

ETIKA A SOUČASNÁ SPOLEČNOST
– SVOBODA, ODPOVĚDNOST, SOLIDARITA

**Etická dimenze historického vědomí
– podněty pro oborovou didaktiku**

Denisa LABISCHOVÁ

Abstrakt: Text přináší zamyšlení nad vhodností zařazení nového vzdělávacího oboru etická výchova do školního vzdělávání na základním stupni. Autorka poukazuje na obsahové prolínání s jinými segmenty kurikula a před vytvářením nových vyučovacích předmětů preferuje spíše akcentaci etické dimenze ve stávajících školních disciplínách, především ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost a Člověk a jeho svět. Hluběji se zabývá formováním historického vědomí prostřednictvím školní výuky dějepisu a jeho prosociálními a morálními aspekty.

Klíčová slova: etická výchova, etická dimenze vzdělávání, rámcový vzdělávací program, kurikulum, historie, školní dějepis, oborová didaktika, morální vědomí, kultivace historického vědomí.

V prosinci 2009 vydalo MŠMT ČR opatření čj. 12586/2009-22, kterým s účinností od 1. září 2010 do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nově zavádí doplňující vzdělávací obor *etická výchova*. Průběžná revize centrálního kurikula je jevem přirozeným, program a obsah vzdělávání není a ani nemůže být uzavřený a nepropustný. Vystává však otázka, nakolik je nezbytné všechny aktuální trendy ve vzdělávání, respektive společenské požadavky na rozvoj žakovských kompetencí z různých oblastí vědění implementovat

do kurikulárních dokumentů v podobě nových vzdělávacích oborů, popřípadě průřezových témat. Již dnes se vede odborná debata například nad koncepcí stávajících šesti průřezových témat a jejich obsahovým prolínáním, včetně návrhů na sloučení osobnostní a sociální výchovy, výchovy demokratického občana a multikulturní výchovy do jednoho inovovaného průřezového tématu, respektujícího transkulturní přístup a demokratické občanské principy (k transkulturnímu pojetí interkulturního vzdělávání blíže viz Moree 2008), připomenout můžeme také koncepci globálního rozvojového vzdělávání, zařazeného v RVP do kapitoly Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, přičemž jeho souvztažnost například s environmentální výchovou je více než zřejmá.

Důvodů pro obezřetné rozšiřování tradiční skladby a struktury vyučovacích předmětů je několik. Jednak je to klesající úroveň znalostí a dovedností žáků českých škol ve stěžejních oblastech vzdělávání (čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědné předměty), jednak se rozmělnění vzdělávacího obsahu do velkého množství samostatných vyučovacích předmětů s nízkou hodinovou dotací nejeví jako efektivní; mnohem přínosnější je spíše integrativní přístup založený na užší spolupráci pedagogů při koncipování školních vzdělávacích programů, zdůraznění interdisciplinárních vazeb a přesahů a naopak eliminace duplicit v plánování učiva. Preference integrace etické výchovy do výchovy k občanství, respektive osobnostního a společenského základu, je deklarována mj. také Akreditační komisí ČR, která před akreditací etické výchovy jakožto samostatného učitelského studijního oboru upřednostňuje vytvoření speciálních certifikovaných programů z povinně volitelných předmětů (modulární systém) vysokoškolských studijních oborů občanské výchovy a základů společenských věd (viz zápis AK ČR č. 01–11).

Zaměříme-li se na koncepci nového vzdělávacího oboru etická výchova v rámcovém vzdělávacím programu, můžeme konstatovat, že je zde etická výchova pojata jako výchova k **prosociálnosti, slušnosti, toleranci, respektu k druhým** (jejich hodnotám, názorům, jinakosti). Zařazení etické výchovy jako samostatné školní disciplíny odůvodňují autoři základního kurikulárního dokumentu potřebou

systematického rozvíjení mravní stránky osobnosti žáků a odkazují při tom na její začlenění do vzdělávacích systémů jiných zemí OECD. Deset rámcových témat a šest aplikovaných témat tohoto nového oboru však v podstatě nepokrývá zásadnější, zcela nové oblasti rozvoje lidské osobnosti, neboť je v různých formách nalezneme v jiných částech RVP ZV. Kupříkladu témata mezilidské vztahy a komunikace, sebepoznání, sebekontrola a sebeovládání, empatie, podpora, pomoc, kooperace či řešení konfliktů jsou již zahrnuty v průřezovém tématu osobnostní a sociální výchova, která obsahuje tři ústřední tematické bloky: Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj a Morální rozvoj (řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika, odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování, pomáhající a prosociální chování, dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne). Obdobně je téma ochrany životního prostředí zařazeno do průřezového tématu environmentální výchova a odolávání mediální manipulaci do průřezového tématu mediální výchova. Respekt vůči druhým a jejich jinakosti rozvíjí multikulturní výchova, ekonomickými hodnotami se zabývá vzdělávací oblast Člověk a společnost a Člověk a svět práce, rodinným životem a sexuálním zdravím vzdělávací obory výchova k občanství a výchova ke zdraví, jazykovou komunikací pak vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

Nový doplňující vzdělávací obor tak narozdíl od stávajících dvou (dramatická výchova a další cizí jazyk), které jsou zaměřeny na prohlubování v jiných kapitolách RVP ZV nevymezených znalostí a dovedností, představuje množství obsahových a tematických duplicít, které orientaci v rámcovém vzdělávacím programu a vlastní tvorbu a plánování obsahu vzdělávání pedagogům na základních školách a víceletých gymnáziích spíše ztěžují.

Jistý kritický pohled na začlenění etické výchovy jakožto doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV však nezpochybňuje samotnou potřebu soustavného a promyšleného rozvíjení etické dimenze ve výchově a vzdělávání. Možnou cestu lze spatřovat v posílení a větší akcentaci prosociálních a morálních aspektů stávajících vzdělávacích oborů, respektive vyučovacích předmětů.

Příkladem vzdělávacího oboru, který nabízí v mnoha ohledech dosud nevyužitý prostor pro rozvíjení etického vědomí školní mládeže, může být **dějepis**, tvořící tradičně součást skladby základních vyučovacích předmětů. Je potřeba upozornit, že v současnosti je v oborové didaktice zřejmá snaha o hlubší proměnu školního dějepisu, a to v několika rovinách.

Paradigmatem oborové didaktiky dějepisu se v posledních desetiletích stává **historické vědomí** a za obecný cíl dějepisného vyučování je pokládána jeho **kultivace**. Je tak patrný odklon od staršího pojetí dějepisu založeného na principu transformace vědeckého systému oboru historie do didaktického systému vyučovacího předmětu dějepis (srov. Čapek 1985), zdůrazňující především poznatkovou složku dějepisného vzdělání (poznání historie).

Faktory určující podobu historického vědomí přesahují rámec dějepisného vyučování (nepopíratelný je vliv rodiny, médií apod.), avšak školní výuka dějepisu přirozeně nepozbývá svého výlučného postavení jakožto „institucionalizovaná forma jeho vytváření, předávání a zachovávání“ (Beneš 2002: 10).

Teoretické vymezení historického vědomí není předmětem tohoto příspěvku, přesto je nutno zmínit asi nejrozšířenější Pandelův (1987: 132) analytický koncept, pojímající historické vědomí jako „mentální strukturu, sestávající ze sedmi párových kategorií“: časového vědomí (dříve-dnes/zítřka), vědomí reality (reálné/historické-imaginární), vědomí historicity (statické-proměnlivé), vědomí identity (my-vy/oni), politického (nahore-dole), ekonomicko-sociálního (chudý-bohatý) a morálního vědomí (správné-špatné).

Etický rozměr tedy představuje jednu ze základních složek takto pojatého historického vědomí. Zahrnuje široký komplex postojů a hodnot, na jejichž rozvíjení by se učitelé měli zaměřit mnohem důkladněji, než je tomu doposud. V českém prostředí je i přes silnou kritiku z řad veřejnosti a odborníků stále kladen důraz ponejvíce na znalost faktografie, mnohem menší prostor je vyčleněn právě rovině postojové a hodnotové. Příčin tohoto stavu je několik; spočívají ve vzdělávacím systému obecně (např. v koncepci přijímacích zkoušek na vyšší stupeň škol, založené na faktografických vědomostech), stejně jako v přetrvávajícím

tradičním cyklickém (spirálovitým) uspořádání učiva, o jehož překonání se pokouší *Návrh alternativní verze vzdělávacího oboru dějepis pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia* z roku 2010, směřující k tematické koncepci vzdělávacího obsahu dějepisu umožňující hlubší vhled do probírané tematiky s využitím multiperspektivních přístupů. Možné důvody přílišné akcentace faktografie a kognitivních vzdělávacích cílů lze spatřovat také v jistých specifických rysech dějepisného výkladu v českých učebnicích, pro něž je příznačná „strohá“ informativnost a jakýsi „strach z interpretace“, pramenící zřejmě v oba-
vách z ideologického podbarvení výkladu, typického pro učební texty vydávané před rokem 1989.¹

Pokusme se nastínit, jakými způsoby a v jakých formách proniká (či by pronikat měla) etická dimenze do vzdělávacího oboru dějepis konkrétněji. Především je nutno zamyslet se nad vymezením obecnějších **cílů, úkolů a významu** dějepisné výuky, tedy zodpovědět otázku, proč a k čemu žáky vzděláváme a vychováváme.

Inspirací pro uplatnění etických principů v dějepisném vyučování se může stát chápání významu školního dějepisu v období první Československé republiky, kdy se **mravní měřítko** stalo jedním z pilířů výkladu historie i samotného výběru učiva (obsahu vzdělávání). K. Kalivoda a F. Sadecký kupříkladu konstatují: „Tak jako má zeměpis svou praktickou cenu, má dějepis veliké hodnoty mravní. Buduje charakter. Každá osoba dějinná vynesla na povrch muže určitých vlastností, kteří se mohou státi výstrahou [...] nebo vzorem [...]. Záleží na učiteli, aby vhodným způsobem využil mravních hodnot pro vytváření duše svěřené mládeže“ (Kalivoda – Sadecký 1936: 757). Autoři metodické příručky vyzývají učitele ke zdůraznění boje za svobodu, ušlechtilosti práce a „dobré myšlenky“, k boji proti zlu, lásce k vlasti a statečnosti jakožto trvalým hodnotám.

Na učební texty vydávané v prvorepublikovém období je přirozeně nezbytné nahlížet s ohledem na dobový kontext nově vzniklého československého státu, kdy docházelo k cílenému formování státní identity, opírající se o historické základy „češství“ (idea národa, národního státu). Mravnost a morálka nebyly od národní ideologie oddělovány. Proto se organickou součástí interpretace minulosti v učebnicích

a příručkách pro pedagogy staly mnohé historické mýty a stereotypy, vycházející z Palackého konceptu dějin, založeného na etnickém a jazykovém pojetí národa (blíže viz Rak 1994). Význam dějepisu pro posílení národního vědomí byl zdůrazňován taktéž v prvních poválečných letech. J. Sochor ve svém úvodu k učebnici dějepisu pro nižší třídy středních škol například píše: „Znalost dějin cizích a hlavně těch našich ti dá sílu a chuť k práci pro náš národ; to je přece úkol pro všechny mladé vzdělané Čechoslováky“ (Sochor 1946: 2).

Obraťme se však od historie dějepisného vyučování k současnosti. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je význam dějepisu definován následovně: „Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti“ (RVP ZV 2005: 43). Etický rozměr prostupuje především tyto výchovně vzdělávací cíle, vytyčené v základním kurikulárním dokumentu (zkráceno): utváření pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost, rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů, rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů, úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům, rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem lidí, skupin i různých společenství, utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí, rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí, utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti, rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost nebo odporujících základním principům demokratického soužití, zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci, uplatňování vhodných prostředků komunikace k vyjadřování vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů, k zaujímání a obhajování vlastních postojů a k přiměřenému obhajování svých práv (Tamtéž: 44).²

Je otázkou, nakolik směřuje k dosahování uvedených cílů reálná výuka dějepisu na našich školách. Některé výzkumy naznačují, že jsou tyto cíle sledovány jen okrajově a důraz je kladen spíše na doporučené učivo a očekávané výstupy opět ve smyslu faktograficky pojatého výkladu (Gracová 2004; 2006; 2008). Navíc etická rovina, postojová a hodnotová složka jsou obsaženy v cílovém zaměření celé vzdělávací oblasti Člověk a společnost, zahrnující vedle dějepisu také výchovu k občanství, přičemž centrální kurikulum neurčuje, který z uvedených cílů bude naplňován v konkrétním vzdělávacím oboru (vyučovacím předmětu). Některé cíle jsou pak tradičně přiřazovány spíše k výchově k občanství, protože učitelé je nevnímají jako primárně dějepisné.

Příkladem může být oblast (historických) **mýtů a stereotypů**. Problematika labelingu (nálepkování, etiketizace) a vytváření sociálních a etnických stereotypů v interkulturních vztazích je na našich školách probírána obvykle v rámci občanské výchovy v bloku zasahujícím multikulturní aspekty života společnosti. Přitom obrovský potenciál pro formování postojů a hodnot žáků má nesporně také chápání obrazů sebe sama a obrazu druhých v minulosti (historické stereotypy), poznání mechanismu jejich vzniku, podoby, vlivu a působení v různých regionech a dobách, vedoucí k porozumění jinakosti, rozdílů v interpretaci a hodnocení vlastní minulosti a také k nestejnému vnímání kontroverznějších a konfliktnějších momentů dějin příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Tematizace nacionálních mýtů a stereotypů (zejména v regionech intenzivnějšího interkulturního kontaktu) v rámci dějepisné výuky vede k rozvíjení interkulturní senzitivity a respektování pohledu druhých na společnou minulost (srov. Labischová: 2005; 2011).

S problematikou historických (nejen etnických a národních) stereotypů úzce souvisí taktéž **genderová tematika**. Otázky genderu a genderové identity jsou součástí komplexněji pojatého interkulturního vzdělávání (Moree 2008: 23). V posledních letech proto vznikají odborné texty, metodické materiály a příručky pro učitele, zaměřené na rozvíjení genderově citlivé výchovy. Prvky genderově senzitivního vzdělávání pronikají opět spíše do výchovy k občanství (Smetáčková – Vlková: 2005), avšak také v této sféře se otevírají široké možnosti a potřeby pro dějepisnou výuku. V první řadě se v oborové didaktice objevují snahy

odbourat stále přetrvávající genderové stereotypy v samotném výkladu dějin, tedy překonat spojování dějin s mužstvem a zamezit upevňování představ o tradičních ženských sociálních rolích (hospodyně, matka, dominující „ženská“ pasivita v důležitých společenských a politických rozhodnutích). Učitelé dějepisu by měli ve výuce tato témata problematizovat a volit takové metody a formy práce, které nabízejí možnost identifikace jak chlapcům, tak dívkám (např. statečnost a odvaha žen ve válečném úsilí), podněcovat otázkami a úkoly kritické myšlení, diskusi mezi žáky a reflexi osobní zkušenosti (postavení žen v historii rodiny, ženy účastnící se významných historických událostí), prezentovat dílo a osudy slavných žen historie a věnovat se také vybraným tématům z dějin (např. ženská práce během industrializace, ženy v dělnickém hnutí, boj za volební právo žen, odpor žen proti nacismu, postavení žen v různých společnostech). Zásadní je přitom hledání vztahu minulosti a současnosti, sledování proměn postojů k rovným příležitostem a jejich rozdílného naplňování v rozličných kulturách.

Zmínit je nutno také dosud stále podceňovaný význam tzv. **malé historie**, tedy historie rodiny a dětství (Kratochvíl 2004). Český dějepis stále zůstává dějepisem „velkých“ politických událostí, pro žáky oblastí mnohdy vzdálenou a obtížně srozumitelnou, navíc ji lze zkoumat pouze nepřímou. Obrátíme-li však pozornost více k historii (nejen) vlastní rodiny, získáme jedinečnou příležitost formovat žádoucí postoje a hodnotovou orientaci žáků. Prostřednictvím poznání rodinné minulosti, pochopení důležitých rozhodnutí předků (např. hospodářská činnost, emigrace, vstup do politické strany, vstup do armády, legií apod.) a také **etických dilemat**, která s sebou tato rozhodnutí mohla nést, lze rozvíjet morální a etické vědomí žáků mnohdy lépe než výhradně hodnocením významných státnických činů. S akcentem na rodinnou historii souvisí taktéž otázka volby účelných vyučovacích metod, v této souvislosti především metody oral history, jež nanejvýš vhodným způsobem rozvíjí mezigenerační dialog, podporuje empatii a vcítění se do lidí odlišných generací, prostředí, přesvědčení a jejíž pedagogická hodnota spočívá v autenticitě ústního sdělení (Stradling 2004a; Labischová – Gracová 2008: 88).

Hlubšímu chápání etických dilemat při rozhodování v minulosti však může napomoci také samotný přístup k výkladu historie, především

princip **multiperspektivity**, založený na srovnání rozdílných pohledů na určitou historickou událost či proces (blíže Stradling 2004b). Předpokladem uplatnění multiperspektivity je přirozeně adekvátní způsob práce, tedy upuštění od na českých školách převažujícího učitelova výkladu, podávajícího „hotový“ pohled na minulost, a posun k problémovému pojetí dějepisné výuky, založené na všestranném využití historických (příp. didaktizovaných) pramenů různé provenience (fotografie, karikatury, písemné prameny úředního i soukromého charakteru, audio- a videonahrávky atd.).³ Žáci tak mají možnost analyzovat a kriticky nahlížet odlišné způsoby vidění skutečnosti, z nichž každý může zastávat „svou pravdu“, a posuzovat tyto postoje z etického hlediska.

Práce s různými edukačními médii, využití vizuálních a audiovizuálních materiálů nejen k ilustračním účelům, ale především k analýze a interpretaci historických pramenů, je nezbytnou podmínkou pro rozvíjení kompetencí žáků v mnoha úrovních. Otevírá prostor pro vhodné začlenění průřezového tématu Mediální výchova do dějepisné výuky⁴ a pro rozvíjení mediální gramotnosti žáků (analyticky a kriticky přistupovat k mediálním obsahům, interpretovat vztah mediálního sdělení a reality, chápat úlohu médií v klíčových společenských situacích, rozeznat stereotypy v mediálním obsahu, reálně hodnotit fungování a vliv médií ve společnosti v různých dobách – blíže viz Poláková 2006).

Mediální pedagogika má významný **etický rozměr**: „Etika mediální komunikace závisí na tradicích a kultuře dané společnosti, na stavu demokracie a na etických principech, kterými se řídí mediální pracovníci. Podléhá společenské kontrole prostřednictvím samoregulačních orgánů a etických kodexů. Na druhé straně musí čelit tlakům politických stran a ekonomických zájmových skupin“ (Tamtéž: 39)

Cílem dějepisné výuky je tak pěstovat odolnost žáků vůči **mediální manipulaci**, neboť jakákoliv manipulace je ze své podstaty neetická. Žáci by se měli naučit znát základní principy působení propagandy v minulosti (techniky a prostředky propagandy v historických proměnách), kdy, jak a za jakých podmínek docházelo k politické instrumentalizaci dějin (je nesporné, že média dodnes „zneužívají“ minulost a historické mýty v konfliktnějších momentech mezinárodních vztahů). Analýza

fotografií a vědomé manipulace s nimi (retušování, fotomontáže, vztah fotografie a popisného textu k ní) je motivující a velmi efektivní výukovou metodou, podobně jako práce např. s historickou karikaturou (žáci rozeznávají karikaturistovu „stranickost“, použitou symboliku apod.) či plakátem (blíže viz Labischová – Gracová 2008).

Posílení etické dimenze dějepisného vyučování může výrazně napomoci zvolený pedagogický přístup. Pro rozvíjení empatie a etického vědomí je bezesporu vhodná **zážitková pedagogika, dramatizace**. Příkladem dobré praxe může být videozáznam virtuální hospitace velmi zdařilé hodiny dějepisu pedagožky I. Dvořákové na gymnáziu v Novém Strašeci (projekt VÚP Kurikulum G), která pro přiblížení tématu šoa zvolila metodu živých obrazů spojených s recitací veršů dětských autorů z Terezína, jež mají v mnoha ohledech větší potenciál zasáhnout emocionální a morální stránku aktérů i „diváků“ než tradiční výklad (www.rvp.cz).

Závěrem lze říci, že existuje nepřeberné množství pedagogických přístupů, vyučovacích metod, forem a edukačních médií, jejichž využití jednoznačně podporuje rozvíjení etického vědomí žáků. Posláním dějepisu jako sociálně humanitní školní disciplíny je především kultivace historického vědomí, jehož nedílnou součástí tvoří vědomí morální. Je především na učitelích, nakolik budou vnímat formování žádoucích postojů a hodnot jako podstatný cíl svého vyučování a jakou cestu si pro zprostředkování etické stránky historické zkušenosti zvolí.

Poznámky:

- ¹ Jako příklad odlišné školní historické kultury můžeme uvést např. sousední Polsko, kde učební texty ve srovnání s českými obsahují vyšší míru emocionality (Gracová 2004: 21–22).
- ² Z výše uvedených rámcových cílů je patrné vzájemné prolínání jak s průřezovými tématy (multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova, mediální výchova), tak také s nově koncipovaným vzdělávacím oborem etická výchova.
- ³ Mezinárodní výzkum *Mládež a dějiny*, jehož výsledky byly u nás publikovány v roce 2001, přinesl zjištění, že v České republice je výrazně kladen důraz na učitelův výklad dějin.
- ⁴ Je nutno poznamenat, že dějepis by měl být považován za stěžejní vyučovací předmět pro implementaci mediální výchovy (vedle českého jazyka a literatury, výchovy k občanství, informatiky a výtvarné výchovy).

Literatura:

- BENEŠ, Z. Co se školním dějepisem? In BENEŠ, Z. (ed.): *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*. Úvaly: Albra 2002, s. 5–18.
- ČAPEK, V. a kol. *Didaktika dějepisu I*. Praha: SPN 1985.
- GRACOVÁ, B. Vědomosti a postoje české a polské studující mládeže. *Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity*, č. 153, Ostrava: FF OU 2004, s. 207–228.
- GRACOVÁ, B. Výzkum aktuální podoby výuky dějin 20. století na základních a středních školách. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP 2006, s. 51–56.
- GRACOVÁ, B. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha 2008, s. 9–30.
- KALIVODA, K. – SADECKÝ, F. *Přípravy pro vyučování dějepisu a zeměpisu v 6 – 8. postupném ročníku*. Přehlédl R. Bačkovský. Praha 1936.
- KLÍMA, B. (ed.) *Mládež a dějiny. Publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno: PdF MU 2001.
- KRATOCHVÍL, V. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.
- LABISCHOVÁ, D. Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže. *Spisy Ostravské univerzity*, č. 155. Ostrava: FF OU 2005.
- LABISCHOVÁ, D. Stereotypy a předsudky v dynamickém pojetí interkulturního vzdělávání. In KRÁKORA, P. a kol.: *Multikulturalita a výchova k občanství ve střeoevropském kontextu*. Praha: Nakladatelství Epoque 2011 s. 63–77.
- LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU 2008.
- MOREE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni 2008.
- Návrh alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (didaktická inovace dějepisného kurikula)*. Praha: VÚP 2010. (elektronicky dostupný na <http://clanky.rvp.cz/vyber/vyuka/clanek/c/G/2898/NAVRH-ALTERNATIVNI-VERZE-VZDELAVACIHO-OBORU-DEJEPIS-V-RVP-PRO-CTYRLETE-GYMNAZIUM-A-VYSSI-STUPEN-VICELETEHO-GYMNAZIA-DIDAKTICKA-INOVACE-DEJEPISNEHO-KURIKULA.html/>).

- PANDEL, H. J. Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In *Geschichtsdidaktik* 12, 1987, s. 132.
- POLÁKOVÁ, E. *Mediálne kompetencie. Úvod do problematiky mediálnych kompetencií 1*. Trnava: FMK UCM 2006.
- RAK, J. *Bývali Čechové. České historické mýty a stereotypy*. Jinočany, H & H 1994.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP 2005.
- SMETÁČKOVÁ, I. – VLKOVÁ, K. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost 2005.
- SOCHOR, J. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol 3*. Praha: Česká grafická unie 1946.
- STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT 2004.
- STRADLING, R. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha: MŠMT 2004.
- Virtuální hospitace. Dějepis II.* (elektronicky dostupná na <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3151>)
- Zápis Akreditační komise ČR č. 01–11 z 1.–2. 2. 2011.* (elektronicky dostupný na http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/261/zapis_ak_01_2011.pdf).

Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Denisa Labischová, PhD.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava-Mariánské Hory
e-mail: denisa.labischova@osu.cz