



PODKLADOVÁ STUDIE

Výtvarná výchova

PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D., Mgr. Miloš Makovský,
PaedDr. Markéta Pastorová, PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.,
doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.

PODKLADOVÁ STUDIE

Výtvarná výchova

*PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D., Mgr. Miloš Makovský,
PaedDr. Markéta Pastorová, PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.,
doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.*

NÚV, Praha 2019

Revize RVP - Výtvarná výchova

podkladová analytická studie

Autoři: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

Mgr. Miloš Makovský

PaedDr. Markéta Pastorová

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.

Autoři podkladových textů a řešerší, členové pracovní skupiny: Mgr. Milena Kusá, PhDr.

Radka Růžičková, Ph.D., Mgr. Kristýna Říhová, Mgr. Simona Svatošová, Mgr. Zuzana

Svatošová

Závěrečná redakce textů: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D., PaedDr. Markéta Pastorová

Praha, listopad 2019

Garance Výtvarné výchovy za NÚV: PaedDr. Markéta Pastorová

Obsah

1 Úvod – výtvarná výchova v současné škole.....	3
2 Teoretická východiska výtvarné výchovy	5
2.1 Zdroje pojetí výtvarné výchovy v RVP.....	5
2.1.1 Výtvarné umění a vizuální kultura.....	6
2.1.2 Výtvarné umění a vizuální kultura ve školní praxi.....	7
2.1.3 Klastrový charakter uměleckého díla	8
2.2 Vizuální gramotnost v kontextu české výtvarné výchovy.....	9
2.2.1 Vizuální gramotnost v mezinárodním kontextu.....	10
2.3 Diskursivní prostředí výtvarné výchovy	10
2.3.1 Oborová terminologie výtvarné výchovy v RVP.....	11
3 Mezinárodní kontext výtvarné výchovy	13
3.1 Problematika výtvarné výchovy v mezinárodním diskursu	13
3.2 Monitoring zahraničních zkušeností – srovnávací analýzy struktury a obsahu kurikulárních dokumentů a požadovaných výsledků učení žáků.....	14
3.2.1 Porovnání obsahu předmětu Výtvarná výchova / Visual art v českém a finském vzdělávacím programu pro základní školu	15
3.2.2 Předmět <i>Umění</i> ve vybraných spolkových zemích Německa.....	18
Učební plán je strukturován do oddílů:.....	20
4 Výsledky pedagogického výzkumu v oborových didaktikách zaměřeného na kurikulární problematiku	23
4.1 Analýza dosahovaných výsledků učení žáků ve vztahu k požadavkům RVP.....	27
4.1.1 Výsledky výběrového zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017.....	27
4.1.2 Shrnutí	29
5 Doporučení pro revize	30
6 Vybrané řešerše.....	32
7 Použitá literatura	44

Seznam používaných zkratk:

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
ICT	informační a komunikační technologie
ISCED	mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
UP	učební plán
VG	víceleté gymnázium
VP	vzdělávací program
VŠ	vysoké školy
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání

1 Úvod – výtvarná výchova v současné škole

Vyučovací předmět zaměřený na kreslení a další s ním související činnosti je v různých podobách a s různými cíli součástí vzdělávacích programů českého školství téměř od počátků povinné školní docházky. Svůj současný název však výtvarná výchova získala až v roce 1960, spolu s pojetím zaměřeným na rozvoj dětské tvořivosti a udržování hlubších kontaktů s výtvarným uměním. Pozdní fáze modernismu v šedesátých letech nabízela širokou škálu esteticky přitažlivých tvůrčích konceptů, které se staly na několik desetiletí obsahovým i formálním zázemím pro žákovskou tvorbu i její hodnocení a odolávaly i ideologickým tlakům období normalizace. Uvolnění společnosti po roce 1989 bylo u nás zčásti chápáno jako návrat k demokracii, vzpomínané v jisté idealizaci první republiky. Postmoderní západní svět však již tehdy viděl sám sebe jako proměnlivý, pluralistický koncept, zbavený víry v trvalé pravdy a univerzální estetické ideály. Neměnné a spolehlivé teorie jsou v něm nahrazovány experimentálními aktualizacemi, u nichž teprve testování ověřuje jejich (také nakonec dočasnou) platnost, pravdivost a účinnost.

Ani samo jádro našeho oboru, výtvarné umění, se v této transformační pluralistické situaci nemůže zaštiťovat proklamacemi, směřujícími k estetickým ideálům a trvalým pravdám. Své cíle a své obsahy současné výtvarné umění definuje z živého, neustále obnovovaného a proměňovaného konceptu žití a poznávání. V důsledku této koncepce dynamizovaného lidského poznání působí umění jako nepřetržité opouštění přežilých forem, což způsobuje jeho menší obecnou srozumitelnost; estetický účinek díla nepochází z jeho vizuálního vzhledu, ale z pocitu obnovované svobody, prožívaného při jeho vnímání. Za této situace se výhradním cílem výtvarné výchovy stává nikoli usilovat o vytváření esteticky a umělecky přitažlivých děl, ale naučit žáky, s uplatněním specifík výtvarného oboru, být aktivními účastníky tohoto dynamického procesu. K tomu je třeba pomoci jim objevovat účinky vizuálních výtvorů v poznávacích a komunikačních procesech, jejich nezastupitelnosti v označování prostorově rozprostraněných objektů a událostí, ve vyjádření jejich vzájemných vztahů a – prostřednictvím nových médií – i k vyjádření strukturních transformací a procesů. To vše směřuje k myšlenkovým a smyslovým obsahům vizuální gramotnosti, svou nezbytností a významem nikterak nezaostávající za gramotnostmi ostatních oborů.

Cílem výtvarné výchovy tedy je, v souladu s platným rámcovým vzdělávacím programem, 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.** Lze říci, že nejobecnějším cílem oboru není naučit být umělcem, ale naučit se vizuálně vyjadřovat a komunikovat a nepřestat s tím po celý život! Tato schopnost významně zvyšuje možnosti osobního uplatnění každého jedince, neboť pomáhá vyhledat, konkretizovat a zřetelně vyjádřit jeho vlastní tvůrčí potenciál.

V tomto pojetí je výtvarná výchova nezbytnou a nenahraditelnou součástí všeobecného vzdělávání, které umožní žákům a studentům orientovat se a aktivně uplatnit v rychle se proměňující realitě. Je jasné, že **tato koncepce vyžaduje kontinuální a systematickou**

metodickou podporu, která by umožnila reagovat na individuální potřeby začínajících i stávajících učitelů.

Významnou podporou v mezinárodním měřítku je pro českou výtvarnou výchovu světová organizace InSEA (*International Society for Education through Art*, založena v Paříži v roce 1954¹), v níž si česká výtvarná výchova udržuje kolektivní členství. Její programové vyjádření je v plném souladu se zde představovanou charakteristikou výtvarné výchovy.

Manifest InSEA z roku 2018 vyjadřuje představy o nezbytnosti výtvarné výchovy ve výchově a vzdělávání současné společnosti ve třinácti bodech (<http://insea.org/InSEA-Manifesto>), z nichž vybíráme (přel. Z. Svatošová):

- Všichni žáci / studenti, bez ohledu na věk, národnost nebo původ, by měli mít nárok na přístup k výtvarné výchově.
- Výtvarná výchova motivuje k poznání, schopnosti ocenění a vytváření kultury.
- Kultura je základním lidským právem. Kultura podporuje sociální spravedlnost a zapojení v současných společnostech. Silná demokracie je inkluzivní společností. A inkluzivní společnost je silnou demokracií.
- Výtvarná výchova rozvíjí schopnost myslet kriticky a vynalézavě, podporuje/usiluje o mezikulturní porozumění a empatický závazek ke kulturní rozmanitosti.
- Vizuální gramotnost je základní dovedností dnešního světa. Podporuje schopnost ocenit a pochopit vizuální komunikaci a schopnost kriticky analyzovat a vytvářet smysluplné obrazy.

¹ Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním (International Society for Education through Art) vznikla v roce 1963 v rámci UNESCO sloučením FEA (jež byla založena v roce 1904) a pařížské INSEA (byla založena 1954).

Česká sekce INSEA navazuje na činnost bývalého Československého komitétu INSEA, jenž byl založen v roce 1967 jako odezva úspěšného celosvětového kongresu INSEA uskutečněného v Praze roku 1966.

2 Teoretická východiska výtvarné výchovy

V oboru výtvarná výchova jsou aktuálně uplatňovány přístupy **strukturalisticky pojaté vizuální sémiotiky, kulturní a vizuální antropologie, studií vizuální kultury**, poznatky a postupy současné **teorie a historie umění** spolu s vazbami na **strategie současného umění** a jeho **galerijní a muzejní prezentace**. Významný je důraz na **vizuální gramotnost** jako mnohohrstevnatou kompetenci pro vizuální komunikaci a aktivní spolupráci současné kultury, **kritické myšlení** jako princip čtení a tvorby vizuálních textů, trans-kulturní a trans-didaktické přístupy. Obor výtvarná výchova je úzce provázán s oblastmi **vizuální kultury** a **digitálních médií**.

Významnou vlastností oboru je jeho **diskursivní charakter** ve smyslu definice diskursu jako proměnlivého, nestálého pole výpovědi. (Foucault 1994; Fulková 2008) K diskursivnímu charakteru oboru se vztahuje i oblast oborového vědeckého výzkumu. Výzkumná šetření, která probíhají v rámci tuzemských i zahraničních vědeckých projektů a jsou součástí oborových doktorských studií, využívají kromě tradičních a osvědčených nástrojů kvalitativního výzkumu i metodu akčního pedagogického výzkumu (PAR), zaměřené na reflexi subjektivního vidění situací jejich aktivními účastníky.

2.1 Zdroje pojetí výtvarné výchovy v RVP

Se zapojením aktuálních poznatků z **filosofie, strukturalistické vývojové psychologie, poststrukturalních psychoanalytických teorií, antropologie, strukturalistické a analytické sémiotiky, neurofyziologie, teorie nových médií**, jakož i současné **teorie výtvarného umění** můžeme konstatovat, že výtvarné umění, a tudíž ani výtvarná výchova nemohou reflexivně dosáhnout na svět v jeho primární jevové podobě, jak se věřilo v době universalismu a jak se o to pokoušelo „realistické“ umění od renesance. Nemůže je ani také spasit sama psychologie individua a dílo jako její projev, jak se věřilo v období moderny.

Sémiotický přístup k výtvarnému umění i k výtvarné výchově ukazuje, že jejich hlavním vlivem a přínosem je **strukturace lidského vizuálního vnímání a jím strukturovaného myšlení (restrukturace lidské obrazivosti)** s cílem rozšíření možností individuálního poznávání a sociální komunikace a kooperace a v těchto důsledcích i **rozšíření možností lidského praktického jednání**. Estetický pocit, získávaný v průběhu uměleckého procesu, není tedy jeho konečným cílem, ale indikátorem intuitivní angažovanosti a zapojení jedince do této strukturace vizuálního vnímání a návazného myšlení.

V tomto přístupu také oba zdroje výtvarné výchovy, jak jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu, **výtvarné umění** a **vizuální kultura**, nejsou protikladné ani striktně oddělené, ale plynule se prolínají.

Toto pojetí ukazuje nezbytnost výtvarného umění, které je **experimentálním nástrojem při vynalézání, ověřování a prosazování nových vizuálních znaků** a má bezprostřední vliv na inovaci vnímání, a tedy konkrétně prokazatelný účinek na rozvoj lidské tvořivosti. V tomto ohledu je může následovat výtvarná výchova vzhledem k reálným životním zkušenostem žáků

a studentů, s cílem dosáhnout jejich celoživotního zájmu o tyto zdroje rozvoje vlastní tvořivosti. **Míní se jak rozvoj schopnosti pracovat s obrazovými transformacemi a vyjádřit svou osobní, jedinečnou obrazivost, tak i rozvoj vlastní umělecké tvorby žáka.**

Výtvarná výchova reprezentovaná v RVP tedy má:

- obhájit smysl a účinky výtvarného umění jako **proces zajišťující kreativní inovaci vizuálně obrazných znakových prostředků v strukturní návaznosti od nejstarších dob až do současnosti** a přijmout **v tomto duchu výboje a pokusy současného, pluralisticky a postmodernisticky definovaného umění** (Vančát, 2011);
- poskytnout podněty pro kreativně inovační **získávání obrazových materiálů prostřednictvím nových médií** (nikoli z technického, ale především z obsahového hlediska), s jejich komunikačními a sociálně kooperačními účinky, též pro významnou **podporu vizuální gramotnosti.**

2.1.1 Výtvarné umění a vizuální kultura

V současném oborovém diskursu existuje řada vizuálně výtvarných teorií a názorů na vizuální kulturu a obsah vizuální gramotnosti. O to obtížnější je představit koncept výtvarné výchovy, který by tyto otázky pokryl a zřehlednil, a předestřel pro výtvarnou výchovu obecně srozumitelnou jednotnou analýzu výtvarného umění. Pro dnešní pluralistický přístup se stal již příliš obecným i koncept Herberta Reada (dosud přítomný i v teoriích příbuzných uměleckých oborů), který s uplatněním klasifikace výtvarné moderny na základě Jungovy typologie odkazoval na nezbytnost výchovy uměním (Read 1967).

Pojetí platné pro výtvarné umění i pro výtvarnou výchovu je možné v naší kulturní tradici založit na **strukturalistickém konceptu**, který je nyní reaktivován soudobým odstupem od konceptu poststrukturalistického. Jeho základem je aplikace strukturalistického přístupu, v němž je **celek tvořen vzájemnými vztahy částí**, na vztah **jedinců, chápaných jako jedinečné osobní entity, a společnosti, kterou vytvářejí**. V tomto pojetí jejich vztah nemůže být nikdy pojímán staticky, ale jako neustálý **sled interakcí**, zakládající jak proměnu sociální struktury, tak i jejich členů – individualizovaných jednotlivců.

V tomto živém procesu **utváření sociální struktury** hrají zásadní roli i **sémantické systémy**, které vazby individuů na společnost potvrzují. Chápání sémantických systémů v jejich označující („popisné“) funkci se tak jeví jako odvozené; primární je uplatnění sémantických systémů v jejich **funkci koordinační a kooperační**. V tomto strukturním ohnisku je pak teprve možné uvažovat **o funkci výtvarného umění i o funkci výtvarné výchovy.**

V tomto kontextu má umění **dvě** vzájemně související, avšak **strukturně diferencované funkce** s odlišnými účinky: jednu pro jednotlivce a druhou pro společnost.

Na **strukturní úrovni jedince** je funkcí umění **vyvolání estetického účinku**. Ten je zcela jedinečný, závislý na životních zkušenostech, které jsou u každého člověka odlišné. Prožitek estetického účinku můžeme ze strukturního hlediska chápat také jako intuitivní reakci organismu, který rychle a komplexně vyhodnocuje náš stav a stav našeho okolí. Cítíme ji jako

vyjádření emocí a její účinek jsme schopni sémioticky charakterizovat (naplnit významem) pouze dodatečně. Estetický účinek znamená tedy pro jednotlivce především jeho účinnější **aktivizaci** a ochranu **ve vztahu k vnějšimu** (sociálnímu i přírodnímu) i **vnitřnímu** (myšlenkovému) **prostředí**. Ve vztahu k ostatním jedincům má estetický pocit každého z nich rozpoznatelné účinky při organizaci jednotícího zájmu společenské skupiny.

Na **strukturní úrovni společnosti** má umění experimentální charakter **výzkumu inovativních obrazných znakových forem** a ve své ustálené formě i **koordinace jejich estetických účinků**. Na jejich platformě je možná sociální kooperace, která je zásadním faktorem strukturního povýšení individuálního chápání reality na chápání sociální. Na tomto principu probíhají i sledovatelné posuny uměleckých přístupů, které vstupují do sociálního prostoru zprvu jako provokující inovace, ale postupně jsou společností akceptovány jako reprezentace reality.

2.1.2 Výtvarné umění a vizuální kultura ve školní praxi

Výtvarné umění je pro školní výtvarnou výchovu velmi náročnou výchozí, zdrojovou oblastí. Od výbojů moderny a dále od vzniku abstraktního a posléze konceptuálního umění není výtvarné umění široké populaci obecně přístupné – stále ještě slyšíme její velkou část říkat, že abstraktnímu umění nerozumí, že je tudíž zbytečné apod. Konceptuální umění je pak běžnému divákovi přístupné ještě méně, na veřejnost z něj pronikají většinou převážně události bulvarizované coby skandály. Výtvarné umění je tak stále chápáno rozporně, v polarizovaném vztahu „realistického“ a „abstraktního“ projevu. V praxi výtvarné výchovy, pokud je abstraktní či konceptuální umění vůbec akceptováno, bývá žákům prezentováno (často bezradně, se znalostí jediné „cesty k umění“) pouze přes vciťování a zdůrazňování estetického a expresivního účinku. Tento přístup se jednak zcela míjí s obsahy mnohých uměleckých děl a záměry jejich autorů, ale navíc může při necitlivém pedagogickém postupu vést až k vyvolání pocitu nepochopení u těch žáků, kteří intuitivně cítí obsah díla jinak. Často se pak učitelé výtvarné výchovy nevztahují ve svých zadáních k dílům výtvarného umění, a uplatňují z nich spíše jen lépe či hůře vypreparované výtvarné „techniky“ a výtvarné postupy, které pak vedou k předem požadovanému výsledku. Výtvarná výchova v tomto pojetí pak ztrácí tvořivý potenciál a může vést až k potlačení tvořivosti žáků a k vytváření nepodložených komplexů z nekompetentnosti k tvorbě i k pochopení principů současného výtvarného umění.

Současně se zvyšuje význam a naléhavost působení široké oblasti vizuální kultury. Její účinnost, přecházející často v manipulaci (zejména v politické a komerční reklamě) vyvolává zpětné reakce s potřebou se tomuto tlaku nějakým způsobem bránit. I z toho důvodu se zabýváme vizuální gramotností. Zaměřujeme se však především na pozitivní aspekty vizuální kultury.

Poměrně snadný přístup k využívání médií, s nimiž pracuje současná vizuální kultura, ale i současné výtvarné umění (např. digitální fotografie, video, ale i objektová tvorba, principy koláže a assembláže), na jedné straně umožňuje rozšíření tvůrčí položky vizuální gramotnosti žáků, na druhé straně však hrozí zploštěním obsahu výtvarné výchovy právě jen na reagování na podněty z této oblasti. Je však nutno připomenout, že pokud se vyučující chce oblastí

vizuální kultury skutečně seriózně zabývat, vyžaduje to stejně pečlivou přípravu se znalostí teoretické literatury a zohledněním všech eventualit, jako práce s uměleckými díly.

2.1.3 Klastrový charakter uměleckého díla

V souladu s koncepcí RVP je na výtvarné umění nahlíženo jako na zdrojovou oblast výtvarné výchovy. Nastavení oboru předpokládá, že vyučující budou díla výtvarného umění „brát do hodin“ v různých kontextech a v různých úlohách a směřovat k tomu, aby byla ve výuce žáky pochopena a přijata jako součást jejich běžného života. Vyučující výtvarné výchovy se zřídka dostává do situace, kdy skutečně rozhoduje o tom, co je a co není umělecké dílo. S důvěrou spoléhá na nastudované informace a další ověřené zdroje, autority, instituce. Jakákoli účinná a smysluplná práce s uměleckým dílem ve vyučovací hodině však vyžaduje schopnost argumentace, pohotového a přesvědčivého reagování na vzniklou situaci. Je nutné žáky zaujmout, přesvědčit je, že dílo, či díla, jimiž se mají zabývat, si zaslouží jejich pozornost a úsilí, které jim mají věnovat. A také, že výsledkem práce bude pro ně nějaký užitek, objev, poznání, zážitek. Přehledná členění - chronologické, lineární, zdánlivě důvěryhodné kauzální posloupnosti klasického „dějepisumu umění“ - nám však v této situaci přestávají stačit, máme-li se k umění, a zvláště současnému, přiblížit na dosah jeho skutečného pochopení a přijetí žákem.

Na které vlastnosti díla se tedy můžeme spoléhat jako na věrohodný ukazatel kvality, objektivnosti, umělecké hodnoty? Jak máme pochopit, a s použitím které klíčové vlastnosti žákům vysvětlit „uměleckost“ děl, jež ji žádným viditelným a dosud známým způsobem neprezentují? A jak pracovat s díly, která nejsou pro žáky nijak atraktivní, či dokonce nejsou příliš přitažlivá ani pro samotného učitele? Současná teorie umění přichází s představou uměleckého díla reprezentovaného celým souborem vlastností, jejichž počet, sestava i míra uplatnění se mění dílo od díla. Pokud shromáždíme tyto vlastnosti z většího souboru různých uměleckých děl, získáme nesourodý shluk charakteristik, které spolu vzájemně nesouvisejí, dokonce si někdy odporují: „...mít pozitivní estetické vlastnosti; vyjadřovat emoce; být intelektuálně odvážný, tj. zpochybňovat ustálené názory a způsoby myšlení; být formálně komplexní a koherentní; být artefaktem nebo provedením vyprodukovaným s mimořádnou dovedností...“ (Gaut in Kulka, Ciporanov, 2010, str. 383, kráceno). Tato představa celého trsu různých vlastností uměleckého díla, jeho **klastrový charakter** (cluster = trs) není ve skutečnosti pro vyučující ničím překvapivým. Příprava vyučovací hodiny přece vždy vyžaduje originální a pro tu konkrétní vyučovací hodinu zvolené pojetí, klíč k dílu, který žákům usnadní cestu k jeho pochopení a přijetí. Tato proměnlivost přináší žákům potřebu měnit a průběžně inovovat strategie poznávání („přepínat“ mezi asimilativním a akomodativním přístupem) a současně tento proces pro sebe evidovat a reflektovat. Tato nutnost průběžné změny a evidence přístupů se odráží i v potencialitě cílů výtvarné výchovy. Přiznání a přijetí této dynamické, proměnlivé a nedefinitivní podoby výtvarného umění i výtvarné výchovy jsou východisky pro současné a aktuální pojetí cílů, obsahů i metod výuky.

2.2 Vizuální gramotnost v kontextu české výtvarné výchovy

V tuzemské odborné literatuře se pojem vizuální gramotnost (visual literacy) definovaný jako soubor kompetencí objevuje od roku 2002 (Fulková 2002). Její definice se v čase proměňovala tak, jak narůstaly zkušenosti, a citovanou definici vizuální gramotnosti jako souboru kompetencí v roce 2002 dále rozvinula v roce 2013 (Fišerová 2015). Publikované texty vizuální gramotnost z různých pozic se vzájemně doplňují. Proto uvádíme tři citace:

„Vizuální gramotnost je soubor schopností a kompetencí, které umožňují jedinci efektivně vyhledávat, hodnotit, používat a vytvářet obrazy a pracovat s dalšími médii vizuální komunikace. Vizuálně gramotný jedinec je vybaven dovednostmi, které mu umožní porozumět jevům vizuality v souvislostech a analyzovat kulturní, etické, estetické, intelektuální a technické prvky, které se podílejí na produkci a užití vizuálních materiálů v socio-kultuře. Je kritickým uživatelem vizuálních médií a zároveň kompetentně přispívá k sumě celosvětově sdílených znalostí a kultury“. (Fulková, 2019 a, Fulková, 2019 b)

„Vizuálně gramotný člověk rozumí vizuálním sdělením, která jej obklopují, nejen ve smyslu pochopení jejich obsahu a základní informace, ale je schopen rozpoznávat a vyhodnocovat také strategie, v jejichž rámci jej tato sdělení, většinou ve formě obrazů, ovládají a ovlivňují. Ví, jak obrazy vznikají, a rozpozná, na čem je založena jejich přesvědčivost. Uvažuje o tom, proč vizuální produkty vyvolávají emoce, proč pod jejich vlivem podléháme iluzím, čím ovlivňují naše názory a postoje. Je schopen kritického náhledu i na zdroje vlastních preferencí, které jej vedou k výběru produktů, s nimiž se ztotožní a jejichž vliv bude dále šířit.“ (Kitzbergerová 2014)

„Vizuální gramotnost jako soubor řady kompetencí lze vztáhnout ke kognitivní doméně vzdělávacích cílů. Nutnost analýzy, kritického myšlení, tvořivého přístupu k interpretaci a vlastní tvorbě opravňuje ke vztahování tohoto fenoménu ke kategorii kognitivních cílů vyšších.“ (Fišerová 2015, s. 28)

Vizuální gramotnost je základem porozumění vizuální kultuře, v níž žijeme a jež nás obklopuje. Neodbytná přítomnost obrazů v každodenním současném životě je patrná doslova na každém kroku i v každém médiu. S obrazy žáci zacházejí každodenně, přičemž ale vždy nedokáží uvažovat o latentně přítomných obsazích, s nimiž se často identifikují. Žák není pasivním příjemcem přebujelé vizuální produkce, útočící z vnějšku; žije v symbolickém řádu, je jím formován a zároveň jej spoluvytváří. Z tohoto řádu nelze vystoupit, neboť se vepisuje do našich těl a myslí od narození. Jeho působení lze ale zkoumat a kriticky srovnávat. (Fulková 2002)

Tak jako znalost dalších jazyků rozšiřuje možnost porozumění dalším kulturním oblastem světa, tak i porozumění vizuálnímu jazyku rozvíjí možnost porozumět vizuálnímu světu kolem nás. Rozvíjení kriticko-analytického myšlení i kultivace vlastního vizuálního jazyka se ukazují jako klíčové.

V RVP nebyl pojem vizuální gramotnost do výtvarného oboru zařazen (v dokumentu nelze stále překonat hegemonii tří preferovaných gramotností – čtenářská, matematická, digitální), je

však zřejmé, že zastřešujícím pojmem jeho vzdělávacího obsahu je právě **funkční vizuální gramotnost**. (Říhová 2018)

2.2.1 Vizuální gramotnost v mezinárodním kontextu

Termín vizuální gramotnost byl poprvé použit v roce 1969, kdy byla svolána první národní konference (Rochester, USA) s cílem prosazovat koncept vizuální gramotnosti. Tato konference vedla k ustanovení International Visual Literacy Association (IVLA – Mezinárodní asociace pro vizuální gramotnost)².

Klíčová oborová mezinárodní organizace InSEA (International Society for Education through Art) hovoří o vizuální gramotnosti ve svém manifestu z roku 2018 takto:

„Pro současný svět je vizuální gramotnost podstatnou dovedností. Podporuje schopnost ocenit a pochopit vizuální komunikaci. Rozvíjí kritický přístup k analýze obrazů i k tvorbě významů při jejich vytváření.“³

Na otázky spojené s vizuální gramotností ve vztahu k výuce výtvarné výchovy se zaměřuje také ENViL (The European Network for Visual Literacy). Jde o platformu podporovanou evropským grantovým programem Comenius, jejímž záměrem je vybudovat společný referenční rámec vizuální gramotnosti pro celou Evropu. Jedná se o velmi ambiciózní cíle. Sestavení mezinárodně platného referenčního rámce vizuální gramotnosti je vázáno na rozsáhlé výzkumy v oblasti srovnávací výtvarné pedagogiky, která je nezbytnou výchozí bází takových snah. Projekt usiluje o dialog mezi evropskými odborníky (s převahou německy mluvících zemí) o této možnosti. V roce 2016 ENViL publikoval knihu *Common European Framework of Reference for Visual Literacy* (eds. Ernst Wagner a Diederik Schönau), která je prvním pokusem o společný evropský popis problematiky vizuální gramotnosti z pohledu národních vzdělávacích dokumentů. Je zřejmé, že bude třeba dále pracovat na hlubším ukotvení veškerých pojmů a jejich vzájemných vztahů za pomoci sémiotiky, filosofie i psychologie, ale také realizovat další srovnávací studie. Dále je nutné věnovat zvýšenou pozornost empirickému výzkumu ve školní praxi různých zemí, který by průběžně ověřoval funkčnost nově navrhovaného Společného evropského rámce vizuální gramotnosti.

2.3 Diskursivní prostředí výtvarné výchovy

Definice **diskursu jako proměnlivého, nestálého pole výpovědi** má úzký vztah k oborům a oblastem pracujícím s významy a obsahy, jež nelze beze zbytku exaktně vymezit, ale které přesto mají svou nepochybnou funkci v komunikaci a významný vliv na utváření a udržování společenských vztahů a s nimi spojených obecně uznávaných hodnot. Tyto hodnoty, významy a vztahy nejsou v celé své šíři nikde evidovány, ale existují a uplatňují se v společenské, intersubjektivní i subjektivní realitě. Jejich přítomnost je typická pro umělecké

² <https://digitalliteracy.gov/international-visual-literacy-association-ivla>

³ Podle vlastního překladu z originálu dostupného na <http://insea.org/InSEA-Manifesto> „*Visual literacy is an essential skill in today's world. It encourages appreciation and understanding of visual communication and the ability to critically analyse and make meaningful images*“.

a společenskovední obory, které pracují s tvůrčími koncepty a s autorskými výpověďmi. Ty jsou „odevzdávány do oběhu a zůstávají otevřené různým způsobům přijetí i rozličným interpretacím. Tato volnost a otevřenost interpretací se navíc nevztahuje pouze na hotové dílo, lze s ní vstoupit do kterékoli fáze procesu vzniku díla. **Platnost interpretací** se ověřuje v dalším diskursivním procesu, aniž bychom však měli možnost dospět k definitivnímu, konečnému výsledku, který by mohl být kodifikován jako jediný správný.

„Diskursem tedy rozumíme proměnlivé pole, které zahrnuje nejen veškeré typy výpovědí vázaných specificky na jazykovou oblast, ale zahrnuje rovněž i další výpovědi, v našem případě výpovědi-obrazy, které jsou navíc díky kulturním zvyklostem, jak s obrazem zacházet, bezesporu s jazykovou oblastí provázány; obraz zde nikdy nemlčí.

Diskurs v tomto pojetí zahrnuje také pole či objem veškeré vizuální produkce, a můžeme tak právem hovořit od diskursu obrazovém.“ (Fulková 2008, s. 20)

Výtvarná výchova pracuje, záměrně i mimoděk, s veškerými výpověďmi, které jsou v jejím průběhu pořizovány, s průběžnou aktualizací významů a obsahů díla v závislosti na okolnostech komunikace a v přímém vztahu k úrovni kompetencí jejích účastníků. Vyučující, který v duchu **pedagogického konstruktivismu** skutečně, nikoli jen formálně, bere v úvahu žákovské **prekoncepty** a pracuje s nimi, aniž by je třídil na správné a nesprávné, otevírá prostor **diskursivnímu pojetí** předmětu. Toto pojetí počítá s tím, že žák je v situaci tvůrce, diváka a interpreta autonomní bytostí – jeho zážitek tvůrčího procesu, pravděpodobně vzdálený poučenému a profesionálnímu pohledu, je výsledkem autonomního, relativně samostatného, subjektivně prožívaného procesu poznávání. Formulování a zpřesňování myšlenek a konceptů (Slavík 1995) i výsledků pozorování situace umožňuje vyhledávání subtilních proměn a posunů významů v závislosti na osobních zkušenostech, včetně účinné reflexe tohoto procesu.

Tato práce s významy a obsahy díla se uskutečňuje vždy v závislosti na možnostech probíhající situace a jejích účastníků, což platí jak pro žáka, tak i pro vyučujícího. Vyučující však celý proces iniciuje a řídí, a to jak výběrem obsahů a témat, tak i interakcí s žáky. Proto za tento proces, jeho průběh a účinnost přebírá zodpovědnost z titulu své **oborové i pedopsychologické kompetence**.

2.3.1 Oborová terminologie výtvarné výchovy v RVP

Pojetí výtvarné výchovy formulované v rámcových vzdělávacích programech RVP ZV a RVP G představuje mnohem složitější systém, než tomu bylo doposud. Zdánlivě přímočaré vztahy mezi realitou a jejím obrazem, emocí a jejím vyjádřením, tvůrcem a divákem, jsou viděny jako součást systémů a vztahů, v nichž se mísí a vzájemně ovlivňují subjektivní i společenské (intersubjektivní) obsahy a významy vizuální komunikace. Tomuto pojetí musí nutně odpovídat i terminologie dokumentu.

Znakové systémy

Znakové (sémantické) vymezení oblasti Umění a kultura vychází z poznatků současné filosofie, antropologie, sémantiky a lingvistiky: naše poznání světa i sama sebe a komunikace o něm je

založeno na vzniku a užití sociálně podmíněných znakových systémů. To znamená, že jednotlivé druhy umění, jako je hudba, výtvarné umění, divadlo, film, jsou chápány jako svébytné znakové systémy. Z tohoto pohledu by pak z oblasti Umění a kultura měla být nahlížena i literatura. Znakové systémy mají dvojitý účinek – v úrovni osobnostní jsou nástrojem prožívání a poznávání zkušeností subjektu se skutečností, v sociální oblasti jsou komunikačním nástrojem, umožňujícím spolupráci a vzájemnou koordinaci jinak velmi originálních subjektů.

Vizuálně obrazné znakové systémy

Jsou to znakové systémy umožňující poznání a komunikaci vizuální cestou. Zahrnují jak znakové systémy výtvarného umění různých etap a stylů, tak i ostatní produkty vizuální kultury

Znakové systémy výtvarného umění

Zahrnují vizuálně obrazné prostředky, které se v historii podílely či v současnosti podílejí na inovaci nebo aktualizaci vizuálně obrazných znakových systémů. Pod tímto úhlem je zapotřebí hodnotit umělecká díla jednotlivých historických etap. Z toho vyplývá, že porozumět znakovým systémům výtvarného umění nelze plnohodnotně bez porozumění znakovým systémům výtvarného umění současnosti. Právě aktuální umělecké znakové systémy a míra jejich inovace spoluurčuje významným způsobem hodnoty výtvarného umění historie.

Vizuálně obrazné vyjádření

Je znakový objekt, který vizuální cestou vyvolává a rozvíjí v mysli svého tvůrce nebo svého vnímatele obrazné představy. Vizuálně obrazným vyjádřením se může stát jakýkoli objekt, vytvořený nebo zvolený s výše uvedeným účinkem. Objekt může mít např. povahu obrazu, sochy, kresby, fotografie, filmu či videa, také však dynamické či interaktivní počítačové aplikace, reklamy, vizuálního stylu oblečení, tvorby vzhledu krajiny apod. **Volba termínu „vizuálně obrazné vyjádření“ vyjadřuje rozšíření zájmu výtvarné výchovy za oblast výtvarného umění, do širší oblasti vizuálně obrazné komunikace.**

Obrazné představy

Jsou takové představy subjektu, které mají plošné nebo prostorové rozvržení. Vznikají vizuální cestou při interakci subjektu s vlastním prostředím na základě specifického informačního bohatství znakového smyslu. Mohou však být vytvářeny, vyvolány či rozvíjeny i mimovizuálně (např. slovy: „jezero hladké v křovích stinných“, rytmem, hudbou, hmatovými či čichovými podněty, z vnějšího či vlastního vědomého či mimovědomého popudu). Tvorba i recepce vizuálně obrazných vyjádření má podstatný vliv (uvědomovaný i neuvědomělý) na formování a chápání obrazných představ a v důsledku toho i na způsob formování a interpretaci interakce subjektu s realitou.

Vznik obrazných představ

Má individuální, **ryze subjektivní povahu**. Je vždy považován za **aktivitu subjektu**, ať k ní dochází při vlastní tvorbě, či při recepci již hotového vizuálně obrazného vyjádření. Charakter obrazných představ je podmíněn dosavadními vizuálními i mimovizuálními zkušenostmi subjektu. **Hlavním arbitrem obsahu a významu obrazných představ je sám subjekt.** Hodnoty,

kteří jim přiřkládá, jsou ověřovány jak jeho vlastním jednáním, tak potvrzovány či vyvraceny **v procesu komunikace** s ostatními subjekty.

Vizuálně obrazné prostředky

Jsou subjektem identifikovány ve vizuálně obrazném vyjádření jako nositelé hodnot (významů), které mají při vyvolání jeho obrazných představ. Význam vizuálně obrazných prostředků se pro subjekt projevuje v různých obsahových úrovních, závislých od toho, zda je interpretujeme v jejich účinku **psychosomatickém** (smyslovém) - jako např. valérové vyjádření kontrastu, čistý účinek barevné harmonie apod., nebo v jejich účinku **psychologickém** (individuálně subjektivním) - jako např. dramatickosti výjevu či v jejich **sociálním** účinku (*Svoboda vede lid na barikády*)¹. Jednotlivé úrovně obsahových účinků se ve vnímání propojují a vzájemně ovlivňují. Toto vzájemné působení je často mimovědomé, zejména v případě, kdy se pozornost soustředí pouze na jednu úroveň interpretace (např. na sociální). Účinky vizuálně obrazných prostředků jsou úzce spjaté s technologickými postupy, jimiž byly vytvořeny. Např. vizuálně obrazné prostředky, které poskytuje barevná fotografie (barevnost, barevná teplota, barevné kontrasty), mají ve svém úhrnu odlišné obsahové možnosti než vizuálně obrazné prostředky černobílé fotografie (valéry, tonální škála, tvrdost či měkkost světla apod.) nebo videa, např. rychlost a rytmus pohybu, přiblížení detailu, jízdy, panoramování apod.). Z toho důvodu je třeba věnovat pozornost účinkům technologických postupů na vznik a účinek vizuálně obrazných prostředků.

Tvorba vizuálně obrazných vyjádření

Je mimovědomým či uvědomělým hledáním takových vizuálně obrazných prostředků, které jsou schopny vyvolat vizuálně obrazné představy. To může být podpořeno jednak hledáním kombinací a rekombinací dosavadních vizuálně obrazných prostředků, jednak tvorbou nových vizuálně obrazných prostředků, jež se však v procesu komunikace posléze postupně zapojují do vztahové sítě dosavadních prostředků (neobvyklá spojení objektů v surrealismu, vyvolávající původně skandální představy, se dnes běžně uplatňují v reklamě jako obecně přijatelný prostředek pro vyvolání požadovaných představ). Vizuálně obrazný prostředek nepůsobí nikdy sám ze sebe, ani "ze vztahů ke skutečnosti", ale ze vztahů ke zkušenostem tvůrce či diváka a **ze vztahu k systému ostatních vizuálně obrazných prostředků**. (Objekt jako umělecký předmět, v době vzniku Duchampových ready-mades všeobecně odmítaný jako skandální, je dnes běžnou součástí jazyka umění.) (Vančát, Pastorová, 2006)

3 Mezinárodní kontext výtvarné výchovy

3.1 Problematika výtvarné výchovy v mezinárodním diskursu

Výtvarná výchova je běžnou součástí vzdělávání v zemích Evropské unie a zpravidla je považována za klíčový předmět pro vstup žáků do oblasti výtvarného umění a vizuální kultury. Spolupráce v mezinárodních projektech se zapojením škol všech stupňů (např. Images and

Identity 2008–2010⁴, Creative Connections 2011–2014⁵) prokázaly základní shodu v cílech a metodách napříč evropskými školskými systémy. Zatímco školní praxe vykazovala pozoruhodnou podobnost a příbuznost pojetí i přístupů vyučujících, odlišnosti byly pozorovány převážně v dikci kurikulárních dokumentů. Zatímco český Rámcový vzdělávací program je skutečným rámcem pro individuální pojetí učitele, v pozorovaných školských systémech (např. Německo, Velká Británie) vnímáme větší důraz na prokazatelné a ověřované předávání konkrétních dovedností.

3.2 Monitoring zahraničních zkušeností – srovnávací analýzy struktury a obsahu kurikulárních dokumentů a požadovaných výsledků učení žáků

Česká výtvarná výchova je v mezinárodním měřítku uznávanou autoritou a její kontakty se zahraničím se rozvíjejí spoluprací institucí a pracovišť i jednotlivců, v rámci mezinárodních projektů a výzkumů i společnou prací na konkrétních zadáních. V uplynulých letech proběhla řada projektů s výzkumnými záměry, v současnosti se s českou účastí rozbíhá rozsáhlý projekt Horizon 2020 AMASS. Acting on the Margins: Art as Social Sculpture. Výsledky těchto výzkumů prohlubují a zpřesňují teoretické zakotvení výtvarné výchovy jako společensky a kulturně významného vzdělávacího oboru a jsou podporou snahy o změny v zažité školní praxi. Ta se potýká s malou motivací učitelů, s jednostranným zájmem veřejnosti i s všeobecně uplatňovaným (a bohužel i částí odborné veřejnosti dále rozvíjeným) tradičním pohledem na oblast školních „výchov“ jako na sféru odpočinku a cvičení pro pravou hemisféru⁶, s cíli a produkcí převážně expresivního charakteru. V neposlední řadě se setkává i s malým zájmem tvůrců vzdělávacích politik a příslušných organizací o postavení těchto vyučovacích předmětů ve všeobecném vzdělávání, a to jak z hlediska metodické podpory, tak i důsledně uplatňovaných nároků na kvalitu jejich realizace.

⁴ Images and Identity: Improving Citizenship Education through Digital Art; LLP Erasmus, Comenius, 142345-LLP-1-2008-1-UK-COMENIUS-CMP/EACEA

⁵ Creative Connections; 517844-LLP-2011-UK-Comenius-CMP/EACEA

⁶ Přetrvávající rozdělování předmětů na „poznatkové a výchovné“ a v důsledku toho pojmání „výchovných“ předmětů jako předmětů druhé kategorie, jako předmětů relaxačních a tím méně významných z hlediska jejich přínosu k poznání žáků, je umocněno např.: paragrafem 52, kapitoly Hodnocení výsledků vzdělávání Školského zákona – (1) „...s výjimkou předmětů výchovného zaměření stanovených rámcovým vzdělávacím programem...“ a (5) „...žádost o přezkoumání výsledků hodnocení žáka se týká hodnocení chování nebo předmětů výchovného...“. V této souvislosti je ještě třeba zmínit, že název výtvarná výchova, hudební výchova apod. byl v RVP ZV zachován vzhledem k tradici, nikoliv z toho důvodu, aby charakterizoval tyto vzdělávací obory jako „výchovné“.

3.2.1 Porovnání obsahu předmětu Výtvarná výchova / Visual art v českém a finském vzdělávacím programu pro základní školu⁷

Zatímco v českém kurikulu jsou umělecké vzdělávací obory – Hudební a Výtvarná výchova – součástí široce pojaté oblasti Umění a kultura, ve finském kurikulu jsou Hudba (*Music*) a Vizuální umění (*Visual arts*) vyděleny samostatně. 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. I svými názvy jsou tak tyto předměty zrovnoprávněny s ostatními. Finské kurikulum také pamětníkům tvorby RVP připomene, že i u nás se uvažovalo o rozdělení povinné školní docházky na tři tříletá období – ve výtvarné výchově je připomínkou této opuštěné varianty rozdělení prvního stupně na dvě období.

Koncepce oboru Výtvarná výchova v RVP ZV 2017 a Vizuální umění v kurikulu Finska vycházejí z podobných premis:

- důležitost vizuální kultury a vizuálního umění pro objevování a zkoumání světa,
- propojenost produkce, recepce a interpretace vizuálního umění a vizuální produkce,
- důraz na vlastní zkušenost, smyslové vnímání a experimentování,
- nabídka široké škály prostředků vizuálního umění včetně technologií,
- vnímání umění v historických, společenských a kulturních kontextech, uvědomování si vlivu vizuálního umění na prostředí a společnost,
- využívání potenciálů muzeí a kulturních institucí, důraz na kulturně historického dědictví a zároveň na tvůrčí práci s jeho odkazem/uměleckými hodnotami.

Zatímco u českého kurikula jsme často nuceni číst mnoho věcí „mezi řádky“, finské kurikulum je odvážnější ve formulacích (i s užíváním pojmu vizuální umění). Na první pohled je tomuto předmětu dáván velký význam, a to jak v rovině osobního rozvoje žáků (např. „...*posiluje u žáků vytváření vlastní identity*“; „*žáci jsou vedeni k tomu, aby používali různé nástroje, materiály, technologie a vyjadřovací prostředky vizuálního umění, a to různými způsoby*“), tak v rovině jeho společenského významu (např.: „*výuka posiluje kritické myšlení žáků a podporuje je, aby ovlivňovali své okolí a společnost...pokládá základy vztahu mezi žáky a jejich lokálním i globálním prostředím.*“).

Za velmi cenné je možné považovat **pregnantní odstupňování náročnosti** úkolů předmětu pro jednotlivá období (*Task of the subject in grades: 1 a 2, 3–6, 7–9*). Již v nejnižších ročnících se klade důraz na utváření „*osobního vztahu k vizuálnímu umění a dalším formám vizuální kultury*“, je podporována „*součinnost různých smyslů a celého těla*“ – obdobu můžeme nalézt v obsahové doméně Rozvíjení smyslové citlivosti v českém kurikulu. Již od 1. a 2. ročníku finské kurikulum jasně deklaruje, že: „*žáci jsou vedeni k práci s mentálními obrazy, uměleckými*

⁷ Jan Maršák, Markéta Pastorová, Renata Votavová, NÚV, 2017. Porovnání segmentů kurikul pro základní vzdělávání Finska a ČR vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – srovnávací analýza. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3247/>

koncepty a různými druhy vizuální produkce.“ Z toho je zřejmé, že se zcela vážně pracuje s postupy vizuální tvorby, a to nejen umělecké, ale také té, která spadá do běžné vizuální produkce.

V druhém období (ročník 3. až 6.) se náročnost tvůrčí činnosti zvyšuje tím, že žák má sám již směřovat ke stanovenému cíli, a navíc má zkoumat „*vliv umění a kultury na názory, postoje, chování ve svém okolí a společnosti*“ – zde můžeme najít podobnost s požadavkem, který je v českém kurikulu vyjádřen obsahovou doménou Ověřování komunikačních účinků. Již v těchto ročnících si finštit žáci mají dokonce „*uvědomovat cíle a role umělců a dalších aktérů vizuální kultury v různých historických obdobích a kulturních kontextech*“. Zde lze poněkud smutně podotknout, že tento nárok je v rámci českého prostředí uváděn nikoliv jako samozřejmý požadavek na žáka (natož ve 3. – 6. ročníku), ale až jako součást excelentní úrovně náročnosti pro tvůrčí zadání – viz Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro výtvarný obor v základním vzdělávání – dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---VYTVARNA-VYCHOVA.html/>

Poslední období (ročník 7. až 9.) akcentuje „*prohlubování osobního vztahu k vizuálnímu umění a dalším druhům vizuální kultury*“; dále pak „*aktivní využívání různých vizuálních prostředků*“ a zkoumání „*osobního a společenského významu vizuálního umění a dalších forem vizuální kultury včetně aktivní participace na jejím utváření*“. Dovednostní a znalostní vybava získaná nejdříve skrze experimentování a hru přes cílenou tvůrčí činnost se má posléze projevit v hodnotové orientaci žáka, osobním vztahu k tomuto uměleckému oboru a v tom, že je schopen uvažovat o jeho významu pro společnost. Toto vše je základní vybava všech žáků.

Připomeňme ještě jednou již výše zmíněné Cíle výuky ve vizuálním umění v ročnících (*Objectives of instruction in grades*), které jsou členěny do čtyř okruhů (uvádíme je níže jako okruhy obsahové):

- **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)

Ve srovnání s českým kurikulem lze říci, že spíše než o cíle výuky (těm by více odpovídaly Úkoly předmětu v jednotlivých ročnících) se jedná již o konkrétní obsah, který je však definován procesuálně – vyjadřuje, k čemu má výuka v daném okruhu směřovat. „*Obsahové okruhy*“ jsou stejné pro všechna období – 1 a 2, 3–6, 7–9), avšak jejich konkretizace se pro jednotlivá období liší – podobně jako u úkolů předmětu se zvyšuje jejich náročnost. Rovněž je možné konstatovat, že ve vztahu k českému kurikulu výtvarné výchovy se jejich pojetí přibližuje pojetí obsahových domén/okruhů tvůrčích činností, na které je členěn vzdělávací obsah (Rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků), kterým „*procházejí*“ roviny vnímání, tvorby a interpretace. O „*vrstevnatosti*“ koncepce *Visual Arts* ve finském kurikulu (jeho jednotlivé části nejen definují to, co je v předmětu pokládáno za

stěžejní, ale zejména vybízejí k přemýšlení a hledání vnitřní provázanosti) svědčí i to, že obsahové domény (ať tak, jak je uvádí finské, či české kurikulum) rovněž „rezonují“ s myšlenkami vyjádřenými v *Úkolech předmětu* – jak již bylo zmíněno výše.

Finské kurikulum je tvořeno obsahovými vrstvami, které se navzájem prolínají. Pro přiblížení „mentální architektury“ předmětu by spíše vyhovoval prostorový model než lineární popis. Čtyři **obsahové okruhy** (*Vizuální vnímání a myšlení; Vizuální produkce; Interpretace vizuálního umění; Estetické, ekologické a etické hodnoty*) je navíc třeba promýšlet ještě v propojenosti se třemi **klíčovými obsahovými oblastmi souvisejícími s cíli výuky předmětu Vizuální umění** (*Key content areas related to the objectives of visual arts*), a to:

Žákova osobní vizuální kultura (*Pupils' own visual culture*);

Vizuální kultura v prostředí (*Visual cultures in the environment*);

Světy vizuálního umění (*The worlds of visual arts*).

Klíčové obsahové oblasti jsou uvedeny jednotným textem pro všechna období, nicméně pro jednotlivá období se liší jejich konkretizace – ta je uvedena u každé klíčové oblasti.

Pokud bychom měli stručně uvést srovnání s českým kurikulem, tyto klíčové oblasti se nejvíce přibližují učivu – „materii“, se kterou by tvůrčí činnosti žáků měly pracovat, a tím ji rozvíjet.

Například: **Vizuální kultura v prostředí**

(1 a 2) „Vzdělávací obsah je vybírán z různých přirozených i uměle vytvořených prostředí a informací.“ (výběr z textu)

(3–6) „Obsah je vybrán z různých prostředí, předmětů, mediální kultury a on-line světů. Obsah je dále vybírán z obrazů a projevů vizuální kultury různých skupin a komunit, tyto obrazy a jevy mění stereotypy vizuální kultury žáků.“ (výběr z textu)

(7–9) „Obsah je vybrán z různých prostředí, předmětů, mediální kultury a on-line světů. Vybraný vzdělávací obsah má podporovat u žáků rozvoj chápání širších souvislostí, které se týkají různých prostředí a médií. Ve výuce se diskutuje důležitost různých prostředí a médií z pohledu lokálního i globálního.“ (kompletní znění textu)

I z této malé ukázky je ale patrné, že jsou to opět „rámce“, které může, respektive musí dále konkretizovat učitel. Tento rámec pak sám o sobě poskytuje dostatečně volný prostor k variabilitě jeho obsahu. Pokud si prostudujeme i další oblasti, lze konstatovat, že být v nich není explicitně odlišen obsah pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přístup k němu a jeho samotné vymezení počítá s modifikovatelností vzhledem k potřebám a schopnostem žáků.

Zohlednění individuality žáka je pak výrazně akcentováno v části **Vedení, rozlišování a podpora ve vizuálním umění** (*Guidance, differentiation, and support in visual arts*), jež je pro všechny ročníky formulována shodně. Pro ročníky 3. až 6. a 7. až 9. je navíc jen zdůrazněn cíl posílit znalosti a dovednosti žáků ve výtvarném umění při jejich přípravě pro další studium. Právě s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami níže uvádíme celý text tohoto bodu. Z textu je patrná i myšlenková a jazyková „vyspělost“ dokumentu (i toto vyjádření však přihlíží k tomu, že se pracuje s textem překladu z anglické verze, nikoliv s překladem

z originálu) týkající se integrace žáků – nemáme pocit, že nejdříve se musí žák, který je integrován, „označit“ a posléze „začlenit“. Na člověka se zde pohlíží jako na jedinečnou, individuální bytost.

„Ve vedení a podpoře žáka je nutné vzít na vědomí úroveň sociálních, mentálních a motorických schopností každého žáka. Individuální i vzájemná povaha učení se vizuálnímu umění podporuje utváření osobní identity žáka. Individuální potřeby žáka na vedení jsou vždy zohledněny a v případě nutnosti jsou voleny různé pokyny (např. individuální volba způsobu vyjádření, pracovních metod a prostředí). Žáci se spoléhají na své silné stránky a ve vizuálním umění používají různé způsoby práce a alternativní přístupy. Je vytvářena bezpečná atmosféra, která respektuje různorodost a podporuje vlastní tvorbu žáků. Žáci jsou vedeni a podporováni individuálně. Ve výuce jsou používány alternativní pedagogické přístupy, zejména v souvislosti s vizuálním vyjádřením vlastních pozorování a emocí a také v souvislosti s vývojem motorických schopností. Vedení a podpora mohou využívat hravost, hru zkušenosti s různými pocity.“

Pokud srovnáme předměty *Visual Arts* a *Výtvarná výchova* z tohoto pohledu, tak lze konstatovat, že přístup k jedinečné lidské bytosti je koncipován velmi podobně / prakticky shodně, avšak česká dikce výtvarné výchovy tím, že se musela přizpůsobit dikci celého kurikula, vyznívá odosobněle. I stanovení „*minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*“ vyznívá z pohledu vzdělávacího oboru, který cíleně pracuje s jedinečností každého žáka, více formálně, než by bylo třeba.

Dalším krokem, který však přesahuje cíl této studie, by byla deskripce provázanosti cílů výuky a klíčových oblastí s transverzálními kompetencemi. Teprve tak by se vyjevila košatost obsahové konstrukce předmětu *Visual arts*, a teprve pak by bylo možné přistoupit k rozboru toho, jak je v něm koncipováno hodnocení, respektive jeho kritéria.

Vzhledem k tomu, že hodnocení není v českém kurikulu součástí vzdělávacího oboru, bylo by možné při srovnání pouze zohlednit zkušenosti s hodnocením vycházející přímo z praxe nebo z materiálu *Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro výtvarný obor v základním vzdělávání*, neboť zde jsou jednak naznačeny hladiny náročnosti, tedy požadavky na žáka, jednak konkretizovány výstupy, kterých by měl dosáhnout.

3.2.2 Předmět *Umění* ve vybraných spolkových zemích Německa

Německá oborová didaktika klade důraz na strukturovaný postup, přehlednost, systematickosti vzdělávacího obsahu, začleňuje soudobé fenomény kultury mládeže a jejich zkušenosti, pracuje s rozšířenými pojmy kultura, společenský přesah, veřejný prostor, věnuje se soudobým médiím a snaží se být v kontaktu se současným uměním. V oblasti teorií vychází z obecné estetiky, ale také věnuje značnou pozornost interpretaci uměleckého díla.

V Německu je výtvarná výchova kladena do souvislosti s tzv. kulturním vzděláváním (*Kulturelle Bildung*), které znamená „vzdělávání k účasti na kultuře, zapojení se do kulturního života

společnosti... Je součástí formálního i neformálního vzdělávání.“⁸ Znamená dále „participaci na uměleckém a kulturním životě společnosti. Kulturní vzdělávání patří k předpokladům šťastného života v jeho osobní i společenské dimenzi. Kulturní vzdělávání je konstruktivní součástí všeobecného vzdělávání.“⁹

Některá témata německé oborové didaktiky napovídá obsah publikace *Kunst unterrichten* (Kirschenmann, Kirschner, 2015): Fenomény kultury mládeže a její vizuální inscenace; Estetické prostředky a vizuálně-estetické zájmy; Zadání úloh a tvůrčí postupy pro určitou věkovou skupinu žáků; Oborově-didaktické ukotvení výuky; Obraz jako médium; Předmětné oblasti výtvarné výchovy; Elementy oborově didaktického jednání (fáze výuky: vstup (motivace a senzibilizace), zpracování (hlavní téma – námět a promyšlenost postupu), prohloubení (řešení, výsledky a korektury), transfer (kontexty, analogie, využití a cvičení); Vyučování zaměřené na dosahování kompetencí.

Srovnání kurikulárních dokumentů vychází z výzkumu zaměřeného na jejich porovnávání, (Skřivanová 2011). Na české straně se pracovalo s dokumenty RVP ZV a RVP G. Jako koncepčně nejbližší českému RVP ZV se ukázal dokument určený pro nižší třídy německých gymnázií, který vykazuje blízkost až shodu s dokumentem českým. U nás je situace právě opačná, učební plány pro nižší ročníky víceletých gymnázií vycházejí z RVP ZV pro druhý stupeň.

3.2.2.1 Předmět Umění na nižším gymnáziu v Sasku (*Lehrplan für Gymnasien in Sachsen, Kunst (2004, úpravy 2011)*)

Hlavní význam předmětu tkví v rozvíjení „**obrazové kompetence**“ (viz též pojetí obrazové kompetence spolkové země Berlín) a „**komunikační a mediální kompetence**“. „Obrazová kompetence, popř. kompetence obraznosti“ umožňuje žákům používat obraz v jeho jednotě obsahu a formy jako médium komunikace. Takovýto druh komunikace v sobě zahrnuje komponenty smyslové, emocionální i racionální. Předmět Umění navíc přispívá k hodnotové orientaci žáků.

Centrální složkou obrazové kompetence je porozumění obrazům. Předmět Umění intenzivně rozvíjí diferencovanou schopnost vnímání prostřednictvím všech smyslů. Podporuje a požaduje tvořivost a rozvoj asociací, představivosti, prožívání. Předmět Umění podporuje rozvoj osobnosti žáků, vytváří prostor pro hledání vlastní identity a názoru.

Předmět Umění spoluvytváří obraz školy na veřejnosti. V dialogu s tradicí i modernou se žáci seznamují s vlastní i cizí kulturou a také s mezinárodním uměním, národními a náboženskými kulturními památkami, umělci a jejich díly.

Všeobecné cíle předmětu:

- zprostředkovat přístup k umění (vědomosti a schopnosti), aby se žák dokázal receptivně i produktivně účastnit procesu vyučování;
- zprostředkovat „obrazovou kompetenci“;

⁸ Dossier kulturelle Bildung Bundeszentrale für politische Bildung (zuletzt aufgerufen: 24. 3. 2017)

⁹ Spolková centrála pro politické vzdělávání. Dostupné z: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all>

- „metodickou kompetenci“ – zacházení s médii, technikami a tvůrčími procesy;
- rozvíjet schopnost vytváření si vlastního názoru, schopnost hodnocení umění i estetiky každodennosti.

Charakteristika předmětu

Předmět Umění je realizován na základě **umělecké produkce, reflexe a recepce**, přičemž produkce a recepce jsou chápány jako **procesy řešení problémů**. Předmět má řemeslný charakter a je orientován na uměleckou praxi – v centru pozornosti stojí projektové, aktivní, otevřené vyučování a smyslové vnímání.

Své místo ve vyučování má tvůrčí experimentování, které podporuje radost z tvorby, hledání nových alternativních řešení a verbální komunikace. Problémově orientované vyučování rozvíjí divergentní myšlení žáků. Vyučování by mělo navazovat na jejich už nabyté zkušenosti. Žáci využívají různé informační systémy. Setkávají se s originály výtvarných děl, vedou si umělecký deník, ve kterém zaznamenávají své zážitky, zkušenosti, představy. Sbírají další informace, fixují ideje, návrhy a asociace a dále je rozvíjejí, a tak dokumentují svůj vlastní umělecký rozvoj.

Tabulka 1 – Základní charakteristika Učebního plánu pro osmileté gymnázium Saska, předmět Umění

Hledisko	Učební plán pro osmileté gymnázium Saska (Lehrplan für Gymnasien in Sachsen, Kunst)
Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj obrazové kompetence, tím zároveň také komunikační a mediální kompetence, tzn. využití „obrazu“ jako média komunikace zahrnující ve své podstatě komponenty smyslové (vnímání prostřednictvím všech smyslů), emocionální i racionální. Předmět přispívá k hodnotové orientaci žáků, rozvíjí jejich osobnost, názor, upevňuje jejich identitu. • Podporována a požadována je: kreativita, tvořivost a rozvoj asociací, představivosti, prožívání. • V dialogu s tradicí i modernou se žáci seznamují s vlastní i cizí kulturou a také s mezinárodním uměním, národními a náboženskými kulturními památkami, umělci a jejich díly.
Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy (Themen und Inhalte)	<p>Učební plán je strukturován do oddílů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • plocha, • tělo/prostor, • proces. <p>Všeobecné cíle oboru se realizují v těchto pracovních polích:</p> <ul style="list-style-type: none"> • umělecko-estetická praxe jako produkce a recepce, • teorie umění, • dějiny umění a kultury. <p>V jednotlivých ročnících jsou probírána následně tato témata:</p> <p>Ročník 5: „Příroda a umění“ Ročník 6: „Světy barev“ Ročník 7: „Bohatství světla a tmy“ Ročník 8: „Fascinace prostorem“ Ročník 9: „Výzva materiálu a techniky“</p>

	Ročník 10: „Obraz – pohyb – proces“ Ročník 11/12: „Obrazy světa – svět obrazů“
Standardy udávající cílové kompetence (Standards)	Učební plány předmětu Umění neodkazují na vzdělávací standard.
Zjišťování a hodnocení výkonů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)	Otázka prověřování a hodnocení výkonů není zahrnuta v rámci ustanovení, které určují učební plány pro předmět Umění.
Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování	Učební plán udává cíle a obsahy, které je nutné dodržet ve vymezeném počtu vyučovacích hodin; umělecko-pedagogická koncepce vyučování je však individuální záležitostí pedagoga.
Organizační formy výuky	Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.
Časová dotace (Wochenstunden)	Učební plány udávají konkrétní časovou dotaci pro jednotlivé tematické okruhy učiva v rámci daných ročníků.

3.2.2.2 *Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska pro předmět Umění (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern, Kunst (2004, 2. vydání 2010)*

Vymezení a charakteristika předmětu

V průběhu vyučování se žáci učí pracovat s obrazy, samostatně je vytvářet a orientovat se v jejich světě. V jednotě **recepce, reflexe a tvůrčí produkce** získávají žáci schopnost prožívat realitu prostřednictvím smyslů, porozumět jí a aktivně se podílet na jejím vytváření. Jedním z hlavních cílů předmětu je rozvoj osobnosti žáka. Žák se učí diferencovaně vnímat, rozvíjet své tvůrčí schopnosti. Svou tvořivost zakládá na fantazii a představivosti.

Vyučování je orientované na jednání, výtvarné činnosti, vnímání prostřednictvím smyslů. Výtvořky žáků se pravidelně prezentují v budově školy, ale i ve veřejném prostoru, což posiluje sebevědomí žáků a jejich pocit sounáležitosti se školou. Žáci se učí vnímat společensko-historický kontext. Veřejné výstavy, oslavy, hudební a divadelní představení navíc pozitivně přispívají k renomé a prezentaci celé školy.

Tabulka 2 – Vzdělávací obsahy předmětu Umění v Bavorsku

	Člověk a svět	Komunikace a média	Architektura a design	Dějiny umění
5	Fantazie a svět zážitků	Písmo a prezentace	Okolí domova a školy	Pravěk a Egypt
6	Pozorování a objevování	Písmo a informace	Utopické a fantastické hry s formou	Antika
7	Vyprávění	Zpráva	Životní prostory	Od románského umění po baroko
8	Sebeztvářňování	Reklama a informace	Vnitřní architektura	Od klasicismu po pozdní impresionismus
9	Oblečení a působení na okolí	Reklama a fotografie	Sociální chování a vytvářené prostředí	Klasická moderna (secese až rok 1945)
10	Kultura mládeže	Design a corporate identita	Městská výstavba a tvorba ve veřejném prostoru	Vyhraněné pozice umění po roce 1945

Tabulka 3 – Základní charakteristika Učebního plánu osmiletého gymnázia Bavorska, předmět Umění

Hledisko	Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska pro předmět „Umění“ (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern, Kunst)
Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)	<ul style="list-style-type: none"> Umění je hlavním předmětem, který zprostředkovává ve škole estetické vzdělání. Jedná se o je určitý způsob vnímání a „vizuálního myšlení“, jehož prostřednictvím je realita interpretována a strukturována. V oblasti vnímání a tvorby tkví hlavní přínos předmětu v dosažení kompetencí, které obohacují celistvý rozvoj osobnosti žáka. Předmět přispívá značnou měrou k utváření osobnosti žáka (tvůrčí proces totiž vyžaduje od žáka flexibilitu, zodpovědnost, sebedůvěru), žák tak získává „kompetenci sebetvorby“. Kreativita, schopnost asociací, představitivost a schopnost prožívat jsou základní kvalifikace předmětu Umění. Žáci se učí hledat rozličná řešení, alternativy tvorby, a tak rozvíjejí své divergentní myšlení. Dále jsou připomínány „sociální kompetence, schopnost vizuální komunikace, čtení a vytváření obrazů jako klíčová kompetence, mediální kompetence – kompetence metody“ (užívání médií, porozumění a mediální tvorba), kompetence úsudku“. Umění poskytuje možnost mezioborové spolupráce (vizuální prezentace projektů, divadelní představení, multimediální produkce). Prostřednictvím umění je možné také komunikovat s mimoškolními partnery.
Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy (Themen und Inhalte)	<p>Od 5. do 10. třídy probírají žáci tyto učební oblasti: „Život a svět, Komunikace a média, Design a architektura, Dějiny umění“. Žáci se učí prakticky a tvořivě – kreslí, malují, tisknou, formují, staví a řemeslně opracovávají, píší, fotografují, filmují nebo pracují s digitálními médii.</p> <ul style="list-style-type: none"> Prostřednictvím vnímání získávají specifické věcné obsahy, které pozorují, popisují, analyzují, interpretují a reflektují.

	<ul style="list-style-type: none"> • Na počátku každého ročníku jsou stanoveny očekávané výstupy, kterých má být zároveň s kompetencemi při ukončení ročníku dosaženo. • Třídy 11 a 12 zpracovávají témata: „Grafika, Prostor, Malba, Média“. Žáci těchto vyšších ročníků gymnázia mají možnost volit si ještě další prohlubující semináře. Samostatně řeší úkoly, realizují vlastní nápady a vystavují své výsledky, vytvářejí společné projekty. Prohlubují své znalosti z dějin umění interpretacemi výtvarných děl, získávají vhled do aktuální situace v umění.
Standardy udávající cílové kompetence ve smyslu výstupů, výsledků vzdělávání (Standards)	V rámci učebních plánů jsou integrovány celoněmecké vzdělávací standardy Stálé konference ministrů pro vybrané předměty. Pro předmět Umění zatím není k dispozici celoněmecký standard, proto také nenajdeme žádný odkaz v textu učebních plánů předmětu Umění.
Zjišťování a hodnocení výkonů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)	Otázka prověřování a hodnocení výkonů není zahrnuta v rámci ustanovení, které určují učební plány.
Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování	Umělecko-pedagogická koncepce, vyučovací metody jsou individuální záležitostí pedagoga.
Organizační formy výuky	Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.
Časová dotace (Wochenstunden)	Pro předmět Umění jsou vymezeny ve většině ročníků 2 hodiny týdně. Učební plány neudávají časovou dotaci pro jednotlivé tematické okruhy učiva v rámci daných ročníků.

4 Výsledky pedagogického výzkumu v oborových didaktikách zaměřeného na kurikulární problematiku

Z výzkumného šetření, provedeného v letech 2010–2013, při němž byly zkoumány znalosti kurikula u učitelů výtvarné výchovy na základní škole (457 respondentů) a úroveň implementace kurikula do výuky, vyplývají následující poznatky. (Šobáňová 2016)

Učitelé se ve svých odpovědích vztahovali zejména ke kurikulární kategorii *uplatňování subjektivity* (53,2 %), dále k *rozvíjení smyslové citlivosti* (32,4 %). Pod kurikulární kategorií *ověřování komunikačních účinků* nebylo možné zařadit žádnou odpověď. K *nadoborovým kompetencím* se vztahovalo 36 % respondentů. Pouze 3,9 % učitelů explicitně reflektovalo RVP.

Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru?

- 42,9 % respondentů uvedlo, že za učivo výtvarné výchovy považují některý z výtvarných vyjadřovacích prostředků (což koresponduje s obsahovou doménou kurikula uplatňování subjektivity). Většina z nich uvedla, že za učivo výtvarné výchovy považuje některý z výtvarných postupů či konkrétních technik.

- 32,4 % respondentů uvedlo jako učivo praktické výtvarné či manuální dovednosti („práce s nástroji, zručnost“), což lze považovat za obsah domény uplatňování subjektivity a zároveň jako moment propojení s klíčovými kompetencemi, konkrétně s kompetencí pracovní.
- 28,7 % dotázaných považuje za učivo výtvarné výchovy „estetično, estetické cítění, vkus“, které lze spojit s vnímáním estetického (uměleckého, ale i mimouměleckého) podnětu, a tedy s obsahovou doménou rozvíjení smyslové citlivosti.
- Souvislost s klíčovými kompetencemi nacházíme dále u 18,2 % respondentů, kteří jako odpověď uvedli rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností („vůle, píle, plánování, pečlivost, trpělivost“).
- 17,3 % respondentů uvedlo rozvoj fantazie; tuto kategorii lze spárovat s uplatňováním subjektivity.
- 16,4 % respondentů uvažuje o pěstování vztahu ke kultuře (nejen výtvarné), o obecné kulturní iniciaci – také zde je zřejmý nadoborový přesah.
- 16,2 % respondentů považuje za učivo tvořivost; zde je možné najít souvislost jak s oborovým obsahem, konkrétně s doménou uplatnění subjektivity, tak s kompetencemi k řešení problémů.
- 15,8 % zkoumaných učitelů uvedlo jako učivo fakta z dějin umění („malíři a jejich díla, výtvarné slohy“; spárovat lze s rozvíjením smyslové citlivosti).
- 14 % respondentů považuje za učivo výtvarné výchovy „sebevýjádření žáků“, což souvisí s obsahovou doménou kurikula uplatňování subjektivity. Respondenti uváděli vyjádření jako „seberealizace, vyjádření pocitů“ aj.
- 14 % respondentů uvedlo, že za učivo výtvarné výchovy pokládá „výtvarné myšlení“ (zde nacházíme souvislost s rozvíjením smyslové citlivosti) a vyjadřovalo se v pojmech „výtvarné cítění, vnímavost pro barvu, cit pro vlastnosti materiálů“ aj.
- 9 % respondentů explicitně reflektovalo rámcový vzdělávací program („vzdělávací obsah je dán RVP, naplňování klíčových kompetencí“), 1,5 % za učivo považuje „relaxaci“.
- U 53,2 % výpovědí lze nalézt souvislost s obsahovou doménou uplatňování subjektivity, u 32,4 % s doménou rozvíjení smyslové citlivosti; souvislost s doménou ověřování komunikačních účinků jsme vyzorovali pouze u 0,3 % odpovědí. Jen 3,9 % respondentů explicitně reflektovalo rámcový vzdělávací program.

Jakému učivu se učitelé aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?

- 65,2 % respondentů uvedlo konkrétní námět, 45,1 % pak konkrétní techniku. Celkem 32,6 % respondentů zmínilo určitý výtvarný problém, a proto zde lze nalézt sledovanou souvislost s učivem podle rámcového vzdělávacího programu, již jsme se pokusili vyjádřit:

- souvislost s obsahovou doménou rozvíjení smyslové citlivosti se jednalo u 12 % výpovědí, s obsahovou doménou uplatňování subjektivity 17,7 % výpovědí a doménou ověřování komunikačních účinků 2,8 %.

Je jazyk učitelů, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, ovlivněn předepsaným kurikulem (tedy kurikulem nastoleným reformou)?

Odpověď je ne, jazyk učitelů, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, není ovlivněn předepsaným kurikulem. V termínech, jež respondenti spontánně použili při formulaci svých odpovědí, jsme v naprosté většině nenašli termíny charakteristické pro předepsané kurikulum, ať již se jedná o termíny kurikulární reformy jako celku (klíčové kompetence) anebo o termíny oborové (vizuálně obrazné vyjádření, názvy obsahových domén). Odpovědi, jež explicitně refletovaly předepsané kurikulum, byla necelá čtyři procenta a jednalo se spíše o obecné pojmy („obsah je dán RVP“, „cílem je rozvíjet klíčové kompetence“).

Lze na základě analýzy profesního jazyka zkoumaných učitelů usuzovat, že reformou nastolené kurikulum je kurikulem implementovaným?

Na základě analýzy profesního jazyka zkoumaných učitelů nelze usuzovat, že reformou nastolené kurikulum je kurikulem implementovaným. Odpovědi respondentů naznačují, že jazyk kurikula ani záměry kurikulární reformy v myšlení a jazyce učitelů výtvarné výchovy nerezonují. (Odpověď však přímo neznamena, že by vzdělávací obsah vyučování ve výtvarné výchově na školách nekoreloval s obsahy danými kurikulem.)

Z odpovědí na výzkumné otázky v první řadě plyne, že respondenti nemají ujasněný význam didaktické kategorie učiva, a tak místo učiva či vzdělávacího obsahu často uváděli obecné či specifické cíle výtvarné edukace, její efekty nebo konkrétní úkoly a náměty. Většina odpovědí tak nekorespondovala s formulací dotazníkové otázky. Z toho usuzujeme, že kategorie učiva je pro výtvarné pedagogy poněkud matoucí a že s ní běžně nepracují. Odpovědi, jež explicitně refletovaly předepsané kurikulum, bylo naprosté minimum a jednalo se spíše o obecné pojmy reformy, jako je název kurikulárního dokumentu nebo nově nastolená cílová kategorie klíčových kompetencí.

Jedním z důvodů může být již zmíněná obecnost kurikulárních formulací, jež neumožňuje jednoduchou a přímočarou aplikaci těchto pojmů na konkrétní výuku. Obdobně se vyjadřuje i zpráva výzkumu autorů Janíka, Knechta, Najvara, Píšové a Slavíka (2011, s. 390), která za problém a překážku implementace považuje nestejně roviny abstrakce: „*konkrétní formulace z RVP jsou velmi obecné, neumožňují jednoduché propojení s konkrétním vyučováním a učivem*“. Reformou nastolený pojmový aparát tedy není nekvalitní a domníváme se spolu s Janíkem et al. (2011), že do budoucna „*může zakládat odborný jazyk profesní komunity*“. Podmínkou však je „*jeho srozumitelnost směrem „shora dolů“, od teorie ke kurikulárním dokumentům a dále k výukové praxi. (...)Pokud není tato podmínka naplněna, dochází k dezintegraci na švu mezi projektováním výuky a její realizací. Kurikulární dokumenty potom zůstávají formálním materiálem a reformní ideje jen proklamacemi, které neovlivňují myšlení a jednání učitelů*“. (Janík et al., 2011, s. 391). Problémem je právě přenos pojmů do praxe – do

učitelova pedagogického uvažování, jež se uplatňuje v klíčovém procesu transformace kurikulárních obsahů do výuky a v její reflexi.

Domníváme se však, že v kontextu výtvarné výchovy se jedná o hlubší problém spjatý nikoliv pouze s aktuální reformou kurikula. Jde spíše o problém dlouhodobé mimoběžnosti kurikulárního rámce (resp. teorie) a běžného uvažování pedagogů, resp. jejich implicitního kurikula. V tomto kontextu vzpomeňme výzkum Hazukové (2005), jež zkoumala funkční slovník¹⁰ učitelů výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ ještě před zavedením školních vzdělávacích programů do škol. Konstatovala, že učitelé jsou odtrženi od odborné terminologie a že didaktické kategorie jako cíl, úkol, námět, úkol či učivo považují za nejasné (v případě učiva dokonce vyjadřovali pochybnost, zda do výtvarné výchovy vůbec patří). Jakkoliv autorka předpokládala, že „významnými faktory dalšího rozvíjení a upevňování funkčního slovníku učitele pro výuku výtvarné výchovy bude jazyk závazných pedagogických dokumentů, zejména osnov, případně i metodických příruček“, ani tento předpoklad se nepotvrdil. (Hazuková, 2005, s. 318) Obdobné jsou i závěry výzkumu Karly Brücknerové (2011).

Zdá se, že pro praxi výtvarné výchovy je více než pro jiné obory příznačné tzv. vymytí teorie (washing-out; blíže viz Korthagen et al., 2011). Jak širší teoretické znalosti oboru, tak znalosti kurikula přestávají být tvář v tvář problémům výuky použitelné, stěžejní jsou znalosti pedagogické, které učitelé umožňují řešit zásadní problémy - bezprostředně přítomné problémy vyučování, jako je nezáměr žáků a jejich malá motivovanost, nekázeň, neschopnost zachovat pozornost, problémy komunikace mezi žáky navzájem, narušené klima školní třídy atp. Uplatnitelnost znalostí kurikula je tvář v tvář těmto problémům mizivá a učitel často „najíždí“ na mód jednoduchých úkolů, rezignuje na soustředěnější práci s kurikulárními obsahy při tvorbě úloh do výuky a soustředí se na řešení naléhavějších problémů. „Vymytí“ teorie a kurikula je tak často trvalé a u výtvarné výchovy tento stav dále podporuje:

- relativně malý význam oboru v očích vedoucích pracovníků škol a rodičů
- povaha oboru výtvarná výchova a její mateřské disciplíny, uměleckého pole, jež staví na spontaneitě, kreativitě a permanentním překonávání statu quo a jehož složité obsahy nejsou uchopitelné jasnými a jednoduchými termíny nebo poučkami;
- činnostní charakter oboru, v němž se obtížněji formulují vzdělávací obsahy (nemají charakter kodifikované a snadno ověřitelné soustavy vědomostí), a tradiční užívání námětu¹¹ jako motivačního elementu výtvarných úloh;
- neuchopitelnost výtvarné edukace založené na umělecké tvorbě, v níž lze (alespoň zdánlivě) ve vztahu ke kurikulu uplatnit cokoli – snaha tvůrců kurikula o obecnost může být v praxi nesprávně pochopena jako pokyn „je lhostejné, co s žáky děláte“, protože téměř vše lze pod obecné kurikulární formulace zahrnout;

¹⁰ Jako funkční slovník označila autorka slovní zásobu, „která umožňuje výstižné pojmenování, tudíž i myšlenkové uchopení všech jevů, s nimiž učitel záměrně pracuje, včetně jeho hodnocení dosažených výsledků ve vzdělávacím procesu“. (Hazuková, 2005, s. 304–305)

- problém absentující reprezentace učiva v učebnicích (vzhledem k povaze oboru, v němž se cení jedinečnost a kreativita, a jenž vylučuje opakování a netvůrčí reprodukci unifikovaných úloh, se ve výtvarné výchově učebnice většinou nepoužívají; učitelé mnoha ostatních oborů učebnice užívají denně a nacházejí v nich postačující reprezentace vzdělávacího obsahu – a naukový charakter jejich oboru je navíc „nutí“ s učivem aktivně pracovat).

Ukazuje se, že praxe se řídí vlastními pravidly a že kurikulum – ať státní, anebo školní úrovně – je učiteli výtvarné výchovy chápáno jako formální dokument. Učitelé výtvarné výchovy navíc nedisponují dostatečnými znalostmi předepsaného kurikula a profesní jazyk, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, není reformním kurikulem téměř nijak ovlivněn. Problémem přitom není pouze reformní pojmosloví, ale i samotné kurikulární obsahy. Učitelé výtvarné výchovy nejenže nejsou zvyklí pracovat s kategorií učiva, ale ani jejich spontánní formulování klíčových obsahů oboru nekoreluje s předepsaným kurikulem v míře, již bychom očekávali. Závažným zjištěním je zejména opomíjení celé obsahové domény ověřování komunikačních účinků, jež tvoří plnou třetinu učiva oboru a je v kontextu současné celospolečenské situace velmi závažnou, potřebnou a široce využitelnou součástí kurikulárních obsahů.

K závěrům citovaného výzkumu P. Šobáňové můžeme přidat ještě dva podstatné postřehy, které z citovaného výzkumu přímo nevyplývají, ale s nimiž se vyučující z praxe svěřují v debatách:

První se vztahuje k bodu 1., kde větu: „*relativně malý význam oboru v očích vedoucích pracovníků škol a rodičů*“ lze doplnit o: zřídka uplatňované nároky na průběh i výsledky výuky z jejich strany;

Druhý postřeh se týká neblahé zkušenosti se zažitou a stále se recyklující školní realitou, která jako hlavní cíl výuky výtvarné výchovy vidí „výstup - produkt“ v podobě žákovských prací. Jejich existence legitimizuje v podstatě jakékoli podmínky nastolené ve vyučovací hodině. To se odráží i v absenci obsahové domény ověřování komunikačních účinků i důrazu na proces tvorby.

4.1 Analýza dosahovaných výsledků učení žáků ve vztahu k požadavkům RVP

4.1.1 Výsledky výběrového zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017

4.1.1.1 Základní informace

Česká školní inspekce v květnu 2017 zjišťovala výsledky žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících víceletých gymnázií. Cílem průzkumu bylo získat informaci o výsledcích vzdělávání na konci dvou základních etap základního vzdělávání a ověřit tak míru dosažení očekávaných výstupů RVP ZV. K tomu sloužily testy pro žáky, obsahující především uzavřené

otázky, včetně otázek s více správnými odpověďmi, lze usuzovat z ukázek výsledků testů u různých předmětů.

Součástí zjišťování byly také dotazníky pro učitele a pro žáky, zaměřené zejména na: (a) postoje žáků k předmětům a rozsah jejich přípravy, (b) hodnocení žáků a učitelů týkající se četnosti výskytu definovaných situací vzdělávacího procesu ve výuce, (c) způsoby hodnocení a klasifikace žáků z pohledu žáků i učitelů, (d) postoje učitelů týkající se rámcových vzdělávacích programů (především v kontextu naplňování jejich cílů). (Česká školní inspekce, s. 6)

4.1.1.2 Výsledky testování žáků pro předmět VV

Toto zjišťování se týkalo i výtvarné výchovy – pro 5. ročník byla zahrnuta do tzv. kombinovaných výchov (tělesná, hudební a výtvarná výchova, 7870 žáků, 500 škol) a pro 9. ročník byly výsledky shrnuty pro hudební a výtvarnou výchovu (5960 žáků, 197 škol).

Průměrná úspěšnost žáků v 5. ročníku pro předmět výtvarná výchova byla 68,1 % (tedy o něco vyšší než u tělesné výchovy, a naopak nižší než u hudební výchovy). V kontextu úspěšnosti u ostatních předmětů byly výsledky pro VV lehce nadprůměrné (průměr byl 66,9 %).

Průměrná úspěšnost žáků v 9. ročníku pro předmět výtvarná výchova byla pouze 34,2 % (o téměř 20 % nižší než u hudební výchovy). V kontextu ostatních předmětů byly výsledky pro VV suverénně nejhorší. Nejlehčí úlohou (správně ji zodpovědělo více než 90 % žáků) byla testová položka ID 474265 („Prohlédni si koláž a ke každé umělecké technice přiřaď z nabídky dva odpovídající příklady.“). Nejvíce obtížnými položkami (správně odpovědělo méně než 10 % žáků) byly položky ID 471724 („Prohlédni si koláž. K písmenům označujícím díla v oranžovém rámečku přiřaď z nabídky po jednom díle stejného autora.“) a ID 471796 („Prohlédni si koláž uměleckých děl. Přiřaď zmenšené obrázky děl správně k jednotlivým slohům.“).

Výsledky žáků ve VV (stejně jako ve všech ostatních předmětech a vzdělávacích oblastech) v 9. ročníku na základní škole byly horší než ve srovnatelném ročníku na gymnáziu. Výsledky žáků na neveřejných školách byly u všech předmětů a vzdělávacích oblastí lepší než na školách veřejných. Vztah dosažených výsledků žáků a velikosti obce nebyl prokázán jako jednoznačný. Dívky dosáhly v 5. i 9. ročníku lepšího výsledku ve VV než chlapci.

Výsledky byly diferencovány také na základě SVP žáků. V tomto ohledu je zajímavé zmínit, že HV a VV byly spolu s přírodovědnou gramotností jedinými předměty, v nichž dosáhli žáci se SVP lepších výsledků, než žáci bez SVP¹².

Autoři závěrečné zprávy připouštějí, že „jakýkoli test vždy zahrnuje pouze úzký výsek vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů, přičemž některé dovednosti, které jsou pro celkovou úroveň žáka ve vzdělávacím oboru nebo vzdělávací oblasti významné, nelze vůbec testem (papírovým ani elektronickým) ověřovat (např. komplexnější produktivní dovednosti).“ (Česká školní inspekce, s. 89)

¹² Žáci se SVP si mohli vybrat, zda budou plnit základní nebo přizpůsobený test. Přizpůsobený test byl upraven „formou redukce testových položek a úpravou některých položek (typ a/nebo počet odpovědí, typografické úpravy).“ (Česká školní inspekce, s. 88)

V závěrečné zprávě jsou výsledky některých předmětů porovnávány s výsledky testování z roku 2013. V tom bohužel nebyla VV zahrnuta, srovnání pro náš předmět tedy není možné.

4.1.1.3 Výsledky dotazníků pro žáky

Výtvarná výchova je spolu s hudební výchovou podle žáků nejoblíbenějším předmětem v 5. i v 9. ročníku. Vyplývá to z odpovědí na tvrzení „*Tento předmět patří mezi mé tři nejoblíbenější předměty, které letos mám*“ (kladně odpověděly více než $\frac{3}{4}$ žáků). Nejméně oblíbenými předměty naopak jsou matematika, český jazyk a německý jazyk v 9. ročníku.

Rozdíly mezi VV v 5. a v 9. ročníku se projevily u tvrzení „*Se spolužáky se o přestávce nebo po vyučování bavím o tom, co jsme dělali v hodině tohoto předmětu.*“ Žáci 5. ročníku se o obsahu HV a VV baví mírně častěji než o obsahu jiných předmětů. Žáci 9. ročníku se naopak o obsahu HV a VV baví nejméně často. Podobně markantní rozptyl byl zaznamenán také u odpovědí na tvrzení „*Při hodnocení samostatné práce v tomto předmětu hodnotím svou práci nejprve sám, a pak ji zhodnotí učitel.*“ Největší část žáků 5. ročníku uvedla možnost *téměř v každé hodině*, naopak největší část žáků v 9. ročníku zvolila možnost *vůbec*. Zcela obdobné je to také u výroku „*V hodinách tohoto předmětu své práce hodnotíme sami nebo je hodnotí vyučující podle předem známých pravidel (kritérií).*“ Žáci 9. ročníku ze všech předmětů nejčastěji uváděli možnost *vůbec*.

V dotaznících byly zjišťovány také známky žáků na pololetním vysvědčení. Známky ve VV byly v 5. i v 9. ročníku v průměru těmi *vůbec nejlepšími*. Nejhorší známky žáci uváděli u předmětů matematiky a český jazyk v 5. i v 9. ročníku a dále chemii v 9. ročníku.

Jako předmětové specifikum uvedme ještě následující citaci: „*Využití práce v hodině a portfolia výstupů žáků jako hlavních nástrojů klasifikace jsou nejvýznamnějšími faktory ovlivňujícími úspěšnost žáků v testu z hudební a výtvarné výchovy. Pozitivně působí rovněž docházka žáka na hudební obor ZUŠ, přičemž podobný vliv není pozorován pro obor výtvarný.*“ (Česká školní inspekce, s. 119)

4.1.1.4 Výsledky dotazníků pro učitele

Učitelé odpovědi v dotaznících spojovali nejčastěji s předměty matematika, český jazyk a anglický jazyk. VV se ve výsledcích, prezentovaných v závěrečné zprávě ČŠI, *vůbec neobjevuje*. Nicméně za zajímavé považujeme výsledky třetí baterie otázek, věnované problémovým aspektům RVP: dvě třetiny učitelů neměly k RVP daného předmětu žádné výhrady (v případě výskytu takových výhrad je pro jejich řešení preferován přístup interakce mezi aktéry před materiálním zabezpečením). To je v ostrém protikladu k výsledkům šetření, prováděném ve VV (např. Česká školní inspekce).

4.1.2 Shrnutí

Pokud bychom z výsledků testování vybrali stěžejní téma, pak je to výrazný nesoulad mezi **průměrným výsledkem žáků** (pro VV v 9. ročníku **nejhorší** ze všech předmětů), **vztahem žáků k tomuto předmětu** (kombinované výchovy v 5. ročníku a HV/VV v 9. ročníku jsou zdaleka **nejoblíbenější** ze všech předmětů) a průměrnou známkou žáků na pololetním vysvědčení

(v 5. i v 9. ročníku žáci uvedli **nejlepší známky ze všech předmětů**). Souvislosti mezi těmito kategoriemi rozkrývá např. K. Brücknerová: „jednička z výtvarky nám málokdy řekne víc, než že žák byl pravděpodobně na hodinách relativně ‚hodný‘ a dělal, co mu bylo řečeno.“ (2011, s. 110). Klasifikace je pro učitele VV jedním ze způsobů, jak zajistit chod hodiny.

K nízkému výsledku žáků nutno dodat, že testování bylo zaměřeno mj. na to, jak žáci zvládli učivo. Z výzkumu P. Šobáňové (2016) však vyplývá, že chápání pojmu učivo mezi učiteli VV je poněkud problematická oblast. V rámci dotazníkového šetření, zahrnujícího 457 učitelů výtvarné výchovy (působících na různých stupních vzdělávání), došla k výsledku, že 42,9 % respondentů považuje za učivo *výtvarné vyjadřovací prostředky* a 32,4 % *praktické výtvarné či manuální dovednosti*. Odpovědi, reflektující RVP uvádělo pouze 9 % respondentů. V kontextu této informace lze namítnout, že za špatnými výsledky testovaných žáků stojí spíše (ne)profesionalita učitelů (VV je z velké části vyučována neaprobovaně) a nedostatečná implementace stávajícího kurikula.

5 DOPORUČENÍ PRO REVIZE

Vzdělávací obsah VV je ve stávajícím dokumentu definován kvalitně a aktuálně, jeho didaktická struktura adekvátně postihuje smysl a cíle oboru výtvarného umění i vizuální kultury.

Navrhovaná doporučení jsou dílčího charakteru a odrážejí poznatky z výzkumů, uvedených v analytické části podkladové studie i zkušenosti členů odborného týmu, působících v primárním a sekundárním vzdělávání.

Výtvarná výchova poskytuje komplexní rozvoj dovedností nezbytných pro zvládnání nároků současné společnosti, v níž jsou výrazně akcentována vizuální vyjádření a vizuální komunikace.

- Klíčový pojem stávajícího dokumentu *vizuálně obrazné vyjádření* je třeba s ohledem na poznatky z výzkumů implementace kurikula srozumitelně vymezit a definovat, a to již v samotném dokumentu.
- Pojem *vizuálně obrazné vyjádření* je souhrnným názvem pro všechny způsoby vyjádření zapojené do komunikace ve výtvarné výchově (tradiční vizuální vyjádření žáků, jeho verbální ekvivalent, koncept/myšlenka vyjádřený jinými, než výtvarnými prostředky – auditivními, performativními atd.).

Výtvarná výchova využívá podněty z oblasti výtvarného umění v širším smyslu (včetně architektury, designu a dalších oblastí užité tvorby) i běžné vizuální produkce současné společnosti.

- V dokumentu je třeba častěji využívat deriváty slova umění. V textu vymezujícím obsahové domény téměř absentují, a ne vždy zřetelně korespondují s pojetím samotného názvu vzdělávací oblasti.

- Klíčovou kompetenci *kulturní povědomí a vyjádření* lze do výtvarné výchovy s dílčími úpravami přirozeně implementovat.

Zpřesnění textu charakteristiky

- Jako důležitá se ukazuje potřeba konkretizace cílů (výtvarná výchova zahrnuje kromě očekávaných a předpokládaných cílů v oblasti afektivní a psychomotorické, také cíle kognitivní a metakognitivní)
- Pro následnou využitelnost v praxi **je třeba se více zabývat rovnoměrnější distribucí cílů (psychomotorické, afektivní, kognitivní, osobnostně sociální) do formulací očekávaných výstupů /výsledků učení.** V současných formulacích očekávaných výstupů převažují kognitivní cíle, jež jsou nesporné a žádoucí, avšak působí příliš dominantně. (Doporučujeme využít stávající studie k této problematice – Fišnarová, 2015).
- Přes různorodost tvůrčích činností je třeba zdůraznit jejich komplexní charakter. Realizované hodiny výtvarné výchovy by měly zohledňovat všechny obsahové domény: *rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků* a vztahovat k nim také hodnocení hodiny jako celku. To je třeba řešit tvorbou takové metodické podpory, která bude přímo navazovat na kurikulární dokumenty.

Při tvorbě očekávaných výstupů/výsledků učení doporučujeme se zaměřit na následující oblasti:

- výrazněji začlenit tvůrčí činnosti zaměřené na práci s prostorem a výrazněji zařadit architekturu mezi relevantní umělecké zdroje;
- výrazněji začlenit práci s originálem uměleckého díla (koncepční začlenění programů galerijní a muzejní edukace do obsahu výuky);
- začlenit dějiny výtvarné kultury jako dějiny inovací vizuálního přístupu ke skutečnosti (výraznější provázanost tématu napříč všemi stupni a typy škol);
- akcentovat základní tvůrčími principy současného umění (např. jeho sociální dopady, interakce, proměnlivost, sdílení, postprodukce, parafráze);
- začlenit digitální technologie tak, aby práce s nimi byla založená na jejich porozumění a jejich svobodném a vědomém tvůrčím využívání;
- provázanost výstupů s ilustrativními úlohami (využití materiálu *Standardy a Metodické komentáře ke standardům výtvarné výchovy*).

Další doporučení a názor odborného týmu

- VV je předmět, který je nutné zachovat jako povinný na 1. i na 2. stupni ZŠ (předmět lze v některých ročnících volitelně alterovat/doplnit obory, které jsou ve stávajícím RVP ZV uváděny jako doplňující – Dramatická výchova, Filmová/audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova. S využitím standardů by však bylo třeba stanovit základní, nepodkročitelný rozsah a obsah předmětu pro případ rozšíření vzdělávací oblasti Umění a kultura o další obligatorní obsahy. To by v důsledku mohlo znamenat, že se výtvarná výchova bude vyučovat např. pouze dva roky na prvním a dva roky na

druhém stupni ZŠ, avšak se zárukou, že bude „převedena“ část jejího povinného obsahu do příslušných ročníků.

- V širším kontextu nutno upozornit na problematiku učebnic a učebních textů (a didaktických materiálů obecně) pro výtvarnou výchovu/výtvarný obor. Učebnice, opatřené platnou schvalovací doložkou MŠMT byly poprvé schváleny před patnácti a více lety a pokrývají zejména oblast dějin výtvarného umění. Pro 1. stupeň je určena pouze jedna z celkem deseti publikací. Učitelé (z velké části neaprobovaní) využívají materiály, které nejsou určené pro školní vzdělávání. Ve fázi implementace revidovaného kurikula proto navrhuje soustředit pozornost mj. na vývoj a propagaci nových didaktických materiálů. Případná finanční a institucionální podpora by mohla motivovat VŠ pracoviště i jednotlivce/týmy k tvorbě nových materiálů (stávající systém VŠ pedagogy k tomuto nijak nemotivuje, finance jsou spojeny pouze s výstupy do RIV apod.). Nové materiály by zároveň fixovaly jazyk kurikulárních dokumentů a podporovaly společný slovník profesního společenství výtvarné výchovy.

6 VYBRANÉ REŠERŠE

SLAVÍK, Jan, Kateřina DYTRTOVÁ a Marie FULKOVÁ. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. 2010, 55, 27–45.

Článek se věnuje vztahu oborové teorie a učitelské praxe a navrhuje způsob, jak tyto dimenze aktivně propojovat. Prostřednictvím metody *konceptové analýzy* se autoři zaměřují na *expresivně tvořivé úlohy*. Expresivně tvořivá úloha je specifickým typem učební úlohy a tvoří funkční jádro didaktické transformace učiva v tzv. expresivních oborech (není tedy typická pouze pro výtvarnou výchovu, ale i pro hudební, literární a dramatickou výchovu – blíže viz Stuchlíková, Janík, Beneš et al., 2015). Konceptová analýza je pak metodický nástroj pro strukturovanou reflexi a posuzování kvality tvořivých úloh. Může být využita při hospitacích během přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách, v běžné vzdělávací praxi i jako kvalitativní výzkumná metoda. Za inspirativní považujeme návrh kritérií pro tvořivé a expresivně tvořivé úlohy (*Obsažnost, Integrita, Inovativnost, Přiměřenost a Kurikulární normativita*), neboť nabízejí možnost (a zčásti také pojmový aparát), jak reflektovat praxi výtvarné výchovy. Jak vyplývá z řady výzkumných projektů (např. Brücknerová, 2011; Uhl Skřivanová, 2011; Štěpánková, 2015, Šobáňová, 2016), výtvarní pedagogové se často zdráhají reflexe a hodnocení své výuky a žakovských výstupů – ať už z důvodu přesvědčení („nedotknutelnost“ tvorby), nebo pro neznalost slovníku, který by při reflexi použili.

SLAVÍK, Jan, Jindřich LUKAVSKÝ, Petr NAJVAR a Tomáš JANÍK. Profesionální soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*. 2015, 65(1), 5–33.

Text se vztahuje k profesnímu společenství učitelů a popisuje způsoby, jak lze podporovat kontinuální a vzájemné obohacování teorie a praxe oboru. Jako spojnice mezi teorií a praxí je zde představen tzv. *profesionální soud*: „*Profesionální soud je základní jednotka všech výpovědí, které*

lze použít pro popis a hodnocení kvalit výuky. To znamená, že profesní soud o výuce reprezentuje míru a hloubku porozumění profesionála tomu, co se ve výuce děje, a zároveň je to nejzákladnější stavební článek vzájemného dorozumění o kvalitách výuky mezi všemi představiteli učitelské profese (...)“ (s. 6) Těmito představiteli nejsou pouze učitelé, ale také zástupci evaluační a decizní oblasti. Profesní soudy jsou zkoumány prostřednictvím Metodiky 3A (blíže viz Janík, 2013), která je určena „*ke zvyšování kvality výuky na podkladě zvyšování profesionality a expertnosti učitelů prostřednictvím součinnosti teorie s praxí.*“ (s. 7–8). Skládá se ze tří základních částí: *anotace, analýza a alterace.*

Jako inspirativní v tomto příspěvku vnímáme pojetí oboru jakožto profesního společenství a vytváření mechanismů, které kontinuálně propojují teorii s praxí (a paralelně zakládají společný profesní jazyk). Tento proces je podle našeho názoru významně uplatnitelný ve fázi implementace kurikulární reformy.

SEDERHOLM, Helena, ed. *ArtBeat*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 2012. ISBN 978-952-60-4694-5.

Klíčová slova: výzkum, umělecká zkušenost, vizuální myšlení, vizuální kultura, vzdělávací cíl a metody.

Výzkumný projekt ARTBEAT (**Art**istically **based** **experiences** in **art** **education** a **teaching**) byl podpořen finskou Akademií věd a organizován katedrou výtvarné výchovy na Fakultě umění a designu Aalto University v letech 2007–2009. Do projektu se zapojili výzkumníci ze tří finských a dvou litevských univerzit. Výzkumný projekt je postavený na průzkumu umělecky založené zkušenosti ve výtvarné výchově. Práce s obrazy je zde chápána jako specifický způsob poznávání, kde sdělení nelze odlišit od způsobu, jakým je vyjadřován, a část informace je vždy uložena ve vizuální podobě. Podle zapojených výzkumníků, zkoumáním současného umění je možné rozpoznat mnoho aspektů vizuálního myšlení, protože vizuální kultura následuje ve značné míře to, co se nejprve odehraje v umění. Jedním z aspektů je, že současné umění klade důraz na vlastní zkušenost, která doplňuje teoretické znalosti o umění. Umělci, umělečtí teoretici a učitelé výtvarné výchovy mají klíčovou pozici vedoucí k porozumění a představení možností umění, které je možno využít v různých společenských oblastech. Výzkumný projekt ARTBEAT sledoval tři hlavní cíle:

- Studium uměleckých procesů, jejich prvků a uměleckých aktivit jako součást vzdělávání.
- Zkoumání role současných uměleckých znaků a umělecky založené zkušenosti ve výuce všeobecně.
- Mezinárodní průzkum cílů a metod univerzitních vzdělávacích programů výtvarné výchovy se zaměřením na národní odlišnosti, jak které programy reflektují problematiku současného umění a vizuální kultury.

Kniha obsahuje 10 studií

- Mira Kallio – (Ne)vědění skrze bytí-s
- Outi Puro – Kulturní dialog v umění a konceptu udržitelnosti

- Jaana Houessou – Hledání umělecké znalosti
- Juha Varto – Současné umění a výtvarná výchova: strategie a mrtvé konce
- Päivi Venäläinen – Vztah současného umění a vzdělávání
- Leena Valkeapää – „In the Fells“– umělecké myšlení jako základ výzkumu. Od umělce k výzkumníkovi
- Edita Musneckiene – Trendy ve výtvarné výchově v mezinárodním kontextu: vizuální kultura, současné umění a umělecky založená zkušenost
- Eve Kiiler – Návštěvník výstavy fotografie a model participace
- Ilze Vitola – Umění učit umění
- Karolina Kiil – Jsou zakázané obrazy vlastní výroby imitací vizuální kultury?

MUSNECKIENE, Edita. Trends in art education in the international context: visual culture, contemporary art and artistic experiences. SEDERHOLM, Helena, ed. *ArtBeat*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 2012, s. 141–169. ISBN 978-952-60-4694-5.

Klíčová slova: výzkum, vizuální kultura, současné umění, postmoderní teorie, nové výukové strategie, vizuální gramotnost.

Výzkum založený na diskurzivní analýze literatury a konferenčních přednášek o výtvarné výchově z posledních let (například 32. světový kongres v Osace – Mind. Media. Heritage, mezinárodní konference REPRO- Relations and processes: experiencing art konference v Helsinkách, 2008, nebo mezinárodní InSEA kolokvium v Ljublaně, 2009).

Výzkum byl založen na současných postmoderních vzdělávacích teoriích, zdůvodněných rekonstrukcích vzdělávacích kurikulů (Giddens, Lyotard, Jameson) a aktuálních směrech ve filosofickém myšlení (poststrukturalismus a dekonstrukce – Derrida, Foucault, Lacan; hermeneutika – Gadamer, Ricoeur; konstruktivní postmodernismus – Griffin, Jencks).

Výtvarná výchova by měla reagovat na aktuální změny ve vzdělávání – reformy, které předepisují nové vzdělávací prostředí, nové přístupy k učení a vyučování, měnící se role učitele ve vzdělávacím procesu, multiplicitu a dynamiku obsahu vzdělávání, nové metody, nové zadávání úkolů, užití nových technologií, aktivní a interaktivní způsoby učení. Tyto změny souvisí s postmoderním způsobem myšlení a sociálně konstruktivistickými teoriemi. To vše přináší reflektivní porozumění, zvýšenou citlivost, historický základ, kontextuální význam a osvobozující praxi.

Současný kulturní kontext a prudký rozvoj vizuální kultury poskytuje předpoklady pro změny ve VV. Důležitou roli hraje současné umění, které do prostoru výtvarné výchovy přináší nové výukové strategie. VV se stává postmoderní svým charakterem. Mísí celkem rozdílné definice – postmoderní empirické podmínky a postmodernismus jako umělecké, literární a sociální teorie. Hlavním konceptem je vizuální kultura.

Současná VV má několik alternativ:

- učení o současném umění
- užití současných výtvarných praktik
- učení skrze současné umění

Současná VV je založená na vizuální gramotnosti a kritickém myšlení integrující současné umění do základu kurikula. To klade důraz na výzkumný způsob vzdělávání (inquiry-based education), kritické porozumění praktikám současného umění a relevantním kulturním a sociálním problémům, rozvoji osobního, politického a kulturního uvědomění. Výuka současného umění volá po rozdílných výukových strategiích – aktivní metody řešení problému, participace, kolaborace a komunikace. Současný obsah VV by měl být implementován do procesu kontextuálního a konstruktivního učení. Cílem tohoto procesu je rozvoj konceptuálního porozumění, osobní duchovní růst, kreativita, schopnost interpretace a schopnost ovládat rozptýl informací skrze ITC. Na základě řady výzkumů je možné říci, že bylo zformulováno nové paradigma VV.

Odkazy na:

- DUNCUM, P. Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*. 2004, 45(3), 252–265.
- EDWARDS, S. a R. USHER. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1996.
- EFLAND, A. D. The Entwined Nature of the Aesthetic: A Discourse on Visual Culture. *Studies in Art Education*. 2004, 45(3), 234–251.

SWEENY, Robert W., ed. *Inter/actions/inter/sections: Art education in a digital visual culture*. Reston: National art education association, 2010. ISBN 978-1-890160-49-4.

Klíčová slova: digitální technologie, výtvarná výchova, digitální vizuální kultura, interakce, intersekcce, metody výtvarné výuky

Publikaci tvoří příspěvky výtvarných pedagogů, kteří formulují změny v metodách a přístupech k výtvarné edukaci s ohledem na proměny vizuální kultury vlivem digitálních médií. Eseje začínají vždy diskuzí o daném problému, který vyplývá z přesahů výtvarného vzdělávání a digitálních technologií. Analýza a kategorizace problémů je doplněna návrhy na možnosti metodologických přístupů výtvarného pedagoga k popisované problematice. Publikace se dále zaměřuje na definování pojmů a jejich vzájemných vztahů: anologový – digitální, virtuální – aktuální, interakce – intersekcce. Sledování a definování digitální vizuální kultury je pojímáno v širším sociokulturním kontextu.

Sweeny (2010, s. 9–16) hledá formy interakcí, příkladů a průniků digitální vizuální kultury do moderní výtvarné edukace. Jako zásadní pro uchopení celé problematiky definuje dva termíny – interakce/intersekcce (inter – předpona mezi, společná pro obě slova, akce – pohyb spojení, syntéza, sekce – rozlomení, rozdělení). Interakci nazývá „sílu dnešních médií“, která poskytuje uživatelům velký počet přístupových cest k různým obsahům digitálního obrazu, možnost přidání či pře-uspořádání obsahu podle uživatelské volby. Interakce sama o sobě podle Sweenyho vede v digitální vizuální kultuře k utopistickým tendencím, a proto je nutné ve výtvarné edukaci pracovat zároveň na zohledňování intersekcce, která uživatelům digitálních technologií umožňuje rozpojovat odlišné materiály, individuality a zkušenosti.

- Kapitola 1: Formy médií
- Kapitola 2: Metodologie
- Kapitola 3: Předchozí postupy
- Kapitola 4: Možnosti

TILLANDER, M. Digital Visual Culture: The Paradox of (In)visible. SWEENY, Robert W., ed. *Inter/Action/Inter/Section: Art Education in a Digital Visual Culture*. Reston: National Art Education Association, 2010, s. 51–60. ISBN 978-1-890160-49-4.

Klíčová slova: výtvarné vzdělávání, vizuální kultura, digitální technologie, interakce, vizuální vnímání

Tillander (2010, s. 51) ve svém příspěvku upozorňuje na proměnu integrace digitálních technologií do současného života. Podle něj jsou digitální technologie ukotvené v našich každodenních aktivitách, jsou s námi jako naše „prodloužení“. V tradičních výpočetních prostředích, v takových, které se objevily v 90. letech, si mohli uživatelé zvolit vzájemnou „spolupráci“ s počítači. Zpočátku byly tyto technologie popisovány jako „ty, které se vměstňávají do struktury každodenního života až do doby, kdy od ní budou k nerozeznání“. V současnosti jsou digitální vizuální zážitky, které pocházejí z novějších zobrazovacích technologií, neodmyslitelně zakotveny v okolním prostředí, neviditelně integrované do každodenních úkonů a čím dál víc mobilní a interaktivní v rámci naší vizuální kultury. Naše jednání a volby ovlivňují: 1. externí viditelné nástroje (např. tužky, nůžky, iPody); 2. vnitřní neviditelné procesy (poznávání, strategie, kultura, plány, heuristika). Přirozená všudypřítomnost technologií v současném „Informační době“ komplikuje způsob, jakým nová média překládají naše sociální a kulturní zkušenosti a vzdělání. Nová média mají tedy velký vliv na výtvarné vzdělávání – narušují základní prvky teorií o vztahu mezi divákem a obrazem, komplikují při tom proces, kdy vytváříme a dál rozšiřujeme znalosti. Hlavní důraz diváka vidí v „pluralitě a paradoxech různých historicky se lišících postojů k prohlížení / nahlížení“.

Podle Tillandera je vztah mezi člověkem a počítačem více než dovednost, je to sociální a kulturní interakce mezi uživateli a rozhraními. To umožňuje popsat technologie nejenom jako věci (hardware), ale i jako pravidla (software) a systém (sít).

Zkušenosti s výtvarnými díly nových médií se zaměřují na zkoumání osobních činností (jednání) a emocí jako základních a integračních procesů v otázkách o způsobu, jakým organizujeme znalosti, formujeme kulturu, chováme se v sociálních prostředích, chápeme tělesnost, identitu, politiku a sílu v kontextu současné digitální vizuální kultury.

Interakce zažitá osobním jednáním nebo emocemi určuje estetickou oblast digitálních zobrazení, která tvaruje kulturní znaky, přesvědčení a praxi. Skrze konceptuální, sociální, politickou a interaktivní zkušenost odhalují umělci nuance hranic digitálně vizuálního kulturního prostředí, které neviditelně strukturuje lidskou činnost. Umělci a výtvarní pedagogové nabízejí náhled do „hraní si“ softwarového designu, propagují učební metody, které umožňují aktivní učení a kritické myšlení, zapojují studenty do kreativních diskuzí s cílem

smazat ideologický obal procesu, který využívá technologický potenciál a odkrývá skryté výstupy / výsledky.

FULKOVÁ, Marie. Some observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy. *IJETA*. 2018, 14(3). V tisku.

Klíčová slova: vizuální gramotnost, teorie umění a jazyka, obraz a vizualita, RVP, školní kurikulum.

Jedná se o kritickou analýzu prototypu modelu evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti, kterou vyvinula výzkumná skupina ENViL – The European Network for Visual Literacy (Wagner & Schönau, 2016). Autorka na základě konkrétních výzkumných příkladů uvádí model do vztahu s terminologií a teorií výtvarné výchovy, která je užívána v českém odborném diskurzu.

V textu je koncept vizuální gramotnosti vztažen k tradici českého strukturalismu a fenomenologie a je odkazován k etymologické souvislosti slova gramotnost. Je třeba od sebe odlišit význam řeckých pojmů grammatikē a grammata (písmena). Autorka cituje Sedleye (2003: 27)¹³, který se domnívá, že grammatikē není odvozena jen od gramma (písmeno), ale také od matematického termínu grammē (linie) s tím, že všechny oddělené elementy (jako například písmena) musí být v analýze spojeny do jedné linie, aby jim mohlo být rozuměno.

Rozšíření současného konceptu gramotnosti o výše uvedené souvislosti umožní vnímat obsáhlejší koncept grammatikē technē (umění gramatiky) jako důležitý cíl vzdělávání. Autorka dále zmiňuje termín funkční vizuální gramotnosti, který odkazuje, kromě souboru základních kompetencí a subkompetencí, také ke schopnosti tyto kompetence použít v různých kontextech.

Vizuální gramotnost je jedním z hlavních témat výzkumného záměru KVV PedF UK, které jsou se záměrem ENViL ve vzájemné shodě a propojení, například Progres Q17 Vizuální gramotnost (2017-2021) a GAUK 3815 Gender ve výtvarné výchově (2015-2018). Terminologické a koncepční pozůstatky estetiky a modernismu 19. století podle výzkumů Novotné (2010), Kafkové (2012) a Fišerové (2015) stále přetrvávají v diskurzu výtvarné výchovy, stejně jako v každodenní praxi učitelů v praxi. Fišerová dále dokládá, že velmi malé procento dotazovaných žáků / studentů, ale bohužel také učitelů, nedokáže ve vzdělávacím obsahu výtvarné výchovy spatřovat naplňování kognitivních vzdělávacích cílů. K tomu by nám termín vizuální gramotnosti mohl dobře posloužit.

Další souvislosti:

Gramotný člověk má umět číst, psát a počítat. Nejde jen o pouhé formální přečtení či napsání elementů (slova, věty či čísla), ale hlavně o porozumění jejich významům a vztahům. Vizuální

¹³ Přesná citace: SEDLEY, David. *Plato's Cratylus*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 27 k dialogu Filébos 18 c6 – d2:

„Finally, the word grammatiké, 'grammar' or 'literacy', is said to embody our ancient benefactor's recognition that, despite their segregation into ranks, letters could be understood only jointly, as a unity (the notion of unity being heavily emphasised by repetition). I suppose that grammatiké is being derived, not merely from gramma ('letter'), but also from yet another mathematical term, grammé, a line: all those separate rankings, stoicheia, must in the last analysis be joined up into a single line if they are to be understood, and that task falls to the science, grammatiké, as such.“

gramotnost poté doplňuje tuto schopnost o širokou vizuální dimenzi tvorby a užívání znaků nad rámec lingvistických a matematických elementů. Termín funkční gramotnosti od Milady Rabušicové (2002) uvádí gramotnost do vztahu s běžným životem, kdy dovednosti získané ve škole a teoretickým uchopováním dokážeme uplatnit v naší žité každodennosti. Marie Fulková tento termín „funkční“ vztahuje i na gramotnost vizuální (2002).

Odkazy:

- SEDLEY, David. *Plato's Cratylus*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 9781139439190.
- Wagner, E. & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototyp*. Münster, New York: Waxmann.
- Fišerová, Z. (2015), *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Disertační práce. Praha: Karlova Univerzita, Pedagogická fakulta.
- Kafková, H. (2012), „Middleground“?, in: Gaul E., Kárpáti A., Pataky G., Illés A. Szerk.: *A Művészetoktatásterei. A Tanulmányok a vizuális nevelés nemzetközi szakirodalmából*. (Spaces of Art Education. International Studies in Art Education). Nemzeti Tankönyvkiadó: National Publishing House for Education, pp. 35-40.
- Novotná, M. (2010), *Diskursy vizuality*. Disertační práce. Praha: Karlova Univerzita, Pedagogická fakulta.
- <http://envil.eu/>

Další odkazy:

- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.
- FULKOVÁ, Marie. Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. Praha, 2002, **42(4)**, 12–14. ISSN 1210-3691.

JANÍK, Tomáš. Rozhovor Tomášem Janíkem: o (ne)potřebnosti reforem ve vzdělávání. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 140(4), 5–11. ISSN 0323-0449.

Klíčová slova: školská politika, vzdělávání, informační společnost, ekonomika školství, pedagogika, vzdělávací reformy

Jedná se o rozhovor s doc. Tomášem Janíkem o dvou kritických spisech rakouského filozofa Konrada Paula Liessmanna (*Teorie Nevzdělanosti: omyly společnosti vědění* kritické spisy, 2010, *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*, 2015), které se zabývají současnými reformními tendencemi evropské politiky, Českou republiku nevyjímaje. Hlavním tématem obou svazků je spor o to, co je a není vzdělání. Autor si v předmluvě první z nich klade řečnickou otázku, proč vzdělání nečiní člověka šťastným. „Odpovědět si na ni můžeme tak, že právě proto, že vzdělání je v důsledku reforem redukováno na kvalifikaci a na takzvané

kompetence. Novohumanistické pojetí vzdělávání a vzdělání je upozadováno ve prospěch pragmatického uplatnění na trhu práce.“ (Kateřina Lojdová in Janík, 2006, s. 5) V rozhovoru s Tomášem Janíkem jsou vyzdvíženy zásadní problémy současných reforem a Janík je vztahuje k českému kontextu.

Tomáš Janík se připojuje ke kritice instrumentalizace tzv. klíčových kompetencí, které jsou vždy využitelné k nějakému konkrétnímu účelu. Vnímá to jako odklon od znalostí – potažmo obsahu. „Mluví se o kompetenci k učení a neříká se *čemu*, mluví se o kompetenci řešení problémů, ale neříká se *jakých*.“ (Janík, s. 7)

Dále je předmětem kritiky požadavek vzdělávacích dokumentů na měřitelné výstupy z učení, které jsou nezbytným důsledkem současné ekonomické dikce vzdělávací politiky. Tento trend vyžaduje efektivní školský systém, který bude možné konkrétními měřitelnými nástroji (výstupy) kontrolovat.

Kritika se dále vztahuje k tomu, co se dnes, díky posunu ke kompetencím a konkurenceschopnosti, chápe pod pojmem vzdělávání. Je tu zásadní posun a protiklad v tom, co pojem znamenal kdysi. „Tehdy se jednalo více o neměřitelné kvality a o přesah – za vzdělaného byl považován ten, kdo se uměl dobře chovat, věděl, jak má vystupovat, co má říci, aby to bylo přiměřené situaci; současně bylo vzdělání chápáno jako opak jednostrannosti – za vzdělaného nebyl považován úzce specializovaný expert ve svém oboru, ale spíše ten, kdo měl širší přehled o mnoha souvislostech z různých oborů.“ (Janík, s. 7–8)

Další kritika se týká integrace oborů, respektive mezipředmětových vztahů, kterou Liessmann řeší v samostatné kapitole Soumrak oborů: nová nedisciplinovanost (Liessmann, 2015, s. 49–60) Ta „je obhajobou stanoviska, že obory a předměty mají ve svém vymezení pro vzdělávání ustavující význam, neboť vytvářejí základní rámce, které dávají učivu smysl. Idea interdisciplinarity je samozřejmě žádoucí, ale měla by se dostávat do hry až poté, co jsou u žáků stabilizovány základy v jednotlivých oborech, neboť na těch staví veškeré další – celoživotní – učení. K budování základů je určena základní škola, jak je vyjádřeno přímo jejím názvem. Zdá se nicméně, že současní reformátoři školství význam základů nedoceňují a rovnou přistupují ke stavbám výškových budov, v podobě všech těch nadoborových kompetencí k řešení problémů, k učení apod.“ (Janík, s. 8)

Na otázku „Co je to vzdělání?“ Janík používá vysvětlení německých výrazů Bildung a Ausbildung. Ausbildung je přípravou na výkon povolání, značí konkrétní dovednosti, schopnost vyřešit konkrétní úkoly spojené konkrétní profesí či kariérou. Člověk může těchto Ausbildung získat několik. Bildung oproti tomu nemá množné číslo a „odkazuje ke schopnosti tvořivě reagovat i na situace, pro něž člověk nebyl specificky připravován.“ (Janík, s. 8)

Janík také zmiňuje tři základní funkce školy: personalizační (učit se být sám sebou), socializační (učit se umět být s jinými) a enkulturační (osvojit si základy kulturního odkazu a předpoklady jeho rozvíjení.) (Janík, s. 9)

Problém přemíry nových informací napříč vzdělávacími obory Janík navrhuje řešit takzvaným exemplárním učením. „Exempla jsou případy, které dobře vystihují podstatné a obecnější principy určitého vyučovacího předmětu.“ (Janík, s. 10)

Na otázku „Komu by měla škola sloužit?“ Janík odpovídá, že podle jeho názoru nikomu. „Škola by měla být vnímána jako svébytná autorita na straně jedné a jako hodnota sama o sobě na straně druhé.“ (Janík, s. 10)

Odkazy:

- LIESSMANN, Konrad Paul. Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LIESSMANN, Konrad Paul. Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis. Praha: Academia, 2015. XXI. století. ISBN 978-80-200-2530-2.

Další odkazy:

- ŠMAJS, Josef. Společnost (ne)vzdělanosti, fakt nebo výzva? Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, 44(1), 3–10. ISSN 1211-3387.

Výzkumy v rámci projektu PROGRES Q17

Obor výtvarná výchova je úzce provázán s oblastí vizuální kultury a digitálních médií. Vizuální gramotnost jako soubor řady kompetencí lze vztáhnout ke kognitivní doméně vzdělávacích cílů. Nutnost analýzy, kritického myšlení, tvořivého přístupu k interpretaci a vlastní tvorbě opravňuje ke vztažení tohoto fenoménu ke kategorii vyšších kognitivních cílů. Z oborového diskurzu lze vysledovat, že je vizuální gramotnost chápána spíše jako cíl anticipační, tedy jako něco, co předpokládáme, že budou žáci v budoucnu potřebovat a co je vybaví pro úspěšný život v současném, vizuálními texty nabitém světě. Přesto si myslím, že v sobě kompetence spojené s vizuální gramotností skrývají rovinu cílů adaptačních. Setkáváním se s výtvarným uměním a kulturními artefakty se učíme jazyku, skrze který je možno se vztáhnout k historii naší kultury i civilizace. (Fišerová 2015, str. 28)

- FULKOVA, M.: Perception Laboratory as a Principle of Active Learning Zones in the Museum of Decorative Arts in Prague. Rada Case Study. In: Vermeersch, L., Wagner, E., Wenrich, R. (Eds.): *Visual Literacy in/and Art Museums*. Under PROGRES Q17, Visual Literacy, 2019. In Press.
- FULKOVA, M., SVATOŠOVA, Z: Imaging Pedagogical Processes in Art Education. In Pfitzsimmons, P. (Ed.) *Tracing Behind the Image: Unearthing Meanings through Visual Literacy*. Interdisciplinary Book, Oxford 2019. In Press
- *Pavla Gajdošíková and Jan Pfeiffer: Visuality (Visual Literacy) Changes in the City Space*. In Pfitzsimmons, P. (Ed.) *Tracing Behind the Image: Unearthing Meanings through Visual Literacy*. Interdisciplinary Book, Oxford 2019 In Press
- VANČÁT, J, *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8
- VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kutikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení Mac 2002. ISBN 80-86015-90-4

- ZÁLEŠÁK, J. VANČÁT, J. *Koncept vizuální gramotnosti a možnosti její aplikace v českém vzdělávání*. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova)* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978–80-7414-152-2

Články a publikace vztahující se k tématu (mimo produkci VÚP):

- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31. doi: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2015-1-9>
- Holec, J., Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, LXVII(1). 56–77
- Hrubý, D. (2011). Kurikulární reforma přišla pozdě. *Pedagogická orientace*, 21(4), 474–480.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-634>
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- KOTÁSEK, Jiří. 2006. Bílá kniha po pěti letech. *Učitelské listy* [online]. [cit. 2016-08-06]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>
- Kuřina, F. (2014). Kompetence a školní praxe. *Rozpaky oborového didaktika nad kurikulární reformou*. *Pedagogická orientace*, 24(3), 433–442. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-3-433>
- Květina, J. (2016). Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. *Pedagogika*, 66(3). 312–329.
- MARŠÁK, Jan & Markéta PASTOROVÁ. 2013. Předmět Umění v kurikulu Ontaria a standardizace jeho tematického okruhu Vizuální umění. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=17.
- Monotematické číslo časopisu *Pedagogická orientace* *Teorie a praxe v pedagogice*, roč. 22/3 (2012)
- PASTOROVÁ, Markéta & Jaroslav VANČÁT. 2004. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: ŠTEIGLOVÁ, Taťána, ed. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA*, Olomouc, [7. – 9.] listopad 2002. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 128–138. ISBN 80-244-0779-5.
- SLAVÍK, J., ŠTECH, S., ULIČNÁ, K. (2017). Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*, LXVII(3). 191–202.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-734>

- Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 322–327). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf> doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-67
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, 2016. 239 s. ISBN 978-80-904268-1-8.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-615>
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2011. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido. 246 s. ISBN 978-80-7315-228-4.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2013. Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=15.
- VAŠÍKOVÁ, Jana. 2017. Komparativní analýza kurikula vzdělávacího oboru výtvarná výchova primárního vzdělávání v mezinárodním kontextu. *Kultura, umění a výchova*, 5(2) [cit. 2017-11-30]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=164.
- **Bude vydána publikace kolektivu autorů (Uhl Skřivanová, Šobáňová, eds. 2019) – v procesu**
„Teorie a praxe výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů uměleckého vzdělávání“ Věra Uhl Skřivanová, Petra Šobáňová a kol. 2019
- Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V., Zikmundová, V. (eds.). *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.
- Uhl Skřivanová, V. a kol. (eds.) *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.
- Uhl Skřivanová, V. Lehrerkompetenzen im Fach Bildnerische Erziehung in der Tschechischen Republik – Transfer des Referenzrahmens in die Lehrerbildung. In Wagner, E., Schönau, D. (Eds.) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster – New York: Waxmann Verlag GmbH. 2016. s. 351-356. ISBN 978-3-8309-3428-8.

- Uhl Skřivanová, V. Reflexe návrhu Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti optikou českého kurikula a oborové srovnávací didaktiky. In Šobáňová, P. a kol. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: KVV PF UP Olomouc a Česká sekce INSEA. (v přípravě 2016).
- Uhl Skřivanová, V. Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v díkci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění. In Šobáňová, P. a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc 2015. s. 35-52. ISBN 978-80-244-4625-7.
- Uhl Skřivanová, V. Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht. Die kunstpädagogische Interpretation der Curriculardokumente der tschechischen und bayerischen Gymnasien. In Bering, K., Hölscher, S., Niehoff, R., Pauls, K. (eds.) *Visual learning: Positionen im internationalen Vergleich*. Oberhausen 2013. s. 284-300. ISBN 978-3-89896-551-4.
- Uhl Skřivanová, V. Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích. In Příkladová, K. (ed.). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. s. 122–136. ISBN 978-80-7290-487-7.
- Uhl Skřivanová, V. Německo. In Šupšáková, B. *Výtvarná výchova vo všeobecnom systéme vzdelávania*. Bratislava: Linw/Kraft, 2009. s. 142-163. ISBN 978-80-970214-1-2.
- Uhl Skřivanová, V. Pojetí žákovských kompetencí v soudobých kurikulárních dokumentech SRN – Specifické žákovské kompetence předmětu „Umění“ v učebních plánech pro gymnázia spolkových republik: Bavorsko, Berlín a Sasko. In Horáček, R., Zálešák, J. (ed.). *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Katedra výtvarné výchovy PedF, Masarykova Univerzita, 2007, s. 103-107. ISBN 978-80-210-4371-8.
- Uhl Skřivanová, V. Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání in *Výtvarná výchova* 57. 1-2/2018, s. 6 – 19. ISSN 1210-3691.
- Uhl Skřivanová, V. Vergleichende Pädagogik als Basis der internationalen Forschungen und Dokumente. *BUKO15 Blinde Fleken. Internationaler Kongress der Kunstpädagogik 2015*. 13. - 15. Februar in Salzburg. Bökwe. Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst – und WerkerzieherInnen 4. 2015. S. 218-221.
- Uhl Skřivanová, V. BUKO15 – Slepé skvrny. Mezinárodní kongres Mozarteum Salzburg 2015. *Kultura, umění a výchova*, 3(1). 2015. [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=90.
- Uhl Skřivanová, V. Potenzial und Instrumente der vergleichenden Kunstpädagogik für den internationalen Austausch. *BUKO15 Blinde Fleken. Internationaler Kongress der Kunstpädagogik 2015*. 13. - 15. Februar in Salzburg. Bökwe, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst – und WerkerzieherInnen. 4. 2014. S. 26.

- Uhl Skřivanová, V. *Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí* [online]. Olomouc: KVV PF UP, 2013 [cit. 2013-12-01]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3
- Uhl Skřivanová, V. Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht, Komparation der Bildungsinhalte. *BDK Mitteilungen*, 2012, č. 1, s. 27-30. ISSN 0005-2981.
- Uhl Skřivanová, V. Kompetenzzuwachs im Bildungsgang. Das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin. München: BDK INFO, 2010, č. 15, s. 54-60.

Metodologické inspirace:

- specializované periodikum: *Journal of Curriculum Studies*
- výzkum týkající se slovenské reformy:
- Porubský, Š., Trnka, M., Poliach, V., & Cachovanová, R. (2015). Curricular reform in Slovakia regarding the attitudes of basic school teachers. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society*, 25(6), 777–797.

7 POUŽITÁ LITERATURA

Primární zdroje:

- BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.
- *Finnish National Board of Education: National core curriculum for basic education*. Helsinki: Next Print Oy, 2016. ISBN 978-952-13-6259-0 (Digital publication)
- Finnish National Board of Education: National core curriculum for the general and advanced syllabi for basic education in arts 2017. Helsinki: Juvenes Print, 2018. ISBN 978-952-13-6466-2.
- FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ, Leonora KITZBERGEROVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Galerijní a muzejní edukace 2*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, 352 s. ISBN 978-80-7290-700-7 (PF UK), 978-80-7101-127-9 (UPM).
- FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Galerijní a muzejní edukace 1*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, 320 s. ISBN 978-80-7290-535-5 (PF UK), 978-80-7101-111-8 (UPM).
- FULKOVÁ, Marie. Some observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy. *IJETA*. 2018, 14(3). V tisku.
- JANÍK, Tomáš. Rozhovor Tomášem Janíkem: o (ne)potřebnosti reformem ve vzdělávání. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 140(4), 5–11. ISSN 0323-0449.

- KIRSCHENMANN, Johannes; KIRSCHNER, Constanze. Kunst unterrichten. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 2015.
- MUSNECKIENE, Edita. Trends in art education in the international context: visual culture, contemporary art and artistic experiences. SEDERHOLM, Helena, ed. *ArtBeat*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 2012, s. 141–169. ISBN 978-952-60-4694-5.
- MARŠÁK, JAN; PASTOROVÁ, MRKÉTA; VOTAVOVÁ RENATA. *Porovnání segmentů kurikul pro základní vzdělávání Finska a ČR vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – srovnávací analýza*. [online]. Praha: NÚV, 2018. 70 s. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp/04>
- PASTOROVÁ, Markéta (ed) a kol. Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání – výtvarná výchova. [online]. Praha: NÚV, 2016, 80 s.[cit. 2019-01-14]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/21383/metodicke_komentare_a_ulohy_ke_standardum_zv_vytvarna_vychova.pdf
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (Úprava platná od 1. 9. 2017)* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, 164 s. [cit. 2017-06-14]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- RŮŽIČKOVÁ, Radka a Dana NOVOTNÁ. Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického. *Kultura, umění a výchova* [online]. Olomouc, 2014, 2(2) [cit. 2018-10-12]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=43
- SEDERHOLM, Helena, ed. *ArtBeat*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 2012. ISBN 978-952-60-4694-5.
- SLAVÍK, Jan, Kateřina DYTRTOVÁ a Marie FULKOVÁ. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. 2010, 55, 27–45.
- SWEENEY, Robert W., ed. *Inter/actions/inter/sections: Art education in a digital visual culture*. Reston: National art education association, 2010. ISBN 978-1-890160-49-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe. ŠOBÁŇOVÁ, Petra, Olga BADALÍKOVÁ, Carl-Peter BUSCHKÜHLE et al. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, 2016, s. 27–52. ISBN 978-80-904268-1-8.
- The InSEA Manifesto 2018. *International Society for Education through Art* [online]. Columbus, c2018 [cit. 2018-10-12]. Dostupné z: <http://www.insea.org/InSEA-Manifesto>
- TILLANDER, M. Digital Visual Culture: The Paradox of (In)visible. SWEENEY, Robert W., ed. *Inter/Action/Inter/Section: Art Education in a Digital Visual Culture*. Reston: National Art Education Association, 2010, s. 51–60. ISBN 978-1-890160-49-4.

- UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. „*Obrazová kompetence*“ – *klíčová kompetence všeobecného vzdělávání. Srovnávací pedagogika umění jako výchozí báze vzdělávání v evropském kontextu*. In Uhl Skřivanová, V. a kol. (eds.) *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.
- Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd ZŠ – závěrečná zpráva. *Česká školní inspekce ČR* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017, listopad 2017 [cit. 2018-12-31]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-5-a-9-trid-ZS-%E2%80%93>
- VANČÁT, J., PASTOROVÁ, M., *K pojetí a terminologii výtvarného oboru, 2006, přístupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>*

Další zdroje:

- BYČKOVSKÝ, P. a KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ke vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 3. S. 227–242.
- FULKOVÁ, M. a SLAVÍK J. Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy? In: *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4722-8.
- HAZUKOVÁ H. Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele. In: Zikmundová, V. (ed.). *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. (Symposium ČS INSEA Plzeň, 2004)*. Plzeň: Západočeská univerzita. 2007. ISBN 80-7043-504-6
- KITZBERGEROVÁ, L., 2014. Didaktika výtvarné výchovy. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: http://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf. ISBN 978-80-7290-667-3.
- SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. *Pedagogická orientace*, 2006, 2006(4), s. 11-24. ISSN 1211-4669. Dostupné také z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2006/PedOr06_4_Vyznam_Skalkova.pdf.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., MUSILOVÁ, J., BEKOVÁ, M. Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. In UHL – SKŘIVANOVÁ, V.: *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP 2014 ISBN 978-80-7414-663-3



NÁRODNÍ ÚSTAV
PRO VZDĚLÁVÁNÍ
Weilova1271/6
102 00 Praha 10
www.nuv.cz