

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2022

Tereza Balcarová

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA
STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD PRO UČITELE
ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ, PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A
ODBORNÉHO VÝCVIKU
2022/2023

STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD

– SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

2021-2023

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Tereza Balcarová

Dějiny pedagogiky a školství od 14. století po 20. století

Praha 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená závěrečná práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Tereza Balcarová

Anotace

Tato závěrečná práce pojednává o výchově, která provází lidstvo. Budu se zabývat otázkami výzkumu v oblasti dějin pedagogiky a školství. Základní přehled v oblasti dějin pedagogiky a školství. Od výchovy ve období renesance až po postmodernistickou výchovu. Historické výzkumy v dějinách pedagogiky a fáze historických výzkumů. Vývoj dějin vzdělávání v novověku, v 19. a 20. století. Cílem práce bude zaznamenat důležité a významné momenty, které byly zásadní a přínosné pro rozvoj ve školství.

Klíčová slova

Dějiny, historie, pedagogika, střední škola, školství, učitel, vysoká škola, vývoj, výzkum, vzdělávací program, základní škola, žák.

**DĚJINY PEDAGOGIKY A ŠKOLSTVÍ OD 14. STOLETÍ PO
20. STOLETÍ**

Obsah

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 VZNIK A VÝZNAM PEDAGOGIKY | 8 |
| 1.1 Renesanční pedagogika | 8 |
| 1.1.1 Renesance a humanismus ve Francii | 10 |
| 1.1.2 Renesance a humanismus v Nizozemí | 10 |
| 1.2 Pedagogika reformační a protireformační | 11 |
| 1.3 Pedagogické myšlení 17. a 18. století | 12 |
| 1.3.1 Pedagogický odkaz Jana Ámose Komenského | 13 |
| 1.3.2 Anglický pedagogický systém Johna Locka | 13 |
| 1.3.3 Francouzská pedagogika Jeana Jacquese Rousseau | 14 |
| 1.3.4 Německá pedagogika Imanuela Kanta | 14 |
| 1.4 Novodobá česká škola a pedagogika | 15 |
| 1.4.1 Počátky a rozvoj české pedagogiky 19.století | 15 |
| 1.4.2 Česká pedagogika 20.století | 16 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 18 |
| 2 CÍL PRÁCE | 18 |
| 2.1 Seznámení s dotazníkovým šetřením | 18 |
| 2.2 Analýza dotazníkového šetření | 19 |
| 3 DISKUZE A SHRUTÍ | 34 |
| 3.1 Význam výuky dějin umění na základních školách | 35 |
| ZÁVĚR | 38 |
| SEZNAM LITERATURY | 40 |
| SEZNAM GRAFŮ | 41 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 41 |

ÚVOD

Dějiny umění učí studenty analyzovat vizuální, smyslné důkazy, které lze nalézt v různých uměleckých dílech, architektuře a designu v kombinaci s textovými důkazy. Zdokonalováním dovedností blízkého pohledu, popisu a uvážlivého používání historických pramenů nabízí dějiny umění nástroje a slovní zásobu pro interpretaci bohatství vizuální kultury, která nás obklopuje, a také pro budování historicky založeného chápání umělecké produkce v různých společenských a kulturních oblastech.

Tato práce se zaměří na období renesance, kdy spolu s tímto uměleckým směrem dochází k šíření a prohlubování poznatků z matematiky, astronomie, fyziky a biologie. Vynález knihtisku podmínil rychlé šíření znalostí. Je oslavován zdravý, aktivní člověk, který se raduje ze života a neorientuje se pouze na posmrtný život. Důkladněji budou zkoumány nejdůležitější mezníky vývoje vzdělávání, přes pedagogické myšlení 15. a 18. století, kdy již docházelo k vyšším nárokům na vzdělání v souvislosti s úředníky, soudci, veliteli atd. Začínají proto vznikat první výchovné instituce, které se starají o stát.

Práce bude dále pokračovat zmínkou o zavedení povinné školní docházky v období novověku a jejím formováním až po současnost, a to převážně v českých zemích během 20. století s nejméně výraznějšími milníky daného vývoje, tj. počátku 20. století, období druhé světové války a jejího vlivu na české školství, dále období socialismu a počátku 90. let po pádu socialismu do současnosti.

Hlavními zdroji práce je odborná literatura, archivy a dále sekundární zdroje. Hlavním cílem této práce je zjistit, jak žáci 8. a 9. tříd základních škol znají průřez dějin umění. Ke splnění zadaného cíle bude využito dotazníkové šetření, které náleží do tzv. kvantitativních metod výzkumu. Výsledky dotazníkového šetření napomohou potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy a odpovědět na výzkumné otázky. Výsledky dotazníku budou zpracovány graficky a bude provedeno závěrečné shrnutí práce na základě těchto výsledků.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části práce budou popsány základní milníky v souvislosti s vývojem pedagogiky, a to v renesančním období, období reformace, budou uvedeny zásadní pedagogické odkazy, myšlení, celosvětové přístupy k pedagogice a dále vývoj a rozvoj české pedagogiky.

1 Vznik a význam pedagogiky

Během starověkého období v Řecku byla poprvé představena role učitele a vyučování bylo považováno za formu umění. Chodit do školy a získat vzdělání bylo něco, co si pro své děti mohli dovolit jen ti nejbohatší. Role učitele nebo vychovatele byla v procesu učení považována za nejdůležitější, protože dětem dávali neocenitelné znalosti a předávali svoji moudrost.

Vychovatelé však nebyli prvními pedagogy. Bohatí jedinci této oblasti využívali otroky, aby vodili jejich děti do školy. Byli považováni za zkušené a moudré, kteří předávali vědomosti dětem, které brali do školy. Tak vzniklo slovo pedagog. Je popisován jako „vůdce dětí“ (Vaňek, 2011).

Pedagogika je tak metoda výuky, ve které učitelé vyučují, a to jak teoreticky, tak i prakticky. Pedagogika je utvářena názorem pedagoga na učení a zahrnuje jeho chápání kultury a různých stylů učení.

Dále, podle Vaňka (2011), je pedagogika vztah mezi kulturou a technikami učení. Hlavním cílem pedagogiky je navázat na předchozí učení studentů a pracovat na rozvoji dovedností a postojů studentů. Pedagogika umožňuje studentům důkladně porozumět předmětu a pomáhá jim aplikovat to, s čím se budou setkávat v každodenním životě.

1.1 Renesanční pedagogika

Metody výuky a nápady na nejlepší způsob výuky studentů se neustále mění. Ačkoliv budou vždy existovat nové studie uvádějící, jaký je ten nejkvalitnější způsob výuky, existuje několik opakujících se myšlenek, které se používají po mnoho let. Renesance byla osvícenským obdobím po éře temného středověku, které zahrnovalo obnovu zájmu o klasické myšlenky. V renesančním školství byl velice rozvinut a uplatňován humanismus. Vytváření pohodlného a starostlivého prostředí pro učení, umožnění studentům utvářet si vlastní názory, diferencovaná

výuka a důležitost řeči jako způsobu, jak vyjádřit své znalosti, to vše jsou témata, kterým byla věnována pozornost se zaměřením na humanismus (Heinzmann, 2002).

Humanismus bylo hnutí, kde se pozornost soustředila spíše na jednotlivce než na náboženské doktríny. Humanistická přesvědčení zdůrazňují dobro v lidských bytostech a také se zaměřují na každodenní lidské problémy a situace. Zaměření vzdělávání bylo stále strukturováno v rámci kurikula, ale nyní také zahrnovalo zaměření na člověka jako jednotlivce. Pedagogika se během renesance více zaměřovala na to, aby se každý student stal tím nejlepším člověkem, jakým mohl být. Aby toho dosáhli, renesanční autoři vyjádřili důležitost výuky studentů širokým myšlenkám a způsobům, jak zlepšit sebe a svůj svět, namísto toho, aby je učili konkrétním přesvědčením a formovali je do lidí, kteří všichni myslí a jednají přesně stejným způsobem. Humanistický přístup umožnil studentům mít individualitu a vytvářet si vlastní názory a zároveň se zdokonalovat jako osobnosti (Heinzmann, 2002).

Humanisté zavedli myšlenku laické morálky, která kladla důraz na etické chování jako na cíl sám o sobě. Tento ideál laické morálky vystoupil vedle starých duchovních a mnišských názorů na život. Humanisté zvýšili smysl pro důstojnost člověka a zdůrazňovali, co člověk může udělat sám pro sebe (Štverák, 1991).

Humanisté prosazovali etické chování. Ve školách nejen podporovali učení a znalosti, ale také učili studenty, jak jednat morálně. Štverák (1991) pokračuje a vysvětluje, že toto učení morálky zvýšilo u člověka pocit důstojnosti. To vše souvisí se zaměřením na jednotlivce a na to, kolik schopností a potenciálu každý jednatel má.

Humanismus vedl pedagogy k tomu, aby se zaměřili spíše na starověkou literaturu než na předměty jako logika a metafyzika. Pedagogové se zaměřovali na témata, jako je poezie, rétorika a morální filozofie, což jsou témata, která umožňují analýzu a diskusi. Zaměření na tato témata souvisí se zaměřením na každého jednotlivce, což mu umožňuje dělat vlastní závěry a vytvářet si vlastní názory na určitá témata, na rozdíl od zaměření na témata s konkrétními odpověďmi. Zaměření škol se jasně vzdalovalo od rigidních představ a místo toho umožňovalo studentům vytvářet si vlastní znalosti a názory na základě vlastních zkušeností (Štverák, 1991).

1.1.1 Renesance a humanismus ve Francii

Francouzská renesance byla kulturním a uměleckým hnutím mezi 15. a začátkem 17. století. Období je spojeno s panevropskou renesancí, slovo poprvé použil francouzský historik Jules Michelet k definování uměleckého a kulturního „znovuzrození“ Evropy.

Pozoruhodné vývoje během francouzské renesance zahrnují šíření humanismu, časné zkoumání „Nového světa“, vývoj nových technik a uměleckých forem v oblasti tisku, architektury, malířství, sochařství, hudby, vědy a literatury; a vypracování nových kodexů družnosti, etikety a diskurzu (Balvín, 2016).

Francouzská renesance tradičně sahá od francouzské invaze do Itálie v roce 1494 za vlády Karla VIII. až do smrti Jindřicha IV. v roce 1610. Bez ohledu na tuto chronologii se určitý umělecký, technologický nebo literární vývoj spojený s renesancí dostal do Francie dříve (například cestou burgundského soudu nebo papežského soudu v Avignonu); nicméně černá smrt 14. století a stoletá válka udržely Francii ekonomicky a politicky slabou až do konce 15. století.

Vlády Františka I. Francouzského (od roku 1515 do roku 1547) a jeho syna Jindřicha II. (od roku 1547 do roku 1559) jsou obecně považovány za vrchol francouzské renesance (Balvín, 2016).

Nejvýznamnějšími osobnostmi ve vztahu k pedagogice byli Françoise Rabelais a Michel de Montaigne. Oba dva jsou ve své době jedněmi z prvních, co se ve své době stavěli proti dosavadním scholastickým metodám, a přichází s návrhy, které se od nich odklánějí. Například, že učitel by neměl zneužívat své autority, ale měl by se vcítit do pozice žáka, aby mu předal maximální vědomosti (Kasper, Kasperová, 2008).

1.1.2 Renesance a humanismus v Nizozemí

Tisk napomohl šířit humanistické myšlenky od jejich počátků v Itálii na sever Evropy. Skutečně nejslavnějším humanistickým učencem své doby byl Desiderius Erasmus Rotterdamský (asi 1469-1536). Erasmus věřil, že odpovědí na problémy katolické církve je vzdělání (a nikoli radikální reformace). Za tímto účelem sestavil edice klasických autorů a poskytl nový latinský a řecký překlad Nového zákona. Erasmovo ostré a kritické zkoumání původních textů, jeho

textová analýza aktuálních verzí a jeho zájem o filologii měly vliv na další renesanční učence (Kasper, Kasperová, 2008).

Ačkoli raní humanisté byli často křesťané, důraz hnutí na kritické zkoumání vedl k nevyhnutelnému střetu s církevními autoritami, které závisely na masovém a nekritickém přijímání zastaralých výkladů doktríny. To, že se někteří humanističtí učenci stali zastánci pohanských textů, bylo dalším jablkem sváru.

V rámci pedagogiky bylo pro učence velmi dobré diskutovat o ideálech vzdělání teoreticky, ale k dosažení humanistického cíle, který představoval rozšíření vzdělání, bylo zapotřebí více praktických pobídek. Erasmus proto napsal mnoho učebnic, jako je jeho nesmírně populární „On Copia“ (1512), který učil studenty, jak argumentovat, revidovat texty a vytvářet nové. Jeho spis „On Writing Letters“ učil, jak nejlépe psát dopisy, zaměřovat se na konkrétní publikum a používat výmluvné výrazy. Erasmus dokonce vytvářel průvodce pro ty, kteří si chtěli založit školu, a sestavoval doporučené učební osnovy (Kasper, Kasperová, 2008).

1.2 Pedagogika reformační a protireformační

První moderní hnutí za povinné státní vzdělání vzešlo z protestantské reformace, která znamenala období společensko-politických změn v Evropě.

Od renesanční éry kreativity a učení po humanismus a nové myšlenky o náboženství následovala protestantská reformace a změnila intelektuální krajinu. Ve středověku bylo vzdělání privilegium těch, kdo navštěvovali církevní školy a univerzity, soukromé vysoké školy a učiliště. V této souvislosti vedl nedostatek státního vzdělání mimo jiné k protestantské reformaci. Primární silou tohoto byl Martin Luther. Odmítal hlavně ty, kteří chtěli udržet školní vzdělání pouze pro intelektuální elitu tím, že položili základy nového řádu ve vzdělávacím systému (Horák, Kratochvíl, 1993).

Protestantská reformace je považována za stěžejní hnutí v dějinách 16. století v Evropě, které představovalo politickou a náboženskou výzvu pro papežskou autoritu a katolickou církev. V té době byl římský katolicismus jediným náboženstvím běžně přijímaným v celé Evropě. Během středověku byla římskokatolická církev napadána a čelila mnoha zklamáním a kritice. Protestantské hnutí se rychle šířilo, protože lidé byli unaveni korupcí církve.

Cílem reformátorů bylo být především náboženskými pedagogy, schopnými poskytnout lidem křesťanské vzdělání založené na Bibli (Sola Scriptura), Kristu (Solus Christus), Boží slávě (Soli

Deo Gloria), víře (Sola Fide) a milosti (Sola Gratia). Pouze tyto základní principy mohly bez dobrých skutků přinést spravedlnost, svobodu, štěstí, mravní a duchovní výchovu. Navíc protestanti viděli zneužívání a chyby v katolické církvi. Chtěli tedy zajistit, aby každý křesťan byl gramotný a schopný číst Bibli, aby našel spasení prostřednictvím Božího slova. Protestantská reformace byla úzce spojena s reformou školství (Horák, Kratochvíl, 1993).

Martin Luther byl německý mnich, kněz, profesor, teolog a vůdce protestantské reformace v Německu. Duchem předběhl svoji dobu. Byl přesvědčen, že Ježíš Kristus je jediným zástupcem Boha na zemi, a odmítl tvrzení církve, že papež byl božsky ustanovenou hlavou křesťanství. Podporou svých myšlenek se dostal do konfliktu s katolíky. Luther se snažil strukturu a funkci církve přetvořit, ne ji úplně změnit. V říjnu 1517 přibil svých 95 tezí na dveře Wittenberské katedrály (Janiš a kol., 2004).

Mezi jeho inovativní nápady patřil návrh na solidní vzdělání, ke kterému by měli mít přístup všichni lidé bez ohledu na pohlaví, věk nebo sociální postavení. Uvedl také teologické a společensko-politické důvody pro vznik nových škol a reformu těch již existujících. Martin Luther svým učením dal masám podnět k tomu, aby zpochybňovaly každou formu autority, aby si uvědomily, že Boží slovo je přístupné i jim, a proto osvobozuje. Z toho důvodu se rozhodl přeložit Bibli do zjednodušeného německého dialektu.

Protestantská reformace byla důvodem pro otevření stovek státem podporovaných škol v Německu v 16. století, které se snažily realizovat Lutherovu vzdělávací vizi (Janiš a kol., 2004).

1.3 Pedagogické myšlení 17. a 18. století

Vzdělávání v 17. a 18. století bylo ovlivněno především teology, filozofy a vládou, která zahrnovala pedagogy Sira Francise Bacona z Anglie, Wolfganga Ratkeho z Německa, René Descarta z Francie, Jean-Jacques Rouseaua ze Švýcarska, Jana Ámose Komenského z Markrabství Moravského a Johna Locka z Anglie. Existovaly další skupiny učitelů, které ovlivnily reformu školství během tohoto období, jako jsou jezuité, oratoriáni a puritánští reformátoři. Ideologie a metodiky byly stanoveny a ustaveny jako výsledek těchto vlivů, z nichž mnohé jsou dnes v praxi. Například Komenského myšlenky na rozdělení žáků do tří stupňů vzdělávání podle věku jsou v dnešních školských systémech s oblibou strukturovány. Máme základní, střední a vysoké školy, stejně jako vyšší vzdělávání na vysokých školách. Milníky, které byly učiněny, změnily způsob, jakým je vzdělávání vnímáno a způsob, jakým je výuka

vedena s velkým přemýšlením zaměřeným na to, co je pro studenta nejlepší, aby se stal přispívajícím členem společnosti (Kasper, Kasperová, 2008).

1.3.1 Pedagogický odkaz Jana Ámose Komenského

Komenského spis „Pampaedia“ zdůraznil víru, že každý by měl být vzděláván k naplnění svého života, ideál, který nazval pansofismem znamenajícím univerzální moudrost. Komenský, kdysi biskup moravské církve, rozvinul tuto filozofii krátce poté, co unikl náboženskému pronásledování tím, že se uchýlil do Polska, Maďarska, Švédska a Nizozemí. Komenský byl v tomto období předním filozofem výchovy. Navrhl segregaci škol podle věku a ročníků. V sedmi až dvanácti letech by žáci vstoupili do národní školy, kde by bylo šest různých tříd, jedna pro každý věk. Během této doby se žák učil náboženství, etiku, slovník, čtení, psaní, matematiku, hudbu, ekonomii, občanskou výchovu, historii, zeměpis a ruční práce. V těchto nižších úrovních by si žák zdokonalil své schopnosti představivosti a zapamatování. Ve 13-18 se žáci učili latinu a gramatiku. Kurzy zahrnující jazykové umění a vědy by byly dále studovány. Ve věku 19–24 let by žák pokračoval ve vyšším vzdělání na univerzitě, kterou by podle Komenského měla založit každá provincie. V roce 1657 byly Komenského metody začleněny do Velké didaktiky, která zdůrazňuje dva myšlenkové směry: umění a vědy. Další publikace Komenského byly Brána jazyků odemčená (1631), která sloužila k výuce žáků latině z jejich rodného jazyka; také Orbis Sensualium Pictus (1658), což byla obrázková kniha pro malé čtenáře. Komenský věřil, že děti se nejlépe učí prostřednictvím smyslových vjemů a obrázků, které se identifikují s označenými předměty. Dnes jsou třídy, které jsou seskupeny podle věku, dvou základních myšlenkových škol (umění a vědy) a používání ilustrovaných dětských knih k podpoře gramotnosti, téměř univerzálním ideálem (Polišenský, Pařízek, 1987).

1.3.2 Anglický pedagogický systém Johna Locka

Locke věřil, že lidská mysl by se měla zabývat počátečními myšlenkami, které by měly postupovat a podlehnout komplikovaným myšlenkám a nápadům. Locke věřil, že člověk musí zažít to, co se naučí ze životních situací. Jeho spisy byly velmi důležité v době osvícenství, protože jeho myšlenky se zaměřovaly nejen na vzdělání v té době, ale také na vládu. Státní vzdělání bylo hlavním zájmem filozofů v tomto období a Lockův vliv v politice mohl pomoci

připravit cestu jeho filozofii, aby se zakořenila ve vládním plánování vzdělávání (Singule, 1984).

1.3.3 Francouzská pedagogika Jeana Jacquese Rousseau

Rousseau svým dílem „Emile“ pomohl vyvolat ve Francii vzdělávací revoluci. V této knize Rousseau mluví o tom, jak by dětem mělo být umožněno být venku na slunci a hrát si; tady se učí nejlépe. Také uvádí, že děti procházejí vývojovými fázemi, jak rostou, a vzdělávání by se s nimi mělo shodovat. Do 12 let je dítě omezeno v komplexním myšlení, takže by se mělo učit jednoduše. Mezi 12. a 16. rokem se začíná rozvíjet rozum a ve věku 16 let se z dětí stávají mladí dospělí; mladí dospělí by se měli učit řemeslu, jako je zedník nebo tesař. Dítě, které vyrostе tímto způsobem, bude mít nejlepší možnost rozvinout svůj plný potenciál. Rousseau také říká, že výchova začíná doma a rodiče by neměli kázat, ale jít příkladem. Rousseau většinou věří, že děti by se měly rozhodovat samy a jejich vychovatelé by jim měli být oporou (Cipro, 2002).

1.3.4 Německá pedagogika Imanuela Kanta

Kant byl často ambivalentní ohledně síly filozofie ovlivnit svět. Jedinou výjimkou byl jeho pohled na teorii výchovy. Filosofie, věřil, je zodpovědná za ochranu této vědy: vědy, která by měla sloužit pedagogům jako vodítko k tomu, aby dobře a jasně připravili cestu k moudrosti, kterou by měl každý jít, a aby ostatní zajistili, aby se nevydali špatnou cestou.

Kantův příspěvek k současným teoriím vzdělání je ústřední, stejně jako Kantův intelektuální dluh vůči Rousseauovi, role vzdělání v Kantových normativních teoriích a dopad Kantových myšlenek na následující generace (Cipro, 2002).

Kantovo úsilí představuje výchovu studentů tak, aby se stali vzorem lidské „dokonalosti“ – což samozřejmě v kantovském smyslu znamená morální transformaci. Kantovské vzdělání je nutně morální, které se snaží svým studentům vštípit kosmopolitní dispozice, přestože si je vědom, že vnější proměna poskytovaná řádným vzděláním nemůže usnadnit vnitřní změnu kvůli lidské schopnosti svobodné vůle. Bez ohledu na to je vzdělání pro Kanta o uvědomění si své bytosti (Cipro, 2002).

1.4 Novodobá česká škola a pedagogika

Čechům po mnoho let vládla rakouská monarchie podle řady ústavních uspořádání. České školství bylo silně ovlivněno německými vzdělávacími trendy, ale to se zvýšilo s rakouskou vládou. Pro posílení katolicismu v Čechách byla Karlova univerzita předána jezuitům (1622). Byla založena první vojenská akademie (1752). Byl zaveden nový typ obchodních akademií (1773). Učitelská příprava byla založena na Preparandíích. Jezuitský řád byl zrušen (1773). Císařka Marie Terezie iniciovala řadu reforem (1774). Rakousko podobně jako Německo dávalo přednost do určité míry veřejnému školství. Jak v českých zemích, tak i na Slovensku začalo z iniciativy císařovny Marie Terezie (1774) 6 let povinné školní docházky.

Se vznikem Rakousko-Uherska (1869) byla povinná školní docházka rozšířena na 8 let. Rakouští úředníci používali vzdělání jako primární nástroj pro řešení etnické rozmanitosti Říše. V 19. století existoval v Čechách dobrý systém veřejného školství. U každé etnické menšiny bylo 8 let povinné školní docházky v rodném jazyce. To výrazně zvýšilo míru gramotnosti, zejména mezi Slováky a Ukrajinci, kteří žili v méně rozvinutých oblastech. Rozšířený program odborného vzdělávání zvýšil technické dovednosti rostoucí průmyslové pracovní síly v zemi. Zejména Čechy byly primárním průmyslovým centrem rakousko-uherského království (Kovaříček, Jedličková, 1994).

1.4.1 Počátky a rozvoj české pedagogiky 19.století

Pro rozvoj vědy o výchově a české pedagogické diskuse lze vymezit velmi důležité období v mnohonárodnostní monarchii a národnostně smíšených českých zemích (Čechy, Morava a Slezsko) – a to období mezi lety 1882 a 1918, kdy národní, resp. kulturně emancipační vývoj rychle vznikajícího moderního českého národa (založený na aktivním politickém životě Čechů v monarchii) vyústil v tzv. národnostní rozdělení tehdejší Karlo-Ferdinandovy univerzity v Praze na českou a německou část (1882), (Kovaříček, Jedličková, 1994).

Po roce 1882 se v obou částech univerzity začaly formovat samostatné a specifické pedagogické vědecké diskuse. V německé části pražské univerzity byla napojena na profesuru Otto Willmanna (1839–1920); v české části se profesorem pedagogiky a filozofie stal Gustav A. Lindner (1828–1887). Zatímco německá diskuse byla hlouběji orientována a zároveň byla naplněna diskursem katolické pedagogiky.

Právě Lindner dokázal nabídnout české diskusi originální přechod k evoluční a pozitivistické kategorii výchovy a vzdělávání. Lindnerova pozitivistická orientace je stěžejní v jeho díle z roku 1888 „Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“, kde odkazuje zejména na filozofické a sociologické základy. Lindner nahlížel na kulturní a společenské procesy (včetně vzdělávání) s důrazem na formulaci „zákonů“ vzdělávání a v duchu vývoje od nižšího stupně (ročníku) k vyššímu. Lindnerův pozitivistický pohled na „zákony“ společenského vývoje platí i pro historický pohled na dřívější procesy výchovy a vzdělávání (Kovaříček, Jedličková, 1994).

1.4.2 Česká pedagogika 20.století

Dvacátá a třicátá léta dvacátého století znamenala rychlý rozvoj reformní pedagogiky, která se snažila o změnu života na školách, obsahu vzdělávání, jednotných středních škol a vyváženého přístupu mezi všestranným a odborným vzděláváním.

To byla také doba mnoha významných českých pedagogických teoretiků a aktivních učitelů. V nové republice byly založeny i nové univerzity, např. Masarykova univerzita v Brně (1919). Československo v té době patřilo mezi devět nejvyspělejších zemí světa (Grecmanová a kol., 1998).

V roce 1933 se v Německu dostal k moci Adolf Hitler. V roce 1938 se rozhodl okupovat Československo a začala druhá světová válka. Země byla opět silně germanizována. Německý jazyk se stal nejdůležitějším vyučovacím předmětem ve škole (zabral jednu pětinu celého školního času). Učebnice byly upraveny v kontextu nacistické ideologie. V roce 1939 byly všechny univerzity uzavřeny a přeměněny na kasárna a vojenské věznice. Mnoho středních škol (hlavně gymnázií) bylo zrušeno. Vznikly nové školy, které vychovávaly novou nacistickou elitu. Vysoké školy byly znovu otevřeny v roce 1945. V roce 1945 bylo zákonem stanoveno vysokoškolské vzdělávání učitelů (Grecmanová a kol., 1998).

V roce 1948 dostala politická situace nový směr k socialismu a komunismu. Všechny školy se staly středem státu a církve ztratila svůj vliv. Základní vzdělávání bylo povinné, jednotné, bezplatné a koncipované na devět let. Mateřské školy, které vznikly již ve 30. letech, byly začleněny do vzdělávací soustavy, i když nebyly povinné. Jednotný školský systém (1948 – 1953) sestával z: prvního stupně (1. – 5. ročník), druhého stupně (6. – 9. ročník) a třetího stupně (10. – 12. ročník). Třetí stupeň zahrnoval 4letá gymnázia (gymnázia), 4leté technické akademie

a 2/3leté odborné školy. První a druhý stupeň byly později sloučeny do jednotné základní školy, která pokrývala povinnou školní docházku (8/9 let). Učební osnovy byly upraveny tak, aby odpovídaly ideologii, byly jednotné, povinné a orientované na přírodovědu a práci.

Sametová revoluce, která přišla v roce 1989, umožnila změnit základní principy školství v českých zemích z komunistického na demokratické. V devadesátých letech dvacátého století bylo zavedeno mnoho rychlých reforem a školský systém byl diverzifikován, decentralizován, demokratizován a deideologizován. Devadesátá léta jsou proto připomínána jako mimořádná doba mnoha změn, které proběhly ve velmi krátké době (Grecmanová a kol., 1998).

PRAKTICKÁ ČÁST

V této části práce bude provedena analýza dotazníkového průzkumu v souvislosti se zadaným cílem. Výsledky budou vyhodnoceny a shrnuty v závěrečné části.

2 Cíl práce

Cílem této práce je zjistit jak žáci 8. a 9. tříd základních škol znají průřez dějin umění a jaké mají povědomí o umění.

V souvislosti s tímto cílem byly zadány následující hypotézy a k nim výzkumná otázka:

H1: Žáci se lépe orientují ve světových dějinách umění.

1) Ve kterém časovém období dějin umění žáci nejvíce chybovali?

H2: Žáci vykazují horší výsledky v rámci znalostí z českých dějin umění.

1) Vedli si žáci 9. třídy lépe ve srovnání se žáky 8. třídy?

Ke splnění cíle práce, vyhodnocení obou hypotéz a výzkumných otázek byl použit dotazník¹, který představuje jednu z nejužívanějších metod v rámci kvantitativního výzkumu.

2.1 Seznámení s dotazníkovým šetřením

Dotazník obsahoval celkem 15 otázek (viz. Příloha 1), převážně obrázkového stylu, které byly zaměřeny na základní znalosti v oblasti českých a světových dějin umění, a to od románského období po moderní umění.

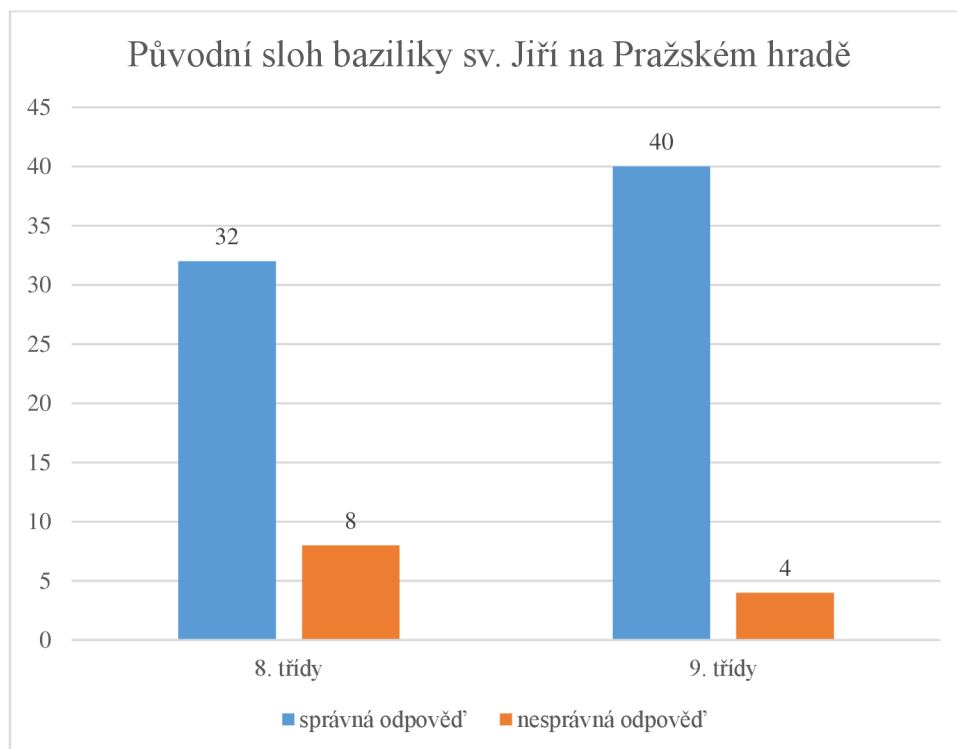
Dotazník byl rozdán celkem 84 žákům dvou 8. tříd (celkem 40 žáků) a 9. tříd (celkem 44 žáků) zvolených základních škol ve středočeském kraji. Analýza výsledných odpovědí bude uvedena v následující kapitole.

¹ Změna metody výzkumu po konzultaci a uvážení s Mgr. Martinou Karkošovou Ph.D.

2.2 Analýza dotazníkového šetření

1) V jakém původním uměleckém slohu byla postavena bazilika sv. Jiří na Pražském hradě? (správná odpověď: románský sloh)

Graf 1: Původní sloh baziliky sv. Jiří na Pražském hradě



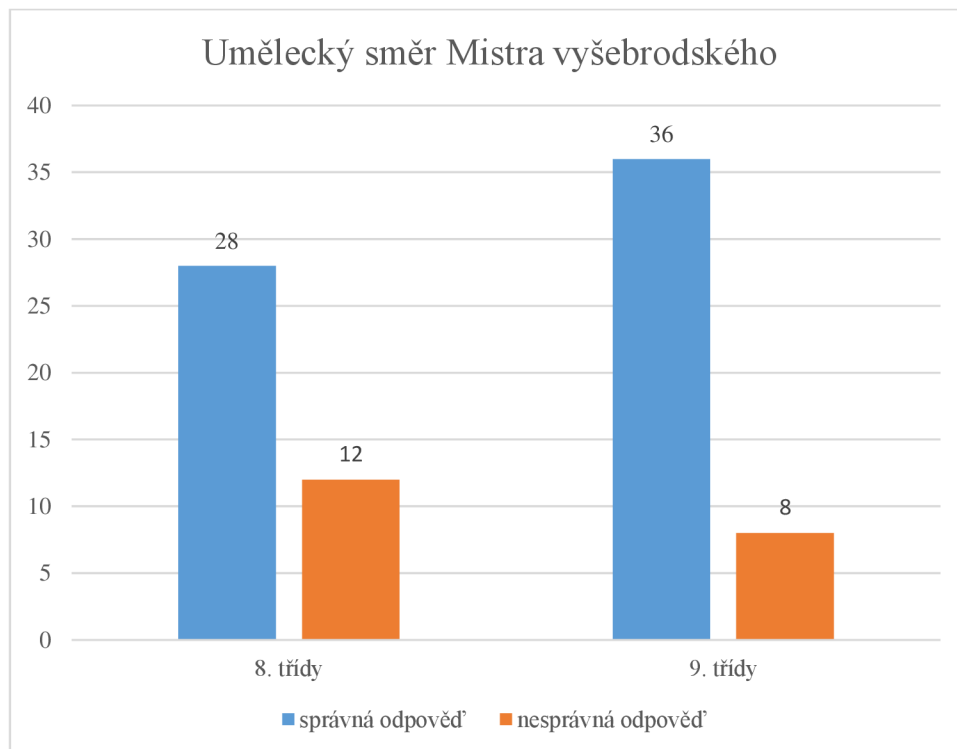
Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu 1 je patrné, že žáci na tuto otázku odpovídali převážně správně. Celkem tedy 32 žáků 8. tříd odpovědělo správně, což je 80 %, 20 % v odpovědi chybovalo, konkrétně tedy 8 žáků ze celkového počtu 40 v rámci 8. tříd.

Žáci 9. tříd odpovídali rovněž ve většině případů správně, konkrétně 40 žáků v odpovědi nechybovalo, tj. 90,9 %, chybně odpověděli 4 žáci, což představuje 9,1 % z celkového počtu 44 žáků 9. tříd.

2) V jakém uměleckém směru tvořil Mistr vyšebrodského oltáře? (správná odpověď: Gotika)

Graf 2: Umělecký směr Mistra vyšehradského



Zdroj: Vlastní zpracování

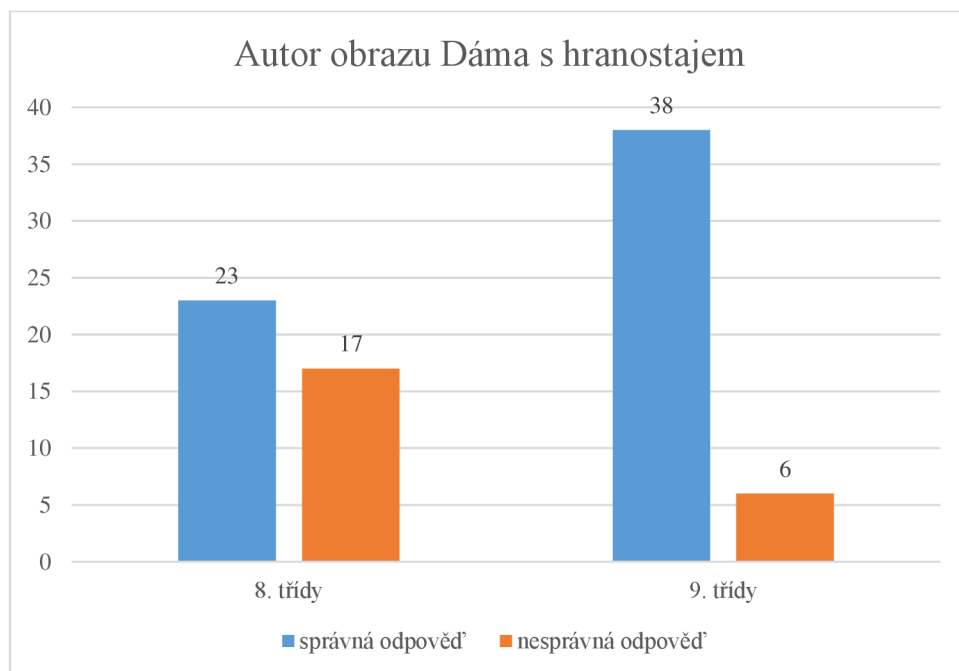
Na tuto otázku odpovídali žáci ve 28 případech správně pro 8. třídy a ve 36 případech správně pro 9. třídy. Celkem je to tedy 70 % správných odpovědí pro 8. třídy a 81,8 % pro 9. třídy.

Podle nesprávných odpovědí lze v grafu 2 vidět, že jich nejvíce bylo zastoupeno u žáků 8. tříd, celkem tedy 12 žáků tuto odpověď nezodpovědělo správně, tj. 30 % z celkového počtu 40 žáků. Pro 9. třídy je počet nesprávných odpovědí vyjádřených v procentech 18,2 %.

Lépe si zde tedy vedli žáci 9. tříd, co do počtu správných odpovědí, stejně tak i do počtu nesprávných odpovědí.

3) Kdo namaloval obraz Dáma s hranostajem? (správná odpověď: Leonardo da Vinci)

Graf 3: Autor obrazu Dáma s hranostajem



Zdroj: Vlastní zpracování

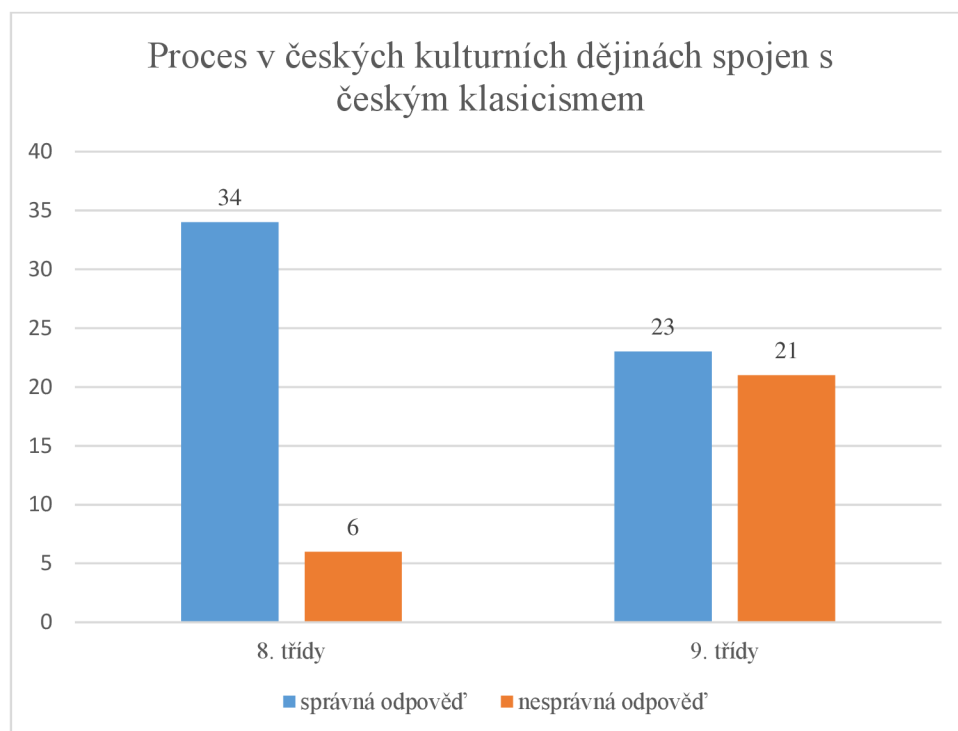
Graf 3 zachycuje výsledné odpovědi na otázku, kdo je autorem obrazu Dáma s hranostajem. Podle zobrazených výsledků lze opět konstatovat, že si úspěšněji vedli žáci 9. tříd, jelikož počet správných odpovědí je 38 z celkových 44 dotazníků, což představuje 86,4 %. Zbývajících 6 žáků odpovědělo chybně, tj. celkem 13,6 %.

Výsledné odpovědi žáků 8. tříd na tuto otázku jsou ve 23 případech z celkového počtu 40 dotazníků správné, to představuje konkrétně 57,5 %.

Nesprávné odpovědi tvoří celkový počet 17, což je celkem 42,5 %.

4) S jakým procesem v českých kulturních dějinách se pojí český klasicismus (zhruba od poslední třetiny 18. století do poloviny 19. století)? (správná odpověď: České národní obrození)

Graf 4: Proces v českých kulturních dějinách spojen s českým klasicismem



Zdroj: Vlastní zpracování

Ve vztahu k českému klasicismu a souběžně probíhajícímu významnému historickému a kulturnímu období českých dějin, se kterým souvisela otázka č. 4, odpovídali nejvíce správně studenti 8. tříd.

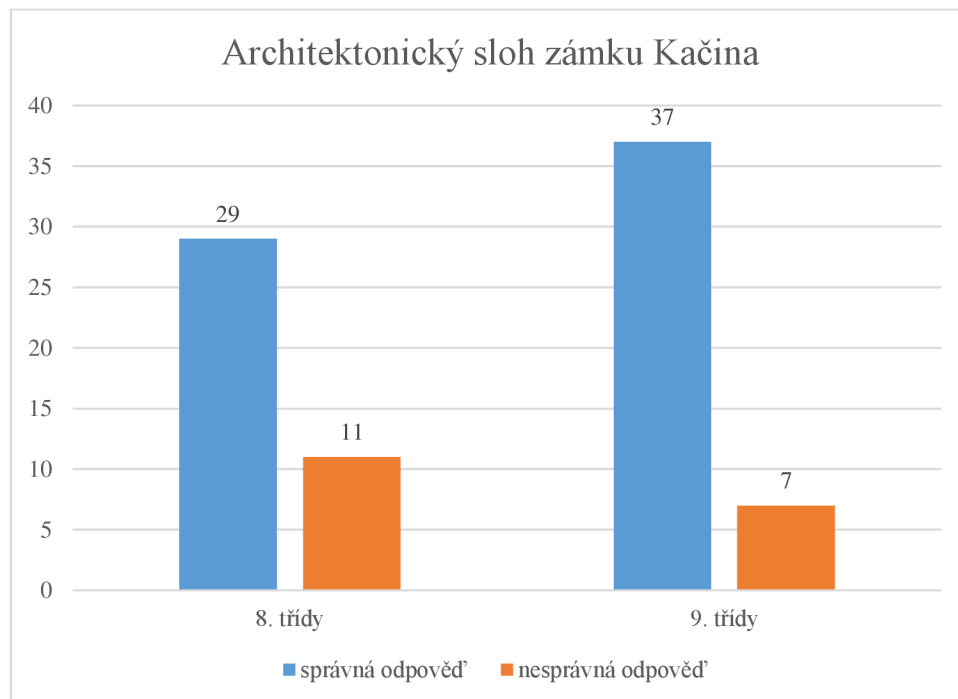
Celkových správných odpovědí činilo 34 z celkového počtu 40. To představuje 85 %. Nesprávně odpovídalo celkem 6 žáků, což značí zbývajících 15 %.

Odpovědi žáků 9. tříd, jak je patrné v grafu 4, jsou téměř vyrovnány. Správně tedy odpovědělo 23 žáků z celkového počtu 44, tj. 52,3 %.

V odpovědích na tuto otázku chybovalo celkem 21 žáků, což je celkových 47,7 %.

5) V jakém architektonickém slohu je postaven zámek Kačina? (správná odpověď: Empír)

Graf 5: Architektonický sloh zámku Kačina



Zdroj: Vlastní zpracování

V souvislosti s otázkou týkající se architektonického slohu zámku Kačina, tedy otázkou č. 5, odpovídali žáci 8. i 9. tříd většinou správně.

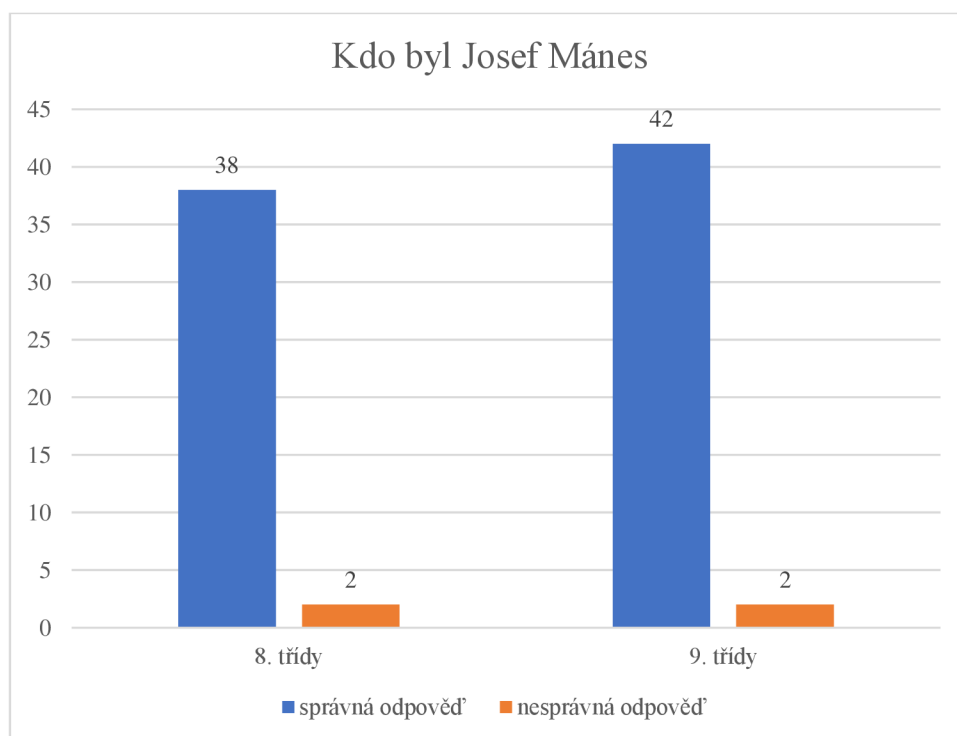
Celkem tedy 29 žáků 8. tříd uvedlo správnou odpověď, zbývajících 11 v odpovědi pochybilo. V procentuálním vyjádření jde tedy o hodnoty 72,5 % a 27,5 %.

Žáci 9. tříd si v poměru správných i nesprávných odpovědí vedli ještě lépe, a to konkrétně 37 žáků zde odpovědělo správně, zbývajících 7 žáků nesprávně.

Opět v procentuální vyjádření hodnoty činí 84,1 % a 15,9 %.

6) Kdo to byl Josef Mánes? (správná odpověď: Český malíř)

Graf 6: Kdo byl Josef Mánes



Zdroj: Vlastní zpracování

Stejně tak i na otázku č. 6 odpovídali žáci 8. a 9. tříd téměř stoprocentně správně. Jak lze vidět z grafu 6, obě dvě skupiny žáků, tj. 8. a 9. tříd mají stejný počet nesprávných odpovědí, tj. 2 chybné odpovědi.

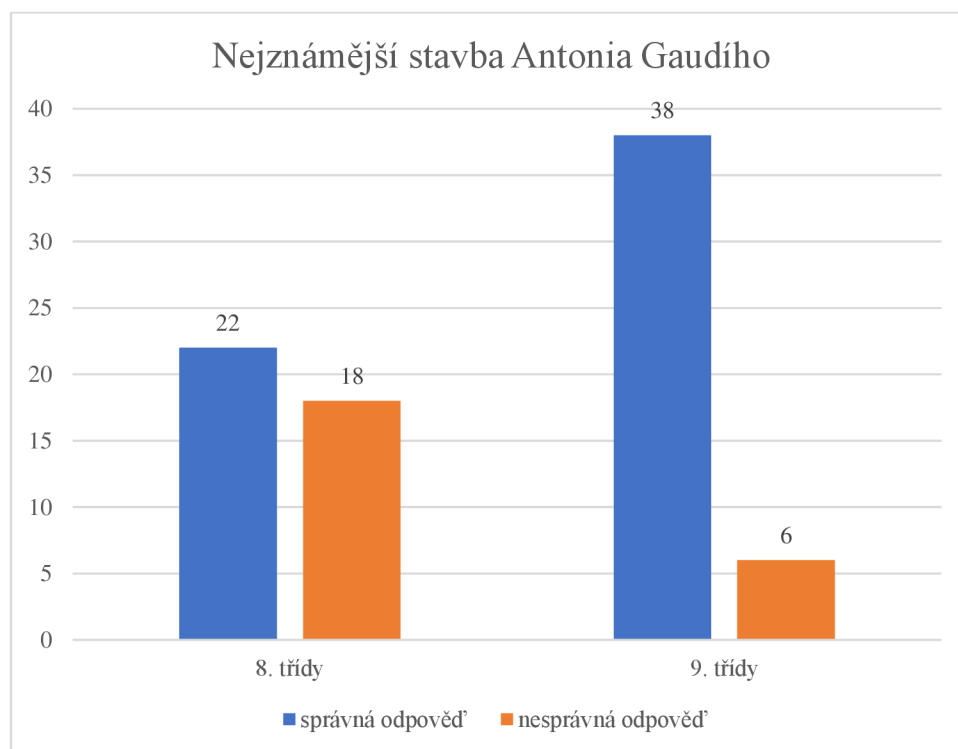
Konkrétně tedy 38 žáků 8. tříd odpovědělo správně z celkového počtu 40 žáků, což představuje 95 %.

Žáci 9. tříd odpovídali správně celkem ve 42 případech, tj. v procentuálním vyjádření celkem 95,5 %.

Na nesprávné odpovědi tedy připadá 5 % pro žáky 8. tříd a 4,5 % pro žáky 9. tříd. Poměr správných a nesprávných odpovědí je zde tedy téměř zcela vyrovnán.

7) Napište jednu z nejznámějších staveb Antonia Gaudího. (správná odpověď: Sagrada Família)

Graf 7: Nejznámější stavba Antonia Gaudího



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 7 zachycuje výsledky odpovědí na otázku č. 7, která se týkala uvedení nejznámější stavby španělského architekta Antonia Gaudího. Zde je zcela patrné, že žáci 9. tříd mají lepší přehled a představu, jak správně odpovídat.

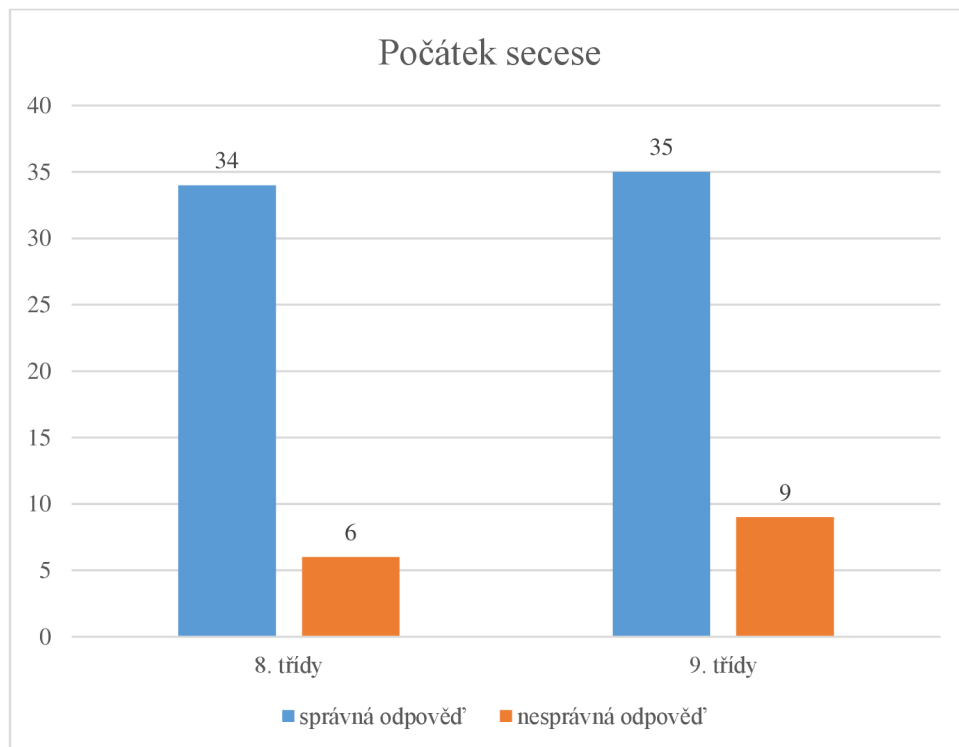
38 žáků 9. tříd odpovědělo tedy správně, tj. 86,4 %, chybně odpovědělo 6 žáků, což představuje zbývajících 13,6 %.

Žáci 8. tříd u této otázky chybovali více. Celkem 22 žáků z celkového počtu 40 odpovědělo správně, tj. 55 %, tedy větší polovina.

Zbývajících 18 žáků neodpovědělo nebo odpovědělo nesprávně. Jde tedy celkem o 45 % žáků s nesprávnými odpověďmi.

8) Kdy se datuje počátek secese? (správná odpověď: přelom 19. a 20. století)

Graf 8: Počátek secese



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu 8 je patrné, že žáci jak 8. tříd, tak i 9. tříd umějí zařadit počátek secese tak, jak bylo dotazováno v otázce č. 8.

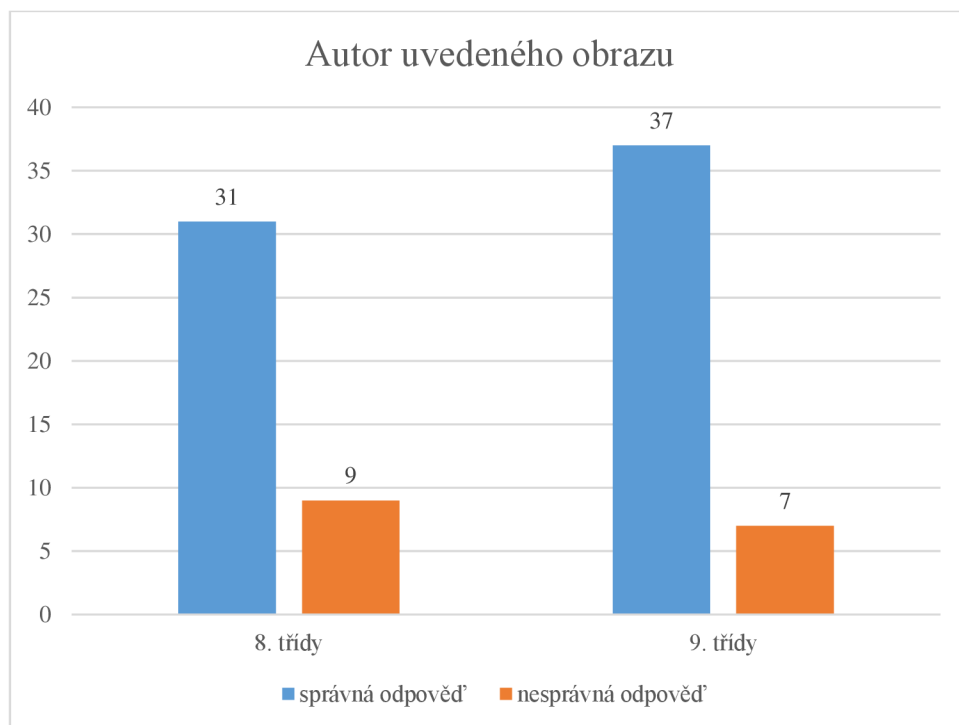
Konkrétní výsledky jsou tedy 34 správných odpovědí u žáků 8. tříd, což představuje 85 %, a celkových 6 nesprávných odpovědí, které jsou zbývajících 15 % v souvislosti s celkovým počtem 40 žáků.

Žáci 9. tříd odpovědělo správně celkem v 35 případech, což činí 79,5 %. Chybně odpovědělo 9 žáků, kteří představují 20,5 %.

V souvislosti s procentuálním vyjádření lze říci, že u této otázky odpovídali lépe žáci 8. tříd.

9) Kdo namaloval tento obraz? (Slovanská epopej – správná odpověď: Alfons Mucha)

Graf 9: Autor uvedeného obrazu



Zdroj: Vlastní zpracování

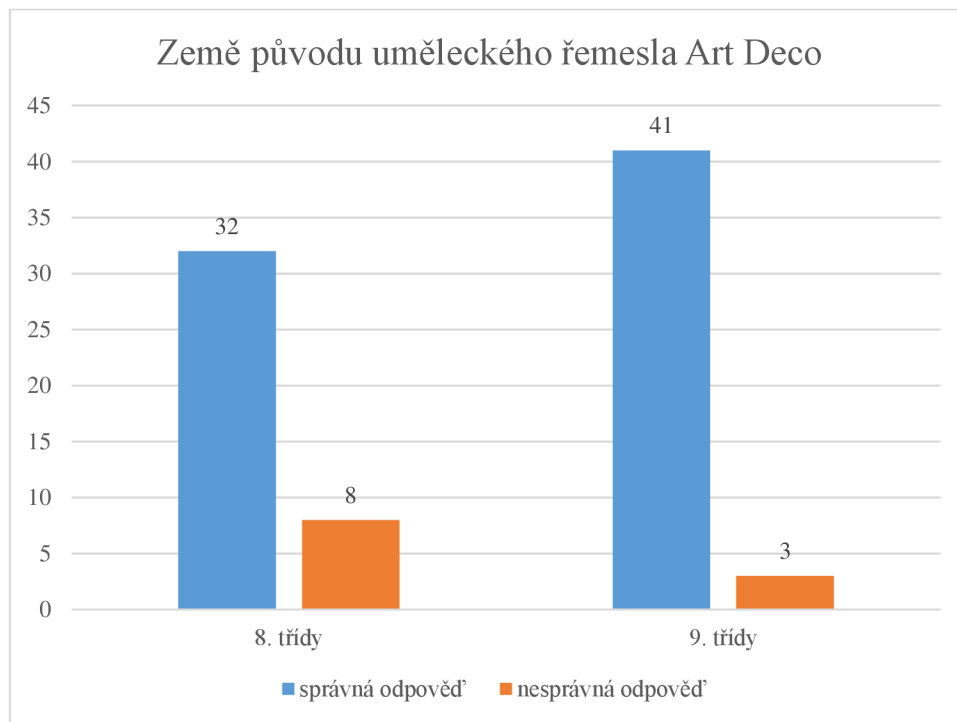
U této otázky měli studenti odpovědět autora, který namaloval uvedený obraz u této otázky, což byla Slovanská epopej. Opět lze podle výsledků zachycených v grafu 9, že žáci odpovídali uspokojivě, tj. převážně správně.

Žáci 8. tříd měli 31 správných odpovědí, které představují celkem 77,5 %. Nesprávně odpovědělo 9 žáků z celkového počtu 40 dotazníků pro 8. třídy, což činí zbývajících 22,5 %.

U žáků 9. tříd bylo správných odpovědí celkem 37, což v procentuálním vyjádření představuje 84,1 %. Chybně na tuto otázku odpovědělo 7 žáků, tedy 15,9 %.

10) Ve které zemi má svůj původ umělecké řemeslo „Art deco“? (správná odpověď: Ve Francii)

Graf 10: Země původu uměleckého řemesla Art Deco



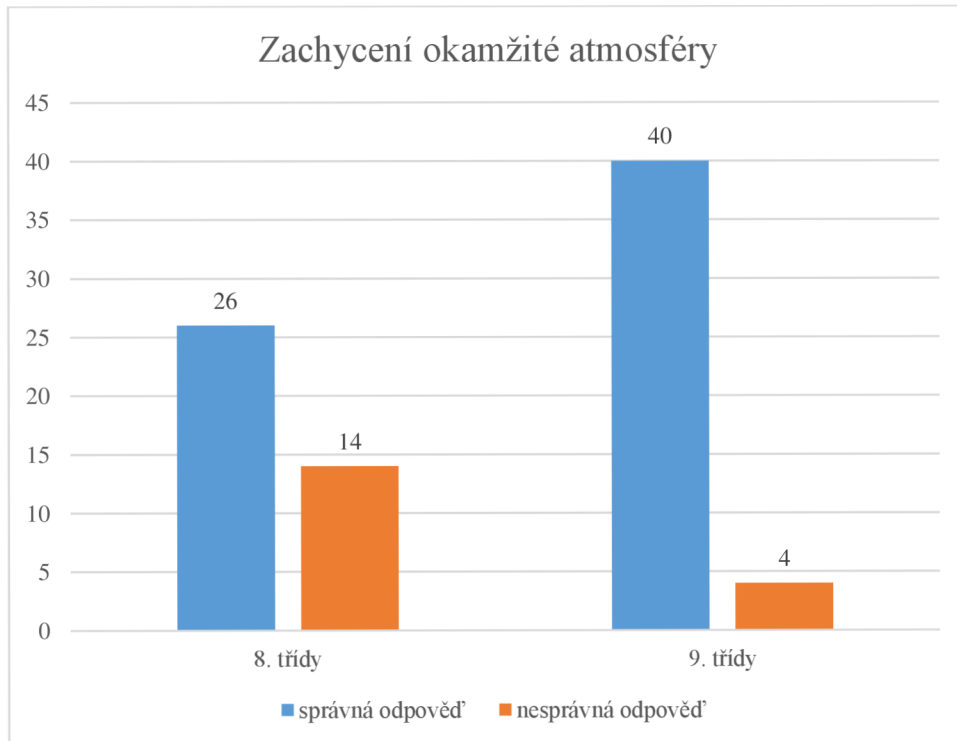
Zdroj: Vlastní zpracování

S dotazem na původ uměleckého řemesla Art Deco, si podle grafu 10 vedli lépe studenti 9. tříd. Celkem jich správně odpovědělo 41, jde tedy o 93,2 % správných odpovědí. Nesprávně odpověděli 3 žáci, což je 6,8 %.

U žáků 8. tříd bylo nesprávných odpovědí více, celkem 8, avšak i v celkovém vyjádření lze konstatovat, že si vedli spíše úspěšně. Konkrétně tedy v poměru 32 správných odpovědí a 8 nesprávných odpovědí, což představuje 80 % pro správné a zbývajících 20 % pro chybné odpovědi.

11) Jaký umělecký směr se vyznačuje malbou v přírodě, zachycení okamžité atmosféry dané chvíle či okamžiku duševního rozpoložení? (správná odpověď: Impresionismus)

Graf 11: Zachycení okamžité atmosféry



Zdroj: Vlastní zpracování

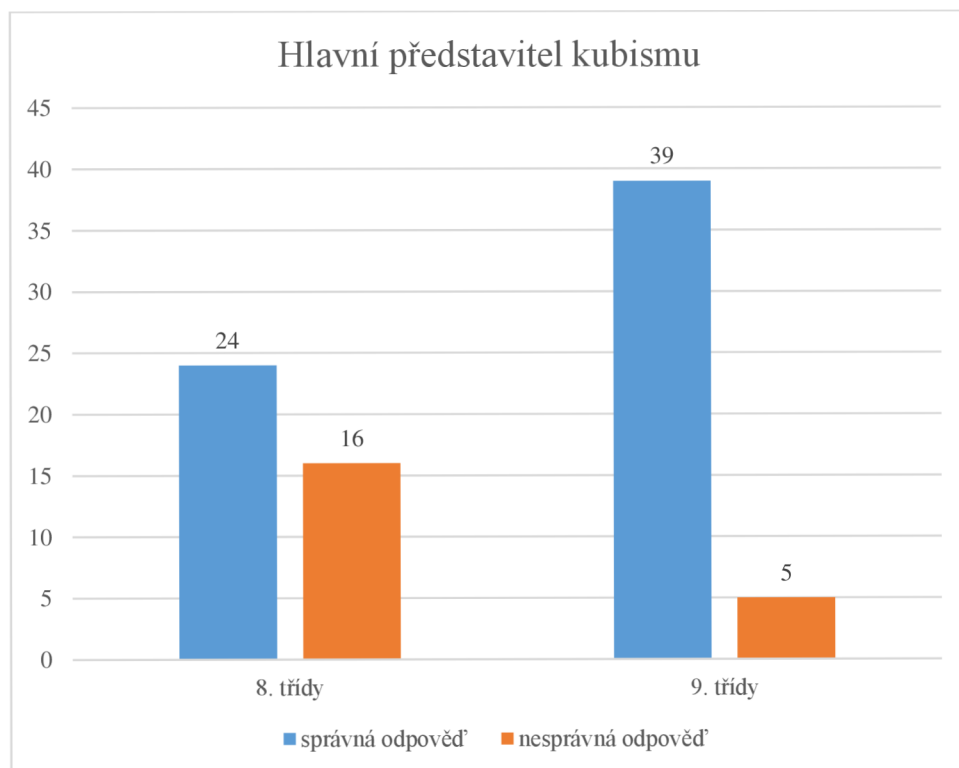
Graf 11 zachycující výsledné odpovědi na otázku č. 11 vypovídá o tom, že v odpovědích si výrazně lépe vedli žáci 9. tříd.

Výsledkem je tedy 40 správných odpovědí, což představuje 90,9 %, pouze 4 byly nesprávné odpovědi, tj. 9,1 %.

Žáci 8. tříd uvedli celkem 14 nesprávných odpovědí, které činí celkem 35 %. Zbývající odpovědi byly správně, konkrétně tedy 26 v procentuálním vyjádření 65 %.

12) Jmenujte hlavního představitele kubismu pocházejících ze Španělska. (správná odpověď: Pablo Picasso)

Graf 12: Hlavní představitel kubismu



Zdroj: Vlastní zpracování

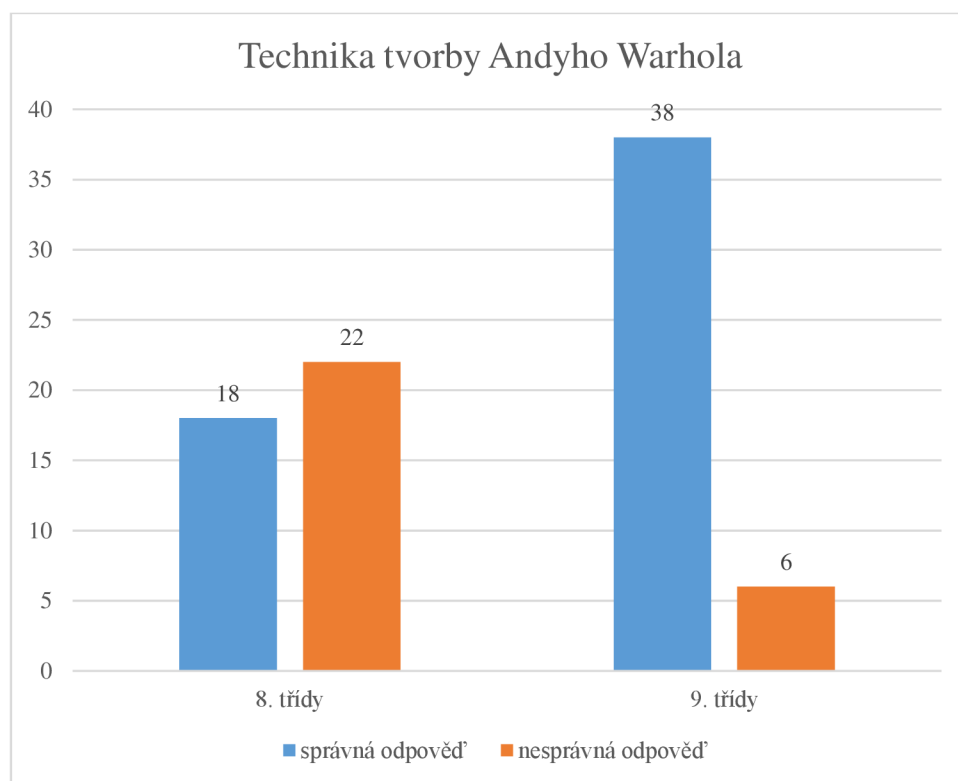
Dotaz na zodpovězení hlavního představitele kubismu pocházejícího ze Španělska se opět lépe vyvedl žákům 9. tříd, a to v počtu celkových správných odpovědí.

39 žáků 9. tříd tedy odpovědělo správně, konkrétně jde o 88,6 %. Chybně odpovědělo celkem 5 žáků, kteří představují 11,4 %.

U žáků 8. tříd, i když převládaly správné odpovědi, bylo jich pouze 24 z celkového počtu 40. Konkrétně šlo o 60 %. Celkových chybných odpovědí bylo 16, což představuje zbývajících 40 %.

13) Jaká technika tvorby je symbolem Andyho Warhola? (správná odpověď: Sítotisk)

Graf 13: Technika tvorby Andyho Warhola



Zdroj: Vlastní zpracování

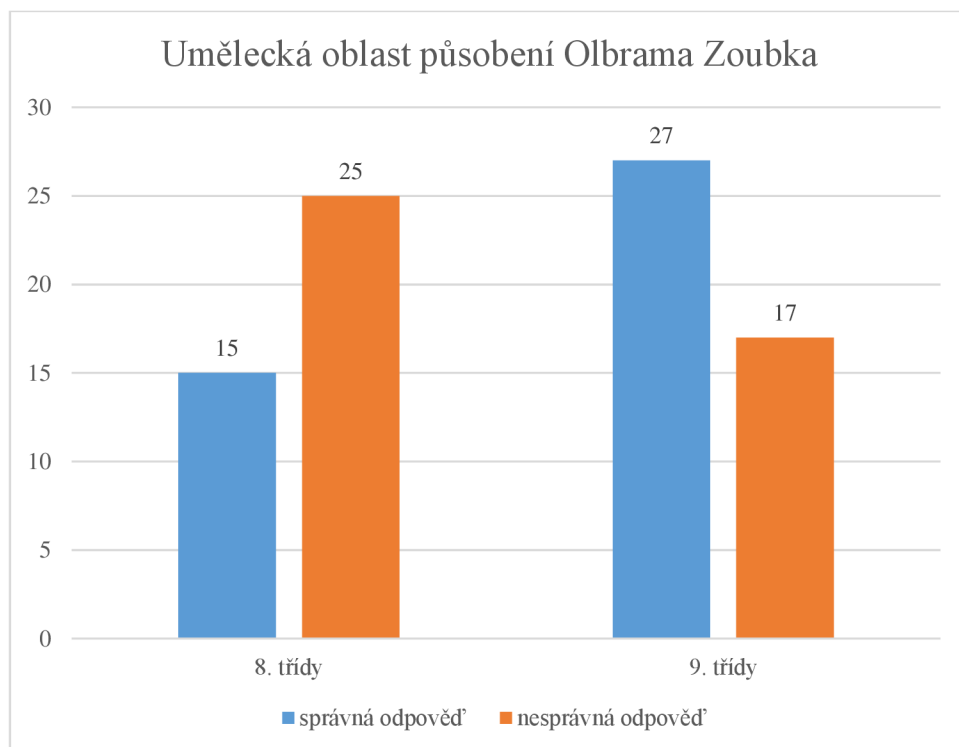
Graf 13 zachycuje první případ, kdy nesprávné odpovědi převyšují ty správné, a to konkrétně u žáků 8. tříd s dotazem na techniku tvorby Andyho Warhola. Zde lze konstatovat, že žáci 8. tříd nemusí mít ještě toto učivo moderních dějin umění v paměti.

Správně tedy odpovědělo 18 žáků a 22 žáků odpovědělo chybně. Jde tedy o procentuální poměr 45 % a 55 % správných a chybných odpovědí.

Žáci 9. tříd odpovídali převážně správně. Konkrétně tedy 38 žáků odpovídalo správně, tj. 86,4 % a pouze 6 žáků odpovědělo nesprávně, což je 13,6 %.

14) Jaké umělecké oblasti se věnoval Olbram Zoubek? (správná odpověď: Sochařství)

Graf 14: Umělecká oblast působení Olbrama Zoubka



Zdroj: Vlastní zpracování

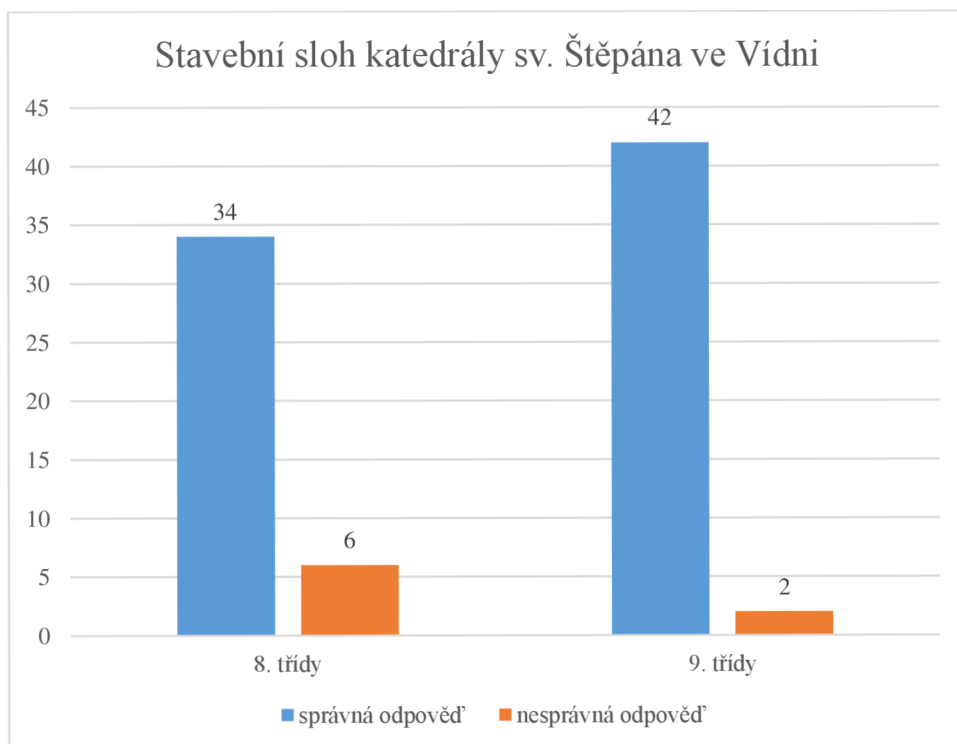
Otázka č. 14 se podle výsledných odpovědí u žáků 8. i 9. tříd mohla jevit obtížnější, jak dokazují právě čísla zachycená v grafu 14.

Nesprávné odpovědi nad těmi správnými opět převažují u žáků 8. tříd, a to v poměru 25 nesprávných odpovědí a 15 správných, což představuje celkem 62,5 % pro nesprávné a 37,5 % pro ty správné.

Žáci 9. tříd odpovídali spíše správně, ale i u nich se projevil větší počet chybných odpovědí, konkrétně jde o 17 nesprávných odpovědí a 27 správných. V procentuálním vyjádření jde o údaje 38,6 % a 61,4 %, tj. nesprávné vs. Správné odpovědi.

15) V jakém slohu je postavena katedrála sv. Štěpána ve Vídni (Stephansdom)? (správná odpověď: Románský sloh)

Graf 15: Stavební sloh katedrály sv. Štěpána ve Vídni



Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední graf 15 se týkal dotazu na stavební sloh katedrály sv. Štěpána ve Vídni, tzv. Stephansdomu. Jak ukazují výsledné odpovědi zachycené v grafu, zde žáci, jak 8., tak i 9. tříd odpovídali převážně správně.

U žáků 8. tříd se jednalo celkem o 34 správných odpovědí, což je 85 %, nesprávných odpovědí bylo 6, tj. 15 %.

Žáci 9. tříd na tom byli o něco lépe, co do počtu chybných odpovědí, ty byly pouze 2, což představuje 4,5 %. Správných odpovědí bylo tedy 42, tj. 95,5 %.

3 Diskuze a shrnutí

Cílem této práce bylo zjistit jak žáci 8. a 9. tříd základních škol znají průřez dějin umění a jaké mají povědomí o umění.

V souvislosti s tímto cílem byly zadány následující hypotézy a k nim výzkumná otázka:

H1: Žáci se lépe orientují ve světových dějinách umění.

1) Ve kterém časovém období dějin umění žáci nejvíce chybovali?

Podle dotazníkového šetření žáci 8. i 9. tříd mají přehled a orientaci, co se týká významných uměleckých děl, autorů, českých i světových umělců. Výsledky u obou ročníků dosahovaly vyšší úroveň a správnosti odpovědí, co se týká raného období uměleckých směrů, tj. románský sloh, gotika, přiřazení významných českých staveb i světových staveb k těmto slohům atd.

Žáci 9. tříd si lépe vedly v oblasti světového umění, například měli lepší výsledky u jmenování příkladu významné stavby Antonia Gaudiho či jakou technikou tvořil Andy Warhol. Nelze však jednoznačně konstatovat, že by si žáci obou ročníků vedli lépe v oblasti světových dějin. U žáků 8. tříd docházelo k chybování u novodobějších dějin umění, a to právě například u dotazu, kdo to byl Olbram Zoubek, kde chybně odpovědělo 62,5 % žáků 8. tříd z celkového počtu 40 dotazníků. Dále potom bylo 55 % nesprávných odpovědí na otázku, co bylo pro tvorbu Andyho Warhola výrazné. Lze tedy konstatovat, že žáci 8. ročníků prokázali menší nedostatky v oblasti novodobého moderního umění.

H1 se tedy nepotvrdila v tom smyslu, že by se žáci, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, lépe orientoval ve světových dějinách umění.

H2: Žáci vykazují horší výsledky v rámci znalostí z českých dějin umění.

1) Vedli si žáci 9. třídy lépe ve srovnání se žáky 8. třídy?

Žáci 9. tříd si podle výsledků dotazníkového šetření vedli lépe, než žáci 8. tříd, lze konstatovat, že v průřezu všech dotazovaných otázek pro různé umělecké směry, období a osobnosti, stejně jako v českém prostředí, tak i ve světovém prostředí. Z tohoto lze usoudit, že žáci 8. tříd nemají

ještě osvojené znalosti z moderních dějin umění, jak bylo uvedeno u předchozí výzkumné otázky a hypotézy.

Snad jedinou otázkou, kde žáci 9. tříd chybovali více, byla otázka č. 4, která se týkala spojení období českého klasicismu s významným kulturním procesem v českých dějinách, zde odpovídali lépe žáci 8. tříd, odpovědi žáků v podobě správných i nesprávných byly téměř vyrovnány. 52,3 % žáků odpovědělo správně, 47,7 % odpovědělo chybně.

H2 se tedy opět nepotvrdila. Žáci vykazují všeobecně dobré výsledky jak u českých dějin umění, tak i u světových dějin umění.

3.1 Význam výuky dějin umění na základních školách

Výuka historie a dějin umění pomáhá studentům rozvíjet kognitivní a fyzické dovednosti. Umění poskytuje studentům cestu, jak se vyjádřit a spojit se se svými vrstevníky prostřednictvím osobního růstu a kooperativního učení. Umění je pro studenty silnou motivací k rozvoji sebekázně a sociální dovednosti. Umění podporuje sebe řízené učení a pomáhá rozvíjet schopnost studentů usilovat o větší úspěch. Každá umělecká forma přináší zvláštní způsoby, jak vnímat svět a mentálně organizovat a získávat informace, využívající kritické myšlení a schopnosti řešit problémy.

Umění pomáhá transformovat školní prostředí do podoby objevování a učení, boří bariéry mezi obory a zlepšuje podmínky učení. Umělecká kritika pomáhá studentům rozvíjet pozorovací, analytické, interpretační a hodnotící dovednosti, které lze přenést do jiných oblastí jejich budoucího studia (Freedman, Stuhr, 2012).

Umění je nezbytné pro pochopení osobních, místních, národních a globálních kultur, minulých i současných. Silné, sekvenční programy uměleckého vzdělávání ve školách podporují kulturní gramotnost v naší společnosti. Výuka v rámci vnímání umění pomáhá studentům získat dovednosti, které mohou být nezbytné pro jejich úspěch v budoucím životě.

Konkrétní přínosy a význam ve výuce dějin umění (Szekely, Bucknam, 2012):

- Umění je jazyk, kterým mluví všichni lidé, které překračují rasové, kulturní, sociální, vzdělávací a ekonomické bariéry a zvyšuje kulturní uznání a povědomí.

- Umění představuje systémy symbolů stejně důležité jako písmena a čísla.
- Integruje mysl, tělo a ducha.
- Poskytuje příležitosti k sebevyjádření, přinášejí vnitřní svět do vnějšího světa konkrétní reality.
- Vytváří bezproblémové spojení mezi motivací, výukou, hodnocením a praktickou aplikací, což vede k hlubokému porozumění.
- Rozvíjí samostatnost i spolupráci.
- Poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a příležitosti k zamyšlení.
- Umožňuje smysluplně využívat osobní silné stránky a přemostit je k pochopení někdy obtížných abstrakcí prostřednictvím těchto silných stránek.
- Spojuje učení procesu a obsahu.
- Zlepšuje akademické výsledky – zlepšují výsledky testů, postoje, sociální dovednosti, kritické a kreativní myšlení.
- Cvičí a rozvíjí schopnosti myšlení vyššího řádu, včetně analýzy, syntézy, hodnocení a „hledání problémů“.
- Jsou základní součástí jakéhokoli alternativního programu hodnocení.
- Poskytují každému studentovi prostředky k učení.

Výtvarné vzdělání je pro budoucí studenty životně důležité. Umění umožňuje studentům dozvědět se o sobě, své kultuře a své komunitě. Osvojením si historie umění si žáci začnou postupně vizualizovat svět jinak. Tvořivost a fantazie žáků se prosadí rozvojem umění.

Pedagogové tak mohou vést mentální vývoj dítěte. Podle Freedmana a Stuhra (2012) umělecké vzdělávání zachovává „a předává dědictví a pomáhá studentům rozpoznat a ocenit různorodé perspektivy, s nimiž se setkají ve stále globálnější komunitě“ (str. 3). Umění dává studentům schopnost mapovat smysluplné vztahy mezi uměleckými díly a mnoha dalšími kulturními texty v umění, humanitních a přírodních vědách.

Při učení se o umění je zapojováno mnoho částí mozku a jsou budována hluboká kognitivní spojení. To vysvětluje, jak děti chápou, že jeden symbol může představovat různé myšlenky v mnoha kulturách.

Význam výtvarné výchovy lze pochopit prostřednictvím návyků, které si žáci vytvářejí. Studenti při výtvarné tvorbě objevují nové věci a nové poznatky jsou pak schopni adaptovat do běžného života. Szekely a Bucknam (2012) zdůrazňují, že děti mohou to, co se naučí na

hodinách výtvarné výchovy, literatury či dějepisu aplikovat v každodenním životě. Jejich myšlenkové pochody se velmi rozvíjejí. Studenti začnou ke všemu přistupovat kreativně, a to jim může pomoci i v jiných hodinách. Návyky se v projektech vytvářejí metodou pokusů a omylů. Umělecké projekty učí děti, jak je důležité naučit se vytvářet efektivní řešení a učit se z nich. Výtvarná výchova je nezbytná pro růst a rozvoj, protože děti nejen vyjadřují kreativitu, ale také se učí důležité životní lekce.

Umění je všude kolem nás a tvorba umění umožňuje dětem představit si svět a porozumět mu na jiné úrovni způsoby, které se nezabývají jinými oblastmi obsahu. Odstranění umění ve školách by dítěti vzalo příležitost učit se kreativně a expresivně. Pedagogové tak hrají důležitou roli při inspiraci dětí a vedení kreativity, růstu a porozumění světu (Freedman, Boughton, 2012).

ZÁVĚR

Dějiny umění jsou velmi specifickou disciplínou, se kterou se zachází hodně odděleně od historie jako obecné disciplíny. Ve skutečnosti jsou katedry dějin umění obvykle oddělené od kateder historie. Dějiny umění konkrétně studují různé styly a pohyby v umění, jak se v průběhu času mění. Historie umění se často zaměřuje na malířství a sochařství, ale může zahrnovat i architekturu. Historici umění však obvykle studují pouze výtvarná umění spíše než divadelní umění. Dějiny umění jsou považovány za zvláštní disciplínu, protože vyžadují hlubokou znalost metod používaných při tvorbě výtvarného umění. Například historici umění často vidí rozdíl mezi typy barev a štětců, které umělec používá. Historici umění mají navíc mnoho teorií, jak analyzovat umělecká díla jako historický důkaz, zatímco historici se zaměřují především na analýzu historických textů (Musil, 2014).

Umění nám dává vodítka k tomu, jaký byl život v minulosti. Pouhým určením barev, materiálů a symboliky uměleckého díla se můžeme dozvědět o kultuře a časovém období, které jej vytvořilo. Můžeme se naučit, co bylo pro tyto lidi důležité a jak chtěli, aby se tyto důležitosti pamatovali. Pohled na umění z minulosti prostřednictvím studia dějin umění může přispět k tomu, jací jsme dnes jako lidé. Můžeme se podívat na to, co bylo vykonáno před námi, a jsme schopni vidět dnešní svět z úplnějších perspektiv a lepšího porozumění (Musil, 2014).

Tato práce se zabývala dějinami pedagogiky od 14. století po 20. století se zaměřením na nejdůležitější milníky v historii pedagogiky, jejich přínosů a odkazů do současnosti. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak žáci 8. a 9. tříd základních škol znají průřez dějin umění a jaké mají povědomí o umění.

Hlavním nástrojem k tomuto zjištění bylo dotazníkové šetření, které se skládalo celkem z 15 otázek a odpovídali na něj žáci 8. a 9. tříd základních škol v.....krají. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 84 žáků, z toho 40 žáků 8. tříd a 44 žáků 9. tříd.

Na základě výsledků dotazníkového šetření bylo možné konstatovat, že si žáci obou ročníků vedli dobře, pouze žáci 8. tříd prokázali horší znalosti v oblasti dějin moderního umění. Avšak i žáci 8. tříd, i žáci 9. tříd prokázali odpovídající znalosti ve vztahu k problematice českých dějin umění a stejně tak i k problematice světových dějin umění.

Je důležité poznamenat, že umění a kulturní vzdělávání je pro zdraví naší společnosti důležitější než kdy jindy.

Kreativita je nezbytná v globální ekonomice, která potřebuje pracovní sílu, jež je informovaná, nápaditá a inovativní. Studium umění může také pomoci s pochopením, interpretací a vyjednáváním o složitosti a rozmanitosti společnosti.

Tím, že se umění stane součástí národního kurikula, dáváme další generaci umělců, designérů, inženýrů, tvůrců a kulturních vůdců příležitost rozvíjet představivost a dovednosti, které jsou životně důležité pro naši budoucnost.

Zapojení do umění pomáhá mladým lidem rozvíjet smysl pro vlastní identitu a hodnotu. To zase rozvíjí osobní odpovědnost v rámci školy a širší komunity.

Umění a kulturní učení podporuje uvědomění, empatii a uznání odlišnosti a rozmanitosti a názorů ostatních.

SEZNAM LITERATURY

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a její pedagogický rozměr*. 1. Praha: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou, 2016. ISBN 978-80-86798-78-3.

CIPRO, M. *Herbert Spencer*. In *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*, Druhý svazek, Devatenácté století. Praha: 2002. s. 279-283. ISBN 80-238-80003-9.

FREEDMAN, K., BOUGHTON, D. Chapter 4: Artistic Development and Identity Construction. *Making Art Meaningful: A Practical Approach to Teaching Visual Culture*. 2012. In Preparation for New York: McGraw Hill.

FREEDMAN, K., STUHR, P. L. Art Education is Not a Frill-It is Essential! *Advocacy White Papers for Art Education*: 2012. National Art Education Association.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.

HEINZMANN, R. *Středověká filosofie*. 1. vyd. Překlad Břetislav Horyna. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002, 351 s. Dějiny filosofie (Olomouc), 2. díl. ISBN 80-718-2105-5.

HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec: Vysoká škola strojní a textilní v Liberci, 1993.

JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429.

KOVAŘÍČEK, V., JEDLIČKOVÁ, I. *Školství v českých zemích. I. vývoj školských soustav*. Olomouc-Hradec Králové, 1994.

MUSIL, R. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Informatorium. 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

POLIŠENSKÝ, J., PAŘÍZEK, V. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN, 1987.

SINGULE, F. *John Locke o výchově*. Praha: SPN, 1984.

SZEKELY, G., BUCKNAM, J. A. *Art Teaching Elementary through Middle School*. 2012. New York: Routledge.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. 1. Vyd. 2., přeprac. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 134 s. ISBN 80-706-6351-0.

VANĚK, J. *Filosofie a kultura v evropských dějinách*. Praha: 2011. ISBN 978-80-86946-47-4.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Původní sloh baziliky sv. Jiří na Pražském hradě

Graf 2: Umělecký směr Mistra vyšehradského

Graf 3: Autor obrazu Dáma s hranostajem

Graf 4: Proces v českých kulturních dějinách spojen s českým klasicismem

Graf 5: Architektonický sloh zámku Kačina

Graf 6: Kdo byl Josef Mánes

Graf 7: Nejznámější stavba Antonia Gaudího

Graf 8: Počátek secese

Graf 9: Autor uvedeného obrazu

Graf 10: Země původu uměleckého řemesla Art Deco

Graf 11: Zachycení okamžité atmosféry

Graf 12: Hlavní představitel kubismu

Graf 13: Technika tvorby Andyho Warhola

Graf 14: Umělecká oblast působení Olbrama Zoubka

Graf 15: Stavební sloh katedrály sv. Štěpána ve Vídni

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník

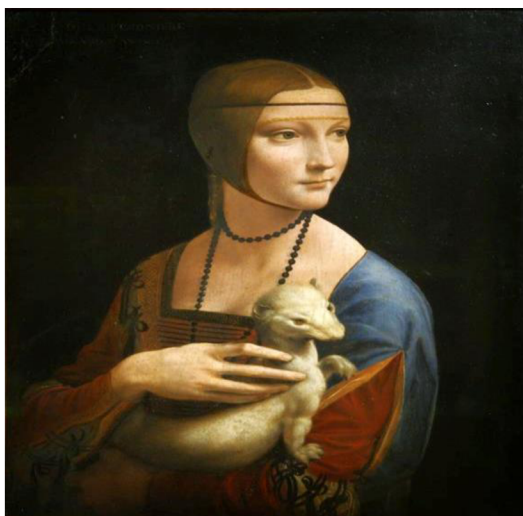
Příloha 1: Dotazník

1) V jakém původním uměleckém slohu byla postavena bazilika sv. Jiří na Pražském hradě?



2) V jakém uměleckém směru tvořil Mistr vyšebrodského oltáře?

3) Kdo namaloval obraz Dáma s hranostajem?



4) S jakým procesem v českých kulturních dějinách se pojí český klasicismus (zhruba od poslední třetiny 18. století do poloviny 19. století)?

5) V jakém architektonickém slohu je postaven zámek Kačina?



6) Kdo to byl Josef Mánes?

7) Napište jednu z nejznámějších staveb Antonia Gaudího.

8) Kdy se datuje počátek secese?

9) Kdo namaloval tento obraz?



10) Ve které zemi má svůj původ umělecké řemeslo „Art deco“?

11) Jaký umělecký směr se vyznačuje malbou v přírodě, zachycení okamžité atmosféry dané chvíle či okamžiku duševního rozpoložení?

12) Jmenujte hlavního představitele kubismu pocházejícího ze Španělska.



13) Jaká technika tvorby je symbolem Andyho Warhola?

14) Jaké umělecké oblasti se věnoval Olbram Zoubek?

15) V jakém slohu je postavena katedrála sv. Štěpána ve Vídni (Stephansdom)?

