

# Konceptualizace vzdělávacího obsahu umění a kultura v České a Finské republice

Kateřina Škubalová

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kateřina Škubalová
Osobní číslo:	H18704
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Konceptualizace vzdělávacího obsahu umění a kultura v České a Finské republice

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury v oblasti umění a kultury primárního vzdělávání.  
Zpracování teoretických východisek o obsahu umění a kultura v kurikulu České republiky a Finska.  
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumných otázek a cílů.  
Realizace kvalitativního výzkumu s využitím obsahové analýzy kurikulárních dokumentů pro primární vzdělávání Finska a České republiky.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a interpretace výzkumných zjištění.  
Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro primární vzdělávání v České republice.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0*. 2. aktualizované vydání. New York: Teachers College Press.
- Stehlíková Babyrádová, H., Havlíček, J., Hrušková, K., Charvát, J., Kunčík, P., Langer, J., ... Zorkovská, J. (2016). *Vize v umění a ve výchově umění*. Brno: Barrister & Príncipal.
- Šobáňová, P., Badalíková, O., Buschkühle, C., Dyrtrtová, K., Filipová, P., Kratochvílová, J., ... Vančát, J. (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**  
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

L.S.

---

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.4.2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se věnuje vzdělávací oblasti Umění a kultura, která je základním prvkem lidské společnosti a zahrnuje široké spektrum různých projevů a aktivit, které odrážejí kreativitu, hodnoty, tradice a historii lidstva. Studium a porozumění umění a kultuře je důležité pro rozvoj intelektu, kreativity a kulturního povědomí každého jedince. Hlavní výzkumné šetření práce má kvalitativní charakter, jehož cílem je kriticky zhodnotit vzdělávací oblast Umění a kultura a vzdělávací obor Výtvarná výchova v českém a finském kurikulu pro primární vzdělávání. Výzkum probíhal na základě komparativní analýzy textových dokumentů pro primární vzdělávání České republiky a Finska. Výsledky ukázaly shody, ale i značné odlišnosti v obsahu a struktuře porovnávaných kurikul. Výsledky obsahové analýzy mohou následně sloužit jako inspirace k řešení nynějších problémů vzdělávací oblasti Umění a kultura v českém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Klíčová slova: kurikulum, umění a kultura, výtvarný výchova, komparace

## **ABSTRACT**

The presented master's thesis focuses on the educational field of Arts and Culture, which is a fundamental element of human society and includes a wide range of various expressions and activities that reflect the creativity, values, traditions and history of humanity. The study and understanding of arts and culture is important for the development of intellect, creativity, and cultural awareness of individuals. The main research of the thesis has a qualitative character, aiming to critically evaluate the educational field of Arts and Culture and the educational subject of Visual Arts in the Czech and Finnish curricula for primary education. The research was conducted on the basis of a comparative analysis of textual documents for primary education in the Czech Republic and Finland. The results showed similarities, but also significant differences in the content and structure of the compared curricula. The results of content analysis can subsequently serve as inspiration for addressing the current issues in the educational field of Arts and Culture in the Czech educational program for primary education.

Keywords: Curriculum, Art and Culture, Art Education, Comparison

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování této práce. Velké poděkování patří i mé rodině a přáteli, kteří pro mě byli velkou oporou po dobu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY V KONTEXTU EVROPSKÉHO RÁMCE</b> .....	<b>12</b>
1.1 STRUKTURA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU ČESKÉ REPUBLIKY .....	13
1.1.1 Vývoj kurikulárních dokumentů v České republice.....	15
1.1.2 Charakteristika současných kurikulárních dokumentů pro primární vzdělávání .....	16
1.2 STRUKTURA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU FINSKA .....	17
1.2.1 Kurikulární reformy ve Finsku.....	19
1.2.2 Charakteristika finských kurikulárních dokumentů pro primární vzdělávání .....	20
<b>2 VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA</b> .....	<b>21</b>
2.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V SOUČASNÉ ŠKOLE .....	23
2.1.1 Vizuální gramotnost ve výtvarné výchově.....	24
2.1.2 Tvořivost ve výtvarné výchově .....	25
<b>3 VIZUÁLNÍ UMĚNÍ</b> .....	<b>28</b>
3.1 VIZUÁLNÍ UMĚNÍ VE FINSKÉ ŠKOLE .....	30
3.1.1 Vizuální gramotnost ve vizuálním umění .....	30
3.1.2 Mediální gramotnost ve vizuálním umění.....	31
<b>4 SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA</b> .....	<b>33</b>
4.1 PŘEHLED ANALOGICKÝCH VÝZKUMŮ .....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>37</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	37
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	37
5.3 VÝZKUMNÁ METODA .....	39
<b>6 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>40</b>
6.1 OBSAHOVÁ DIMENZE NÁRODNÍHO KURIKULA .....	40
6.2 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍ OBLASTI UMĚNÍ A KULTURA .....	44
6.3 STRUKTURA A OBSAH VÝTVARNÉ VÝCHOVY A VIZUÁLNÍHO UMĚNÍ.....	47
6.4 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY A VIZUÁLNÍHO UMĚNÍ .....	53
<b>7 ZÁVĚRY PRÁCE</b> .....	<b>58</b>
7.1 DISKUSE .....	61
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>64</b>



<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>72</b>

## ÚVOD

Umění a kultura jsou dva propojené koncepty, které se týkají různých projevů lidské kreativity, hodnot, tradic a způsobu vyjádření. Umění je často považováno za způsob, kterým lidé vyjadřují své myšlenky, emoce, zkušenosti a vnímání světa kolem sebe. Umění a kultura ovlivňují rozvoj a vzdělávání nejen jednotlivců, ale i celých společností. Z hlavních vlivů umění na vzdělávání jsou například kreativita a inovace, rozvoj kritického myšlení a analytických dovedností, emoční inteligence a empatie, kultura a identita, a v neposlední řadě je umění úzce spjata s rozvojem komunikačních dovedností.

Finský vzdělávací systém je často považován za jeden z nejvyspělejších a nejlepších vzdělávacích systémů na světě. Z tohoto důvodu bylo právě Finsko vybráno pro komparaci vzdělávací oblasti Umění a kultura, a také abych zjistila, co stojí za jeho úspěchem a co ho dělá tak výjimečným.

Cílem teoretické části diplomové práce je sumarizovat strukturu kurikulárních dokumentů České republiky a Finska, objasnit vzdělávací oblast Umění a kultura a také popsat, jaké jsou charakteristiky Vizuálního umění ve Finsku. První kapitola teoretické části pojednává o struktuře vzdělávacích systémů České republiky a Finska v kontextu evropského rámce. Druhá a třetí kapitola se věnují blíže charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura a Vizuální umění, a konkrétněji vzdělávacímu oboru Výtvarná výchova. Vzhledem k rozsahu práce a hloubce zkoumaných dat, je práce zaměřena pouze ve vzdělávací oblasti Umění a kultura na vzdělávací obor Výtvarná výchova, Hudební výchova je zde vynechána. Poslední kapitola je zaměřena na srovnávací pedagogiku, která pozvolna navazuje na praktickou část diplomové práce.

Cílem praktické části je kriticky zhodnotit vzdělávací oblast Umění a kultura a vzdělávací obor Výtvarná výchova v českém a finském kurikulu pro primární vzdělávání. A to pomocí komparativní obsahové analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro Českou republiku a Národního vzdělávacího programu pro primární vzdělávání ve Finsku. Ve výzkumu byly stanoveny čtyři oblasti analýzy, kterými jsou obsahová dimenze národního kurikula v České i Finské republice, charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura, struktura a obsah výtvarné výchovy a cíle výtvarné výchovy v obou porovnávaných zemích.

V závěru diplomové práce jsou shrnuty odpovědi na výchozí otázky výzkumu a navazující diskuse nad zjištěnými daty analýzy kurikulárních dokumentů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY V KONTEXTU EVROPSKÉHO RÁMCE

Pokud by měly být charakterizovány jisté profily vzdělávacích systémů v soudobé Evropě, je třeba uvést, že tyto systémy jsou velmi nesourodé. Ve všech státech lze najít společné tendence neboli kolektivní principy, nicméně jejich uplatňování a provedení je rozdílné. Ve všech zemích světa, včetně České republiky, se stále formují rozhodnutí o transformacích a inovacích vzdělávacího systému daného národa. Touto úlohou se zabývají odborníci vzdělávací politiky, jejím plánováním a řízením školství v daném státě. Poznáním zahraničních vzdělávacích systémů se mohou ostatní země navzájem od sebe učit a zdokonalovat tím vzdělávání ve svém vlastním státě. V dnešní době považujeme již za jistou normu, že národy vzájemně spolupracují a aspirují na zdokonalení způsobu vzdělávání ve své vlastní zemi – některé více, některé méně úspěšně. Poznatky o zahraničních vzdělávacích systémech jsou potřebné i v sektoru ekonomie školství a vzdělávání, kdy se vynaložené náklady ve vzdělávání projevují v jeho výstupech a dlouhodobých efektech. Zde navazuje také oblast posuzování kvality vzdělávacích systémů podle dosažených vzdělávacích výsledků, k čemu například napomáhá projekt Programme for International Student Assessment (PISA), který používá adekvátní poznatky mezinárodních evaluací vzdělávacích výsledků. Využití komparace vzdělávacích systémů je možné spatřit i ve sféře přípravy učitelů a ředitelů jednotlivých stupňů škol na pedagogických a dalších fakultách. V neposlední řadě má také neopomenutelný užitek pro rodiče a širší veřejnost. Veřejnost získává informace o tom, jaký je stav v okruhu školství a vzdělávání nejen v jejich zemi, ale také v jiných zemích a tím se tak odstranila jistá neinformovanost (Průcha, 2017).

Vzdělávací systémy napříč Evropou se v některých případech velmi odlišují, pokud se jedná o strukturu a obsah daného kurikula. Na základě toho, může být obtížné provádět komparaci národních vzdělávacích systémů se systémy jiných zemí či porovnávat progres směrem k národním a mezinárodním cílům. K deskripci a srovnání světových vzdělávacích systémů bývá uplatňována jako vhodný nástroj mezinárodní klasifikace vzdělávání, International Standard Classification of Education (ISCED) je klasifikace, která byla schválena UNESCO v roce 1976, je součástí skupiny ekonomických a sociálních klasifikací Organizace spojených národů (OSN). Poskytuje komplexní rámec pro sdružení vzdělávacích programů a ke svému měření používá kompaktní a mezinárodně uznávané definice, jež usnadňují komparaci vzdělávacích systémů napříč zeměmi. Obsah vzdělávacích programů klasifikace ISCED je rozlišován pomocí dvou průřezových hodnot: úrovně vzdělávání a oboru vzdělání.

Ty jsou na sobě nezávislé a mohou být na sobě i nezávisle používány. Aktuální verze ISCED 2011 rozlišuje devět úrovní vzdělání, od úrovně 0 do úrovně 8, oproti předcházející úrovni ISCED 1997, která měla sedm úrovní vzdělání. Rozdělení jednotlivých úrovní je následující:

- ISCED 0: vzdělávání v raném dětství;
- ISCED 1: primární vzdělávání;
- ISCED 2: nižší sekundární vzdělávání;
- ISCED 3: vyšší terciální vzdělávání;
- ISCED 4: postsekundární neterciální vzdělávání;
- ISCED 5: krátkodobé terciální vzdělávání;
- ISCED 6: bakalářská nebo ekvivalentní úroveň;
- ISCED 7: magisterská nebo ekvivalentní úroveň;
- ISCED 8: doktorská nebo ekvivalentní úroveň (UNESCO, 2012).

Česká republika tuto klasifikaci také přijala a byla vytvořena tzv. převodní tabulka, která je přizpůsobena podmínkám státu (UNESCO, 2012). Současnou tendencí evropské vzdělávací politiky je snaha o rozvoj klíčových kompetencí a základních dovedností v rámci celoživotního vzdělávání. Tyto klíčové kompetence, jak uvádí European Commission (2018), zahrnují „*znalosti, dovednosti a postoje, které všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění a aktivnímu občanství.*“

Tato práce se zabývá popisem a následnou srovnávací analýzou vzdělávacích systémů dvou vybraných evropských států – České republiky s Finskem a jejich konceptualizací vybrané vzdělávací oblasti umění a kultura, kdy se zaměřuji především na charakteristiku a porovnání vzdělávacího oboru výtvarná výchova v České republice a Vizuální umění ve Finsku z pohledu primárního vzdělávání.

## 1.1 Struktura vzdělávacího systému České republiky

Veškeré vzdělávání v České republice se řídí podle *Školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a příslušnými vyhláškami a vnitřními předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* (MŠMT, 2022). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) je odpovědné za pojetí, stav a rozvoj výchovně vzdělávací soustavy. Obce zajišťují povinnou

školní docházku a mají ve své kompetenci mateřské školy (ISCED 0) a základní školy (ISCED 1 a ISCED 2). Jednotlivé kraje poté zřizují střední školy (ISCED 3), konzervatoře (ISCED 2, ISCED 3 a ISCED 5) a vyšší odborné školy (ISCED 6) (Eurydice, 2022).

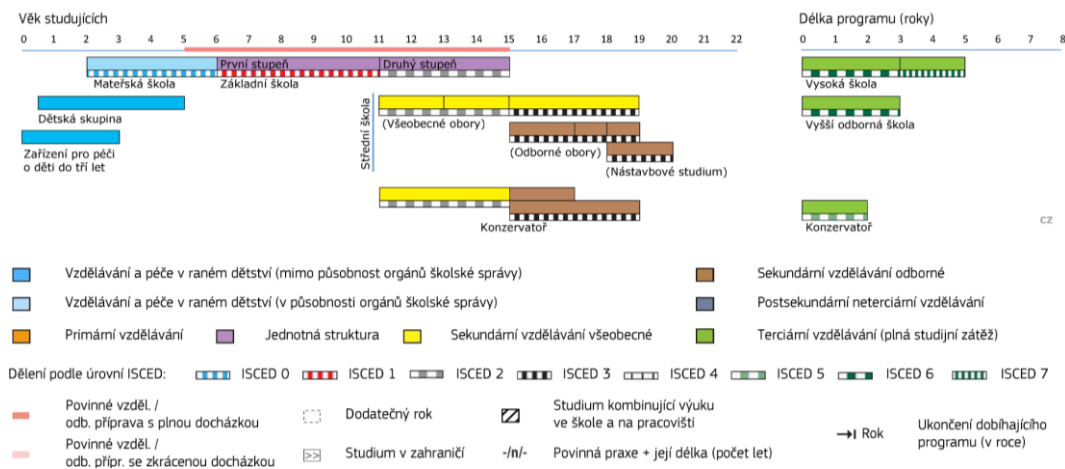
Eurydice (2022) uvádí, že péči o děti raného věku poskytují zařízení pro péči o děti do 3 let nebo mohou tuto péči také poskytovat dětské skupiny. Předškolní vzdělávání probíhá především v mateřských školách (ISCED 0), které je určeno dětem od 2 do 6 let. Vzdělávání v posledním předškolním roce je pro děti povinné.

V České republice je základní vzdělávání tvořeno ucelenou institucí, která se nazývá základní škola. Základní vzdělávání pojímá primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) vzdělávání, kdy jeho povinná doba absolvování je 9 let (obvykle od 6 do 15 let). První stupeň (primární úroveň) pojímá 1.-5. ročník, druhý stupeň (nižší sekundární úroveň) pojímá 6.–9. ročník. Mimo základní plnění výchovných, vzdělávacích a sociálních funkcí zajišťuje základní škola také výchovné poradenství, školní stravování. Obvykle také zajišťuje mimo vyučovací aktivity žáků ve školních družinách a školních klubech, jež poskytují zájmové vzdělávání (Eurydice, 2022; Průcha, 2017).

Po splnění povinné školní docházky žáci dále mohou postoupit k vyššímu sekundárnímu vzdělávání (střední vzdělávání), které v České republice probíhá z velké části na středních školách a částečně také na konzervatořích (ISCED 3). Pouze absolventa středního vzdělání s maturitní zkouškou opravňuje vstup k terciální úrovni vzdělávání (Eurydice, 2022).

Terciální sekce se dělí na vzdělávání vysokoškolské (ISCED 6, 7 a 8) a vyšší odborné (ISCED 6). Vysokoškolské vzdělávání probíhá na vysokých školách, které mají stupňovou strukturu: bakalářský studijní program (délka 3–4 roky), magisterský studijní program (délka 4-6 let) a doktorský studijní program (délka 3-4 roky). Významnou zvláštností českého školství jsou vyšší odborné školy, kde studenti získávají vyšší odborné vzdělání (Průcha, 2017). Pro lepší přehlednost je níže uvedeno schéma vzdělávacího systému České republiky.

## Česká republika – 2021/22



Obrázek 1: Schéma vzdělávacího systému České republiky (Eurydice, 2022)

S ohledem na zformování Evropského prostoru vzdělávání do roku 2030, byl roce 2021 schválen nový strategický rámec evropské kooperace v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Evropská unie stanovila kvantitativní cíle v oblasti vzdělávání, jejichž členské státy (tedy i Česká republika) mají dosáhnout do roku 2025 a 2030. K čemu má vzdělávání sloužit a k jakým ideálům vychovávaného jedince máme směřovat je filosofie národních kurikulumů, které nám mohou blíže přiblížit vzdělávací model dané země (Eurydice, 2022; Průcha, 2017).

### 1.1.1 Vývoj kurikulárních dokumentů v České republice

Jedním ze základních pilířů vzdělávacího systému je tvorba kurikula. Souhrnně můžeme říct, že „*kurikulum vymezuje školu tím, že stanovuje cíle a obsahy školního vzdělávání...zajišťuje reprodukci kulturního dědictví a současně připravuje mladé lidi na řešení klíčových problémů života a světa*“ (Janík, 2021, s. 47).

Jak popisuje Tupý (2018) v moderní historii kurikula prošlo mnoha změnami. Potřeba tvorby nových kurikulárních dokumentů byla pokaždé založena na nutnosti změny ve vzdělávání. I tyto změny vycházely například ze zahraničních zkušeností (jejich vzorů), zkušeností školské praxe či jednotlivých poznatků české školní inspekce.

Moore (2013) vyznačuje, že po roce 1989 byla velkou hnací silou České republiky touha vyrovnat se Západu, zásluhou toho došlo na našem území k transformaci vzdělávacího systému a novelizace školského zákona z roku 1984. V průběhu 80. let postupně vznikaly

*Učební osnovy základní školy*, které v té době byly jediným kurikulárním dokumentem pro základní vzdělávání. Období v letech 1993 až 1998 bylo z hlediska školských dokumentů velmi úrodné. V prvním desetiletí vznikly tři varianty vzdělávacích programů pro základní školy: Národní škola, Obecná škola a Základní škola. Na počátku nového století byl formulován *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (2001), neboli tzv. Bílá kniha, která se stala stěžejním koncepčním dokumentem českého vzdělávání (Tupý, 2018). Nového školského zákona se poté Česká republika dočkala v roce 2004: *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Na základě impulsu čerstvého zákona nastala transformace kurikula a způsobu práce ve škole. Učební osnovy byly nahrazeny rámcovými vzdělávacími programy (RVP), podle kterých si každá škola produkuje své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). Tyto zásadní změny započaly novou kurikulární reformu (More, 2013).

Události mezi lety 2008-2013 jsou spjaty se zaváděním kurikulárních dokumentů do praxe, zahájením rozvah o revizích RVP a následujícím uskutečněním revizí RVP ZV (Tupý, 2018). Navazujícím klíčovým dokumentem vzdělávací politiky České republiky mezi roky 2013–2020 byla *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (Strategie 2020), kterou stále doplňovala Bílá kniha. Nyní figuruje ve vzdělávací soustavě České republiky zásadní dokument *Strategie 2030+*. MŠMT (2020) uvádí, jako hlavní cíle „modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.“ Posláním Strategie 2030+ je vymezit orientaci rozvoje školství a priority na příštích 10 let.

### **1.1.2 Charakteristika současných kurikulárních dokumentů pro primární vzdělávání**

Stěžejním cílem základního vzdělávání podle školského zákona, je žákova schopnost získat potřebné strategie učení a pomocí nich být motivován k celoživotnímu učení. Nejnovější revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) vydalo MŠMT v roce 2021. Modernizace obsahu odpovídá nutnosti vzdělávat tak, aby korespondovala s dynamikou a potřebami 21. století (MŠMT, 2020). Podstatou RVP je vymezit standartní a zavazující úroveň vzdělávání. Tuto úroveň by měli být schopni dosáhnout všichni žáci ve čtyřech úrovních: vědomostech, dovednostech, postojích a kompetencích (Šafránková, 2019).



Kurikulum je strukturováno do 9 vzdělávacích oblastí, integrujících některé vyučovací předměty, které jsou vymezeny v rámci vzdělávacích oborů. Jsou zde uvedeny i doplňující vzdělávací obory, jejichž cílem je doplnit a rozšířit vzdělávací obsah základního vzdělávání. Celým RVP se prolínají průřezová témata, která postihují vzdělávání ve všech předmětech (oblastech a oborech). Hlavní výstup základního vzdělávání tvoří klíčové kompetence, které propojují záměry všech vzdělávacích oblastí. Na základě rozvoje těchto klíčových kompetencí, jak uvádí Šafránková (2019), by měl každý žák na konci základního vzdělávání dosahovat určité úrovně znalostí, dovedností, schopností a kompetencí, které jsou perspektivní pro 21. století. Pro školu jsou závazné mimo jiné i očekávané výstupy, které pojímá RVP, jelikož vytváří zásadní úsek vzdělávacího obsahu. V RVP nalezneme také výchovné a vzdělávací strategie, což jsou postupy, pomocí kterých škola naplňuje klíčové kompetence a plní očekávané výstupy (RVP 2021). Daná škola na základě RVP vypracovává svůj vlastní pedagogický dokument – Školní vzdělávací program (ŠVP), jež obsahuje učební osnovy a školou rozpracovaný vzdělávací obsah.

## 1.2 Struktura vzdělávacího systému Finska

Finské školství po dlouhou dobu procházelo vývojem a transformací, jež byla komplikována etnickými, a také jazykovými problémy. Primárními aktéry, kteří řídí finské školství, jsou parlament a vláda, tedy respektive Finské ministerstvo školství. Ve vzdělávací politice hraje klíčovou roli i Finská národní rada pro vzdělávání, která zodpovídá za implementační rozhodnutí, dále stanovuje rámcové vzdělávací programy na všech úrovních školy (mimo vysoké školy). Za realizaci vzdělávací politiky státu jsou odpovědné jednotlivé obce a školy, které mají za vzdělávání veškerou zodpovědnost a stát jim zcela důvěřuje. Finský vzdělávací systém se, stejně jako u ostatních států, vyvíjel postupně skrze historické reformy, které vedly až k současné podobě finského vzdělávacího systému (Průcha, 2017). Základní princip je založen na sociálně-demokratické vzdělávací filozofii, společně se zásadou rovnosti. Klíčovým aspektem finského národního vzdělání je zajistit pro všechny rovné příležitosti, které zaručují, že každý jedinec naplno využije svůj individuální potenciál. Severský vzdělávací systém je založen na důvěře a odpovědnosti, kdy za klíčové je považováno celoživotní vzdělávání jedince (Eurydice, 2022).

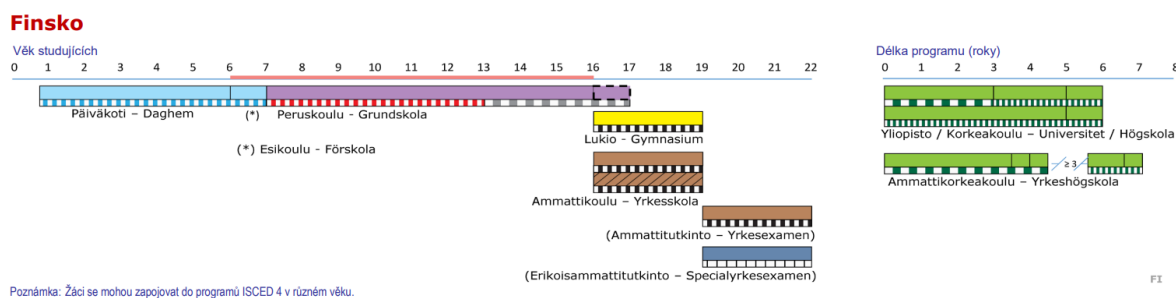
Předškolní vzdělávání ve Finsku je popisováno jako počáteční etapa celoživotního vzdělávání jedince. Pro toto období je užíván termín *vzdělávání a péče v raném věku*, které je určeno pro děti od narození až po zahájení povinné školní docházky (ISCED 0) (Průcha,

2015). Od roku 2015 je zavedena tzv. „předškola“ (předškolní třída), která je povinná a děti ji navštěvují rok před zahájením povinné školní docházky. Jak uvádí Kopisto (2014) finská pedagogika rané péče o děti spojuje péči, výchovu a výuku do jednoho soudržného celku. Péče, výchova a výuka jsou kombinovány v každodenních činnostech jakožto pospolitého celku, přičemž hlavním cílem je podpora harmonického růstu, vývoje a učení se.

Povinná školní docházka ve Finsku začíná ve věku 7 let a trvá celkem 9 let. Základem je jednotná devítiletá základní škola s devíti ročníky, která není členěná na stupně. Mezinárodní klasifikace vzdělávání tento typ členění základního vzdělávání označuje jako *single structure school* (ISCED 1 a 2). Pomyslné rozdělení můžeme ovšem spatřit v odlišení nižších ročníků (1.–6. ročník), ve kterých většinu předmětu vyučuje jeden učitel. Na vyšším stupni (7.–9. ročník) vyučují jednotlivé předměty specializovaní učitelé. Dobrovolný desátý ročník je nabízen pro žáky, kteří potřebují intenzivnější podporu, aby mohli pokračovat k dalšímu stupni vzdělávání (Průcha 2017). Obsah finského vzdělávání je vymezen celostním národním vzdělávacím programem – Národní kurikulum pro základní vzdělávání. Tento dokument je pro všechny školy závazný a na základě něj každá škola vypracuje svůj vlastní školní vzdělávací program, který si mohou přizpůsobit podle svých individuálních potřeb, vyplývajících z regionálních a místních podmínek (Průcha, 2015). Cílem je podpořit růst sebepoznání, studijních dovedností a pomoci žákům uvědomovat si svůj pokrok a proces učení. Důraz je kladen nejen na podporu růstu žáků k lidskosti a eticky odpovědnému člověku ve společnosti, ale také poskytnout žákům znalosti s dovednostmi, které jsou velmi potřebné pro každodenní život (Ministry of Education and Culture, 2012).

Finské vyšší sekundární vzdělávání se odlišuje od toho Českého strukturou jednoduchostí a také vysokou flexibilitou uvnitř systému. Po ukončení povinného základního vzdělávání mají finští žáci možnost nastoupit na dva typy dalšího vzdělávání: buď si zvolit všeobecné vzdělávání na gymnáziu, které připravuje pro navazující studium, nebo střední odborné vzdělávání, které připravuje na profesní dráhu. Studenti po ukončení jedné z výše zmíněných variant studia získávají způsobilost pro vysokoškolské vzdělávání (Eurydice, 2022; Ministry of Education and Culture, 2012).

Vysokoškolské vzdělávání nabízí univerzity a polytechnika. Univerzity kladou větší důraz na vědecký výzkum a výuku, jsou tedy více akademicky zaměřeny. Polytechnika jsou také známé jako univerzity aplikovaných věd, více se soustředí na profesní zaměření a praktičtější přístup (Průcha, 2017). Pro lepší představu je uvedeno schéma finského vzdělávacího systému.



Obrázek 2: Schéma vzdělávacího systému Finska (Eurydice, 2022)

### 1.2.1 Kurikulární reformy ve Finsku

První dvě desetiletí po druhé světové válce byla zásadní pro obnovu finského vzdělávání. Nejprve vláda zřídila výbor pro osnovy základních škol, čím se pohled na kurikulum ve Finsku posunul od zaměření pouze na sylaby k popisu vzdělávacích cílů a procesu vzdělávání a hodnocení. Tyto myšlenky byly první, které modernizovaly finské kurikulum podle mezinárodních standardů. V 50. letech 20. století nastal tzv. „babyboom“ a to vedlo k rychlému rozšíření počtu škol. S tím souvisely nové zákony, které stanovily povinnou školní docházku skládající se z povinných 6 let základní školy a 2 let občanské školy. V druhé polovině 60. let byla připravena nová legislativa (1966) a národní kurikulum (1970). Sociální politika v té době upevnila hodnoty rovnosti a sociální spravedlnosti napříč společenskými vrstvami finské společnosti. V 80. letech 20. století došlo k sjednocení stávajících gymnázií, občanských škol a základních škol do ucelené devítileté školy. Došlo také k přehodnocení teoretických a metodologických základů výuky a učení. V 90. letech 20. století pak dochází ke změně prostřednictvím vytváření sítí a samo regulovaných změn. Od roku 1985 se finské kurikulum dělí na dvě úrovně: kurikulum na národní úrovni a na úrovni místních nebo obecních škol. Od roku 2000 je hlavním cílem zvyšovat efektivitu struktur a administrativy vzdělávání (Sahlberg, 2015). Další významná Finská kurikulární reforma na politické úrovni začíná v letech 2013–2014. Vláda zdůraznila, že kompetence 21. století by měly být do škol integrovány lépe, než tomu bylo doposud v předchozích kurikulech. Její procesy tvorby probíhaly ve vzájemné spolupráci odborníků, ředitelů škol, učitelů, školitelů, vědců a výzkumníků z různých oborů a zástupců různorodých zainteresovaných stran. Po dokončení prvního návrhu, byly všechny materiály umístěny na webový portál Finské národní rady pro vzdělávání. K návrhu se mohla vyjádřit veškerá veřejnost. Na základě připomínek byla provedena obsahová analýza, na jejímž podkladu se

připravil nový návrh, jež byl opět umístěn k připomínkám na webový portál. Tímto způsobem se dále rozvíjí finský proces tvorby kurikula, který odpovídá požadavkům 21. století (Lavonen, 2020).

### 1.2.2 Charakteristika finských kurikulárních dokumentů pro primární vzdělávání

Za procesy tvorby kurikula odpovídá Finská národní rada pro vzdělávání, jejímž úkolem je rozvíjet základní národní kurikulum. V této oblasti má také rozhodovací pravomoc a odpovídá za podporu implementace kurikula do praxe. Obsah základního vzdělávání je stanoven celostním vzdělávacím programem *Národní kurikulum pro základní vzdělávání* (Halinen et al., 2016). Je to celkem rozsáhlý dokument, který je rozčleněn do 9 částí: pojetí kurikula, základní principy kurikula, implementace do výuky, podpora pro vzdělávání, výuka pro žáky se speciálními potřebami, výuka různých kulturních a jazykových skupin, vzdělávací cíle a základní obsah vzdělávání, hodnocení žáků a speciální pedagogické formy vzdělávání. Také zde nalezneme instrukce pro bilingvální vzdělávání. Kurikulum poté obsahuje seznam jednotlivých předmětů základního vzdělávání s počtem hodin v jednotlivých ročnících. Finské kurikulum nemá žádné vzdělávací oblasti, ale je rozděleno na tříleté období, které obsahuje daný předmět a jeho popis (Finnish National Board of Education, 2016). Cílem je, aby finské kurikulum sloužilo nejen jako aktivní, ale i flexibilní podpora výuky a školních aktivit. Finské kurikulum je složeno z obecných cílů a obsahů popsaných pro jednotlivé předměty, kde jsou také zmíněny základní hodnoty, pojetí učení a kultury školy. Pro základní vzdělávání jsou stanoveny cíle a obsah výuky, která může být organizována separovaně (jako jednotlivé předměty) nebo integrovaně. Národní kurikulum však klade velký důraz na podporu průřezových kompetencí ve výuce. Dále poskytuje Národní kurikulum pro vzdělávání jednotný základ pro školní kurikula, a tím posiluje rovnost ve vzdělávání v celé zemi, každá základní škola si poté vytváří svůj individuální školní vzdělávací program (Finnish National Agency for Education, 2022).

Mimo jiné se budu zabývat charakteristikou vzdělávací oblasti Umění a kultura a konkrétním vzdělávacím oborem výtvarná výchova.

## 2 VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA

Platný kurikulární dokument RVP ZV (2021) obsahuje vzdělávací oblast *Umění a kultura*, která je zastoupena vzdělávacími obory *Hudební výchova a Výtvarná výchova*. Vzdělávání v této oblasti „*Přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu*“ (RVP ZV, 2021, s. 87). Pomocí vybraných výchov by žák měl mít možnost nového poznání, nabytí schopnosti pracovat se svými emocemi, a také získání nových zážitků a zkušeností. Vzdělávací oblast *Umění a kultura* má ve svém obsahu rozpracované cíle na obecné úrovni, a také učivo a výstupy Hudební a Výtvarné výchovy. Jednotlivé pasáže jsou přizpůsobeny tomu, aby školám byla dána svoboda při tvorbě jejich ŠVP a pedagogové měli větší prostor pro vlastní pedagogickou kreativitu (Stadlerová & Taylor, 2019). RVP ZV neurčuje, jaké vzdělávací oblasti jsou více či méně důležité pro život. V současné praxi můžeme ale pozorovat, že výchovy jsou stále podceňovány a podle Stadlerové a Taylora (2019) jsou dokonce i konkrétní lekce v přímém rozporu s učivem daným v RVP ZV. Tuto skutečnost vnímáme nejvíce ve výtvarné výchově, kdy žáci nemají možnost pro uplatnění subjektivního pohledu na svět a ani možnosti výtvarné reflexe. Vyplývá z toho tedy, že žáci v současné škole by měli mít možnost svobodně tvořit, poznávat umění a kulturu a měli by být vedeni k tolerantnímu přístupu k umění ale také i tvorbě jiných žáků. Naopak by neměli prvotně odsuzovat díla, která jim nejsou srozumitelná či jsou odlišná s naším osobním vkusem. Na výše zmíněnou problematiku by se tedy měl v budoucích revizích RVP ZV brát větší zřetel.

V posledních letech probíhá intenzivní práce na revizi RVP ZV a s ní související odborné diskuse. Profesní a odborná organizace propojená s mezinárodní komunitou výtvarných pedagogů, však nesouhlasí s revizí RVP ZV a její vzdělávací oblastí Umění a kultura z ledna 2021. V otevřeném dopisu se k tomuto stanovisku vyjádřilo množství odborníků, které sdružuje Česká sekce INSEA. Podle slov Šobánkové (2022) je INSEA „*mezinárodní společnost zaměřená na obhajobu výtvarné výchovy a její výzkum a na propojování lidí a poznatků z tohoto oboru.*“ Obecně se nové RVP ZV vydává hlavními směry, které se orientují k mnoha kladným principům RVP a vzestupným tendencím, které jsou popsány ve strategiích 2030+. To je chvályhodné, avšak oblast Umění a kultura je v tomto dokumentu umíněna pouze okrajově. To můžeme pozorovat především u klíčových kompetencí. Například zde není obsažena kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování, jež

je součástí i Evropského referenčního rámce o klíčových kompetencích. Autoři Macková, Marušák, Blažíčková a Hlavicová (2022) také kritizují, že byly z kurikula odstraněny pasáže, které jsou spojeny s další klíčovou kompetencí, jejíž podstatou je pojmenovat, rozpoznat a interpretovat vizuálně obrazná vyjádření. Česká republika se dlouhodobě zavázala k posílení významu uměleckého vzdělávání v rámci základního vzdělávání. Mnoho odborníků apeluje na význam umění ve školách, které přináší jiný způsob poznávání, a to pomocí tvorby a její následné reflexe. Jedná se o odlišné a neméně důležité poznávání, které doplňuje to vědecké. Je to jiný typ učení se, získávání zážitků a zkušeností, pomocí kterých má žák ojedinělou možnost vypovídat rovněž sám o sobě a světě, který nás obklopuje. Dále žák může vyjádřit svůj názor, postoje, také možnost podílet se na něčem, co ho jako jedince přesahuje (koncert, výstava apod.) a experimentovat. Ale též se potkávat s novými myšlenkami, materiály a taktéž rolemi. Právě všechny tyto speciální možnosti jsou žákům nabízeny prostřednictvím umění. Autoři ve svém stanovisku uvádí, že *„podpora komplexního, víceoborového pojetí této oblasti, posílení jejího místa v rámci kurikula tak výrazně pomáhá i enkulturaci, budování kulturní identity dětí, jejich postojů ke kulturnímu dědictví, úctě k umělecké tvorbě a duchovním hodnotám.“* (Macková et al., 2022). Vzdělávací oblast Umění a kultura se mimo jiné podílí i na rozvoji dalších význačných a nezastupitelných klíčových kompetencí.

Další významný problém v revizi RVP ZV spatřují vědci v zmenšení obsahu a počtu hodin určené pro vzdělávací oblast Umění a kultura. Šobáňová et al. (2021) argumentují, že výtvarná výchova (i hudební výchova) jsou *„prakticky jediné, které žákům umožňují pracovat jinak, než s pojmovými schématy a nabízejí intencionální užívání jazyka umění pro vyjádření vlastní subjektivity žáka a pro reflexi složitých kulturních jevů.“* Mimo jiné má umění další důležité a podstatné prvky potřebné pro všechny oblasti života, jako je například stoupající důraz na kulturní a kreativní průmysl. Snížení časové dotace těchto oborů tedy redukuje kvalitu výuky, ovlivní provedení cílů kurikula a jeho účinek na rozvoj žáka v konkrétních oblastech. Samotná redukce bude v budoucnu působit nepatříčně i na rozvoj digitální gramotnosti, která neodmyslitelně patří k obsahu nynější Výtvarné výchovy. Bylo potvrzeno, že východisko pro podporu této gramotnosti poskytuje právě výtvarná výchova, jelikož právě ona je světem technologií provázána více než jiné (herní průmysl, reklama, film apod.). V blízké budoucnosti bude hrát kreativní průmysl klíčovou roli v ekonomické sféře. Na tuto budoucnost má možnost žáky připravit právě Výtvarná výchova ve vztahu s digitálními technologiemi a jejími nástroji (Šobáňová et al., 2021).

Macková et al. (2022) v reakci na hlavní směry revize RVP ZV a celkové posílení Umění a kultura ve vzdělávání navrhuje několik bodů:

- Vycházet primárně z potřeb žáka, nikoli školy a kurikula;
- Doplnit do soustavy kompetencí kulturního povědomí a vyjadřování (případně kompetenci k tvořivosti);
- Zrovnoprávnit jednotlivé obory vzdělávací oblasti Umění a kultura;
- Jasně pojmenovat specifika jednotlivých druhů umění a přínos, který má vliv na rozvoj žáků a jejich přípravu na budoucí život;
- Teprve následně se zabývat otázkami jako je hodinová dotace a návrhy způsobů realizace cílů oblasti v učebních plánech na úrovni RVP a jejich konkretizacemi na úrovních ŠVP. Avšak neredukovat časové dotace a obsah vzdělávání pro vzdělávací oblast Umění a kultura.

Autorka Šobáňová (2022) se zabývala problematikou kurikulární reformy ve výtvarné výchově. Ve svém výzkumu se zabývala různými aspekty implementace reformních idejí do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Podle jejich slov „*Lze kurikulární reformu jen stěží považovat za implementovanou, nové kurikulum ani deset let po zavedení nemá očekávaný dopad.*“ (Šobáňová, 2022). Ze závěrů výzkumu je patrné, že je nutné neustále promýšlet reformu, myslet také na podporu učitelů a jak navazovat na to, co bylo doposud konáno. Je nutné se zamyslet nad tím, jak transformovat reformní představy do praxe a skutečně směřovat školství tak, aby odpovídalo na potřeby současného světa.

## 2.1 Výtvarná výchova v současné škole

Vyučovací předmět výtvarná výchova seznamuje žáky s výtvarným uměním a také s vizuální kulturou, to vše obecně pomocí vlastní výtvarné tvorby žáka a také její uvědomělé reflexe. Výtvarná výchova nezprostředkovává žákům pouze umělecká díla jako taková, ale také je seznamuje s celým procesem vzniku, jejím subjektivním působením na člověka, autorským záměrem a také jeho interpretací a zapojení do komunikace – ve smyslu výstavy či medializace (Pastorová, 2016). Cílem výtvarné výchovy je v souladu s aktuálním RVP ZV (2021) „*naučit žáka aktivně, s nejvyšší mírou jeho vlastního zájmu, užívat vizuálně obrazné prostředky k rozvoji jeho smyslového vnímání, k uvolňování jeho obrazné představivosti a k rozšiřování schopností jejího komunikačního uplatnění*“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 3). Stěžejním cílem výtvarné výchovy je tedy jedince naučit vizuálnímu

vyjadřování spolu s komunikací, a tuto nabytou schopnost užívat aktivně a plnohodnotně po celý život. V současné Výtvarné výchově je kladen velký důraz na **vizuální gramotnost**, která je pojímána jako mnohotvárná kompetence, která zahrnuje vizuální komunikaci, aktivní kooperaci současné kultury, kritické myšlení jako čtení a tvorbu vizuálních textů a trans-kulturní a trans-didaktické přístupy. Tento obor je blízce spjat s oblastmi vizuální kultury a digitálních médií (Kitzbergerová et al., 2019).

Jak je uvedeno v RVP ZV (2021), zdrojem výtvarné výchovy je výtvarné umění současně s vizuálně obrazovými prostředky v komunikaci obecně, kdy se tyto dvě roviny navzájem ovlivňují. Současný sémiotický přístup k výtvarné výchově i výtvarnému umění označuje (Edelman, 2010, podle Vančáta, 2016, s. 22) jako „*strukturalizaci lidského vizuálního vnímání a jím strukturovaného myšlení za účelem rozšíření možností individuálního poznávání a sociální komunikace a kooperace a v těchto důsledcích i možnosti lidského praktického jednání.*“ Estetický pocit, získaný během uměleckého procesu, není konečným cílem, nýbrž indikátorem, který potvrzuje přirozenou angažovanost jedince v této strukturaci vizuálního vnímání a návazného myšlení. Prokazatelný účinek na rozvoj lidské tvořivosti, je nutnost výtvarného umění, jakožto testovacího nástroje při vynalézání, zkoušení a prezentování nových vizuálních znaků. Výtvarná výchova je jedinečným prostředkem, vzhledem k reálným životním zkušenostem žáků, jak dosáhnout jejich celoživotního zájmu a následného rozvoje zdrojů za pomoci vlastní tvořivosti. Nemíní se pouhé soustředění se na vlastní uměleckou tvorbu, ale rozvoj konceptuální schopnosti pracovat s obrazovými relacemi a jejich přetvoření, se záměrem formování a projevu své individuální a jedinečné obrazivosti (Vančát, 2016).

### 2.1.1 Vizuální gramotnost ve výtvarné výchově

Současně se zvyšuje význam a naléhavost na rozvoj vizuální gramotnosti, kterou jsem již několikrát zmiňovala v textu výše. Pojetí vizuální gramotnosti se konstruuje asi posledních 50 let, a to jako reakce na rychle rostoucí podoby nové komunikace a stoupajícího působení sociálních (vizuálních) médií. Existuje celá řada vymezení pro termín vizuální gramotnost, (Dobes, 1969, podle Vasquez, Comer a Troutman, 2010) jako jeden z prvních autorů popisuje, že vizuální gramotnost se týká skupiny zrakových schopností. Tím, že jedinec vidí a současně zapojuje další smyslové orgány, rozvíjí tuto potřebnou gramotnost. Pro lidské učení je růst těchto schopností zásadní. Jsou-li vyvinuty, poskytují vizuálně gramotnému člověku schopnost rozeznávat a interpretovat viditelné postupy, předměty i symboly. Nezáleží na tom, zda se jedná o přírodní nebo uměle vytvořené, jde zkrátka o všechny ty, se



kterými se ve svém prostředí přirozeně setkává. Jen prostřednictvím kreativního využití těchto schopností je člověk schopen komunikovat s ostatními. Vhodným používáním těchto kompetencí, je jedinec schopen porozumět uměleckým dílům vizuální komunikace a ocenit je. Všeobecně můžeme říct, že je vizuální gramotnost pojímána jako „*schopnost číst a psát vizuální texty nebo schopnost vyvodit význam z vizuálních obrazů*“ (Fišerová, 2015). V Souvislosti mít schopnost číst obrazy a porozumět jim, vyvozuje Rodriguez Točíková (2016) tzv. dva typy vizuální gramotnosti – kulturně-vizuální gramotnost a gramotnost pro vnímání výtvarného umění. Kulturně-vizuální gramotnost „*vychází z předpokladu, že jsme se museli naučit číst svět..., do kterého spadá schopnost čtení vizuálních znaků dnešního „informačně-technologického“ světa.*“ (Rodriguez Točíková, 2016). Autorka vyzdvihuje fakt, že je nezbytné zlepšit úroveň výuky kulturně-vizuální gramotnosti v českých školách, jelikož kulturně-vizuální gramotnost považuje „*za jednu z klíčových vizí výtvarné výchovy*“ a stav vizuálních zobrazení, která musíme znát, by se neměl dlouho odkládat. Gramotnost pro vnímání výtvarného umění zahrnuje hlubší uvědomění si vnímání díla, schopnost soustředěného nahlížení na dílo, naladit se na něj, a jeho následná interpretace, jejímž konečným výsledkem je estetické vnímání. Tato gramotnost je silně podmíněna procesem učení se, pojímá schopnost objevit v díle subjektivní smysl, ale i všeobecné a platné interpretace díla. Ty lze vyvodit na bázi zkušeností a znalostí, jež má jedinec o námětu díla či výtvarném umění zprostředkované.

Porozumění vizuálního jazyka umožňuje pochopit další kulturní oblasti okolního světa, rozvíjet kriticko-analytické myšlení a kultivovat vlastní vizuální jazyk, což je považováno za klíčový faktor současného života. V současném multikulturním světě je vizuální gramotnost spojena také zejména s množstvím sociálních kompetencí v oblasti mezilidských vztahů. Je to druh gramotnosti, která nabývá na velké významnosti. Vizuální gramotnost, jakožto soubor kompetencí, který umožňuje jedinci číst význam a vytvářet vizuální texty, je v současnosti odborníky považován nejen za jeden z nejpodstatnějších oborových cílů výtvarné výchovy, ale i jako cíl všeobecného vzdělávání (Fišerová, 2015). Přestože se v současném RVP ZV (2021) doslova nesetkáme s termínem vizuální gramotnost, můžeme zde však její prvky najít, a to v pojetích pramenících z komunikačních obsahů výtvarné výchovy a vývoji kompetencí spjatých právě s vizuální gramotností.

### **2.1.2 Tvořivost ve výtvarné výchově**

Stejně jako vizuální gramotnost, má v současné výtvarné výchově své oprávněné místo také úzce související tvořivost (nebo také kreativita), která naléhavě potřebuje rozvoj a výchovu

k jejímu uplatnění. Kreativita může být definována mnoha způsoby, ať už zahrnující kognitivní procesy, osobnostní charakteristiky anebo reakci na neustále se měnící prostředí. Tvořivé schopnosti lze chápat jako synonymum pro divergentní myšlení, protože zahrnuje jak deduktivní, tak i induktivní myšlení, využívající strategii pro řešení problémů, vytváření nových poznatků a samotného konečného řešení (Wechsler et al., 2017).

Základním předpokladem pro rozvoj tvořivosti žáků ve výuce, je utváření podmínek pro uplatňování různorodých tvořivých činností. *„Koncepce tvořivého vyučování je zaměřena na rozvíjení tvořivého potenciálu žáků. Představuje komplex teoretických a empirických poznatků v oblasti cílů, metod a nástrojů, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a formování tvořivé osobnosti ve vyučování.“* (Lokšová & Lokša, 2001 in Honzíková, 2017, s. 34). Tvořivost můžeme pojmut jako jistou dovednost, kterou žáci mohou zdokonalovat prostřednictvím učební činnosti. Za pomoci výtvarné tvorby, má žák možnost rozvíjet svou nezávislost divergentního myšlení, kritickou komunikaci, originalitu svého vyjádření a autentické vyjadřování idejí a hodnot (Slavík & Lukavský, 2017). Tvořivost a výtvarná výchova jsou úzce spjaté. V samotném RVP ZV (2021) je formulováno: *„V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.“* Výtvarná výchova slouží jako jedinečná platforma pro trénink a rozvíjení tvořivosti žáků. Tvořivost patří k cenným vlastnostem lidské osobnosti a je jedním z centrálních hybatelů vývoje lidské společnosti. Kopecký, Kusá a Sladková (2015) avšak uvádí ve své publikaci, že v posledních letech proběhlo několik mezinárodních studií a výzkumů, které prokázaly, že kreativita dětí se během školní docházky dramaticky snižuje. Zatímco děti v mateřských školách dosahují kreativního potenciálu kolem 98 %, u dětí školního věku se snižuje tento potenciál na pouhých 50 % a s rostoucím věkem stále klesá. Školní testy, ve kterých žáci vybírají správné odpovědi nebo mechanické biflování jsou jednou z příčin úpadku kreativity žáků. Je tedy nutné rozvíjet kreativní potenciál u dětí již od předškolního věku.

Mnoho odborníků se shoduje, že pro zkvalitnění a zlepšení nabídky vzdělávání je klíčem uvolnění ekonomického a kreativního potenciálu společnosti. *Dovednosti pro 21. století* zahrnují dovednosti, schopnosti a kompetence, které jsou považovány za důležité nejen pro úspěch ve vzdělávání, ale i kvalitním životě ve 21. století. Aktuálně jsou ve výtvarné výchově považovány za nejdůležitější tzv. *Čtyři C dovednosti*: kritické myšlení (Critical Thinking), již zmiňovaná kreativita (Creativity), spolupráce (Collaboration) a komunikace (Communication) (Kaufman, 2013). Velmi okrajově se níže pokusím nastínit poslání

jednotlivých dovedností. S kritickým myšlením se studenti neučí pouze soubor faktů, ale učí se je také sami objevovat, klást vhodné otázky a zapojovat se do světa kolem sebe. Již výše zmíněná kreativita pomáhá žákovi se na daný problém podívat z různých úhlů pohledu – včetně těch, které ostatní nevidí a vytvořit tak něco nového. Spolupráce je dalším důležitým pilířem, žáci si díky ní uvědomí, jak mohou společně řešit problémy, navrhnout různorodá řešení a rozhodnout se o nejvhodnějším postupu. Komunikace je v dnešní společnosti považována za klíčovou vlastnost, pomocí ní předáváme své myšlenky svému okolí, díky správné komunikaci se mohou dané nápady ještě více zefektivnit. Všechny čtyři dovednosti se navzájem propojují a ovlivňují. Kritické myšlení učí žáky zpochybňovat tvrzení a hledat nová, kreativita učí žáky myslet způsobem, který je pro ně jedinečný, spolupráce je zase učí, že skupiny mohou vytvořit něco většího nebo dokonce i lepšího, než samotný jedinec a komunikace žáky učí, jak efektivně předávat myšlenky. Nelze tedy, a není to ani možné, tyto dovednosti od sebe striktně oddělovat. Tyto Čtyři C dovednosti společně umožňují žákům být připravený pro život v 21. století a měly by tak být v sounáležitosti s RVP ZV (Stauffer, 2021).

### 3 VIZUÁLNÍ UMĚNÍ

Zatímco české kurikulum obsahuje umělecké vzdělávací obory (Hudební a Výtvarnou výchovu) v jedné zeširoka pojaté oblasti Umění a kultura, finském národní kurikulumu odděluje hudbu (Music) a Vizuální umění (Visual Arts) samostatně a nezaštiťuje je tedy jedna velká samostatná vzdělávací oblast. Vizuální umění je ve finském kurikulumu rozděleno na 3 základní období: 1. a 2. ročník, 3.–6. ročník, 7.–9. ročník. Podle Kitzbergerové et al., (2019): „České kurikulum stále ještě akcentuje výchovnou složku těchto oborů, finské kurikulum se zcela zřetelně i názvy předmětů Music a Visual Arts hlásí k jednotlivým druhům umění jako zásadnímu a neodmyslitelnému základu a východisku pro obsah předmětů.“ Výtvarná výchova je tedy zrovnoprávněna a je na stejné úrovni důležitosti k ostatním předmětům. Základní obsah vizuálního umění je členěn na čtyři obsahy:

- Vizuální vnímání a myšlení (Visual Perception and Thinking);
- Vizuální produkce (Visual Production);
- Interpretace vizuálního umění (Interpreting Visual Culture);
- Estetické, ekologické a etické hodnoty (Aesthetic, Ecological, and Ethical Values) (Finnish National Board of Education, 2016).

Obsah finského kurikula se navzájem prolíná, nelze jej chápat jako samotné jednotky. Mimo čtyři základní obsahové okruhy ve Vizuálním umění, jsou zde uvedeny také klíčové obsahové oblasti, které úzce souvisí s cíli výuky předmětu (Key Content Areas Related to the Objectives of Visual Art). Těmito klíčovými obsahovými oblastmi jsou:

- Žákova osobní vizuální kultura (Pupil's Own Visual Cultures);
- Vizuální kultura v prostředí (Visual Cultures in the Environment);
- Světy vizuálního umění (The Worlds of Visual Arts) (Finnish National Board of Education, 2016).

Tyto klíčové obsahy je také nutné propojovat s již zmíněnými čtyřmi obsahovými okruhy předmětu. Obsahové okruhy jsou stejné pro všechny období, avšak liší se jejich konkretizace, která je popsána u každé klíčové oblasti a jejich náročnost se postupně zvyšuje. Tyto oblasti jsou popsány velmi obecně a je tedy nutné, aby je učitel dále konkretizoval. Klíčové kompetence jsou v národním finském kurikulumu integrovány do

jednotlivých oborů a jejich formulace je specifikována pro daný vzdělávací okruh (Finnish National Board of Education, 2016).

Od prvního ročníku se do výuky začleňuje vizuální tvorba, kdy se nejedná jen o tu uměleckou, ale také o tvorbu orientovanou na běžnou vizuální produkci, probíhající skrze experimentování a hru. Ve druhém období (3.-6. ročník) se náročnost zvyšuje. Doposud byl žák veden učitelem, nyní má však už sám směřovat k stanoveným cílům a k tomu se pokusit zkoumat „*vliv umění a kultury na názory, postoje, chování ve svém okolí a společnosti*“ (Kitzbergerová et al., 2019). V posledním období (7.–9. ročníku) by se měla u žáků, díky získaným dovednostem a vědomostem z předešlých ročníků, ukázat schopnost přemýšlet o jeho významu pro společnost. Různé obsahové oblasti vzdělávání jsou pokryty ve všech studijních modulech. Rok, co rok se opakují, prohlubují a rozšiřují. Finský přístup ve Vizuálním umění je založen na zkušenostech a osobních experimentech ve výuce.

Cíle formulují, jaké jsou ve vizuálním umění rozvíjeny znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje žáka, tedy to, čeho mají žáci dosáhnout. Primárním cílem Vizuálního umění je rozvíjet výtvarné myšlení a vyjadřování žáka. Tento cíl by měl být naplněn pokrytím obsahu vzdělávání, a to dlouhodobým přístupem a postoji, které jsou v souladu se vzdělávacími moduly Národního kurikula. Ze samotného názvu vizuálního umění, vyplývají další dvě podstatné oblasti cílů: umělecké a vizuální (které se navzájem ovlivňují). Mezi cíl umělecký řadíme takový, aby byl žák schopen si k umění vytvořit osobní vztah. Na jeho vznik mají vliv všechny různé obsahové oblasti a vzdělávací moduly. Co této oblasti také řadíme cíl, který žáky seznamuje s různými materiály a nástroji, uměleckými postupy a mezi-uměleckými pracovními metodami. Mezi cíle vizuální gramotnosti patří například rozvíjení schopnosti žáků porozumět a interpretovat vizuální kulturu a prostředí. Předpokladem k tomuto porozumění, jsou vědomé pozorovací kompetence, znalost pojmů a jevů související s vizuálním jazykem a prostředím, dále znalost umění současnosti i dřívějších dob. Všechny cíle se navzájem prolínají a ovlivňují. Vizuální umění povzbuzuje žáky, aby se účastnili diskuse, odůvodňovali interpretaci, naslouchali a oceňovali názory ostatních (Heinimaa, Hyytiäinen & Hulmi, 2018).

Obsah vzdělávání Vizuálního umění sdílí náplň vztahu člověka k přírodě a kultuře, zkoumaný prostřednictvím uměleckých metod. Vizuální umění a jeho vyjadřovací jazyk jsou považovány za jádro vzdělávání. Nedílnou součástí vzdělávacího obsahu je také udržitelný rozvoj a další formy, které evokuje, například udržitelný životní styl – což souvisí s podporou a růstem v odpovědného občana. Během devíti let vzdělávání se žáci učí

základním dovednostem vizuálního vyjadřování a nahlížení na umění z různých úhlů pohledu. Vizuální umělecké myšlení studentů je rozvíjeno dlouhodobým a cílevědomým přístupem, jehož výsledkem je rozvoj osobního vztahů žáků k umění (Finnish National Board of Education, 2016).

Forma učení je dána pomocí různých materiálů a technik, díky čemuž se schopnosti vizuálního vyjádření v tomto procesu postupně rozvíjejí. Proces učení je komplexní jev, ve kterém se současně odehrávají mentální funkce a tvůrčí činnosti, v procesu učení jsou nové dovednosti a znalosti propojeny s již dříve naučenými pojmovými strukturami (Heinimaa et al., 2018).

### **3.1 Vizuální umění ve finské škole**

Vzdělávání v oblasti vizuálního umění staví na kritickém myšlení, zahrnující veškerou vizualitu, včetně umění a obrazů populární kultury. Obecně platí, že celé kurikulum 2014 klade důraz na učení založené na integraci předmětů, hodnot, kulturní rozmanitosti a etické, estetické a ekologické spravedlnosti. Toto učení zpochybňuje myšlenku, že myšlení žáků musí být organizováno podle různých školních předmětů. Cílem je vyhovět potřebám žáků v současné společnosti. Výuka je tedy založena na fenoménu reálného života, analyzování a osvojování si dovedností a vědomostí pomocí interdisciplinárního přístupu. „Multigramotnost“ proniká do celého finského kurikula 2014. Pojem „multigramotnost“ je chápána jako používání jazyka v různých akademických oborech, a tedy i různých jazyků s různými školními předměty. Kromě toho to znamená multimodální, symbolickou a komunikační úroveň gramotnosti, prostřednictvím různých smyslových kompetencí: zrakových, verbálních, kinestetických, sluchových a numerických. Ve Vizuálním umění jsou všechny tyto znaky vnitřně spjaté. Mnoho oblastí dnešní kultury v sobě zahrnuje vizuální praktiky (herní a filmový průmysl, design apod.), je tedy nezbytné podporovat u žáků rozvoj jejich vizuální gramotnosti (Kallio-Tavin, 2017).

#### **3.1.1 Vizuální gramotnost ve vizuálním umění**

Klíčem k prohlubování vizuální gramotnosti je upevňování vlastní vizuální práce žáků během jejich vzdělávání. Žáci získávají a prohlubují své dovednosti pozorováním vizuálního prostředí. Jsou také vedeni k „multi-smyslovému“ pozorování, k využívání rozhraní umění a věd, i k následné aplikaci těchto dovedností ve své vlastní praxi. Posilují se dovednosti žáků v používání, čtení a interpretaci vizuálního jazyka, tzn. že jsou žáci schopni rozumět

a pozorovat vizuální proměnné spolu s prostředky vizuálního vyprávění. Cílem je žáka nasměrovat k pochopení postavení umění v současné společnosti a zdokonalit pochopení toho, jak může umění ovlivnit a vyzdvihnout hodnoty, interpretace i výroky. Žáci jsou také vedeni ke kritickému myšlení a kritickému zkoumání okolní vizuální kultury (Heinimaa et al., 2018). S vizuální gramotností je úzce spojena také mediální gramotnost.

### 3.1.2 Mediální gramotnost ve vizuálním umění

Nové technologie a rostoucí mobilita nabízejí lidem možnosti osobní i virtuální komunikace, ať už lokálně nebo i globálně – to vše, zvyšuje potřebu umět číst, rozumět a vypořádat se s různými kulturními kódy. Kulturní a mediální gramotnost je potřeba umět ovládat doma i v zahraničí. Informační prostředí se neustále mění: nové informace jsou širší veřejnosti nabízeny agresivněji a emotivněji. To zpochybňuje jedincovi schopnosti vidět a chápat významy, najít soudržnost ve velkém množství kontextů a najít rovnováhu mezi znalostmi a emocemi. Vizuální gramotnost se stává interkulturní výzvou, například: jak zpřístupnit vizuální informace pro různé skupiny lidí doma i v zahraničí? - Didaktické materiály, inzeráty, návody na mobilní telefon, výtvarné výstavy – těchto pár příkladů řešení ukazuje, jak důležité je, na úrovni společenského i pracovního života porozumění, adaptace a interkulturní znalosti i dovednosti (Finnish National Board of Education, 2016; Salo-Lee, 2007)

V úvodu kurikula charakterizující Vizuální umění je popsáno, že žáci jsou vedeni k tomu, aby „*rozvíjeli svou multi-gramotnost pomocí vizuálních výrazových prostředků a dalších způsobech produkce a prezentace znalostí*“ (Finnish National Board of Education, 2016). Žáci mají porozumět projevům vizuální kultury ve společnosti – umění, média a vizuální prostředí. Součástí vizuální kultury jsou média a vizuální komunikace významným pojetím předmětu. Ve finském kurikulu 2014 se sice nesetkáme přímo s termínem „mediální gramotnost“, ale můžeme vidět jisté spojitosti v základním obsahu, a to v okruhu *Vizuální myšlení a komunikace*. Například v kurikulu Finnish National Board of Education (2016) můžeme nalézt interpretaci, která popisuje, že „*Žáci si prohlubují své dovednosti v odpovědné tvorbě a interpretaci obrazů pomocí informačních a komunikačních technologií a online zodpovědného prostředí.*“ V textu se také setkáme s učivem zabývajícím se filmem, dalšími audiovizuálními médii a jejich charakteristikami. Z toho můžeme tedy vyvodit, že se finské kurikulum zabývá otázkami, které jsou spjaté s mediální gramotností a jejím rozvojem. Protože samotná média jsou založena na technologiích, která jsou jedním z důležitých a nedílných aspektů, při orientaci v nynějším světě propleteným

technologemi. Klíčové je do vzdělávání začleňovat praktické využívání digitálních technologií, spojené s vhodným a bezpečným zacházením vedoucí k rozvoji mediální gramotnost žáků.



## 4 SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA

Srovnávací pedagogika se intenzivně rozvíjí déle než jedno století. Průcha (2012) definuje: „*Srovnávací (komparativní) pedagogika označuje jednak teorii, jednak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, stáváním a hodnocením.*“ Autoři (Průcha, 2012; Walterová, 2015) se shodují, že srovnávací pedagogika se v zahraničí rozvíjí dlouhodoběji a intenzivněji, než je tomu v českém prostředí. Vzhledem k praktickým a vědeckým potřebám, není rozvíjena dostatečně. Počet publikací srovnávací pedagogiky je relativně nízký a škála témat nevyvážená. Pro všechny obory a formy bádání je základním prostředkem právě srovnávání, to má totiž schopnost rozpoznat vzájemné nedostatky a pomoci k zdokonalení vzdělávání ve světě.

Účely a využitelnost srovnávací pedagogiky jsou nezbytné a využitelné nejen pro pracovníky pedagogiky, ale také například v sociální politice či ekonomické sféře. (Watsonová, 2001, podle Rabušicová a Záleská, 2016) popisuje, že smyslem srovnávací pedagogiky je nejen porovnávání soudobého stavu vzdělávacích systémů, ale i navrhování nových reforem, jež budou korespondovat s novými sociálními a ekonomickými podmínkami. Tento kontext můžeme tedy chápat jako inspiraci pro další revizi vzdělávacích plánů. Srovnávací pedagogika se dívá především do budoucnosti „...*a může přispívat k možnosti využití výzkumných nálezů novou generací, která je může (a měla by) využívat ve jménu mezinárodního míru a sociální spravedlnosti v neustále se propojujícím a sbližujícím světě.*“ (Rust, Johnstone, & Allaf, 2009, s. 134, podle Rabušicová & Záleská 2016, s. 351). Jedno ze základních východisek srovnávací pedagogiky je další důkladné zkoumání postavení obsahu vzdělávací oblasti Umění a kultura ve vzdělávacím systému naší, případně i dalších zemí. Ze získaných výsledků na základě srovnávací (komparativní) analýzy lze zformovat doporučení pro další utváření vzdělávací oblasti umění a kultura (pochopitelně i dalších oblastí).

Uhl Skřivanová (2022) uvádí ve své publikaci, že v dnešní době jsou zejména aktuální otázky pro metodologii kulturního srovnávání. Při porovnávání je třeba klást důraz na kulturní specifika a porozumět kontextu, což je samotnou podstatou komparativního i mezinárodního výzkumu srovnávání v rámci vzdělávání. K zjištění informací jsou ve srovnávacím výzkumu užívány zvláště následující metody – pozorování, rozhovor, dotazník a nejčastěji **obsahová analýza**.

#### 4.1 Přehled analogických výzkumů

V této kapitole uvedu přehled výzkumů, které využívaly analýzu kurikulárních dokumentů ke komparaci vzdělávací oblasti umění a kultura ve vybraných zemích. Tabulka 1 obsahuje název dané studie, jejího autora/autory a krátkou anotaci popisující výzkum.

Tabulka 1: Přehled výzkumů zabývajících se komparací vzdělávací oblasti umění a kultura

Název studie	Autor	Stručný popis
<i>Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí.</i>	Uhl Skřivanová, V. (2013)	Studie se zabývá vzdělávacími cíli a charakteristikami pedagogiky umění v německy mluvících zemích. Je orientována na dosahování kompetencí a přínosů oboru ke všeobecnému vzdělávání.
<i>Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií.</i>	Uhl Skřivanová, V. (2011).	Publikace se zabývá srovnáním pedagogických poznatků o situaci české a bavorské výtvarné výchovy.
<i>Porovnání segmentů kurikul Finska a ČR vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.</i>	Maršák, J., Pastorová, M., & Votavová, R. (2017).	Analýza poskytuje základní informace o obsahu a struktuře kurikula Finska, zaměřených obzvláště na speciální vzdělávací potřeby na záměrně vybraných vzdělávacích oborech – Matematika a Vizuální umění.
<i>Výtvarná výchova na švýcarském gymnáziu a Institutu Unterstrass v Curychu: Art education at Gymnasium and Institut Unterstrass in Zurich.</i>	Vávrová, P. (2015).	Článek se věnuje vzdělávacím cílům a kompetencím, které jsou formulovány ve švýcarských kurikulárních dokumentech.

<p><i>Výtvarná výchova na Divokém západě: aneb Perličky z americké školičky.</i></p>	<p>Valešová, H. (2010).</p>	<p>Článek se zabývá osobní zkušeností autorky s americkou základní školou (1. stupeň ZŠ) v Boulder, Colorado, USA. Článek obsahuje poznatky a názory na rozdíly mezi americkým a českým vzdělávacím systémem, včetně výtvarné výchovy.</p>
<p><i>Comparison of Art Education Between China and Foreign Countries: Taking Educational Ideas as an Example.</i></p>	<p>Zhao, Z., Liu, Z., Gao, L., Pan, D., &amp; Song, J. (2020).</p>	<p>Článek se zaměřuje na srovnávací hloubkovou analýzu, která zkoumá rozdíly mezi čínskou a zahraniční výtvarnou výchovou.</p>
<p><i>Arts in Education in Southern European Countries.</i></p>	<p>Hernández, F. (2019).</p>	<p>Autor srovnává současnou situaci vzdělávání umění na jihu Evropy (Řecko, Francie, Itálie, Portugalsko a Španělsko).</p>
<p><i>Cross-Culture Research: Comparison between Chinese and American Art Education</i></p>	<p>Ye, L. (2019).</p>	<p>Studie zkoumá některé rozdíly mezi čínským a americkým vzděláváním umění. Metodologií této studie je kvalitativní výzkum případových studií, využívající shromážděná data z amerických a čínských kurikul.</p>

Analýzou kurikulárních dokumentů vzdělávací oblasti umění a kultura zaměřené na výtvarnou výchovu, se podle mé rešerše v českém prostředí nejvíce zabývá autorka Uhl Skřivanová, a to konkrétně na německy mluvící země. Zároveň se odkazují na autory Průcha (2012) a Walterová (2015), kteří popsují, že srovnávací pedagogika je rozvíjena nedostatečně. Bylo obtížné dohledat další české autory, kteří se hloubkově zabývají komparací vzdělávacího oboru umění a kultura ve vybraných zahraničních zemích. Poznatky z jiných vzdělávacích systémů využívá ve svých příspěvcích například Česká sekce INSEA, kde mimo jiné přispívá již zmíněná autorka Uhl Skřivanová. Pro zjišťování informací ve srovnávacím výzkumu jsou používány již zmíněné metody – pozorování, rozhovor, dotazník a nejčastěji **obsahová analýza** (Vlček, 2015).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro empirickou část diplomové práce byla zvolena, jako vhodný metodologický nástroj, obsahová analýza obsahu umění a kultura v kurikulárních dokumentech Finska a České republiky. Pro zpracování byl následně zvolen kvalitativní design výzkumu, z důvodu porovnávání kurikulárních dokumentů výše zmíněných zemí.

### 5.1 Výzkumné cíle a otázky

#### Výzkumný cíl:

Kriticky zhodnotit vzdělávací oblast Umění a kultura a vzdělávací obor Výtvarná výchova v českém a finském kurikulu pro primární vzdělávání.

#### Dílčí cíle:

Analyzovat vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova v českém kurikulu pro primární vzdělávání.

Analyzovat vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova ve finském kurikulu (Vizuální umění).

Komparovat vzdělávací obsah Výtvarné výchovy a Vizuálního umění.

Objasnit polarity a komplementarity v národních kurikulech pro primární vzdělávání.

#### Výzkumné otázky:

Jaké jsou odlišnosti v oblasti Umění a kultura v českém a finském kurikulu pro primární vzdělávání?

Jaké jsou shody v oblasti Umění a kultura v národních kurikulech České republiky a Finska?

Co tvoří obsahovou dimenzi vzdělávacího obsahu Umění a kultura?

Jaké jsou cíle vzdělávacího obsahu Umění a kultura v České republice a Finsku?

### 5.2 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem pro analýzu kurikulárních dokumentů vzdělávací oblasti umění a kultura se staly dokumenty z primárních zdrojů, kterými jsou:

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021) – Česká republika,
- Core Curriculum for Basic Education 2014 (2016) – Finsko.

V tabulce 2 jsou uvedeny platnosti pro tento výzkumný soubor, tedy obecné shody a odlišnosti zkoumaných kurikulárních dokumentů.

*Tabulka 2: Koncepce kurikulárních dokumentů*

<b>Koncepce kurikulárních dokumentů</b>	<b>Česká republika</b>	<b>Finsko</b>
<b>Název dokumentu</b>	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021)	National Core Curriculum for Basic Education 2014 (2016)
<b>Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání</b>	ISCED 1 (třída 1.-5.) ISCED 2 (třída 6.-9.)	ISCED 1 (třída 1.-6.) ISCED 2 (třída 7.-9.)
<b>Věkové vymezení</b>	6–15 let	7–16 let
<b>Vzdělávací oblast</b>	Umění a kultura	Absence
<b>Vzdělávací obor</b>	Výtvarná výchova	Visual Arts
<b>Státní úroveň</b>	Ano	
<b>Východiskem pro ŠVP</b>	Ano	

Oba kurikulární dokumenty jsou vydány na státní úrovni a spadají podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání do úrovně prvního stupně základní školy (ISCED 1). Diplomová práce se soustředí na konceptualizaci segmentu vzdělávací oblasti umění a kultura a konkrétně na vzdělávací obor výtvarná výchova, který se v již zmíněných kurikulech vyskytuje. Účelem je popsat kritéria výběru kurikulárních dokumentů a vzdělávací oblasti Umění a kultura. Obě kurikula se zabývají všeobecnými otázkami koncepce a cílů základního primárního vzdělávání (ISCED 1).

### 5.3 Výzkumná metoda

Pro komparování kurikulárních dokumentů pro primární vzdělávání byla zvolena metoda **obsahové analýzy** textů. Gavora (2015) uvádí, že tento typ výzkumu je založený na datech, která generalizují určitý obsah a úkolem badatele je podrobit data analýze – analyzovat určitý obsah. Jedná se o běžnou metodu, která se zaměřuje na vyhodnocování a následnou interpretaci obsahu textů. Dvořáková (2010) zase popisuje obsahovou analýzu jako velmi častý typ analýzy textových dokumentů. Jejím předmětem jsou obsahy komunikace, které mohou být předávány jako text nebo obraz. Dochází zde k výzkumu textů se zřetelem na pár určených znaků, u kterých je výskyt zjišťován.

V komparaci hraje zásadní roli výběr, formulace problému a určení cíle výzkumu. Klasický komparativní postup navrhl ve své publikaci (Bereday, 1966, podle Vlček, 2015), kde popisuje dílčí kroky: **1. popis** (zjišťování dat neboli deskripce), cílem je podrobně a komplexně si uvědomit komparované fenomény pomocí studia dokumentace, zde tedy kurikulárních dokumentů. **2. porozumění** (interpretace) a rozlišování hlavních znaků. Znovu zde vystává nutnost kontextového a v této fázi zvláště detailního přístupu k porovnávaným jevům. Za klasickou metodu interpretace je považována hermeneutika, konkrétněji hermeneutický kruh. Ten má 3 stádia: a) jak interpret přistupuje k předporozumění vykládaného úkazu. b) Hermeneutická zkušenost, jež tomuto předporozumění neodpovídá. Za c) opravený rozvrh, s nímž se lze vrátit k prvnímu kroku. **3. juxtapozice** (tvorba kostry) – to znamená jaká je poloha individuálních charakteristik porovnávaných jevů vedle sebe. Poslední **4. vlastní srovnání**, tj. implikace výsledků a hledání kauzalit. V této etapě bývají používány obecné metody, kterými jsou například: analýza, syntéza, abstrakce, zobecnění, indukce a dedukce.

Na základě analýzy obsahu jednotlivých vzdělávacích programů pro primární vzdělávání a jejich vzdělávacích oblastí umění a kultura, byl vytvořen kategorizační systém. Byly tak stanoveny 4 kategorie, které byly následně analyzovány.

Těmi kategoriemi jsou:

- Obsahová dimenze národního kurikula;
- Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura;
- Struktura a obsah výtvarné výchovy;
- Cíle výtvarné výchovy.

## 6 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato část diplomové práce zobrazuje analyzované oblasti kurikulárních dokumentů a jejich vzdělávací oblasti Umění a kultura v České republice a Finsku. V některých oblastech se jednotlivé podmínky vzdělávání shodují, avšak můžeme zde spatřovat i odlišnosti. Vzhledem k rozsahu diplomové práce spolu s hloubkou zkoumaných dat se zaměřím pouze na vzdělávací obor výtvarná výchova a vzdělávací obor hudební výchova pominu.

### 6.1 Obsahová dimenze národního kurikula

V tabulce 3 jsem se pokusila analyzovat data, kde jsem nejprve vytvořila čtyři dimenze pro RVP ZV a finské národní kurikulum. Tyto dimenze jsem dále konkretizovala do subkategorií, které tvoří a charakterizují vzniklou kategorii: obsahová dimenze národního kurikula.

Tabulka 3: Obsahová dimenze kurikula

	RVP ZV	National Core Curriculum
<b>Dimenze</b>		
Grafika	Volný text, očekávané výstupy v tabulce, učivo v odrážkách	Volný text, cíle výuky v textu v tabulce
Zahrnutí v kurikulu	Předměty součástí vzdělávacího oboru a vzdělávací oblasti	Rovnoprávné postavení předmětů, bez vzdělávacích oblastí
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Volný text charakterizující vzdělávací oblast</li> <li>- Cíle oblasti</li> <li>- Očekávané výstupy</li> <li>- Učivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Volný text charakterizující vzdělávací daný obor</li> <li>- Cíle výuky a klíčové oblasti obsahu</li> <li>- Klíčové oblasti</li> </ul>
Věk	Zahájení v 6 letech	Zahájení v 7 letech
<b>Subkategorie</b>		
Specifika období vzdělávacích celků	1. a 2. stupeň ZŠ, 1. stupeň se dělí na dvě období (1.–3. a 4.–5. ročník)	3 období, dle ročníku (1.–2., 3.–6., 7.–9.)



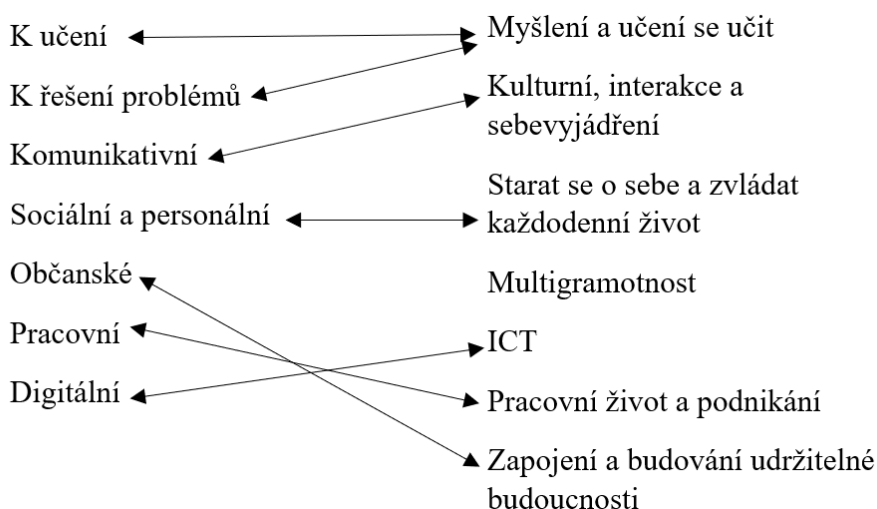
Začlenění předmětů	Do vzdělávacích oblastí, poté konkrétněji do vzdělávacích oborů.	Do konkrétních vzdělávacích oborů.
Definice předmětů	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Učivo</li> <li>- Očekávané výstupy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cíle výuky (<i>Objectives of Instruction</i>)</li> <li>- Klíčové oblasti obsahu (<i>Key Content Areas</i>)</li> </ul>
Soubor požadovaných schopností	Klíčové kompetence	Průřezové kompetence ( <i>Transversal Competences</i> )
<b>Kategorie</b>	<b>Obsahová dimenze národních kurikul</b>	

Vzdělávací obsah ve finském kurikulárním dokumentu je koncipován odlišně, nežli je tomu u českého. Liší se především dělením stupňů základního vzdělávání, ve finském kurikulu nalezneme tři období, která se dělí na základě ročníku – 1.–2., 3.–6., 7.–9. Za pomyslný první stupeň můžeme považovat 1.–6. ročník, čímž poukazuji na kapitolou 1.2. *Struktura vzdělávacího systému Finska*, kde je podrobněji popsáno dělení finského vzdělávacího systému, kterému je přizpůsobeno i kurikulum. Česká republika základní vzdělávání dělí na dva stupně a příslušné ročníky (1.–5. a 6.–9), z toho první stupeň dále rozčleňuje na dvě období také podle ročníků (1.–3. a 4.–5.). Dalším rozdílem je i nástup finských a českých dětí do základního vzdělávání, toto téma je velmi diskutováno napříč všemi odborníky, zda je dítě více připraveno pro základní vzdělávání v sedmém, šestém či dokonce nižším věku.

Zásadní odlišností je u finského dokumentu absence vzdělávacích oblastí. Každý předmět (*Subject*) má v daném stupni své specifčnosti. Tím finské kurikulum staví všechny konkrétně pojmenované předměty na stejnou úroveň. Jednotlivé předměty jsou definovány na základě tzv. cílů výuky (*Objectives of Instruction*) a klíčových oblastí obsahu (*Key Content Areas*). Zde jsou vymezena kritéria pro hodnocení, podle kterých se hodnotí stupeň vzdělávacího obsahu, jež si žák osvojil. České kurikulum popisuje daný obor pomocí očekávaných výstupů a učiva. Tuto oblast konkrétněji analyzuji dále ve vzniklých oblastí níže, tudíž ji zde nebudu dále rozvíjet. V úvodním pojmenování kurikula obsahují obecné otázky pojetí cílů základního vzdělávání. Obě kurikula, české i finské, mají kapitoly, které

se věnují zásadám pro tvorbu, hodnocení a rozvoj školního kurikula. Vyžadují tedy, aby byl jejich vzdělávací obsah implementován do lokálních škol a jejich školních vzdělávacích programů.

České i finské kurikulum definuje kompetence, které nesou ovšem odlišné názvy, v českém kurikulu jsou to *klíčové kompetence* a ve Finském se jedná o *průřezové kompetence (Transversal Competences)*. Oba dokumenty mají totožný počet kompetencí, které shodně popisují jako soubor důležitých vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot nejen pro osobní rozvoj žáka, ale i pro jeho fungování ve společnosti. Obě kurikula mají tedy obecný základ a chápání kompetencí identické. Jednotlivá pojetí konkrétních kompetencí se v některých případech liší. Český program popisuje klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální. Finové uvádějí průřezové kompetence zaměřené na: Myšlení a učení se učit (*Thinking and learning to learn*), Kompetence kulturní, interakce a sebevyjádření (*Cultural competence, intercation and self-expression*), Starat se o sebe a zvládat každodenní život (*Taking care of oneself and managing daily life*), Multigramotnost (*Multiliteracy*), ICT kompetence (*ICT competence*), Kompetence v pracovním životě a podnikání (*Working life competence and entrepreneurship*) a účast, zapojení a budování udržitelné budoucnosti (*Participation, involvement and building a sustainable future*). Finské průřezové kompetence mají konkrétnější znění, avšak jejich obsah se s českými klíčovými kompetencemi velmi prolíná, viz obrázek 3. Zajímavou a inspirativní kompetencí je finská Multigramotnost, která se soustředí na schopnost interpretovat, vytvářet a hodnotit různé texty. Mezi řádky ji v českém kurikulu můžeme také nalézt, ale oproti finskému zde není konkrétně definována jako klíčová kompetence. Nastává otázka, zda jsou jednotlivé kompetence dále do hloubky vhodné pro komparování, jelikož každá země je přizpůsobuje svým politickým, geografickým a dalším potřebám státu. Nelze tedy striktně říct, která země je „má lepší nebo horší“. Obě kurikula směřují k rozvoji klíčových kompetencí pomocí cílového zaměření uměleckého vzdělávání.



Obrázek 3: Vztah klíčových kompetencí a průřezových kompetencí

Dále obě kurikula obsahují kapitoly, které se soustředí na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Samozřejmě zde můžeme pozorovat odlišnou terminologii či rozdílné uchopení dané oblasti, což se ovšem odráží v aktuálních vzdělávacích potřebách dané země. Touto oblastí se však má diplomová práce nezabývat, tudíž ji vynechám.

Obrázek 4 níže popisuje obecné shody a odlišnosti obsahové dimenze Finského a Českého kurikula.



Obrázek 4: Obsahová dimenze kurikula

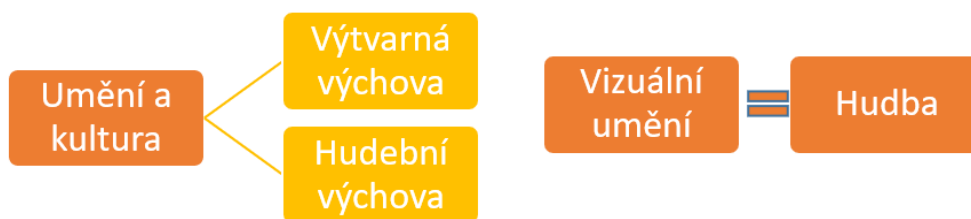
## 6.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura

V tabulce níže (tab. 4) jsou uvedena data, která jsem analyzovala. Nejprve jsem vytvořila tři dimenze pro RVP ZV a finské národní kurikulum. Tyto dimenze jsem dále konkretizovala do subkategorií, které tvoří a charakterizují vzniklou kategorii: Vzdělávací oblast Umění a kultura.

Tabulka 4: Vzdělávací oblast Umění a kultura

	RVP ZV	National Core Curriculum
<b>Dimenze</b>		
Vzdělávací oblast	Obsahově blízké vzdělávací obory Umění a kultura	Konkrétní období popisuje vzdělávací obor – vizuální umění
Rovnoprávnost předmětů	Oblast obsahuje další obory – výtvarná, hudební výchova (divadelní výchova)	Samostatný obor, který zvyšuje podle ročníku svou náročnost
Časová dotace	Daná pro celou vzdělávací oblast Umění a kultura	Daná pro konkrétní vzdělávací obor – Vizuální umění
<b>Subkategorie</b>		
Kulturní realita	Vzdělávací oblast přináší umělecké osvojování s estetickým účinkem	Zkoumání a tvorba obrazů kulturně rozmanité reality pomocí umění.
Multidisciplinární model	Seznámení prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění	Rozvoj multigramotnosti pomocí vizuálních výrazových prostředků napříč kurikulem
Osobností rovina	Tvořivě pracovat, užívat je jako prostředky pro sebevyjádření	Podklad pro osobní vztah žáka k výtvarnému umění a dalším formám vizuální kultury
<b>Kategorie</b>	<b>Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura</b>	

V českém kurikulu je umělecké vzdělávání pojato ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, konkrétně v jejich vzdělávacích oborech – hudební a výtvarná výchova. Do této široce pojaté vzdělávací oblasti patří i další umělecké obory, např. dramatická výchova. Vizuální umění (*Visual Arts*) a Hudba (*Music*) jsou kdežto ve finském kurikulu pojímány odděleně. Velmi vzdáleně bychom mohli obsah vzdělávacího obsahu Umění a kultura přirovnat k finské kapitole Úkol předmětu (*Task of the Subject*), která v úvodu popisuje, co obecně od této oblasti můžeme očekávat. Nicméně finské kurikulum staví Vizuální umění na stejnou úroveň s ostatními vzdělávacími obory. Samotný název *Visual Arts* zdůrazňuje rovnoprávnost k ostatním předmětům a důležitost k jednotlivým druhům umění pro obsah předmětu. Jak jsme se již mohli dočíst v předchozí kapitole, zásadním rozdílem je absence vzdělávacích oblastí ve Finských kurikulech.



Obrázek 5: Vztah vzdělávací oblasti umění kultura

Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura jsou cíle (analyzovány samostatně v další kategorii) zpracovány na obecné úrovni, společně s učivem a výstupy. Přednost můžeme spatřovat ve svobodě škol při tvorbě ŠVP a také volné pedagogické kreativitě. V druhé kapitole teoretické části 2. *Vzdělávací oblast Umění a kultura*, jsou v současnosti výchovné předměty podceňovány či v rozporu s RVP ZV. Může to tedy působit dojmem, že tato velmi široce pojímaná oblast v sobě skrývá méně podstatné obory, které mají nižší hierarchické postavení a nejsou si rovny. Finský vzdělávací program má ukotveny všechny vzdělávací obory pro dané období na totožné úrovni. Tím, že nejsou jednotlivé obory izolovány do vzdělávacích oblastí, vzniká přirozenější vzájemná vazba mezi danými předměty. Každé ze tří období má specifikováno, jaké předměty se zde vyučují a jaké cíle spolu s úkoly jsou v daném období očekávány. Poté jsou pro každý předmět definovány konkrétnější cíle, které se týkají daných perspektiv týkajících se vzdělávacího prostředí. Dále obsahuje metody, diferenciaci a podpory pro hodnocení učení žáků.

Obecně česká vzdělávací oblast Umění a kultura žákům umožňuje umělecké osvojování světa, chápat historické zkušenosti, odrážené v každodenním životě (kultura chování, oblékání, cestování a práce) a dále je to jistý způsob komunikace spolu se získáváním

informací. Ve Finsku představuje umělecké vzdělávání prozkoumávání a vytváření kulturně rozmanité reality pomocí umění. Základem pro učení je vlastní zkušenost, představivost a experimentování. Žáci snaží porozumět fenoménu výtvarného umění, životnímu prostředí, spolu s dalšími formami vizuální kultury a posilování vědomí o kulturním dědictví. Vzdělávací oblast Umění a kultura v českém kurikulu může působit, že popisuje obecné znaky, kdežto Finsko popisuje již konkrétní obsah výtvarného umění. Příčina je zcela jistě v absenci samotné vzdělávací oblasti, která popisuje, jak nám je již známo, více vzdělávacích oborů, tudíž je jí přizpůsoben i obsah.

Vzdělávání v oblasti Umění a kultura však můžeme také chápat jako jednotné propojení uměleckých předmětů, které se určitým způsobem prolínají a mají shodné znaky, což nám RVP ZV Umění a kultura ve svém úvodu také naznačuje. Samozřejmě, že kurikulum také velmi obecně popisuje mezipředmětové vztahy, ale musíme číst spíše tzv. mezi řádky. Finské kurikulum je konkrétnější a uvádí pojem „multigramotnost“ se kterým se ve finském dokumentu setkáváme poměrně často. Znamená to, že se aktivně snaží podporovat schopnost vytvářet a interpretovat různorodé texty – včetně těch uměleckých, napříč všemi vzdělávacími obory. S „multigramotností“ se také pojí užívání technologií v uměleckém vzdělávání, kde tuto skutečnost Umění a kultura přímo nespecifikuje. Dle mého názoru by bylo by na místě, vzhledem k nejnovější klíčové digitální kompetenci, zařadit práci s technologiemi i do této vzdělávací oblasti. K inspiraci může sloužit například finský kurikulární dokument, který s digitálními technologiemi pracuje.

Finské kurikulum cílí také na osobnosti rovinu žáka. Snaží se, pomocí uměleckého vzdělávání, žákům poskytnout podklad pro osobní vztah k výtvarnému umění a dalším formám vizuální kultury. Zohledňuje a akceptuje individualitu každého žáka („...*Posiluje vytváření vlastní identity...*“). České kurikulum chce pomocí uměleckého vzdělávání rozvíjet schopnosti, pomocí kterých si žák uvědomuje svůj vztah k uměleckým dílům a světa kolem něj („... *dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu*“) (RVP ZV, 2021). Finské kurikulum popisuje vztah o trocu osobněji a konkrétněji nežli to české. V přístupu k osobnosti a celistvosti žáka jsou ovšem obě kurikula pojímána velmi podobně. Další zajímavou položkou je distribuce času (počet hodin) pro vzdělávací oblast Umění a kultura a pro Vizuální umění, kterou uvádím v tabulce 5.

Tabulka 5: Distribuce času

Distribuce času	Vzdělávací oblast/obor	Ročník	Časová dotace (počet hodin)
Česká republika	Umění a kultura (HV a VV)	1.–5.	12
Finsko	Vizuální umění	1.–3.	2
		4.–6.	5

Z tabulky lze vyčíst, že rozdílnost není příliš výrazná, avšak na rozdíl od české distribuce času můžeme u Finů vidět přesné rozpořádání ke každému předmětu a v daném ročníku zvlášť. Česká republika odkazuje na časovou dotaci, která je sloučena pro výtvarnou a hudební výchovu. Výtvarná výchova nemá tedy svou specifickou a přímou časovou dotaci. Časová dotace ve Finsku pro Vizuální umění na prvním stupni (1.–6. ročník) je celkem – 7 hodin. Česká republika má vyhrazených dohromady 12 hodin pro vzdělávací oblast Umění a kultura na prvním stupni (1.– 5. ročník), a to společně pro hudební i výtvarnou výchovu, což je v přechtu zhruba 6 hodin na jeden předmět.

### 6.3 Struktura a obsah výtvarné výchovy a vizuálního umění

V této části se diplomová práce věnuje struktuře a obsahu výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech Finska a České republiky, pouze pro první stupeň vzdělávání. Analyzovaná data jsem zaznamenala do následující tabulky 6, která obsahuje dimenze a subkategorie, které shrnují kategorii: Struktura a obsah Výtvarné výchovy a Vizuálního umění.

Tabulka 6: Struktura a obsah výtvarné výchovy a vizuálního umění

	RVP ZV	National Core Curriculum
<b>Dimenze</b>		
Vymezená úroveň	Očekávané výstupy	V ročníku ( <i>In grades</i> )
Vzdělávací struktura	Učivo	Úkol v předmětech. ( <i>Task of the subject</i> )
Vzdělávací obsah	Očekávané výstupy - Rozvíjení, smyslové citlivosti	Cíle výuky ( <i>Objectives of instruction</i> )

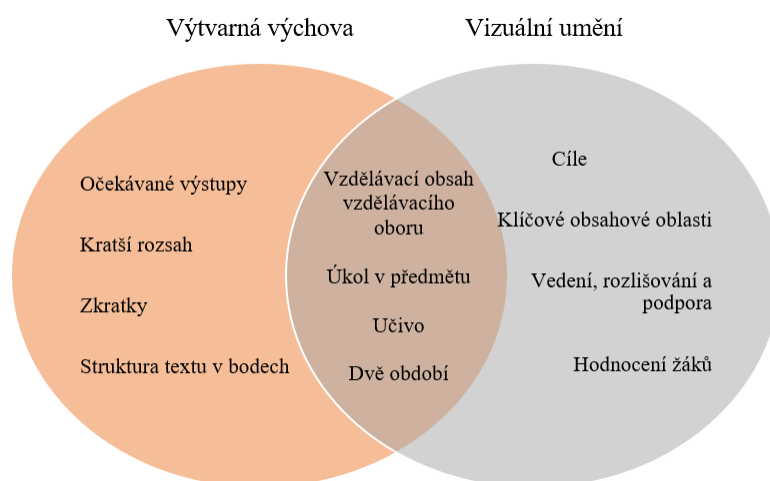
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uplatňování subjektivity</li> <li>- Ověřování komunikačních účinků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vizuelní vnímání a myšlení</li> <li>- Vizuelní produkce</li> <li>- Interpretace, vizuelní kultury</li> <li>- Ekologické a etické hodnoty</li> </ul>
<b>Subkategorie</b>		
Vizuálně obrazná vyjádření	Interpretuje, nalézá, komunikuje, porovnává prostředky vizuelně obrazného vyjádření	Procvičuje, experimentuje, rozvíjí, zkoumá, produkuje, reflektuje vizuelní kulturu
Pocity a emoce výtvarného umění	Vyjádřit emoce, pocity, nálady, fantazii, představy a osobní zkušenosti	Diskuse a vyjádření myšlenek a svých postřehů pomocí smyslů
Prvky a techniky výtvarného vzdělávání	Prvky vizuelně obrazného vyjádření, seřazení do celků, smyslové účinky vizuelně obrazných vyjádření	Používání různorodého materiálu, technik a výrazových prostředků, rozvoj zrakových dovedností, experimentovat
Komunikace výtvarného vzdělávání	Osobní postoj v komunikaci, komunikační obsah vizuelně obrazných vyjádření, transformace komunikačních obsahů	Seznámení s různými způsoby vizuelní komunikace, zkoumání a interpretace výtvarného umění a dalších forem z pohledu uměleckého díla, umělce a příjemce
<b>Kategorie</b>	<b>Struktura a obsah výtvarné výchovy a vizuelního umění</b>	

Struktura Vizuelního umění je ve finském kurikulu rozpracována pro jednotlivá tři období velmi obdobně. Liší se pouze drobnými formálními rozdílnostmi, jinak můžeme konstatovat, že je jednolitá pro všechna období. Pro jednotlivá období je Vizuelní umění stupňováno dle



náročností. Struktura Výtvarné výchovy a Vizuálního umění se liší zejména v délce obsahu, ale také v jeho pojmenování.

Nyní se pokusím popsat společné a odlišné znaky struktury a obsahu Výtvarné výchovy a Vizuálního umění. Nejprve začnu samotným pojmenováním těchto dvou vzdělávacích oborů – Výtvarná výchova vs. Vizuální umění. Česká republika užívá ve svém kurikulu výchovnou složku tohoto oboru, zatímco finské kurikulum používá takový název, který odráží hloubku a podstatu daného předmětu. Vizuální umění Finsko neslučuje do pomyslného balíčku výchov, ale je na stejné úrovni důležitosti jako ostatní předměty. Její název se také odráží od samotné podstaty předmětu. Zde se odkazuji na kapitolu 2.1.1. *Vizuální gramotnost ve výtvarné výchově*, kde popisují naléhavost na rozvoj vizuality a s ní spojenou vizuální gramotnost.



Obrázek 6: Vztah struktury výtvarné výchovy a vizuálního umění

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výtvarné výchovy v českém kurikulu můžeme přirovnat k finské kapitole Úkol předmětu (*Task of the Subject*) Vizuálního umění. Vzdělávací obsah výtvarné výchovy České republiky je zaměřen na tři stěžejní oblasti, které mají u žáků: *Rozvíjet smyslové citlivosti; uplatňovat subjektivitu a ověřovat komunikační účinky*. Tyto oblasti jsou v RVP (2021) dále rozpracovány a popsány v oblasti Učivo. Kapitola finského kurikula Úkol v předmětu (*Task of the Subject*) je odstupňována podle náročnosti a požadavků dle daných období, což můžeme vnímat jako přínosné. Jednotlivá období na sebe logicky a plynule navazují, dle věku žáků. V prvním období (1.–3. ročník) se Finové soustředí na tvůrčí práci, její uplatnění a reflexi. Klíčové je pro první období

získávání osobních zkušeností při práci. Již od nástupu do základní školy Finové ve výtvarné výchově kladou důraz na propojování komunikačních technologií s uměním. České kurikulum v prvním období v očekávaných výstupech také popisuje podobné znaky jako finské kurikulum, např. „*Žák získává vlastní zkušenosti; Vnímá události různými smysly...*“ (RVP, 2023). Nenalezneme zde ovšem propojování ICT či jiných prostředků s výtvarnou výchovou. Druhé období (4.–6. ročník) navazuje na to první a náročnost se postupně zvyšuje. Žák má již k stanoveným cílům směřovat a zkoumat je sám. V českém kurikulu musíme číst více mezi řádky na rozdíl od toho finského, který nám podává konkrétní informace.

Vizuálně obrazná vyjádření jsou klíčovým prvkem učiva výtvarného umění ve Finsku, ale i v České republice. Pramenem Výtvarné výchovy je výtvarné umění současně s vizuálně obrazovými prostředky, a to obecně v lidské komunikaci. Tyto dvě plochy se navzájem ovlivňují. Vždyť samotné finské kurikulum nese pro výtvarný obor název „Vizuální“ umění. České kurikulum uvádí ve svém učivu prvky vizuálně obrazného vyjádření, jež jsou popisovány jako například linie, tvary, objemy, světlostí, barevné kvality, textury apod. Mají také uplatňovat smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření, tzn. že žák nalézá, porovnává či tvoří např. uměleckou výtvarnou tvorbu, fotografie, filmy, elektronická média, reklamu apod. Odborníci zabývající se uměleckými předměty jsou ovšem nespokojeni s nejnovější revizí kurikula, kde podle nich pasáže, které rozvíjí schopnost pojmenovávat, rozpoznávat a interpretovat vizuálně obrazná vyjádření chybí, což se odráží v rozvoji vizuální gramotnosti. Více tuto problematiku popisují v teoretické části v kapitole 2. *Vzdělávací oblast Umění a kultura*. Úkolem Vizuálního umění ve Finsku je vést žáky k prozkoumávání a vytváření vizuálních obrazů kulturně rozmanité reality, pomocí umění (zkoumání okolního světa). Dále pak vytvářet vlastní zkušenosti, rozvíjet představivost a experimentovat pomocí koordinace smyslů a celého těla. Zároveň by měl pojit do jednoho celku produkci, vnímání a interpretaci vizuálního umění. České kurikulum ve svém učivu popisuje konkrétní prvky, které spadají pod vizuálně obrazné vyjádření. Finové takovou konkrétní specifikaci nemají, vizuálně obrazná vyjádření popisují spíše na bázi postupu, kdy žáci procvičují, experimentují, rozvíjí, zkoumají, produkují a reflektují vizuální kulturu. To se tedy i odráží v Cílech výuky (*Objectives of instruction in Visual arts in grades*), které jsou členěny na čtyři kategorie: *Vizuální vnímání a myšlení; Vizuální produkce; Interpretace vizuální kultury; Estetické, ekologické a etické hodnoty*. Tyto kategorie jsou dále specifikovány a popisují danou oblast. Finské cíle výuky můžeme okrajově přirovnat

k učivu, a tudíž obsahu v českém kurikulu. S tímto pohledem budu v této komparaci také pracovat. Podrobněji se cílům Výtvarné výchovy a Vizuálního umění zabývám v další kapitole, kde je detailněji analyzuji a popisuji.

Výtvarná výchova je jedinečným předmětem pro vyjádření pocitů a subjektivity každého jedince. České kurikulum tento důležitý prvek zmiňuje také v Učivu, například popisuje „*Prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností...*“ (RVP, 2021). S vyjádřením emocí neodmyslitelně souvisí i kreativita, která je však dle výzkumů Kopecké, Klusé, a Sladkové (2015) na úpadku, což je více rozepsáno v teoretické části .1.2 *Tvořivost ve výtvarné výchově*. Ve finském kurikulu také nalezneme oblast, rozvíjející subjektivitu žáka: „... *povzbudit k vyjádření svých postřehů a myšlenek pomocí různých způsobů vytváření obrazů.*“ Finové se především snaží žáky podporovat v tvoření osobního vztahu k umění a kultuře. Naopak české kurikulum přímo definuje, že žák by pomocí tvorby měl vyjádřit své emoce, pocity apod. Dle mého názoru se obě země snaží nechat ve výtvarném oboru prostor pro osobní vyjádření každého žáka, avšak podle své vlastní definice. Finové naznačují, jakým způsobem své emoce, myšlenky apod. mohou žáci vyjádřit, (např. experimentem). Toto můžeme nalézt i v českém kurikulu, například pomocí manipulace s objekty apod. Myslím si však, že Finové nechávají větší prostor pro rozvoj kreativity a tvořivosti – což dokazuje například již zmíněný experiment, který se v českém kurikulu v Učivu pro obor Výtvarná výchova nevyskytuje. Experiment je pouze jednou zmíněn v obecném popisu vzdělávací oblasti Umění a kultura (a poté v jiných vzdělávacích oblastech a oborech).

Finští žáci jsou dle kurikula vedeni k používání mentálních obrazů, pojmů výtvarného umění a prostředků vizuální produkce. Při výuce a učení má být dle, finského kurikula, zapojena především hravost a vlastní praxe. Žáci procvičují produkci a interpretaci obrazů pomocí informačních a komunikačních technologií nebo online prostředí. Dále využívají muzeí či jiných kulturních institucí, při čemž kladou důraz na tvůrčí práci s odkazem na umělecké hodnoty. Nyní se odkážu i na finské Cíle výuky, které popisují, že žák by měl experimentovat s nejrůznějšími materiály a technikami. K nácviku používat různé způsoby pro vytváření vizuálních obrazů. Co se týče českého kurikula, ten specifikuje prvky a techniky výtvarného vzdělávání více obecně. Z obsahu Učiva můžeme nepřímě pozorovat, jaké výtvarné prvky či techniky mohou být využívány, ale nejsou konkrétně pojmenovány. Diametrální rozdíl je také v zapojování komunikačních a informačních technologií do Výtvarné výchovy. Tento konkrétní pojem zde nenalezneme. Může nás na něj nepřímě

odkazovat například Učivo, které popisuje „*Typy vizuálně obrazných vyjádření*“ a konkrétně vybrané učivo: „*film, animovaný film a elektronický obraz*“ (RVP, 2021). Dle mého názoru je to příliš malá zmínka v celkovém obsahu pro výtvarné vzdělávání, vzhledem k rozvoji digitální, a troufnu si i říct vizuální, gramotnosti pro české žáky. Zde se odkazují na teoretickou část 3.1.2 *Mediální gramotnost ve Vizuálním umění*, ve které popisují podstatu kulturní i mediální gramotnosti, jež se prolíná, mimo jiné, celým finským kurikulem. Finské ani české kurikulum neobsahuje přímou nabídku technik pro výtvarné vzdělávání avšak, v tom nespátřuji nic negativního. Naopak je zde prostor pro kreativitu a autonomii pedagoga.

Výuka a studium Vizuálního umění dle finského kurikula rozvíjí taktéž vyjadřovací a komunikační schopnosti. Žáci jsou podporováni, aby dokázali spolupracovat, sdílet své zkušenosti, dostávali a poskytovali zpětnou vazbu k vizuální práci, a to na základě kvalitní komunikace. Rovněž i české kurikulum myslí na komunikační složku ve výtvarném oboru. Jedna ze stěžejních oblastí učiva je přímo na tuto oblast zaměřena, a to konkrétně: *Ověřování komunikačních účinků*. Žáci zde rozvíjí osobní postoj v komunikaci, komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření a proměny komunikačního obsahu. Obě kurikula tedy obsahují ve výtvarných oborech i komunikaci. České kurikulum ji člení na více částí, které jsou dále popsány. Finské kurikulum tuto služku prezentuje přímo a konkrétně v rámci souvislého textu. Uvádí například finské kurikulum uvádí „*Povzbudit žáka, aby diskutoval o svých pozorováních a myšlenkách*“, kdy české kurikulum RVP ZV (2021) zase uvádí: „*Komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin*“. Fínové konkrétně popisují, že chtějí podpořit diskusi. Když budeme číst tzv. mezi řádky, tak i české kurikulum ve svém obsahu tuto dovednost chce posilovat a rozvíjet, pouze neuvádí přímo jakým způsobem, ale spíše s kým. Myslím si, že obsah v obou kurikulech pro komunikaci výtvarného vzdělávání je srovnatelný a nevyskytují se zde významné odlišnosti. Finské kurikulum je více stručné a konkrétní nežli české. Tato zjištěná skutečnost se prolíná skoro ve všech analyzovaných obsahových oblastech kurikul.

Nyní vyvstává otázka, který z dokumentů disponuje přehlednější strukturou výtvarného vzdělávání. Myslím si, že tato otázka nelze zcela jednoznačně zodpovědět a staví na velmi individuální bázi. Výtvarná výchova v českém kurikulu je strukturována do bodů, čímž se v něm dobře orientuje. Pomocí zkratk a bodové struktury poskytuje velmi dobrou orientaci v textu. Otázka je, na kolik jsou jednotlivé body obecné, a co si pod nimi uživatelé, tedy pedagogové, představí, což se tedy týká samotného obsahu. Finský text Vizuálního umění

je naproti tomu strukturován do souvislého textu, čímž konkrétněji popisuje podstatu předmětu, zároveň přenechává svým popisem skladbu předmětu na autonomii učitele. Na druhou stranu je orientace v něm náročnější. Řekla bych tedy souhrnně, že struktura obsahu je přehlednější v českém kurikulu, ale obsah je obecnější nežli v tom finském.

#### 6.4 Cíle Výtvarné výchovy a Vizuálního umění

V této kapitole se soustředím na popis a analýzu cílů výuky Výtvarné výchovy a Vizuálního umění pro první stupeň základního vzdělávání. Analyzovaná data jsem zaznamenala do tabulky 7, jež obsahuje dimenze a subkategorie, které sumarizují kategorii: Cíle Výtvarné výchovy a Vizuálního umění.

Tabulka 7: Cíle Výtvarné výchovy a Vizuálního umění

	RVP ZV	Core Curriculum
Dimenze		
Klíčové obsahové oblasti	Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žákova osobní vizuální kultura (<i>Pupils Own Visual Culture</i>);</li> <li>- Vizuální kultura v prostředí (<i>Visual culture on the enviroment</i>);</li> <li>- Světy vizuálního umění (<i>The Worlds of Visual Arts</i>)</li> </ul>
Struktura cílů	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pochopení umění, jakožto prostředek pro jazyk</li> <li>- Spojitost umění a lidské existence</li> <li>- Umělecké hodnoty</li> <li>- Uvědomění si sám sebe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vizuální vnímání a myšlení (<i>Visual Perception and Thinking</i>);</li> <li>- Vizuální produkce (<i>Visual production</i>);</li> </ul>

	- Proces tvorby umění	- Interpretace vizuálního umění ( <i>Interpreting Visual Culture</i> ); - Estetické, ekologické a etické hodnoty ( <i>Aesthetic, Ecological, and Ethical Values</i> ).
Rozvoj a naplnění cílů	Klíčové kompetence	Průřezové kompetence ( <i>Transversal Competences</i> )
<b>Subkategorie</b>		
Umělecká kultura a osobnost	Uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k obohacování emocionálního života; zaujímání osobní účasti v procesu tvorby; nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů.	Diskuse o významu vizuální kultury pro vlastní vizuální kulturu žáků pro jejich každodenní život; Diskuze o kulturní rozmanitosti související s uměleckými díly a jejich prožívání.
Umělecká kultura v prostředí	Pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění; chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti; spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry.	Obsahy jsou vybírány z různých prostředí, objektů mediálních kultur virtuálních světů; Z vybudovaného a přírodního prostředí a médií; Okolí žáků a jejich média.
<b>Kategorie</b>	<b>Cíle Výtvarné výchovy a Vizuálního umění</b>	

Finské kurikulum v předmětu Vizuální umění popisuje Cíle výuky v daném období (*Objectives of Instruction in Visual Arts in Grades*), které jsou strukturovány do tří oblastí:

Cíle výuky (*Objectives of Instruction*), Obsahové oblasti související s cíli výuky (*Content Areas related to the Objectives*) a Průřezové kompetence (*Transversal Competences*). Cíle výuky jsou následně členěny na čtyři základní okruhy pro všechna období. Struktura je pro všechna období shodně zachována, mění se pouze obsah a stupňuje se náročnost. Skladba Cílů výuky je popsána následovně:

- Vizuální vnímání a myšlení (*Visual Perception and Thinking*);
- Vizuální produkce (*Visual production*);
- Interpretace vizuálního umění (*Interpreting Visual Culture*);
- Estetické, ekologické a etické hodnoty (*Aesthetic, Ecological, and Ethical Values*).

Cíl výuky je poté konkretizován na další tři oblasti, které odpovídají konkrétní Obsahové oblasti související s cíli výuky (*Content Areas related to the Objectives*) a Průřezovými kompetencemi (*Transversal Competences*). Finské čtyři cíle výuky můžeme přirovnat k českému kurikulu spíše ke konkrétnímu obsahu, který popisuje, k čemu má výuka v daném předmětu – obsahu – mířit. Odpovídá tedy spíše „úkolům v předmětu“ v jednotlivých ročnících.

Dále jsou popsány klíčové obsahové oblasti související s cíli výuky pro Vizuální umění (*Key content areas related to the objectives of visual arts*), které jsou v kurikulu značeny pod písmenem „C“ a k tomu jsou doplněny o příslušné číslo 1–3, dle obsahu. Jejich podstata je dále v kurikulu přesně popsána. Tyto oblasti jsou děleny na tři části:

- C1 Žákova osobní vizuální kultura (*Pupils Own Visual Cultrue*);
- C2 Vizuální kultura v prostředí (*Visual cultures on the enviroemnt*);
- C3 Světy vizuálního umění (*The Worlds of Visual Arts*).

Tyto tři oblasti je nutné propojovat se čtyřmi obsahovými okruhy Cílů výuky (jež jsou uvedeny výše). Tyto klíčové oblasti se okrajově přibližují Učivu, kde by měl žák s danou oblastí pracovat a tím ji rozvíjet.

V poslední části jsou zde také obsaženy Klíčové kompetence (*Transversal Competences*), ty jsou značeny písmenem „T“ a opět obsahují příslušné číslo 1–6 – patřící dané kompetenci. Popis Klíčových kompetencí ovšem nenalezneme u daného předmětu – Vizuální umění, ale v samostatné kapitole popisující Průřezové kompetence pro dané období (*Transversal*

*Competences in grades*). Ke každému Cíli výuky (*Objectives of Instruction*) jsou z pravidla přiřazeny čtyři průřezové kompetence. Ty se mění podle Cíle výuky a daného období.

Pro přehlednost a lepší orientaci jsou tyto oblasti zaznamenány a popsány v tabulce 8, kterou jsem s vlastními úpravami přejala z Core Curriculum for Basic Education 2014 (2016).

Tabulka 8: Cíle výuky vizuálního umění ve finském kurikulu

<b>Cíle výuky (<i>Objectives of Instruction</i>)</b>	<b>Obsahové oblasti související s cíli výuky (<i>Content Areas related to the Objectives</i>)</b>	<b>Průřezové kompetence (<i>Transversal Competences</i>)</b>
Vizuální vnímání a myšlení ( <i>Visual Perception and Thinking</i> )	C1, C2, C3	T1–T6
Vizuální produkce ( <i>Visual production</i> )	C1, C2, C3	T1–T6
Interpretace vizuálního umění ( <i>Interpreting Visual Culture</i> )	C1, C2, C3	T1–T6
Estetické, ekologické a etické hodnoty ( <i>Aesthetic, Ecological, and Ethical Values</i> )	C1, C2, C3	T1–T6

České kurikulum obsahuje velmi obecné cíle vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tyto obecné cíle se pokusím porovnat ve finském kurikulu s Obsahovými oblastmi související s cíli výuky, jelikož se k sobě nejlépe přibližují.

Nejprve je nutné uvést, že cíle v RVP ZV jsou uvedeny pro celou vzdělávací oblast Umění a kultura, tedy pro vzdělávací obory Výtvarná a Hudební výchova. Finské kurikulum obsahuje specifické cíle pro Vizuální umění. Oblast, kterou zde můžeme spatřovat jsou cíle zaměřené na osobnostní rovinu žáka. „*Uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince...*“ (RVP, 2021). Tato část nacházející se v českém kurikulu nás odkazuje přímo k osobnostní rovině. Společně kupříkladu s cílem zaměřeným na užívání jazyka v umění,



jakožto osobitého prostředku komunikace, nebo cíl soustředící se na eventuality překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života. I finské Vizuální umění uvádí obsah osobností roviny žáků, například „*Při výuce a učení se diskutuje o kulturní rozmanitosti související s uměleckými díly a jejich prožívání*“. Oba kurikulární dokumenty jsou z hlediska přístupu k jedinečné lidské bytosti pojímány velmi podobně. České kurikulum ale tyto cíle zahrnuje pro všechny umělecké obory, nikoli pro jeden konkrétní vzdělávací obor. Tudíž je finský dokument vzhledem k Vizuálnímu umění konkrétnější a cíle nejsou na obecné bázi.

Druhou pozorovanou rovinou jsou cíle umělecké kultury vzhledem k okolnímu prostředí žáka. Je patrné, že finské kurikulum klade velký důraz na propojení umění s vizuální kulturou žáka. Opět zde narážíme na zásadní odlišnost v cílech výuky, a to v komunikačních a informačních technologiích. České kurikulum nespécifikuje žádný cíl v umělecké oblasti, který by rozvíjel digitální kompetence. Tato problematika se prolíná celým obsahem Umění a kultura. Příčina je dle mého názoru v konkrétním popisu cílů Vizuálního umění, které se prolínají s průřezovými kompetencemi – tyto dvě položky jsou ve finském dokumentu neoddělitelnou součástí (jak popisují výše). Z toho důvodu jsou ve finském kurikulu průřezové kompetence u cílů výuky zastoupeny a rozvíjeny rovnoměrně. Nicméně oba dokumenty popisují cíle zaměřující se na pochopení, poznání okolních sociálních a kulturních souvislostech, společně s propojením umění a každodenního života žáka.

Zajímavou odlišností je také to, že cíle Umění a kultury neobsahují žádný odkaz k vizuálnímu vyjádření, tuto skutečnost můžeme spatřovat až v Učivu Výtvarné výchovy, ale nikoli u jejich cílů. Společným znakem je, že cíle obou předmětů musí učitel ještě dále konkretizovat. Díky tomu mají pedagogové prostor pro variabilitu a kreativitu v uměleckém obsahu.

## 7 ZÁVĚRY PRÁCE

V této kapitole jsou uvedeny závěry výzkumu, kde odpovídám na výzkumné otázky a tím spojené výzkumné cíle, které byly stanoveny ve výzkumné části diplomové práce, v kapitole 5.1.

### *Jaké jsou odlišnosti v oblasti Umění a kultura v českém a finském kurikulu pro primární vzdělávání?*

Struktura vzdělávacího obsahu je v RVP ZV odlišná od finského národního kurikula svými pojmy (cíle výuky, vzdělávací nabídka apod.), a také pojmenováním jednotlivých oblastí. Ze struktury vzdělávacího obsahu mám pocit, že finské kurikulum lépe implementuje vzdělávací obsah do sebe a má logické uspořádání pro konkrétních vzdělávací obor. Také je spíše pojmenováno procesuálně, tedy k čemu má výuky směřovat. Finský dokument má specifikovaný záměr a k němu konkrétně pojmenované podoblasti, včetně hlavních i dílčích cílů. Rozdílné je také odstupňování náročnosti Úkolů v předmětu pro jednotlivá období. Ve finském dokumentu je třikrát uvedeno Vizuální umění, odpovídající danému období, která na sebe navazují a jejich nároky se postupně zvyšují.

Zásadním výzkumným zjištěním je absence vzdělávací oblasti Umění a kultura, při čemž tato oblast pojímá obsahově blízké vzdělávací obory – Výtvarná výchova a Hudební výchova. Finské kurikulum obsahuje konkrétní období, které popisuje daný vzdělávací obor – Vizuální umění, čímž zdůrazňuje rovnoprávnost k ostatním, nejen uměleckým, předmětům. Obecná vzdělávací oblast spíše popisuje generální znaky, na rozdíl od konkrétnějšího Vizuálního umění. S tím také souvisí další odlišnost, a to samotné pojmenování oborů Výtvarná výchova a Vizuální umění, kdy Česká republika stále zůstává u pojmenování „výchova“, což může tyto obory stavět do pozice méně důležitých předmětů.

Přesto, že se cíle nacházejí v obou kurikulech, svým obsahem se mírně liší. Rozdíl je, že v porovnání s českým kurikulem se, spíše než o cíle výuky, ve Finsku jedná o obsah výuky. Cílům výuky tedy spíše odpovídají Úkoly v předmětu. Na tuto oblast odpovídám podrobněji v další výzkumné otázce. České i finské kurikulum obsahuje kompetence, jejichž název je však odlišný. V České republice se setkáme s Klíčovými kompetencemi a ve Finsku zase s Průřezovými kompetencemi. Průřezové kompetence se více, na rozdíl od těch českých, soustředí na rozvoj tzv. „multigramosnoti“ (která je mimo jiné i samostatnou Průřezovou kompetencí). Tento konkrétní pojem bychom v českém kurikulu hledali velmi obtížně.

V RVP ZV musíme číst informace spíše mezi řádky, kdežto finské kurikulum má přesnější pojmenování a „údernější“ označení.

### ***Jaké jsou shody v oblasti Umění a kultura v národních kurikulech České republiky a Finska?***

Oba dokumenty jsou na státní úrovni a mají zavazující charakter pro školy. Společným znakem je povinné vypracování spolu s implementováním obsahu a jejich vzdělávacích oborů do Školního vzdělávacího programu.

Jak jsem již jednou uváděla, oba dokumenty mají odlišné znění kompetencí – Klíčové a Průřezové kompetence, avšak jejich počet je shodný. Tyto kompetence jsou v obou dokumentech souhrnně vymezeny jako soubor důležitých vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot nejen pro osobní rozvoj žáka, ale i jeho fungování ve světě. Obsah českých a finských kompetencí se navzájem prolíná a zároveň směřují k cílům uměleckého vzdělávání, právě pomocí rozvoje zmíněných Klíčových či Průřezových kompetencí.

Koncepce kurikulárních dokumentů v České republice a ve Finsku vycházejí z podobných východisek, i když na jiné úrovni a v jiné hloubce popisu. A to sice důležitost vizuální kultury a vizuálního umění, propojení produkce, recepce a interpretace vizuálních obrazů. Také vlastní zkušenost žáka a smyslové vnímání, historické, společenské a kulturní souvislosti a vliv umění na prostředí a společnost. Shodují se také v akceptování individuality žáka a rozvoji jeho vztahu k uměleckým dílům i k době samému. Shoda také panuje v obecné otázce pojetí cílů (konkrétněji v další výzkumné otázce).

Dalším rozdílem je distribuce času, která je v českém kurikulu uvedena pro celou vzdělávací oblast Umění a kultura (Výtvarná a Hudební výchova), nikoli konkrétně pro daný vzdělávací obor, jak je tomu ve Finském kurikulu. Rozdílnost v počtu hodin pro primární vzdělávání je téměř shodná. Česká republika má časovou dotaci 12 hodin, pro oba zmíněné vzdělávací obory a Finsko celkem 7 hodin pro Vizuální umění.

### ***Co tvoří obsahovou dimenzi vzdělávacího obsahu Umění a kultura?***

Během analýzy dokumentů obsahu Výtvarné výchovy a Vizuálního umění vystaly společné, ale i odlišující se kategorie pro danou zemi. Základní obsah vzdělávacího obsahu Umění a kultura je v obou kurikulech podobně rozdělen do tematických okruhů, který je dále formulován. Tento obsah je na obecné bázi, tedy je utvořen tak, aby mohl být dále konkretizovaný pro určitou školu. Pro vzdělávací okruh ve Výtvarné výchově *Rozvoj*

*smyslové citlivosti* je svým obsahem nejbližší *Vizuální vyjadřování a myšlení*, ke kterému se okrajově také přibližuje v českém kurikulu okruh, popisující *Uplatňování subjektivity*. Finské kurikulum neobsahuje ekvivalent pro české RVP a jeho obsah *Ověřování komunikačních účinků*, avšak jeho obsah je přítomen v popisu obsahu Vizuálního umění.

Obě kurikula ve svém uměleckém obsahu uvádí vizuálně obrazná vyjádření. V českém kurikulu ovšem chybí pasáže, které by rozvíjely konkrétní schopnosti vizuální gramotnosti, jež je pro dnešní dobu více než potřebná, jak uvádí Rodriguez Točíková (2016): „*Vizuální gramotnost „vychází z předpokladu, že jsme se museli naučit číst svět..., do kterého spadá schopnost čtení vizuálních znaků dnešního „informačně-technologického“ světa.*“ Tím navazují i na nedostatek zapojení komunikačních a digitálních technologií do obsahu RVP ZV (2021). Ve finském obsahu Vizuálního umění je práce s těmito zdroji alfou a omegou pro umělecké vzdělávání. České kurikulum ve svém obsahu například ani jednou nezmiňuje pojem vizuální gramotnost. Přičemž digitální technologie jsou dnes běžnou součástí všech oblastí lidské činnosti. Co se týká přístupu českého i finského kurikula k žákovi, jakožto jedinečné bytosti jsou na obou stranách obsahy téměř shodné a liší se pouze rozdílným způsobem formulace. Finské kurikulum dává svým obsahem a formulací větší prostor pro kreativitu a tvořivost žáků, čímž se odkazují na výtvarný experiment. Výtvarný experiment je „*pokus, který může být uplatněn na všech stupních a ve všech složkách tvůrčího procesu, při objevování nových materiálů, technických postupů, při použití nových nástrojů, ale i v názoru na umělecký tvar, společenskou funkci díla*“ (Baleka, 1997, s. 98). To znamená, že žák má možnost zkoušet něco nového – výtvarné techniky, postupy nebo dokonce i jiný způsob myšlení, za účelem získání nové zkušenosti. Tyto položky podporuje ve svém obsahu finské Vizuální umění, jako přirozenou cestou rozvíjet schopnosti a dovednosti pro tvoření a kreativitu.

### ***Jaké jsou cíle vzdělávacího obsahu Umění a kultura v České republice a Finsku?***

Cíle vyjadřují rozvoj daných dovedností, znalostí, hodnot a postojů v daném předmětu, směřující k tomu, čeho by měl žák dosáhnout. Cíle výuky zahrnují i klíčové kompetence. Finské průřezové kompetence, na rozdíl od těch českých, nemají samostatnou kapitolu, ale jsou integrovány do vzdělávacího oboru Vizuální umění.

Cíle v českém kurikulu jsou na obecné úrovni a vztahují se pro celou vzdělávací oblast Umění a kultura, ve srovnání s konkrétnějšími finskými cíli, které se váží pro daný předmět – Vizuální umění. České i finské cíle pro umělecké vzdělávání obsahují rovinu, vztahující se k osobnosti žáka a jeho světa, který jej obklopuje. Oba kurikulární dokumenty jsou

z hlediska přístupu žáka, jakožto jedinečné lidské bytosti, pojmány velmi podobně. Výzkum ukázal zásadní rozdíl v absenci cílů v oblasti komunikačních a informačních technologií ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, což se odvíjí i v náplni jeho obsahu, který jsem popisovala výše.

Vizuální umění má své individuální cíle výuky a k nim přiřazené i konkrétní průřezové kompetence. Tyto dvě položky se navzájem proplétají a jsou neoddelitelnou součástí finského kurikula. Přesto je nutné, aby učitel cíle ještě dále konkretizoval, což mají společně i české cíle Umění a kultura. České kurikulum sice také obsahuje cíle vzdělávací oblasti Umění a kultura a klíčové kompetence, ale nejsou k sobě tak konkrétně přiřazeny jako ve Finsku. Je nutno poznamenat, že spojitost mezi těmito dvěma rovinami je zřejmá i v českém kurikulu.

## 7.1 Diskuse

Cílem diplomové práce bylo kriticky zhodnotit vzdělávací oblast Umění a kultura a vzdělávací obor Výtvarná výchova v českém a finském kurikulu pro primární vzdělávání. Výsledky výzkumu jsem v práci stanovila do 4 základních kategorií. Kategorie obsahují polaritu i komplementaritu národních kurikulárních dokumentů České republiky i Finska. Výsledky ukázaly hojné rozdíly mezi kurikuly porovnávaných zemí, přesto, že jsou analyzované dokumenty na první pohled v některých oblastech podobné. Zásadním a prvotním zjištěním byla absence vzdělávací oblasti Umění a kultura ve finském národním vzdělávacím programu. Při hlubší analýze obsahu výtvarného umění jsem zjistila, že v českém kurikulu a jeho vzdělávací oblasti Umění a kultura je kladen daleko menší důraz na informační a komunikační technologie a s nimi spjatý rozvoj nejnovější digitální kompetence, než je tomu ve finském národním kurikulárním dokumentu. To je dle mého názoru v nesouladu se současným poznáním, na které se odvolám v teoretické části práce, 2. *Vzdělávací oblast Umění a kultura*. Tyto výsledky výzkumu, a i samotný finský vzdělávací program, by mohly být přínosné, jakožto inspirace pro revizi Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávací oblast Umění a kultura.

Mé výsledky jsou ve stejném znění, které popisují autoři Šobáňová et al. (2021) *Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP ZV*, kde informační a digitální kompetence při revizi ve výtvarné výchově nebyly dostatečně brány v potaz, přestože výtvarná výchova je pro ověření digitální gramotnosti vhodným vzdělávacím zdrojem. Shodují se také s autory Macková et al. (2022). *Stanovisko zástupců oborů k pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura v rámci revizí RVP*

ZV., kteří požadují dodat do struktury kompetencí, kompetenci kulturního povědomí a vyjadřování (eventuálně kompetenci **k tvořivosti**) spolu se zrovnoprávněním jednotlivých oborů vzdělávací oblasti Umění a kultura. Zde se odkazuji na mé zjištění absence vzdělávací oblasti ve Finském vzdělávacím programu, čímž vznikl prostor pro zrovnoprávnění všech vzdělávacích oborů. Tento koncept struktury RVP je zajímavým podmětem pro další diskusi revize RVP ZV. Myslím si tedy, že pro potřeby současného světa, je nutné větší propracování vzdělávací oblasti Umění a kultura, a také aby byl odrazem pro dnešní potřeby.

Výstupy výzkumu by pro praxi mohly sloužit jakožto doporučení pro revizi vzdělávacího obsahu Výtvarné výchovy. Zejména, aby byl obsah koncipován aktuálně a postihoval smysl spolu s cíli oboru výtvarného umění, ale i velmi podstatné vizuální kultury, jakožto jednotného celku. Právě po vzoru Finského vzdělávacího programu pro primární vzdělávání, který je mnoha odborníky pojímán jakožto vzor pro evropské vzdělávací systémy a patří mezi ty nejkvalitnější, by se mohly vylepšit určité segmenty českého RVP ZV. Také by bylo zajímavé více do hloubky analyzovat vztah mezi uměleckými obory (Výtvarnou výchovou) a digitálními technologiemi.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala komparací vzdělávacího obsahu Umění a kultura v České a Finské republice. Cílem teoretické části bylo sumarizovat strukturu kurikulárních dokumentů České republiky a Finska, objasnit vzdělávací oblast Umění a kultura a také popsat, jaké jsou charakteristiky Vizuálního umění ve Finsku. Jednotlivé cíle byly naplněny v kapitole první až třetí, ve kterých se zabývám teoretickým ukotvením vzdělávacích programů České republiky a Finska, a jejich historickým, a i současným postavením.

Výzkumný typ práce má podobu kvalitativního charakteru, jehož cílem bylo kriticky zhodnotit, komparovat a objasnit polarity a komplementarity národních kurikul pro primární vzdělávání České republiky a Finska. Stanovené cíle praktické části byly naplněny, a to za pomoci komparativní analýzy textových dokumentů. Analýza ukázala, že jak ve struktuře, tak i samotném obsahu českého a finského kurikula jsou rozdíly, přičemž nejvýznamnější rozdíl je v samotné absenci vzdělávací oblasti Umění a kultura ve finském národním kurikulu pro primární vzdělávání, což úzce souvisí s odlišnou strukturou zpracovaných dokumentů. Například cílům výuky v RVP ZV spíše odpovídají Úkoly v předmětu ve finském kurikulu. Takových drobných, leč zásadních odlišností ve struktuře kurikulu můžeme spatřovat více. Dalším zajímavým a pro mě nečekaným zjištěním, co se týče obsahu, je rozdílnost v zahrnutí informačních a komunikačních prostředků do obsahu vzdělávacích programů, kdy jsou ve finském Vizuálním umění tyto prostředky reflektovány výrazněji, než je tomu ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova. Přičemž umělecké vzdělávání má jedinečnou možnost využívat digitální technologie a tím rozvíjet natolik potřebnou digitální gramotnost. A to zejména v dnešní době, kdy jsou technologie běžnou součástí všech oblastí lidské činnosti.

Diplomová práce a její výsledky by mohly být přínosné, jakožto inspirace pro případnou revizi či doplnění vzdělávací oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Avšak je nutné brát v potaz kulturní, demografické, ekonomické či politické faktory České republiky pro případnou aplikaci obdobných finských principů.

Dále by bylo pozoruhodné do výzkumu zahrnout další umělecký vzdělávací obor – Hudební výchovu a zjistit její postavení ve společné komparaci s finským vzdělávacím programem. Jistě by také bylo zajímavé a přínosné tuto vzdělávací oblast porovnat i s jinými zeměmi, což může sloužit též jako užitečná inspirace pro vylepšení této důležité, avšak mnohdy podceňované a opomíjené, vzdělávací oblasti a jejím příslušným oborům.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Baleka, J. (1998). Výtvarné umění: Výkladový slovník. *Academia Praha*, 8(1), 61-63. <https://digilib.phil.muni.cz/node/31427>.
- Bereday, G. Z. (1966). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston. In Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394–412.
- Debes, J. (1969). In Vasquez, J. A., Comer, M. W., & Troutman, F. (2010). *Developing Visual Literacy: in Science, K-8*. NSTA.
- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza/ formální obsahová analýza/ kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin*, (2), 95-100.
- Eurydice. (2022, June 26). *Czech Republic Overview*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs).
- Eurydice. (2022, August 15). *National Education Systems: Finland*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/finland>.
- Fišerová, Z. (2015). *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repositář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/64204>.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Next Print Oy: Helsinki.
- Finnish National Agency for Education. (2022). *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345-371. [https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670/pdf\\_gavora](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670/pdf_gavora).
- Hájek, M. (2014). *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Praha: Slon.
- Halinen, I., Niemi, H., Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. *Open Edition Journals*, 72, 147–157.



Heinimaa, E., Hyytiäinen, M., Hulmi, R. (2018). *Basic Education in Visual Arts Curriculum*. Kuvvis: Espoon Kuvataidekoulu. [https://uploads-ssl.webflow.com/5ecf5fb29d8fbed1cadf5034/61bc856e993276704c0cdbee\\_Basic%20education%20in%20visual%20arts%20Curriculum.pdf](https://uploads-ssl.webflow.com/5ecf5fb29d8fbed1cadf5034/61bc856e993276704c0cdbee_Basic%20education%20in%20visual%20arts%20Curriculum.pdf)

Hernández, F. (2019). Arts in Education in Southern European Countries. *International Encyclopedia of Art and Design Education*, (2), 627-642. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118978061.ead105>

Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu: lekce z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Kallio-Tavin, M. (2017). Youth Visual Culture Practices and their Relevance for Art Education in Finland. *New Landscapes in Science and Art: In focus: Teaching Visual Culture, 1*, 87-90. <https://mek.oszk.hu/17200/17255/17255.pdf#page=87>

Kaufman, J. K. (2013). 21 Ways to 21st Century Skills: Why Students Need Them and Ideas for Practical Implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78-83. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00228958.2013.786594?scroll=top&needAccess=true>.

Kitzbergerová, L., Makovský, M., Pastorová, M., Uhl Skřivanová, V., Šobáňová, M., & Vančát, J. (2019). *Podkladová studie: Výtvarná výchova*. NÚV: Praha.

Kopecký, K., Kusá, J., & Sladková, J. (2015). Kreativita jako ústřední faktor rozvoje dětí předškolního věku. *Polytechnické vzdělávání v prostředí mateřské školy, (1)*, 107-121. [https://www.researchgate.net/profile/Kamil-Kopecky/publication/280682693\\_Kreativita\\_jako\\_ustredni\\_faktor\\_rozvoje\\_deti\\_predskolniho\\_veku/links/55c1012f08aec0e5f4490270/Kreativita-jako-ustredni-faktor-rozvoje-deti-predskolniho-veku.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kamil-Kopecky/publication/280682693_Kreativita_jako_ustredni_faktor_rozvoje_deti_predskolniho_veku/links/55c1012f08aec0e5f4490270/Kreativita-jako-ustredni-faktor-rozvoje-deti-predskolniho-veku.pdf).

Kopisto, K., Salo, L., Lipponen, L., Krokfors, L. (2014). *Transformations and Tensions in Finnish Early Childhood Education and Care*. In Kroll, L. R., Meier, D. R. *Educational Change in International Early Childhood Contexts: Crossing Borders of Reflection*. London: Routledge.

Lavonen, J. (2020). *Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century*. In Reimers, F. (2020). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education*

*Systems*. Springer Open. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-41882-3.pdf>

Lokšová, I., & Lokša, J. (2001) in Honzíková, J. (2017). *Metody Rozvoje tvořivosti*. Západočeská univerzita: Plzeň.

Macková, S., Marušák, R., Blažičková, E., & Hlavicová, L. (2022). *Stanovisko zástupců oborů k pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura v rámci revizí RVP ZV*. [https://www.damu.cz/media/Stanovisko\\_z%C3%A1stupc%C5%AF\\_obor%C5%AF\\_k\\_pojet%C3%AD\\_vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD\\_oblasti\\_Um%C4%9Bn%C3%AD\\_a\\_kultura\\_v\\_r%C3%A1mci\\_reviz%C3%AD\\_RVP\\_ZV.pdf](https://www.damu.cz/media/Stanovisko_z%C3%A1stupc%C5%AF_obor%C5%AF_k_pojet%C3%AD_vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD_oblasti_Um%C4%9Bn%C3%AD_a_kultura_v_r%C3%A1mci_reviz%C3%AD_RVP_ZV.pdf).

Maršák, J., Pastorová, M., & Votavová, R. (2017). *Porovnání segmentů kurikul pro základní vzdělávání Finska a ČR vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – srovnávací analýza*. NÚV: Praha. <https://drive.google.com/file/d/1wflmqWWu3E6bUVSGKdEW4yItZ3ZHff-O/view>.

Ministry of Education and Culture. (2012). *Finnish Education in a Nutshell: Education in Finland*. Helsinki. [https://web.archive.org/web/20131113154652/http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](https://web.archive.org/web/20131113154652/http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf).

Moore, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.

MŠMT. (2022). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. VÚP: Praha. [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP: Praha. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

MŠMT. (2020). *RVP – Rámcové vzdělávací programy*. VÚP: Praha. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

Pastorová, M. (2016). *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV: Výtvarná výchova*. NÚV: Praha. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV--->.

Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer.

- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2012). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346-378. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6131>
- Rada Evropské Unie. (2018). *Doporučení rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*. Úřední věstník Evropské unie.
- Rodriguez Točíková, I. (2016). *Vliv informačních technologií na proces vnímání*. In Stehlíková Babyrádová, H., Havlíček, J., Hrušková, K., Charvát, J., Kunčík, P., Langer, ... Zorkovská, J. (2016). *Vize v umění a ve výchově umění*. Brno: Barrister & Principal. [http://babyradovahana.cz/wp-content/uploads/2017/02/Kniha\\_2016\\_02.pdf](http://babyradovahana.cz/wp-content/uploads/2017/02/Kniha_2016_02.pdf).
- Rust, V. D., Johnstone, B., & Allaf, C. (2009). *Reflections on the development of comparative education*. In Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346-378. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6131>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0*. New York: Teachers College Press. Salo-Lee, L. (2007). Towards Cultural Literacy. *Education for Global Responsibility: Finnish Perspectives*, 31, 76-82. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79403/opm31.pdf?sequence=1#page=75>
- Slavík, J., & Lukavský, J. (2017). *Vzdělávací funkce struktury vzdělávacího obsahu v tvořivých úlohách ve výtvarné výchově*. Západočeská univerzita: Plzeň.
- Stadlerová, H., & Taylor, D. (2019). Přínos vzdělávací oblasti pro rozvoj dítěte. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 109-124. <https://www.ped.muni.cz/en/research/research-and-development/publications/1564677>.
- Stauffer, B. (2021). *What Are the 4 C's of 21st Century Skills?*. Applied Educational Systems. <https://www.aeseducation.com/blog/four-cs-21st-century-skills>.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing.

Šobáňová, P. (2022). *Kurikulární reforma ve výtvarné výchově – kritická analýza její implementace na základě výzkumného šetření mezi učiteli*. Západočeská univerzita v Plzni.

In Uhl Skřivanová, V., Plíhalová, M., Kirschenmann, J., Blohm, M., Vančát, J., Dytrtová, K., ... Eßer, A. (2022). *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu*. Západočeská univerzita v Plzni.

[https://www.insea.cz/\\_files/ugd/324c4c\\_6fca78b4d2334767928fdec7bc716026.pdf](https://www.insea.cz/_files/ugd/324c4c_6fca78b4d2334767928fdec7bc716026.pdf)

Šobáňová, P., Pospíšil, A., Zamazalová, V., Řepa, K., Jiroutová, J., Uhl Skřivanová, V., ... Plíhalová, M. (2021). *Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP ZV*. Olomouc: Česká sekce INSEA. [https://www.insea.cz/\\_files/ugd/01fd51\\_1a9225b4eae64ad6a92b21bfa3f58c4c.pdf](https://www.insea.cz/_files/ugd/01fd51_1a9225b4eae64ad6a92b21bfa3f58c4c.pdf).

Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017*. Brno: Masarykova univerzita.

Uhl Skřivanová, V. (2015). *Oborová kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. Kultura, umění a výchova*.

<https://www.yumpu.com/xx/document/read/37276087/uhl-skaivanova-oborovac-kompetence-va-1-2-tvarnac-va-1-2-chovy-v-dirskurzu->

Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická intepretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských zemí*. Brno: Paido.

UNESCO, Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

Valešová, H. (2010). *Výtvarná výchova na Divokém západě: aneb Perličky z americké školičky. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 50(1), 7-10. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>.

Vančát, J. (2016). *Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy?*. In Šobáňová, P., Badalíková, O., Buschkühle, C., Dytrtová, K., Filipová, P., Kratochvílová, ... Vančát, J. (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA. [https://www.insea.cz/\\_files/ugd/01fd51\\_ac52b79bfb584fd8aedc5f876f39e7ea.pdf](https://www.insea.cz/_files/ugd/01fd51_ac52b79bfb584fd8aedc5f876f39e7ea.pdf).

Vávrová, P. (2015). Výtvarná výchova na švýcarském gymnáziu a Institutu Unterstrass v Curychu. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 50(3-4), 61-66. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>.

Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394 – 412.

Walterová, E. (2015). *Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě*. In Greger, D., Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová, M., Spilková, V... Walterová, E. (2015). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova.

Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2017). Creative and Critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114-122. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187117300123?via%3Dihub>

Ye, L. (2019). *Cross-Culture Research: Comparison between Chinese and American Art Education*. [Disertační práce, Brigham Young University]. [https://scholarsarchive.byu.edu/etd/?utm\\_source=scholarsarchive.byu.edu%2Fetd%2F8126&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://scholarsarchive.byu.edu/etd/?utm_source=scholarsarchive.byu.edu%2Fetd%2F8126&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp.html>.

Zhao, Z., Liu, Z., Gao, L., Pan, D., & Song, J. (2020). Comparison of Art Education Between China and Foreign Countries: Taking Educational Ideas as an Example. *Atlantis press: ICCESE*, 416, 965-968.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČR	Česká republika
HV	Hudební výchova
ICT	Informační a komunikační technologie
INSEA	The International Society for Education through Art
ISCED	International Standard Classification of Education (mezinárodní klasifikace vzdělávání)
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OSN	Organizace spojených národů
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VV	Výtvarná výchova
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1: Schéma vzdělávacího systému České republiky (Eurydice, 2022).....</i>	<i>15</i>
<i>Obrázek 2: Schéma vzdělávacího systému Finska (Eurydice, 2022).....</i>	<i>19</i>
<i>Obrázek 3: Vztah klíčových kompetencí a průřezových kompetencí .....</i>	<i>43</i>
<i>Obrázek 4: Obsahová dimenze kurikula .....</i>	<i>43</i>
<i>Obrázek 5: Vztah vzdělávací oblasti umění kultura .....</i>	<i>45</i>
<i>Obrázek 6: Vztah struktury výtvarné výchovy a vizuálního umění .....</i>	<i>49</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: Přehled výzkumů zabývajících se komparací vzdělávací oblasti umění a kultura</i>	34
<i>Tabulka 2: Koncepce kurikulárních dokumentů</i>	38
<i>Tabulka 3: Obsahová dimenze kurikula</i>	40
<i>Tabulka 4: Vzdělávací oblast Umění a kultura</i>	44
<i>Tabulka 5: Distribuce času</i>	47
<i>Tabulka 6: Struktura a obsah výtvarné výchovy a vizuálního umění</i>	47
<i>Tabulka 7: Cíle Výtvarné výchovy a Vizuálního umění</i>	53
<i>Tabulka 8: Cíle výuky vizuálního umění ve finském kurikulu</i>	56



