

Estetické fenomény a jejich akceptace v hudebně-pedagogických koncepcích minulosti a současnosti

Janka Kupková¹

¹ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby; A. Hlinku, č. 1; 949 74 Nitra, jkupkova@ukf.sk

Grant: MŠVVaŠ SR KEGA 032 UKF-4/2015

Název grantu: Kultura a hudební vzdělávání v 21. století

Oborové zaměření: AM Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Studie podrobuje zkoumání relevantní koncepce s pozitivními pedagogickými ambicemi prizmatem estetických fenoménů. Jejich akceptaci, či negaci hodnotí v korelaci s proměnami myšlení. Pokouší se též odhalit podněty k „vzkříšení“ hudebně-pedagogických stimulů z minulosti, které vzhledem k potřebě zvýraznění závažnosti estetických fenoménů nutno aktualizovat a inspirovat se jimi i v současnosti.

Klíčová slova hudebně-pedagogické koncepce, estetický fenomén, estetický zážitek, pluralita hudby, minulosti, současnost

1. ÚVOD

Čím se vyznačuje realita dneška? Rostoucí agresivita či lhostejnost, nihilismus, relativismus hodnot, který proniká majoritou společnosti. Vládně nám diktát financí, provažuje konzumní styl života. Jestvuje ještě v našem širším kulturním povědomí interes o estetické prožívání a nacházení nevšední krásy v hodnotném umění? Esteticko-umělecká kompetence se v původním arzenále edukačních kompetencí, přijatých v novém miléniu neetablovala, hudební vzdělávání se bojí s problémy jeho adekvátního docenění, včetně přijatelní časové dotace. Pomůžou nám podněty z minulosti přispět k „rehabilitaci“ múzických disciplín a podpořit argumenty k posílení relevantnosti estetické dimenze hudebního umění?

2. KONCEPCE MINULOSTI ZKOUMÁNY PRIZMATEM ESTETICKÝCH FENOMÉNŮ

Dřív, než zaměříme svou pozornost na pozitivní koncepce, uplatňované v minulosti, věnujme pozornost klíčovým pojmům a jejich ozřejmění. Estetický fenomén definujeme v intencích M. Mistríka (2013) jako „jakýkoliv přírodní nebo lidský jev, který se vztahuje k sféře estetična, je tedy esteticky funkční a koncentruje se kolem něho další estetické fenomény“. Tento pojem rezonuje s naším záměrem, „nebo umožňuje vyloučit enumeraci různých estetických fenoménů v estetických textech v případě, jak teoretik nepotřebuje rozlišovat konkrétní estetický vztah“ (Mistrík, 2013). Pod koncepcí rozumíme vypracovanou soustavu názorů na nějaký jev, způsob nazírání na nějaké jevy, způsob pojmání něčeho (Ivanová, et al., 1983, s. 473).

Při reflexi disciplíny, označované obvykle jako hudební pedagogika možno konstatovat, že sice krystalizovala až v 19. století, při mapování dějin hudební výchovy však relevantní zástoj přisuzujeme starořeckému myšlení, pro které je charakteristická integrace etiky a estetiky v ideály „kalokagathie“ (dobrý a pěkný). Odkaz antiky, jako i evropského křesťanství a novověké vědy považuje C. Diatka (2005, s. 9) „za rozhodující duchovní potence, s kterými Evropa vstoupila do 21. století“. Konstatuje, že antika „ve svém vrcholu (Platón, Aristoteles) vyúsťuje do racionalistických konstrukcí světa a skutečnosti, ale přitom si ponechává prostor aj pro bohatost smyslové zkušenosti.“ (Diatka, 2005, s. 196). Akcentujeme fakt, že antičtí filosofové zdůrazňovali význam hudby v rozvoji lidské osobnosti, přikládali jej relevantní zástoj, oceňujíc pozitiva hudby (řád, harmonie rytmů a zvuků), její vklad při zušlechťování lidské osobnosti, jako i její dispozici vést k poznání krásy.

Jaký byl vztah k estetickým fenoménům v středověkém myšlení? Je třeba mít na zřeteli, že „středověk směřuje prostřednictvím křesťanství k univerzalizmu, přičemž základním úsilím je uskutečnit zduchovnění člověka, jako morální bytosti, která chápe svět jako harmonický celek stvořitele a stvoření“ (Diatka, 2005, s. 196). V esteticko-umělecké sféře však docházelo, jako to uvádí aj J. Fukač et al. (2000, s. 48) „ke značné diferenciaci myšlení, uměleckých stylů a estetických hledisek“.

Ve vývoji do zformování moderní vědecké disciplíny hudební pedagogiky je potřebné zvýraznit novou situaci v Evropě v 16.-18. století. Její charakteristiku erudovaně vystihli V. Lébl a I. Poledňák (1988, s. 549), akcentujíc fakt rozvíjení novověkého všeobecně-pedagogického myšlení, podnětujícího genezi novodobých systémů všeobecně-vzdělávací školy a zároveň jeho zpětní reflexi. V muzikologii i pedagogice panuje shoda v hodnocení přínosu J. A. Komenského (1592-1670), který teoreticky fundovaně traktoval dobové školské otázky. Nemožno však opomenout ani praktické aktivity piaristů a jezuitů, kterým se podařilo vytvořit dobový model fungující „estetické výchovy“.

Je zřejmé, že na přelomu 18. a 19. století se sice školní výchovná praxe neodpoutala od náboženského názoru, avšak, jak tvrdí Fukač et al. (2000, s. 52) vplyvy osvícenských reforem vedli v mnohých evropských zemích k sekularizaci školství. Z hlediska přínosu relevantních vývojových impulzů od pol. 18. století je třeba zvýraznit oblast německy mluvících zemí, co našlo svůj pozitivní odraz aj v intenzitě hudebně-pedagogických reflexí. Za skutečného zakladatele vědecké hudební pedagogiky se pokládá švýcarský

pedagog H. G. Nägeli (1773-1836). Z naší optiky je zajímavá jeho spolupráce s M. T. Pfeiferem, ústící v koncepční spojení obecně pedagogických, estetických a hudebně didaktických hledisek, přičemž k rozvoji jedince měla vést zpěvná aktivita.

O estetizaci aktivit a posilnění smyslového rozvoje se zasazoval německý pedagog B. Ch. Natorp (1772-1846), který je považoval za klíčové úlohy v rámci zpěvnické výchovy. Jak zdůrazňuje J. Fukač et al. (2000, s. 54) na platformě hudební pedagogiky se po prvníkrát uplatnil nový požadavek estetické výchovy, jak ji v závislosti na I. Kantovi zformuloval F. Schiller ve svých myšlenkách (O estetické výchově lidí 1793-1794).

V dějinách hudební pedagogiky si pozornost nesporně zaslouží aj zakladatel německého esteticko-výchovného hnutí a prosazovatel esteticko-výchovných ideálů Alfréd Lichtwark (1852-1914), osobnost s mezinárodní autoritou. Je nutné však připomenout, že při genezi obecné povahy esteticko-výchovného konceptu stál německý básník a estetik F. Schiller. Potřebné je zmínit se též i o faktu, že pragmatické snahy, prosazující se v 2. polovině 19. století (např. H. Spencer 1820-1903), vzhledem na jejich převažující zřetel k utilitarizmu, adekvátně nedoceňovali význam esteticko-výchovných aspirací. Rozhodně nelze opomenout koncepci českého estetiky O. Hostinského (1847-1910), který na přelomu 19. a 20. století formoval celkovou koncepci hudební a estetické výchovy, reagující na podněty zahraniční i impulzy z domácího pedagogického myšlení. V zahraničním teritoriu se však neprosadili a „světu zůstala jeho koncepce neznámá“ (Fukač, et al. 2000, s. 62).

3. ESTETICKÉ DIMENZE V REFLEXI HUDEBNÍCH PEDAGOGŮ V 20. STOLETÍ

Od přelomu 19. a 20. století je pro vývoj obecně, jako i pro hudebně pedagogické myšlení významná snaha o permanentní inovace. Období, vymezené lety 1900-1930 vešlo do historie jako éra tzv. reformní pedagogiky. Reformní pedagogické hnutí je spjaté se jmény R. Steinerja (1861-1925), M. Montessoriové (1870-1952), C. Freineta (1896-1966) a jiných.

Je zřejmé, že se prosazovali i integrační snahy, kterým vycházeli štvříc hudba a hudební výchova. Relevantně je docenit hudebník švýcarsko-rakouského původu Emil Jacques Dalcroze (1865-1950), který se dopracoval k pochopení komplexních psychologicko-fyziologických souvislostí. Za základ považoval rytmus a za projev rytmu estetický pohyb. Muzikologie kvituje fakt, že vliv jeho názorů, vyslovených ve vydaných publikacích (1907, 1922) byl značný, jak však konstatuje V. Lébl (1988, s. 551) “nemožno říci, že by Dalcroze sám pomáhal konstituovat moderní pojetí hudební pedagogiky jako vědy“.

Jako tvrdí J. Fukač et al. (2000, s. 65) po roku 1945 patří k hlavním hybným silám dalšího vývoje odboru dalekosáhlé změny společensko-politické, civilizační a kulturní. Povojnové badatelské úsilí, přepojené s hudebně-pedagogickými snahami a reflexí estetických fenoménů, se orientovalo na empirickou sféru (testy), jako aj na oblast vnímání hudby a s ním související otázky klasifikace posluchačů, resp. jejich typologie. Dějiny jsou dokladem invence autorů, dnes již neznámých, (např. G. Kyme), vytvářející testy na určení estetických úsudků (z r. 1954). Jejich diagnostika spočívala v komparaci různých sólových přednesu totožní hudební skladby, resp. hodnocení kvality v porovnání různých hudebně-interpretčních výkonů.

Zajímavými podněty, aktuálními i pro dnešek jsou reflexe erudovaného německého muzikologa a psychologa A. Welleka (1904-1972), který v 60. letech uplynulého století akcentoval fakt, že „hlavní schopností muzikality je vědět esteticky vnímat, být

esteticky vnímavým (Burlas, 1997, s. 44). Zřetel k estetickým atributům neabsentoval ani v typologii posluchačů, prezentované Ortmannem, přičemž právě typ „percepční“, má z hudby estetický zážitek. Vnímání a vícero jeho úrovní se ocitlo v zorném uhlu francouzského muzikologa, skladatele a pedagoga J. Chailleya (1910-1999) a z našeho pohledu je relevantní právě analytické vnímání. Je pojaté jako „aktivní, komplexní vnímání hudby, jako celku, tak i její detailů. Posluchač hudbě rozumí, ví o ní kvalifikovaně komunikovat, orientovat se v ní, má při její vnímání emocionální i estetický zážitek“ (Baranová, 2013, s. 13).

Historie nám však dokládá aj diametrálně odlišné badatelské přístupy, které prezentoval např. německý filozof, muzikolog a sociolog T. W. Adorno (1903-1969), představitel tzv. frankfurtské školy. Fundamentem pro estetické hodnocení se u něho stává strukturalistické poznávání hudby, preferované v jeho autonomistické koncepci. Vyslovil pro dnešek sporné myšlenky o múzické praxi hudební výchovy, která vytváří propast mezi estetickým a pedagogickým myšlením. V shodě s L. Burlasem (1997, s. 111) mu možno oponovat tezí, že „múzické snahy vedou k osvojování si hudby jako estetického fenoménu, aj když se v didaktickém slovníku slovo estetika nenachází“. Estetické zřetele neopomínal ani německý skladatel, muzikolog a pedagog N. Linke (*1933), který při definování pojmu hudební pedagogiky uvažoval o překonávání protirečení mezi praxí a teorií, hudbou a její estetickou abstrakcí.

Zajímavou v linii námi zkoumaných otázek se stali ambice německých pedagogů L. Kestenberga (1882-1962) a F. Jödeho (1887-1970), kterých integrační snahy se podle L. Burlasa (1997, s. 19) orientovali nejen k spojování hudby a života, ale směřovali aj k dosažení triády „zpívat, tancovat, hrát“. Je potřebné kvitovat fakt, že polyestetické ambice, v zárodku obsažené v jejich hudebně-pedagogickém úsilí, se naplno rozvinuli od r. 1982 v etablovaném Institutu pro polyestetickou a integrativní hudební pedagogiku v Salzburgu, spjatou s progresivní aktivitou takých osobností, jako byl profesor W. Roscher (1927-2002) a dodnes mimořádně iniciativní pedagog a terapeut W. Mastnak (* 1959). V intencích charakteristiky L. Burlasa (1997, s. 67) „polyestetická výchova integruje všechno z umění ke komplexnímu obohacování člověka“.

Estetické zřetele sehráli svou nespornou roli i v slovenském hudebně-pedagogickém teritoriu. Už počátkem 80. let 20. století generovalo teoretické uchopení problematiky pedagogické interpretace hudebního díla, kterou její autor, muzikolog, skladatel a pedagog Ladislav Burlas aj v dalších letech, ve vydaných publikacích cizeloval a precizoval. Vycházejíc z poznatku o dvou esteticky a koncepčně odlišných verzích, sám dospívá k výstižné formulaci: „Naše koncepce je heteronomní, ale snaží se systémově obsáhnout autonomní momenty. Teda tento protiklad chápe jako dialektickou jednotu. Proto pravděpodobně překonává parciálnost předcházejících přístupů. Vychází z předpokladu, že 1. Hudba jako umění je schopná komunikace a bez toho transferu by ztratila svůj zmysel. 2. Hudba se stává osobitým nástrojem uměleckého osvojování světa. 3. Vzhledem k tomu, že jde o speciální sonický a morfológicko-syntaktický systém, hudba si vytváří svou osobitou sémiotickou soustavu“ (Burlas, 1998, s. 39-40). Je zřejmé, že relevantní oporu při fundovaných reflexích byli L. Burlasovi aj podnětné impulzy z hudebně-komunikační teorie, které získal aktivním kontaktem s tzv. „Nitranskou školou“ (působící při vědecko-výzkumném pracovišti literární komunikace a experimentální metodiky na PF v Nitre), integrující ve výzkumu tak literátů, jako i hudebníků a výtvarníků, odborně zorientovaných aj v sémiotických otázkách.

V linii pozitivního využití komunikačně-interpretáční teorie směřovali aj vědecké hudebně-pedagogické práce bansko-bystrické

badatelky Evy Michalové, reflektující otázky estetické i pedagogické komunikace (1997). Komunikační vztah učitel-žák pojímá jako partnerský, oba věnují pozornost hudbě (umění), oba objevují v něm krásu, etické a estetické hodnoty. Využití metafory při odhalování krásy je pevným pojítkem, spájajícím koncepci E. Michalové s hudebně-pedagogickou projekcí hudebního skladatele a pedagoga Juraje Hatríka. Estetické zřetele akcentuje nejen při vymezení náplně jednotlivých složek hudební edukace, ale zvyrazňuje aj partnerství žák-učitel na duchovním principu krásy, harmonie, souladu. Pozornost soustřeďuje aj na specifické žánry, které jsou přínosné při citovém, estetickém i hudebním rozvoji dětí (rozprávka, hra). V jeho invenční koncepci (1997) jsou přítomni aj stimuly psychologické (z tzv. školy humanistické psychologie, zejména její reprezentantky Jean Houstonové), s doceněním významu kinestézy: Už pozorování zručné hry na nástroj, krásného zpěvu, půvabného tance a jejich kinestetická rekonstrukce v představě připravuje náš pohybový aparát, hlasivky i mysl, znamená kus cesty za dalekým výsledkem (Hatřík, 1997, s. 99). Pozitivní podněty z hudebně pedagogické-koncepce J. Hatríka byli ověřované nejen jeho dlouholetou vlastní aktivitou (hudebně-výchovné programy, realizované v celoslovenském rozměru, edukační a umělecké působení v Dětském městěčku v Trenčine-Zlatových) jako aj prostřednictvím jeho kreativních následovníků doma i v zahraničí (Tatiana Pirníková, Eva Jenčková).

Jaké byly trendy v myšlení u nás po společenském převratu v roce 1989? A. Rajský (2012, s. 63) v komparaci s evropským vývojem reflektoval, že se v našem geografickém teritoriu začínal výrazněji šířit postmodernismus až po pádu komunizmu od roku 1990 a zároveň vystihl fakt, že „na místo silných, architektonických, na absolutní pravdě postavených metafyzik (idealismu, marxismu, pozitivizmu, historicizmu, naturalizmu, racionalizmu) se v duchu postmoderny preferují fragmentární „malé diskurzy“ uprostřed pochybování, inverzí, rekurzů, imitací, kompilací, ironie a estetické hravosti“. Badatelé (B. Sliwerski, 2012, s. 81) se též zamýšlí nad aktuálním problémem zdali „postmoderna jako nový jev na prahu 21. století, který zrodila krize kultury civilizace, otevírá pedagogiku k něčemu, co se dá předpokládat v budoucnosti, aneb se též sama stane pro její dosavadní úspěchy dějinní, historickou, hodnotnou perspektivou“.

4. ESTETICKÝ ROZMĚR A JEHO PLURALITA V KONCEPCÍCH PEDAGOGŮ V SOUČASNOSTI

Při charakterizování podstatných črt současnosti v shodě s reflexí S. Gálíka (2012, s. 94-95) můžeme přijat premisu, že typickým jevem současnosti je globalizace s její rozmanitými aspekty. I když „globalizace a postmoderna mají mnoho společného-neuchopitelnost, fragmentárnost, nestálost, nekoncepčnost, bezbřehost. Rozdíl je v tom, že postmoderna je mnohodimenzionální, vnitřně různorodá, nesourodá, a globalizace spájá a vytváří nové struktury“ (Gálík, 2012, s. 95). Je zřejmé, že „v současnosti se do popředí dostává myšlenka vedení interkulturního dialogu, s cílem vzájemného porozumění a uznání“ (Gálík, 2012, s. 95) a pluralitu různých výchovných, resp. vzdělávacích kultur a edukačních strategií rozhodně nemožno opomíjet.

Při pohledu na současnou hudební pedagogiku na Slovensku kvitujeme pozitivní fakt, že ani v novém miléniu – v 21. století, v éře informačních a komunikačních technologií, nerezignovali naši popřední hudební pedagogové na reflektování hudebně-pedagogických otázek, prizmatem estetických atributů. Přepojení empirické a teoretické sféry je příznačné pro přínosné hudebně-pedagogické koncepce slovenských pedagogů E. Baranové, B. Felixe a B. Balcárové. Banskobystrická pedagožka Eleonóra

Baranová ve své reflexi (2013) akceptovala podnětné myšlenkové východiska L. Burlase a formulovala typ syntetické percepcie, směřující k dosáhnutí emocionálního a estetického zážitku. V jejich intencích má percepcie na hodinách hudební výchovy tři kvalitativní roviny, nejvýše stojí vnímání uměleckého díla. Relevanci příkládá aj rozvoji hudebního vkusu, estetického citění a zejména dosáhnutí emocionálního zážitku. Zintenzivnění uměleckého zážitku dosáhne pedagog „kromě adekvátní motivace zadáváním úloh a otázek, využitím a kombinací percepcie s jinými hudebními a mimohudebními činnostmi, které může podle potřeby zařadit do kterékoli etapy vyučovací hodiny“ (Baranová, 2013, s. 67).

Koncepce rozvíjení hudebně-dramatické činnosti v intencionální hudební výchově (2013) z pera kreativního pedagoga Bela Felixe přihlíží též na akceptaci estetických fenoménů. Jeho pedagogické myšlení, orientované na oblast rozvíjení tvořivosti dětí a mládeže je v koherenci s koncepčním pojetím E. Szobiové, inspirativní aj pro výtvarnou edukaci a estetickým aspektům vytvořeného produktu příkládá adekvátní význam.

Atribut zkušenosti, který měl v pedagogických koncepcích minulosti své adekvátní docenění (zejména v německém hudebně-pedagogickém okruhu) byl podnětný aj pro reflexi prešovské pedagožky Boženy Balcárové, zaměřené na sféru integrativní hudební výchovy (2013). Prostřednictvím vlastní, individuální hudební zkušenosti je dítěti umožněno vnímat, prožívat a hodnotit hudbu a krásno. Oslovuje ji aj utváření estetické gramotnosti, jako vlastnosti osobnosti dítěte.

V naší studii jsme se ze specifického zorného uhlu, zaostřeného na estetické fenomény primárně věnovali hudebně-pedagogickým koncepcím, či reflexím. Nelze však ztrácet ze zřetele fakt, že v současnosti přicházejí mnohé podnětné impulzy aj ze strany speciálních estetik (estetika hudby), kde se iniciativně a fundovaně projevují i slovenští univerzitní pedagogové, působící na různých akademických platformách (Július Fuják, Renáta Beličová, Milan Michalec a jiní).

Závěrem si dovolueme uvést, že naše studie negenerovala s ambicí vyčerpávajícího pohledu na všechny dosud vytvořené hudebně-pedagogické koncepce, akceptující estetické fenomény. Selektovali jsme především ty, které byly příznačné pro podnětné směřování hudebně-pedagogické reflexe, či edukační sféry. Do naší studie jsme však zahrnuli aj ty myšlenky, se kterými se současná pedagogika neztotožňuje a teda byli vývojově překonané. Více z estetických stimulů, které se objevili už v minulosti má potencialitu aktualizace a výzvou, která neztrácí do dnešních dnů nic na své platnosti je pozitivní úsilí o esteticko-zážitkové zpřístupňování hodnotné hudby.

Zdroje

1. BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: PU, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9.
2. BARANOVÁ, E. *Pedagogická interpretácia hudby*. Ružomberok: Verbum, 2013. ISBN 978-80-561-0032-5.
3. BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1997. ISBN 80-88885-06-X.
4. BURLAS, L. *Hudba-komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: NHC, 1998. ISBN 80-88884-10-1.
5. DIATKA, C. *Európske myšlienkové tradície do 18. storočia. I. časť*. Nitra: UKF, 2005. ISBN 80-8050-823-2.
6. ELSCHKEK, O. *Hudobná veda súčasnosti*. Bratislava: Veda, vyd. SAV, 1984.
7. FELIX, B. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole*. Banská Bystrica: UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0614-6.

8. FUKAČ, J., TESARĚ, S., VEREŠ, J. *Hudební pedagogika. Koncepce a aplikace hudebně-výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-2102-4585.
9. GÁLIK, S. *Súčasnosť. Charakteristické znaky súčasnosti*. In KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. (eds.) *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, PF TU, 2012, s. 94-102. ISBN 978-80-8082-574-4.
10. HATRIK, J. *Drahokam hudby*. Nitra: UKF, 1997. ISBN 80-8050-141-6.
11. IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN, 1983.
12. KUPKOVÁ, J. *Hudobná výchova na Slovensku po roku 1989*. Nitra: UKF, 2014. ISBN 978-80-558-0700-3.
13. LÉBL, V., POLEDŇÁK, I. (edit.) *Hudební věda II*. Praha: SPN, 1988.
14. MICHALOVÁ, E. *Hudba v škole, příspěvek k teorii hudobnej pedagogiky*. Banská Bystrica: UMB, 1997. ISBN 80-8055-114-6.
15. MISTRÍK, E. *Estetický slovník*. 2. prepracované vydanie. Bratislava: Album, 2013. ISBN 978-80-971533-4-2. (Dostupné na internete) www.esteticky.slovník.sk.
16. RAJSKÝ, A. *Postmoderna. Charakteristické črty postmodernity*. In KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. (eds.) *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, PF TU, 2012, s. 63-72. ISBN 978-80-8082-574-4.
17. SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy*. Praha: SPN, 1985.
18. SLIWERSKI, B. *Postmoderna. Pedagogické myslenie postmodernity*. In KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. (eds.) *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, PF TU, 2012, s. 81-93. ISBN 978-80-8082-574-4.
19. VEREŠ, J. (edit.) *O interpretácii umeleckého textu*. Nitra: PF, 1986.