

Univerzita Komenského v Bratislave

**Teoretické reflexie výchovy
k demokratickému občianstvu na
školách
(slovenský a český kontext)**



2013

Katarína Minarovičová, Radim Štěrba a kol.

Autorky a autori:

- (8.) Mgr. Katarína Minarovičová, PhD. (ed.), (1,40 AH, 12%)
- (6.) PhDr. Mgr. Radim Štěrba, DiS. (ed.), (1,00 AH, 8%)
- (10.) PhDr. Radovan Rybář, Ph.D., (2,49 AH, 20%)
- (1.) PhDr. Branislav Malík, CSc., (1,04 AH, 9%)
- (3.) Doc. PhDr. Marta Goňcová, CSc., (0,97 AH, 8%)
- (7.) PhDr. Vlasta Dúbravová, (0,95 AH, 8%)
- (2.) Mgr. Slavomír Lesňák, PhD., (0,84 AH, 7%)
- (11.) Mgr. Iva Schlixbierová, Ph.D., (0,74 AH, 6%)
- (4.) PhDr. Dáša Vargová, CSc., (0,67AH, 6%)
- (9.) prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., (0,66 AH, 5%)
- (12.) PhDr. Erika Vonková, (0,65 AH, 5%)
- (13.) Mgr. Ľubica Turoňová, (0,42 AH, 3%)
- (5.) Doc. PhDr. Jozef Lysý CSc. (0,36 AH, 3%)

Recenzenti:

Prof. PhDr. Svätozár Krno, CSc.

doc. RNDr. Svatopluk Novák, CSc.

Publikácia neprešla jazykovou korektúrou

© Univerzita Komenského v Bratislave, 2013

© Minarovičová Katarína, Štěrba Radim, Rybář Radovan, Malík Branislav, Goňcová Marta, Dúbravová Vlasta, Lesňák Slavomír, Schlixbierová Iva, Vargová Dáša, Mistrík Erich, Vonková Erika, Turoňová Ľubica, Lysý Jozef

Vydanie prvé.

Náklad 150 ks (CD-ROM)

ISBN 978-80-223-3534-8

OBSAH

ÚVOD	5
------------	---

ČASŤ I

Filozofické, politické, sociálne a právne aspekty výchovy k občianstvu

1. Problém výberu relevantného v občianskom vzdelávaní <i>V kontexte multikultúrneho prostredia a súčasného informačného boomu</i>	8
2. Problémy poznávania v súčasnom vzdelávaní a ich následky	23
3. Problematika evropskej integrácie v politickom myšlení meziválečného Československa <i>Podněty k formování národní a evropské identity jako součást občanské gramotnosti</i>	35
4. Uplatňovanie Dohovoru o právach dieťaťa v slovenskom výchovno- vzdelávacom systéme.....	49

ČASŤ II

Učiteľ výchovy k občianstvu - zmena postojov a rozvoj kompetencií

5. Politické myslenie ako problém v didaktike výchovy k občianstvu	65
6. Pojetí občanské výchovy v kurikulárních dokumentech a jeho vztah k předmětově didaktické přípravě budoucích učitelů	71
7. Modely prípravy učiteľov výchovy k občianstvu	84
8. Rodovo citlivé vzdelávanie v príprave učiteľiek a učiteľov výchovy k občianstvu na Slovensku.....	99

ČASŤ III
Utváranie občianstva v škole - stratégie učenia

9. Rozvoj občianskych zručností prostredníctvom estetickej výchovy <i>Občianska výchova a estetická výchova</i>	122
10. Umění jako výchova ke svobodě a humanismu	133
11. Význam prekonceptů v občansko-vědním vzdělávání <i>Na příkladu žákovských prekonceptů o oblasti Latinské Ameriky</i>	173
12. Jeden z přístupů k filosofii a vědě Immanuela Kanta <i>Tentokrát směřující ke studentům gymnázia</i>	186
13. Herná aktivita ako jedna z efektívnych metód výchovy k tolerancii.....	199
ZÁVER	206
RESUMÉ	208
O AUTORKÁCH A AUTOROCH	212
MENNÝ ZOZNAM	215

Rozvoj občianskych zručností prostredníctvom estetickej výchovy (Občianska výchova a estetická výchova)

Zámer

Tento text sa venuje miestu estetickej výchovy v občianskej výchove, teda v rozvoji občianskych zručností a schopností. Všimneme si aj kompetencie učiteľa občianskej výchovy, ktorého kultúrnej kompetencie by mohli a mali pomáhať pri rozvoji občianskych zručností žiakov.

Rozvoj kultúrnych kompetencií je dôležitou kultúrnou dimenziou občianskej výchovy. Existuje a funguje v nej popri právnej dimenzii občianskej výchovy (rozvoj právneho vedomia), popri politickej dimenzii (rozvoj kritického myslenia vo vzťahu k politike), popri sociálnej a komunikačnej dimenzii (rozvoj komunikačných zručností a schopnosti spolupráce), popri ekonomickej dimenzii (rozvoj ekonomického vedomia a finančnej gramotnosti) a popri ďalších. Kultúrne kompetencie sú plnohodnotnou súčasťou občianskych kompetencií, preto sa rozvoj kultúrnych kompetencií (zabezpečovaný estetickou výchovou) spája s občianskou výchovou.

Pojem estetická výchova funguje v tomto texte ako strešný pojem pre rôzne formy práce s umením a s estetickými artefaktmi. Spravidla sa do nej začleňuje výtvarná výchova, literárna výchova, hudobná výchova, mediálna výchova, dramatická výchova, niekedy aj pohybová výchova, všetky buď v podobe škole školských predmetov, alebo ako prierezových aktivít. Jej súčasťou sú rôzne školské predmety ako Výtvarná výchova, Hudobná výchova, Slovenský jazyk a literatúra, Umenie a kultúra, Dejiny umenia, Teória kultúry a iné, ktoré v rôznych podobách a s rôznym obsahom figurujú v slovenskom školstve.

Pojem občianska výchova funguje v tomto texte tiež ako strešný pojem pre rôzne formy rozvoja občianskych kompetencií. Spravidla sa do nej začleňujú predmety ako Občianska náuka, Spoločensko-vedný seminár, Politológia, Filozofia, Sociológia a ďalšie, ktoré tiež v rôznych podobách a s rôznym obsahom figurujú v slovenskom školstve.

Mimoškolským aktivitám sa v tomto texte nevenujeme, berieme však úvahy rôzne stupne vzdelávania.

Ciele

Občianska výchova

Podľa autorov rámcového kurikula CIVITAS (CIVITAS, 1991, 11) občiansku cnosť, ktorú je nevyhnutné občianskou výchovou rozvíjať, tvoria občianske záväzky a občianske schopnosti. Ide o také schopnosti a záväzky, ktoré umožňujú na jednej strane existenciu občianstva ako právneho statusu (teda fungovanie objektívnych podmienok občianstva), na druhej strane existenciu žiaducej občianskej aktivity (teda uplatnenie subjektívnych podmienok občianstva). V tomto texte sa budeme zaoberať jednou časťou subjektívnych podmienok občianstva – schopnosťami, ktoré občan má, aby sa správal ako občan.

Multikultúrna výchova

Súčasný kritický multikulturalizmus (P. McLaren, 1993)) vymedzuje multikultúrnú výchovu ako súbor takých výchovných postupov, ktorých počiatočným cieľom je výchova k tolerancii voči iným kultúram. Samotná výchova k tolerancii však nestačí, osamotená by totiž mohla viesť aj k tzv. konzervatívnemu multikulturalizmu, v ktorom síce rešpektujeme cudziu kultúru, ale zároveň ju môžeme považovať za menejcennú, alebo prinajmenšom za menej rozvinutú (čo je typický postoj kresťanských misionárov).

Aby bola multikultúrna výchova skutočne efektívna, je podľa kritického multikulturalizmu nevyhnutné do viesť ju až k rozvoju multikultúrneho vnímania sveta, k rozvoju kultúrnej empatie a v konečnom dôsledku k multikultúrnym postojom. Túto kultúrnu empatiu, t.j. schopnosť vcítiť sa do hodnôt odlišnej kultúry, ako aj tieto multikultúrne postoje, ktoré sa prejavujú v činnosti a v reálnych vzťahoch k druhej kultúre, je možné rozvíjať hlavne v kombinácii občianskej, estetickej a multikultúrnej výchovy.

Estetická výchova

Hlavným cieľom súčasnej estetickej výchovy nie je sprostredkovanie krásy, alebo výchova „dobrého vkusu“, ako to bolo ešte v estetickej výchove od osvietenstva zhruba po druhú svetovú vojnu. Vo svete, kde sa neustále stretávame s radikálne novými kultúrami, je estetická výchova efektívna vtedy, ak je jej hlavným cieľom rozvoj kritického myslenia a cítenia,

podnecovanie flexibilnosti estetického vkusu, a v konečnom dôsledku rozvoj vkusovej tolerancie a empatie.

Klasická estetická výchova predpokladala, že cez umenie spoznáваме svet a človeka, čím nás umenie robí lepšími a múdrejšími. Umenie vystupovalo ako svet morálnosti a krásy, krása ako „sviatok citov“, takže pre rozvoj morálneho a kultivovaného človeka bolo nutné sa nadchýnať sa krásou. Pre F. Schillera (F. Schiller, 1985), ktorý stojí pri počiatkoch tejto tradície myslenia, je dokonca estetický pud kľúčovým pudom pre človeka. Podľa F. Schillera sa v estetickom pude harmonizujú dve základné a protikladné smerovania človeka, látkový pud (telesný základ človeka) a formový pud (rozumový základ človeka).

Vkus podľa klasickej predstavy súvisel s morálkou, dokonca „s dobrými mravmi“ (J. G. Herdere, 2006, 185). Podľa presvedčenia klasickej estetickej výchovy tak umenie pomáha v „pomalej ceste k vkusu, k dokonalosti“ (J. G. Herder, 2006, 177).

Estetická výchova od osvietenstva si však neuvedomovala, že vymedzenie umenia, ako aj určenie toho, čo je krásne, je jasne mocensky a triedne dané. Učiteľ tak vlastne vnucoval buď vlastný vkus, alebo vkus vládnučích mocenských či iných sociálnych štruktúr. Estetická výchova tak bola jednostranná – lebo viedla k pozitívnym emóciám a zážitkom. Bola zároveň elitárska, lebo podporovala „kultivovaný vkus“, pričom sa nepriateľsky, resp. povýšenecky stavala k čomukoľvek, čo sa vymykalo z normy.

Súčasná, neklasická estetická výchova upustila od vnucovania určitej podoby vkusu. Podporuje vkusovú toleranciu, kritické vnímanie kultúrnych artefaktov. Nevyužíva už len umenie a vznešenú „krásu“, ale aj gýč, masmédiá, masovú kultúru.

Ako uvádza A. D. Efland (A. D. Efland, 2002, 160), súčasné zdôvodnenie nevyhnutnosti estetickej výchovy sa opiera aj o rozvoj kognitívnej flexibility – estetická výchova rozvíja myslenie s pomocou obrazov a symbolov, metafor a príbehov, ktoré sú pre človeka nevyhnutným doplnením abstraktného pojmového a analytického myslenia. Mentálna tvorba obrazov a symbolov (a neskôr ich externé vyjadrovanie v umeleckých a estetických artefaktoch) dokonca má nevyhnutný evolučný zmysel, pretože len s pomocou obrazov mohli naši predkovia (aj my) projektovať svoju činnosť, predvídať nebezpečenstvo, hľadať východiská z problémov, predstavovať si alternatívy riešení (podľa Ch. M. Butter, 2010, 118-119). Estetická výchova (spolu s inými výchovnými postupmi) tak pomáha v rozvoji životne dôležitých psychických činností človeka.

Takéto stručné vymedzenie cieľov troch oblastí výchovy využijeme ako odrazový mostík pre nasledujúce úvahy o väzbách estetickej výchovy a výchovy umením s občianskou výchovou. Cez problematiku kultúrnej dimenzie občianskej výchovy sa totiž jasne ukazuje, že občianska výchova môže a dnes musí mať celkom iným význam i obsah ako iba rozvoj diskurzívneho poznania politického života spoločenstva.

Podľa L. A. Reida (Reid, 1986, XI) ešte koncom 20. st. panoval všeobecný názor, že ľudské myslenie nemožno oddeliť od jeho jazykového vyjadrenia. Na tomto základe sa v mnohých výchovno-vzdelávacích systémoch dodnes preferuje diskurzívne vzdelávanie opierajúce sa o abstraktné myslenie. Tým sa však redukuje duševné bohatstvo človeka na jediný rozmer jeho psychiky. Ako vedľajšie a menej dôležité, resp. len ako doplnkové sa potom rozvíjajú také súčasti ľudského vedomia, ako je cítenie, fantázia, snívanie a ďalšie. Takýto prístup však už vôbec nezodpovedá povahe súčasného sveta, ktorý práve naopak, prežíva renesanciu mimoracionálnych a mimodiskurzívnych hnutí ľudskej psychiky.

Túto myšlienku rozvíja aj Harry S. Broudy, (Harry S. Broudy, 1988, 12-19) ktorý hovorí o štyroch kritériách efektívnosti učenia:

a) Opakovanie – žiak/študent opakuje naučené veci pri rôznych formách skúšok. Je to podľa H. S. Broudyho neadekvátne kritérium efektívnosti, lebo z výskumov vyplýva, že mnoho z memorovaného človek rýchlo zabúda.

b) Aplikácia – žiak/študent aplikuje svoje všeobecné teoretické vedomosti na konkrétnu situáciu. Aj toto kritérium efektívnosti nie je adekvátne plnohodnotnému rozvoju človeka. V konečnom dôsledku vedie k zanedbávaniu všeobecného vzdelania (ktoré sa ťažko prakticky aplikuje) a preferuje úzku špecializáciu vo vzdelávaní.

c) Asociácie – žiak/študent vytvára asociácie a analógie voči naučenému. Je to veľmi efektívne kritérium, ktoré sprevádza celý proces učenia.

d) Interpretácie – žiak/študent pri interpretácii prekladá významy z jedného znakového systému do iného znakového systému, pričom musí meniť hľadiská svojho pohľadu na veci a zapájať celé štruktúry svojej psychiky. Je to veľmi efektívne využitie učenia. Je to do značnej miery estetická interpretácia, lebo sa uskutočňuje aj prostredníctvom obrazov zmyslového vnímania, imaginácie a ďalších podobných činnosti psychiky.

Ako ďalej píše H. S. Broudy, tretí a štvrtý typ využitia procesov učenia je založený na osobnostnej referečnej báze, ktorá charakterizuje ako "komplex obrazov, pojmov, pamäťových

stôp všetkých druhov, ktoré sú prístupné pre tvorbu významov, slov a psychických udalostí." (H. S. Broudy, 1988, 65). Bez tohto komplexu sa naše učenie redukuje podľa H. S. Broudyho na rozpoznávanie slov.

Naše učenie sa teda realizuje podstatným spôsobom cez asociácie a procesy interpretácie. Osobnostná referenčná báza úzko napojená na interpretáciu so silným estetickým charakterom potom spôsobuje, že estetický obraz ako jednota pocitu, predstavy, významu a vedenia sa stáva závažnou súčasťou ľudského procesu učenia. „Umelecké formy poznania a vyjadrenia sú menej sekvenčné, ale viac holistické a organickejšie ako iné formy poznania“ (H. Gardner, 1990, 42). Na základe tohto poznatku môžeme zhodne s uvedeným autorom tvrdiť, že do základov školského vzdelania treba popri základoch čítania, písania a matematiky zaradiť aj umenie, alebo aspoň rozvoj estetického vnímania a základných estetických činností. H. S. Broudy dokonca píše o doplnení troch R (Reading, wRiting, aRithmetics) štvrtým (aRt) (H. S. Broudy, 1988).

Rovnako je dôležité zaradiť rozvoj zručnosti estetického vnímania, rozvoj zručnosti v reflexii artefaktov iných kultúr do občianskej výchovy, ktorá si kladie za cieľ rozvíjať také hlboké štruktúry ľudskej psychiky, ako je vedomie zodpovednosti, empatia, kritické myslenie či flexibilita vnímania. Multikultúrna výchova, ktorá rozvíja občianske zručnosti v spolupráci a empatii, pričom okrem iného pracuje aj s kultúrnymi artefaktmi, je blízka rovnako občianskej výchove ako aj estetickému výchove, a posilňuje tak možnosti ich prepojenia.

V príprave učiteľov pre občiansku výchovu, ktorí majú tieto zručnosti a schopnosti kultivovať u svojich budúcich žiakov, bude preto ich vybavenie kultúrnymi kompetenciami rovnako nevyhnutné.

Estetická výchova pre občiansku výchovu

Mnohotvárnosť estetického výchove

Ak uvažujeme o estetickému výchove ako o súbore postupov pre rozvoj kultúrnych kompetencií občana, neuvažujeme len o kultúrnom správaní (o etikete), ale na základe vyššie uvedeného je zrejmé, že ide o rozvoj schopností chápať kultúrne procesy v spoločnosti, resp. rozvoj schopností chápať kultúrne pozadie a kultúrne súvislosti iných procesov v spoločnosti, ako aj o rozvoj schopností pracovať s kultúrnymi artefaktmi, symbolmi, obrazmi – vnímať a vytvárať ich.

S ohľadom na skutočnosť, že estetická výchova je mnohotvárna, treba na škole starostlivo zvažovať, ktorá jej podoba môže byť účelná pre daný typ školy, a hlavne pre konkrétnu skupinu žiakov či študentov. Účelnosť niektorého variantu vyplýva bezprostredne zo zámerov školy, ako aj z cieľov, ktoré stoja pred konkrétnym študijným odborom. Sprostredkovane sa účelnosť využitia určitého variantu estetickej výchovy riadi aj výchovno-vzdelávacími možnosťami školy, čiže metódami a formami, ktoré na danej škole alebo v danom študijnom odbore prevládajú, prípadne sa aspoň dajú využiť.

Tento vzťah je dvojstranný: Estetická výchova sa musí prispôbiť určitému typu školy a študijného odboru; súčasne môže pre svoje potreby využiť metódy a formy využívané na škole. Len vtedy môže estetická výchova v spolupráci s občianskou výchovou plniť spoločné ciele.

Ako plní estetická výchova uvedené ciele?

Kultúrne kompetencie učiteľa

Ako východisko nám poslúži výpočet štyroch základných kompetencií učiteľa, ako ich uvádzajú K. Ryan a J. M. Cooper (K. Ryan, J. M. Cooper, 1988, 435):

"1. prejavovanie postojov, ktoré podporujú učenie a úprimné medziľudské vzťahy. 2. istota a adekvátne vedomosti v odbore, ktorý treba vyučovať. 3. ovládanie teoretických vedomostí o učení a ľudskom správaní. 4. ovládanie takých učiteľských zručností, ktoré uľahčujú deťom učenie."

Sú to teda "špecifické verbálne a neverbálne zručnosti, správanie a postoje, ktoré podporujú interakciu sociálneho, psychického, emocionálneho a intelektuálneho rastu" (L. Pettigrew, 1974, 75). Podľa L. Pettigrewovej možno úroveň kompetencií učiteľa hodnotiť podľa "a) kognitívneho osvojovania pojmov, princípov, faktov, ideí a postulátov, b) aktívnych zručností v používaní kognitívneho materiálu v učiteľovom plánovaní a vykonávaní svojej práce, c) produktívnych zručností, ktoré sa prejavujú v žiakovom raste a používajú sa na hodnotenie učiteľovej aktivity" (L. Pettigrew, 1974, 75).

Ak teda uvažujeme o učiteľovi ako o osobnosti schopnej vychovávať budúcich občanov naznačenými smermi, musíme sa pýtať na jeho kultúrne kompetencie tvoriace tú súčasť osobnosti, ktorá riadi kultúrne pôsobenie učiteľa občianskej výchovy. Musíme sa pýtať, aký je súbor psychických vlastností, ktoré umožňujú učiteľovi takto pôsobiť. Ide nám tu o osobnostnú kultúrnu výbavu, jeho osobnostné kultúrne psychické nástroje a pomôcky, ktoré získava v

procesu výchovy a vzdelávania. Učiteľ bez takejto kultúrnej výbavy nemôže rozvíjať osobnosti budúcich občanov smerom k prioritám slovenskej kultúry.

Za hlavné kultúrne kompetencie učiteľa občianskej výchovy považujeme:

a) Ak má učiteľ pestovať v deťoch uvedomenie ich vlastnej kultúrnej identity, nevyhnutným predpokladom je jeho schopnosť kultúrne sa vymedziť, čo je rozvinuté povedomie kultúrnej sebaidentity. Pretože je vhodné, ak je učiteľ "o krok pred" deťmi (ak ich má viesť), potom nestačí, ak si len uvedomuje svoje zaradenie do určitej kultúry. Toto vedomie by u neho mala podporovať hlboká znalosť a precítenie svojej (národnej, regionálnej, či inej) kultúry, ako aj hlbšie poznatky o vlastnej kultúre a o jej vzťahoch k iným kultúram. K tejto kompetencii patrí aj schopnosť presne a zreteľne vyjadrovať svoju kultúrnu identitu. Jeho kultúrna identita sa nemusí stotožňovať s kultúrnou identitou žiakov, avšak je nevyhnutná, lebo len tak môže pôsobiť vlastným príkladom a podnecovať či provokovať kultúrne sebavyjadrovanie žiakov.

b) Ak je u občana kultúrna tolerancia východiskom k multikultúrnemu videniu a cíteniu, v prípade učiteľa treba tak isto ako pri predošlej kompetencii brať do úvahy jeho predstih pred deťmi. Preto, ak má pôsobiť na deti smerom k pochopeniu rôznych kultúr, mal by aj on sám týmto kultúram rozumieť – vedieť sa do nich vcítiť a byť schopný aspoň čiastočne a občas hľadiť na svet ich očami. Druhou kultúrnou kompetenciou učiteľa preto bude schopnosť kultúrnej empatie. Tá je založená na schopnostiach v odkrývaní kultúrnych hodnôt i v neobvyklých súvislostiach, ako aj na schopnostiach rôznych kultúrnych komparácií. Kultúrnu empatiu podporujú i hlavné vedomosti z kultúrnej antropológie, v dnešnom svete jej výrazne pomôže poznanie zákonitostí a fungovania masovej kultúry. Na tomto základe bude učiteľ schopný tolerovať rôzne kultúrne vrstvy a skupiny vo svojej triede, bude schopný viesť ich k vzájomnej mierovej komunikácii, prípadne riešiť konflikty medzi nimi. Bez schopnosti kultúrnej empatie by sa mohlo stať, že by sa v prípadnom konflikte postavil na stranu tej kultúry, ktorá je mu bližšia a riešenie konfliktu by mohlo byť aj nespravodlivé.

c) Pre formovanie uvedených kultúrnych kompetencií učiteľa je nevyhnutná tretia kompetencia: Na základe poznatkov W. Welscha ju môžeme nazvať estetickým myslením, či novou estetickou senzibilitou. W. Welsch nechápe tento termín len ako schopnosť teoretického myslenia o veciach krásy. Hovorí o všeobecnejšom gréckom pojme *aisthesis*: Ide o "tematizáciu vnemov všetkého druhu, zmyslových aj duchovných, každodenných aj sublimných, tých, ktoré pochádzajú zo životného sveta, aj umeleckých". (W. Welsch, 1993, 9.) Ide o rozvoj komplexu

psychických schopností človeka, ide o zmyslové vnímanie, o rozvoj imaginácie a pod. Je to taká aktualizácia ľudských duševných schopností, pri ktorej človek vedome využíva pri svojom nazeraní na svet komplex svojej psychickej aktivity: pozorovanie, imagináciu, zmyslové vnímanie, abstraktné myslenie, emócie, intuíciu a ďalšie – pričom si uvedomuje, čo sa deje.

Len takýmto spôsobom je možné naplno rozvinúť už spomínanú kultúrnu empatiu. Byť empatickým voči inej komplexnej osobnosti človeka (čiže aj voči jeho kultúre) môže byť učiteľ len vtedy, ak on sám reaguje ako celostná osobnosť. Takýto celostný prístup je nevyhnutným základom aj pre prejavovanie svojej kultúrnej identity.

Podobný celostný prístup môžeme spolu s W. Welschom nazvať aisthetis, v ktorej "nemožno proti sebe postaviť vnímanie a myslenie alebo imagináciu a reflexiu" (W. Welsch, 1993, 40). Aisthesis nepramení z logocentrického výkladu sveta, na ktorý bol európsky človek navyknutý z posledných storočí. Nová aisthesis pramení podľa W. Welscha zo zmyslového vnímania ako prvotného zdroja našej skúsenosti, avšak zároveň ráta so všetkými ostatnými schopnosťami ľudskej psychiky, ktoré sú od začiatku vo vnímaní prítomné.

Aisthesis pritom ďaleko presahuje oblasť umenia. Ako konštatoval W. Welsch na medzinárodnom estetickom kongrese v r. 2013, „dnes nie iba estetika presahuje hranice estetiky skoncentrovanej na seba, ale aj umenia samotné sa presunuli zo zlatého veku autonómnej činnosti do širšie chápaných estetických činností“ (W. Welsch, in 19th International Congress, 2013, 11).

Rozvoj kultúrnych kompetencií občana

Pre lepšie pochopenie úlohy rozvoja kultúrnych kompetencií estetickou výchovou použijeme myšlienku B. Sundina: "Malé deti sa hrajú so zvukmi, rytmom, pohybmi, rozprávajú vymyslené príbehy, spievajú, tancujú, modelujú sošky, maľujú. Prostredníctvom týchto zmyslových médií sa orientujú vo svete, formulujú poznávanie a emocionálne konflikty a komunikujú s druhými. ... Estetika tu znamená viac ako hľadanie krásy. Má naliehavý, existenčný charakter." (B. Sundin, 1985, 1).

Uvedená myšlienka síce hovorí o deťoch predškolského veku, hovorí však o tom, že človek nevníma a nevyužíva estetické kvality a formy len ako prostriedok zábavy, ani len ako zaplnenie voľného času. Esteticky sformované artefakty sú svetom, v ktorom človek žije, v ktorom vyjadruje obsahy svojho vedomia, cez ktoré vníma svet okolo seba. Na to potrebuje znalosť

a zručnosti vo využívaní týchto foriem. Zvlášť potrebuje zručnosti v chápaní a využívaní symbolov či znakov, ktorými sa vyjadruje jeho kultúra.

Podľa neurobiologických výskumov dokonca emocionálne nasýtené umelecké obrazy pôsobia na emocionálny stav diváka veľmi rýchlo, ešte skôr ako divák kognitívne identifikuje samotný obraz. „Metafora je efektívna dokonca skôr, ako si ju niekto uvedomí“ (V. S. Ramachandran, W. Hirstein, 1999, 31). Využit' pôsobenie estetických a umeleckých obrazov preto môže prinášať výrazné efekty vo výchove.

R. A. Smith (R. A. Smith, 2006, 120) konštatuje štyri základné efekty vyplývajúce z estetickej výchovy: žiaci/študenti si vážia dokonalosť (dokonalé správanie, dokonalé spracovanie vecí a pod.), rozvíjajú si estetickú (teda obrazovú) víziu sveta, rozvíjajú si kritické myslenie a získavajú rešpekt k alternatívam. Estetická výchova, ktorá do výchovy prináša svet estetických (a širšie – kultúrnych) artefaktov, tak zásadným spôsobom pomáha v orientácii vo svete. Socializácia človeka sa deje vo veľkej miere prostredníctvom estetických foriem, či širšie – vnímaním a tvorbou kultúrnych artefaktov.

Estetická aktivita sa tak stáva komplexnou činnosťou: „Je to kognitívna aktivita, sociálna prax, osobná skúsenosť a prostriedok komunikácie“ (A. R. Reeves, 2004, 4). Na základe skúmania reálnej angažovanosti adolescentov v čítaní literatúry skonštatovala A. Reeves, že v jej výskume „nikto zo žiakov necharakterizoval literatúru ako umeleckú formu“ (A. R. Reeves, 2004, 256) – pretože všetci skúmaní žiaci využívali literatúru ako prostriedok k sebapoznaniu, prostriedok na komunikáciu so svojimi rovesníkmi alebo ako prostriedok pre riešenie vlastných životných situácií.

Ak umenie nechápeme modernistickým spôsobom ako „oslavu ľudskej individuality“ v zmysle „všetko je možné“ (V. S. Ramachandran, W. Hirstein, 1999, 16), ale ako „obohatenie, prekročenie, alebo dokonca pokrivenie reality (V. S. Ramachandran, W. Hirstein, 1999, 16), potom práca s umením bude do občianskej výchovy prinášať nové rozmery. Podľa A. Mokrejša (A. Mokrejš, 2006, 26) „umelecká skúsenosť ... nepredstavuje obyčajnú reprízu bežných životných skúseností. Vynachádzavo a zámerne totiž predchádzajúcu divákovu životnú empiriu rozširuje, prehĺbuje a zhodnocuje, a o týchto procesoch usudzujeme, že sú významné nielen pre dispozíciu porozumieť umeleckému dielu, ale a hlavne pre našu spôsobilosť porozumieť svetu a vlastnému životu.“

Estetická výchova, ktorá nefunguje ako výchova „dobrého vkusu“, ale ako rozvoj kultúrnych kompetencií, sa tak stáva nástrojom pre rozvoj občianskych zručností – zručností a schopností nevyhnutných pre každodenný pohyb človeka v spoločnosti.

Literatúra

19th International congress of aesthetics. Aesthetics in action. 2013. Krakov : Libron. ISBN 978-83-64275-02-9

Broudy, H. S. 1988. *The uses of schooling.* New York-Londýn : Routledge 1988. ISBN 0-41500-176-5

Butter, Ch. M. 2010. *Crossing cultural borders. Universals in art and their biological roots.* b.m. : CreateSpace Independent Publishing Platform. ISBN 978-14515-2613-4

CIVITAS. A Framework for civic education. 1991. Ch. F. Bahmueller (ed.). Calabacas : Center for Civic Education. ISBN 0-89818-124-0

Efland, A. 2002. *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum.* New York : Teachers college. ISBN 0-80774-218-X

Gardner, H. 1990. *Art education and human development.* Los Angeles : J. P. Getty Trust. ISBN 978-0-89236-179-3

Herder, J. G. 2006. *Uměním k lidskosti.* Praha : Oikoymenth. ISBN 80-7298-147-1

McLaren, P. 1993. Multiculturalism and the postmodern critique: Towards pedagogy of resistance and transformation. In: *Cultural Studies*. Roč. 7. č. 1, s. 118-146

Mokrejš, A. 2006. *Umění: a k čemu?* Praha : Triton. ISBN 80-7254-199-4

Pettigrew, L. 1974. Competency-based teacher education: Teacher training for multicultural education. In: *Multicultural education through competency-based teacher education.* W. A. Hunter (ed.). Washington : American association of colleges for teacher education (bez ISBN)

Ramachandran. V. S., Hirstein, W. 1999. The science of art. A neurological theory of aesthetic experience. In: *Journal of Consciousness Studies*. Roč. 6, 1999. č. 6-7. s. 15-51

,Reeves, A. R. 2006. *Adolescents talk about reading. Exploring resistance to and engagement with text.* New York : International reading association. ISBN 0-87207-536-2

Reid, L. A. 1986. *Ways of understanding and education.* Londýn : Heineman educational publishers. ISBN 0-43580-884-2

Ryan, K., Cooper, J.M. 1988. *Those who can, teach*. Boston : Houghton Mifflin Company. ISBN 0-54720-488-4

Schiller, F. 1985. *Estetické úvahy o umení*. Bratislava : Tatran (bez ISBN)

Smith, R. A. 2006. *Culture and the arts in education*. New York : Teachers college press. ISBN 0-8077-4654-1

Sundin, B. 1985. A comment on aesthetic socialization. In: *Council for research in music education bulletin*. Roč. 1985, č. 85

Welsch, W. 1993. *Estetické myslenie*. Bratislava : Archa. ISBN 80-7115-063-0

Erich Mistrík