

KURIKULUM PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

MÁRIA KOŽUCHOVÁ
a kol.

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Publikácia vznikla s podporou projektu VEGA č. 1/0443/18 Analýza sebaregulačných štýlov učenia sa študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika a projektu APVV-15-0378, Optimalizácia výučbových materiálov z matematiky na základe analýzy súčasných potrieb a schopností žiakov mladšieho školského veku (OPTIMAT).

© Autori:

prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (5,7 AH)

Mgr. Lenka Szentesiová, PhD.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (2,8 AH)

doc. RNDr. Edita Partová, CSc.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (1,5 AH)

prof. PaedDr. Katarína Žilková, PhD.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (1,5 AH)

Mgr. Jana Nemcová, PhD.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (1,4 AH)

doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.,

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku (1,4 AH)

Mgr. Denis Líška, PhD.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (0,3 AH)

Mgr. Mária Belešová, PhD.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (0,5 AH)

prof. PhDr. Erich Mistrik, CSc.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (1,2 AH)

prof. PaedDr. Marián Merica, PhD.,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (1,3 AH)

2019

Editorky:

prof. PaedDr. Katarína Žilková, PhD.

Mgr. Miriama Ďurajková, PhD.

Recenzenti:

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Zuzana Kolláriková, CSc.

Vydavatel:

Univerzita Komenského v Bratislave

Ilustrácia na obálke:

www.pexels.com

ISBN 978-80-223-4767-9

9 UMENIE A KULTÚRA

ÚVOD

Kapitola o vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra opisuje, ako je možné v mladšom školskom veku rozvíjať estetická činnosť, prvky umeleckých činností a estetické vnímanie.

Deti vo veku primárneho vzdelávania vyjadrujú svoje emócie, predstavy a vnímanie sveta najradšej konkrétnym materiálom, s ktorými môžu prakticky manipulovať – farbami, tvarmi, zvukmi, pohybmi. Svet abstraktných pojmov sa u nich ešte len rozvíja, je pre ne prirodzenejšie konfrontovať sa so svetom počas experimentovania s materiálom. Zistujú, ako veci vznikajú, ako fungujú znaky v kultúre, osvojujú si normy svojej kultúry a pripravujú sa na ich uvedomelé využívanie vo vyššom veku. Učia sa uvažovať o sebe samých. Pohybujú sa v bezpečnom fiktívnom prostredí, pretože takáto činnosť je pre nich hrou, hoci sa v nej pripravujú na budúce životné situácie (Tooby & Cosmides, 2001). Estetická a umelecká činnosť v tomto veku podstatne prispieva k psychickému, sociálnemu a motorickému vývoju detí, má preto pre ne existenciálny význam (Mistrík, 2001).

CIELE KAPITOLY

Časť Zmysel estetickej výchovy uvádza dôvody, prečo je estetická výchova súčasťou primárneho vzdelávania. Časť Štruktúra estetickej výchovy ukazuje všeobecnú štruktúru estetickej výchovy, jej podobu v školskom vzdelávaní aj jej štruktúru v slovenskom školstve v posledných desaťročiach, vrátane Štátneho vzdelávacieho programu platného v r. 2018. Časť Ciele estetickej výchovy v primárnom vzdelávaní sa venuje všeobecným a špecifickým cieľom, ktoré estetická výchova dosahuje na primárnom stupni vzdelávania. Časť Realizácia estetickej výchovy v primárnom vzdelávaní sa zameriava na priebeh estetickej výchovy na primárnom stupni. Časť Hodnotenie estetickej výchovy v primárnom vzdelávaní uvádza špecifiká hodnotenia týchto žiakov. V závere tejto kapitoly upozorníme na nevyhnutnosť a stabilitu estetickej výchovy v našom školstve.

9.1 ZMYSEL ESTETICKEJ VÝCHOVY

Estetizácia (= estetická a umelecká činnosť) je aktívne formovanie zvukov, tvarov, pohybov, jazyka a iného materiálu tak, aby človek v predmete stelesnil svoje predstavy. Človek formuje tento materiál pod vplyvom určitej kultúry, využíva pri tom rôzne vyjadrovacie prostriedky, ktoré mu jeho doba ponúka. Súčasťou tejto činnosti je **estetické vnímanie** tvorby i jej výsledkov.

Podľa E. Dissanayake (1995) a iných autorov sa estetická a umelecká činnosť vyvinula v evolúcii človeka ako jeden z nástrojov na sebareflexiu, na prienik do povahy sveta a na modelovanie ľudského vzťahu k svetu. Je výsledkom ľudskej potreby stvárať svet podľa svojich predstáv. Človek potom hlbšie chápe svet a vytvára si lepšie predikcie svojej činnosti (Starr, 2013).

Efekty estetickej výchovy v primárnom vzdelávaní potvrdzujú neurofyziologické výskumy. Estetické a umelecké činnosti podnecujú fungovanie tých častí mozgu, kde sa tvoria rôzne príjemné pocity nevyhnutné pre prežitie, napr. príjemné pocity z jedla, pocity bezpečia a pod. (Butter, 2013). Povaha estetických (a umeleckých) artefaktov spôsobuje, že podnety z estetickej činnosti a z estetického vnímania podporujú koherentné reakcie nášho mozgu, čo zvyšuje kognitívne schopnosti dietľa (Butter, 2013). Estetická a umelecká činnosť môže nadľho meniť spôsoby, akými myslíme a cítíme (Starr, 2013).

Ako uvádzá Jensen (2001), rozvíjajú sa tie časti mozgu, ktoré sú zodpovedné za spracovanie hmatových aj vizuálnych signálov, rozvíja sa schopnosť rozlišovania a produkcie auditívnych signálov, prehľbuje sa emocionálna reakcia na činnosť, skvalitňujú sa rozhodovacie a hodnotiace schopnosti.

Aktivujú sa procesy v mozgu súvisiace s pokojnou činnosťou človeka, keď nie je zamestnaný zápasom o prežitie alebo riešením aktuálnych životných úloh, ale reflektuje svet, prehodnocuje svoje činy, uvažuje nad zmyslom svojej činnosti (Starr, 2013). Estetická činnosť tak nie je obyčajným vypĺňaním voľného času, ale je základom pre „sebadefinovanie, sebavyjadrenie a spoločenskost“ človeka (Davies, 212, s. 188).

V estetickej a umeleckej činnosti nevzniká iba nová forma vecí. Je to komplexný **tvorivý proces**. Človek v ňom uplatňuje a rozvíja svoje schopnosti, nadväzuje na určitú kultúru, rozvíja nové podoby kultúry. Človek vytvára svoje kultúrne, ľudské životné prostredie a cez neho si buduje svoju identitu (Cassirer, 1977). Osobnostne rastie, formuje vlastné hodnotové hierarchie, pretože v estetickej a umeleckej činnosti intenzívnejšie prežíva a koncepčnejšie modeluje svoj život (Mokrejš, 2002). Estetická činnosť pomáha zachovávať a rozvíjať prirodzenú intenzitu ľudského vnímania, čím podporuje schopnosť človeka chápať samého seba a adekvátne vyjadrovať svoje videnie sveta (Read, 1967).

Estetická a umelecká činnosť je metakognitívou činnosťou. Stratí svoj zmysel, ak ju človek nereflektuje, ak nesleduje, čo a ako sa mu podarilo vytvoriť

(Turner, 2006). Preto estetický zážitok pomáha človeku predstavovať si „na nečisto“ rôzne životné situácie, je „imaginatívnou prípravou pre zvládanie problémov reálneho sveta“ (Consoli, 2014, s. 40)

Estetická výchova je cieľavedomým pôsobením na žiakov tak, aby sa naučili vnímať, chápať a využívať vyjadrovacie prostriedky svojej kultúry, aby jej porozumeli a boli otvorení pre chápanie iných kultúr, aby mohli kultúru rozvíjať podľa svojich vlastných potrieb, aby s jej pomocou vyadrovali a chápali svet aj seba samých.

Zahrňuje prácu s rôznymi estetickými, umeleckými i mimoestetickými artefaktmi. Pomáha plniť aj všeobecné vzdelávacie ciele školstva, ale odlišuje sa od iných výchovných postupov: **Výchova umením** môže fungovať ako súčasť estetickej výchovy, avšak pracuje len s umeleckými dielami. **Výchova k umeniu** rozvíja chápanie umeleckých diel. **Umelecká výchova** je cieľavedomé pôsobenie na vybraných jedincov tak, aby z nich v budúcnosti vyrástli umelci. **Kultúrna výchova (kultúrna pedagogika)** vedie žiakov k chápaniu kultúrnej tradície a fungovania kultúry, ako aj k reflexii vlastnej kultúry. Pracuje s oveľa širším materiálom ako estetická výchova. **Arteterapia** (muzikoterapia, dramatoterapia a iné) je liečebným psychoterapeutickým postupom, ktorý pracuje hlavne s materiálom umenia (ale okrajovo aj s inými estetickými artefaktmi) s cieľom redukovať psychické a iné problémy jedinca tak, aby sa mohol plnohodnotne začleniť do spoločnosti. U nás zaužívaný termín **Umenie a kultúra** je názvom vzdelávacej oblasti v Štátom vzdelávacom programe. Spojenie umenia so širším termínom kultúra označuje, že sa táto vzdelávacia oblasť neobmedzuje len na umenie.

9.2 ŠTRUKTÚRA ESTETICKEJ VÝCHOVY

Za základné členenie platné aj pre primárne vzdelávanie sa považuje rozdelenie estetickej výchovy na **receptívnu a aktívnu** (napr. Havran, 1998). Receptívna rozvíja estetické vnímanie, schopnosti vnímať, prežívať a interpretovať estetické artefakty. Aktívna podporuje prácu s materiálom, s vyjadrovacími prostriedkami a tvorbu nových estetických artefaktov. H. Gardner (1990) člení estetickú výchovu do troch základných zložiek – **tvorba, vnímanie a reflexia**. Označuje tak aktívnu tvorbu estetických artefaktov, ktorej súčasťou je vnímanie procesu i vznikajúceho diela, pričom sa rozvíja aj schopnosť pozrieť sa na tvorbu s odstupom a vyhodnotiť, čo sa dialo. V koncepcii Discipline Based Art Education sa hovorí o jednote štyroch zložiek: a) estetickej **tvorby**, b) estetického **vnímania** a kritického vztahu k vlastnej tvorbe, c) pohľadu do **histórie** podobných produktov, d) **zovšeobecnenia** pomocou teoretického myslenia (Dobbs, 1998).

Jednotlivé zložky nemožno striktne oddelovať, preto tieto členenia ukazujú len rôzne pohľady na procesy v estetickej výchove. Uvedené zložky sa uplatňujú

v rôznej miere a v rôznych podobách podľa konkrétnych podmienok – vek žiakov, povaha kultúry, podmienky školy a pod.

Členenie estetickej výchovy **podľa umeleckých druhov** priamo nadvázuje na bežnú školskú podobu estetickej výchovy na Slovensku i inde v Európe. Ako oblasti estetickej výchovy sa vyčleňujú výtvarná výchova, hudobná výchova, literárna výchova, dramatická výchova (tvorivá dramatika), mediálna výchova, niekedy ešte aj pohybová výchova alebo hudobno-pohybová výchova a galérijná (múzejná) edukácia. Prvé tri z nich sa štandardne realizujú v samostatných školských predmetoch, ostatné zväčša ako doplnkové alebo čiastkové témy, prierezové témy, ako blokové vstupy do iných predmetov, ako extrakurikulárne aktivity, alebo aj ako riadna súčasť kurikula (najmä muzeálna edukácia, Fulková a kol., 2011).

V histórii slovenského a československého školstva sa výtvarná aj hudobná výchova objavili už od začiatku 20. storočia. Výtvarná výchova spočiatku fungovala pod názvom Kreslenie, ktoré sa zameriavalо na mechanické obkreslovanie a tvorbu ornamentov, neskôr na kreslenie podľa prírody (Blatný, 1983). Cieľom bola technická zručnosť, až od šesťdesiatych rokov 20. storočia sa ciele rozšírili k rozvoju sebavyjadrenia a estetického vnímania. Hudobná výchova sa objavovala v podobe Spevu, spočiatku ako nácvik správnej intonácie (Winklerová, 2015), teda hlavne smerom ku „krásnemu“ spevu. Jej ciele boli sčasti aj náboženské, ideologické a vlastenecké. Širšie zacielenie k chápaniu hudby a pre rozvoj spektra hudobných schopností získala po r. 1954. Od druhej svetovej vojny už majú obidva predmety pevné miesto v primárnom aj nižšom sekundárnom vzdelávaní ako Výtvarná výchova a Hudobná výchova.

Literárna výchova existuje na Slovensku desaťročia ako súčasť výučby materinského jazyka, pričom jej ciele sa často orientujú literárno-vedne, na rozbor, analýzu a interpretáciu literárneho diela. Zobrazovacie možnosti literárnej tvorby umožnili, aby v časoch komunizmu plnila na všetkých stupňoch vzdelávania aj ideologicke ciele.

Podobná štruktúra existuje od druhej svetovej vojny vo väčšine európskych krajín (v niektorých ich dopĺňa samostatná dramatická výchova, pohybová výchova, dizajn, tanec a pod.), (Robinson, 1997).

V slovenskom Štátnom vzdelávacom programe je vyčlenená samostatná vzdelávacia oblasť **Umenie a kultúra** pre estetickú výchovu. Prechádza vzdelávaním od predprimárneho stupňa až po vyššie sekundárne vzdelávanie.

V predprimárnom vzdelávaní sa realizuje činnosťami pomenovanými ako **výtvarná výchova** a hudobná výchova (oblasť Umenie a kultúra) a sčasti v **jazykovej výchove** (oblasť Jazyk a komunikácia). V primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní sa estetická výchova realizuje v dvoch samostatných predmetoch, vo **Výtvarnej výchove** a **Hudobnej výchove** a tiež sčasti v **Slovenskom jazyku a literatúre**. Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sa realizuje v predmete **Umenie a kultúra** a opäť čiastočne v predmete **Slovenský jazyk a literatúra**.

Okrem týchto predmetov sa ráta s využívaním postupov estetickej výchovy aj pri realizácii dvoch prierezových tém – **Mediálna výchova** a **Multikultúrna výchova**.

9.3 CIELE ESTETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Všeobecným cieľom estetickej výchovy je **rozvoj kultúrnej gramotnosti** žiaka. Pomáha pochopiť „sociálnu a kultúrnu krajinu, ktorú človek obýva“ (Efland, 2002, s. 171). Žiak sa učí rozumieť kultúre (najprv kultúre svojho bližšieho okolia, vo vyššom veku aj vzdialeným kultúram), preniká do povahy jej znakového sveta a jej fungovania. Osvojuje si a rozvíja schopnosť využívať vyjadrovacie prostriedky vlastnej kultúry, čím si zároveň rozvíja schopnosť tvoriť nové formy a obsahy kultúry.

Kultúrna gramotnosť sa neobmedzuje na vyjadrovacie prostriedky umenia. Žiak si vo výtvarnej výchove rozvíja nielen porozumenie výtvarnému umeniu, ale aj širšej vizuálnej kultúre (reklamy, piktogramov, videí, spoznáva rôzne formy vizuálneho smogu a pod.). V hudobnej výchove sa nerozvíja len porozumenie hudbe, ale širšej auditívnej kultúre (Beličová, 2006), ktorá spoluvytvára zvukové životné prostredie (šumy a ruchy, ticho, komunikačné signály, zámerné aj nezámerné zvuky, zvuková kulisa a pod.). V literárnej výchove sa učí rozumieť rečovej a jazykovej kultúre, adekvátne využívať jazyk a reč (spolu s neverbálnou komunikáciou) pre vyjadrovanie. Žiak si rozvíja aj schopnosť porozumieť mediálnej kultúre – aby vo vyššom veku odlišoval zámerné posolstvá od nezámerných i od manipulácií. Estetická výchova pomáha porozumieť aj pohybovej kultúre a vyjadrovať sa pohybom, neverbálne. Súčasťou súčasnej estetickej výchovy je rozvoj schopnosti vnímať kultúry z iných dôb a regiónov, pričom sa prepája s multikultúrnou výchovou.

Svoje **špecifické ciele** napĺňa dnešná estetická výchova inak ako jej klasická podoba.

Klasická estetická výchova (cca do poslednej štvrtiny 20. storočia) pracovala hlavne s umením a viedla žiakov k chápaniu umenia (nie napr. širšej auditívnej kultúry). Žiaci si mali osvojiť krásu v umení a mali si rozvíjať „dobrý“ estetický vkus. Cieľom bolo, aby sa žiakovi „páčilo to, čo sa zdá byť pekným vychovávateľovi“ (Razumnyj, 1975, s. 59).

Veľká časť kultúry sa označila za bezcennú, prípadne sa úplne vyradila z výchovy (populárna kultúra, prírodné estetické artefakty, mimoeurópske kultúry a pod.). Estetický vkus vládnuci v danom momente v spoločnosti sa podšúval ako správny. Estetická výchova nepripravovala žiakov na nové situácie v spoločnosti, iba podporovala existujúce mocenské rozvrstvenie spoločnosti.

V poslednej štvrtine minulého storočia sa rozvinula nová podoba estetickej výchovy, ktorú možno nazvať **neklasickou**. Jej špecifické ciele zodpovedajú súčasnému svetu. Namiesto „dobrého“ vokusu rozvíja flexibilný vkus, ktorý sa doká-

že prispôsobovať meniacej sa kultúrnej situácií. Rozvíja vokusovú toleranciu, čiže schopnosť žiaka otvárať sa kultúrnym artefaktom z iných kultúr, čím podporuje u žiakov ich interkultúrne kompetencie. Ich súčasťou je kritické vnímanie a myšlenie vo vzťahu k mediálnym artefaktom, aby sa dieťa nestalo obetou mediálnej manipulácie, vtieravosti gýcha a pod. Žiak si neosvojuje „dobrý“ vokus od učiteľa, ale kultivuje si svoj vlastný vokus (Mistrík, 2016), aby mu jeho vokus pomáhal orientovať sa v meniacom sa svete a pomáhal mu formovať jeho identitu. Prvým špecifickým cieľom je teda **kultivácia estetického vokusu**.

Toto smerovanie sa opiera o druhý špecifický cieľ estetickej výchovy – rozvoj schopnosti žiaka **samostatne tvorit**. Samostatná tvorba znamená, že je schopný vytvoriť si určitú predstavu o svete, nájsť pre jej spredmetnenie vhodný materiál, a tak ju sprostredkovať svojmu okoliu.

Tretím špecifickým cieľom je kultivácia **schopnosti kultúrneho sebavyjadrenia**, čo je schopnosť **pretaviť predstavy**, myšlienky, emócie **do zmyslovo-vnímateľnej formy**. V takej činnosti žiaci spoznávajú vzťah obsahu a formy vyjadrenia, ich prepojenie s konkrétnou kultúrou, zistujú, že svet nie je jednorozmerný, ale na veci je možné nazerať z viacerých perspektív. Podporuje sa uvedomovanie si vlastných stereotypov a povedomie rôznorodosti sveta (Eisner, 1999).

Efektívna neklasická estetická výchova tak pomáha dieťaťu rozvíjať jeho **vlastné vnímanie** sveta i seba samého, pomáha mu stabilizovať obraz o sebe, pomáha mu rášť ako samostatnej osobnosti, pomáha mu oceniť obrazotvornosť, prežívanie ako plnohodnotné súčasti života, rozvíja jeho tvorivosť (Eisner, 2002).

Takto formulované špecifické ciele sú stále príliš široké, v praxi je potrebné ich pretaviť do množstva čiastkových cieľov, ktoré je možné dosahovať na jednotlivých hodinách: rozvoj estetického vnímania, rozvoj skúseností s estetickými artefaktmi, rozvoj zmyslu pre rytmus, rozvoj kultúrnej identity, rozvoj schopnosti kombinovať farby, rozvoj schopnosti rozlišovať jazykové štýly a pod.

Niekedy sa ako ciele estetickej výchovy vyčleňujú **všeobecné výchovno-vzdelávacie ciele**, napr. možnosť zlepšiť akademické výkony žiakov (lepšie porozumenie textu, hlbšie analytické schopnosti a pod.). Neurofiziologické výskumy mozgu poukazujú na širokospektrálne efekty estetickej výchovy: napr. hudobné činnosti v ranom veku podporujú neskoršie lepšie zvládnutie jazyka, koncentráciu a pod. (Parbery-Clark a kol., 2013), čítanie dlhších literárnych textov podporuje rozvoj verbálnej inteligencie (Cunningham, Stanovich, 1998) a pod. Sú to sice významné efekty, ale je možné ich dosahovať aj prostredníctvom iných oblastí výchovy, estetická výchova tu pôsobí len **doplnkovo**. Nie sú špecifické pre estetickú výchovu, aj keď ich môže plniť celkom efektívne. Dôvodom pre začlenenie predmetov estetickej výchovy do vyučovania sú však jej **špecifické výsledky**, ktoré nemôžu dosahovať iné oblasti výchovy.

Pretože estetická aktivita má veľký význam vo vývoji detí, je dôležité predmetmi vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra **motivovať** deti k estetickej aktivi-

te a k estetickému vnímaniu. Motívacia má význam aj preto, lebo ku koncu tohto obdobia sa u detí z rôznych dôvodov estetické aktivity utlmuju (vývin diet'a, pôsobenie školy a mediálneho prostredia). Prestávajú spontánne kresliť, spontánne spievať či tancovať aj spontánne čítať, hoci práve ku koncu tohto obdobia sú schopné plynulo čítať dlhšie texty.

Jedným z dôvodov utlmovania estetickej aktivity u detí sú aj ťažkosti pri chápaní vyjadrovacích prostriedkov kultúry okolo nich. Stávajú sa aj objektom silného mediálneho tlaku, hoci si neuvedomujú, čo sa deje. Preto je nevyhnutné v primárnom vzdelávaní viest' deti k chápaniu kultúrnych spôsobov sebavyjadrovania, k **chápaniu kultúry ich blízkeho okolia**. Podporuje sa tak aj ich identita, čo je nevyhnutné pre zdravý vývin vo vyššom veku, aby boli schopné pristupovať k novým kultúrnym podnetom ako sebavedomé osobnosti.

Pretože deti vo veku 6 – 10 rokov ešte nie sú zvyknuté na striktný analytický pohľad na predmety a oblasti ľudskej činnosti, ale vnímajú ich ako jeden celok, je jedným z cieľov estetickej výchovy rozvíjanie **schopnosti synkretických estetických aktivít**. Neoddeľovať striktne prácu s vizuálnym a zvukovým materiálom, ale kombinovať ich navzájom i s pohybom tela, s reflexiou, prípadne s dramatickými situáciami. Dôležité je začleniť aj prácu s elektronickými médiami.

Deti v tomto veku viac napodobujú vzory zo svojho okolia, z médií a od učiteľov. Je to sice nevyhnutné na konfrontáciu vlastných nápadov so spôsobmi práce okolia, avšak cieľom výchovy zostáva podpora vlastných, **originálnych spôsobov sebavyjadrenia** a originálnej estetickej a umeleckej aktivity.

Dôležité je vyvolávať variabilné **estetické zážitky**, aby sa synkretická tvorba prepájala s vnímaním a podporovala neskorší rozvoj flexibilnosti estetického vodusu. V primárnom vzdelávaní je možné intenzívne rozvíjať schopnosť detí vnímať a uvedomovať si prirodzenú rôznorodosť v kvalite sveta okolo nich. Deti „sa učia tešiť z vecí kvôli ich sviežosti“ (Smith, 2006, s. 132).

Variabilné estetické zážitky budujú v psychike detí dôležitý obranný mechanizmus. V konzumnej kultúre Západu sa produkty vnucujú výrazným estetickým spracovaním, čo podporujú médiá, reklama a marketing. Preestetizovaný svet oslabuje schopnosť rozlišovať medzi hodnotami. Estetická výchova v primárnom vzdelávaní buduje základy na také rozlišovanie, aby vo vyššom veku deti vzdorovali zmyslovej desenzibilizácii, ku ktorej ich vedie prevaha esteticky spracovaného sveta (Blecha, 2002).

To je možné vtedy, ak u detí rozvíjame schopnosti **uvedomovať si svoje estetické zážitky** a podnecujeme ich **jednoduchú reflexiu** – vyjadrenie, čo cítia, ako cítia, teda opisy a interpretácie zážitkov. Ku koncu primárneho vzdelávania sú už žiaci schopní rozprávať o estetických artefaktoch a zážitkoch (Smith, 2006).

Ciele estetickej výchovy v primárnom vzdelávaní **nadväzujú** na estetickú činnosť v predprimárnom vzdelávaní a **budujú aj predpoklady** pre estetickú a umeleckú činnosť v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

V predškolskom veku sa deti venujú synkretickej estetickej činnosti, pre ktorú majú ideálne predpoklady. Fyzický, anatomický aj psychický rozvoj zdravého dieťaťa umožňuje, aby vo svojom holistickom vnímaní sveta využívalo rôzne nástroje a prostriedky na vyjadrenie, pričom je schopné už aj slovne vyjadriť význam svojej činnosti (zárodky abstraktnej sebareflexie). Estetická výchova v primárnom vzdelávaní tak rozvíja u detí to, čo získali v predprimárnom.

V nižšom sekundárnom vzdelávaní sa estetické činnosti detí viac orientujú na realitu a na konkrétné umělecké druhy, menej na synkretické a spontánne sebavyjadrenie. Deti sa učia viac-menej vecne ich analyzovať, interpretovať, sebareflexia sa prehlbuje a stáva sa uvedomelou (najmä v druhej polovici tohto stupňa). Ich estetické vnímanie sa stáva kritickým. Často prestávajú spontánne a autonómne tvoriť. Estetická výchova v primárnom vzdelávaní tak pripravuje pôdu pre komplikovanejšie formy vnímania i orientáciu tvorby na špecifické odbery. Zároveň môže u žiakov budovať motiváciu, ktorá bude brániť radikálnemu ústupu spontánej estetickej činnosti. Podpora synkretického vyjadrovania na primárnom stupni bráni príliš úzkej odborovej špecializácii v estetickej a uměleckej činnosti, ktorá sa vnucuje v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

Napriek **rozčleneniu** estetickej výchovy **do samostatných predmetov** (Hudobná výchova a Výtvarná výchova v oblasti Umenie a kultúra, Slovenský jazyk a literatúra v Jazyku a komunikácii), napriek komplikovanejšej spolupráci s Mediálnou výchovou a Multikultúrnou výchovou (prierezové témy), prieniky v cieľoch týchto predmetov a prierezových tém umožňujú v primárnom vzdelávaní rozvinúť ich spoluprácu.

Výtvarná výchova sa v **slovenských kurikulárnych dokumentoch** orientuje širšie aj mimo umenia na vizuálnu kultúru, teda na kultúrne prostredie, v ktorom žiak vyrastá, ako aj na prácu s modernými médiami. Rozvíja schopnosti žiakov pre prácu s elektronickými médiami. Rešpektuje prepojenia dvojrozmerného vizuálneho predmetu s trojrozmernými predmetmi a prirodzeným okolím, ako aj vstup rýchlosťi a kontinuity do vizuálnej kultúry súčasnosti (video, film).

Hudobná výchova sa orientuje hlavne na rozvoj inštrumentálnych a hlasových činností, pričom sa dopĺňa aj o hudobno-pohybové a sčasti aj o hudobno-dramatické činnosti. Síce slabšie, ale predsa len si všíma aj širšiu oblasť auditívnej kultúry. Viac ako v minulosti sa orientuje na živé podoby hudby, na mimohudobné inštrumentálne činnosti a na aktívne počúvanie aj mimohudobných zvukov.

Literárna výchova v primárnom vzdelávaní rozvíja základné techniky čítania a písania, ale zároveň vedie žiakov k zmyslupnej a zrozumiteľnej komunikácii a sebavyjadrovaniu. Presahuje nácvik techník a pochopenia jednoduchých uměleckých textov, smeruje k chápaniu širšieho fungovania jazyka.

Prierezová téma Mediálna výchova v tomto veku buduje základy pre samostatný a kritický vzťah k médiám v budúcnosti, ako aj pre samostatnú prácu s mediálnymi vyjadrovacími prostriedkami. Prierezová téma Multikultúrna výchova

vedie k tomu, aby si žiak uvedomoval rôznorodosť kultúr a kladie základy pre medzikultúrne porozumenie vo vyššom veku.

V literatúre aj v bežnom povedomí o estetickej výchove **pretrvávajú** aj niektoré predstavy o jej cieľoch, ktoré súčasná teória aj prax už **odmietla**.

Odmietla obmedzenie estetickej výchovy len na **prácu s umením** alebo len na rozvoj schopnosti vnímať umenie. Umenie má veľmi nejasné hranice, aj estetické hodnoty ďaleko presahujú svet umenia, takže je prirodzené, že dnes berie estetická výchova do úvahy širšie oblasti kultúry (vizuálnu, auditívnu a pod.).

Estetická výchova odmietla aj obmedzenie na **sprítomňovanie krásy** a na tvorbu len krásnych predmetov. Pri takom prístupe by sa vylučovali veľké oblasti estetických hodnôt mimo pozitívnej krásy, veľká časť populárnej kultúry, masovej kultúry, gýča, médií, hodnôt z iných kultúr a pod., teda všetko, čo by nezodpovedalo dobovému ideálu krásy. Posilňovali by sa aj momentálne platné normy pre krásu a obmedzoval by sa priestor pre tvorivý rozvoj dieťaťa.

Tretia chybná predstava má korene v estetike F. Schillera (1985), podľa ktorého sa človek **stáva skutočným človekom** s pomocou svojho hrového pudu (= estetický pud). Na túto predstavu nadväzovala marxistická koncepcia estetickej výchovy objavujúca sa v literatúre dodnes. Podľa tejto koncepcie „estetická výchova všeobecne kultivuje a celostne rozvíja osobnosť dieťaťa“ (Program výchovnej práce..., 1999, s. 152). Je to istá podoba panestetizmu, podľa ktorého sa človek môže všeobecne realizovať práve prostredníctvom všadeprítomných estetických kvalít.

9.4 REALIZÁCIA ESTETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Estetická výchova v primárnom vzdelávaní rešpektuje psychosociálny a motorický stupeň vývinu dieťaťa. Predmety estetickej výchovy sú v prvom rade predmetmi **činnostnými**. V primárnom vzdelávaní sa realizujú hlavne cez vlastnú praktickú činnosť žiakov – manipuláciu a experimentovanie s predmetmi, zvukmi, pohybmi. Vychádza zo spontánnej tvorby žiakov, ktorú neobmedzuje vopred danými pravidlami alebo abstraktnými schémami.

Vyučovacie hodiny plnia úlohu malých **laboratórií**, v ktorých žiaci skúšajú vlastnosti predmetov, spoznávajú a overujú si svoje schopnosti, skúmajú, ako sa realita správa, hrajú sa s ňou, experimentujú so svojimi pocitmi a predstavami. Žiaci v primárnom vzdelávaní nereagujú izolované jednotlivými zmyslami, ale vstupujú do týchto experimentálnych hier ako celí ľudia. Na ich výchovných a vyučovacích hrách sa tiež nezúčastňujú len tzv. teoretické zmysly (zrak a sluch), ale všetky zmysly (aj hmat, čuch, chuť) a rovnako aj celé telo (kosti, svalová hmota, chvenie vnútorných orgánov, pocity tepla a chladu a pod.). Tak aj v hudobnej výchove by pohyb detí mal byť súčasťou ich experimentovania so zvukom (Krušinská, 2008).

V týchto laboratóriách je dôležité, aby žiaci rozvinuli svoju **vlastnú tvorbu**. Úlohou učiteľa je riadiť proces tvorby tak, aby žiaci sami prichádzali k výsledkom svojich estetických a umeleckých experimentov. Spontánny detský prejav je východiskom aj v práci s vizuálnym aj s auditívnym a pohybovým materiálom. Podstatné nie sú výsledky, ale **proces**, v ktorom spoznávajú vlastnosti materiálu a overujú si svoje predstavy. Proces sa nemá zameriavať na rozvoj techniky (malovania, hrania na nástroj a pod.), ale na tvorivosť procesu. Učiteľ potom už len poskytuje rôznorodé podnety, aby si deti v spontánnom tvorivom procese rozvíjali svoje zručnosti a spoznávali možnosti rôznych technológií na sebavyjadrenie. „Umenie je viac o tom, ako vyjadriť sám seba, než by bolo o tom, čo vyjadriť.“ (Hill, 1997, s. 19).

V tomto procese nie je nevyhnutné udržať striktné **hranice vyučovacieho predmetu**. Práve kvôli holistickému chápaniu sveta u týchto detí a kvôli synkretickej estetickej činnosti, ktorej sú stále schopné, je vhodné prepájať hudobnú a výtvarnú výchovu, obidve s informatikou (využívanie elektronických technológií), prípadne s vlastivedou (spoznávanie prostredia) alebo s pracovným vyučovaním (spoznávanie technológií).

Pretože estetická výchova priamo závisí od schopnosti prežívania, je dôležité pri realizácii hudobnej, výtvarnej výchovy aj iných podobných predmetov ponúkať žiakom čo **najpestrejšie podnety pre estetické vnímanie**. Tie aj motivujú žiakov k činnosti a ukazujú im možnosti ďalšej práce s rôznymi predmetmi a materiálom. Treba však dávať pozor, aby žiaci nepochopili motivačné podnety ako vzory, ktoré treba napodobovať. Pribrzdili by ich spontánnu tvorivú aktivitu.

Cinnostný charakter týchto školských predmetov (ako aj celej estetickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania) znamená, že žiaci získavajú priamu **praktickú skúsenosť s estetickou činnosťou**. Nestačí len zážitkové učenie (vnímanie), treba prejsť k skúsenostnému (činnosť). V zážitkovom učení by sice mohli rozvíjať svoje percepčné a kognitívne schopnosti, ale aj najbohatšie estetické zážitky by ich priviedli iba k schopnosti vnímať a reflektovať kultúrne hodnoty. Sú to dôležité schopnosti, avšak nestačia na to, aby sa žiaci naučili aj prakticky využívať znaky, vyjadrovacie prostriedky a rôzne nástroje kultúry.

Preto je základom estetickej výchovy u týchto žiakov praktická činnosť, manipulácia, experiment, skúšanie. Z nich prirodzene vyviera rozvoj **schopnosti pre estetické vnímanie**, lebo ono je v činnosti neustále prítomné. Na ich základe je možné rozvíjať **schopnosť uvedomej reflexie** estetickej činnosti a artefaktov.

Ak deti na primárnom stupni formujú predmety podľa seba v nových kontextoch a novým spôsobom, stávajú sa tieto predmety súčasťou ich vlastného sveta, takže bez toho, aby to vedome reflektovali, formujú svoje vzťahy k svetu. Estetická činnosť a umelecké aktivity im ukazujú, akým spôsobom vnímajú svet, ako si ho pre seba organizujú, ak sú ony samé „organizované“, ako si svet pretvárajú pre seba (Noë, 2015).

V takom prípade sa dodrží aj požiadavka na **kombináciu učebných štýlov**, ktorú pomenoval D. Kolb (2014). Jednotlivé učebné štýly sice nie je možné oddeľiť a u každého žiaka sa v rôznej miere vyskytujú všetky, avšak Kolbova požiadavka kombinovať skúsenosť so zážitkom, s reflexiou a s praktickým experimentovaním hovorí o rôznych podnetoch vo vzdelávaní. Pri estetickej výchove je ich kombinácia prirodzená a nevyhnutná, na primárnom stupni je zvlášť dôležité klášť dôraz na praktické experimentovanie. Treba pri tom mať na zreteli, že v tomto veku sa utvárajú základy aj pre skutočnú, uvedomelú (a neskôr aj teoretickú) reflexiu estetickej činnosti.

Medzi **najmenej efektívne vyučovacie metódy** estetickej výchovy patria výkladové, diskusné a reproduktívne metódy (prednáška, diskusia, analýza, reprodukcia artefaktov). Majú sice určité miesto v estetickej výchove, ale samy osobe nestačia, pretože sa orientujú len na rozvoj analytických a argumentačných schopností. Nemôžu poskytnúť praktickú skúsenosť s estetickou a umeleckou činnosťou. Reprodukcia artefaktov vytvorených inými (napr. maľovanky alebo karaoke) sa zameriava len na technickú zručnosť, pričom deformuje vkus detí, lebo im vnucuje presné riešenie estetických problémov, neumožňuje im samostatne tvoriť. Z analytických diskusií môže mať väčší význam hlavne interpretácia, pri ktorej žiaci hľadajú vlastný vzťah k estetickým artefaktom.

Efektívny rozvoj estetických schopností zabezpečujú heuristické metódy (experiment s rôznymi materiálmi, improvizácia, parafráza), projektové metódy, problémové a inscenačné metódy a pod. Kombinácia divergentných a konvergentných úloh je vhodná, ale s prevahou divergentných, aby sme uvoľnili priestor tvorivosti žiakov.

9.5 HODNOTENIE V ESTETICKEJ VÝCHOVE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Hodnotenie v esteticko-výchovných predmetoch nie je jednoduché, pretože podľa Jensaena (2001) neurofyziologické výskumy ukazujú, že reálne uchopiteľné výsledky estetickej a umeleckej činnosti prichádzajú až v strednodobej perspektíve.

Ciele a funkcie hodnotenia sú rovnaké ako pri každom výchovno-vzdelávacom postupe – diagnostikovať žiaka, poskytnúť jemu aj učiteľovi spätnú väzbu, motivovať žiaka k ďalšej činnosti aj informovať žiaka i rodiča o pokroku žiaka.

Hodnotenie **vychádza z cieľov**, ktoré chcú esteticko-výchovné predmety dosahovať. Hodnotenie v estetickej výchove ďaleko presahuje len hodnotenie kognitívnych schopností a kognitívnej činnosti žiaka. Podľa Žilkovej (2009) sa zameriava v prvom rade na vlastnú estetickú a umeleckú činnosť žiaka a na premeny v jeho tvorivosti.

Zmyslom estetickej činnosti detí v tomto veku totiž nie je vytvorenie produktu, namaľovanie obrazu, zahranie skladby, naučenie sa nejakého tanca a pod. Zmyslom je hrať sa s materiálom, dávať mu novú formu, experimentovať so štruktúrami a pod. Výsledná podoba produktu či jeho význam nie sú pre dieťa dôležité. Dôležité sú pre dieťa jeho predstavy, pocity pri tvorbe, motorické vyžitie sa a pod. Žiaci netvoria dielo, ale hrajú sa s materiálom a s predmetmi (Dissanayake, 2012), a práve to je predmetom hodnotenia.

Dôležité je hodnotiť **postoje a názory** žiakov, jeho **estetické úsudky, motiváciu** (Langsteinová, Manicová, 2018). Hodnotenie má usmerniť **osobnostný vývoj** žiaka (Čarný, Ferliková, 2018).

Formy hodnotenia sú veľmi pestré. Najmenej efektívne je **sumatívne kvantitatívne hodnotenie výsledného produktu** (škálovanie, percentá, známka), pretože nevyhodnocuje schopnosti žiakov pracovať s predstavivosťou, ani ich zaangažovanie sa do procesu a pod. Rovnako nevhodné sú rôzne formy testov, a to nielen preto, že kognitívna úroveň žiakov v prvých ročníkoch primárneho vzdelávania komplikuje využitie testu. Test nie je vhodný hlavne preto, lebo overuje kognitívne schopnosti žiakov (aj to zväčša iba nižšie), ktorých rozvoj je iba časťou estetickej výchovy.

Ciele estetickej výchovy pomôže plniť **komplexnejší a zložitejší systém hodnotenia** – cez prezentáciu svojej práce, portólio, aplikáciu alebo reflexiu procesu. Tak možno u žiaka zohľadniť aj jeho analytické i vyjadrovacie schopnosti, jeho prežívanie a interpretáciu sveta a pod.

Aby učiteľ estetickej výchovy v primárnom vzdelávaní zistil, ako sa splnili ciele jeho vyučovacej hodiny, je potrebné hodnotiť predovšetkým **proces estetickej a umeleckej činnosti** žiakov. Hodnotí sa motivácia žiakov na prácu (resp. zmeny v motivácii), osobné zaangažovanie sa do procesu a do spolupráce s inými žiakmi, premeny v spôsoboch, akými žiak vyjadruje svoje predstavy v rôznych materiáloch, rozvoj jeho psychomotorických zručností. Je efektívne dávať žiakom spätnú väzbu aj vo vzťahu k rôznym kognitívnym a emocionálnym prejavom.

Pre hodnotenie estetickej výchovy v primárnom stupni vzdelávania sú teda vhodné také **indikátory hodnotenia**, ktoré si všímajú proces estetickej činnosti a tvorivosť žiakov:

- posun vo využívaní vyjadrovacích prostriedkov v sebavyjadrení žiaka;
- pestrosť vyjadrovacích prostriedkov, s ktorými pracuje;
- flexibilnosť a otvorenosť voči rôznym postupom a materiálom;
- aplikácia schopností a zručností na nové zadanie;
- schopnosť pochopiť zadanie po svojom;
- rôznorodosť a originalita v tvorbe;
- pestrosť žiakových zámerov v estetickej činnosti;

- samostatnosť v estetickom vnímaní;
- sústredenie a pozornosť venované estetickej činnosti;
- rozvíjajúca sa reflexia vlastnej estetickej činnosti a estetického vnímania.

Môže sa vyskytnúť situácia, keď síce žiak nesplnil presne zadanie, ale preukázal vyššiu mieru tvorivosti a samostatnosť v práci – v takom prípade je potrebné ohodnotiť hlavne tvorivosť, plnenie zadaní je až druhoradé. Vo výnimočných prípadoch môže ako indikátor hodnotenia poslúžiť aj zručnosť a pokrok v zvládnutí techniky, ten však má však význam hlavne ako motivácia pre ďalšiu prácu.

ZÁVER

Estetická výchova v rôznych podobách, i v podobe hudobnej, výtvarnej výchovy a slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní, je nevyhnutnou súčasťou vzdelávania. Stimuluje u žiakov intelektuálny rast (Efland, 2002), rozvíja ich vnímanie (Smith, 2006), vedie žiakov k chápaniu kultúry (Eisner, 1999), je prostriedkom pre sebareflexiu a definovanie vlastnej identity (Davies, 2012). Žiak prostredníctvom praktickej estetickej činnosti zistuje, ako je svet skonštruovaný a modeluje si svoj pohľad na svet (Efland, Freedman, Stuhr, 1996), estetická činnosť mu ukazuje povahu imaginatívnych svetov, ktoré sú súčasťou nášho vzťahu k svetu (Carrol, 2015), rozširuje funkcie mozgu, pretože pomáha pri štruktúrovanom vnímaní sveta (Zeki, 1998). V týchto procesoch ľudská myseľ formuje aj samu seba (Consoli, 2014) a spresňuje svoju schopnosť spracovať sociálne informácie (Boyd, 209). Nič z toho nie je nejakým automatickým procesom, ale určitým výkonom, ktorý treba rozvíjať a cvičiť (Hadravová, 2016).

Výtvarná, hudobná a literárna výchova **má pevné postavenie v slovenskom školstve**. V posledných reformách sa k nej pridružila aj mediálna a multikultúrna výchova, ktoré podporujú chápanie súčasných premien sveta a kultúry.

Reagovať na súčasný svet je nevyhnutné aj pre estetickú výchovu. Vo výtvarnej výchove to napr. znamená prácu s modernými médiami a so širším vizuálnym prostredím. V hudobnej výchove to znamená prácu aj so širším auditívnym prostredím, ako aj hudobno-pohybové a dramatické aktivity. V literárnej výchove to znamená viesť žiakov k čítaniu s porozumením, k tvorbe variácií a k experimentom s jazykom a rečou. Pre mediálnu výchovu to znamená viesť žiakov k chápaniu produktov médií a ku kritickej práci s informáciami. Pre multikultúrnú výchovu to znamená viesť žiakov k akceptovaniu rôznorodosti kultúr. Pre školu to znamená zvažovať prácu s dramatickou výchovou (hranie rol, tvorba fiktívnych a modelových situácií a pod.) aj uvažovať o prvkoch pohybovej estetickej výchovy v telesnej výchove.

LITERATÚRA

- BELIČOVÁ, R. (2006). *Recepčná hudobná estetika. K pojmosloviu.* Nitra, Slovenská republika: Univerzita Konštantína Filozofa.
- BLATNÝ, L. (1983). *Z historie výtvarné výchovy na českých školách.* Brno, Česká republika: Univerzita J. E. Purkyně.
- BLECHA, I. (2002). *Fenomenologie a kultura slepé skvrny.* Praha, Česká republika: Triton.
- BOYD, B. (2009). *On the Origin of the Stories. Evolution, Cognition and Fiction.* Cambridge, UK: Harvard University Press.
- BUTTER, CH. M. (2013). *Crossing Cultural Borders. Universals in Art and their Biological Roots.* Charleston, UK: Createspace Independent Publisher.
- CARROL, J. (2015). Evolutionary Literary Study. In: *Handbook of Evolutionary Psychology.* D. M. Buss (Ed.) (s. 1103-1120). Hoboken, NJ: Wiley.
- CASSIRER, E. (1977). *Esej o človeku.* Bratislava, Slovenská republika: Pravda.
- CONSOLI, G. (2014). The Emergence of Modern Mind: An Evolutionary Perspective on Aesthetic Experience. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 72(1), 37-55.
- CUNNINGHAM, A. E. & STANOVICH, K. E. (1998). What Reading does for the Mind. In: *American Educator/American Federation of Teachers*, 1998, 1-8.
- ČARNÝ, L. & FERLIKOVÁ, K. (2018). *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetov výtvarná výchova a výchova umením na základnej škole.* Dostupné z: http://www.zilina.sk/userfiles/Metodické_pokyny_Vv.pdf
- DAVIES, S. (2012). *The Artful Species.* Oxford, UK: Oxford University Press.
- DISSANAYAKE, E. (1995). *Hommo aestheticus. Where Art Comes From and Why.* Seattle: University of Washington Press.
- DISSANAYAKE, E. (2012). *Art and Intimacy. How the Arts Began.* Seattle, Washington: University of Washington Press.
- DOBBS, S. M. (1998). *Learning in and through Art. A Guide to Discipline-Based Art Education.* Los Angeles, California: Getty Publications.
- EFLAND, A. D. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum.* New York, USA: Columbia University.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. & STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum.* Virginia: The National Art Education Association.
- EISNER, E. W. (1999). Getting Down to Basics in Arts Education. In: *Journal of Aesthetic Education*, 33(4), 148-159.
- EISNER, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of the Mind.* New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L. & SEHNALÍKOVÁ, V. (2011). *Galerijní a muzejní edukace.* Praha, Česká republika: Univerzita Karlova, Uměleckopřůmyslové muzeum, Galerie Rudolfinum.
- GARDNER, H. (1990). *Art Education and Human Development.* Los Angeles, California: Getty Publications.

- HADRAVOVÁ, T. (2016). *Co je nového v estetice*. Praha, Česká republika: Nová beseda.
- HAVRAN, J. (1998). *Pedagogika*. Prešov, Slovenská republika: Prešovská univerzita.
- HILL, R. (1997). *The Arts, Commercial Culture and Young People. Factors Affecting Young People's Participation in Artistic and Cultural Programmes*. Štrasburg: Rada Európy. Dokument č. CC-ARTSED (97) 5.
- JENSEN, E. (2001). *Arts with the Brain in the Mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KOLB, D. A. (2014). *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Indianapolis, Indiana: Pearson FT Press.
- KRUŠINSKÁ, M. (2008). Kontext hudobno-pedagogický. In: Krbaťa P. a kol. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov* (s. 223-257). Varín: Anna Buchtová.
- LANGSTEINOVÁ, E. & MANICOVÁ, E. (2018). *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu hudobná výchova v základnej škole a predmetu výchova umením v 8. a 9. ročníku ZŠ*. Dostupné z: <http://www.socutrhoviste.sk/ZS/hudvych.pdf>
- MACKO, A. a kol. (1964). *Estetická výchova mládeže*. Bratislava, Slovenská republika: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MISTRÍK, E. (2001). Umenie a deti. In: *Predškolní a primární pedagogika. Predškolská a primární pedagogika*. Z. Kolláriková, B. Pupala (Eds.) Praha, Česká republika: Portál.
- MISTRÍK, E. (2016). *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava, Slovenská republika: Univerzita Komenského.
- MOKREJŠ, A. (2002). *Umení: a k čemu?* Praha, Česká republika: Triton.
- NOË, A. (2015). *Strange Tools. Art and Human Nature*. New York, USA: Hill and Wang.
- PARBERY-CLARK, A., STRAIT, D. L., HITTNER, E. & KRAUS, N. (2013). Musical Training Enhances Neural Processing of Binaural Sounds. In: *Journal of Neuroscience*, 33(42), 16741-16747.
- RAZUMNYJ, V. A. (1975) *Estetická výchova*. Bratislava, Slovenská republika: Smena.
- READ, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha, Česká republika: Odeon.
- ROBINSON, K. (1997). *Arts Education in Europe: a Survey*. Štrasburg, Francúzsko: Rada Európy. Dokument č. CC-ARTSED (97) 4.
- SCHILLER, F. (1985). *Estetické úvahy o umení*. Bratislava, Slovenská republika: Tatran.
- SMITH, R. A. (2006). *Culture and the Arts in Education. Critical Essays on Shaping Human Experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- STARR, G. G. (2013). *Feeling Beauty. The Neuroscience of Aesthetic Experience*. Cambridge, UK: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Štátny pedagogický ústav. (1999). *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Bratislava, Slovenská republika: ŠPÚ.
- TOOBY, J. & COSMIDES, L. (2001). Does Beauty Built Adapted Minds? Toward an Evolutionary Theory of Aesthetics, Fiction and the Arts. In: *SubStance*, 30(1/2), 6-27.
- TURNER, M. (2006). *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. New York, USA: Oxford University Press.

KURIKULUM PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

- WINKLEROVÁ, Z. (2015). *Hudební výchova – vývoj a význam předmětu s přihlédnutím ke kontextu historie českého školství*. (Diplomová práca). Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z:<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/19784/1/DP%20Hudebni%20vychova.pdf>
- ZEKI, S. (1998). Art and the Brain. In: *Dædalus*, 127(2), 71-103.
- ŽILKOVÁ, M. a kol. (2009). *Praktická estetika I*. Nitra, Slovenská republika: Univerzita Konštantína Filozofa.