

Překážky estetického vnímání hudby u studentů a žáků všeobecně vzdělávacích škol a možnosti jejich překonávání pomocí základních konceptů hudební sémiotiky

(teze k jejich pojetí a využití v hodinách hudební výchovy)

Mgr. Jan Nowak

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě

Souhrn:

Příspěvek se zabývá problémy, se kterými se učitel hudební výchovy setkává při snaze o přiblížení artificiální hudby studentům, a nabízí možnosti, které mohou vést k jejich řešení.

Klíčová slova:

hudební výchova, hudební pedagogika, hudební sémiotika, nonartificiální hudba

Summary:

This paper deals with the problems which the Music Education teacher faces when trying to introduce classical music to students, and offers some possibilities that could lead to their solution.

Keywords:

Music Education, Music Pedagogy, Music Semiotics, popular music

Potřeba umělecké hudby na školách

Estetická výchova má na všeobecně vzdělávacích školách nezastupitelné místo. Její současná pozice je však v mnoha ohledech problematická. Trpí na skromnější hodinovou dotaci, která její funkci omezuje. Hudební i výtvarná výchova mají komplikovanou klasifikaci, i když výtvarná výchova alespoň disponuje „hmatatelnými podklady“, tedy výsledky v podobě výtvarných prací, jejichž srovnávání umožňuje klasifikaci lépe zdůvodnit. Slovo „zdůvodnit“ zde zdůrazňujeme, neboť učitel hudební výchovy, který chce dosáhnout ve výuce kvality a komplexnosti, stojí před neustálou nutností svou práci, požadavky a výběr obsahu zdůvodňovat, byť nepřímo. Jedním problematickým bodem obsahu je zaměření výuky na uměleckou hudbu (a její

hlubší analýzu), která je celému prostředí školy obvykle neznámá, nesrozumitelná a cizí. Potřebujeme vůbec ve škole uměleckou hudbu, když lze zaslechnout, že „hudební výchova by měla děti hlavně bavit“, přičemž lze snadno zaměnit „bavit“ za „bavit se“, k čemuž umělecká hudba obvykle nesměřuje?

Široká veřejnost vnímá hudbu v mezích stereotypů, do kterých se narodí – hudba zní z rádií či televize neustále, a to buď v podobě hudby non-artificiální nebo hudby vyloženě funkční – reklamy, znělky, filmová hudba. Ani jeden z těchto dvou „proudů“ nesměřuje k vnímání hudby jako samostatného fenoménu s estetickými obsahy. Naopak převažuje fetišové vnímání (zbožňování osobností populární hudby), sociologický rozměr (oblékání, životní styl) nebo skoro již pudově-fyziologické působení hudby (taneční hudba omezující se na elementární rytmické struktury nebo příliš hlasitá agresivní hudba). Za této situace je hudební výchova na školách úkolem značně nesnadným, neboť se snaží působit v oblasti, ve které je většina populace pověstnou tabulou rasou. Což se netýká jen žáků, jejichž možný nesouhlas s případným estetickým obsahem hodin se může snadno setkat s pochopením rodičů a členů pedagogických sborů.

Hudební výchova nemá jednoznačně stanoveny cíle a každý pedagog musí hledat vlastní způsoby, jak přibližovat žákům či studentům umělecké obsahy. Situaci dobře vystihuje Jan Vičar: *„Nápaditá hudební výchova ve škole nesporně může přispět k ovlivnění hudebního vkusu dětí. Celkově však dnes není známa ucelená metoda či teorie školské hudební výchovy, pomocí níž by bylo možno zásadním způsobem ovlivnit hudební orientaci a vkus mládeže. Pod tlakem masivního působení hudebních médií je třeba naopak chápat současnou dílčí rezignaci na výchovné modely prosazované shora... Současné výzkumy hudební recepce vnesly do sféry hudební estetiky některé radikálně nové skutečnosti. Na jejich další výsledky dychtivě čekají hudební pedagogové, nevědouce, jak a co nadále učit ve školské hudební výchově.“¹*

Současné postavení hudební sémiotiky v systému muzikologických disciplín a ve vzdělávání hudebníků a hudebních pedagogů

Hudební sémiotika jako disciplína není dosud v muzikologických kruzích ani všeobecně uznávána, natož pak rozšířena. U nás vydaná literatura čítá spíše menší počet titulů, podává nicméně cenné a inspirativní poznatky. Zároveň poměrně odlišné koncepce a obsah hudebně-sémiotických publikací dávají na jedné straně najevo, jak rozsáhlá je tato oblast studia hudby a jak široké spektrum inovací může vnést do zaběhaných struktur hudebně-teoretických disciplín, na druhé straně se může zdát, že navenek prozatím převládá určitá nevyhraněnost hudební sémiotiky jako vědního oboru. Možná i proto se dosud hudební sémiotice nedaří znatelně

¹ Vičar – Dykast, s. 70

a systematicky proniknout mezi již zmíněné běžné teoretické disciplíny muzikologie (harmonie, kontrapunkt, hudební formy apod.), ke kterým by se mohla při analýze hudebních děl přínosným způsobem řadit.

Problematické je již samotné uznání hudební sémiotiky jako životaschopného oboru. I při jejím rozmachu v 70. a 80. letech 20. století byli někteří hudební teoretici na pochybách, zda má hudební sémiotika – *sit venia verbo* – vůbec smysl a opodstatnění. Hledání mimohudebních obsahů v hudbě už mnoho let před formováním hudební sémiotiky zesměšňoval významný hudební estetik Eduard Hanslick (1825-1904). Aniž bychom chtěli konkrétně analyzovat jednotlivá jeho vyjádření, citujme například (byť možná někdy poněkud vytrženě z kontextu): „... *hudební krásno ... Je to krásno, které spočívá výlučně v tónech a jejich uměleckém spojení, nezávisle na jakémkoliv vnějším obsahu.*“² „*Odrážděním celé skladatelovy tvorby je melodický nápad, nikoli předsevzetí hudebně vyličit nějakou vášně.*“³ K Mozartovi uvádí: „*Symfonie g-moll je hudbou a ničím jiným. A rozhodně to stačí. Nehledejme v hudebních skladbách líčení určitých duševních procesů nebo událostí, ale především hudbu.*“⁴ Tento Hanslickův náhled je poplatný 19. století a novější estetiky jej musí odmítnout, jinak by se stěží vyrovnaly s rozvětveným uměním moderny. Přesto se i v druhé polovině minulého století objevovaly hlasy proti smyslu hudebně-sémiotického zkoumání.

Volba tématu této práce samozřejmě a priori předpokládá existenci mimohudebních obsahů v hudbě, jinak by níže uvedené teze vylučovaly samy sebe. Myšlenky zde citované a rozvíjené vycházejí z koncepce tzv. *Pražského hudebně sémiotického týmu* a výsledků jeho práce publikovaných v třídílných *Základech hudební sémiotiky*, vydaných souhrou osudu pouze ve skriptové formě Filozofickou fakultou Masarykovy univerzity. Syntetický pohled na problematiku a její široká znalost daly vzniknout spisu, který nepůsobí kontroverzně a je dostatečným podkladem pro systematictější studium hudební sémiotiky.

Protože hudební sémiotika zatím příliš nezakotvila ve vzdělávání muzikologů či hudebních pedagogů (v porovnání s již zmiňovanými harmonií, kontrapunktem aj.), neodráží se ani ve výuce hudební výchovy na školách. Jakým způsobem však má pedagog na všeobecně vzdělávací škole (k němuž cílí teze této práce) vést žáky nebo studenty k umělecké hudbě, jejíž paradigmaty jsou jim většinou zcela cizí? Mohlo by se toto dít snad věcnou analýzou forem a struktur, jejichž i povrchnímu zkoumání jsou znalosti studujícího vzdáleny? Mají-li zřetelný smysl pro sdělnost hudby, pak určitě, ale to je již cesta, která vede právě na půdu sémiotiky. Hledání obsahů v hudbě v úzké vazbě na její zakotvení v souvislostech historických, sociologických, psychologických aj. se přímo nabízí jako správný způsob k alespoň částečnému pochopení příčin vzniku hudby, její

2 Hanslick, s. 60.

3 Tamtéž, s. 64.

4 Tamtéž, s. 69.

funkce, účelu. Těmito kroky se spojuje studium hudební historie a teorie s hudbou samotnou, takto lze bezpochyby rozkrývat její estetické vazby na dobu, člověka nebo jiná umění.

Koncept paradigma-syntagma

Paradigma definuje asi nejsrozumitelněji Jaroslav Volek takto: „*Znaky, ba i subznaky a jakákoliv jejich seskupení, jež mají relativně zafixovaný charakter (...) a fungující v povědomí uživatelů znaků jako něco, co je k dispozici, co tvoří repertoár možností a ‚nabídek‘, jmenujeme hudebními paradigmaty.*“⁵ Studium zmiňovaného „repertoáru možností“ je – nebo mělo by být – jedním ze základních stavebních kamenů studia hudby na školách. Máme-li chápat hudební vývoj jako odraz doby, společnosti, myšlení apod., není až tak důležité znát vybrané jednotlivé prvky (tedy obvykle nejznámější skladby), ale poznávat ucelené systémy – tedy charakteristické rysy hudebně-historických období (hudba ars nova, hudba romantismu), hudebních žánrů (motet, opera), či žánrů populární hudby (hard rock, folk), jinými slovy řečeno poznávat různá paradigmata hudby. Tento zdánlivě banální poznatek může mít dalekosáhlé konsekvence:

- 1) Je-li vyučováno hudebním dějinám správně a vhodným způsobem se analyzuje **významová rovina** hudebních paradigmat, utváří se v myslích žáků či studentů komplexní představa vývoje dějin hudby, která je hlouběji provázaná s historií, sociologií, religionistikou, dalšími uměními apod. Lze uvést řadu příkladů, které jsou zcela pochopitelné i pro studenta, získávajícího znalosti v omezených možnostech hodinové dotace estetické výchovy. Například *Proč je gregoriánský chorál zpěvem jednohlasým, plynoucím ve zdánlivě nekonečných, relativně poklidných melodických liniích bez pravidelného rytmu? Proč je latinský? – Tyto rysy odpovídají meditativnímu charakteru modliteb, duchovnímu rozjímání, odpovídají rovněž středověkému konceptu hudby anonymní, bez náznaků virtuózního provedení. Latina je jazykem středověké vzdělanosti a (nejen) středověké církve.*⁶ Nebo *S čím souvisí agresivita a brutalita populárního Bartókova Allegro barbaro? – Bartók je mimo jiné představitelem proudu tzv. neofolklorismu, uměleckého proudu, který se inspiroval lidovou kulturou, životem v přírodě, životem primitivních kmenů, jejich tradicemi, zvyky, obřady. Neofolklorismus je dalším prohlubováním zájmu o lidovou kulturu, který započal již v 19. století národními hnutími, prvotní inspirace v umění přerůstaly v systematické studium lidového prostředí, kterému se věnovali i známí umělci, v hudebním světě právě například Bartók, Kodály nebo Janáček.* Vytváření těchto a podobných

⁵ Základy hudební sémiotiky, díl I., s. 118

⁶ Z oblasti středověké duchovní hudby lze uvést další srozumitelný příklad – opuštěním volného chorálního rytmu vznikla tzv. *modální rytmika* s pravidelným rytmem, v níž se doba neředila na dvě rovnocenné části (jak je tomu v evropské hudbě již po staletí), ale na tři části, což literatura obvykle vysvětluje jako analogii Nejsvětější trojice.

souvislostí v hodinách hudební výchovy sice klade vyšší nároky na přípravu a znalosti učitele a rovněž na podíl času ve vyučovací jednotce, podle nás však nijak neomezuje vnímání hudby jako takové. Domníváme se, že je tomu zcela naopak. Uvědomování si souvislostí prohlubuje vnímání hudby samotné (a tedy i jejích různých paradigmat), hlubší vnímání hudby zase upevňuje chápání vztahů mezi hudbou a historií, výtvarným uměním apod.

- 2) Analyzuje-li se paradigma každého hudebně-historického období systematicky a promyšleně i z hlediska čistě muzikologických disciplín (aspekty organologie, harmonie, metroritmiky), není pak pro studenty problémem se zpětně orientovat ve slyšené hudbě a snadněji ji zařazovat opět do historických kontextů. Studenti jsou pak schopni úsudků typu *Tato je skladba je psána pro sbor a capella, je komponovaná polyfonně s řadou melismat, zní libozvučně a text je latinský, jedná se tedy asi o renesanční duchovní hudbu*. Snadno lze dospět i k tvrzení *Skladbu hrají smyčcový nástroje, které v pozadí doprovází cembalo, pravděpodobně je to barokní skladba*. Pak již lze uvažovat, zda se nejedná například o skladbu tanečního charakteru a takto se přibližovat i záměrům skladatele.

Syntagma definuje Volek jako „*seskupení hudebních znaků (většinou superznaků) v aktuálním použití a uplatnění... je to – za normálních okolností – hudební komunikát*.“⁷ Dvojice paradigma-syntagma tak odpovídá de Saussurově dvojici langue-parole, jen je pro hudební sémiotiku vhodnější, neboť se k ní nevážou jazykové konotace.

Koncept prezentace-reprezentace

„*Prezentací znaku je označována struktura znaku jako nositel významu a v tomto pojetí může být analyzována, popsána, je objektivně uchopitelná. Reprezentace je další funkcí struktury znaku, je jeho významem, výrazem a jako takové podléhá subjektivní interpretaci, není objektivizovatelná*.“⁸ Každý znak se pohybuje na spojnici prezentace a reprezentace, přičemž v různých situacích se více blíží jednomu či druhému okrajovému bodu. V krajních případech se může:

- 1) znak téměř „rozpustit“⁹ v designátu, subjekt jej přestává chápat jako znak a přímo vnímá jeho význam – tak je to například u mateřského jazyka, který užíváme většinou bezděčně – tehdy zcela převládá reprezentace;

7 Základy hudební sémiotiky, díl I., s. 118

8 Faltus, s. 8.

9 Termín užitý Jaroslavem Volkem.

- 2) vytrácet význam znaku, subjekt vnímá jen znak samotný – převládá prezentace, znak poutá pozornost sám na sebe (v extrémní situaci by pak znak ovšem přestal být znakem, neboť by již nebyl nositelem významu).

V hudbě můžeme nalézt příklad rozlišení těchto dvou rovin na stupnicových postupech. Stoupání melodie po stupnici nahoru v rámci promyšlené superstruktury může nést (ideálně s rostoucí dynamikou) zcela srozumitelný význam narůstání, zvyšování napětí, přibližování se k vyvrcholení situace – převládá reprezentace znaku. Ve virtuózní kadenci koncertantní skladby bude pravděpodobně jen prostředkem k předvedení technické zdatnosti interpreta a žádný význam neponese – převládá prezentace znaku.

Jedním ze základních rozdílů mezi artificiální a non-artificiální hudbou je jejich potenciál reprezentovat, zastupovat nějakou mimohudební entitu. V žádném případě však nelze položit rovnítko mezi schopnost reprezentace a artificiální hudbu a stejně tak mezi neschopnost reprezentovat a non-artificiální hudbu, nicméně možnosti artificiální hudby jsou značně vyšší. Samozřejmě se v tomto porovnání dostáváme na tenký led definice artificiální hudby, do jejíž sféry obvykle řadíme i skladby taneční či společenské (barokní suity, Haydnovy symfonie, salónní skladby, někdy dokonce oblíbené Joplinovy ragtimy), jejichž funkce naplňuje podobným či stejným způsobem tvorba dnešní populární hudby.

Z metodických důvodů je potřeba ve školním vyučování systematicky roviny artificiální-nonartificiální rozlišovat i propojovat, obě sféry přesněji definovat a zároveň vzít v úvahu jejich (funkční i nefunkční) prolínání. K tomu všemu může dopomoci právě uvědomění si zmiňovaných základních konceptů hudební sémiotiky, jimiž lze stratifikovat funkce a účel hudby, zároveň se vyhnout hodnocení „kvalitní“ a „nekvalitní“ či dokonce „dobrá“ a „špatná“, které by sice bylo z objektivního hlediska na místě, ale na které je mládež fixovaná na populární hudbu velmi citlivá. Je nutno vést žáky a studenty k uvědomění, že:

- a) tzv. *vážná* či *artificiální* hudba je hudbou, která sděluje závažnější obsahy, nese významy. Je určena k soustředěnému poslechu, který vyžaduje energii, zaujetí, studium. Má mnoho tváří a podob, je odrazem doby, života a názorů skladatele, dobových možností interpretace (kvalita nástrojů, velikost orchestru). Zájem recipienta se soustředí na hudbu samotnou a její obsahy.
- b) tzv. *vážná* či *artificiální* hudba není hudbou „frakounů“, není hudbou pro „vyšší společnost“, není hudbou snobů. Vazba na tyto sociální jevy je způsobena odsunutím vážné hudby ze života „běžných lidí“ pouze do sféry domněle intelektuální a elitářské. Není vázaná

na zbožšťování interpreta (alespoň obvykle; a pokud je, tak nesprávně)

- c) tzv. *populární* hudba je hudbou zábavnou, hudbou oddechovou, hudbou každodenní spotřeby. Je přímočará, jednoduchá, v neustálých obměnách opakuje standardizované vyjadřovací prostředky. Je úzce spojená s osobou interpreta, který je zbožšťován, obdivován, zaměřován za objekt hudby.
- d) tzv. *populární* hudba (myšlena její samotná hudební složka¹⁰) nenesení obvykle téměř žádné mimohudební významy, nelze ji stavět na roveň umělecké hudbě.
- e) hudba špatná a dobrá nebo hudba špatně či dobře interpretovaná existuje bez rozdílů v obou sférách.
- f) hudba *populární* a *vážná* se nevyklučují, jeden recipient může bez problémů přijímat obě sféry. Pokud však oba tyto fenomény nerozlišuje a rozumově neodděluje, nutně alespoň jednu z nich musí vnímat nesprávně.

Žádný z bodů a)-f) předloženého seznamu nelze chápat zcela doslovně a žádný z nich neplatí bez výjimky. Nicméně pro pedagogickou praxi je nutné nejdříve generalizovat a pak relativizovat – uvést pravidlo a pak jeho absolutní pravdivost vyvracet. Z hlediska vývoje myšlení jedince je to postup patrně správný.

Zároveň je potřebné odstraňovat jiné stereotypy, například chápání žánrů z pohledu populární hudby, kde se vedle sebe staví kolony rock, pop, rock'n'roll, jazz a vážná hudba, přičemž se jedná o rozsahem nesouměřitelné položky – popová hudba existuje cca 30 let, rocková hudba zhruba 55 let, jazz 110 let, umělecká vážná hudba několik staletí,¹¹ rock je bohatší na podžánry než pop, jazz je mnohem bohatší než rock atd.

Svár výuky umělečné a non-umělečné hudby ve školách

Současné české učebnice hudební výchovy zařazují, jistě právem, kapitoly o populární hudbě. Problematický je ale poměr a obsah kapitol věnovaný těmto dvěma sférám.¹² Učebnice pro 9. ročník ZŠ autorské trojice Charalambidis-Pilka-Císař (která se zaměřuje výhradně na českou hudbu) věnuje šest kapitol historii umělečné tvorby (do níž v tuto chvíli nepřesně počítáme i např. středověkou chorální hudbu) a sedm kapitol hudbě populární, přičemž například hudbě baroka jsou věnovány tři strany textu a fotografií, populární hudbě 60. let 20. století šest stran. Není samozřejmě pochyb o tom, že tato doba nabídla pozoruhodné výtvořky a osobnosti, z nichž některé jsou právem životaschopné i dnes. Ale ačkoliv je doba dynamičtější a hudba skřez audiovizuální média oslovuje posluchače mnohem snadněji než dříve, lze jedno desetiletí populární hudby stavět nad 150 let

10 Zde připouštíme, že zcela izolovat hudební složku od textové může být poněkud zavádějící – málokterý posluchač je připraven vnímat a hodnotit je odděleně.

11 Nechceme zde hlouběji analyzovat, kdy vzniká umělečná hudba v dnešním chápání.

12 Nutno samozřejmě dodat, že učebnice není preskriptivní dokument pro rozhodování učitele o obsahu vyučování.

historie a nad tvorbu skladatelů, kterou završily osobnosti formátu Zelenky či Černohorského?

Přílišné zařazování populární hudby zavání v mnoha ohledech populismem a v jeho rámci je snadno zdůvodnitelné – žáci či studenti spontánně reagují, „baví je to“, dávají více pozor. Dochází tak ale k obtížně vratnému podryvání estetických hodnot umělecké hudby tím, že se opomíjejí na úkor hudby populární. Nabízí se téměř kacířská otázka – proč učit mládež něčemu, co zná? Proč se zabývat populární hudbou? Odpověď je snadná: protože je, existuje. Z metodického hlediska je učitel ale ve svízelné situaci, metodika práce s populární hudbou není dobře propracovaná a popisná metoda předkládání životopisů umělců a jejich tvorby nestačí. Považujeme za nutné ve škole hlouběji prostudovávat hudbu uměleckou a z její perspektivy nazírat s nadhledem na přednosti a nevýhody populární hudby. Jinak řečeno: analyzovat paradigmatu umělecké hudby a později na základě (byť elementární) schopnosti vzhledu do obsahů hudby se snažit činit totéž s hudbou populární.

Stejným způsobem je rovněž účelné vyhledávat výrazné syntagmatické prvky a hodnotit jejich smysl, originalitu či pseudooriginalitu,¹³ opět samozřejmě v hudbě umělecké i populární. Tyto přístupy budou pro mnohé diskutabilní, protože analytický způsob uvažování o populární hudbě není pro širokou veřejnost obvyklý. Má ale potenci odrážet přemíru fetišového vnímání populární hudby, kterou podporují masmédiá.

Dodatek - Jazz a art-rock – populár nebo vážná hudba; prolínání?

Často se objevuje názor typu „jazz stojí na pomezí vážné a populární hudby“. Tato formulace je ale od základu nesprávná – jazz je totiž již tak široký pojem, že o něm v tomto smyslu nelze mluvit absolutně. Jazz zahrnuje vyloženě populární formy, vyloženě umělecké formy, a také formy, které se pohybují na spojnici předchozích.

Art-rock je hudba hovořící jazykem nástrojů rocku – elektrické kytary, baskytary, elektronické klávesové nástroje, bicí soupravy – ale většími formami, závažnějším obsahem a dalšími vyjadřovacími prostředky umělecké hudby je blíže k hudbě artificiální nebo dokonce její součástí.

V obou případech může pak být zcela jedno, že interpretem je kapela v nástrojovém složení odpovídajícím populární hudbě. Tyto žánry jsou schopné zprostředkovávat umělecké obsahy a lze s nimi proto odpovídajícím způsobem nakládat a hodnotit je (Weber – Rice: Jesus Christ Superstar). Je tak v některých případech možná jejich plnohodnotná sémiotická analýza.

Naprosté matení pojmů se občas objevuje u projektů rockových či popových kapel, které

13 Příkladem může být ruská pěvecká dvojice *Tatu*, která získala kolem roku 2002 obrovskou popularitu i u nás. Není pochyb o tom, že „originalitou“ její hudby byly pouze ruské texty, které v kontextu západní taneční techno hudby působí exoticky. Po této krátké vlně zájem o Tatu opadl a rádia jejich hudbu již nehrají.

se rozhodnou uspořádat velký koncert složený obvykle z již dříve populárních hitů s přepracovaným aranžmá, do kterého zahrnou i symfonický orchestr (obvykle nepočtený v obsazení smyčců a zmenšeném obsazení dechových nástrojů), který ale nehraje hudebně příliš velkou roli a jen harmonicky doprovází obvyklou kapelu. Jedná se nicméně o působivý vizuální efekt – počet hudebníků na pódiu se zřetelně znásobí. Toto je samozřejmě možné a nelze proti tomu nic podstatného namítat. Problém je v tom, že se pak někdy hovoří o „prolínání populární a vážné hudby“, o které se v naprosté většině případů samozřejmě nejedná. Samotná přítomnost orchestru, který hraje party zcela v konvencích populární hudby, nemá ještě s paradigmaty vážné hudby nic společného.

Použitá literatura:

FALTUS, Leoš. *Hudební sémiotika pro skladatele*. 2. vyd. Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2000. ISBN 80-85429-14-4

FUKAČ, Jiří – JIRÁNEK, Jaroslav – POLEDŇÁK, Ivan – VOLEK, Jaroslav. *Základy hudební sémiotiky, díl I*. 1. vyd. Brno : Rektorát Masarykovy univerzity Brno, 1992. ISBN 80-210-0373-1

FUKAČ, Jiří – JIRÁNEK, Jaroslav – POLEDŇÁK, Ivan – VOLEK, Jaroslav. *Základy hudební sémiotiky, díl II*. 1. vyd. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992. ISBN 80-210-0566-1

FUKAČ, Jiří – JIRÁNEK, Jaroslav – POLEDŇÁK, Ivan – VOLEK, Jaroslav. *Základy hudební sémiotiky, díl III*. 1. vyd. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992. ISBN 80-210-0567-X

HANSLICK, Eduard. *O hudebním krásnu: Příspěvek k revizi hudební estetiky* (Poznámkami opatřil a předmluvu napsal Jaroslav Střítecký). 1. vyd. Praha : Editio Supraphon, 1973. 137 s.

HRČKOVÁ, Naďa. *Dějiny hudby I. – Evropský středověk*. 1. vyd. Praha : Euromedia Group, k. s. - Ikar, 2005. ISBN 80-249-0524-87.

CHARALAMBIDIS, Alexandros – PILKA, Jiří – CÍSAŘ, Zbyněk. *Hudební výchova pro 9. ročník základní školy*. Dotisk 1. vydání. Praha : SPN, 2002. 128 s. ISBN 80-7235-012-9.

VIČAR, Jan – DYKAST, Roman. *Hudební estetiky*. 2. vyd. Praha : Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 2002. ISBN 80-85883-86-4.

Kontakt:

jannowak@email.cz