

venská
démia
ÚSTAV

ecký
aktor
Akademik JÁN DEKAN

Prof. PhDr. OTO FERENCZY
PhDr. RICHARD RYBARIČ, CSc.

Oskár HUJDOBNA Elschek VEDA

SÚČASNOSTI

Systematika,
teória,
vývin

Schválilo Ministerstvo školstva SSSR po dohode s Ministerstvom školstva ČSR dňa 11. októbra 1982, číslo Š 13 335/1982-32 ako celoštátnu vysokoškolskú učebnicu pre filozofické fakulty, studijný odbor hudoobecné vede a pre vysoké školy umeniecké

2.12 Hudobná pedagogika

2.12.1 Pojem hudobná pedagogika

- WOHNHAAS, Th.: Vergleichende Interpretationskunde. Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung. Darmstadt 4, Berlin 1963.
 WOLF, J.: Über den Wert der Aufführungspraxis für die historische Erkenntnis. In: Bericht über den 1. musikwiss. Kongress der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig 1925. Leipzig 1926.
 WYMER, N.: Yehudi Menuhin. London 1961.
 ZICH, J.: Úkoly teorie a estetiky výkonného umění. Hudební rozhledy 11, 1958, s. 102.
 ZICH, J.: Prostředky vykonaného umění. Praha 1959.
 ZICH, J.: Kapitoly a studie z hudební estetiky. Praha 1975.

Do hudobnej pedagogiky môžeme zaradiť tieto okruhy činností:

1. hudobno-pedagogický výskum — teóriu hudobnej pedagogiky;
2. systematizáciu rôznych druhov poznatkov o hudbe a ich usporiadanie a uspoľbenie pre použitie v hudobnovýchovnom procese;
3. poznatky o jednotlivých hudobných prvkoch, parametroch, princípoch a praktikách, ktoré vytvárajú určitý relativne uzavretý pedagogický systém. Sú vyjadrené vo forme predpisov, učebných osnov, učebnicami, didaktickými postupmi, využívajúcimi metódami, na ktoré sa viaže hudobnovýchovný pracovný proces. Svojím spôsobom hudobná pedagogika vytvára pre dobovú hudobnú prax systém ustálených pravidiel a noriem;
4. hudobná pedagogika je aj procesom teoretickej výuky. Sprostredkuje poznatky a metodické skúsenosti, ktoré sú potrebné pre realizáciu hudobnovýchovnej činnosti. Do tohto okruhu činnosti patrí výuka hudobnej vedy, rovnako ako metateória hudobnej pedagogiky — výuka jej základných poznatkov a principov;
5. praktickú pedagogickú činnosť ako formu vedenia žiaka k zvládnutiu praktických hudobných predmetov, rôznych hudobných techník, kompozícii, spevu, nástrojovej výuky a pod.

Hudobnú pedagogiku vytvára celá škála činností od teoretikoabstraktnej, špekulačnej výskumnnej činnosti až po najzákladnejšie formy odovzdávania praktických hudobných skúseností učiteľa žiakovi. Komponenty tejto škály sú neoddeliteľné, jedna zložka je bez druhej nemysliteľná. Pedagogický aspekt sa prelíná so všetkými druhmi hudobných činností a poznatkov. Už aj koncertná produkcia — ako interpretácia diela — je svojím spôsobom výchovným aktom. Zjednodušene sa dá hudobná pedagogika rozčleniť na organickejšie celky:

1. vedecký výskum procesu odovzdávania poznatkov,
2. proces selekcie a systematizácie odovzdávaných poznatkov,
3. vlastný proces odovzdávania poznatkov a skúseností.

Prvé dve oblasti majú teoretický charakter — aj keď majú neustále na zreteľi hudoobnú prax.

Pragmatické vnútorné rozčlenenie hudobnej pedagogiky vzhľadom na praktizované specializácie diferencuje medzi:

- a) hudobnou pedagogikou všeobecnovzdelenacieho procesu (ZŠ),
- b) odborného hudobného vzdelenia (LŠU),
- c) špičkového profesionálneho vzdelenia (vysoké hudobné školy).

V minulosti sa hudobná pedagogika chápala zúžene, len ako čisto školská disciplína vzdelávania. Dnes sa do popredia dostáva stále výraznejšie aj výchova dospelých, miestokškolský a po skončení školy prebiehajúci hudobnovzdeleniaci proces, praktizovaný celým spektrom hudobných inštitúcií.

Hudobná pedagogika sa chápe ako súčasť celkovej hudobnej činnosti, ako jedna z jej základných oblastí. Tak ako differencuje napr. L. Hibberd (1. 1959, s. 31) na: I. prednes, II. kompozíciu, III. pedagogiku a IV. vedu. Je to progresia od praxe k teórii, čo zzužuje do istej miery pohľad na jednotlivé okruhy. Tak ako jestvuje v prednese bezpochyby aj teória interpretácie (pozri kapitolu 2.11), v kompozícii kompozičná teória, tak má pedagogika svoju vlastnú vedeckú pedagogickú výskumnú bázu. Otázku je, čo spája jednotlivé okruhy pedagogickej činnosti a špecializácie, čo je základom hudobno-výchovného procesu.

Rozšírená definícia hudobnej pedagogiky so skrátenou charakteristikou by znala takto: Hudobná pedagogika je ucelený systém prenosu (odovzdávania a prijímania) hudobných hodnôt, princípov, techník, poznatkov a skúseností medzi jednotlivcami určitého spoločenstva, z jednej generácie na druhú, z jedného kultúrneho okruhu do druhého. Cieľom hudobnej pedagogiky je zachovať historickú kontinuitu vývinu hudby, uchovať národnú a regionálnu hudobnú integritu, zabezpečiť rozšírenie jestvujúcich a utváranie nových hudobných hodnôt.

Komentovanie obsahu charakteristiky hudobnej pedagogiky: Bola vždy relativne uceleným systémom postupov na odovzdávanie hudobných poznatkov; systemizovala hudobnu matériu, uspôsobovala ju pre proces výuky. Najčastejšie ho usporiadala v istej progresivite, od najjednoduchších formí po zložitejšie formy. Hľadala formy rozkladu zložitejších hudobných javov na jednoduchšie. Základná forma odovzdávania poznatkov, praktík a hudobných prejavov prebieha od jednotlivca, subjektu pedagóga, alebo viacerých subjektov vzájomne sa dopĺňajúcich, smerom k jednotlivcoví, k objektu — žiacovi alebo skupine žiacov, resp. prijímateľov. Proces odovzdávania poznatkov prebieha v rámci špeciálnych zariadení a inštitúcií, v rámci určitého systému zariadení — v školskom systéme alebo v systémoch, ktoré sa na seba nadvádzajú. Hudobná pedagogika predstavuje organizovanú formu, systematickú formu uchovávania a rozvíjania tradície. Nie je však jedinou formou. Utváranie hudobného vkusu, estetického cítenia, siete a hierarchie hudobných hodnôt vo vedomí je rovnako výsledkom archaickej foriem tradovania kultúrnych hodnôt ďalším podaním, v oblasti napr. ľudovej a tradičnej hudby. Moderné prostriedky hudobnej komunikácie, najčastejšie bez základných pedagogických a estetických zreteľov, ovplyvňujú dnes oveľa intenzívnejšie, ako uvedené organizované formy, hudobné povedomie dnešnej spoločnosti. Hudobná pedagogika si musí vytvoriť k ďalším nepedagogickým oblastiam vyhranený vzťah a využiť ich pre svoje ciele a zámerky. Musí hľadať formy integrácie a kooperacie medzi nimi.

2.12.2 Vývin hudobnej pedagogiky

Vznik hudobnej pedagogiky je bezprostredne spojený so vznikom hudobných prejavov. Mohli sa uchovať len vďaka zaužívanému systému praktík ich „naučenia“. Čína, Japonsko, India a ďalšie krajinu ukazujú nespočetné príklady na relatívne nemenné odovzdávanie hudobných prejavov z generácie na generáciu,

prišne, rituálne stráženie „čistoty“ formí, používaných hudobných prostriedkov, prednesových návykov a praktík. Na to jestvovali už tisíce ročia pred našim letopočtom v orientálnych kultúrach pevné systémy, ktorými sa riadili školy, „úrady“, „ministerstvá“ hudby (v Číne a Japonsku), ktorými sa pripravovali khazi v egyptských chrámoch, ktorými si osvojovali mágia a šamani potrebné hudobné zručnosti, aby mohli vykonávať hudobné i nehudobné obrady.

Gréci urobili hudbu centrálnym bodom etickej a svetonázorej výchovy, hudba sa stala estetickým a citovým jadrom pre formovanie povedomia mládeže (ako je to zrejmé u Platóna a Aristotelá).

Klásorné školy sa stali po celý stredovek hlavnými výchovnými inštitúciami vzdelávania a hrali, pochopiteľne, aj pre hudbu najvýznamnejšiu úlohu. Stali sa mestom rozvíjania hudobnej teórie, spevu, hry na nástrojoch, prísnego kanonizovania hudobnej skladby a stráženia tradičného sveta gregoriánskeho chorálu a rituálneho hudobného zvykoslovia (Smits-Waesberghe 1969). Humanizmus obnovil principy antickej výchovy a vytvoril prvé nám dochované systémy hudobného vzdelávania (na humanistických školách). Tu boli položené základy modernej hudobnej výchovy. Už v predchádzajúcich dobách však boli vytvorené hudobnovýchovné systémy a praktiky, na ktoré renesancia nadviazala. Formy ľustnej tradície, ktorými sa po tisícročia uchovávali hudobné prejavy bez ich písomného záznamu, spočívali na každenej empiríi tvorenia a rozširovania hudobnej kultúry. Vývin novodobej pedagogiky mnohé z nich len usústavil, teoreticky zdôvodnil a vytvoril hudobnovýchovný systém.

Pohľad Európana na otázky výchovy hľadou alebo k hudbe je vždy spojený so školskou predstavou. Preto podnes vieme len málo o tých praktikách a technikách, ktoré na školskú sústavu nedavádzovali. Vieme málo o hudobnovýchovnom a hudobnokomunikatívnom systéme v tých kultúrach, v ktorých sa tradícia utvárala v rodinnom krahu, v uzavretých spoločenstvách hudobníkov, ako je to napr. v ľudových hudobných kultúrach, v žanroch mimoeurópskej tradičnej hudby a v hudbe kmeňových spoločenstiev.

A. P. Merriam sa azda prvý raz venoval otázke „učenia“ v mimoeurópskych kultúrach kmeňových spoločenstiev, a to v práci *Anthropología hudby* (1. 1964, s. 145 a n.). Ukázal, ako je hudba v kmeňovom spoločenstve organickou súčasťou svetonázorej predstavy, ako vynález nástrojov, spevu a osvojenie si jej foriem má silne ritualizovanú podobu. Napokon svedectvo o tom dáva celý svet hudobnej mytológie týchto kultúr (2.7 Laade, Hudba bohov, duchov a ľudí, 1975).

O formách výuky v orientálnych hudobných kultúrach obsahuje rad zaujímavých príspevkov zborník z teheránskej konferencie z roku 1967 Hudobná výchova v krajinách Orientu (Garnham 1967) s príspevkami S. Rancho o indickej hudobnej výchove (*ibid.*, s. 159 a n.), Tr. v. Khé o východoázijskej (*ibid.*, s. 45 a n.) a J. Bruneta o tradičnej hudobnej výuke v Kambodži (*ibid.*, s. 57 a n.). Konferencie Medzinárodnej spoločnosti pre hudobnú výchovu (ISME) sa v posledných rokoch stávajú miestom konfrontácie rôznych tradičných i moderných výchovných systémov, ako to bolo napr. v Austrálii (Callaway 1976).

Dejiny hudobnej pedagogiky si vyžadujú predoškým rozšírenie zorného pola na európske tradičné a na mimoeurópske kultúry, najmä ak chceme získať univerzálnejší prehľad o jej vývine, praktíkach a súčasných tendenciách. Najmä vtedy, ak si podstatná časť dnešných dejín hudobnej výchovy, ale aj výchovných systémov vo všeobecnosti robí ašpirácie na univerzálnu platnosť a použiteľnosť.

Je potrebné si uvedomiť, že hudobná výchova vo všetkých spoločenstvách vždy bola a je integrálnou súčasťou všeobecnej výchovy. Od tejto synkretickosti výchovy sa najmä od 16. a 17. storočia v Európe formuje špecializovaná hudobná výchova s vlastnými technikami, metodami a praktikami hudobnej výchovy. V 19. storočí nastáva zjavna vnútorná špecializácia a diferenciacia hudobnej výchovy na všeobecnú, odbornú a špecializovanú, a to v súlade opäť so všeobecnou pedagogikou. Dnešná špecializácia sa vzťahuje naviše na jednotlivé vekové stupne, na typy hromadných oznamovacích prostriedkov, určité kultúrno-sociálne vrstvy, pre ktoré vytvára osobitné metodiky.

2.12.2.1 Výchova v tradičných spoločenstvách

A. P. Merriam charakterizuje proces enkulturácie ako „proces, pri ktorom si jednotlivec osvojuje svoju kultúru... ktorý pokračuje po celý život jednotlivca“ s troma štágami: socializácia, výchova, škola (1 Merriam 1964, s. 146).

Technika hudobného tradovania v podobe socializácie a výchovy sa opiera takmer výlučne o ústnu tradíciu, s výnimco použitými mnemotechnickými prvkami (viacne pomôcky, slabiky, funkčný kontext, priebeh hier a pod.). V kmeňových spoločenstvách stojí na jednej strane subjekt odovzdávateľ tradície (otec, matka, strýko, stará matka, starší súrodenec — teda rodinný okruh, rovnako ako širšie okolie prítelejov, známych a pod.), k tomu patria aj špecializovaní „výchovávatelia“, ako hudobník, čarodejník a ďalšie osoby. Objektom nebývajú len deti a mládež, ale proces učenia má v každej vekovej a funkčnej kategórii, profesijnom začlenení, stave a pod. svoje osobitné formy.

Sposobom „výuky“ je predspievanie, predhranie a jeho imitácia, v opakovani a postupnom asimilovaní štýlových a výrazových kvalít hudby. Načastejšie sa „pedagóg“ obmedzuje na živú demonštráciu. Nehovorí, nevyvetvuje, ale ukazuje a predvádz. Učiaci musí len opakovať a korigovať sa, pokiaľ skladbu dôkladne nezvládne. V hudbe afričkých a ázijských kmenevých spoločenstiev nachádzame mnohé magicko-rituálne determinácie, považujú sa za formu spojenia s nadprirozenými silami. Táto predstava sa premietá aj do sposobu tradovania. Proces učenia, ovládnutia melódie, formulky, rytmických prvkov sa považuje za nadprirodzený akt, prejavenie sa vyšších sôl. Chlapcoví, ktorí nie je dosťatočne usilovný v zvládnutí rytmických bubenových formul, položia bubon na hrudný kôš, aby mu hudba lepšie prešla do tela a duše. Je to fyziologický akt, pričom sa cele telo rozkmitá. Variabilite, obmene hudobného materiálu sa prisudzuje v hudobnej etnológii prvej kategórii a zabúda sa na jej protipól, presné

priďranie sa hudobnej tradície. Proti obmene majú mnohé tradičné spoločenstvá vybudované pevné psychické bariéry. Každá zmena môže privolať smrť, odchýky v hudobnom prednese môžu spôsobiť neštastie, zmenšiť magický účinok spevov. Vinník musí stihnuť za to trest. Učenie má nerez rituálny, utajený charakter. Žiaci sa zavŕňu do domu, do klasík, na tabuizovanom mieste a v čase sa venujú po mnohé dni len učeniu a tento priestor počas učebného aktu nesmú opustiť, stýkať sa s inými. Sú známe prípady „škôl bušu“, v ktorých sa chlapci zdržujú po mnohé týždne v odlúčnosti, aby sa pripravovali na obrad mládeženeckého krstu. Pred uvedením do nového stavu si musia presne osvojiť všetky kultové praktiky, kultúrne a umelecké prejavy.

Tieto formy spadajú pod pojem „socializácie“, ako tento proces nazýva A. P. Merriam. Deti sa naučia všetky základné druhy činnosti, znalostí, ktoré potrebujú pre naučiť sa tance, piesne, nástrojové prejavy.

O osobitnom type výchovnej a hudobnovýchovnej činnosti možeme hovoriť vtedy, keď vybraný jednotlivec je vedený a inštruuovaný špecialistom, hudobníkom. O spôsobe výberu a učenia sa hudobníkov v afrických kmeňových spoločenstvách uvádza početné príklady J. H. Kwabena Nketia (The music of Africa. New York 1974, s. 51 a.n.) a ukazuje na všeobecné umeleckovýchovné zhody, ktoré sa prenášajú aj do hudobnej výchovy (Warren, L., d'Azevedo, L., edit.: The traditional artist in African societies, Bloomington 1972). V centre hudobného zájmu stojí výchova bubeníkov a ovládnutie celej sústavy signálov a kultúrno-estetických symbolov. Majstrovskí bubeníci v krajovských súboroch (napr. v ghanskom Kumasi) dosahujú vysokú technickú a umeleckú úroveň vďaka dlhorocnej intenzívnej individuálnej príprave. Ich výchova sa uskutočňuje v rámci rodiny profesionálneho hudobníka, dennou-dennou systematickou výchovou. Deti si zhotovujú samy hudobné nástroje (napr. bubny, sanzy a ďalšie), na ktorých napodobňujú hru svojho učiteľa. Vybraný jednotlivec chodi každý deň v určený čas ku kmeňovému hudobníkovi alebo čarodejníkovi, ktorý je poverený jeho hudobnou výchovou. Kolektívne, akoby „školské“ kolektívne formy výuky nachádzame na Bali, keď sa súčasne učí celé hudobné združenie žiakov na gamelane. Skladbu opakujú frázu po fráze tak, ako ju prednesie učiteľ, celé hodiny, kým celú skladbu spoločne neovládajú. Učiteľ ich neustále kontroluje a koriguje, bez slov a posunkov, len prostým predhrávaním melódie. Po tomto procese sa postupne pripojujú nemelodické sprivedné nástroje s ostinatnými hudobnými figúrami.

Individuálna hudobná výuka je základom hudobnej výchovy v orientálnych kultúrach. Starostlivým, dlhorocným a tripezzlým procesom výuky prešli najznámejší hráči na šamisene, na arabskej lutne, na koto, ony sú základom výchovy tradičných épov, arabských koránových spevákov. Popredný majster pripravuje roky niekoľkých vybraných žiakov, ktorí sa stávajú individuálnymi nositeľmi jeho vlastnej verzie tradície. Učenie sa vzťahuje na odovzdávanie vlastného melodického repertoáru, techniky stvárnenia a interpretovania tohto repertoáru, spevácej, nástrojovej techniky, osvojenia si teoretického základu danych prejavov (rytmických štruktur tala,

modálnych typov makamov, rág a ďalších zložiek hudby). Tak ako európska umelá hudba disponuje teóriou svojej hudobnej kultúry, tak ňou disponujú všetky orientálne kultúry, v kmeňových spoločenstvách jestvuje osobitná terminológia ako verbalizácia hudobných procesov, hudobných prvkov, funkčných a technických parametrov. Ony sa stávajú východiskom socializačného hudobného procesu a výchovy špecialistov hudobníkov, skladateľov i interpretov. Výchova nevykazuje spravidla špecializáciu v európskom slova zmysle, ako výchova len interpretov alebo skladateľov hudobných prejavov. Nachádzame u nich celostnejšiu výchovu k hudobnosti, k osvojeniu si celej hudobnej tradície, výchovu, ktorá pozná len jediného učiteľa, ktorý odovzdáva ďalej celú sumu svojich poznatkov. Niet tu diferencovanosti medzi teoretickou a praktickou výukou. O praktikách v prednozájiských, stredoázijských a východoázijských hudobných kultúrach nachádzame analýzy v diele vydanom M. Garnhamom (1967), tak ako sa touto hudobnovýchovnou oblastou zaoberala osobitná konferencia UNESCO v Teherane. Na sympóziu sa demonštrovala celá škala nových hudobnovýchovných praktík v Číne, Japonsku, Iráne a v ďalších krajinách, ktoré sa usilujú o prebranie a prispôsobenie európskych hudobnovýchovných techník svojim potrebám (Callaway 1976; Hamano 1973, Inoue 1967, Nihon no 1974, 1973). Prejavuje sa silnejúci trend k európskym, inštitucionalizovaným, všeobecným, kolektivným, školským formám hudobnej výchovy.

V základnom prístupe k výchove hudbou a k hudbe nie je medzi európskymi a mimo-európskymi tradičnými kultúrami rozdiel. V Európe cítí silnejšie teoretické sklony vo výchove, a to často na úkor praktickej hudobnej činnosti. V teórii hudobnej matérie sú podstatnejšie rozdiely. Spôsob výuky, odovzdávanie hudobných hodnot v praktickom hudobnovýchovnom procese je podnes vo všetkých kultúrach podmienený de-

monštráciou a imitáciou.

Malá pozornosť sa venovala dosiaľ bezprostredným, socializačným formám hudobnej výchovy. Sú to všetky formy detských hudobných prejavov, s ktorými sa dieťa stretnie v domácom prostredí a v detskom prostredí. Materialový, hudobný obsah tejto základnej rozvíjania hudobnosti neintendovanou formou nenachádza podnes potrebnú pozornosť. Je to repertoár detí a proces jeho osvojovania. Sú to analýzy a materiálové vydania, ktoré patria do etnomuzikológie, ale s veľmi dôležitými pedagogickými aspektami. J. Blacking napr. podrobil analýze piesne detí juhoafričkých Vendov (Venda children's songs: a study in ethnomusicological analysis. Johannesburg 1967). St. Popová charakterizovala detské piesne rumunských detí v ich teritoriálnej differencovanosti (Obiceiuri de Jarna, Bucuresti 1981) a hudobnej typológií. Na Slovensku prebieha po jedno desaťročie výskum detských hudobných záujmov vo folklórnej tradícii, detských hudobných prejavov v ich nadváznosti na dedinskú hudobnú tradíciu (Ondrejka, Kl., edit.: Deti detom. 1.—9. zv. Bratislava 1974—1984 ad.). Dostatočná znalosť detskej hudobnej socializácie chýba v nejednom pedagogickom systéme a prednosti napr. hudobnovýchovného systému Z. Kodáľa spočívajú v tom, že práve s touto vŕstvou počíta vo všetkých formách školskej hudobnej výchovy (Choksy 1974, Forrai 1966, Kodáľ 1958, Složil 1977). Podobné východisko má rozšírený Orffov Schulwerk (1950—1955). V týchto pedagogických systémoch sa stýkajú tradičné a školské formy systematickej hudobnej výchovy.

Tradičné formy výchovy predstavujú typ empirických systémov, nemajú charakter všeobecnoských a špecializovaných vzdelávacích systémov. Vznik špecifických výchovných systémov súvisí s differenciáciou kultúry vo všeobecnosti, s procesom differenciácie umenia a vedy, empirických, praktických znalostí od teoretickej a logickej analýzy. Veda sa vytvára ako súhrn usporiadaných vedomostí a spôsob objavovania nových poznatkov. V jej rámci sa formujú teórie o zachovaní, prenášani, rozvíjaní týchto nadobudnutých kultúrnych hodnôt, vznikajú inštitúcie a prostriedky (formy písomného záznamu) pre plnenie týchto funkcií.

2.12.2.2 Európsky vývin

V antickej hudobnej vzdelenosti, v jej hudobnej praxi a v hudo-

dobnej teórii vidíme ešte vzájomnú väzbu medzi vedeckými, filozofickými a praktic-
kými hudobnými znalostami. Hudba bola tesne zviazaná s magicko-kozmologickými
predstavami, harmonia sfér a sveta bola ideálne vyjadrená práve v hudbe, v jej účin-
koch na dušu človeka, v jej etickej a výchovnej účinnosti. Hudba bola mimoriadne
významnou zložkou mravnej výchovy, ďaleko prekročila esteticko-zábavný, ale aj
technicko-odborný instruktívny charakter. Hudba bola jednou z troch základných
zložiek výchovy: gramatika, hudba, gymnastika. Bola obligárnym predmetom výchovy
slobodného gréckeho občana. Tomuto spoločenskému a mravnému významu môžeme
dakovať za vytvorenie hudobnej vedy, hudobnej teórie a napokon aj hudobnej peda-
gogiky, ako sa prezentuje v dielach Aristoxena, Aristea Quintiliiana, s differenciáciou
na praktické a teoretické disciplíny (prebraté ďalšími arabskými a hebrejskými
autormi — al-Farábí, Sayfiyu-D-Dín, Šem tob Ibn Falaguera a Ibn Akím). Teoretické
disciplíny, ale so zameraním na hudobnú prax (bez jej špekulatívnych zložiek), sa stali
základom pedagogicky zameranej hudobnej náuky v starovekých a stredočeských
systematikách. Ich differenciácia medzi skladbou, prednesom, vokálnou, inštrumentál-
nou výukou napokon vyúsťuje u Aristea Quintiliiana aj do samostatnej pedagogiky.
Stredoveká, kresťanská hudobná výchova sa opierała o antické teórie, o etické, koz-
mologicke a symbolické stránky hudby, zabezpečovala bohoslužobným spevom oslavu
boha, svätyň, anjelov a transcendentálneho sveta. To sa odráža aj v hudobnosystéma-
tikom pojmoslov hudobných oblastí: musica mundana, musica angelica, musica
humana a instrumentalis. Výchovné centrá boli kláštory, kde klericí dostali hudobné
vzdelanie zamerané na zvládnutie bohoslužobného spevu, na gregoriánsky chorál.
Pre interpretáciu liturgického spevu boli pripravovaní žiaci cirkevných škôl. Žiaci
museli ovládnuť základnú hudobnú abecedu, praktickou činnosťou zabezpečiť dennú
prax bohoslužobného spevu. Praktické úlohy viedli hudobnú výchovu k aplikácii
stále racionalnejších a ekonomičnejších metod práce. Preto mala hudba v septem artes
liberales také významné postavenie.

Stredoveká hudobná pedagogika dostala významné impulzy v karolínskej dobe, keď
sa úlohy reformy vzdelania a vzdelanostného systému ujali írsky mnich Alkuin. Hu-
dobná pedagogika našla svojich veľkých reformátorov v osobe Hucbalda a predo-

všetkým Guida z Arezza, rozhodujúceho didaktika spevnej praxe cirkevnej hudby. Výchovu profesionálnych hudobníkov na pápežskom dvore zabezpečovala tzv. Schola cantorum (neskôr capella) a podľa jej vzorukostolné a kláštorné spevácke zboru a školy.

Kantor — učiteľ speváckych zborov — sa stal kľúčovou pedagogickou osobnosťou

formé opisť hudobnú prax, jej techniky a prostriedky, dobové hudobné poznatky zhŕnút a vložiť v pedagogickej, ľahko pochopiteľnej hudobnonaukovej syntéze.

Väčšina hudobných traktátov vznikala z univerzitných prednášok, predovšetkým na parížskej univerzite. Podľa vzoru antiky sa dialogická, poetická forma používala v didaktickej funkcií. Používala názorné prostriedky, notové príklady, guidonskú ruku, tabuľky, nákresy, nástrojové vyobrazenia, napr. monochordu a pod. Pedagogická, do notovej formy pretransponovaná podoba hudby prispela k zvýšeniu profesionálnej úrovne, k rozvoju hudobných techník, viaclasých techník, zvyšovala zbehllosť v inštrumentálnych a vokálnych združeniach. Pedagogika ovplyvnila výrazným spôsobom rozvoj hudobného umenia od 13.—14. storočia a prispela k veľkej syntéze európskeho polyfonického umenia. Bez kantora a nespočetných zborov, rozvíjania hlasovej techniky a nástrojovej hry si nemožno predstaviť rozvoj novodobého hudobného umenia.

V 16. storočí sa po vokálno-pedagogických dielach koncipujú návody pre nástrojovú hru: Gammassiho Tutors for recorders (1535), Tutors for viols (1542), od S. Virdunga Musica getutscht und ausgezogen (Basel 1511), od M. Agricola Musica instrumentalis deutsch (Wittenberg 1528) a ďalšie. Sú priamymi predchodcami nového vzostupu inštrumentálno-pedagogických diel 18. storočia od J. J. Quantza, C. Ph. E. Bacha a L. Mozarta. Metodika a didaktika výchovy a hudobnej výchovy sa od renesancie teší stále väčszej pozornosti. Do nej prispel celkovou pedagogickou konceptiou výrazným spôsobom J. Á. Komenský a položil základy pre rozvoj modernej pedagogiky. Z jed-

nodušenie notového písma pre ľahšiu pedagogickú manipuláciu sa objavuje v mnohých variantoch (napr. aj J. J. Rousseau), zavádzajú sa nové mnemotechnické pomôcky pre sluchovú výchovu (solmizačné reformy, čiseľné systémy, tonic-sol-fa metóda v Anglicku — A. S. Glover, do-metódy od K. Eitza, aj M. Battku, s vplyvmi na mnohých českých hudobných pedagógov). Devätnásťte storočie prinieslo intenzívny vzostup zborového speváckeho hnutia (J. Hullah, H. G. Nägeli, E. Hentschel, W. Hensel), v Čechách a na Slovensku, ale aj v prevažnej časti európskeho národnobrodeneckého hnutia.

Prispeli k rozvoju spevu na školách a v mimoškolských organizáciách, kultúrnych spolkoch a viedli k výraznejšiemu zapojeniu hudobnej, speváckej výchovy na školách, v ktorých sa hudba od druhej polovice 18. storočia vytlačila novo sa utvárajúcimi poznatkami prírodných a humanitných vied. Osemnásťte storočie prináša oddelenie špekulačnej teórie od typu naukovej hudobnej teórie, oddelenie hudobnotvorivej a interpretáčnej činnosti. Pôvodne homogénna hudobná teória sa zo zorného uhla teoretickej, ale aj pedagogickej aplikácie rozpadá na hudobnú história, hudobnú estetiku, hudobnú akustiku a jednotlivé teoretické špecializácie (náuka o melódii, kontrastu, punkt, harmónia, formy atď.). Preto vývin hudobnej pedagogiky je úzko zviazaný s vývinom hudobnej teórie (pozri kapitolu 2.8.4). Vytvárajú sa nové disciplinárne vzťahy medzi hudobnou pedagogikou, hudobnou vedou a hudobnou praxou, ktoré sú

zachytené najmä v hudobnovedných systematických 19. storočia (Fr. Chrysander a G. Adler, H. Riemann) a položili súčasne základy pre samostatný vývin hudobnej pedagogiky 20. storočia.

2.12.3 Vzťah hudobnej pedagogiky a hudobnej vedy

Hudobná pedagogika sa považuje za súčasť všeobecnej pedagogiky, ktorá sa usiluje integrovať a zjednocovať všecky druhy špeciálnych vzdelávacích sústav. Skúma, ako hudobná výchova plní celospoločenské výchovné poslanie, a to hľadisko slovami: „Předmětem hudební pedagogiky je ... pedagogický proces, zajišťující hudební rozvoj jedince v oblasti hudební ... neskoumá hudbu, ale výchovu jedince v oblasti hudby.“ (Jůva 1969, s. 4)

Oproti logickému výkladu pedagogických aspektov stojí hudobnopedagogická prax, ktorej obsahom je hudba, a pedagóg sprostredkuje hudobné vedomosti a praktiky. Hudobná výchova má okrem toho vzhľadom na špecifickosť látky, ktorú podáva, aj od všeobecnej pedagogiky odlišne metodické a didaktické postupy. Dôsledkom je silný empirizmus a späťost s rôznymi hudobnoteoretickými a náukovými disciplínami, oveľa viac ako so všeobecnou pedagogikou. Hudobná pedagogika v monografických štúdiách skúma len všeobecné pedagogické determinanty, jej konkrétnym obsahom je vzťah napr. k hudobnej psychológii, sociológii, filozofii a k ďalším disciplínam (Ernst 1965, Henry 1958). Súčasne zostáva faktom, že všeobecné pedagogiky a pedagogovia nevenujú hudbe a hudobnej výchove nijakú pozornosť na rozdiel od minulosti (napr. J. Á. Komenský).

Hudobnovýkove aspekty sú v hudobnoteoretických a hudobnovedných úvahách zastúpené významnou mierou. Od 19. storočia po súčasnosť sa hľadá forma integrácie hudobnej výchovy do hudobnej vedy. Od polovice šesdesiatych rokov sa disciplinárnymi aspektmi hudobnej pedagogiky zaoberali aj československí muzikológovia. L. Burlas píše: „Hudobná pedagogika súvisí v podstate so všetkými disciplínami hudobnej vedy: s historiografiou, systematickou hudobnou teóriou a akustickou, hudobnou estetikou, organológiou, etnomuzikológiou, hudobnou psychológiou, teóriou interpretácie atď. Z nich čerpá predovšetkým svoj faktografický základ. Bolo by však mylné považovať tento vzťah za pasívny a statický. Tieto prebraté poznatky hudobnej pedagogiky totiž nanovo systematizuje, a tak dosťáva v rámci hudobnej pedagogiky nový význam, resp. iný stupeň dôležitosťi. Hudobná pedagogika si ďalej z množstva poznatkov vyberá tie, ktoré sú z hľadiska konkrétnych cieľov, stupňa odbornosti a špecializácie podstatné, resp. potrebné.“ (Burlas 1964, s. 71–72.) Hoci autor vypočítava ľad samostatných špecializácií pedagogického zamierania, je vzájomný vzťah hudobnej vedy a hudobnej pedagogiky veľmi jednostranne interpretovaný. Roku 1969 (s. 21) rieši Burlas disciplinárnu otázkou homogennejšie, a to v rámci štvorrozdelenia hudobnej vedy, pričom pod základný výskum zahrňuje teóriu hudobnej pedagogiky, pod dejiny hudby ďalšiny hudobnej výchovy, pod hudobnú etnológiu spôsob prenásania

J. Fukač hľadá riešenie v troch možných alternatívach:

1. Hudobná pedagogika ako jedna z disciplín hudobnej vedy, 2. ako aplikácia poznatkov hudobnej vedy, 3. ako jedna zo základných metód muzikológie (Fukač 1969, s. 25). Fukač odmieta prvú a druhú alternatív u zdrovodňuje tretiu tým, že pedagogická funkcia tvorí jednu z jej základných vlastností, typický znak jej existencie, ktorá pomáha vidieť hudobné javy v ich historickej dynamike. „Pedagogická dimenze“ sa zdá Fukačovi aj v neskorších príspevkoch dominujúcou a hudobná pedagogika disciplínu, ktorá sa rozvíja na hranici muzikológie a všeobecnej pedagogiky (Fukač 1971, s. 461—463). Táto autonómna teória sa v českej muzikológií podnes akceptuje, aj keď sa naznačujú možnosti, ktoré hudobnej pedagogike „dnes otevříají právě v rámci muzikologie značné perspektivy“ (Poledňák-Fukač 1976, s. 37).

I. Poledňák výstúžne charakterizuje nejasnosť disciplinárneho zaradenia hudobnej pedagogiky do akejkoľvek vedejnej disciplíny: „... existence hudobně pedagogické teorie je fiktívna, a preto je výlučně v podobě aplikované“ (Poledňák 1969, s. 34—35). Túto výpoved zdôvodňuje tým, že hudobná pedagogika predstavuje doposiaľ synkretický sklad poznatkov vytvorených príbuznými špeciálnymi disciplínami a že nikdy sa nepokusila o vymedzenie svojho predmetu, že sa sama neuvedomovala ako veda.

V sedemdesiatych rokoch sa situácia radikálne zmenila. Oproti intenzifikácii celého systému školskej a mimoškolskej hudobnopedagogickej práce nastal vzostup hudobno-pedagogickej vedeckovýskumnnej aktivity. Vznikol cely rad samostatných edícií, špeciálnych časopisov, zborníkov a vedeckovýskumných projektov (napr. Abel-Struth 1973, Alexejev 1976, Alt 1970, Borčák 1972, 1975, Henneberg 1977, Kraus 1974, Linke 1976, Ostromenskij 1975, Phelps 1969), u nás sa začal rozvoj hudobnej pedagogiky v priebehu druhej polovice šestdesiatych rokov (Poledňák-Poš 1968, Poledňák-Budík 1969, Sedlák 1974, 1977, Tvrdoš a ďalší 1972, Dostál 1968, Gregor-Sedlický 1973, Kováčik 1960, Leng 1969, Melkus 1968, Metodologické problémy 1969 atď.). Výsledkom bolo nové sebavedomie hudobných pedagógov a hľadanie vedeckovýskumného záazemia, a to najmä v hudobnej vede.

Interdisciplinárne aspekty zdôraznili autori zborníka Hudba a prostredie. Interdisciplinárne aspekty hudobnopedagogických výskumov (Blaukopf 1975). Jednoznačne hudobnovedné väzby zdôraznila práca H. Ch. Schmidta Hudobná výchova a hudobná veda (1979) a špecializovaný príspevok P. Brömseho Integrácia hudobnej pedagogiky do hudobnej vedy (1975). Brömse exemplifikuje hudobnú pedagogiku v súboore koordinujúcich disciplín (hudobná veda, hudobná teória, hudobná didaktika a metodika, politická veda, sociológia, psychológia, pedagogika, hudobná prax), súčasne navrhuje druhú alternatívnu súzťažnosť, v ktorej je hudobná veda historická a systematická, rozčlenená do jednotlivých hudobnovedných disciplín — jednou z nich je hudobná pedagogika (Brömse 1975, s. 246).

Z alternatív, ktoré nám poskytuje súčasný stav poznania, môže byť aktuálna len jedna. Hudobná pedagogika tvorí integrálnu súčasť hudobnej vedy, tak ako do nej patrila bezpochyby do 18. storočia. Jedenoznámy príklon k praxi a podcenenie teoretických aspektov viedlo k jej postupnému oddeleniu od hudobnej vedy a k voľnej kooperácii s množstvom disciplín pedagogicko-psychologického zamierania. Vzostup, ktorý nastal v hudobnej pedagogike, v hudobnopedagogickom výskume, mohol sa realizovať len vďaka užšej spolupráci s hudobnovedným výskumom. Na druhej strane funkcia tvorí jednu z jej základných vlastností, typický znak jej existencie, ktorá pomáha vidieť hudobné javy v ich historickej dynamike. „Pedagogická dimenze“ sa zdá Fukačovi aj v neskorších príspevkoch dominujúcou a hudobná pedagogika disciplínu, ktorá sa rozvíja na hranici muzikológie a všeobecnej pedagogiky (Fukač 1971, s. 461—463). Táto autonómna teória sa v českej muzikológií podnes akceptuje, aj keď sa naznačujú možnosti, ktoré hudobnej pedagogike „dnes otevříají právě v rámci muzikologie značné perspektivy“ (Poledňák-Fukač 1976, s. 37).

Ak argumentom proti hudobnovednej príslušnosti hudobnej pedagogiky bola bipolarita teórie a praxe, výčitka akejkoľvek nevyváženej pragmatiky, empiríe, na úkor teórie, je zrejmé, že každá hudobnovedná disciplína nutne má svoju teóriu i pragmatiku, v istej špecifickej skladbe. To neznamená, že všetky praktické zretele nepatria do tej hudobnovednej pracovnej oblasti. Konštituovanie hudobnej pedagogiky ako modernej vedejnej disciplíny nie je len v záujme hudobnovednej pedagogiky, ale rovnako v záujme hudobnej vedy, aby mohla skúmať a pochopiť hudbu v jej totalite a dynamike.

2.12.4 Vnútorná disciplinárna štruktúra hudobnej pedagogiky

Praktická zaangažovanosť hudobnej pedagogiky ju nútia vždy k širokej kooperácii. Problemy, ktoré sa pred ňu stavali, boli také mnohovrstvové, komplexné a dynamické, že sa nemohla do seba uzavrieť.

Subdisciplinárna štruktúra hudobnej pedagogiky nám ukáže jej problémovú a tematickú štruktúru.

L. Burlas uviedol takúto problémovú diferenciáciu hudobnej pedagogiky: a) filozofia hudobnej výchovy, b) hudobná pedosociológia, c) hudobná pedopsychológia, d) hudobná pedagogika, e) porovnávacia hudobná pedagogika, f) dejiny hudobnej výchovy (Burlas 1969, s. 15).

Ch. Leonhard a R. W. House uvádzajú všeobecnú hudobnú pedagogiku, lebo tvrdia: „Sú základné odvetvia špecializovanej hudobnej výchovy: prednes, skladba a teória, hudobná veda a hudobná výuka.“ (1959, s. 164) Je to krajnosť, ktorá ďaleko prekračuje hudobnú pedagogiku.

V publikácii Česká hudobná veda uskutočnili I. Poledňák a J. Fukač v kapitole Hudobní pedagogika takéto vnútorné členenie disciplíny: I. metodologické problémy hudobnej pedagogiky (metavedná reflexia, všeobecná teória hudobnej pedagogiky).

II. porovnávacia hudobná pedagogika s poddisciplínami: 1. dejiny hudobnových typov a systémov (štúdium najmä diachronických súvislostí medzi nimi), 2. porovnávacia analýza súčasných, synchronne sa uplatňujúcich hudobných typov a systémov,

III. experimentálna hudobná pedagogika, IV. psychologické a hudobnopsychologicke

základy hudobnej pedagogiky, V. všeobecná hudobná didaktika, VI. špeciálna didaktika jednotlivých kategórií školskej hudobnej výchovy, a to: 1. všeobecná hudobná výchova (na jednotlivých typoch a stupňoch všeobecného vzdelania), 2. hudobné výchovy výberove organizované a odborne špecializované (v jednotlivých špecializáciach a na jednotlivých stupňoch), 3. špecializované prípravy profesionálnych hudobníkov, VIII. teória mimoskolskej hudobnej výchovy: 1. predškolskej (rodinnej) výchovy, 2. hudobnej výchovy dospelých (tzw. hudobná andragogika), 3. funkcionálne hudobné výchovy (Poledňák-Fukač 1976, s. 36).

Detaljná analýza hudobnej pedagogiky vytvára viacproblémový a tematický súhrn hudobnej pedagogiky ako subdisciplinárnu štruktúru. Prevádzajú pedagogické zretele a chýbajú tradičné muzikologické interdisciplíny, ktoré by vychádzali z integrity hudobnej vedy — vzťah k hudobnej teórii a k systematike hudobných parametrov, ktorá tvorí najfrekventovanejšiu problematiku hudobnej pedagogiky, ďalej estetické aspekty, ktoré musia byť integrálnou súčasťou každého výchovného procesu, ak ide o umelčký materiál. Systematika je upriamenná na tri základné zložky: na všeobecnú a profesijnú stránku, na školskú a mimoskolskú výchovu a na faktory rôznych školských typov a vekových stupňov. Tieto hľadiská sú pre dnešnú hudobnú pedagogiku a pre hudobnovýchovný proces určujúce. V posledných rokoch pribudli dejiny hudobnej pedagogiky, hudobnopedagogických systémov a úvahy o všeobecnom výchovnom konekte hudby a húdbou, najmä v období silnejúceho reštrinkčného tlaku voči hudobnej výchove vo všeobecnovzdialavacích školských sústavách. Systematika I. Poledňáka a J. Fukača berie do úvahy tak hľadiská systematické, ako aj aktualizačné.

2.12.5 Dnešný bádateľský trend

Hudobná výchova pokročila pri začiatí štúdia mimoeurópskych pedagogických tradícii, v rekonštrukcii svojich dejín konštitúciou experimentálnych oblastí hudobnopedagogického výskumu a hľadaním svojho disciplinárneho, teoretičkého zmyslu za posledných desať rokov viac ako za predchádzajúcich päť desaťročí. K tomu prispela kultúrno-spoločenská stimulácia a vznik osobitných školských výskumných centier. U nás to boli najmä hudobnovýchovné katedry alebo katedry hudobnej teórie na pedagogických fakultách alebo vysokých školách muzického zamierania, napr. v Nemeckej spolkovej republike to bolo desať vysokých hudobných škôl, na ktorých sa sústredili desiatky pedagogických a výskumných pracovníkov. Zvýšila sa spolupráca hudobných pedagógov na riešení problémov súčasnej hudby a súčasného hudobného života. Hudobní pedagógovia sa podielali na esteticko-analy-

tických projektoch, spolupodieľali sa na experimentálnych výskumoch hudobných záujmov mládeže (spolu so sociológmi). To viedlo k zvýšeniu kreditu hudobnej pedagogiky medzi spoločenskovednými disciplínami. Hudobná pedagogika si cez Medzinárodnú spoločnosť pre hudobnú výchovu vytvorila početné porovnávacie projekty a prispela k pochopeniu problémov jednotlivých hudobných kultúr v ich vzájomnej väzbe. Opustila postupne europocentrický univerzalizmus, ktorý mal najmä v hudobnej pedagogike, hudobnej teórii a v hudobnej náuке neobýajne silné pozície.

Hudobná pedagogika sa stala za posledné desaťročie novými výchovnými konceptmi, otvoreným dialógom s mimoeurópskymi hudobnými kultúrami, rozšírením záujmu na užité hudobné žánre, azda najprogresívnejšou zložkou hudobnovedného výskumu. Najlepšie sa výrovnala s tradicionalizmom, konzervativizmom a jednostranným historizmom — aký je príznačný pre súčasnú hudobnú kultúru. Vytvárala otvorený výchovný koncept, zameraný na prezentáciu a využívanie súčasnej hudby v hudobno-výchovnom procese.

Výrazne sa odrazila inovácia hudobnopedagogického výskumu napr. v tematickej štruktúre jedného z najlepších hudobnopedagogických časopisov *Musik und Bildung*, na jej monotematických čísloch z roku 1976: porovnávací hudobný výskum a hudobná etnológia, estetická výchova a pedagogický esteticizmus, trivialita v hudbe, hudba ako komunikačný fenomén, hudba medzi angažovanosťou a umením, mládež a hudobná inovácia. Roku 1979 to boli témy: dejinnosť a dejinné povedomie v hudobnej výuke, výukové modely na primárnom a orientačnom školskom stupni, analýza výuky učiteľov a hudobná výuka, hudba a politika, opera v hudobnej výuke, vzdelávanie učiteľov, džez-pop-rock, mimoeurópska hudba vo výuke, auditívne predurčené diéta a ďalšie. K aktuálnym hudobným a hudobnokultúrnym tématam pristúpili teoreticky zamerané štúdie a monografie. Vyšli mnohozväzkové edície napr. Súčasné otázky hudobnej interpretácie a pedagogiky (do roku 1976 bolo vydaných 26 zväzkov — Alexejev 1976), ďalej Rad spisov k hudobnej pedagogike (Frankfurt a. M., Verlag Moritz Dienstweg), Hudobná pedagogika. Výskum a výuka (v Mainz, Schott's Söhne, do roku 1979 vyšlo 15 zväzkov). U nás má podobnú funkciu rad Comenium musicum (vydané v Editio Supraphon Praha, do roku 1974/12 zväzkov), v ktorom výšli najvýznamnejšie teoretické a konceptné štúdie o hudobnopedagogických problémoch.

Sústredený výskum sa dotkol všetkých oblastí školskej i mimoskolskej hudobnej výchovy. Jestvujú dnes mnohé hodnotné štúdie, ktoré svoju teoretickou analýzou prevyšia mnohé tradičné hudobnovedné disciplíny.

V rade teoretických štúdií sú to najmä príspevky S. Abel-Struthovej, ktoré prispeli k výясneniu vedeckovýskumných cieľov a možnosti hudobnej pedagogiky. Opierali sa o významné historické retrospektívny hudobnej pedagogiky (Abel-Struth 1970), výjasnenia pojmoslovia, a to ako disciplinárneho, tak metodiky a didaktiky hudobnej výchovy (Abel-Struth 1973). Experimentálne metódy sa stali pre mnohé problémy jedinou analytickou cestou (Alt 1970, Abel-Struth 1978, 2.4 Abel-Struth-Groeben 1979).

Hudobná pedagogika sa v poslednom desaťročí zapojila vo forme projektových návrhov do *Prestavby hudobnej výchovy a do hľadania nových výchovných techník*

a možnosti na zvýšenie pracovnej eficiencie hudobnovýchovnej práce. Tieto práce siahajú od aktuálnych problémových návrhov súčasnej hudobnej pedagogiky až po vytvorenie jej možných trendov v budúcom storočí. Ukazujú to práce Alexejeva (1976), Sedláka (1977), Browna (1973), Erpeho (1959), Friedla (1974), Jenneho (1977), Krausa (1970), Linkeho (1976), Poledňáka-Poša (1968), Siegmunda-Schultzeho (1974), Eischeka (1963, 1983) a ďalších.

2.12.6 Hudobná výchova v dnešnej spoločnosti

Hudobná výchova sa stáva stále výraznejšie projektujúcou disciplínou. Prepracúva modely hudobnej výchovy s dlhodobými perspektívami. Usiluje sa o vytvorenie cieľavedomého, uceleného systému celospoločenskej hudobnej výchovy. Jej programy sa nevzťahujú len na všeobecné hudobné vzdelanie, ale rovnako na typy kurzov pre laické pestovanie hudby. Relatívne najmenej sa dotýka hudobná pedagogika profesionalných foriem hudobného vzdelania.

Programy hudobnovýchovnej práce sa dotýkajú celého systému opatrení. Vzťahujú sa na súbor použitých metód a metodiku výuky (Bimberg 1973, Byčkov 1976, Fedor 1954, Metodologické problémy 1969, Schweizer 1957, Veltuginoj 1953), na didaktiku hudobnej výchovy (Agostino 1976, Fuller 1977, Gieseler 1973, Krützfeld 1968, 1970, Richter 1976, Rolle 1913, Wiechel 1975) a na vlastný učebný proces, najmä na jeho formy aktivizácie (Antholz 1970, Fedor a ďalší 1973, Hörmann 1977, Jakovleva 1974, Lemmermann 1977, Reuter 1950). Posluch hudby, jeho interpretácia zo strany pedagóga, problém hudobného vnímania a pochopenia hudby stojí v strede pozornosti hudobnopedagogických úvah (Alt 1958, Bimberg-Lange-Bachmann 1957, Grodzenskaja 1964, Ostromenskij 1975), a tu sa stýkajú jej záujmy s hudobnou psychológiou a hudoobnou teóriou (najmä s analýzou). Učebné osnovy sú neustále pertraktovanou problematikou, a to spolu s formami ich zabezpečenia, ich odborno-pedagogickými, kádrovými, finančnými a časovými reláciami (Nolte 1975 a takmer vo všetkých hudobných pedagogikách). Otázka detí a hudby — ich vzťah a rozvoj — sú klúčovými témami (Mihejeva 1975, Klimanová-Podhorná 1975, Sedlák 1974), rovnako ako práca s detmi v predškolských výchovných zariadeniach (Júva-Melkus 1958, Kodály 1958), a v škole (Asafiev 1926, Cmiral 1940, Šackajá 1963).

Hudobná pedagogika sa neustále vracia k syntetickým, prevažne kolektívnym prehľadným kompendionálnym práciam (Bücklen 1931, Cmiral 1944, Fischer 1954, Preussner 1960, Reuter 1962, Valentín 1962, 1975). Niekedy sú koncipované na širšej celospoločenskej hudobnej základni (Holzknecht 1969) a so sociokultúrnymi výhľadmi (Musiken 1976, Pape 1974), alebo s individuálno-hudobnými aspektmi (Kraus 1974, Sedlák 1976). V istom zmysle prekráčajú obzor hudobnopedagogických problémov a zameriavajú sa na postavenie hudby v spoločnosti a na význam hudby v živote jednotlivca.

V jednotlivých krajinách sa to diaľo s rôznou intenzitou a s rôznymi rezultátmi.

V ZSSR sa pedagogika sústredila najmä na specializovanú výchovu výberového, odborne hudobného charakteru, ktorá smeruje k profesionálnej hudobnej výchove najmä interpretov. V Nemecku sa v 19. storočí obnovila humanistická výchova so šírkou všeobecného hudobného vzdelania a v posledných dvoch desaťročiach to bola hudobná výchova dotýkajúca sa všetkých oblastí školskej i mimoškolskej výchovy s teoretickými, metodickými a didaktickými konzervenciami pre vedeckú hudobnú pedagogiku. V Spojených štátach amerických sa hudobná výchova zamerala na celospoločensko-hudobnokultúrnu výchovu s vytvorením širokého aktívneho hudoobného zázemia vo všetkých spoločenských vrstvách a vekových kategóriach (Morgan 1955, Musik und Bildung 1976). Napr. vysoké školy univerzitného typu a vysoké umelcovské školy prebrali funkciu organizačných a hudobnokultúrnych centier. Preniknutie hudobnej výchovy do všetkých stupňov školskej praxe a celospoločenská prestavba hudobnej kultúry charakterizuje úspechy maďarskej hudobnej pedagogiky. Vysoká úroveň československej hudobnej výchovy od 19. storočia a do sedemdesiatych rokov nášho storočia nenašli náležité spoločenské ocenenie v základných typoch všeobecnovzdelávacích škôl, a hľadajú cestu medzi aktuálnymi potrebami súčasnej hudobnej kultúry a možnosťami uplatnenia hudby vo výchovnom systéme (Dokumenty boje 1955, Leng 1969, Melkus 1968, Poledňák-Budík 1969 a ďalší).

Kazda prestavba hudobnej výchovy počíta so šíďami experimentálneho overovania a dopracovania osnov, metodík, didaktických postupov a ďalších faktorov hudoobnovného procesu.

Teória hudobnopedagogického programovania nachádza široké pole spolupráce a kooperácie s kultúrno-sociologickými a pedagogicko-psychologickými vedeckami. Vytvára svoju empirickou bázu výskumu hudobnosti a analýzami stavu hudobnosti predpoklady pre vytvorenie reálnych a účinných projektov. To vidieť napr. na aktivite Nemeckej hudobnej rady (Deutscher Musikrat-Referate Informationen č. 12, 13, 169, 1970), ktorá praktizuje kontinuálnu pedagogickú analýzu hudobnej kultúry, skúma postavenie hudby v dnešnej spoločnosti, štruktúru súčasného hudoobného života.

V súčasnej hudobnej kultúre je okruh nových fenoménov, ktoré nie je možné v ich dôsledkoch pochopiť bez výchovných zreteľov.

Hudba sa dnes stala fenoménom, ktorý hlboko preniká do dnešného myšlenia a cítenia. Hudba je všeadeprítomným, vždyprítomným umeleckým fenoménom, najmä zásluhou masových komunikačných prostriedkov. Človek je vystavený jej účinkom vedome alebo nevedome. Inakšie ho zužitkováva sociálne a individuálne, ak bol na jej pochopenie pripravený.

Hudba je širokospektrálnym výchovným prostriedkom spoločensky vedome alebo nevedome využívaným.

Hudba sa stala v zábavnej, esteticky menej efektívnej forme, najčiššie uplatňovaným faktorom zvukovej reality.

Mimoestetické využívanie hudby sa stalo dôležitým prostriedkom reklamy a propagandy, pracovne stimulujúcim a psycholicečbným, terapeutickým prostriedkom. Technické médiá zatačili určité formy amatérského domáceho pestovania hudby a súčasne podnietili aktívne formy pestovania hudby najmä u mládeže. Posluch hudby

z jej zvukovo-konzervovanej technickej podoby viedol k rozvinutiu pasívneho konzumu hudby.

Hudobná výchova prispeľa svojou vysokou špecializáciou k prehľbeniu jej technického a hudobnovýrazového obsahu, súčasne viedla k strate hudobnej všeobecnosti.

Popularizácia zvýšila frekvenciu krátkodobých, aktuálnych hudobných útvarov, súčasne však vymazala zo živého povedomia hudobné vrstvy a prejavov vysokej umělecko-estetickej hodnoty.

To všetko sú aktuálne problémy súčasnej hudobnej kultúry a procesov, ktoré v nej prebiehajú a ktoré majú výsostne hudobnopedagogický charakter, lebo sa dotíkajú foriem prenosu alebo prerušenia hudobných väzieb medzi hudobnou minulosťou a hudobnou súčasnosťou. Tak ako funguje hudobnovýchovný systém v dnešnej spoločnosti, tak fungujú aj jej základné tvorivé hudobné zdroje, taká je hudobná aktivita v dnešnej spoločnosti. Prenos tradície, systém rôznych foriem tohto prenosu, uchovania a rozvíjania hudobných hodnôt, je existenčným základom každej hudobnej kultúry.

V tom spočíva význam hudobnej výchovy ako jednej zo základných muzikologických disciplín, v tom spočíva dôležitosť hudobnopedagogickej teórie a jej vedeckovýskumného zamerania.

Bibliografia (2.12 Hudobná pedagogika)

- ABEL-STRUTH, S.: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Mainz 1970.
- ABEL-STRUTH, S.: Musikalische Grundausbildung. Handbuch für die elementare Musikerziehung in Schulen. Frankfurt a. M. 1973².
- ABEL-STRUTH, S. (edit.): Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik. Mainz 1973.
- Ziele des Musiklernens. 1. Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz 1978.
- AGOSTINO-SCHIRLIN, V. d., a ďalší: La didactica musicale mei conservatori di musica. Noci. La Scala 1976.
- ALEXEJEV, A. (edit.): Sovremennye voprosy muzykalnogo ispolnitelstva i pedagogiki. Sbornik trudov. 26. Moskva 1976.
- ALT, M. (edit.): Die Interpretation des musikalischen Kunstwerks in der Schule. In: Musik und Lebenshilfe. Hamburg 1958, s. 186—196.
- ANTHOLZ, H.: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1970.
- ANTHOLZ, H.—GUNDLACH, W. (edit.): Musikpädagogik heute. Düsseldorf 1975.
- ASAFIEV, B.: Voprosy muzyki v škole. Leningrad 1926.
- BENTLEY, A.—EICKE, K. E. a ďalší (edit.): The third international seminar on research in music education. Kassel 1973.
- BIMBERG, S.: Methodisch-didaktische Grundlagen der Musikerziehung. Handbuch der Musikerziehung. 3. časť. Leipzig 1973.
- BIMBERG, S.—LANGE, Ch.—BACHMANN, F.: Vom Singen zum Musikverstehen. Musik-Methodik. Leipzig 1957.
- BLAUKOPF, K. (edit.): Schule und Umwelt. Interdisziplinäre Aspekte muzikpädagogischer Untersuchungen. Wolfsbüttel 1975.
- BÖRDÜG, N. (edit.): Voprosy muzykalnoj pedagogiki i teorii. Sbornik statej. 2. zv. Vladimír 1972, 1975.
- BRANIŠ, Fr. (edit.): Výchovné poslanie hudobného rozhlasu. Bratislava 1970.
- BROWN, M. A.: Teaching music in the twenty-first century: the questionable fourth ingredient. IRASM, 4, 1973, č. 2, s. 307—315.
- BRÖMSE, P.: Die Integration der Musikpädagogik in die Musikwissenschaft. Musik und Bildung, 7 1975, č. 7, s. 244—247.
- BURLAS, L.: Hudobná pedagogika v systéme hudobnej vedy. In: Metodologické problémy hudobnej Pedagogiky. Praha 1969, s. 10—22.
- BURLAS, L.: Hudobná pedagogika v systéme hudobnej vedy. Slovenská hudba, 7, 1964, s. 71—72.
- BÜCKEN, E. (edit.): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam 1931.
- BYČKOV, J. (edit.): Metodika prepodavanja istoriko-teoretičeskich disciplin. Sbornik trudov 26. Moskva 1976.
- CALLAWAY, F.: Challenges in music education. Porth 1976.
- CMIRAL, A.: Hudba a škola. Praha 1940.
- CMIRAL, A.: Repertoriuムmum hudební pedagogiky. Praha 1944.
- Dokumenty boje o hudební výchovu. Praha 1956.
- DOSTAL, J.: Dějiny hudby na LŠU. Praha 1968.
- ERNST, K. D.—GARY, Ch. L.: Music in general education. Washington 1965.
- ERPE, H.: Neue Wege der Musikerziehung. Stuttgart 1959.
- FEDOR, V.: Metodika hudobnej výchovy. Bratislava 1954.
- FEDOR, V. a kolektív: Teória vyučovania hudobnej výchovy. Bratislava 1973.
- FISCHER, H. (edit.): Handbuch der Musikerziehung. Berlin 1954¹, 1964².
- FORRAL, K.: Musikerziehung in Ungarn. Budapest 1966.
- FRIEDL, A.: Musik und Musikerziehung auf dem Weg ins Ungewisse. Kulturkritische Analysen-kultuurpolitisches Konsequenzen. Frankfurt a. M. 1974.
- FUKAČ, J.: Hudební pedagogika a muzikologie. In: Metodologické problémy hudební pedagogiky. Praha 1969, s. 23—31.
- FUKAČ, J.: K současnemu stavu hudební pedagogiky. HV, 8, 1971, č. 4, s. 448—467.
- FÜLLER, Kl.: Kompendium Didaktik-Musik. München 1977.
- GARNHAM, M. (edit.): Music education in the countries of the Orient. Teheran-Berlin 1967.
- GIELSELER, W.: Grundriss der Musikdidaktik. Ratingen 1973.
- GIELSELER, W. (edit.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978.
- GOVORUŠKO, P. (edit.): Metodika obucenia igre na narodnych instrumentach. Moskva 1975.
- GREGOR, VI.—SEDLICKY, T.: Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. Praha 1973.
- GRODZENSKAJA, N. L.: V škole slúšajut muzyku. Moskva 1964.
- HAMANO, M.: Ongaku kyoikugaku gaisetsu (Úvod do hudobnej výchovy). Tokyo 1973.
- HANSEN, N.: Kreativität im Musikunterricht. Wien 1975.
- HEISE, W.—HOPF, H. (edit.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg 1973.
- HELFERT, V.: Základy hudební výchovy na nehudobních školách. Praha 1930¹, 1956².
- HENNEBERG, G.: Das musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945—1976. Tutzing 1977.
- HENRY, N. B. (edit.): Basic concepts in music education. Chicago 1958.
- HOLZKNECHT, V.—POŠ, VI. (edit.): Člověk potřebuje hudbu. Praha 1969.
- HÖRMANN, K.: Studien zur Motivation im Musikunterricht. Regensburg 1977.
- CHERESKO, L.: Muzyčne vychovanya. Charkiv 1930.
- CHOKSY, L.: The Kodály-method: comprehensive music education from infant to adult. Englewood 1974.
- INOUE, T.: Ongaku kyōiku meiji kyakunen-shi (100 rokov hudobnej výchovy od Meiji obdobia). Tokyo 1967.
- JAKOVLEVA, G. (edit.): Metody aktivizaci muzykalnogo vospitanija. 1. Saratov 1974.
- JENNE, M.: Musik-Kommunikation-Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik. Stuttgart 1977.