Klíčový problém hudební pedagogiky: Svár koncepce a praxe. Na pozadí modelového příkladu: Návrh koncepce hudební výchovy pro gymnázia z roku 1969 a realita

Ivan Poledňák

Obávám se, že patřím k nejstarším účastníkům této konference a tedy k opravdovým pamětníkům minulých zápasů o hudební výchovu v někdejším Československu i všelijakých peripetií hudební výchovy a pedagogiky. A platí-li rčení, že minulost je matkou dneška, neuškodí si ji tak trochu připomenout; a snad si též mohu dovolit ladit začátek svého příspěvku i trochu osobně.

Psal se rok 1959, když jsem nastoupil do hudebního oddělení Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, které tehdy vedl Libor Melkus. Byla to doba, kdy vrcholily práce na školské reformě, jež měla od počátku let šedesátých napravovat chyby, spáchané přejímáním sovětského školního systému v roce 1953, systému, který přinesl – mimo jiné - i silnou degradaci hudební výchovy. Už tehdy jsme spolu s řadou dalších hudebních pedagogů v osnovách, metodikách a postupně i učebnicích překonávali diktát tzv. povinných písní a povinné intonační metody a snažili jsme se rozšířit škálu hudby, jíž škola operovala, aspoň o některé projevy hudby dvacátého století, a světe div se, v tom rámci i o aspoň elementární vhled do světa populární hudby, zejména jazzu. (Nelze se divit, že když jsem pak v roce 1967 o této věci referoval na hudebněvýchovném semináři v americkém Ann Arbor, vzbudila má informace pozornost.)

V druhé polovině šedesátých let pak ústav spolu s dalšími pedagogy připravoval podklady pro zásadní a velmi progresivně koncipovanou školskou reformu, která se měla odehrát na přelomu let šedesátých a sedmdesátých. Právě v okruhu těchto reformních snah vznikla Budíkova a má knížka Hudba-škola-zítřek. Projekt modernizace pojetí a osnov hudební výchovy na ZDŠ, která - snad nebude pokládáno za nevkusné, když to říkám právě já - ovlivnila další myšlení o hudební výchově u nás ve smyslu orientace na aktivní muzikantské a vůbec múzické činnosti, na aktuální hudbu atd. Svou pozitivní úlohu v organizaci hudebněvýchovného dění, v rozevírání mezinárodních obzorů i v prohlubování přípravy učitelů atd. zde začala hrát tehdy nově založená a velmi agilní Československá společnost pro hudební výchovu.

Avšak, i na tomto poli nástup tzv. normalizace na zlomu šedesátých a sedmdesátých let znamenal neblahý zásah do rozvíjejícího se dění. Školská reforma se sice s určitým skluzem uskutečnila, zdaleka však nebyla tak progresivní, jak měla být ta připravovaná. Všelijaká omezení se promítla nejen do jejího celku, ale i do jednotlivých dílčích složek. Jednou z těch složek byla hudební výchova na gymnáziích - její začlenění do učebního plánu i její teoretický koncept; právě o něm chci v této části svého referátu pohovořit, abych pak v jeho závěru přinesl několik obecnějších tezí.

Výchozím rámcem pro koncipování hudební výchovy na čtyřletých gymnáziích byl navrhovaný a diskutovaný učební plán, v němž estetická výchova měla být v prvních dvou ročnících zastoupena dvěma povinnými týdenními hodinami a to tak, že by si studenti zvolili buď hudební, nebo výtvarnou výchovu. V dalších dvou ročnících by byla hudební výchova jedním z volitelných předmětů. Výhoda tohoto koncepčně organizačního řešení byla spatřována v tom, že by se vyšlo vstříc konkrétním uměleckým zájmům a dispozicím studentů a že by se ve zvolené specializaci, konkrétně v hudební výchově, mohlo jít do větší hloubky, přičemž již samo učivo nabízelo široké možnosti i pro polyestetické přístupy a rozvíjení tvořivosti. (Budiž ještě poznamenáno, že vedle tohoto alternativně volitelného resp. volitelného předmětu hudební výchova se počítalo ve všech čtyřech ročnících gymnázií s nepovinnou hudební výchovou, kde se počítalo s mody Pěvecký sbor, Instrumentální soubor, Hudební klub.)

Chci se dále zaměřit především na učivo, tj. výběr hudebních jevů, jimiž se mělo v koncipovaném předmětu operovat, ale ještě předtím učiním několik poznámek k celkovému zdůvodnění předmětu i k jeho pojetí, neboť si myslím, že mnohá tvrzení jsou jako východiska aktuální i dnes. Konstatovalo se, že ve společnosti i u jedinců místo potřebné rovnováhy postojů teoretických, praktických a estetických (v době předkládání návrhu přirozeně nebylo možné dodat "náboženských") dochází k jejich izolaci a právě k podcenění postojů estetických, které mj. mohou být tmelem celého toho souboru. Protože umění představuje záměrnou kondenzaci estetična, estetická výchova se uskutečňuje především prostřednictvím umění. A protože neexistuje žádné "umění an sich", ale jen umění konkretizované v uměleckých druzích a v nich zase v jednotlivých dílech či - chcete-li - projevech, cestou k umění a jeho prostřednictvím k estetičnu je hlubší ponor do jednoho uměleckého druhu. V něm zase je cestou především vnikání do škály

vyjadřovacích prostředků, jimiž se v něm (v různých kulturně-historických epochách, stylech, prostředích atp.) konstituují díla či vůbec projevy. Důraz byl položen na to, učit se chápat hudební projevy jakožto specifické struktury a rozumět jejich formové i obsahové výstavbě, pokoušet se o vlastní tvorbu takovýchto struktur, snažit se uplatňovat je v životních souvislostech.

A ještě několik tezí z partií nazvaných cíle, úkoly, prostředky; myslím si totiž, že tak trochu předbíhaly dobu a že jejich aktuálnost rozhodně nepominula. Cílem prvního ročníku je co nejobjektivnější a nejúčelnější praktická orientace studentů v množství hudby, které je denně obklopuje, a poskytnutí bohatých citových zážitků z kontaktu s nejrůznějšími hudebními druhy a žánry. Cílem druhého ročníku je pohled na vývoj hudby a na její začlenění do kontextu celé kultury. Úkolem není studentům hudbu vnucovat, ale spíše zmnožovat, prohlubovat a zjemňovat jejich kontakty s hudbou, převést je z role pasivního konzumu do roviny kontaktů aktivních, výběrových. Výsadní postavení historického pohledu ve smyslu soustavného chronologického postupu dějinami hudby je pokládáno za překonané, zejména v jeho suše naukové, stroze informativní podobě. Chronologický postup nahrazuje otázkou, problémem, stručnou obecnou skicou či naopak hlubším dílčím záběrem, ostrým střihem s konfrontací jevů, historický výklad se často mění v sociologickou či technologickou analýzu. Struktura učiva usiluje o dynamiku, chce spíše podněcovat, než beze zbytku vyčerpat fakta. Činnosti jsou organizovány ve volnou soustavu, v níž podíl jednotlivých činností není proporcionálně stanoven, ale mění se podle daného úkolu, podle povahy využívaných hudebních struktur, podle stupně intelektuálního a hudebního rozvoje studentů, specifických podmínek třídy. Jde o speciální činnosti hudební, ale i v širším smyslu múzické (taneční pohyb, recitace atp.), jde o jednotu přístupů interpretačních, recepčních, produkčních. Činnost měla být organizována ve dvouhodinovkách, v nichž se měla používat řada přístupů a metod: přednáška, výklad se znějící živou či reprodukovanou hudbou, diskuse, beseda, sborový zpěv, instrumentální hra, přehrávky nových i známých skladeb, referát, recenze nahrávky, živé akce, střídání frontálního a skupinového vyučování atd.

Kdybychom pak pohlédli na konkrétnější problematiku učiva, tak bychom viděli, že v prvním ročníku bylo učivo svázáno do jakéhosi supertématu "Hudba a společnost" aneb "Kde, kdy a jak se provozovala hudba". V tomto rámci pak byla exponována velká témata "Společenské funkce hudby", "Hudba - pohyb- tanec", "Hudební divadlo", "Nové oblasti v hudbě 20. století" a "Hudba v kontextu přírody a

techniky". Jen pro ilustraci uvedu to, co se pravilo v textu dvaatřicet let starém k tématu "Hudba v kontextu přírody a techniky": "Akustické základy hudebního umění. Zvuky kolem nás (zvučící příroda, civilizace - pokusy o analýzu, zvukové hádanky). Vliv technického rozvoje na vývoj hudebních nástrojů a tím i na vývoj hudby (od pravěkých nástrojů bicích a dechových k dnešku - ukázky z historie i z exotických hudebních kultur). Technika ve světě jazzu a pop music (tzv. mikrofonový hlas, elektrifikace nástrojů zejména v beatu apod.). Moderní reprodukční technika (technický princip, technika v nahrávacích studiích, reprodukční soustavy pro milovníky hudby, pokusy o vlastní činnost - nahrávání hudebních výkonů, zvukové montáže apod.). Elektronická a konkrétní hudba (poslech, pokusy o mixáže zvuků). Hudba a elektronický počítač."

Zaměřme se ještě - abychom získali lepší představu - na konkrétnější rozpracování jednoho z připomenutých témat, totiž tématu "Společenská funkce hudby". Tady necituji, ale kvůli stručnosti jen stručně parafrázuji: Teorie o vzniku hudby z funkce sdělovací, magické apod., hudba jako mýtus a realita. Hudba a náboženský kult (tady se exponovala duchovní píseň, mše, kantáta, pašije, oratorium apod.), probíraly vývojové etapy duchovní hudby od monodie gregoriánského chorálu přes polyfonii nizozemské školy a Palestrinu přes protestantský chorál k Bachovi, česká duchovní píseň, hudba na českých kůrech 17. až 19. století (kantorská tradice, vánoční pastorely atp.). Dále do tématu patřilo podtéma užitkové funkce hudby (hudba na hradech a zámcích, zámecké kapely, staré tance atp., písně politické, agitační, hymnické, kramářské, pochodová, taneční hudba, hudba scénická, rozhlasová, filmová, televizní (výklad o specifických rysech, technických postupech, vše s ukázkami, pokusy o vlastní hudební montáže atp.). Dalším podtématem byla hudba jako obraz doby a vyjádření velkých idejí (Beethoven, Šostakovič atp.), to vše spjato s estetickým problémem hudebního obsahu. Dalšími podtématy, vždy samozřejmě konkrétněji rozpracovnými, byla podtémata Hudba jako zábava a rekreace, Jak se koncertovalo kdysi a koncertuje dnes, Hudba a pohyb, Tanec jako jedna z hlavních múzických činností a různé typy tance až po balet.

Přejdeme-li k ročníku druhému, pak supertéma zde znělo "Hudba v kontextu kultury". V objasnění záměru čteme: "2. ročník je postaven na dvou paralelně rozvíjených tematických liniích, jež svým prolínáním představují zároveň i neustálou konfrontaci dvou přístupů k hudbě: vysloveně diachronický Stručný kurs dějin hudby je neustále korigován Zákony umění, které přinášejí i četné pohledy synchronní. [...]

chceme demonstrovat a přiblížit studentům hlavní etapy a zjevy vývoje v konkrétní hudební podobě, nikoli bazírovat na historických a biografických podrobnostech. Je třeba spojit živý hudební zážitek s odkazem na notační, kompoziční a reprodukční praxi doby. Ve spojení s dobovými souvislostmi (charakter doby, tvůrce) si znovu povšimneme struktury a sociální funkce díla."

A jaký obsah mělo mít téma "Zákony umění"? Zase cituji: "Existuje v umění a v hudbě vývoj? Aktuálnost historických hodnot pro dnešek. / Dialektika určenosti vývoje hudby vývojem společenským a vývojového 'samopohybu' hudby. Problém periodizace dějin hudby. Hlavní epochy vývoje společnosti a hlavní epochy vývoje hudby. Vztah ekonomicko-společenských formací a stylových period vývoje umění; vztah životního způsobu [...] a umění. Úloha umění ve společnosti a konkrétně v dějinách Evropy a v dějinách českého národa. / Koexistence hudby všech dob a všech oblastí jako jeden z důsledků civilizačního (technického) rozvoje (konfrontace ukázek nejstarší evropské hudby, hudby exotické, experimentální, pop music). Využití hudby jako průvodce či ilustrace dějinného vývoje (písně a hudba zachycující život lidí, atmosféru válek, revolučních zvratů apod.). / Klasifikace umění. Vývojové korespondence hudby, literatury, výtvarnictví. Průběžné zákonitosti jednotlivých uměleckých druhů. Vzájemné inspirace. Syntetická umění. / Pojem krásna. Pojem umění. Umělecký odraz skutečnosti. Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. Vztah tvorby a konzumu. Pokrok v umění. Obecná teorie umění a estetika. Vztah teorie a umělecké praxe. Problém kritiky, popularizace apod."

Jistě by bylo zajímavé, ba žádoucí podívat se podrobněji, jak byl třeba rozpracován onen stručný kurs hudebních dějin, tedy co bylo z obrovské masy materiálu vyzvednuto jako zásadní, epochální, ale na to v tomto příspěvku samozřejmě není čas. Zbývá říci, že připravený koncept vyšel jako interní materiál pražského Výzkumného ústavu pedagogického v roce 1969 a určité torzo z něj se promítlo do osnov pro gymnázia, vydaných v roce 1972. To, co jsem se připomenutím jedné historické a jen zlomkovitě v další praxi realizované koncepce snažil demonstrovat, je skutečnost, že i hluboko v totalitním režimu byly v naší hudební pedagogice snahy uvažovat koncepčně, v kontaktu se světovými trendy a s výhledem do budoucna. To, co se ovšem nedařilo, bylo uvádět koncepce v jejich celistvosti a vnitřním pathosu do praxe, což platí nejenom o uvedeném projektu alternativní hudební výchovy pro gymnázia. Pokud jde o něj, je třeba ještě říci, že jeho příslovečnou Achillovou patou byla nejenom vychýlená politická trajektorie tzv.

normalizace a tedy poněkud jiná školská reforma, než byla ta zamýšlená; i v případě realizace původní reformy a původního konceptu hudební výchovy by se objevily veliké problémy v nedostatku učebních materiálů, ale hlavně v absenci učitelů připravených pro tak náročný úkol. A nevím, jestli jsme je připravili i v průběhu uplynulých více než třiceti let!

To mne ovšem přivádí k oněm ohlášeným obecnějším tezím.

Doba mezi roky 1945 a 1989 byla dobou centrálního řízení školství a všech jeho složek (tedy včetně hudební výchovy) a zásadnější změny se uskutečňovaly v podobě tzv. školských reforem a tedy frontálně, což mělo své výhody i nevýhody; spíše ovšem to druhé. K těm nevýhodám patřilo politické a ideologické pozadí reforem, přisekávání iniciativ jednotlivců a skupin, nechuť ke změnám zásadnější povahy, těžkopádná příprava i realizace reforem. Výhodou mohla být - teoreticky – frontální ovlivnitelnost scény, možnost využívat k zavádění reformních snah jednotně koncipovaných a řízených organizačních struktur (například pedagogických fakult či různých doškolovacích institucí), dále možnost napřít všechny síly jedním směrem, atp.; praxe ovšem ukázala, že to příliš nefungovalo.

Nová situace po roce 1989 přináší nové problémy, k nimž patří například ne ve všem pozitivní důsledky decentralizace řízení škol, rozvolnění celé koncepce hudebněvýchovné práce, osnov, metodických příruček a učebnic, spíše rostoucí neatraktivnost povolání učitele hudební výchovy a tedy přetrvávající nedostatek odborně vzdělaných, kvalitně pracujících učitelů, prohlubující se nedostatek peněz pro vybavení škol specializovanými učebnami, nástroji, jinými pomůckami.

Bylo již mnohokrát konstatováno, že problémem hudební výchovy je její pohyb v bludném kruhu: nefunguje hudební výchova v rodinách, škola není schopna napravit tento nedostatek, hudební výchova prakticky chybí na středním stupni vzdělávání a v důsledku toho přicházejí na pedagogické fakulty posluchači špatně připraveni zejména v praktických hudebních činnostech, fakulty mají své problémy v nedostatku peněz, ale i ve své koncepci (o tom se chci zmínit později), absolventi houfně odcházejí jinam než do škol, nové generace rodičů přenášejí svá manka v estetické a konkrétně hudební výchově na nové generace dětí, atd. Je to tedy i opět příslovečný gordický uzel problémů, který bohužel nelze zlikvidovat nějakým jedním řezem, ale musí se rozplétat na všech úrovních současně, nejlépe ovšem v nějaké koordinaci úsilí, kterou ovšem dnes nezajistí žádné ministerstvo či jiný úřad, ale koncepční a organizační iniciativa všech lidí zainteresovaných na hudební výchově.

A to bychom ovšem neměli být jenom my hudební pedagogové, ale celá hudební veřejnost.

Přesto však v onom zřetězení problémů existuje jeden mimořádně důležitý článek a tím článkem jsou pedagogické fakulty. Není to zjištění právě originální, přesto ho chci zdůraznit, neboť dosah toho tvrzení si stále ještě dost neuvědomujeme. Řekl bych, že to, co našim katedrám hudební výchovy chybí, je paradoxně na jedné straně skutečná vědecká kapacita, a na straně druhé zaměření přípravy příštích učitelů pro školskou praxi. Je to paradox, ale jen zdánlivý. Vědou totiž nemyslím jakési na našich fakultách dost rozšířené "fušování" do všelijakých problémů muzikologie (zejména historiografických), ale řešení klíčových problémů naší vlastní disciplíny, tedy hudební pedagogiky. Míním tím hluboké teoretické studium konkrétních procesů hudebního rozvoje mladých lidí v dnešních podmínkách a tedy výzkum psychologie těchto lidí (zájmy, preference, vkus, motivace atp.), výzkum nových typů učebních materiálů (učebnice, internet, nové technické možnosti pro tvorbu hudby atp.), výzkum učiva (jaké hudební projevy, jaké poznatky, jaké hudební činnosti mají instrumentální význam při utváření profilu mladého člověka - zájemce o hudbu). Takto orientované vědecké činnosti je v Česku (a myslím, že i na Slovensku) stále málo. Na druhé straně se domnívám, že naši absolventi stále ještě odcházejí do praxe s nedostatečnou praktickou muzikantskou výbavou, tedy ve hře na nástroj, ve zpěvu, v řízení sboru, ale i v dovednostech, potřebných pro realizaci principů polyestetické a kreativní výchovy. Mají za sebou málo praxe a to především praxe u špičkových „vzorových" učitelů (ti jsou doslova nedostatkovým zbožím), nedovedou se vypořádat s triviálními problémy typu náprava hlasových potíží žáků, metodika nácviku písní, strukturování hodin, práce s učebnicí a tedy i výběr učiva, atp.

Volám tedy po revizi studijních plánů pedagogických fakult. Konkrétně a spíše jen jako příklad uvedeno, volám po odbourávání velmi rozšířené obecné teorie pro teorii (zejména v didaktice a metodice). Představuji si například, že mnohé teoreticko-historické poznatky by se nemusely přednášet v dlouhých přednáškových kursech, ale mohly by se jen studovat z kvalitních učebnic a skript a jejich zvládnutí by se mělo prověřovat zkouškou (testem), a že získaný čas by se dal využít pro semináře a cvičení simulující pedagogické situace.

Pokud jde o problémy, jež by měla řešit hudební pedagogika ve své teoretické i praktické úrovni, jeden se mi zdá zvlášť důležitý a aktuální. Je to

problém, probíraný již na konkrétním příkladu, totiž problém učiva ve smyslu typu či typů hudby, jímž (nebo jimiž) by měla škola na různých stupních a v různých svých specializacích operovat jak při rozvoji hudebních schopností žáků, tak při rozevírání jejich kulturního a vůbec estetického obzoru. Je totiž zřejmé, že to již nemůže být bezmyšlenkovitě přejímaný tradiční model klasicko-romantické hudby, jen okrajově doplňovaný o jiné hudební typy. Tento model je v příkrém rozporu s ostatními hudebními zážitky dětí a mladých lidí, neumožňuje jejich orientaci v soudobé hudební scéně, a nikde není řečeno, že je vskutku nejoptimálnější právě i pro rozvoj hudebnosti. Zdrcující většina dosavadních našich pokusů o obohacení či proměnu komplexu učiva se ovšem opírá jen o osobní zkušenosti, nápady, představy, a není opřena o nějaký serióznější výzkum. Je zřejmé, že celý komplex učiva by měl fungovat jako propracovaný systém, který samozřejmě může reprezentovat celou hudební scénu jen způsobem pars pro toto, nebo jinak řečeno: je nutno operovat sondami, ale tyto sondy musí být vysoce funkční, což právě zatím není zjištěno či zajištěno.

Samozřejmě, ve vědě platí, že o všem je nutno permanentně pochybovat (nově se hovoří o popperovském principu falzifikace); platí to i pro hudební pedagogiku jako teoretickou disciplínu. Nicméně, v teoretické rovině bylo již formulováno množství důvěryhodných poznatků, které ovšem praxe nějak nedokáže strávit a uplatnit. V našem oboru, tedy v hudební pedagogice, možná existuje závažnější a více alarmující rozpor mezi úrovní teoretického poznání (jednoduše řečeno, jak by hudební výchova podle dosavadního stavu poznání měla a mohla vypadat) a úrovní praxe, než kde jinde. Zdá se mi, že z této skutečnosti vyplývá mimo jiné požadavek na pedagogickou teorii, věnovat se i skutečně vědeckému studiu možností a způsobů praktických aplikací svých vlastních výdobytků. Ano, i tohle může být předmětem teorie a tady vidím velké možnosti uplatnění vědeckého potenciálu pedagogických fakult; právě toto nikdo za ně neudělá....

Tímto konstatováním jsem dospěl k závěru svého příspěvku. Jeho hlavní poselství lze shrnout takto: Nelze čekat, že by nějaká příští školská reforma poskytla institucionalizované hudební výchově na všeobecně vzdělávacích školách lepší podmínky, než má dnes; spíše naopak. Iluzí je i představa o nějaké možné frontální reformě koncepce hudební výchovy, která by protlačila nějaké revolučně nové, lepší pojetí hudebněvýchovné práce a hlavně lepší úroveň praxe; taková reforma už není v moci nějakého ministerstva či ústavu atp. Realitou je scéna diverzifikovaná jak v

koncepcích, tak v realizačních prostředcích i v rozdílné úrovni různých segmentů školské praxe. Úkoly "vyšších pater" hudební pedagogiky, tedy především pedagogických fakult, jsou dlouhodobé, a lze je formulovat ve zkratce takto: hledat nová řešení (cestou studia historie, prostřednictvím srovnávací hudební pedagogiky, dobře cíleným vlastním výzkumem), pomáhat hudebněvýchovné praxi (tedy mimo jiné podílet se na vzniku kvalitních realizačních materiálů - zejména učebnic, pomáhat učitelům ve školách) a samozřejmě - ještě lépe, než tomu je dosud, připravovat učitele nové. Úkolem jednorázových událostí, k nimž patří třeba tato nitranská konference, pak je být jakýmsi brain-stormingem, inspirací pro všechny, tedy teoretiky i praktiky. Kéž by tomu tak bylo...

Hudební socializace v hudební výchově

Oldřich Duzbaba

Socializační vazby na hudební výchovu nejsou v současnosti zcela zvláštní a nové. Nacházíme je jako entity reprezentované „osvětím„ a „jednajícími subjekty„ v hudební výchově (zejména německé) již dříve[1]. V hudební pedagogice a didaktice se pojem jednání akcentuje zákonitě (pro hudební socializaci mj. v sociokulturním smyslu), protože sama interakce s hudbou se uskutečňuje na bázi „setkávání„ subjektů s významy (symboly, znaky), které vycházející z podstaty uspořádání hudební látky a struktur. V hudebním chování jednotlivců a skupin se jedná o to, které významy jedinci přisoudí objektům umělecké skutečnosti a jak jsou tyto socializovány (J. D. Cardwell) – v důsledku provozování hudby ve škole (předtím doma v rodině), osvojováním určité kultury a tak podobně.

Na tom se zakládá předpoklad pro uvědomělý vhled do hudebních struktur. Hudební výchova v zahraničí (Německo, Rakousko, Nizozemí, Anglie) klade do popředí poslech a rozumění hudbě[2]. Od poslechu hudby k muzicírování a zpět se aplikují různé vyučovací postupy, jež umožňují u socializandů rozvíjet kompetence k jednání získáváním a ukládáním hudebních zkušeností (nazíráním, přejímáním, srovnáváním podnětů z hudebního materiálu skladeb, písní, a jiných útvarů; nebo-li hudebních prvků - v motivu, tématu ..., ze kterých vyrůstá hudební skladba), či eventuelně v poměru k jiným druhům umění (W. Roscher).

Vztah, jenž vzniká mezi kognitivní a (múzicko-) kreativní orientací současné hudební výchovy, cíleně vyhovuje jejímu hudebněsocializačnímu konceptu. Jak vyplývá z kurikula hudební výchovy pro základní a vyšší (střední) školy /v rakouském časopise Musikerziehung 1997, č. 4, s. 140n./, zakládá se hudební socializace v (intencionální) hudební výchově na metodické řadě učebních kroků od úrovně hudebního vnímání, senzomotorického učení k systematickému rozvíjení (sluchové) hudební paměti, představivosti a myšlení, přičemž harmonickému slyšení se přikládá význam „posledního hudební parametru„, jehož je zvláště zapotřebí pro hudební socializaci. Vlastní koncept vyučování (Handlungsorientierung) tedy staví do centra procesu hudební výchovy percepci, od níž se odvíjí reprodukce (zpěvní, nástrojová jako nápodoba slyšeného či představovaného). Na ni může navázat (smysluplná) experimentace s tóny (prostřednictvím improvizace, kompozice, kreativity) jako