

- ČÁP, J., *Psychologie pracovního výcviku*. Praha 1971.
- ČELIKOVSKÝ, S., *Teorie pohybových schopností*. Praha 1976.
- DOSTRÁLEK, G., Zpětné podmínění. *Čs. psychologie*, 1960, s. 117–131.
- GABRIELSSON, A., The Performance of Music. In D. Deutsch (ed.), *The Psychology of Music*. San Diego 1999, s. 501–602.
- HEDDEN, S. K., Recent research pertaining to psychomotor skills in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1987, 90, s. 25–29.
- KAGAN, M. S., *Ludská činnost*. Bratislava 1977.
- LINHART, J., Činnost a základní mechanismy její regulace. *Čs. psychologie*, 1976, s. 393–404.
- LINHART, J., *Základy psychologie učení*. Praha 1982.
- MAGILL, R. A., *Motor Learning; Concepts and Application*. 6. vyd. New York 2001.
- MICHEL, P., Musikalische Fertigkeiten und ihre Entwicklung im Übungsprozeß. In *Beiträge zur Musikwissenschaft*. Berlin 1959.
- MICHEL, P., *O hudebních schopnostech a dovednostech*. Překlad z němčiny. Praha 1966.
- MICHEL, P., *Psychologische Grundlagen der Musikerziehung*. Leipzig 1968.
- ODENBACH, K., *Die Übung im Unterricht*. Braunschweig 1974.
- RADIL, T., *Základy neurofyziologie*. Praha 1978.
- SEČENOV, I. M., *Mozkové reflexy*. Praha 1952.
- SEDLÁK, J., *Determinace senzomotorické koordinace*. Brno 1974.
- SHUTER-DYSON, R., Musical Ability. In D. Deutsch (ed.), *The Psychology of Music*. San Diego 1999, s. 627.
- SCHMIDT, R. A., *Motor Learning & Performance; From Principles to Practice*. Champaign (Ill.) 1991.
- SIDNELL, R. G., *Motor Learning in Music Education*. Reston (VA) 1981, s. 28–35.
- ŠEJKOV, M., *Mozek zkoumá mozek*. Praha 1983.
- UNGERER, D., *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*. Schorndorf bei Stuttgart 1973.
- VANĚK, M. et al. *Psychologie sportu*. Praha 1980.
- VÁŇOVÁ, H., TICHÁ, A., HERDEN, J., Kdo umí, ten umí, aneb dovednosti v hudební výchově. *Hudební výchova*, 1996/7, 5, 4, s. 58–60.
- ZAPOROŽEC, A. V., *Razvitije proizvolnyh dvizenij*. Moskva 1960.

## 2.5 HUDEBNOST

Otázkám *hudebnosti člověka*<sup>162</sup> byla věnována pozornost již v prvních hudebněpsychologických dílech, která vznikala před více než sto lety. Byl shromážděn cenný výzkumný materiál, který však nebyl zpracován tak, aby bylo možno vytvořit přesnější definici hudebnosti. Objevuje se značná difuznost a šíře i různé interpretace, což způsobuje potíže zvláště v diagnostické praxi. Velká roztržitost názorů je dána nejenom různými psychologickými koncepcemi

162 Některé základní informace k této tematice obsahuje kapitola 1.4 a 2.6.

(vlivy celostní a asociační psychologie), ale též rozličnými pohledy na vliv dědičnosti a možnost vychovatelnosti hudebnosti. V odborné literatuře i v běžné řeči je často hudebnost zaměňována či ztotožňována s pojmy muzikálnost, hudební nadání či talent, hudební schopnosti, zájem o hudbu apod. Hudebnost se nevztahuje jen k jedinci, ale velmi často se mluví o hudebnosti celých národů (např. o typické hudebnosti českého a slovenského národa nebo jen určitých etnických skupin). Jindy je zase spojována přímo s hudebními produkty, s určitou hudební kulturou (zmínky o antické nebo o středověké hudebnosti apod.).

Hudebnost se mění spolu s historickým vývojem hudby, kdy vznikají nové výrazové prostředky, intonace i hudební systémy. Zesílením poslechových kontaktů s hudbou, které v současnosti přinesla sdělovací a nahrávací technika, ustupují do pozadí výhradní vlivy umělecké hudby a folklóru. Profilace hudebnosti je silně zasažena soudobou populární hudbou, což je skutečnost, kterou současná hudební pedagogika nesmí opomíjet.

V našem pojetí považujeme *hudebnost za psychologickou kategorii, která se váže k osobnosti jedince a k jeho hudebnímu vývoji*. Avšak i při tomto nutném zúžení pojmu hudebnosti jako dílčí struktury osobnosti člověka zůstává ještě řada otevřených problémů. Tak např. výše zmíněná neustálená terminologie způsobuje, že se velice často zaměňují, nebo dokonce ztotožňují *hudebnost a hudební nadání*. Jsme přesvědčeni, že je nutno rozlišovat v obou pojmech nejen z hlediska jejich kvantity (jakého rozvojového stupně dosahují), ale i kvality (jejich struktury, zvláštností). Jak uvedeme dále (viz kapitola 2.6), považujeme hudební nadání za výlučnější jev, za specifickou strukturu osobnosti, která umožňuje některým jedincům úspěšné výkony v hudebních činnostech. *Hudebnost je pak struktura osobnosti, v níž integrují hudební schopnosti tvořící převážně střed jejich variační šíře (průměrné hudební schopnosti) a umožňující téměř každému jedinci hudební aktivity, porozumění hudbě a kladné vztahy k ní.*<sup>163</sup>

## 2.5.1 HUDEBNOST ČLOVĚKA JAKO PŘEDMĚT PSYCHOLOGICKÝCH VÝZKUMŮ

*Hudebnost a hudební nadání* od sebe již dříve zřetelně odlišil **B. M. Těplov**<sup>164</sup>.

---

163 Znemožnění hudebních aktivit a porozumění hudbě je ojedinele způsobeno poruchami označovanými jako amúzie (kapitola 5.1).

164 B. M. TĚPLOV, *Psychologie hudebních schopností*. Překlad z ruštiny. Praha 1968.

Hudební nadání nadřazuje hudebnosti, která je jeho složkou. Hudebnost považuje za nezbytný předpoklad ke všem hudebním činnostem. „Hlavním jejím znakem je prožívání hudby jako vyjádření určitého obsahu. Absolutní nehudebnost, která vlastně u zdravého člověka není možná, by bylo možno charakterizovat tak, že jedinec vnímá hudbu jako sled nic nevyjadřujících tónů. Čím více člověk v tónech slyší, tím je hudebnější.“ Hudebnost není charakterizována jen jednou schopností, ale jejich komplexem, který zajišťuje jemné a diferencované sluchové vnímání, jež pak umožňuje na hudbu emocionálně reagovat. Emocionální složka hudebnosti spolu se sluchovou (s diferencovaným vnímáním) tvoří u Těplova jednotu. Důraz na „slyšení v tónech“ (prožívání hudby jako určitého obsahu) neredukuje hudební vnímání jen na oblast hudebně sluchových schopností, ale předpokládá též analyticko-syntetické pochody, které umožňují pochopit hudební sdělení, obsah a ideu hudebního díla.

Naprostá většina autorů vychází z předpokladu, že *hudebnost (muzikálnost) je syntézou dílčích hudebních schopností*. V počtu těchto schopností se však rozcházejí a není také jednoty v tom, které z nich jsou nezbytné. Není možné a nebylo by ani účelné uvádět názory všech, kdo řešili otázky hudebnosti. Vznikla by tak jen pestrá mozaika rozmanitých a často i protichůdných názorů. Přinášíme proto jen stručné informace o těch autorech, kteří přinesli nové pohledy nebo pomohli dospět k názorové syntéze.

Tak slavný německý chirurg **T. Billroth**<sup>165</sup>, jenž se jako první pokusil postihnout hudebnost, ji podmiňuje především pěveckou reprodukcí krátké, ostře rytmizované melodie. Za další nezbytnou složku hudebnosti považuje rytmické cítění, které může být podle něho východiskem pro rozlišování jedinců hudebních (muzikálních) od nehudebních (nemuzikálních).

**C. Stumpf**, který se svým spisem *Tonpsychologie* (1883, 1890) stal zakladatelem experimentálního zkoumání hudebnosti, ji omezuje hlavně na zjišťování kvalit hudebního sluchu: rozlišování výšek tónů, analýzu souzvuků a určování konsonancí. Kromě těchto hudebně sluchových schopností patří k hudebnosti emoce vzniklé z tónových vztahů (intervalů). Tyto dvě složky (sluchovou a emocionální) ve struktuře hudebnosti nacházíme později i u **Těplova**. Stumpf dlouhodobě zkoumal hudební schopnosti dětí a popsal jejich hudební vývoj.

Americký psycholog **C. E. Seashore** člení hudebnost na početnou skupinu různorodých, relativně samostatných schopností, zvaných *talenty*. Jak uvedeme v kapitole o diagnostice (4.5.1), při testovém měření redukuje Seashore jejich velký počet na pouhých šest schopností.

Mnozí autoři (např. americký hudební psycholog **P. R. Farnsworth** a belgický hudební teoretik a pedagog **E. Willems**) nacházejí ve struktuře hudebnosti

---

165 C. A. T. BILLROTH, *Wer ist musikalisch?* Berlin 1895, 4. vyd. 1912 (Billroth, sám zdatný klavírista i violista, patřil ve Vídni k nejužšímu okruhu Brahmsových přátel).

nejen hudebně sensorické schopnosti, ale i emocionální citlivost k hudbě a složky intelektu. Zjišťují také závislost hudebnosti na historickém vývoji hudby a na zákonitostech hudební výstavby. Dokazují, že charakter jednotlivých výrazových prostředků ovlivňuje odpovídající hudební schopnosti a celkovou hudebnost jedince.

Kvantitativní zřetel v hudebních schopnostech a v hudebnosti nacházíme již ve starších pracích. Německý muzikolog **J. Kries**<sup>166</sup> upozorňuje, že hudební schopnosti se vyskytují u různých lidí v různé kvantitě, v různém rozvojovém stupni, ve vzájemných vazbách, jejich rozvoj nemusí být vždy rovnoměrný.

Ojediněle se setkáváme i s opačným stanoviskem, považujícím hudebnost člověka za *jednolitou, celistvou a nedělitelnou vlastnost jeho osobnosti*.

Reprezentantem tohoto pojetí je **G. Révész**<sup>167</sup>. Pro nedostatek experimentálního materiálu neuvádí definici hudebnosti, přináší však popis hudebního (muzikálního) člověka. Jeho *hudební člověk* nemá pouze vztah k hudbě a radost z ní, ale je schopen ji esteticky prožívat, postihovat její formu a výstavbu, umělecký styl, dokonce i logiku hudebního díla. Jedinec, který splňuje tyto požadavky, vykazuje optimální hudebnost. Kdo chce být považován za hudebního, musí projevít alespoň některé z těchto vlastností. Vysoké nároky, které klade na hudebního jedince, ho pak přivedly k nezdůvodněným závěrům, že asi 18 % veškeré populace je „nehudební“. Proto se v jeho spisech objevují tak časté pochybnosti o tom, zda lze vůbec realizovat všeobecnou hudební výchovu. Jeho pojetí hudebnosti, jednostranně podmíněné jen dědičnými faktory a vyjádřené zákonem „vše, nebo nic“, odporuje současným teoriím hudebnosti a hudebních schopností.

*Přeceňování dědičných vlivů* ve struktuře hudebnosti a s ním spojené pochybnosti o všeobecnosti jejího výskytu lze zaznamenat v linii, kterou zastupují především hudební psychologové **C. Stumpf**, **G. Révész**, **A. Wellek**, **M. Schoen**, **C. Seashore** a jiní. Tento jednostranný *nativismus* (tvrzení o výlučné dědičnosti hudebních schopností) a opomíjení účinnosti sociálních vlivů v rozvoji hudebních schopností byly kritizovány především sovětskými psychology **B. M. Těplovem**, **A. N. Leontjevem** a **S. L. Rubinštejnem**. Mnozí významní představitelé současné psychologie hudby, např. **A. Bentley**, **R. Shuterová**, **K. E. Eicke** a **H. de la Motte-Haberová**, zdůrazňují v pojetí hudebnosti *jednotu biologickou a sociální*.

Tak **K. E. Eicke** zvýrazňuje motivační činitele a domnívá se, že předpokládané dědičné faktory hudebnosti nelze považovat za měřitelnou nebo dokonce konstantní veličinu. Velmi významný je jeho názor, že rozhodujícím činitelem v rozvoji

166 J. KRIES, *Wer ist musikalisch?* Berlin 1926.

167 G. RÉVÉSZ, *Einführung in die Musikpsychologie*. Bern 1947.

hudebnosti je efektivní působení učitele. Velmi kriticky přistupuje k jednostranné biologické determinaci hudebnosti i německá autorka **H. de la Motte-Habrová**. Uvádí experimentální poznatky, že základní hudebně sluchové schopnosti, tvořící podstatu hudebnosti, je možno velmi rychle vypěstovat učením. Ostře kritizuje učitele, kteří tvrdí, že mají ve svých třídách „nehudební“ děti. Tato většinou diagnosticky nepodložená tvrzení odsuzují jak děti, tak i učitele k neúspěchu. Výrok, že dotyčný žák je nehudební, je podle ní pouhý předsudek nebo pohodlnost učitele jeho hudebnost zjistit.

I v naší odborné literatuře se setkáváme s podnětnými názory na rozvoj hudebnosti, s důrazem na výchovné působení a motivaci.

Již **J. Blahoslav** v prvním *Přídavku* ke své *Musice*<sup>168</sup> upozorňuje, že pevná vůle a cvičení znamenají někdy víc než samo přirozené hudební nadání a mohou mnohé napravit i při slabších vlohách.

Celým pedagogickým dílem **J. A. Komenského**, zvláště pak jeho *Informatorium školy mateřské*, které je teorií předškolní výchovy v rodině, prostupuje přesvědčení, že je možno rozvíjet hudební schopnosti všech dětí.

Zásluhu o zkoumání dětské hudebnosti u nás má filozof a pedagog **F. Čáda**. Ve své útlé a dnes neprávem opomíjené studii *Vývoj dětské schopnosti hudební* (1914) zkoumá vznik hudebního smyslu a pěveckého projevu dětí. Pokusně prověřil i období vzniku tvořivých pěveckých projevů, které u některých dětí začíná již ve věku tří let a ohlašuje se jako samostatné prozpěvování a tvoření melodií, zpěv „po svém“. I Čáda je přesvědčen, že neexistují nehudební děti.

Velmi přínosný psychologicko-sociologický přístup k hudebnosti nacházíme u žáka **O. Hostinského**, někdejšího profesora hudební vědy na brněnské univerzitě a bojovníka na lepší všeobecnou hudební výchovu **V. Helferta**. Helfert je vlastně jedním ze skupiny těch představitelů, kteří považují za základ hudebnosti především kladný vztah k hudbě a hudební potřeby. Ve své publikaci *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*<sup>169</sup> odmítá časté ztotožňování hudebnosti jen s některou dílčí hudební schopností (hudebním sluchem, rytmickým cítěním, hudební pamětí) nebo s hudebními činnostmi (pěveckými projevy, hudební tvořivostí) a chápe ji mnohem šířeji. Vychází z antropologických a sociologických údajů o tom, že hudba patří k prvotním a obecným projevům lidského rodu, těsně spjatým s celou jeho historií. Je primární a v psychice hluboce zakotvenou duševní potřebou všech lidí i základním rysem každé tělesně a duševně normálně utvářené osobnosti. Proto i hudebnost, jejíž podstatu tvoří hudební potřeby, zájmy i zkušenosti, nutno považovat za jev vyskytující se u všech lidí. Helfert tvrdí, že „totálně nehudebních lidí není, v každém člověku dríme alespoň jiskřička hudebnosti“.

168 První česky psaná učebnice hudební teorie a praxe (vyd. 1558).

169 V. HELFERT, *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha 1930.

Helfert přitom konstatuje, že vztah k hudbě a její potřeba se mohou u lidí jevit rozdílným způsobem a na odlišné úrovni. Zdůrazňuje, že hudebnost se projevuje nejen hudebními činnostmi, které je možno evidovat (zpěvem, instrumentální hrou, činností dirigentskou a skladatelskou), ale také již jako záliba a bezděčné oddávání se hudbě. Proto dělí hudebnost na dva typy: aktivní (evidentní, uvědomělou) a receptivní (latentní, neuvědomělou). Tento druhý typ hudebnosti přisuzuje všem lidem, a proto obhájí naprostou oprávněnost hudební výchovy na všech stupních všeobecně vzdělávací školy.

Helfertův sociologický přístup k hudebnosti, důraz na kladný vztah k hudbě, na hudební potřeby a zkušenosti i tvrzení, že neexistují nehudební lidé, působily v jeho době téměř revolučně. Vždyť naše hudební pedagogika byla tehdy v zajetí západní hudební psychologie (především názorů Révészových) s důrazem na dědičné a vrozené hudební dispozice.

Helfertova psychologicko-sociologická koncepce hudebnosti má stálou platnost i v dnešní době a je významná zvláště pro obhajobu a posílení všeobecné hudební výchovy. Z hlediska současných názorů na hudebnost lze však k ní vyslovit určité námitky. Tak rozdělení hudebnosti na aktivní a receptivní je mechanické a málo přihlíží k dynamice psychických pochodů u člověka. Psychologické výzkumy hudebního vnímání potvrzují, že hudební percepce jako primární a spouštěcí akt, který má být podle Helferta obsahem receptivní, latentní hudebnosti, vykazuje vysoký stupeň vnitřní aktivity, spojené s emocemi, s hudebním myšlením a s imaginací. V kontaktech s hudbou a v hudebních činnostech tvoří nedílnou jednotu s projevy reprodukčními a hudebně tvůrčími. Tato jednotu se projevuje tak, že percepční projevy přecházejí často bezprostředně v reprodukční a ty mohou vyústit zase v činnosti poslechové. Proto rozdělení jednoty percepčně-reprodukční nutno považovat za umělé, vykonstruované. Také Helfertova skepse k tvořivým projevům, které podle jeho názoru jsou jen malým přínosem pro hudební vývoj dětí, je již vyvrácena psychologii tvořivosti. Helfertovu pojetí chybí postižení struktury hudebnosti, hierarchie základních hudebních schopností a jejich vzájemných vztahů. Je ovšem nutno přiznat, že jeho studie měla přinést hlavně důkazy, že *hudebnost je všeobecná vlastnost psychiky*, a proto všichni lidé mají právo na hudební výchovu, která se jako součást všeobecného vzdělání musí významně podílet na harmonickém rozvoji lidské osobnosti.

Na Helfertovy myšlenky navázal **F. Lýsek**. Hudebnost<sup>170</sup> se podle něho projevuje v *hudební aktivitě*, kterou však chápe úzce pouze jako zpěv a hru na hudební nástroj. V řadě spisů zkoumá hlavně hudebnost a hudební schopnosti dětí navštěvujících základní školu. Ke konci života experimentálně prověřoval utváření pěveckých dovedností dětí v období od narození do tří let. Lýsek potvrdil kladný vliv pěstování hudby na rozvoj jednotlivých hudebních schopností, zvláště pak na hudební vnímání a utváření hudebního vkusu.

---

170 Např. *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*. Praha 1956.

V odborné literatuře, která se často pohybuje na *pomezí hudební psychologie a pedagogiky*, můžeme zaznamenat práce řešící jen dílčí problematiku hudebnosti a hudebních schopností. Tak **F. Kratochvil** kromě zkoumání emocionálních reakcí středoškolských studentů na hudbu objasnil též psychologické základy hudební výchovy a vymezil strukturu hudebnosti<sup>171</sup>. **B. Kulínský**<sup>172</sup> ve své studii objasňuje funkci hudebního sluchu jako složky hudebnosti a propracovává také metody jeho úspěšného rozvoje. Důležitost hudebních představ při nácviu písní experimentálně zkoumal **L. Melkus**, při osvojování poslechových skladeb **I. Poledňák**. Otázkami hudebních schopností, hudebnosti a hudebního rozvoje dětí se zabýval ve svých publikacích **F. Sedlák**.

## 2.5.2 STRUKTURA HUDEBNOSTI

Z hlediska pedagogických dimenzí chápeme *hudebnost* jako *souhrn všech hudebních předpokladů (schopností a dovedností dítěte), zajišťujících jeho komunikaci s hudbou (rozličné hudební činnosti)*. Toto pojetí hudebnosti tvoří východisko pro realizaci všeobecné hudební výchovy, zasahující celou populaci. Je známé též z orffovských principů, charakterizovaných vysoce humánními a demokratickými aspekty<sup>173</sup>. Prostřednictvím rozmanitého komplexu hudebních činností je do hudebních aktivit „vtahováno“ každé dítě podle rozvojového stavu svých hudebních schopností a dovedností.

Hovoříme-li o *strukturu hudebnosti*, máme na mysli soubor jejích jednotlivých složek, které zajišťují fungování této psychologické kategorie. Jde zejména o složku:

- *předpokladovou (výkonovou)* – tj. soubor fyzických vlastností, základních hudebních schopností, dovedností a znalostí, které jsou nezbytné k realizaci jednotlivých hudebních činností. Jejich rozvojový stupeň předurčuje kvalitu hudebního výkonu. Přesná diagnostika hudebních schopností a dovedností pomůže při volbě účinných didaktických prostředků vedoucích k hudebnímu rozvoji všech dětí a umožní také prognózu hudebního vývoje;
- *aktivační (dynamizující)*<sup>174</sup> – tj. všestrannou motivaci dítěte k hudebním činnostem, volní vlastnosti, hudební zájmy, potřeby, hodnotové orientace, postoje k hudbě apod. Předpokladová a aktivační složka tvoří ve struktuře hudebnosti jednotu. Čím je výraznější potenciál dítěte pro učení se hudbě, tím je obvykle silnější i jeho snaha po hudební seberealizaci. Dítě

171 F. KRATOCHVIL, *Psychologické základy hudební výchovy - I. Hudebnost*. Praha 1964.

172 B. KULÍNSKÝ, *Máte hudební sluch?* Praha 1964.

173 Orffův Schulwerk nese též název Praktická počáteční škola hudebnosti pro všechny.

174 Pojmy výkonová (předpokladová) a aktivační (dynamizující) složka se objevují v pracích V. Dočkala v souvislosti s problematikou hudebního talentu (např. V. DOČKAL, *Talent nie je dar*. Bratislava 1983).

je hudbou energizováno, vykazuje vysokou motivaci k hudebním aktivitám, ovlivňující jeho výkonnost. U žáků s menšími hudebními předpoklady je nutné udržovat pozitivní hladinu motivace pochvalou za sebemenší zdařilý výkon;

- *sociální* – vlivy sociokulturního okolí na formování hudebnosti (rodiny, školní i mimoškolní hudební činnosti, vrstevníků, funkcionálního působení masmédií atp.).

Při rozvoji dětské hudebnosti je třeba vzít v úvahu integritu všech tří složek. Je však zřejmé, že jejich zastoupení ve struktuře hudebnosti bude u každého jedince odlišné. Základní přístup učitele k hudebnosti dětí musí vycházet z faktu, že hudební předpoklady nejsou neměnné a že účinnou výchovou a vhodnou motivací je možno vyrovnávat jejich značné rozdíly.

## DALŠÍ LITERATURA KE STUDIU

- BEK, M., *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha 2003.
- DIEFENBACH, H., *Zur Diagnose der musikalischen Begabung*. Würzburg 1971.
- GREGOR, V., První vědecké výzkumy hudebnosti českého dítěte. In *Výzkum hudebnosti mládeže na Ostravsku*. Praha 1969.
- HELFERT, V., *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha 1930, 2. vyd. 1956.
- HOLAS, M., *Malý slovník základních pojmů hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha 2001.
- HOLAS, M., *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. upr. vyd. Praha 1993.
- HOLSTRÖM, L. G., *Musicality and Prognosis*. Upsala 1963.
- KARBUSICKÝ, V., KASAN, J., *Výzkum současné hudebnosti I-II*. Praha 1969.
- KASAN, J., *Výzkum hudebnosti 1990*. Praha 1991.
- LÝSEK, F., *Hudebnost a její výzkum u mládeže školou povinné*. Brno 1947.
- NAUMENKO, S. L., Individualno psychologičeskoje osobennosti muzykalnosti. *Voprosy psichologii*, 1982, č. 5.
- POLEDŇÁK, I., *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha 1984.
- SEDLÁK, F., Hudebnost člověka v konfrontaci názorů a psychologických výzkumů. *Opus musicum*, 1979, č. 1 a 2.
- SEDLÁK, F. Metodologická východiska zkoumání hudebního vývoje člověka. In *Sborník KHv PedF UK III*. Praha 1976.
- SEDLÁK, F., *Úvod do psychologie hudby I-II*. Praha 1981–1986.
- SCHÜSSLER, H., Das musikalische Kind. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 11, 1916.
- STUMPE, C., *Tonpsychologie I-II*. Leipzig 1883–1890.