

K výuce dějin pedagogiky a výchovy na vysoké škole

PhDr. JOSEF VALENTA, CSc.,
katedra pedagogiky filozofické fakulty
Univerzity Karlovy v Praze

Je do jisté míry paradoxem, že pedagogika, která věnovala systematickou pozornost rozvoji svých dílčích i hraničních disciplín, ponechala celkem stranou otázky didaktiky pedagogiky, tedy disciplíny zabývající se výukou pedagogiky i jednotlivých pedagogických předmětů. Nabízí se tu současně i obecnější úvaha nad tím, kolik je pedagogika dlužna popularizaci svých poznatků a jak zná mechanismy převodu „své teorie“ do rukou uživatelů, kterými je široká škála pedagogických pracovníků od tvůrců pedagogické dokumentace přes učitele a studenty učitelství až konečkonců — mimo tuto sféru — po rodiče.

Nás ovšem zajímá nyní problém výuky pedagogiky jako pouze jeden z úseků této široké oblasti „společenského osvojení“ vědy o výchově. Domníváme se, že je na čase, aby se pozornost upřela i k didaktice pedagogiky, neboť účinnost výuky pedagogiky není zdaleka na takové úrovni, na jaké bychom ji rádi viděli. Katedra pedagogiky zjistila v minulých letech na základě několika výzkumných sond mezi studenty i absolventy pedagogických studií, že jejich postoje k pedagogice, utvářené výrazně právě její výukou, nemůžeme považovat za optimální.

Ponecháme-li stranou otázky společenské motivace pro studium učitelství či přímo oborového studia pedagogiky, pak jako základní příčiny těchto problémů vidíme dvě skutečnosti. První vyplývá z pojetí cílů vyučování pedagogice, druhá se váže k vlastnímu procesu vyučování.

V oblasti cílů je podle našeho názoru kamenem úrazu nedostatečné rozpracování profilů absolventů pedagogických studií a stejně nedostatečné rozpracování cílů jednotlivých pedagogických disciplín. Kritériem pro formulaci cílů tu je především sama pedagogická věda a její struktura, což je na vysoké škole jistě pochopitelné. Toto kritérium však není uvedeno do souladu s vlastním cílem vyučování pedagogice, kterým je student — budoucí výchovný pracovník nebo pracovník v oblasti vědy o výchově. Proto vítáme například nynější snahy o vytváření taxonomií učitelových činností. Nemáme samozřejmě prag-

matickou představu, že studium pedagogiky má být sbírkou předpisů pro výchovnou praxi. Ale domníváme se, že struktura potřeb budoucí profese (filtrovaná samozřejmě systémem teorie) by měla hrát při formulaci cílů mnohem podstatnější roli. Výsledek výuky pak lze spatřovat v žádoucích schopnostech profesionálního myšlení a jednání.

Ve vlastním procesu vyučování pedagogice lze najít opět několik dílčích problémů. Jednak tu vznikají potíže s přijetím učitelových cílů studenty. Ztožnění v tomto případě komplikuje opět pojetí cílů (viz výše) a míra uvědomělosti vysokoškolského učitele při práci s cílem, jednak způsob prezentace cílů v průběhu výuky. Odtud pak lze odvíjet další problémy například v oblasti výběru a uspořádání učiva pedagogického předmětu. Posílena by zde podle našeho názoru měla být složka činností jako součásti učiva. Máme na mysli jednotu činností vztahujících se přímo k osvojování příslušné disciplíny a činností vztahujících se k rozvoji schopností potřebných pro učitelskou, vychovatelskou a badatelskou práci (například tvořivost, kooperativnost, formulace otázek atd.).

Tím se dostáváme i k formám a metodám, které by měly být pestřejší a měly by v důsledku inovace pojetí cílů a učiva překračovat tradiční rámec prostředků využívaných ve vysokoškolské výuce pedagogiky již od G. A. Lindnera (hlavním „představitelem“ tu je tradiční referát). Konečně je tu specifický problém spojení teorie s praxí, a to minimálně ve dvou úrovních — spojení s „praxí vědy“ a spojení s „praxí školy“. I ten opět vyplývá z jasnosti či nejasnosti představy o cíli výuky a adekvátní volbě prostředků k jejich dosažení.

V konečném důsledku se tyto aspekty koncentrují v osobnosti učitele a jeho schopnosti projektovat, realizovat a hodnotit výuku pedagogiky na úrovni soudobých, zejm. didaktických požadavků. I tady se stále ještě setkáváme s paradoxy, kdy vyučující je schopen uvažovat o výuce z hlediska disciplíny, ale není s to výuku didakticky účinně připravit, realizovat a hodnotit.

Domníváme se, že při řešení těchto problémů může napomoci právě rozpracování systému didaktiky pedagogiky. Katedra pedagogiky filozofické fakulty Univerzity Karlovy v současnosti obrací svou pozornost právě k výuce pedagogiky. V následujícím období by měl být do rámce vědecko-výzkumných úkolů katedry zahrnut i úkol zabývající se výzkumem studia oborové pedagogiky (ale i pedagogiky pro budoucí učitele). Předpokládaná vyústění výzkumu vidíme v rozpracování modelu výuky pedagogiky v oborovém studiu. Tento komplexně pojatý výzkum naváže na již proběhnuvší dílčí kroky k optimalizaci výuky pedagogiky (příprava první varianty skriptu k vyučování pedagogice, dílčí výzkumné sondy, rozhovory se studenty oboru, hodnocení výuky studenty, inovace učebních plánů a osnov, učebních textů, dílčí experimenty ve výuce atd.).

Jedním z těchto kroků bylo též rozpracování nové varianty učebních osnov pro výuku předmětu dějiny pedagogiky, k němuž došlo v souvislosti se zpracováváním problémů projektování obsahu vzdělání v rámci dílčího úkolu státního plánu vědeckého výzkumu. A právě výuce dějin pedagogiky v rámci oborového studia chceme věnovat následující řádky. Předložené názory mají diskusní povahu.

Na samém začátku této části výkladu považujeme za nutné učinit terminologickou poznámku. Bylo by nepochybně účelné označovat napříště předmět jako „dějiny pedagogiky a výchovy“, protože jeho obsah nepojednává zdaleka pouze o pedagogických idejích, ale rovněž o praktických výchovných systémech, školských soustavách a jejich fungování atd. Považujeme tedy navrhovaný název za přesnější.

K problematice cílů výuky dějin. V prvé řadě je třeba se zmínit o cílech výuky dějin v rámci celku studia oboru. V průběhu vývoje výuky dějin se vyhranily dva typy postavení tohoto předmětu v systému studia. Jedno pojetí řadí dějiny do závěru studia (například učitelské ústavy i nyní dobíhající model učitelského studia). V tomto případě mají dějiny funkci předmětu vycházejícího z předchozího studia jednotlivých disciplín a syntetizujícího poznání na principu zobecnění vycházejícího z historického vývoje pedagogiky a výchovy.

Ve druhém případě jsou dějiny lokalizovány do počátku studia (starší modely pedagogické přípravy na vysoké škole, soudobé oborové studium), kde mají funkci metodologicko-historického úvodu do studia. Považujeme zde za nutné rozlišovat funkci dějin v tomto postavení u různých typů oborového studia. V kombinaci s psychologii lze prezentovat dějiny ve větší míře jako vědní obor se specifickou metodologií a metodikou výzkumů. Současně je účelné skloubit toto zaměření s funkcemi uváděnými u následujících studijních kombinací. Studium pedagogiky v kombinaci s ošetrovatelstvím by mělo přijímat dějiny přizpůsobené profilu absolventky, která není připravována zásadně ani pro povolání výzkumníka, ale ani pro rozsáhlejší výuku dějin na střední škole. Zde jsou tedy dějiny především propedeutikou ke studiu dalších pedagogických disciplín. Jde tedy vlastně o „historické rozšíření“ obecné pedagogiky, o hlubší pochopení obsahu pojmů a vztahů mezi pedagogickými jevy především pro účely dalšího studia. Současně tu mají dějiny zvláště všeobecně vzdělávací funkci ve smyslu prohloubení schopností studentek nahlížet na společenské jevy historicky. Ve studiu pedagogiky v kombinaci s jazykem (uplatnění směřuje ideálně k výuce na středních pedagogických školách) je pak třeba, aby studenti pochopili dějiny i jako vědní systém, aby se zabývali hlouběji některými specificky historickými problémy, ale současně aby jim byly dějiny prezentovány jako budoucím učitelům tohoto předmětu na střední škole (například důraz na partie učiva probírané na střední škole atd.) a napomáhaly tak rozvoji jejich předpokladů pro výkon funkce učitele dějin.

Z pojetí studia jednotlivých profilových pedagogických disciplín vyplývá i možná varianta další. Například didaktika i teorie výchovy věnují určitý čas ve výuce historickým tematům. Nabízí se otázka, zda by nebylo z hlediska výuky dějin i těchto disciplín funkční, aby se redukovaly základní kursy dějin v 1. a 2. ročníku a část výuky tohoto předmětu byla realizována paralelně s úvodním semestrem výuky didaktiky a teorie výchovy jako jejich víceméně integrální součást. Domníváme se, že by tak mohlo dojít k posílení žádoucí syntézy dějin se základními profilovými disciplínami, v níž by například chápání teorie a praxe vyučování bylo ve vědomí studentů výrazněji podepřeno dimenzí vývojovou. Výhodné by bylo toto spojení i pro dějiny mj. proto, že stu-

denti by si lépe uvědomovali praktický smysl historického studia při zdokona-
lování vlastních profesních předpokladů.

Od těchto obecnějších úvah nyní přejdeme ke konkrétnější charakteristice
přepracované varianty osnov dějin pedagogiky a výchovy. Tyto osnovy jako
celek představují „maximální program“ — jakýsi inventář cílů a učiva, který
není vnitřně diferencován podle výše uvedených studijních zaměření, ale po-
skytuje vyučujícímu možnost vybírat cíle i učivo vzhledem ke specifice oborů
na základě vlastního uvážení.

V prvé řadě jsme se pokusili o přesnější formulace cílů výuky předmětu.
Stanovili jsme jednak obecnější cíle (například formování hodnotových orien-
tací na bázi konfrontace minulosti a současnosti; utváření vztahu k vědecké
práci v oblasti studia výchovy a její teorie atd.). Po osmi cílových položkách
tohoto typu následují specifické cíle výuky předmětu (11 položek — napří-
klad: studenti se naučí rozlišovat mezi pedagogicko-historickými jevy jevy ty-
pické pro konkrétní etapy vývoje společnosti; naučí se určovat příčinné vzta-
hy mezi pedagogicko-historickými jevy a mezi společenskými jevy a vývojo-
vými zákonitostmi obecnější povahy; naučí se hodnotit význam pedagogicko-
historických jevů jako zdroje inspirace pro přetváření dnešní skutečnosti atd.).
Ačkoliv chceme tyto formulace dále propracovávat již dnes můžeme říci, že
nám napomohly ke zpřesňování našich úvah nad výukou předmětu.

Součástí osnovy je dále předmětná stránka obsahu vyučování rozdělená do
dvou dílčích „inventářů“, z nichž učitel vybírá pro konkrétní typ studia základ-
ní učivo:

1. oblasti výběru základních fakt, pojmů a teorií,
2. oblasti výběru základních vztahů.

Ad 1. Tato část osnovy (zpracoval K. Rýdl) na základě chronologického
principu určuje 12 sekvencí vývoje výchovy a pedagogiky, které jsou etapizo-
vány podle klíčových období vývoje zejména evropské společnosti. Učivo za-
hrnuje dobu od prvobytně pospolné společnosti až po 70. léta tohoto století.
Formálně — z hlediska způsobu vyjádření této části učiva — jsme zachovali
tradiční podobu (například: VI. Raně buržoazní výchovné teorie v 17. a 18.
století. Epocha buržoazních revolucí. Hlavní tendence v pedagogické teorii to-
hoto období. Rozvoj realismu — Anglie (Locke), Německo. J. A. Komenský.
Pedagogika a školství pod vlivem racionalismu a osvícenství atd.). Z ukázek je
patrné, že tato část je koncipována velmi široce a ne příliš konkrétně — defi-
nitivní výběr je ponechán na vyučujícím v souladu s cíli, ale i v souladu s jeho
výběrem následujících prvků učiva (vztahy, činnosti).

Ad 2. Vztahy v učivu odrážející vztahy v historické realitě považujeme za
nosný prvek předmětné stránky obsahu vyučování dějin. Vytypovali jsme tu
jednak skupinu vztahů označenou jako Výchova, pedagogika a společnost
(například vztahy: společenské změny — přeměny teorie a praxe výchovy; fi-
lozofické koncepce člověka — pedagogické ideje atd.). Dále pak skupinu
označenou jako Specifické pedagogicko-historické vztahy (například theoretic-
ká pedagogická koncepce — předchozí vývoj teorie a praxe výchovy; theoretic-
ká pedagogická koncepce — osobnost jejího tvůrce atd.).

Z inventáře 17 vztahů vyučující vybírá ty, které nesmí opomenout vzhledem

k cíli i tématu výuky, dále je konkretizuje podle toho, zda se zabývá systémem výchovy ve Spartě či dílem J. J. Pestalozziho, ovšem toto téma zpětně ovlivňuje i výběr základních vztahů, které lze v případě toho kterého tématu prezentovat. V osnově je rovněž poznámka, která specifikuje obsah pojmů „teorie“ a „praxe“ výchovy.

Další kapitolou osnov je inventář činností studentů, které mají být osvojeny jako součást učiva. Na základě formulací cílů v úvodu osnovy jsme tuto část rozdělili opět na tři skupiny činností:

- a) činnosti směřující k osvojení předmětné stránky obsahu,
- b) činnosti směřující k osvojení dovedností vědecké práce v oboru,
- c) činnosti specificky směřující k přípravě na výkon učitelské profese.

Kategorizace byla v tomto případě obtížná — nebylo možné se vyhnout např. tomu, aby „formulace otázek“ jako činnost, již se student učí, neprocházela všemi třemi oblastmi atd.

U první oblasti jsme se opřeli o taxonomii učebních úloh (D. Tollingerová); ve druhé o strukturu činností prováděných při historickém výzkumu a u třetí jsme vyšli z předchozích dvou oblastí a ze struktury činností učitele. Pro ilustraci uvádíme opět příklady z celkového souboru 44 činností:

ad a) například převod prvků živelné zkušenosti a běžného vědomí studenta do roviny odborného přístupu; analýza — klasifikační — popis a třídění pedagogicko-historických jevů atd.,

ad b) například: formulace hypotéz; plánování postupu řešení problému; interpretace odborné literatury atd.,

ad c) například formulace učebních úloh pro ostatní studenty; práce s didaktickou technikou (minimálně se zpětným projektorem) při samostatných vystoupeních v rámci výuky dějin atd.

Tolik k charakteristice osnov. Značnou komplikací při jejich tvorbě byla skutečnost, že jsme se nemohli opřít o odborné studie k problematice výuky dějin pedagogiky a výchovy. Tento nedostatek jsme se snažili kompenzovat konzultacemi s odborníky (J. Cach z filozofické fakulty, R. Váňová z pedagogické fakulty Univerzity Karlovy). Vytvořenou variantu osnov tedy považujeme za otevřenou a pokusnou. V každém případě však práce nad osnovami pomohla najít odpovědi na řadu otazníků. Konkrétněji formulované cíle a některé — v osnovách zatím neobvyklé — prvky učiva rovněž vytvářejí základnu pro větší variabilitu používaných forem a metod výuky dějin. Tím napomáháme i účinnějšímu plnění základního cíle, kterým je nejen pamětní osvojení učiva, ale především pochopení vztahů uvnitř historické reality a vztahů minulosti a současnosti, které formuje způsob myšlení i jednání budoucího profesionála na poli výchovy a pedagogiky.

Rukopis byl odevzdán do tisku v září 1989.

LITERATURA

- Čapek, V. a kol.: *Didaktika dějepisu. Sv. I—II.* Praha, SPN 1985/88.
Kotásek, J. a kol.: *Kapitoly o vysokoškolské výuce. Sv. I.* Praha, ÚRVŠ ČSR 1986.
Pařízek, V.: *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám.* Praha, SPN 1984.

Osnova předmětu: *DĚJINY PEDAGOGIKY A VÝCHOVY*

(pracovní materiál — „maximální program“)

Studijní obor: *pedagogika* (v kombinaci, jednooborová)

Způsob ukončení studia předmětu: zkouška

samostatná výzkumná práce

1. Cíle výuky předmětu

a) Cíle obecnější povahy

- rozvoj odborného myšlení,
- utváření schopností historického hodnocení společenských jevů,
- formování hodnotových orientací na bázi konfrontace současnosti a minulosti,
- upevňování pracovních návyků a dovedností spolupráce,
- utváření pozitivní motivace pro výkon pedagogické profese,
- utváření pozitivních postojů a emocionálních vazeb k budoucí profesi,
- utváření vztahu k vědecké práci v oboru,
- utváření motivačních, vědomostních a dovednostních předpokladů pro další studium soudobé výchovné problematiky a její teorie v dalších předmětech studia,

b) Cíle vztahující se bezprostředně k osvojení dějin pedagogiky a výchovy.

- studenti si osvojí klíčová fakta dějin naší a světové pedagogiky a výchovy (v rozsahu stanoveném vyučujícím podle typu studia, vědeckovýzkumného zaměření katedry, lokálních specifik, zájmové orientace studentů atd.),
- ovládnou prakticky uplatnění určitých filozofických i specificky pedagogických metodologických východisek a postupů při poznávání a hodnocení pedagogicko-historických jevů,
- naučí se odhalovat příčinné vztahy mezi pedagogicko-historickými jevy,
- naučí se určovat příčinné vztahy mezi pedagogicko-historickými jevy a jevy společenskými v širším smyslu (vč. tendencí ve vývoji společnosti),
- naučí se sledovat vývojové tendence pedagogicko-historických jevů,
- naučí se rozlišovat mezi pedagogicko-historickými jevy jevy typické pro konkrétní etapy vývoje společnosti,
- naučí se určovat principiálně totožných pedagogicko-historických jevů v různých obdobích vývoje společnosti,
- naučí se rozlišovat míru pokrokovosti pedagogicko-historických jevů v minulosti,
- naučí se hodnotit význam pedagogicko-historických jevů jako zdroje inspirace pro přetváření skutečnosti,
- zvýší svou vnímavost vůči jevům výchovné a pedagogické povahy v životě společnosti.

2. Předmětná stránka obsahu vyučování předmětu

a) oblasti výběru základních fakt, pojmů a teorií

I. Cíle studia. Vývoj historiografie. Různá metodologická pojetí dějin ped. a vých. Laické vědomí o minulosti a odborný přístup. Historický výzkum v pedagogice. Informatická báze. Dějiny jako praktický nástroj osvojování pedagogické skutečnosti. Vztah obecných a československých dějin pedagogické výchovy. Dějiny ped. a vých. a jiné vědy pedagogické a další vědy společenské.

II. Sociálně ekonomické problémy pravěké společnosti — představy o světě — počátky výchovy a vzdělávání — iniciace — vztah cílů obsahu výchovy a společenských potřeb — výchova v primitivních společenstvích v současném světě.

III. Výchova a vzdělání ve starověkých společnostech — rozvrstvení společnosti — monopol na vzdělání — otrokářské despotie — počátky pedagogického myšlení (Čína,

Egypt atd.) — Řecko — pojetí člověka — vzdělávací systémy (Sparta, Atény) — filozofové o výchově. Kosmopolitismus a věda za helénismu — reflexe řecké výchovy v římské říši — specifika římské výchovy a pedagogiky — výchova v počátcích křesťanství — pojetí člověka a světa.

IV. Výchova a vzdělání ve středověku. Změny společenského vývoje — církev a její postavení — ideový a kulturní monopol — pokusy o budování vzděl. soustav (karolinská renesance) — kláštery jako kulturní centra — kodifikace obsahového modelu sedmi umění. Rozkvět vzdělanosti ve střední a východní Evropě — byzantská a arabská vzdělanost a jejich vliv v Evropě — výchova a vzdělání společenských vrstev — města a vyšší školství — scholastika — světské školství ve městech.

V. Humanismus a renesance — nový pohled na člověka a jeho příčiny — latinská gymnázia — zaalpská reformace — jednota bratrská. Předbělohorská vzdělanost u nás — kritika středověkého způsobu vzdělávání — sociální utopie — raně buržoazní filozofie a pedagogika — počátky realismu. Protireformace — jezuité a piaristé.

VI. Raně buržoazní výchovné teorie 17. a 18. století. Epocha revolucí — tendence v teorii — realismus (Anglie-Locke, Německo). J. A. Komenský. Vliv racionalismu a osvícenství (Descartes, Helvetius, Rousseau) — vliv osvícenství na školství ve střední a východní Evropě. Snahy o kompromis s vírou — pietisté. Německý filantropismus.

VII. Školství a pedagogika v období 1. poloviny 19. stol. Společenské změny, filozofické koncepce člověka — reformní návrhy francouzské burž. revoluce — Pestalozzi a národní škola. Vlivy filozofie a vědy klasicismu a novohumanismu. Tendence budování státních vzdělávacích soustav — Prusko, Rakousko. Herbart — vliv na rozvoj teorie — herbartismus — důsledky pro výchovnou praxi. Předškolní výchova — Fröbel, školská politika — Diesterweg. Vzdělávací systémy v Rusku. Vývoj u nás — obrození — 1848 — období reakce, vlastenečtí učitelé.

VIII. Školství a pedagogika v období liberalismu. Školské reformy u nás. Vliv herbartismu — pozitivismus a evolucionismus — Lindner a jeho vliv na učitelstvo — Úlehla. Výchova a vzdělání v programech politických stran. Ruská škola do revoluce.

Dělnické hnutí a výchova. Počátky socialisticky orientované pedagogiky (včetně utopických socialistů, pařížské komuny, marxismu).

Rozvoj pedagogiky a počátky kritiky herbartismu — volná výchova (Tolstoj) — pedopsychologie, pedocentrismus, pedologie. Pokusnictví a reformní pedagogika — vývoj a ohlas u nás (19./20. stol.). Mimoškolní výchovné instituce a organizace. Rozvoj učitelského hnutí.

IX. Výchova a pedagogika ve světě v období mezi dvěma světovými válkami. Vývoj školství ve vyspělých zemích — pokusy o reformy a jejich příčiny v USA, Německu, Francii, Itálii, Anglii. Sepětí filozofie a pedagogiky — rozvoj psychologie — duchovněná pedagogika v Německu, pragmatismus v USA, pozitivistické a existencialistické směry. Empirická pedagogika a její rozvoj pod vlivem exaktních věd — behaviorismus. Náboženská a fašistická pedagogika. Problémy vzdělání a socialistická pedagogika v SSSR.

X. Vývoj školství a pedagogiky v ČSR do roku 1945. Dílčí reformy — individuální pokusy 20. let — pokusy o jednotnou diferencovanou školu. Programy politických stran. Učitelské hnutí. Příprava učitelů. Pedagogika pod vlivem národních tradic a světových proudů — filozofická (Drtina, Kádner, Hendrich, Klíma, Uher, Chlup) — empirická (Příhoda, Vrána). Pedagogická aktivita učitelů — publicistika. Školství a pedagogika v letech okupace. Specifika Slovenska. Příprava reorganizace školství v letech 1944—45. Důsledky okupace pro stav vzdělanosti.

XI. Poválečný vývoj. Boj o jednotnou školu 1945—48. Zákon o jednotné škole. Školská politika KSČ a její důsledky pro teorii a praxi výchovy — vliv SSSR — školské refor-

my v 50. a 60. letech — reformní proudy 2. poloviny 60. let — vyústění vývoje v 70. letech do tzv. „projektu“.

XII. Svět po roce 1945. Demokratické reformy — pluralita pedagogického myšlení — výchova a globální problémy — mezinárodní organizace a učitelské hnutí — tendence v teorii;

b) Oblasti výběru základních vztahů (obecné vymezení)

I. Výchova, pedagogika a společnost

- společenské změny — změny pedagogiky a výchovy,
- filozofická, náboženská, psychologická koncepce člověka — charakter pedagogiky a výchovy,
- sociální struktura společnosti — charakter pedagogiky a výchovy,
- materiální stránka života společnosti — charakter pedagogiky a výchovy,
- ideologie a politika — charakter pedagogiky a výchovy,
- národní kultura — charakter pedagogiky a výchovy.

II. Specifické pedagogicko-historické vztahy

- teoretické koncepce — praktické modely,
- teoretické koncepce, praktické modely
 - předchozí vývoj pedagogiky a výchovy
 - paralelní vývoj pedagogiky a výchovy,
 - následující vývoj pedagogiky a výchovy,
- teoretické koncepce, praktické modely — osobnost tvorce,
- obecné tendence v pedagogice a výchově — dílčí jevy,
- tendence, jevy a problémy atd. v minulém vývoji — tendence, jevy a problémy atd. v současnosti,
- československé dějiny pedagogiky a výchovy — světové dějiny pedagogiky a výchovy (viz též poznámky na poslední straně).

3. Činnosti jako stránka obsahu vyučování předmětu

a) Činnosti směřující k osvojení předmětné stránky obsahu

- reprodukce osvojené látky (mechanické i rekonstrukční vybavování),
- aplikace metodologických východisek při objasňování a hodnocení pedagogicko-historických jevů,
- aplikace již zvládnuté pedagogické teorie při studiu dějin,
- převod prvků živelné zkušenosti a laického vědomí o dějinách pedagogiky a výchovy do roviny odborného přístupu,
- formulace otázek vztahujících se k obsahu předmětu,
- teoreticko-historická analýza předmětné složky obsahu
 - kvalitativní i kvantitativní — podle povahy jevů
 - analýza vztahů a příčinných vztahů mezi pedagogicko-historickými jevy a vztahů dalších,
 - analýza struktur a systémů v dějinách teorie i praxe výchovy,
 - analýza srovnávací (historicko-srovnávací) — srovnání jevů v čase i jevů paralelních,
 - uplatnění dedukce a extrapolace zejm. při charakteristice vlastností a podstaty jevů,
- analýza textová a interpretační (viz též dále)
 - porozumění textu,
 - poznání logické struktury textu,
 - vyčlenění podstatných informací,
 - převod typů historických výpovědí do vyjádření adekvátního soudobé pojmové struktury,

- kritika pramenů — ověřování pravdivosti výpovědí,
- uplatnění indukce zejména při formulaci pojmů, tendencí atd.,
- syntéza stávající úrovně poznání studenta v oblasti dějin a nových (nově osvojovaných) historických poznatků,
- syntéza poznatků vyúsťujících zejména do hodnocení jevů
 - z hlediska jejich významu v minulosti,
 - z hlediska jejich významu pro současnost (historická zkušenost a aktuální zkušenost studenta a aktuální teorie)
- b) Činnosti směřující k osvojení dovedností vědecké práce v oboru
 - vyhledávání problémů v dějinách pedagogiky a výchovy,
 - formulace problémů pro pedagogicko-historický výzkum,
 - formulace hypotéz,
 - plánování postupu řešení,
 - orientace v informačních zdrojích,
 - zpracování bibliografické rešerše,
 - zpracování výtahů, konspektů atd.,
 - analýza a interpretace pramenů a literatury (viz též sub 3/a),
 - aplikace zvolených metodologických východisek při práci se zjištěnými fakty,
 - aplikace konkrétních metod historického výzkumu,
 - formulace výsledků řešení problémů;
- c) Činnosti specificky směřující k přípravě na výkon učitelské profese
 - jasná a přesná formulace vlastních myšlenek,
 - projektování samostatných vystoupení studentů (referáty, interaktivní referáty, samostatné řízení části výuky studenty atd.),
 - výběr a uspořádání obsahu vystoupení,
 - projektování a realizace prostředků prezentace samostatného vystoupení včetně
 - formulace otázek,
 - formulace učebních úloh reproduktivní i produktivní povahy pro ostatní studenty,
 - dovednosti práce s literaturou, učebnicí, tabulí, názornými pomůckami, didaktickou technikou,
 - prohloubení „žákovské“ zkušenosti prostřednictvím aktivní účasti studenta v činnostech vyplývajících z uplatnění metod a forem výuky v kursu vyučujícím.

POZNÁMKY

¹ k části 2/a (fakta, pojmy, teorie)

Osnova předkládá širší rámec pro definitivní výběr základního, rozšiřujícího a prohlubujícího učiva v jednotlivých typech kursů.

² k části 2/b (vztahy)

Osnova předkládá jen nejobecnější přehled základních vztahů důležitých pro pochopení fakt. Jednotlivé typy vztahů konkretizuje učitel podle cíle kursu a charakteru učiva, resp. historické materie (totéž platí o rozšiřování škály vztahů atd.). Vztahové myšlení považujeme za jednu ze základních hodnot absolventa oboru.

³ k části 3/a—c (činnosti)

Jednotlivé typy činností se rozmanitě uplatňují podle zaměření kursu a charakteru předmětné složky obsahu.