

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.75-83>

Sú východiská didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo stále aktuálne?

Are the Basis of Didactics Conceptions Oriented on Musical Work Still Actual?

Juraj Ruttkay

Abstract

The study brings theoretical bases of didactic conception oriented on musical work. Michael Alt, Karl Heinrich Ehrenforth, and Christoph Richter are the most prominent representatives of this conception. In Slovakia was the basis theoretically elaborated by Ladislav Burlas. The conception had both followers and opponents.

Keywords: Music didactics. The didactic interpretation of music. Musical work. Analysis. Argumentation.

Úvod

V štúdiu sme sa zamerali na teoretické východiská didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo, ktoré v moderne orientovanej podobe sformulovali Michael Alt, Karl Heinrich Ehrenforth a Christoph Richter. Cieľom štúdie je hľadanie relevantných odpovedí na sformulovanú výskumnú otázku, ktorá je zároveň i názvom štúdie: sú východiská didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo skutočne stále aktuálne? V hľadaní odpovedí sme využili viaceré metódy výskumu. Pomocou inštrumentov komparatívnej metódy sme poukázali na hlavné a nosné témy, na totožnosti, paralely a odlišnosti vybraných didaktických koncepcií zacielených na hudobné dielo. Pomocou metódy analýzy sme získané fakty podrobnejšie preskúmali. Metódu pozorovania sme použili počas vlastnej vyučovacej praxe, keď sme skúmali životnosť a uplatniteľnosť konkrétnych didaktických prístupov. Štúdia rozširuje doterajšie teoretické poznanie v oblasti vysokoškolskej umeleckej pedagogiky, ktoré v slovenskom prostredí, konkrétne na Vysokej škole múzických umení v Bratislave, rozvíjali najmä Rudolf Brejka, Ladislav Burlas a Juraj Hatrík.

Didaktické koncepcie Michaela Alta, Karla Heinricha Ehrenfortha a Christpha Richtera

Genézu didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo môžeme hľadať v lipskej muzikologickej škole. Ústrednou témou koncepcie sa stala otázka „ako je dielo skonštruované?“ a hudobné dielo sa stalo centrom pedagogickej komunikácie. Základy modernej orientovanej didaktickej koncepcie položili traja nemeckí didaktici Michael Alt (1968), Karl Heinrich Ehrenforth (1971) a Christoph Richter (1976). Aj keď koncepcie na seba časovo nadväzujú a venujú sa jednej tematickej oblasti didaktiky hudby, v niektorých zásadných otázkach si protirečia a novšie z nich prehodnocujú často kritizované koncepčné nedostatky predošlých didaktík. Koncepcie majú sympatizantov, podporovateľov, pokračovateľov, ale aj ostrých kritikov a odporcov. V odborných európskych muzikologických fórach dodnes vyvolávajú kritické, zároveň ale konštruktívne debaty. Je pôžitkom i dobrodružstvom sledovať istú viachlasnosť preferovaných koncepčných stratégií a špirálovitý charakter samotnej hudobnej didaktiky, v ktorej sa po dvoch či troch desaťročiach na povrch dostávajú zavrhnuté, nepovšimnuté a zámerne opomínané, ba až tabuizované súčasti (napríklad výklad učiva, učebný cieľ, učiaci sa adresát). Často preferované témy sa z módnjej presýtenosti dostávajú zase do úzadia. Istý čas boli nosnými témami pedagogických diskusií (napríklad kurikulárna reforma, kľúčové kompetencie, inklúzia, integrácia, inakosť, obsahové a výkonové štandardy, online vyučovanie a home office).

Altova koncepcia (1968) vo svojej dobe spôsobila obrovský prevrat. Pri analýze hudobného diela Alt používal tri typy metód: 1. fenomenologické metódy na analýzu hudobnej formy a energetiky, 2. psychologické metódy na hermeneutickú a estetickú analýzu, 3. historické metódy na štýlovú, historickú a biografickú analýzu. Hudobné dielo sa v analýzach skúmalo komplexne. Výsledkom analýz bola verbálna interpretácia hudobného diela. Alt mal požiadavku, aby sa žiak zapojil do umeleckého diela s cieľom prežiť jeho objektívnu spiritualitu. Proces Altovej analýzy spočíval v postupe od posluchovej analýzy diela po vizuálnu analýzu s partitúrou diela. Pri počúvaní diela žiaci vyjadrovali svoju skúsenosť s dielom („*hermeneutický orchester mienok*“). Cieľom Altovej koncepcie malo byť, aby sa ľudia vedeli orientovať v pestrej škále hudieb, aby mali právo podieľať sa na kultúre a umení, aby sa hudba od ľudovej až po umeleckú sprostredkovávala na všetkých typoch škôl od základných po univerzity (i keď najskôr preferoval len umelecké diela podľa vzoru svojho oponenta Theodora W. Adorna) a aby vedeli porozumenie hudbe transformovať do verbálnej teórie interpretácie. Centrom Altovho myslenia bolo umelecké hudobné dielo s jeho historickým a intelektuálnym kontextom ako nadčasový a zrozumiteľný prejav spirituality; išlo o komplexné intelektuálne skúmanie umeleckého diela. Zaoberal sa tézou, ako sa v mediálnom veku dá hudobná skúsenosť premeniť na vzdelávanie.

Konklúzie svojej koncepcie Alt chápal ako hudobné vzdelávanie pre budúcnosť.

Na Altovu koncepciu nadviazal Karl Heinrich Ehrenforth. Ústrednou tézou Ehrenforthovej didaktickej koncepcie (1971, 1979, 1981) bolo správne porozumenie a vhodná interpretácia hudby. Kritici koncepcie si položili tri zásadné otázky: 1. Je možné porozumieť a interpretovať hudbu ako text?, 2. Aké je kritérium výberu hudby, ktorej je potrebné porozumieť?, 3. Ako sa naplňa plánovanie, realizácia a hodnotenie hodiny, keď nie je možné dopredu naplánovať diskusiu a argumentáciu žiakov? (Vogt, 2016) Ehrenforth obhajoval porozumenie a interpretáciu hudby ako úlohu didaktiky, ktorá stojí medzi predmetom (dielom) a človekom (žiakom), medzi objektivitou diela a subjektivitou žiaka. Z nášho pohľadu sa snažil v didaktike prepojiť stratégie dvoch koncepcií – koncepcie orientovanej na hudobné dielo s koncepciou orientovanou na žiaka.

Richter (1995, 2012) opustil Altov hermeneutický koncept a Ehrenforthov pojem porozumenia nahradil skúsenostným procesom so všetkými možnosťami zapojenia sa do subjektu. Navrhol tzv. didaktický most, východiskom ktorého bol zážitok z prvého počutia hudobného diela. Centrom jeho úvah sa stali miesta stretávania sa s hudbou. Richter sa stal oponentom staršej metódy Wolfganga Klafkiho o vzdelávacom obsahu, čím dal najavo priklon k Altovej metóde. (Klafki, 1958; Alt, 1958) Niektoré Richterove názory podrobil kritike Jürgen Vogt. Vzniesol kritickú otázku, či sa vôbec dajú predpokladať miesta stretávania sa s hudbou a zameral sa na Richterovo zanedbávanie učiaceho sa adresáta. (Vogt, 2016) Otázku hudby ako súčasti zážitkového učenia rozvíjal Wolfgang Martin Stroh (1985), ktorý našiel inšpirácie v Ehrenforthovej a Richterovej koncepcii. Referoval o tom, že v školskej hudobnej výchove žiaci nenadobúdajú zážitky z klasickej komponovanej hudby, ale zážitky nadobúdajú v mimoškolskej hudobnej výchove, konkrétne počúvaním hudby populárneho okruhu doma. (Stroh 1985, s. 145 – 160) Osobitý stanovisko zaujal Hermann J. Kaiser. Tvrdil, že mnohostrannú a štruktúrovanú realitu hudobnej výchovy nemožno uchopiť, pretože každý žiak je individualita a osobnosť. Didaktické koncepcie, ktoré to prehliadajú, sú podľa Kaisera „ničím iným než pokusmi o sebaklam“ (Kaiser 2016, s. 74)

Od tradičného výkladu k estetikej argumentácii

Novšie práce z didaktiky hudby zamerané na didaktickú koncepciu orientovanú na hudobné dielo sa prikláňajú k formám podporujúcim kognitívne myslenie a diskurzívny charakter. Striktne sa odklňajú od tradičného výkladu, ktorý bol Ehrenforthovi vytykaný a označený za zastaralý spôsob prenosu, resp. výmeny informácií. Odborné diskusie sa viedli aj o pojmach hra, rozhovor alebo splynutie horizontov, ktoré Ehrenforth prevzal od Gadamera. Tieto metaforické pojmy sú v didaktike hudby nepresné.

V rámci diskurzu novšie modely rozširujú Richterov pojem zážitku a posúvajú ho do dimenzie estetického zážitku, definujú konštrukcie významu a estetického chápania interpretácie a recepcie hudby. (Rolle, 1993) Prikláňajú sa k estetickej debate, diskusii a preferujú originálne argumentácie. Napríklad Christian Rolle v štúdiách *Argumentačné zručnosti v hudobnej triede: hľadanie teórie* (2013) a *Estetická debata ako médium hudobnej výchovy – o význame argumentačného diskurzu o hudbe pre estetickú výchovu* (2014) predložil tézu, že ak sa viacero ľudí zapojí do debaty o hudbe počas vyučovania, dôjde k hudobno-vzdelávacím procesom. Nepripomína to snáď gadamerovské hermeneutické „považovať niečo za niečo znamená interpretovať“? (Gadamer, 2025) Rolle doslovne píše o otvorení uší kvalitám hudobného diela. Podľa neho vyučovanie nie je prenosom učiva, ale priebehom estetických zážitkov. Žiaci a odporcovia koncepcie si často kladú nasledujúce otázky: Musíme neustále hodnotiť hudbu? Musíme neustále hovoriť o hudbe? Prečo nemôže hudba hovoriť sama za seba? Nezodpovedanou ostala otázka, aký spôsob diskusie o hudbe je vhodný pre odborné umelecké vzdelávanie (ako paralely všeobecnej hudobnej výchovy) a ako sa ho možno naučiť. Už Hans Peter Reinecke (1974), vychádzajúc z Wittgensteinovej teórie, rozlišoval tri úrovne rozprávania o hudbe: 1. hovorovú komunikáciu o hudbe (laický jazyk), 2. praktickú komunikáciu o hudbe (jazyk hudobníka), 3. hudobno-vednú komunikáciu o hudbe (objektívny odborný jazyk). Tieto premisy boli takisto spochybnené a aj Reinecke mal svojich odporcov. Rolle nevidí rozdiel medzi laickým a hudobníckym jazykom, pretože existujú aj laickí hudobníci. Vhodnými témami na argumentačnú diskusiu sú rozdielne hodnotenie hudobného diela, kontroverzné chápanie skladby a sporná kvalita rôznych hudobných interpretácií. Na hodinách Didaktiky hudby a Umeleckej didaktiky sme použili nahrávky rovnakej skladby a jej rôznu úroveň interpretácie na príklade Árie Kráľovnej noci Der Hölle Rache z Mozartovej opery Čarovná flauta. Vybrali sme interpretácie v podaní Florence Jenkins, ktorá je nositeľkou titulu najhoršie spievajúcej speváčky s jej charakteristickým výrokom „Môžu povedať, že neviem spievať, ale nemôžu povedať, že som nespievala“, Lucie Poppovej, 14-ročného Robina Scholtza a Diany Damrau. So študentmi sme viedli argumentačnú diskusiu o tom, čo je umelecké dielo, aké má charakteristiky, kde sú hranice umeleckosti, kde sú hranice vernosti a originality interpretovaného diela, kde je hranica prípustnosti v interpretácii (čo môžem a čo nemôžem vložiť do interpretácie ako osobnostný vklad interpreta), sú hranice umenia a interpretácie umeleckého diela pohyblivé?, nemennosť funkcie umeleckého diela versus premenlivosť hodnoty umeleckého diela a do argumentačnej diskusie sme vkladali podobný okruh otázok.

V roku 2023 skoncipoval Mario Frei teóriu vysvetľovania v hudobnom vzdelávaní. Vysvetľovanie považoval za základnú vyučovaciu činnosť a vyučovanie nemôže fungovať bez dobrého vysvetľovania.

Pedagogický výskum potvrdil, že kľúčovou zručnosťou učiteľa je schopnosť dobre vysvetľovať. (Frei 2023)

Uplatnenie koncepcie na Slovensku

Didaktická koncepcia orientovaná na hudobné dielo našla na Slovensku uplatnenie vo vyššej komplexnosti náhľadov na fenomén hudobného diela. Stala sa východiskom pre komplexnú analýzu skladieb a estetické vnímanie umeleckého diela. Uvedieme dva príklady z Vysokej školy múzických umení v Bratislave. Altov typ analýzy a Richterov didaktický most si osvojil a koncepčne dotvoril Juraj Hatrík (2000) vo svojej originálnej analýze skladieb v rámci predmetov Analýza skladieb a Hudobné dielne. Hatrík „zdidaktizoval“ metaforu, ktorú kritici didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo v ostatnom čase dosť kritizovali. Hatrík používal metaforu ako významný didaktický prvok, tvoriaci prechod od percepcie k analýze skladby. Percepčné dejiny hudobného diela (skladateľ – interpret – poslucháč – život diela bez autora) ako ústredný výskumný materiál estetiky hudby teoreticky sformuloval Rudolf Brejka vo vysokoškolských učebných textoch *Úvod do štúdia teórie a praxe receptívnej hudobnej výchovy* (1985). V príspevku *Povaha hudobného diela a estetické vnímanie hudby* (2003) ešte bližšie rozpracoval miesto existencie diela od historickej dimenzie (doby vzniku diela), prejavujúce sa navonok v tvarovaní a vnútorne vo výpovedi, cez priestor tvorcu (skladateľa) ako zámer, predstavu a proces vzniku diela, notový zápis, hudobnú interpretáciu, verbálnu interpretáciu až po poslucháčsky priestor. (Brejka 2003, s. 17 – 21) Brejka rozvíjal estetické názory svojho učiteľa Ota Ferenczyho, autora prvej teórie modernizmu na Slovensku. Spoločným základom Hatríkovej a Brejkovej koncepcie je percepcia ako východisko narábania s hudobným dielom.

V období, kedy Hatrík publikoval teoretické východiská hudobnej analýzy, vyšla práca Mieczysława Tomaszewskiego *Interpretacja integralna dzieła muzycznego* (2000). Autor v nej predložil štyri hlavné štádiá existencie hudobného diela: koncepcia – realizácia – percepcia – recepcia. (Tomaszewski 2000, s. 20) Tieto fáze korešpondujú so štyrmi semiotickými textami hudobného diela – s textom hudobným, zvukovým, sluchovým a symbolickým (kultúrnym).

Otázkou je, kedy a ako je vhodné alebo potrebné použiť didaktickú koncepciu orientovanú na hudobné dielo. Zastávame názor, že tento typ didaktickej koncepcie je v podmienkach slovenského (ale i českého) školstva vhodný vsadiť do priestoru odborného umeleckého vzdelávania v základných umeleckých školách a umeleckých školách vyššieho typu. Ideálny výsledok používania tejto didaktickej koncepcie by bol taký, keby žiak vedel uchopiť hudobné dielo verbálnymi inštrumentami primeranými jeho veku, skúsenostiam a životnej filozofii.

V roku 2005 poukázal Werner Jank na rôznorodý terminologický stav v didaktike hudby ako na pojmový šalát (*Begriffssalat*). V nemecky hovoriacich krajinách sa používajú termíny *musikalische Erziehung*, *musikalische Bildung* a *Musikunterricht*. Na Slovensku sa donedávna používali takisto rôzne termíny, napríklad hudobná výchova, hudobné vzdelávanie, pojem výchovno-vzdelávací, hudobná edukácia (Eva Langsteinová), hudobná edukológia (Jozef Vereš). V Čechách sa ujal názov profesionálna hudobná výchova (Milan Holas). Eveline Christof (2019) pracovala s tézou, že je ťažké definovať výchovu a vzdelávanie, pretože nie sú priamo pozorovateľné, viditeľné ani opísateľné. Takisto výsledky výchovy a vzdelávania nie sú priamo merateľné, vzdelávacie vplyvy nie sú jednoznačne preukázateľné a výchovné ciele nemožno izolovať. Tento pojmový šalát som ochutnal aj ja. Dňa 3. júna 2009 prebiehala v Banskej Bystrici medzinárodná vedecká konferencia na tému Kultúra – umenie – vzdelávanie. Belo Felix bol rozhorčený z postoja vtedajšieho ministra školstva, ktorý sa vyjadril k existencii hudobnej výchovy v 8. a 9. ročníku základných škôl. Tvrdil, že žiaci sa nemusia učiť, kto bol Bedřich Smetana. Až s odstupom času som s postojom ministra súhlasil. Totiž nevedomky v jednej vete vyjadril filozofiu všeobecného a odborného! Skutočne, žiaci všeobecno-vzdelávacích škôl nepotrebujú vedieť podrobné životopisné fakty o B. Smetanovi. Žiaci potrebujú vnímať a chápať znejúcu hudbu, napríklad motívy z Vltavy alebo Libuše, *zahmkať* si napríklad zbor Proč bychom se netěšili...

Položme si otázku: sú didaktické koncepcie garantom nadobudnutého hudobného vzdelania? Túto otázku sformuloval predstaviteľ antropologickej didaktiky hudby Christoph Khittl v príspevku *Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung?* (2013). Odpoveď našiel v tom, že koncepcie nahradil pojem kompetencií, zredukovaných na merateľné a zistiteľné parametre (zručnosti a znalosti) s absenciou estetického rozmeru hudby (Khittl 2013, s. 91 – 118). Zistiteľné parametre sa etablovali v obsahovom a výkonovom štandarde v rámci vzdelávacích štandardov a nadobudnutých kompetencií. Kompetencie vnímame ako súhrn vedomostí, zručností a postojov. V stručnosti môžeme Khittlove názory zúžiť na ironické tvrdenie, že hudbu nemôžeme položiť na stôl ani ju zavesiť na stenu. Vo vyššie uvedenom príspevku načrtnol model hudobnej výchovy a hudobného vzdelávania ako súbor viacerých rozmerov a dimenzií nasledujúco: 1/ rozmer hudobného poznania, 2/ rozmer estetického zážitku, 3/ dimenzia citového vzťahu k hudbe, 4/ dimenzia sociálneho aspektu súvisiaceho s hudbou, 5/ dimenzia duchovného prístupu k hudbe, 6/ viaceré rozmery (Khittl 2013, s. 113)

Záver

V závere príspevku zhrňme naše náhľady do vybraných modelov didaktických koncepcií orientovaných na hudobné dielo do niekoľkých bodov. Uvedomujeme si, že všeobecný výchovný systém je jediný prostriedok na prenos kultúrnych hodnôt pre všetkých žiakov. Didaktická koncepcia orientovaná na hudobné dielo, ktorá predpokladá prácu s partitúrou (notovým zápisom), nachádza uplatnenie predovšetkým v oblasti odborného umeleckého vzdelávania v prostredí základných umeleckých škôl a konzervatórií. Aj keď sa v žiadnej didaktike nespomína úroveň pripravenosti pedagóga ako didaktika a teoretika hudby v jednej osobe, didaktická koncepcia orientovaná na hudobné dielo je náročná na pedagóga samotného: predpokladá totiž pedagóga s primeranými zručnosťami hry na klavíri. Neuspeje v nej pedagóg, ktorý hrá na klavíri osemtaktové skladbičky z Beyerky alebo Sarauera. Pedagóg by mal byť schopný zahrat' skladby na úrovni Bachovho Dobré temperovaného klavíra, Beethovenových klavírných sonát, Chopinových alebo Debussyho prelúdií atď. Úlohou samotnej koncepcie je udržiavať otvorený priestor pre osobnú skúsenosť s hudobným dielom a jeho osvojenie si poslucháčom. V koncepcii nie je podstatný učebný cieľ; naopak koncepcia je otvorená obsahu učiva. Doposiaľ nezodpovedanými otázkami ostali „ako sa hudobné dielo stáva učivom?“ a „aké je kritérium výberu diel?“. Podstatná je integrácia zážitkov žiaka do významového horizontu hudobného diela. Tento prístup bol anticipovaný estetikou v tom zmysle, že akú hodnotu hudobnému dielu dáme, takú hodnotu hudobné dielo bude mať. V každom prípade sa pridŕžujeme zásady, že povaha a hodnota odborného umeleckého vzdelávania je daná povahou a hodnotou hudby (umeleckých hudobných diel), ktorú profesionálny didaktik hudby sprístupňuje svojim žiakom. Záleží na výbere overených postupov, ktoré si pedagóg môže vyselektovať z konkrétnej didaktickej koncepcie. Vybrané postupy v žiadnom prípade však nemôžu byť prekážkou, antikoncepciou a nemôžu samozrejme pôsobiť jednostranne, prvoplánovo a sterilne. Didaktika hudby musí byť neustále živá, originálna, jedinečná a nemôže zotrvať iba na existujúcich modeloch.

Bibliografia

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik: Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann, 1968. 280 s.
- Alt, M. (1958). Die Interpretation des musikalischen Kunstwerk in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: Kraus, E. (ed.). *Musik und Lebenshilfe. Vorträge der Zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski, 1958, s. 186 – 196.
- Brejka, R. (2003). Povaha hudobného diela a estetické vnímanie hudby. In: Móži, A. (ed.). *Prezentácie a konfrontácie*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2003, s. 16 – 23.

- Brejka, R. (1985). *Úvod do štúdia teórie a praxe receptívnej hudobnej výchovy*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 1985. 88 s.
- Ehrenforth, K. H. (1979). Didaktische Interpretation von Musik. In: *Sachwörter zur Musikpädagogik, Musik und Bildung 4*, 1979.
- Ehrenforth, K. H. (1971). Verstehen und Auslegen: die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. In: *Schriftenreihe zur Musikpädagogik 4*. Frankfurt nad Mohanom: Diesterweg, 1971.
- Ehrenforth, K. H. (ed.). (1981). *Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Didaktische Interpretation von Musik. Beurteilungskriterien im Musikunterricht. Methodenrepertoire*. Mainz: B. Schott's Söhne, 1981. 391 s.
- Frei, M. (2023). *Erklären im Musikunterricht. Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen*. Münster: Waxmann, 2023. 292 s.
<https://doi.org/10.31244/9783830997726>
- Gadamer, H. G. (2025). *Dedičstvo Európy*. Bratislava: Hronka, 2025. 120 s. ISBN 978-80-8987-531-3.
- Hatrik, J. (2000). Percepcia ako základ a východisko pre analýzu hudobného diela. Sedem marginálii k problematike hudobnej analýzy. In: Martináková, Z. (ed.). *Metódy analýzy a interpretácie hudby z historického a systematického hľadiska I*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2000, s. 25 – 34.
- Christof, E. (2019). Musikerziehung oder musikalische Bildung? Berufsbezogene Überzeugungen (angehender) Musiklehrerin und Musiklehrer zu Ihrem Selbstbild zwischen Pädagogik und Kunst. In: Aigner, W. – Christof, E. – Köhler, J. (eds.). *Musikerziehung = musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag, 2019, s. 124 – 145.
- Jank, W. (ed.). (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005. 255 s.
- Kaiser, H. J. (2016). *Aufbauender Musikunterricht*. In: Lehmann-Wermser, A. (ed.). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Vissner, 2016. 204 s.
- Kaiser, H. J. – Nolte, E. (2003). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen; ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz: Schott, 2003. 187 s.
- Khittl, C. (2013). *Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung?* In: Comploi, F. – Mitterrutzner, E. (eds.). *Musik und Schule. Musica e scuola*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 2013, s. 91 – 118.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Die deutsche Schule*, 1958, roč. 50, č. 10.
- Lacková, I. (2024). Pedagogická interpretácia hudobnodramatického diela ako efektívny prostriedok pre rozvoj kritického myslenia. In: *Slovenské*

- divadlo*, 2024, roč. 72, č. 1, s. 74 – 84. <https://doi.org/10.31577/sd-2024-0006>
- Reinecke, H. P. (1974). Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins Sprachspiel-Modell. In: Eggebrecht, H. H. (ed.). *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 1974, s. 22 – 32.
- Richter, C. (1995). Das musikalische Kunstwerk als Gegenstand der Musikpädagogik, In: Helms, S. – Schneider, R. – Weber, R. (eds.). *Kompodium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustave Bosse Verlag, 1995, s. 150 – 195.
- Richter, C. (2012). *Musik Verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Forum Musikpädagogik, Band 105. Berliner Schriften. Augsburg: Vissner-Verlag, 2012. 196 s.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: *Art Education Research*, 2014, roč. 5, č. 9, s. 1 – 8. ISSN 1664-2805.
- Rolle, C. (1993). Interpretation und Rezeption von Musik. Grundfragen der Bedeutungskonstitutions und des ästhetischen Verstehens. In: Eckart-Bäcker, U. (ed.). *Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik. Musikpädagogik 7*. Mainz: Schott, 1993, s. 40 – 54.
- Ruttkay, J. (2024). K teoretickým východiskám didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo: Alt, Ehrenforth a Richter – ich nasledovníci a odporcovia. In: Stahl, M. (ed.): *Hudobno-analytické prístupy ako prostriedok k poznaniu diela*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2024, s. 65 – 81. ISBN 978-80-8195-143-5.
- Stroh, W. M. (1985). Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Bastian, H. G. (ed.). *Umgang mit Musik. Musikpädagogische Forschung 6*. Lilienthal: Laaber-Verlag, 1985, s. 145 – 160.
- Tomaszewski, M. (2000). *Interpretacja integralna dzieła muzycznego*. Kraków: Akademia muzyczna, 2000. 157 s.
- Vogt, J. (2016). Didaktische Interpretation von Musik. In: Lehmann-Wermser, A. (ed). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wissner, 2016, s. 31 – 43.

Mgr. art. Juraj Ruttkay, Ph.D.

Súkromná základná umelecká škola Jánoš

Mostová 4, 034 01 Ružomberok

ruttkay123@gmail.com