

Klíčová kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty a její pojetí či absence v kurikulech ČR a SR

Mgr. Libuše Černá

ÚVOD

Příspěvek přináší pohled na klíčové kompetence v kontextu obecných cílů všeobecného vzdělávání vyššího sekundárního stupně v ČR a SR se zřetelem na kulturní, umělecké či estetické aspekty.¹ V první části textu jsou stručně představeny hlavní cíle a klíčové schopnosti, které vymezuje Evropský referenční rámec. Druhá část příspěvku stručně vymezuje obecné cíle a klíčové kompetence konkrétních kurikulárních dokumentů gymnaziálního vzdělávání v ČR a SR, tj. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike, ISCED 3A – úplné stredné všeobecné vzdelávanie*. Slovensko bylo vybráno pro srovnání dané problematiky z toho důvodu, že mělo s ČR v průběhu 20. století shodnou vzdělávací politiku a je zajímavé sledovat, čím se v současné době liší či jakým se ubírá směrem. Ve třetí části představuje konkrétně pojetí a vymezení klíčové kompetence „vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“ v kurikulech gymnázií SR a upozorňuje na absenci klíčové kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty v kurikulech gymnázií ČR. Příspěvek odkazuje na Evropský referenční rámec a jeho 8. klíčovou kompetenci, tzv. „kulturní povědomí a vyjádření“ jakožto výchozí inspiraci pro vymezení klíčové kompetence s aspekty kulturními, uměleckými či estetickými v kurikulech ČR.

1. EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC – CÍLE A KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI

V roce 2006 vyústily snahy Evropské unie o sblížení vzdělávacích systémů členských zemí v přijetí zásadního dokumentu v podobě Doporučení Evropského parlamentu a Rady², který

¹ Problematice vybraných kurikulárních dokumentů se věnuji v širších souvislostech v rámci disertační práce „Hudební vzdělávání a způsoby jeho ukončování na čtyřletých všeobecněvzdělávacích středních školách v České republice, Slovenské republice a Polsku“, jejíž dílčí částí je obsahová analýza a komparace českých, slovenských a polských kurikulárních dokumentů státní úrovně pro všeobecně vzdělávacích střední školy se zaměřením na oblast hudební.

² DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). In: *Úřední věstník Evropské unie* [online]. 2006, L 394/10 [cit. 2016/05/03]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>

uvádí jednak jasnou definici pojmu „klíčová schopnost“³, jejich výčet a také doporučení členským zemím, jak zajistit jejich osvojování. Doporučení je jedním z výsledků spolupráce Evropské komise a členských států v rámci pracovního programu Vzdělávání a odborná příprava 2010. Tento pracovní program představuje zastřešující rámec pro politickou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy a je založen na společně dohodnutých cílech, ukazatelích a referenčních kritériích, na vzájemném učení a šíření osvědčených postupů (Evropská komise, 2007).⁴

Na základě tohoto doporučení přijala Rada a Evropský parlament dokument „*Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec*“ (dále jen „referenční rámec“).

V kontextu vzdělávání (jeho dvojí úlohy, sociální a hospodářské) a jeho hlavní role při naplňování a rozvíjení klíčových schopností jsou hlavními cíli referenčního rámce:

„1) určit a definovat klíčové schopnosti nezbytné pro osobní naplnění, aktivní občanství, sociální soudržnost a zaměstnatelnost ve společnosti založené na znalostech, 2) podporovat snahy členských států, jejichž cílem je zajistit, aby mladí lidé do ukončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy rozvinuli klíčové schopnosti na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost a měli základy pro další vzdělávání a pracovní život a aby dospělí mohli své klíčové schopnosti po celý život rozvíjet a aktualizovat, 3) poskytnout politickým činitelům, poskytovatelům vzdělání, zaměstnavatelům a samotným studujícím evropský referenční nástroj, jenž by napomáhal úsilí vyvíjenému na vnitrostátní a evropské úrovni k dosažení společně dohodnutých cílů, 4) poskytnout rámec pro další akci na úrovni Společenství jak v rámci pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, tak v rámci programů Společenství v oblasti vzdělávání a odborné přípravy“ (Evropská komise, 2007, s. 3). Přijatý referenční rámec vymezuje klíčové schopnosti⁵ a staví je do jedné roviny důležitosti, protože „každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech“. Referenční rámec vymezuje následujících osm klíčových schopností:

- 1. komunikace v mateřském jazyce,*
- 2. komunikace v cizích jazycích,*
- 3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií,*
- 4. schopnost práce s digitálními technologiemi,*

³ Oficiální překlad používá pojem *klíčové schopnosti*, ale v odborné komunitě se přinejmenším od roku 2014 užívá termín *klíčové kompetence*.

⁴ Více informací k dispozici na: http://ec.europa.eu/education/index_en.html

5. *schopnost učit se,*
6. *sociální a občanské schopnosti,*
7. *smysl pro iniciativu a podnikavost a*
8. *kulturní povědomí a vyjádření.*

Referenční rámec rovněž konstatuje, že řada schopností se bude vzájemně překrývat či propojovat a aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti oblasti jiné.⁶ Referenční rámec se rovněž zabývá „...řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech: *kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů*“ (Evropská komise, 2007, s. 3).

Vzhledem k zaměření příspěvku představenému v úvodu nyní přejdeme k vymezení obecných cílů vzdělávání a klíčových kompetencí na gymnáziích v ČR a SR.

2. OBECNÉ CÍLE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE GYMNAZIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A SR

V rámci kurikulární reformy vzdělávání v polovině prvního desetiletí tohoto století se do českého edukačního prostředí zavádí dvoustupňový systém kurikula, který představují rámcové a z nich vycházející školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vychází z nové strategie vzdělávání – z koncepce celoživotního učení, která zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Závazným dokumentem pro realizaci gymnaziálního vzdělávání v ČR je rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)⁷. Podle RVP G (s. 8) usiluje vzdělávání na čtyřletých gymnáziích o naplnění těchto cílů:

- vybavit žáky klíčovými kompetencemi na předpokládané úrovni,
- vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na předpokládané úrovni,
- připravit žáky k celoživotnímu učení a profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.

⁵ Klíčové schopnosti jsou zde definovány jako „kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.“

⁶ „Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit.“

⁷ Kol. autorů (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

RVP G zdůrazňuje rozvíjení klíčových kompetencí⁸, které žáci získali v základním vzdělávání. RVP G popisuje požadovanou úroveň osvojení klíčových kompetencí jako žádoucí stav, jehož mají žáci dosáhnout (nebo se k němu přiblížit) na základě svých individuálních předpokladů a možností a jehož další rozvíjení by se mělo stát celoživotním procesem. V rámci gymnaziálního vzdělávání by si žák měl osvojit následující kompetence (RVP G, s. 9):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanská,
- kompetence k podnikavosti.

Slovenská republika rovněž respektuje dvojúrovňové kurikulum pro všechny školy od preprimárního po sekundární vzdělávání, přičemž *Štátny vzdelávací program* vymezuje závazné edukační linie pro jednotlivé typy škol, *Školský vzdelávací program* jej konkretizuje a doplňuje (Kosová & Porubský 2011, s. 41). Specifikem slovenských kurikulárních dokumentů je, že pracují v rámci vertikální hierarchie vzdělávacího systému s mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED⁹. Závazným dokumentem pro střední všeobecné vzdělávání je *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike, ISCED 3A – úplné stredné všeobecné vzdelávanie* (ŠVP ISCED 3A)¹⁰. Mezi hlavní vzdělávací cíle ŠVP ISCED 3A (s. 4) patří zejména:

- poskytnout všeobecné vzdělání na základě systematického a vyváženého výběru informací a poznatků vědy a kultury,
- prohloubit abstraktní a logické myšlení na základě kauzality, funkčnosti a evoluce,
- naučit samostatnosti při řešení problému, úkolů a vyvozování logických závěrů,
- vést ke kritickému myšlení při řešení úkolů,

⁸ Klíčové kompetence jsou zde definovány jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z požadavků na úroveň gymnaziálního vzdělávání. Klíčové kompetence jsou v RVP G uvedeny s poznámkou, že jsou rozpracovány do samostatných okruhů zejména pro jejich lepší pochopení, ale v praxi se mají navzájem prolínat a doplňovat (RVP G, 2007, s. 8).

⁹ *International Standard Classification of Education* přijatá Generální konferencí členských států UNESCO. Referenční klasifikace sloužící pro uspořádání vzdělávacích programů a odpovídajících kvalifikací do vzdělávacích úrovní a oborů, používaná ve statistikách po celém světě za účelem shromažďování, sestavování a analyzování mezinárodně srovnatelných údajů.

¹⁰ Kol. autorů (2015). *ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE GYMNAZIÁ (úplné stredné všeobecné vzdelávanie)*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/7900.pdf>

- naučit smysluplně zařazovat informace a poznatky do kontextu životní praxe,
- na základě individuální schopností a zájmů poskytnout optimální možnosti pro další vzdělávání či pracovní uplatnění,
- prohlubovat sociální kompetence, zvláště komunikaci, argumentaci a kooperaci,
- posilovat prosociálnost, odpovědnost a respekt k člověku i společnosti,
- směřovat žáky ke zdravému životnímu stylu, posilovat duševní rovnováhu a pohodu,
- motivovat žáky k zájmu o societu, k aktivitě při ochraně lidských či kulturních hodnot a životního prostředí,
- vést žáky ke globální uvědomělosti.

Cíle gymnaziálního vzdělávání lze shrnout do čtyř kategorií (ŠVP ISCED 3A, 2008, s. 6):

1. personální – maximální rozvíjení potenciálu každého žáka;
2. sociální – rozvíjení žákova prosociálního cítění, upevňování jeho zájmu o národní dědictví a akceptace kulturních odlišností;
3. profesně-orientační – rozvíjení svědomitého a uvědomělého přístupu k výběru profesního směřování;
4. všeobecně-vzdělávací – rozvíjení širokého kulturního, obecného i vědeckého vzdělanostního základu a pěstování kreativity.

Profil absolventa gymnázia je založen na klíčových kompetencích (způsobilostech)¹¹, které představují všeobecnou vzdělanost jako soubor vědomostí, schopností a hodnotových postojů umožňujících žákovo uplatnění v pracovním, občanském, rodinném a osobním životě. Tyto kompetence navazují na způsobilosti získané během vzdělávání na předešlých stupních, zejména nižšího sekundárního vzdělávání. Podle ŠVP ISCED 3A (s. 8–9) by měl absolvent gymnaziálního vzdělávání na základě svých možností rozvíjet následující kompetence¹²:

- kompetence k celoživotnímu učení,
- kompetence sociálně komunikační,
- kompetence uplatňovat matematické myšlení a poznávání v oblasti vědy a techniky,

¹¹ Pojmy klíčová či klíčové kompetence (*klíčová kompetencia, klíčové kompetencie*) a klíčová způsobilost či klíčové způsobilosti (*klíčová spôsobilosť, klíčové spôsobilosti*) jsou v dokumentu uváděny jako rovnocenné synonymické výrazy.

¹² Jednotlivé klíčové kompetence se vzájemně prolínají, propojují a mají nadpředmětový programový charakter. Mají být produktem celkového procesu vzdělávání a sebevzdělávání, tj. kompletního vzdělávacího programu a dalších rozvíjejících aktivit, které v rámci školy probíhaly. Klíčové kompetence jsou zde koncipovány jako ideální plánovaný cílový výstup dosahován procesem jejich rozvíjení (ŠVP ISCED 3A, 2008, s. 7).

- kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií,
- kompetence řešit problémy,
- kompetence občanské,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence pracovní,
- kompetence směřující k iniciativnosti a podnikavosti,
- kompetence vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury.

Klíčové kompetence jsou prolntuty celým kurikulem. K jejich rozvoji přispívá celý vzdělávací obsah, organizační formy a metody výuky, podnětné sociálně emoční prostředí školy, programové aktivity uskutečňované ve škole i v rámci mimoškolních činností. Rozvinutí klíčových kompetencí žáků na úroveň, která je pro ně osobně dosažitelná, je považováno za hlavní programový cíl vzdělávání.

3. POJETÍ ČI ABSENCE KLÍČOVÉ KOMPETENCE S KULTURNÍMI, UMĚLECKÝMI ČI ESTETICKÝMI ASPEKTY V KURIKULECH GYMNÁZIÍ V ČR A SR

V souvislosti s námi řešenou problematikou nalézáme ve vymezených klíčových kompetencích slovenského kurikula významné specifikum. ŠVP ISCED 3A stanovuje rozvíjení „kompetence vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“. České kurikulární dokumenty sice obohatily cíle vzdělávání o klíčové kompetence, avšak doposud zůstávají stále formulovány bez náležité argumentace odlišně od evropského referenčního rámce z roku 2006. Podle Malacha (2014, s. 12) to lze vysvětlit i tím, že vznik a zavádění českých národních kurikulárních dokumentů definování evropského referenčního rámce v případě základního vzdělávání časově předcházely¹³ a v případě gymnaziálního vzdělávání jej pouze krátce následovaly¹⁴.

V roce 2011 byla provedena srovnávací analýza¹⁵, jejímž cílem bylo zjistit, jak jsou klíčové kompetence zapracovány do kurikul zemí, ve kterých je této problematice věnována značná pozornost, a zemí, které mohou být pro Českou republiku inspirativní. Autorky vybraly konkrétně Anglii, Irsko, Nový Zéland, Finsko a Slovensko a uvádějí, že: „*Srovnávací*

¹³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, VÚP, 2004.

¹⁴ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha, VÚP, 2007.

¹⁵ Kocourková, Š. & Pastorová, M. (2011) *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha: VÚP.

analýza poskytuje podklady pro zvážení, zda je třeba koncept klíčových kompetencí v RVP doplňovat, anebo upravovat.“ (Kocourková, Pastorová, 2011, s. 5).¹⁶ Na základě uvedené analýzy můžeme konstatovat, že kompetence týkající se kulturního povědomí a vyjádření jsou přímo vyjádřeny pouze ve slovenském kurikulu, neboť obsahují kompetenci vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se kulturními nástroji. *„V žádném z dalších analyzovaných kurikul se nevyskytuje, přestože kulturní povědomí a vyjádření je součástí Evropského referenčního rámce klíčových kompetencí pro celoživotní učení.*“ (Kocourková & Pastorová, 2011, s. 50)

V RVP G (s. 9–10) nalézáme náznak patřičných schopností znalostí, dovedností, postojů či hodnot odpovídající této klíčové kompetenci pouze velmi okrajově, a to částečně v rámci vymezení kompetence občanské: *„rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu; rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání“* a kompetence komunikativní: *„s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální“*.

V případě slovenského kurikula je tomu jinak. Inspirace 8. klíčovou kompetencí referenčního rámce „kulturní povědomí a vyjádření“ je zjevná. Jak už bylo uvedeno, ŠVP ISCED 3A stanovuje rozvíjení kompetence „vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“ a rovněž ji podrobněji charakterizuje. V dokumentu (s. 9) se skrze ni po žácích požaduje následující:

- *dokáže se vyjadřovat na vyšším stupni umělecké gramotnosti prostřednictvím vyjadřovacích prostředků výtvarného a hudebního umění,*
- *dokáže se orientovat v uměleckých druzích a stylech a používat jejich hlavní vyjadřovací prostředky,*
- *uvědomuje si význam umění a kulturní komunikace ve svém životě a v životě celé společnosti,*
- *cení si a respektuje umění a kulturní historické tradice,*
- *zná pravidla společenského kontaktu (etiketu),*
- *chová se kultivovaně, přiměřeně okolnostem, situacím,*
- *je tolerantní a empatický k projevům jiných kultur.*

¹⁶ Mezi další studie, které se zabývají problematikou klíčových kompetencí a naznačují problematická místa v jejich implementaci v českém edukačním kontextu, patří např.: Simonová, J. & Straková, J. (2005) *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, o. s.

Ovšem prof. Irena Medňanská (2010) upozorňuje na fakt, že v tomto vymezení absentuje esteticko-umělecký aspekt. Vyjadřuje se v této souvislosti o nedostatečném rozvíjení esteticko-uměleckých aspektů v rámci edukace. Konkrétně zmiňuje rozvoj tvořivosti a prostor pro seberealizaci žáka prostřednictvím umění, rozvíjení uměleckých schopností žáka, oblasti zážitkového prožívání, tedy chybí esteticko-umělecké zaměření kompetence. „*I když výsledky pedagogických výzkumů potvrzují, že umělecké výchovy a hudební výchova napomáhají k úspěšnému vývoji žáka v exaktních předmětech, jsme svědky, že tyto výchovy jsou vnímány pouze jako prostředek k dosažení tohoto cíle. Vidíme časovou redukci uměleckých předmětů v jednotlivých stupních vzdělávání.*“ (Medňanská, 2010). Názor autorky není zdaleka ojedinělý. Např. Turek (2003) na tuto skutečnost v dané souvislosti upozorňoval už mnohem dříve: „*Jedn hodinové předměty z důvodu nedostatečného časového prostoru nerozvíjejí, nebo jen velmi slabě rozvíjejí danou kompetenci a obvykle nezanechají trvalé poznatky.*“ Další zprostředkované efekty provozování uměleckých aktivit s dětmi či studenty, jakými jsou rozvoj emocionality, paměti, představitivosti, kombinačních schopností, přesah do roviny budování sociálních vztahů včetně prevence negativních sociálních jevů atd., jsou zcela zřejmé.

Co se týká vymezení úrovně klíčových kompetencí a jejich hodnocení, autorky představené srovnávací analýzy konstatovaly, že státní vzdělávací programy vybraných zemí neobsahovaly vymezení úrovně klíčových kompetencí, a rovněž nenalezly informace týkající se hodnocení klíčových kompetencí (Kocourková & Pastorová, 2011, s. 37). Malach (2014, s. 14) v této souvislosti upozorňuje na nepříznivou skutečnost v ČR, a to na zjevnou absenci systémového přístupu k problematice za strany školských exekutivních orgánů.

Počátkem roku 2013 zveřejnilo MŠMT dokument s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*¹⁷ (Strategie 2020), jehož cílem je aktualizovat a konkretizovat směry rozvoje celého vzdělávacího systému. Smysl strategie byl v textu vymezen jako „*aktualizace a konkretizace směrů a cílů vzdělávací politiky obsažených v Bílé knize z roku 2001*“ a jako „*sjednací rámec pro vzdělávací politiku s obsahovým mandátem pro soustavu provádějících dokumentů*“. Strategie 2020 byla schválena vládou 12. května 2014¹⁸ a první hodnotící zpráva měla být vládě předložena do 31. 8. 2016. Jedním

¹⁷ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

¹⁸ Schválením Strategie 2020 vládou definitivně pozbývá platnost Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha) z roku 2001. V těsné vazbě na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 budou naopak připraveny navazující strategické dokumenty, které jednotlivé její priority a cíle rozpracují do konkrétních opatření (s. 3).

z implementačních dokumentů Strategie 2020 je *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*.¹⁹ Z hlediska MŠMT představuje Dlouhodobý záměr ČR (s. 3) „významný nástroj formování vzdělávací soustavy a je základem komunikace mezi centrem a kraji. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy.“

Snad můžeme alespoň doufat, že tvůrci vzdělávací politiky v inovativních návrzích zmínili potřebu vymezení a rozvíjení klíčové kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty v rámcových vzdělávacích plánech jako důležitou součást vzdělávání ve snaze o komplexní rozvoj osobnosti mladého člověka.

Vzhledem k naší příslušnosti k evropské vzdělávací politice se termín kompetence dostal do našeho edukačního prostředí, státních a školních kurikulárních dokumentů. V tomto vzdělanostním univerzu je nezbytné počítat s uměním, nejen profesionálním, ale hlavně tím, které zasáhne celou populaci, bude ji kultivovat, učit vnímat a emocionální prožívat (Medňanská, 2010).

ZÁVĚR

Přestože měly Česká a Slovenská republika v průběhu 20. století shodnou vzdělávací politiku, můžeme závěrem konstatovat, že co se týče vymezení jednotlivých klíčových kompetencí, ubírá se nyní Slovensko zcela odlišným směrem. Ve svých kurikulárních dokumentech se více inspirovalo evropským referenčním rámcem a ve vymezených klíčových kompetencích nalézáme významné specifikum, a to v podobě vymezené klíčové kompetence „vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“. České kurikulární dokumenty trpí značnou mezerou v podobě absentujícího vymezení klíčové kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty. Evropský referenční rámec a jeho 8. klíčová kompetence „kulturní povědomí a vyjádření“ by měla být výchozí inspirací pro vymezení klíčové kompetence s aspekty kulturními, uměleckými či estetickými v kurikulech ČR.

¹⁹ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

LITERATURA

- KOCOURKOVÁ, Š. & PASTOROVÁ, M. (2011). *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha: VÚP.
- Kol. autorů (2006). DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). In: *Úřední věstník Evropské unie*. Dostupné z:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>
- Kol. autorů (2007). *KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ Evropský Referenční rámec*. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství.
- Kol. autorů (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>
- Kol. autorů (2013). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020?highlightWords=Hlavn%C3%AD+sm%C4%9Bry+strategie+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD+politiky+roku+2020>
- Kol. autorů (2008). *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie*. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf
- Kol. autorů (2015). *ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE GYMNÁZIÁ (úplné stredné všeobecné vzdelávanie)*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/7900.pdf>
- KOSOVÁ, B. & PORUBSKÝ, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- MALACH, J. & ČERVENKOVÁ, I. (Eds.). (2014) *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- MEDŇANSKÁ, I. (2010). *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Rokus.
- NOVOTNÁ, D. (2011) *Analýza stavu hudební výchovy na čtyřletých gymnáziích* (Disertační práce). Ústí nad Labem: PdF UJEP.
- SIMONOVÁ, J. & STRAKOVÁ, J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, o. s.
- TUREK, I. (2003). *Klíčové kompetencie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.