

GLASBA

V ŠOLI IN VRTCU

številka **2**
letnik XXVII
leto 2024

Izzivi pouka glasbe
v današnji šoli



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

Slika na naslovnici:



Simon Kajtna, "Kraljestvo kačjega pastirja",
2023, olje na platnu, 135 x 190 cm

Glasba v šoli in vrtcu, letn. 27 (2024), št. 2

Revija za glasbene dejavnosti v vrtcu, za glasbeni pouk v osnovnih, srednjih in glasbenih šolah ter za zborovstvo

ISSN 1854-9721

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00

Predstavnica: Jasna Rojc

Uredništvo:

dr. Inge Breznik, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica)

mag. Tatjana Sagernik Kovačič, Glasbena šola Ravne na Koroškem (gostujoča urednica)

dr. Ada Holcar, Zavod RS za šolstvo

Polona Češarek Puklavec, Zavod RS za šolstvo

dr. Franc Križnar, muzikolog

dr. Katarina Zadnik, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani

dr. Petra Juhart Brdnik, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

dr. David Bandelj, Državni izobraževalni zavod Trubar - Gregorčič, Italija

dr. Manja Flisar Šauperl, Osnovna šola Angela Besednjaka Maribor

dr. Marija Mihevc, Gimnazija Vič

dr. Nina Jamar, Glasbena šola Jesenice

Andrej Makor, Glasbena šola Koper

Katja Gruber, Osnovna šola Nazarje

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 18, e-naslov: revija.glasba@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Barbara Jarc

Prevod povzetkov v angleščino: Bumblebee, jezikovno svetovanje, Polonca Luznik s.p.

Oblikovanje: Simon Kajtna

Notografija: AccordiA d.o.o.

Ročunalniški prelom: Art Design d. o. o.

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Naklada: 490 izvodov

Letna naročnina (2 številki): 27,00 € za šole in ustanove; 20,25 € za fizične osebe, 11,00 € za študente in upokojenke; cena posamezne številke v prosti prodaji je 15,00 €. V cenah je vključen DDV.

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo izobraževanje, znanost, kulturo in šport, pod zaporedno številko 572.

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Uvodnik



Mag. Tatjana Sagernik
Kovačič,
gostujoča urednica

Sistem slovenskega glasbenega šolstva zagotavlja širok spekter možnosti izobraževanja na različnih področjih glasbene umetnosti. Mladim glasbenikom omogoča razvijati njihov potencial ter ohranяти in nadgrajevati slovensko glasbeno dediščino. Ta je izjemno bogata, saj sega od ljudskih pesmi, ki so pomemben del kulturne identitete, do klasičnih in sodobnih del. K temu pomembno prispeva tudi ljubezen do prepevanja, ki jo še danes ohranjajo številni zbori in pevci po vsej Sloveniji.

V sodobnem šolskem sistemu glasbeno izobraževanje ne podaja le teoretičnega znanja o glasbi, temveč omogoča tudi dejavno sodelovanje pri izkušnjah, ki bogatijo osebni razvoj. Pomembno je, da sta h glasbeni vzgoji priključena tako klasični pristop kot tudi omogočanje sodobnejših pristopov, ki spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost. Ne smemo pozabiti na moč izražanja z glasbo, ki lahko deluje kot močno orodje komunikacije, s katerim izražamo občutke in ideje, ki jih z besedami morda ne bi znali povedati. Glasbeni izraz omogoča, da se povežemo z notranjim svetom, pa tudi z zunanjo resničnostjo in s kulturnim kontekstom. Vsega tega brez učiteljev in kreatorjev umetnosti, ki znajo prisluhniti tako potrebam učencev kot širšim zahtevam šole in družbe, ne bi bilo mogoče. Zato iskrena hvala za bogate prispevke – in vse dobro pri vašem dragocenem delu še naprej!

Prijetno branje želim.

VSEBINA

UVODNIK

Tatjana Sagernik Kovačič

STROKA

- Erik Šmid
2 Večdimenzionalnost vloge učitelja glasbe: pedagoški, umetniški in kulturni izzivi v kontekstu sodobnega izobraževanja
- Katja Dadič
11 Pogosti izzivi pri poučevanju violine v začetnem obdobju

PRAKSA

- Petra Brdnik Juhart, Zala Cotman in Marjanca Kos
15 Medpodročno povezovanje področij narave in glasbe pri spoznavanju razvoja žabe v vrtcu
- Tara Šinkovič in Tina Šajn
27 Projekt *Digitalna orodja pri pouku nauka o glasbi*
- Nina Jamar
35 Pozitivni vplivi pripovedovanja na otroke in mladostnike
- Ivan Vrbančič
43 Variacije na temo »Kodályeva metoda«
- Tomaž Habe
53 O odnosu poezije in glasbe

DOGODKI

- Natalija Šimunovič
58 Katarina Habe: *Kako zablesteti na odru*
- Inge Breznik
62 Knjiga *Še enkrat, prosim!* avtorice Jasmine Pogačnik
- Mitja Gobec
63 Uglasbitve poezije Rudolfa Maistra

NOTNA PRILOGA

Večdimenzionalnost vloge učitelja glasbe: pedagoški, umetniški in kulturni izzivi v kontekstu sodobnega izobraževanja

Erik Šmid

Gimnazija Kranj, Koroška cesta 13,
4000 Kranj

erik.smid@gimkr.si

Multi-dimensional Role of Music Teacher: Pedagogical, Artistic and Cultural Challenges in Contemporary Education

Izvleček

Vloga učitelja glasbe je večplastna in obsega pedagoške, umetniške, kulturne ter terapevtske razsežnosti, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Skozi zgodovino se je vloga učitelja glasbe nenehno razvijala, od prenašalca znanja do mentorja, svetovalca in kulturnega posrednika. Današnji učitelji glasbe se soočajo z izzivi, kot so vključevanje digitalnih tehnologij v pouk, spodbujanje multikulturalnosti in zagotavljanje inkluzivnosti, kar zahteva stalno strokovno izpopolnjevanje. Prispevek poudarja pomembnost celostnega pristopa k poučevanju glasbe, ki vključuje ne le prenos znanja, temveč tudi vzgojo estetskega čuta, spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj emocionalne inteligence učencev.

Ključne besede: učitelj glasbe, pedagoška vloga, umetniška vloga, kulturna dediščina, terapevtska vloga, digitalna tehnologija, multikulturalizem.

Abstract

The role of the music teacher is multifaceted, encompassing pedagogical, artistic, cultural and therapeutic dimensions, which are deeply interconnected. Historically, the music teacher has evolved from a mere knowledge transmitter to a mentor, counsellor and cultural mediator. Today, music teachers face significant challenges, including integrating digital technologies into the classroom, promoting multiculturalism, and ensuring inclusivity. These challenges require continuous professional development and a holistic approach to music teaching, which involves transmitting musical knowledge, fostering aesthetic sensitivity, nurturing creativity, and supporting the development of student emotional intelligence.

Keywords: music teacher, pedagogical role, artistic role, cultural heritage, therapeutic role, digital technology, multiculturalism.

Uvod

Z razvojem civilizacij in vse bolj kompleksnim družbenim znanjem ter veščinami se povečuje tudi pomen vzgoje in izobraževanja. Razmislek o izobraževanju je neločljivo povezan z razmislekom o učitelju, ki je ključna oseba v vsakem vzgojno-izobraževalnem procesu. Učitelji so skozi zgodovino nosili odgovornost za vzgojo in izobraževanje v različnih okoljih, pri čemer so se njihove formalne dolžnosti, opredeljene z zakonom, prepletale z neformalnimi nalogami vsakdanjega poučevanja. Ne glede na družbene spremembe pa ostaja učitelj ključni nosilec tradicije in oblikovalec prihodnosti prek izobraževanja mladih.

Razvoj vloge učitelja na specifičnih učnih področjih, kot je glasba, je še posebej kompleksen, saj gre pri tem za preplet vzgojne, pedagoške, umetniške in kulturne dimenzije. Glasba je že od antike naprej veljala za ključni element vzgoje in izobraževanja, saj je bila povezana z idejo o harmoničnem razvoju posameznika. Platon, eden izmed najvplivnejših filozofov tistega časa, je trdil, da glasba dušo vodi k ljubezni do lepega in s tem prispeva k oblikovanju moralnega značaja. Njegovo misel je nadgradil Aristotel, ki je v svojih delih poudarjal, da glasba ni zgolj sredstvo za moralno vzgojo, temveč ima tudi pomembno vlogo pri sprostitvi in uravnoteženju čustev. Aristotel je verjel, da glasba prispeva k oblikovanju plemenitega značaja, saj spodbuja pravilno čustvovanje in pomaga posamezniku razviti občutek za red in harmonijo (Makovec Radovan, 2022).

Zgodovinski razvoj vloge učitelja je pokazal, da se njegovo delo ne more omejevati zgolj na posredovanje znanja. Učitelj je nosilec več funkcij, ki so odvisne od kulturnega, družbenega in zgodovinskega konteksta. Ta večdimenzionalnost je še posebej izrazita pri učiteljih glasbe, ki morajo biti hkrati pedagogi, umetniki, mentorji in posredniki kulturne dediščine. V zgodovinskem pregledu razvoja učiteljeve vloge bomo izpostavili ključne premike, ki so oblikovali sodobno razumevanje učitelja glasbe, nato pa se bomo osredotočili na specifične izzive in naloge, s katerimi se soočajo učitelji glasbe danes. Saj, kot pravi Dewey, »izobraževanje ni priprava na življenje, ampak je izobraževanje življenje samo« (Dewey, v Banjac idr., 2022), in vloga učitelja glasbe pri tem ni zgolj priprava učencev na umetniško izražanje,

temveč pomemben prispevek k njihovemu celostnemu osebnostnemu razvoju.

Zgodovinski razvoj vloge učitelja

Vloga učitelja se je skozi zgodovino oblikovala v tesnem stiku z družbenimi, kulturnimi in političnimi spremembami, ki so vplivale na razumevanje izobraževanja in vzgoje. V antični Grčiji je bil učitelj že od samega začetka obravnavan kot ključni dejavnik pri oblikovanju družbeno koristnih posameznikov. Sofisti, kot prvi poklicni učitelji, so imeli pomembno vlogo pri izobraževanju mladih moških, pri čemer so se osredotočali na retoriko, politiko in filozofijo. Njihov cilj je bil vzgajati moške v dobre prebivalce polisa, kar odseva širše razumevanje vzgoje kot sredstva za oblikovanje državljanov, ki bodo dejavno prispevali k družbeni skupnosti (Makovec Radovan, 2022).

Vendar pa so bili sofisti deležni tudi kritik, predvsem s strani zgoraj omenjenega Platona, ki jim je očital, da »o vseh stvareh imajo le neko navidežno védenje, ne pa resnice« (Platon, v Makovec Radovan, 2022). Platon je v svojih delih *Država* in *Zakoni* vzgoji in izobraževanju pripisoval bistveno vlogo pri oblikovanju poštenih, moralno vzornih državljanov. Po njegovem mnenju je bila naloga učitelja, da učenca vodi k resnici in kreposti, kar pomeni, da je bil učitelj odgovoren ne le za intelektualni, temveč tudi za moralni razvoj svojih učencev (Makovec Radovan, 2022). V tem kontekstu je Platonov koncept učitelja postavil temelje za razumevanje učitelja kot celostnega vzgojitelja, ki oblikuje značaj učenca in ga usmerja k višjim vrednotam.

Glasba je že od antike naprej veljala za **ključni element vzgoje in izobraževanja**, saj je bila povezana z idejo o harmoničnem razvoju posameznika.

Učitelj je nosilec več funkcij, ki so odvisne od kulturnega, družbenega in zgodovinskega konteksta.

Aristotel je Platonovo misel še nadgradil in poudaril, da mora vzgoja biti javna, enaka za vse in skladna z zakoni polisa. Vzgoja je morala služiti dvema namenoma: razvijanju praktičnih spretnosti, ki so koristne za življenje, in oblikovanju vrline, ki posameznika naredi dobrega državljana. Aristotelovo pojmovanje vloge učitelja je tako temeljilo na ideji, da mora učitelj imeti »pravo znanje« in biti sposoben voditi učence k razumevanju temeljnih načel, ki so pomembna za življenje v skupnosti (Makovec Radovan, 2022). To pojmovanje vloge učitelja, kot ga razlaga Aristotel, je postalo osnovni kamen za kasnejše teoretične in pedagoške koncepte, ki so poudarjali pomen moralne vzgoje in intelektualne rasti.

Srednji vek je prinesel prevlado cerkvenega izobraževanja, pri katerem je bil učitelj pogosto duhovnik, odgovoren za poučevanje latinskega jezika, branja, pisanja in cerkvene glasbe. Poudarek je bil na vzgoji za versko življenje, pri čemer je imela glasba, zlasti gregorijansko petje, pomembno vlogo. Izobraževanje je bilo v veliki meri namenjeno oblikovanju duhovnih in moralnih vrednot, ki so bile v skladu z nauki cerkve (Makovec Radovan, 2022). V tem obdobju je učitelj nosil dvojno vlogo – bil je posrednik znanja in duhovni voditelj, kar je od njega zahtevalo visoko stopnjo moralne integritete in verske predanosti.

V obdobju renesanse in humanizma se je vloga učitelja začela širiti, saj je izobraževanje postalo bolj posvetno in osredotočeno na razvoj celovite osebnosti. Glasba je postala pomemben del izobraževanja tudi zunaj cerkvenih krogov, kar je prineslo potrebo po učiteljih glasbe, ki so bili sposobni poučevati ne le cerkveno glasbo, temveč tudi posvetne oblike glasbene umetnosti. Jan Amos Komenský je v svoji *Veliki didaktiki* poudarjal, da mora biti izobraževanje celostno, kar pomeni, da mora učitelj vzgajati um, telo in duha

(Komenský, 1995). To pojmovanje je od učitelja zahtevalo več kot le tehnično usposobljenost; zahtevalo je tudi globoko razumevanje človeške narave in sposobnost, da učence vodi skozi proces osebne rasti.

V 19. in 20. stoletju, zlasti po drugi svetovni vojni, se je vloga učitelja močno spremenila zaradi hitrega razvoja znanosti, tehnologije in družbe. Učitelj ni bil več zgolj avtoriteta, ki posreduje znanje, temveč tudi mentor, svetovalec in moderator učnega procesa. Pojav novih pedagoških teorij, kot so konstruktivizem in kurikularne teorije, je poudaril pomen dejavnega sodelovanja učencev v učnem procesu ter vloge učitelja kot spodbujevalca kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti (Piaget, 1971; Dewey, 1997). Te spremembe so učitelju naložile dodatne odgovornosti, ki so presegale zgolj akademsko poučevanje in so vključevale tudi vzgojo za življenje v sodobni, kompleksni družbi.

V tem širšem zgodovinskem okviru je tudi vloga učitelja glasbe doživela pomembne spremembe. Od preproste naloge poučevanja osnov glasbene teorije in izvedbe je učitelj glasbe postal ključna oseba pri spodbujanju ustvarjalnosti, estetskega razvoja in kulturne ozaveščenosti. Raziskave kažejo, da so se skozi zgodovino učitelji glasbe soočali s protislovji med pričakovanji ohranjanja glasbene tradicije in spodbujanja inovativnih pristopov (Girdzijauskienė idr., 2023). To protislovje se odraža tudi v sodobnem kontekstu, pri katerem se od učiteljev pričakuje, da usklajujejo poučevanje tradicionalne glasbe z vključevanjem sodobnih glasbenih tokov in tehnologij.

Večdimenzionalnost vloge učitelja glasbe

Razumevanje večdimenzionalnosti učiteljeve vloge

Učitelj glasbe opravlja kompleksno nalogo, ki zahteva usklajevanje več različnih vlog hkrati. V skladu s sodobnimi raziskavami o učiteljskih kompetencah se ta večdimenzionalnost izraža skozi širok spekter kognitivnih, instrumentalnih in afektivnih kompetenc, ki so ključnega pomena za učinkovito poučevanje (Zhang

Pojav novih pedagoških teorij, kot so konstruktivizem in kurikularne teorije, je poudaril **pomen dejavnega sodelovanja učencev v učnem procesu** ter vlogo učitelja kot spodbujevalca kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti.

in Tian, 2024). Glasbeni učitelji morajo združiti pedagoško, umetniško, kulturno in terapevtsko funkcijo v koherentno celoto, pri čemer pa niso pomembne le njihove strokovne in pedagoške sposobnosti, ampak tudi njihova sposobnost prilagajanja na hitro spreminjajoče se okolje ter raznolike potrebe učencev. Ta prilagodljivost, skupaj z digitalnimi kompetencami in medkulturno zavestjo, omogoča učiteljem, da učinkovito spodbujajo celostni razvoj učencev in ohranjajo lokalno kulturo (Zhang in Tian, 2024). Raziskave kažejo, da glasbeni učitelji prevzemajo tudi vloge mentorjev pri obšolskih dejavnostih, vodijo kulturnih programov ter celo ohranjevalcev nesnovne kulturne dediščine, s čimer pomembno prispevajo k celostnemu razvoju učencev in ohranjanju lokalne kulture. V svoji pedagoški praksi morajo tako poleg posredovanja znanja tudi razvijati ustvarjalne sposobnosti učencev in spodbujati njihov čustveni razvoj (Ma, 2019).

Pedagoška vloga

Pedagoška vloga učitelja glasbe je morda najbolj očitna in temelji na prenosu znanja in veščin, povezanih z glasbo. Učitelj glasbe mora svojim učencem na eni strani posredovati tehnične veščine, ki se izkazujejo pri dejavnostih izvajanja in ustvarjanja (na primer igranje inštrumentov ali petje), ter na drugi strani učence voditi k razumevanju glasbenega jezika in v njih vzbujati občutek za estetsko vrednotenje. Dewey (2005) poudarja, da mora biti poučevanje umetnosti, vključno z glasbo, osredotočeno na spodbujanje estetskega izkustva in kritičnega mišljenja. Pri razvoju slednjega je ključnega pomena zastavljanje kakovostnih vprašanj, ki spodbujajo refleksijo in poglobljeno razmišljanje o glasbenih vsebinah (Litrop idr., 2018).

Učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu odlikujejo vrline. Te pomenijo pozitivne vidike njegove osebnosti. Med njimi sta v sodobnem kontekstu ključni empatija in integriteta. Ti dve mora učitelj razvijati kot sredstvo in tudi kot cilj poučevanja. Rupnik Vec (2022) poudarja, da so učitelji, ki izkazujejo visoko raven empatije in integritete, svojim učencem zgled za oblikovanje vrednot, poleg tega pa tudi dejavno prispevajo k oblikovanju šolske kulture, pri kateri prevladujejo etična načela in medsebojno spoštovanje.

Vendar pa se mnogi učitelji glasbe soočajo z izzivi pri razvijanju samozavesti, zlasti ko gre za izvajanje pedagoških nalog. Učiteljeva samozavest je ključna za učinkovito poučevanje in prenos teh znanj na učence (Ballantyne in Canham, 2022). Pedagoška vloga učitelja glasbe ni omejena zgolj na tehnično usposabljanje učencev, temveč vključuje tudi širše pedagoške cilje, kot so razvoj kritičnega mišljenja, spodbujanje ustvarjalnosti in vzgoja celostne osebnosti učencev. To potrjuje tudi poročilo PISA 2022, ki izpostavlja, da so učni načrti, ki vključujejo ustvarjalne metode, ključnega pomena za razvijanje celostnih kompetenc pri učencih. Ugotovitve kažejo, da so šole, ki poudarjajo ustvarjalnost, bolj uspešne pri spodbujanju inovativnega mišljenja in reševanja problemov, kar je bistveno v današnjem času hitrih sprememb in naraščajoče kompleksnosti izzivov (OECD, 2024).

Umetniška vloga

Učitelj glasbe je praviloma tudi umetnik, kar pomeni, da mora sam obvladati umetniški proces in biti sposoben svoje umetniške izkušnje prenesti na učence. Elliott (1995) v svoji praksi glasbenega izobraževanja poudarja, da mora biti učitelj glasbe dejaven udeleženec v umetniškem ustvarjanju, saj le tako lahko učencem posreduje resnično in poglobljeno razumevanje glasbene umetnosti. Umetniška vloga je ključna za spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih, saj jim učitelj s svojim zgledom pokaže, kako se glasba lahko uporablja kot izrazno sredstvo in kako lahko posameznik z glasbo izrazi svoja čustva, misli in ideje.

Glasbeni učitelji prevzemajo tudi vloge mentorjev pri obšolskih dejavnostih, vodijo kulturnih programov ter celo ohranjevalcev nesnovne kulturne dediščine, s čimer pomembno prispevajo k celostnemu razvoju učencev in ohranjanju lokalne kulture.

Pedagoška vloga učitelja glasbe ni omejena zgolj na tehnično usposabljanje učencev, temveč vključuje tudi širše pedagoške cilje, kot so razvoj kritičnega mišljenja, spodbujanje ustvarjalnosti in vzgoja celostne osebnosti učencev.

Raziskave kažejo, da učitelji glasbe pogosto dojemajo svojo umetniško vlogo kot temeljni del svoje poklicne identitete, hkrati pa se soočajo z izzivi pri ohranjanju lastne umetniške prakse ob izvajanju pedagoških dolžnosti (Ballantyne in Canham, 2022). Pomembno je, da učitelj ostaja dejaven v umetniškem udejstvovanju, saj to neposredno bogati njegovo pedagoško delo in omogoča pristnejši prenos znanja in navdiha na učence.

Kulturna vloga

Učitelj glasbe ima tudi pomembno kulturno vlogo, saj je posrednik kulturne dediščine prihodnjim generacijam. Glasba kot del kulturne identitete naroda zahteva, da učitelj glasbe učencem posreduje znanje o glasbeni tradiciji, hkrati pa jih seznani tudi s sodobnimi glasbenimi tokovi. Kot poudarja Veblen (2013), je učitelj glasbe odgovoren za ohranjanje in prenos kulturnih vrednot, ki jih glasba vsebuje, kar vključuje tudi spodbujanje učencev k razmišljanju o pomenu glasbe v različnih družbenih in zgodovinskih kontekstih.

Učitelj glasbe mora biti zato dovzeten za različne *glasbene tradicije in žanre* ter mora spodbujati učence, da raziskujejo glasbo iz različnih kulturnih perspektiv.

Kulturna vloga učitelja glasbe je tesno povezana tudi z njegovo sposobnostjo, da učencem omogoči razumevanje različnih glasbenih žanrov, slogov in oblik, ki odražajo raznolikost sodobne družbe. Učitelj glasbe mora biti zato dovzeten za različne glasbene tradicije in žanre ter mora spodbujati učence, da raziskujejo glasbo iz različnih kulturnih perspektiv. To vključuje tudi integracijo multikultura-

lizma v glasbeno izobraževanje, kar je ključno za razvoj odprtosti in strpnosti pri učencih (Campbell, 2004).

Raziskava Girdzijauskienė in sodelavcev (2023) pa opozarja na paradokse, s katerimi se soočajo učitelji glasbe, ko poskušajo usklajevati tradicionalne glasbene vrednote z zahtevami po vključevanju multikulturnih vsebin v izobraževanje. Za učitelje glasbe je pomemben

izziv iskanje ravnotežja med ohranjanjem kulturne dediščine in spodbujanjem inovativnosti ter vključevanjem različnih glasbenih tradicij.

Terapevtska vloga

Učitelj glasbe poleg svoje vzgojno-izobraževalne, umetniške in kulturne vloge pogosto prevzema tudi terapevtsko vlogo, saj glasba že sama po sebi vsebuje močne terapevtske lastnosti. Terapevtska vloga pa se razteza onkraj zgolj glasbenih dejavnosti, saj vključuje tudi spodbujanje in podporo pri uravnavanju čustev, kar je ključnega pomena za celostni razvoj mladostnikov. Kolkol (2022) poudarja, da je šola pomemben prostor za učenje samoregulacije čustev, saj mladostniki z boljšimi sposobnostmi uravnavanja čustev izkazujejo večjo življenjsko zadovoljstvo, boljše medosebne odnose in manjšo nagnjenost k razvoju psihopatologije. Učitelji glasbe lahko s premišljeno izbiro glasbenih dejavnosti, ki omogočajo izražanje in razumevanje čustev, prispevajo k izboljšanju čustvene samoregulacije svojih učencev, kar je pomembno za njihovo dolgoročno duševno zdravje.

S tem razmišljanjem ne želimo posegati na področje glasbene terapije, saj je to avtonomno področje, ki uporablja glasbo za izboljšanje duševnega in telesnega zdravja, vendar pa se terapevtski učinki glasbe nedvomno lahko manifestirajo tudi v okviru glasbenega pouka. Raziskave kažejo, da lahko učitelji glasbe, čeprav niso usposobljeni terapevti, s premišljeno uporabo glasbenih dejavnosti bistveno pripomorejo k izboljšanju čustvenega počutja učencev. Študija Mōistlikove (2011) poudarja, da lahko učitelj z vpeljavo terapevtskega pristopa v glasbeno izobraževanje podpira prirojeno muzikalnost učencev in s tem spodbuja njihovo dolgoročno vključenost v glasbo, kar krepi njihovo splošno dobro počutje v celotnem življenjskem obdobju.

Učitelj glasbe tako z ustvarjanjem okolja, ki omogoča varno in podprto izražanje čustev z glasbo, ne spodbuja le umetniškega razvoja učencev, ampak jim tudi pomaga pri soočanju z vsakodnevnimi stresorji. Študija Wagonerjeve (2012) opozarja, da učitelji glasbe pogosto zaznavajo svojo vlogo v smislu emocionalnega in psihološkega mentorstva, kar je ključno za ustvarjanje pozitivnega učnega okolja. Skrbno izbrane glasbene

dejavnosti, ki jih učitelj vpelje v pouk, lahko pozitivno vplivajo na razpoloženje in socialno interakcijo med učenci, kar posledično prispeva k njihovemu boljšemu čustvenemu in socialnemu razvoju (Ruokonen in Ruusmaaki, 2011).

Sodobni izzivi učiteljev glasbe

Digitalna tehnologija in glasbeno izobraževanje

Sodobni izzivi, s katerimi se soočajo učitelji glasbe, so kompleksni in večplastni. Vključevanje digitalne tehnologije, spodbujanje multikulturalizma in inkluzivnosti, obvladovanje stresa in stalno profesionalno izpopolnjevanje so ključna področja, ki zahtevajo posebno pozornost. Vloga učitelja v sodobnem izobraževalnem okolju ni več omejena zgolj na prenos znanja, temveč vključuje tudi prilagajanje na hitro spreminjajoče se družbene in tehnološke trende. Kot poudarja OECD (2022), je priprava na nepričakovane spremembe in morebitne prihodnje šole ključna za ohranjanje kakovostnega izobraževanja v nestanovitnem svetu.

Raziskave kažejo, da učitelji glasbe, ki uspešno integrirajo tehnologijo v svoje pedagoške prakse, lahko izboljšajo učinkovitost poučevanja in povečajo angažiranost učencev (Bauer, 2014). Poročilo PISA 2022 poudarja pomen digitalnih kompetenc pri poučevanju glasbe in ugotavlja, da so sistemi, ki so bolj podprli učitelje pri uporabi tehnologije, uspešnejši pri prilagajanju na sodobne izzive v izobraževanju. To potrjuje potrebo po stalnem usposabljanju učiteljev glasbe, da bi učinkovito vključili digitalna orodja v pouk (OECD, 2024). Vendar pa se mnogi učitelji soočajo z izzivi, povezanimi s pomanjkanjem ustreznega usposabljanja in podpore pri uporabi tehnologije. V raziskavi, ki sta jo izvedla Webster in Williams (2017), se kaže, da sta pomanjkanje tehnične podpore v šolah in omejen dostop do digitalnih orodij med največjimi ovirami za učinkovito uporabo tehnologije v glasbenem izobraževanju.

Poleg tega digitalna tehnologija spreminja način, kako učenci dojemajo in ustvarjajo glasbo. Pojav pro-

gramske opreme za glasbeno produkcijo in mobilnih aplikacij je omogočil, da učenci lahko ustvarjajo glasbo tudi zunaj tradicionalnega učnega okolja. Burnard (2012) poudarja, da ta premik zahteva od učiteljev glasbe, da preoblikujejo svoje pedagoške pristope in sprejmejo vlogo mentorjev, ki učencem pomagajo krmariti v svetu digitalne glasbe. Kljub tem prednostim pa ostaja vprašanje, kako uravnotežiti uporabo tehnologije z ohranjanjem tradicionalnih glasbenih vrednot in tehnik, ki so ključne za celostno glasbeno izobraževanje.

Multikulturalizem in inkluzivnost v glasbenem izobraževanju

Globalizacija in multikulturalizem prinašata nove izzive in priložnosti za učitelje glasbe, ki naj bi – skladno s trenutno prenovno kurikularnih dokumentov – v svoje učne načrte vključevali tudi glasbo različnih kulturnih in etničnih ozadij. Raziskave kažejo, da tovrstno poučevanje glasbe različnih kultur bogati učne izkušnje učencev in spodbuja medkulturno razumevanje in strpnost (Campbell, 2004). Vendar pa se učitelji pogosto soočajo z izzivi pri pridobivanju ustreznega znanja in virov za poučevanje multikulturne glasbe. Povedano drugače, učitelji glasbe pogosto nimajo dovolj dostopa do izobraževalnih virov ali strokovnega znanja, potrebnega za vključevanje globalnih glasbenih tradicij v svoj pouk.

Dodatni izziv sodobnega učitelja glasbe je tudi inkluzivnost, še zlasti pri delu z učenci s posebnimi potreba-

Vloga učitelja v sodobnem izobraževalnem okolju ni več omejena zgolj na prenos znanja, temveč vključuje tudi prilagajanje na hitro spreminjajoče se družbene in tehnološke trende.

Pojav programske opreme za glasbeno produkcijo in mobilnih aplikacij je omogočil, da učenci lahko ustvarjajo glasbo tudi zunaj tradicionalnega učnega okolja.

mi. Raziskava, ki sta jo izvedla Hammel in Hourigan (2011), kaže, da mnogi učitelji glasbe niso dovolj usposobljeni za delo z učenci, ki imajo različne oblike invalidnosti ali posebne potrebe. Pomanjkanje ustreznih orodij in strategij za vključevanje teh učencev v glasbeno izobraževanje lahko privede do njihove izključenosti iz glasbenih dejavnosti. Zato je ključno, da učitelji glasbe pridobijo dodatna znanja in spretnosti, ki jim bodo omogočili uspešno delo v inkluzivnem učnem okolju.

Stres in emocionalna obremenitev učiteljev glasbe

Poklic učitelja glasbe prinaša specifične psihične in čustvene obremenitve, ki so pogosto povezane z visokimi pričakovanji glede doseganja odličnosti. Scheib (2003) poudarja, da so učitelji glasbe pogosto izpostavljeni velikemu stresu ravno zaradi svoje večdimenzionalne vloge, ki vključuje pedagoške, umetniške in administrativne naloge.

Poleg tega so učitelji glasbe pogosto izpostavljeni dodatnim zahtevam, ki jih pred njih postavlja šolsko okolje, kot so organizacija koncertov, udeležba na tek-

movanjih in delo z nadarjenimi učenci. Te dejavnosti zahtevajo dodatno pripravo in sočasno obremenjujejo učitelje z administrativnimi in logističnimi nalogami (Jomud idr., 2021). Iz poznavanja šolske prakse lahko sklepamo, da so učitelji glasbe pogosto tisti, ki prevzamejo največ dodatnih dolžnosti v šolskem sistemu, kar vodi v povečano delovno obremenitev in stres.

Učitelji, ki vidijo svoje delo kot poslanstvo, so bolj predani, kar vodi k boljšim učnim rezultatom in globlji povezavi z učenci.

Številni učitelji svoje delo razumejo kot poslanstvo. Ti izkazujejo večje zadovoljstvo in učinkovitost pri svojem delu, kar pozitivno vpliva na njihov pedagoški vpliv. Kot izpostavlja Gradišek (2018), so učitelji, ki vidijo svoje delo kot poslanstvo, bolj predani, kar vodi k boljšim učnim rezultatom in globlji povezavi z učenci. Vendar pa popolna predanost pedagoški odličnosti lah-

ko privede tudi do izgorelosti (Depolli Steiner, 2016; Gotal, 2019; Košir idr., 2014; Petkovšek, 2014).

Izobraževanje učiteljev glasbe in profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj učiteljev glasbe je ključen za zagotavljanje kakovostnega glasbenega izobraževanja. Raziskave in razprave na to temo so številne in ključna vprašanja profesionalnega razvoja učiteljev glasbe obravnavajo iz različnih zornih kotov (Angeline, 2014; Bauer, 2007; Bush, 2007; Draves, 2012; Hourigan, 2011; Upitis in Brook, 2017). Vendar pa nekateri raziskovalci opozarjajo, da mnogi učitelji glasbe nimajo dostopa do ustreznih izobraževalnih programov, ki bi jim omogočili nadgradnjo znanj in spretnosti (Eros, 2012).

Poleg formalnega izobraževanja sta pomembna tudi neformalno učenje in izmenjava izkušenj med učitelji glasbe. Barrett s sodelavci (2009) ugotavlja, da so učitelji, ki so vključeni v strokovne mreže in skupnosti prakse, bolj uspešni pri uvajanju inovacij v svoj pouk ter pri soočanju z izzivi, ki jih prinaša sodobno glasbeno izobraževanje.

Sklep

Učitelj glasbe ni zgolj prenašalec znanja, temveč (p)ostaja osrednja figura, ki s svojo večdimenzionalno vlogo oblikuje celostni razvoj učencev. V prihodnosti bo ključnega pomena, da učitelj glasbe razvija ne le svoje pedagoške in umetniške kompetence, temveč tudi veščine vključevanja tehnologije in razumevanja multikulturnih vplivov. Potrebne bodo raziskave, ki se bodo osredotočile na učinkovite metode integracije digitalnih orodij v glasbeno izobraževanje ter na raziskovanje vloge glasbe pri spodbujanju medkulturnega dialoga. Poleg tega bi bilo vredno raziskati, kako lahko glasbeno izobraževanje prispeva k izboljšanju duševnega zdravja in socialne kohezije, zlasti v obdobjih hitrih družbenih sprememb. V svetu, ki se hitro spreminja, mora učitelj glasbe ohraniti občutek za tradicijo, hkrati pa biti dovzeten za nove pristope, s čimer omogoča celostni razvoj učencev in prispeva k oblikovanju družbe, ki spoštuje preteklost in ustvarja prihodnost.

Viri in literatura

- Angeline V. R. (2014). Motivation, professional development, and the experienced music teacher. *Music Educators Journal*, 101(1), 50–55. <https://doi.org/10.1177/0027432114534449>
- Ballantyne, J., in Canham, N. (2022). Understanding music teachers' perceptions of themselves and their work: An Importance–Confidence Analysis. *International Journal of Music Education*, 41(3), 455–471. <https://doi.org/10.1177/02557614221124966>
- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Fakulteta za družbene vede. https://www.zrss.si/pdf/BEAT_Izkustveno_ucenje.pdf
- Barrett, M. S., Ballantyne, J., Harrison, S. in Temmerman, N. (2009). On building a community of practice: reflective narratives of academic learning and growth. *Reflective Practice*, 10(4), 403–416. <https://doi.org/10.1080/14623940903138233>
- Bauer, W. I. (2007). Research on professional development for experienced music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 12–21. <https://doi.org/10.1177/10570837070170010>
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Bush, J. E. (2007). Importance of various professional development opportunities and workshop topics as determined by in-service music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 10–18. <https://doi.org/10.1177/10570837070160020103>
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Depolli Steiner, K. (2016). Odnos med delovnimi stresorji in izgorelostjo osnovnošolskih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3–4), 84–97.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Simon in Schuster.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Perigee Books.
- Draves, T. J. (2012). Second-stage music teachers' professional identities. *Contributions to Music Education*, 39, 31–51.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Eros, J. (2012). Second-stage music teachers' perceptions of their professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 20–33. <https://doi.org/10.1177/1057083712438771>
- Eros, J. (2013). Second-stage music teachers' perceptions of career development and trajectory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 195, 59–75. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.195.0059>
- Girdzijauskienė, R., Visockaitė, O. in Deksnys, D. (2023). Investigating Paradoxes in the Music Teaching Profession. *Journal of Music Education*, 45(1), 23–34. <https://doi.org/10.1177/1321103X23117434>
- Gotal, I. (2019). *Izgorelost pri učiteljih: Vloga stresa, delovne zavzetosti, poklicne samoučinkovitosti, refleksije in ruminacije* [Magistrsko delo]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&cid=73211>
- Gradišek, P. (2018). Biti učitelj – služba, kariera ali poslanstvo? *Vzgoja in izobraževanje*, 49(6), 14–21. <https://doi.org/10.59132/viz/2018/6/4-7>
- Hammel, A. M. in Hourigan, R. M. (2011). *Teaching music to students with special needs: A label-free approach*. Oxford University Press.
- Hourigan, R. (2011). Race to the top: Implications for professional development in arts education. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 60–64. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.546679>
- Jomoad, P. D., Antiquina, L. M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., Bazar, J. S., Cocolan, J. V., in Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 8(2), 48–53. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.21.007>
- Kokol, K. (2022). Šola kot prostor učenja uravnavanja čustev pri mladostnikih. *Vzgoja in izobraževanje*, 53(6), 6–9. <https://doi.org/10.59132/viz/2022/6/6-9>
- Komenský, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Pedagoška obzorja.

- Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka Obzorja*, 23(1), 110–124. <https://doi.org/10.20419/2014.23.411>
- Litrop, N., Gjerkeš Ščančar, S. in Husar Černjavič, M. (2018). Razvijanje kritičnega mišljenja v učeči se skupnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 49(6), 14–19.
- Ma, H. (2019). Research on multi-dimensional role of basic music education teachers in Northwest China. *Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2019)*. <https://doi.org/10.2991/iccese-19.2019.215>
- MacDonald, R. A. R., Kreutz, G. in Mitchell, L. A. (Ur.) (2012). *Music, health, and wellbeing*. Oxford University Press.
- Makovec Radovan, D. (2022). *O učitelju in njegovih vlogah*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Möistlik, M. (2011). The model for therapeutic approach in music education. *Problems in Music Pedagogy*, 9, 19–26.
- OECD. (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- Petkovšek, T. (2015). *Stres in izgorelost srednješolskih učiteljev v povezavi s pogoji* [Magistrsko delo]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_petkovsek-tina.pdf
- Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Viking Press.
- Ruokonen, I. in Ruismaaki, H. (2011). Musical interaction and lifelong learning: Integrative and holistic musical activities increase the well-being of older people. *Problems in Music Pedagogy*, 9, 7–18.
- Rupnik Vec, T. (2022). Empatija in integriteta: dve odliki učitelja oziroma sredstvo in predmet poučevanja obenem. *Vzgoja in izobraževanje*, 53(3/4), 20–25. <https://doi.org/10.59132/viz/2022/3-4/20-25>
- Scheib, J. W. (2003). Role stress in the professional life of the school music teacher: A collective case study. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 124–136. <https://doi.org/10.2307/3345846>
- Uptis, R., in Brook, J. (2017). How much professional development is enough? Meeting the needs of independent music teachers learning to use a digital tool. *International Journal of Music Education*, 35(1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/0255761415619426>
- Veblen, K. K. (2013). *Community music today*. Rowman in Littlefield.
- Wagoner, Cynthia L. 2014. *Defining music teacher identity for effective research in music education*. International Society for Music Education, Tesalonika, Grčija, Objavljeni prispevki 30. mednarodne konference ISME.
- Zhang, H. in Tian, M. (2024). Unpacking the multi-dimensional nature of teacher competencies: A systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2369867>

Pogosti izzivi pri poučevanju violine v začetnem obdobju

Katja Dadič

Glasbena šola Koper, Gravisi-Barbaban-
ca Palace, Gallusova ulica 2, 6000 Koper

katja.dadic@gmail.com

Overcoming Common Challenges for Beginners in Learning the Violin

Izvleček

Na začetku učenja violine se tako pedagog kot učenec srečata z nekaterimi težavnimi področji, kot so na primer učenje tehnike leve in desne roke, koordinacija obeh rok, intonacija in razumevanje notnega zapisa. Pogledi in mnenja o začetnem pristopu k učenju so med pedagogi različni. Nekateri se na začetku posvetijo postavitvi leve roke in igranju pizzicato, drugi pa igranju z lokom. Slednje je svojevrsten izziv zaradi koordinacije in pravilne drže loka. Glede na specifično violino je pri igranju neizogiben tudi izziv natančnega intoniranja. Obseg omenjene problematike je v veliki meri odvisen od razvitosti učenčevega notranjega slušnega zaznavanja. K istemu cilju, da učencu omogočimo učinkovit napredek pri usvajanju omenjenih zahtevnih veščin, učitelji pristopajo z različnimi metodami.

Ključne besede: učenje violine, didaktični pristopi, intonacija, koordinacija rok, notni zapis.

Abstract

In beginning violin lessons, teachers and students commonly encounter challenges related to left and right-hand technique, independent hand coordination, intonation, and musical notation comprehension. Teachers have varying approaches to the initial stages of learning; some prioritise the left-hand position and pizzicato playing, while others emphasise bowing techniques, which present unique difficulties due to the coordination and the need for correct bow posture. Additionally, given the specific nature of the violin, achieving precise intonation is an inevitable challenge. The severity of these issues often depends on the development of inner auditory perception. Teachers employ various teaching methods to support students in making satisfactory progress with these complex skills.

Keywords: learning violin, didactic approaches, intonation, hand coordination, musical notation.

Uvod

V zgodnjem obdobju učenja violine se tako pedagog kot učenec srečata z veliko izzivi. Eno od ključnih vprašanj, s katerim se učitelj na začetku sooči, je, kako zasnovati začetek učnega procesa in kakšni bodo prvi koraki učenja tako zahtevnega instrumenta. S katerim pristopom bi omogočili lažji napredek in kako vsaj deloma zmanjšali frustracije? Med pedagogi se mnenja glede začetnega pristopa učenja violine razlikujejo, saj vsak pristop ali metoda nosi svoje prednosti in slabosti, a zdi se smiselno, da učitelj problematiko predhodno pozna, saj mu to omogoča pripravljen in premišljen pristop k učenju.

Dileme didaktičnih izhodišč pri začetnem učenju violine

Pri dilemi, katero tehnično prvino naj učencu predstavimo kot prvo, so med violinskimi pedagogi mnenja deljena. Ali naj bo to igra z lokom, ob kateri učenec igra po praznih strunah, ali naj začnemo s *pizzicatom* in se posvetimo postavljanju prstov leve roke? Oba načina imata prednosti in slabosti. Edmondson (2005) je naredila raziskavo v ZDA in pedagoge povprašala po njihovem mnenju o omenjeni dilemi.

Pedagogi, ki zagovarjajo začetek učenja s *pizzicatom*, menijo, da je za začetnike že dovolj velik izziv sama drža violine. Dodati kompleksno nalogo, kot sta drža loka in vlečenje loka, bi lahko poslabšalo držo violine. Drugi pedagogi so mnenja, da *pizzicato* zahteva

še več fine motorike, saj pri vlečenju loka izvajamo večje gibe. *Pizzicato* prav tako ne daje prave predstave zvoka, saj je ta kratek in neizdržan. Prednost začetka z igranjem z lokom vidijo v doseganju lepega in velikega (polnega) tona, namesto melodične raznolikosti (zaradi igranja po praznih strunah – E, A, D, G) pa lahko uporabljajo različne ritmične vzorce. Še nekateri

pedagogi pa so privrženci ideje, da učenca spoznajo s prvinami obeh rok sočasno (Edmondson, 2005).

S tehniko *pizzicata* lahko ustvarimo čist in zveneč zvok, saj struna ob ustreznem prijemu dobro zavibrira. Zagovorniki začetnega učenja s *pizzicatom* se opirajo prav na to dejstvo, da se učenec nauči dovolj dobrega prijema, saj v nasprotnem primeru zvok ni dober, kar učitelju in učencu jasno kaže, kje je težava. *Pizzicato* pripomore tudi k utrjevanju dobre drža violine, poleg tega pa učenci urijo ohranjanje tempa.

Po drugi strani si učenec na podlagi predstav in izkušenj do tedaj slišane in videne violinskega zvoka predstavlja kot zvok, ki ga pridobimo z igranjem z lokom po struni. Nekateri učitelji menijo tudi, da bo učenec lok, ki ga vidi v škatli, v vsakem primeru preizkusil, zato je smiselno in koristneje, da ga takoj naučimo pravilnega igranja.

Bob Gillespie (v Edmondson, 2005), profesor na akademiji v Ohiju, zagovarja idejo, da je treba spretnosti desne in leve roke učiti ločeno, ker sta zelo kompleksni. Za njuno združitev je potrebno veliko koordinacije, zato meni, da ju lahko združimo šele takrat, ko ju učenec usvoji ločeno. Torej se lahko šele takrat, ko učenec zna držati lok in violino, posvetimo postavljanju prstov in natančni intonaciji. Po njegovih besedah raziskave kažejo, da je združitev obeh rok lažja tistim, ki imajo bolj razvite slušne sposobnosti (Edmondson, 2005).

Problematika intonacije in koordinacija leve roke

Problematika natančne intonacije spremlja violinista od samega začetka učenja instrumenta. Kot rečeno, godala, ki na strunah ne omogočajo označenih pozicij za izvajanje tonskih višin, violinistu pomenijo velik izziv. Ta težava se pojavi na samem začetku izobraževanja, saj se z njo srečamo, ko učenca učimo postavitve prstov leve roke. Težava se pojavi še posebej pri učencih s slabše razvitim melodičnim poslušom. Učenec lahko igra točno, če ima razvito sposobnost notranjega slušnega zaznavanja intonacije. Če tovrstne sposobnosti niso dovolj razvite, je izziv učenja violine veliko večji. Učitelj mora spodbujati razvoj slušnega zaznavanja ter učen-

S tehniko *pizzicata* lahko ustvarimo čist in zveneč zvok, saj struna ob ustreznem prijemu dobro zavibrira.

ca usmeriti v kritično poslušanje. Učenec lahko doseže napredek pri intonacijski natančnosti, če je učitelj dovolj dosleden in potrpežljiv. Učitelj za napredovanje in spodbujanje učenčevega notranjega slišanja lahko v pouk vključi petje. Pesmi, ki se jih učenec uči zaigrati na violino, lahko predhodno zapoje. Prav tako lahko pesem za vajo s pomočjo učitelja poskusi zapeti tako, da ima za izhodišče različne tone. Učitelj lahko pripomore tudi tako, da učenca ob igranju spremlja na klavir.

Nekateri učitelji na učenčevo violino na začetku učenja nalepijo črte, ki spominjajo na prečke pri kitari. Te so učencu v vizualno pomoč pri natančni postavitvi prsta na pravo mesto in posledično čisti intonaciji. Tako se učenec navadi na razdalje med prsti in hitreje doseže zadani cilj ter pravilno zaigra pesem ali vajo, kar mu da občutek samozavesti in gotovosti. Pa vendar je pomembno, da ob tem ne zanemari slušnega zaznavanja zaigranega.

Problematika desne roke in lokovanja

Lok nam omogoča, da s spremembo načina lokovanja skladbi spremenimo značaj. Prav igra z lokom je tista, ki v največji meri vpliva na kakovost tona. Poleg ravno pravšnjega naslona desne roke mora lok potovati po struni vzporedno s kobilico, kar je za najmlajše velik izziv. Prav tako je pomembno kontaktno mesto – kje med kobilico in ubiralko vlečemo lok. Ob igranju moramo biti pozorni tudi na naklon loka (palica proti ubiralki) ter moramo prilagajati višino desne roke, da ta ni postavljena previsoko ali prenizko glede na posamezno struno.

Učencu ob spoznavanju z lokom pojasnimo, kaj je njegova funkcija. Razlaga bo najbolj razumljiva, če učitelj vanjo vključi demonstracijo. Učencu pokaže različne vrste lokovanj, kako lahko z lokom igramo na različnih mestih in kako z vijakom uravnavamo napetost žime.

Učencu predstavimo pravilno držo loka in razložimo, da imajo prsti, ki lok držijo, različne naloge. Kazalec in meziniec delujeta kot neke vrste tehnica. Kazalec pomaga pri dodajanju naslona na struno, meziniec pa pripomore k odvzemu teže. Oba sta izjemno pomembna, saj teža loka ni enakomerno razporejena, kar pomeni, da je treba v nekaterih primerih težo pri naslonu

dodati ali odvzeti. Drža mora biti dovolj sproščena, da so prsti fleksibilni, saj se njihov položaj malenkost spreminja glede na to, s katerim delom loka igramo.

Nekateri pedagogi držo loka predstavijo z zanimivimi prispodobami. Na primer Marković (1990) svojim učencem, preden predstavi lok, pove zgodnico. Pove jim, da je lok ptiček, zato morajo biti previdni, kako ga primejo. Ne smejo ga prijati pregrobo, saj ga lahko poškodujejo, če pa ga primejo prenežno, lahko odleti.

Zaradi tako kompleksne naloge se nekateri učitelji odločijo, da lahko učenci uporabijo kakšno olajšavo. Držo lahko prilagodimo na različne načine. Ena od možnosti je, da prstov desne roke ne postavimo v pravilen položaj, temveč palec postavimo pod lok, kar je učencu bolj preprosto in naravno. Nekateri pedagogi pa svetujejo, naj učenec na začetku lok drži višje na loku, kar pomaga pri občutku nadzora zaradi bolj enakomerno razporejene teže.

Na trgu obstaja veliko pripomočkov, ki lajšajo učenje pravilnega igranja z lokom – od različnih nastavkov, ki onemogočajo, da bi lok vlekli postrani, do različnih pripomočkov, ki prste na loku »prisilijo« v pravilen položaj. Glede uporabe takih pripomočkov so med pedagogi mnjenja deljena.

Uporaba glasbenega zapisa pri začetnem učenju violine

Piaget (1930; v Zadnik, 2011, str. 90) poudarja, da »glasbeni simboli v notnem črtovju služijo kot uporabni označevalci šele takrat, ko je otrok zgradil odnos do njih preko glasbenih izkušenj in s pomočjo mnemotehničnih sredstev zunaj glasbenih vsebin, ki so se v glasbenem spominu usidrale kot izoblikovane glasbene predstave«.

Prav igra z lokom je tista, ki v največji meri vpliva na kakovost tona.

Poleg ravno pravšnjega naslona desne roke mora lok potovati po struni vzporedno s kobilico, kar je za najmlajše velik izziv.

S spoznavanjem notnega zapisa se ob vstopu v glasbeno šolo srečajo vsi učenci. To je eden večjih izzivov na začetku glasbenega izobraževanja, ki lahko pri učencu sproži celo upad interesa za nadaljnje šolanje. Nekateri pedagogi iz tega razloga branje in spoznavanje notnega zapisa za nekaj časa preložijo in v zgodnjem obdobju učijo z uporabo imitacije, pri kateri učenci igrajo na pamet. Tako kot Shinichi Suzuki, ki je v svoji metodi med drugim zagovarjal predpostavko, da bi morali otroci znati igrati na violino preden bi znali brati note.

Nekateri učitelji pa kot pomoč pri učenju branja glasbenega zapisa nad note zapišejo številke, ki označujejo, kateri prst mora zaigrati določen ton (prazna struna – 0, kazalec – 1. prst, sredinec – 2. prst, prstanec – 3. prst in mezinec – 4. prst). Težava te vrste »olajšave« se kaže v tem, da učenec notnega zapisa ne bere z razumevanjem tonskih višin in intervalov, temveč zgolj kot informacijo, s katerim prstom mora neko noto zaigrati. Učitelj mora biti pozoren, da se pri učencu to ne razvije v navado, saj je zavedanje, katero noto igramo, nujno.

Nedvomno je v prvem razredu veliko lažje tistim učencem, ki so obiskovali program glasbene pripravnice in so že stopili v stik s standardnim glasbenim zapisom. Ti učenci so namreč še pred začetkom učenja inštrumenta imeli možnost oblikovati glasbene predstave v dejavni obliki, z izvajanjem melodičnih in ritmičnih vsebin, ter jih nato z razumevanjem nadgraditi v obliko standardnega glasbenega zapisa. Na ta način k učenju inštrumenta pristopijo z izjemno uporabljenim predznanjem (Zadnik, 2011).

Pomembno je, da učitelj od samega začetka učenja spodbuja branje notnega zapisa z razumevanjem in neposrednim ozvočevanjem – četudi je ta način dolgotrajen in za učenca zahtevnejši, se mu bo pri nadaljnjem izobraževanju obrestoval.

Sklep

Opredelili smo najpogostejše izzive, s katerimi se srečajo vsi učitelji in učenci v zgodnjem obdobju učenja violine. Koristno je, če je učitelj z najpogostejšimi težavami seznanjen še pred samim začetkom poučevanja, saj je tako v praksi opremljen s strategijami in rešitvami. Učitelj se mora predhodno odločiti, kako bo zastavil začetno uro, kateri tehnični prvini bo v prvem obdobju učenja posvetil več pozornosti, igranju z levo ali z desno roko. Vsak pedagog to odločitev sprejme na podlagi svojih prepričanj in izkušenj. Večina učiteljev pa si deli mnenje, da je treba prvine leve in desne roke najprej usvojiti ločeno in ju žele nato združiti v igranje z obema rokama.

Med pogoste izzive smo uvrstili tudi igranje leve roke in natančno intoniranje. Pri igranju violine so težave z intonacijo zaradi specifične inštrumenta vedno prisotne tako pri učencih z absolutnim poslušom kot pri učencih s slabo razvitim melodičnim poslušom. Seveda pa je problematika v drugem primeru veliko večja, saj je za igranje violine nujno, da učenec razvije sposobnosti notranjega slušnega zaznavanja. Za napredovanje na tem področju je potrebno veliko potrpežljivosti in doslednosti s strani učitelja.

Med obravnavo najpogostejših izzivov pri učenju začetnikov smo umestili tudi igro z lokom oziroma uporabo desne roke. Ta zaradi svoje kompleksnosti velikokrat povzroča težave, zato je smiselno vedeti, na kakšen način jo lahko za namene učenja poenostavimo.

Nezanemarljiv izziv pri učenju začetnikov je tudi spoznavanje notnega zapisa. V primeru, da učenec nima nobenega glasbenega predznanja, mora učitelj v pouk inštrumenta vključiti tudi spoznavanje notnega zapisa. Njegovo poznavanje je ključno za učenčevo nadaljnje izobraževanje.

Viri in literatura

- Dadič, K. (2021). *Colourstrings metoda pri zgodnjem poučevanju violine* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Edmondson, R. (2005). Beginning Violin: Pizzicato vs. Arco. *American String Teacher*, 55, str. 50–53.
- Marković, D. (1990). *Neka uvek bude pesma (početna škola za violino)*. Savez muzičkih i baletskih pedagoga Srbije, Beograd.
- Zadnik, K. (2011). *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.

Medpodročno povezovanje področij narave in glasbe pri spoznavanju razvoja žabe v vrtcu

Integration of Natural Sciences and
Music to Teach Life Cycle of Frogs in Preschool

Dr. Petra Brdnik Juhart

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

petra.brdnik@pef.uni-lj.si

Zala Cotman

Vrtec Ciciban
Šarhova 29, 1000 Ljubljana

zala.cotman@gmail.com

Dr. Marjanca Kos

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

marjanca.kos@pef.uni-lj.si

Izvleček

V članku predstavljamo interdisciplinarni pristop k učenju o razvoju žabe. Oblikovali smo pesem *Kaj bo to?*, ki na zanimiv način prinaša biološke resnice o preobrazbi, ter jo uporabili za učenje, ki je potekalo ob gojenju mresta (in kasneje paglavcev ter žab) v igralnici. Vsakodnevno doživljanje živali in njihovo spreminjanje sta bili močna motivacija, ki smo jo želeli uporabiti za celostni napredek otrok, pri dejavnostih pa smo dali poudarek predvsem področju narave in glasbe. Ob vsaki pomembni spremembi in novi značilni fazi v razvoju žabe smo v pesem uvedli novo od osmih kitic, ki te spremembe opisujejo. Učenje pesmi je potekalo ob metodah vokalne demonstracije in imitacije, pripevanja in gibalnega ustvarjanja ob glasbi. Z dodanim slikopisom smo otrokom omogočili lažje pomnjenje besedila kitic. Ob vsaki razvojni fazi smo učenje povezovali tudi z likovnim izražanjem in ustvarjalnim gibanjem. Učinkovitost uporabljenih metod za učenje naravoslovja in glasbe smo ovrednotili z raziskavo, ki je vključevala individualne intervjuje pred dejavnostmi in po njih. Rezultati so pokazali pomemben napredek otrok na obeh področjih. V članku objavljamo notni zapis in slikopis pesmi ter predstavljamo dejavnosti.

Ključne besede: medpodročno povezovanje, izkustveno učenje, celostno učenje, začetno naravoslovje, glasba v zgodnjem otroštvu, razvoj žabe.

Abstract

This study presents an interdisciplinary approach to teaching frog development by integrating natural sciences and music. A custom song titled *Kaj bo to? (What Will It Grow to Be?)* was created to convey biological concepts of metamorphosis engagingly and memorably and to be used alongside hands-on learning as children observed and cared for frog spawns, newts, and tadpoles in their playroom. The interactive approach, which combined daily animal observations with music and movement, was a powerful motivator for learning. Each developmental stage of the frog life cycle was introduced through a new verse, a vocal demonstration, imitation and creative movement activities. A pictograph

supported the children in recalling the song lyrics and stages. The activities also incorporated artistic expression to reinforce understanding. The effectiveness was assessed through individual interviews conducted before and after the activities, revealing significant improvement in their learning and musical skills. This paper includes the musical notation, supporting visuals, and activity plans.

Keywords: cross-curricular integration, experiential learning, integrated learning, early science, early childhood music, frog development.

Pesem o razvoju žabe

Pesem *Kaj bo to?* vsebuje osem kitic, od katerih vsaka posebej zajema informacije o posamezni značilni fazi v razvoju žabe. Melodija pesmi je enostavna in primerena z otroke v obdobju zgodnjega otroštva, torej v vrtcu in prvem triletju osnovne šole. Kitice pesmi so predstavljene ob fotografijah značilnih razvojnih faz žabe, notni zapis in slikopis pa sta objavljena v prilogi članka.

Medpodročno povezane dejavnosti v tematskem sklopu o razvoju žabe

V Kurikulu za vrtce (1999) je poudarjeno medpodročno povezovanje kot ključni dejavnik otrokovega celostnega razvoja, ki je izpostavljen z načelom horizontalne povezanosti. Skladno z navedenim je tudi izkustveno učenje o razvoju žabe vključevalo različna področja Kurikula za vrtce, v ospredju pa sta bili področji narava ter glasba kot del področja umetnosti.

Prva dejavnost: Spoznavanje mresta – skupka razvijajočih se oplojenih žabjih jajčec v sluzastem ovoju – z neposredno izkušnjo

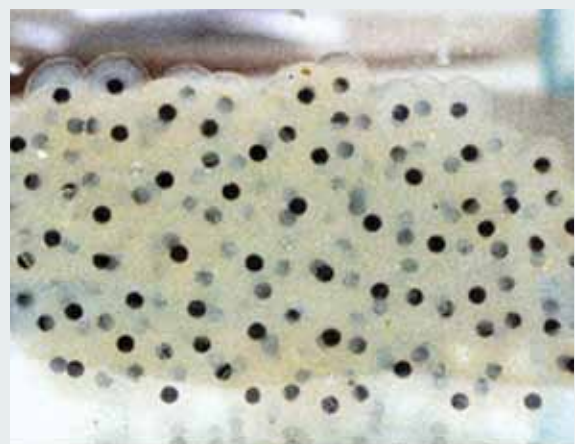
Ko se je sredi marca v naravi pojavil žabji mrest, smo ga nabrali in prinesli v igralnico. Otrokom smo omogočili neposredno izkušnjo s to sluzasto želatinasto prozorno maso oplojenih žabjih jajčec, ki so si jo poble-

že ogledali in jo celostno doživeli s tem, da so jo prijeli v roke. Otrokom nismo razkrili, kaj je to, pač smo jih spodbudili k razmišljanju, kaj bi to lahko bilo. Odgovora niso poznali, mi pa smo jim namignili, da se bo to v nekaj spremenilo. Ob opazovanju mresta smo zapeli prvo kitico pesmi *Kaj bo to?* (priloga članka in slika 1).

Začetna faza

Skupek oplojenih jajčnih celic, ki so v želatinastih ovojih.

*Črne pike, sluz okrog,
nima glave, nima nog.
Kaj bi rekli – kaj je to?
Al' iz tega še kaj bo?*



Slika 1: Začetna faza razvoja žabjega mresta: oplojene jajčne celice, ki se razvijajo v želatinastih ovojih
Avtor: Stanko Klemenc, 2024



Slika 2: Veččutno spoznavanje mresta
Avtorica: Zala Cotman, 2024

Sledil je refren pesmi, v katerem se nakaže, da se bo mrest v nekaj spremenil, a to, v kaj se bo spremenil, za zdaj ostaja še skrivnost:

*Gledam, čakam,
res zelo
me zanima,
kaj bo to.*

Nato so otroci so ob opazovanju na list velikosti A5 s svinčnikom narisali mrest kot prvo fazo v razvoju.

Ob skladbi *Akvarij* (Saint-Saëns, 2012) so gibalno ponazarjali valovanje in mešanje vode ter mresta v njej. Ob isti skladbi so otroci tudi likovno ustvarjali z akvareli: naslikali so svojo predstavo o tem, kaj bi lahko po njihovem mnenju nastalo iz mresta.

Tudi v nadaljevanju gojenja mresta smo ob vsaki novi značilni fazi zapeli pripadajočo kitico pesmi, ki

opisuje spremembe v razvoju, ki so jih otroci lahko opazili. Refren, ki je sledil kitici, je nakazoval nadaljnje spremembe, a končni rezultat razvoja je ostajal zavit v tančico skrivnosti. Vsako od značilnih razvojnih faz so otroci nato ob opazovanju (tudi s pomočjo povečevalnih stekel) narisali na nov list, in ob koncu gojitve smo iz vseh narisanih faz zlepili zloženko, ki je nazorno prikazovala zaporedje dogodkov v razvoju mresta. Vsakič smo otroke spodbudili tudi k podoživljanju izkušnje z lastnim ustvarjalnim gibanjem.

V okviru uvodne didaktične enote smo ugotovili, da moramo z otroki težje besede večkrat ponoviti, da si jih lažje zapomnijo, ter jih spodbujati k pozornemu poslušanju glasbe. Naš namen je bil usmerjen k temu, da bi otroci ob večkratnem poslušanju istega posnetka glasbo v okviru posameznih didaktičnih enot ponotranjili.



Druga dejavnost: Opazovanje mresta, v katerem so v ovojih že opazni zarodki

Mrest se je v topli igralnici začel hitro spreminjati in že čez dva dni smo lahko opazili veliko spremembo. Črne kroglice v notranjosti želatinaste mase mresta so začele spreminjati obliko v nekaj podolgovatega, in nakazovalo se je, do bodo to 'živalce', saj so že imele oblikovano glavo, trebušast trup in rep. Otroci so bili presenečeni ob spoznanju, da je to nekaj živega. Z vprašanji smo jih spodbujali k natančnemu opazovanju in

Druga faza

Črne 'pike' so se preoblikovale, njihova oblika nakazuje, da bodo to živali. Zarodki, ki še ležijo v notranjosti svojih sluzastih ovojev, imajo oblikovano glavo, trebušast trup in rep ter se občasno krčevito gibljejo.

*Rep, trebušček, glava mala,
to živalca bo postala.
V sluzasti je kroglici,
kdo ve, če si ven želi.*



Slika 3: Druga faza razvoja žabjega mresta: zarodki v notranjosti želatinastih ovojev
Avtor: Stanko Klemenc



Sliki 4 in 5: Likovno in gibalno ustvarjanje otrok ob glasbi
Avtorica: Zala Cotman, 2024

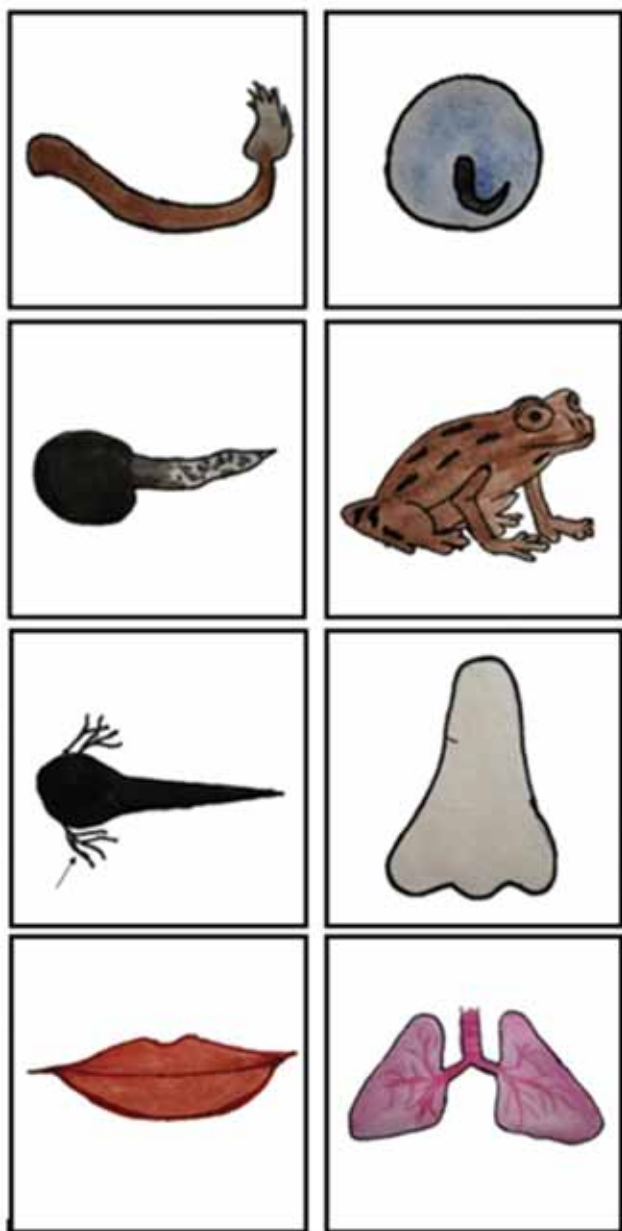
opisovanju sprememb ter skupaj iskali odgovore nanje. Otroci so bili natančni opazovalci: opazili so, da se je oblika mresta spremenila, da se živali z želatinastimi ovoji med seboj še vedno stikajo in da se znotraj svojih želatinastih ovojníc občasno krčevito zvijajo. Pri petju pesmi smo dodali drugo kitico, ki opisuje razvoj zarodkov, refren pa je nakazoval nadaljnje spreminjanje mresta, a še vedno ni razkril vsega.

Ob istem glasbenem posnetku (*Akvarij*) smo otroke spodbudili, da izkušnjo opazovanja majhnih krčevitih gibov zarodkov podoživijo z lastnim ustvarjalnim gibanjem (sliki 4 in 5).

Neznane ali težje besede smo usvajali z glasbenimi učnimi metodami ritmičnih vprašanj in odgovorov, z ritmično izreko v različni dinamiki in tempu, z iskanjem rim ter izmišljanjem rim in novih besed. Pri tem so v okviru glasbene učne metode vprašanj in odgovorov otroci sprva naša vprašanja le posnemali, lastne ideje pa so razvijali v okviru kasnejših didaktičnih enot, pri čemer



so krepili lastno glasbeno ustvarjalnost. V namen usvajanja novih in težjih besed, kot so na primer pljuča, škrge in paglavec, smo otrokom ponudili igro spomin (slika 6).



Slika 6: Igra spomin
Ilustracije: Zala Cotman, 2024

Tretja dejavnost: Opazovanje živali, ki se izlegajo iz sluzastega ovoja

Sledilo je še nekaj dni in ta bitja so se (tudi pred našimi očmi) začela izlegati iz svojih ovojev, iz katerih so se iztisnila s krčevitimi gibi. Pri opazovanju so največjo

pozornost vzbujale njihove razvejene zunanje škrge. To so bili zgodnji paglavci, ki so občasno plavali z repom. O tem govori tretja kitica. Paglavci so se sprva hranili z ostanki svojih ovojnic (slika 7).

Ob zvočnem posnetku *Akvarija* so otroci gibalno posnemali plavanje paglavcev in njihovo občasno ležanje na dnu akvarija, iz plastelina pa so oblikovali zgodnje paglavce z glavo, trupom, dolgim tankim repom in zunanjimi škrkami.

Tretja faza

„Živalce“ se izležejo iz sluzaste jajčne ovojnice tako, da se krčevito gibljejo in se ob tem iz nje iztisnejo. V tej fazi imajo dobro vidne nežne razvejene zunanje škrge in plavajo z repom. Pogosto „visijo“, „pripete“ na spodnjo stran vodne gladine ali ležijo po tleh akvarija.

*In ker so zelo migljale,
so iz sluzi se skobacale.
Tam ob glavi škrge so,
za dihanje jim služijo.*



Slika 7: Zgodnji paglavec z vidnimi zunanjimi škrkami
Avtor: Stanko Klemenc

Četrta dejavnost: Opazovanje paglavcev, katerih telo se je oblikovalo v večji enotni sprednji del glave s trupom ter rep

V naslednjih dneh so paglavci rasli in se spreminjali. Otroci so opazili, da škrg ne vidijo več (sedaj so bile v notranjosti telesa), na glavi pa so opazili oči, nosnice in usta. Ta razvojna faza paglavcev je trajala najdlje in vmes smo paglavcem kar nekajkrat zamenjali vodo ter jih nahranili s hrano za ribe. Otroci so postali zelo skrbni in so se vsak

Četrta faza

V tej fazi se žival imenuje paglavec. Ima velik kroglast sprednji del z glavo in trupom ter rep v zadnjem delu. Škrge preraste koža, zato niso več vidne. Lepo se vidijo oči, nosnice in usta – vidi se, kako jih paglavec odpira, ko se prehranjuje.

Glejte, kaj se je zgodilo!

Paglavec se je razvil.

*Škrge so se nekam skrile,
nos in usta se razvila.*



Slika 8: Paglavec
Avtor: Stanko Klemenc

dan spomnili, da je treba paglavce nahraniti, hkrati pa so tudi opazovali, kdaj je voda preveč umazana in jo je treba zamenjati. Ker voda iz pipe zaradi vsebnosti klora ni primerna za gojenje paglavcev, smo v plastenkah prinesli nekaj deževnice, v nadaljevanju pa smo uporabljali tudi postano vodovodno vodo (slika 8).

Otroci so v gibalnem ustvarjanju ob glasbi napredovali, saj so bili njihovi gibi raznoliki in so bolj natančno ponazarjali gibanje opazovanih živali. Nekateri otroci so se plazili po trebuhu, drugi po hrbtu, nekateri so si pomagali z rokami, drugi so imeli roke le ob telesu. Pri iskanju rim na to temo so otroci že hitreje našli rime na posamezne besede in so jih hitreje zlogovali. Rime niso bile več brez pomena tako kot pri iskanju rim v okviru ritmične izreke pred implementacijo medpodročno povezanih usmerjenih dejavnosti.

»Otroke sem vprašala, kam je šla sluz, ki je bila v akvariju. Povedala sem jim, da so jo paglavci pojedli. Otroci so rekli, da so paglavci pojedli vso sluz in so zato tako zrasli. Otroke sem vprašala, kaj jim bomo sedaj dali jesti, ker so vso sluz pojedli in nimajo več hrane. Dobila sem različne odgovore. Nekateri so rekli, da bi jim dali mušice, drugi pajke, tretji bi jim dali naše kosilo. Nahranili smo jih s hrano za akvarijske ribe v lističih, ki smo jih predhodno zdrobili.«

Raziskovalka Zala

Peta dejavnost: Opazovanje paglavcev, pri katerih so opazne zadnje noge

Približno po mesecu dni naše gojitve smo lahko začeli opazovati, kako se paglavcem postopoma razvijajo zadnje noge. Otroke smo povabili, naj opišejo, kaj se dogaja, in skupaj smo iskali odgovor na vprašanje, kaj ta sprememba nakazuje. Ponovili smo vse prejšnje kiti-ce pesmi in dodali novo, ki opisuje pojav zadnjih nog. Ob koncu smo dodali še refren, ki še vedno ne razkrije končnega rezultata, a tokrat so ob njem nekateri otroci že glasno razmišljali o tem, da so te noge vse bolj podobne takšnim, kot jih ima žaba (slika 9).

Peta faza

Na paglavcu lahko opazujemo rast zadnjih nog, rep je še vedno velik.

*Glej, ob repu, tam ob strani,
vidi se, da nekaj bode.
Bolj ko gledam, se mi zdi,
da to zadnje bodo noge.*



Slika 9: Paglavca z vidnimi zadnjimi nogami ob korenu repa
Avtor: Stanko Klemenc

»V okviru didaktične enote so me otroci presenetili pri ustvarjalnem gibanju ob glasbi, saj so prav vsi ob metodi doživljajsko-analitičnega poslušanja prepoznali skladbo Akvarij ter se začeli gibati kot paglavci v akvariju. Njihovo gibanje je bilo podobno resničnemu gibanju paglavcev: gibali so se hitro, sunkovito ter ob tem odpirali usta, kakor so opazili pri paglavcih. Presenetili so me tudi s tem, da so že vsi znali ritmično odgovarjati na ritmična vprašanja ter so me k ritmičnemu ustvarjanju vabili že sami. Pogosto smo to izvajali popoldne oziroma med njihovo prosto igro v igralnici ali na igrišču. Otroci so napredovali tudi v pomnjenju besedila pesmi, saj so nekateri ob učni metodi pripevanja peli že vseh pet kitic.«

Raziskovalka Zala

Šesta dejavnost: Opazovanje vmesne razvojne faze med paglavcem in žabo: poleg zadnjih nog so opazne tudi sprednje noge, rep pa je še vedno prisoten

Kmalu smo opazili, da so se pri paglavcih pojavile tudi sprednje noge. Otrokom smo razložili, da morajo imeti naši paglavci poleg vode sedaj tudi kopno, saj se jim bodo za dihanje kmalu razvila pljuča, za dihanje z njimi pa potrebujejo zrak in zato kopno. Nabrali smo kamne in mah ter jim akvarij preuredili v akvaterarij, in potem smo opazovali, kako so živalce občasno lezle na kopno ter včasih kratko skočile kot žaba. Živali so otroci za kratek čas nežno prijemali v roke in jih doživljali od blizu (slika 10).

Šesta faza

Na paglavcu so opazne tudi sprednje noge. Žival ima na tej stopnji štiri noge in rep ter je v vmesni fazi med paglavcem in žabo. Večinoma plava, občasno pa zleze na kopno in lahko tudi poskoči.

*In čez čas, glej čudo to,
sprednje noge tukaj so.
Štiri noge, trup in glava,
z repom čudna je postava.*



Slika 10: 'Nekaj vmes' med paglavcem in žabo – razvojna faza paglavca z vidnimi zadnjimi in sprednjimi nogami ter repom
Avtor: Stanko Klemenc

»Otroci so me presenetili, saj so že sami začeli dati pobude za dejavnosti ter jih tako obogatili. Bili so tudi zelo skrbni do živali in so pogosto sedeli ob akvaterariju ter opazovali, kje se paglavci skrivajo. Zelo so napredovali tudi v doživljajsko-analitičnem poslušanju skladbe Akvarij (Saint-Saëns, 2012), saj so vsi pozorno poslušali in se ob njej gibalno izražali. Med ustvarjalnim podoživljanjem gibanja paglavcev otroci niso bili glasni in se med seboj niso dotikali. Kot paglavci v akvariju so poleg plavanja začeli tudi hoditi in skakati. Eden od otrok je opazil, da se paglavci zelo radi skrivajo pod mah. Predlagal je igro, da med poslušanjem glasbe otroci ponazarjajo gibanje paglavcev in da se, ko glasba utihne, skrijejo pod mizo, ki ponazarja mah. Igrali smo se to glasbeno-didaktično igro, ki je prirejena po glasbeno-didaktični igri ptički v gnezda.«

Raziskovalka Zala

Sedma dejavnost: Spoznavanje žabic, ki so se preobrazile iz paglavcev

Ko je paglavcem z vsemi štirimi nogami začel zakrnavati rep, je postalo vsem otrokom jasno, da se nam bodo iz mrešta in paglavcev razvile žabe. Ob tem je bilo čutiti veliko veselja. Zapeli smo vse prejšnje kitice pesmi in dodali novo, ki opisuje značilnosti žabe, ter zadnjo, ki poveže tiste črne 'pike' mrešta, s katerimi se je vse skupaj začelo, z žabo (slika 11). Refren pa se sedaj, ob koncu preobrazbe, spremeni, saj se je skrivnost *Kaj bo to?* razkrila.

*Čakal sem in videl vse!
Zdaj dobro vem,
to žaba je!*

Žabice so v akvaterariju visoko in daleč skakale, lezle so na kamne in včasih tudi po pokončni steni akvaterarija, v vodi pa so plavale 'žabico'. Vse to so otroci ponazarjali pri gibalnem ustvarjanju. Iz *Živalskega karnevala* skladatelja Saint-Saënsa smo dodali še skladbo *Kokoši in petelini*, da so otroci lahko gibalno izražali različna doživetja in zaznave. Ob skladbi *Kokoši in petelini* so s hitrimi in eksplozivnimi gibi posnemali skakanje žab v

akvariju, ob skladbi *Akvarij* pa z umirjenimi gibi ponazarjali plavanje paglavcev. Posnetke smo menjavali brez predhodnih navodil, kar je otroke spodbudilo k pozornemu poslušanju in razlikovanju zvočnih posnetkov med sabo. Z otroki smo priredili tudi ljudsko glasbeno-didaktično igro *ptički v gnezda*, ki smo jo preimenovali v *žabje skrivalnice*: ob skladbi *Kokoši in petelini* so se otroci gibali kot žaba, in ko je glasba utihnila, so se skrili pod mizo (slika 12).

Sedma faza

Razvije se žaba, pri čemer rep zakrni in oči postanejo izbuljene. Žival se v tej fazi večinoma zadržuje na kopnem in občasno skoči. Usta postanejo velika, jezik dolg, in žival za hrano sedaj potrebuje drobne žive živali. Diha s pljuči.

*Rep se skrči, več ga ni,
izbuljene ima oči.
S pljuči diha, daleč skače,
to sedaj je vse drugače.*

*Jaz zdaj vem, kdo to je bil,
kdo se iz pike je razvil.
Žaba je! Zdaj tudi vem,
da paglavec mladič je njen.*



Slika 11: Preobražena žabica
Avtor: Stanko Klemenc



Slika 12: Opazovanje žabe v opazovalnem lončku
Avtorica: Zala Cotman, 2024

Osma dejavnost: Spoznavanje odrasle žabe, prinesene iz narave

»Mentorica in soavtorica prispevka doc. dr. Marjanca Kos je v naravi ulovila odrasel osebek žabe sekulje z namenom, da jo v diplomskem projektu predstavimo otrokom kot sklepno fazo v razvoju. Nekaj časa sem jo gojila doma, nato sem jo predstavila otrokom. Zjutraj sem jo kot presenečenje prinesla v vrtec v prenosnem akvariju, prekritem z rjuho. Otrokom sem razložila, da se moramo truditi, da se bo žival ob našem opazovanju dobro počutila.«

Raziskovalka Zala

Ker je odrasla žaba s svojo izredno gladko in sluzasto kožo izjemno izmuzljiva ter zaradi svoje živahnosti in poskočnosti zelo zahtevna za prijemanje, smo večino opazovanja (tudi dotikanja) izvedli ob tem, ko je žaba plavala ali ždela na površini v posodi z dovolj globoko vodo. Otroci so njene značilnosti (zgradbo, obarvanost, prilagoditve, čutila, gibanje ...) spoznavali ob vodenem opazovanju.

»Otrokom sem razložila, da opazujemo žabo sekuljo in da so tudi žabe, ki so se nam v vrtcu razvile iz mresta, iste vrste. Razlika je ta, da je ta žaba stara že približno dve leti. Otrokom sem nato predvajala posnetek oglašanja sekulj (Trilar, 2003). Vsi so bili presenečeni, saj to ni bilo stereotipno regljanje, kot so ga pričakovali. Za dodatek temu sem uporabila tudi posebno piščal, ki jo izdeluje glasbenik in rokodelec Anton Petek (slika 13). Ko na to piščal piskamo na določen način, iz nje izvabimo zvoke, zelo podobne oglašanju žabe sekulje.«

Raziskovalka Zala



Slika 13: Ob pihanju na piščal na poseben način lahko iz piščali izvabimo zvoke, ki so zelo podobni oglašanju žabe sekulje.
Avtorica: Zala Cotman, 2024

Po preobrazbi žabice preidejo na plenilski način prehranjevanja. Hrana za ribe, s katero smo hranili paglavce, zanje ni bila več ustrezna, žive živali, dovolj drobne za njihova usteca, pa je težko zagotoviti. Zato smo žabice ob koncu njihove preobrazbe, sredi maja, vrnili nazaj v naravo, točno na tisto mesto, kjer smo zgodaj spomladi nabrali mrest. Slovo ni bilo lahko. A je bilo lažje ob misli, da bomo izkušnjo gojenja žabjega mresta lahko prihodnjo pomlad ponovili. Življenjski krog se vrti naprej: rojstvo, odrasčanje, razmnoževanje ... pa tudi umiranje bodo teme, o katerih se bodo otroci v prihodnosti še učili. V ta namen sklepnemu refrenu pesmi (*Čakal sem in videl vse! Zdaj dobro vem, to žaba je!*) lahko dodamo še naslednji kitici:

In morda čez mnogo let
jo ob mlaki srečam spet.
Se takrat lahko zgodi,
v mlako mrest svoj odloži.

Spet iz mresta – vemo vsi –
tu so novi paglavci.
Krog življenja se vrti,
kar zelo nas veseli.

Sklep

Učenje o razvoju žabe z dejavnim otrokovim opazovanjem razvoja živali, petjem pesmi in poslušanjem glasbe tvori osrednji del osmih didaktičnih enot, s katerimi smo z medpodročnim povezovanjem otrokom približevali naravo in umetnost ter raziskovanje sveta.

Nastanek novega živega bitja vzbuja otroško radovednost. Običajno se to dogaja očem skrito, nekje v notranjosti materinskih teles ali pokrito z lupinami. Žabji mrest pa nam zaradi svojih prosojnih ovojníc in enostavnosti gojenja omogoča, da se dogajanje, ko se iz neke neprepoznave kepice oblikuje novo živo bitje, odvija pred našimi očmi. Biti priča tej zgodbi je močno čustveno doživetje, in prav je, da ga omogočimo tudi otrokom. S celostnim pristopom lahko izkušnjo doživljajo in podživljajo v povezavi z glasbo, likovnim izražanjem, ustvarjalnim gibanjem ... Pesem z ritmom, melodijo in besedilom ustvarja čustveno in doživljajsko bogato okolje, ki spodbuja domišljijo, razumevanje ter gibalno in likovno izražanje. Doživeto postane še intenzivnejše in znanje se trajneje usidra v spomin. Ob tem se neguje otrokov 'dar čudenja'. Vse to razvija spoštovanje do živih bitij, kar je eden temeljnih ciljev vzgoje v zgodnjem otroštvu.

Ob projektu gojenja mresta in paglavcev smo pridobivali tudi pomembne raziskovalne podatke, s katerimi smo spremljali učinkovitost predstavljenega pristopa. Podatke smo pridobivali iz izvedbo začetnih in končnih intervjujev z vsakim otrokom posebej. V intervjujih smo ugotavljali posameznikovo znanje o razvoju žabe in njegov odnos do nje ter pridobivali glasbene ustvarjalne izdelke. Izsledki raziskave so pokazali pomemben napredek v znanju, izboljšanje odnosa do te živali ter napredek na področju razvoja glasbene ustvarjalnosti, predvsem fleksibilnosti ustvarjalnih glasbenih izdelkov.

Naši rezultati potrjujejo učinkovitost medpodročnega povezovanja pri učenju predšolskih otrok. Uporabo pesmi o razvoju žabe smo preizkusili in želeli predstaviti kot primer prakse z željo, da bi ta pristop deloval kot spodbuda ter se v prihodnosti uporabljal, nadgrajeval, in – izhajajoč iz iniciative otrok – prilagajal zanimanju in sposobnostim otrok.

Viri in literatura

- Brdnik Juhart, P., Kos, M. in Cotman, Z. (2023). Kaj bo to? Notni zapis. V Cotman, Z. Medpodročno povezovanje narave in glasbe pri opazovanju razvoja žabe v vrtcu [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predskolskovzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>
- Saint-Saëns, C. (7. 5. 2012). The Carnival of the Animals – Aquarium. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=YVpl-RNzdE4>
- Saint-Saëns, C. (25. 8. 2021). Carnival of the Animals – Poules et Coqs (Hens and Cockerels). [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=IEd7Ovt4cWE>
- Trilar, T. (2003). Slovenske žabe [zvočni CD]. Prirodoslovni muzej Slovenije.

Kaj bo to?

Pesem o razvoju žabe

Besedilo: Marjanca Kos in Zala Cotman

Glasba: Petra Brdnic Juhart



1. Čr - ne pi - ke, sluz o - krog, — ni - ma gla - ve, ni - ma nog. —
2. Rep, tre - buš - ček, gla - va ma - la, to ži - val - ca bo po - sta - la.
3. In ker so ze - lo mi - glja - le, so iz slu - zi se sko - ba - ca - le.
4. Glej - te, kaj se je zgo - di - lo! Pa - gla - vec se je raz - vil. —
5. Glej, ob re - pu, tam ob stra - ni, vi - di se, da ne - kaj bo - de.
6. In čez čas, glej ču - do to, — spre - dnje no - ge tu - kaj so. —
7. Rep se skr - či, več ga ni, iz - bu - lje - ne i - ma o - či. —
8. Jaz zdaj vem, kdo to je bil, kdo se iz pi - ke je raz - vil. —

3



1. Kaj bi re - kli, kaj je to? — Al' iz te - ga še kaj bo? —
2. V slu - za - sti je kro - gli - ci, — kdo ve, če si ven že - li. —
3. Tam ob gla - vi škr - ge so, za di - ha - nje jim slu - ži - jo. —
4. Škr - ge so se ne - kam skri - le, nos in u - sta se raz - vi - la.
5. Bolj, ko gle - dam, se mi zdi, — da to zad - nje bo - do no - ge.
6. Šti - ri no - ge, trup in gla - va, z re - pom ču - dna je po - sta - va.
7. Splju - či di - ha, da - leč ska - če, to se - daj je vse dru - ga - če.
8. Ža - ba je! Zdaj tu - di vem, da pa - gla - vec mla - dič je njen. —

5

Refren



- 1.-6. Gle - dam, ča - kam, res ze - lo, — me za - ni - ma, kaj bo to.
- 7.-8. Ča - kal sem in vi - del vse, zdaj do - bro vem, to ža - ba je!

Priloga 2: Slikopis pesmi KAJ BO TO?

Črne , sluz ,

nima , nima .

Kaj bi rekli – kaj je to?

Ali iz tega še kaj bo?

, mala, 

to  bo postala.

V sluzasti je ,

, če si ven želi.

In ker so zelo migljale,

so iz  se skobacale.

Tam ob glavi  so,

Za   jim služijo.

Glejte kaj se je zgodilo,

 se je razvil.

 so se nekam skrile,

 in  se razvile.

Glej, ob ,

tam ob strani,

vidi se, da nekaj .

Bolj ko , se mi zdi,

da to zadnje bodo .

In čez čas, glej čudo to,

sprednje  tukaj so.

4 , trup in ,

z  čudna je postava.

 se skrči, več ga .

Izbuljene ima .

S  diha, daleč

,

to sedaj je vse drugače.

Jaz zdaj  kdo to je bil,

kdo se iz  je razvil.

 je! Zdaj tudi vem,

da  mladič je njen.



Projekt *Digitalna orodja pri pouku nauka o glasbi*

Project on *Enhancing Music Theory Lessons with Digital Tools*

Tara Šinkovič

Rogaška Slatina

tara.sinkovic98@gmail.com

Tina Šajn

Ilirska Bistrica

stincar3@gmail.com

Izvleček

V tem članku bomo predstavili potek projekta *Digitalna orodja pri pouku nauka o glasbi*, katerega temeljni cilj je bil zasnovati različne video lekcije za učence nauka o glasbi. Opisali bomo posamezne faze delovnega procesa, od priprave scenarijev z učnimi pripravami učnih vsebin prek snemanja video lekcij do evalvacije učinkovitosti teh vsebin pri učencih. Ker je dandanes mnenje o metodah poučevanja precej deljeno, sploh po ‚koronskem času‘ učenja na daljavo, sta v članku nazorno predstavljena stališča učencev do tovrstnih video vsebin in njihova motivacija za učenje ob podpori video lekcij. Predstavili bomo rezultate opazovanj in stališča učencev po ogledu video lekcij, na koncu pa bomo podali sklepne ugotovitve z nekaterimi usmeritvami za prihodnost.

Ključne besede: video lekcije, digitalna orodja, asinhrono učenje, kadence, nauk o glasbi, solfeggio.

Abstract

The article presents the various stages of integrating digital tools into music theory lessons, from creating scenarios and content preparation to recording video lessons and evaluating the content efficacy with the students. Given the wide range of opinions on teaching methods, particularly following the so-called COVID-19 era of distance learning, the article examines student attitudes towards video-based learning and their motivation to engage with the content. We present the findings from observations and student feedback after video viewing and conclude with recommendations for using digital tools in future music theory education.

Keywords: video lessons, digital tools, asynchronous learning, cadences, music lessons, solfège.

Uvod

V obdobju izrednih razmer, ki jih je povzročila pandemija covid-19, pouka v najbolj poznani tradicionalni obliki ni bilo mogoče izvajati. V odzivu na te razmere so se tudi glasbene šole odločile za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) kot najbolj primerne orodja za izvajanje pouka na daljavo. S pomočjo IKT smo lahko učencem zagotovili neprekinjen potek učnega procesa v virtualnem okolju. Glasbene šole so se znašle pred izzivom prilagajanja učnega procesa, nujnih sprememb oblike poučevanja ter uporabe različnih digitalnih didaktičnih orodij, ki so bila v pomoč pri zagotavljanju učinkovitega poučevanja na daljavo.

Najpogostejši tradicionalni pristop poučevanja vključuje učitelja, ki učencem v realnem času posreduje učno snov, usmerja učni proces in podaja povratne informacije. Kombinirani pristop poučevanja pa združuje tradicionalne pristope z didaktičnimi pristopi z uporabo IKT, ki jih nadalje delimo na sinhrono in asinhrono pristope.

Kombinirani pristop poučevanja pa združuje tradicionalne pristope z didaktičnimi pristopi z uporabo IKT, ki jih nadalje delimo na sinhrono in asinhrono pristope.

v lastnem tempu, negativna plat tega pa je, da onemogočajo učiteljevo podajanje sprotnih povratnih informacij. Primer asinhrono oblike učenja in poučevanja je bil v času izrednih razmer *Sodelov@lnica glasba* – digitalna platforma v obliki (modela) spletne strani, ki je temeljila na učinkoviti uporabi digitalnih didaktičnih orodij in so jo tedaj uporabljali učitelji glasbe. Tudi v današnjem času, po obdobju izrednih razmer, je vse bolj pogosto opaziti prisotnost IKT kot pomembnega didaktičnega pripomočka ter podpore tradicionalnemu načinu poučevanja.

Predmeta nauk o glasbi in solfeggio

Predmeta nauk o glasbi in solfeggio vključujeta naslednje temeljne dejavnosti: solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, poslušanje, ustvarjanje ter glasbeno-teoretična in oblikovna znanja. Osredotočata se na spodbujanje razvoja glasbenih posluhov, sposobnosti, spretnosti in znanj, uvajata učence v razumevanje glasbenega zapisa v reproduktivni in produktivni smeri. Pri obeh poteka pouk v skupinski učni obliki, ki vključuje elemente socializacije in zahteva prilagajanje muzikalnosti posameznika skupinskemu delu. Učenci pri pouku razvijajo estetsko občutljivost, glasbeni okus, sposobnost vrednotenja glasbenih vsebin, hkrati pa programa spodbujata sodelovanje učencev tako pri individualnem kot tudi pri skupinskem muziciranju (Učni načrt. Izobraževalni program glasba, glasbena šola. Solfeggio, 2022).

V nadaljevanju bomo predstavili možnosti uporabe IKT-orodij pri obeh predmetih, s poudarkom na uporabi video lekcij. Brame (2016) navaja, da je za najboljši učinek pri izobraževalnih videoposnetkih ključno, da jih ohranjamo kratke in usmerjene k učnim ciljem. Svetuje uporabo zvočnih in vizualnih elementov, ki pomagajo pri poudarjanju pomembnosti določenih informacij, ter uporabo pogovornega, navdušenega govora, s katerim povečamo sodelovanje učencev. Pomembno je tudi ustvarjanje posnetkov v kontekstu aktivnega učenja, s pomočjo vodilnih vprašanj, interaktivnih elementov ter domačih nalog, vezanih na vsebino, obravnavano v videoposnetku. Omenjene smernice smo poskušali uresničiti in zagotoviti pri oblikovanju scenarijev video lekcij za 6. razred nauka o glasbi in solfeggia I v okviru trimesečnega projekta, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Predstavitev projekta

V projektu *Digitalna orodja pri predmetu nauk o glasbi* smo se osredotočili na uporabo video lekcij pri učenčevem domačem delu v kombinaciji s tradicionalnimi pristopi pouka v živo. Naš cilj je bil, da v obdobju treh mesecev pripravimo po dve video lekciji z isto učno vsebino, in sicer za 6. razred nauka o glasbi in solfeggia 1. Ugotoviti smo želeli, kako video lekcije nagovarjajo učence in

kakšni so učinki njihove uporabe na učno motivacijo in razvoj glasbenih sposobnosti in znanj.

Projekt, ki se je odvijal v okviru razpisa Študentski projekti za trajnostni razvoj Univerze v Ljubljani, je potekal v sodelovanju Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani in Zasebne glasbene šole Arsem. Sodelujoči študenti pri projektu so bili: Klavdija Miklič, Tara Sinkovič, Nina Suljić (Akademija za glasbo, magistrski študijski program druge stopnje, glasbena pedagogika), Tina Šajn (Akademija za glasbo, dodiplomski študijski program prve stopnje, glasbena pedagogika), Karlo Posnjak (Akademija za glasbo, magistrski študijski program druge stopnje, glasbena umetnost), Vid Murnik (Inštitut in akademija za multimedije, višješolski strokovni program, medijska produkcija) in Otton Zajec (Pedagoška fakulteta, univerzitetni študijski program prve stopnje, dvopredmetni učitelj, matematika in računalništvo). Naši pedagoški mentorici sta bili Katarina Zadnik in Ilonka Pucihar (Akademija za glasbo), delovni mentorici sta bili Danaja Koren (GŠ Arsem) in Nataša Cetinski (GŠ Arsem). Sodelovala je tudi učiteljica razredov nauka o glasbi in solfeggia Ivana Dizdarević Djuričić (GŠ Arsem). Projekt smo začeli 15. 9. 2023 in končali 15. 12. 2023. V tem trimesečnem obdobju je bilo naše delo razdeljeno na 3 faze.

1. Faza projekta

Že septembra smo študentke dobile vpogled v učni proces, raven glasbenega znanja in dinamiko v razredih pri nauku o glasbi 6 in solfeggiu 1, za katera smo kasneje ustvarili video lekcije. Z opravljenimi hospitacijami v razredu pri solfeggiu 1, v katerem je bilo 7 učencev, smo spoznale, da je glasbeno znanje na visokem nivoju. Pri nauku o glasbi v 6. razredu, ki ga obiskuje 5 učencev, so se učenci soočali z več izzivi pri reševanju glasbenih nalog in razumevanju učnih vsebin.

Na skupnem sestanku vseh udeležencev projekta smo se 4 študentke razporedile v 2 para za nadaljnje delo. Določili smo učno vsebino za snovanje učnih priprav s scenariji za snemanje video lekcij, in sicer dominantni četverzvok za nauk o glasbi 6 ter kadence za solfeggio 1. V skladu s specifikami razredov se je začelo snovanje učnih ur. Pri snovanju učnih priprav s klavirskimi vložki smo študentke sodelovale s pianistom, pri načrtovanju tehničnih možnosti oblikovanih scenarijev in montaže video lekcij pa sta sodelovala snemalca in montažerja.

Študentki, ki sta pripravljali vsebine za solfeggio 1, sta oblikovali scenarij za pet krajših (od dve- do triminutnih) videoposnetkov, pri čemer so bili prvi trije po-



Slika 1: Tina in Tara med predstavitvijo video lekcije *Uvod v kadence*

snetki del prvega sklopa video lekcij, druga dva posnetka pa del drugega sklopa.

Cilji video lekcije za učence solfeggia 1 so bili:

- Učenci prepoznajo harmonski potek avtentične, plagalne in razširjene avtentične kadence.
- Učenci poslušajo in prepoznajo pojav avtentične, plagalne in razširjene avtentične kadence v glasbenih delih iz različnih glasbenih žanrov.
- Učenci ob posneti harmonski klavirski spremljavi pojejo kadence v melodični obliki.
- Učenci ob avdioposnetku klavirske akordične spremljave ustvarijo lastno glasbeno misel z uporabo tonov trozvoka glavnih stopenj.

Prvi videoposnetek *Uvod v kadence*, na katerem je pianist igral odlomek iz Griegovega *Rigaudona* iz *Suite op. 40, št. 5*, je imel motivacijski namen, saj so bile ob koncertni izvedbi *Rigaudona* predstavljene vse tri kadence. Pianist je skladbo priredil tako, da je v 8. taktu ob ponavljanju zaigral plagalno kadenco namesto avtentične, ob koncu skladbe pa kadenco končal na VII. lestvični stopnji. Namen tega je bil, da bi učenci prepo-



Slika 2: Pianist Karlo po izvedbi kadence

znali nenavadni konec in imeli občutek, da se glasbena misel ni zares končala. Zato je pianist zadnjo zaigrano frazo ponovil in jo nato končal z razširjeno avtentično kadenco, ki pa je mogočno sklenila skladbo.

Pri naslednji video lekciji z naslovom *Avtentična kadence* so učenci spremljali teoretično razlago ob zapisovanju kadenc v notno črtovje na zaslonu tabličnega računalnika ob sočasni avdio razlagi. Na klavirju sta bili zaigrani akordična in melodična oblika kadence, predstavljena pa sta bila še dva primera iz glasbene literature: *Happy birthday to you* in *Zdravljica*, ki sta se končala z avtentično kadenco.

Po enakem postopku sta bili načrtovani in zmontirani tudi video lekciji *Plagalna kadence* ter *Razširjena avtentična kadence*, le da sta bila poslušalska primera za plagalno kadenco skladbi Dan D: *Čas* in *Amazing grace* v izvedbi Elvise Presleya, pri razširjeni avtentični kadenci pa skladba Boba Dylana *Blowing in the wind* in skladba skupine Tabu *Lahko sem srce*. Pri vseh poslušalskih primerih so se sočasno s slišanimi akordi, ki sestavljajo kadence, na zaslonu izpisovale tudi lestvične stopnje. Zadnja video lekcija je bila sestavljena iz nareka kadenc, pri čemer je primere igral pianist na klavir, na zaslonu pa so bile izpisane številke primerov. Navodila za ustvarjalno nalogo improvizacije na razširjeno avtentično kadenco so bila predstavljena ločeno na plakatu. Priložen je bil tudi avdioposnetek klavirske spremljave.

Študentki, ki sta pripravljali vsebine za nauk o glasbi 6, sta oblikovali scenarij za 10-minutni videoposnetek *Dominantni četverozvok* in 4,5-minutni videoposnetek *Zaigrajmo četverozvok*. Cilji video lekcij za nauk o glasbi 6 so bili sledeči:

- Učenci spoznajo D7 in njegove obrnitve.
- Slušno prepoznajo osnovno obliko in obrnitve četverozvoka.
- Slušno prepoznajo, v katero smer se premika razvez D7 in njegovih obrnitev.
- Prisluhnejo in zapojejo didaktično pesem *Četverozvok naokrog*, analizirajo notni zapis skladbe in v melodiji pesmi poiščejo dominantni četverozvok ter njegove obrnitve.
- Zapišejo en dominantni četverozvok in pravilni razvez ter ju izvedejo na svojem inštrumentu.



Slika 3: Zajem zaslona iz video lekcije *Razširjena avtentična kadenca*

Prvi posnetek se je začel s pesmijo razloženih četvero-zvokov (*Četverozvok naokrog*), posneto na klavir. Učenci so prejeli teoretično razlago ob zapisovanju dominantnega četvero-zvoka v notno črtovje na zaslonu tabličnega računalnika. Ob tem se je sočasno na zaslonu predvajal posnetek študentke, ki je razlagala zgradbo četvero-zvoka. Tovrstni učinek je bil dosežen s snemanjem v studiu z zelenim zaslonom, kar pomeni, da je oblikovalec posnetka lahko v video lekcijo zmontiral zgolj študentko, ne da bi se videlo ozadje. Ponazorjen je bil tudi postopek postavljanja D7 na primeru F-durove lestvice. Ob zapisu v notnem črtovju in pojavu študentke na zaslonu so bili na klavirju zaigrani obrati D7. Sledila je naloga slušnega zaznavanja D7 in njegovih obrnitev – ob pojavu D7 v osnovni obliki so morali učenci narisati veselega čustvenčka, ob pojavu obrnitve pa žalostnega. Po petih sekundah se je na zaslonu prikazala tudi rešitev. Po istem postopku kot pri prejšnjih razlagah so bili predstavljeni razvezi obratov D7. Razumevanje je bilo preverjeno s slušno nalogo razvezov. Možni odgovori so bili gor/dol/ostane na mestu.

V drugi video lekciji *Zaigrajmo četvero-zvok* je bila na zaslonu zapisana partitura skladbe *Četverozvok naokrog*. Študentka je povprašala po taktovskem načinu in tonaliteti, nato se je druga študentka pojavila v oblaku in odgovorila na vprašanje. Učenci so bili pozvani, naj pesem skupaj s študentko izvajajo parlato s tonsko abecedo. Nato sta študentki pesem odpeli z besedilom. Učenci so morali obkrožiti vse D7, ki se pojavijo v melodiji, in poimenovati njihovo obliko. Pred zadnjo nalogo se je pojavila kratka vizualna in slušna ponovitev obrnitev D7. Učenci so bili pozvani, naj zapišejo D7 in njegove obrnitve v G-duru, potem pa so dobili nalogo, naj poljuben obrat in razvez zaigrajo in posnamejo na svoj instrument, kar je za lažjo predstavo o pričakovanem opravljenem delu učencev na posnetku ponazoril pianist.

Večurno snemanje video lekcij smo izvedli v Klubu Kazina na Akademiji za glasbo ter v studiu Inštituta in akademije za multimedije. Na snemanju za posamezen razred so bili prisotni študentki, ki sta pripravili scenarij za video lekcijo, pianist ter snemalec.

2. Faza

Učenci so video lekcije prejeli preko e-komunikacije njihovih staršev. Video lekcije smo naložili na YouTube-kanal, tako da so učenci do video vsebin dostopali preko internetne povezave. Učni list, audioposnetek in plakat z navodili so bili priloženi v e-sporočilu, ki ga je ena izmed mentoric projekta posredovala staršem, ti pa svojim otrokom. Oblikovali smo vprašalnik, s katerim smo želeli ugotoviti, kakšni so učinki video lekcij pri učencih z vidika motivacije, razumevanja učne snovi, domačih nalog in splošnega mnjenja učencev. Povratne informacije o odnosu in stališčih učencev do teh video lekcij smo pridobili s skupinskimi razgovori v vsakem izmed razredov po vsaki posredovani video lekciji. Po opravljenem skupinskem razgovoru smo študentke opazovale tudi preostanek učne ure ob pomoči vprašalnika, ki je predvideval opazovanje razpoloženja učencev in razredne dinamike, pozornosti, motivacije za učni proces in načrtovane dejavnosti, razumevanja učne snovi, slušnega zaznavanja in izvajanja glasbenih elementov ter opravljanja domačih nalog. Staršem učencev smo posredovali tudi vprašalnik z vprašanji, s katerimi smo želeli pridobiti njihove povratne informacije glede uporabe video lekcij v domačem okolju.

3. Faza

Opazovanje učnih ur

Opazovanje učencev pri pouku po ogledu video lekcij v primerjavi z uvodnim izhodiščnim stanjem nas je pripeljalo do več ugotovitev, navedenih v nadaljevanju.

Pri razpoloženju učencev in razredni dinamiki nismo opazili večjih sprememb, dinamika in razredna klima sta ostali enaki v primerjavi z izhodiščnim stanjem.

Tudi pri pozornosti ter koncentraciji nismo opazili večjih razlik. Že septembra so učenci dejavno sodelovali pri učnih urah, pri čemer ni bilo zaznani kakršnihkoli motečih dejavnikov, ki bi jim jemali pozornost.

Enako raven pozornosti smo opazili tudi na dveh učnih urah po ogledu video lekcij.

Motivacija za učni proces in načrtovane dejavnosti se je v primerjavi z izhodiščnim stanjem ohranjala, opazili pa smo, da so učence nekatere dejavnosti bolj motivirale, učenci v 6. razredu so bili na primer zelo pozorni na dejavnosti, povezane s slušnim zaznavanjem glasbenih elementov, pri solfeggiju pa so učence motivirali gibalno-plesne dejavnosti in petje pesmi o intervalih in akordih.

Izhodiščno stanje je pokazalo, da so učenci solfeggia 1 imeli dobro razvite glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja ter da bistvenih sprememb po ogledu video lekcij nismo opazili. Pri učencih 6. razreda, pri katerih smo na začetku opazili več težav pri razumevanju učne snovi in intonančno čistem petju, smo po obeh izvedenih video lekcijah zaznali določen napredek pri razumevanju snovi, slušnem zaznavanju in intonančno čistem petju.

Na področju opravljanja domačih nalog ni bilo vidnega izboljšanja. Izhodiščno stanje je pokazalo, da učenci večinoma ne opravljajo domačih nalog oziroma si zanje ne vzamejo dovolj časa in jih tako rešijo nekaj minut pred poukom. Domače naloge, ki so jih učenci prejeli preko video lekcij, prav tako večinoma niso bile opravljene, saj imajo učenci odpor do opravljanja domačih nalog. Poleg tega pa za opravljanje domačih nalog niso motivirani in tudi v domačem okolju ne dobijo spodbud od staršev, kar bi lahko bil ključen razlog za ugotovljeno stanje.

Skupinski razgovori z učenci

V nadaljevanju bomo predstavili povratne informacije učencev glede ogleda video lekcij.

Temeljna opažanja po skupinskih pogovorih z učenci solfeggia 1

Učenke so poročale, da z razumevanjem obravnavane učne snovi niso imele težav. O sami vsebini in tehničnem vidiku video lekcij niso imele pripomb in

so se strinjale, da je bila hitrost razlage primerna za poslušanje. Razveselilo jih je, da jim med razlago nove snovi te ni bilo treba zapisovati ter tudi da je posnetek vključeval izpisano razlago na zaslonu (snemanje zaslona tabličnega računalnika), ker so si vsebino tako lažje predstavljale. Dodatno so jih motivirali primeri iz glasbene literature, ki so vsebovali obravnavane kadence.

Učenke so menile, da bi bile video lekcije koristne v primerih, ko učne snovi ne bi razumele zgolj ob učiteljevi razlagi. Z večkratnim ogledom posnetka ter poslušanjem različnih razlag bi tako lažje usvojile določeno znanje. Način obravnavanja snovi s pomočjo video lekcij jim je všeč, vendar ga vidijo bolj kot prednost pri ponavljanju že obravnavane snovi, kot ponovitev snovi pred opravljanjem domače naloge ali pa kot vajo pred preverjanji znanja. Ena izmed učenk je izpostavila prednost slušnih narekov kot primerno vajo za delo doma, ko se pripravljajo na slušno preverjanje znanja. Učenke so poročale, da imajo pri prvem obravnavanju raje poslušanje razlage v živo, saj lahko tam v primeru nerazumevanja takoj zastavijo vprašanja profesorici. Ena izmed učenk je omenila, da ima v primerjavi s poukom v živo pri ogledu video lekcij težave s pozornostjo. Prav tako bi ji bilo bolje, če bi se v videoposnetku pojavil kakšen animiran lik ali oseba, saj so video lekcije vključevale le učiteljev glas.

Pri krajših melodičnih primerih kadenc smo ob izvajanju primerov na klavirju dodali navodilo, ki spodbuja učence, da ob primerih tudi sami pojejo. Večina učenk je navodilom sledila, druge ob primerih niso pele. Najpogostejši razlog za neupoštevanje navodila je bil, da so bili v prostoru prisotni tudi starši oziroma drugi posamezniki. Domačo nalogo *Improvizacija na kadenco* je uspešno opravila in oddala le ena učenka. Drugim učenkam je zaradi časovne stiske ni uspelo narediti.

Temeljna opažanja po skupinskih pogovorih z učenci nauka o glasbi 6

Učenci so izrazili različne ravni motiviranosti za ogled posnetkov in domačega dela. Poročali so, da s strani staršev niso bili deležni dodatnih spodbud za

opravljanje domače naloge. Veliko učencev si posnetkov ni ogledalo, domačo nalogo je opravil le en učenec. Ta je izkazal zelo visoko motivacijo do naloge in navdušenost nad posnetkom ter delom doma. Učenci so izrazili motivacijo za ogled tako, da bodo nadoknadili ogled posnetkov, ko bodo imeli dovolj prostega časa. Tisti, ki so si posnetke ogledali, so učno snov razumeli in izrazili zelo pozitivno mnenje o tovrstnih vsebinah. Čeprav video lekcije učencev niso povsem navdušile, so izrazili, da bi tovrstne posnetke uporabili, predvsem za pripravo na ocenjevanje znanja iz glasbene teorije.

Povratne informacije staršev

Pri projektu so nas zanimale tudi povratne informacije staršev učencev, saj so bili ključni posredniki pri posredovanju video lekcij svojim otrokom.

Mati ene izmed učenk predmeta solfeggio 1 je povedala, da jo je hči seznanila z ogledom video lekcije in da je bila nad tem srednje zadovoljna. Posebne ga navdušenja nad ogledom video lekcij ravno tako ni kazala ena izmed njenih sodelk, kakor je zapisala druga intervjuvanka, k čemur je najverjetneje botrovalo zelo obremenjeno obdobje v osnovni in glasbeni šoli. Pri ogledu video lekcij je pri hčerki namreč opazila hiter upad motivacije. Obe materi sta omenili, da svojih hčera k ogledu video lekcije ni bilo treba dodatno spodbuditi in da sta si hčerki zbrano ogledali posnetek brez prekinitev. Prva je omenila, da je hčer spodbudila k pripravi domače naloge. Mati prve učenke je izrazila, da je uporaba video lekcij dobrodošla, če se tovrstne metode izkažejo za učinkovite. Druga je povedala, da je zaželeno, da se snov predstavi na več različnih načinov, a da so otroci željni predvsem stika z učitelji v živo, kar tudi najbolj cenijo.

Zaželeno je, da se snov predstavi na več različnih načinov, a da so otroci željni predvsem *stika z učitelji v živo*, kar tudi najbolj cenijo.

Sklep

Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da so učenci video lekcijam naklonjeni, vendar bi jih uporabljali za ponavljanje in utrjevanje učne snovi, ne pa kot prvi stik z novo snovjo. Prednosti takšnih posnetkov vidijo tudi kot pomoč pri domači pripravi pred preverjanjem

znanja, s čimer se strinjamo tudi udeleženci projekta, saj je vadenje slušnega zaznavanja enkrat tedensko pri pouku na glasbeni šoli premalo. Za pripravo na slušni test bi zadostovalo, da učitelj pripravi zgolj avdioposnetek na primer intervalov, akordov ali nareka kadenc z dodanimi rešitvami. Učenci so predlagali, da bi lahko s pomočjo video lekcij nadoknadili morebiten zaostanek pri obravnavi snovi, kar je še en uporaben vidik.

Kot slabost tovrstnih video lekcij lahko izpostavimo kompleksno in časovno dolgotrajno pripravo vse od podrobnega scenarija do video-

montaže. Verjamemo pa, da za izvedbo video lekcije po nekaj letih prakse pri poklicu glasbenega učitelja tako podroben scenarij ne bi bil potreben, prav tako pa bi se učitelji z nekaj izvedenimi montažami podkovali tudi v tehničnem smislu. Ugotavljamo, da je pri video lekcijah učenčeva učna motivacija lahko slabša, ker ni neposrednih učiteljevih spodbud za dejavno sodelovanje. Z dobljenimi rezultati ne moremo z gotovostjo trditi, da je bil doseženi napredek v razvoju slušnih zaznav in v izboljšanju razumevanja učne snovi, zlasti v 6. razredu, povezan z video lekcijami, saj so bile te del daljšega učnega procesa.

Pomanjkljivost pričujoče pilotne študije sta majhen vzorec učencev in kratkotrajnost projekta. Dobljenih rezultatov ne moremo posplošiti na širšo populacijo učencev nauka o glasbi in solfeggia. V prihodnje bi veljalo opraviti podobne študije na večjih vzorcih med paralelnimi razredi pri učencih z isto ravno razvitih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj.

Rezultati projekta so pomembno izhodišče za nadaljnja razmišljanja o uporabi digitalnih orodij pri pouku nauka o glasbi in solfeggia. Izpostavljamo razmislek glede spletnega portala z izbranimi video lekcijami z odprtim dostopom za učence in učitelje, ki bi podprl proces poučevanja in učenja, še posebej v fazi preverjanja in ocenjevanja v glasbeni šoli.

Ugotavljamo, da je pri video lekcijah učenčeva učna motivacija lahko slabša, ker ni **neposrednih učiteljevih spodbud** za dejavno sodelovanje.

Viri in literatura

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), str. 1–6.

<https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.16-03-0125>

Učni načrt. Izobraževalni program glasba, glasbena šola. Nauk o glasbi. (2022). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt. Izobraževalni program glasba, glasbena šola. Solfeggio. (2022). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Pozitivni vplivi pripovedovanja na otroke in mladostnike

Positive Effects of Storytelling on Children and Adolescents

Dr. Nina Jamar

Glasbena šola Jesenice, Kasarna,
Cesta Franceta Prešerna 48,
4270 Jesenice

ninajamar@gmail.com

Izvleček

Namen prispevka je spodbuditi pripovedovanje, tematsko povezano z glasbo, v knjižnicah na glasbenih šolah. Zato smo se tokrat odločili, da bomo pregledali literaturo, ki nas bo seznanila s pozitivnimi vplivi pripovedovanja na otroke in mladostnike. Literaturo smo našli z iskanjem po ključnih besedah s pomočjo Mrežnika. Iskali smo s kombinacijo ključnih besed, kot so pripovedovanje, otroci, možgani. Izmed dobljenih zadetkov smo izbrali nekaj člankov, ki govorijo o pozitivnih vplivih pripovedovanja na otroke in mladostnike. Nekaj nadaljnje literature smo našli tudi med referencami v prvotno najdeni literaturi. Analiza je omejena z dejstvom, da pregled literature nikakor ni popoln in da smo se s temo šele začeli seznanjati. Tokrat smo se osredotočili na pozitivne vplive pripovedovanja na pedagoškem področju. Rezultati pregleda literature so pokazali, da ima pripovedovanje pozitiven vpliv na pridobivanje besedišča, sposobnost pisanja, raziskovanje vsebine, razvijanje samopodobe, krepitev samozavedanja, razvijanje domišljije ter kulturno znanje. Več kot dovolj razlogov za vključitev pripovedovanja v bibliopedagoško delo v knjižnicah na glasbenih šolah.

Ključne besede: glasbene šole, otroci, mladostniki, pripovedovanje, pravljice.

Abstract

This paper explores the benefits of incorporating music-themed storytelling in libraries within music schools. Therefore, we reviewed the literature on the positive effects of storytelling on children and adolescents, using the Grid Engine to search for relevant studies with keywords such as storytelling, children, and brain. Several references highlighting the advantages of storytelling for children and teenagers were selected. While the scope of our literature review remains limited, as this is an emerging area of inquiry, the findings underscore the substantial educational value of storytelling. Specifically, storytelling has been shown to positively influence vocabulary acquisition, writing skills, content exploration, self-esteem, self-awareness, imagination, and cultural knowledge. These findings provide a strong rationale for integrating storytelling into library programmes in music school settings.

Keywords: music schools, children, adolescents, storytelling, fairy tales.

Uvod

Namen prispevka je spodbuditi pripovedovanje, tematsko povezano z glasbo, v knjižnicah na glasbenih šolah. Kako pripovedovanje oziroma pravljice, katerih vsebina je povezana in/ali obogatena z glasbo, v knjižnici na Glasbeni šoli Jesenice uporabljamo pri delu z najmlajšimi učenci in predšolskimi otroki iz Vrtca Jesenice, smo opisali že v reviji Šolska knjižnica (Jamar, 2020). Zato smo se tokrat odločili, da bomo pregledali literaturo, ki nas bo seznaniila s pozitivnimi vplivi pripovedovanja na otroke. Tudi v glasbeni šoli pripovedovanje uporabljamo predvsem pri delu z najmlajšimi, kot bomo videli, pa pripovedovanje sploh ni namenjeno le najmlajšim. Zato se bomo bolj kot na najmlajše v prispevku osredotočali na osnovnošolske otroke. To pa je lahko smer, v katero lahko gremo v prihodnje.

Kot se bomo seznaniili, pripovedovanje med drugim vpliva tudi na razvoj bralne pismenosti. Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti četrtošolcev PIRLS, ki jo izvaja Pedagoški inštitut, so pokazali, da so slovenski učenci leta 2021 v povprečju dosegli slabši rezultat kot leta 2016. V letu 2021 se je v primerjavi z letom 2016 znižal delež učencev, ki so dosegali višje mejnike bralne pismenosti, povečal pa se je delež učencev, ki so pod najnižjim mejnikom. Slovenski učenci so le v majhnem deležu (28 %) poročali, da zelo radi berejo. Delež učencev, ki izražajo veselje do branja, je primerljiv z deležem staršev v Sloveniji, ki prav tako v majhnem deležu (26 %) poročajo o veselju do branja (Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti četrtošolcev PIRLS 2021, 2024). Glede na to, da se rezultati na področju bralne pismenosti nižajo, so vse možnosti za izboljšanje rezultatov na področju bralne pismenosti dobrodošle. Ena izmed njih je tudi pripovedovanje.

Teoretična izhodišča

Ker je govora o Glasbeni šoli Jesenice, najprej nekaj podatkov o njej. Glasbena šola Jesenice je bila ustanovljena septembra 1947 z Odlokom ministrstva za prosveto in kulturo LR Slovenije. Knjižnica na Glasbeni šoli je začela delovati v šolskem letu 2003/2004. Svoje prostore je dobila leta 2005, ko se je Glasbena šola Jesenice preselila v nove prostore. Od šolskega leta 2006/2007 naprej se

je poudarjalo tudi povečanje pedagoške dejavnosti knjižnice. Podlaga, na kateri gradimo, so pravljice oziroma njihovo pripovedovanje. Tematsko so povezane z glasbo, branjem, knjigo, knjižnico. Včasih pravljice pripovedujemo tudi s pomočjo kamišibaja ali glasbe.

Kamišibajska predstava je videti tako, da kamišibajkar (pripovedovalec ali prikazovalec) postavi butaj (lesen oder) na dvignjeno mesto, navadno je to miza. V butaju so slike, na katerih je narisana zgodba. Kamišibajkar stopi k odru, odpre vratca in začne pripovedovati zgodbo. Ob tem vleče slike iz butaja tako, kot teče zgodba, vse do konca, ko se vratca butaja spet zaprejo (Sitar, 2018). Predvsem pa velja poudariti (McGowan, 2010), da gre pri kamišibaju najprej za vizualno komunikacijo, potem pa vizualno komunikacijo dopolnimo ali poživimo z ustnimi informacijami. Gre za eno od oblik pripovedovanja zgodb, ki se je razvila na Japonskem v poznih 20-ih letih 20. stoletja. Na Japonskem je kamišibaj postal izredno priljubljen med letoma 1940 in 1950. Stereotipna slika uličnega umetnika ponazarja človeka, ki se ukvarja s prodajo sladkarij in ki s kolesom potuje od soseske do soseske, prodaja domače slaščice in pozornost otrok pridobiva s pripovedovanjem zgodb, ki jih pripoveduje tako, da vleče ilustrirane kartice iz lesenega odra. Kamišibaj je kmalu postal zanimiv za učitelje, knjižničarje, pripovedovalce zgodb in umetnike po vsem svetu. Sitar (2018) navaja, da je bil v Sloveniji občinstvu kamišibaj prvič predstavljen šele leta 2013, torej več kot petdeset let kasneje kot na Japonskem.

Glasba je tista, ki opredeljuje Glasbeno šolo Jesenice. Zato naj, če že pripovedujemo pravljice, nekaj besed namenimo tudi glasbenim pravljicam. Kot navaja M. Voglar (1976), je delež glasbe pri glasbeni pravljici lahko različen. Lahko je majhen, glasbo lahko vključimo v pripovedovanje in ima samo dopolnilno vlogo. V pripoved vključimo le eno, lahko dve otrokom znani ali neznani otroški pesmi ali skladbici. Glasba je lahko zvočno ilustrativne narave, pripovedovanje popestrimo z glasbo tako, da na primer prihajanje različnih živali zvočno ilustriramo z različnimi instrumenti. Delež glasbe pa je lahko tudi enakovreden besedilu oziroma je glasbe lahko skoraj toliko kot besedila ali več. V glasbeni pravljici *Peter in volk* Sergeja Prokofjeva je glasba pomembnejša kot besedilo. Pazimo pa, da glasbe in besedila ne posredujemo sočasno, saj vpletanje glasbe med napeto pripo-

ved ni primerno. De Vries (2007) se je v svoji raziskavi ukvarjal s tem, kako starši in skrbniki dojemajo glasbo na pravljčnih urah, namenjenim otrokom, mlajšim od petih let, v splošnih knjižnicah. Rezultati so izpostavili predvsem naslednje: glasba med pripovedovanjem izboljša socialno interakcijo otrok in osredotočenost otrok na pripovedovanje, glasba je del pripovedovanja (različne oblike uporabe glasu, uporaba inštrumentov za prikaz dogajanja znotraj zgodbe), pravljčne ure so lahko vir navdiha za uporabo glasbe med pripovedovanjem tudi doma (ustvarjanje različnih zvočnih učinkov; vključitev pesmi, povezanih z zgodbo).

Naslov našega prispevka je *Zakaj pripovedovati otrokom in mladostnikom*. In kaj sploh pomeni pripovedovati? Pripovedovati pomeni z govorjenjem posredovati določeno vsebino (Pripovedovati, 2024). Lahko gre tudi za pravljice, zgodbe. Baloh (2019, 47) navaja, da pripovedovati pomeni »tvoriti besedila, ki nam govorijo o nečem, kar se v določenem logičnem zaporedju dogaja v času in prostoru. Ko pripovedujemo, poslušalcu/bralcu posredujemo dogodke, ki se med seboj prepletajo v časovno zgodbo, ta pa se dogaja v nekem prostoru. V različnih trenutkih pripovedi lahko vedno določimo prej in potem.« Frlic (2020, 13) govori o tem, da se je »v sedemdesetih letih 20. stoletja v urbanih okoljih Zahodne Evrope in Severne Amerike začela razvijati odrska oblika, ki performativno črpa iz tradicionalne umetnosti pripovedovanja, za vsebino pa jemlje večinoma tradicionalne folklorne žanre. Zanj se je uveljavil izraz sodobno pripovedovanje. Udejanja se v obliki rednih in občasnih pripovedovalskih prireditev v različnih kulturi namenjenih prostorih (klubih, barih, knjižnicah, kulturnih domovih, gledaliških in koncertnih dvorinah) ter na pripovedovalskih festivalih, ki ponujajo zgoščen pregled pripovedovalskega dogajanja. Poleg performativnega pripovedovanja za občinstvo pripovedovalci izvajajo izobraževanja s področja pripovedovanja ter pripovedovanje kot aplikativno metodo vključujejo v vzgojne, izobraževalne, socialne in okoljevarstvene kontekste.«

Za začetnici sodobnega pripovedovanja v našem prostoru veljata Anja Štefan in Ljuba Jenče. S področja pripovedovanja v Sloveniji velja omeniti Pripovedovalski festival (kot osrednjo pripovedovalsko prireditev), Mariborsko pravljčno dogajanje, skupino Za 2 groša fantazije, Pripovedovalski Variete, Križnikov pravljči-

ni festival v Motniku ter pripovedovalske prireditve za odrasle drugod po Sloveniji. Omeniti velja še pripovedovalke, kot so Ana Duša, Špela Frlic in Irena Cerar. Ko govorimo o glasbeni pravljici, pa sta v slovenskem prostoru umetnost glasbene pravljice najbolj približala Mira Voglar (na primer *Gradič, Živali pri babici zimi, Živalski karneval, Papirnati človek*) in Janez Bitenc (na primer *Tri muce in druge glasbene pravljice, Slonček Jakobček, Leseni ptiček in druge glasbene pravljice, Oblaček Postopaček, Spominčica, Lučka*).

Pripovedovanje oziroma posredovanje zgodb se danes večinoma povezuje z otroki. A ni bilo vedno tako. Zgodbe so bile v svojem začetku namenjene prenašanju tradicije, preteklosti in izkušenj med odraslimi. Če preberete ali poslušate zgodbe iz bogate ljudske zapuščine Zgornjesavske doline na portalu Kamra (Kamra, 2024), ki jih je povedala teta Pehta oziroma Marica Globočnik, to niso zgodbe, namenjene otrokom (Jamar, 2021). Prav tako zgodbe, izdane pod naslovom *Sveti Coprijan*, niso namenjene otrokom. Gre za pravljice, povedke in drugo pripovedno izročilo iz Motnika in okolice, ki jih je zapisal Gašper Križnik in ki sta jih uredili Breda Podbrežnik Vukmir ter Monika Tropej Telban (Križnik, 2020).

Pripovedništvo ima tudi svoj svetovni dan, in sicer 20. marca. Svetovni dan ustnega pripovedovanja zgodb praznujemo vsako leto na marčni ekvinokcij oziroma spomladansko enakonočje. Takrat sta dan in noč približno enako dolga in začne se pomlad. Za mednarodni dan pripovedništva organizatorji vsako leto izberejo določeno temo: krstna tema leta 2004 so bile ptice, v preteklih letih pa so se pojavljale rdeče niti, kot so mostovi, luna, popotnik, sanje, sosedi, luč in senca, voda, drevesa, sreča in usoda, pošasti in zmaji, želje, močne ženske, preobražanje, modri norci in miti, bajke, potovanja (Lukovnjak, 2020).

Glasba med pripovedovanjem izboljša socialno interakcijo otrok in osredotočenost otrok na pripovedovanje, glasba je del pripovedovanja, pravljčne ure so lahko vir navdiha za uporabo glasbe med pripovedovanjem tudi doma.

Omenili smo že, da se bomo v nadaljevanju seznanili s tem, da pripovedovanje lahko pomaga pri razvoju pismenosti. Kaj pa pismenost sploh je? Pečjak (2010, 15) navaja, da je pismenost »kompleksna sposobnost, ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti branja, pisanja (tudi računanja), pri čemer je poudarjen različen razvoj pismenosti glede na starost, spol, izobrazbo in druge dejavnike (na primer socialni kontekst). Pismenost je torej kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko determiniran pojem. Temeljni element vseh pismenosti je bralna pismenost.« Sicer pa Pečjak (2010) omenja različne vrste pismenosti: akademska pismenost, pismenost odraslih, bilingvistična pismenost, osnovna pismenost, računalniška pismenost, pismenost okolja, kritična pismenost, kulturna pismenost, družinska pismenost, funkcionalna pismenost, medgeneracijska pismenost, marginalna pismenost, medijska pismenost, minimalna pismenost, poliglotska pismenost, bralna pismenost, televizijska pismenost, vizualna pismenost, pragmatična pismenost, preživetvena pismenost, pismenost delovnega mesta, ideološka pismenost.

Pečjak (2010) govori o štirih psiholoških vidikih možnega raziskovanja bralne pismenosti. Gre za strukturni, razvojni, izobraževalni in edukometričen vidik. S strukturnega vidika gre za prikaz različnih sposobnosti ((meta)kognitivnih in motivacijsko-emocionalnih), ki tvorijo temelj bralne pismenosti. Razvojni vidik govori o tem, kako in v kakšnem zaporedju naj bi potekal razvoj bralnih zmožnosti, da bi bil usklajen z razvojnimi značilnostmi otroka/mladostnika. Izobraževalni vidik prikazuje, na kakšen način v procesu učenja in poučevanja (predvsem formalnega) ugotavljati in razvijati bralne zmožnosti učencev. Edukometričen vidik pa govori o tem, s kakšnimi metodami in tehnikami ter s katerimi instrumenti lahko merimo posamezne strukturne elemente pismenosti in razvojne zmožnosti oseb v različnih obdobjih življenja (predvsem v obdobju obveznega formalnega, osnovnošolskega izobraževanja).

Zasnova analize

Izvedli smo pregled dostopne literature. Analizo omejuje predvsem dejstvo, da smo pregledali samo dostopno literaturo in da je literature na to temo še veliko več. Literaturo smo našli po ključnih besedah s pomočjo Mrežnika (2024). Iskali smo s kombinacijo ključ-

nih besed, kot so 'pripovedovanje', 'otroci', 'možgani'. Izmed dobljenih zadetkov smo izbrali nekaj člankov, ki govorijo o pozitivnih vplivih pripovedovanja na otroke. Nekaj nadaljnje literature smo našli tudi med referencami v prvotno najdeni literaturi. Dejstvo, ki se ga zavedamo, namreč da pregled literature nikakor ni popoln in da smo se s temo šele začeli seznanjati. Bi pa radi raziskovanje te teme nadaljevali tudi v prihodnje.

Raziskovalno vprašanje, ki smo si ga postavili, je bilo: »Kakšne pozitivne vplive s pedagoškega vidika ima pripovedovanje na otroke in mladostnike?« Torej, zakaj pravzaprav pripovedujemo in zakaj bomo pripovedovali tudi v prihodnje.

Pozitivni vplivi pripovedovanja s pedagoškega vidika

Med pozitivne vplive pripovedovanja zgodb bi lahko prišteli tudi tiste z zdravstvenega in družinskega vidika. A se bomo tokrat, ker pripovedujemo v šoli, osredotočili na vplive pripovedovanja zgodb na pedagoškem področju. Ker je angleški izraz za pripovedovanje »storytelling«, bomo v nadaljevanju govorili o pripovedovanju zgodb.

Obstaja veliko literature, kako pripovedovati predšolskim otrokom. Prav tako pa obstaja literatura, kako lahko zgodbe uporabljamo tudi kot del pouka. Raziskave, ki se ukvarjajo z vplivom pripovedovanja zgodb pri pouku, je prikazal Mello (2001), ki je tudi povzel njihove rezultate. Knjiga, ki govori o tem, kako navduševati in izobraževati mladostnike s pripovedovanjem, ima naslov *Engaging teens with stories* (2017) oziroma v slovenščini *Privabljanje najstnikov z zgodbami*. Razdeljena je na osem poglavij: Pripovedovanje in mladostniki: pregled; Tvoji možgani in zgodbe: znanost pripovedovanja zgodb; Digitalno pripovedovanje; Bajke ter pravljice in popularni mediji: močne ženske, rehabilitirane čarovnice in zlikovci, ki jih radi sovražimo; Pripovedovanje zgodb mladostnikom; Mladostniki pripovedujejo zgodbe: kako začeti; Pripovedovanje ogroženim mladostnikom; Pisna povezava: mladostniki, bajke in urbane legende.

Rutar (2012) zapiše: »Učitelj bi moral biti v učilnici 'pripovedovalec (zastopnik) zgodb', učence bi moral pod-

preti pri ustvarjanju 'velike slike', ne pa prenašati nepovezane fragmente znanja, podatkov, dejstev ali informacij, koščkov, iz katerih učenci ne morejo zgraditi zgodb. Taki fragmenti se v glavnem hitro izgubijo, medtem ko so zgodbe večne. Naši predniki so se tega zelo dobro zavedali, zato so tudi skrbeli za tradicijo pripovedovanja. Učitelji bi morali zato vsak dan sporočati svojim učencem: Pripovedoval vam bom zgodbe, v katere strastno verjamem, od vas pa ne pričakujem, da me boste le poslušali in se strinjali z menoj, temveč pričakujem, da boste razvili svoje zgodbe, jaz pa vam bom pri tem pomagal.»

Pismenost

S predšolskimi otroki, starimi od tri do pet let, je raziskavo izvedla Phillips (2000). Raziskovala je pripovedovanje v zgodnjem otroštvu. Ugotovila je, da otroke pripovedovanje zgodb spodbudi k ustvarjanju lastnih vizualnih idej in podob. Torej spodbuja razmišljanje. Otroci tudi dodatno razvijajo svoje jezikovne sposobnosti, saj jih pripovedovanje spodbudi k doživljanju in raziskovanju vseh jezikovnih oblik (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje). Pripovedovanje torej vpliva na razvoj zgodnje pismenosti. Majhni otroci bodo z intimno in družbeno izkušnjo pripovedovanja zgodb razvili tesnejše odnose in občutek skupnosti. Pripovedovanje zgodb torej povezuje.

Agosto (2016) pa je izvedla raziskavo s sedem in osem let starimi otroki. Rezultati so pokazali, kako so za razvoj pismenosti, na katero med drugim vpliva pripovedovanje, pomembne tudi dejavnosti, ki sledijo pripovedovanju. Spretnosti pismenosti, ki jih lahko razvijamo po pripovedovanju, so: vizualizacija, kognitivna angažiranost, kritično mišljenje in zaporedje zgodb. Dejavnosti, s katerimi lahko spodbujamo spretnosti pismenosti po pripovedovanju, pa so: nadaljnja vprašanja (Kje, mislite, se je ta zgodba dogajala? Kaj mislite, kaj se je zgodilo po koncu zgodbe?); vzpostavljane osebne povezave (Kateri je bil vaš najljubši del knjige in zakaj? Če bi bili vi glavni junak knjige, kaj bi storili na njegovem mestu? Ali ste kdaj imeli kakšno podobno izkušnjo, kot je opisana v zgodbi?); rekonstrukcija (pripovedovalec lahko prosi posameznega otroka, naj zgodbo rekonstruira, ali pa za to prosi manjšo skupino otrok; otroci tako postanejo del zgodbe); obnavljanje (pripovedovalec lahko povabi enega ali več poslušalcev, da obnovijo povedano zgodbo in s tem izboljšajo sposobno-

sti pomnjenja in zaporedja zgodb); povezava s knjigami (usmeritev na različice zgodb ali podobne zgodbe za branje v knjižnici ali za izposajo na dom spodbuja poslušalce k nadaljnjemu razmišljanju in refleksiji); povezava z drugimi zgodbami (pripovedovalec lahko, če želi spodbuditi kritično mišljenje otrok, pove dve podobni zgodbi ali dve verziji ene zgodbe, diskusija po pripovedovanju pa naj bo osredotočena na razlike in podobnosti med zgodbama); risanje po pripovedovanju (pomaga pri razvijanju vizualizacijskih sposobnosti); pisanje po pripovedovanju (po pripovedovanju lahko otroci napišejo pesmi, eseje ali kratke zgodbe; če še ne znajo pisati, lahko pripovedovalec posname njihovo pripoved). Za konec je pomembno izpostaviti tudi dejstvo, da pripovedovanje v živo otroke lahko razveseli in pripomore k temu, da sta knjižnica in pismenost izpostavljena kot nekaj pozitivnega. Kar pripomore k izpolnjevanju njenega temeljnega poslanstva.

Pomen pripovedovanja zgodb skupaj z razpravami ob uprizoritvah in drugimi umetniškimi procesi, kot sta risanje in pisanje zgodb, poudarja tudi Mello (2001). Raziskava med od devet do dvanajst let starimi otroki je pokazala, da se je s pripovedovanjem in dejavnostmi, ki so temu sledile, povečala sposobnost učencev za razjasnitev in preučitev vrednot. To je posledica dejstva, da se je ob pripovedovanju učencem ponudilo več perspektiv tako dogodkov kot likov. Učenci so se odzvali na paleto perspektiv ter s tem razširili lastne percepcije in stališča. Med seboj so sodelovali s poudarkom na bolj osebnem in pravičnejšem pristopu. K takšnemu sodelovanju pa je verjetno pripomoglo dejstvo, da so se s pomočjo razmišljanja, pripovedovanja in poslušanja seznanili s perspektivami vrstnikov.

Socialno in čustveno učenje

Govorili smo že o vplivu pripovedovanja v povezavi s pismenostjo. Hibbin (2016) pa je želela v svoji raziskavi preveriti socialno-čustvene vplive in koristi pripovedovanja v osnovni šoli. Socialno-čustvene vplive ter koristi pripovedovanja lahko razdelimo na pet konceptualnih področij. Konceptualna področja govorijo o tem, da lahko pripovedovanje omogoči, da osnovnošolci: postanejo bolj samozavestni, predstavljajo in razumejo sebe, razumejo druge z interpsihološkimi procesi, sodelujejo z drugimi. Socialno-čustvene vplive in koristi pripovedovanja pa na kratko zelo dobro označi že dodatek k

naslovu prispevka, ki opisuje raziskavo. Dodatek k naslovu se namreč glasi »razvijanje identitete in empatije s pomočjo pripovedovanja«.

Rezultati raziskave Gunawardena in Koivula (2023) so pokazali, da so zgodbe, pripovedovane v osnovni šoli, lahko sprožilec poglobljenih razprav, ki vplivajo na socialno-čustveno učenje. Zgodbe so lahko vir za spodbujanje čustvene modrosti otrok, povezane s samozavedanjem, družbeno zavestjo, oblikovanjem odnosov in sprejemanjem odločitev. Iztočnice, ki jih zgodbe ponujajo za pogovor v povezavi s socialno-čustvenim razvojem, so naslednje: razmišljanje o svojih dejanjih ob likih in dogodkih; krepitev kritične zavesti in solidarnosti v razredu; odpravljanje nesporazumov, napačnih interpretacij in stereotipov; izpostavljanje problematičnim situacijam in sprejemanju premišljenih odločitev; povečanje samozvesti pri komunikaciji v primeru težav; artikuliranje vprašanj, ki se porajajo v družbi; iskanje strategij za vzpostavljanje odnosov in nadzor čustev; spreminjanje pogleda na ljudi in življenje; vzpostavljanje pozitivnega vedenja in samoregulacije; razmišljanje o morali in kulturnih vrednotah; spoznavanje kultur in ljudi; izražanje čustev z zgodbami. Tudi Mello (2001) ugotavlja, da so zgodbe orodja, ki ob uporabi zagotavljajo povezave do vsebine, izkušenj in sveta šole. Prav tako navaja, da dejavnost pripovedovanja zgodb vpliva na medosebne odnose udeležencev, empatijo in občutek povezanosti v razredu. Ugotovljeno je bilo tudi, da pripovedovanje gradi mostove med učitelji in učenci z odpiranjem komunikacijskih linij v razredu in s podpiranjem samospoštovanja.

Razprava

Tokrat smo se osredotočili na pozitivne vplive pripovedovanja na pedagoškem področju. Omenili smo pozitivne vplive pripovedovanja na pismenost ter socialno in čustveno učenje. Kakor je ugotovil že Mello (2001), so tudi druge raziskave pokazale, da je pripovedovanje zgodb učinkovita učna metoda, ki vpliva na pridobivanje besedišča, sposobnost pisanja, raziskovanje vsebine, razvijanje samopodobe, krepitev samozavedanja, razvijanje domišljije in kulturno znanje (zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njenem mestu v svetu). Pripovedovanje pa pozitivno vpliva tudi na medosebne odnose. Kot navajata Frude in Killick (2011),

pripovedovanje pozitivno vpliva tudi na odnose in povezanost v družini. Obstajata tudi dve izvrstni znanstveni monografiji slovenskih avtoric o razvoju in spodbujanju pripovedovanja med otroki (Baloh, 2019; Marjanovič Umek in Fekonja, 2019). Izziv za pedagoga in družine.

Lahko bi spregovorili tudi o pozitivnih vplivih pripovedovanja na zdravstvenem in psihološkem področju. Eno izmed takih raziskav so izvedli Brockington idr. (2021). Rezultati so pokazali, da pripovedovanje pozitivno vpliva na otroke, ki so sprejeti na enoto intenzivne nege. Zaznано je povečanje oksitocina (hormon vsega lepega) ter zmanjšanje kortizola (hormon stresa) in bolečine. Zaznani so tudi pozitivni čustveni premiki med nalogo prostih asociacij (otrokom so pokazali kartice z ilustracijami medicinske sestre, bolnice, zdravnika, bolnika, knjige, bolečine in zdravila). Dokazani so torej fiziološki in psihološki vplivi pripovedovanja v naravno stresnih pogojih. Pripovedovanje je torej poceni in humanizirano posredovanje, ki lahko izboljša počutje otrok v bolnišnicah.

Pripovedovanje je pokazalo svojo moč tudi v času pandemije covida-19. Ker nismo mogli pripovedovati v živo, smo uporabljali moč digitalnih medijev in pripovedovali, kot smo takrat rekli, »s kavča«. Če socialni stiki niso bili mogoči v živo, so potekali vsaj preko ekranov. Pripovedovanje nas je združilo, čeprav smo morali upoštevati socialno razdaljo. Ena taka »glasbena pravljica s kavča« je nastala maja 2021 tudi na Glasbeni šoli Jesenice (Glasbena pravljica, 2021). Pravljico je pripovedovala dramska igralka, članica igralskega ansambla SLG Celje, Manca Ogorevc. Kljub vsemu smo ostali povezani. Kot navajajo Alonso-Campuzano idr. (2021), so otroci od prvega do petega razreda osnovne šole v Španiji, z nekaj prilagoditvami v prvem in drugem razredu, s pomočjo sistema Moodle kljub pandemiji razvijali pripovedovalske veščine in sodelovalno vedenje med spletnim pripovedovanjem zgodb. Rezultati so pokazali, da ima lahko dejavnost spletnega sodelovalnega pripovedovanja pozitiven vpliv na spodbujanje sodelovanja in socialne interakcije. Kar je bilo v obdobju, ko socialnih interakcij ni bilo, zelo pomembno. Indonezijski raziskovalci (Mariyam idr., 2021) so se ukvarjali z vplivom pripovedovanja na preventivno vedenje v času pandemije covida-19. Učencem tretjega razreda so s pomočjo knjige pripovedovali na temo covida-19. Izkazalo se je, da je imelo pripovedovanje pozitiven vpliv na preventivno obnaša-

nje otrok, povezano s covidom-19 (nošenje mask, umivanje rok, vzdrževanje razdalje in izogibanje množicam). V tem odstavku smo našli še nekaj pozitivnih vplivov pripovedovanja, povezanih s socialnim in čustvenim učenjem ter prepletenih z zdravstvenim vidikom.

Sklep

Ob koncu ne smemo pozabiti omeniti izjemnega Pravljličnega studia, ki deluje v okviru Vodnikove domačije. Kot je zapisano na njegovi spletni strani (Pravljlični studio. O projektu, 2024), gre za laboratorijski projekt, v okviru katerega raziskujejo, kako se otroci in odrasli družijo, spoznavajo, komunicirajo in učijo preko zgodb. Vsebinsko Pravljlični studio izhaja iz ljudskih pravljic, predvsem iz evropske pripovedne tradicije. Posebno pozornost posvečajo slovenski pripovedni tradiciji in spoznavanju pravljčnih in bajeslovnih bitij, ki so poseljevala naše okolje in domišljijo ljudi. Pomembno je, da jih otroci poznajo in da ljudske pripovedne dediščine ne razumemo kot nekaj zaključenega, s čimer se otrok zgolj seznaja, ampak kot proces, znotraj katerega se pomeni in pripovedovalske rešitve zgodb ves čas spreminjajo in prilagajajo. Tudi otroci so vanj lahko vključeni kot enakovreden ustvarjalni člen. V ta namen so oblikovali tudi pravljlično škatlo (Pravljlični studio. Pripovedovalska škatla, 2024). Gre za komplet treh pripovedovalskih orodij za spodbujanje besednega in vizualnega pripovedovanja v vrtcu in šoli, ki vsebuje pripovedovalske kocke, pripovedovalske prosojnice, pravljlični zemljevid in knjižico z navodili ter dodatnimi vsebinami. Knjižica prinaša podrobna navodila za uporabo pripovedovalskih orodij, številne predloge pripovedovalskih iger ter seznam knjižnih zbirk ljudskih pravljic, iz katerih izhajajo motivi in junaki, upodobljeni na orodjih. Pravljlični studio izpostavljamo zato, ker je Špela Frlic na izobraževalnem dnevu Društva bibliotekarjev Gorenjske januarja 2023 v Mojstrani z naslovom *Kjer so pravljice doma* poudarila, da je poleg našega pripovedovanja zgodb

otrokom pomembno še, da otroci spoznavajo pripovedovanje kot tako in se v njem urijo. Z našim pregledom literature smo prav tako dokazali, da za otroke ni pomembno le, da zgodbe poslušajo, temveč da se tudi urijo v pripovedovanju. Omenili smo, kako pomembno na otrokov razvoj vplivajo dejavnosti, ki sledijo pripovedovanju.

S pozitivnimi vplivi pripovedovanja na pedagoškem področju bi se bilo zanimivo ukvarjati tudi praktično in ne samo teoretično, kakor smo začeli. Lahko pa iz lastnih izkušenj povemo, da pripovedovanje v knjižnici na glasbeni šoli uporabljamo kot most do otrok, kot sredstvo, s katerim najdemo stik z otroki. Ta stik in prva izkušnja obiska knjižnice sta temelj, na katerem lahko potem gradimo pri vseh drugih obiskih knjižnice. Tistih, ki so namenjeni izposoji gradiva in/ali pridobivanju knjižnično-informacijskih znanj in/ali pripovedovanju. Ker se v knjižnici na Glasbeni šoli Jesenice največ ukvarjamo s pripovedovanjem najmlajšim (glasbena pripravnica, predšolska vzgoja, 1. razred nauka o glasbi), naj ob tem naštejemo še nekaj pravljic na temo inštrumentov in glasbe, ki so primerne za otroke med tretjim in petim letom starosti: *Čudež v operi*, *Frančkove glasbene urice*, *Hana Hašimoto, šesta violina*, *Hiša glasbe: o glasbenikih Ipvacih*, *Kako so nastale gosli*, *Medved in klavir*, *Miška želi prijatelja*, *Mrožek dobi očala*, *Na koncertu*, *O vetru, ki bi rad pel*, *Palček Anton*, *Tinka Tonka Flavtonka*, *Trompetka: mala dinozavrinja*, *V glasbeni šoli*, *V muzeju glasbenih inštrumentov*, *V operi*, *Violinist*, *Zmajček v glasbeni šoli*, *Žabji zbor*.

Tancer (2021) govori o tem, da so knjižnice »templji pripovedovanja«, ki pripovedovanje gojijo na profesionalni ravni in poskrbijo, da se z njim srečajo odrasli in otroci ter se bogatijo in ob njem rastejo in dozorevajo. Po vsej državi se otroci na urah pripovedovanja (pravljčnih urah, na katerih se pripovedujejo pravljice in zgodbe) učijo o sebi in svetu. Naj tako ostane še dolgo. Upamo, da je tole eden izmed korakov na naši poti pripovedovanja, ki se bo nikoli končala in bo trajala do konca naših dni.

Viri in literatura

- Agosto, D. E. (2016). Why storytelling matters. *Children and Libraries*, 14(2), str. 21–26.
- Alonso-Campuzano, C. idr. (2021). Children's online collaborative storytelling during 2020 COVID-19 home confinement. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), str. 1619–1634.
- Baloh, B. (2019). *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Založba Univerze na Primorskem.

- Brockington, G. idr. (2021). Storytelling increases oxytocin and positive emotions and decreases cortisol and pain in hospitalized children. *PNAS*, 118(2), str. 1–8.
- De Vries, P. A. (2008). Parental perceptions of music in storytelling sessions in a public library. *Early Childhood Educational Journal*, 35(5), str. 473–478.
- Engaging teens with story: how to inspire and educate youth with storytelling. (2017). Libraries Unlimited.
- Frlic, Š. (2020). »Zgodbe si jemljemo za svoje!«: Za 2 groša fantazije in sodobno pripovedovanje na Slovenskem. Slovensko etnološko društvo.
- Frude, N. in Killick, S. (2011). Family storytelling and the attachment relationship. *Psychodynamic practice*, 17(4), str. 441–455.
- Glasbena pravljica. (2021). Glasbena šola Jesenice. <https://www.youtube.com/watch?v=zdLCVjz0SAA>
- Gunawardena, M. in Koivula, M. (2023). Children's social-emotional development: The power of pedagogical storytelling. *International Journal of Early Childhood*, 1–22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-023-00381-y>
- Hibbin, R. (2016). The psychological benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Technology, pedagogy and education*, 34(4), str. 218–231.
- Jamar, N. (2020). Pravljice na Glasbeni šoli Jesenice. *Šolska knjižnica*, 29(2–3), str. 36–42.
- Jamar, N. (2021). Teta Pehta – Marica Globočnik. V Kamra. <https://www.kamra.si/digitalne-zbirke/item/teta-pehta-marica-globocnik.html>
- Kamra. (2024). Osrednja knjižnica Celje. <https://www.kamra.si/>
- Križnik, G. (2020). *Sveti Coprijan: pravljice, povedke in drugo pripovedno izročilo iz Motnika in okolice*. Založba ZRC.
- Lukovnjak, J. (2020). Svetovni dan pripovedništva. Slovenec. <https://www.slovenec.org/2020/03/19/svetovni-dan-pripovednistva/>
- Mariyam, M. idr. (2021). The effect of storytelling on Covid-19 prevention behavior in school-age children. *Bali Medical Journal*, 10(3), str. 1285–1288.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2019). *Zgodbe otrok: razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- McGowan, T. M. (2010). The kamishibai classroom: engaging multiple literacies through the art of »paper theatre«. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Mello, R. (2001). Building bridges: how storytelling influences teacher and student relationships. V *Proceedings, storytelling in the Americas Conference* (1–14). Brooks University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED457088>
- Mrežnik. (2024). Narodna in univerzitetna knjižnica. <https://mreznik.nuk.uni-lj.si/en/>
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Phillips, L. (2000). Storytelling: the seeds of children's creativity. *Australasian Journal of Early Childhood*, 25(3), str. 1–5.
- Pravljčni studio. O projektu. (2024). Zavod Divja misel. <https://pravljicnistudio.si/o-projektu/>
- Pravljčni studio. Pripovedovalska škatla. Zavod Divja misel. <https://pravljicnistudio.si/pripovedavalsko-orodje/pripovedovalska-skatla/>
- Pripovedovati. (2004). ISJFR ZRC SAZU. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=pripovedovati>
- Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti četrtošolcev PIRLS 2021*. (2023). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si/novice/2023-05-16-rezultati-mednarodne-raziskave-bralne-pismenosti-cetrtošolcev-pirls-2021/>
- Rutar, D. (2012). Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane. *Vzgoja in izobraževanje*, 43(6), str. 25–30.
- Sitar, J. (2018). *Umetnost kamišibaja*. Aristej.
- Tancer, L. (2021). Pripovedovanje je del kulturnega izročila vseh ljudstev sveta. Slovenec. <https://www.slovenec.org/2021/03/19/pripovedovanje-je-del-kulturnega-izrocila-vseh-ljudstev-sveta/>
- Voglar, M. (1976). *Otrok in glasba*. DZS.

Variacije na temo »Kodályeva metoda«

Variations on Kodaly Theme

Mag. Ivan Vrbančič

Maribor

ivan.vrbancic@triera.net

Izvleček

Za razumevanje problema »Kodályeva metoda« so v prispevku opisane avtentične osnove koncepta glasbene vzgoje v osnovni šoli madžarskega skladatelja, etnomuzikologa in glasbenega pedagoga Zoltána Kodályja. Koncept je zasnovan na specifikah madžarskega jezika (glasbena terminologija, fonetika madžarskega jezika, ritmično-metrične posebnosti glasbenega jezika, nacionalne posebnosti tonalitete ...), ki je zato težko prenosljiv na druga jezikovna področja in v drugačna socialna okolja. Po letu 1964 (Kongres ISME v Budimpešti) je prišlo do hitrega širjenja koncepta predvsem v Ameriko in drugam v tujino, s tem pa do številnih ponarejanj in spreminjanj tudi najosnovnejših temeljnih izhodišč Kodályevega koncepta. Termin »Kodályeva metoda« je strokovno-didaktično neutemeljen, napačen, na kar so opozarjali že avtorjevi številni sodobniki in sodelavci. Zoltán Kodály namreč ni avtor niti ene same metode, kot jih pojmuje didaktična stroka! Res pa je v svoj koncept vključil številne, do njegovega časa že znane metode osnovnega glasbenega opismenjevanja otrok. V prispevku opozarjam na številne napačne predstavitve Kodályevih glasbeno-vzgojnih prizadevanj tudi v Sloveniji.

Ključne besede: Kodályeva metoda, Kodályev koncept glasbene vzgoje, metoda, metodika, relativna solmizacija, mikrometodika.

Abstract

This paper explores the Kodály method by delving into the authentic foundations of the Kodály concept of music education in primary schools. Zoltan Kodály, a Hungarian composer, ethnomusicologist, and music pedagogue, developed an approach deeply rooted in the linguistic and musical characteristics of the Hungarian language. These include specific musical terminology, phonetics, rhythmic-metric features, and national tonalities, which present challenges when adapting the method to other linguistic and social contexts. Following the 1964 ISME Congress in Budapest, the Kodály concept gained international traction, particularly in America and other countries, often accompanied by significant alterations and misinterpretations of its core principles. Many contemporaries and colleagues of Kodály have critiqued the term the Kodály method as a technical-didactic misnomer. Kodály did not author a single didactic method but incorporated pre-existing techniques for teaching basic music literacy to children. This paper highlights common misconceptions about the Kodály music education philosophy, including examples from Slovenia, and underscores the need for fidelity to the original principles of his work.

Keywords: Kodály method, Kodály concept of music education, method, methodology, relative solmisation, micro-methodology.

Uvod

Povod za pisanje Variacij na temo o »Kodályevi metodi«¹ so prebrana poročila v časopisih in strokovnih revijah, na predavanjih, strokovnih seminarjih, v objavah diplomskih nalog, magistrskih del, ki se lotevajo problematike »Kodályeve metode.« Seveda objavljanju o dogodkih o različnih oblikah strokovnega dopolnilnega glasbenega izobraževanja glasbenih pedagogov ne nasprotujem. So me pa presenetili načini, kako predstavljajo delo svojega rojaka nekateri madžarski predavatelji in kako zavajajoča so posledično pisanja nekaterih naših avtorjev o Kodályevem delu. Najmanj, kar bi pričakoval od madžarskih predavateljev, je, da bodo njegov koncept glasbene vzgoje predstavili v tujini v avtentični obliki, ne pa tako, kot ga razumejo in v kakršni obliki ga razširjajo po svetu Američani, Avstralci in tako naprej. Posledica tega je, da tako predelane postopke in ponaredke Kodályevega dela najdemo tudi v zapisih in predavanjih naših avtorjev. S pisanjem variacij na temo o Kodályevi metodi želim s konkretnimi primeri pokazati, da obstaja razen zlorabljene »Kodályeve metode« še sistem, po katerem teče glasbeni pouk na madžarskih osnovnih šolah po avtentičnih Kodályevih zamislih.

Variacije na temo »Kodályeva metoda« sem zapisal izključno z namenom, da se ohrani pomemben prispevek h glasbeni vzgoji otrok velikega Madžara v avtentični obliki.

Nastajanje Kodályevega koncepta glasbene vzgoje

Za razumevanje Kodályevega koncepta glasbenega izobraževanja in vzgajanja osnovnošolskih otrok je treba vsaj bežno omeniti zgodovinske, družbene, socialne in kulturne razmere na Madžarskem na prehodu iz 19. v 20. stoletje.

Prvič so Madžari omenjeni kot nomadsko ljudstvo ugro-finskega izvora, ki se je v 9. stoletju izpod Južnega Urala naselilo v Panonsko nižino. V 18. stoletju se je z

jezikovnimi reformami madžarščina dvignila na raven znanosti in umetnosti, v njej so nastajala pomembna literarna dela (*Petőfi Sándor*, *Arany János* ...), in leta 1844 je postala uradni madžarski jezik.

Evropski narodi so razdeljeni na tri velike jezikovne skupine: Slovani, Germani, Romani, le Madžari zaradi svojih jezikovnih posebnosti ne spadajo v nobeno od teh in pomenijo skupaj s Finci in deloma Turki jezikovni, sosedom neznani jezikovni otok. O različnosti je Kodály zapisal: »Vemo, da madžarščina ni nikakršna enotna tvorba, ampak mnogo več: bila je vojaška, politična in kulturna organizacija ljudstev različnega izvora in prav tako z različnimi jeziki. Mogoče je bila na začetku tudi glasba teh plemen različna. Toda kot se je izoblikoval enoten jezik, se je izoblikovala tudi enotna glasba, verjetno tudi z izenačitvijo prvotno različnih oblikovnih principov.« (Kodály, Z.; po Halmos, E., 1977)

Začetek prenove šolskega izobraževalnega sistema na Madžarskem na prehodu iz 19. v 20. stoletje sovpada z znanstvenim zbiranjem in raziskovanjem ljudske pesmi (tudi pri nas s Štrekljem). Nasprotnikom raziskovanja, za katere ljudske pesmi niso nič drugega kot občutki primitivnih sinov ljudstva, je Kodály ugotavljal: »Madžarska ljudska pesem je mnogo več. Prvič: nikakršna »razredna umetnost«. Sicer obstaja danes med kmečkimi ljudmi, toda vsa madžarščina ima z njo opravka. Ne obstaja nobena plast madžarskega ljudstva, v kateri ne bi pustil sledi en sam življenjski trenutek ... Drugič: pluralizacija družbe ljudske pesmi v kulturnem ločevanju ne izrabi. Še pred tristo leti je zvenela pesem pri nas v mestu in bajti enako. Od takrat naprej je za njo mesto gluho; njegovim stanovalcem so ljudske pesmi tuje in so ji nezvesti. Zvesti so sicer svojim starim zakladom, razkošnim oblekam in orožju. Toda to je za petje gluho. Revščina ji je ostala zvesta, ohranila je vrednosti zaklada: dušo prastarega pohištva. Ljudstva na zahodu Evrope imajo še danes od 13. stoletja naprej zapisne in tiskane zbirke melodij. Pri nas moramo tako ljudsko dediščino šele poiskati.« (Halmos, 1977)

Ob prehodu v 20. stoletje in ob proučevanju ljudske glasbe je Kodály hitro spoznal, da samo s tem glasbene izobrazbene ravni ljudskih množic ne bo dvignil. Le

1 Zoltán Kodály (1882–1967), skladatelj, filozof, glasbeni pedagog, etnomuzikolog (doktorska disertacija *Kitična gradnja v madžarski ljudski pesmi*, 1906); *Psalmus hungaricus* (ob združitvi Budima in Pešte (1923), opera *Háry Janos* (1926), *Plesi iz Maroseka* (1930), *Plesi iz Galánte* (1933), *Koncert za orkester* (1939–40), *Simfonija* (1957–61), *Budavári Te Deum*, veliko zborovske glasbe (mladinski zbori).

šolski glasbeni pouk je lahko podlaga za to. Zapisal je: »Če vržemo pogled na madžarske učne načrte, vidimo, da so njihovi ustvarjalci zelo oddaljeni od ideala vzgoje, v kateri ima glasba centralni položaj. Tu ležijo vzroki za to, da pri nas v korist visokih teženj vzdržujejo manjšino glasbenih institucij. Toda milijoni ostajajo glasbeni analfabeti, plen brezvredne glasbe. Kako naj razumemo tujo glasbeno kulturo, če ne poznamo svoje lastne?« (Kodály, po Halmos, 1977, str. 37)

V 20-ih, 30-ih letih 20. stoletja je v Kodályu vedno bolj dozorevalo prepričanje, da razkoraka v sprejemanju umetniške glasbe med izobraženo elito in množicami ne bo premostil, zato se je obrnil na bodoče občinstvo, na otroke. »Kaj moramo narediti, je povedano z eno samo besedo – vzgoja. Toda obojestranska. K umetniški glasbi morajo doprinesiti množice ... Pot k temu približevanju je zborovsko petje, ki pa lahko svojo nalogo izpolni s tem, da je ustvarjeno na novo.« (Kodály, Z.; po Halmos, 1977)

Potrditev je prišla kmalu: Jenő Adám² se spominja:

»Njegova pozornost se je usmerila k otrokom ob koncertu leta 1923, ko je dosegel deški zbor Realne šole Weselényi pod vodstvom Endre Borussa velik uspeh. Nastop tega deškega zbora pomeni ključno točko obrnitve šolske pevske vzgoje. Do takrat je bila ljudska pesem prepovedana. To ni bila drugega kot romunska in slovanska glasba, česar nismo želeli imeti.

Ob izvedbi skladbe *Psalmus hungaricus* (1923) se je Kodály pogosto vprašal, zakaj ni že prej pisal za otroške zборе. *Psalmus* velikih vrat še ni odprl, sprejet je bil s privihanimi nosovi. Bil je mnogo preveč moderen, ti gor in dol drseči nonakordi! Toda otroci so vrata odprli. Naenkrat je Kodály zrasel. V krogu otrok, od staršev ogovorjen ... Zdaj je prvič odkril glasbeni jezik. Zdaj je Kodály prvič ugotovil, kako napačno so bili otroci vzgajani.« (Adám, J.; ib.: 40)

Glasbena pedagoginja Maria Katanics je k temu dodala: »Tem mislim pritrjujem, kajti madžarski zbori potrebujejo madžarske pesmi. Kodály je s svojimi zbori odprl nov svet. Peli smo tudi doslej, toda lepo bobnanje Beethovna in Mozarta, transponirali smo Chopinove

klavirske skladbe in tako naprej. Ne vem natančno, kaj je bilo v njegovi glavi, skladal je in otroci so njegove pesmi peli. Njegova dela so sprejeli in razširjali mnogi učitelji, zborovodje, gibanje ljudske pesmi ... Kodályeva glasba ni bila samo madžarska, ampak tudi neka drugačna glasba. V njej ni bilo interesantno le madžarsko, ampak je pomenila neki nov slog, nov vsebinski izraz, torej glasba, ki je ni doslej še nihče pisal. Vsako ljudstvo mora v lastni glasbi izhajati iz svoje materne govornice.« (Katanics, M.; ib.)

Proti koncu tridesetih let je potreba po reformi glasbenega pouka vedno bolj prodirala v ospredje. Kodály je poslal svoje študente v tujino (Adám je šel v Anglijo in Bratislavo, Kerényi v Berlin...), da bi ugotovili, kaj bi najbolj ustrezalo njegovemu glasbenemu konceptu, ki se je počasi oblikoval.

Po koncu druge svetovne vojne so bili učni načrti, ki so dotlej izpostavljali religiozne in patriotske vsebine, spremenjeni. Leta 1948 je bilo celokupno madžarsko šolstvo poddržavljeno in potrebno posodobitve. Kodályev koncept glasbene vzgoje je bil pripravljen, da ga je lahko ponudil novim oblastem, ki so ga sprejele in tudi financirale.

Kot pomemben dosežek Kodályevega koncepta je bilo ob osnovnih šolah z regularnim poukom ustanavljanje posebnih glasbenih osnovnih šol z dodatnimi urami glasbenega pouka in s ciljem vzgojiti glasbeno izobražena in za glasbo zainteresiranega mladostnika. Prva taka šola je nastala v Kecskemétu, Kodályevem rojstnem kraju, leta 1950. Potem pa je v mestih in večjih krajih po Madžarski nastalo še okrog sto takih šol z dodatnim številom ur glasbenega pouka tedensko: od 1. do 4. razreda po 6 ur in učenje blokflavte; od 5. do 8. razreda po 4 ure in 2 uri inštrumenta (od 3. razreda so se nadarjeni učenci učili igrati tudi orkestrske inštrumente, preostali učenci pa so bili v skupinah po od 8 do 10 učencev); zborovsko petje so se od 5. razreda učili vsi učenci 2 uri tedensko; od 5. razreda naprej so obiskovali orkester, glasbene ansamble, komorno glasbo – 2 uri. Hkrati so ob regularnih srednjih šolah nastajale strokovne šole za glasbo (pri nas srednje glasbene šole), glasbene gimnazije in strokovne šole za umetnost. Leta 1966 so se oddelki za izobraževanje učiteljev glasbe izločili iz strokovnih šol za glasbo in se priključili Visoki šoli Franza Liszta v Budimpešti.

2 Adám, Jenő (1898–1982), glasbeni pedagog, pisec učbenika za glasbeni pouk

Zoltán Kodály je v svojem originalnem konceptu glasbene vzgoje kombiniral dosežke, ki jih je glasbeno-pedagoška znanost do njegovega časa bila sposobna razviti, in vizije o potrebah, ki jih je bilo treba še ustvariti. Na Madžarskem je kot raziskovalec bogate tradicije ljudske pesmi in ciganskih inštrumentalnih melodij ter ob ostankih avstro-ogrske razdvojenosti med mestom in podeželjem naletel na bogato nekdanje plemstvo, ki je na ljudsko pesem pozabilo, in na drugi strani na revno podeželje, ki je staro dediščino ohranjalo. Iz teh spoznanj je oblikoval koncept bodoče glasbene vzgoje osnovnošolskih otrok z osnovnimi načeli:

- Osrednje mesto naj ima v glasbenem pouku *petje*.
- Glasbeni pouk naj izhaja iz *ljudskega izročila*.
- Za uresničitev koncepta je najustreznejša *metoda relativne solmizacije*.
- *Oblikovanje harmoničnega človeka* z zavestnim in uravnoteženim uvajanjem emocionalnega (afektivnega) in intelektualnega (kognitivnega) področja v glasbeno vzgojo.

1. načelo: V glasbenem pouku naj ima osrednje mesto petje

Pri oblikovanju prve zahteve, **naj ima v glasbenem pouku osrednje mesto petje**, je Kodály izhajal iz svojega prepričanja, »naj se otrok najprej nauči not, preden mu pride v roke inštrument; ti cilji in resnice so v zavesti, poznane mnogim ... Brez te zahteve ne more obstajati nobena glasbena kultura, tako kot ni literarne kulture brez pisanja in branja.« (Kodály, Z.; ib.).

Za uspešen pevski pouk obstajajo posebne metode, ki omogočajo otrokom vpogled v strokovno-glasbene, estetske, socialne, umetniške in druge vsebine, ki omogočajo razvoj otrokovih pevskih sposobnosti.

Najdosledneje je bila zahteva po osrednjem mestu petja v glasbenem pouku uresničena v učbenikih za glasbeno vzgojo v osnovni šoli, ki so bili oblikovani po Kodályevih idejah in vsebujejo veliko otroških umetnih

in ljudskih pesmi, kratkih melodičnih utrinkov v posajnevalne namene za ponazoritev teoretičnih zakonitosti, skladbe madžarskih skladateljev (Kodály, Bartók³ in drugi), v učbenikih za višje razrede tudi pesmi in kanone tujih skladateljev. Kot etnomuzikolog in skladatelj je k temu prispeval največ sam. Za pouk solfeggia v višjih razredih osnovne šole in glasbenih šolah je napisal preko 1500 vaj in jih sistematično urejene objavljaval v posebnih zvezkih, in sicer: zvezek I – 100 madžarskih ljudskih solmiziranih pesmi, zvezek II – 100 malih koračnic, zvezek III – 100 pesmi Morov, zvezek IV – 140 pesmi Čuvašev, 333 začetnih pevskih vaj, Pojmo čisto – osnovne pevske vaje, Bicinia Hungarica I, Bicinia Hungarica II, Bicinia Hungarica III, zvezek I – 60 progresivnih dvoglasnih vaj – uvod v dvoglasno petje, zvezek II – 40 progresivnih dvoglasnih vaj, zvezek III – 20 progresivnih dvoglasnih vaj, zvezek IV – 60 progresivnih dvoglasnih vaj, 22 dvoglasnih vaj, 33 dvoglasnih vaj, 15 dvoglasnih vaj, uvodne in dopolnile študije k Bertalottijevim solfeggiem, 44 dvoglasnih vaj (za višje in nižje glasove), 55 dvoglasnih vaj (za višje in nižje glasove), 66 dvoglasnih vaj, 77 dvoglasnih vaj, Tricinia – 29 triglasnih napevov na besedila Melinde Kistétényi, 24 pesmi za mlade ljudi, Epigrami – devet bralnih pevskih vaj za enoglasje ali za petje s spremljavo klavirja, Epigrami – za dva glasova ali dva inštrumenta s spremljavo klavirja, Epigrami – enoglasni na tekste Melinde Kistétényi.

Vaje iz 1. zvezka 100 madžarskih ljudskih pesmi (primeri 94–99) so namenjene:

- **utrjevanju lestvičnih odnosov med intervaloma a (LA, I, tudi SO, g in a1, LA.1).** Z drugo besedo: utrjevanju tonike a-mola, kar je označeno z debelejším tiskom nad vsako vajo. Molova tonaliteta je ena od značilnosti in posebnosti madžarske ljudske pesmi. Na podoben način so obravnavani vsi lestvični toni in odnosi med njimi. Zaporedje obravnave novih lestvičnih tonov glej na strani 6;
- **utrjevanju črkovne solmizacije.** Črkovna solmizacija je bila v Kodályevem času že znana (Gvido

3 Bartók, Béla (1881–1945), skladatelj, pianist, etnomuzikolog (knjiga Madžarska ljudska glasba, 1924); opera Grad vojvode Sinjebradca, Klavirski koncerti I. (1926), II. (1930–31), III. (1945), 6 godalnih kvartetov, Glasba za godala, tolkala in čelesto (1936), klavirska glasba (Allegro barbaro, Mikrokozmos ...)

Areški in z nastankom Tonike DO-metode Sarah Ann Glover);

- utrjevanju **pentatonike**;
- utrjevanju **pavz**, **sinkope** in podaljševalnega znamenja **korone**;
- spoznavanju glasbenega termina **rubato**.

Kot veliko pomanjkljivost so številni strokovnjaki in praktiki kasneje ugotovili, da so v vseh teh vajah (razen v Bicinijah in Triciniji) zapisane samo melodije in ritmi brez besedil tudi v primerih, ko gre za zapise ljudskih pesmi (100 madžarskih, 100 pesmi Morov in 100 pesmi Čuvašev). To z drugo besedo pomeni, da so vaje res namenjene le pridobivanju spretnosti v branju not, ki lahko preidejo v rokah premalo fleksibilnega učitelja tudi v dril.

Pogled v učbenike od 1. do 8. razreda osnovne šole, ki so jih pisali Kodályevi sodelavci, pa pove, da je v njih zelo veliko pesmi in drugih pevskih gradiv, ki po oblikovanosti ustrezajo starosti in glasbeni razvitosti otrok. To je zadosten dokaz, da ima lahko v glasbenem pouku petje res osrednje mesto.

2. načelo: Glasbeni pouk izhaja iz ljudskega izročila

Drugo zahtevo svojega koncepta, naj se **glasbeni pouk začne z ljudskim izročilom**, je uresničil tako, da je vključil v pouk madžarske ljudske pesmi. S poudarkom na petju ljudskih pesmi so učenci obujali marsikje že pozabljeno ljudsko izročilo, spoznavali specifičnosti,

ki so značilne samo za madžarsko ljudsko pesem (večina v molu, v pentatoniki, metro-ritmične (sinkopa) in fonetične posebnosti madžarskega jezika). Ta spoznanja so preko otrok prenašali v širše kulturne kroge in s tem uresničevali enega pomembnih Kodályevih ciljev, kulturno vzgojo ljudstva.

Kodály je idejo, naj glasbeni pouk izhaja iz ljudskega izročila, uresničeval tudi tako, da postavitve tonske lestvice ni začel kakor mnogi didaktiki pred njim na durovem toničnem kvintakordu. Začetnima intervaloma SO – MI (mala terca g – e) torej ni dodal najprej lestvičnega tona **c (DO)** in s tem poskušal utrditi durove tonalitete, ampak **ton a, šesto lestvično stopnjo LA**. Tako so učenci že zelo zgodaj spoznavali osnovne elemente pentatonike, s katero se je izognil poltonu – za otroka najtežjemu lestvičnemu intervalu. Temu je prilagodil tudi zaporedje spoznavanja preostalih lestvičnih tonov, ki teče po vrstnem redu, kot ga prikazuje zapis spodaj (z rdečim je označeno zaporedje obravnave novih tonov, zlogov). Obravnavo zaporedja končujeta intervala durovih lestvičnih poltonov med **e** in **f (FA)** ter **h** in **c (TI)**, ko so vsi drugi lestvični toni že utrjeni.

Ta na videz drobn korak pomeni bistveno značilnost Kodályevega koncepta, ki si jo je postavil kot enega osnovnih ciljev glasbene vzgoje osnovnošolskih otrok in petja ljudskega izročila, torej ljudskih pesmi. Zaradi teh posebnosti je Kodályev avtentični koncept težko prenosljiv v dežele, v katerih prevladujeta durov in molov sistem. Zaporedje spoznavanja novih lestvičnih tonov (zapisani z rdečo barvo):

SO – MI

LA – SO – MI

LA – SO – MI – DO

LA – SO – MI – RE – DO (pentatonika)

LA – SO – MI – RE – DO – LA, (vejica pomeni oktavo nižje, toniko)

DO – LA – SO – MI – RE – DO – LA, – SO,

DO – LA – SO – FA – MI – RE – DO – LA, – SO,

DO – TI – LA – SO – FA – MI – RE – DO – TI, – LA, – SO.

3. načelo: Za koncept je najustreznejša metoda relativne solmizacije

V zaporedju spoznavanja novih lestvičnih tonov sledi Kodály zahtevi iz koncepta, naj otroci pojo v maternem jeziku, to pa je madžarska ljudska pesem. Ta je večinoma v pettonski (pentatonski) lestvici in molu, kar imajo otroci v ušesih že od zibelke. Naj posebej poudarim, da gre v spoznavanju lestvičnih tonov pri glasbenem pouku te starostne stopnje učencev izključno za **oblikovanje zvočnih predstav in razmerij** med njimi. Razlagam teoretičnih pojmov, brez katerih pač glasbe ne moremo zapisati (notno črtovje, note, številka na začetku črtovja ...), se v tej fazi razvoja otrokovih glasbenih sposobnosti še ne posvečamo posebej. Teoretične pojme uporabimo, ko jih otroci lahko tudi razumejo. Če nanje opozorijo učenci, ki morda že obiskujejo glasbeno šolo, jim odgovorimo v najpreprostejši obliki; tak naj bo z njimi tudi sicer pogovor o glasbi.

S prvimi petimi toni je postavljena osnova **pentatonske lestvice**, ki daje tonalno osnovo za melodično-ritmično oblikovanje otroške melodike: improvizirano petje kratkih melodij na izmišljena besedila, na besedila otroških pesmi, ljudskih pesmi, na solmizacijske in nevtralne zloge.

Relativno solmizacijo, ki je pomemben del Kodályevega koncepta, je povzel po Gvidu Areškem in Angležih (Sarah Ann Glover, John Curwen, John Spencer Curwen). Za relativno solmizacijo se je začel zanimati v 30-ih letih prejšnjega stoletja, ko so se tudi sicer v glavnem izkristalizirali njegovi pogledi na glasbeno pedagogiko. Priporočal jo je izključno za glasbeni pouk na splošnoizobraževalnih šolah, kar je bil eden bistvenih temeljev njegove vizije glasbene osnovne šole.

Relativna solmizacija služi razvijanju posluha in oblikovanju glasbenega razumevanja. Je najboljše izhodišče za splošno glasbeno vzgojo, pa naj gre za vzgojo laikov ali za osnovno glasbeno izobraževanje bodočih glasbenikov. Pomeni notranjo povezavo med petjem in branjem not, torej naravno zvezo med intencijo (petje) in ciljem (branje not). Temelje za glasbeno mišljenje ustvari v učencih solmizacija, ki je tudi

najboljši pevski sistem. Kodály jo je imenoval »čisto glasbeno mišljenje«.

Za primer navajam stran iz učbenika za 1. razred osnovne glasbene šole, ki prikazuje postopek uvajanja relativne solmizacije:

Za osnovo služi ljudska pesem, zapisana s **slikovno notacijo** in prilagojenim ritmičnim zapisom druge kitice (enako melodijo in ritem ima slovenska ljudska pesem Ringa, ringa raja, muca pa nagaja). V slikovni notaciji so višine, notne vrednosti nakazane z manjšimi in večjimi glavicami in spodaj s pokončnimi črtami in prečkami. Učenci se začetek pesmi naučijo na pamet. Ko je pesem dobro utrjena, usmerimo ob petju pogled na notni zapis v prvem, drugem, tretjem črtovju – peli bomo v C-, F- in G- duru – in brez teoretičnega utemeljevanja oblikujemo samo vizualno in avditivno predstavo! Sčasoma dodajamo **solmizacijske zloge** in **fonomimiko**. Na podoben način spoznajo učenci vse lestvične tone. Pred črtovjem je nad kratkim notnim črtovjem »ključ« **s črkovno solmizacijo**.

4. načelo: Oblikovanje harmoničnega človeka

V zahtevi po **oblikovanju harmoničnega človeka** se je Kodály nekoliko zgledoval po starogrški filozofiji. V glasbeni vzgoji je močno prisotno čustveno, emocionalno (afektivno) doživljanje, ob tem pa ne smemo zanemariti znanstvenih, intelektualnih (kognitivnih) elementov. Vzgojno-izobraževalni proces mora vsebovati oboje. Šele didaktična povezanost afektivne in kognitivne sfere namreč omogoča celovitost glasbenega doživljanja in izobraževanja. Le s harmonijo med telesom in dušo je po Kodályevem mnenju dobila glasbena vzgoja otrok svoj pomen.

S tem je v najkrajši obliki opisano bistvo Kodályevega koncepta glasbene vzgoje osnovnošolskih otrok na Madžarskem.

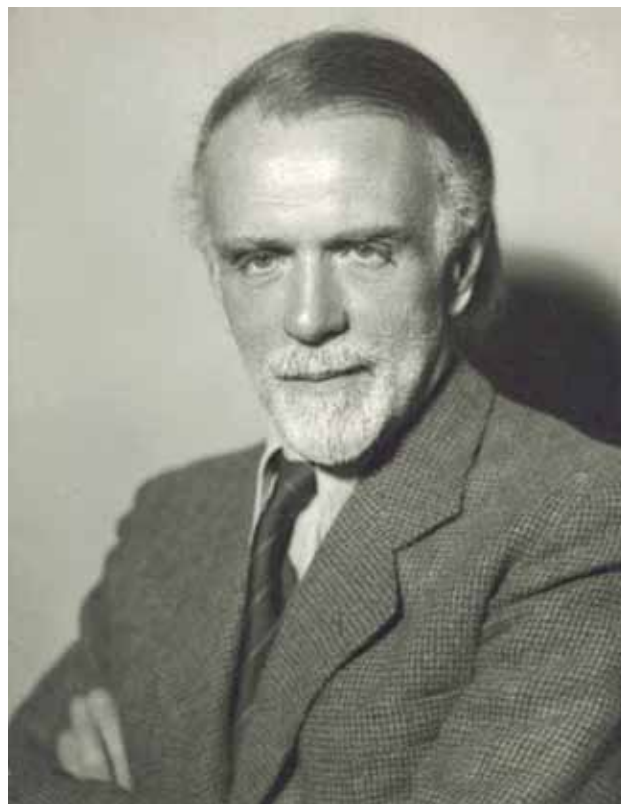
Metode glasbenega pouka

Obsežnejša razprava o metodah glasbenega pouka, ki bi s strokovno-didaktičnega vidika utemeljila trditev, da »Kodályeva metoda« nima strokovne osnove, je v reviji *Glasba v šoli in vrtcu* zaradi omejenega prostora morala izostati kljub temu, da so različna razumevanja termina »metoda« glavni predmet nesporazuma med didaktično-strokovnim pojmovanjem tega termina in »Kodályevo metodo.« Samo po sebi se postavlja vprašanje, kaj je v »Kodályevi metodi« Kodályevega, pod kateri element »Kodályeve metode« bi se Kodály lahko podpisal kot avtor? V svojem konceptu je sicer uporabil znane metode glasbenega pouka, toda metode drugih avtorjev, to so na primer:

- Metoda relativne solmizacije – je metoda, toda ne Kodályeva (avtorji: Gvido Areški, Sarah Ann Glover in drugi).
- Angleška fonomimika – je metoda, toda ne Kodályeva (avtorji: angleška fononimika – John Ewans, John Curwen; francoska fonomimika – Galin, Paris, Chev ).
- Metoda črkovne notacije (avtorji: Gvido Areški, Sarah Ann Glover in drugi).
- Oblikovanje harmoničnega človeka – ni metoda, ampak proces.
- Koncept – da, toda v najširšem pomenu, kot ga teoretično formulirata Jank in Meyer (2014, 24): »Koncepti pouka so usmeritve didaktičnega in metodičnega ravnanja, ki so zasnovala utemeljen sklop odločitev o ciljih, vsebinah in metodah. Opredeljujejo temeljna načela učnega dela, oblikujejo zglede obnašanja učiteljev in učencev v skladu z njihovo vlogo in dajejo priporočila za organizacijsko in institucionalno oblikovanje pouka.«
- Sklep: Zoltán Kodály ni avtor nobene metode, ki bi bila utemeljena didaktično-strokovno.

»Kodályeva metoda«

Termin »Kodályeva metoda« ni nastal na Madžarskem in je rezultat nesporazuma med tujimi glasbenimi pedagogi, ki so leta 1964 sodelovali na konferenci ISME (International Society of Music Education) v Budimpe -



ti, in dejanskim stanjem glasbenega pouka na Madžarskem. Kodályev koncept glasbene vzgoje v osnovni šoli je v šestdesetih letih 20. stoletja  e kazal dobre rezultate in Madžari so jih tujim udeležencem konference pokazali z veseljem in ponosom. Tuji udeleženci so tako spoznali samo najboljše, najuspešnejše, ne pa tudi globine problemov, ki so uvajanje koncepta dejansko spremljali. Termin »Kodályeva metoda« je tako nastal zunaj Madžarske, spodbujen z dokaj površinskim poznavanjem dela Zoltána Kodály in njegovih številnih sodelavcev na Madžarskem. Ti udeleženci konference so novosti ponesli po svetu, ne da bi poznali dejanska ozadja, bistvo in poti Kodályeve ideje. Odzivi so nastali  e nekaj let po Kodályevi smrti (1967). Predvsem pragmatični Američani so v drugačnih pristopih k poučevanju glasbe na Madžarskem hitro zaslutili možnosti zasl  ka in so začeli Kodályev koncept glasbene vzgoje v osnovni šoli prenašati v Ameriko, Kanado, Avstralijo, na Japonsko ... Pri tem so zanemarili specifi ko temeljev Kodályevega sistema (materna govorica, madžarščina, ki se posebno v fonetiki bistveno razlikuje od ameri  e angleščine, tonalne značilnosti madžarske ljudske pesmi, tudi madžarska

diaspora je v tujini odigrala zelo nenavadno, negativno in za koncept glasbene vzgoje škodljivo vlogo). O tem so ohranjeni številni zapisi nekdanjih Kodályevih sodelavcev. Nekaj naj jih navedem.

Eden Kodályevih najbližjih sodelavcev, Jenő Adám, je o terminu »Kodályeva metoda« zapisal: »Jaz imam to oznako za laž, ker neke Kodályeve metode kot take ni. To sem enkrat že razložil na predavanju na madžarskem radiu, 21. novembra 1970, ko sem opisal zgodbo nastanka. To sem naredil, da bi končno enkrat razkril resnično podlago za dejavnosti v tujini, predvsem v Ameriki, razkrinkal zaposlene solfeggio-apostole, ki z našo »Kodályevo metodo« opravljajo posle. V Ameriki sem na pettedenskem tečaju potrdil, da ti ali drugi, ki poučujejo po »Kodályevi metodi« – goljufajo. Ko je Kodály obiskal Ameriko, ni imel proti oznaki nobenih ugovorov, ko pa je bil ponovno doma, mi je rekel: "Ta 'Kodályeva metoda' mi ni prav nič všeč, madžarski sistem je veliko boljši." Zelo pomembno je vedeti, da ni Kodály tisti, ki se je propagiral ...« (Adám, J.; cit. po Halmos, E., 1977).

V časopisu Parlando je bilo leta 1971 zapisano: »Termina »Kodályeva metoda« niso iznašli pri nas, ampak so ga iznašli tuji obiskovalci, ki so videli, da je naša glasbena vzgoja v osnovi določena po čudovitem skladatelju in znanstveniku Kodályu in da si glasbenega pouka na Mažarskem ni mogoče zamisliti brez njegovih skladb – začeni od otroških vrtcev pa do koncertne zrelosti. Enotno oblikovana glasbena vzgoja (centralno organizirano delo, kot so učna snov, učni načrti, učbeniki) dopušča sklepanje, da to spada pod koncepcijo, s katero se je Zoltán Kodály strinjal ...« (Parlando, 12/1971; po Halmos, 1977).

Tudi Kodályev mlajši sodelavec Tibor Sári* se je v letu 1971 ob nekem anketiranju na Madžarskem radiu jasno opredelil: »Poudarjam, da je »Kodályeva metoda« prodana za mali denar, bolje rečeno za dolarje. S tem je postala »Kodályeva metoda« nekakšen prosperirajoč madžarski duhovni izvozni artikel. Večja skrb ekspertov »Kodályeve metode« je veljala predvsem razširjanju »metode« po ZDA, Kanadi, Japonski, Avstraliji in nasploh v tujini. Za te države smo pri nas na Madžarskem izobrazili strokovnjake (ne zastoj, se razume), kar pomeni: vse za svetovno hlapčevanje »Kodályeve metode«!« (Sári, T., 1971; ib.)

Navedbe v prispevku *Seminar Kodály moves to Maribor – poučevanje glasbe po metodi Zoltána Kodálya* (Glasba v šoli in vrtcu, letnik 23, št. 2/2020)

Variacije na temo »Kodályeva metoda« sem zapisal izključno z namenom, da se ohrani pomemben prispevek h glasbeni vzgoji otrok velikega Madžara v avtentični obliki in da opozorim na nekatere vprašljive navedbe v prispevku *Seminar Kodály moves to Maribor – poučevanje glasbe po metodi Zoltána Kodálya* avtoric Glasenčnik in Žnidaršič (2020).

V organizaciji oddelka za glasbeno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru je potekal *Seminar Kodály moves to Maribor – poučevanje glasbe po metodi Zoltána Kodálya* s predavateljicama Sarolto Platthy in koncertno pianistko Orsolyo Szabo, avtorico »so-sistema (So-system)« o poučevanju klavirja. Predavateljica Sarolta Platthy očitno spada med »apostole solfeggia« (kot imenuje Adám Jenő Kodályevemu konceptu nezveste madžarske predavateljke, ki po svetu širijo amerikanizirano varianto Kodálya). Od predavateljice bi pričakoval, da bi – če je bil cilj seminarja »poučevanje glasbe po metodi Zoltána Kodálya« – slušateljsem seminarja, bodočim glasbenim pedagogom, predstavila vsaj osnovne temelje, na katerih je Kodály gradil svoj koncept (glej zgoraj), že znane metode, ki jih je vanj vključil (sam namreč **ni** avtor niti ene same didaktične metode, po kateri bi lahko poučevali glasbo!), in jih naučila vsaj kakšno madžarsko otroško pesem, da bi »na lastni koži« občutili težavnost in občutljivost fonetike madžarskega jezika; peli pa so Poročno pesem v angleščini (avtor ni naveden) in irsko ljudsko pesem The Sally Gardens v priredbi Benjamina Brittna.

V poročilu o seminarju v reviji *Glasba v šoli in vrtcu* (Glasenčnik in Žnidaršič, 2020) sta avtorici prispevka v pisanju pač sledili temu, kar sta slišali in doživeli na seminarju, zato jima lahko spregledamo glasbeno-didaktične in metodične spodrseljaje, za nekatere druge glasbeno-strokovne napake pa je treba poiskati verodostojne argumente v strokovni didaktični in splošni glasbeni literaturi. Opozoril bom samo na nekaj napačnih navedb, ki jih avtentični Kodály zagotovo ni zagrešil.

- Iz poročila o seminarju ni razvidno, ali so bili udeleženci seznanjeni z osnovnimi izhodišči Kodályevega koncepta (osrednje mesto pouka – **petje**; pouk izhaja iz **ljudskega izročila**; **metoda relativne solmizacije**; oblikovanje **harmoničnega človeka**).
 - »*Individualno petje po trozvokih*« (Glasenčnik in Žnidaršič, 2020, str. 25). Kodály ni bil privrženec teorije, da je v začetnem glasbenem opismenjevanju najprej treba utrditi lestvično tonaliteto. Zato v zaporedju spoznavanja lestvičnih tonov po tonih g in e **ni** obravnavan ton c (tonika), ampak ton a (namenoma ne uporabljam solmizacijskih zlogov, ker jih učenci v tej začetni fazi glasbenega opismenjevanja še ne poznajo!). S tem je ustvaril jedro pentatonike, »pra-motiv« otroške pesmi, ki ob molovski tonaliteti prevladuje v madžarski ljudski pesmi, trozvokov pa učenci na elementarni stopnji tudi še ne poznajo.
 - »V Sloveniji uporabljamo absolutno solmizacijo ...« (Glasenčnik in Žnidaršič, 2020, str. 25) – da, v glasbenih šolah! V osnovnih šolah pa v veliki večini relativno, ker je za učence bolj enostavna in razumljiva. Termin »absolutna solmizacija« je neustrezen (absolutne solmizacije ni!), obstaja pa metoda absolutne solmizacije!
 - »Relativna solmizacija izhaja iz Himne v čast sv. Janezu (Ut queant laxis ...), ki jo je napisal Gvido Areški ...« (Glasenčnik in Žnidaršič, 2020, str. 26). Himna je znana iz 8. stoletja (Glasbeni atlas, 2002, 189) in Gvido Areški (10./11. stoletje!) **ni** njen avtor.
 - Podatka, da je »Kodály odšel na Univerzo v Oxfordu« in da je tam »poslušal zbor, v katerem so prepevali tako otroci kot odrasli,« ne poznam. Dokumentirano pa je, da – kot se spominja Adám Jenő – »se je njegova (Kodályeva) pozornost usmerila k otrokom ob koncertu leta 1923, ko je fantovski zbor Realne šole Veeseleányi pod vodstvom Endre Borussa dosegel velik uspeh. Nastop tega deškega zbora pomeni Kodályevo končno točko obrnitve k šolski pevski vzgoji.« Je pa pošiljal v tujino svoje kolege učitelje in svoje študente, da so spoznavali nove načine poučevanja.
 - Kodály »je bil učitelj« (str. 25) – da, če razumemo besedo »učitelj« v najširšem pomenu besede, na primer kot učitelj madžarskega ljudstva. V po-
- menu kot učitelj osnovnošolcev pa je Adám Jenő (nekoliko zlobno) zapisal, da »se je spoznal na učiteljevanje toliko, da je ob obiskih šol božal otroke po laseh«.
- Nekoliko nejasno je v prispevku opisano glasbeno izobraževanje na Madžarskem. Predavateljica »Sarolta nam je pojasnila, da imajo na Madžarskem glasbene šole tudi tako zasnovane« (str. 28). Tukaj ni jasno, ali je govora o glasbenih ali osnovnih šolah. Na Madžarskem so po letu 1948 (prenova šolskega sistema) nastale poleg običajnih osnovnih šol glasbene osnovne šole z dodatnim glasbenim poukom (gl. v začetku tega prispevka). V nadaljevanju pa, »da otroci v prvih štirih razredih osnovne šole (od 6 do 10 let) v 80 % obravnavajo madžarsko ljudsko glasbo ...« (str. 29). To seveda ni res. Pogled v učbenike od 1. do 8. razreda osnovne glasbene šole to v celoti demantira.
 - O učbenikih za glasbeni pouk: po prenovi šolskega sistema »so bili učitelji glasbe naprošeni, naj napišejo nove učbenike«. Vse učbenike za običajno osnovno šolo in glasbeno osnovno šolo od 1. do 8. razreda je napisala Márta Nemesseghy Szentkirály.
 - O uvajanju dvoglasja: ... Sarolta »je uvedla dvoglasje tako, da je najprej sama zapela drugi glas kanona ...« (V kanonu ni nobenega drugega glasu, je samo ponovitev iste melodije.) »Povedala nam je, da je na takšen način Kodály uvajal dvoglasje v razredu ...« (Kaj pa večglasni kanoni?) Ne Kodály, temveč razredni učitelji so uvajali začetno pravo dvoglasje tako, da je ena skupina učencev pela melodijo, druga skupina pa na toniki ton iste višine na nevtralnem zlog ali (v višjih razredih) na solmizacijski zlog; potem sta skupini vlogi zamenjali.
 - V poročilu je mnogo didaktičnih terminoloških spodrseljavev in glasbenih strokovnih napak, na primer angleške fonomimike ni izoblikoval John S. Curwen, ampak John Ewans; v naslovu (str. 28) *Metoda oziroma koncept ...* termina metoda in koncept nimata enakega pomena; nejasna opredelitev glasbenih šol in glasbenih osnovnih šol (str. 28); učenje pesmi po posluhu (str. 32) – kaj pomeni »po posluhu«? Pripeva-

nje? Predlagani metodični postopek je vprašljiv: otrokovo koncentracijo med poslušanjem glasbe prekiniti z »usmerjenim pogovorom o glasbenih predstavah« pomeni konec poslušalne koncentracije, rdeča nit poslušanja je prekinjena in nadaljevanje vprašljivo. O kakšnih »glasbenih predstavah«? Saj jih pred koncem poslušanja o poslušanem glasbenem delu otroci še nimajo!

Ob vsem spoštovanju do predavateljice gospe Sarolte Platthy na seminarju o delu Zoltána Kodálya na Pedagoški fakulteti v Mariboru moram zapisati, da so slušatelji seminarja namesto avtentične podobe Kodályevega prispevka h glasbeni pedagogiki dobili popačeno »amerikanizirano« varianto Kodályevega koncepta. Prirediteljem podobnih izobraževanj priporočam, naj pri izbiri gostujočih predavateljev o tako delikatni tematiki, kot je začetno glasbeno opismenjevanje otrok (posebnosti madžarskega jezika, prevlada molovske tonalitete in pentatonike ...), predhodno preverijo, na katero stran so nagnjeni: na avtentično – Kodályevo ali na prirejeno – amerikanizirano, in se v primeru spremenjenih, ponarejenih obdelav podpišejo kot soavtorji.

Sklep

Zadnje čase lahko v slovenskih strokovnih publikacijah beremo poročila o predavanjih in seminarjih ter v znanstvenih zapisih v diplomskih nalogah, magistrskih

delih in celo doktorskih disertacijah o »Kodályevi metodi« marsikaj, česar v avtentičnih Kodályevih glasbeno-pedagoških prizadevanjih za glasbeno vzgojo otrok na Madžarskem ni ali je zapisano drugače. Od smrti velikega Madžara je pretekla dobra polovica stoletja in v tem času se je v glasbeno-pedagoški teoriji in praksi marsikaj spremenilo, izboljšalo, oplemenitilo z novimi spoznanji. Po svetu pa so nekateri pohiteli s svojimi »variacijami« na »Kodályevo metodo« tako zelo, da je avtentični Kodály komaj še prepoznaven, saj so spremenili temeljne osnove njegovega koncepta.

Didaktična strokovna terminologija je termin »metoda« utemeljila z najrazličnejših vidikov s številnimi definicijami, ki so rezultat dolgoletnih proučevanj v teoriji in praksi. V tej razpravi sem zaradi omejenega prostora v reviji Glasba v šoli in vrtcu moral izpustiti nekatere avtorje, ki se z metodiko in metodami glasbenega pouka ukvarjajo znanstveno-teoretično in praktično. V teh teorijah in praktičnih napotkih termina »Kodályeva metoda« nisem našel, ker ga strokovno iz zapisanih razlogov ni mogoče najti. Ker pa se je termin razširil in udomačil (celo na Madžarskem), bi lahko termin »Kodályeva metoda« razumeli le kot del najširšega koncepta, sistema, ki ga je spodbudil in sooblikoval Kodály in ki pomeni »sumo variant, ki pa ni prišla z delom ene same osebe, ampak s trdom celih generacij«, kot pravi v svojem zapisu J. Ufajlussy (O metodi našega glasbenega pouka, Muzsika, 1971/11; po Halmos, 1977).

Viri in literatura

- Biegholdt, G. (ur.) (2019). *Aktives Musikhören*. Helbling Verlag.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče.
- Fischer, W. (1982). Methoden im Musikunterricht der Primarstufe. V: Schmidt-Brunner, W. (ur.). *Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe*. Kassel. Gustav, Bosse Verlag.
- Gordon, E., E. (1986). *Musikalische Begabung. Beschaffenheit, Beschreibung, Messung Und Bewertung*. Mainz.
- Glasenčnik, R., in Žnidaršič, J. (2020). Seminar Kodály moves to Maribor – poučevanje glasbe po metodi Zoltána Kodálya. V: Breznik, I. (ur.). *Glasba v šoli in vrtcu*, 23(2), str. 24–40. Zavod RS za šolstvo.
- Halmos, E. (1977). *Die Musikpädagogische Konzeption Zoltán Kodálys im Vergleich mit Modernen Curricularen Theorien. Dissertation in der Pädagogischen Hochschule Rheinland*, Mösel Verlag.
- Jank, W., in Meyer, H., (2014). *Didaktische Modelle*. 11. izdaja. Cornelsen Scriptor.
- Nemesseghy Szentkirály, M. (1968). *Ének – zene, az általános iskola szakosított tantervé, 1–8*. Tankönyvkiadó.
- Schneider, Ernst K. (1980). Unterrichtsmethoden im Fach Musik. V *Musik & Bildung*, 12(4), str. 221–225.

O odnosu poezije in glasbe

Tomaž Habe

Domžale

Relationship Between Poetry and Music

Izvleček

Prispevek predstavlja odnos med poezijo in glasbo skozi bogat slovenski opus besedne in glasbene umetnosti, pri čemer je razvidna močna naravna sled človeškega in zgodovinskega razvoja. S primerjavo pesniškega in glasbenega ritma, vsebine in procesa poustvarjanja prikazuje tako zbliževanje odnosa kot značilne razlike med knjižno in glasbeno umetnostjo. Ti dve pomembno oblikujeta zavest, kar je v času duhovne krize izredno dragoceno.

Ključne besede: poezija, glasba, ritem, vsebina, poustvarjanje, ustvarjalnost.

Abstract

This paper introduces the relationship between poetry and music through the lens of Slovenia's rich tradition of verbal and musical arts, which reflect significant traces of historical and human evolution. It explores the parallels and distinctions between literary and musical expression through rhythm, content and the creative process of recreation used in each form. Poetry and music contribute significantly to shaping human consciousness, which is extremely valuable in times of spiritual crisis.

Keywords: poetry, music, rhythm, content, recreation, creativity.

V trenutku, ko sem prejel vabilo, da spregovorim o odnosu poezije in glasbe, o njuni povezanosti, sem izziv z veseljem sprejel.

Ko pa sem začel razmišljati o tem, kaj naj povem, sem bil postavljen pred številne dileme in iskanje odgovorov, ki so morda vam bolj jasni, meni pa se ti oblikujejo bolj intuitivno in glasbeno občutljivo.

Kljub nenehnemu prežemanju in tesnemu povezovanju besede in glasbe je kar nekaj razlik, ki izhajajo iz

samega razvoja obeh umetnostnih zvrsti. S ponavljanjem besede dobimo ritem in tonsko fiksacijo. Nastane petje. Najenostavnejši motiv je sestavljen iz dvigovanja (arze) in spuščanja napetosti (teze). To se je sčasoma manifestiralo v petju kot reprodukciji, torej v oblikovanju tako v glasbeni kot v govorno izrazni smeri. Čeprav vokalna glasba nosi pečat formalne ritmično-metrične strukture besedila, ni od nje odvisna, ampak je samostojna. Zvok je enako važen kot beseda in obratno, vokalne glasbe brez naslona na poezijo ni. Ko se po-

ezija in glasba, ki je v navidezni jasnosti še bolj skrita in individualna ter nedefinirana običajnemu poslušalcu, združita, je stanje še bolj zapleteno. Vendar beseda in glasba hodita z roko v roki vse od antike do danes, a z različnimi koraki in različnim odnosom. Ples, glasba in poezija so nastali z nizanjem procesov gibanja, ki se je enakomerno ponavljalo.

Če se umetniškimi procesom doda še beseda 'mladinska' poezija oziroma glasba za mlade, otroška ..., se to stanje še bolj zaplete. Dokaz za to je še vedno ne dokončno izčrpan pojem otroška pesem in otroška glasba. Nedvomno je mladinska književnost bolj opredeljena, vendar se v starostnem obravnavanju otroka književnost in glasba zelo razlikujeta. Pri literaturi sega to obdobje nekako do desetega leta, medtem ko se pri glasbi zaradi otrokovega glasbenega zorenja to obdobje razširi vse do mutacije in še čez.

Tako kot pri melodičnem in harmonskem parametru je tudi pri ritmičnem treba upoštevati razvojno stopnjo izvajalca. Vemo, da mnogi otroci v starosti od treh do šestih let prepoznavajo pesmi po ritmu (Silverstone, 1926), vendar lažje indetificirajo znano pesem po enakih tonskih dobah (*Kuža pazi, Marko skače, Ob potoku melje mlinček*). Če znamo opazovati in prisluhniti otroški ustvarjalnosti, bomo opazili, da ta še ni ritmično urejena v smislu metruma. Zato razvoj ritmičnih sposobnosti povezujemo z motoričnimi funkcijami. Otroci so ob vstopu v šolo izrazito naklonjeni motorično vzpodbudni glasbi (npr. *Naša četica*).

Ugotovljeno je bilo, da otroci povzamejo dobe (redko sicer pred šestim letom), težave pa jim povzroča metrum. Pregled nad časovnim trajanjem je še nedoločen, zato jim velike težave delajo neizpolnjene dobe s pavzami. Lažje doumejo dvodobni kot trodobni takt.

Ritmična senzibilnost otrok se močno poveča z glasbeno-didaktičnimi igrami, kar je v svoji diplomski nalogi dokazovala ga. Mira Voglar, vendar nekakšne časovne determiniranosti ne gre prezreti.

Takt in tempo predstavljata otroku do devetega leta popolnoma abstrakten časovni okvir. Povezovanje v takte dela težave celo 12-, 13-letnim otrokom. Tudi za agogične spremembe, torej za *accelerando* in *ritardando*, se razvije občutek šele v tem obdobju.

Ob tem razmišljanju so se v zavesti izoblikovali trije sklopi vprašanj, ki so glasbi in poeziji skupni, pa ob natančnejšem pogledu kljub temu kažejo na velike razlike.

Prvi sklop vprašanj je vezan na primerjavo pesniškega in glasbenega ritma. V poeziji je ritem menjavanje naglašanih in nenaglašanih, dolgih in kratkih zlogov.

Dokazljiva spoznanja o glasbeni praksi pri Grkih so skromna, skoraj fragmentarna, z izjemo ritma. Tesna povezanost glasbenega in jezikovnega ritma pa nam je omogočila rekonstrukcijo tako tehničnega kot idejnega aspekta glasbenega ritma. Zaradi dvojne funkcije in pomena, zaradi njegovega učinka, ga po eni strani razumemo in obravnavamo kot etični faktor, po drugi strani pa kot sredstvo magično ritualne ekstaze.

Tako imamo zaradi razlik in nasprotij veliko konceptov, ki so si med seboj celo nasprotujoči. Včasih je ritem kot zakon, vez ali shema, drugič spet kot valujoče gibanje ali pa kot nekaj, kar gibanje in ritmični tok omejuje. Vendar osnovna razlika ostane.

Za verz je odločilno stalno število zlogov in enakomerno menjavanje poudarjenih zlogov. Neevropske poezije so bile ritmično raznovrstnejše. Na primer perzijska, pri kateri so naglašeni kratki zlogitoni (Abdurahman Džami, *Traktat o glasbi*).

Šele v 20. stoletju se s pojavom svobodnega verza osvobodimo svoje toge metrične sheme. Razlika med glasbenim in pesniškim ritmom ni toliko v akcentu, saj se morata ta dva pri dobrem glasbenem ustvarjanju pokriti, bolj je kvantitativna. Če imamo v pesništvu le dolg in kratek zlog, imamo v glasbi tone najrazličnejših dolžin.

Če vzamemo poezijo, tudi metrično najstrožje urejeno, se zlogi vrstijo v času le približno enakomerno, recitator lahko med verzi ali sredi posameznega verza naredi premor, medtem ko je pri glasbi metrično urejena shema sila, da si osnovne dobe taktov sledijo v enakomernem ritmu. Tako je vprašanje svobodnih pavz ali nihanj pulza nemogoče.

Na to ritmično metrično področje razlik se pri otroški pesmi naveže še otrokov psihični razvoj.

Če znamo opazovati in prisluhniti otroški ustvarjalnosti, bomo opazili, da ta še ni ritmično urejena v smislu metruma, vendar lahko s skrbno vzgojo pospe-

šimo občutek za metrum in tempo, in to v prežemanju poezije in glasbe.

Zaradi tega bi dela glasbene ustvarjalnosti za otroke razdelil na dve časovni obdobji. Predšolsko, ki se nanaša prvenstveno na štirivrstične kitice z zaporedno, pretrgano ali prestopno rimo, ki jo enako ohranjamo v vseh kiticah. To se v glasbi pokriva z metrično gradnjo, in če želimo skladnost, je navadno tako.

Navadno so ustvarjalci besedil tudi avtorji glasbe: Janez Bitenc, Mira Voglar, Tomaž Habe.

Te pesmi imajo preprost ritem. Ritmične figure oziroma vzorci so zelo enostavni.

- TROHEJ: *Kuža pazi, Jaz sem mala miška, Glejte našo račko, Šolski zvonec.*
- DAKTIL: *Mlinček se že vrti.*

Pesmi imajo jasno obliko, majhen obseg, preproste intervalne skoke, logično harmonsko strukturo in podlago, zato je vsako 'umetniško naprezanje' pesmici bolj v škodo kot v korist, hkrati pa otroku onemogoča pristno, čustveno doživljanje pesmice.

Drugi sklop razmišljanja o otroški pesmi je vsebinskost.

Vsebinsko se te pesmi delijo tako, kot so jih v nekaterih zbirkah delili ustvarjalci: Janez Bitenc (*Ciciban poje*), Mira Voglar (*Otrok in glasba*), Mira Voglar in Milena Nograšek (*Majhna sem bila*), Milena Nograšek, Katarina Virant - Iršič (*Piške sem pasla*):

- a. pesmi o živalih, o naravi, letnih časih;
- b. pesmi o igračkah in predmetih, ki otroka spremljajo v življenju;
- c. uspavanke, pesmi za rajanje in različne praznike, šaljivke.

Zgodovina pesmi za najmlajše in literatura je kar bogata – od deloma nabožnih, revije *Zvonček* prek Pregljavih *Nageljčkov* (1926) do zbirke Pesmi najmlajšim iz leta 1949. V njej je obilo ljudskih pesmic in enostavnih ruskih otroških umetnih pesmi (Krasev, Metlov, Fomenko, Vitalij Vitkin) v prepesnitvi Vide Hribar Jeraj. Naslednji pomembni korak je naredila revija *Grlica* leta 1953 s prvimi objavami Bitenčevih in Kuharjevih otroških pesmi. Ne bom našteval številnih zbirk, večinoma

izdanih v samozaložbah skladateljev (Weingerl – Trbovlje; Franjo Luževič – Ptuj in druge).

Naj omenim samo še dve knjigi, *Majhna sem bila* – glasbeni priročnik iz leta 1982 (Zavod za šolstvo) – in njeno nadaljevanje *Piške sem pasla* iz leta 2004 Milene Nograšek in Katarine Virant - Iršič.

Naj samo ilustrativno navedem avtorje besedil pesmic za predšolsko obdobje: Neža Maurer, Mira Voglar, Dragica Sojar, Janez Bitenc, Zvezdana Majhen, Miroslav Košuta, Anica Černe, Oton Župančič, Vojan Tihoimir Arhar, Anja Štefan, Stana Vinšek, Lenčka Kupper in Tomaž Habe.

Pripomnim naj, da tudi na revijah, doslej že 40-krat v organizaciji skupnosti vrtcev Maribor, Zveze kulturnih društev Maribor in JSKD območna izpostava Maribor z naslovom *Ciciban poje in pleše*, poleg ljudskih slišimo še skladbe Janeza Bitenca, Mire Voglar, Tomaža Habeta in Lenčke Kupper. Tovrstno literaturo v zadnjih letih najbolj skrbno pripravlja Mladinska knjiga z revijama *Ciciban* in *Cicido* s skrbno glasbeno spodbujevalko Katjo Virant Iršič. Tudi revija *Zmajček* prinaša novitete, pretežno na besedila Zvezdane Majhen; so pa po glasbeni strani vredne pomisleka.

Izvajalci pogosto sežejo po kakšni priljubljeni starejši pesmici izpod peresa pesnikov, kot so: Fran Albreht, France Bevk, Zvonko Čemažar, Anica Černe, Anton Debeljak, Marko Golar, Danilo Gorinšek, Igo Gruden, Vida Jeraj, Srečko Kosovel, Franc Ločniškar, Ljudmila Poljanec, Maks Simončič, Gustav Strniša, Črtomir Šinkovec, Vida Taufer, Fran Žgur in Oton Župančič v uglasbitvah 31 skladateljev v dveh zbirkah *Mladina poje* (DZS, 1960). To bi bil le bežen pogled na stvaritve za najmlajše, namenjene šolskemu obdobju uglasbitve.

Drugo obdobje otroške pesmi črpa iz bogate zakladnice otroške poezije vse od Levstika (Emila Adamiča, (1931), *Psiček laja*, *O počitnicah*, *Ležaj, ninaj tut ujnač*; *Mačka, miš in miška*; *Pod zelenim oknom*; *Vrabc in konj*; *Ura*; *Grešnikova molitev*) in Stritarja naprej.

Pogosto so skladatelji segali po zaokroženih pesniških zbirkah in jih uglasbili kot ciklus: Pahor – *Pedenjped*, (Niko Grafenauer); Lucijan Marije Škerjanc – *Juri Muri v Afriki* (Tone Pavček); ali pa primer iz novejšega časa *Maček Muri* (Kajetan Kovič – Jerko Novak).

Zanimivo je, da je še vedno živa beseda vseh pesnikov, ki sem jih naštel v zbirki *Mladina poje*, vendar se jim pridružujejo številni novi sodobnejši ustvarjalci.

Vsebinsko bi te uglasbene pesmi razvrstil nekako v naslednje sklope:

1. Otrok, narava, svet, ki ga obdaja:
 - Miroslav Košuta: *Sitna žabica*
 - Neža Maurer: *Tri luže*
2. Otrok – prijateljstvo, vrstniki, družina:
 - Tone Pavček: *Odrasteš*
 - Anja Štefan: *Iščemo hišico*
3. Lirika v povezavi z naravo:
 - svetla – Josip Bakula: *Trata*, Bina Štampe Žmavc: *Vrtnica*
 - temna – Srečko Kosovel: *Vožnja*
4. Humor, nonsens, sanje, besedne igre:
 - Andrej Rozman Roza: *Pomlad (Sonce brije, dežek sije)*
 - Feri Lainšček: *Nova pravila*
 - Milan Dekleva: *Mehke snežinkaste pesniške race*

Težko bi rekel, kateri pesniki-mladinski ustvarjalci so danes največkrat uglasbeni. Za ilustracijo vzamem spored z 21. revije Zagorje ob Savi – to je državno tekmovanje otroških in mladinskih zborov.

- Anja Štefan: *Iščemo hišico* (Tomaž Habe), *Piščalka* (Egidij G. Gašperšič), *Svet je kakor ringaraja* (Peter Šavli)
- Neža Maurer: *Palčki pozimi* 3-krat (Tomaž Habe), *Strah* (Katarina Pustinek-Rakar)
- Tone Pavček: *Požrešni volk* 2-krat (Tomaž Habe), *Kdor nima vrtoglavice* (Jakob Jež), *Dežela branja* (Lojze Kranjčan)
- Kajetan Kovič: *Moj prijatelj Piki Jakob* (Tomaž Habe), *Potovanje* (Jakob Jež)
- Barbara Gregorič: *Podmornice* (Bojan Glavina), *Zabava* (Bojan Glavina)
- Srečko Kosovel: *Vihar* (Marjan Lipovšek), *Burja* (Tadeja Vulc in Aldo Kumar)
- Ervin Fritz: *Ustavi trenutek* 2-krat (Tomaž Habe)

- Igo Gruden: *Špela- uk* (Niko Vrabec), *Pozni mesec* (Blaž Arnič)
- Jelka Bakula: *Trata* 2-krat (Tomaž Habe)

S po eno izvedbo so navedeni še Vojan Tihomir Arhar (Egi Gašperšič), Danilo Gorinšek (Tomaž Habe), Mira Voglar (M. V.), Vera Albreht (Peter Šavli), Gitica Jakopin (Karel Širok, Marij Kogoj), Meta Rainer (Jakob Jež), Dane Zajc (Aldo Kumar), Franc Lovšin (Silvester Mihelčič), Jože Šmit (Aldo Kumar), Tugo Klasinc (Janez Kuhar), Vida Jeraj (Damijan Močnik), Črtomir Šinkovec (Milan Vodopivec), France Kosmač (Ambrož Čopi), B. A. Novak (Bor Turel), Stana Vinšek (Ubaldo Vrabec), Cvetko Golar (Brina Šaljić Podešva) in Gregor Strniša (Aldo Kumar), Mirjam Sabina Seško (Urška Pompe), Radivoj Petelin (Ciril Cvetko).

Nekatere pesmi so bile komponirane v zadnjih letih, čeprav je poezija mnogo starejša.

Tretji sklop vprašanj je vezan na samo poustvarjanje. Vedno se postavi vprašanje, kakšen je prenos glasbenega dela od zapisa do izvedbe.

Poezijo oziroma pesem otrok ali bralec doživi s tem, ko jo prebere; seveda se lahko doživljanje razlikuje zaradi različnih umetniških interpretacij, ni pa nujno.

Glasba ima vedno posredovalca, solista, spremljavo, zbor in dirigenta. Pri glasbi smo ujeti v časovno dogajanje, vsak ton mine, ko preneha zveneti. Glasbeni tok se nadaljuje in v izvedbi ni časa za ponavljanje. Ravno zaradi tega v glasbi pri ponovnem poslušanju odkrivamo nova in nova spoznanja.

Poleg tega pa mora izvajalec usvojiti obliko skladbe, vendar ne samo, kot da gre za zunanji vzorec, temveč v njenem najglobljem bistvu. Spoznati mora, kje se napetost stopnjuje, kje popušča, kje zbiramo moč za nov zagon, kje dosežemo vrh in kje sprostitvev. To bolj dojmemo ob že znanem slušnem dogajanju.

Te zakonitosti niso oprijemljive, so pa deloma določene že z obliko poezije in posledično z obliko glasbenega dela. Končna oblika se v odnosu med poezijo in glasbo razlikuje, kajti v glasbi kljub svobodni rimi in metriki na področju mladinske glasbe težimo k jasnosti forme in seveda zaokroženosti. K vsemu temu doprinejajo še slogovna opredelitev ustvarjalca, njegov

lastni odnos do poezije, njegovo čutenje in zmožnost življenja v svet mladih.

Za konec bi izpostavil nekaj težav:

Oblikovanje zavesti, da je besedna ustvarjalnost za mlade tudi književnost (kar ste besedni ustvarjalci že dosegli), medtem ko imamo glasbeni ustvarjalci večje težave pri uveljavljanju enakovrednosti ustvarjanja za mlade in drugega glasbenega ustvarjanja.

Na obeh področjih pa imamo podobne težave, namreč da smo v času duhovne krize (posledica materialne krize), v času, ko modne usmeritve in tržna naravnost, predvsem pa tržno naravnana produkcija izrivajo otroško in mladinsko glasbo oziroma ustvarjalnost v geto in ta postaja šablona ustvarjenih produktov, potrošno blago. Odsev tega je tudi to, da se mnogi pop glasbeniki preusmerijo v dopadljivejšo in donosnejšo otroško glasbo z bogatim zvočnim spektrom mehanske sintetike, ki ne dopušča otroku iskrenega doživljanja, ampak ga sili v mehansko gibanje. Starši si ne vzamejo časa, da bi zapeli z otrokom, ampak ga raje odpeljejo na pop koncert popularne najstniške skupine ali mu izberejo glasbo in pesmi po svojem, od medijev že spremljenem okusu.

Kakšne so še druge pobude za novo pesmico?

Lahko je to tudi naročilo, za katero že dobim izbrano besedilo pesmice (*Cicido, Ciciban*).

Lahko je to naročilo zbora ali dirigenta s predlogom besedila ali brez.

Lahko je moje naročilo pesniku za ustvarjanje vsebinsko vnaprej določene teme. Neža Maurer – Pesmice o prazničnih in delovnih običajih (*Nauk o glasbi 2*, 2001).

Ali za ciklus pesmi v *Nauku o glasbi 4* z naslovom: To je naša zgodovina, stara mesta, njih ljudje.

V ta namen so nastale: *Loka, pozdravljena z grajskega griča* (Neža Maurer), *Od nekdanjega Jelenov klanec* (Neža Maurer), *Radovljica vabljiva je* (Neža Maurer) in *Tam v mestu, tam v belem poleg Krke* (Tone Pavček).

Pismo Toneta Pavčka

Spoštovani in dragi mojster!

Obljubil sem Vam dvoje pesmi za muziciranje, pa sem na to čisto pozabil. Zdaj sem premetaval nekaj po svojih žepih in našel vašo vizitko; ja, dolžan sem in dolg je treba poravnati.

Lejte, šel sem in napisal, kar je bilo blizu in kakor je šlo na papir. Ena je malo krajša, ker sem pač bolj zaljubljen v Novo mesto, je pa zato verz malo daljši, po dolensko speven. Druga je piransko krajša, kakor dopustniški čas, vendar ni šlo brez Tartinija.

Če Vam ustrežata besedili, prav, če ne, pa tudi v redu.

Želim vse dobro in Vas lepo pozdravljam

Vaš

Tone Pavček

Kaj me kot glasbenega ustvarjalca pritegne?

Predvsem me pritegne vsebinskost pesmi. Vsaka pesem mora imeti svojo zgodbo. Ne ene, včasih celo več. Včasih je zgodba navidezno skrita in si jo ustvarjalec dopolni sam, in to individualno, drugače od drugih. In če me pesem »zagrabi«, kot bi se lahko izrazil, »zgrabi« že pri prvem branju, si jo shranim v predal in čakam, da mi bo zazvenela. Ko mi zazveni, jo napišem. Hkrati v meni vedno nastaja oziroma ustvarjam spremljavo. Otroška pesem mi je kot nekakšen samospjev (za solista ali zbor). Potem skladba roma v predal in nekaj časa čaka, da jo ponovno vzamem v presojo.

In tako nastane nova skladba. Ta zgodbo razkrije sama, včasih o njej spregovori pesnik, drugič melodija, včasih spremljava ali pa ostane skrita za verzi in notnim zapisom.

Natalija Šimunovič

Katarina Habe: *Kako zablesteti na odru*

V slovesnem okolju dvorane Julija Betetta smo 15. 10. 2024 prisostvovali rojstvu knjige izpod peresa Katarine Habe. Prva slovenska monografija, ki se posveča področju priprave na uspešno glasbeno nastopanje, je plod dolgoletnega raziskovanja avtorice – doktorice psihologije, ki jo v vlogi predavateljice na Akademiji za glasbo obkrožajo študenti, ki se pripravljajo na življenjski odrski naskok.

Kot je sama povedala na predstavitvi, njenega celostnega pogleda na problematiko odrskega nastopanja niso oblikovale zgolj teorija ali izkušnje iz druge roke. Katarino Habe namreč poznamo kot glasbeno ustvarjalko in poustvarjalko z lastno izobraževalno zgodovino in odraščanjem v glasbenem okolju, ki po njenem prispava pomemben psihološki podpis v biografijo vsakega nastopajočega. Najverjetneje je prav njen družinski podpis matere psihologinje in očeta glasbenika v veliki meri osnoval razmere, ki so avtorici monografije omogočile izgraditev celostnega pogleda na področje, ki ji je bilo položeno v zibelko in ki jo priteguje tudi kot akademikinjo (Habe, 1999; 2000; 2002; 2005).

Kot glasbena psihologinja je izgradila poglobljen analitični pogled na anksiozna stanja pri nastopajočem glasbeniku. Zasledimo ga v številnih strokovnih in znanstvenih člankih, ki raziskujejo vidike nastopanja (Habe 2001a; 2001b; Habe in Kržič, 2017; Habe, 2023; Gomez idr., 2023; Habe in Šimunovič, 2024) ter iščejo znanstveno utemeljene rešitve in strategije za glasbenike, ki vlogo nastopajočega doživljajo kot blagoslov in obenem kot prekletstvo, kakor je avtorica sama zapisala v knjigi. Vsak glasbenik, ki je že kdaj imel čast in nalogo povzpeti se na oder kot nosilec glasbene ideje, ve, kakšno prekletstvo ima avtorica v mislih. Nekateri ga imenujejo trema, opisujejo pa z besedami, kot so strah, nelagodje, psihični pritisk.

Vsak pa si v tesnobnih stanjih, ki jih doživlja pred nastopanjem, pomaga po svojih najboljših močeh. Izid monografije pri tem zagotovo pomeni korak naprej k družbeni ozaveščenosti, saj osrednja nit v knjigi vodi k razrešitvi tega »prekletstva«, in to z inštrumenti, ki jih Habetova strukturirano in koncizno predstavlja v poglavjih svoje knjige.

Teme v knjigi ponujajo osnovni uvid v elemente, kriterije in pogoje uspešnega nastopanja. Habetova osnove izčiščuje na podlagi številnih raziskav s področja psihološkega raziskovanja glasbenega nastopanja, ki se je v znanosti profiliralo v poznih 30. letih 20. stoletja. Bralca približe seznani z dejavniki uspešnega nastopanja, kot so sposobnosti, osebnostne lastnosti, samopodoba, samoučinkovitost in motivacija. Predstavi kognitivne procese kot temelj samoregulacije in generiranja kompleksnih strategij na slušnem, gibalnem, tehničnem in muzikalnem področju glasbene izvedbe. V iskanju načinov za obvladovanje intenzivnih občutkov vznemirjenja, ki se ob kompleksnih procesih izvajanja pojavijo, pojasnjuje pomen in usmerjenost vadbe, improvizacije in igranja po posluhu.

Avtorica na področja za lajšanje predizvedbenega vznemirjenja vstopa skozi segmente telesnega, čustvenega in miselnega samournavanja. Vsak glasbenik bo vesel že uveljavljenih in novih strategij, ki jih Habetova v monografiji opredeli in predstavi: Jacobsonova progresivna mišična relaksacija (Jacobson, 1987), Alexandrova tehnika (Alexander, 1987), avtogeni trening (Romas in Sharma, 2017), Feldenkraisova metoda (Jain idr., 2004), metoda BMC (body-mind centering) (Hartley, 1995), samopomirjanje (Heiy in Cheavens, 2014), nadzor pozornosti (Brooks, 2014), ponovno kognitivno ovrednotenje (Davis idr., 2010), regulativne čustvene terapije (Mennin in Fresco, 2014), dihalne tehnike, joga, tapkanje (Oražem, 2021), tehnika čustvene katarze (Singer idr., 2012), strategija realnega postavljanja ciljev (Osborne idr., 2020), model IZOF (individual zones of optional functioning) (Ruiz idr., 2017), meditacija čuječnosti (Murphy idr., 1997), kognitivno prestrukturiranje (Burin in Osorio, 2016), tehnika 321 VAK (Lundeberg, 2001) in tehnika stop (Cina, 2021). Obiskovalcem prireditve je poznavalka številnih strategij zaupala tudi »kombinacijo« njenih najljubših korakov, ki jih uporablja za preseganje iz-



Slika 1: Katarina na predstavitvi monografije, Akademija za glasbo, 15. 10. 2024

vajalske anksioznosti in oblikovanje lastnega koncepta psihične odpornosti.

Na prireditvi se je Katarina Habe, sicer zaposlena kot izredna profesorica za psihologijo na Akademiji za glasbo, predstavila tudi kot avtorica glasbe in izvajalka v pevskem tercetu Katrinas. V govorni predstavitvi je poudarila še zlasti pomen socialnega dejavnika za nastopanje, ki preko vlog staršev in učiteljev že zgodaj in pomembno oblikuje izgradnjo vseh drugih dejavnikov. V prvih vrstah Betetove dvorane je sedel Tomaž Habe, združena figura njenega starša in velikega učitelja, kot ga je poimenovala. Kot vemo, Tomaž Habe velike mentorske vloge ni odigral le svoji hčerki Katarini Habe, mnogi ga poznamo kot glasbenega pedagoga, ki je svoje bogate in izjemne glasbene veščine ter znanja s širino vsestranskega entuziasta predajal generacijam, ki danes soustvarjajo naš glasbeni prostor. Prav vrlino duhovne predanosti je Habetova opredelila kot pomembno odliko učiteljevega dela, ki v učečih se glasbenikih odpira nova obzorja. Ne le moč posameznikove motivacije in njegovih kompetenc; tudi njegov zanos in pripravlje-

nost na duhovni napredek omogočata zamenjavo tesnobnih in zavirajočih vzorcev, ki so nastali na podlagi glasbenikove dolge in zahtevne izobraževalne poti.

V prid takšnemu zorenju pa Habetova ne ponuja le ohlapnih metod sproščanja in lajšanja simptomov izvajalske anksioznosti, temveč poudarja pomen čustvene in miselne regulacije, pozornosti, koncentracije in čuječnosti, za katere je prepričana, da morajo postati del celostne preobrazbe izobraževanja v vseh glasbenih institucijah. Lastne misli, kot je poudarila sama, dolgoletno napaja z izviri notranjega zanosa ter pozitivnega pričakovanja pred nastopi, ki njej pomenijo možnost harmonične komunikacije s publiko.

Na predstavitvi, ki je prevzela okvire glasbeno-pogovorne prireditve, smo bili priča subtilnim vezem, ki jih glasbeno nastopanje stke med izvajalci, glasbenimi pedagogi pa tudi med akademiki, ki zmorejo in morajo zarisati širši lok združevanja vseh akterjev uspešnega nastopanja. Slušateljem ni ušlo, da Habetova to nalogo predaja v roke posamezniku, ki ni le celostno glasbeno izobražen in usmerjen v tehnično perfekcijo, temveč je



Slika 2: Popestritev predstavitve knjige z glasbenimi nastopi, Akademija za glasbo, 15. 10. 2025

duhovno prebujen in naravnan v doseganje psihičnega blagostanja. Sama zagovarja idejo, da je to edina prava pot do bleščečega nastopa, tudi življenjskega. V njem izvajalec na podlagi družbeno odgovorne in edinstveno oblikovane glasbene identitete poslušalstvo nagovarja z lastno glasbeno govorico, bodisi kot glasbeni pedagog, učenec, izvajalec ali znanstvenik.

Nagovorjena z vprašanji Darje Korez Korenčan nam je Katarina Habe odgovorila na številne pomisleke, ki nas obhajajo v zaodruju, v učilnicah inštrumentov in petja, v snemalnih studiih in na velikem odru. Kot je povzela: »Zame je polna Gallusova dvorana popolnoma enak izziv kot deset poslušalcev v dnevni sobi. Gre namreč za mojo intimno komunikacijo, ki mi jo glasba kot medij omogoča preobraziti v živo Valovanje,¹ v skupno podoživljanje lepega.« Prepričana je v moč glasbenega ustvarjanja, za katero meni, da mora glasbenika namesto v stanja izvajalske anksioznosti voditi na pot interpretativnega poleta in celostnega osvobajanja na odru. Glasba zasedbe Katrinas je tako na predstavitveni večer izpela nagovor

umetnice, predane tako razumu kot tudi presežnemu iskanju bleščečega glasbenega nastopa. Polna dvorana obiskovalcev ob izdaji knjige ni mogla spregledati, da bi avtoričino glasbeno, pedagoško in znanstveno delo lahko podnaslovili: *Kako zablesteti kot človek*.

Vzdušje ob izidu knjige so pospremile čestitke s strani avtoričinih glasbenih sodelavcev in strokovnih kolegov, pa tudi izrazi hvaležnosti s strani njenih študentov, ki se pod njenim mentorstvom pripravljajo na svoj življenjski prihod na oder. Kot glasbeni profesionalci bodo na njem preživeli veliko trenutkov, ki morajo voditi k samouresničenju in osmišljanju njihove glasbene nature. S pomočjo poznavanj pasti glasbenega nastopanja in z uporabo pravih strategij za njihovo preseganje jim bo »prekletstvo« nelagodja, perfekcionizma in neuspeha uspelo premagati z usmerjenostjo v odličnost, ki jo prinašata znanje in zanos. V našem prostoru smo z izidom monografije *Kako zablesteti na odru* dobili avtorja oziroma avtorico, ki v to verjame in to zagovarja z vso svojo poklicno in človeško integriteto.

¹ Valovanje je naslov avtorske pesmi Katarine Habe, ki jo je ob izidu monografije izvedla v tercetu Katrinas.

Viri in literatura

- Alexander, F. M. (1932). The use of the self. *British Medical Journal*, 1(3728), 1149.
- Brooks, A. W. (2014). Get excited: Reappraising pre-performance anxiety as excitement. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1144–1158. <https://doi.org/10.1037/a0035325>
- Burin, A. B., in Osorio, F. D. L. (2016). Interventions for music performance anxiety: results from a systematic literature review. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 43(5), 116–131.
- Cina, J. A. (2012). Music Performance Anxiety and Cognitive-Behavioral Therapy: Some Pedagogical Insights. *Alumni Publications*. 621. <https://doi.org/10.18177/sym.2021.61.sr.11529>
- Davis, J. I., Senghas, A., Brandt, F., in Ochsner, K. N. (2010). The effects of BOTOX injections on emotional experience. *Emotion*, 10(3), 433–440. <https://doi.org/10.1037/a0018690>
- Gomez, P., Casanova, O., Habe, K. in Yoshie, M. (2023). Highlights in Performance Science: *Music Performance Anxiety*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1328762.
- Habe, K. (1999). *Izvajalska anksioznost pri glasbenikih* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Habe, K. (2000). Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja. *Psihološka obzorja*, (9)2, 103–120.
- Habe, K. (2001a). Različni načini obvladovanja treme. *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovstvo* 6, št. 3/4, str. 18–28.
- Habe, K. (2001b). Trema in izvajalska anksioznost pri slovenskih glasbenikih. *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovstvo*, 6, št. 1, str. 13–23.
- Habe, K. (2002). *Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Habe, K. (2005). *Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Habe, K. (2023). Od izvajalske anksioznosti k zanosu na odru: paradigma pozitivne psihologije na področju psihologije glasbenega nastopanja. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*, 54, št. 1/2, str. 45–51.
- Habe, K., in Kržič, V. (2017). Doživljanje izvajalske anksioznosti učencev glasbene šole v zgodnjem mladostništvu. *Glasbenopedagoški Zbornik Akademije za Glasbo v Ljubljani*, 26, 33–48.
- Habe, K., in Šimunovič, N. (2024). »Oh, ta trema« na Glasbeni šoli Jesenice. *Glasba v šoli in vrtcu: Revija za glasbene dejavnosti v vrtcu, za glasbeni pouk v osnovnih, srednjih in glasbenih šolah ter za zborovstvo*, 27(1), 12–21.
- Hartley, L. (1995). *Wisdom of the body moving: An introduction to body-mind centering*. North Atlantic Books.
- Heij, J. E., in Cheavens, J. S. (2014). Back to basics: a naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion*, 14(5), 878.
- Jacobson, E. (1987). Progressive relaxation. *The American Journal of Psychology*, 100(3/4), 522–537.
- Jain, S., Janssen, K., in DeCelle, S. (2004). Alexander technique and Feldenkrais method: a critical overview. *Physical medicine and rehabilitation clinics of North America*, 15(4), 811–vi. <https://doi.org/10.1016/j.pmr.2004.04.005>
- Lundeberg, A. (2001). *Trema*. Music Play.
- Mennin, D. S., in Fresco, D. M. (2014). Emotion regulation therapy. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 469–490). The Guilford Press.
- Murphy, M., Donovan, S., in Taylor, E. (1997). *The physical and psychological effects of meditation: A review of contemporary research with a comprehensive bibliography, 1931–1996*. State University of New York Press.
- Osborne, M. S., Munzel, B., in Greenaway, K. H. (2020). Emotion Goals in Music Performance Anxiety. *Frontiers in psychology*, 11, 1138. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.0113>
- Oražem, A. (2021). *Izvajalska anksioznost pri glasbenih pedagogih : magistrsko delo* [Magistrsko delo, A. Oražem]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=145843>
- Romas, A. J., in Sharma, M. (2017). *Practical Stress Management: A Comprehensive Workbook*. Elsevier.
- Ruiz, M. C., Raglin, J. S., in Hanin, Y. L. (2017). The individual zones of optimal functioning (IZOF) model (1978–2014): Historical overview of its development and use. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 41–63. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1041545>
- Singer, S., Krauß, O., Keszte, J., Siegl, G., Papsdorf, K., Severi, E., Hauss, J., Briest, S., Dietz, A., Brähler, E., in Kortmann, R. D. (2012). Predictors of emotional distress in patients with head and neck cancer. *Head and neck*, 34, (2). 180–187.

Dr. Inge Breznik

Knjiga *Še enkrat, prosim!* avtorice Jasmine Pogačnik



Pri kranjski založbi Gorenjski glas je v letu 2023 izšla knjiga *Še enkrat, prosim!* avtorice Jasmine Pogačnik. Gre za skoraj 150 strani dolgo didaktično gradivo oziroma priročnik za učitelje, v katerem avtorica na simpatičen osebno-izpovedni način, ob koncu poklicne kariere, opisuje svoje petdesetletno poučevanje klavirja. Kot povzema avtorica, je: »... knjiga nekakšna enolončnica, v kateri najdete raznorodne sestavine z glasbenega področja – nekatere bodo zanimive ljubiteljem glasbe, druge spet tistim, ki se dejavno ukvarjajo s poučevanjem ali pa so kdaj sami praskljali po klavirju.«

Avtorica v glasbi uživa. Svoj užitek je združila s profesionalno potjo, saj ji »šola pomeni dragocen poligon za ustvarjalno delo«, kjer je lahko navduševala otroke za glasbo.

O vsebini knjige piše takole: »Popis svoje poklicne zgodbe dopolnjujem z orisom svojega pojmovanja glasbe. Sledijo pedagoški prigrizki, ki jih bodo z zanimanjem brali predvsem tisti, ki so kdaj igrali klavir (ali imajo tako željo in namen). Učitelji, ki poučujejo glasbo ali kakšen inštrument, bodo tu našli namige, kako motivirati učence in razložiti neki tehničen problem. V pedagoškem dnevniku spoznate moj razred, knjigo pa sklene ‚raziskava‘, kako moji učenci ohranjajo stik z glasbo po tem, ko so zapustili šolo.«

Knjiga je sestavljena iz več poglavij, in sicer: *Kako se je začelo* z opisom avtoričine odločitve za kariero v glasbenih vodah; *Glasba – velik dežnik* z razmišljanjem o pomenu glasbe; *Moj učiteljski credo* z mislimi o vzgojni vlogi učitelja, o zaupanju, odnosih do učencev, o vplivu in motivaciji učencev za glasbo; *Klavir : pianino : klavinova* in *Opisemenjevanje* s poudarki, kako začeti poučevanje in učenje klavirja; *Nekaj pedagoških prigrizkov* in *Nekaj malega o tehniki igranja* z opisi nekaterih pedagoških pristopov in tehnik igranja; *Ko zaigram poslušalcem* ter *Nastopi in projekti* z razmišljanji o načrtovanju in izvedbi koncertov (z idejami o njihovi tematski naravnosti) ter premagovanju strahu in treme; *Dnevniški zapisi* z natančnimi zapisi spremljanja napredka posameznega učenca in *Vsake zgodbe je enkrat konec* z mislimi o uporabnem znanju pouka klavirja za nadaljnje življenje otrok.

Za konec še misli pisatelja in prevajalca Branka Gradišnika: »... najtežje je ‚ubesediti glasbo‘. Pisanje Jasmine Pogačnik o njej presega raven katerekoli glasbene kritike pri nas ... Nekateri utrinki so kot pesmi – in res je poezija na pol poti med glasbo in besedo. Se pravi: izreden dosežek. Mislim, da nisem nikoli izvedel o glasbi toliko kot na teh nekaj straneh!«

Vabljeni k prebiranju knjige, v kateri lahko učitelji klavirja najdejo dragocene napotke za svoje delo, vsi drugi pa bogate utrinke iz profesionalnega življenja srčne in glasbi predane učiteljice klavirja.

Dimitrij Gobec

Uglasbitve poezije Rudolfa Maistra

Ob 150. obletnici rojstva in ob 90. obletnici smrti generala in pesnika Rudolfa Maistra sem zasledil veliko zapisov o njem ter o obeležitvah teh jubilejev po Sloveniji. Vsi zapisi omenjajo Rudolfa Maistra kot pomembnega vojščaka, morda še malo kot pesnika. Zelo pomembna pa se mi zdijo tudi glasbena dela, tista, ki so nastala na njegovo poezijo, tista, ki so našla motiv v pesniku Maistru, in tista, napisana v njegov spomin.

Ker se s to tematiko že nekaj let ukvarjam, naj v zvezi s tem zapišem nekaj podatkov. Slovenski pevski zbori že od obdobja med obema vojnama marljivo in z ljubeznijo prepevajo zborovske skladbe na Maistrova besedila. Tako je Emil Adamič (1877–1936) napisal ciklus skladb na njegova besedila, povezan v šopek *Slovenske gorice* (*Zavrh nad Št. Rupertom, Septembrske laudate, Nočna meglica, Oktobrski mrak, Peča, Završki fantje in Završki škorci*). Od teh je najbolj znana skladba *Završki fantje* za moški zbor. Uglasbil je še pesmi: *Rožmarin, Sveti Martin, Kazen* (*Tam gori za našo vasjo ...*), *Malgaj trka, Polnoč in Prazno srce*. Emil Adamič je namreč poznal Rudolfa Maistra in se je z njim družil.

Potem so tu Lavoslav Pahor (1883–1928), ki je uglasbil pesem *Rožmarin*, pa Josip Prohazska (Ljubezen, Pomlad), Gojmir Krek (Pogodba – samospev), Viktor Parma (Hej, fantje, kje ste), Fran Gerbič (Kazen, Pogodba), Ferdo Juvanec (*Rožmarin*). Vsi ti skladatelji so bili Maistrovi sodobniki in znanci.

Drugi (nekateri so še živeči) so uglasbili veliko število skladb – okoli 124. Naj jih vsaj naštejemo: Blaž Arnič, Darijan Božič, Oskar Dev, Maksimilijan Feguš, Radovan Gobec, Jani Golob, Ivan Grbec, Adolf Grobming, Uršula Jaušovec, Jakob Jež, Vinko Krek, Ciril Krpač, Aldo Kumar, Lojze Lebič, Barbara Maurer, Pavel Mihelčič, Vasilij Mirk, Andrej Misson, Franc Podjed, Franc Premrl, Simon Skalar, Matija Tomc, Anton Vračko in Ciril Vremšak. Poleg zborov so bili na Maistrova

besedila napisani tudi samospevi, šansoni (Jure Ivanušič) in popevke ter skladbe/koračnice, posvečene Rudolfu Maistru (Fran Es, Jakob Jež, Andrej Misson), in simfonija Darijana Božiča. Vedeti moramo namreč, da sedanji skladatelji še vedno komponirajo na Maistrova besedila, zato dosedanje število uglasbitev 146 skladb ni dokončno.

Rudolf Maister sodi med priljubljenejšje pesnike, ki so se jih lotevajo skladatelji. Zato ni čudno, da so vse našete skladbe in skladbe naštetih avtorjev doživele natise in seveda pogoste izvedbe, pa ne samo ob Maistrovih jubilejih, temveč tudi na zborovskih koncertih na splošno.

Zaradi spoštovanja pesnika in z namenom popularizacije njegove uglasbene poezije sta izšli dve notni zbirki uglasbitev njegovih verzov: *Uglasbitve besedil Rudolfa Maistra – Vojanova*, RTVSlo (2018), urednik ni naveden, in *Kitica mojih, uglasbene pesmi Rudolfa Maistra – Vojanova*, Društvo general Maister Ptuj, Ptuj, 2018 (ur. Mitja Gobec).



Slika 1: Lavoslav Pahor, Rudolf Maister (1903). *Rožmarin*. URN:NBN:SI:DOC-z0303F1F. <http://www.dlib.si>

Ta prispevek je namenjen častilcem Maistra – pesnika in kot informacija vsem, ki jih uglasbena literatura zanima bodisi za izvajanje ali samo za poslušanje. Vse dosedanje uglasbitve Maistrovih besedil hranim v

svojem arhivu! Dajem pa tudi pobudo, da naj Radio Slovenija na programu ARS letos ustvari enournno oddajo s posnetki najbolj znanih uglasbitev na Maistrova besedila.

notni del

Završki fantje

(Rudolf Maister)

Moški zbor

Korajžno (♩)

Emil Adamič

po - jo. po - jo. po - jo. po - jo. Pod

vr-hom med sli - va - mi hram-ček če - pi, po po - ti mu gle - da - jo o - ken - ca tri, za

tre - tjim pa Ka - tri - ca spi. Saj spi, a se pre - cej zbu - di, zbu - di, ko

fan - tje svoj glas za - že - no, za - že - no: do o - ken - ca v, te - mi po - sku - ša, skoz

ro - žen - kravt skri - ta po - slu - ša, ker mam - ke bo - ji se mo - čno.

1. bas izrazito

Slika 2: Emil Adamič: Završki fantje (za moški zbor). Naši zbori, 3. zvezek (1947), str. 41.

Mladinski zbor

KAZEN
(Rudolf Maister)

V narodnem tonu EMIL ADAMIČ

1.2.3. Tam go - ri za na - šo va - sjo

mf

1. za na - šo va - sjo, *mf* tri li - pe ze -
2. za na - šo va - sjo, v treh li - pah tri
3. za na - šo va - sjo, mi po - či - la

1. ze - le - ne cve - to, *p*
2. tri ti - čke po - jo, *mf*
3. mi po - či - la bo, *p*

1. le - ne cve - to, in son - ce ru - me - no se sme - je v ze -
2. ti - čke po - jo, i kaj pa po - jo mi tri ti - čke v treh
3. pu - ški - ca bo, in ža - lo - stno bo - do tri ti - čke za -

1. ze - le - ne cve - to, *mf*
2. tri ti - čke po - jo, *p*
3. mi po - či - la bo, *y ze - y treh za -*

1. le - ne te li - pi - ce tri in son - ce ru - me - no se
2. li - pi - cah tam za va - sjo? kaj pa po - jo mi tri
3. jo - ka - le v li - pi - cah treh, in ža - lo - stno bo - do tri

1. le - - ne te li - pi - ce tri, *mf*
2. li - - pi - cah tam za va - sjo?
3. jo - - ka - le v li - pi - cah treh,

1. sme - je v ze - le - ne te li - pi - ce tri
2. ti - čke v treh li - pi - cah tam za va - sjo?
3. ti - čke za - jo - ka - le v li - pi - cah treh.

p *ritenuto*

Slika 3: Emil Adamič, Rudolf Maister (1904). Kazen (za mladinski zbor). V Kramolc, L. in Tomc, M. (ur.); Simončič, M. (notogr.). (1964). *Slovenska pesmarica. Del 2* [glasbeni tisk]. Mohorjeva družba, str. 20.

An impressionistic painting of a pond. Several koi fish with various patterns of orange, white, and black are swimming in the water. Large, green lily pads are scattered throughout the scene. The brushstrokes are visible and expressive, giving the painting a textured, painterly quality. The colors are somewhat muted, with a lot of blues, greys, and greens, punctuated by the brighter colors of the fish.

NAPOVEDNIK DOGODKOV

7.-9. 3. 2025

Seminar: **Zborovska šola za vrtce**

Terme Dobrna

Prijava v Katisu

5. 4. 2025 ob 15.00 uri

Koncert: **Zborovski BUM 2025**

Dvorana Zlatorog Celje

11.-13. 4. 2025

Seminar: **Zborovska šola**

Terme Dobrna

Prijava v Katisu



ISSN 1854-9721