

Co je a co není oborová didaktika Teze a podněty k diskusi

Zdeněk Beneš

0. K čemu tento text?

Dnešní – naléhavá – potřeba rekonstituce a reinstytucionalizace oborových didaktik si vyžaduje tázání se po jejich charakteru a vědeckém statusu. V případě snahy o svou rekonstituci se jednotlivé oborové didaktiky musí soustředit na vymezení svého (konkrétního) badatelského předmětu, užívaných (a užitečných) metod bádání, včetně vytváření odpovídající terminologie jakožto své „páteře“. Dále by se měly snažit o svou vlastní „interdisciplinaritu“, tj. určení toho, co je jim, přes oborové odlišnosti, společného, a to jak v oblasti svého chápání jako pedagogicko-psychologických disciplín (termín speciální didaktika/y), tak jako disciplín vázaných ke svému mateřskému oboru/rům (oborová/é didaktika/y). V potaz je třeba vzít i vztah ke konkrétním vyučovacím předmětům, jež mají k (případným) mateřským oborům vztah vzdálenější (integrativní předměty, průřezová témata, v jistém smyslu i tradiční vyučovací předměty, které však nejsou vázány na konkrétní mateřský obor): Pro tyto didaktiky je příhodným označením „předmětová/é didaktika/y. Už tímto odlišením se utváří velký prostor pro odbornou diskusi (Janík in Encyklopedie 2009).

Konceptuální a badatelská rekonstituce oborových didaktik (budu dále používat tohoto shrnujícího termínu pro všechny tři možné právě naznačené přístupy) je nutnou a nezbytnou podmínkou pro jejich reinstytucionalizaci – tj. opětného začlenění do rodiny vědeckých disciplín, a to jak v rovině jejich odborného statusu a spolupráce s dalšími disciplínami, tak i k jejich prosazení jakožto habilitačních oborů, což je nezbytná institucionální podmínka jejich dalšího rozvoje.

Předložený text je tezemi a chce být podnětem k diskusi. Je shrnutím a snad i jistou systemizací výsledků české didaktiky dějepisu a s nimi souvisejících myšlenek. Výzvou k diskusi je právě jejich „uplatnitelnost“ v jiných oborových didaktikách; zpětně má pak diskuse vést k precizace samotné didaktiky dějepisu. Jde o teze, takže text je záměrně poněkud apodiktický; stejně tak se omezuje jen na nevelký okruh přímo citované literatury.

1. Status disciplíny

1.1. Oborová didaktika bývá nejčastěji definována jako mezní vědní disciplína, ležící na pomezí (mateřského) vědního oboru/oborů, pedagogických a psychologických věd. Zabývá se „celkovou kurikulární koncepcí určitého vyučovacího předmětu nebo skupiny předmětů, tj.

především cíli obsahem příslušného vzdělávání, organizačními formami, vyučovacími metodami a prostředky“ (Průcha-Walterová-Mareš 1998). Nebo ji lze definovat jako „vědu, zprostředkovávající svůj obor směrem k nejrůznějším adresátům“, přičemž ze znalostního celku těchto oborů vybírají a zpracovávají jen některé obsahy a zohledňují přitom pedagogické a psychologické determinanty jejich osvojení si, tj. – doplníme – jejich porozumění, interpretaci a možného použití v jiných situacích (viz Janík in Encyklopedie 2009, 656).

Ať už je oborová didaktika vymezována tak či onak, vždy se v těchto vymezeních setkáváme se dvěma konstantami:

- je přenosem (transferem) informací
- zprostředkovává informace, které vznikly v jiném sociokulturním prostředí než je to prostředí, jimiž jsou nyní určeny; jsou určeny auditoriu, které se na jejich vytváření nepodílelo (Adamičková – Tarábek 2009).

2. Didaktika dějepisu

2.1. První ucelená koncepce české didaktiky dějepisu, vzniklá na přelomu 60. a 70. let 20. století vymezuje didaktiku dějepisu jako disciplínu „zkoumající sociální funkci a výchovně vzdělávací dimenzi historiografie jako společenský proces, jímž se historie dostává do vědomí lidí a podílí se na tvorbě osobnosti (...)“¹. Tento proces se realizuje zejména výukou jako součástí výchovy“ (Čapek a kol. 1985, 44).

Didaktika dějepisu tak má zkoumat „všechny otázky související s přípravou (tvorbou), průběhem, výsledky a hodnocením výchovně vzdělávacího procesu v dějepise, usiluje postihnout zákonitosti (!) tohoto procesu a podmínky, za kterých tyto zákonitosti působily, působí, resp. budou působit“ (Čapek 1976 I, 46).

A ještě jinak formulováno, „didaktika dějepisu se zabývá sociální funkcí a výchovně vzdělávací dimenzí historiografie“ (Čapek a kol. 1985, 9).

V Čapkově vymezení didaktiky dějepisu se ozývají tehdejší obecně sdílené názory na tuto disciplínu, vycházející z představy výchovy k „vědeckému světovému názoru“, která ovšem není – jak by se mohlo zdát - marxistická, nýbrž už „pozitivistická“, tkvící ve vědeckotechnickém optimismu 19. století, který sdílel i K. Marx.

2.2. Rozvoj didaktického myšlení v následujícím období však tuto představu překonal. Ke „koperníkánskému obratu“ v chápání didaktiky dějepisu došlo roku 1988, kdy K.-E. Jeismann publikoval svoji zásadní a poté několikrát precizovanou studii (Jeismann 1988), v níž jako předmět didaktiky dějepisu (a také historické složky školní edukace) určil historické vědomí.

Tato nesnadno definovaná kategorie vyjadřuje – stručně řečeno, a proto formulováno i s jistými nepřesnostmi - že předmětem této edukace není seznamování se s minulostí jako

¹ Zde vynechávám dobou podmíněnou mantru „ve smyslu komunistické výchovy“. Tento ideologický doplněk se nedotýká logické podstaty koncipování disciplíny.

takovou, ale s tím, jak minulost (co z minulosti) působí v dnešní společnosti a potencionálně může působit i v budoucnosti (von Borries 1999)².

2.3. V tomto smyslu je dnes didaktika dějepisu interpretována zcela obecně: Samozřejmě ji takto definuje poslední německá literatura – jako disciplínu o historickém vědomí (Wörterbuch 2006, 72), s tím, že je třeba tuto pozici blíže konkretizovat a metodologicko-metodicky precizovat (Mütter-Schönemann-Uffelmann 2000, 26; dále Oswald-Pandel 2009).

Pojetí přejala i druhá z významně se rozvíjejících se didaktik dějepisu Evropy, polská (Nowe drogi 1999). Z polské encyklopedie Współczesna dydaktyka historii (Współczesna dydaktyka 2004) přejímáme také vymezení struktury didaktiky dějepisu jako vědecké disciplíny (viz schéma na s. 4), jež tu prezentujeme pro uvědomění si velikosti – širě badatelských polí, jež se před didaktikami rýsují. Ke schématu jenom doplníme metodickou poznámku, že směr všech šipek (pokud to neučinil sám autor schématu) lze i otočit; tak se didaktika dějepisu dostává do komplementárních interpretačních souvislostí, které nedefinují její postavení v systému historických disciplín, ale vyznačují její interdisciplinaritu a její integrální začlenění do celku historického myšlení a historické kultury.

C. Majorek definuje didaktiku dějepisu v této Encyklopedii (Współczesna dydaktyka 2004, 43) jako

vědu zabývající se vzděláváním společnosti v oblasti historie, zejména pak výukou – učením dějepisu ve školách; vědecká disciplína zkoumající společenskou percepci dějin, formování dějinného povědomí a historické kultury společnosti, především mládeže; v běžném významu – praktická činnost v oblasti historické výchovy, výuka dějepisu.

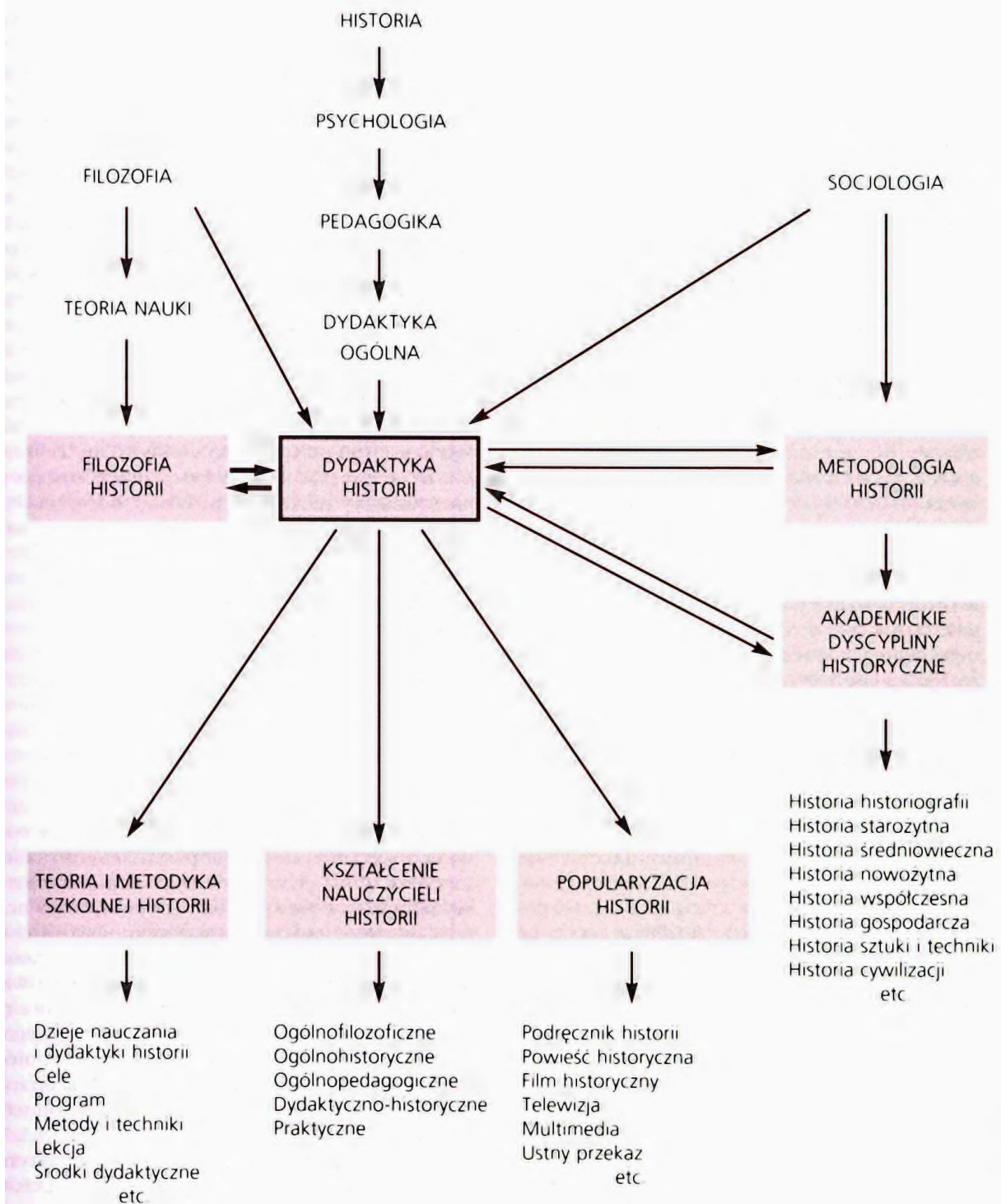
Obecnou didaktiku pak chápe stejný autor jako pedagogickou subdisciplínu. jejímž předmětem je výzkum vyučovacích procesů a procesů učení se (Współczesna dydaktyka 2004, 51).

V českém prostředí dospěly názory ke stanovisku, že lze celkovou strukturu didaktiky dějepisu určit takto:

didaktika dějepisu^I	
mezní (historicko)vědní disciplína, ležící na pomezí historických, sociálních a pedagogických věd. Jejím předmětem je historické vědomí jako součást konkrétní historické kultury. Lze ji pojímat jako nauku o sociální komunikaci historických informací se specifickým přihlédnutím ke školnímu prostředí a výuce dějepisu.	
didaktika dějepisu^{II}	metodika dějepisu
Teoreticko-empirická subdisciplína zabývající se teorií školního dějepisu jako vyučovacím předmětu, tj. zejména tvorbou jeho konceptů, studiem dějin výuky a empirickým výzkumem. Má povýtce metodologický charakter	Empiricko-teoretická subdisciplína, vymežitelná jako teorie dějepisného vyučování. Má povýtce induktivní charakter, neboť čerpá z vyučovacích praxí. Zabývá se především aplikacemi vyučovacích metod na systematiku vzdělávacího oboru (hist. věda)

² Od realizace výzkumu Mládež a dějiny už uplynulo 16 let – tedy zhruba tři školní generace (výzkum byl prováděn u patnáctiletých žáků). Jeho závěry proto nemusí být už zcela platné, avšak právě v tom se skrývá mimo jiné i noetická funkce didaktiky dějepisu (viz 7).

SCHEMAT STRUKTURY DYDAKTYKI HISTORII JAKO NAUKI*



* Jest to zmodyfikowana wersja diagramu opracowanego przez P. F. M. Fontaine'a „Informations, Mitteilungen, Communications” 1980, 1.Jg -1 Heft, s. 24.

2.4. Výzkumné pole didaktiky dějepisu má podle vcelku souhlasného mínění didaktiků historie tři základní výzkumná pole:

- teoretické (ve smyslu didaktiky dějepisu^{III}, ale i samotné metodiky – viz 6.)
- empirické – v ní se zkoumá realita historického vědomí společnosti a mládeže zvláště, a to samozřejmě s přihlédnutím ke školní edukaci (u nás viz práce B.Gracové; D. Labischové). Tato rovina didaktického výzkumu je podstatná proto, že poskytuje základnu pro konceptualizaci historické složky školní edukace, která se nemá míjet s živým historickým vědomím (von Borries 1999); zkušenosti historické edukace z doby nedemokratických režimů, pro něž je takovéto mínění příznačné, tu budiž dostatečným odkazem (viz také 4.2.).
- dějiny výuky dějepisu (vývoj a podoby historické školní edukace) – ty poskytují thesaurus vědomostí nejen s konceptualizací historické edukace, jejím politickým, legislativním a administrativním rámcem a konkrétními projevy výuky (vyučovací styl jakožto její individuální projev a vyučovací kultura jako její sociální determinace), ale nabízejí také podněty k možným inspiracím (jsme toho svědky například v ohlasech výsledků československé reformní pedagogiky 20. a 30. let v dnešních úvahách o historické edukaci).

2.5. Soustavnou a systémovou pozornost bude třeba věnovat funkcím oborových didaktik nejen v pragmatice výuky, ale – zřejmě především - v systému vědních disciplín a školní edukace vůbec.

Zde zmíním dvě z nich: edukační a noetickou.

3. Edukační funkce

3.1. Edukační funkce je nepochybně funkcí elementární. Nicméně pouze odkaz na výchovně-vzdělávací význam jako takový je zdá nedostatečný. Bude patrně třeba začít diferencovat její dílčí funkce a významy. Mluvme o „řádovosti myšlení“:

Matematika a přírodovědné předměty vedou (mají vést) k řádu exaktního myšlení, opírajícího se o systémovou racionalitu a abstrahující myšlení.

Předměty sociálně-humanitní naopak mají vzdělávat v oblasti řádu humanitního myšlení, jenž se dotýká skutečnosti, která je neexaktní, (inter)subjektivní a hodnotová (Beneš 2009)

Třetí základní podobou řádovosti jsou edukační funkce esteticko-výchovných předmětů (výtvarná výchova, hudební výchova).

3.2. V souvislosti se zavádění etické výchovy bude třeba věnovat samostatnou pozornost etickému založení a etickým souvislostem školní edukace.

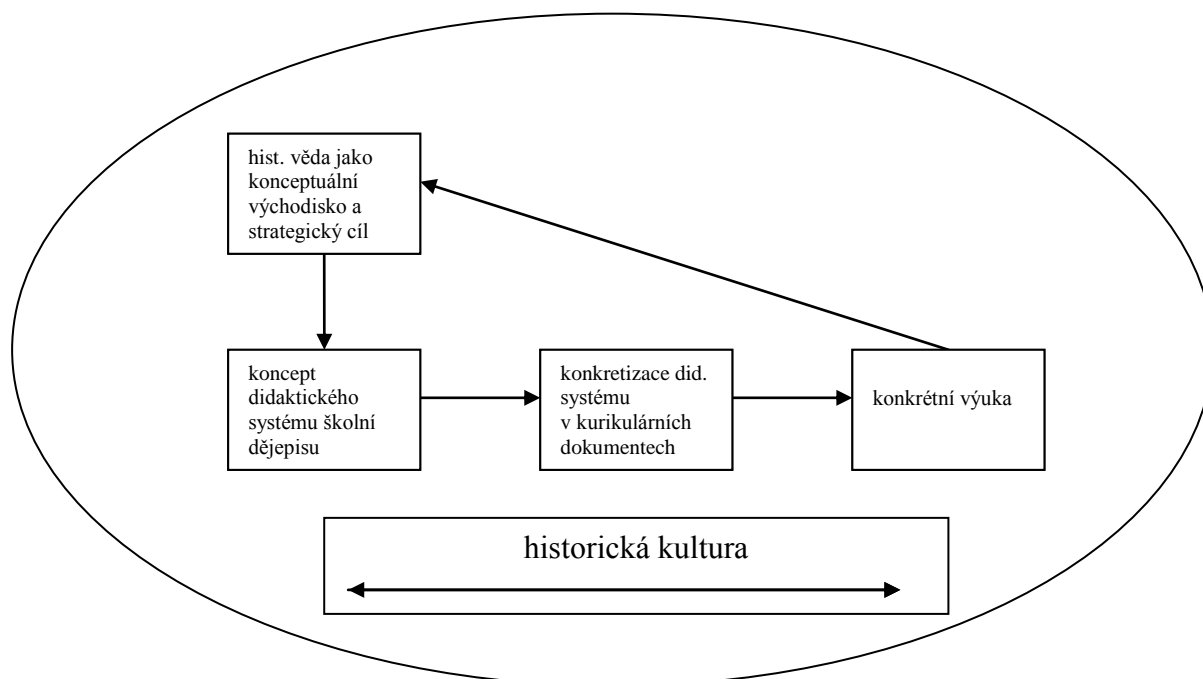
3.3. Vzhledem k řádovosti myšlení nabývá zásadní důležitosti otázka noetické funkce oborové didaktiky.

4. Noetická funkce

4.1. Tady se podle všeho skrývá jeden z nejzávažnějších problémů oborových didaktik. Viděno z perspektivy historických věd – oborové didaktiky nemají povahu vědecké disciplíny především proto, že neodhalují nové historické skutečnosti, historickými vědami poznané skutečnosti pouze za pomoci relevantních pedagogických a psychologických nástrojů zprostředkovávají (transferují). Mají tudíž blíže k popularizaci, než k vědě, a to k popularizaci

přímo ovlivňované politickými ohledy. Takovéto stanovisko je poplatné starším pojetím didaktiky, v případě didaktiky dějepisu jdoucím dokonce až k jejímu zrodu na přelomu 18. – a 19. století (Blanke 1991).

Dnešní situace vztahu mateřského oboru a školní edukace se dá – v případě historické složky edukace - vyjádřit takto:



4.2. Chápeme-li ale oborovou didaktiku jako sociální komunikaci jistého typu informací, která má informačně nevyrovnaný charakter, bude se situace jevit jinak. Mezi zdrojem informace (mateřským/i oborem/obory, ale také třeba i autorem kurikula) a jejím příjemcem (žákem, ale v určitých případech i učitelem) existuje informačně nerovnovážený vztah: informace je určena subjektu, který se na vzniku dané informace nepodílel, není vybaven dostatečnými kompetencemi k jejich adekvátním analýzám. Mezi jednotlivými oborovými didaktikami existuje v tomto bodě značná rozdílnost: zatímco didaktiky exaktních a přírodovědných oborů musí řešit především problém abstraktní náročnosti transformace systému mateřského oboru do didaktického systému, stojí před didaktikami sociálně-humanitních oborů v první řadě problém informační otevřenosti didakticko-odborného systému, který vytvářejí a který tvoří jejich vlastní badatelské pole. Své uplatnění tu tak nachází „mediální logika“ (termín Jana Jiráka). Ústředním problémem se tak stává interpretace.

Této otázce – pokud se nemýlím (kontextuálně z hlediska utváření a typologie znalostí se problému dotkli Janík – Maňák – Knecht 2009) – se nevěnuje u nás dostatečná teoretická pozornost; a je to jistě chyba. Dovolím si proto odkázat na „ryzí teorii“ (Tondl 2006a; Tondl 2006b, Tondl 2002):

Relativnost empirického východiska tkví v tom, že také hranice empirického a mimoempirického nejsou absolutní, ale závisí na (a) výbavě pozorovatele, tj. na vlastnostech „kanálu pozorovatele“,

(b) na úlohách či cílech spojovaných s danou empirickou činností, tj. pozorováním, měřením, experimentováním apod.;

(c) na možnostech kvalifikace příslušného rozhodování, tj. na možnostech uplatnění adekvátních kritérií pro posouzení jednotlivých rozhodnutí. (Tondl 2006a, 210)

Právě tady se také nutně ukáže nutnost soustavných a dlouhodobých empirických výzkumů.

Příklad 1

V historické kultuře lze rozlišit dva základní typy zpráv, s nimiž každodenně pracujeme:

a/ historickou informaci – zprávu o dění v societě, jíž nemáme verifikovánu a o jejíž verifikaci ani z nejrůznějších důvodů neusilujeme; informaci prostě „věříme“ na základě určitých předpokladů.

b/ historický fakt, jímž rozumíme určitými jako relevantními vymezenými prostředky verifikovanou informaci (což s jistou skepsí řečeno, nevylučuje jeho mylnost).

U. Eco popsals pro tuto situaci příznačný příběh, který nazval „žlutou ponorkou“. Těsně před vypuknutím války o Falklandy v roce 1982 se měla u tohoto souostroví objevit britská jaderná ponorka Superb (a po ní i další ponorky, včetně sovětských). Superb ale svůj mateřský přístav v této krizi vůbec neopustil. Dodnes není jasné, kdo informaci vymyslel, s jakým účelem to udělal – podstatné je pouze to, že informace jako fakt zapůsobila a ovlivnila průběh reálného dění. Stejně jako svědectví kuvajtské dívenky před Radou bezpečnosti OSN po okupaci Kuvajtu Irákem roku 1991 o tom, že Saddámovi vojáci odpojují nedonošené kojence od inkubátorů. Ukázalo se, že to nebyla pravda, ale toto svědectví rozhodujícím způsobem přispělo k tomu, že první válka v Zálivu se stala společnou akcí OSN.

5. Didakticko-oborové pole všech oborových didaktik

5.1. Toto pole je vymežitelné filiací

proč? → co? → jak? → koho? vyučovat.

Odpověď na v ní obsažené otázky je nutné hledat v kontextu sociálních funkcí, které škola plní a s ohledem na cílové aktéry vyučování – žáky. Pro ně je didaktické zpracování obsahu vyučování nejen zprostředkováním oborového poznání, ale zároveň i jakousi oborovou, a také individuální enkulturací do společnosti.

Otázka **proč** odkazuje, stručně řečeno, na historicky proměnlivé cíle oborového vzdělávání. Cílem však nejsou jen oborové znalosti, dovednosti a kompetence, ale také utváření oborového myšlení, které má velký přesah do všech oblastí života: „k čemu je mi matematika?; mohu věřit geneticky modifikovaným potravinám?; jak mohu či mám analyzovat svoje životní problémy?“; atd.

Příklad 2

Na otázku Co je socialismus? nemůžeme odpovědět jinak, než že ji budeme dále precizovat, jejím konkrétnějším vymezením. Pak máme před sebou škálu otázek, které poskytují nejen rozdílné odpovědi, ale vedou také k jiným informačním zdrojům.

Na otázku Co je socialismus? lze například odpovědět takto:

Socialismus je

- Idea sociálně spravedlivé společnosti
- Filozoficko-ekonomická doktrína, soudící, že našla vědecké vysvětlení podstaty lidské společnosti (např. babeufismus, furierismus, jako věd. teorie pak marxismus, eurokomunismus)
- politická teorie a praxe (např. stalinismus, castrismus, reálný socialismus) usilující i o realizaci historického materialismu, užívající autoritativních a násilných forem politického řízení. Marxismus-leninismus jako teorie, reálný socialismus jako praxe.

(Beneš 2008)

Otázka proč? má i jiné své aspekty. Odkazuje

- k administrativně-politické zakotvenosti školní edukace
- ke specifickým funkcím oboru/předmětu
- k socializaci jedince do společnosti

a v jejich rámci k dalším dílčím aspektům (v případě dějepisu např. k environmentální výchově, k etické výchově; viz Katalog 2000).

Otázka proč? tak odkazuje především k pojetí didaktiky dějepisu^I.

Otázka **co** je tázáním se po tom, jaké oborové obsahy mají být vybrány s ohledem na výše zmíněné cíle. Jde o otázky typu: Proč právě ony zvolené jsou (či naopak nejsou, protože nebyly zvoleny správně) vhodnými prostředky k jejich dosažení? Jak jsou oborové obsahy zasazeny v celku daného kurikula?, atd .

Otázka **co?** je problémem výběru a konceptualizace; vztahuje se primárně k pojetí didaktiky dějepisu^{II}. V sociálně-humanitních předmětech je dnes poměrně obtížné (viz problémy s konceptualizací českých předmětů občanská výchova, základy společenských věd) vytvořit zcela vyhovující koncepty jednotlivých vyučovacích předmětů naukového typu – v případě dějepisu existuje šest různých konceptů, z nichž ani jeden není plně vyhovující

Na otázku **jak** lze nahlížet z různých perspektiv – např. z pohledu žákovy rekonstrukce oborového poznání, z pohledu komunikace oborových poznatků žákovi přiměřeným způsobem – tedy z pohledu didaktické transformace, z pohledu efektivity výuky atd.

Otázku **jak?** lze pohlédnout jak z hlediska praktické výuky, kdy se stane primární, tak ze zorného úhlu

- didaktické/pedagogické komunikace
- efektivity vyučování

A otázka **koho** ukazuje na nutnost do hloubi rozumět osobnosti žáka, změnám v jeho chápání světa i v jeho způsobech poznávání, které přináší informační společnost.

6. Metodika a její status

6.1. Metodika je závažnou, neoddělitelnou součástí celku oborové didaktiky, není s ní však totožná; je její subdisciplínou. (viz 2.3. a 6.2.).

6.2. Metodika je běžně chápána a uplatňována jako

- tvorba metodických materiálů
- výměna zkušeností mezi učiteli

Vychází převážně z osobní či sdílené zkušenosti s výukou (řada studentů a začínajících učitelů napodobuje svého učitele, který jej ovlivnil, nebo jehož vyučovací styl prostě „znají“); je proto determinována řadou individuálních faktorů. Díky tomu není pouze „zkušenostně“ založená metodika sama o sobě schopna postihnout konceptuální, metodologické a další neempirické složky didaktického myšlení; potřebuje k tomu vždy didaktiku¹¹¹. Je tedy sama o sobě metodicky omezena. Tento aspekt souvisí s nerovnovážností informačních toků mezi tvůrcem kurikula, učitelem a žákem (viz 4.2.).

Na druhé straně se didaktika nemůže obejít bez metodikou získávaných zkušeností a poznatků; odtud její status jako empiricko-teoretické subdisciplíny.

6.3. Význam metodiky proto souvisí i s noetickou funkcí oborových didaktik a posiluje jejich vztah k mateřskému oboru/oborům. Má trojí možnou podobu:

- Didaktika vzniká a rozvíjí se na základě definovaného vztahu k němu/nim (to je případ didaktiky dějepisu a didaktik naukových předmětů obecně).
- Didaktika předchází či napomáhá konstituování mateřského oboru (to je případ mediální výchovy)
- Didaktika svůj mateřský obor v takovémto „přímém“ vztahu vůbec nemá (to je případ např. výtvarné výchovy a výchovných předmětů vůbec)

6.4. Pragmatickou konsekvencí utilitárně metodického přístupu ke školní edukaci je nutná postupná ztráta možnosti mezinárodní komparace.

7. Oborové didaktiky jako aplikovaný výzkum

7.1. Z faktu vztahu (základního) výzkumu prováděného v mateřských oborech s noetickou funkcí didaktické komunikace v širším slova smyslu lze vyvodit, že oborové didaktiky mají povahu aplikovaného výzkumu.

8. Oborové didaktiky jako základní výzkum.

8.1. Z faktu, že oborové didaktiky zkoumají speciální sociální komunikaci zpráv (informací v obecném slova smyslu, nikoli v pojetí vyjádřeném ve 4.3.), zároveň vyplývá, že mohou být chápány i jako základní výzkum. Didaktiky v tomto směru studují speciální informační procesy sociokulturního charakteru a napomáhají tak k tvorbě didaktických teorií a přispívají k poznání informačních toků a interpretací sdělovaných informací v dané společnosti.

9. Shrnutí a výzvy

9.1. Pro konstituci oborové didaktiky/oborových didaktik jako vědní disciplíny je třeba:

1/ vymezit jejich obecný i konkrétní předmět, jímž se zabývají. Tj.: jsou disciplínou o sociální komunikaci specifických naukových a vzdělávacích informací, uskutečňující se v daných formálních podmínkách (školství jako systém a edukační prostředí). Specifičnost těchto

informací je předmětem výzkumu konkrétních oborových didaktik a jejich dalších transformací v předmětových didaktikách.

S vymezením badatelských předmětů souvisí i metodologicko-metodická výbava oborových didaktik.

2/ Pokusit se stanovit (relativně!?) jednotný pojmový a kategoriální aparát oborových didaktik, vztahující se k mateřským oborům i pojmosloví pedagogiky.

3/ Sepnout metodiku a didaktikou v jejich užším vymezení.

9.2. Konstituovat odpovídající institucionální prostředí pro rozvoj oborových didaktik:

1/ Sledovat a hodnotit úroveň didaktického výzkumu, a to s ohledem na mezinárodní kontext.

2/ Stanovit podmínky pro to, aby se oborové didaktiky staly habilitačními obory. Získání akreditace pro udělování vědecko-pedagogických hodností docenta, popřípadě profesora, by zpočátku mělo být „přísně výběrovým“.

3/ Prosadit publikační činnost v oborových didaktikách do hodnocení vědecké činnosti (RIV). Tady bude třeba stanovit podmínky odbornosti publikačních výstupů – zřejmě to nebude jednoduché ani v interní odborné diskusi.

4/ Vytvořit odbornou publikační základnu (periodika, ediční řady, systém kolokvií a konferencí)

Literatura

Veronika ADAMČÍKOVÁ – Pavol TARÁBEK, *Moderná učebnica v rámci koncepcie didaktického komunikácie*. In Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Edd. M. Nogová – M. Reiterová. Bratislava : ŠPÚ 2009.

Zdeněk BENEŠ: *Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí*. In Historie a škola III, Praha : MŠMT ČR 2006, s. 27-39.

Zdeněk BENEŠ, *Dějiny 20. století jako didaktická i metodická výzva*. In Historie a škola IV, Praha : MŠMT ČR 2008, s. 9 – 16.

Zdeněk BENEŠ, *Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je*. In Historik na Moravě. Prof. J. Malířovi k 60. narozeninám. Edd. H. Ambrožová – T. Dvořák – B. Chocholáč – L. Jan – P. Pumpr. Brno : Matice moravská 2009, s. 53 - 64.

Hans-Uwe BLANKE, *Historik und Didaktik*. Stuttgart 1991.

Bodo VON BORRIES, *Jugend und Geschichte*. Opladen : Leske + Budrich 1999.

Blažena GRACOVÁ – Zdeněk BENEŠ, *History Didactics in the Czech Republic*. In History teaching in EU. Braunschweig : GEI 2011, v tisku.

Tomáš JANÍK – Josef MAŇÁK – Petr KNECHT, *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido 2009.

Kristina KADLEČÍKOVÁ, *Aplikovaný společenskovědní výzkum*. Rešerše. Technologické centrum AV ČR, Březen 2008.

Katalog požadavků k maturitě – Dějepis. Praha : CERMAT 2000.

Karl-Ernst JEISMANN: *Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*. In *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*. Hrsg. G. Schneider. Pfaffenweiler : Centaurs-Verlagsgesellschaft 1988., s. 1 – 24.

Ulrich MAYER u. a., *Wörterbuch – Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts : Wochenschau 2006.

Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka. Edd. J. Centkowski – J. Maternicki– K. Pellens – H. Süßmuth. Rzeszów : Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej 1999.

Bernd MÜTTER – Bernd SCHÖNEMANN – Uwe UFFELMANN (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim : Beltz 2000,

Vadim OSWALD – Hans-Jürgen PANDEL (Hrsg), *Geschichtskultur*. Schwalbach/Ts. : Wochenschau-verlag 2009.

Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 1998.

Robert STRADLING, *Jak učit dějiny 20. století*. Praha : MŠMT 2003.

Ladislav TONDL, *Znalost, její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha : Filosofia 2002.

Ladislav TONDL, *Problémy sémantiky*. Praha : Karolinum 2006².

Ladislav TONDL, *Půlstoletí poté. Pohledy na problémy sémantiky a sémiotiky v posledních desetiletích*. Praha : Karolinum 2006.