

Vratislav Čapek a česká didaktika dějepisu. (Ještě jedno ohlédnutí za životem a dílem)



Zdeněk Beneš

Se jménem a dílem prof. PhDr. Vratislava Čapka, DrSc., (* 19. 11. 1923 — † 1. 4. 2019) je nedílně spojen vývoj české didaktiky dějepisu ve druhé polovině 20. století, s dobou a funkcemi, kterých v té době nabyla, i jejím uvedením do odborných mezinárodních souvislostí a spolupráce. Především díky jeho badatelskému i organizačnímu úsilí se česká (tedy československá) didaktika dějepisu vymanila ze svého dosavadního pojetí jako prosté metodiky výuky a zčásti také z přímého vlivu ideologie a praktické politiky. Sledovat tuto jeho cestu znamená analyzovat a hodnotit vývojové charakteristiky a reálné možnosti oboru, o jehož vědecké relevanci byly vyslovovány pochybnosti, leckdy příznejme i oprávněné. Určitých reziduí takového přístupu jsme ostatně svědky i dnes. Každá didaktika, zejména oborová, nejen ta obecná, osciluje mezi několika konceptuálními svody. Obecná didaktika mezi přístupem pedagogickým a psychologickým,¹ oborové didaktiky mezi vztahem ke svému mateřskému vědnímu oboru či oborům (pokud jej či je mají a není tak třeba jej prostřednictvím didaktiky a přes ni vlastně spolukonstituovat, jako tomu je například v případě mediálních studií), samozřejmě vztahem k pedagogice, psychologii a v závěru této orientace k obecné didaktice.² Najít mezi nimi odpovídající rovnováhu není jednoduché, je to však zároveň jeden z principiálních úkolů teorie a metodologie oborových didaktik, který se bezprostředně odrazí i ve vlastní metodice výuky.³ A dnešní sociokulturní situace je přímou výzvou k hledání nových možných cest řešení tohoto problému.

Cesta V. Čapka k didaktice dějepisu byla nenápadná, přitom však charakteristická. Začala studiem historie a anglistiky na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v letech

- 1 Závažným příspěvkem je v tomto směru pozoruhodná monografie Jan SLAVÍK — Tomáš JANÍK — Petr NAJVAR — Petr KNECHT, *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*, Brno 2017.
- 2 Souhrnně Iva STUHLÍKOVÁ — Tomáš JANÍK a kol., *Oborové didaktiky. Vývoj — stav — perspektivy*, Brno 2015. Zde speciálně k didaktice dějepisu Zdeněk BENEŠ — Blažena GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, s. 289–326. K mezinárodnímu srovnání viz Elisabet ERDMANN — Wolfgang HASSBERG (edd.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, I–II, Schwalbach am Taunus 2011. Kniha obsahuje „národní“ monografická shrnutí vývoje a stavu didaktiky dějepisu v jednotlivých zemích EU a jejich zobecňující komparaci. K československému vývoji viz: Blažena GRACOVÁ — Zdeněk BENEŠ, *History Didactics in the Czech Republic*, Part I, s. 139–172, a Viliam KRATOCHVÍL, *History Teaching in the Slovak Republic*, Part II, s. 195–230.
- 3 Konceptně velmi sporným příspěvkem k dnešnímu stavu didaktického myšlení je kniha Robert ČAPEK, *Moderní didaktika*, Praha 2015. Je vymezena podtitulem „Lexikon výukových a hodnotících metod“, čímž se vyhýbá jak skutečně konceptuálnímu přístupu k didaktice, tak i pečlivějšímu zacházení s používanou literaturou.



1945–1948. Jeho zájem patřil především historii; stal se žákem Otakara Odložilíka a jeho prvním badatelským tématem se stalo anarchistické hnutí 19. století.⁴ Vedle toho jej zajímaly i obecné dějiny novověku. Vzhledem k duchovnímu charakteru poválečné doby, a to nejenom té české, nemůže tento zájem překvapovat. Byl také produktivně zúročen později, za Čapkova akademického působení v jeho mezinárodních aktivitách. Ale nejprve se stal učitelem. Tuto část své pedagogické kariéry zahájil ve školním roce 1948/49 na mladoboleslavském gymnáziu a po dvouleté vojenské službě vyučoval na Státním kursu pro přípravu pracujících na vysokoškolské studium v Senohrabech, aby po jeho zrušení nastoupil na pražské jednotné střední školy nejprve na náměstí Míru a na poté na nedalekém Čapajevově náměstí, dnešním náměstí Jiřího z Lobkovic. Na nich získal jako zástupce ředitele i řídicí zkušenosti. Roku 1961 se stal vysokoškolským učitelem na pražském Pedagogickém institutu, transformovaném o tři roky později na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy. Odtud přešel roku 1965 na Ústav pro učitelství na UK, aby se roku 1973 vrátil na Pedagogickou fakultu. Na ní bylo však studium učitelství historie v rámci vnitřních reforem studia na UK roku 1981 ukončeno, katedra dějepisu zrušena, a tak V. Čapek přešel na Katedru obecných dějin FF UK. Odtud přešel roku 1986 na Katedru československých dějin, jejímž vedoucím se zároveň stal. Zůstal jím do roku 1990. Následujícího roku odešel do starobního důchodu. Avšak k tomu, aby „seděl doma“, nebyl uzpůsoben. Jen několik posledních let svého života musel strávit vskutku v soukromí. Krátce působil na soukromé střední obchodní akademii, přednášel na různých fakultách a kurzech, referoval na konferencích, až nakonec začal znovu souvisle působit na pražské soukromé Vysoké škole obchodní (2002–2007). Na ní se zaměřil na koncipování v českém prostředí zcela nového oboru, a to vzdělávání pracovníků v cestovním ruchu,⁵ a spolupracoval s ní i po svém odchodu ze školy. O jeho vitalitě svědčí nakonec i to, že ve svých devadesáti letech podstoupil výměnu kyčelního kloubu.

Sučá životní data jsou ovšem jen vnějšími údaji; až za nimi se skrývá skutečný obsah života. V době, kdy V. Čapek svojí profesní kariéru coby středoškolský učitel začínal, byla situace v – dnešním termínem řečeno – historické edukaci ve stavu své výrazné konceptuální i revoluční přeměny. V Československu, stejně jako v ostatních zemích formulujícího se socialistického bloku, stála tato přeměna ve znamení nuceného prosazování marxisticko-leninského (ve skutečnosti především stalinského) konceptu výkladu dějin a historického vědeckého poznání. Znamenalo to rozchod s jejími dosavadními základními principy označitelnými jako národní a lidové (i když právě tohoto motivu se nová ideologie ráda dovolávala), jež se měly v době první Československé republiky propojit a transformovat v principy demokratické výchovy a demokratického politického vědomí občana ČSR vůbec, a to bez ohledu na jeho národnost, politické či náboženské přesvědčení. Nová politická situace ale přinesla

4 Na oboru historie předložil diplomní práci *Anarchistické hnutí v 80. letech 19. století v Rakousku se zvláštním zřetelem na země české*; na anglistice *Bakunin in England*. Viz Vratislav ČAPEK, *Historik na přelomu staletí. Co jsem prožil a co si pamatuji*, Praha 2013, s. 72 a 75.

5 Viz například sborník *Problematika vzdělávání pracovníků cestovního ruchu v zemích Evropské unie na počátku třetího tisíciletí*, Praha 2006; též Jan ŠTEMBERK — Miroslava MANOVÁ a kol., *Historie a cestovní ruch. Perspektivní a podnětné spojení*, Praha 2008.



i rozchod s reformní pedagogikou formující se za první republiky, i když ta byla ve své nemalé části levicově orientovaná. Nyní byla interpretována jako buržoazní koncept, neboť se opírala o americký filozofický pragmatismus a behavioristickou psychologii.⁶ Naopak, násilně byla prosazována sovětská pedagogika, její „pedagogické zkušenosti“ a nakonec i sovětský model organizace školství. Rychle se však ukázala neúčinnost prostého formálního přenosu edukačního systému a pravidel mezi zeměmi s rozdílnými tradicemi i kulturou.⁷

Prosazování nové orientace historické edukace ale nelze plně pochopit jen z pozice prosté mocenské ideologie. I její případná úspěšnost musí vyvěrat z určitých víceméně obecně sdílených myšlenkových předpokladů. Svou roli tu sehrály dva prožitky — světová hospodářská krize a druhá světová válka. Zkušenosti z nich vedly k obecnému celoevropskému příklonu k politické levici. A to nejen u nejmladší, nastupující generace, ale i u té starší. V československé situaci se pro ty, kteří se chtěli politicky přímo angažovat, nabízely tři možnosti: KSČ, sociální demokracie a národně socialistická strana. Čapek byl levicově cítící intelektuál a zůstal jím až do konce života, avšak do KSČ nevstoupil; zvolil národně socialistickou stranu. Zůstal jejím členem do její transformace v Československou stranu socialistickou po únoru 1948. Do KSČ pak vstoupil až v roce 1961. Podle jeho paměť⁸ souvisel vstup do této strany s jeho nástupem na Pedagogický institut a stalo se tak na žádost vedoucího tamější katedry dějepisu V. Mejstříka. Vstoupil tam tedy v době, v níž se politická situace sice ještě málo znatelně, avšak přesto uvolňovala, pomíjel striktně ideologický tlak a zdálo se, že se nabízejí nové možnosti, a to i pro školní výchovu a vzdělávání.⁹ Vstup do komunistické strany mu usnadnil a možná i umožnil zaujmout v odborném prostředí takové postavení, v němž získával nejen široké mezinárodní kontakty, ale mohl i spolurozhodovat o stěžejních otázkách historické edukace. Jako tomu je vždy, něco se mu podařilo prosadit, něco ne, někde ustoupil, jinde byl s oficiální linií školské politiky srozuměn. S jeho odbornou činností se samozřejmě propojovaly i četné další veřejné a politické aktivity. Některé měly význam pro samotnou historickou edukaci, jiné byly z dnešního pohledu jen dobovým koloritem.

6 Na tomto místě snad postačí odkázat na řadu článků v prvních ročnících časopisu *Pedagogika*. Viz například Tomáš HENEK — Oldřich STRUMHAUS, *Reformismus ve vyučování přírodopisu*, *Pedagogika* 2, 1952, č. 9–10, s. 581–587; dále Markéta PÁNKOVÁ — Dana KASPEROVÁ — Tomáš KASPER a kol., *Meziválečná školská reforma v Československu*, Praha 2015; Michaela ERBENOVÁ, *„Malý ten, kdo malý má jen cíl!“ Několik tváří Eduarda Štorcha (1878–1956) a jeho vnímání současníky*, diplomová práce, Ústav českých dějin FF UK, Praha 2019.

7 Více jak názorně o tom svědčí proměny školských zákonů mezi lety 1948–1960.

8 V. ČAPEK, *Historik na přelomu dvou staletí*, s. 109.

9 Viz tamtéž, s. 112nn. Dokladem situace je krach 3. pětiletky v roce 1963. Nastávalo období tzv. Předjaří. Viz Jiří PETRÁŠ — Libor SVOBODA, *Předjaří. Československo 1963–1967*, Praha 2016; Miroslav LONDÁK — Stanislav SIKORA — Elena LONDÁKOVÁ, *Předjarie. Politický, ekonomický a kulturní vývoj na Slovensku v rokoch 1960–1967*, Bratislava 2002. Pro školství a jeho perspektivy byla důležitá analýza možného vývoje společnosti vypracovaná na podnět Ideologické komise ÚV KSČ: Radovan RICHTA a kol., *Civilizace na rozcestí*, Praha 1966, s. 76–87.



Pracovat na zmíněném Pedagogickém institutu mu umožnily jeho odborné metodické a didaktické aktivity předchozího období. Podílel se tehdy na tvorbě osnov dějepisu pro 6.–11. třídu (tedy jednotné střední školy), psal příspěvky do časopisu *Dějepis ve škole*, provedl empirický výzkum učebnice dějepisu pro 9. třídu, spolupodílel se i na tvorbě *Školního historického atlasu národních dějin* (1959) a byl spoluautorem (spolu s Miloslavem Traplem) učebnice *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy* (1959¹, 1962⁴). Stal se i fakultním učitelem pro Vysokou školu pedagogickou. Na jeho novém pracovišti se v tu dobu propracovávala nová podoba didaktiky dějepisu. Jejím prvním signálem byla kniha *Stati z didaktiky dějepisu* z roku 1958, následovaná monografií *Metodika dějepisu jako učebního předmětu* (1964). Na té se V. Čapek už autorsky podílel a pro další vývoj jeho didaktického myšlení je příznačné, že šlo o kapitoly zabývající se teoretickými a metodologickými problémy didaktiky dějepisu.¹⁰ Jistěže je na těchto knihách silně patrný vliv sovětské pedagogiky a didaktiky, avšak jejich recepce není nekritická a především, již ve druhé z uvedených knih se setkáváme s komparativními srovnávanými didaktických koncepcí. Prozatím jenom v rámci tzv. socialistických zemí, ale přesto. Tyto zřetele se měly záhy uplatnit daleko více a překročit přitom dosavadní ideové hranice. Otevírala se možnost „cesty na Západ“.

Umožnily to uvolňující se politické a ideové poměry šedesátých let, onoho možná dnes poněkud přehlíženého „předjaří“. Výrazným počinem k tomu bylo Čapkovy ustavení „fellow of United Nations“ pro cestu po zemích Blízkého východu od Egypta po Írán a do Turecka a Řecka v roce 1962, kde se seznámil s výukou a školskými systémy těchto zemí a nabytých zkušeností využil i v československém prostředí.¹¹ Do USA vycestoval na studijní pobyt v roce 1970 a pobyt se ukázal jako ještě prospěšnější — doznal totiž vzápětí svého uplatnění ve vytvářené nové koncepci didaktiky dějepisu u nás. Čapek v ní uplatnil Bloomovu taxonomii výchovně-vzdělávacích cílů, což bylo výraznou inovací českého didaktického myšlení, která zanedlouho pronikla i do jiných oborových didaktik. Dlužno podotknout, že původní Bloomova taxonomie vycházela z behavioristické psychologie, která byla v padesátých letech v souvislosti s československou reformní pedagogikou, jak bylo již připomenuto, zatracována.¹²

Ještě produktivnější se ukázala spolupráce s polskými a západoněmeckými didaktiky. V roce 1967 byl učiněn pokus o přímou spolupráci s Georg-Eckert Institutem pro

10 Spolu s V. Mejstříkem napsali úvodní kapitulu „Metodika učebních předmětů jako pedagogická disciplína“, jediným autorem je v případě následujících dvou kapitol „Výchovný a vzdělávací význam vyučování dějepisu“ a „Soustava dějepisného vyučování v základní devítileté škole a ve SVVŠ“ (s. 7–140). O dva roky později uveřejnil svoji samostatnou publikaci *Pojetí dějepisu jako učebního předmětu*, Praha 1966, věnovanou teorii výběru dějepisného učiva.

11 V. ČAPEK, *Historik na přelomu dvou staletí*, s. 115nn.

12 Bloomova taxonomie byla později přepracována; nově se opřela o nástupkyni behaviorismu, o kognitivní psychologii. Petr BYČKOVSKÝ — Jiří KOTÁSEK, *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*, *Pedagogika* 13, 2004, č. 3, s. 227–242; Dagmar HUDECOVÁ, *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*, tamtéž, s. 274–283.



mezinárodní výzkum učebnic v Braunschweigu.¹³ Není třeba dodávat, že životnost této snahy nebyla dlouhá; znovu navázat tuto spolupráci — a to už kontinuálně po dnešek — se podařilo až v roce 1987. Západoněmecká didaktika dějepisu se přitom stávala, po velké reformě školství SRN na počátku sedmdesátých let, pro didaktické evropské myšlení v mnohém vzorem.¹⁴

Ale i rozvíjející se spolupráce se zeměmi východního bloku narážela na politické překážky. Ty byly převážně moskevského původu. Když českoslovenští didaktici přišli s ideou vybudování jakéhosi pandánu k západoněmeckému Eckertovu institutu pro mezinárodní výzkum učebnic, který by se soustředil na situaci edukace v zemích východního bloku a který by rádi umístili do ČSSR, dočkali se striktního oznámení, že je to dobrý nápad, ale sídlem takového institutu že bude Moskva.¹⁵

Spolupráce s polskou didaktikou dějepisu měla dvojí rozměr. Tím prvním byl rozměr politický — šlo o „socialistickou zemi“, takže spolupráce byla nejen vítaná, ale i podporovaná. Ovšem podmínečně, protože situace ve vývoji polského historického myšlení, a proto i myšlení didaktického, byla od prostředí československého dosti odlišná¹⁶ a od šedesátých let podstatně otevřenější ve své mezinárodní spolupráci i výkladu dějin. Jako charakteristický příklad tu lze uvést právě polsko-německou spolupráci na poli historické edukace, která započala prostřednictvím UNESCO v roce 1970. Roku 1972 byla zahájena činnost polsko-německé komise pro školní dějepis,¹⁷ jež se stala vlašтовkou pro podobné spolupráce překračující železnou oponu. Tuto spolupráci jaksi doprovázelo ještě prohlášení polských a německých biskupů ke společné minulosti. Příznačně však nemohlo být v plném znění publikováno v „lidovém“ Polsku; i tam existovaly politické limity. Základním dokumentem se stalo „Doporučení pro učebnice dějepisu a geografie ve Spolkové republice Německo a Polské lidové republiky“ z roku 1976.¹⁸ Byl to text „kompromisní“, odrážející dobu svého vzniku,

13 Viz Ursula A. J. BECHER — Rainer RIEMENSCHNEIDER (edd.), *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig*, Hannover 2000, s. 210–218.

14 K tomu viz úvodní stať Jerzyho Centkowského, Jerzyho Maternického, Hanse Süßmutha a Karla Pellense in: Jerzy CENTKOWSKI — Jerzy MATERNICKI — Karl PELLEN — Hans SÜSSMUTH (edd.), *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, Rzeszów 1999, s. 15–55. Viz Jerzy CENTKOWSKI, *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec*, Warszawa 1990; Robert TRABA — Holger THÜNEMANN, *Myślenie historyczne I–II*, Poznań 2015.

15 Opírám se svědectví V. Čapka a J. Pátka; v Čapkových pamětech není tato epizoda zmíněna.

16 Srov. Jerzy MATERNICKI (ed.), *Współczesna dydaktyka historii*, Warszawa 2004, heslo *Polska dydaktyka historii. Dzieje współczesne*, s. 283–287.

17 U. A. J. BECHER — R. RIEMENSCHNEIDER (edd.), *Internationale Verständigung*, s. 157–165.

18 Viz *Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen*, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, Band 22/XV, 1995 (jde o rozšířené, nové vydání se zpětným ohlednutím K. Zernacka). K tomu i *Zwanzig Jahre Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission. Reden aus Anlaß der Festveranstaltung in Braunschweig am 10. Juni 1992*, Vorträge im Georg-Eckert-Institut, Band 12, Braunschweig 1993.



nicméně iniciační. K podobné spolupráci, také přes UNESCO, se česká historiografie — prostřednictvím oblasti historické edukace — propracovala znovu až v roce 1987. Tím druhým rozměrem byly osobní styky, s jejichž pomocí pronikal do českého prostředí myšlenkový svět polské didaktiky a jejím prostřednictvím pak i znalost vývoje didaktiky dějepisu v „západních“ zemích. Čapek se tohoto internacionálního dialogu účastnil intenzivně, a to organizačně i obsahově. Z prostředí této spolupráce vznikl i svým způsobem průkopnický učební text *Problémy a tendence vyučování dějepisu v současném světě*.¹⁹ K němu je zapotřebí připomenout, že byl vytvořen v době, v níž se schylovalo k výrazné proměně didaktického myšlení: jednak se v tvorbě dokumentů řídících výuku započal realizovat přechod od osnov ke kurikulu, tedy od povýtce pouze předepisovaného obsahu učiva k hlubšímu průhledu do založení, průběhu a výsledků edukace. Pojem kurikula sice není jednoznačný a tudíž také jednotně pojímaný,²⁰ přesto však dává příležitost nahlédnout (jakožto zamýšlené kurikulum) do edukačního procesu konceptuálněji než tradiční „osnování“ učiva. Zároveň se připravovala výrazná reforma historické edukace ve Spolkové republice Německo. Dosavadní „občansko-výchovné“ pojetí školního dějepisu se během první poloviny sedmdesátých let transformovalo do „pramenně (kriticky) orientované“ historické edukace, opírající se o poznatky historické vědy.²¹

V Československu byla situace jiná. Oproti uvolnění šedesátých let se začaly ozývat hlasy chtějící historickou edukaci znovu výrazně ideologizovat.²² Symbolem

19 Vratislav ČAPEK, *Problémy a tendence vyučování dějepisu v současném světě. (Studie k otázkám koncepcí dějepisného vyučování)*, Praha 1970. Znovu se k tématu vrátil v brožuře *Perspektivy školního dějepisu v evropských zemích a v USA*, Praha 2003. K novému komparativnímu pohledu na tuto problematiku se vyslovila znovu až publikace Dagmar HUDECOVÁ, *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*, Praha 2006. Nelze ovšem také pominout již výše připomenutou monografii E. ERDMANN — W. HASSBERG (edd.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity*.

20 Viz Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*, Praha 1997, s. 233–268.

21 Klaus BERGMANN — Annette KUHN — Jörn RÜSEN — Gerhard SCHNEIDER u. a., *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1992, s. 529–538. Též Jörg van NORDEN, *Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt am Main 2018.

22 Připomeňme, že v letech 1969–1971 byl ministrem školství ČSR Jaromír Hrbek (1914–1992), s jehož jménem jsou spojeny nejhroší čistky v českém školství té doby. Viz Pavel URBÁŠEK, *Olomoucká normalizační ouvertura Jaromíra Hrbka*, Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas philosophica. Historica 31, 2003, s. 313–332, dostupné na <https://web.archive.org/web/20051027221435/http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Historica%2031-2002/historica31-28.pdf> [náhled 8. 6. 2020]. K dokreslení života tohoto muže dodejme, že jeho heslo ve Wikipedii uvádí, že za nacistické okupace byl účastníkem odboje. V pozůstalosti Františka Kutnara, který samozřejmě Hrbka znal z let svého olomouckého působení, je ovšem dochován rukopisný záznam o důvodech Hrbkova odvolání z funkce ministra školství. Podle tohoto záznamu byl Hrbek odvolán především z toho důvodu, že byl časopisem *Spiegel* obviněn z kolaborace v době nacistické okupace českých zemí, proti čemuž Hrbek podal žalobu, avšak soud v SRN prohrál. Kutnar podotýká, že o jeho odvolání se pro jeho extrémní politické názory v zasvěcených kruzích hovořilo už delší dobu a „pří-



chvíle byl Jaromír Hrbek; nebyl samozřejmě zdaleka sám; jeho případ je jenom pověstnou špičkou ledovce. Ochotných nohsledů se jako vždy našlo dost. Usilovat v této situaci o nějakou smysluplnou aktivitu bylo obtížné. Dosáhnout bylo možné jenom částečných výsledků, a to ještě za cenu nejrůznějších ústupků a kompromisů. Ty mohou být ze zpětného hlediska interpretovány různě, důležitější je ale pokusit se je interpretovat z dobového hlediska. Čapek byl, jak jsme již poznamenali, levicově zaměřený intelektuál, s řadou výchozích ideových premis se ztotožňoval, jeho koncepce historické edukace vycházela z historického materialismu, stejně jako akceptoval její politicko-výchovný účel. Nebyl však ochoten například přitakat redukci učiva školního dějepisu jenom na dějiny dělnického hnutí, jak ze zmíněných ideologických extremistických kruhů na počátku normalizace zaznívalo.²³ Naopak propracovával — v návaznosti na koncept československé didaktiky dějepisu šedesátých let — takovou konstrukci učiva, která zahrnovala celé dějiny lidstva, ovšem periodizované do tradičních „společenských řádů“. Nicméně v této koncepci akcentoval různorodost rytmu vývoje v jednotlivých společnostech i segmentech sociálního, kulturního a politického vývoje („asynchronnost dějin“) a z ryze didaktického hlediska včlenil do edukace speciálně pro dějepis upravenou Bloomovu taxonomii.

Svého teoretického a metodologického vrcholu dosáhla tato snaha ve dvoudílných skriptech *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*.²⁴ Přestože šlo fakticky o interní tisk vydaný Ústředním ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků, vzbudila kniha pozornost, a dodejme, že také nežádoucí. Podle Čapkových vzpomínek i svědectví polských kolegů byla — a samozřejmě i její hlavní autor — obviněna ze strukturalismu (!), a byli to právě polští didaktici, kteří se za její autory a celý koncept disciplíny postavili. Nakonec byla ale „přijata“ a za monografii *Historické, teoretické a metodologické problémy didaktiky dějepisu*, jež na základě skript vznikla, získal V. Čapek i vědeckou hodnost doktora historických věd (1980); hodnost kandidáta pedagogických věd obdržel v roce 1966.²⁵ V osmdesátých letech byla použita jako základ vysokoškolské učebnice *Didaktika dějepisu I–II* (1985 a 1988), která však — ke škodě věci — nemá tak sevřenou koncepci jako skripta z roku 1976 a která obsahuje i nadbytečně ideologizující pasáže. Nicméně, Čapkovo základní konceptuální stanovisko, že totiž didaktika dějepisu musí být vázána na historickou vědu, protože postihuje a formuluje její výchovně-vzdělávací funkci, zůstala zachována.

Přímá vazba mezi historiografií a historickou edukací byla obecně přijímaným metodologickým východiskem tehdejší didaktiky dějepisu. Jako příklad lze připomenout výstavbu nové didaktiky dějepisu ve Spolkové republice Německo provedenou právě v první polovině sedmdesátých let a charakterizovanou jako „pramenné

pad Spiegel“ byl jenom příslovečnou poslední kapkou, kterou nebylo možné přehlédnout jak z vnitropolitického, tak z mezinárodněpolitického hlediska. Viz ANM, fond Kutnar, karton 35, sl. Torsa.

23 Zde se opírám o informace V. Čapka v osobních rozhovorech.

24 Vratislav ČAPEK a kol., *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I–II*, Praha 1976. Přímým vydavatelem publikace byl Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

25 *Historické, teoretické a metodologické problémy didaktiky dějepisu*, rkp.



orientovanou“ historickou edukací.²⁶ Další vývoj sice poukázal na limity této koncepce, didaktické myšlení se začalo orientovat na problémy historické kultury a historického vědomí, které v dnešním digitálním světě a jím vytvářené a šířené nadprodukcí historických informací velmi různých hodnot musely získat centrální postavení.²⁷ Vědecké historické poznání se v těchto koncepcích ale jenom posunulo do nových, širších badatelských a kulturních souvislostí; z tohoto důvodu se do centra pozornosti historicko-didaktických konceptů dostala kategorie historické kultury. Čapkovy pojetí didaktiky dějepisu však v československém prostředí vytvořilo předpoklady pro vývoj didaktického myšlení tímto směrem a zůstává nepominutelnou etapou dějin českého historicko-didaktického myšlení.

Porovnání obsahu a struktury Teoretických a metodologických základů didaktiky dějepisu (1976) a Didaktiky dějepisu (1985, 1988)

TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ ZÁKLADY DIDAKTIKY DĚJEPISU I. TEORETICKÉ ZÁKLADY DIDAKTIKY DĚJEPISU

DIDAKTIKA DĚJEPISU JAKO VĚDNÍ OBOR

1. Význam didaktiky obecné a speciální v systému pedagogické teorie a praxe
2. Konstituování marxistické didaktiky dějepisu jako vědního oboru

PROCES TVORBY DĚJEPISU JAKO UČEBNÍHO PŘEDMĚTU

1. Pojetí a struktury cílů dějepisu jako badatelská oblast
2. Didaktický systém dějepisu jako učebního předmětu

DIDAKTIKA DĚJEPISU I TEORIE A METODOLOGIE DIDAKTIKY DĚJEPISU

ÚVOD: ZÁKLADNÍ OBLASTI BĚDÁNÍ DIDAKTIKY DĚJEPISU JAKO VĚDY

MÍSTO A ÚLOHA HISTORIE V KOMUNISTICKÉ VÝCHOVĚ SOUČASNÉHO ČLOVĚKA A DIDAKTIKA DĚJEPISU

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELE DĚJEPISU JAKO SOUČÁST DIDAKTIKY DĚJEPISU

1. Nástin vývoje vzdělávání učitelů dějepisu
2. Současné úkoly bádání ve vzdělávání učitelů dějepisu v ČSSR

²⁶ Německá didaktika používá i označení „emancipační“ didaktika, což má vyjadřovat distanci od dosavadního západoněmeckého jiný přístup k polaritě jedinec — společnost. V tomto směru vycházela z frankfurtské kritické školy, zejména J. Habermase a charakterizoval ji přechod od zaměření na Ideengeschichte k Sozialgeschichte.

²⁷ Za ohromnou literaturu k tomuto tématu alespoň dva shrnující příspěvky: Hans-Jürgen PANDEL, *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler — aber auch für ihre Lehrer*, Schwalbach am Taunus 2017, s. 311–340; Vadim OSWALT — Hans-Jürgen PANDEL (edd.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach am Taunus 2009.



PROCES REALIZACE DĚJEPISU JAKO UČEBNÍHO PŘEDMĚTU V UČEBNÍCH OSNOVÁCH, UČEBNÍČÍCH A NÁZORNÝCH POMŮČKÁCH

1. Učební osnovy dějepisu
2. Učebnice dějepisu
3. Schopnost získávat historické informace z názorných pomůcek doplujících hmotné a obrazové prameny

VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES V DĚJEPISU

1. Vyučovací — učební proces v dějepise
2. Práce s historickým dokumentem ve vyučování dějepisu
3. Historická próza ve vyučování dějepisu
4. Funkce muzea v dějepisném vyučování
5. Moderní technické prostředky ve výuce dějepisu
6. Možnosti výchovného působení televize na mládež a její význam pro vyučování dějepisu

TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ ZÁKLADY DIDAKTIKY DĚJEPISU II. METODOLOGICKÉ ZÁKLADY DIDAKTIKY DĚJEPISU

FILOZOFICKÉ A HISTORICKÉ METODY A POSTUPY JAKO ZÁKLAD PRO METODOLOGII DIDAKTIKY DĚJEPISU

1. Metodologické problémy zkoumání v historické vědě a problémy její výuky
2. Historické metody v didaktice dějepisu (Metody empirického zjišťování fakt)
3. Pracovní postupy vědecké historické práce

METODOLOGICKÉ OTÁZKY DIDAKTIKY DĚJEPISU

1. Druhy metod a pramenů v didaktice dějepisu. Výzkumný projekt
2. Metody a techniky získávání informací z didaktických pramenů
3. Metody zpracování informací z výzkumu v didaktice dějepisu

VZTAH DIDAKTIKY DĚJEPISU K HISTORICKÝM A PEDAGOGICKÝM DISCIPLÍNÁM. POMOCNÉ VĚDY PRO DIDAKTIKU DĚJEPISU

Úvod: Didaktika dějepisu jako hraniční vědní obor

1. Význam obecné a speciální didaktiky v systému pedagogické teorie a praxe
2. Teorie a metodologie historické vědy a didaktika dějepisu
3. Pomocné vědy pro didaktiku dějepisu

TEORIE A METODOLOGIE DIDAKTIKY JAKO VĚDNÍHO OBORU

Úvod: Pojetí didaktiky dějepisu jako didaktický problém

1. Konstituování marxistické didaktiky dějepisu jako vědního oboru
2. Didaktika dějepisu v kapitalistických zemích
3. Metody a techniky bádání didaktiky dějepisu

PŘÍLOHY

DIDAKTIKA DĚJEPISU II. VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES V DĚJEPISU

TVORBA DĚJEPISU JAKO UČEBNÍHO PŘEDMĚTU

1. Komunistická výchova v dějepisu
2. Pojetí a struktury cílů v dějepisu
3. Specifická povaha historických poznatků z hlediska náročnosti jejich osvojování
4. Teorie výběru dějepisného učiva a tvorba didaktického systému

PROJEKTOVÁNÍ A KONKRETIZACE DIDAKTICKÉHO SYSTÉMU V DĚJEPISU

1. Učební osnovy dějepisu
2. Učebnice dějepisu
3. Vyučovací prostředky



VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ DĚJEPISU

1. Vývoj vzdělávání učitelů dějepisu za kapitalismu
2. Současné úkoly ve vzdělávání učitelů dějepisu v ČSSR

REALIZACE PROJEKTŮ DĚJEPISU

VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

1. Plánování a příprava výuky v dějepisu
2. Organizační formy vyučování dějepisu
3. Metody a postupy výuky dějepisu

Že učebnice *Didaktika dějepisu* je na rozdíl od první verze Čapkova didaktického konceptu je zřetelně „ideologičtější“, odpovídá už sama tato tabulka (na hlubší analýzu není v tomto textu místo). Avšak položit otázku, proč tomu tak je, za současného stavu znalostí nelze. Je možné pouze nadhodit, zda či do jaké míry se na tom podílela povýtce interní kritika skript *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*, jež byly (včetně svého hlavního autora) obviněny ze strukturalismu; u v podstatě interního studijního materiálu, vydávaného navíc odborným studijním ústavem a nikoli přímo některou z fakult vychovávající učitele a neprocházejícího standardním recenzním řízením, šlo o kritiku následnou. Plně knižní vydání, určené pro knižní trh, bylo vystaveno daleko většímu ideovému dohledu. Svou roli mohlo sehrát i to, že mezi autory skript byli i odborníci, kteří museli svá pracoviště po roce 1968 z nejrůznějších důvodů opustit (J. Šípek, V. Šlik) a pro jejich témata bylo nutné najít nové autory. Nicméně teoreticko-metodologický základ celého konceptu didaktiky dějepisu dotčen nebyl. V promýšlení a domýšlení svého pojetí oboru Čapek pokračoval i v devadesátých letech v pracích, které se týkaly jak samotného vyučovacího předmětu dějepisu, tak aplikací pro něj určeného pojetí v širší edukační oblasti, především cestovního ruchu. Značně mu v tom napomáhala jeho znalost vývoje didaktického myšlení, kterou mu pomáhaly udržovat i osobní kontakty nepřerušované ani v sedmdesátých a osmdesátých letech. Mohl se tak bez problémů zapojit i do didaktických a edukačních diskusí po roce 1989 a jeho myšlenky byly stále inspirující.²⁸ A dočkaly se i značného mezinárodního ohlasu; za všechny zmiňme jeho spolupráci s Radou Evropy, oceněnou i jí samotnou.²⁹

Integrální součástí Čapkova konceptu didaktiky dějepisu musela být i teorie dějepisné učebnice, její tvorba a praktické uplatňování. Ostatně, tento zájem a tyto zřetele ležely už u počátku jeho zájmu o didaktiku. Je autorem či spoluautorem více jak třiceti učebních textů a učebnic pro základní, střední i vysoké školy. Z nich je naprostá většina určena pro základní a střední školy. Mají pochopitelně rozdílnou podobu i didaktickou úroveň, neboť během bezmála půlstoletí, během něhož je (spolu)vytvářel, se výrazným způsobem proměňovaly jak názory na učebnice jakožto didakticko-historický text, tak politické podmíněnosti pojetí jejich obsahu, ale i technické možnosti jejich zpracování. Učebnice obsahují „schválenou minulost“,³⁰ neboť ve většině států podléhají nějakému státnímu dohledu, schvalovacímu

28 V. ČAPEK, *Historik na přelomu dvou staletí*, s. 273–288.

29 Viz tamtéž, s. 296–297.

30 Slávka OTČENÁŠOVÁ, *Schválená minulost. Kolektivní identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918–1989)*, Košice 2000.



procesu.³¹ Stávají se tak významným pramenem pro analýzu edukační politiky státu, což v případě dějepisu a vůbec sociálně-humanitních předmětů platí dvojnásob. Z těchto důvodů jsou proto učebnice (stejně jako kurikula) podrobovány i mezinárodnímu srovnávání a hodnocení.³² I Čapkovy učebnice ve svém obsahu a interpretacích dějin odrážejí peripetie politického vývoje v Československu. Pomineme-li jeho již zmíněnou první učebnici, psal své učebnice v sedmdesátých a osmdesátých letech. Tvorba dějepisných učebnic byla na počátku normalizace ostře sledována jakožto přímé ideologikum.³³ Stopy této ideologické regulace nesou i Čapkovy učebnice sedmdesátých let. A je opět vcelku příznačné, že z historicko-obsahového hlediska jsou jí daleko méně poznamenány dnes opět velmi těžko dostupné prozatímní učební texty určené pro střední odborné školy.³⁴

Učebnice je samozřejmě i knihou jako takovou, jejíž čtenářské vnímání je ovlivněno úrovní a kvalitou jejího grafického a polygrafického zpracování. Možnou výslednou podobu učebnice tak neovlivňovala jenom panující politická situace, ale i možnosti polygrafického průmyslu a odtud také plynoucí ekonomické podmíněnosti, promítající se například do ceny učebnic.

Tuto jakousi „technickou“ odbočku zde bylo třeba učinit pro snadnější pochopení Čapkova úsilí o inovaci učebnicové tvorby v Československu. Vyplývala z jeho znalosti didaktické strukturace učebnice v zahraničí a byla po dlouhou dobu skryta v neveřejné komunikaci úzkého kruhu specialistů,³⁵ mezi nimiž je na prvním místě nutno jmenovat zkušeného autora učebnic pro základní školy Václava Michovského,³⁶ redaktora Státního pedagogického nakladatelství, s nímž Čapek úzce spolupracoval.³⁷ Z této spolupráce také vzešla — podle dobových zvyklostí označená jako

-
- 31 Zdeněk BENEŠ — Blažena GRACOVÁ — Jan PRŮCHA, *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu — teorie a multikulturální aspekty edukačního média*, Praha 2008.
- 32 Falk PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hannover 1999; Zdeněk BENEŠ, *Velká válka a edukace historií*, *Historická sociologie* 8, 2016, č. 2, s. 101–112.
- 33 Vydán byl dokonce i „revizní“ text, který měl uvádět na pravou míru „nesprávné“ informace o soudobých dějinách uváděné v učebnicích šedesátých let. Miloň DOHNAL — Otakar KÁŇA, *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy. Doplněk k učebnici*, Praha 1977.
- 34 Vratislav ČAPEK, *Dějepis I–II*, Praha 1973, 1974 (a další vyd.). Šlo opět vlastně o skriptu, označená jako prozatímní učební text určený pro internátní střední školy pro pracující.
- 35 Při SPN bylo vytvořeno Středisko pro teorii tvorby učebnic, které začalo vydávat texty k tomuto tématu ve dvou edičních řadách (Sborník a Sešit) pod společným názvem Tvorba učebnic. Účelem Střediska bylo „pohotově poskytovat instruktivní metodologickou pomoc autorům učebnic, posuzovatelům a redaktorům nakladatelství“ — a je znovu zcela příznačné, že tyto brožury byly vydávány jenom pro interní potřebu SPN. Tím se jejich publikace nejen vyhnula zdoluhavé nakladatelské přípravě, ale vlastně i schvalovacímu řízení.
- 36 Viz například Václav MICHOVSKÝ, *Klasická učebnice nového typu. Soudobý model učebnice*, Tvorba učebnic, sešit 2, Praha 1980.
- 37 Nelze pominout ani Jana Průchu, který se ovšem učebnicím věnuje z obecně pedagogického a didaktického hlediska. Viz Jan PRŮCHA, *Výzkum a teorie školní učebnice*, Tvorba učebnic, sešit 5, Praha 1985. Svoje pojetí učebnice rozvinul pak v publikaci Jan PRŮCHA, *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, Brno 1998.



„experimentální“ — řada učebnic pro základní devítiletou školu, která se už na první pohled výrazně odlišovala ode všech předchozích českých učebnic dějepisu. Lišila se svým formátem A4, zatímco ostatní učebnice měly předepsány formát A5 — z dnešního pohledu bizarně tu musela být udělena výjimka ministerstva školství. Učebnice byla také tištěna jako plně barevná a svou strukturou odkazovala na „západní“ učebnice, zejména (západo)německé a francouzské. Barvu využívala nejenom pro vizuální dojem, ale také pro odlišení jednotlivých typů textů (výkladového textu či forem didaktického aparátu).³⁸ O tom, že šlo v československém prostředí o vskutku nový typ učebnice dějepisu, svědčí i to, že v edici se pokračovalo i po roce 1989 a že tuto strukturu mají i nově vytvářené „polistopadové“ učebnice (a to samozřejmě i ve svých případných elektronických verzích). Vlastně přímým pokračováním a tematickou inovací této „experimentální řady“ byla i Čapkem iniciovaná učebnicová řada *Lidé v dějinách*,³⁹ zaměřující se na dějiny každodennosti.

* * *

Uzavře-li se dílo historika, zvláště stane-li se tak nevyhnutelností lidského života, je na místě je přehlédnout z celostního pohledu, zohlednit dobu a podmínky, v nichž vznikalo, a z této perspektivy hodnotit jeho badatelskou hodnotu. Každá badatelská činnost má své podmíněnosti: sociokulturní, v případě historické edukace přímo politické, i ryze odborné. Mezi těmito póly existuje poměrně široká škála přechodových stupňů. Jejich povaha závisí na síle politických tlaků i na schopnosti či ochotě v našem případě historika se jim přizpůsobit či jim čelit. Vratislav Čapek patřil ke generaci, pro jejíž značnou část byl marxismus a vůbec levicové politické myšlení po zkušenostech hospodářské krize a druhé světové války silně přitažlivou životní a názorovou orientací. Čapek ji přijal. Dogmatikem se však nestal. Snažil se v peripetiích dění, které mohl ovlivňovat jenom z malé části, v zájmu historické edukace učinit, co mohl a co se slučovalo s jeho názorovou orientací. Nevyvaroval se chyb a omylů, ale už Aristoteles věděl, že „errare humanum est“.

A tak závěrem: o tom, že Čapkovo dílo bylo a zůstává badatelským přínosem, lze jen těžko pochybovat. Bez něho nelze českému didaktickému myšlení a povaze a dynamice jeho vývoje porozumět.

38 Řada byla uvedena dílem Václav MICHOVSKÝ, *Dějepis 5. Experimentální učebnice pro pátý ročník základní školy*, Praha 1987. Odborným konzultantem byl prof. PhDr. Pavel Oliva, DrSc.

39 Viz V. ČAPEK, *Historik na přelomu dvou staletí*, s. 279–280.