motivacijski vpliv. Učence, ki imajo radi tehnologijo, to lahko dodatno spodbudi, da več časa in energije vložijo v delo in učenje, kar je izjemno pomembno npr. pri hiperaktivnih učencih.

Spremljanje napredka učenca in dajanje spodbudne povratne informacije je naslednja izjemno pomembna učiteljeva kompetenca za dobre učne rezultate (Hattie, 2009, Marzano, 2000, Walberg, 2006). Najprej je pomembna zato, ker

spodbuja učenčeve procese spremljanja, vrednotenja in regulacije učenja oz. njegove metakognitivne procese. Povratna informacija učencu omogoča, da spremlja uspešnost svoje aktivnosti (npr. ustreznost tempa neke zaigrane skladbe), da v primeru, da ta ni ustrezna, tudi popravi svoje šibke točke (npr. zaigra počasneje ali hitreje). Brez spremljanja in vrednotenja aktivnosti učenec ne more popraviti svojega izvajanja.

Hattie (2009) opozarja na napačno pojmovanje o tem, od kod prihaja povratna informacija, ki je pogosto pri učiteljih. Običajno menimo, da je izvor povratne informacije učitelj, dejansko pa je izvor povratne informacije učenec in njegov proces učenja. Vloga učitelja oz. njegova najpomembnejša kompetenca pri tem pa je, da opazuje učence in njihov način učenja, da je odprt za te informacije in da jih potem, ko jih dobi, učencu vrne nazaj, da bi spodbudil njegov napredek. Pri učencih s posebnimi potrebami je potrebno biti še bolj odprt za vse majhne nianse oz. posebnosti in značilnosti njihovega učenja, poznati je treba njihovo težavo, jih pozorno opazovati in vse to upoštevati pri pouku.

Dobro vodenje oz. strukturiranje učenega procesa, jasni cilji, koraki v procesu učenja, učiteljeva sposobnost, da opazi, kaj se v pri učencu dogaja, in odreagira še prej, preden se začnejo problemi preveč kopičiti, je naslednja pomembna zmožnost. Kako pomembna je, se zelo jasno vidi pri hiperaktivnem otroku. Učitelj, ki opazi, kdaj učencu začne upadati pozornost, in ukrepa ter spremeni aktivnost, s tem omogoči nadaljevanje pouka. V nasprotnem primeru se lahko zgodi, da učenec postane nemiren in začne delati druge stvari, tako da ga je težko preusmeriti nazaj na učenje. Pri učencu, ki ima manjše intelektualne sposobnosti, mora učitelj dosledno upoštevati postopnost v učenju, mu večkrat na različne načine povedati in pokazati iste stvari ter se zavedati, da je spomin takega učenca nestabilen in zato v primerjavi z drugimi potrebuje ogromno ponavljanja.

Naslednja pomembna učiteljeva kompetenca je spodbujanje učenčevega občutka lastne kompetentnosti (samoučinkovitosti). Občutek lastne kompetentnosti na določenem področju se je v vseh raziskavah, tudi na področju glasbenega izobraževanja (Fritz Smolej in Peklaj, 2009, 2011) pokazal kot najboljši motivacijski napovednik učne uspešnosti. Učenec, ki ima občutek, da je kompetenten, da zmore narediti neko nalogo, izvesti neko aktivnost, bo v to pripravljen vložiti več truda, več napora, delal bo z večjim interesom, več časa in tudi rezultat bo boljši. UPP imajo običajno bolj narušeno to podobo o sebi kot učenci brez ovir. To še zlasti velja za učence s primanjkljaji na posameznih učnih področjih in za učence z motnjo v duševnem razvoju. Zato mora biti učitelj pri njih še bolj pozoren na to, da sistematično razvija občutek lastne kompetentnosti. To lahko počne tako, da učencu eksplicitno pokaže njegovo napredovanje v času učenja. Lahko npr. posname učenčevo izvajanje (na začetku, ko začne vaditi neko skladbo, in kasneje, ko se izvajanje že popravi) in mu enega za drugim predvaja oba posnetka ter obenem komentira, kateri vidiki izvajanja so se popravili.

Pri tem za UPP velja še ena posebnost. Učenci s PP potrebujejo veliko pohvale, spodbude, še zlasti tisti, ki imajo primanjkljaje na posameznih učnih področjih in motnje v duševnem razvoju, pa tudi drugi. Zaradi svoje negotovosti, prehodnih izkušenj ali slabe samopodobe bodo potrebovali več spodbud, da bodo učitelju verjeli, da res napredujejo in da so njihovi rezultati dobri.

Z razvijanjem občutka lastne kompetentnosti je povezana tudi tolerantnost do napak v učnem procesu. Prevelik perfekcionizem, postavljanje previsokih zahtev, da je npr. dobro samo to, kar je odlično, popolno izvedeno, lahko učencu povzroči veliko težav, ki se lahko pokažejo zlasti v izvajalski anksioznosti, pa tudi v strahu pred učiteljem. Pri pouku si moramo prizadevati za odličnost, vendar obenem tudi ustvariti učno klimo, v kateri bodo napake lahko del učnega procesa (Nelson LeGall, 1992). Narediti napako ni nič hudega, pomembno je to napako popraviti oz. se iz nje kaj naučiti.

Tretje področje kompetenc učitelja so njegova stališča, odnos do učenca, s katerim dela. Kako pomemben za učenčeve učne rezultate je učiteljev odnos do učenca, kaže veliko raziskav (Hattie, 2009), še posebej pomembne so tiste, ki govorijo o tem odnosu pri učiteljih inštrumenta in njihovih učencih.

Davidson, Howe in Svoboda (1997) opisujejo raziskavo, v kateri so ugotavljali, kateri dejavniki okolja vplivajo na učenčovo vztrajanje pri igranju inštrumenta, ki se ga je začel učiti. V raziskavi so ugotavljali tudi, kakšne so značilnosti učiteljev tistih učencev, ki so bili pri učenju inštrumenta zelo uspešni, v čem so se razlikovali od učiteljev tistih učencev, ki so kmalu prenehali obiskovati glasbeno šoli in so opustili igranje. Pokazalo se je, da je zelo pomemben prvi učitelj, ki ga ima učenec. Najpomembnejše od vsega je bilo, da je učitelj uspel vzpostaviti pozitiven odnos z učencem, da je bil prijateljski, da je učenca spodbujal, podpiral, da je bil umirjen. Šele ko je bil vzpostavljen ta odnos, je bilo pomembno tudi to, da je bil učitelj dober profesionalec. Samo to, da je bil nekdo odličen glasbenik, še ni bilo dovolj, da bi učenec vztrajal pri igranju. Za otrokovo vztrajanje pri igranju inštrumenta je torej potrebno, da na začetku ne menja učiteljev in da ti učitelji znajo vzpostaviti dober odnos. Za UPP, ki učenje začena z večjo negotovostjo in negativnimi pričakovanji, je tak varen, podporen odnos še toliko bolj pomemben.

Positiven odnos vključuje toplino, empatijo, učiteljevo sposobnost razumeti učenca, se postaviti v njegovo kožo in pogledati probleme z njegovega zornega kota, sposobnost sprejeti učenca takega, kot je, in z vsem svojim vedenjem pokazati, da ga spoštuje. Pomembna je tudi ne-direktivnost, odprtost v tem odnosu, da bo učenec upal povedati, kje ima težave, kdaj potrebuje pomoč. Tudi, če je to že večkrat vprašal. Učitelj pa mora biti sposoben odgovoriti na te njegove individualne potrebe, se jim prilagoditi in jih upoštevati. Učenci morajo iz učiteljevega vedenja razbrati, da učitelji resnično verjamejo, da so se kljub svoji

oviranosti sposobni naučiti, in da jim dajejo take naloge, ki jim pomenijo izziv in so jih tudi sposobni narediti.

Zelo veliko o tem, kako pomemben je odnos med učiteljem in učencem, pove tudi raziskava o učencih z učnimi težavami v OŠ (Magajna in dr., 2008), v kateri so intervjuvali učence s primanjkljaji na posameznih učnih področjih o tem, kaj bi želeli povedati svojim učiteljem. Najbolj pogosta sporočila učencev so se nanašala na odnos učitelja do njih. Učenci bi želeli, da bi učitelji pokazali več spoštovanja, boljši odnos do njih, več razumevanja in potrpežljivosti, da bi bili deležni več njihove pomoči in pohval, da bi jih učitelji res sprejeli takšne, kot so (Peklaj in Pečjak, 2008).

### **Zaključek**

Osnovo za vključevanje učencev s posebnimi potrebami v glasbeno šolo najdemo tako v vrednotah kot tudi v formalnih aktih, ki govorijo o učencih s posebnimi potrebami in njihovih pravicah po izobraževanju in vsestranskem razvoju ter pravici, da sodelujejo v kulturnem in umetniškem življenju in so deležni vseh pozitivnih učinkov, ki iz tega izhajajo. V praksi je potrebno narediti še korak naprej od teh deklarativno zapisanih določil in UPP omogočiti, da se tako kot vsi otroci brez ovir lahko vključujejo v glasbeno izobraževanje. V vsakem izobraževalnem sistemu, tudi v glasbenem je učitelj tista oseba, ki učencu omogoči, da je res deležen vseh koristi, ki iz tega izobraževanja izhajajo. To je učitelj, ki je odprt za učenca, njegove potrebe in posebnosti na področju učenja, učitelj, ki se je pripravljn soočati z novimi situacijami in izzivi ter se ob učenju o otroku, o njegovih posebnostih in v učenju skupaj z otrokom tudi sam bogati in razvija.

### **Literatura:**

- Davidson, J. D., Howe, M. J. A., in Sloboda, J. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. V D. J. Hargreaves in A. C. North (ur.). *The social psychology of music* (str. 188–208). Oxford: Oxford University Press.
- Gage, N. L., in Beliner, D. C. (1988). *Educational psychology*. Boston: Houghton, Mifflin Company.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Rutledge.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN), Generalna skupščina Združenih narodov z resolucijo št. 44/25 z dne 20. 11. 1989. Pridobljeno 27. 2. 2011 iz:  
<http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>

- Lenz, B. K., Desher, D. D., in Kissam, B. R. (2004). *Teaching content to all: Evidence based inclusive practices in middle and secondary schools*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čaćinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., in Tancig, S. (2008). *Učne težave v OŠ, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: ZRS za šolstvo.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., in Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, Co: McREL.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, Co: Mid Continent Research for Education and Learning.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy, Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nelson LeGall, S. (1992). *Children's instrumental help seeking. Its role in social acquisition and construction of knowledge*. V R. Hertz Lazarowitz in N. Miller (ur.). *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (str. 49–70). New York: Cambridge University Press.
- Nacionalno preverjanje znanja – Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2009/2010 (2010). Ljubljana: RIC.
- Peklaj, C. (2008). *Učenci z učnimi težavami v razredu – priporočila za učitelje*. V L. Magajna, L. in K. Bregar Golobič (ur.). *Učne težave v OŠ, problemi, perspektive, priporočila* (str. 71–77). Ljubljana: ZRS za šolstvo.
- Peklaj, C., in Pečjak, S. (2008). *Oblike podpore in pomoči pri pouku*. V L. Magajna, L. in K. Bregar Golobič (ur.). *Učne težave v OŠ, problemi, perspektive, priporočila* (str. 149–168). Ljubljana: ZRS za šolstvo.
- Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč. Vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Bravo.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner Handbook*. Chichester: Willey-Blackwell.
- Splošna deklaracija človekovih pravic, Generalna skupščina Združenih narodov, 10. decembra 1948 z resolucijo št. 217 A (III). 1948. Pridobljeno 25. 2. 2011 iz: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>
- Smolej Fritz, B., in Peklaj, C. (2009). *Self-regulated processes as predictors of students' achievement in music theory in Slovenian elementary music schools*. *Psihološka obzorja* 18 (4), 5–18.
- Smolej Fritz, B., in Peklaj, C. (2011). *Processes of self-regulated learning in music theory in elementary music schools in Slovenia*. *International Journal of Music Education* 29 (1), 15–27.

Zakon o glasbenih šolah (2006). Uradni list RS, 81/2006, str. 8673–8678.

Pridobljeno 27. 2. 2011 iz:

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

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list RS 3/2007, str.

310–316. Pridobljeno 26.2.2011 iz:

[http://www.uradni-list.si/\\_pdf/2007/Ur/u2007003.pdf](http://www.uradni-list.si/_pdf/2007/Ur/u2007003.pdf)



**Barbara Smolej Fritz**  
Glasbena šola Krško

## UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI V GLASBENI ŠOLI

### **Izvleček**

Učitelji na glasbenih šolah se vse pogosteje srečujemo z otroki s posebnimi potrebami. Vse več je zanimanja za glasbeno izobraževanje tako otrok in mladostnikov, kot tudi staršev, ki želijo, da je njihov otrok, kljub drugačnosti, deležen glasbenega izobraževanja. Potreba po omogočanju vključevanja otrok s posebnimi potrebami izhaja iz splošnih regulativ evropske civilizacije, ki spodbujajo in omogočajo enakopravno vključevanje oseb s posebnimi potrebami v šolski in tudi širši socialni prostor. Nenazadnje, če želimo slediti temeljnemu cilju glasbenega izobraževanja (Zakon o glasbenih šolah, 2006), med katerimi naj omenimo omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja, vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, moramo razmišljati tudi o tem, kako vključevati in poučevati otroke s posebnimi potrebami.

**Ključne besede:** glasbena šola, učenci s posebnimi potrebami, inkluzija

### **Abstract:**

#### **Students with special needs in music school**

Teachers in music schools are increasingly faced with educating children with special needs. A growing number of children and adolescents as well as their parents are interested in music education. Parents want that their children get music education in spite of their differences. The necessity of enabling the inclusion of children with special needs results from general regulation of the European civilization which encourages and enables equal opportunities for inclusion of persons with special needs into the school system and into the society. However, if we want to follow the basic objectives of music education (Law of music schools, 2006), e.g. enabling the personal development of pupils according to their abilities and principles of development, training for the universal cultural and civil values, educating in mutual tolerance, respecting the diversity and cooperating with others, we have to consider also how to include and teach the children with special needs.

**Key words:** music school, students with special needs, inclusion

Ko govorimo o glasbi in otrocih s posebnimi potrebami, veliko ljudi najprej pomisli na glasbeno terapijo. Glasbena terapija se resda pogosto uporablja pri pomoči otrokom s posebnimi potrebami, vendar so cilji v veliki meri drugačni kot pa pri glasbenem izobraževanju. V glasbeni terapiji se postavljajo »ne-glasbeni« cilji, ki se lahko nanašajo na kognitivno, vedenjsko, fizično, čustveno, socialno ali komunikacijsko področje, glasba pa predstavlja predvsem medij, s pomočjo katerega se ti cilji uresničujejo (Adamek in Darrow, 2005). Glasbena terapija predstavlja strokovno prakso, v kateri ima osrednjo vlogo dvosmerni proces med terapevtom in klientom. Terapevt z uporabo glasbe nudi klientu varen prostor, kjer se lahko sreča s svojo stisko, jo izrazi, preoblikuje in ozdravi (Knoll, 2006). V izobraževalnem procesu pa učitelj ni terapevt in učenec ni klient; odnos med učiteljem in učencem s posebnimi potrebami ni nič drugačen kot pri ostalih učencih. Učenci želijo, da jih učitelj razume, da zna prisluhniti njihovim težavam, da postavlja jasna in razumljiva pravila, da jim pomaga ustvarjati zanimive učne situacije, v katerih bodo lahko razvijali svoje potenciale, bili ustvarjalni, se potrjevali. Želijo biti sprejeti, se družiti z vrstniki, spoznavati nove stvari in se učiti. Kot vsi drugi učenci vstopajo v učno situacijo s svojimi posebnostmi, s svojo edinstveno osebnostjo, ki predstavlja le zanj značilno kombinacijo spoznavnih, čustvenih in vedenjskih značilnosti (Marentič-Požarnik, 2000).

V 11. členu Zakona o šolstvu (1996) je naštetih devet skupin otrok s posebnimi potrebami: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci. V razpravah pred sprejemanjem novega zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je veliko razmišljanj o tem, ali govoriti le o otrocih s posebnimi potrebami, ali opredeljevati posamezne skupine, saj tudi znotraj posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami obstajajo velike razlike. Mnogo otrok ima več različnih težav in primanjkljajev, zato vsak potrebuje zanj specifične prilagoditve. Pričujoči prispevek ne želi biti izključujoč, vendar zaradi obširnosti problematike ni toliko osredotočen na nadarjene učence kot na ostale učence s posebnimi potrebami.

Ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami v glasbeni šoli, govorimo o njihovem glasbenem izobraževanju. Tako kot pri drugih otrocih sledimo ciljem, ki so glasbenopedagoško naravnani in zapisani v učnih načrtih za posamezne predmete - urijo se v poslušanju, petju, branju in zapisovanju glasbe, obvladovanju tehnike igranja na posamezne instrumente itd. Seveda za marsikoga (ne samo za učence s posebnimi potrebami) ukvarjanje z glasbo lahko deluje »terapevtsko«, vendar ti učinki niso načrtovani, kontrolirani in vrednoteni.

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je potekalo od renesanse dalje skozi več različnih faz, od dokazovanja, da so tudi ljudje s primanjkljaji na določenih področjih učljivi, preko vzpostavljanja sistema specializiranega šolstva, do pred nekaj desetletji začetega gibanja, ki temelji na prepričanju, da je

vsak posameznik edinstven in neponovljiv in da je ideal moderne šole heterogena šola (Opara, 2010). V devetdesetih letih prejšnjega stoletja je začela nastajati paradigma inkluzije na področju izobraževanja. Pri inkluzivno naravnanih šolah, navaja Lesarjeva (2010, str.11), ni v ospredju »natančno in strokovno diagnosticiranje učenca, ampak je precej bolj očitna osredotočenost na socialno konstrukcijo ovir pri učenju in participaciji, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije.« Pri tem, kot pravi avtorica, se ne zanika ali spregleda disfunkcij posameznika.

Temeljna predpostavka inkluzivne družbe je spoštovanje in upoštevanje drugačnosti ter iz tega izhajajoča možnost enakopravnega vključevanja vseh v različne segmente družbe. Vendar enake možnosti ne pomenijo enake obravnave ljudi. Če želimo npr. učencu s posebnimi potrebami zagotoviti enake možnosti izobraževanja v glasbeni šoli, moramo prilagoditi posamezne segmente učnega procesa njegovim posebnostim tako, da bo imel enake možnosti napredovanja v sistemu kot ostali učenci.

Inkluzivnost ni stvar posameznega učitelja ali šole. Pogoji udejanjanja se morajo vzpostavljati na treh nivojih (Lesar, 2009, 2010):

- Na nivoju šolskega sistema in širše družbe. Drugačnost mora postati v družbi pozitivno vrednotena, kot pravi Oliver (1996, v Lesar 2009, 2010). Vendar ne samo tista »drugačnost«, s katero je šola konkurenčna na različnih tekmovanjih, temveč drugačnost v vsej svoji raznolikosti. Medsebojno strpnost in spoštovanje drugačnosti najlaže učimo z neposrednimi izkušnjami in spoznavanjem. Glasbeno izobraževanje, kot tudi druga področja umetniškega izobraževanja in delovanja, so prav gotovo področja, kjer moramo biti zgled v spodbujanju temeljnih civilizacijskih vrednot, kamor spadajo strpnost, spoštovanje, pomoč, zagotavljanje enakih možnosti (Režman in Smolej Fritz, neobjavljeno).
- Na nivoju posamezne šole Dyson, Howes in Roberts (2003/2004, v Lesar, 2010) ugotavljajo, da je ključni dejavnik v udejanjanju inkluzije na šoli šolska klima, ki se kaže v spoštovanju raznolikosti in odgovornosti do slehernega posameznika. Stališča in vrednote učiteljev so pomembnejša za uresničevanje inkluzije kot sama metodično-didaktična usposobljenost.
- Na nivoju razreda pomeni inkluzija usmerjenost poučevanja k učencu, prilagajanje programov, strategij poučevanja in »ustvarjanje okoliščin za premagovanje ovir, s katerimi se pri učenju ali pri participaciji soočajo tudi drugi učenci v razredu« (Lesar, 2009, str. 128).

Sistem osnovnega glasbenega izobraževanja v Sloveniji je eden najbolje urejenih v Evropi. Na podlagi nekaterih splošnih kazalcev kakovosti in urejenosti sistema (učni načrt, zakon, financiranje, poučevanje glasbeno teoretičnih predmetov) vidimo, da se le malo držav lahko primerja s Slovenijo. Kljub tej urejenosti pa se do sedaj ni sistemsko razmišljalo o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v glasbene šole, torej tistih otrok, ki potrebujejo prilagojene

oblike dela in standarde znanja. Ti otroci na šolah so, vendar je izobraževanje prepuščeno bolj osebnim interesom in angažiranosti posameznih učiteljev in ravnateljev. Obstaja nekaj primerov dobre prakse in uspešnega vključevanja, vendar primeri dobre prakse niso dovolj, če želimo uresničevati in zagotavljati eno od temeljnih pravic vsakega človeka, to je pravico do enakih možnosti izobraževanja (Režman in Smolej Fritz, neobjavljeno). Udejanjanje inkluzije se pri nas odvija torej bolj na nivoju razreda in šole, manj pa na nivoju glasbenošolskega sistema.

Jellison (2006) govori o šestih načelih, na katerih naj bi temeljilo glasbeno izobraževanje, da bi zagotavljalo enakopravno vključevanje učencev s posebnimi potrebami:

1. Učenci s posebnimi potrebami morajo imeti možnost sodelovanja v različnih glasbenih aktivnostih in pridobivanja glasbenih izkušenj, ki so uveljavljene v določeni družbi. Če to prenesemo na primer izobraževanja v glasbenih šolah, morajo imeti učenci s posebnimi potrebami enake možnosti vstopa v sistem glasbenega izobraževanja in kasneje sodelovanja v različnih aktivnostih znotraj učnega procesa, pri čemer jim morajo biti zagotovljeni pogoji, ki jim omogočajo enakopravnost z ostalimi učenci.
2. Pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa mora biti vzpostavljeno sodelovanje učiteljev, staršev, sošolcev, drugih strokovnjakov in učenca s posebnimi potrebami.
3. Spodbujana morata biti tranzicija in transfer. Tranzicija se kaže kot možnost prehoda med različnimi situacijami in obdobji posameznikovega življenja. V primeru glasbenega izobraževanja mora biti učni proces naravnani k spodbujanju uspešnega in kar se da neodvisnega vključevanja učencev v različna glasbena okolja, tako med samim glasbenim izobraževanjem, kot tudi kasneje v življenju. Transfer vključuje uporabo naučenih spretnosti in znanj v novih situacijah, ki morajo biti načrtovane tako, da učencem omogočajo relativno uspešnost in napredovanje v izgrajevanju lastnega znanja.
4. Funkcionalna vrednost izobraževanja, starostna primernost in participacija učencev. Funkcionalna vrednost izobraževanja pomeni, da so znanja, ki jih pridobi otrok pozitivno vrednotena. Vključevanje v glasbene šole daje možnost aktivnega in kvalitetnega preživljanja prostega časa, ki na eni strani vključuje obiskovanje samega pouka v glasbeni šoli, na drugi strani pa ukvarjanje z instrumentom doma. Vsa znanja, ki jih učenec pridobi v glasbeni šoli so zanj neposredno uporabna, to pomeni, da jih doma lahko takoj preizkusi, jih nadgrajuje in opazuje njihov učinek pri igranju oz. vadenju. Glasbeno izobraževanje ne zapolni in obogati otrokovega časa samo med aktivnim glasbenim izobraževanjem, ampak lahko prispeva k večji kvaliteti življenja tudi v odrasli dobi, saj glasbeno udejstvovanje lahko sega v pozno starost (Režman in Smolej Fritz, neobjavljeno).

5. Glasbene aktivnosti, v katere so vključeni učenci s posebnimi potrebami, morajo biti kar v največji meri primerljive s tistimi, v katere se vključujejo njihovi vrstniki. Učni proces pa naj bi bil prilagojen in organiziran tako, da učenci s posebnimi potrebami lahko čim bolj samostojno in enakovredno sodelujejo.
6. Omogočena mora biti socialna interakcija s sovrstniki. Učenci s posebnimi potrebami morajo imeti priložnost sodelovati pri različnih glasbenih aktivnostih znotraj šole in zunaj nje, z možnostjo aktivnega sodelovanja v skupini, v smislu soodločanja o izboru aktivnosti, programa ipd.
7. Možnost avtonomnega odločanja. Že v prejšnjih načelih je bilo večkrat omenjeno omogočanje priložnosti in spodbujanje avtonomije pri glasbenih aktivnostih, spodbujanje izražanja stališč in preferenc v zvezi z glasbo ter spodbujanje sprejemanja odločitev v zvezi z glasbenimi aktivnostmi. Možnost izbire zagotavlja učencem občutek določene stopnje kontrole, kar posledično pozitivno vpliva na motivacijo.

Za udeležanje inkluzije v glasbenih šolah bi morali zgoraj omenjeni principi predstavljati vsakodnevno prakso. Odpiranje poti v sistem glasbenega izobraževanja daje učencem s posebnimi potrebami možnost razvoja glasbenih potencialov ter pridobivanja glasbenih spretnosti in znanj enakovredno ostalim učencem. Čeprav je bilo narejeno relativno malo raziskav s področja razvoja glasbenih sposobnosti otrok s posebnimi potrebami, tiste raziskave, ki so bile narejene kažejo, da so njihovi dosežki pri mnogih glasbenih nalogah povsem enakovredni dosežkom ostalih otrok (Jellison, 2006). Nekateri med njimi, kljub svoji drugačnosti (glej npr. Svetovni umetniki z avtizmom), izkazujejo celo visoko nadpovprečne dosežke. Seveda pa je potrebno prilagoditi učni proces njihovim posebnostim, kajti le tako bodo imeli možnost izraziti svoje glasbene potenciale v polni meri, za kar se mora stroka absolutno zavzemati.

### **Literatura:**

- Adamek, M.S., Darrow A. (2005): Music in special education, The American Music Therapy Association, Inc.
- Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana.
- Jellison, J.A. (2006): Including everyone, v: The Child as Musicians (ur. McPherson, G.E.), Oxford University Press, New York, str. 257-272.
- Knoll, Š.L. (2006): Otroci s posebnimi potrebami skozi oči glasbene terapije, v : Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija ( ur. Založnik, B.), Educa, Melior, Nova Gorica, str. 35-45.
- Lesar, I. (2010): Od pravičnosti k inkluzivnosti, v: Izzivi vodenja za raznolikost - zbornik prispevkov XIV. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož.

- Lesar, I. (2009): Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Opara, B. (2010): Problemi terminologije pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, v: Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami II (interno strokovno gradivo posveta). Educa, Ljubljana
- Režman, M. in Smolej Fritz B.: Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v glasbene šole, neobjavljeno gradivo.
- Svetovni umetniki z avtizmom,  
([http://kultura.avtizem.org/svetovni\\_umetniki.html](http://kultura.avtizem.org/svetovni_umetniki.html), 24.2.2011)
- Zakon o glasbenih šolah (Law of music schools)  
(<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536>, 24.2.2011)
- Zakon o osnovni šoli  
(<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=570>, 23.2.2011)

**Tomislav Košta**

Univerza v Zadru, Oddelek za izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev

## **RAZVOJ PREDMETA PETJE V OSNOVNOŠOLSКИH PROGRAMIH HRVAŠKE IN SLOVENIJE V OBDOBJU MED SVETOVNIMA VOJNAMA**

### **Izvleček**

Prispevek opisuje razvoj glasbenega pouka v splošnoizobraževalnem šolstvu na Hrvaškem in v Sloveniji v obdobju od ustanovitve Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev leta 1918 do začetka druge svetovne vojne. Avtor se ukvarja s problematiko razmer v splošnem šolstvu in s šolsko zakonodajo ter daje poseben poudarek razvoju glasbenega pouka v osnovni šoli. V članku so prikazani evropski vplivi na razvoj in uporabo metod pri glasbenem pouku, kakršne so *Tonika Do*, *Tonika Sol-Fa* in *Battkejeva metoda*. Cilj prispevka je prikazati temeljne ugotovitve stanja in razvoja predmeta *petje*, raziskati različne vplive, stične točke in razlike med glasbenopedagoškimi idejami na Hrvaškem in v Sloveniji.

**Ključne besede:** glasbeni pouk, zgodovina predmeta *petje*, učni programi, glasbeni pedagogi, učbeniki, metode učenja petja

### **Abstract**

#### **Development of singing lessons in elementary school curricula in Croatia and Slovenia in interwar period**

The paper provides a preview of the development of singing lessons in elementary schools in Croatia and Slovenia in the period from the foundation of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes in 1918 until the beginning of the Second World War. The author discusses the issues related to general education and school-related legal acts, and puts particular emphasis on the development of music lessons. There is also an analysis of European influences on the development and use of different methods in music lessons, such as *Tonic DO*, *Tonic SOL-FA*, and *Battke method*. The aim of the paper is to present the influences and foundations for the development of music lessons in the above-mentioned period, and to indicate similarities and differences among music education ideas in Croatia and Slovenia.

**Key words:** music lessons, history of singing lessons, curricula, music teachers, textbooks, singing methods

## Uvod

Razvoj glasbenega pouka v splošnoizobraževalnem šolstvu na Hrvaškem in v Sloveniji v obdobju med dvema svetovnjima vojnama lahko spremljamo z več gledišč. Glede na to, da sta se Slovenija in Hrvaška nahajali v istem družbeno-političnem prostoru, bo zanimiva primerjava vseh podobnosti in razlik v temeljih glasbenega poučevanja, kot tudi pri razvoju učnega predmeta *petje*. Še od časov Habsburške in Avstro-Ogrske monarhije sta bili ti dve danes sosednji državi v isti državi, vendar pod različnim vodstvom, zato za Slovenijo in Hrvaško v šolstvu niso veljali enaki zakoni. Območje Slovenije kot tudi Istra in Dalmacija je bilo namreč pod avstrijsko upravo, ozemlje današnje Hrvaške pa pod madžarsko. Prve uredbe o glasbenem pouku najdemo v *Systema scholarum elementarum* iz leta 1845, ki je pri pouku zahteval petje cerkvenih pesmi. Za Slovenijo je pomemben šolski zakon iz leta 1869, za Hrvaško pa prvi šolski zakon iz 1874 ter drugi iz leta 1888. Omenjeni zakoni so postavili temelje za razvoj sodobnega šolstva, torej tudi glasbenega pouka. Glasbeni pouk je takrat predstavljalo petje pesmi, zato se je predmet imenoval *petje*.

V nadaljevanju je potrebno omeniti nekaj pomembnejših glasbenih pedagogov, ki so s svojim delom postavili temelje za razvoj poučevanja petja v osnovni šoli. Pri nekaterih avtorjih opazimo tudi prizadevanja uvajanja osnov glasbene teorije v pouk petja. Na Hrvaškem sta v tej smeri delovala Franjo Kuhač (1834–1911) in Vjenceslav Novak (1859–1905), ki sta pripravila prva metodična navodila za pouk petja. Za Slovenijo velja med pomembnejšimi glasbenimi pedagogi, ki so zaznamovali obdobje do prve svetovne vojne, omeniti Antona Martina Slomška (1800–1862), Kamila Maška (1831–1859), Antona Nedvėda (1829–1896), Antona Foersterja (1837–1926), Frana Gerbiča (1840–1917) in Hinka Druzoviča (1873–1959), katerih delo je ključnega pomena za obdobje med dvema svetovnjima vojnama. Razvoj glasbenopedagoške prakse na Hrvaškem je do danes malo raziskan. Razen v nekaj člankih iz periodičnih publikacij ta tematika ni bila sistematično obdelana. Poleg tega ni nikakršne literature o nekaterih pomembnih pedagogih na Hrvaškem. O njihovem delovanju in pomenu pričajo le dela, ki so jih izdali sami. V Sloveniji je situacija drugačna, saj je omenjena tematika natančno raziskana in so bile poleg številnih člankov v strokovnih časopisih objavljene tudi publikacije, ki opisujejo zgodovinska obdobja razvoja glasbenopedagoške stroke (npr. Kuret Winkler: Zdaj je nauka zlati čas, 2006). Poznamo tudi nekaj tematskih zbornikov, v katerih je natančno raziskano življenje in delo zgoraj omenjenih glasbenih pedagogov, ki so pomembni za zgodovinski razvoj glasbenega pouka (Maškov zbornik, 2002; Gerbičev zbornik, 2000; Foersterov zbornik, 1998).



## Razmere v splošnem šolstvu

Dolgoletna prizadevanja južnoslovanskih narodov za združitev v skupni državi so se uresničila po prvi svetovni vojni, leta 1918 s Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, vendar pričakovanja zaradi centralistične politike Srbije niso bila uresničena. V prvem obdobju oblikovanja države je bilo šolstvu namenjene le malo pozornosti, saj so še naprej veljale obstoječe organizacijske oblike in zakonske osnove. Osnovna šola je bila štiriletna (v Dalmaciji šestletna), visoke šole pa so bile zelo redke. Meščanske šole so kot svojevrsten tip srednje šole v posamezne stroke usmerjale majhno število otrok, možnosti nadaljnega šolanja pa so nudile le gimnazije, večinoma dostopne otrokom premožnejših staršev. Posledica nedemokratičnosti osnovnega šolstva je bila predvsem v velikem številu nepismenih. Težave, ki jih je povzročilo vojno opustošenje in kasnejša gospodarska kriza, so sicer razumljive, brezobzirna politika vladajoče dinastije pa je državo vodila v stanje stalne izčrpanosti in zaostalosti (Franković, 1958). Učni načrti niso bili enotni, prvi je bil sprejet šele leta 1926, vanj pa so vključili tudi pouk glasbe, še vedno pod imenom *petje*. Za ta predmet je bila predvidena ena ura tedensko. V primerjavi z obdobjem pred prvo svetovno vojno so šolski predmeti ostali enaki. Prvi šolski zakon po vojni, *Zakon o ljudskih šolah*, je bil objavljen šele leta 1929, in sicer v duhu šestojanuarske diktature. Največ pozornosti je namenjal vzgoji otrok v duhu državne in narodne enotnosti ter verski vzgoji, manj pa je poskrbel za kakovost in vsebino pouka. Z omenjenim zakonom je bil šolski sistem poenoten, v skladu s spremembo zakonodaje iz leta 1931 pa so uvedli osemletno šolsko obveznost. Pojem „ljudska šola“ je obsegal štiriletno osnovno šolo in štiri razrede višje ljudske šole. V praksi pa je šolska obveza predstavljala samo prve štiri razrede osnovne šole, saj za osemletno ni bilo pogojev (Franković, 1958). Sloveniji, ki je nasledila avstrijske šolske zakone, zakon iz leta 1929 ni prinesel novosti, sicer značilne za manj razvite pokrajine kraljevine (Okoliš, 2009). Zaradi tega je razvoj šolstva v Sloveniji obstal.

Za šolska vprašanje je bil zadolžen vodilni hrvaški politik tega obdobja Stjepan Radić, vodja Hrvaške kmečke stranke, ki je bil do leta 1926 na čelu Ministrstva za šolstvo Kraljevine SHS. Osrednji problem šolstva je videl v izoliranosti šole od družbe, kar se je med drugim kazalo v tem, da kmečko prebivalstvo šolstvu ni pripisovalo večjega pomena. Radić je menil, da je v osnovno šolstvo potrebno vsaditi temelje narodne zavesti ter da se reforme ne da izvesti le z zakonom, temveč je za to potrebno tudi delo na terenu. Zanimiv je podatek, da so v 20. letih šolstvu namenjali med 2 do in 3 odstotke državnega proračuna. Od skupnega zneska je bilo kar 40% namenjenih za Hrvaško in Slovenijo, kar pa je bilo premalo. Potrebne reforme, kot je poenotenje šolskega sistema, Radić ni podpiral, saj je menil, da je to v nasprotju z interesi posameznih narodov. Kljub njegovemu nasprotovanju pa so leta 1933 reformo sprejeli, kar je

pomenilo skupni učni program za celotno kraljevino (Grgić, 2008). Po tem načrtu je fond ur za petje ostal nespremenjen.

V tridesetih letih 20. stoletja je moč zaznati določena prizadevanja za vsebinske spremembe, saj je bilo preveč dogmatičnih in avtoritativnih vsebin. Tako je npr. Prosvetni oddelek banskih oblasti Savske banovine<sup>1</sup> leta 1936/37 izdal odredbo, da se morajo učitelji seznaniti z metodami *šole dela*, odprli pa so tudi nekatere poskusne šole, ki so delovale po metodah *nove šole* in *šole dela*. Vlada je strogo nadzorovala vse premike in si prizadevala, da bili tako pedagogika kot šolstvo v celoti podrejeni uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v duhu državnega reda in vdanosti dinastiji. Izkazalo se je, da zaradi težkih gospodarskih in drugih družbenih težav novih idej ni bilo mogoče uresničiti.

### Šolska zakonodaja – učni načrti in programi

V skladu s premembami so leta 1926 izšli *Učni načrti za I., II., III. in IV. razred osnovnih šol Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev*, kar pa ni bilo enotno za celotno državo (do tega je prišlo šele leta 1933). Novi učni načrti so predvidevali glasbeni pouk v vseh štirih razredih, in sicer še vedno pod imenom *petje*. Nespremenjeni so ostali tudi cilji pouka petja, kot so razvijanje poslušanja in glasu, razvijanje estetskih in domoljubnih čustev ter vadba petja lažjih ljudskih in domoljubnih pesmi (cerkvena pesem ni omenjena – razen v opombah, v katerih je bilo navedeno, da v šolah, kjer je obstajal običaj, da učitelj poučuje tudi cerkveno petje, to ostane, vendar le, če je učitelj enake veroizpovedi kot večina njegovih učencev). V prvem in drugem razredu je bilo predvideno petje manj obsežnih in lažjih pesmi, s posebnim poudarkom na ljudski pesmi. Ljudska pesem je bila še naprej ključnega pomena kot didaktično in vzgojno sredstvo pri realizaciji učenja petja. V tretjem razredu se petje ljudskih pesmi nadaljuje, vendar so dodajali umetne skladbe in himne. V četrtem razredu je bilo v skladu z možnostmi uvedeno dvoglasno petje, vsebinsko pa so se posvečali tudi skladbam, primernim ob telovadnih vajah. Fond ur je ostal nespremenjen – dva polurna termina na teden. Umetne pesmi so izbirali med domačimi skladatelji, kar je bila v primerjavi s prejšnjimi obdobji svojevrstna novost. Dela domačih avtorjev so postala celo priporočila. Veljalo je navodilo, da naj učitelj pred učenjem melodije poskrbi, da bodo otroci poznali in razumeli besedilo pesmi. Za pouk petja so bili določeni tudi priročniki in pesmarice, kot so D. Ilić: *Pesme, deklamacije i igre za I-IV. razred*; D. Ilić: *Đački horovi*; A. Dobronić: *Jugoslovenske pučke popijevke*; C. Pregelj: *30 troglasnih mladinskih zborov*; Fr. Marolt: *Narodne himne in druge domorodne pesmi*; J. Žirovnik: *Narodne pesme*; H. Družovič: *Pesmarica* (Nastavni plan i program, 1926).

<sup>1</sup> Kraljevina SHS je bila po razglasitvi šestojanuarske diktature leta 1929 razlašena za Kraljevino Jugoslavijo, njeno ozemlje pa je bilo razdeljeno na Banovine, imenovane po največjih rekah. Takšna odločitev je bila posledica namere, da ne bi spodbujali nacionalnih čustev. Ozemlje Hrvaške in Slovenije je bilo razdeljeno na Dravsko banovino s sedežem v Ljubljani, Savsko banovino s sedežem v Zagrebu in Primorsko banovino s sedežem v Splitu.

Zgoraj omenjeni *Učni načrt in program za osnovne šole v Kraljevini Jugoslaviji*, ki je predvideval poenotenje šolskega sistema, je bil sprejet leta 1933. Učni program prinaša nekaj sprememb pri predmetu petje, cilji poučevanja petja pa so ostali enaki kot v prejšnjih določbah. V prvem razredu je bilo na podlagi ljudskih pesmi ali tistih, ki so nastale v ljudskem duhu, predvideno prepoznavanje tonov po njihovi moči, trajanju in višini, in sicer v obsegu od pet do šest tonov. Petje so skladno z razvijanjem občutka za ritem povezovali s telovadnimi vajami. V drugem razredu se nadaljuje petje ljudskih pesmi, in sicer v povečanem obsegu do osem tonov. Izbrane pesmi naj bi bile vsebinsko povezane z življenjem otrok v šoli in izven nje kot tudi z naravo. V tretjem razredu je bilo priporočeno razširjanje repertoarja ljudskih pesmi ter petje umetnih skladb v ljudskem duhu, načrt je predvidel tudi izvajanje domoljubnih in tistih skladb, ki spodbujajo družbene norme. Priporočeno je bilo tudi petje povezano z igro in ritmičnimi gibi. V zadnjem, četrtem razredu osnovne šole, so se učenci seznanjali z osnovami glasbene teorije, kot so opismenjevanje in spoznavanje lestvic. Petje naj bi bilo dvoglasno, deloma tudi tro- ali štiriglasno. Največ pozornosti je bilo namenjene domoljubnim pesmim (Nastavni plan i program, 1933).

V obeh predstavljenih učnih načrtih je bilo glasbeno opismenjevanje cilj nižjih razredov, že naslednji učni načrt (1937) pa ponovno predvideva spoznavanje notne slike od tretjega razreda naprej. Ta učni načrt je veljal za osnovne in višje ljudske šole, v njem pa za predmet petje ni bilo bistvenih sprememb. Novost so v načrtu dodana kratka navodila za učenje petja po notah v osnovni šoli, ki jih je napisal Vladimir R. Đorđević. V njih avtor navaja določena navodila za učitelja, in sicer, da je potrebno v prvem in drugem razredu ob vajah za pevsko vzgojo in vzgojo posluha učence seznaniti s pojmom notni zapis. V tretjem in četrtem razredu pa je bilo že predvideno petje po zapisu. Avtor med drugim navaja, da naj bo petje do tretjega razreda enoglasno, v četrtem pa dvo- ali večglasno. V prvem razredu naj učitelj izbira lažje ljudske pesmi, v drugem in tretjem pa naj bodo pesmi povezane z vsebinami drugih predmetov. Tudi v tem primeru je bilo dodano navodilo skladnosti vsebin z domovinsko vzgojo in povezovanje s telovadnimi vajami (Nastavni plan i program, 1937). Naslednje leto je izšel dopolnjen program, ki za primere petrazrednic določa uporabo gramofona in radia, in sicer za seznanjanje učencev s slovenskimi, hrvaškimi in srbskimi ljudskimi pesmimi. V tem programu se pri glasbenem pouku prvič pojavlja uporaba avdio tehnologije. Ob tem je danes nemogoče ugotavljati, koliko šol je imelo pogoje za uporabo te takrat sodobne tehnologije, podatek pa dovoljuje ugotovitev, da je bilo poleg petja in spoznavanja osnov glasbene teorije prvič določeno tudi poslušanje glasbe (Nastavni plan i program, 1938).

Iz navedenega lahko ugotovimo, da so bile spremembe učnih načrtov pogoste ter da so se nanašale predvsem na poučevanje osnov glasbene teorije. Učni načrt iz leta 1926 je predvideval glasbeno opismenjevanje v četrtem razredu, nasprotno

pa je kasnejši iz leta 1933 za pouk petja predvideval samo petje. Če upoštevamo, da se v učnem programu iz leta 1937 omenja opismenjevanje v prvih dveh razredih, od tretjega naprej pa naj učenci že pojo po notah, postane jasno, da šolska politika ni imela jasne strategije razvoja glasbene vzgoje v osnovni šoli, kar bo podrobneje pojasnjeno v nadaljevanju. Prav tako predstavljeno gradivo ne omenja metod dela, zato se postavlja vprašanje, ali je glasbenopedagoška praksa v obdobju med dvema vojnoma v primerjavi s prejšnjimi obdobji napredovala in v kakšni meri so v tistem času pomembna dela metodikov vplivala na razvoj dejanskega glasbenega pouka. Velika novost je bila uporaba gramofonskih plošč, kar je bilo priporočeno v učnem programu iz leta 1938, vendar je glede na izredno težke gospodarske razmere časa težko verjeti, da je bilo to mogoče uresničiti. Vsekakor je bil s tem vsaj hipotetično uveden nov učni segment, poslušanje glasbe.

### Učenje petja na Hrvaškem

Težavne razmere v takratni državi so vplivale tudi na stagnacijo šolstva, kar se je med drugim odrazilo na razvijanju predmeta petje v osnovni šoli. Na Hrvaškem so pri pouku petja uporabljali pesmarice in učbenike iz 19. stoletja, kar je gotovo vplivalo na to, da šolski sistem ni uvajal siceršnjih novosti stroke. Prizadevanja posameznih pedagogov in glasbenih strokovnjakov seveda niso zanemarljiva, saj so bile v pogledih na filozofijo predmeta in metodike petja dokazane določene ugotovitve, ki naj bi bile upoštevane in vpeljane v šolski sistem. Posamezni učenjaki so na podlagi izkušenj in teoretičnih spoznanj, skladnih s širšim evropskim prostorom, poskušali glasbeni pouk osvežiti z novimi idejami in utemeljiti nove metode, uveljavljene v razvitejših sredinah. V nadaljevanju predstavljam nekaj najpomembnejših dosežkov strokovnjakov medvojnega časa na območju Hrvaške.

### Stjepan Basariček (1848 – 1918)

Prikaz najpomembnejših glasbenih pedagogov in njihovih del začnjam z izjemnim delom Stjepana Basarička<sup>2</sup> *Pedagogija – posebna nauka o obuci*, priročnikom za učitelje in prvim sistematičnim pedagoškim učbenikom na območju Hrvaške. Po prvi izdaji leta 1895 je izšlo 25 ponatisov, priročnik je bil preveden v bolgarski jezik in bil v Bolgariji tudi v rabi. Hrvaške učiteljske šole so ga npr. uporabljale kar 50 let. Prav to dejstvo dokazuje, kako popularno in široko uporabljeno je bilo to delo v tamkajšnjih šolah. V šesti izdaji iz leta 1921 Basariček govori o pouku petja. Knjiga je razdeljena na dva dela: prvi govori o

2 Stjepan Basariček (1848–1918) je zaključil osnovno šolo v Ivaniću, gimnazijo in učiteljsko šolo pa v Zagrebu. Nekaj časa je delal kot učitelj v Ivaniću Gradu in Vinkovcih, kasneje je bil pedagog in profesor na učiteljski šoli v Zagrebu. Njegovo delo je temeljilo na Herbatovi pedagogiki, kasneje pa je sprejel stališča reformne pedagogike. Od leta 1895 do smrti je bil urednik časopisa *Napredak* in velja za enega od ustanoviteljev pedagoške znanosti na Hrvaškem (Pedagoška enciklopedija 1, 1989, str. 44).

vedenjih, drugi pa o spretnostih in veščinah. V poglavju o spretnostih, pod naslovom *Izvajanje lepih oblik ob učenju risanja*, govori tudi o učenju petja. Njegov pogled na to je razdeljen na 5 delov.

V **prvem delu** Basariček pojasnjuje, kakšna je naloga petja v osnovni šoli in navaja argumente, na katerih temelji pouk petja že od druge polovice 19. stoletja. Meni, da naloga predmeta ni le izobraževanje v petju, temveč vzgoja k razumevanju glasbe in njenem sprejemanju vse življenje. Poudarjal je, da je vzgojni pomen petja povezan s čustvenim in estetskim poljem. Ob tem naj bi otrok razvijal tako verske kot domoljubne občutke, inteligenco, petje pa naj bi bilo tudi pomemben faktor fizičnega razvoja otroka. Za petje v zboru je bil prepričan, da spodbuja funkcioniranje otrok v skupnosti, v čemer je videl veliko praktično vrednost predmeta. Cerkvene pesmi, naučene v šoli, naj služijo uporabi v cerkveni službi, medtem ko naj bi posvetne pesmi otrok uporabljal v vseh drugih življenjskih okoliščinah (Basariček, 1921).

**Drugi del** je prikaz zgodovine poučevanja petja. Na kratko opisuje antične kulture in pomen, ki so ga dajale glasbi, zgodnjo in srednjeveško krščansko glasbo, reformatorje, omenja pa tudi najpomembnejše pedagoge iz zgodovine in njihove poglede na glasbeni pouk v osnovni šoli ter glasbene pedagoge, ki so skozi zgodovino vplivali na glasbeno vzgojo v osnovni šoli, kot so npr. Pfeiffer, Nägelli (1810), Natorp (1813), E. Hentschel (1930), Shütze (1843). Avtor omenja tudi določene premike v pogledu glasbenega pouka v novejšem obdobju (druga polovica 19. stoletja) v Evropi (Pflüger, 1853) in na Hrvaškem, kjer posebej izpostavi Franja Kuhača ter njegovo že omenjeno delo *Pevska veselica* iz leta 1885 kot tudi Vjenceslava Novaka in njegovo *Pevski pouk v ljudski šoli* iz leta 1892. Basaričkova *Pedagogija* je svojo prvo objavo doživela že konec 19. stoletja in ne preseneča, da tudi v izdaji iz leta 1921 ne omenja novih metod pouka petja, ki so na Hrvaškem že imele nekatere zagovornike, prav tako pa se je v Sloveniji o njih razpravljalo že pred prvo svetovno vojno (Battkejeva metoda<sup>3</sup> se je v Glasbeni matici v Ljubljani uporabljala že od leta 1913).

V **tretjem delu** je govora o gradivu za pouk petja. Ponovno se pojavi vprašanje, ali naj otroci v osnovni šoli pojejo po notah ali po posluhu. Basariček je pripadal skupini, ki ni podpirala glasbenega opismenjevanja v osnovni šoli, razen v tolikšni meri, da bodo učenci lahko spremljali melodijo po notni sliki (ko se premika navzgor ali navzdol). Predlaga, naj se izbirajo pesmi, ki so primerne za različne priložnosti, zato je potrebno razlikovati med cerkvenimi in posvetnimi ter med ljudskimi in umetnimi. Basariček v prvi vrsti poudarja vrednost in potrebo po učenju različnih cerkvenih pesmi in ljudskih, ki naj bi bile učencem bližje, manj pa je naklonjem umetnim skladbam. Zagovarjal je izbor besedil z

<sup>3</sup> Načelo Tonika-Do metode se v začetku 20. stoletja pojavi v vrsti novih metod, ki razvijajo posluh na temeljih funkcionalne solmizacije. Avstrijec Max Battke na tem načelu gradi *solfeggio* in od samega začetka uvaja relativno notacijo s premičnim DO-ključem (Muzička enciklopedija 1971-1977, zv. 3, str. 587).

vzgojno noto. Avtor opozarja tudi na izbor besedil v narodnem duhu, v nadaljevanju pa ugotavlja, da za pouk petja zadostuje ena ura tedensko ter da je petje potrebno povezovati z drugimi predmeti (verouk, jezik, zgodovina, zemljepis...), kar bi danes pojmovali kot nagovor k medpredmetnemu povezovanju! Zavzema se tudi za učenje pesmi na pamet ter za številčno omejen izbor, ki naj bi prinesel večjo kakovost petja. Preučuje tudi vprašanje otrok s slabšim poslušom in predlaga, naj bodo otroci, ki tudi po daljšem času ne morejo slediti enostavnim glasbenim nizom, oproščeni petja, vendar pa morajo prisostvovati uri glasbe v pasivni vlogi poslušalca. Basariček opozarja, da je pri poučevanju petja potrebno upoštevati osnovno pedagoško načelo postopnosti, oziroma od lažjega k težjemu ter od znanega k abstraktnemu.

V **četrtem delu** raziskuje metode poučevanja petja. Zagovarjal je metodo demonstracije (t.i. deiktična metoda) in akroamatično obliko pouka. Kot pogoj za uresničevanje le-tega navaja učiteljevo spretnost v petju ter čist in prijeten glas. Pomembno je bilo obvadanje igranja na kak inštrument, posebno violine ali harmonija. Poudarjal je učiteljevo pojasnjevanje pomenskega smisla besedila, melodijo naj bi učenci osvojili s posnemanjem. Kot najpomembnejše izpostavlja vadbo pesmi, kjer je priporočal načelo postopnosti in ponavljanja, pravilno dihanje in odpiranje ust, delo pa naj poteka stoje. Priporočal je enoglasno petje.

**Peti del** Basaričkovega *Pouka petja* se nanaša na metode pri učenju ljudske pesmi. Navaja tri etape obdelave nove pesmi. V prvi učitelj napove novo pesem, analizira besedilo in melodijo ter razloži vsebino. V melodiji in ritmu učenci poiščejo njim že znane figure, ki jih nato primerjajo z novim gradivom. Drugo etapo predstavlja demonstracija (podajanje), kjer učitelj v celoti izvede novo pesem, jo nato ponovi, peto ali na instrumentu, učenci pa počasi pojo za njim. Dokler učenci ne obvladajo melodije in ritma v celoti, predlaga petje na nevtralne zloge. Tretjo etapo predstavlja uporaba naučenega gradiva, kar naj bi pomenilo, da bi bil učenec sposoben pesem kadarkoli ponoviti, njene prvine pa uporabiti pri učenju novih pesmi, tudi v zboru (Basariček, 1921).

Basariček se je v svojem delu tesno navezoval na dela Vjenceslava Novaka in Franja Kuhača, saj predstavi le malo novih in izvirnih idej, posebno na področju metodike poučevanja petja. Kot pozitivno je potrebno ugotoviti, da je njegovo gradivo, povezano z glasbenim poukom, predstavljeno jasno in pregledno. Kot edino novost lahko omenimo poskus definiranja zgradbe učne ure na primeru učnih korakov obdelave ljudske pesmi ter poziv k povezovanju z drugimi predmeti. Opaziti je, da ne omenja na Hrvaškem že znanih *Tonika Sol-Fa* ali *Tonika-Do* metod. Morda je razlog v tem, da ni bil zagovornik poučevanja petja po notah in je preferiral zgolj orientacijsko poznavanje notnih zapisov, kar bi bilo v skladu z učnim programom iz leta 1926, ki glasbeno opismenjevanje predvideva šele v nižjih razredih višjih šol.

Basaričkova želja je bila, da bi omenjeno delo uporabljali v učiteljskih šolah, kar je bilo več kot doseženo, saj so ga v prvih desetletjih 20. stoletja uporabljali ne le v hrvaških učiteljskih šolah (vključno z Dalmacijo in Istro), temveč tudi v Bolgariji. Prevladujoče vloge Basaričkove pedagogike pa nista posebej ogrozili niti dve deli Martina Štiglića, univerzitetnega profesorja teologije, pedagogike in katehetike - *Pedagogika in vzgojeslovje* (1889) in *Zgodovina pedagogike* (1893). Šele s pojavom novih pedagoških konceptov, ki kažejo na pomanjkljivosti Herbatove pedagogike, začne primat Basaričkovih konceptov slabeti in to kljub nekaterim njegovim učbenikom, ki so bili v določeni meri prilagojeni novim časom (dostopno na: <http://www.hrskolski-muzej.hr/hrv/predmet.asp?p=638>, 18. 1. 2010).

### Zlatko Grgošević (1900 – 1978)

V nasprotju z Basaričkovim priročnikom, ki temelji na idejah druge polovice 19. stoletja, je Zlatko Grgošević<sup>4</sup> eden od najpomembnejših zagovornikov uvajanja sodobnih didaktičnih načel poučevanja petja. Kot učitelj na Glasbeni akademiji v Zagrebu je pri svojem delu zastopal in populariziral metodo *Tonika Sol-Fa*.<sup>5</sup> Napisal je delo *Metodika muzičkog odgoja* (1931), kjer izpostavi nekaj metodičnih novosti na področju poučevanja glasbene teorije in predlaga, da učenci glasbeni primer najprej poslušajo, ga analizirajo in šele nato zapišejo. Definicij ne postavlja, saj zagovarja tezo, da se teorija razvija iz prakse. Za izhodišče postavi durov trizvok ter predlaga, da učenci skupaj z učiteljem muzicirajo ter snujejo in improvizirajo tonske vaje. Kot naslednji korak njegove metode je navodilo, da zapisovanje tonskega niza sledi šele po pevsko dobro utrjenem gradivu. Učenci niza ne zapišejo v notno črtovje, temveč na papirju grafično razvrščajo le višino tonov ter tako prepoznajo njihove funkcije. Pozitivna stran te metode naj bi bila zanimiva učna ura z aktivnim sodelovanjem učencev, in sicer s petjem, improviziranjem in poslušanjem. Kot pravi avtor, na ta način učenci vstopajo v svet tonov, razvijajo občutek za melodijo in ritem, učenje grafičnih znakov (not) pa ni abstraktno. Ta metoda uvaja tudi večglasno petje (Pedagogijski leksikon, 1939).

<sup>4</sup> Zlatko Grgošević (1900–1978), skladatelj in glasbeni teoretik. Študij kompozicije je zaključil na Glasbeni akademiji v Zagrebu in se nato izpopolnjeval pri P. Dukasu v Parizu. Deloval je kot profesor na glasbenih šolah, Glasbeni akademiji v Zagrebu ter kot urednik na radiu. Skupaj s Pavlom Markovcem je ustanovil in urejal časopis *Muzička revija* (1932). Kot skladatelj je predstavnik nacionalnega stila (Muzička enciklopedija 1971-1977, zv. 2, str. 26-27).

<sup>5</sup> *Tonika Sol-Fa* metoda se pojavi na začetku 19. stoletja v Angliji, in sicer po tem, ko je Sarah Ann Glover (1785–1867) zaradi propagiranja množičnega zborovskega petja skušala olajšati poučevanje glasbe z uporabo Guidovih solmizacijskih zlogov, kar naj bi bila enostavna zamenjava za notno pisavo. Leta 1841 je omenjeno metodo sprejel John Curwen (1816–1880), jo dopolnil z novimi elementi ter tako zgradil trden metodični sistem. *Tonika Sol-Fa* metoda razvija intonacijo po načelu obvladovanja ene relativne tonalitete, v kateri je potrebno razumeti in občutiti vsak posamezni ton lestvice v odnosu do tonike. Slušne predstave posameznih tonov so utrjene s karakterističnimi gibi rok (fonomimika), ki v Curwenovi različici izražajo tonalno funkcionalnost (The Concise Oxford Dictionary of Music, 2004, str. 741).

Metoda *Tonika Sol-Fa* omogoča, da se razred pri svojem delu ne omejuje samo na C-dur lestvico, temveč upošteva tudi vse druge tonalitete, ki jih dopušča obseg otroškega glasu. Otroci zapisujejo tone s solmizacijo (durova lestvica: *do re mi fa so la ti do*). Za prepoznavanje ritma in trajanja dob se metoda poslužuje *Paris – Galinovih* ritmičnih zlogov<sup>6</sup> (doba: Ta, dve dobi: Ta-a, dva tona na dobi: Ta-te itd.). Na ta način lahko zapišemo vsako melodijo brez not in črtovja, kar je učencem v mnogočem olajšalo spoznavanje glasbene teorije. Po tej fazi metoda predvideva zapisovanje v črtovje, in sicer z Do-ključem, ki ga lahko vpišemo na katerokoli črto ali v prazen prostor. Spoznavanje t.i. absolutne notacije je bilo po Grgoševiću predvideno za mestne (višje) in srednje šole (Pedagogijski leksikon, 1939). Če primerjamo njegovo metodo z dejanskim stanjem učnih načrtov v osnovnem šolstvu, ugotovimo razhajanja o tem, kdaj naj bi učenci začeli s poukom opsmenjevanja in petja po notah. V *Učnem načrtu in programu* iz leta 1937, torej dve leti pred objavo *Pedagoškega leksikona*, je namreč navedeno, da naj se začne opismenjevanje že v tretjem razredu.

Leta 1931 je Grgošević objavil *Glasbeno začetnico*, ki jo je namenil svojim študentom na Glasbeni akademiji, torej bodočim učiteljem glasbe. V njej je obdelal vse osnovne elemente glasbene teorije, kot so npr. glasbeni zapis, ritem, tonaliteta, interpretacija itd. Avtor navaja tudi melodične vaje za petje. V navodilih zapiše, naj se vsaka vaja odpoje s solmizacijo, in sicer v enakomernem trajanju posameznih tonov, ne glede na sicer podani ritem. Temu naj sledi branje not ob trkanju pravilnega ritma in tempa, nato naj učenci pojo v ritmu s solmizacijskimi zlogi in končno z nevtralnim zlogom. Avtor opozarja na pravilno fraziranje in dihanje ter namenja posebno pozornost dinamiki, pri čemer meni, da je zaželeno učenje vaj na pamet (Grgošević 1931).

Po pregledu celotne vertikalne glasbene vzgoje medvojnega šolskega sistema ugotavljam, da je bil izobraževalni sistem na glasbenem polju naravnani na različne cilje: poučevanje petja brez poznavanja notacije, obvladovanje relativne notacije, vadba v absolutni notaciji, študij glasbene kulture, vzgoja praktičnih metodikov ter glasbena vzgoja odraslih amaterjev. Poučevanje v glasbenih šolah naj bi potekalo po posebnih predpisih in pod posebnimi pogoji, medtem ko naj bi bilo glasbeno izobraževanje v splošnoizobraževalnih šolah bolj kontinuirano in ozko povezano z duhom nove delovne, aktivne in funkcionalne šole.<sup>7</sup> V osnovnih šolah so poučevali po že omenjeni metodi *Tonika Sol-Fa* angleškega metodika Johna Curwena, po metodi Chevésove francoske aktivne šole in nemške *Tonika Do*

<sup>6</sup> Na začetku 19. stoletja so numerično metodo J. J. Rousseauja izpopolnili Francozi P. Galin, A. Paris in E. Chev .

<sup>7</sup> Tako imenovana *Delovna šola* pomeni pedagoško gibanje na začetku 20. stoletja, oziroma globalni pedagoški sistem, orientiran na delo učenca. Pojavi se v Evropi in v Združenih državah Amerike. Zagovorniki gibanja so poučevali na temelju delovnih aktivnosti, kar je bilo nasprotno frontalni obliki poučevanja. Funkcionalna pomeni, da pedagog spremlja celovit otrokov razvoj (emocionalni, motorični, socialni...). (Riječnik pedagoških pojmov, <http://www.pedagogijaffsa.com>, 19. 2. 2011).



metode Agnes Hundoeggerove.<sup>8</sup> Potem, ko so se navedene metode udomačile v osnovnih šolah širom po Evropi, so bile pričakovane tudi na območju kraljevine Jugoslavije. Stroka je namreč dokazovala, da so nove metode lahko uspešno zagotovilo za boljše doseganje učnih ciljev pri glasbenem pouku v splošno-izobraževalni šoli. Njihovi učinki naj bi se odražali na splošnem kulturnem področju v obliki zborovskega petja, v glasbeni poustvarjalnosti in glasbenih publikacijah (Pedagogijski leksikon, 1939).

### Zlatko Špoljar (1892 – 1981)

Zlatko Špoljar je s svojim vsestranskim pedagoškim in metodičnim delom eden od najplodnejših glasbenih pedagogov v obdobju med obema vojnama.<sup>9</sup> Leta 1927 je ustanovil časopis *Sodobna šola*, v katerem je objavil vrsto člankov, povezanih s problematiko petja v osnovni šoli. Objavil je metodične priročnike za vse učne predmete, posebno pozornost pa je posvetil prav učenju petja. Njegove pomembnejše publikacije so: *Prvi razred osnovne šole. Teorija i praksa*, Zagreb 1931; *Drugi razred osnovne šole. Teorija i praksa*, 1932; *Treći razred osnovne šole. Rukovođ za školsku praksu*, 1933.; *Rukovođ za školsku praksu sv. 1 i 2* kot priloga *Suvremenoj školi* iz leta 1935 in 1936. Nekoliko kasneje, v letih 1955 in 1956, je v Puli objavil tudi *Četvrti razred osnovne šole*.

Špoljar v vseh svojih delih kot pomembno načelo pri metodičnih postopkih na prvem mestu omenja korelacijo med petjem in drugimi predmeti (danes t.i. medpredmetno povezavo). Ob tem je zelo natančen tudi pri vsebinski organizaciji pouka, kajti navodila za poučevanje v 1. in 2. razredu na primer navaja po tednih. V priročnikih najdemo priporočena gradiva, med katerim so običajno tudi njegove pesmarice. Le-te vsebujejo pesemska gradiva znanih avtorjev in precej njegovih skladb. Špoljar je namreč zaslužen za nastanek številnih novih pesmi, saj je bil prepričan, da med znanimi ni dovolj primerne gradiva za šolsko rabo. Skadatelje svojega časa je večkrat javno ošvrknil v prepričanju, da njihova otroška glasba ni primerna za pouk petja. Slednjega je pojmoval kot del skupinskega pouka in ne kot poseben predmet. Nasprotoval je »suhoparnim«

<sup>8</sup> *Tonika Do metoda* se je razvila iz angleške metode Tonika Sol-Fa, ki jo je leta 1896 prevzela nemška glasbena pedagoginja Agnes Hundoegger. Slednja je iz angleške metode prevzela solmizacijo, Curwenovo funkcionalno fonomimiko in razpored obvladovanja tonov fonomimike. Poenostavila je črkovno notacijo in jo vključila v sistem, ki vodi do tradicionalne notacije, sprejela pa je tudi francoski sistem branja ritma (Galin-Paris-Chevé). Omenjena metoda se je hitro razširila po Nemčiji in sosednjih državah, Avstriji in Madžarski, pomembno mesto pa je zavzela tudi na Hrvaškem. Tonika Do je relativna metoda, ki razvija pojem funkcionalnih odnosov znotraj ene relativne tonalitete oziroma durove lestvice. Solmizacija se tako kot pri Tonika Sol-Fa metodi uporablja z nekaterimi modifikacijami za alterirane tone. Molova lestvica in stari tonovski načini so obravnavani kot modusi osnovne durove tonalitete, in sicer kot LA-lestvica, RE-lestvica, MI-lestvica ipd. (The Concise Oxford Dictionary of Music, 2004, str. 276, 493).

<sup>9</sup> Zlatko Špoljar (1892–1981), hrvaški pedagog, glasbenik in književnik. Z glasbo se ni ukvarjal le kot pedagog, temveč tudi kot skladatelj, metodik, teoretik, melograf, kritik in učitelj. Končal je učiteljsko šolo v Zagrebu, na Glasbeni akademiji v Zagrebu pa je študiral kompozicijo. Po drugi svetovni vojni je deloval kot učitelj v osnovnih šolah v Kastvu na Reki, v Zadru in v Puli ter kot predavatelj na Akademiji za glasbo v Zagrebu. Bil je urednik časopisa *Sodobna šola* in *Vrelo*. Zbiral in obdeloval je ljudske napeve ter pisal skladbe za otroke (Hrvatska enciklopedija, zv. 10, 1999, str. 527).

vajam petja in menil, da tak pristop nasprotuje načelom sodobne pedagogike, ki naj bi upoštevala otrokova nagnjenja in potrebe (Špoljar, 1931). Tako kot vsi že obravnavani avtorji gradiv, je tudi Špoljar poudarjal pomen ljudskih pesmi, ki naj bi bile v smislu didaktičnih in estetskih vrednot temelj za uresničevanje ciljev ljudske (osnovne) šole. Po teh načelih naj bi bile tudi umetne pesmi tako po besedilu kot po melodiji blizu ljudski glasbi. Tem vzorom je sledil predvsem sam. Odlike njegovih avtorskih pesmi so enostavnost in spevnost melodije ter besedilo, ki je primerno in razumljivo šolskim otrokom. Didaktično in umetniško vrednost Špoljarjevih pesmi potrjuje dejstvo, da so nekatere njegove skladbe še danes del aktualnih glasbenih učbenikov na Hrvaškem.

Razmišljal je tudi o pomenu šolskih prireditvev za razvoj petja. Zagovarjal je glasbeno oziroma pevsko obarvan program ter uporabo inštrumentalne spremljave, ki pa naj bi bila neoporečno strokovna. S temi pomisleki se je najbrž odzval na vsakadnjo šolsko prakso (Špoljar, 1928, št. 2). Za glasbeno opismenjevanje je bil prepričan, da v prvih letih šolanja ni potrebno. Pedagogom je priporočal, da naj otroci med petjem spremljajo notno sliko, kar naj bi vplivalo na kasnejše sistematično opismenjevanje (Špoljar, 1929, št. 3). Takšnemu mnenju je sledila tudi zakonodaja (*Nastavni plan i program*, 1933), ki je glasbeno opismenjevanje predidevala šele v meščanskih šolah in v gimnazijah.

Leta 1923 je objavil priročnik za učiteljske šole z naslovom *Kratka praktična teorija glasbe in petja*, ki ga je nato razširil in dopolnil (*Elementarna teorija muzike i pjevanja*, 1925). V omenjenih delih predstavi gradivo s področja glasbene teorije, ki je tesno povezano s primeri za petje, s čimer je dosegel, da so študentje osvojili tesno povezanost teorije in prakse že v študijskih letih.

V tesni povezavi s prakso so sestavljene tudi Špoljarjeve pesmarice. Vsebujejo pesemska gradiva za rabo v razredu in pesmi, ki jih je namenil za šolske prireditve oziroma druge priložnosti. Njegove zbirke prinašajo tako enoglasne, dvoglasne in troglasne obdelave ljudskih napevov kot tudi avtorske skladbe (Njirić 1992). Prva pesmarica je bila objavljena leta 1921<sup>10</sup>, vendar v arhivih in knjižnicah ni ohranjena. Edini podatek o njej najdemo v članku *O izbiri popevk za otroke osnovnih šol iz Savremene škole iz leta 1927* (Špoljar, 1927). Za poznavanje šolskega glasbenega gradiva 20. let je pomembna Špoljarjeva pesmarica iz leta 1927 (*Pjesmarica za sve razrede narodnih osnovnih škola*), ki je bila v šolski rabi dolgo vrsto let. Vsebuje 56 ljudskih in 26 umetnih pesmi, enoglasne so namenjene za razredno rabo, dvoglasne pa za javne nastope (Špoljar, 1927). Leta 1939 je kot priloga časopisa *Sodobna šola* izšel prvi del *Pesmarice za I.-IV. razred ljudskih šol*. Novosti prinaša pesmarica iz leta 1940, kjer se je avtor vsebinsko prilagodil novi razdelitvi Kraljevine Jugoslavije na Banovine in vanjo vključil več pesmi iz hrvaških krajev in pesmi hrvaških skladateljev. Družbene in politične spremembe naj bi zmanjševale pomen

<sup>10</sup> Omenjene pesmarice iz leta 1921 mi ni uspelo najti, enako težavo je imel pred leti tudi Nikša Njirić. (Njirić 1992).

nacionalne zavesti, vendar niso bistveno vplivale na celostni razvoj glasbenega pouka. Avtorji učbeniških gradiv so namreč v poznih tridesetih letih v svoja dela vpletali še več ljudskih ali ljudsko občutenih pesmi, kar je veljalo tako za Hrvaško kot Slovenijo.

Po drugi svetovni vojni je Špoljar sodeloval z Jožom Požgajem<sup>11</sup>, s katerim sta objavila pet izdaj *Pesmi za šolo*. Špoljar je naredil izbor in glasbeno obdelavo pesmi, Požgaj pa je poskrbel za metodični del.

Kratek pregled poučevanja petja, metodičnih izhodišč ter priročnikov v osnovnih šolah na Hrvaškem pokaže, da naloge predmeta niso bile jasno zastavljene. Po S. Basaričku, čigar literaturo so najbolj pogosto uporabljali, se je bilo treba petja učiti po posluhu. Podobna izhodišča je gojil tudi Z. Špoljar, zato omenjena avtorja v svoja dela ne vključujeta metodičnih navodil, niti ne omenjata novih metod, ki bi jih bilo potrebno uvesti v šole. O metodah poučevanja glasbenega opismenjevanja obširneje piše šele Z. Grgošević. Težko sklepamo, kako je potekal pouk petja v praksi, je pa gotovo, da se šolska zakonodaja zaradi različnih vzrokov ni mogla realizirati niti v bolj pomembnih segmentih. O tem priča podatek, da je bila zakonska uredba o obvezni osemletni šoli neizvedljiva, saj za to niso bili sprejeti ustrezni ukrepi in je ostala samo deklarativna. Za kaj takega ni bilo dovolj niti šolskih zgradb niti učiteljev, saj je za popolno uresničenje osemletne šolske obveznosti v Jugoslaviji takrat primanjkovalo približno 30.000 učiteljev (Franković, 1958). Prav tako je vprašljiva realizacija učnih načrtov in programov, saj je očitno, da priročniki (novi in starejši) z njimi niso bili usklajeni in je težko natančno določiti, v katerem razredu so začeli z glasbenim opismenjevanjem oz. ali so te vsebine sploh uresničevali in po kakšnih metodah. Kakšne so bile razmere izobraževanja učiteljev, pove *Zakon o učiteljskih šolah* iz leta 1929. V skladu s tem zakonom je bilo šolanje učiteljev podaljšano na pet let, na učiteljišča pa so se lahko vpisovali samo izvrstni učenci iz gimnazij ali meščanskih šol. Ob tem je nastal paradoks, saj zaradi pomanjkanja sredstev za razvoj šolstva izšolani učitelji niso mogli dobiti zaposlitve, zato se je število učiteljskih šol postopoma zmanjševalo (Franković, 1958). Med razlogi so bile najverjetneje težke materialne in gospodarske razmere v družbi, posledično pa so na posameznih šolah zaposlovali učitelje z neprimerno izobrazbo, kar ponovno postavi pod vprašaj kakovostno realizacijo učnih programov.

### **Primerjava razvoja pouka petja na Hrvaškem in v Sloveniji**

Glede na to, da sta se Hrvaška in Slovenija med obema svetovnima vojnama nahajali v enakem družbenopolitičnem okolju, bi lahko domnevali, da pri pouku petja ni bilo večjih razlik. Da temu ni tako, lahko sklepamo že po temeljih, ki so bili postavljeni v prejšnjem, avstro-ogrskem obdobju. Različna administrativna

<sup>11</sup> Joža Požgaj (1914–1984), glasbeni pedagog. Študij glasbe je dokončal na Glasbeni akademiji v Zagrebu, kot pedagog je deloval na učiteljski šoli v Čakovcu, na glasbeni šoli na Reki in na akademiji u Zagrebu. Bil je eden najplodovitejših hrvaških glasbenih pedagogov po drugi svetovni vojni (Rojko, 1995).

uprava (Slovenija je bila pod avstrijsko upravo, Hrvaška pod madžarsko) je predstavljala drugačne pogoje za razvoj splošnega šolstva in glasbenopedagoške prakse. V obdobju kraljevine SHS so začeli aktivno razpravljati o nalogah in ciljnih pouka petja ter o učnih metodah. Razmere v šolstvu in pri pouku petja so bile z ustanovitvijo Kraljevine prevzete iz bivše monarhije in na splošno na nezavidljivi ravni.

Večini glasbenih pedagogov na Hrvaškem in v Sloveniji je bila skupna raba **ljudske pesmi**, kar je podpirala tudi že omenjena Basaričkova *Pedagogija*. Podobno je svojo metodiko zasnoval Hinko Druzovič kot eden od najpomembnejših glasbenih pedagogov v Sloveniji v obravnavanem času. Po šolanju se je posvetil poučevanju na različnih stopnjah, tudi na učiteljišču, ter v šolski glasbeni pouk uvedel nekatere nove ideje. Kot domoljub se je zavzemal za uporabo ljudske pesmi, ob čemer je spodbujal tudi zanimanje za problematiko petja v osnovnem izobraževanju. Za Hrvaško je potrebno omeniti še Zlatka Špoljarja, skladatelja in spodbujevalca druge skladateljske srenje, naj ustvarjajo pesmi po vzoru ljudskih pesmi. Luka Kramolc, zbiratelj in prirejevalec ljudskih pesmi, je uredil in objavil več pesmaric in vadbenih zvezkov s teoretičnim gradivom, v katerih poleg slovenskih najdemo tudi ljudske pesmi drugih jugoslovanskih narodov. Navezuje se na dela hrvaških etnomuzikologov Vinka Žganca, Franja Kuhača, Zlatka Špoljarja, Antona Dobroniča in Božidarja Širole. L. Kramolc je leta 1932 objavil *Pesmarico za nižje razrede srednjih in njim sorodnih šol* in leta 1935 *Pesmarico*, ki poleg ljudskih pesmi vsebujeta tudi teoretični del. Ljudski pesmi sta se posvetila tudi Marko Bajuk<sup>12</sup>, leta 1922 je objavil *Pevsko šolo* (Winkler Kuret 2006), in Pavel Kozina.<sup>13</sup> Prvi del njegove *Pevske šole* je izšel leta 1922, drugi pa 1923, oba v Ljubljani. Omenjena dela poleg slovenskih vsebujejo tudi pesmi drugih narodov Jugoslavije. Po tem lahko sklepamo, da so v slovenskih šolah poleg slovenskih ljudskih pesmi peli tudi pesmi ostalih narodov, nasprotno pa v hrvaških učbenikih skorajda ni bilo ljudskih pesmi drugih jugoslovanskih narodov.

Že v obdobju pred prvo svetovno vojno so slovenski glasbeni pedagogi začeli razpravljati o nalogah in ciljnih pouka petja ter o **metodah za poučevanje** glasbenega opismenjevanja. Ker so v pouk petja postopoma uvajali elemente glasbene teorije, je bila potreba po definiranju metod poučevanja nujna. Hinko Druzovič je napisal številne članke in učbenike za osnovno in srednjo šolo, njegovo najpomembnejše delo pa je prva slovenska didaktika glasbene vzgoje z naslovom *Posebno ukoslovje petja v ljudski šoli*, objavljena v Ljubljani leta

<sup>12</sup> Marko Bajuk (1882–1961) je po gimnaziji študiral na Dunaju in bil nato profesor klasičnih jezikov in petja na državni gimnaziji v Ljubljani. Od 1919 do 1923 je bil pevodja glasbenega društva »Ljubljanac«. Izdal je pet zvezkov harmoniziranih slovenskih ljudskih pesmi (Slovenski biografski leksikon, dostopno na: <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:0065/VIEW/19.2.2011.>)

<sup>13</sup> Pavel Kozina (1878–1945) je na Dunaju zaključil študij filozofije in tam opravil državni izpit iz solopetja. V Ljubljani je deloval kot gimnazijski profesor in pevski pedagog. Od leta 1921 je vodil zasebno pevsko šolo (Slovenski biografski leksikon, dostopno na: <http://nl.ijs.si:8080/fedora/get/sbl:1237/VIEW/19.2.2011.>)

1906, dopolnjena leta 1927, in sicer v skladu z učnim načrtom. Podobne razprave so se na Hrvaškem začele šele z Zlatkom Grgoševićem v 30. letih 20. stoletja. Dokaz o tem, da so evropske ideje prej zaživele v Sloveniji, je prav delo H. Druzoviča, ki se je že leta 1906 zavzemal za uporabo numerične metode.<sup>14</sup> Ivanka Negro Hrast<sup>15</sup>, leta 1924 je v Ljubljani objavila *Pevsko šolo združeno s teorijo*, svoje delo opira na Battkejevo metodo. Srečanje z drugimi metodami poučevanja petja po notah ji je omogočilo šolanje v tujini, kar je bil tudi sicer najpogostejši razlog za uveljavljanje evropske glasbene prakse na Slovenskem. O intenzivnem razmišljanju o glasbenih metodah omenjenega časa, povezanim s petjem, pričajo tudi omembne v časopisju, kot je *Popotnik*, kjer je Josip Pahor leta 1913 razpravljal o pomenu izbora ustrezne metode za poučevanje petja v ljudski šoli (po Kuret Winkler, 2006). Pahor ugotavlja, da je numerična metoda doživela polom in se zavzema za Battkejevo metodo, ob tem pa hvali H. Druzoviča in njegovo *Didaktiko* (Winkler Kuret, 2006). Podobnih razprav na Hrvaškem v tistem času ni bilo. Kot je bilo že omenjeno, le-te sodijo v zgodnja 30. leta, ko se je Zlatko Grgošević zavzemal za *Tonika Sol-Fa* in *Tonika Do* metodo, sorodno načelom *Battkejeve* metode. Ugotovimo lahko, da so na Hrvaškem in v Sloveniji pri pouku petja uporabljali podobne metode, le da na Hrvaškem nekoliko kasneje. Ob tem je potrebno naglasiti, da se glasbeni pedagogi niso zedinili, ali naj v osnovni šoli poteka glasbeno opismenjevanje, pa tudi ne o tem, kdaj naj bi se le-to začelo poučevati. Tega vprašanja nista jasno razrešila niti učni načrt in ne program. Iz učbenikov in priročnikov, ki so nastali v tem obdobju, vidimo, da ni bilo soglasja glede potrebe po glasbenem opismenjevanju pri osnovnošolskih otrokih. S. Basariček se je zavzemal za učenje pesmi po posluhu s pomočjo imitacije, za kar se je v Sloveniji zavzemal tudi Ciril Pregelj.<sup>16</sup> Z. Špoljar v svojih pesmaricah ne omenja metod poučevanja petja, temveč poudarja pomembnost korelacije med petjem in drugimi učnimi predmeti ter za uporabo naučenih pesmi ob različnih priložnostih, pri pouku in pri izvenšolskih aktivnostih. Med hrvaškimi glasbenimi pedagogi opira svoje pedagoško delo na metodah *Tonika Sol-Fa* in *Tonika Do* le Z. Grgošević, medtem ko so pri Slovencih za uporabo numerične metode pomembni H. Druzovič, P. Kozina in že omenjena I. Negro Hrast, ki se je zavzemala za *Battkejevo* metodo, sorodno *Tonika Do* metodi.

<sup>14</sup> Numerična metoda temelji na številčnem prikazovanju višine tonov. Številke kot sredstvo za označevanje tonov je prvi obdelal J. J. Rousseau. Na začetku 19. stoletja so Francozi P. Galin, A. Paris in E. Chev e izpopolnili Rousseaujevo metodo, ki se od takrat naprej uporablja na začetni stopnji glasbene vzgoje. Posamezne stopnje na lestvici so označene s posameznimi številkami (The Concise Oxford Dictionary of Music, 2004, str. 620).

<sup>15</sup> Ivanka Negro Hrast se je šolala v ljubljanski šoli Glasbene matice, nato pa na Dunaju. Delovala je kot uspešna koncertna pevka, kasneje je poučevala solopetje in glasbeno teorijo ter vodila otroški in mladinski pevski zbor Glasbene matice (Winkler Kuret, 2006).

<sup>16</sup> Ciril Pregelj (1887–1966) je zaključil učiteljsko šolo v Mariboru, na Dunaju pa glasbeno akademijo. Deloval je kot glasbeni pedagog, zborovodja in skladatelj ter kot učitelj v gimnaziji v Celju in v šoli tamkajšnje Glasbene matice (Winkler Kuret, 2006, str. 97).

## Zaključek

Pouk glasbe se je v osnovni šoli v obdobju med dvema svetovnjima vojnama na Hrvaškem in v Sloveniji odvijal pod nazivom petje in je potekal po eno uro tedensko. To je bilo obdobje dozorevanja novih pedagoških gibanj v Evropi. Novosti so vplivale tudi na razvoj glasbenega pouka na ozemlju Kraljevine SHS, vendar različno in neenakomerno. Nove ideje in metode so imele v svetu vse več zagovornikov med eminentnimi glasbenimi pedagogi, na katere so se relativno zgodaj odzivali tudi slovenski pedagogi. Na Hrvaškem so petje še naprej poučevali pod velikim vplivom del Franja Kuhača in Vjenceslava Novaka, delujočih v 19. stoletju. Ugotovitve kažejo, da se je na dela omenjenih pedagogov opiral tudi Stjepan Basariček v svoji *Pedagogiji*, na Hrvaškem najbolj razširjenemu učbeniku za pouku glasbe. Podobno tudi Zlatko Špoljar v učbeniškem gradivu ne prinaša večjih novosti, vendar je bilo njegovo delo v omenjenem obdobju nadvse pomembno. Zapolnilo je vrzeli v velikem pomanjkanju učbenikov, poleg tega pa je avtor poudarjal pomembnost in didaktično vrednost ljudskih pesmi, v duhu katerih je tudi sam napisal številne pesmi za otroke. Pomen ljudske pesmi v Sloveniji v svojih pesmaricah poudarjajo Hinko Druzovič, Pavel Kozina in Luka Kramolc, v katerih najdemo tudi pesmi drugih narodov takratne skupne države. Na Hrvaškem so v priročnikih upoštevali zgolj pesmi, povezane s tamkajšnjo tradicijo. Pomembno je tudi delovanje glasbenih pedagogov, ki so se šolali v tujini in pridobljene izkušnje prenašali na ozemlje predvojne Jugoslavije. Tako se je Ivanka Negro Hrast med šolanjem na Dunaju seznanila z metodo nemškega pedagoga Maxa Battkeja in po vzoru njegove metode leta 1914 napisala svojo *Pevsko šolo* (izdana je bila leta 1924). V uvodu je zapisala, da omenjeno metodo v Glasbeni matici v Ljubljani uporabljajo že od leta 1913, medtem ko za Hrvaško za tisti čas ni podatkov o uporabi kakršne koli metode poučevanja petja ali glasbenega opismenjevanja. Stagnacija v razvoju glasbenopedagoškega polja na Hrvaškem je trajala do ere Zlatka Grgoševića, ki se je šolal v Parizu in se pri svojem delu edini naslanjal na nove metode – predlagal je uporabo *Tonika Sol-Fa* in *Tonika Do* metod. Obdobje med dvema svetovnjima vojnama je v Sloveniji v največji meri zaznamovano s pedagoškim delom Hinka Druzoviča, ki se je šolal v Gradcu. Za glasbenopedagoško prakso je zagovarjal različne metode, razmišljal pa je tudi o filozofiji glasbenega pouka, in sicer s psihološkega stališča otroka in njegovih potreb. Tako kot številni drugi slovenski in hrvaški avtorji tega obdobja je za pouk petja in širšega glasbenega izobraževanja zagovarjal rabo ljudske pesmi. O medsebojni povezanosti in vplivu slovenskih glasbenih pedagogov na hrvaškem in obratno ni trdnih dokazov.

Učni načrti in programi, ki jih je objavljalo takratno ministrstvo za šolstvo, so do določene mere sicer vplivali na izdelavo učbenikov, vendar zaradi pogostih sprememb zakonodaje ter nejasne strategije razvoja pouka petja tesnih povezav ni bilo. Povezovanje šolske zakonodaje s prakso v razredu in učbeniki so

oteževali tudi splošni pogoji delovanja izobraževalnega sistema, ki zaradi težkih gospodarskih in družbenih razmer niso sledili zakonodajnim direktivam (Zakon je predvideval osemletno šolsko obveznost, ki pa v realnosti ni mogla biti uresničena!). Učna programa iz 1926 in 1933 sta predvidevala spoznavanje elementov glasbene teorije v srednji šoli, učni program iz leta 1937 pa že v drugem razredu osnovne šole. Vplivi novih gibanj in novih metod iz evropske glasbenopedagoške prakse so najprej, že pred prvo svetovno vojno, opazni v Sloveniji, medtem ko so na Hrvaškem dokazani šele v zgodnjih 30. letih 20. stoletja. V povezavi z omenjenimi dejstvi, so bili v tem obdobju postavljeni različni temelji za kasnejši razvoj glasbenega pouka v osnovni šoli. Medvojni sistem glasbenega izobraževanja se je v Sloveniji in na Hrvaškem obdržal še nekaj let po koncu druge svetovne vojne, do večjih sprememb pri glasbenem pouku pa je prišlo šele sredi 50. let. Takrat so se začele pojavljati kritične razprave o glasbenopedagoških metodah iz časa pred drugo svetovno vojno, in sicer pod vplivom priznanih glasbenih pedagogov, kot so bili C. Orff, F. Jöde, Z. Kodály in drugi. Dolgo uveljavljen in dokaj ozko razumljen predmet petje je z novimi reformami osnovnošolskega izobraževanja prerasel v glasbeno vzgojo z razširjeno vsebino, ki je v obeh nekdanjih jugoslovanskih republikah obsegala igranje na glasbila, poslušanje glasbe in glasbeno ustvarjanje.

### **Literatura:**

- Bajuk, M. (1922): Pevska šola, Ljubljana.
- Basariček, S. (1921): Pedagogija – posebna nauka o obuci, Hrvatsko pedagoško-književni zbor, Zagreb.
- Ciperle, J., Vovko, A. (1987): Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja, Slovenski šolski muzej, Ljubljana.
- Concise Oxford Dictionary of Music, (2004), Oxford University Press
- Druzovič, H. (1924): Pesmarica I, II, III, Ljubljana.
- Druzovič, H. (1927): Posebno ukoslovje petja v ljudski šoli, Ljubljana.
- Franković, D. (1958): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj, Pedagoško književni zbor, Zagreb.
- Grgić, S. (2008): Stjepan Radić kao ministar prosvjete Kraljevine SHS, dostupno na:  
<http://povijest.net/sadržaj/hrvatska/hr-1pol-20st/167-stjepan-radic-ministar-prosvjete.html> (18. 1. 2010).
- Grgošević, Z. (1931), Muzička početnica, Muzička škola „Lisinski“, Zagreb.
- Hrvatska enciklopedija zv. 10, (1999), Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb.

- Koter, D. (2002): Hinko Druzovič – pedagog in čitalničar na Ptuju, v: Glasbeno-pedagoški zbornik, Akademija za glasbo, Ljubljana, zv. 4. str. 39-48.
- Kozina, P. (1922): Pevska šola, I. del, Ljubljana.
- Kozina, P. (1923): Pevska šola, I., II. del, Ljubljana.
- Kramolc, L. (1932): Pesmarica, Ljubljana.
- Kramolc, L. (1935): Pesmarica, Ljubljana.
- Muzička enciklopedija (1971-1977), Jugoslavenski leksikografski zavod, Zagreb.
- Nastavni plan i program za narodne škole u kraljevini Jugoslaviji (1938), Jugoslavensko učiteljsko udruženje, Beograd.
- Nastavni plan i program za narodne škole u kraljevini Jugoslaviji (1933), Državna štamparija kraljevine Jugoslavije, Beograd.
- Nastavni plan i program za osnovnu i višu narodno školu (1937), Izdavačko i knjižarsko poduzeće, Beograd.
- Nastavni program za I., II., III. i IV. razred osnovnih škola kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca (1926), Državna štamparija, Beograd.
- Negro Hrast, I. (1924): Pevska šola združena s teorijom za konservatorije, učiteljska, srednje, meščanske, osnovne škole in zборе, Ljubljana.
- Novak, V. (1892): Pjevačka obuka u pučkoj školi, Zagreb.
- Njirić, N. (1992): Zlatko Špoljar – hrvatski glazbenik i pedagog, v: Umjetnost i dijete, sv. 24. Zagreb, str. 255-263.
- Okoliš, S. (2009): Zgodovina šolstva na Slovenskem, Slovenski šolski muzej, Ljubljana.
- Pedagogijski leksikon (1939), Minerva, Zagreb.
- Pedagoška enciklopedija (1989), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Pregelj, C. (1923): Nageljski za nižjo stopnjo osnovnih šol, Celje.
- Rojko, P. (1995): Joža Požgaj – glazbeni pedagog, v: Tonovi 10, Zagreb, str. 55-57.
- Špoljar, Z. (1925): Elementarna teorija muzike i pjevanja, Nadbiskupska tiskara, Zagreb.
- Špoljar, Z. (1927): Pjesmarica za sve razrede narodnih osnovnih škola, Naklada knjižare St. Kugli, Zagreb.
- Špoljar, Z. (1931): Prvi razred osnovne škole. Teorija i praksa, Zagreb.
- Winkler Kuret, L. (2006): Zdaj je nauka zlati čas, Educa, Nova Gorica.



**Veronika Šarec**

Glasbena šola Domžale, Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik

## **VLOGA GLASBE V TABORSKEM GIBANJU NA SLOVENSKEM V LETIH OD 1868 DO 1871**

### **Izvleček**

Politično in kulturno dogajanje taborskega gibanja je v ljudeh močno predramilo in okrepilo narodno zavest, pomembno pripomoglo k oblikovanju slovenske narodne identitete ter hkrati pospešilo nadaljnje kulturno delovanje Slovencev. Shodi so bili velike politične manifestacije, na katerih se je odvijal tudi kulturni program. Igrale so pihalne godbe, udeleženci so prepevali slovenske narodne pesmi, pevski zbori pa so nastopili tako samostojno kot združeni v množične zборе. Višek glasbenega dogajanja predstavljajo primorski tabori, saj je na njih nastopilo največje število slovenskih pevskih zborov, ki so s svojim petjem navdušili po eni strani udeležence in po drugi časopisne poročevalce. Glasba se je v taborskem gibanju izkazala kot pomemben socialni dražljaj, ki je vodil do krepitve občutja pripadnosti enotni narodni skupnosti, in obenem imela tudi pomembno družabno vlogo.

**Ključne besede:** narodno prebujenje, narodne čitalnice, taborsko gibanje, slovenska zborovska glasba, množična zborovska pesem, pevski zbori, instrumentalne skupine

### **Abstract**

#### **The role of music in the mass movement in Slovenia between year 1868 and 1871**

Political and cultural happenings in the mass meeting movement awakened and strengthened the national awareness in people and helped to form Slovene national identity and at the same time also further strengthened cultural activity of Slovenes. The gatherings were big political manifestations with a cultural programme. There were brass bands playing, participants were singing Slovene national songs, choirs performed individually as well as united in mass choirs. The Coastal region mass meetings represent the peak of musical movement since the largest number of Slovene choirs performed there which fascinated the participants and news reporters by their singing. Music in the mass meeting movement proved to be an important social stimulus which led to strengthening the feeling of unified national community affiliation and at the same time it also had an important social role.

**Key words:** national awareness, national reading societies, mass meeting movement (open-air meetings), Slovene choral music, mass choral song, choirs,

## instrumental groups

**Uvod**

»Zdaj je prišla doba, da sme slovenski narod svoje želje izrekati ter jih predlagati presvitlemu cesarju. Porabimo to dobo. Žalostno se je godilo našim očakom, žalostno se godi nam, naj se pa naši deci bolje godi!«<sup>1</sup> Besede dr. Radoslava Razlaga, ki jih je izrekel na prvem taboru v Ljutomeru, so bile namenjene tako slovenskemu kmetu kot meščanu in intelektualcu. Ta in številni drugi govori so na narodne shode privabili ogromne množice vse bolj zavednih Slovencev in so pomenili vrh narodnega prebujenja na Slovenskem. Prvič se je slovenski narod združil v eno in jasno izrazil svoje zahteve po enakopravnosti vseh narodov znotraj avstro-ogrske monarhije ter priznanju in uporabi slovenskega jezika v javnem življenju.

Vključevanje v slovensko kulturno dogajanje najprej zgolj narodno zavednih posameznikov že v drugi polovici 18. stoletja in nato vedno večjega števila ljudi je posledično vplivalo na politične, kulturne in družbene premike 19. stoletja. Leto 1848 je prineslo politični program Zedinjene Slovenije, vendar čas za uspeh tega programa še ni bil zrel, prebujenje Slovencev, ki so se javno zavzemali za narodove pravice, pa je imelo dolgoročno pozitivne posledice. Počasi, a vztrajno sta se slovenski jezik in kultura vraščala v javno življenje, s čimer se je vedno bolj krepila narodna zavest. Od leta 1861 so se v novo ustanovljene narodne čitalnice in druga društva vključevali meščani, narodno zavedni izobraženci, podeželski veljaki ter ponekod celo kmetje. Vrstila so se različna predavanja, koncerti, zabave in hkrati rodoljubni govori, ki jih je ponavadi spremljalo petje, včasih pa tudi igranje instrumentalnih skupin.

Obdobje po letu 1848 je tudi v razvoju slovenske glasbe pomenilo postopen razcvet v ustvarjanju in poustvarjanju. V skladateljih se je prebudil nacionalni čut. Ta je sprožil nastanek domoljubnih skladb, predvsem samospevov in zborov. Zborovska glasba, ki so jo v predtaborskem obdobju gojili zlasti čitalniški pevski zbori, je postala idealno sredstvo za izražanje in širjenje nacionalnih idej med preproste ljudi. S prirejanjem in množičnim obiskom básed je veljavnost vokalne glasbe rasla, obenem pa tudi slovensko narodno gibanje. Med prvo generacijo skladateljev nacionalne umetne zborovske pesmi sta se s svojimi napevi najbolj priljubila Gregor Rihar in Blaž Potočnik, sledili so jima Jurij Fleišman, Gašpar in Kamilo Mašek ter Miroslav Vilhar. Uglasbili so patriotska in domovinska besedila, ki so s svojo vsebino to gibanje dodatno spodbujala.

V drugi polovici 19. stoletja je slovensko glasbo prežela romantična misel in se razvijala naprej. V ustvarjanju so poleg nacionalnih teženj zavladali zahtevnejši umetnostni kriteriji, skladatelji pa so vedno pogosteje posegali ne

---

<sup>1</sup> *Slovenski gospodar*, 13. 8. 1868, 1.

samo po vokalni glasbi, ampak tudi po instrumentalnih in vokalno-instrumentalnih glasbenih oblikah. Skladatelji Anton Nedvėd, Davorin Jenko, Gustav in Benjamin Ipavec, Anton Foerster, Fran Gerbič in drugi so ustvarili glasbene umetnine, še danes prisotne na koncertnih programih. Slovenska glasba je zlasti s slednjimi tremi skladatelji dobila krila, ki so jo ponesla iz ozkih okvirov čitalništva ter ustvarjalnega in poustvarjalnega amaterizma.

Narodne čitalnice so z ustanavljanjem pevskih zborov in kulturnimi prireditvami zlasti svojim članom, a tudi širši okolici omogočale seznanjanje s slovensko in slovansko glasbeno kulturo, jih glasbeno izobraževale, navduševale, razveseljevale in povezovale v enotno skupnost. Spodbudile so nadaljnji razvoj glasbene ustvarjalnosti, kar je ključnega pomena za razvoj slovenske glasbe. Delo posamezne čitalnice so omejevale razmere in pogoji, v katerih je delovala, medtem ko je bila glasbena dejavnost odvisna večinoma od sposobnosti glasbenih diletantov, ki so vodili pevske zборе, v manjšem številu pa tudi nekatere instrumentalne skupine, zato so se delo in uspehi od čitalnice do čitalnice zelo razlikovali. Čitalništvo se je razvilo po vseh slovenskih deželah, med katerimi sta zaradi težkih političnih razmer nekoliko zaostajali Koroška in Istra. Do sedemdesetih let 19. stoletja so čitalnice v Ljubljani, Mariboru, Trstu in Tolminu oz. kasneje v Gorici zaradi obsežne glasbene in druge kulturne dejavnosti postale jedra kulturno-glasbenega gibanja. Za omenjene čitalnice je značilno, da so imele razmeroma dobro glasbeno šolane zborovodje, ki so s svojim znanjem in talentom dvigovali nivo kvalitete glasbenega izvajanja in temu primerno občasno uvrščali na programe prireditev tudi zahtevnejšo glasbeno literaturo.

### **Razvoj taborskega gibanja na Slovenskem**

V šestdesetih letih 19. stoletja je v habsburški monarhiji še vedno vladala močna nemška politika. Ta kljub vztrajnim poskusom demokratizacije ni dopustila prave narodne enakopravnosti ter je s svojim protiustavnim delovanjem povzročala močna trenja in nasprotja med narodi, številne interpelacije in peticije državnih poslancev, politično abstinenco Čehov ter končno široko prebujenje slovanskih narodov, ki so terjali svoje pravice na množičnih shodih.

Leto 1867 je močno razburkalo politične vode habsburške monarhije, saj je bil sprejet dualizem in z njim preoblikovanje habsburške v avstro-ogrsko monarhijo, s katero je slovenski narod izgubil znaten del prebivalcev, pridobil pa obetajoč 19. člen ustave, ki je določal, da so vsi narodi države enakopravni ter da vsi lahko branijo in gojijo svojo narodnost in jezik, vendar se v realnem življenju ta člen večinoma ni upošteval. Nove razmere so mladoslovence, ki so svojo politiko zavestno usmerili k najštevilnejšemu nižjemu sloju in tako močno okrepili temelje narodnega gibanja, gnale v vedno močnejše in aktivnejše politično delovanje, kar je sprožilo ustanavljanje in delovanje političnih društev ter organizacijo političnih zborovanj. Josip Jurčič je zapisal, da mora biti cilj

slovenskega političnega delovanja »naše ljudstvo zdramiti, omiko med njimi razširiti in tako trdno stalo za prihodnje poslopje postaviti«. <sup>2</sup> Vedno večja politična in kulturna aktivnost ter osveščenost slovenskega naroda, predvsem pa neugodni politični dogodki v deželnih zborih, neuspešno delovanje državnih poslancev in želja po široki agitaciji slovenskega naroda so povzročili razvoj taborskega gibanja, ki se je razplamtelo v letu 1868 in trajalo do leta 1871. <sup>3</sup> V tem času so slovenski rodoljubi organizirali 18 množičnih politično-kulturnih zborovanj na prostem v vseh slovenskih deželah znotraj avstrijskega dela avstro-ogrške monarhije. <sup>4</sup>

**Tabela 1: Kronološki vrstni red taborov (kraji in datumi taborov).**

1868	Ljutomer, 9. avgust	1870	Tolmin, 1. maj
	Žalec, 6. september		Sežana, 29. maj
	Šempas, 18. oktober		Cerknica, 12. junij
1869	Biljana v Brdih, 25. april		Kapela, 19. junij
	Sevnica, 2. maj		Bistrica pri Pliberku, 31. julij
	Kalec, 9. maj		Kubed, 7. avgust
	Vižmarje, 17. maj		Vipava, 14. avgust
	Ormož, 8. avgust		Žoprače, 18. september
		1871	Kastav, 21. maj
			Zgornje Buhlje na Koroškem, 6. avgust

Na shodih sta se pokazali velika složnost in enotnost slovenskega naroda, slovenskim politikom pa je k udeležbi uspelo privabiti neverjetno število enako mislečih ljudi, o čemer je pisal Vošnjak v svojih *Spominih*: »Da bi vzbujali v prostem narodu narodno zavest in narodni ponos, smo sklicevali tabore, na katere je od vseh strani prihajalo na tisoče ljudstva. Naša najboljša govornika, Božidar Raič in dr. Valentin Zarnik, znala sta, prvi s svojim patosom, drugi s svojim drastičnim humorjem buditi narod iz letargije, da se je začel brigati in potegovati za svoje pravice.« <sup>5</sup> Velike politične manifestacije, na katerih so imeli glavno besedo slovenski intelektualci in politiki s svojimi govori, pa so z udeležbo godb in pevskih zborov dobile tudi kulturno-glasbeni značaj.

<sup>2</sup> Prijatelj, 1955–1985, 85.

<sup>3</sup> K organizaciji taborov so jih gotovo napeljale velike besede in veselice, ki so jih izjemno uspešno in odmevno prirejali po različnih spodnještajerskih in primorskih krajih, kot tudi časopisna poročila o angleških javnih političnih zborih (meetingih) in čeških taborih.

<sup>4</sup> Število taborov bi lahko bilo še večje, če nekaterih oblast ne bi prepevedala.

<sup>5</sup> Vošnjak, 1906, 3.

Osemnajst taborov se je po podatkih časopisnih poročil udeležilo nad 150.000 ljudi,<sup>6</sup> tako meščanov kot tudi podeželanov vseh starosti, kar v primerjavi s poldrugim milijonom Slovencev, ki so živeli v avstro-ogrski monarhiji, kaže na izjemen uspeh aktivizacije naroda.

**Tabela 2: Število udeležencev na posameznih taborih.**

TABOR	ŠT. UDELEŽENCEV	TABOR	ŠT. UDELEŽENCEV
Vižmarje	30.000	Tolmin	8.000
Žalec	15.000	Cerknica	8.000
Vipava	12.000	Bistrica pri Pliberku	8.000
Šempas	10.000	Sevnica	7.000
Žoprače	10.000	Ljutomer	6.000-7.000
Kastav	10.000	Biljana	6.000-8.000
Ormož	9.000	Sežana	6.000
Kalec	8.000-9.000	Zg. Buhlje	6.000
Kapela	8.000	Kubed	4.000-6.000

Tabore so organizirali v popoldanskem času na večjih travnikih v bližini mest ali vasi, kjer so postavili govorniške odre, ki so jih okrasili z zelenjem in zastavami. Na tabor so ljudje prihajali peš in z vozovi, iz bolj oddaljenih krajev pa so se pripeljali z vlakom. V prvi vrsti so bile to velike politične manifestacije, kjer so se vrstili govori pomembnih slovenskih intelektualcev oz. narodnih buditeljev ter na katerih so ljudstvo seznanjali s problemi in krivicami, ki so se dogajale Slovincem, ter v njih budili narodnega duha, medtem ko je bila najpomembnejša tema program Zedinjene Slovenije. Posamezne točke so z javnim glasovanjem z dvigom rok potrjevali v resolucije, neke vrste plebiscit, in jih nato objavili tudi v časopisju.

Pomen taborskega gibanja je bil tudi v izobraževanju, saj je šlo za »množično učenje oz. neformalno izobraževanje odraslih«.<sup>7</sup> Gibanje je bilo izjemnega pomena, ker so v njem sodelovali »vsi slovenski sloji, meščanstvo, inteligenca, duhovščina in kmetje«,<sup>8</sup> ki so poslušali klen slovenski jezik govornikov in se ob aktualnih problemih seznanjali tudi z narodovo zgodovino in kulturo.

<sup>6</sup> Podatke o številu udeležencev na posameznem taboru sta redno objavljala oba slovenska časopisa *Novice* in *Slovenski narod*. Podatki niso enaki za vse tabore, zato dobimo pri skupni oceni vseh taboritov dve različni vsoti: nižja znaša približno 150.000, višja pa kar blizu 170.000 taboritov.

<sup>7</sup> Govekar Okoliš, 2002, 43.

<sup>8</sup> Prav tam.

Hkrati so bila to velika družabna srečanja, na katerih so množični pevski zbori prepevali slovenske domoljubne pesmi in kjer so igrale godbe, oboje pa je imelo pomembno izobraževalno, kulturno in družabno funkcijo še posebej za preprosto ljudstvo, ki sicer možnosti udejstvovanja tudi na manjših prireditvah ni imelo veliko. Po zaključeni slovesnosti so ponavadi nadaljevali s praznovanjem ob pesmi in plesu.

Medtem ko se zahteve posameznih taborov razen v lokalnih temah večinoma niso dosti razlikovale in so bile vse (razen ene točke na taboru v Sevnici) s strani taboritov soglasno sprejete, pa se je od tabora do tabora spreminjal kulturni program, ki so ga pogojevali trije dejavniki: stopnja kulturnega razvoja samega kraja, nivo kulturnega razvoja dežele, kjer se je odvijal tabor, in vremenske razmere v času dogajanja, saj so se v primeru dežja ljudje po zaključenih govorih hitro razkropili. Vsem taborom je bilo skupno spontano petje narodnih pesmi udeležencev med prihodom in odhodom s taborišča, o katerem so poročali slovenski časniki in kar potrjuje razširjenost ter priljubljenost petja pri Slovencih. V organiziranem kulturnem programu taborov so sodelovali čitalniški in drugi pevski zbori, ki so izvajali glasbo slovenskih in slovanskih skladateljev. Pri pripravi in izpeljavi taborov so se odborom priključili najmanj štirje slovenski skladatelji: Miroslav Vilhar, Gustav Ipavec, kot zborovodji Danilo Fajgelj in Anton Hribar, morda tudi Janez Miklošič in drugi, sicer v virih neomenjeni.

Taborsko gibanje je v treh letih po vseh slovenskih deželah dodobra razgibalo slovenski politični in kulturni prostor, žal pa zaradi močno nasprotujoče tuje strani prineslo le malo praktičnih uspehov. Resolucije, sprejete na taborih, so v vladnih krogih zvenele v prazno oz. le nekoliko razburile politično sceno ter popestrile pogovore v deželnih in državnem zboru. Največji uspeh se je pokazal pri uveljavljanju slovenskega jezika, ki je počasi, a vztrajno prodiral v šole, urade in javno življenje.

### **Tabori na Štajerskem**

Da se je taborsko gibanje začelo na Štajerskem,<sup>9</sup> natančneje v Ljutomeru, ne čudi, saj je iz teh krajev izhajalo veliko število aktivnih slovenskih izobražencev in rodoljubov,<sup>10</sup> pripadajočih večinoma napredni mladoslovenski politiki. Med slovenskimi štajerskimi deželnimi poslanci sta s svojim liberalnim delom pustila

<sup>9</sup> Na Štajerskem je v času taborskega gibanja živelo 420.000 Slovencev, naseljenih na spodnjem delu dežele in sobivajočih ob nekoliko številčnejših Nemcih, ki jih je bilo 700.000. Deželna vlada je imela sedež v Gradcu, kjer je v deželnem zboru ob 56 nemških poslancih delovalo samo sedem slovenskih, kar jim je onemogočalo uveljavljanje narodovih pravic. Ker je deželni zbor odločal tako o šolstvu kot sodstvu in uradih, so bile vse omenjene inštitucije celo na večinsko slovenskem področju skoraj brez izjeme nemške z nemškim uradnim jezikom. Vošnjak, 1869, 2–3.

<sup>10</sup> Fran Miklošič, Stanko Vraz, Davorin Trstenjak, Anton Krempl, Radoslav Razlag, Matija Prelog ...

poseben pečat dr. Josip Vošnjak,<sup>11</sup> zdravnik in politik, rojen v Šoštanju, ter Mihael Herman,<sup>12</sup> okrajni sodnik na Ptuj, ki je bil po rodu Nemeč, a se je vztrajno boril za pravice slovenskega naroda. Dr. Josip Vošnjak je veliko svojih moči usmeril v organizacijo taborov, v katerih je bil aktiven še v letu 1869, in napisal brošuro *Slovenski tabori za prosto slovensko ljudstvo*, nato pa na taborih ni več sodeloval.

Štajerski rodoljubi so v treh letih organizirali pet taborov, in sicer leta 1868 v Ljutomeru in v Žalcu, naslednje leto v Sevnici in v Ormožu, zadnjega pa na Kapeli leta 1870. Pri organizaciji in izpeljavi kulturnega programa taborov so poleg posameznikov veliko pomagale in pripomogle narodne čitalnice, med katerimi se je na Štajerskem še posebno izkazala čitalnica v Ljutomeru,<sup>13</sup> ki je z organizacijo prvega tabora za kratek čas postala žarišče narodne vstaje. Kot prvo so na Štajerskem leta 1861 ustanovili čitalnico v Mariboru, le-ta pa je z aktivnim udejstvovanjem svojega pevskega zbora v Mariboru in z gostovanji po drugih krajih postala vzor novo nastajajočim čitalnicam po deželi. Pod strokovnim vodstvom učitelja petja in zborovodje Janeza Miklošiča<sup>14</sup> so pripravili številne male in velike bésede, na slednje pa povabili k sodelovanju tudi pevce iz okoliških krajev. Prvo veliko slovesnost, ki se je udeležilo okoli 700 obiskovalcev, so pripravili 3. avgusta 1863 ob prvi obletnici ustanovitve čitalnice, kjer so se čitalničnim pevcem pridružili še pevci iz Frama in Št. Jurja ter Ipavčev kvartet in kvartet ljubljanske čitalnice, izvedli pa so Jenkov *Naprej*, Riharjevo *Savico*, Miklošičevo *Mar i bor* idr.<sup>15</sup> Ta prireditve kot tudi podobne

<sup>11</sup> Dr. Josip Vošnjak (4. 1. 1834, Šoštanj–21. 10. 1911, Visole pri Slovenski Bistrici), po izobrazbi doktor medicine in kirurgije, se je z medicino ukvarjal le toliko, da je pokrtil svoje življenjske stroške, sicer pa je bil vnet slovenski politik (poslanec v štajerskem deželnem zboru med leti 1867–1878, dunajskem državnem zboru med leti 1873–1885 in kranjskem deželnem zboru med leti 1877–1895) in pisatelj. Bil je tako vpliven mladoslovenec, da so staroslovenci sestavili parolo: »Koder vošnjakovci hodijo, trava ne raste.« Bil je med ustanovitelji časopisa Slovenski narod in član različnih društev (Glasbena matica, Dramatično društvo, Družba sv. Cirila in Metoda, Društvo slovenskih pisateljev ...).

<sup>12</sup> Mihael Herman (24. 9. 1822, Haritz na Štajerskem–15. 12. 1883, Gradec), sodnik, politik, deželni in državni poslanec. Svojo vlogo za slovenstvo je pojasnjeval z življenjsko zgodbo: »Kot rojen Nemeč sem pred mnogimi leti priromal med Slovence, spoznal to pošteno in navdušeno ljudstvo in ga vzljubil. Med njimi sem se naselil, med njimi in z njimi živim, z njimi se je izenačilo vse moje bistvo, postal sem Slovenec s telesom in dušo.« Vrtnjak, 1968, 402.

<sup>13</sup> Narodno čitalnico so ljutomerski veljaki ustanovili razmeroma pozno, in sicer leta 1868, čeprav so o njej razmišljali že pet let prej, ko so ob tisočletnici sv. Cirila in Metoda 6. septembra 1863 pripravili veliko narodno bésedo, katere glavni pobudnik je bil osrednja osebnost Ljutomera, župnik dr. Anton Klemenčič. Čitalnica se je razvila iz Narodnega pevskega društva, ki je bilo ustanovljeno 1867 in je poživilo narodno-kulturno življenje v trgu s petjem slovenskih narodnih pesmi in slovenskimi igrami. Ob Klemenčiču so dejavno delovali še odvetnik dr. Jakob Ploj, njegov pripravnik Ivan Kukovec, zdravnik dr. Matija Prelog in trgovec Ivan Dragotin Huber. Prim.: Vrtnjak, 1968, 433–434.

<sup>14</sup> Janez Miklošič (29. 5. 1823, Radomerščak–3. 8. 1901, Maribor) je bil elementarni učitelj in učitelj petja na normalki v Mariboru, kasneje pa tudi na gimnaziji, kjer je vodil pevski zbor (140–160 pevcev), učiteljsku in v čitalnici. S svojim vsestranskim glasbenim delovanjem je postavil temelje slovenskemu petju v Mariboru in začrtal njegove prve razvojne smernice. Bil je organist in skladatelj. V omenjenih ustanovah je pomembno pripomogel k urejanju notnih arhivov. Kot učitelj je pripomogel k razvoju didaktike, saj je leta 1874 sestavil *Stenske tablice za čitanje*, leta 1878 je izšla njegova *Začetnica in prvo berilo*, leta 1881 pa še *Slovensko-nemška začetnica*. Napisal je dve maši in nekaj posvetnih del, med njimi budnico *Mar i bor*, venček narodnih napevov *Vsačina* in spevoigro *Ali smem Slovenec biti*. Prim. Drobne, 1997, 45 in Druzovič, 1924, 93.

<sup>15</sup> Drobne, 1997, 32.

prireditve drugih slovenskih čitalnic v zgodnjih šestdesetih letih 19. stoletja že jasno kažejo prebujajočo se narodovo moč in enotnost ter zavesten odklik od tuje kulture k ustvarjanju in poustvarjanju slovenske.

Ljutomerska čitalnica je s svojim nekajmesečnim kulturnim in tudi že političnim delovanjem v svojem in okoliških krajih uspešno dramila narod ter med drugim opogumila prebivalce Ormoža, da so 19. julija 1868 priredili narodno veselico, kjer se je zbralo okoli 1.000 gostov.<sup>16</sup> Govori Kukovca, Ploja, Raiča, Zarnika in drugih so bili rodoljubni ter narodno pragmatični, v njih je bila že prisotna ideja Zedinjene Slovenije, hkrati pa so vsi govorniki pozivali k udeležbi na prvem slovenskem taboru v Ljutomeru 9. avgusta.<sup>17</sup> Takrat so bile v teku tudi že priprave na omenjeni tabor, pri katerih je prav ljutomerska čitalnica prispevala največ organizacijskih moči.

Prvi gostje so na ljutomerski tabor prišli že dan pred shodom. Skupaj z domačini so praznovanje začeli v čitalnici, kjer so prepevali ljudske pesmi, medtem ko je glavno taborsko dogajanje naslednji dan otvorila cesarska himna. Za kulturni program tabora, ki je spremljal celotno dogajanje, so poskrbeli pevci ljubljanskega Sokola<sup>18</sup> in verjetno tudi ljutomerske čitalnice ter dve godbi.<sup>19</sup> O dogajanju na taboru so poročali trije slovenski časopisi: *Novice*, *Slovenski narod* in *Slovenski gospodar*,<sup>20</sup> slednji je v štirih številkah v izčrpnem poročilu prinesel podatke o glasbenem dogajanju. Še posebej je omenjena deputacija desetih mož ljubljanskega Sokola, ki so pri obedu razveseljevali z lepim petjem.<sup>21</sup> Sokoli so v čitalnici zapeli že ob 13. uri, torej še preden so odšli proti prireditvenemu prostoru. »Ob treh popoldne se vzdigne cela družba in se poda s pevajočimi sokolci na taborišče, kjer je bila večina ljudstva že zbrana. Dve godbi na dveh zanje pripravljenih odrih sta po vrsti igrali in med veselimi godbinimi glasovi zbral se je narod.«<sup>22</sup> Glede na to, da sta bila odra za godbi že pripravljena, sta bili obe ali vnaprej napovedani ali celo naročeni s strani organizacijskega odbora, kar kaže tudi izjava v *Slovenskem narodu*, »da je odbor modro skrbel ne samo za

<sup>16</sup> Veliko jih je prišlo tudi iz okoliških krajev: Ljutomera, Ptuja, Velike Nedelje, Središča, Varaždina ...

<sup>17</sup> Rojs, 1991, 34.

<sup>18</sup> Ob bok glasbenemu delu čitalnic je stopilo leta 1863 ustanovljeno prvo slovensko telovadno društvo, ljubljanski Južni sokol, ki je za svoje potrebe organiziralo društveno godbo. V prvih letih delovanja je v okviru omenjenega društva deloval tudi pevski zbor, kar lahko razberemo s programov veselice, organiziranih celo večkrat mesečno. Sokoli so z glasbenimi točkami in zlasti s svojo godbo pogosto sodelovali pri bésedah ljubljanske čitalnice, občasno pa še na prireditvah drugih čitalnic. Programom veselice lahko sledimo od ustanovitvenega leta dalje. Na veselicah oz. zabavah so sokoli sodelovali z deklamacijami, govori, igrami, četverspevi in zborovskimi skladbami, solističnimi in komornimi instrumentalnimi skladbami, igrala je godba itd. Primer: Sokolski večer 27. 1. 1864: šaloigra *Slep ni lep*, govor, četverspev *Planinska*, *Aria* iz opere *Trovatore*, dvogovor *Železna cesta*, deklamacija in zbor *Oglarjevo življenje*. 29. 6. 1864 pa so v kranjski čitalnici pri bésedi sokoli peli Vilharjev zbor in Ipavčev zbor *Na ples*. (Arhiv Slovenije 641)

<sup>19</sup> Morda je sodelovala bližnja varaždinska godba, ki je nastopila že na ormoški veliki narodni veselici 23. 7. 1868. Prim. Ratižnojnik, 2003, 65.

<sup>20</sup> *Novice* so o taboru pisale 19. 8. 1868, in sicer so v članku podani predvsem govori. *Slovenski narod* in *Slovenski gospodar* sta objavila članke o taboru v kar treh oz. štirih zaporednih številkah, oba časopisa pa sta izčrpno poročala tudi o dogajanju pred in po končanem taboru.

<sup>21</sup> *Slovenski gospodar*, 13. 8. 1868, št. 33, 129.

<sup>22</sup> Prav tam. Enako je 11. 8. 1868 poročal tudi *Slovenski narod*.



resno posvetovanje, temuč tudi za veselje ljudstva. Razen dveh godeb, poskrbeli so bili za streljanje z možnarji, kateri so zagrmeli kolikorokrat je bil kak oddelek znane resolucije z narodovo aklamacijo sprejet.«<sup>23</sup> Po zaključenih govorih »se je začela prav lepa narodna veselica. Na dveh straneh se je čula godba lepih narodnih pesmi, pri posameznih skupinah pa mnogo [...] pevanja slovenskih pesmi [...]. Tudi v čitalnici se je zbralo veselo društvo, katero se je zabavljalo z govori, pevanjem, godbo in s plesom. Drugo jutro so ljubljanski Sokolovci, prej ko so odšli, še pozdravili dr. Ploja [...] z lepo pesmico,<sup>24</sup> da se mu zahvalijo za prav prijazno sprejetje.«<sup>25</sup>

Vrbnjak je v svoji izčrpni razpravi,<sup>26</sup> ki jo je oprl tudi na zapise Frana Ilešiča, poročal, da je »naravno, da se je v tem neuradnem delu tudi pelo, in Fr. Ilešiču se je v času njegovega zbiranja podatkov za ljutomerski tabor zatrjevalo, da se je na taboru med drugim slišala pesem *Slava Slovincem* («Naj viharja moč razsaja...«),<sup>27</sup> ki jo je baje za to priložnost uglasbil [...] I. D. Huber«,<sup>28</sup> znani ljutomerski trgovec.

Čeprav v časopisnih poročilih ni nikjer zapisano, da bi na prireditvi nastopil ljutomerski čitalnični pevski zbor, je glede na njegovo izjemno dejavno delovanje v mesecih pred organizacijo tabora skoraj neverjetno, da na prireditvi ne bi pel. Na to kaže tudi Ilešičeva ugotovitev o izvedbi omenjene pesmi, ki jo je napisal ljutomerski rodoljub in je ljubljanski pevci verjetno niso poznali, zato lahko upravičeno sklepamo, da jo je zapel domači zbor. Glede na pisanje *Pomurskega vestnika* naj bi bila pesem, ki verjetno predstavlja edino zborovsko skladbo, nastalo prav za taborsko gibanje, v ljutomerski okolici tudi še kasneje močno razširjena.<sup>29</sup>

Velik uspeh ljutomerskega tabora in dober odziv ljudi nanj sta mladoslovence spodbudila k nagli organizaciji drugega tabora v Žalcu, kjer je kulturno dogajanje z udeležbo kar petih instrumentalnih skupin zasijalo še močnejše in mogočnejše. Časopisi so poročali o sijajnem prihodu taboritov s konjenico in vozovi s spremljavo glasbe. Iz Žalca so šli »ob zvokih koračnice s konjenico in zastavami na čelu na velik travnik spremljani z množico na trgu čakajočih in več godbami, ktere so bile ali prostovoljno prišle, ali od odbora preskrbljene«.<sup>30</sup> Žalskega tabora se je udeležilo precejšnje število hrastniških steklarjev in rudarjev s svojo godbo. Rajko Vrečer je v svoji razpravi o žalskem taboru izpostavil prihod številnih Braslovčanov, ki jih je spremljala godba na pihala pod vodstvom

<sup>23</sup> *Slovenski narod*, 14. 8. 1868, 1.

<sup>24</sup> Vrbnjak je v razpravi o taboru pesmico poimenoval podoknico. Glej n. d., 463.

<sup>25</sup> *Slovenski gospodar*, 3. 9. 1868, 141, 142.

<sup>26</sup> Vrbnjak: n. d., 463.

<sup>27</sup> Pesem *Slava Slovincem* pesnika Jožefa Virka z napevom Ivana Dragotina Huberja se je ohranila v priredbi za mešan zbor skladatelja Matije Tomca. Izrazito domoljubno besedilo simbolizira čast naroda in ima značilen preprost ljudski napev, čemur sledi tudi Tomčeva priredba. Prim.: Šarec, 2010, 137-140.

<sup>28</sup> *Slovenski gospodar*, 3. 9. 1868.

<sup>29</sup> *Pomurski vestnik*, št. 25, 1958, 3.

<sup>30</sup> *Slovenski narod*, 10. 9. 1868, 1.

kapelnika Vrankoviča. Ob izmeničnem igranju obeh godb je nastopil tudi prvi slovenski pevski zbor iz Žalca pod vodstvom nadučitelja Frana Kovača, rojaka iz Arje vasi.<sup>31</sup> Nekaj podrobnosti o poteku žalskega tabora je v *Kroniko žalske šole* zapisal učitelj Franc Kovač: »Iz Celja je z godbo na čelu, ki je igrala narodne komade, krenil sprevod v lepem redu proti trgu. [...] Pred Staretovo hišo je pozdravila gdč. Marija Širca (sestra skladatelja Rista Savina) slavnostne goste, Sokolu pa je poklonila šopek rožmarina s slovenskim trakom [...] Z dvema godbama na čelu je prišlo do treh popoldne okoli 300 okrašenih voz. [...] Na taborskem prostoru so bili postavljeni pokriti odri za govornike in godbe in tudi šotori za okrepčila. Na tabor je prišel tudi vladni komisar celjski okrajni glavar Wranitsch, ki so ga pozdravili z državno himno. [...] Po končanem taboru je pel žalski pevski zbor pod vodstvom Franca Kovača, igrale so godbe, ljubljanski Sokoli pa so izvajali telovadne točke.«<sup>32</sup> Prvi slovenski pevski zbor v Žalcu,<sup>33</sup> ki je nastopil po zaključku tabora, je tudi sicer v kraju s svojim delovanjem bistveno pripomogel k rasti narodne zavesti ljudi.<sup>34</sup>

V taborsko gibanje se je vključila tudi sevniška čitalnica, ustanovljena leta 1866 kot prva v Posavju.<sup>35</sup> Na sevniškem taboru sta politično dogajanje popestrila glasba novomeške mestne godbe<sup>36</sup> in petje ljubljanskih Sokolov, o čemer je poročal dopisnik *Slovenskega gospodarja*: »Tabor v Sevnici se je vršil prav sijajno 2. t. m. Že zjutraj zgodaj so se začeli zbirati taboriti od vseh strani in streljanje iz možnarjev in vesela narodna godba je naznanjala veseli komaj pričakovani dan. [...] Na sevniškem kolodvoru je pričakal taborite taborov odbor in mnogi rodoljubi z zastavo in muziko. [...] Ko so se taboriti zbirali, je veselo godla muzika narodne pesmi, možnarji so pokali, da se je zemlja tresla, in »živio« klicanju ni bilo ni konca ni kraja.«<sup>37</sup> V *Novicah* pa so zapisali, da je ob sprejetju gostov na sevniškem kolodvoru izvrstna novomeška godba igrala narodne melodije.<sup>38</sup> Po končanem taboru so se taboriti zbrali v čitalnici, kjer je bilo »čuti

<sup>31</sup> Vrečer, 1959, 19.

<sup>32</sup> *Nova doba*, 17. 5. 1940, 4, 5.

<sup>33</sup> O žalskem pevskem zboru, nastopajočem na taboru, in o njegovem delovanju v letu 1868 ni podatkov, lahko pa domnevamo, da se je prav iz tega zbora v naslednjem letu razvila narodna čitalnica, ustanovljena v aprilu 1869. Tako na taboru kot na ustanovitvi čitalnice je zbor vodil isti zborovodja, pevci so že uigrano prepevali precej obsežen program, kar pomeni, da so že nekaj časa delovali. Tudi zgledi drugih čitalnic kažejo, da je bila pogosta praksa, da je v kraju že pred ustanovitvijo deloval pevski zbor, ki je kasneje postal del čitalnice.

<sup>34</sup> *Celjski tednik*, 8. 8. 1958, 4.

<sup>35</sup> Na otvoritveni slovesnosti je sodeloval zagrebški pevski zbor »Kolo«, ki je zagotavljal kvalitetno kulturno prireditve. V nadaljnjih poročilih ni izrecno zapisano, kdo je na ostalih prireditvah izvajal zborovske točke, verjetno pa je imela čitalnica manjši pevski zbor ali vsaj kvartet.

<sup>36</sup> Prvi zapis o novomeški godbi je iz leta 1848. V začetku petdesetih let 19. stoletja je štela 24 godbenikov in je imela plačanega kapelnika. Godbeniki so bili vajenci, pomočniki, obrtniki in delavci, godba pa se je financirala s pomočjo podpornikov. Leta 1864 naj bi obvladali že 600 različnih skladb. V naslednjih desetletjih so vedno pogosteje nastopali ob raznih slovenskih prireditvah, še posebno pri nastopih sokolov.

<sup>37</sup> *Slovenski gospodar*, 6. 5. 1869, 69.

<sup>38</sup> *Novice*, 5. 5. 1869, 142.

marsikatero lepo napitnico in pesem posebno lepo so pevali ljubljanski sokolci. Zvečer je godba šla po celem trgu sviraje narodne melodije.«<sup>39</sup>

Naslednji tabor so štajerski rodoljubi pripravili v Ormožu, kjer so v preteklih letih pri prirejanju slovenskih prireditev tesno sodelovali z ljutomersko čitalnico, v času tabora pa so se že lahko pohvalili z delovanjem lastne čitalnice, ustanovljene 16. oktobra 1868, ki se je tudi vključila v organizacijo tabora. O dogajanju na taboru je *Slovenski gospodar* poročal: »Na ormuškem kolodvoru je pozdravil goste taborov odbor in mnogi drugi že navzoči gosti z muziko. [...] Na čitalničnem vrtu so se gosti zbrali in okrepčali pri veseli godbi in pevanju narodnih pesem. Petja so se prav vrlo vdeležili tudi naši vrli slovenski dijaki. [...] Hrvatov iz Varaždina in Varaždinske okolice je prišlo blizo 400 in sicer s prav lepo godbo in krasno zastavo, katero so napravile varaždinske gospe in jo darovale čitalnici ormuški (živele!). Vse društvo je spet z veselo godbo šlo v čitalnico, kot v zbirališče taboritov.«<sup>40</sup> O prihodu Hrvatov pa so v *Slovenskem narodu* zapisali: »Ko se je približala ura, za katero je bil prihod hervaških bratov napovedan, hitelo je vse iz Ormuža na obrežje motne Drave, kterej so se na hrvaškem obalji res že bližali v dolgi vrsti lepo okinčanih voz translajtanski bratje, v posebno obilnem številu narodni Varaždinci z izvrstno vežbano glasbo.«<sup>41</sup> Ob 16. uri so se iz čitalnice v dolgem sprevedu z veselo godbo in lepimi zastavami odpravili proti prizorišču tabora, nahajajočem se okrog pol ure hoda od Ormoža proti Središču.<sup>42</sup> O zaključku tabora sta oba časopisa zapisala, da so po zaključenih govorih z zastavami stopili na oder hrvaški in slovenski dijaki ter prav lepo prepevali slovanske pesmi, godle so godbe, ljudstvo pa se je veselo in zadovoljno pogovarjalo o lepem poteku tabora. Zvečer so se spet podali z godbo v čitalnico, kjer je bila vesela družba in »pobratovanje s Hrvati in petju lepih pomenljivih napitnic ni bilo konca ne kraja do pozne noči.«<sup>43</sup> Posebnost ormoškega tabora je gotovo združitev hrvaške in slovenske mladine v množični pevski zbor ob zaključku govornega dela in nato še pozno v noč, ki pa ni nenavadno, če vemo, da so številni slovenski učenci iz ormoškega okoliša nadaljevali šolanje prav v Varaždinu, torej so bile vezi med njimi močne ne samo zaradi bližine mesta, ampak tudi prijateljskih stikov.

Zadnji tabor na Štajerskem, ki se ga je kljub deževnemu vremenu udeležilo okoli 8.000 ljudi, je bil na Kapeli. Časopisni podatki o tem taboru so skromni in ne nudijo nobenih informacij o petju ali glasbi nasploh. Ker je prireditev motil dež, je bilo verjetno vse drugo dogajanje (razen političnih govorov) bolj skromno ali pa je celo odpadlo.

---

<sup>39</sup> *Slovenski gospodar*, 13. 5. 1869, 74.

<sup>40</sup> *Slovenski gospodar*, 12. avgust 1869, 125.

<sup>41</sup> *Slovenski narod*, 12. avgust 1869, 1.

<sup>42</sup> *Slovenski gospodar*, 12. avgust 1869, 125.

<sup>43</sup> *Slovenski gospodar*, 19. avgust 1869, 130.

## Tabori na Primorskem

Primorska<sup>44</sup> je v času taborskega gibanja po izjemno razvejanem in bogatem kulturnem delovanju številnih čitalnic med slovenskimi deželami močno izstopala. V najtežjem položaju so bili istrski Slovenci, saj so bili popolnoma podrejeni italijanskim interesom. V težkih kulturnih in političnih razmerah se je še najuspešneje boril duhovnik in učitelj Franjo Ravnik,<sup>45</sup> ki je v ospredje svojega delovanja postavil boj za enakopravnost slovenskega jezika v uradih, sodišču in posebej v šoli.<sup>46</sup> Na Tržaškem, kjer je bilo 31 % prebivalstva slovenskega, je bila ustanovljena prva slovenska narodna čitalnica,<sup>47</sup> čitalništvo pa se je še posebno močno razvilo na Goriškem, kjer je bilo kar tri četrtine prebivalcev Slovencev. Uvedba ustavnega življenja je enako kot ostalim tudi goriškim Slovincem omogočila oživljanje političnega življenja, ponovno bujenje nacionalne zavesti in pestro društveno življenje. Med najbolj zavzetimi rodoljubi, ki so v šestdesetih letih politično in narodno delovali na Goriškem, je bil Andrej Marušič, katehet na nižji gimnaziji v Gorici, dopisnik, urednik časopisa *Domovina*<sup>48</sup> in sčasoma eden vodilnih goriških staroslovencev. Za enakopravno rabo slovenskega jezika se je boril tudi deželni poslanec Andrej Winkler, sicer deželni uradnik v Gorici. Posebno mesto v narodnem delovanju na Goriškem pa zavzema dr. Karel Lavrič,<sup>49</sup> ki je bil najprej odvetnik v Tolminu in kasneje v Ajdovščini. Oba kraja sta z njegovo pomočjo narodnostno oživela, bil je glavni pobudnik za ustanovitev obeh čitalnic, kjer je tudi aktivno sodeloval.<sup>50</sup>

<sup>44</sup> Območje slovenske Primorske je bilo v času taborskega gibanja razkosano med štiri dežele: Trst z okolico, Goriško, Istro in Kranjsko. Beneški Slovenci so živeli v drugi državi in za njih program zedinjene Slovenije ni bil več izvedljiv, njihove razmere za življenje v novi državi pa so se tudi močno razlikovale od tistih v avstrijskem delu monarhije in jim onemogočale tesnejše stike z matično državo.

<sup>45</sup> Franjo Ravnik (4. 11. 1832, Smokuč na Gorenjskem–22. 6. 1883, Korte nad Izolo) je bil rojen na Gorenjskem v Smokuču pri Begunjah. Po končanem teološkem študiju je bil kaplan v Brtonigli, nato župnik in učitelj v Kastvu, potem učitelj na koprskem učiteljski, vikar koprške stolnice, od leta 1869 dalje pa nadomestni poslanec v deželnem zboru.

<sup>46</sup> V tej situaciji se je tudi čitalniško gibanje razvijalo počasi. Prva je bila ustanovljena čitalnica v Jelšanah leta 1867, dve leti zatem v Dekanih, leta 1870 pa sta odprli svoja vrata še čitalnici v Boljuncu in Materiji.

<sup>47</sup> V Trstu je bila 29. 1. 1861 ustanovljena prva primorska in prva slovenska čitalnica in je v svoje društvo poleg Slovencev povabila še ostale v Trstu živeče Slovane. Opravljala je pomembno vlogo kot središče družabnega in kulturnega življenja tedanjih meščanov slovanskega rodu v Trstu, bil pa je tam tudi zametek političnega in narodnega dela. V njenem okviru so ustanovili pevski zbor, ki ga je prvo leto vodil Čeh Jan Lego, nato Tušek, kasneje Anton Hajdrih. Na besedah so peli ljudske in umetne srbske, hrvaške, češke, poljske ter slovenske pesmi. Glasba je zajemala velik del programa v obliki zborovskega petja ali v obliki plesa in glasbenih vložkov za igre.

<sup>48</sup> Časopis *Domovina* je izhajal tri leta (od 1867 do 1869) in je bil podoben Bleiweisovim *Novicam*.

<sup>49</sup> Dr. Karel Lavrič (1. 11. 1818, Prem–3. 3. 1876, Gorica) je študiral pravo v Gradcu in Padovi, kot odvetnik pa deloval v Tolminu in Ajdovščini. Od leta 1870 je bil deželni poslanec v goriškem deželnem zboru. Po prepričanju je bil liberalca in eden aktivnejših mladoslovencev.

<sup>50</sup> V javnosti je odmevala zlasti njegova borba za uveljavitev slovenskega jezika in upravnem življenju. Glavni temelji za razvoj narodnosti so bili po njegovem mnenju: »slovenska zavednost, svoboda in njene liberalne naprave, deželni zbori, ki naj bi za narod skrbeli in ga vodili, ljudske šole ter narodno petje«. Marušič, 1969, 213. Tem idejam je vestno sledil s svojim delovanjem ter si tako pridobil veliko in globoko naklonjenost goriških Slovencev.

Narodno zavedni goriški intelektualci so bistveno pripomogli k uspešnemu in številnemu razvoju čitalnic, ki so bile med leti 1862 in 1870 ustanovljene v večini goriških mest in trgov, pogoste pa so bile tudi na podeželju.<sup>51</sup> Zaradi želje po učinkovitejšem in bolj usklajenem političnem delu pa so leta 1869 ustanovili politično društvo Soča, »slovensko društvo za brambo narodnih pravic na Goriškem«,<sup>52</sup> ki si je zadalo nalogo varovati koristi slovenskega naroda, zato se je aktivno vključilo tudi v organizacijo taborov.

Najpomembnejši politični in narodni dogodek na Goriškem leta 1868 je bil gotovo prvi primorski in hkrati tretji slovenski tabor, ki so ga goriški mladoslovenci priredili v Šempasu, kamor je iz štajerske dežele preskočila iskra narodnega zanosa in razvnela goriška srca. O dogajanju na taboru so poročali vsi slovenski časopisi, svoje spomine pa sta zapisala tudi dr. Josip Vošnjak in Ernest Klavžar. Slednji se spominja: »Naposled pride dan, po katerem smo Slovenci toliko hrepeneli [...] Krasno in ginjivo je gledati, kako da se znani in neznaní bratje slovenski med seboj pozdravljajo, srčno si v roke segajo in potem trupoma z vihrajočimi zastavami, pevaje narodne pesmi se podajajo na taborišče.«<sup>53</sup> Po končanih govorih in prebranih telegramih se je na odru zbralo »kakih 50 pevcev, Solkanskih, Tominskih, Kanalskih, dijaških, iz Razdrtega, Rihenbergga, Dornberga, Prvačine, Komna itd. itd.; peli so *Hej Slavjani, Bivali Čehove, Ne vdajmo se!* in *Naprej*; dobro izbrane pesmi, ki segajo globoko v domoljubna prsa vsacega Slavjana.«<sup>54</sup> Enako je poročal dopisnik *Novic*, med pesmimi pa je navedel »*Naprej* in *Hej Slovenci* in mnogo drugih pesem.«<sup>55</sup> Združene zборе je vodil znani zborovodja Anton Hribar.<sup>56</sup> Po zaključenem uradnem delu shoda so praznovanje nadaljevali: »Zvečer je bilo razsvetljeno taborišče s baklami, umetelni ogenj je razveseljeval še zbrano ljudstvo, tominski in razdrški pevci so prepevali lepe in krepke slovanske pesmi.«<sup>57</sup> *Novice* so zapisale, da »veselega prepevanja ni bilo ne konca ne kraja. Duša ponočnega razveseljevanja pa je bil Tominski pevski zbor.«<sup>58</sup> Šempaški tabor je bil izjemno uspešen in med vsemi primorskimi največji, najpomembnejši, s tematiko in udeležbo pa tudi najbolj vseslovenski. Z navdušenim političnim programom in glasbenim programom množičnega pevskega zbora, ki je povezal primorske pevce, so v ljudeh vzbudili

<sup>51</sup> Do konca leta 1870 je bilo na Goriškem ustanovljenih 20 čitalnic, ki so najprej nastale okoli večjih središč, nato pa je »narodna zavest zahtevala razvoj v najširše plasti slovenskega prebivalstva podeželja«. Marušič, 1969, 17.

<sup>52</sup> Gabršček, 1932, 130. V osnovalnem odboru so bili: dr. Josip Tonkli, dr. Anton Žigon, Ernest Klavžar, Matija Doljak, Andrej Jeglič, dr. Karel Lavrič in Janez Ličen.

<sup>53</sup> Klavžar, 1968, 14.

<sup>54</sup> Klavžar, 1968, 39.

<sup>55</sup> *Novice*, 4. 11. 1868, 366.

<sup>56</sup> Anton Hribar (4. 6. 1839, Zg. Tuhinj pri Kamniku-8. 5. 1887, Gorica), zborovodja in skladatelj, brat p. Angelika Hribarja. Večji del življenja je preživel v Vipavi in Gorici, kjer je vodil zборе in poučeval petje v šoli. Za svoje delo je prejel več priznanj, med drugim odlikovanje (zlati križec) cesarja Franca Jožefa za veličasten pevski sprejem ob njegovem obisku Gorice leta 1882. S svojim zborom je nastopil tudi pred gradom Miramar v Trstu, kjer so z morja cesarju peli pesmi, za kar se mu je le-ta osebno zahvalil. (predavanje *Glasbena družina Hribar iz Zg. Tuhinja*, Janez Močnik, Kamnik, 20. 3. 2009)

<sup>57</sup> *Slovenski gospodar*, 3. 12. 1868, 1. Prim. *Slovenski narod*, 29. 10. 1868, 1.

<sup>58</sup> *Novice*, 4. 11. 1868, 366.

željo po nadaljevanju taborskega gibanja. Nad tolminskim pevskim zborom so bili navdušeni tudi Brici, saj so zapisali: »Tominskih pevcev ne moremo pozabiti, ker so tako izvrstno peli, da jih je bilo pravo veselje slišati.«<sup>59</sup>

Zagnani Brici so organizirali tabor v Biljani, saj so želeli med svoje ljudi vnesti navdušenje za narodno delovanje in Brda prebuditi iz spanja. O dogajanju na taboru je zelo izčrpno poročala *Domovina*: »Postavljen je – srečno, redno, svečano postavljen pomenljivi mejnik na meji avstrijsko-italijanski, na meji laško-slovenski! Šest tisoč povzdignjenih rok je priseglo [...] V Brdih je bilo posebno mikavno, videti, kako so se po vseh poteh in stezah vili sprevodi na taborišče; nar slovesnejši je bil vhod vrlih Kviščanov in tistih, ki so se jim pridružili, z domačo bando in tremi zastavami. Igrala je banda popotnice zložene po slovenskih napevih [...] Vseh zastav brez velike taborske je bilo 12, devet iz Briskih vasi, iz drugih krajev smo videli Solkansko, Kanalsko in Tominsko, s katero je bil prišel slavno znani Tom. pevski zbor.«<sup>60</sup> Po zaključenih govorih je godba zaigrala cesarsko pesem. »Med tem se vstopajo na odru dijaški in drugi pevci in zapojejo narpopred *Husitsko*, potem *Triglav* in potle – se vlije ploha, ki nas je podučila, da žlahtna rastlina, katero smo vsadili, mora biti dobro zalita [...] Imeli so se zvečer zapaliti na taborišči umetni ognji – to je edino, kar nam je dež pokvaril, pa da nismo mogli poslušati godbe in petja.«<sup>61</sup>

Tabor v Tolminu, že desetletje narodno prebujenem in kulturno aktivnem trgu, je pripravilo goriško politično društvo *Soča*, udeležili pa so se ga večinoma domačini. Ob zaključku govorov je nastopil »tominski pevski zbor v sokolski obleki in pel prav izvrstno: *Hej Slavjani*, *Husitsko*, *Lepa naša domovina* in še druge prav primerno izbrane narodne pesmi«. <sup>62</sup> Tolminski pevski zbor,<sup>63</sup> ki je zelo aktivno deloval na širšem Goriškem že od ustanovitve tolminske čitalnice leta 1862, je na tem taboru glede na pisne vire nastopal samostojno brez pomoči drugih, kar ne preseneča, saj so bili tudi udeleženci predvsem iz okolice Tolmina, in ni podatkov, da bi se jim pridružile skupine iz drugih čitalnic.

Tabor v Sežani,<sup>64</sup> ki je v tem času doživljala gospodarski razcvet, je sledil neposredno tolminskemu. Na taboru so se zbrali člani številnih goriških čitalnic ter drugi goriški, tržaški in istrski rodoljubi, je najobširneje poročal *Slovenski narod*, ki je v uvodu zapisal: »Že pred poldne dospeli so iz daljnega Tomina

<sup>59</sup> *Domovina*, št. 44, 30. 10. 1869.

<sup>60</sup> *Domovina*, 30. 4. 1869.

<sup>61</sup> Prav tam.

<sup>62</sup> *Slovenski narod*, 12. 5. 1870, 2.

<sup>63</sup> Z ustanovitvijo tolminske čitalnice, prve na Goriškem, se je začelo kulturno in narodno bogato obdobje goriških Slovencev, Tolmin pa je postal žarišče, od koder se je navdušenje širilo v večje kraje Primorske. K temu je veliko pripomogel čitalniški pevski zbor, ki je pod vodstvom učitelja Jakoba Furlanija prvič nastopil že teden dni po ustanovitvi čitalnice. Furlani je ustanovil tudi godalni kvartet, obe skupini pa vodil do leta 1867, ko ga je zamenjal zborovodja Danijel Fajgelj. O odlikah pevskega zbora so večkrat poročali časopisi, kjer lahko zasledimo tudi številne vesti o nastopih zbora na prireditvah drugih čitalnic.

<sup>64</sup> V Sežani v času tabora čitalnica verjetno še ni delovala, saj v časopisih zasledimo le vest, da se je v začetku leta 1869 osnovala čitalnica, drugih podatkov pa ni. Delovati naj bi začela šele čez štiri leta. Prim. Marušič: Sežanski tabor 29. maja 1870. leta, v: *Ob stoletnici sežanskega tabora*, 1970, 9.

ondotni pevci v krasni sokolski obleki, rodoljubi iz Gorice, Postojne in Razdrtega. [...] Ob treh bilo je v trgu že vse živo. Voz za vozom drdral je po cesti, ki drži iz Trsta v Sežano; posebno pozornost obudili so proseški in nabrežinski pevci, med njimi gosp. Nabergoj in gosp. Cvek, slednji odličen vodja obeh pevskih zborov. Impozantan bil je prihod tržaških okoličanov in slovenskih Istranov po taktu izvrstne domače glasbe; vse okolične čitalnice, čitalnica boljunška in pasjavaška iz Istre, bile so z društvenimi zastavami v obilnem številu zastopane. Ob štirih začela se je gibati zbrana množica pač nad 6.000 duš, pod senco slovenskih zastav in pri zvoku doneče glasbe proti taborišču.«<sup>65</sup> *Novice* pa so poročale: »Po končanem taboru zapoje izvrstni tminski pevski zbor, in za njim še več družig, in množica vsa navdušena se vrne v Sežano nazaj, kjer se je začelo rajsko narodno življenje, trajajoče do družega dne. [...] Tabor je očitno koristil mnogo; gibanje je zdaj bolj živahno, ljudstvo bolj zavestno.«<sup>66</sup> O petju in godbi sta podobno poročala tudi komisar Raimund Viditz in časopis *Jadrnska zarja*.<sup>67</sup>

Istrski Slovenci, ki so se množično udeležili že tabora v Sežani, so med primorskimi Slovenci najbolj potrebovali velik ljudski shod, kjer bi se navzeli narodnega navdušenja, saj je bilo le-to pri njih še precej v povojih. Glede na istrsko politično situacijo drugače tudi ni moglo biti. Duhovnik Franjo Ravnik, ki se je v Istri močno zavzemal za uveljavitev slovenskega jezika in je bil v tem času voditelj slovenskega istrskega narodnega gibanja, je bil pobudnik, glavni organizator in duša taborskega gibanja v slovenski Istri.<sup>68</sup> Tabor v Kubedu je prebudil istrske Slovence iz političnega mrtvila ter jih spodbudil razumsko in politično, italijanskim nacionalistom pa je več tisoč glava množica pokazala, da se bo slovenski narod boril za svoje pravice. *Novice* so v svojem poročilu zapisale, da so po zaključenih govorih nastopili štirje pevski zbori, »dva domača, s katerima je imel g. učitelj Benko mnogo truda; pevski zbor Boljunske čitalnice, ki je bil obilno zastopan in nas je razveseljeval s svojim krasnim petjem, in pevski zbor Rocoljske čitalnice, ki je z velikim troškom in požrtvovanjem k nam prišel in nam s tem dokazal bratovsko slogo in ljubezen.« Ponovna združitev primorskih pevskih sil je še enkrat ustvarila mogočen videz, napolnila srca s slovensko glasbo in s svojo močjo pripomogla k enotnemu cilju, narodnemu osveščanju istrskih Slovencev, ki so v naslednjih letih organizirano nadaljevali politični boj. Leta 1874 so skupaj s Tržacani ustanovili politično društvo *Edinost*, nadaljevali pa so tudi z ustanavljanjem čitalnic, pevskih, bralnih idr. društev.

Taborsko gibanje na Primorskem je zaključil hrvaško-slovenski tabor v Kastavu, ki je bil vsebinsko vezan zlasti na probleme istrskih Hrvatov. V virih žal ni vesti o kakršnemkoli spremljajočem kulturnem programu ali udeležbi pevskih zborov.

<sup>65</sup> Slovenski narod, 4. 6. 1870, 1.

<sup>66</sup> *Novice*, 8. 6. 1870, 185.

<sup>67</sup> *Jadrnska zarja*, 5. 6. 1870 in 19. 6. 1870.

<sup>68</sup> Kramar, 1970, 14.

Primorski tabori predstavljajo v glasbenem smislu višek kulturnega dogajanja celotnega taborskega gibanja, hkrati pa nam precej natančni zapisi o dogajanju nudijo dober vpogled v glasbeno življenje slovenske Primorske ob koncu šestdesetih let 19. stoletja. Množično združevanje pevskih zborov in številni pozitivni odzivi na njihovo petje razkrivajo posebno naklonjenost glasbi, ki se je na Primorskem razkrivala v bistveno večjem obsegu kot v ostalih slovenskih deželah.

### Tabori na Kranjskem

Kranjska je bila osrednja slovenska in hkrati edina v celoti slovenska dežela po prebivalstvu, »po deželnozborskih volitvah leta 1867 pa tudi edina, v kateri so bili Slovenci, vsaj kar se tiče organov deželne avtonomije, na oblasti«. <sup>69</sup> Obsegala je tri slovenske pokrajine: Gorenjsko, Notranjsko in Dolenjsko. Deželni sedež je bil v Ljubljani, središču slovenstva, kjer so imele sedež slovenske nacionalne institucije, kakor je bila na primer Slovenska Matica, ki je s svojim delom postala pomemben del narodnega gibanja. Kranjska in Ljubljana v času taborskega gibanja nista bili središči aktivne slovenske politike, kakršno so gojili predvsem štajerski in deloma goriški mladoslovenci. Za Kranjsko je značilno staroslovensko jedro, ki je vodilo enako umirjeno in previdno politiko kot slovenski državnozborni poslanci, vsi pa so bili pod močnim vplivom dr. Janeza Bleiweisa in dr. Etbina Coste. Konservativna kulturna politika in medla politična aktivnost sta verjetno izhajali iz sorazmerno ugodnega narodnostnega položaja Kranjcev. Najdejavnija je bila ljubljanska čitalnica, ki je skupaj z ljubljanskim telovadnim društvom *Južni sokol* (kasneje *Sokol*) in leta 1866 ustanovljenim *Dramatičnim društvom* skrbela za širjenje slovenske kulture v Ljubljani, pa tudi drugje po deželi. <sup>70</sup>

Kranjski rodoljubi so se v taborsko gibanje vključevali previdno in počasi, najprej zgolj v obliki pozdravnih telegramov, ki so jih pošiljali drugim organizatorjem taborov, kasneje tudi s prisotnostjo manjšega števila kranjskih predstavnikov, ki je v letu 1869 končno spodbudila organizacijo štirih kranjskih množičnih shodov, od katerih so bili trije na Notranjskem (na Kalcu, v Cerknici in Vipavi), eden pa v osrednjem delu dežele v Vižmarjah.

Prvi kranjski tabor na Kalcu, ki se je odvijal pri graščini pesnika Miroslava Vilharja, <sup>71</sup> je udeležence navdušil, kar kažejo tudi časopisna poročila. *Slovenski gospodar* je poročal, da so udeleženci prihajali na tabor z godbo, pevci in prapori,

<sup>69</sup> Melik, 1969, 65.

<sup>70</sup> Na Kranjskem so bile do leta 1869 ustanovljene še čitalnice v Šentvidu pri Ljubljani, Kamniku, Škofji Loki, Kranju, Novem mestu, Sodražici, Metliki, Črnomlju, Planini, Postojni, Ilirski Bistrici, Vipavi, Šentvidu pri Vipavi (Podnanosu), Podragi pri Vipavi in Idriji. Velik del dežele je ostal torej čitalniško nepokrit, še posebno če primerjamo število čitalnic in njihovo plodno delo na mnogo manjšem področju Primorske.

<sup>71</sup> Miroslav Vilhar (7. 9. 1818, Planina pri Rakeku–6. 8. 1871, grad Kalec), pesnik, skladatelj, župan Knežaka in deželni poslanec. Študiral je pravo na Dunaju in v Gradcu. Napisal je prvo slovensko spevoigro Jamska Ivanka in številne zborovske skladbe, med katerimi so mnoge ponarodele.



po zaključku pa so se razkropili »v najlepšem redu popevaje lepe naše pesmi, in klicaje si, da bo vsak trdno stal za to, da se dopolne enkrat vendar naše želje.«<sup>72</sup> Iz časopisnih poročil je razvidno, da so se tabora na Kalcu udeležili tudi pevci in godba, ki so prepevali ter igrali pri prihodu in odhodu s tabora, medtem ko ni nikjer zapisano, ali je taboru sledil še koncert in kateri pevci so se tabora udeležili. Na taboru je kot govornik prvič nastopil Josip Noll,<sup>73</sup> ki se je v tej vlogi Slovincem predstavil še na štirih taborih (Vižmarje, Cerknica, Vipava in Žoprače). Bil je vsestranski kulturni delavec in se je ukvarjal z igralstvom, režijo, prevajalstvom, publicistikom ter glasbeno kritiko. V kasnejših letih je še posebej zaslovel kot operni pevec.

Drugi kranjski tabor v Vižmarjah je pripravilo politično društvo *Slovenija* pod vodstvom slovenskih prvakov Bleiweisa ter Coste. Tabor je z izjemno udeležbo 30.000 taboritov, ki so kljub dežju prihajali z vseh koncev slovenskega ozemlja, prekosil vsa pričakovanja. Poleg velikega števila Kranjcev se je tukaj zbralo na stotine udeležencev s Štajerske in Primorske ter tudi iz sosednje Hrvaške. Poskrbljeno je bilo tudi za glasbeno dogajanje, ki je prihod taboritov še dodatno polejšalo in privzdignilo razpoloženje, večje skupine pa so s seboj pripeljale tudi ljudske godce. Iz obširnih poročil vseh treh časopisov v nadaljevanju navajam le dele o glasbenem ozadju tabora: »Glavno zbirališče je bila ljubljanska čitalnica. Tu je prijatelj iskal in tudi večidel našel prijatelja, [...] vsakdo je vedel kaj veselega povedati, vsakdo si je tu dobil nove nade, nove spodbuje in vsem so misel tako rekoč iz srca vzeli pevci, ki so se hitro našli, sprijaznili in brez vaj in poskušenj lepo zbrano zapeli veličastno pesem: *Slovan povsod brate ima* in pa *Lepa naša domovina*, katerim jih je seveda sledilo še mnogo drugih. [...] Društvo *Sokol* je prišel z zastavo in mestno godbo iz svoje telovadnice, pri čitalnici se mu pridruži pevski zbor čitalnični in deputacije raznih čitalnic iz vsega Slovenskega, večidel vse s svojimi zastavami.«<sup>74</sup> Udeleženi čitalnic naj bi bilo nad trideset.<sup>75</sup>

Sledil je tabor v Cerknici, o katerem so *Novice* zapisale, da je spet pokazal sijajno narodno navdušenost Slovencev na Notranjskem. Iz Ljubljane in ljubljanske okolice je z vlakom prišlo okoli 400 taboritov, spremljala pa jih je vrhniška godba. Po dokončanem taboru so se brali telegrami in dopisi iz številnih slovenskih krajev, »zapeli so pevci na odru narodne pesmi, svirala je tudi godba vmes, da precej časa ostali smo še na priljubljenem nam taborišču. Povzdignjena srca smo zapustili vrle Notranjce, ko je poseben vlak se na odhod oglasil, ki nas je okoli polnoči zopet pripeljal v Ljubljano.«<sup>76</sup>

<sup>72</sup> Slovenski gospodar, 13. 5. 1869, 74.

<sup>73</sup> Josip Noll (13. 11. 1841, Ljubljana–11. 1. 1902, Ljubljana) se je šolal v Ljubljani (gimnazija), na Dunaju (pravo) in v Milanu (petje). Kot operni pevec je nastopal v številnih evropskih prestolnicah, leta 1880 pa se je vrnil v Ljubljano, »kjer si je prizadeval za uspeh slovenske opere«. Kuret, 2005, 31.

<sup>74</sup> Slovenski narod, 22. 5. 1869, 2.

<sup>75</sup> Slovenski narod, 27. 5. 1869, 2.

<sup>76</sup> Novice, 15. 6. 1870, 195.

Dva meseca po cerkniškem taboru so se Kranjci še zadnjič sešli in z množično udeležbo ponovno potrdili svoje zahteve ter pokazali svojo že dodobra prebujeno in utrjeno narodno zavest. Vipava je bila zelo primeren kraj za slovenski shod, saj je bilo tukaj slovenstvo že desetletje aktivno, kar kaže živahno delovanje narodne čitalnice.<sup>77</sup> Časopisi so poročali o sijaju in narodni navdušenosti, ki ju je dvigalo tudi glasbeno dogajanje. *Novice*, ki so bile najbolj izčrpne, so poročale, da so prihod članov *Sokola* najprej pozdravili fantje iz Razdrtega s slavolokom, zastavo, petjem in streljanjem. V nadaljevanju pa lahko beremo: »Hrepeneče pričakovanje šentviških fantov pevcev, kateri so se pod svojo zastavo zbrali, ni trajalo dolgo časa; kmalu zagrmijo možnarji, in prvi jako okusno okinčani voz planinskih Sokolov pridrdra v vas ter se ustavi. Po malem zajtrku, med katerim se je fantovsko petje s sokolskim vrstilo, zasede *Sokol* zopet »in corpore« vozove, in hajd [...] naprej v Vipavo. [...] Ne daleč pred trgom jih je pričakoval mladi vipavski *Sokol* (32 mož) in deputacija taborskega odbora z godbo.«<sup>78</sup> Čez nekaj dni so *Novice* poročale takole: »Kraševce [...] zadrževali so na križpoti glavne ceste pod zastavami že zbrani zgornji Vipavci in Pivčani, ki so pričakovali mladega vipavskega *Sokola* in godbe. Čakanje ni trajalo dolgo, kmalu je bil *Sokol* z dvema godbama na zbirališču. Vsestranski občni pozdrav se prijazno izvrši, in vsaka srenja stopi s svojo zastavo v stopalni red. Godba zaglasi *Naprej* in hajd! Celo krdelo se pomiče pod dvanajstimi zastavami proti trgu. Godba obmolkne, a druga prične, tako celo pot do čitalnice.«<sup>79</sup> Glede na poročila so se tabora udeležili razdrški, šentviški in sokolski pevci,<sup>80</sup> verjetno pa še pevski zbor vipavske čitalnice, ki sicer ni nikjer omenjen. Glasbeno dogajanje sta popestrili in na splošno dvigali razpoloženje najmanj dve godbi. Pomenljiva je tudi misel poročevalca *Slovenskega naroda*, ki ga je navdušilo petje na taboru: »Tako pa samo še pristavimo, da je narod v ipavskeji dolini in bližnjem Goriškem izvrstno zbujen, da ima skoro vsaka vas krasno zastavo, izurjene pevce, ki pojo najtežje zборе.«<sup>81</sup>

Vižmarski tabor, ki se ga je s svojimi pevci udeležilo veliko število čitalnic, je bil najveličastnejši in sploh največji slovenski tabor. Pevski zbori so se pridružili pevcem ljubljanske čitalnice in telovadnega društva *Sokol* ter s petjem pospremili dolg sprevod udeležencev iz Ljubljane do Vižmarij. Slovenske pesmi so ob prihodu in odhodu prepevali še na ostalih treh taborih, medtem ko so imeli pevci

77 Za razvoj slovenskega narodnega in kulturnega življenja v Vipavi se je najbolj trudil tamkajšnji župnik in dekan Jurij Grabrijan (1800–1882), ki je sodeloval tudi pri ustanavljanju čitalnice. V sredini leta 1863 so v Vipavi pripravili prireditev, na kateri je Grabrijan že govoril o obstoju društva, znotraj katerega je verjetno deloval pevski zbor pod Hribarjevim vodstvom. Po Hribarjevem odhodu v Gorico leta 1865 je zbor vodil Janez Goršič. Uradno se je vipavska čitalnica preoblikovala iz vipavske kazine, katere člani so se tako odločili na občnem zboru 18. februarja 1864. V maju istega leta je čitalnica dobila svoj odbor, ki mu je načeloval Grabrijan. Čitalnica je s svojim pevskim zborom 15. avgusta 1865 sodelovala na že veselici ajdovske in tolminske čitalnice.

78 *Novice*, 24. 8. 1870, 272.

79 *Novice*, 31. 8. 1870, 280.

80 Verjetno gre za pevce ljubljanskega Sokola. Dopis razkriva, da je imel tudi Šentvid pri Vipavi svoj moški pevski zbor.

81 *Slovenski narod*, 23. 8. 1870, 3.

po zaključenih govorih na taboru v Cerknici koncert narodnih pesmi. Dogajanje vseh štirih kranjskih taborov je popestrilo igranje najmanj ene godbe.

### Tabori na Koroškem

Koroški Slovenci<sup>82</sup> so od vseh Slovencev v Cislajtaniji živeli v najtežjih pogojih pod močnim nemškim nadvladjem in stalnimi germanističnimi pritiski.<sup>83</sup> Zaradi močnih raznarodovalnih in drugih pritiskov so imeli malo možnosti za vključevanje v javno kulturno in politično življenje, zato se je tudi čitalništvo razvijalo počasneje in skromneje kot v ostalih slovenskih deželah. Za tamkajšnji razvoj in razširjenost slovenske kulture ter slovenskega zborovskega petja so v šestdesetih letih 19. stoletja največ naredili slovenski dijaki,<sup>84</sup> učitelji in bogoslovci, ki so nastopali na javnih prireditvah, ter duhovniki s slovenskimi pridigami, nedeljskimi šolami in spodbujanjem slovenskega cerkvenega petja.<sup>85</sup> Poleg celovške čitalnice<sup>86</sup> so na Koroškem v šestdesetih letih 19. stoletja delovale še čitalnice oz. bralna društva v Borovljah, Bekštanju, Libeličah in Železni Kapli.<sup>87</sup>

Vsem pritiskom navkljub je Korošcem uspelo organizirati tri taboro, in sicer v Bistrici pri Pliberku, Žopračah in Zgornjih Buhljah. O dogajanju na bistriškem taboru so poročali tako slovenski kot tudi nekateri nemški in češki časopisi. Obširneje in večkrat je o bistriškem taboru pisal dunajski *Wanderer*, ki je zapisal, da je tabor potekal v miru, in ga označil kot uspeh. »Pravi, da je taboru sledila veselica z glasbo in petjem.«<sup>88</sup> Slovenski časopisi so poročali o udeležbi instrumentalnih skupin: »V Prevalih nas je čakala narodna glasba pod vodstvom izvrstnega narodnjaka g. Lipolda, uradnika iz Lješe, s krasno slovensko zastavo, in nas sprejela s pesno *Hej Slovani*; ko se pripeljemo v Pliberk, nas že druga glasba iz Velikovca s lepo trobojnico in množica ljudstva pričakuje. [...] Impozantni prihod, ktere ga se je okolo dve tisuč ljudstva udeležilo, se počasno taborišču približava narodna glasba naprej. [...] Po dokončanem taboru se je mnogo brzojavov [...] prečitalo, in ker je dež začel strašno vlivati, je ljudstvo na vse kraje pod streho razletelo, največ jih je v prostorno hišo g. Kravta šlo, kde ste dve glasbi narodne pesmi igrale, in se ljudstvo v najlepšem redu do ranega dneva prav dobro zabavljalo.«<sup>89</sup> Napovedana godba iz Leš je na taboru s pomočjo

<sup>82</sup> Dežela Koroška je sredi 19. stoletja štela okoli 330.000 prebivalcev, med katerimi je bilo več kot 100.000 Slovencev, ki so živeli večinoma na podeželju jugovzhodne Koroške, trgi in mesta pa so bili tako kot po drugih slovenskih deželah nemški. Glej: Domej, 2003.

<sup>83</sup> Situacija koroških Slovencev je bila še najbolj podobna položaju istrskih Slovencev, ki so se le s težavo borili proti iredentizmu.

<sup>84</sup> Slovenski dijaki so v šestdesetih letih 19. stoletja ustanovili slovensko dijaško pevsko društvo, ki je nastopalo na raznih družabnih srečanjih in čitalničnih prireditvah.

<sup>85</sup> Domej, 2003, 9.

<sup>86</sup> Celovška čitalnica, ustanovljena 1863, je nekaj let predstavljala centralno organizacijo koroških Slovencev in Celovec njihovo kulturno središče, od 1866 do 1872 pa v virih ni poročil o njenem delovanju.

<sup>87</sup> Mir, 26. mali traven 1913.

<sup>88</sup> Malle, 1969, 613.

<sup>89</sup> Slovenski narod, 6. 8. 1870 in 9. 8. 1870.

velikovške godbe dvigala vzdušje, medtem ko o petju pevskih zborov, razen kratke informacije v *Wandererju*, časopisi niso poročali. Omenjeno prepevanje je bilo lahko spontana reakcija navdušenih taboritov ali pa so s petjem na taboru sodelovali slovenski dijaki in učitelji.

Naslednji koroški tabor v Žopračah ni samo ponovil uspeha bistriškega tabora, ampak ga je tako po številu taboritov kot tudi po izjemnem slavju celo presegel. *Das Vaterland* je zapisal, da je bil to za koroške Slovence zelo pomemben dan. Ljudstvo se je zbiralo že dolgo pred začetkom tabora in pri tem pelo domoljubne pesmi.<sup>90</sup> Dogajanje je popestrila »izvrstna godba, ki nam jo je oskrbel vneti rodoljub, kmet Janežič, brat rajnega gosp. Antona Janežiča. [...] Bilo je tedaj vse židane volje, od konca do kraja, med taborovanjem in po dokončanem taboru noter v pozno noč; in potekel nam je čas tako hitro, da nismo vedeli, kako – zlasti med kratkočasno godbo, veselim petjem (očitno hvalo zato zasluži pevsko društvo iz Ukva) in raznimi napitnicami na slovenske rodoljube in – na Slovenijo.«<sup>91</sup> Podobno je poročal tudi *Slovenski narod*, ki navaja tudi veselo prepevanje slovenskih pesmi že ob prihodu na tabor.<sup>92</sup> Na največjem koroškem taboru se je glede na časopisna poročila veliko prepevalo tako pred začetkom tabora kot tudi po zaključku govorov. Žal ni podatkov o tem, katere pesmi so pevci izvajali. Ob pevskem društvu iz Ukve so verjetno sodelovali slovenski dijaki in učitelji.

Po enoletnem predahu je društvo *Trdnjava* avgusta 1871 sklicalo še zadnji koroški tabor v Zgornjih Buhljah pri Grabštanju, ki je bil hkrati tudi zadnji slovenski narodni tabor. *Slovenski narod* je o taboru poročal skromneje kot o ostalih taborih, kljub temu pa je navedel njegovo kratko vsebino in nekaj dejstev o dogajanju po zaključenih govorih: »Tabor se je vršil v najlepšem redu. [...] Po taboru smo se med petjem in godbo malo mudili pri hiši gosp. Riznarja, potem pa odšli na postajo Grabštajnsko [...] Tako je bil končan tabor, kterege bi bili nemškutarji radi preprečili, tako smo zopet na novo javno pokazali, da naši koroški bratje še žive in se zavedajo v političnem življenji, da nikakor niso izgubljeni za nas. [...] Omeniti še moramo domoljubnih Lješanov, ki so se tako obilo udeležili in poslali svojo godbo z zastavo [...] Veselega srca kličemo,

<sup>90</sup> Malle, 1969, 614.

<sup>91</sup> Novice, 5. 10. 1870, 323.

<sup>92</sup> Slovenski narod, 22. 9. 1870, 1–2.

spominjaje se tabora na Buhlah, lepe koroške dežele in čvrstih ter delavnih bratov: Živel! na mnogaja leta!«<sup>93</sup>

Skromne vesti nam ne nudijo dovolj podatkov, da bi lahko natančneje predstavili glasbeno dogajanje na taboru. Na vseh treh taborih pa so zagotovo prepevali narodne in domoljubne slovenske pesmi in so igrale godbe.

### **Vloga instrumentalnih skupin na taborih**

V časopisnih poročilih so dopisniki o vseh taborih, razen kapelskega, tolminskega in šempaškega, omenjali sodelovanje instrumentalnih skupin, najpogosteje poimenovanih godba in banda, včasih pa muzika, glasba, narodna muzika, domača glasba in domača banda. Zasedimo tudi različno poimenovanje udeležene skupine v istem sestavku, npr. najprej dopisnik govori o godbi, medtem ko jo v nadaljevanju poimenuje domača glasba. Podatkov, kakšne in katere instrumentalne skupine so bile s temi izrazi mišljene, je zelo malo. Razberemo lahko, da so se taborov udeležile ljubljanska mestna godba, novomeška godba, godbe iz Leš, Velikovca in Varaždina, godba rocoljske čitalnice in godba hrastniških rudarjev. Natančnejših podatkov v raziskanih virih nisem našla. Prav tako so zelo skopa poročila o njihovem glasbenem programu, saj poimensko navajajo le cesarsko pesem oz. himno in *Hej Slovani*, sicer pa je opisano zlasti splošno vzdušje, ki ga je dvigovala tovrstna »vesela« glasba. Da bi podali natančnejšo sliko instrumentalnega dela glasbenega dogajanja na taborih, bi bilo potrebno raziskati delovanje sicer maloštevilnih instrumentalnih skupin v čitalnicah in večjih mestih, kjer so ponekod v tem času že delovale mestne godbe.

Glede na vtise dopisnikov je bila instrumentalna glasba na taborih ne samo prisotna, ampak je pomenila kar pomemben del dogajanja, zlasti v času prihajanja in razhajanja taboritov. Verjetno so bile nekatere instrumentalne skupine pravzaprav manjši ansambli, morda le skupine vaških godcev ali harmonikarji. To vsekakor lahko predvidevamo za žalski tabor, kjer se omenja udeležba kar petih godb, o katerih izvemo samo, da je bila ena od njih hrastniška godba. Pravzaprav je nepredstavljivo, od kod bi prišlo tako veliko število orkestrrov. Poraja se tudi vprašanje o nacionalnosti sodelujočih v omenjenih skupinah. Ali je slovenski narod v tem obdobju že premogel tolikšno število godbenikov ali pa so na pomoč priskočili tujci, morda člani vojaške kapele? Odprta vprašanja nakazujejo možnosti razmeroma bogatega glasbenega življenja in kličejo po dodatni raziskavi primarnih virov.

### **Vloga pevskih zborov na taborih**

Nekoliko natančneje so poročevalci pisali o zborovski glasbi, kar kaže že omenjeno poimensko navajanje pevskih zborov in pesmi. Taborov se je udeležilo

---

<sup>93</sup> Slovenski narod, 10. 8. 1871, 1–2.

razmeroma veliko število pevskih zborov, pevska zbora tolminske čitalnice in ljubljanskega Sokola pa sta bila prisotna celo na štirih shodih.

Poleg zborov, naštetih v tabeli 3, so na taborih verjetno prepevali tudi pevska zbora ljutomerske in vipavske čitalnice, dijaška pevska zbora iz Celovca in Gorice ter koroški bogoslovci.

**Tabela 3: Pevski zbori in tabori, ki so se jih udeležili.**

PEVSKI ZBOR (PZ)	TABORI
PZ tolminske čitalnice	Šempas, Biljana, Sežana, Tolmin
PZ ljubljanskega Sokola	Ljutomer, Sevnica, Vižmarja, Vipava
PZ iz Rocola	Sežana, Kubed
PZ iz Proseka	Sežana
PZ iz Nabrežine	Sežana
PZ iz Boljunca	Kubed
PZ iz Kubeda (dva zbora)	Kubed
PZ iz Razdrtega	Vipava
PZ iz Šentvida pri Vipavi	Vipava
PZ ajdovske čitalnice	Šempas
PZ ljubljanske čitalnice	Vižmarje
Pevsko društvo Ukva	Žoprače
PZ ormoških dijakov	Ormož
PZ iz Žalca	Žalec

Petje narodnih in domoljubnih skladb, katerih nepopoln seznam lahko sestavimo na podlagi časopisnih poročil, je bilo sestavni del slovenskega taborskega gibanja. Spremljalo je politično dogajanje in s posebno močjo glasbe pomagalo krepiti slovensko narodno zavest.

**Tabela 4: Skladbe, ki so bile izvedene na taborih.**

NASLOV SKLADBE	PESNIK	SKLADATELJ
Slava Slovincem	Jožef Virk	Dragotin Ivan Huber <sup>94</sup>
Ne vdajmo se!	Miroslav Vilhar	Miroslav Vilhar
Naprej!	Simon Jenko	Davorin Jenko
Triglav	Martin Semrajc	Jurij Fleišman
Hej Slovenci	Samuel Tomášik	poljski napev
Lepa naša domovina	Anton Mihanović	Josip Runjanin
Slovan	/	Jan Křtitel Knahl
Byvali Čechové	Vaclav Jaromir Pícek	Jan Nepomuk Škroup
Husitska	Jan Vlk	Arnošt Bohaboj Tovačovsky

Večino skladb tako slovenskih kot tudi slovanskih avtorjev, o katerih so poročali dopisniki časopisov, so pevski zbori prepevali že pred nastopi na taborih

<sup>94</sup> D. I. Huber je ustvaril napev, ki ga je Matija Tomc kasneje priredil za štiriglasni mešani zbor.

in jih zasledimo na programih čitalniških besed v vseh slovenskih deželah. Skladbe imajo tipično domoljubno in budniško vsebino, zapisano v preprosti kitični obliki z jasno izraženim narodnim sporočilom. Pesmi čustveno poudarjajo slovenstvo in slovanstvo, domovinsko ljubezen, vero v svobodno življenje naroda in narodno enotnost, odkrito pozivajo k boju za narodne pravice ter spodbujajo k močnejši povezanosti slovanskih narodov, vsebinsko pa sovpadajo z idejami in zahtevami mladoslovencev.

Podobno kot besedila tudi glasbena govorica skladb sledi uresničevanju narodnih idej, zato so skladbe z glasbenega stališča preproste, najpogosteje ustvarjene v dvo- in tridelni pesemski obliki. Napevi so spevni, enostavni, napisani v ljudskem duhu in sledijo preprostosti besedil. Prav tako enostaven je ritem, zapisan v glavnem v tri- in štiričetrtinskem taktovskem načinu ter popestren s pogosto uporabo punktiranih notnih vrednosti. Takšen ritem daje skladbam čvrst in slovesen karakter. Napevi so večinoma podprti s harmonijo glavnih stopenj v homofonem stavku ter občasno uporabo stranskih dominant in še redkeje modulacijami. Pogosto se izmenjujeta enoglasje in štiriglasje, ki poskrbita za pestrejši glasbeni izraz. Skladbe so skoraj vedno pisane za štiriglasen moški zbor.

Ob številčno skromnem seznamu izvajanih slovenskih skladb bi bilo pričakovati, da bo narodno gibanje skladatelje, še posebno tiste, ki so se taborov aktivno udeležili, spodbudilo k ustvarjanju del, nastalih iz taborskih vzgibov in navdušenosti, že prej pa morda tudi skladb, namenjenih izvedbi na taboru. Postavlja se vprašanje, zakaj temu svetlemu obdobju slovenstva skladatelji niso namenili več svojih ustvarjalnih moči. Priprave na večino taborov so sicer potekale hitro in relativno kratek čas, medtem ko so bili nekateri tabori vendarle napovedani že več mesecev vnaprej, zato verjetno časovna stiska ni bila glavni razlog za ustvarjalno neaktivnost. Vsaj dva skladatelja, Miroslav Vilhar in Gustav Ipavec, sta bila tudi aktivno vključena v del organizacije tabora, zato nekoliko preseneča dejstvo, da ju vzhiceno dogajanje ni nagovorilo k ustvarjanju. Morda pa glasbeniki glasbenemu dogajanju niso namenjali posebnega pomena, ker so razmišljali zgolj politično.

Še zanimivejše je dejstvo, da med glasbenimi deli tedanjih skladateljev ni skladb, ki bi neposredno spominjale na te dogodke. Predpostavljam, da so skladbe, ustvarjene na že znana domoljubna besedila (kot npr. Virkovo *Slava Slovincem* in Vilharjevo *Ne vdajmo se*), po zaključku taborskega gibanja nastale tudi kot odmev nanj. Možno je celo, da je spomin na tabore hitro bledele ter so ga prekrili novi politični in družbeni dogodki, zato po zaključku shodov le-tim niso več namenjali svoje pozornosti. Ob vseh porajajočih se vprašanjih pa lahko rečemo, da taborsko gibanje z izjemo Huberjeve *Slava Slovincem* ni pustilo glasbenih del, neposredno vezanih nanj.



Skladbe slovanskega izvora, ki so jih deloma prepevali tudi prevedene v slovenski jezik in so predstavljale del stalnega repertoarja slovenskih pevskih zborov, kažejo na povezanost in mnoge skupne lastnosti slovanskih narodov. Glasbeni izraz teh skladb je bil že nekoliko bolj dodelan, zato so nudile slovenskim skladateljem, zborovodjem, pevcem in poslušalcem tudi zgled za nadaljnji glasbeni razvoj.

Naštete slovenske zborovske skladbe so pevski zbori prepevali še v naslednjih desetletjih, skladba *Naprej* pa je postala celo slovenska himna. Tudi skladbi *Hej Slovenci* in *Lepa naša domovina* sta kasneje postali uradni himni slovanskih narodov, medtem ko so skladbe drugih slovanskih avtorjev pri slovenskih zborih počasi izgubljale svoj pomen na račun vedno bogatejše slovenske zborovske ustvarjalnosti, ki je pripomogla k postopnemu dvigu kvalitete izvajanja ter omogočala izvajalcem in poslušalcem vedno globljo in širšo glasbeno razgledanost.

Številčna udeležba na taborih je bila ključnega pomena in zagotovilo za uspeh političnih shodov. Množice Slovencev je družila narodna enotnost, ki se je zaradi različnih dejavnikov še povečevala. Ohranjeni spomini in časopisni članki jasno razkrivajo pozitivna čustva, prevevajoča narod, saj zapisi govorijo o veselju, navdušenju, sreči in prevzetosti tako ob nastopih govornikov, posredovanju telegramov in pozdravov kot tudi ob igranju godb, nastopih pevskih zborov ter skupnem petju narodnih pesmi. S tem so se politični shodi prelevili v kulturne in družabne dogodke, ki so še močnejše pritegnili množico k sodelovanju in budili v njej narodnega duha.

Zborovska glasba, s svojim ljudskim tonom zelo primerno izbrana za narodne shode, je bila v primerjavi z instrumentalno glasbo obogatena z literarnim elementom, ki je vseboval domoljubna sporočila, vzbujajoča občutke pripadnosti narodu, in želje po dosegu višjih narodnih ciljev. Občutja posameznikov so bila glede na subjektivno doživljanje in sprejemanje določene glasbe različno intenzivna, vendar so se s pomočjo ostalih dejavnikov množice še dodatno okrepila. Petje je množico povezovalo in radostilo, obenem pa sprožalo ugodje in razvoj pozitivnih čustev.

Ob emocionalnem vplivu sta imeli tako instrumentalna kot vokalna glasba v taborskem gibanju pomembno družabno vlogo. Z radostnim in čvrstim karakterjem sta ljudi razveseljevali in hkrati popestrili dolgotrajne, za marsikoga celo monotone politične govore. Glasba je udeležence spremljala na poti na tabor in domov, koncertne izvedbe so dopolnjevale govorne dele taborov, bila pa je tudi pomemben del druženja taboritov, ki so se zbirali že več ur pred začetkom shoda in se po zaključenem uradnem delu zadrževali še pozno v noč. Za ta del druženja je bilo z glasbenega stališča značilno predvsem petje slovenskih narodnih pesmi in igranje godb. Takšna družabna srečanja udeležencev so bila

pravzaprav značilna za vse slovenske tabore, izjemo predstavljajo le tisti, kjer je taborite močan dež prepodil domov takoj po zaključenih govorih.

Narodni tabori so imeli tudi pomembno vzgojno-izobraževalno vlogo, saj so bili udeleženci deležni klene slovenske besede, poleg razgrnitve političnih in gospodarskih problemov slovenskega naroda pa so govorili vsebovali še številna zgodovinska dejstva in obravnavali posamezna druga življenjska področja. Prav tako je vzgojno-izobraževalno vplivala zborovska glasba, še posebej koncerti pevskih zborov, ob katerih so lahko udeleženci spoznavali slovensko in slovansko glasbeno literaturo, se seznanili z delom pevskih zborov in njihovim načinom petja ter v pogovorih izmenjali svoje poglede na glasbeno kulturo in zborovske izkušnje. Nastopi pevskih zborov so marsikje zbudili željo po petju, novem ustanavljanju čitalnic in pevskih društev ter morda pripomogli tudi k dvigu kvalitete petja že obstoječih zborov, vsekakor pa so pomenili poživitev in nov delovni zagon sodelujočim pevcem.

Sinteza vseh vplivov taborskega gibanja, političnih in kulturnih, jasno kaže, da so tabori v ljudeh močno predramili in okrepili narodno zavest ter pomembno vplivali na oblikovanje slovenske narodne identitete. Poleg tega je taborsko gibanje verjetno največ pripomoglo k močni krepitvi kulturnega delovanja Slovencev. Posamezni tabori so imeli najbolj neposreden in očitni vpliv na ustanovitev številnih novih čitalnic (Žalec, Ormož, Rojan, Barkovlje, Sv. Ivan, Opčine, Rocol, Škedenj, Nabrežina, Boljunec, Podnanos, Sežana, Prvačina, Štanjel itd.) ter njihovih pevskih zborov. Vzporedno z njimi se je v naslednjih desetletjih razcvetelo zborovsko petje v delavskih pevskih društvih, za nadaljnji razvoj slovenske glasbe pa je izjemnega pomena ustanovitev Glasbene matice leta 1872, ki je med drugim z načrtnim glasbenim izobraževanjem poskrbela za prve doma šolane glasbenike. Taborsko gibanje je na ta razvoj vplivalo le posredno, in sicer tako da je v ljudeh vžgalo močan plamen slovenstva, ki ni več ugasnil, ampak se je hitro širil in ljudi gnal k vedno novemu kulturnemu udejstvovanju tako na nacionalni kot tudi mednarodni ravni.

## Sklep

Taborsko gibanje so zgodovinarji Josip Mal, Ferdo Gestrin in Vasilij Melik označili kot val, ki je splošno zahtevo po narodni enakopravnosti ponesel med najširše plasti prebivalstva, kot šolo državljanskih in narodnih pravic, kot izjemno pogumno in tvegano dejanje slovenskega naroda ter obdobje intenzivnega političnega zorenja. Povsem suvereno pa lahko ocenimo, da je bilo obdobje taborov tudi obdobje intenzivnega kulturnega zorenja, v katerem se je slovenska glasba razvijala in širila med ljudmi z vso močjo ter nanje vplivala tako narodno prebudno in emocionalno kot vzgojno-izobraževalno. Hkrati so izvajalci in poslušalci vplivali na njen nadaljnji razvoj. Dobo taborskega gibanja lahko z vidika slovenske glasbene zgodovine označimo kot posebno pomembno obdobje, saj je s svojim vplivom seglo daleč preko pomena družabne funkcije. Če tej dobi

dodamo še prvo obdobje čitalništva, s katerim je pravzaprav nerazdružljivo povezana, dobimo eno pomembnejših in svetlih obdobj, ki samo po sebi ni prineslo vrhunskih glasbenih dosežkov, je pa omogočilo, da je slovenski narod v nadaljnjem razvoju prišel do njih.

Množičnost združenih pevskih zborov, ki je Slovence z izjemno močjo navduševala v času taborov, se je tudi v kasnejših obdobjih, polnih preizkušenj, izkazala kot priljubljena oblika glasbenega druženja in izpovedovanja čustev. Obdržala se je vse do današnjih dni, saj se pevski zbori še vedno z velikim veseljem in radostnim pričakovanjem udeležujejo različnih pevskih srečanj. Ta so za razliko od taborskih srečanj predvsem kulturne narave, še vedno pa na pevce vplivajo tako emocionalno, socialno kot vzgojno-izobraževalno. Slovenska zborovska pesem je povezovala, povezuje in bo povezovala slovenski narod, dokler bo prisotna med ljudmi. S svojo veliko izrazno močjo bo zagotovo še v prihodnje vplivala na nadaljnje oblikovanje narodne identitete, ki dobiva v novem času vedno nove razsežnosti.

### **Literatura:**

- Domej, T. (2003): *Taborsko gibanje na Koroškem in šolstvo*, v: *Zbornik Janka Pleterskega*, Založba ZRC, Ljubljana.
- Drobne, J. (1997): *Janez Miklošič*, diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.
- Druzovič, H. (1924): *Zgodovina slovenskega petja v Mariboru*, v: *Časopis za zgodovino in narodopisje*, letnik XIX.
- Gabršček, A. (1932): *Goriški Slovenci I.*, Samozaložba, Ljubljana.
- Govekar Okoliš, M. (2002): *Vpliv izobraževanja na prebujanje nacionalne identitete v 19. stoletju*, v: *Andragoška spoznanja*, letnik 8, št. 1.
- Klavžar, E. (1968): *Tabor pri Šempasu*, anastatični ponatis, Nova Gorica.
- Kramar, J. (1970): *Prvi tabor v slovenski Istri*, v: *Delo*, št. 248.
- Kuret, P. (2005): *Sto slovenskih opernih zvezd*, Prešernova družba, Ljubljana.
- Malle, A. (1969): *Tabori na Koroškem*, v: *Časopis za zgodovino in narodopisje*, 5. letnik, Založba Obzorja Maribor.
- Marušič, B. (1969): *Razvoj političnega življenja goriških Slovencev od uvedbe ustavnega življenja do prvega političnega razkola*, v: *Zgodovinski časopis*, letnik XXIII, zv. 1–2 in 3–4.
- Melik, V. (1969): *Nekaj značilnosti razvoja na Kranjskem 1867–1871*, v: *Zgodovinski časopis*, letnik XXIII, zv. 1–2.
- Ob stoletnici sežanskega tabora 1870–1970*, Sežana, 1970.
- Prijatelj, I. (1955–1985): *Slovenska kulturnopolitična in slovstvena zgodovina 1848–1895*, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

- Ratiznojnik, A. (2003): *Čitalnica v Ljutomeru 1868–1914*, v: *Kronika*, letnik 51, št. 1.
- Rojs, M. (1991): *Vloga ljutomerske čitalnice pri širjenju in utrjevanju narodne zavesti*, v: *Kronika*, letnik 39, št. 1–2.
- Šarec, V. (2010): *Vloga zborovske glasbe v taborskem gibanju v 19. stoletju in njen vpliv na narodno identiteto Slovencev*, doktorska disertacija, Akademija za glasbo, Ljubljana.
- Vošnjak, J. (1869): *Slovenski tabori: za prosto slovensko ljudstvo*, Slovensko politično društvo, Maribor.
- Vošnjak, J. (1906): *Spomini*, Slovenska matica, Ljubljana.
- Vrbnjak, V. (1968): *Prvi slovenski tabor v Ljutomeru*, v: *Svet med Muro in Dravo*, Založba Obzorja, Maribor.
- Vrečer, R. (1959): *Kako je bilo pred devetdesetimi leti*, v: *Savinjski zbornik*, Celje.

**Darja Koter**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

**»Opera je še dovolj živa in nič ne kaže, da bi bila pripravljena umreti.«**

## **MONOGRAFIJA OB 80-LETNICI JOŽETA SIVCA**

**Jože Sivec, *Opera na ljubljanskih odrih od klasicizma do 20. stoletja. Izbrana poglavja*, ur. Metoda Kokole in Klemen Grabnar (Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 2010), 346 strani. ISBN 978-961-254-240-5. (recenzija)**

Muzikološki inštitut Znanstvenoraziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti ter Oddelek za muzikologijo Filozofske fakultete v Ljubljani sta ob osemdesetletnici nestorja slovenske muzikološke znanosti, zaslužnega univerzitetnega profesorja muzikologije dr. Jožeta Sivca, zasnovali jubilejno publikacijo z izborom slavljencevih manj znanih zapisov, objavljenih v različnih publikacijah. Knjigo sta uredila Metoda Kokole in Klemen Grabnar. Monografija je v celoti posvečena zgodovini operne ustvarjalnosti in poustvarjalnosti v Ljubljani od druge polovice 18. do 20. stoletja, zapisi pa so nastali v obdobju trideset let. Obsega petnajst zaokroženih poglavij, ki kronološko prikazujejo razvoj ljubljanske opere, in sicer od gledaliških skupin v 18. stoletju do profesionalno zastavljenega opernega gledališča od konca 19. stoletja naprej. Nekaj poglavij je posvečenih recepciji znamenitih opernih del evropskih skladateljev v Ljubljani, zadnji dve pa analitično predstavita operi Frana Gerbiča in pregled slovenske operne ustvarjalnosti do sedemdesetih let 20. stoletja. Besedila so objavljena v izvorni obliki, pri čemer sta urednika poenotila pisanje naslovov opernih del in njihovih delov. Prav tako so uredniško poenoteni pisava tujejezičnih izrazov, imena krajev, priimkov ipd. Zaradi časovne distance od prvih objav urednika opozarjata na izraze, kot je »najnovejši«, ki naj ga bralec razume s pridržkom. Prav zato so v redakciji dodane posamezne opombe s pojasnili in posodobitvami, kar je primerno in nujno. Poglavja dopolnjuje slikovno gradivo, ki je redakcijsko dodano in pomenljivo za vsebino. S tem je publikacija kvalitetno nadgrajena in privlačnejša. Slikovno gradivo so prispevale pomembne institucije, kot so Arhiv RS, Zgodovinski arhiv Ljubljana, Narodni muzej Slovenije, NUK, Slovenski gledališki muzej in Občina Žalec ter družina Šivic. Sistem kratic in opomb ter virov in literature je v celoti uredniško poenoten, pri čemer sta se urednika naslonila na vsestransko uveljavljen redakcijski priročnik *Chicago Manual of Style*. Po vzoru monografskih publikacij je na koncu na novo dopolnjena celotna bibliografija, dodano je tudi izčrpno kazalo omenjenih glasbenogledaliških del in osebnih imen. Knjigo zaključuje celotna avtorjeva bibliografija, nastala na podlagi starejšega seznama, ki ga je pred desetimi leti pripravila danes žal že preminula muzikologinja Darja

Frelih, dopolnitve so delo urednika Klemna Grabnarja. Prispevek obeh urednikov je knjižno izdajo Sivčevih študij tehtno dopolnil, posodobil in nadgradil, tako glede rabe znanstvenega aparata kot splošne urejenosti in preglednosti besedila.

V prvem poglavju se avtor posveča ljubljanskemu repertoarju italijanskih opernih družin od leta 1733 naprej in dokazuje aktualnost predstav po vzoru širšega evropskega prostora. Z njegovimi ugotovitvami se vsaj deloma podirajo stereotipi o »zaplankanosti« glasbe na Slovenskem, ki so v več primerih neupravičeni. V Ljubljani je bila do druge polovice 18. stoletja »doma« poznobaročna *opera seria* napolitanske šole, ki jo je v petdesetih letih skladno s splošnim razvojem glasbenega gledališča tega časa zamenjala komična opera oz. *opera buffa*. Posebna pozornost je posvečena posameznim opernim družinam in njihovim uveljavitvam v evropskem prostoru, kar je zaokroženo z aktualnimi deli eminentnih italijanskih skladateljev. Avtor ugotavlja, do kakšne mere so gostujoče skupine vplivale na operno poustvarjanje in ustvarjalnost domačih diletantov in kasneje na delovanje profesionalnega gledališča. Posveča se socialni strukturi poslušalstva in opernim prizoriščem, dogajanju v času ilirskih provinc in ob ponovni vzpostavitvi avstrijske vladavine, ki poustvarjalnost preusmeri k nemškim operistom. Kot daleč najodmevnejšo izpostavi sezono 1821, ko je Ljubljana gostila kongres svete alianse, za katerega je sam avstrijski cesar naročil gostovanje odlične italijanske družbe v Ljubljani, ki je izvedla kar pet Rossinijevih oper in s tem prva odprla skladatelju pot na ljubljansko operno sceno. V poglavju o sporedih nemških gledaliških družb na ljubljanskih odrih Sivec ugotavlja, da te skupine sicer niso bistveno vplivale na domačo produkcijo, so pa bile pomemben člen pri spoznavanju nemške, francoske in italijanske klasicistične, predvsem pa zgodnjjeromantične operne produkcije tedanjega časa pred ljubljanskim občinstvom, ki se je v prvih desetletjih 19. stoletja z evropsko glasbeno sceno seznanjalo predvsem v Stanovskem gledališču in na koncertih Filharmonične družbe.

Sledijo tri poglavja o predstavah Mozartovih in Rossinijevih oper ter t.i. *grand opere*. Natančen pregled uprizarjanja posameznih del pokaže, da se je ljubljanska publika do leta 1823 seznanila s skoraj vsemi Mozartovimi operami, ki so se dotlej pojavljale na repertoarju gledališč nemškega prostora. Njegove opere so v Ljubljani ohranile popularnost tudi po letu 1823, ko se na odru ustalijo romantična dela. Kranjska prestolnica v primerjavi z večjimi gledališči monarhije repertoarno ni bistveno zaostajala in je bila zelo aktualna tudi v drugi četrtini 19. stoletja. To še posebno natančno dokazujejo izvedene Rossinijeve opere, prevladujoče do leta 1835. Viri v dnevnem časopisju izpričujejo, da so slavnega italijanskega skladatelja v Ljubljani promovirale nemške potujoče družine. Sivec se v tem delu besedila poglobi v izvajalce in bralcu približa sestavo, delovanje in repertoar nemških opernih družin, ki so močno zaznamovale slovensko glasbeno sceno. Od druge polovice tridesetih do šestdesetih let so dominantno vlogo igrale novosti, Donizettijeva in Bellinijeva dela, vendar avtor ugotavlja, da ne tako

številčno kot Rossinijeva. Te ugotovitve dopolni in razširi v naslednjih poglavjih o začetkih uprizarjanja Bellinijevih in Donizettijevih oper v Stanovskem gledališču. Sivec med drugim izčrpno razloži zgodovinski in vsebinski razvoj t.i. *grand opere* ter ga poveže s pariško glasbeno sceno in ljubljansko talijo. Kot ugotavlja, je bilo število velikih oper, ki so doživele ljubljansko premiero, sicer zadovoljivo, ni pa bilo tako aktualno, kot je to veljalo npr. za Rossinija. Proučil je tudi recepcijo tovrstnih oper pri nas in ugotovil, da je bila ljubljanska kritika skladna s »prevladujočimi nazori« v tedanji Evropi in da so bile uprizoritve sicer ambiciozne, vendar niso dosegale nivoja opernih stvaritev. Sivec v posebnem sestavku piše tudi o poskusih ustanovitve domače operne reprodukcije, za kar sta bila najzaslužnejša Amalija in Gašpar Mašek v sezoni 1826/27. Predstavi delovanje diletantske skupine in gledališkega orkestra, sestavljenega iz članov Filharmonične družbe, ter prizadevanja obeh akterjev, ki kljub naprezanju nista uspela, da bi Ljubljana dobila stalno profesionalno gledališko skupino že v dvajsetih letih 19. stoletja.

Publikacija nas seznani tudi s podrobnostmi o uprizarjanju Verdijevih oper in ugotavlja, da je ljubljansko občinstvo pokazalo veliko zanimanje za njegova dela, čeprav jih je spoznavalo z nekajletno zamudo, začevši leta 1850. V stanovskem gledališču so sicer izvajali le nekaj Verdijevih zgodnejših del (ponovno so bile v ospredju italijanske družine), vendar z uspehom, ki ga je okronala kritika. Seznanimo se tudi z nemško naravnano operno produkcijo od leta 1861, ko se je gledališče preimenovalo v Deželno gledališče, kar pa ni pomenilo odmika od dotedanje repertoarne politike. Kot piše Sivec, ime ni prineslo stalnega pevskega in igralskega ansambla, saj je bilo še naprej odvisno od različnih nemških družb. Na sporedu so prevladovala manj znana in ne toliko kvalitetna dela (npr. igre s petjem), izjema je bila opereta, ki je tudi v Ljubljani dobivala vidno mesto. Nadalje kritično spregovori o životarjenju gledališča v prvi polovici šestdesetih let in izpostavi pomen novega ravnatelja iz Brna, Antona Zöllnerja, ki je ljubljansko talijo postavil na trdnejše temelje in presegel vsa pričakovanja. Z njim je, kot dokazuje avtor, provincialna Ljubljana ponovno vzpostavila stik z razvitejšimi sredinami, in sicer tako po zaslugi aktualnega opernega in operetnega repertoarja kot z gostujočimi solisti slovečih imen. Skoraj dokumentarno oblikovano poglavje nas opozori na pomembno prelomnico leta 1874, ko je bila v Ljubljani prvič v celoti izvedena Wagnerjeva opera, in sicer *Tannhäuser* (dotlej so od poznih petdesetih let zaradi skromnih poustvarjalnih možnosti uprizarjali le odlomke). Sivec je dogodek ocenil kot relativno nezapoznel, pri čemer je upošteval počasno uveljavitev Wagnerja na Nemškem v primerjavi z zahodnejšimi deli Evrope. V zaključku ugotavlja, da repertoarno Ljubljana ni bila več tako napredna in sodobna kot v dobršnem delu poznega 18. in v prvi polovici 19. stoletja in da je za drugimi provincialnimi gledališči monarhije celo precej zaostala. Hkrati dodaja opravičljive razloge za takšno stanje, med katerimi po njegovem mnenju prednjači finančna obubožanost teatra.

V poglavju *Wagner na slovenski glasbeni sceni* pojavnost in recepcijo Wagnerjevih del še poglobi.

Zaključna poglavja prinašajo ugotovitve o slovenski romantični operi v povezavi z nacionalnimi gibanji in s splošnim evropskim razvojem, analitičen prikaz dveh oper Frana Gerbiča ter njegove poglede na slovensko operno ustvarjalnost od Kogoja do Šivica. V prvem delu se seznanimo z razvojem slovenskega gledališča v času narodnega prebujenja od leta 1848 do stvaritev Rista Savina v zgodnjem 20. stoletju. Avtor na strnjen način zaokroži razvoj romantične opere na Slovenskem in izpostavi vse pomembnejše skladatelje in njihova dela, raziskavo pa dopolnjujejo spoznanja o nastajanju slovenskega profesionalnega gledališča od Dramatičnega društva (1867) do odprtja Deželnega gledališča leta 1892. Urednika sta v to poglavje posrečeno uvrstila danes manj znane neuresničene načrte pročelja in parterja za novo ljubljansko gledališko stavbo, ki sta jih leta 1888 podpisala Walter in Hraský. Njuni načrti so v primerjavi z dejansko stavbo precej ambicioznejši, vendar jih Ljubljana ni zmogla. Kot je videti, bi njuna zamisel po arhitekturi in obsegu še danes dobro služila namenu. Naslednje poglavje je vsebinska dopolnitev prvemu in govori o Gerbičevih operah *Kres* (1896) in *Nabor* (1912/13). Sivec je v tem analitičnem prikazu, kjer se je prvenstveno posvetil operi *Kres*, v primerjavi z drugimi besedili bolj kritičen. Gerbičevo delo secira v vseh pogledih: od libreta, ki je najverjetneje skladateljev, do odtenkov partiture. Gerbiču očita številne pomanjkljivosti, kot so neizrazit libreto in recitativi, premalo dramatičnih vrhuncev ipd., vendar zna tudi pohvaliti. Pri tem izpostavi prepričljivo arioznost posameznih arij, ansamble, nekatera mesta orkestralne spremljave, predvsem pa rabo t. i. pomenskih motivov in reminiscentne motivike, s čimer je opera pridobila psihološko poglobljenost, Gerbič pa je s temi koraki vpisan v zgodovino slovenske opere. Knjigo zaključuje razvoj slovenske opere od moderne do »novejše« ustvarjalnosti oziroma do Šivičevega dela *Cortesova vrnitev* (1974). Tudi v tem primeru je avtor sledil slogovni razvojni niti domače operne ustvarjalnosti in izbral zanj najpomembnejša dela Savina, Kogoja, Osterca, Bravničarja, Švare, Simonitija, Kozine, Poliča, Svetela, Božiča, Cipcija in že omenjenega Šivica. Pri tem ugotavlja, da pregled operne ustvarjalnosti v omenjenem obdobju kaže dokaj skromno produkcijo slovenskih skladateljev na tem polju in ne obeta boljših časov. Vzroke najde v nepopularnosti opernega snovanja na Slovenskem, v značilnem pomanjkanju libretov v naši glasbeni taliji ter v skromnih poustvarjalnih možnostih domačih odrov. Svoja razmišljanja sklene v zanj značilnem pozitivnem tonu, ko ugotavlja, da je v primerjavi z 19. stoletjem slovenska operna ustvarjalnost stilno razpredena in primerljiva z aktualnostmi evropskega duha, kar po njegovem velja predvsem za čas med obema vojnama ter od šestdesetih let prejšnjega stoletja naprej.

Monografska publikacija Jožeta Sivca *Opera na ljubljanskih odrih ...* bo s svojo izčrpno, sistematično in vsebinsko zaokroženo vsebino zadovoljila



radovedne in pikolovsko natančne bralce. Kljub časovni distanci so besedila aktualna še danes, kar potrjuje avtorjev poglobljen in vsestransko angažiran pristop. Delo ni le sistematičen prikaz razvoja operne poustvarjalnosti in ustvarjalnosti na Slovenskem, prepriča nas tudi z družbenimi, socialnimi in splošno kulturnimi orisi slovenskega prostora v razponu več kot dvesto let. Navdušujeta tudi jezikovna sproščenost in doslednost. Čeprav so posamezni segmenti tega raziskovalnega polja v zadnjem poldrugem desetletju v marsičem dopolnjeni ali nadgrajeni (naj omenim le sistematiko raziskav v okviru muzikoloških simpozijev Akademije za glasbo UL, kjer se posamezni avtorji posvečajo analizi opernih oziroma operetnih opusov slovenskih skladateljev), to ne zmanjša vrednosti in zaokroženosti objavljenega muzikološkega opusa. Nasprotno, spoštovani jubilan, zaslužni profesor dr. Jože Sivec, je s svojimi primarnimi študijami o zgodovini opere na Slovenskem opozoril na njen razvoj v soodvisnosti od družbenih in evropskih umetnostnih dogajanj ter podal številne iztočnice za nadaljnje raziskovanje. In ne nazadnje, kot pravi avtor, je »opera še dovolj živa in nič ne kaže, da bi bila pripravljena umreti«.



**Branka Rotar Pance**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **TEORETIČNA IZHODIŠČA NAČRTOVANJA GLASBENE VZGOJE V VRTCU AVTORICE OLGE DENAC**

**Olga Denac, Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu.**

**(Ljubljana: Debora, 2010), 130 strani. ISBN 978-961-6525-62-6. (recenzija)**

Založba Debora je v letu 2010 izdala znanstveno monografijo dr. Olge Denac, izredne profesorice na oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Delo je strukturirano v tri poglavja, od katerih je prvo najobsežnejše, v drugem avtorica raziskovalno analizira načrtovani in izvedbeni kurikul za vrtce na področju glasbene vzgoje, v tretjem pa strne raziskovalne ugotovitve v zaključne misli. Tekstovni del je obogaten z različnimi modeli, ponazoritvami in tabelami, v katerih so v drugem poglavju predstavljeni rezultati večfazne raziskave. Seznamu relevantne literature sledi stvarno kazalo, v monografiji pa sta objavljena tudi odlomka iz recenzij dr. Brede Oblak, zaslužne profesorice z Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani, in dr. Milene Ivanuš Grmek, redne profesorice za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Delo ni aktualno le za ožje področje didaktike predšolske glasbene vzgoje, temveč tudi za celotno slovensko glasbeno didaktiko za področje splošnega izobraževanja. Podhranjenost pri publiciranju tovrstne slovenske literature je namreč zelo velika.

V prvem poglavju Denačeva obravnava filozofska, psihološka in pedagoško-didaktična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje na predšolski stopnji. Zaradi terminološke nejasnosti ter različnih interpretacij umeščenosti in vloge glasbene vzgoje v kurikul najprej jasno določi odnosne vidike med pojmi estetika, estetska vzgoja, umetnostna vzgoja, posamezno področje umetnostne vzgoje (glasba). Za izhodišče vzame estetiko in razvoj njene misli skozi čas, pri tem pa se osredinja predvsem na pedagoške koncepte in glasbo. Filozofi so poleg estetskih razsežnosti glasbe pogosto poudarjali tudi njeno vzgojno vrednost. Zgoščeno predstavitev obravnavanih tem avtorica strne s problematiziranjem koncepta »vzgoje z umetnostjo«, ki je v zadnjih desetletjih v številnih evropskih državah in tudi pri nas na predšolski stopnji pripeljal do združevanja posameznih umetnostnih področij v skupen predmet oziroma skupno predmetno področje: umetnostna vzgoja.

Osrednji del prvega poglavja je usmerjen v načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje. Avtorica razlaga različne ravni razvrščanja učnih ciljev, opozarja na izbrane modele tujih avtorjev in osvetljuje posamezne

stopnje v uveljavljenih taksonomijah za kognitivno, afektivno in psihomotorično področje. Cilji *Kurikuluma za vrtce* (1999), v katerem je glasba del področja umetnosti, se nanašajo na štiri temeljne glasbene dejavnosti: razvoj glasbenega izvajanja, razvoj poslušanja glasbe, razvoj ustvarjalnosti in razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Vsako dejavnostno področje je obravnavano tako z vidika didaktičnih priporočil in napotkov za vzgojitelje kot z vidika raziskovalnih izsledkov različnih avtorjev. Pri tem avtorji pri opredeljevanju strukture glasbenih sposobnosti uporabljajo različne pojme. Delna variabilnost se kaže tudi pri raziskovalnih ugotovitvah, ki se nanašajo na razvoj ritmičnega, melodičnega in harmonskega posluha. Zaradi kontekstualnih razlik v globalnem okolju tudi ne moremo pričakovati, da bi bile v literaturi navedene enotne učne metode. Večje soglasje najdemo pri učnih oblikah na predšolski stopnji. Uporaba učnih sredstev je neodvisno povezana z opremljenostjo vzgojno-varstvenih ustanov. Artikulacija didaktične enote je svobodnejša v primerjavi s poznejšim šolskim obdobjem in omogoča večjo fleksibilnost v učni situaciji. Evalvacija učnih dosežkov v vrtcu ne temelji na testiranju s standardiziranimi glasbenimi testi, temveč gre za sistematično opazovanje in spremljanje otrok pri glasbenih dejavnostih v naravnem okolju.

V sklepu prvega poglavja Denačeva problematizira položaj glasbene vzgoje kot neavtonomnega področja v vrtčevskem kurikulumu. Pri tem izhaja od temeljnih načel, ki pomenijo osnovo pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje, to pa so načelo uravnoteženosti, načelo strokovne utemeljenosti, načelo horizontalne povezanosti in načelo razvojno-procesnega pristopa.

Na podlagi obravnavane tematike je bila na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru izvedena raziskovalna študija z naslovom *Vpliv kurikula na vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri umetnostnih področjih*. Denačeva se v knjigi omeji le na predstavitev tistega dela trifazne raziskave, ki se nanaša na glasbeno vzgojo. Vzgojitelji so v prvi fazi raziskave poročali o težavah, s katerimi se srečujejo pri uvajanju kurikula neposredno v prakso. Rezultati so pokazali, da imajo največ težav pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje ter vrednotenju realiziranih ciljev. Preučevani so bili tudi interesi učiteljev za načrtovanje posameznih področij dejavnosti, umetnostnih področij in glasbenih dejavnosti. Ugotovljeno je bilo, da vzgojitelji najraje načrtujejo dejavnosti na področju jezika, nato pa sledijo področja umetnosti, gibanja, narave, matematike in družbe. Znotraj področja umetnosti so najbolj zainteresirani za načrtovanje likovne in oblikovalne dejavnosti, ki jih sledijo glasbene, plesne in dramske dejavnosti, zelo nizko stopnjo interesa pa so izrazili za avdio-vizualne dejavnosti. V okviru glasbene vzgoje so največ zanimanja pokazali za načrtovanje petja pesmi in igranja na glasbila, nato za poslušanje glasbe in za ustvarjanje ob glasbi. Manj so bili zainteresirani za načrtovanje ustvarjanja v glasbi in glasbeno-didaktičnih iger.

V drugi fazi raziskave je potekala analiza strukturiranosti učnih priprav vzgojiteljev v povezavi s prej naštetimi temeljnimi načeli načrtovanja. Rezultati so pokazali, da je bilo načelo uravnoveženosti upoštevano pri načrtovanju posameznih krovnih področij dejavnosti, ne pa tudi znotraj področja umetnosti. Neuravnoveženost se je pokazala tudi pri glasbenih dejavnostih, v okviru katerih je bilo v veliki prednosti petje pesmi. Glede na horizontalno povezanost je raziskava pokazala, da vzgojitelji najpogosteje povezujejo glasbene dejavnosti s področjem gibanja in likovne vzgoje, nato pa sledijo jezik, družba, plesna vzgoja, narava, matematika in dramska vzgoja. Pri tem je bilo razvidno, da so vzgojitelji upoštevali vsebinski vidik integracije med različnimi področji dejavnosti, medtem ko je procesni vidik integracije ostal v ozadju. Analiza načrtovanja z vidika zastopanosti različnih ciljev je pokazala, da so vzgojitelji v pripravah največkrat zapisali področne cilje kurikula, nato pa splošne/skupne cilje kurikula za področje umetnosti. Precej manj je bilo zapisovanja lastno formuliranih ciljev tako za področje glasbenih dejavnosti kot za splošno področje. Na glasbenem področju je bila narejena tudi analiza z vidika zastopanosti glasbenoumetniških vsebin (načelo strokovne utemeljenosti), ki je bila realizirana le za področje izvajanja. Čeprav so bili rezultati na tem področju zelo spodbudni, Denačeva opozarja na problematiko izbire glasbenoumetniških vsebin tudi na drugih področjih, predvsem pri poslušanju. Pokazalo se je namreč, da učitelji poslušalskih primerov niti ne navajajo v svojih pripravah.

Zadnja faza raziskave je bila usmerjena v evalvacijo izvedbenega kurikula. Pri glasbeni vzgoji se je pokazalo, da vzgojitelji ob izkazanem sistematičnem načrtovanju zmorejo upoštevati trenutno situacijo in da se ji znajo fleksibilno prilagoditi. Odprti so za pobude otrok, spodbujajo njihovo samostojnost in sprejemajo njihove čustvene reakcije. Pri ocenjevanju zanimanja otrok za glasbene dejavnosti je znova prednjačilo petje. Denačeva ob tem ugotavlja, da »izražanje interesa vzgojiteljev za glasbene dejavnosti vpliva tudi na izražanje interesa otrok za omenjene dejavnosti«(str. 110). Posebej skrb zbujajoče pa je, da se najnižja raven zanimanja kaže pri razvoju ustvarjalnosti.

Avtoričina glavna sklepna ugotovitev je, da vzgojitelji le delno uresničujejo posamezna načela kurikula in da jim ta tudi ne daje zadostne opore za uspešno načrtovanje glasbene vzgoje. Raziskovalni izsledki tudi potrjujejo, da glasbena vzgoja v načrtovanem kurikulu izgublja strokovno avtonomnost in da bi morali kurikularni teoretiki strokovnjaki iz prakse pri evalvaciji bolj upoštevati mnenja predmetnih strokovnjakov za predšolsko vzgojo.



**Nikolaj Sajko**

SNG Maribor, Konservatorij za glasbo in balet Maribor

## **FUNKCIONALNOST IN STILNA USTREZNOST ORKESTRALNIH LOKOVANJ**

**(povzetek magistrske naloge)**

V magistrski nalogi so analizirani objektivni dejavniki, ki vplivajo na izbiro lokovanj in posledično na artikulacijo in fraziranje ter skupni zvok skupine godalnih inštrumentov. Glavna problema, ki ju naloga obravnava, sta pravilno branje notnega zapisa (glede na glasbeni kontekst določenega odseka skladbe in glede na izvajalsko prakso časovnega obdobja, v katerem je skladba nastala) ter pravilno poustvarjanje notnega zapisa (pri čemer so predpogoj vnaprej pripravljena lokovanja, za pripravo katerih je potrebno temeljito poznavanje godalne izvajalske tehnike).

V nalogi so teoretično raziskane fizikalne lastnosti produkcije tona pri godalih ter primarni in sekundarni viri s področij lokovne tehnike godal in zgodovine izvajalske prakse. Ugotovitve raziskave posameznega področja so uporabljene tudi na ostalih področjih. Glede na zgoraj navedene problemske sklope obsega ta raziskava tri tematske sklope analiz:

1. Fizikalne lastnosti produkcije in zaznavanja tona pri godalih. Te so v stroki dobro raziskane, vendar relevantna strokovna literatura zaradi znanstvene metodologije praviloma nima uporabne vrednosti za glasbene izvajalce: opisi ne vzpostavljajo vzročno-posledičnih odnosov med gibanjem strune in glasbeno zaželenimi zvoki, ne ukvarjajo se z razlikami med današnjimi in avtentičnimi inštrumenti ter s psihoakustiko oziroma s fiziološkimi problemi zaznavanja tonov. Obstoječa literatura se tudi ne posveča razlikam med skupinami inštrumentov, kar je bistveno, če želimo dobiti vpogled v lokovno tehniko celotne godalne sekcije.

V tem sklopu naloge je bila potrjena naslednja hipoteza: vsaka skupina godalnih inštrumentov ima specifične značilnosti glede produkcije tona in njegovega zaznavanja, zato je lokovanja razen notnemu zapisu potrebno prilagoditi tem specifikam.

Pomembnejše ugotovitve iz poglavja o fizikalnih vidikih produkcije tona lahko strnemo v naslednje alineje:

- Na oblikovanje tona pri godalih vplivajo tri spremenljivke: pritisk loka na struno, hitrost loka in njegova oddaljenost od kobilice. Za spremembo jakosti tona je potrebno sočasno ustrezno spremeniti dve spremenljivki, z ustrezno spremembo le ene lahko vplivamo na barvo tona. Z jakostjo zvoka narašča tudi delež višjih harmonskih frekvenc.

- Vsaka skupina inštrumentov ima svojo značilno barvo tona (ta je odvisna tudi od človeškega slušnega sistema), ki je s spremembami načina potezanja v večji meri ne moremo spremeniti.
- Razlike v igralni tehniki onemogočajo neposreden prenos treh spremenljivk (pritiska loka, hitrosti loka in oddaljenosti loka od kobilice) med skupinami inštrumentov.

2. Drugo vsebinsko področje magistrske naloge je lokovna tehnika godal. Širšo izhodiščno literaturo o tej temi predstavljajo različne šole za violino oziroma violončelo, ki večinoma vsebujejo napotke za izvedbo določenega lokovanja in se v glavnem ne ukvarjajo s problemi njihove uporabe v orkestru. Pregledana je bila celotna literatura, ki se ukvarja s problematiko lokovanj v orkestru, razen tega pa še šole za violino oziroma violončelo, ki so v aktualni rabi. Navedene so razlike v opisih lokovanj, ustvarjena je enotna terminologija, ki je vezana na orkestrsko in ne na solistično igranje. Za ponazoritev so poiskani notni primeri, ki prikazujejo glasbeni kontekst, v katerem je določeno lokovanje primerno.

V tem vsebinskem sklopu je bila potrjena hipoteza: lokovanja je potrebno prilagoditi glasbenemu kontekstu notnega zapisa.

Ugotovitve sklopa lahko strnemo:

- Za vse dinamične oznake velja, da so postavljene v določenem glasbenem kontekstu in same po sebi ne dajejo absolutnih informacij o barvi tona in jakosti zvoka, saj te sledijo iz glasbenega konteksta.
- Glasbeni kontekst mora voditi izvajalce tudi pri izbiri lokovanj, kadar lahko uporabljeni notni simboli pomenijo različna lokovanja.
- S samo smerjo loka ne vplivamo toliko na zvok orkestra, saj morajo biti glasbeniki sposobni izvesti večino potez v obeh smereh.
- V tem sklopu so tudi opisana pravila, s katerimi izvajalcem olajšamo izvedbo, tako da lahko posvečajo več pozornosti drugim elementom izvedbe, in s katerimi lahko vnaprej preprečimo neželene akcente.

3. Tretje vsebinsko področje, ki ga magistrska naloga zajema, je izvajalska praksa – historična primernost določenega lokovanja oziroma fraziranja, akcentiranja in artikuliranja. Primarni viri na tem področju so teoretične razprave o fraziranju, ki se večinoma ne dotikajo problemov godal. Tiste razprave, ki se ukvarjajo z godali, pa so (kot vsak zgodovinski vir) vezane na določeno časovno obdobje, na določen prostor oziroma na nacionalno pripadnost avtorja in predvsem na avtorjev glasbeni okus; prav tako se praviloma ne posvečajo problemom orkestralne igre. Zato ugotovitve raziskave v tem sklopu slonijo na sekundarnih virih, ki se ukvarjajo z izvajalsko prakso določenega obdobja. Iz teh virov so bili izluščeni napotki za izvajanje orkestrske igre.

Z analizo historične izvajalske prakse je bila potrjena tretja hipoteza: če želimo doseči stilno ustrezno izvedbo skladbe, je potrebno lokovanja prilagoditi zgodovinskemu kontekstu.



Strnjene ugotovitve tretjega sklopa:

- Pri lokovanjih in izvedbi skladbe je potrebno upoštevati značilnosti inštrumentov in loka, ki so jih uporabljali v obdobju nastanka skladbe; šolo igranja oziroma glasbeno estetiko, ki je bila splošno veljavna v skladateljevem času in okolju njegovega delovanja, in pravila fraziranja, akcentiranja in artikuliranja, ki so bila običajna v obdobju nastanka skladbe.
- Notni zapis je potrebno brati v kontekstu določenega obdobja: s poznavanjem splošne prakse tega obdobja lahko določen napotek razumemo kot odmik od te prakse.
- Odenke različnih artikulacijskih in akcentuacijskih simbolov lahko ugotovimo s študijo individualne skladateljeve prakse v povezavi z zgoraj naštetim.

V raziskavi je bila prikazana večina dejavnikov, ki vplivajo na izbiro določenega lokovanja pri orkestralni igri. Prikazane so bile razlike glede primernosti posameznih lokovanj za skupine godal in za zgodovinsko obdobje nastanka skladbe. S pravilno uporabo rezultatov raziskave lahko izboljšamo orkestrski zvok in hkrati dosežemo stilno ustreznejšo izvedbo.

V nadaljnjih raziskavah orkestrskega skupnega zvoka godal bi bilo potrebno z vidika izvajalske prakse proučiti še 20. stoletje, predvsem obdobje do druge svetovne vojne, ki je slabše zastopano na zvočnih posnetkih. Potrebno bi bilo proučiti tudi druge dejavnike, ki vplivajo na zvok pri godalih: dejavnike leve roke (vibrato, artikulacijo prstov), psihološke vidike glede produkcije tona in poslušalčevega zaznavanja zvoka.

Cilji teoretično zastavljene naloge so z izvedenimi raziskavami in potrditvami hipotez izpolnjeni, praktični namen naloge pa bi bil dosežen z upoštevanjem dognanj v orkestrski praksi, saj bi po avtorjevem prepričanju izsledki naloge olajšali skupno igro in fraziranje v godalnem delu orkestra.

*Zagovor: 16. februarja 2009 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.*

**Maja Cerkovnik**  
GŠ Franc Šturm Ljubljana

## **PRIMERJALNA ANALIZA UPORABE DESNEGA (SENZA SORDINO) PEDALA PRI KLAVIRSKIH DELIH W. A. MOZARTA IN L. v. BEETHOVNA (povzetek magistrske naloge)**

V magistrskem delu sem v prvem delu najprej osvetlila zgodovinski razvoj klavirja ter njegovih pedalov in vzvodov, ki so bili pomembni pri razvojni poti današnjega desnega pedala. V času delovanja obeh obravnavanih skladateljev se je instrument intenzivno razvijal, velik preskok v razvoju je bil tudi pri uporabi številnih naprav, ki so zvok instrumenta različno spreminjale. V nalogi sem se osredotočila na današnji klavirski desni pedal, zato v nadaljevanju sledi kratka zgodovina te klavirske naprave, oblike njegovega zapisa in opis različnih načinov njegove uporabe. V naslednjem poglavju se s strnjenima življenjepisoma posvetim obema obravnavanima skladateljema. Sem spadajo tudi njuni klavirji, ki sta jih Mozart in Beethoven imela v svoji lasti ali pa so odločilno vplivali na njun odnos do klavirske igre. Sledi opis njunega pianističnega izvajanja, kot so ga zapisali njuni sodobniki, ter poglavje o realizaciji njunih del s pomočjo desnega pedala na sodobnih instrumentih.

V empiričnem delu je bila anketa, ki sem jo razdelila med osem priznanih klavirskih poustvarjalcev in pedagogov, glavni predmet analize te problematike. Sestavljena je bila iz splošnih vprašanj o pedalizaciji Mozartovih in Beethovnovih del, moj namen pa je bil ugotoviti, v čem si je delo sodelujočih profesorjev na tem klavirskem področju podobno in v čem se razlikuje. Razdelila sem tudi deset klavirskih del Mozarta in Beethovna. Profesorje sem prosila, da v notni material vpišejo svoje oznake za desni pedal. Znova je bil namen primerjava teh oznak, podobnosti in razlik v pristopu sodelujočih do tega dela klavirske igre. V zadnjem poglavju naloge sem primerjala vpisane rešitve sodelujočih pri problemih pedalizacije. Potrdilo se je splošno mnenje, da na tem področju poleg stilskega okusa še vedno prevladuje močan individualni pristop, ki ni odvisen toliko od starosti pianista kot od njegovega šolanja in nadaljnega izobraževanja med delovanjem na glasbenem področju.

Pričakujem, da bom s svojim delom prispevala k osvetlitvi tega problema in nakazala odnos in poti iskanja v tej smeri na našem slovenskem klavirskem izvajalskem in pedagoškem področju.

*Zagovor: 12. oktobra 2009 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.*

**Karin Vrhnjak**  
Glasbena šola Jesenice

## **AKUSTIČNO-ZGODOVINSKI ORIS FLAVTE IN PIKOLA. PIKOLO V SLOVENSKEM GLASBENEM ŠOLSTVU**

**(povzetek magistrske naloge)**

Magistrska naloga je sestavljena iz dveh delov – prvega dela z naslovom *Akustično-zgodovinski oris flavte in pikola* in drugega dela *Pikolo v slovenskem glasbenem šolstvu*. Družino flavt sestavljajo: pikolo, flavta, alt flavta, bas flavta, kontrabas flavta in subkontrabas flavta. Poleg flavte je močno v rabi tudi oktavna flavta, imenovana pikolo, ostale flavte pa se uporabljajo redkeje. Moja glasbena pot je poleg flavte prepletena s pikolom, zato sem se v želji po znanju in izobraževanju odločila, da v okviru podiplomskega magistrskega študija na teoretičnem in praktičnem področju raziščem flavto, še bolj zavzeto pa pikolo.

V prvem delu naloge uporabljam metodo deskripcije. Uvodoma na kratko orišem cevasto votlo kost, domnevno najstarejšo koščeno piščal na svetu, najdeno v jamskem najdišču Divje babe v Sloveniji. V nadaljevanju predstavljam akustiko piščali, delitev aerofonov, oris aerofonov z rezilnim robom, zgodovino flavte, razvoj pikola kot solo glasbila od Vivaldija do danes, oris pikola, izdelovanje pikol ter poklicno šolo za predelavo lesa in proizvodnjo glasbil na Dunaju. V zaključku prvega dela so prikazane in interpretirane meritve zvenskih spektrov flavt in pikol, izdelane s pomočjo računalniškega programa *Adobe Audition*.

V drugem delu naloge sem v raziskavi o pikolu, ki je potekala v šolskem/študijskem letu 2006/2007, s pomočjo anketnih vprašalnikov za učitelje flavte in poklicne pikoliste pridobila ter interpretirala podatke o tem, kakšna je trenutna vloga in uporabnost pikola v slovenskem glasbenem šolstvu ter kaj menijo oz. predlagajo glede izobraževanja na pikolu v prihodnosti. Zaključek drugega dela in hkrati celotne naloge predstavljajo raziskovalni intervjuji s pikolisti in upokojenimi pikolisti slovenskih poklicnih orkestrrov. V magistrski nalogi lahko najdejo koristne informacije flavtisti, pikolisti, raziskovalci, izdelovalci glasbil ter pristojne institucije za razvoj glasbenega šolstva v Sloveniji.

*Zagovor: 12. maja 2010 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani*

**Veronika Šarec**

Glasbena šola Domžale, Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik

## **VLOGA ZBOROVSKÉ GLASBE V TABORSKEM GIBANJU V 19. STOLETJU IN NJEN VPLIV NA NARODNO IDENTITETO SLOVENCEV**

**(povzetek doktorske disertacije)**

Razvoj slovenskega nacionalnega prebujenja in še posebno taborsko gibanje sta bila v preteklih letih s stališča splošne in politične zgodovine že podrobno in poglobljeno raziskana, kulturno in znotraj njega glasbeno področje pa sta do sedaj ostali večinoma neraziskani.

Čeprav se zdi na prvi pogled kulturno dogajanje na taborih povsem drugotnega pomena in obrobnega značaja, saj naj bi ljudi zgolj razveseljevalo in prireditve naredilo bolj privlačne, je raziskava pokazala, da je imela zlasti zborovska glasba širšo vlogo in vpliv na udeležence taborov ter njihovo narodno identiteto, hkrati pa tudi na nadaljnji razvoj slovenske glasbene ustvarjalnosti in poustvarjalnosti.

Pri raziskavi in pisanju disertacije sem sledila želji po celostni obravnavi taborskega gibanja vključno s predstavitvijo temeljnih zgodovinskih dogodkov, ki so privedli slovenski narod do organizacije množičnih shodov in razvoja slovenske narodne zavesti ter v povezavi z njo do razvoja slovenske nacionalne glasbene kulture, pri čemer so imele v prvem desetletju delovanja pomembno vlogo narodne čitalnice s svojimi pevskimi zbori, pa tudi nekateri samostojni pevski zbori, delujoči v okoljih, kjer čitalništvo večinoma še ni bilo razvito. Pri raziskavi sem upoštevala vse okoliščine nastanka gibanja, tako družbene, kulturne kot politične, pri podrobnejši obravnavi posameznih taborov pa sem se osredotočila predvsem na kulturno dogajanje s poudarkom na vlogi, vplivu in pomenu zborovske glasbe. Temeljni namen disertacije je bil ugotoviti korelacijo med slovenskim nacionalnim gibanjem in znotraj njega taborskim gibanjem ter slovensko glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo 19. stoletja, pa tudi njihovim vplivom na narodno prebujenje in oblikovanje narodne identitete slovenskega naroda.

Narodna zavest Slovencev se je začela dramiti v drugi polovici 18. stoletja, prva opaznejša prebuja pa se je pokazala v revolucionarnem letu 1848, ko so nekateri zavedni Slovenci, intelektualci in študentje na Dunaju, v Gradcu in Ljubljani ustanovili slovenska društva in osnovali program Zedinjene Slovenije ter se zanj javno zavzeli. Ta program je postal osnova njihovega širšega narodnega delovanja v drugi polovici 19. stoletja.

Kljub številnim političnim nasprotovanjem sta se slovenski jezik in kultura, glavna nacionalna atributa oblikovanja narodne identitete, razvijala naprej in bila vedno bolj prisotna tudi v javnem življenju. Za njun razvoj in uveljavitev so imele poseben pomen narodne čitalnice, ki so jih na Slovenskem ustanavljali od leta 1861 dalje po mestih in trgih, ponekod pa tudi na podeželju. V njih so se zbirali meščani, izobraženci in podeželski veljaki ter gojili slovensko in slovansko kulturo ter krepili svojo narodno zavest in jo prenašali na naslednje rodove.

Slovenska zborovska glasba, ki se je v tem času vedno močneje razvijala, je postala idealno sredstvo za izražanje domoljubja in širjenje nacionalnih idej tudi med preproste ljudi, izvajanje le-te pa se je močno razširilo s pomočjo novoustanovljenih čitalniških pevskih zborov. Na programe čitalniških besed so najpogosteje uvrščali preproste zborovske skladbe slovenskih skladateljev, med katerimi so se najbolj priljubili Gregor Rihar, Blaž Potočnik, Jurij Fleišman, Gašpar in Kamilo Mašek, Miroslav Vilhar, Davorin Jenko, Gustav in Benjamin Ipavec idr. Posebno mesto sta s svojo ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo zavzela češka skladatelja Anton Nedvĕd in Anton Foerster, ki sta delovala na Slovenskem. Čitalnice so spodbudile tudi nadaljnji razvoj slovenske glasbene kulture.

Ker je aktivna mladoslovenska politika potrebovala široko podporo slovenskega naroda, ki v šestdesetih letih 19. stoletja še vedno ni bil dovolj narodno osveščen, so se štajerski rodoljubi odločili za organizacijo narodnih shodov na prostem, poimenovanih tabori, ki bi zajeli vse slovenske dežele in vse plasti prebivalstva ter v njih močneje predramili narodno zavest. Taborsko gibanje, ki predstavlja višek narodnega delovanja in sloge, je zaživelo v letu 1868 z organizacijo taborov v Ljutomeru, Žalcu in Šempasu ter se v treh letih razširilo v vse slovenske dežele znotraj avstrijskega dela avstro-ogrske monarhije. Do leta 1871 so pripravili 18 taborov, ki se jih je skupaj udeležilo okoli 150.000 Slovencev. Na njih so številni govorniki izrazili želje in zahteve po zedinjeni Sloveniji, uveljavitvi slovenskega jezika v šolah in uradih itd. Shodi so bili velike politične manifestacije, na katerih se je odvijal tudi kulturni program. Igrale so pihalne godbe, udeleženci so prepevali slovenske narodne pesmi, nastopili pa so tudi pevski zbori tako samostojno kot tudi združeni v množične zборе. S petjem ljudskih ter preprostih domoljubnih in budniških zborovskih skladb so pripomogli k bujenju narodne zavesti in oblikovanju narodne identitete. Skladbe, ki so jih prepevali, čustveno poudarjajo slovenstvo in slovanstvo, domovinsko ljubezen, vero v svobodno življenje ter pozivajo k boju za narodne pravice. Njihova glasbena govorica je preprosta, napevi so spevni z enostavnim, a čvrstim ritmom in preprosto harmonijo. Skladbe so bile s svojo preprostostjo primerne tudi za manj vešče pevske zборе kot tudi poslušalce, med katerimi je bilo največ preprostih ljudi, ki so močno potrebovali dodatnih narodnih spodbud. Skladbe so v izjemno številni množici Slovencev dosegle svoj smoter bujenja narodnih čustev, hkrati pa je petje pevskih zborov na udeležence delovalo tudi pozitivno

emocionalno, povezovalno in izobraževalno. Glasba se je v taborskem gibanju izkazala kot pomemben socialni dražljaj, ki je vodil do krepitev občutja pripadnosti enotni narodni skupnosti, hkrati pa je imela tudi pomembno družabno vlogo.

Višek glasbenega dogajanja predstavljajo primorski tabori, saj je na njih nastopilo največje število slovenskih pevskih zborov, ki so navdušili s svojim petjem tako udeležence kot tudi časopisne poročevalce.

Politično in kulturno dogajanje v taborskem gibanju je v ljudeh zdramilo in okrepilo narodno zavest ter pomembno pripomoglo k oblikovanju slovenske narodne identitete, hkrati pa je okrepilo tudi nadaljnje kulturno delovanje Slovencev. Neposredno so tabori vplivali na ustanovitev novih čitalnic ter drugih slovenskih društev in z njimi številnih pevskih zborov. Tabori v slovenski zgodovini predstavljajo posebno pomembno mesto, predstavljajo kratko obdobje intenzivnega političnega zorenja in zunanje sloge ter močne krepitev narodne zavesti, pa tudi močnega kulturnega zorenja slovenskega naroda. Slovenska glasba se je v naslednjih desetletjih razvijala in širila z vso močjo ter postopno dosegla mednarodno prepoznavnost in veljavo, glasbeno udejstvovanje Slovencev v taborih pa lahko označimo kot začetno stopnjo v tem izjemnem razvoju.

*Zagovor: 17. decembra 2010 na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.*