

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav české literatury a komparatistiky

Diplomová práce

Bc. Petr Paulus

„Národní obrození“ jako problém didaktický

„National revival“ as a didactic problem

PODĚKOVÁNÍ

Na této stránce bych chtěl poděkovat všem, kteří mi pomohli dojít k tomuto významnému životnímu kroku: nejen k sepsání Diplomové práce, ale také k absolvování mého dalšího studia.

Chtěl bych poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Andree Králíkové Ph.D za podporu, cenné rady, vstřícný přístup a především za trpělivost při psaní této práce.

Dále bych chtěl poděkovat vedení ZŠ Sdružení za vstřícný přístup během dokončování mého studia a také za možnost získání didaktické praxe.

Děkuji také své partnerce a rodině za pomoc a podporu, kterou mi poskytli.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. srpna 2020

.....

Petr Paulus

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá vyučováním literatury českého národního obrození na střední škole. Jejím cílem je analýza vybraných učebnic a příruček používaných na středních školách a na základě této analýzy se pokouší charakterizovat nejdůležitější aspekty tohoto období. Přibližuje, jak je žákům středních škol vysvětlován samotný termín „národní obrození“, jaký je časový rozsah tohoto období, jací autoři tohoto úseku českých literárních dějin jsou zahrnuti do jednotlivých učebnic a také do kánonu děl vyžadovaných k závěrečné maturitní zkoušce. Jednotlivé aspekty porovnává s východisky odborné literatury. Práce si klade otázku, zda a do jaké míry učebnice vytvářejí obraz tohoto tématu pro školní účely, jak ovlivňují povědomí žáků o tématu. Na závěr navrhuje i konkrétní postupy a aktivity, které mohou být využity ve výuce literatury českého národního obrození na středních školách či gymnáziích.

Klíčová slova

národní obrození, střední škola, český jazyk a literatura, didaktické materiály, učebnice, analýza

Abstract

This thesis concerns with the teaching of the literature of the Czech national revival at the secondary school. Its aim is to analyze selected textbooks and manuals used in secondary schools and based on this analysis it tries to characterize the most important aspects of this period. It describes how the term "national revival" is explained to high school students, what is the time range of this period, which authors of this section of Czech literary history are included in individual textbooks and also in the canon of works required for the final school-leaving examination. It compares individual aspects with the starting points of the professional literature. The work raises the question of whether and to what extent textbooks create an image of this topic for school purposes, how they affect students' awareness of the topic. Finally, it proposes specific procedures and activities that can be used in teaching the literature of the Czech national revival at secondary schools and grammar schools.

Keywords

national revival, secondary school, Czech language and literature, didactic materials, textbooks, analysis

OBSAH

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. NÁRODNÍ OBROZENÍ POHLEDEM LITERÁRNÍ HISTORIE.....	10
1. 1 Národní obrození ve slovnících.....	10
1. 2 Proměna pojmu a příčiny vzniku národního obrození.....	12
1. 2. 1 Pojmy z dob národního obrození.....	12
1. 2. 2 Rozhodující proměna pojmu a teorie příčin z přelomu 19. a 20. století.....	13
1. 2. 3 Poslední pokus o proměnu pojmu.....	16
1. 3 Časové vymezení a periodizace národního obrození.....	17
1. 3. 1 Shody ve vymezení.....	17
1. 3. 2 Konkrétní časová vymezení a periodizace.....	18
2. NÁRODNÍ OBROZENÍ V SYSTÉMU KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ.....	21
2. 1 „Školský zákon“ a diskuze o absenci národního kurikula.....	22
2. 2 Bílá kniha a RVP.....	23
2. 3 Katalog požadavků zkoušek společné maturitní zkoušky.....	25
3. KÁNON.....	29
3. 1 Školní kánon.....	31
3. 2 Kánon literatury českého národního obrození.....	34
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	35
4. MINIVÝZKUM ZKOUMAJÍCÍ POVĚDOMÍ ŽÁKŮ ZŠ O NÁRODNÍM OBROZENÍ. .35	
4. 1 Hypotéza a motivace.....	35
4. 2 Vzorek.....	36
4. 3 Obsah pracovního listu a cíle.....	37
4. 4 Výsledky minivýzkumu.....	37
5. ANALÝZA UČEBNIC LITERATURY PRO STŘEDNÍ ŠKOLY.....	40

5. 1 Cíle analýzy a analyzovaný vzorek.....	40
5. 2 Hlediska a postup analýzy.....	41
5. 2. 1 Hledisko č. 1: Práce s pojmem „národní obrození“.....	41
5. 2. 2 Hledisko č. 2: Příčiny vzniku českého národního obrození.....	45
5. 2. 3 Hledisko č. 3: Periodizace období a jeho časové vymezení.....	48
5. 2. 4 Hledisko č. 4: Kánon literatury českého národního obrození.....	51
5. 2. 4. 1 Vymezení zvláštních skupin autorů.....	52
5. 2. 4. 2 Popis tabulky autorů objevujících se v učebnicích pro SŠ.....	52
5. 2. 4. 3 Závěry plynoucí z četnosti výskytů autorů.....	54
5. 2. 4. 4 Rukopisy královédvorský a zelenohorský.....	56
5. 2. 4. 5 Ukázky textů v učebnicích pro SŠ.....	57
5. 2. 4. 5. 1 Čítanky.....	58
5. 3 Výsledky analýzy učebnic literatury pro SŠ.....	59
6. ČESKÉ NÁRODNÍ OBROZENÍ VE VÝUCE LITERATURY NA SŠ.....	61
6. 1 Práce s učebnicí.....	61
6. 1. 1 Popis částí učebnice a jejich využití v praxi, nedostatky.....	62
6. 2 Plnění očekávaných výstupů RVP GV.....	64
Závěr.....	68
Seznam použité literatury.....	71
Přílohy.....	78

Úvod

V literární historii jsou období, která mohou působit sympatičtějším dojmem než jiná. Vystudovaný vědec se může na některá z nich specializovat, na vysoké škole může být jedna přednáška už pro svůj obsah navštěvovanější než jiná, u maturitní zkoušky si žák může přát konkrétní dílo, stejně tak na základní škole bude mít učitel u některého období s aktivizací žáků snadnější práci, zatímco u jiného bude motivace žáků zapeklitým oříškem.

Z vlastní pětileté učitelské praxe na základní škole mohu potvrdit minimálně to, že starší literatura¹ je pro žáky méně oblíbená než ta novější, kterou často znají i díky nějakému modernímu filmovému zpracování. Hranicí mezi těmito dvěma extrémy by mohlo být národní obrození, kde byly položeny základy k moderní literatuře, na které mohli jako první úspěšněji navázat například Karel Hynek Mácha či Karel Jaromír Erben. Přitom národní obrození do skupiny oblíbených témat na školách, zdá se, ještě nepatří, jak potvrzuje Vladimír Prokop v úvodu kapitoly věnující se tomuto období: „Již jen při vyslovení sousloví ‚národní obrození‘ se studentům začnou potit ruce a hluboce vzdychnou. A což teprve v okamžiku, když se toto téma objeví při vytažení maturitní otázky. Snad je děsí, že tohle vše se událo již neskutečně dávno a že každé ze jmen obrozenců, kteří toho tolik napsali, sugeruje spíše mumifikované bytosti.“² Podle různých hlasů, které slyším kolem sebe, od známých či z médií, soudím, že tento názor trvá i po vystudování střední školy, tedy že je součástí veřejného mínění. Možná právě strach je onou příčinou, že povědomí o tom, co to bylo národní obrození, kdo byli Josef Dobrovský a Josef Jungmann, není příliš vysoké. Podobné otázky jsem položil také svým žákům, výsledky tohoto minivýzkumu jsou v úvodu empirické části této diplomové práce, která se bude právě národním obrozením zabývat.

Jejím názvem jsem se chtěl přiblížit stati Felixe Vodičky *Národní obrození jako problém literární*.³ V ní rekapituluje názory na to, jaké vlivy se podílely na obrodném procesu v českých zemích z konce 18. a z první poloviny 19. století. Já se sice v krátkosti také pokusím nastínit literární pozadí tohoto období, ale budu se koncentrovat zejména na jeho interpretaci v učebnicích a skriptech pro střední školy. Pojem a období národního obrození tak pro mne bude problémem didaktickým.

1 Nejde zde o literárněhistorický termín, spíše o vlastní rozdělení, kdy „starší“ literatura zastupuje literaturu žákům (nejen rokem vzniku) vzdálenější, „novější“ tu žákům bližší. A právě o hranici mezi nimi nám jde.

2 PROKOP Vladimír. *Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století*. s. 70. V době napsání se u maturitní zkoušky ještě losovaly literárněhistorické otázky, nikoliv konkrétní dílo z předloženého seznamu, studentské hodnocení tohoto období je však stále vypovídající.

3 VODIČKA, Felix. Národní obrození jako problém literární. *Slovo a slovesnost* 10, 1948. č. 1. s. 30-42.

To pochopitelně neznamená, že by pro mne národní obrození nebylo problémem literárním – v teoretické části nejdříve nastíním, co to je národní obrození, vymezím ho – stejně jako Vodička – pomocí jeho příčin, ale také časovým určením, periodizací a v neposlední řadě také autory, kteří v tomto období tvořili a na obrodném procesu v českých zemích se podíleli.

Vytvořím si tak čtyři různá hlediska, podle kterých budu tato literárněhistorická fakta srovnávat s informacemi obsaženými v učebnicích a dalších učebních textech určených pro střední školy, podle těchto hledisek budu vybrané učebnice analyzovat. Následně se v empirické části dostanu do „skutečné“ praxe, kterou je pro učitele vyučovací hodina. Výsledky analýzy učebnic zasadím do konkrétních hodin literární komunikace, pokusím se též nabídnout několik nápadů na aktivity, pomocí kterých by mohlo být téma národního obrození vyučováno, aby přestalo být tolik nepopulární, obávané, aby se z „mumifikovaných bytostí“ ideálně opět stali „obrozenci“. Až v tento moment bude pro mě národní obrození skutečně problémem didaktickým.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. NÁRODNÍ OBROZENÍ POHLEDEM LITERÁRNÍ HISTORIE

Nejdříve je potřeba si naše téma ukotvit po obsahové stránce. Také autoři učebnic totiž pochopitelně musí informace, které později nabídnou široké masě studujících, čerpat z nějakého důvěryhodného zdroje. Tím by měla být literární historie. Od vydání Dobrovského *Dějiny české řeči a literatury* (rok 1792), které lze považovat za jednu z prvních literárněhistorických příruček, bylo o českém⁴ národním obrození napsáno mnoho různých knih, článků a jiných textů. Také proto jsem si při charakteristice tohoto období vybral pouze čtyři hlediska, pomocí kterých se pak mohu lépe orientovat také v mé analýze učebnic.

Už od počátku pro mě bude důležitý samotný pojem „národní obrození“. Spíše než jeho definice⁵ mě bude zajímat jeho proměna. Ta totiž úzce souvisela s měnícími se teoriemi o tom, jaké příčiny stály za vznikem celého tohoto obrodného procesu. Dalším hlediskem pro nás bude časové vymezení a periodizace tohoto období. Čtvrté hledisko pak budou naplňovat jednotliví obrozenečtí autoři, ale poněvadž jejich výčet čerpaný z literární historie by mohl být velmi široký, budeme ho vytvářet až naší analýzou. Tento výčet si nazveme jako „kánon literatury českého národního obrození“.

1. 1 Národní obrození ve slovnících

Na úplný úvod se tedy zaměříme na samotný pojem „národní obrození“ na jeho definici, ale zatím s odhlédnutím od pojetí literární historie. Podíváme se na to, jak je tento termín vysvětlen ve dvou slovnících, kde jejich uživatel tedy nenajde jen pojmy z literární teorie.

4 Užití adjektiva „český“ bude ukazovat, že jde o charakteristické období pro české území. Vezmeme-li v úvahu kritéria, kterými podle Jana Jirouška (článek: Co to vlastně znamená, když se řekne „česká literatura“? *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR, 2006.) lze vymezit „českou literaturu“, platí kritérium kulturně-areální, nikoliv však už čistě jazykové hledisko (i němčina) nebo kritérium etnického původu autora (i slovenští autoři).

5 Zde ho definují prostřednictvím dvou pravděpodobně nejznámějších slovníků z přelomu 19. a 20. století: *Masarykova slovníku naučného* a *Ottova slovníku naučného*.

V *Masarykově slovníku naučném*⁶ najdeme u pojmu „obrození národní české“ jen doplnění: „podle některých též probuzení“.⁷ U pojmu „probuzení“ je pak uvedeno, že jde o „správnější název pro čes. nár. obrození než dříve obvyklý termín vzkříšení“.⁸ To spíše předesílá to, jakou proměnou tento pojem prošel, a rovněž také úlohu Tomáše Garrigua Masaryka v problematice českého národního obrození, protože právě první československý prezident byl ústřední postavou při ustálení pojmenování tohoto období.

Ještě dříve než ten Masarykův vycházel *Ottův slovník naučný*,⁹ a to v letech 1888–1909, tedy jen krátce po nástupu realistů okolo Masaryka a jen krátce před dovršením politického obrození podle jeho pojetí. Ve slovníku J. Otta sice nenajdeme přímo heslo „obrození“ či „znovuzrození“,¹⁰ objevíme tam však pojem „renaissance“, u kterého se píše, že jde o „hnutí v duševním a uměleckém životě evropských národů, které na místo názorův a forem středověkých postavilo názory a formy nové, jež byly v první řadě důsledkem obrozeného (renaître, znovu se zroditi) poznání literatury a umění národů klassických, předem řeckého. R. jest posud největší a nejradikálnější popření tradice, nejpyšnější reakce proti nejbližší národní minulosti, kulturní revoluce, která ani dnes není skoncována a jejíž důsledky dnes prožíváme.“¹¹ Definice tedy zapadá do našeho tématu, navíc v ní můžeme vyčíst dvě fakta, která předjímají dvě různá pojetí příčin vzniku národního obrození v českých zemích: 1) české národní obrození bylo podobné jako v jiných evropských zemích (a mohlo být těmito zahraničními procesy také ovlivněno); 2) staví se proti nejbližší minulosti (a mohlo se tedy vracet do předchozích historických etap národa). K jakému historickému období tento návrat byl, poznáme u hesla o Janu Husovi: „Na kolik působil husitismus i v našem obrození, patrně ze života, snah a prací J. Dobrovského, F. Palackého, P. J. Šafaříka a j.“¹² U hesla o druhém jmenovaném se pak píše, že „podstata národního obrození po celé západní a střední Evropě záleží v tom, že nově probuzená myšlenka národní stala se nebo měla se státi majetkem lidu,“¹³ čímž je zmíněn další bod a tím je důležitá úloha lidu. Na závěr odstavce zmíním ještě jeden výskyt slova „znovuzrození“, kterým je pojmenován nový věk české literatury: „Do veliké doby spadá znovuzrození národa českého a tudíž i jeho písemnictví. Na západě, v Anglii a Francii především, sešikoval se výkvět nejvzácnějších duchů, aby kořeny podtřal

6 *Masarykův slovník naučný*. Praha: Československý Kompas, 1925–1933.

7 *Masarykův slovník naučný*: sv. 5 (N–Q). s. 285.

8 Tamtéž, str. 985.

9 *Ottův slovník naučný*. Praha: J. Otto, 1888–1909.

10 Těmito označeními se zkoumané období označovalo po proměně pojmu na konci 19. století vůbec nejčastěji. V *Ottově slovníku naučném* fungují jako překlady řeckého „palíngeneze“, čímž se potvrzuje jejich synonymita a tedy i důvod, proč se objevují vedle sebe. V celém *Ottově slovníku* se užívají ve stejném významu oba výrazy.

11 *Ottův slovník naučný*: 21. díl. s. 544.

12 *Ottův slovník naučný*: 11. díl. s. 921.

13 *Ottův slovník naučný*: 19. díl. s. 41.

starým řádům politickým a společenským.“¹⁴ Pomocí různých hesel z *Ottova slovníku naučného* a různých výskytů slov „obrození“ a „znovuzrození“ jsme podali první teoretický základ k otázkám, co to je české národní obrození, a také zda jde o specifikum české, či se jedná o podobný proces jako v jiných evropských zemích.

1. 2 Proměna pojmu a příčiny vzniku národního obrození

Polemik o tom, zda se jedná o proces specificky český, nebo jde o etapu podobnou jiným evropským a těmi přímo ovlivněnou, se v 19. a 20. století objevilo skutečně mnoho. Vedle hledání podnětů vzniku národního obrození však bylo výrazným tématem také samotné označení tohoto období. Nyní se podíváme, jak se toto označení proměňovalo a jaká cesta tedy vedla k pojmu „národní obrození“, které se nyní pro označení tohoto období bezesporu vžilo.

1. 2. 1 Pojmy z dob národního obrození

Sami obrozenci se nazývali „vlastenci“. Zastávali navíc názor (díky Palackému a Jungmannovi), že „jádem celého obrodného procesu byl prvek národní, že hnutí vyrostlo z domácích, autonomních kořenů jako citová a jazyková reakce proti germanizaci centralistického Rakouska, že evropské vlivy, ať osvícenství, ať francouzské revoluce, ať nacionalismus napoleonských válek byly složkami podružnými.“¹⁵ Druhými byli obrozenci (či vlastenci) ke konci 19. století označováni jako „buditelé“ či „křisitelé“ národa, doba pak jako „probuzení“ nebo „vzkříšení“, v krajních případech dokonce jako „zázrak“. Josef Barák v roce 1873, kdy ještě vydával a řídil časopis *Svoboda*, mluvil v přednášce o Josefu Jungmannovi o národu jako o „vzkříšeném Lazarovi“.¹⁶ Antonín Rybička nazval svou monografii o obrozencích *Přední křisitelé národa českého*. Na přelomu 19. a 20. století však došlo k výrazné proměně pojmu, jelikož se začalo polemizovat o tom, jaké podněty měly nejvýraznější vliv na vznik tohoto obrodného procesu v českých zemích a tedy podle čeho toto období nazývat.

14 *Ottův slovník naučný*: 6. díl. s. 302.

15 NOVÁK, Arne a Jan. *Přehledné dějiny literatury české*. s. 213-214. Tím jsme zároveň předeslali několik základních podnětů, které podle literárních historiků stály za vznikem českého národního obrození.

16 PRAŽÁK, Albert. *České obrození*. s. 64.

1. 2. 2 Rozhodující proměna pojmu a teorie příčin z přelomu 19. a 20. století

Na úplném konci 19. století nahradil pojmy „probuzení“ a „vzkříšení“ Tomáš Garrigue Masaryk, který se národním obrozením zabýval hned v několika pracích, v nichž zkoumané období přesahoval, neboť mu nešlo jen o analýzu minulosti, ale především o přítomnost a budoucnost. „Náš veliký úkol národní — to je moje realistické přesvědčení a snažení — leží před námi; naše minulost slavná, naše minulost veliká je malá v poměru k tomu, kam nám ukazuje.“¹⁷ „Naše obrození dovrší se teprve tehdy, když se domůžeme své správy v jisté formě politické samostatnosti.“¹⁸ V prve citované knize *Jan Hus* Masaryk sepisuje všechna označení: vedle „renaissance“ či „obrození“ uvádí ještě také „znovuzrození“, „probuzení“, „vzkříšení“.¹⁹ Převažuje u něj ovšem pojem „obrození“, už podle výskytu tohoto slova – v *České otázce* (1895) se termín „znovuzrození“ objevuje ještě 29 krát, v textu *Jan Hus* (1896) jen dvakrát, ve stati s názvem *Světová revoluce* (1925) už ani jednou. Hlavním důvodem je mu ale příčina vzniku obrodného procesu. Národní cítění nebylo podle Masaryka nutno vzkřísit, neboť v národu již existovalo a to v době husitství. „Obrodné úsilí je totožné s úsilím reformačním,“²⁰ píše v úvodu jedné z kapitol knihy *Jan Hus*. Obrození tak bylo jen pokračováním reformačního hnutí, které bylo na několik let pouze utlumeno hnutím protireformačním. Proto je pro Masaryka „otázka česká otázkou náboženskou“.²¹ A právě toto bylo Masarykovy a celé jeho koncepci českého národního obrození vytýkáno. Nikoliv však idea humanismu, která byla pro budoucího českého prezidenta hlavním sjednocujícím prvkem obou spojovaných období. „Humanitní ideál, hlásaný Dobrovským a Kollárem, náš ideál obrodní má pro nás Čechy hluboký smysl národní a historický – humanitou, plně a opravdově pojatou, navážeme na nejlepší svou dobu v minulosti, humanitou překleneme duchovní a mravní spánek několika století, humanitou kráčetí máme v hlavě lidského pokroku.“²² Přijímal sice také vliv zahraničních podnětů, základem mu ale byl vliv domácích, především pak předchozí historické období. Další literární historici už přikládali zahraničním vlivům silnější význam.

17 MASARYK, Tomáš Garrigue. *Jan Hus*. s. 69.

18 MASARYK, Tomáš Garrigue. *Česká otázka*. s. 137.

19 MASARYK, Tomáš Garrigue. *Jan Hus*. s. 7.

20 Tamtéž.

21 Tamtéž.

22 MASARYK, Tomáš Garrigue. *Česká otázka*. s. 228.

S výrazně odlišným názorem přišel v roce 1896 Josef Kaizl.²³ V obrodném hnutí neshledával žádné navazování na reformaci, žádné náboženské prvky, zdrojem mu byla spíše osvícenská a liberální filosofie. Z ní si pak národ vybral národní myšlenky, smysl pro mateřský jazyk či pro lidovou osobitost. Hybnou silou celého tohoto období byl pro Kaizla novodobý nacionalismus a evropské myšlenkové uvolnění. Započal tak zcela odlišnou větev názorů na národní obrození, než tomu bylo u Masaryka. Na Kaizla navázali Ladislav Hofman a především Jaroslav Goll, ve stati o Palackém z roku 1898. Národní obrození označil za „výplod ducha času, dějin, osvěty, novodobé národnostní myšlenky, za snahu o sebezáchovu i za následek tlaku minulých tradic“.²⁴

Proti Masarykovu názoru se vymezil také Jaroslav Vlček. Podle něj totiž i za protireformace český národ kulturně žil, evropské proudy k němu stále doléhaly, takže k žádnému přerušení nedošlo. Obrození bylo pro Vlčka výsledkem myšlenkových západoevropských proudů. „Evropa duševně obrozená obrodila i Čechy,“²⁵ napsal v článku s názvem *Naše obrození*. Svůj podíl na tomto procesu přisoudil také Josefu II., který zmíněným západoevropským proudům umožnil vstup do českých zemí – a to především tolerančním patentem, zrušením selského nevolnictví, národohospodářskými reformami a hlavně svobodou tisku. Také proto toto období nazýval „osvícenskou epochou josefínskou“. Společně s Jakubcem také odmítal označení „zázrak“ či „vzkříšení“, když napsal: „Nebyl to zázrak; byl to vývoj přirozený.“²⁶ Jinak se ale tyto literární historici spíše Masarykovi vzdalovali.

Jan Jakubec se Masarykovu pohledu jen lehce přiblížil například v tom, když poukazoval na lidovou tradici, která si byla vědoma předbělohorské minulosti. Jinak také Jakubce můžeme zařadit do řady literárních historiků, kteří českému národnímu obrození připisovali spíše vliv západní: „Jeho (českého národu) obrození nevyšlo z jeho vlastních ochablých sil, [...] nýbrž byl uchvácen osvěžujícím silným proudem ideovým, valícím se od národů západních.“²⁷ Podobný proces našel také u dalších národů, jakými byli Němci, Dánové, Švédové, Norové a Maďaři. Stejně jako Vlček přiznal jistou úlohu Josefu II., když napsal, že osvobození muselo přijít shora, od panovníků. A také proto mohl pak v závěru kapitoly o českém obrození napsat: „Osvobozovací snahy a filosofické myšlenky mají u nás v osvícenském období přesto, že jsou příbuzné s obdobnými ideami a obdobným úsilím jinde,

23 KAIZL, Josef. *České myšlenky*. Praha: E. Beaufort, 1896.

24 PRAŽÁK, Albert. *České obrození*. s. 66.

25 VLČEK, Jaroslav. *Naše obrození*. s. 3.

26 Tamtéž.

27 JAKUBEC Jan. *Dějiny literatury české II*. s. 5.

svůj osobitý ráz, který se utvářel ze zvláštních vlastností a z historických tradic našeho národa.“²⁸

V opozici k Masarykovi se objevil také Josef Pekař. Souhlasil sice s důležitostí husitského a bratrského období pro obrozovací proces, viděl v něm však souhrn všech českých období. Podobný přínos, jako byl ten Husův, viděl Pekař také u Dalimila a především pak u Bohuslava Balbína a jeho *Obraně jazyka českého*.

Josef Hanuš psal o tom, že „bylo nutné obroditi v Čechách ducha vůbec, aby se obrodil také duch český, obrození kulturní nutně předcházelo před obrozením národním.“²⁹ Tato reakce pak probíhala především v řadách lidu. Ten „jest hlavním a takřka jediným chovatelem a představitelem živé české řeči a literatury, a tím i vlastní české národnosti.“³⁰ A právě lid reagoval vedle tereziánské a josefínské germanizace (Hanušovo „národní hledisko“) také proti protireformaci, zejména proti jezuitství („kulturní hledisko“). Tato reakce je ale staršího data, už právě z období baroka, a proto nelze „mluviti o smrti českého národa a tudíž také ne o nějakém zázračném vzkříšení jeho“.³¹ Zasažením lidu ale obrození podle Hanuše pouze vyvrcholuje, zahajují jej třídy vyšší: šlechta a inteligence. Pro ty přichází podněty odjinud, ze zahraničí (důkazem je Pekařovi cizí původ některých obrozujících šlechticů nebo podobnost obrození maďarského, finského a dalších po celé Evropě) a tím se také Hanuš řadí do větve historiků (stejně jako Pekař), kteří věří, že příčinou národního obrození byla regenerace domácího nacionalismu (i když výrazně ovlivněná zahraničními vlivy).³²

I další autoři se vymezovali proti Masarykově myšlence, že obrození je jen pokračováním reformačního hnutí. Vliv reformačním a bratrským humanitním myšlenkám upřel Ferdinand Peroutka.³³ Dále také Jan Strakoš či Jaroslav Ludvíkovský, který spíše souhlasil s Pekařem, když tvrdil, že spojkou nebyla reformační myšlenka, ale evropská humanitní tradice vůbec.

Důkaz, že obrozencům nešlo o pokračování v reformačním hnutí, předložil Arne Novák, který v roce 1915 tvrdil, že obrozenci neprokazovali o reformaci téměř žádný zájem (až později Kollár s Palackým). Naopak se přiklání k tomu, že podněty musely přijít zvnějšku a to dvojího typu: 1) hospodářské a světové reformy osvícenského absolutismu rakouského; 2) společenská a myšlenková emancipace evropského lidstva v 18. a 19. století. Stejně jako

28 Tamtéž, s. 21.

29 HANUŠ, Josef. *Národní museum a naše obrození*. s. 12.

30 Tamtéž.

31 Tamtéž, s. 11.

32 Tuto větev vyděluje Felix Vodička ve statí *České obrození jako problém literární*. První tvoří Masarykovo obrození jako pokračování, popřípadě uvědomělé navazování na českou reformaci, do druhé větve patří ti, kteří věřili, že obrození je důsledkem evropského vývoje myšlenkového.

33 PEROUTKA Ferdinand. *Jací jsme*. Praha: Obelisk, 1924.

Vlček tedy Novák přisoudil zásluhy také Josefu II a jeho vládě. Výraznou měrou dále Novák přispěl také k ustálení názvu celého období. Ve stati *Obrození či vzkříšení*³⁴ z roku 1901 totiž – můžeme tvrdit – ukončil debaty o pojetí národního obrození jako „zázračného vzkříšení“. V *Přehledných dějinách literatury české* navíc doplnil, že je nutno rozlišovat různá obrození, která navíc neprobíhala současně. Nejdříve proběhlo obrození jazykové a vědecké, pak i literární, pak obrození ve filosofii a umění, nejpozději v politice. Zatímco jazykové obrození podle něj skončilo rozdělením univerzity na rakouskou a českou, politické až národní samostatností, jak tvrdil také Masaryk.

1. 2. 3 Poslední pokus o proměnu pojmu

Novákovým příspěvkem ale polemiky o pojmenování období z konce 18. a první poloviny 19. století neskončily, ač je termínu „národní obrození“ dnes používáno téměř automaticky. V roce 1939 přišel Albert Vyskočil se statí s názvem *Ani vzkříšení, ani obrození*.³⁵ Jak již název napovídá, odmítal jak starší označení, tak také to Masarykovo (či Vlčkově a Jakubcově). Termín „obrození“ totiž předpokládá, že mu musel předcházet protiklad: „smrt, mdloba, spánek, malátnost, život přestálý, uplynulý, pohaslý, nachýlený ke zkáze, upadlý, přerva bývalé souvislosti, ztemnělé pozadí“.³⁶ A to v období baroka Vyskočil nenachází. Možná to souvisí s tím, že Vyskočil vnímal reformaci silně nábožensky, jen jako náboženský odvrát od katolicismu. Možná to ale souvisí také s faktem, že Vyskočil viděl základ k obrození už v období baroka, konkrétně v tvorbě Bohuslava Balbína, a barokní období celkově nehodnotil tak kriticky, jako tomu bylo do té doby. Jen někteří si troufli položit základy národního obrození do předcházejícího období. Připomeňme si, že stejně jako Vyskočil vyzdvihl dílo Balbínovo ve spojení s národním obrozením také Josef Pekař.

Vyskočilovým pokusem zpochybnit označení „obrození“ jsme ukončili naši stručnou rekapitulaci proměny tohoto pojmu. Změn nebylo tolik. Obrozenci sami sebe označovali jako „vlastenci“, poté byli označováni jako „buditelé“ či „křisitelé“ národa, doba se pak označovala jako „probuzení“ nebo „vzkříšení“. Za přispění autorů, jakými byli Masaryk, Vlček, Jakubec či Novák, se namísto staršího označení vžil pojem „obrození“, který se téměř bez problému užívá dodnes. Tito autoři totiž potvrzovali, že ať už tyto podněty přišli ze zahraničí nebo z domácího prostředí, nelze v žádném případě mluvit o úplném přerušení

34 NOVÁK, Arne. Obrození či vzkříšení. *Obzor literární a umělecký* 3, 1901.

35 VYSKOČIL, Albert. Ani obrození ani vzkříšení. *Akord*, 1939–40, roč. 7, s. 19.

36 Tamtéž.

kulturního dění v českých zemích a jakékoliv „vzkříšení“ nebo „znovuzrození“ tedy nebylo potřeba.

1. 3 Časové vymezení a periodizace národního obrození

Při pokusu o popis proměny pojmu „české národní obrození“ jsme se museli dotknout také toho, z jakých příčin vůbec tento proces v našich zemích vzniknul. Oboje totiž úzce souvisí – vzkříšení předpokládá nový začátek, obrození spoléhá na již dříve postavené základy. Třetím bodem z teoretického základu této práce, ke kterému se pak budeme vracet při analýze jednotlivých učebnic, je pak časové vymezení období českého národního obrození. Také v tomto se jednotliví literární historici liší, jen některá data jsou většímu počtu z nich společná.

1. 3. 1 Shody ve vymezení

Nejvýraznější shoda panuje v dataci jeho počátku. Do roku 1774 položili začátek národního obrození v českých zemích Arne Novák, před ním Jan Jakubec. Ještě dříve tak učinil František Bačkovský ve svých *Zevrubných dějinách českého písemnictví doby nové*. Časové ohraničení pro něj bylo mj. dáno výukou českého jazyka. Rok 1774 vyzdvihnul, protože v tom roce byly zřízeny německé školy a tím dán „prvý podnět, že začato křísiti národnost, řeč i písemnictví české“.³⁷ Národní obrození rozdělil na dvě fáze. První nazval dobou přípravnou (1774–1820), druhou fází pak dobou vlasteneckou (1820–1848). Konec národního obrození tedy umístil do roku 1848. Revoluční rok byl pro Bačkovského důležitý také proto, že bylo naopak zavedeno povinné vyučování českého jazyka. Na této přeměně role výuky českého jazyka mělo podle Bačkovského podíl několik činitelů. Byl jím například tzv. „tolerančním patent“, který Bačkovskému pomohl překlenout první a druhou fázi národního obrození, ale také založení *Musea českého*, nalezení *Rukopisů královédvorského a zelenohorského* či vydání Jungmannovy *Slovesnosti*.

Zmíněný rok 1848 se při časovém vymezení národního obrození též objevil u více literárních historiků. Pro Bačkovského tento rok „utěšený rozvoj ten zhoubně a ovšem i

37 BAČKOVSKÝ, František. *Zevrubné dějiny českého písemnictví nové doby*. s. 29.

neočekávaně přerušil“,³⁸ pro jiné nebyl tento rok koncem celého období, ale jen předělem mezi jeho jednotlivými fázemi. Pro Nováka a později pro Felixe Vodičku v akademických dějinách tímto rokem končí třetí a začíná čtvrtá fáze, pro Masaryka rokem 1848 končí už druhé období.³⁹ Další letopočty se už vícekrát neopakují. Proto nyní přejdu ke stručnému a chronologickému výčtu několika pojetí literárních historiků, kteří se pokusili o časové vymezení českého národního obrození.

1. 3. 2 Konkrétní časová vymezení a periodizace

Také Josef Dobrovský ve svých *Dějínách české řeči a literatury*⁴⁰ napsal, že první události, které vedly k „probuzení mnohého dřímajícího Čecha“, se odehrály v roce 1774 (konkrétně vydání spisu *Upozornění jednoho Čecha* od A. Kinského). U Dobrovského však z pochopitelných důvodů časové vymezení a rozdělení období, procesu, kterého se sám účastnil, najít nemůžeme. O rozdělení Františka Bačkovského na dvě fáze (1774–1820 a 1820–1848) z roku 1886 jsem se již zmínil.

Uvedl jsem také, že rok 1848 posloužil jako přelomový rok mezi druhou a třetí fází pro Tomáše Garrigua Masaryka. Dohromady národní obrození v *České otázce* z roku 1895 rozdělil na čtyři fáze a povětšinou jim přisuzoval některé osobnosti. První pro něj byla Dobrovského, druhá patřila Josefu Jungmannovi a Janu Kollárovi, třetí Františku Palackému a Karlu Havlíčku Borovskému, poslední fázi, kterou datoval mezi roky 1880 a 1918, pak nazval jako „časové směry a tužby“.

I Jaroslav Vlček ve stati s názvem *Naše obrození*, která vyšla v roce 1898 v časopise *Rozpravy filologické*, přisoudil první fázi Josefu Dobrovskému, druhou Josefu Jungmannovi, dále už ovšem nešel. Éru Dobrovského datoval do období mezi léty 1780 a 1810, druhou éru, Jungmannovu, pak ukončil poněkud volněji, ve 40. letech 19. století.

Z časového vymezení Jana Jakubce, které podal ve svých *Dějínách literatury české* z roku 1911, jsem již zmínil jeho zahájení, kterým byl rok 1774. První fáze trvá od tohoto roku do roku 1800 a uplatňuje se v ní směr racionalistický. Ve druhé fázi, kterou Jakubec datoval mezi roky 1800–1820, se uplatňuje směr romantický. Ve třetí fázi, jež také podle

38 Tamtéž, s. 338.

39 To je ale dáno také tím, že pro Masaryka se národní obrození končí až rokem 1918 a samostatností Československé republiky.

40 DOBROVSKÝ, Josef. *Dějiny české řeči a literatury*. Praha: J. G. Calve, 1792. 222 s.

Jakubce trvala dvacet let a skončila roku 1840, se pak už do popředí dostává samotná česká literární tvorba, konkrétně poezie.

V roce 1913 pak poprvé vyšly *Přehledné dějiny literatury české* od autorů Arne a Jana V. Novákových. Také z nich jsme už zmínili rok 1774 jako počátek českého národního obrození. To je pak rozděleno na čtyři menší období a stejně jako například u Jakubce jejich pojmenování je vedeno přes umělecké směry. „Literární historie ráda využívá tzv. literárních směrů, evolučních paradigmat, která charakterizují literaturu v daném národním okruhu a v dané době, ale i obecně a její dominantní vývojový impuls.“⁴¹ A protože umělecké směry jsou výrazným třídícím parametrem také v učebnicích literatury nejen pro střední školy, bude pro nás toto dělení nejvíce emblematické a pro srovnání nejčastěji využívané. *Přehledné dějiny literatury české* dělí více než 80 let českého národního obrození na tyto fáze:

- 1) Osvícenství (1774–1815)
- 2) Klasicismus (1815–1830)
- 3) Starší romantika (1830–1848)
- 4) Pozdní romantika (1848–1859)

Využít můžeme také jména autorů, kteří jsou ve třetí a čtvrté fázi, kdy už se objevují konkurenceschopná česká literární díla (jak jsme napsali už u Jakubce), zmíněna. Ve třetí fázi jsou to jména Karla Hynka Máchy a Karla Jaromíra Erbena, v závěrečném období pak jména Karla Havlíčka Borovského a Boženy Němcové.

Posledními literárními dějinami v našem výčtu, které se pokusily o časové vymezení národního obrození, budou ty „akademické“, konkrétně druhý díl z roku 1960, jehož redaktorem byl Felix Vodička. Také zde najdeme rozdělení na čtyři fáze, přičemž ohraničení celého období je poněkud širší – začíná v 70. letech 18. století, končí v 50. letech 19. století. První fáze končí rokem 1805 a byly v ní položeny základy obrozenecké literatury, ve druhé fázi (1805–1830) byly položeny základy obrozenecké ideologie, ve třetí (1830–1848) došlo ke sblížení literatury se životem a závěrečná fáze je pak významná vytyčením demokratického programu.

Jak jsem již uvedl, některé letopočty se v časovém vymezení národního obrození opakují častěji, jiné méně. Dále je z našeho stručného výčtu zřetelné, že ústředními postavami prvních fází byli Josef Dobrovský a Josef Jungmann, častěji se pak národní obrození končí už u konkrétních českých literárních projevů, nejčastěji u Karla Havlíčka Borovského. Zajímavé je také, jak se jednotliví autoři vypořádávají se skutečností, že západní umělecké směry se do

41 POSPÍŠIL, Ivo. Národní obrození a literární směry. s. 60.

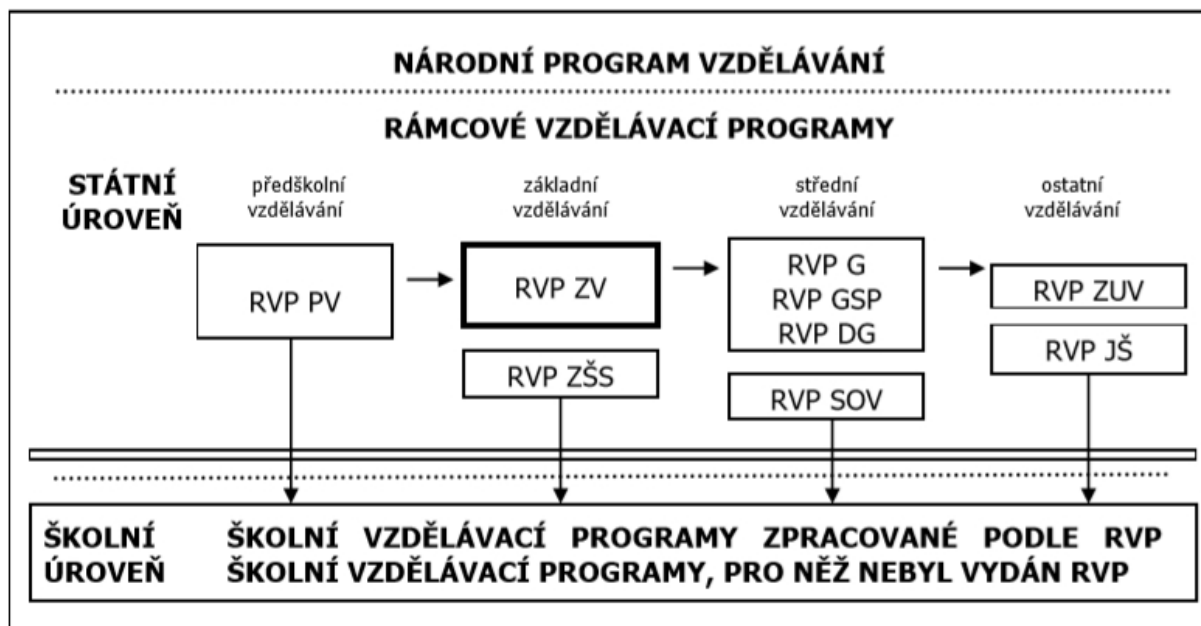
českých zemí dostali později, přesto (nebo možná právě proto) se u některých objevují tyto směry také v pojmenování jednotlivých fází.

2. NÁRODNÍ OBROZENÍ V SYSTÉMU KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

Dosud jsme se zabírali tím, jak české národní obrození charakterizovala literární věda, literární historie. Dosud jsme na toto období pohlíželi – stejně jako Felix Vodička – jako na problém literární. Nyní se národní obrození do centra naší pozornosti konečně dostane jako problém didaktický, jak prozrazuje už název této diplomové práce. Po stručném představení obsahu vzdělávání se nyní podíváme, jakou formou jsou žáci o národním obrození vzdělávání.

Ještě než ale přistoupíme k analýze učebních textů pro střední školy, je nutné se podívat, co se o učivu „národní obrození“ píše v dokumentech vytvořených pod záštitou státu: v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání z roku 2004 (zkráceně „školský zákon“), v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* z roku 2001 (jinak také *Bílá kniha*) a v rámcových vzdělávacích programech (zkráceně RVP), konkrétně v tom pro gymnázia, u kterých bychom měli využít jejich větší obecnost a komplexnost.

Náš postup bude od obecnějšího ke konkrétnějším dokumentům. Pomůže nám obrázek z RVP⁴²:



Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů

42 Je na začátku každého RVP, tento konkrétní je z RVP pro základní vzdělávání. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>).

Obrázek ukazuje, že kurikulární dokumenty mají dvě úrovně – státní a školní. Státní úroveň je tvořena Národním programem vzdělávání (NPV) a rámcovými vzdělávacími programy (RVP). „Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy.“⁴³ A tak máme navzájem provázané a na sebe navazující: RVP pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání (též speciální), pro gymnázia (též se sportovním zaměřením a dvojjazyčná), pro základní umělecké vzdělávání a pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Školní úroveň kurikulárních dokumentů pak představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které vycházejí z RVP a podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Jejich podobu tak ovlivňují ředitelé škol, či tamní učitelé, kteří ŠVP vytváří, avšak podle zásad stanovených v příslušném RVP.

2. 1 „Školský zákon“ a diskuze o absenci národního kurikula

Nad všemi zmíněnými dokumenty, které jsou zakreslené na obrázku, je „školský zákon“ (celým názvem *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*). Právě v něm je totiž ustanoveno, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má zpracovat NPV, že „projednává jej s vybranými odborníky z vědy a praxe, s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s kraji a překládá jej vládě k projednání“.⁴⁴ Proto je také okolo tvorby, úprav a pravidelné revize (především pak u RVP)⁴⁵ tolik důležité diskuze.

Součástí této diskuze je také existence – nebo spíše absence – národního kurikula, které by mělo být důležitým dokumentem na úrovni NPV. „Bílá kniha počítala s dokumentem, který vymezí, jakého vzdělání má česká populace dosáhnout – a to až do úrovně maturity. Vzít v úvahu všechny možné cesty, definovat, jak má vypadat základní škola, gymnázium, střední odborná škola... Problém je, že legislativa v diskuzi o školském zákoně potřebu takového dokumentu necítí,“⁴⁶ tvrdí jeden z autorů *Bílé knihy* Jiří Kotásek.

43 *RVP pro GV*. s. 5.

44 *Školský zákon*. paragraf 3.

45 V posledních pěti letech probíhaly pokusy o revizi RVP, ale ty byly zastaveny ve prospěch tvorby obecnější *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, která byla zahájena koncem roku 2018 (viz.: <http://www.nuv.cz/trvp>, <http://www.ceskaskola.cz/2018/05/revize-rvp-pro-stredni-odborne.html>, <http://www.ceskaskola.cz/2017/09/ondrej-steffl-k-revizi-rvp-1-cast.html>, <http://www.ceskaskola.cz/2019/06/vyzva-k-zastaveni-revizi-ramcoveho.html>).

46 ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. *RVP nutí učitele přemýšlet o své práci jinak*.

Jako hlavní důvod uvádí, že „převládala tradiční představa, že je nutné definovat každý školský stupeň bez ohledu na to, co mu předchází a co po něm následuje.“⁴⁷

Také proto zde máme namísto toho různé RVP, které „stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání“.⁴⁸ Dále je ve školském zákoně také napsáno, že RVP jsou závazné pro tvorbu ŠVP.

Jeho součástí je také oddíl nazvaný *Učebnice, učební texty, školní potřeby*. Zde je pro nás nejdůležitější ustanovení, že MŠMT „uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy a právními předpisy“. Školy ovšem mohou využívat i jiné učebnice než jen ty, které jsou opatřeny touto schvalovací doložkou, pokud ovšem nejsou ani ony v rozporu s výše vypsány podmínkami – za jejich splnění zodpovídá ředitel školy.

2. 2 Bílá kniha a RVP

V *Bílé knize* (oficiální název zní *Národní program rozvoje vzdělání v ČR*) se dočteme o dalším důležitém termínu pro naše téma, a to jsou „klíčové kompetence“. Jedním z úkolů středního vzdělávání je totiž uplatnění těchto klíčových, všeobecně použitelných kompetencí. Ty podle *Bílé knihy* „zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích“.⁴⁹ Dále se píše: „Státní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy určí na úrovni státu požadovanou úroveň klíčových kompetencí, všeobecný základ vzdělání a v odborném vzdělávání také obecně odborný základ vzdělání.“⁵⁰ Nejdříve sice byl ve výčtu kompetencí vynechán pojem „vědomosti“, ze kterých je literární téma „národní obrození“ složeno především, do termínů „všeobecný základ vzdělání“ či „obecně odborný základ vzdělání“ se ovšem naše téma již schovat může. „Samotný pojem klíčové kompetence není v RVP dobře popsán ani konkretizován tak, aby s ním většina učitelů mohla běžně pracovat. Zejména chybí použitelné nástroje na sledování dosažené úrovně, ba i popis úrovně.“⁵¹

47 Tamtéž.

48 *Školský zákon*, paragraf 4.

49 *Bílá kniha*, s. 51.

50 Tamtéž.

51 ŠTEFFL, Ondřej. *Ondřej Šteffl k revizi RVP (1. část)*.

Ve vymezení konkrétních RVP najdeme znovu jejich tři základní úkoly (následují další, ale tyto jsou pro nás těmi nejdůležitějšími):

- 1) stanovují základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy;
- 2) specifikují úroveň klíčových kompetencí;
- 3) vymezují závazný vzdělávací obsah.

V RVP pro GV je v souboru, který představuje klíčové kompetence, také pojem „vědomosti“, který je pro naše téma využitelnější. Je ovšem otázkou, které konkrétní klíčové kompetence jsou osvojovány při výuce tématu českého národního obrození, už pro ten fakt, že jsou všechny kompetence navzájem propojovány. Tématu učebnic se nejvíce blíží kompetence k učení, které by žákovi mohly pomoci při orientaci v učebnicích a učebních textech.⁵²

Stále jsme se ovšem pohybovali na úrovni vzdělávání jako celku (NPV) či jednotlivých etap vzdělávání (RVP). Nyní se dostáváme ke konkrétním vzdělávacím oblastem, které by měl konkrétní RVP také vymezit. Na všech školách sekundární úrovně je součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* obor *Český jazyk a literatura*. Pro studium tohoto oboru je podle RVP pro GV důležité také „osvojení vymezených poznatků teoretických“, jinak se ovšem bere v potaz především studium *Jazyka a jazykové komunikace*. Dva body z celkového sedmičlenného seznamu cílových zaměření vzdělávací oblasti se týkají literatury a práce s literárními texty. Vzdělávací obsah s názvem *Literární komunikace* je pak vymezen až konkrétními očekávanými výstupy a seznamem učiva.

Mezi očekávanými výstupy, které „vyjadřují, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na gymnáziu v daném oboru dosáhnout“,⁵³ najdeme, že žák „vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení“⁵⁴ nebo že žák „vysvětlí specifičnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)“.⁵⁵ V celém tentokrát čtrnáctičlenném seznamu očekávaných výstupů tedy opět dva body, které se našeho tématu už velmi úzce dotýkají. Po aplikaci tohoto obecnějšího na naše konkrétní téma národního obrození tedy můžeme napsat, že žák by měl na konci gymnaziálního vzdělávání vystihnout podstatné rysy tohoto období, uvést významné

52 Snadnost samostatné práce žáka s učebnicí bude v analýze jedno z menších hledisek.

53 *RVP pro GV*. s. 12.

54 *RVP pro GV*. s. 15.

55 Tamtéž.

představitele, interpretovat jejich přínos a také vysvětlit specifčnost českého národního obrození vůči obrozením v jiných evropských zemích či jiného literárního vývoje v zahraničí. Mezi učivem je pak v RVP pro GV zahrnuta přímo literární historie,⁵⁶ jako součást základů literární vědy a také učivo s názvem *Vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury*, jehož součástí je mj. periodizace a vývoj české i světové literatury.

Je přirozené a také funkční, že tvorbu RVP provázela – a stále provází – bohatá diskuze.⁵⁷ Už při tvorbě RVP pro gymnázia v roce 2003 se například objevilo několik problémů, které nás dále nasměrují. Přípomínkami, že byla ředitelům vybraných škol ponechána příliš krátká lhůta na připomínkování pilotní verze či absence RVP pro víceletá gymnázia, která mají zpočátku vycházet z RVP pro ZV, se více zabývat nemusíme. Druhý bod ovšem souvisí s tím, že jedním z důležitých úkolů při tvorbě gymnaziálního RVP byla návaznost na RVP základního vzdělávání. Pro nás je důležité nejen to, co gymnaziálnímu vyučování předmětu *Český jazyk a literatura* předchází, ale především to, co následuje. A tím je maturitní zkouška, která je nejvýznamnějším mantinelem, který je do výuky na střední škole a gymnáziích a také před proces samotné tvorby jednotlivých středoškolských učebnic postaven. Další diskuze vznikla okolo míry volnosti, kterou jednotlivé školy při tvorbě konkrétního ŠVP podle rámce stanoveného v RVP mají. Jedním z úkolů bylo, aby učitel měl podobu výuky více ve vlastních rukou, aby „sám konstruoval vzdělávací postup“.⁵⁸ „Tematické celky jsou ovšem zároveň v RVP GV formulovány natolik obecně, že budoucím tvůrcům Školního vzdělávacího programu, tj. učitelům na gymnáziích, neberou prostor pro jejich vlastní nápady a koncepce.“⁵⁹ Ozývaly se ovšem také hlasy, které tuto volnost omezovaly, a ty uváděly již jednou zmíněnou maturitní zkoušku, a proto se také u ní nyní na chvíli zastavíme.

2. 3 Katalog požadavků zkoušek společné maturitní zkoušky

Také u maturitní zkoušky literární část předmětu *Český jazyk a literatura* zaujímá výrazně menší místo. V roce 2004 Jiří Kostečka napsal, že „v písemném testu společné části – tzv. státní maturity – budou prověřovány kompetence primárně jazykové a slohové; texty tzv.

56 Soustředím se spíše na princip literárněhistorický, protože proti např. principu literárněteoretickému v něm lépe rezonuje specifikum českého národního obrození (či obecněji jakéhokoliv literárního období). V některých učebnicích zaměřených na literární historii například termín české národní obrození vůbec nenajdeme.

57 Například na stránkách *Učitelských novin* či časopisu *Český jazyk a literatura*.

58 ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. *RVP nutí učitele přemýšlet o své práci jinak*.

59 KOSTEČKA, Jiří. *Výuka předmětu český jazyk a literatura...*

krásné literatury se zde samozřejmě mohou objevit, zpravidla však jako východisko k interpretační analýze, nikoli k prověřování literárněhistorické faktografie“.⁶⁰

Ve školském zákoně, ani ve „vyhlášece o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou“ se o obsahu závěrečné zkoušky příliš nedočteme. Školský zákon však stanovuje, že rozsah očekávaných vědomostí a dovedností vymezuje *Katalog požadavků zkoušek společné maturitní zkoušky* (dále jen *Katalog požadavků*) pro jednotlivý zkoušený předmět. Zkouška z předmětu *Český jazyk a literatura* má tři části: didaktickou část, písemnou práci a ústní zkoušku. „V didaktickém testu žák prokazuje osvojení základních jazykových a literárních znalostí a dovedností. V písemné práci jsou ověřovány dovednosti spojené s produkcí textu. Ústní zkouška ověřuje dovednosti směřující k základní analýze různých druhů textů,“⁶¹ píše se obecně v *Katalogu požadavků*.

Konkrétně by literární historie a literární teorie měly v didaktickém testu zaujímat 10–20%. Ve výčtu jednotlivých očekávaných vědomostí a dovedností zaujímá literatura dva z celkových devíti bodů. Podle prvního se má žák orientovat ve vývoji české a světové literatury (prokáže základní přehled o vývoji české a světové literatury; rozezná podle charakteristických rysů základní literární směry a hnutí; přiřadí text k příslušnému literárnímu směru), ve druhém bodě se spíše testuje žákova dovednost aplikovat literární teorii na konkrétních textech, může tedy posloužit spíše znalost jednotlivých děl.

U ústní zkoušky skutečně z literární historie příliš není (i když stále můžeme brát v potaz – tak jako Jiří Kostečka⁶² – že v komisi bude češtinář, nadšený literát a k literatuře se zkouška přiblíží). Tři ze čtyř bodů se sice opět týkají práce s textem, pouze jediný bod však souvisí úžeji s literární historií, kdy žák má zařadit literární dílo do kontextu autorovy tvorby, do literárního, či obecně kulturního kontextu. U ústní zkoušky žák řediteli školy odevzdává seznam 20 literárních děl, na kterých má vedle svých komunikačních dovedností předvést též své dovednosti analýzy a interpretace uměleckého i neuměleckého textu. Seznam 20 knih, který je určující také pro soupis pracovních listů, z nichž si žák vylosuje jeden, si vybírá podle následujících kritérií:

60 Tamtéž.

61 *Katalog požadavků zkoušek společné maturitní zkoušky*.

62 KOSTEČKA, Jiří. *Výuka předmětu český jazyk a literatura...*

Žák vybírá 20 literárních děl	Světová a česká literatura do konce 18. století	min. 2 literární díla
	Světová a česká literatura 19. století	min. 3 literární díla
	Světová literatura 20. a 21. století	min. 4 literární díla
	Česká literatura 20. a 21. století	min. 5 literárních děl

Obrázek 2: Kritéria pro výběr maturitních zadání

Tím se dostáváme ke kánonu požadovanému na středních školách. Seznam knih, ze kterých žák vybírá, sestavuje škola a platí pro něj následující pravidla:

- minimální celkový počet nabízených literárních děl je 60, horní hranice není stanovena;
- za literární dílo je považováno komplexní dílo, nikoli jeho část (např. Karel Jaromír Erben: Kytice, nikoli Karel Jaromír Erben: Polednice);
- u literárního díla ze světové literatury je specifikováno vydání.

Z minimálního počtu 60 děl si tedy žák vybere 20. To mu dává do určité míry volnost, aby „u zkoušky hovořil o tom, co primárně zajímá jeho“.⁶³ V této volnosti lze však nalézt také nevýhody: „Žák se na základě volby děl pro svůj seznam četby mohl připravit na určité výseky z literárních dějin a zbytek pominout. Jakás takás celistvost byla garantována tím, že se díla vybírají povinně z různých období,“⁶⁴ napsal Josef Soukal a v jiném článku pak doplnil: „Rozdílné názory panují i na počet položek v žákově maturitním seznamu: 20 knih určitě není málo, už kvůli nutnosti nastavit maturitu na většinovou úroveň žáků.“⁶⁵ Přesto se tedy ale potencionální žák, který nemá k národnímu obrození nepřilíš kladný vztah, může tomuto tématu vyhnout.

Pro naše téma je v *Katalogu požadavků* nejzajímavější část C s názvem *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*, ve kterém „jde o výčet literárních žánrů, literárních epoch, směrů a autorů literárních děl, kteří se v úlohách didaktického testu mohou objevovat a o nichž by měl mít maturant základní povědomí“.⁶⁶ „Sjednocení školních seznamů do jednoho a také sama existence *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*, určeného pro didaktický test, skutečně ovlivňuje školní seznamy četby, nikoli ovšem nutně negativně – záleží na češtinářích, resp. příslušných předmětových komisích

63 SOUKAL, Josef. *Problémy tematického pojetí výuky literatury a ústní maturitní zkoušky*.

64 SOUKAL, Josef. *Maturitní kánon spisovatelů a literární historie na střední škole*.

65 Tamtéž.

66 *Katalog požadavků zkoušek společné maturitní zkoušky*.

jednotlivých škol, zda nabídnou žákům seznam dostatečně bohatý a alespoň zčásti respektující třeba nekanonickou žakovskou četbu.“⁶⁷

Ve výčtu literárních epoch, směrů, proudů, hnutí a skupin však chybí termín „národní obrození“ (ať už české či celkově evropské), a tak musí být pokryto uměleckými směry romantismu a realismu. V seznamu vybraných českých autorů literárních děl z 19. století pak najdeme tato jména: Josef Dobrovský, Josef Jungmann, František Ladislav Čelakovský, Josef Kajetán Tyl, Karel Hynek Mácha, Karel Jaromír Erben, Božena Němcová, Karel Havlíček Borovský. To vše doplňují *Rukopisy královédvorský a zelenohorský* jako anonymní díla. Tím jsme se tedy konečně dostali také ke kánonu, přesněji zatím k výčtu literárních děl a autorů, které by měl absolvent střední školy na konci svého studia znát.

67 SOUKAL, Josef. *Problémy tematického pojetí výuky literatury a ústní maturitní zkoušky*.

3. KÁNON

Literární kánon chápeme jako soubor základních literárních děl, který může být omezený na různě velké skupiny, různě dlouho trvající období. Proto můžeme mít „kánon národní“, ale vedle toho také „kánony generační a skupinové“, každý z nás může mít „kánon osobní“,⁶⁸ ale může být například i žánrově omezený „kánon soudobého českého románu“.⁶⁹ Během analýzy učebnic nás bude zajímat – nazveme si ho – „kánon literatury národního obrození“, zde se budeme zabývat kánonem školním, nejdříve ale charakteristikou kánonu obecně.

Podle Harolda Blooma je rozpoznat kanonické dílo jednoduché: „dílo neobstojí, pokud nevyžaduje opakovanou četbu“.⁷⁰ Vznik kánonu datuje do druhé poloviny 18. století a je to pochopitelné také proto, že tento kánon označuje jako „světový“⁷¹ a datace před období osvícenství by pak nebyla tak úplně možná. Český literární kánon, tedy minimálně „jeho základ vznikl již v hloubi 19. století a doplňován a s malými obměnami a výkyvy trvá dodnes“,⁷² jak tvrdila D. Moldanová na kongresu, který se kánonu přímo věnoval, a upozorňovala také na jeho nepřilíš velkou proměnlivost. Přitom tak jak se mění textový korpus, měl by se měnit také kánon.⁷³ Největší proměnnou bylo přehodnocení období, které národnímu obrození předcházelo, tedy období baroka. Podle ní právě „obrozenecký osvícensko-preromantický kánon vytlačil kánon barokní a přestříhl pouta s tradicí epochy právě minulé“.⁷⁴ Při nejmenším tedy můžeme mluvit o novodobém českém literárním kánonu. Kánon v průběhu svého vymezování v 19. století získal „selektivní, filtrující charakter“.⁷⁵ Následně se „postupně usadil v průběhu první poloviny 20. století (hlavně díky Františku Xaveru Šaldovi a Arne Novákovi)“.⁷⁶

Na selektivnosti jako jedné z nejdůležitějších vlastností kánonu se shoduje více autorů. Také literární historici jsou nuceni vybírat z větší množiny informací – např. při tvorbě literárních příruček, tedy při vytváření kánonu literárních dějin. „Dějiny nelze nezaujatě popisovat ani beze zbytku rekonstruovat, ale pouze konstruovat,“⁷⁷ píše se v knize *Hledání*

68 MOLDANOVÁ, Dobrava. Chvála nekanonických autorů. s. 40.

69 CHVATÍK, Květoslav. Význam literárního kánonu. s. 39.

70 BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury*. s. 42.

71 Tamtéž, s. 31.

72 MOLDANOVÁ, Dobrava. Chvála nekanonických autorů. s. 40.

73 GAMMELGAARD, Karen. Kánon – literární, nebo textový? s. 28.

74 Tamtéž, s. 47.

75 PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. s. 17.

76 PILAŘ, Martin. Česká literatura z pohledu slovníkových příruček... s. 68.

77 PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. s. 14.

literárních dějin, podle které bývá někdy konstruktem také národní literatura, a výrazněji se to projevilo právě v době národního obrození. Ta je z pohledu autorů knihy zajímavá také tím, že byl v tento čas druhý jazyk vystaven přímo dovnitř dějin a vznikl tak „česko-německý jazykový utrakvismus českého obrození“.⁷⁸ Ten se nemusí tolik promítat do utváření kánonu (ve smyslu souboru knih), pokud je omezen na český kánon jazykovým kritériem. O poznání více však s touto jazykovou dvojakostí musí pracovat jakýkoliv autor učebních textů.

Pokud bereme kánon jen jako soubor knih a rozlišíme kánon školní a kánon literárních dějin (pravděpodobně s širším rozsahem, ale také s jinými kritérii), tak jedním z hlavních rozdílů je fakt, že ve školním kánonu – jakožto součásti vzdělávacího procesu – je nutné brát větší ohled na kontext doby,⁷⁹ více se vzdálit od literární historie k té obecné. Proto se například do časově úžeji vymezeného kánonu českého národního obrození mohou dostat také texty neliterární,⁸⁰ například jazykovědné. „Ideální kanonické řady jsou jaksi nahé bez událostí obecné historie,“⁸¹ tvrdí Vladimír Papoušek, podle něhož jsou podle obecné historie periodizovány především literární dějiny 19. století. Poté už byl historický soud nahrazen estetickou hodnotou, a možná právě proto v *Katalogu požadavků* v seznamu literárních epoch chybí pojem „národní obrození“.

Na důležitosti estetické hodnoty, estetické funkce v textu jako důležitém hledisku při určování kanoničnosti díla se autoři *Hledání literárních dějin* shodli s Haroldem Bloomem.⁸² Ten vedle toho klade důraz na originalitu díla a také na tradici (kanonické dílo musí tradici překonat, ale zároveň se jí podřídí). Kanonickým se dílo stane tehdy, když vyhraje „zápas o přežití“ a to až dvě generace po smrti autora. Důležitým kritériem je pro Blooma „spojení vnitřní vznešenosti a vnější reprezentativnosti“.⁸³ Jinými slovy kanonickými činí autory „cizost, způsob originalnosti, který nedokážeme asimilovat nebo který asimiluje nás a to tak, že na dílo již nepohlížíme jako na něco cizího“.⁸⁴

3. 1 Školní kánon

78 PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. s. 20. Stále je však před obrozením užívaný přívlastek „český“, což ukazuje výrazné specifikum, že národní kánon (a nejen ten) tohoto období může být tvořen i cizojazyčnými texty – jinak tomu nebude ani v učebních textech.

79 Konkrétně v *Hledání literárních dějin* je také kladen důraz na zohledňování kontextu, ale spíše jde o literární konvence, od obecné historie by se kánon literárních dějin naopak měl vzdálit.

80 Stejně tak například v období socialismu. (viz: MOLDANOVÁ, Dobrava. Chvála nekanonických autorů. *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR, 2006.) Důležité je to také při výuce cizinců. (viz: GAMMELGAARD, Karen. Kánon – literární, nebo textový? *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR, 2006.)

81 PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. s. 64.

82 BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor, 2000. 637 s.

83 BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury*. s. 14.

84 Tamtéž, str. 15.

„Slovo ‚kánon‘ původně označovalo soubor knih, které se studovaly v západních vzdělávacích institucích.“⁸⁵ Souvislost mezi kánonem a naším literárně-didaktickým tématem je jasná, protože učebnice samy vytváří jakýsi školní kánon knih a autorů. Přitom kánon, který se dnes na školách užívá, podle mnohých nedosahuje potřebných kvalit. „Idealismus, v jehož případě se lze jen stěží zdržet ironie, je v současnosti na našich školách a univerzitách v módě. Veškerá estetická a intelektuální měřítká jsou odvrhována ve jménu společenské harmonie a napravení historických křivd. Expanze kánonu v praxi znamená jeho zničení, neboť to, co se dnes vyučuje, rozhodně nejsou nejlepší autoři [...] učí se spisovatelé, kteří takřka nemají co nabídnout – kromě zášti, již si vypěstovali jako součást smyslu vlastní identity,“⁸⁶ napsal Bloom o stavu amerického vzdělávání.

O historických křivdách bychom jistě mohli mluvit také v české literatuře, tím spíše, že zde dlouhá léta byla literatura poznamenána socialistickým režimem a jeho zásahy do literárního dění (cenzura, socialistický realismus). „Valná část české literární produkce bývala přetížena úkoly mimoliterárními, ať již to byla obhajoba národní existence či vzdor vůči dvojité totalitě, hitlerovské a stalinské.“⁸⁷ „Pokusy o vyrovnání (například nově koncipované učebnice), zdá se mi, veřejnost zatím vnímá, pokud ji to vůbec zajímá, jako nepřehledný chaos, v němž je jedno jméno střídáno z ne moc pochopitelných důvodů druhým. Studenti se pak občas s úlevou obrací ke stále dostupným pozitivistickým knihám Josefa Poláka nebo Františka Buriánka (školy nemají peníze na nové učebnice a příručky), jež je utvrzují v tom, co se učili na střední škole (a jejich učitelé před časem na školách vysokých).“⁸⁸ Jako nevýhodu takového neměnného školního kánonu je pak podle Moldanové nebezpečí redukce, při které se pozornost soustřeďuje jen na několik spisovatelů. „Všichni víme, že vynikající spisovatel je většinou nesen určitou vlnou, ať již je jejím představitelem, nebo se vyhraňuje proti ní,⁸⁹ že je obklopen dalšími autory, kteří vytvářeli k jeho dílu možná ne tak geniální, přesto však důležitou alternativu, působili jako stimulans, spoluvytvářeli podmínky pro jeho přijetí (eventuálně i odmítnutí).“⁹⁰

Tím se dostáváme k problému centrum-periferie.⁹¹ Také dalším autorům se totiž nelíbí, že součástí učebnic jsou jen někteří autoři a autoři z periferie nikoliv. Důkazem o důležitosti

85 Tamtéž, s. 27.

86 Tamtéž, s. 18.

87 CHVATÍK, Květoslav. Význam literárního kánonu. s. 37.

88 MOLDANOVÁ, Dobrava. Chvála nekanonických autorů. s. 43.

89 Srov. Bloomovo: „nejspolehlivějším testem kanoničnosti je překonání tradice a podřízení se jí“ (BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury*. s. 40).

90 MOLDANOVÁ, Dobrava. Chvála nekanonických autorů. s. 43.

91 Autor školních literárních příruček musí při svém výběru (sestavování svého kánonu) pracovat kromě rozlišení centrum-periferie také s dalšími stupnicemi: vysoká-nízká literatura; literatura-ostatní projevy kultury.

periférie (případně neliterární produkce) je podle Vladimíra Papouška *Krtek*, který „nám o proměnách ‚dobového klimatu‘ napoví mnohem více než sledování vývojové linie Kunderova díla či vývojová linie české povídky 2. pol. 20. stol.“⁹² Zde ovšem může být překážkou omezený rozsah učebnic a také hodinové dotace během vyučování. Moldanová tyto periferní autory označuje za „nekanonické“. Zde pak lze namítat, že pokud by se tedy tito nekanoničtí autoři dostali do učebnic, stanou se pak kanonickými a hranice mezi centrem a periferií by se pak stále posouvala.

Druhým častěji se objevujícím problémem ve školním kánonu a obecně v koncipování učebních textů, který se objevuje při hodnocení různých literárních vědců, je způsob, jakým jsou tito vybraní autoři žákům předkládáni. Součástí autorských medailonů (které se pochopitelně ale neobjevují jen v učebnicích, ale také např. ve slovnících, či příručkách literární historie) je kromě základních údajů o autorovi také jeho sociální či rodinný původ a přitom „jeho vypovídající hodnota je přinejmenším sporná“.⁹³ Takový způsob prezentace spisovatele se pak může změnit v to, že je u spisovatelů pozornost soustředěna „více než na jejich dílo na jejich životní příběh, který se pak objevuje ve školní a mediální prezentaci“.⁹⁴ „A tak se dokonce může stát, že osud spisovatele začne dominovat jeho textům, které díky svému statutu v kánonu jakoby zatuhnou v jistých přípustných interpretačních variantách“.⁹⁵ Vysvětlením těchto tendencí by mohlo být to, že spisovatel představený pomocí svého životního příběhu⁹⁶ by mohl být pro žáky snáze zapamatovatelný, takže zde by mohlo jít spíše o metodu než o obsah vzdělávání.

Krátkým představením termínu kánon a několika problémů s jeho tvořením jsme se vrátili k teoretickému ukotvování některých literárních termínů, vlastně jsme tím uzavřeli kruh. Z širšího kánonu literárněhistorického je nutné vytvořit školní kánon, který při výuce literatury představuje *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí z Katalogu požadavků*. Společně s Josefem Soukalem se můžeme zeptat: Je nutné takovýto kánon vůbec sestavovat? „Výukový kánon spisovatelů a děl objektivně existuje, aniž by byl sepsán. Žádný seriózní středoškolský češtinář nevynechá – zůstaňme u české literatury – pojmy národní obrození či samizdatová literatura, jména nebo tituly jako Kosmas, Hrabal, Seifert, resp. Kytice či Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války, a určitě nevyžaduje a

92 PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. s. 83.

93 Tamtéž, s. 84.

94 MOLDANOVÁ, Dobrava. Chvála nekanonických autorů. s. 40.

95 PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor. *Hledání literárních dějin*. s. 64.

96 Dotýkáme se zde pro učebnice také důležitého pojmu „obraz autora“, ale protože při mé analýze učebnic bude pozornost soustředěna spíše na předkládaná fakta než na způsob, tak teoretické ukotvení tohoto termínu není bezpodmínečně nutné.

nepotřebuje, aby mu je kdokoliv pro výuku předepisoval. Kánon se utváří (a proměňuje) zcela přirozeně, v souvislosti s literárním děním, a učitel se ho dobírá už na základě struktury a obsahu studia svého oboru, dalším (samo)studiem fundovaných literárněhistorických děl a učebnic, vlastní četbou atd.“⁹⁷ Přesto je však takovýto výukový literárněhistorický kánon důležitý, je však potřeba ho konkretizovat. Vedle didaktického kritéria přiměřenosti možnostem výuky je podle Soukala nutné sjednotit časově-obsahové členění literatury. V souvislosti s tím Soukal ve svém návrhu výukového kánonu – na rozdíl od seznamu v *Katalogu požadavků* – uvádí také literaturu národního obrození. Uvádí také kritéria pro zařazení do kánonu (můžeme je porovnat s těmi, jež jsme si uvedli v oddílu o obecnějším literárněhistorickém kánonu):⁹⁸

- Konkrétní dílo či dílo určitého autora představuje zakladatelský počín v určité oblasti české /světové literatury, popř. v české /světové literatuře obecně.
- Autor je vrcholným představitelem jedné ze stěžejních oblastí či linií (z hlediska tematiky, žánru, uměleckého směru apod.) české literatury daného období.
- Autor svým dílem přesáhl rámec literatury, výrazně ovlivňoval kulturní a společenské myšlení.
- Autor je hojně překládán a / nebo v zahraničí oceňován.
- Autor je oceňován nejméně po několik desetiletí.

Je tedy nutné takovýto školní (podle Soukala výukový literárněhistorický) kánon sestavovat. Kánon obecně je pro výuku literatury důležitý. „Neměl by být přehlížen, protože širší povědomí o kánonu má značný význam pro výuku národní literatury nejen v domácím kontextu (kde bývá kánon neprávem považován za cosi samozřejmého), ale hlavně v zahraničí.“⁹⁹ Je rozhodující už na začátku procesu vzdělávání, tedy při tvorbě učebnic a výukových textů. Vytvořením kánonu si autor učebnice zároveň vytvoří rozsah, selekcí rozhodne také o dalších důležitých parametrech své knihy (centrum-periferie, vysoká-nízká literatura, umělecké-neumělecké texty). A právě proto se mohou od sebe jednotlivé učebnice lišit.

97 SOUKAL, Josef. Maturitní kánon spisovatelů a literární historie na střední škole.

98 Tamtéž.

99 PILAŘ, Martin. Česká literatura z pohledu slovníkových příruček... s. 67.

3. 2 Kánon literatury českého národního obrození

Vytvořili jsme si termín „školní kánon“, pro takový, který se užívá během jakékoliv části vzdělávacího procesu. Nás bude ale zajímat kánon také časově omezený, „kánon literatury národního obrození“.¹⁰⁰ Tím, že pojem „národní obrození“ chybí v *Katalogu požadavků*, jsou po prostudování státem organizovaných dokumentů pro mou práci poněkud volnější témata pojmu samotného i s jeho proměnami a také periodizace či časové vymezení zkoumaného období. Nicméně ze širšího souboru autorů a děl, které může nabídnout literární historie, jsme pomocí *Katalogu požadavků* omezili tento soubor na několik jmen, které by měl žák pro úspěšné složení maturitní zkoušky znát.

Jak bude o těchto autorech na střední škole či gymnáziu vyučováno je samozřejmě na škole, na užívaných učebnicích, na učiteli. Dostatečná volnost RVP, jak bylo napsáno již dříve, dává učitelům při výuce literární výchovy volnější ruce při výběru metody i obsahu. Omezen je učitel pochopitelně tematicky a také hodinovou dotací. Pokud si učitel rozvrhne tříhodinovou týdenní dotaci v tradičním poměru 1:2 ve prospěch literatury, stále dvě hodiny týdně mohou obsah a rozsah jednotlivých témat výrazně zúžit. Dalším zúžením, které si ovšem může rozhodnout sám učitel či škola (nikoliv tedy stát), je princip výuky – zda bude učit podle principu chronologického nebo podle principu tematického či žánrového (jako kurz úvodu do čtenářství a studia literatury). V návaznosti na to pak můžeme mluvit také o „kánonu literárněteoretických pojmů a metatextů“.¹⁰¹ Kánon literárních děl se při tomto principu výuky „dostává do pozice mapy, kterou je třeba zahodit, neboť cílem vzdělávání je svobodný, volný a přemýšlivý ‚cestovatel‘, jenž nechodí po vyzkoušených a vyšlapaných cestách“,¹⁰² literární historie zde ustupuje literární teorii, „proti pedagogice založené na memorování je postavena pedagogika zážitková“.¹⁰³

100 Tak jako je *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí z Katalogu požadavků* orientován především na jména autorů, také tento „kánon literatury českého národního obrození“ bude tvořen autory, nikoliv jejich díly, a to takovými autory, které se v učebnicích objevují častěji, příp. jim je věnováno více pozornosti v jednotlivých učebnicích.

101 JANOŮŠEK, Pavel. S kánonom na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti (dokončení). s. 16.

102 Tamtéž.

103 Tamtéž.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4. MINIVÝZKUM ZKOUMAJÍCÍ POVĚDOMÍ ŽÁKŮ ZŠ O NÁRODNÍM OBROZENÍ

Ještě než přejdu k hlavnímu zkoumání empirické části – samotné analýze učebnic, tedy k tomu, jak je téma národního obrození předkládáno žákům středních škol, pokusil jsem se udělat si alespoň částečnou představu o tom, jaké je povědomí žáků o národním obrození ještě před tím, než pravděpodobně přijdou do kontaktu s učebními texty na SŠ, tedy jaké je povědomí o národním obrození u žáků ZŠ. Na škole, kde již pět let vyučuji (převážně) předmět český jazyk a literatura, jsem proto provedl minivýzkum, jenž mi měl míru povědomí alespoň trochu nastínit.¹⁰⁴

4. 1 Hypotéza a motivace

Hypotézou mi bylo, že povědomí žáků o národním obrození není příliš velké, pokud je vůbec nějaké. Tento poměrně pesimistický pohled je vyvolán hlasy veřejné společnosti o celkovém vzdělání žáků o české literatuře před 19. stoletím a také mou krátkou učitelskou zkušeností, která jen potvrzuje, že čím starší literatura je, tím je žákům pro svůj jazyk ale také tématem vzdálenější než literatura novější. „Běžný čtenář dnes jen s potížemi hledá cestu k obrozenské literatuře,“¹⁰⁵ dává mi za pravdu Mojmír Grygar, podle kterého zájem upadá i mezi literárními historiky: „Mladé literární historiky toto období neláká, navíc je prý obrozenská literatura, až na pár výjimek čtenářsky nezajímavá, neaktuální.“¹⁰⁶ Důvod této neaktuality může být podle něj širší: „Hovoří se o tom, že obrozenský pojem národnosti je vyhaslý, že je nutno nahradit jej pojmem občanství.“¹⁰⁷ Mou krátkou pedagogickou zkušenost

104 Jsem si pochopitelně vědom, že šíří vzorku a také sociologickým rozvrstvením jeho účastníků (už kvůli tomu faktu, že výzkum proběhl jen na jediné škole, v jediném městě, atd.) se tento minivýzkum nemůže pokládat za příliš směrodatný. Slouží spíše k ilustraci pravděpodobného povědomí žáků o národním obrození, mně slouží k motivaci, někomu jinému by mohl posloužit také jako základ pro větší výzkum, byl by tedy jakýmsi předvýzkumem, jen pro někoho jiného.

105 GRYGAR, Mojmír. Obrana obrození. s. 98.

106 Tamtéž, s. 88.

107 Tamtéž, s. 94.

potvrzují také slova Dobravy Moldanové: „Ze zkušeností od státních zkoušek vím, že dotazy na Havlíčka, Nerudu, Němcovou jsou vnímány jako těžké a studenti na ně odpovídají jen s obtížemi. Tito autoři pro ně nepředstavují zajímavé a živé hodnoty, čtou je – pokud vůbec – z povinnosti.“¹⁰⁸ A přitom právě jména jako Mácha, Erben či Němcová (tedy jména, která ne jeden literární historik považoval časovým vymezením za vyvrcholení snah národního obrození domácí literární produkce) mohou být jakýmsi předělem k literatuře pro žáky čtenářsky zajímavější, stejně tak zásadními momenty v procesu občanského uvědomění. „Na počátku tradice novodobé české literatury stojí tři díla oné literární autonomie a nadčasové platnosti, Máj (1836) Karla Hynka Máchy, Babička (1855) Boženy Němcové a Povídky malostranské (1878) Jana Nerudy,“¹⁰⁹ tvrdil na III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky Květoslav Chvatík, když mluvil o významu literárního kánonu, kterým se budeme zabývat později.

4. 2 Vzorek

Cílovou skupinou tohoto minivýzkumu mi byli žáci základní školy, konkrétně žáci těch ročníků, v nichž se literatura národního obrození podle školního vzdělávacího programu naší základní školy¹¹⁰ ještě nemá vyučovat. Z už tak úzkého vzorku proto vypadli žáci deváté třídy, u kterých by sice bylo zajímavé sledovat, zda u nich došlo k získání (příp. prohloubení) znalostí o národním obrození, ale tento případný posun by byl dán mnoha faktory¹¹¹ (kvalitou pedagoga, používané učebnice, rodinného zázemí, třídy jakožto sociální skupiny, ...) a museli bychom pak pracovat s mnoha proměnnými.

Účastníci mého výzkumu tedy navštěvovali pátou až osmou třídu ZŠ.¹¹² Šlo tedy o děti ve věku 10–14 let. V každém ročníku byl výzkum proveden v obou třídách, výjimkou je jen ročník osmý. Proto dětí starých 13–14 let je pouhých 20, ze sedmé, šesté a páté třídy se počet

108 MOLDANOVÁ, Dobrava. Chvála nekanonických autorů. s. 42.

109 CHVATÍK, Květoslav. Význam literárního kánonu. s. 36.

110 Podle očekávaných výstupů v RVP pro ZV žák na 2. stupni „rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele“ či „uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře“. Součástí učiva pak jsou hlavní vývojová období národní a světové literatury v tématu „literární druhy a žánry“ a také téma „základy literární teorie a historie“, avšak konkrétní učivo z literární historie uvedeno není, stejně tak také ročník, ve kterém by mělo být národní obrození odučeno, a proto je toto rozhodnutí na učitelích a řediteli té konkrétní školy. Jinými slovy, *RVP pro ZV* pouze „specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli dosáhnout na konci základního vzdělávání“.

111 Všechny tyto faktory pochopitelně mohou ovlivnit povědomí také mladších žáků, ale odpadá vliv povinné školní docházky jako takové.

112 Protože výzkum probíhal na začátku školního roku (v průběhu září), mohli být do vzorku zahrnuti také žáci osmé třídy.

účastníků pohybuje vždy nad číslem 30: v páté třídě to bylo 32 dětí, v šesté 33 a v sedmé 35 dětí. Celkem tedy vzorek tvořilo 120 dětí. Ve vzorku byl ponechán i větší počet žáků s odlišným mateřským jazykem, protože žádný z nich nepobýval v České republice kratší dobu, než jsou dva roky. Kontakt s českou domácí kulturou tedy ani u nich nebyl zanedbatelný. Jak již bylo napsáno, výzkum byl proveden na jediné škole, která se nachází na Praze 4, všichni účastníci výzkumu tedy mají také na Praze 4 pobyt (ať už trvalý či přechodný).

4. 3 Obsah pracovního listu a cíle

Pracovní list se skládal z pěti otázek, první čtyři byly literární, pátá byla spíše jazykového charakteru.¹¹³ Cílem nebylo ověřit znalosti, ale již zmíněné povědomí, čímž je myšleno, že vlastně i nesprávná odpověď mohla být funkční. První otázka měla ověřit obecné povědomí o tom, co to bylo české národní obrození. Druhá a třetí otázka byly zaměřeny na představitele (jak také vymezuje RVP), více než o představitele literární šlo spíše o představitele jazykovědné či obecně historicko-společenské, konkrétně jsem se pomocí těchto otázek ptal, kdo byl Josef Dobrovský a kdo byl Josef Jungmann. Ústředním tématem čtvrté otázky byla Kollárova básnická sbírka Slávy dcera. Podotázka se pokoušela ověřit, zda mají žáci povědomí o tom, že „Slávou“ by v této době mohlo být myšleno také něco jiného než sláva ve významu „věhlas“, tedy že mají povědomí o slovanství. Poslední, pátá otázka měla za úkol zjistit povědomí žáků tentokrát spíše o jazykovědné či historicko-společenské souvislosti tím, že měli napsat, co znamenají některé novotvary z konce 19. století. Tato otázka tedy spíše než vědomost zkoumala nepřímý dopad tvůrčí práce obrozenců na účastníky výzkumu.

4. 4 Výsledky minivýzkumu

Není překvapením, že nejznámějším novotvarem bylo pro žáky slovo „čistonosoplena“ (= „kapesník“). Správně toto slovo dokázalo „přeložit“ 26 žáků a rozdělení napříč ročníky bylo rovnoměrné (správně odpovědělo v 5. třídě 7 žáků, v 6. třídě 6 žáků, v 7.

113 Ukázka pracovního listu je přiložena v příloze (viz. Příloha č. 1).

třídě 7 žáků a v menším vzorku z 8. třídy 6 žáků). Z celkového počtu 120 žáků se pak 7 správných odpovědí objevilo u slova „popisnice“ (= „tabule“) a „prstobřinkoklap“ (= „klavír“). U obou se pak vyskytly 4 správné odpovědi (tedy většina) v jedné třídě (u prvně zmíněného v 6. třídě, u druhého slova v 8. třídě), svou roli tedy mohla zahrát třída jako sociální skupina či faktor učitele. U slov „nočena“ (= „měsíc“) a „spěšnovod“ (= „pošťák“) se objevily 2 správné odpovědi, u ostatních novotvarů žádná.

Zatímco odpovědi na tuto poslední otázku lze snadno kvantifikovat, a proto jsem touto poslední otázkou započal uvedení výsledků minivýzkumu, u ostatních otázek se jednalo spíše o odpovědi kvalitativního charakteru, které prostřednictvím čísel příliš vyjádřit nelze. Funkční a relevantní bylo širší spektrum odpovědí (než jen těch „správných“). Na tento fakt a vedle toho také na zanedbatelnou velikost vzorku tohoto minivýzkumu také nemusí být pohlíženo jako na zásadní problém, protože otázky 1–4 měly za cíl spíše než ověření vědomostí žáků vyvolání jakýchkoliv konotací spojených s obdobím národního obrození (příp. s postavami Josefa Dobrovského a Josefa Jungmanna). Výraznější část tvoří odpovědi, které spíše naznačují myšlenkové pochody žáků a od skutečnosti (tj. věcně správného vyložení daného termínu) se vzdalují výrazněji.

Nejmenší škálu odpovědí nabídla otázka č. 4. Jiným významem „Slávy“ z názvu Kollárovy básnické sbírky byla pro žáky „radost“, „neznámost“, „výhra“, jakákoliv zmínka o slovanství se však ve vyplněných pracovních listech neobjevila.

Pestřejšími a zajímavějšími byly odpovědi na první otázku (tedy otázku zkoumající obecné povědomí o národním obrození). Větší počet žáků odpovídal na základě významu slov „národní obrození“. Sedm žáků proto odpovědělo stručně „obrození národa“. Překvapivým pro mě bylo několik odpovědí (4x v 6. třídě, 2x v 7. třídě, 1x v 8. třídě), které šly u významu slova „obrození“ ještě dále a národním obrozením pro ně bylo období, v němž se narodil větší počet dětí. Někteří žáci byli při „obrozování“ konkrétnější: v 8. třídě šlo třikrát o obrození literatury, dvakrát se objevilo také obrození češtiny, jednou kultury obecně. V několika odpovědích se dotyčný žák dostal do jiného období českých dějin, případně zaměnil „soupeře“ národa. V 5. třídě žákyně datovala národní obrození do doby Karla IV. a obrozením pro ni bylo postavení Nového města. V 7. třídě pak dva žáci našli národní obrození v době, kdy „šli komunisti od vesla“, jiný žák napsal obecněji, že šlo o „osvobození od nadvlády jiné země (Ruska)“, jiný viděl jako vůdčí osobnost národního obrození Václava Havla. Ve stejném ročníku se ale taktéž objevily odpovědi, které se nejvíce blížily skutečnosti a ukázaly tak, že tito žáci již o národním obrození něco slyšeli. Svou roli ovšem mohla sehrát také náhoda. Jako například v odpovědi, v níž žák tvrdil, že „se Česko stalo samostatnou zemí“ a přiblížil se tak

pojetí a dataci Masaryka, jak o tom bylo napsáno váše. Jiný žák si spojil národní obrození s obnovou nejen jazyka, literatury a kultury, ale také s obnovou národních institucí.

Z dvojice otázek, které měly vyvolat různé konotace vyvolané postavami Josefa Dobrovského a Josefa Jungmanna, byla tou odpověďmi roztržštěnější ta o představiteli druhé fáze národního obrození. Nikoliv však opět z toho důvodu, že by Josefa Dobrovského znal větší počet žáků. Obecně jako spisovatele (příp. básníka) označilo Jungmanna 37 žáků. Opět to samozřejmě může být spíše důkaz o schopnosti odvozovat odpovědi – pravděpodobnost, že se v předmětu český jazyk a literatura ptá učitel na spisovatele, je pochopitelně vysoká. Tím spíše, že významnější jsou Jungmannovy jiné činnosti než ty čistě literární. Pro 6 žáků je Jungmann zpěvákem, pro 5 dotázaných hercem. Jiný žák ale Jungmanna vidí dokonce jako výrobce bot, hned tři dotázání odpověděli, že je astronautem.¹¹⁴ Skutečné vědomosti prokázali dva žáci v 5. třídě a 5 žáků v 7. třídě, když si vzpomněli, že je po Josefovi Jungmannovi pojmenována ulice a také tramvajová zastávka. I tak jim ovšem zůstala identita osobnosti, po kterém je jim známá zastávka či ulice pojmenována, zatajena.

Také u Josefa Dobrovského tvořilo velké procento odpovědi obecné literární označení „spisovatel“. Takto (jednou také „novinář“ či „básník“) odpovědělo celkem 36 žáků. Ještě častější byly odpovědi týkající se knihkupectví Dobrovský. Touto cestou se jazykovědec dostal do povědomí 43 žáků. Jen jednou (a to v 5. třídě) se však objevila odpověď, že bylo toto knihkupectví po něm pojmenováno, jinak byl pro žáky Josef Dobrovský jeho „zakladatelem“ či „majitelem“. Opět se objevily odpovědi jako „herec“ či „zpěvák“, třikrát byl Dobrovský označen jako „knihovník“. Skutečnosti se v obou těchto otázkách příliš mnoho odpovědí nepřiblížilo. V 7. třídě žák napsal, že Dobrovský „je/byl profesorem na UK“, žákyně 8. třídy pak odpověděla, že se postaral o „rozvoj/ochranu českého jazyka“.

Tento minivýzkum se skutečně malým vzorkem dotázaných potvrdil hypotézu, že povědomí (příp. jinou cestou než základním vzděláním získané vědomosti) o národním obrození příliš vysoké není. Ukázal také, že konotace vyvolané pojmem „národní obrození“ či osobnostmi Josefa Dobrovského a Josefa Jungmanna, jsou různé a často překvapivé. Jak již bylo napsáno, tento minivýzkum si nekladl za cíl plnohodnotně zjistit znalosti žáků ZŠ před jejich kontaktem s učebními texty na ZŠ a později také na SŠ či gymnáziích. Měl spíše naznačit možnosti, kterými by se následně mohly zabývat další práce, které by teprve potvrdily nebo vyvrátily, že úroveň znalostí žáku ZŠ o národním obrození je skutečně na takto nízké úrovni.

114 Validita minivýzkumu nebyla nikterak kontrolována a ani zajištěna, takže beru v potaz také fakt, že pravděpodobně šlo o neserióznost odpovědí.

5. ANALÝZA UČEBNIC LITERATURY PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

Rozsáhlé téma národní obrození jsem si v teoretické části rozdělil na čtyři okruhy, mezi nimiž jsem – jak doufám – ukázal úzkou spojitost: pojem národního obrození odkazuje na jeho příčiny a je nutné období takto nazvané také časově ukotvit, časovým vymezením je pak dán také okruh autorů, které je tak možno zařadit do kánonu literatury českého národního obrození. Tuto provázanost lze zúročit i během vyučování českého jazyka a literatury, jak si později ukážeme. Nejdříve se ale zastavíme u důležitého „pomocníka“ učitele při výuce a tím jsou učebnice. A právě jejich analýza bude ústředním tématem empirické části, ale i celé mé diplomové práce. Okruhy vymezené v teoretické části se mi nyní stanou hledisky, pomocí kterých budu na vybrané učebnice pohlížet.

5. 1 Cíle analýzy a analyzovaný vzorek

V jednotlivých hlediscích chci vybrané učebnice porovnat mezi sebou, ale také srovnat s nastíněným literárněhistorickým pozadím. Tímto srovnáním bych rád získal ideálně několik „osvědčených“ učebnic, s nimiž bych se mohl v úplném závěru hypoteticky dostat do pedagogické praxe a zkusit ukázat, jak by se potenciál těchto učebnic mohl využít přímo ve vyučování českého jazyka a literatury. Cílem této analýzy tedy není vybrané učebnice hodnotit, přesto některé vyzdvihnu – k tomuto účelu si vytvořím 3 kritéria: 1) kvantitativní kritérium, v němž mi půjde o počet (hutnost) informací; 2) kritérium komplexnosti, které budou naplňovat ty učebnice, které prokážou pečlivou práci se sekundární literaturou, příp. nabídnou žákům více existujících pojetí; 3) kritérium přehlednosti, přehledného řazení informací, jejichž přehlednost je podpořena také grafickou stránkou.¹¹⁵

Analýza bude čerpat celkově z 21 učebnic určených pro studium na středních školách, příp. na čtyřletých gymnáziích.¹¹⁶ Některé učebnice budou fungovat spíše jako statistické doplnění k jednotlivým tématům, analýza se pak opírá především o třináctku vybraných

115 Při stanovování těchto kritérií mi šlo o možnosti využití učebnic ve výuce. Při splnění prvních dvou kritérií může učebnice sloužit jako základ – u kvantitativního kritéria jako základ k výkladu, z něhož učitel může vybírat, u kritéria komplexnosti jako základ k diskuzi o různých (nejen) literárněhistorických řešeních problému. Splněním kritéria přehlednosti může učebnice sloužit i k samostatné práci žáka.

116 Jde o počet učebních řad, v seznamu literatury v příslušném oddílu tedy najdeme od jedné řady i více titulů (pokud téma národního obrození propojuje dva díly) a také některé čítanky.

učebnic.¹¹⁷ Po krátké odbočce ke kurikulárním dokumentům v teoretické části a s ohledem na ně jsou samozřejmě součástí také všechny tři učebnice, které byly schváleny a získaly tedy doložku MŠMT.¹¹⁸ Tyto učební materiály budu nazývat také podle nakladatelství, u kterého vyšly: *Didaktis*,¹¹⁹ *Fraus*,¹²⁰ *Taktik*.¹²¹

5. 2 Hlediska a postup analýzy

Nejdříve se zaměřím na samotný pojem „národní obrození“, zda se v učebních textech objevuje či nikoliv, příp. na jakém místě a jaká témata ho obklopují. Úvodní téma analýzy bude tedy více kontextuální, ostatní už se budou zabývat konkrétními kapitolami věnovanými našemu zkoumanému období.¹²² Pokud s tímto pojmem učebnice pracuje, pak mě bude zajímat, jaké je časové vymezení takto pojmenovaného období, příp. do jakých, do kolika a také jak časově ohraničených fází je toto období rozděleno. Nejvýrazněji se pak tato analýza bude zabývat tím, jaké autory v tomto období najdeme.

5. 2. 1 Hledisko č. 1: Práce s pojmem „národní obrození“

Než přikročíme k detailnějšímu popisu kapitol o národním obrození, podíváme se poněkud více kontextově na to, zda vybrané učebnice kapitolu s pojmem „národní obrození“ vůbec obsahují¹²³ a příp. jakými jinými tématy je tato kapitola obklopena.

117 Zatímco učebnice z širšího seznamu výraznější selekci nepodlehly (a šlo spíše o „ty, které se daly obstarat k dlouhodobější práci“), při výběru této třináctky bylo cílem, aby šlo o na školách užívané učebnice, příp. také aby byly v seznamu zastoupeny jak učebnice starší (z konce 20. století), tak i o novější. Jde tedy o tyto učebnice (zde seřazeno chronologicky dle roku vydání): NEZKUSIL 1992, VODIČKA aj. 1992, KOSTEČKA 1995, PROKOP 2001, HORÁKOVÁ a KYŠUČAN 2003, BLAŽKE 2006, SOUKAL 2008, MARTINKOVÁ aj. 2009, JAKUBÍČEK 2011, POLÁŠKOVÁ aj. 2012, SVOZIL 2013, MACHALA aj. 2015, JIŘÍČKOVÁ aj. 2018.

118 Za posledních 10 let získala schvalovací doložku MŠMT také učebnice Věry Martinkové (2009), která ale v seznamu schválených učebnic od října 2014 nefigurovala. I z ní ale samozřejmě čerpá tato analýza.

119 POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. *Literatura pro 2. ročník středních škol*. Brno: Didaktis, 2012. 152 s.

120 JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 2*. Plzeň: Fraus, 2011. 216 s.

121 JIŘÍČKOVÁ, Eva a kol. *Nová literatura pro střední školy: učebnice pro 2. ročník*. Praha: Taktik, 2018.

122 Pro případ, že by učební text pojem „národní obrození“ nezahrnoval, bude pro nás směrodatnější vymezení časové.

123 Každá učebnice s pojmem „národní obrození“ pracovala, půjde nám o to, aby tak bylo pojmenováno toto období. Doplním, že ve dvou učebnicích se příliš neworkovalo také s pojmem „barokní literatura“. V *Nástinu dějin literatury* (Kudrys aj, 2003) a v učebnici Marie Sochrové (1999a) je častěji užíváno slovní spojení „pobělohorská literatura“.

S pojmem „národním obrozením“ více ve svých učebnicích nepracují Jiří Kostečka, Bohumil Svozil a Jaroslav Blažke.¹²⁴ Zatímco Kostečka (1995) dává přednost žánrovému principu, kdy období národního obrození tedy ani vymezeno a pojmenováno být nemůže, a dotýká se ho například jen, když konkrétní text slouží jako ukázka pro některý literárněvědný jev,¹²⁵ Svozil (2013) a Blažke (1999, 2003) ve svém pojetí dávají přednost dělení podle myšlenkových a uměleckých směrů. Díky tomu je tak literatura – zatím obecněji – z přelomu 18. a 19. století u Svozilovy učebnice zařazena do kapitol s názvy: *Literatura z času osvícenství a klasicismu; Literatura z času preromantismu, sbírání lidových písní a jejich ohlasů a Literatura za vlivu romantismu*. Hned na úvod analýzy se nám tedy objevily příklady různých principů zpracování literárních dějin k výukovým účelům: 1) žánrový princip, který může být určující pro celou učebnici (Kostečka) nebo může jako jakýsi úvod do studia literatury být jen menší částí celé knihy; 2) chronologický princip, jenž se pak může lišit už pojmenováváním jednotlivých období – přednost mohou dostat názvy myšlenkových a uměleckých (potažmo literárních) směrů nebo může autor některá období pojmenovat pomocí jiného ustáleného pojmenování – v našem případě pomocí pojmu „národní obrození“.¹²⁶ U Balajky (1992) nebo u Martinkové (2009) se oba přístupy v pojmenování propojují, když v názvu kapitoly jsou užity názvy uměleckých směrů, v podnázvech už se ovšem objevuje pojem „národní obrození“ (Balajka), a naopak (Martinková). U učebnice z nakladatelství *Scientia* (Horáková a Kysučan, 2003) se sice užívá názvů uměleckých směrů, ale zároveň se zde píše: „Literární směry chápeme jako koexistující tendence, jako podobu uchopení námětu, která je velmi individuální, subjektivní, osobitá. Jednotliví autoři nejsou vykládáni jako představitelé směrů nebo školy, ale jako samostatné, svébytné osobnosti.“¹²⁷ U Aloise Bauera (2005) je kapitola *České národní obrození* součástí většího oddílu *Baroko, osvícenství a preromantismus*, v knize *Panorama české literatury* (Machala aj., 2015) je názvů uměleckých směrů (preromantismus a literární romantismus) naopak užito uvnitř kapitoly o národním obrození. „V rámci proamerického kulturního okruhu dochází k revizím ustálených „školských“ představ, jež byly kdysi formulovány na základě specifického vývoje v jedné nebo dvou dominantních literaturách, zejména ve francouzské. Postupně se ukazuje, že nejen slovanské literatury jak celek měly jiné vývojové paradigma, ale že podobné „anomálie“, tedy

124 V knize *Kouzelné zrcadlo literatury* (Blažke, 1999) je české národní obrození jen jakousi českou variantou světového preromantismu (je umístěna na závěr této kapitoly). Jsou zde uvedeni 3 osobnosti ze třech různých století: Balbín, Dobrovský a Jungmann.

125 Díky tomu velkou část knihy tvoří konkrétní literární texty. Podobně je tomu tak také u *Úvodu do světa literatury* Vladimíra Nezkusila (1992), jeho určujícím principem je však ten chronologický.

126 Před 20. stoletím, kdy se častěji užívá pojmenování pomocí časového ohraničení, jde o typický jev spíše u české literatury – vedle „Národní obrození“ např. „Májovci“ či „Ruchovci a lumírovci“.

127 HORÁKOVÁ, Michaela aj. *Literatura II: výklad, interpretace, literární teorie*. s. 7.

odklony od uměle stanoveného generálního schématu, se vyskytovaly v rámci proamerického civilizačního celku v podstatě všude, včetně areálu střední Evropy.¹²⁸ Pojmenování fází prostřednictvím určujících uměleckých směrů tedy můžeme považovat spíše za zastaralé.

Také uvnitř kapitoly ovšem může autor pracovat s jiným termínem než „národní obrození“ či „obrozenecká literatura“ – Svozil nazývá literaturu tohoto období častěji jako „novodobou“: „To, co po něm [období baroka] následovalo, otevřelo éru podstatně jinou, po nejedné stránce převratnou, kterou můžeme nazvat érou novodobé literatury.“¹²⁹ Vedle toho však v jeho knize najdeme také to, kdy toto období dostalo název „národní obrození“.¹³⁰ A právě ty knihy, pro které bude určující princip chronologický a zároveň budou s pojmem „národní obrození“ pracovat do takové míry, že se objeví v názvu celé kapitoly nebo alespoň podkapitoly, tedy pomocí tohoto pojmu pojmenují celé období, budou pro nás těmi zásadními.¹³¹

Názvy kapitol, jejichž součástí je také pojem „národní obrození“ se pochopitelně v jednotlivých učebnicích liší. Některé si vystačí jen s tímto pojmem (Machala aj., 2015; Nezkusil, 1992; Prokop, 2001), u jiných je doplněno, že jde o období a tedy také literaturu českou (Bauer, 2005; Horáková a Kysučan, 2003; Jakubíček, 2011¹³², Martinková aj., 2009), jiné v názvu kapitoly uvádí také časové (bližší nebo širší) vymezení (Forst, 1989; Soukal, 2008a), v jiných se už do názvů kapitol promítá periodizace tohoto období (Jiríčková aj., 2018; Polášková aj., 2012).

Především u posledně jmenovaných učebnic se pak logicky téma národního obrození může roztržít do více kapitol. Do dvou kapitol národní obrození rozdělili Josef Soukal (2008a), Vladimír Forst (1989), Jaroslav Pech (1999), autoři *Nástinu dějin literatury* (Kudrys aj., 2003), učebnice z edice *Maturita* (Polášková aj., 2006), z nakladatelství *Taktik* (Jiríčková aj., 2018). V posledně jmenované učebnici – stejně jako u knihy Josefa Soukala – se mezi takto rozdělená témata dostala kapitola zaměřující se na světovou romantickou literaturu. U Soukala to byla navíc také kapitola s názvem *Mezi romantismem a realismem*, časově se tedy dostal ještě dále. Zde se navíc kapitoly zaměřující se na národní obrození rozdělily mezi první

128 POSPÍŠIL, Ivo. Národní obrození a literární směry. s. 60.

129 SVOZIL, Bohumil. *Česká literatura ve zkratce*. s. 126.

130 Tamtéž.

131 V opačném případě totiž nelze stoprocentně mluvit o literatuře národního obrození (ač s tímto pojmem alespoň v nějaké míře pracují všechny učebnice) v tom smyslu, že nemůžeme bezpečně určit, jak široké zkoumané období je a jaké autory sem konkrétní učebnice zařazují.

132 U Jakubíčka (2011) jde o podkapitulu větší kapitoly, jež je pojmenována časovým určením: *Česká literatura v 1. polovině 19. století*, ale zahrnuje také literaturu z posledních 30 let 18. století.

a druhý díl celé knižní výukové řady.¹³³ U Bohuše Balajky bylo téma národního obrození rozděleno dokonce do tří kapitol (a zároveň odděleno jinými kapitolami).

Rozdělení našeho tématu na více kapitol souvisí s členěním tohoto období na různé fáze. V některých případech jsou totiž jednotlivé fáze zahrnuty do jedné kapitoly, jindy do více, někdy je další fáze již pojmenována přes určující umělecký směr – romantismus. U Vladimíra Nezkusila (1992) kapitola se světovým romantismem (i s tím českým) národnímu obrození předchází, díky čemuž se jména Máchy nebo Erben paradoxně objevují v jeho chronologickém pojetí ještě před jmény Dobrovského či Jungmanna. Mimo téma národního obrození (kapitoly s tímto pojmenováním) nemusí být „vyloučeni“ jen romantičtí spisovatelé jako byli Tyl, Erben či Máchy, jak se u většiny učebnic stává – u Vladimíra Forsta (1989) se ještě před kapitolou *Začátky českého národního obrození* dočteme v kapitole *Lidová a pololidová literární tvorba* o loutkáři Matěji Kopeckém nebo o Václavu Hankovi, kteří v jiných textech figurují až mezi „obrozenci“. Nejčastěji (a dalo by se tedy říci nejtypičtěji) kapitole o národním obrození předchází pojednání o světové literatuře z období klasicismu, osvícenství a preromantismu (u Soukala sentimentalismu a raného romantismu), následuje pak nejčastěji téma světového romantismu.

Další kapitolou, které naše zkoumané téma v některých případech obklopuje, nebo je jeho součástí, je národní obrození na Slovensku. Ač se na tom českém podíleli také slovenští autoři (např. Šafařík, Kollár), národní revoluce u našich východních sousedů je samostatnou kapitolou. Ovšem platí to jen u některých učebnic, přesto je však slovenské národní obrození jediným takovým procesem odehrávajícím se v zahraničí, kterému je alespoň v některých učebnicích věnováno více prostoru.¹³⁴ O zahraničních dílech z období klasicismu a osvícenství se pojednává bez pojmenování obrozeneckého procesu, jediné slovenské obrození je takto také pojmenováno.¹³⁵

Z osmnáctky analyzovaných učebnic, které se pomocí chronologického principu věnují české i zahraniční literatuře,¹³⁶ bylo slovenské národní obrození samostatnou kapitolou nebo podkapitolou jen ve dvou případech. A to v Sochrové *Literatuře v kostce* (1999a), kdy je podkapitola *Slovenská literatura 1. pol. 19. stol.* součástí kapitoly *Národní obrození u nás a*

133 To ukazuje další specifčnost tohoto období, protože nejen v učebnicích, ale také například v jednotlivých ŠVP je studium období národního obrození vždy na pomezí mezi prvním a druhým ročníkem na střední škole či čtyřletém gymnáziu.

134 Roli samozřejmě může hrát větší srozumitelnost slovenského jazyka nebo také fakt, že do roku 1993 šlo vlastně o „domácí“ literaturu.

135 Přítom podobnost s dalšími obrodnými procesy v zahraničí je jedním z hlavních argumentů pro „nepůvodnost“ českého národního obrození, jak již bylo napsáno v oddílu o příčinách jeho vzniku.

136 Z celkového výčtu tak vypadla Kostečková „žánrová“ příručka *Do světa literatury jinak* (1995), a Svozilova (2013) a Machalova (1995) kniha, která se věnuje jen české literatuře.

také u *Přehledných dějin literatury* Bohuše Balajky (1992), kde se ovšem pojem „národní obrození“ nedostal do názvu kapitoly. Neznamená to ovšem, že pouze dvě knihy z dvaceti zkoumaných by obsahovaly oddíl o slovenské literatuře té doby, v ostatních není tato literatura pojmenována jako obrozenecká, ale spíše jako romantická. Tak je tomu u učebnic z nakladatelství *Fraus* (Jakubiček, 2011), *Taktik* (Jiříčková aj., 2018), *Scientia* (Horáková a Kysučan, 2003), z edice *Maturita* (Polášková aj., 2006) nebo u knih Vladimíra Forsta (1989) a Felixe Vodičky (1992). Z celkového počtu 18 zkoumaných učebnic a zároveň věnujících se také světové literatuře se tedy pouze v 8 píše o slovenské literatuře začátku 19. století – ať už s pojmem „slovenské národní obrození“ pracují v různé míře. Jen v 6 z nich se slovenská literatura objevuje v kapitole o romantismu, v žádné není součástí kapitoly na téma klasicismu a osvícenství, na jehož základech bylo vybudováno české národní obrození.¹³⁷

Stejný počet učebnic se více nebo méně zabývá proměnou samotného pojmu. Jako starší označení užívají slova „zázrak“ (2x), „vzkříšení“ (6x), „znovuzrození“ (2x), „probuzení“ (3x). Často se objevuje chronologie vývoje pojmu – tedy že po slovech „zázrak“, vyvráceném evropskými souvislostmi (Svozil, 2013), nebo „znovuzrození“, přichází pojem „probuzení“ s ohledem na to, že v předcházejícím období česká literatura byla pouze v režimu spánku, a až na konci 19. století byl stanoven dnes užívaný pojem „obrození“. Liší se ovšem to, komu jsou za vznik tohoto označení připisovány zásluhy – třikrát je uveden Tomáš Garrigue Masaryk (Machala aj., 2015; Polášková aj., 2006; Soukal, 2008a), třikrát je zásluha dávana pozitivistické literární historii představované Jaroslavem Vlčkem (Forst, 1989; Horáková a Kysučan, 2003; Soleiman pour Hashemi, 2007). V teoretické části jsme uvedli, že prvním, který přišel s označením „obrození“ byl Masaryk, nicméně jsme si ukázali, že také Vlček, Jakubec a Novák měli na finální proměně pojmu výrazný podíl.

5. 2. 2 Hledisko č. 2: Příčiny vzniku českého národního obrození

České národní obrození je v učebnicích pro SŠ nejčastěji „charakterizováno jako proces, při němž došlo k zastavení jazykového úpadku češtiny, vytvoření nového spisovného jazyka a v návaznosti na to znovuoobnovení svébytné národní literatury (a kultury jako takové)“.¹³⁸ Ocitovali jsme definici ze Soukalovy učebnice s tím, že skutečně zahrnuje všechny v jiných definicích opakující se body. Některé přidávají politicko-sociální aspekt

137 To naznačuje kromě pozdějšího začátku také jiné okolnosti vzniku slovenského národního obrození.

138 SOUKAL, Josef. *Literatura pro 1. ročník SOŠ*, s. 142-243.

národního obrození, tedy snahu o národní emancipaci (např. Horáková a Kysučan, 2003; Prokop, 2001), jiné se soustřeďují na jeden aspekt, například na vykreslení tristní jazykové a literární situace (Jiríčková aj., 2018). Učebnice z nakladatelství *Fraus* nabízí takovou definici: „Společenské reformační hnutí, které začalo v osvícenském racionálním duchu propagovat národní požadavky.“¹³⁹ Ta potvrzuje, že toto hnutí bylo založeno na osvícenských myšlenkách, přicházejících se západu, a také ukazuje to, že pomocí definice není v drtivé většině učebnic řečeno a vysvětleno vše. Více nám ukáže, když se podíváme, jaké příčiny vzniku českého národního obrození jsou žákům předkládány. Jak jsme si ukázali již v teoretické části, ty úzce souvisí s proměnou pojmu „národní obrození“, takže v naší analýze navážeme na předchozí oddíl.

Ukázali jsme si, že literární historiky můžeme při hledání příčin českého národního obrození rozdělit do dvou základních skupin: 1) hledající příčiny v domácí tradici, ať už v lidové kultuře barokní, nebo v tradici starší, husitské, reformační; 2) hledající příčiny v zahraničí, v osvícenských myšlenkách (především francouzských) či podle podobností s obrodnými procesy v jiných zemích (Francie, Německo, Maďarsko). Také v učebnicích se často střídají tyto dva pohledy, spíše se ale propojují s tím, že vliv na vznik a také následný průběh měly jak podněty ze zahraničí, tak z domova.

Některé učebnice nabízí komplexní přehled teorií o příčinách vzniku českého národního obrození (Soukal, 2008a) i s uvedením zdrojů a vedle toho také doplňují, že tyto pohledy byly často jednostranné (Horáková a Kysučan, 2003; Soleiman pour Hashemi, 2007). „Příčiny národního obrození byly vysvětlovány z různých hledisek a zpravidla jednostranně: buď se akcentovala návaznost na tradice husitství a reformace (protestantsky orientovaní historikové), nebo na barokní lidovou kulturu (katolická historiografie), nebo byl zvýrazňován vliv evropských osvícenských idejí (Vlčkova škola) i proměny společensko-ekonomických vztahů (marxistické dějepisceví),“¹⁴⁰ píší autoři učebnice z nakladatelství *Scientia* a zároveň dodávají, že „české národní obrození bylo ve skutečnosti výslednicí jak domácího, tak zahraničního vývoje (zde sehrálo navíc výraznou roli preromantické pojetí národa) a nebylo v evropském kontextu izolované“.¹⁴¹

Z citace vyčteme tedy čtyři různé příčiny. Pod proměnami společensko-ekonomických vztahů, které se mezi příčinami objevují i jinde (Svozil, 2013), si můžeme představit mnoho, v jiných učebnicích do této kategorie spadá přirozený vývoj – rozpad feudalismu/absolutismu, jenž se objevuje ve většině analyzovaných učebnic, které se věnují příčinám vzniku. (Forst,

139 JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 2*, s. 47.

140 HORÁKOVÁ, Michaela, KYSUČAN, Lubor. *Literatura I: výklad, interpretace, literární teorie*, s. 153.

141 Tamtéž.

198; Jakubíček, 2011; Martinková aj., 2009; Polášková aj., 2012; Prokop, 2011; Vodička aj., 1992)

Vliv evropských osvícenských idejí měl podle autorů *Nástinu dějin literatury* (Kudrys aj., 2003) tu zvláštnost, že jejich nositelem nebylo měšťanstvo ale panovník. Nejčastěji se objevujícím konkrétním projevem osvícenských idejí panovníka (či panovnice) byly jednotlivé tereziánské a josefínské reformy (Balajka aj, 1992; Forst, 1989; Jakubíček, 2011; Machala aj., 2015; Martinková aj., 2009; Prokop, 2001). Když budeme ještě konkrétnější, tak nejčastěji zmiňovanými reformami, které měly vliv na vznik českého národního obrození, bylo omezení cenzury, školská reforma a především pak jednotlivé patenty Josefa II., kterému je tedy připsán výrazný podíl také v učebnicích (vedle například literárněhistorických prací Jaroslava Vlčka). A když budeme ještě konkrétnější, nejčteněji uvedeným zásadním patentem bylo zrušení nevolnictví (rok 1781), které některé učebnice doplňují významným důsledkem, jímž byl příliv česky hovořícího venkovského obyvatelstva do měst (Kudrys aj., 2003; Pech, 1999; Soukal, 2008a).¹⁴² Díky tomu pak české národní obrození získalo „demokratický charakter“ (Forst, 1989; Vodička aj., 1992). Prostřednictvím této příčiny a následku se nám tak propojuje podíl evropských osvícenských idejí s vlivem barokní lidové kultury, jejichž nositeli venkovský lid měl být.

Návaznost na domácí husitské, obecněji reformační tradice, příčina, se kterou přišel Masaryk, v učebnicích konkrétními projevy rozvedena není. Přednost dostává tradice časově bližší, ta barokní. To ukazuje, že toto Masarykovo hledisko je žákům předkládáno spíše pro celistvost dosavadních teorií.

Tento oddíl ukázal, že také učebnice odrážejí odlišné dosavadní názory na vznik českého národního obrození, pokud jde tedy o jeho příčiny. Liší se sice od sebe v míře konkrétnosti jednotlivých projevů, ale v zásadě i v nich se objevují příčiny ze zahraničních zdrojů (osvícenství) i ze zdrojů domácích (lidová kultura, či zmínky o reformační tradici). Zajímavým propojením, jež předkládá také větší počet učebnic, je (osvícenský) patent zrušení nevolnictví, jenž měl za následek příliv venkovského obyvatelstva do měst (tedy i českého jazyka a lidové kultury). A tak je na místě na závěr tohoto oddílu ocitovat text z knihy *Panorama české literatury* o Josefu Jungmannovi, který už ve své *Historii literatury české* podněty národního obrození „hledal ve všeobecném úsilí evropského ducha zbavit se feudálních pout,“¹⁴³ ale úspěšnost přičítal i „pozitivnímu spolupůsobení národních lidových

142 Bohuš Balajka (1992) ve své učebnici uvádí, že rozhodující reformou pro příliv venkovského obyvatelstva do měst byla všeobecná školská reforma.

143 MACHALA, Vladimír a kol. *Panorama české literatury 1*. str. 95.

vrstev v tomto procesu.“¹⁴⁴ Vybrané učebnice naštěstí jednostranný pohled – tak jak se to píše v učebnici z nakladatelství *Scientia*¹⁴⁵ – svým žákům v souhrnu nenabízí. Některé maximálně více příčin vměstnají do obecnějšího, či se s příčinami vzniku českého národního obrození celkově příliš nezabývají.

5. 2. 3 Hledisko č. 3: Periodizace období a jeho časové vymezení

Periodizace a časové vymezení národního obrození se pochopitelně objevuje v učebnicích o poznání častěji. Je totiž nutné každé období literární historie¹⁴⁶ časově ukotvit. Než tedy přejdeme k dělení národního obrození na jednotlivé etapy, podíváme se nejdříve, kterými letopočty jednotlivé učebnice české národní obrození ohraničily.

Již v teoretické části jsme napsali, že na letech ohraničujících zkoumané období se literární historici častěji shodovali. Začátek byl nejčastěji datován do roku 1774, konec (příp. předěl mezi posledními fázemi) do revolučního roku 1848. Nejinak je tomu i u učebnic pro SŠ. Začátek je ovšem „rozmlžen“ do celého sedmého desetiletí 18. století (8x), jiné učebnice posunuly začátek českého národního obrození až do 80. let (6x). Pouze v Pechově učebnici (1999) najdeme konkrétní rok 1781, tedy rok vydání patentu o zrušení nevolnictví, jinak tedy učebnice volněji kladou začátek okolo reforem Marie Terezie (70. léta) či Josefa II. (80. léta).

Rok 1848 je jako vyvrcholení snah uveden u většiny analyzovaných učebních textů s časovým vymezením (Balajka aj., 1992; Forst, 1989; Kudrys aj., 2003; Martinková aj., 2009; Pech, 2009; Soukal, 2008a), v některých najdeme obecnější ukončení v celém desetiletí (Nezkusil, 1992; Svozil, 2013), v jiných je rok 1848 předělem mezi 3. a 4. fází národního obrození (Jiříčková aj., 2018; Machala aj., 2015; Polášková aj., 2006, 2012). U poslední jmenované skupiny je do závěrečné fáze vedle realistické poetiky zahrnut také cíl získat samostatnost v rámci Rakouska-Uherska, tedy plnění prvního uceleného politického programu právě z roku 1848. Revolučnímu roku se v souhrnu vyhýbají jen dva druhy přístupů: 1) učebnice bez detailnějšího dělení na fáze a ukončení národního obrození rokem 1859 – odstoupení ministra vnitra Rakouského císařství Alexandra Bacha (Jakubíček, 2011; Prokop, 2001)¹⁴⁷; 2) učebnice s kratším časovým vymezením národního obrození končící už koncem 20. let 19. století (Horáková a Kysučan, 2003; Kudrys aj., 2003).

144 Tamtéž.

145 HORÁKOVÁ, Michaela, KYSUČAN, Lubor. *Literatura I: výklad, interpretace, literární teorie*. s. 153.

146 Platí to též pro obecnou historii.

147 Autoři těchto učebnic se shodují také na přesném začátku národního obrození, kterým je pro ně rok 1773, kdy byl zrušen jezuitský řád.

Podobnou dataci si zachovávají i další učebnice, u kterých je ale konec 20. let 19. století předělem mezi jednotlivými fázemi, ke dvěma základním je tedy přidána jedna nebo dvě další (Jiríčková aj., 2018; Machala aj., 2015; Nezkusil, 1992; Polášková aj., 2006, 2012; Sochrová, 1999a; Soukal, 2008a; Svozil, 2013). Mezi první a druhou se pak nejčastěji uvádí počátek 19. století, jeho první desetiletí či ještě konec století předešlého, konkrétně pak rok 1805¹⁴⁸ (Jiríčková aj., 2018; Machala aj., 2015; Polášková aj., 2012; Svozil, 2013). Mezními jsou tedy roky¹⁴⁹ 1805, 1830 a 1848.¹⁵⁰ Pak už samozřejmě také záleží, do kolika fází autoři učebnic národní obrození rozdělí, zda další etapa literárních dějin bude jeho pokračováním či toto období už pojmenují jinak – např. pomocí určujícího uměleckého směru v daném období, jako je tomu například v učebnici z nakladatelství *Fraus*: „S poslední fází procesu národního obrození se v literární oblasti pojí romantismus, který ve 30. a 40. letech dosáhl své vrcholné fáze,“¹⁵¹ píše se už v podkapitole nazvané *Preromantismus a romantismus*.

„S výjimkou Zdeňka Nejedlého, který rozdělil národní obrození na základě činnosti významných představitelů do pěti etap [...], převládá dělení na čtyři etapy. Dnešní literární historie zjednodušila toto členění rozdělením národního obrození na tři etapy. Byly sloučeny poslední dvě fáze – 30. až 50. léta – s tím, že dění v 50. letech 19. století dnes již nepovažujeme za tolik specifické, abychom je pojímali zcela samostatně; jednoduše řečeno: v 50. letech stále doznívají tendence let minulých,“¹⁵² píše se v učebnici z nakladatelství *Fraus*, kde ovšem při této práci se sekundární literaturou zasazují rozdělované období mezi roky 1773 a 1859, tedy dál než je tomu u jiných učebnic. Kromě již zmíněných dvou učebnic, které národní obrození ukončily po 2. fázi koncem 20. let 19. století, a učebnice Martinkové (2009), jež dvě fáze natáhla mezi 70. léta 18. století a rok 1848, skutečně většina ostatních učebnic rozděluje zkoumané období na tři fáze (zde se ale povětšinou končí také rokem 1848), často také na fáze čtyři, čímž se už dostaneme až do 50. let 19. století.

„Národní obrození je též možné sledovat v souvislosti s uměleckými směry, ve více než padesátiletém vývoji hovoříme o těchto literárních proudech: osvícenství a klasicismus; preromantismus a romantismus; realismus.“¹⁵³ Takovýto pohled je ve zkoumaných učebnicích nejčastější, i když povětšinou je tomuto pojmenování připojeno i jiné, kterým by byla

148 Historik Miroslav Hroch (1999) konec první fáze datuje do roku 1806, když mu estetickým mezníkem je Jungmannův překlad Chateaubriandovy *Ataly*, který „pracuje s českým jazykem nikoli jako s předmětem nestranného ‚objektivistického‘ studia, nýbrž jako s ‚nacionálním‘, živým organismem“. V dalších nejčastěji se objevujících mezních letech (1830, 1848) se větší počet učebnic s Hrochovým rozdělením shoduje.

149 A můžou být například „rozostřeny“ do celého desetiletí.

150 Více učebnic tedy čerpá z periodizace v „akademických“ dějin. Neplatí to jen pro mezní roky, ale také pro počet fází i pro celkové časové ohraničení.

151 JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech* 2. s. 73.

152 Tamtéž, s. 49.

153 Tamtéž.

vystižena další výrazná charakteristika konkrétní etapy, ať už je to její celkový ráz nebo její vůdčí osobnosti. Tím jsme se dostali ke třem různým základním pojmenováním jednotlivých fází národního obrození, i když často – jak jsem již zmínil – je pomocí souhrnu více těchto variant pojmenování komplexnější.

V souvislosti s uměleckými směry z uvedených „ismů“ častěji vypadne závěrečný realismus, a to u třífázového časového vymezení. Souhrnně se tedy učebnice vzdalují našemu emblematickému vymezení z *Přehledných dějin literatury* – častěji je vkládán mezi klasicismus s osvícenstvím a romantiku také preromantismus, romantika není rozdělena do dvou fází, spíše je naopak dávána do kontrastu s *biedermeierem* (Polášková aj., 2006; Soukal, 2008a).

Celkovým rázem – jakožto druhou možností, jak učebnice pojmenovávají jednotlivé fáze – bylo myšleno nejtypičtější spojení: první fáze byla „obrannou“, druhá fáze „ofenzivní“. K těm se pak přidá fáze „vrcholná“ u třífázového dělení (Sochrová, 1999a), u čtyřfázového dělení ještě fáze „revoluční“ (Jakubíček, 2011). Ke zmíněnému vymezení celkovým rázem se může přiblížit také pojmenování přes důležité cíle jednotlivých fází, a tak se například v knize *Panorama české literatury* (Machala aj., 2015) setkáme vedle roky vymezeného dělení také s názvy „národně agitační“ pro druhou etapu, či „prakticko-společenská“ pro třetí etapu. Tím se blížíme k historickému schématu, v němž Miroslav Hroch (1999)¹⁵⁴ rozlišuje tyto 3 základní fáze: 1) fáze vědeckého zájmu; 2) fáze národní agitace, 3) fáze masového charakteru, kdy se s národní ideou ztotožňují široké vrstvy společnosti.

První etapa je v této periodizaci nazvána jako „učenecká“, čímž se blížíme k pojmenování v učebnici Marie Sochrové, podle které v první fázi hráli zásadní roli převážně vědci, ve druhé pak také básníci, a také k poslednímu způsobu pojmenování etap národního obrození. Tím je pojmenování prostřednictvím důležitých osobností. Také Lubomír Machala ve své knize zmiňuje u první a druhé etapy hned několik význačných postav, jinak je ale často uváděno jen jediné jméno – první generace je proto často „generací Dobrovského“, druhá „generací Jungmannovou“.¹⁵⁵

Viděli jsme, že se sice v některých učebnicích najdou malé výchyly, ale v součtu se při časovém vymezení národního obrození a jeho periodizaci jejich autoři často shodnou: podobná datace (i když v některých případech volnější) jeho počátku; důležitost roku 1848 při následné periodizaci; počet a často i délka fází. Zdrojem většímu počtu učebnic tak při dataci

154 HROCH, Miroslav. *V národním zájmu*. s. 46-47.

155 Také proto byly součástí mého minivýzkumu otázky na Josefa Dobrovského a Josefa Jungmanna.

– zdá se – byly „akademické“ dějiny literatury.¹⁵⁶ Některé učebnice nabízejí více různých periodizací, více různých pojmenování jednotlivých fází, často i se shrnutím několika literárněhistorických teorií, čímž žákům nabídnou komplexnější pohled na problematiku časového vymezení českého národního obrození. Podobné náznaky jsme viděli už v oddíle předchozím.

5. 2. 4 Hledisko č. 4: Kánon literatury českého národního obrození

Dosud jsme při naší analýze pracovali s informacemi, kterými autoři učebnic měli přiblížit, co to je národní obrození (pojem, příčiny, doba). Viděli jsme, že některé učebnice jsou v tomto ohledu komplexnější, jiné méně. Můžeme říct, že významné bylo hledisko kvalitativní. Nyní přikročíme k části, kde se do popředí dostane také hledisko kvantitativní, protože nám ve velké míře půjde o počet autorů, kteří se v učebnicích dostanou do kapitol o národním obrození. Stejně jako příručky literární historie též učebnic mají selektivní charakter – jejich autoři musí z celku vybírat jen malý vzorek jmen a děl, které uvedou ve výkladové části, a tím se podílí na vytváření školního kánonu. Tento kánon pak ve druhé fázi může být utvářen také v povědomí žáků pracujících s těmito učebnicemi.¹⁵⁷ Do našeho časově ohraničeného kánonu literatury českého národního obrození proto zařadíme všechny autory, kteří se potencionálně mohou díky vybraným učebnicím dostat do výuky literatury, zařadíme sem všechny autory, které se v daných učebnicích objeví.

Budeme pracovat pochopitelně se stejnými učebnicemi jako dosud, jen z výčtu vyřadíme ty, které nepracovaly s pojmem „národní obrození“ do té míry, že by takto pojmenovaly celé historické období a autory v něm obsažené bychom tak nemohli nazvat jako „obrozence“ (Blažke, 1999; Kostečka, 1992; Svozil, 2013). A jelikož je pro nás zde vždy celá výuková řada učebnic jednou položkou, získáváme nakonec seznam 18 učebních textů.¹⁵⁸

5. 2. 4. 1 Vymezení zvláštních skupin autorů

156 Zdrojem autorům učebnic mohou být pochopitelně i jiné (starší) učebnice. Daniel Bína (2013) v této souvislosti zmiňuje Balajkovy *Přehledné dějiny literatury I*, které byly napsány již koncem 60. let.

157 V této druhé fázi je školní kánon sice založený na podkladech jmen a děl uvedených v učebnicích, ale omezený kognitivními procesy žáků, zúžený pod vlivem různých faktorů (přehlednost, zvýraznění, čtivost, vklad učitele, apod.).

158 Ty v tabulce (viz. Tabulka č. 2 i Příloha č. 2) tvoří jednotlivé sloupce.. Ty v tabulce tvoří jednotlivé řádky, rozděleny jsou do dvou částí: hlavní část je tvořena autory českého národního obrození, doplňují je autoři slovenského národního obrození, jak je předkládá jen několik vybraných učebnic. Seřazení jsou vždy podle četnosti výskytů, při stejném počtu výskytů zůstávají v abecedním pořadí, i když rozhodovat by mohlo také to, zda je o nich v učebnicích pojednáno ve speciální podkapitole nebo v graficky odlišeném oddílu a tvoří tak jakýsi medailon, který obsahuje i životopisné údaje, jejich sociální a rodinný původ.

Ještě než přejdeme k popisu kvantitativních výsledků četnosti výskytu konkrétních autorů, je nutné upozornit na několik zvláštních skupin. První je skupina německých autorů (tedy nejen německy píšících), jejichž výpis se objevil jen v knize *Panorama české literatury* (Machala aj., 2015) a jde tedy o specifickou skupinu. Z ní vybočuje jen Bernard Bolzano, který se objevil v učebnicích častěji.

Druhou skupinu tvoří osobnosti, u nichž literatura nebyla jejich hlavním oborem a byly spíše uváděny jako členové Jungmannovy skupiny (bratři Preslové, Purkyně, A. Marek).

Další skupinu poznáte také podle toho, že u nich sice bylo vysoké procento výskytu medailonů, zároveň se ale mezi „obrozenci“ neobjevili tak často – jde například o K. J. Erbeny, J. K. Tyla, K. H. Máchu, K. Havlíčka Borovského či B. Němcovou, tedy o ty spisovatele, které se v učebnicích najdeme už v jiných kapitolách.

A poslední pouze dvoučlennou skupinu pak tvoří Václav Hanka a Josef Linda, jejichž jména se sice v učebnicích objevily velice často (13x a 15x), ale povětšinou to byla jen zmínka u pravděpodobného autorství *Rukopisů královédvorského a zelenohorského* – o nich bude řeč později, protože jde o jediná konkrétní díla uvedená v *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí z Katalogu požadavků*.

5. 2. 4. 2 Popis tabulky autorů objevujících se v učebnicích pro SŠ

Vypsání skupiny autorů jsou součástí tabulky autorů objevujících se v učebnicích pro SŠ,¹⁵⁹ jež nám poslouží k snadnějšímu popisu a vytváření kánonu literatury českého národního obrození. V širokém pořadí do deseti výskytů najdeme kromě známých jmen ze zmíněných spíše romantiků a realistů též jméno Magdaleny Dobromily Rettigové, u které se také častěji stalo, že byla součástí zvýrazněného oddílu – medailonu (snad proto, že by žákům mohlo být toto jméno známé ještě před kontaktem s NO). Kromě zmíněných členů Jungmannovy skupiny tam najdeme i další osobnosti, jejichž hlavním oborem nebyla literatura. Z těch nejčastěji se vyskytujících se je to například loutkář Matěj Kopecký, nebo spíše politici či literární kritici Václav Martin Frič a Karel Sabina. Do této skupiny bychom samozřejmě mohli zařadit i výše postavené jazykovědce či historiky, ale vyšší podíl „neliterátů“ je specifikum národního obrození, jak jsme již zmínili v teoretickém pojednání o kánonu. Na vrcholu pořadí do deseti výskytů najdeme básníka Matěje Milotu Zdirada Poláka, jenž byl také několikrát uváděn jako člen Jungmannovy skupiny.

159 Celá tabulka viz. Příloha č. 2, zde jsou v Tabulce č. 1 vypsány jen nejčastěji se objevující se autoři, kteří v souhrnu všech analyzovaných učebnic tvoří kánon literatury českého národního obrození.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	VÝS.
Čelakovský, F. L.																			18
Dobrovský, J.																			18
Jungmann, J.																			18
Kollár, J.																			18
Puchmajer, A. J.																			18
Klicpera, V. K.																			17
Kramerius, V. M.																			17
Palacký, F.																			17
Thám, V.																			17
Linda, J.																			15
Šafařík, P. J.																			15
Pelcl, F. M.																			14
Dobner, G.																			13
Hanka, V.																			13
Hněvkovský, Š.																			13
Šedivý, P.																			13
Štěpánek, J. N.																			12

Tabulka 1: Seznam autorů nejčastěji se objevujících v učebnicích SŠ (nad 10 výskytů)¹⁶⁰

V tabulce vidíme, že více než desetkrát se v učebnicích objevili dva méně známí¹⁶¹ dramatici: Jana Nepomuk Štěpánek, o výskyt častěji Prokop Šedivý (jména obou se navíc vyskytla také ve formě zvýrazněného medailonu). Stejný počet výskytů měl také Šebastián Hněvkovský, jenž byl v některých učebnicích uváděn jen jako člen básnické skupiny Antonína Jaroslava Puchmajera. V drtivé většině učebnic se na začátku kapitol o národním

160 Sloupce jsou (v Tabulce č. 1 i v Příloze č. 2) tvořeny jednotlivými učebnicemi (1. Balajka aj.; 2. Bauer; 3. Frost; 4. Horáková aj.; 5. Jakubiček; 6. Jiříčková; 7. Kudrys aj.; 8. Machala; 9. Martinková; 10. Nezkusil; 11. Pech; 12. Polášková, 2006; 13. Polášková, 2012; 14. Prokop; 15. Sochrová; 16. Soleiman; 17. Soukal, 2008; 18. Vodička aj.), poslední sloupec počtem výskytů. Řádky jsou tvořeny jednotlivými autory (stejně jako v *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí z Katalogu požadavků* nám nepůjde o literární díla). Seřazení jsou vždy podle četnosti výskytů, při stejném počtu výskytů zůstávají v abecedním pořadí, i když rozhodovat by mohlo také to, zda je o nich v učebnicích pojednáno ve speciální podkapitole nebo v graficky odlišeném oddílu a tvoří tak jakýsi medailon, který obsahuje i životopisné údaje, jejich sociální a rodinný původ (pak je políčko vybarveno tmavě – světle při jakémkoliv zmínce v učebnici).

161 Ve srovnání s Václavem Klimentem Klicperou již podle obrazu, který nabízí učebnice (počet výskytů, zvýraznění).

obrození objevovala jména vědců Gelasia Dobnera a Františka Martina Pelcla. Jen o výskyt více měl Pavel Josef Šafařík, jehož jméno jsem tedy nenašel ve třech učebnicích.¹⁶²

Do první devítky v učebnicích se nejčastěji vyskytujících osobností (s počtem 17 nebo všech 18 výskytů) se jako představitelé dvou hlavních básnických skupin národního obrození dostali Václav Thám a Antonín Jaroslav Puchmajer. Jako představitel obrozeneckého divadla se nejčastěji v učebnicích objevoval Václav Kliment Klicpera, jako ústřední postava obrozeneckého vydavatelství Václav Matěj Kramerius. Vědecké základy jsou tvořeny historikem Františkem Palackým a pochopitelně také dvěma jazykovědci, kteří v některých učebnicích dali jméno celé etapě národního obrození: Josefem Dobrovským a Josefem Jungmannem. Ze srovnání obou vidíme, že Jungmann se objevil častěji i s životopisným okénkem, protože Pech (1999) ve své učebnici věnoval více prostoru spíše autorům z druhé fáze. Poslední dvojicí jsou František Ladislav Čelakovský a Ján Kollár, kteří už jsou příkladem svébytné obrozenecké literatury a ve kterých tedy může být spatřován vrchol národního obrození (obzvláště pokud v časovém vymezení konkrétní učebnice nenásleduje další fáze).

5. 2. 4. 3 Závěry plynoucí z četnosti výskytů autorů

Pokud si tabulku nejčastěji v učebnicích se objevujících osobností rozdělíme na centrum a periferii, kde by centrum (různě velké na počet jmen i na počet výskytů) mohlo skutečně tvořit kánon literatury českého národního obrození, vyvstaly nám z tohoto centra dvě fakta. Autor si může vystačit i s tímto nejužším centrem autorů,¹⁶³ které je tvořeno dvojicí jazykovědců (Dobrovský, Jungmann), dvou dalších vědců (Dobner, Pelcl), dvojicí autorů již svébytné literární tvorby (Čelakovský, Kollár), představiteli dvou básnických skupin (Puchmajer, V. Thám), dále jedním dramatikem (Klicpera), jedním vydavatelem (Kramerius), jedním historikem (Palacký), myšlenku slovanství pak může v takovém krátkém výčtu zastávat Pavel Josef Šafařík. Tímto výčtem centrálních autorů máme pokryt poměrně výrazný prostor tvorby v době národního obrození. Druhou zajímavostí plynoucí i z předchozího výčtu dvojic je fakt, že základy učiva národního obrození mohou být postaveny na dvojicích autorů. Uvedli jsme hned čtyři dvojice a spojit můžeme také Palackého s Šafaříkem, kteří společně

162 U třech učebnic tedy teoreticky hrozí (bez invence učitele či absence dalších faktorů), že by se jeho jméno nemuselo na středních školách či gymnáziích vyučovat.

163 Například při hypotetické situaci, že má (z různých důvodů) málo prostoru a je tak přinucen k silnější selekci.

vystupovali nejen v díle estetickém (*Počátkové českého básnictví, obzvláště prosodie*), ale také například v souboji o pravost *Rukopisů*. Toto, myslím si, může být v konkrétní výuce funkční, může sloužit ke snadnějšímu memorování jmen.¹⁶⁴

Další takovou dvojicí jsou Václav Hanka a Josef Linda, kteří se v učebnicích nejčastěji objevují jako pravděpodobní padělatelé *Rukopisu královédvorského a zelenohorského* (zkráceně též *RKZ*). „Jak asi víte, hlavní roli v kauze rukopisných podvrhů hráli dva dobří kamarádi Josef Linda a Václav Hanka. V době, kdy své rukopisy objevili, bylo prvním z nich 27 a druhému 25 let a bydleli spolu v pražském podnájmu u Mádlů. Už na začátku příběhu stojí jeden podezřelý fakt. Josef Linda si při studiu dával pod nohy bezcennou knihu, aby ho nestudily dlaždice. Jednoho dne roku 1816 ho, čert ví proč, napadlo rozpárat její desky, a hle: našel v nich první rukopis: staročeskou Píseň vyšehradskou,“¹⁶⁵ tvrdí herci z *Žižkovského divadla Jára Cimrmana* ve hře *České nebe*, v níž se se jmény Hanky a Lindy později pracuje ještě více parodicky.¹⁶⁶ Jak již bylo napsáno, *RKZ* jsou jediným konkrétním dílem v *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*.

Než přejdeme k analýze toho, jak se tato díla odráží v učebnicích pro SŠ, srovnáme, jak se naše centrum autorů českého národního obrození shoduje (či liší) právě s tímto seznamem z *Katalogu požadavků*. V něm najdeme tři autory, kteří se do kapitoly o českém národním obrození v učebnicích vešli vždy a kteří se objevili ve všech analyzovaných učebnicích: Dobrovský, Jungmann, Čelakovský. Dále tam objevíme jména, která jsme zařadili do skupiny těch, kteří měli v kapitolách o národním obrození sice výsostné místo (medailon), ale nevyskytovala se v nich až tak často z důvodů toho, že byla tato jména zařazena už do jiné kapitoly: Tyl, Mácha, Erben, Němcová, Havlíček. A poslední jsou tedy konkrétní literární díla: *Rukopis královédvorský a zelenohorský*, na něž se nyní podíváme trochu blíže.

5. 2. 4. 4 Rukopisy královédvorský a zelenohorský

U v tabulce vypsáných autorů jsme nebrali v potaz to, jaká jejich díla jsou v učebnicích uváděna. U *RKZ* je tomu vlastně naopak. Tím, že i v seznamu z *Katalogu požadavků* jsou zapsána jako anonymní díla, zajímalo nás naopak především to, kdo je podle

164 Platí to spíše pro výuku na ZŠ, kde se s nimi žáci mohou setkat poprvé.

165 Ukázka ze hry *České nebe* – dostupná z: <http://www.rukopisy-rkz.cz/rkz/gagan/jag/rukopisy/dokument/nebe-1.htm>.

166 Takovéto propojování do dvojice by samozřejmě ve výuce literatury nemělo přesáhnout hranici parodie, v některých situacích maximálně z důvodů aktivizace žáků.

učebnic jejich autorem. A jména Václava Hanky a Josefa Lindy se v této souvislosti objevují opravdu často. Celkově můžeme už opět všechny analyzované učebnice rozdělit do tří skupin. Do první bychom zařadili ty, které se *Rukopisy* a jejich autorstvím blíže nezabývají (Bauer, 2005; Kostečka, 1995; Kudrys aj., 2003; Machala aj., 2015; Nezkusil, 1992; Pech, 1992; Polášková aj., 2006; Prokop, 2001; Vodička aj., 1992). Druhou skupinu tvoří ty, v nichž se autorství přisuzuje právě Hankovi a Lindovi (Balajka aj., 1992; Blažke, 1999; Forst, 1989; Horáková a Kysučan, 2003; Polášková aj., 2012; Sochrová, 1999a; Soukal, 2008a; Svozil, 2013). I zde je sice ponechán jakýsi odstup, když oba nejsou za autory přímo prohlášeni, ale jejich autorství je buďto nazváno jen pravděpodobným, nebo jsou za autory „označováni“. Jména obou se objevují také u učebnic třetí skupiny, ve kterých je ale jejich autorství a především nejistota tohoto tvrzení uvedena na pravou míru, tak jako tomu je v literární historii – na jedné straně je totiž pravda o (ne)pravosti RKZ (i když až dosud existují zastánci pravosti), na druhé straně nejistota, kdo je jejich autorem (i když existuje mnoho různých důkazů, ovšem vždy nepřímých). Ty zmiňuje také učebnice z nakladatelství *Fraus* (Jakubiček, 2011), která ale jména Hanky a Lindy neuvádí (i Soleiman pour Hashemi, 2007), najdeme zde ovšem i názvy dalších prokazatelně podvržených textů. Zbylé učebnice již jména Václava Hanky a Josefa Lindy ještě před závěrečným soudem zmiňují, ale „jejich podíl na vzniku obou rukopisů nelze dosud bezpečně zjistit, ba ani nebylo s definitivní platností rozhodnuto, zda to jsou padělky,“¹⁶⁷ rozostřuje také soudy o pravosti Martinková. Do této třetí skupiny patří i další učebnice, které jsou stále opatřeny schvalovací doložkou MŠMT (Jakubiček, 2011; Jiříčková aj., 2018). Pouze učebnice z nakladatelství *Didaktis* (Polášková aj., 2012) patří do skupiny druhé, když je v ní uvedeno jen „označované“ autorství, vše je ale doplněno tím, že *Rukopisy* „schrály v době obrození klíčovou roli a staly se inspirací i pro jiné oblasti umění“.¹⁶⁸ A to je – kromě uvádění literární historií ověřených informací – to, co by měla učebnice nabídnout a co by se měl dnešní žák o *RKZ* naučit.

Pouze v učebnici od Jaroslava Blažkeho se fakta o *RKZ* neobjevila v podkapitole o národním obrození, celé jí předcházely. A možná právě proto se tato podkapitola objevila na konci větší kapitoly o preromantismu, protože *RKZ* byly právě projevem preromantického pojetí národa. V této podkapitole pak najdeme pouze tři jména: Balbín, Dobrovský, Jungmann. Tato učebnice do tabulky (viz. Příloha 2) zahrnuta nebyla, stejně jako *Česká literatura v kostce* od Bohumila Svozila (2013), jež ale obsahuje už více v tabulce vypsáných

167 MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Literatura I.* s. 163.

168 POLÁŠKOVÁ aj. *Literatura: přehled středoškolského učiva.* s. 28.

jmén, i ty ale v této učebnici najdeme v kapitolách rozdělených podle uměleckých směrů (nikoliv podle označení „národní obrození“).

5. 2. 4. 5 Ukázky textů v učebnicích pro SŠ

Situace je jiná u knihy *Do světa literatury jinak* Jiřího Kostečky (1995), který – jak již bylo napsáno – dal při sepisování svého textu přednost žánrovému principu,¹⁶⁹ a tak se zde s autory z naší tabulky setkáme maximálně prostřednictvím ukázek jejich děl (z pohledu učebnice spíše ukázek vybraných literárněvědných pojmů). Jsou to pak povětšinou jména, na která jsme v naší tabulce upozornili z důvodů toho, že sice jde o významné osobnosti, ale pro velkou část tvůrců analyzovaných učebnic představitelů již jiných směrů, tedy z jiných kapitol než je ta na téma národního obrození (3x Máchu, 2x Erben, 1x Němcová, 1x Havlíček).¹⁷⁰ Jediným, jenž byl pravidelně uváděn v kapitole o národním obrození a dostal se tak do centra také v naší tabulce, byl František Ladislav Čelakovský, jehož *Bohatýr Muromec* je Kostečkovi příkladem paralelního kompozičního postupu.

Tím jsme se dostali k poslední části našeho oddílu o kánonu. Ten se totiž většinou skládá z konkrétních literárních děl, které se z různých důvodů stanou kanonickými.¹⁷¹ Do výuky literatury se konkrétní literární projevy mohou dostat prostřednictvím invence učitele, během práce s textem pak prostřednictvím pracovního sešitu nebo nějakých pracovních listů a často také pomocí čítanek.

5. 2. 4. 5. 1 Čítanky

Naším cílem nyní bude jen velmi krátké srovnání obsahu čtyř čítanek s výsledky získanými analýzou učebnic.¹⁷² U čítanky Jaroslava Pecha (2006) je provázanost s učebnicí

169 Proto byla jeho učebnice vždy z výčtu vyřazena, protože nesplňovala naše hlediska.

170 Daniel Bína (2013) na základě tohoto došel k závěru, že jednou z hlavních tendencí v pojmání národního obrození je jeho upořádání vyjímáním těchto autorů z jeho kontextu. Odhledem do výkladové části v učebnicích však můžeme napsat, že jde spíše o odlišné pojetí v časovém vymezení národního obrození, díky čemuž tito autoři z tohoto kontextu vypadnou, nikoliv tedy upořádáním tohoto období.

171 Náš kánon literatury českého národního obrození byl zaměřen na autory, protože cílem bylo srovnat naše zkoumání se *Seznamem autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí z Katalogu požadavků*, který je také v literatuře 19. století tvořen autory (s výjimkou RKZ).

172 Předmětem mého zájmu totiž byla literární historie, spíše její výkladová, teoretická část. I když je mi jasné, že literární díla jsou zásadní při studiu české i světové literatury, šlo mi o to, jaká jména se žáci mohou během

tak silná, že od každého v učebnici zvýrazněného autora v čítance najdeme vždy jeden text, pouze jméno Františka Palackého, jenž má zde úryvek z *Dějín národu českého v Čechách a v Moravě*, se sice v učebnici nachází, ale nikoliv ve zvýrazněné podobě.

V čítance Marie Sochrové (1999b) jsou též ukázky textů (i více od jednoho autora) rozděleny do dvou fází národního obrození a objevuje se mezi nimi *Óda na Jana Žižku z Trocnova* od Antonína Jaroslava Puchmajera (také on byl mezi autory, kteří se objevili ve všech učebnicích), úryvek ze *Slovanských starožitností* Pavla Josefa Šafaříka a též ukázky z *Rukopisu královédvorského i zelenohorského*. Ve *Čtenářském deníku k literatuře v kostce* (Sochrová, 1998), jež doplňuje celou výukovou řadu, si přečteme jen ukázky z děl autorů již svébytné obrozenecké literatury – Čelakovského a Kollára (a pak samozřejmě opět také autorů pozdějších).

Vladimír Prokop (2003) do své čítanky kromě hned tří textů Františka Ladislava Čelakovského (též *Bohatýr Muromec*) a *Slávy dcery* Jana Kollára zařadil také dvě ukázky Josefa Jungmanna (i on byl pochopitelně v četnosti v učebnicích stoprocentní), úryvek ze *Vznešenosti přírody* Matěje Miloty Zdirada Poláka a na úvod oddílu i tři anonymní texty pro přiblížení povahy doby (nejde přitom o *RKZ*).

Ve výboru textů z nakladatelství *Scientia* (Horáková, 2001) se vedle též v čítankách čtenějších jmen jako jsou Čelakovský (jedním ze čtyř vybraných textů je opět *Bohatýr Muromec*) a Kollár objevují opět také Josef Dobrovský a Josef Jungmann – ten tentokrát i se dvěma beletristickými texty: překladem *Ztraceného ráje* a básní *Oldřich a Božena*. Dále zde najdeme dva představitele básnické skupiny „puchmajerovců“ (Puchmajer, Hněvkovský), čelního představitele druhé básnické skupiny tohoto období Václava Tháma či představitele obrozeneckého divadla Václava Klimenta Klicperu. Opět se zde tedy setkáváme s komplexním pokrytím prostřednictvím významných představitelů. Pro toto období charakteristickým je také úryvek básně *Beneš z Rukopisu královédvorského* a *Obrana jazyka českého proti zlobivým jeho utrhačům* od Karla Ignáce Tháma.¹⁷³

Velmi krátkým porovnáním jen několika čítanek s výsledky naší analýzy učebnic se potvrdily dvě souvislosti: 1) výběr autorů textů obsažených v čítankách je podobný, jako je tomu v učebnicích; 2) také v čítankách může být funkční komplexní pokrytí celého období prostřednictvím výrazných představitelů jednotlivých oborů. Tyto představitele můžou doplnit také emblematické texty – kromě *RKZ* to může být některá z tzv. obran, nebo jiný text, třeba i anonymní či neliterární. Opět jsme se tak dostali ke specifčnosti národního obrození, kterou

svého studia naučit – i když i k jejich upevnování hrají texty zásadní roli.

173 Tzv. obrany byly typické především pro počáteční fázi národního obrození.

je úzké sepětí historie literární s tou obecnou, kdy může být období nastíněno nejen pomocí beletristického textu (odpovídajícím žánrem či tématem). Není proto překvapením, že se některé takové texty (například Jungmannovy, Dobrovského, Palackého) opakují. Narazili jsme též na několikeré zařazení Čelakovského básně *Bohatýr Muromec*, kterou využil již Jiří Kostečka ve své učebnici. Výběru konkrétních ukázek, z konkrétních děl od jednotlivých autorů už se ale může věnovat nějaká jiná práce.¹⁷⁴

5. 3 Výsledky analýzy učebnic literatury pro SŠ

Součástí této analýzy učebnic literatury pro střední školy nebyly žádné hodnotící prvky, ani nebylo hodnocení jejím cílem. Přesto je možné, že si na základě výše uvedeného popisu vytvoříme o některých z nich dojem lepší než o jiných: některé pracovaly lépe s pojmem „národní obrození“ (při pojmenování celého období, příp. doplněním chronologie vývoje samotného pojmu), ve vyjmenovávání jeho příčin ale i vymezení jednotlivých fází byly komplexnější než jiné (s nadhledem a komentářem nabídly více literárněhistorických pohledů), některé nabídly více autorů, jiné počet sice menší, ale přiměřený. Vznikla nám tak celkem tři kritéria, ve kterých lze analyzované učebnice ohodnotit (v mém případě spíše vyzdvihnout): kvantitativní kritérium, kritérium komplexnosti, kritérium přehlednosti.

Z hlediska kvantitativního kritéria upoutalo naši pozornost *Panorama české literatury* (Machala aj., 2015), ve které potenciální žák najde nejen největší počet autorů a děl, ale například i dvojí rozdělení národního obrození na jednotlivé fáze. Toto je důsledek toho, že tato kniha nebyla primárně určena studentům středoškolským, ale spíše vysokoškolským, jak Lubomír Machala píše na konci předmluvy.¹⁷⁵ Jejím omezením pro využití na střední škole je pak pochopitelně také to, že se soustřeďuje pouze na českou literaturu. Tato kniha proto pro naše účely plnila spíše funkci pojítka mezi literárněhistorickými příručkami a učebnicemi cílenými do školních lavic.¹⁷⁶

V kritériu komplexnosti (především u pohledu na příčiny národního obrození) a celkovou prací s různými teoriemi, se sekundární literaturou vyčnívala kniha (už primárně

174 Na celou práci by vydalo například také téma kánonu, jehož by analýza učebnic i čítanek mohla být součástí, ale – jak již bylo napsáno – mým cílem byl komplexnější popis toho, jak je národní obrození zobrazováno v učebnicích pro SŠ a G, a nikoliv tedy jen literárních textů a jejich autorů.

175 MACHALA, Vladimír. *Panorama české literatury I.* s. 11.

176 Podobnou pozici v naší analýze měla také kniha *Česká literatura ve zkratce* od Bohumila Svozila (2013), která ale podle úvodu byla určena i středoškolským žákům.

určená žákům SŠ) z nakladatelství *Scientia* (Horáková a Kysučan, 2003) a také učebnice Josefa Soukala (2008a) či Věry Martinkové (2009) – viděli jsme to u přístupu k problematice pravosti *RKZ*.

Kritérium přehlednosti (přehledného řazení informací) mohou ze starších učebnic lépe naplňovat skripta Vladimíra Prokopa¹⁷⁷ a vedle nich také na školách poměrně oblíbená¹⁷⁸ *Literatura v kostce* od Marie Sochrové. Z novějších toto kritérium splňují všechny tři učebnice, jež jsou aktuálně schváleny doložkou MŠMT (Jakubíček, 2011; Jiříčková aj., 2018; Polášková aj., 2012) a které obstály také v předchozích kritériích. Jejich další výhodou je fakt, že obsahují též praktické úkoly a práce s textem tak není odkázána jen na pracovní sešity nebo na čítanky, ve kterých úkoly často najdeme pod ukázkou textu.

177 Některé podkapitoly jsou ovšem pro dosažení menší obtížnosti textu napsány spíše formou vyprávění příběhu, čímž může docházet k ne zcela přesnému obrazu národního obrození.

178 Toto tvrzení alespoň trochu podložím v zápětí, kdy se zmíním o krátkém vhledu do toho, jaké učebnice jsou ve školách užívány, nebo spíše jaké učebnice jsou žáky na konci školního roku prodávány.

6. ČESKÉ NÁRODNÍ OBROZENÍ VE VÝUCE LITERATURY NA SŠ

Během naší analýzy učebnic za účelem vytvoření kánonu literatury národního obrození (centra autorů) jsme došli ke dvěma bodům, které se už netýkaly práce autora učebních textů, ale spíše konkrétního učitele, jenž prostřednictvím této učebnice vyučuje své žáky. Spojit autory českého národního obrození do dvojic během výuky (nebo spíše výkladu) by mohlo být funkční spíše na ZŠ, kde se (alespoň podle RVP pro ZV) neočekává znalost nejvýznamnějších osobností českého národního obrození.¹⁷⁹ Druhým bodem byla možnost omezit učivo literárněhistorické (autory a díla) jen na několik ústředních autorů, kteří by jako představitelé pokryli výraznou část tvorby českého národního obrození. Tento bod jsme zmiňovali spíše v tom smyslu, pokud by větší selekce byla z různých důvodů nutná při tvorbě učebnic. Využít ji lze ale také v hodinách literární komunikace. Na závěr této práce se proto podíváme i na další metody a možnosti, jak by se české národní obrození mohlo na středních školách či gymnáziích vyučovat. Literární historii aplikovanou v učebnicích se tak nyní pokusíme aplikovat na to nejpraktičtější v didaktice. Národní obrození pro nás – stejně jako pro každého učitele – bude konečně opravdu problémem didaktickým.

6. 1 Práce s učebnicí

Abychom využili výsledků naší analýzy učebnic literatury pro střední školy, podíváme se nejdříve na to, jakými způsoby by se dal využít potenciál některé z vybraných učebnic. Na závěr této analýzy jsme si vyjmenovali několik učebnic, které vypsaná kritéria (kvantitativní, komplexnosti, přehlednosti) naplnily lépe než ostatní. Napříč těmito kritérii jsme pak za „nejúspěšnější“ označili trojici učebnic, které jsou opatřeny schvalovací doložkou MŠMT. Graficky sice ještě trochu výš – dle mého subjektivního názoru – vybočuje učebnice z nakladatelství *Fraus* (Jakubíček, 2011), nejužívanější se však zdá být učebnice z nakladatelství *Didaktis* (Polášková aj., 2012).

Alespoň to lze odtušit z facebookové skupiny *Učebnice na prodej, burza učebnic*,¹⁸⁰ kde se na studentské rovině nakupují či prodávají již využitá učebnice. V průběhu jednoho týdne na začátku července se zde objevilo celkem 129 inzerátů, v nichž se nabízely konkrétní

179 Ani podle *RVP pro GV* se znalost jmen neočekává, ale „nabádá“ k ní *Katalog požadavků*.

180 Dostupný z: <https://www.facebook.com/groups/burzaucebnic>.

literární učebnice. Mezi vícekrát nabízenými byly například učebnice z edice *Maturita* či *Odmaturuj*, ale také námi analyzované publikace od Marie Sochrové, Josefa Soukala či Vladimíra Prokopa (celkový přehled najdete v Příloze 3). Z celkového počtu 129 inzerátů celých 71 (tedy 55%) však nabízelo právě učebnice z nakladatelství *Didaktis*.¹⁸¹ A právě proto při možnostech využití učebnice ve výuce literatury „vyberu“ tuto, protože také učitel si jen ve velmi omezené míře může vybrat, s jakou učebnicí se na jeho škole bude literární komunikace vyučovat.¹⁸²

6. 1. 1 Popis částí učebnice a jejich využití v praxi, nedostatky

Na začátku každé kapitoly učebnice z nakladatelství *Didaktis* (Polášková aj, 2012) jsou tzv. noviny, kde se žáci pomocí útvarů publicistického stylu seznámí s historickým i společenským pozadím doby. Kromě těchto souvislostí se zde na začátku kapitol o národním obrození žák setká například už se jmény Josefa Dobrovského, Václava Tháma jako prvního českého divadelníka či s Krameriovou *Českou expedicí*. Jde o v učebnicích nepříliš častou metodu, jak přiblížit dobové souvislosti – po přečtení může následovat diskuze, úkoly najdeme také v pracovním sešitu.

Ostatní stránky se skládají ze dvou sloupců – ten větší obsahuje hlavní výklad, v němž funguje hned trojí zvýraznění (černě důležité informace, modře jména, červené díla), viditelně jsou nadepsány také případné podkapitoly. To napomáhá lepší přehlednosti, což u takto rozsáhlého textu je důležité k tomu, aby také žák mohl s textem pracovat samostatně.

Na začátku je nastíněno též výkladem společensko-historické pozadí, dále jsou představeny další druhy umění, aby hlavní část pak tvořily medailony jednotlivých osobností. Jak Josefu Dobrovskému, tak Josefu Jungmannovi na začátku kapitoly o druhé fázi národního obrození, ale také například *Rukopisům* jsou věnovány celkem dvě strany, vždy doplněny kresleným komiksem, jenž ve všech případech s nadsázkou a ironií dokresluje jazykovou situaci doby (může mít také aktivizační funkci). U dalších autorů se tento medailon skládá ze tří částí: základních údajů (v učebnici tuto část nazývají „pas“), životního příběhu autora,

181 Opět si jsem vědom, že hodnota tohoto šetření nemusí být úplně vypovídající, proměnných zde může být více. Může to například znamenat, že se o této možnosti „zbavit“ se učebnice na školách s touto učebnicí více mluví, nebo že této učebnice se žáci raději po vystudování příslušného ročníku zbaví než jiných. V případě takto vysokého rozdílu ale tento rychlý výsledek už nějakou vypovídající hodnotu mít může.

182 Při volbě učebnice může být učitel omezen například vedením, které by mohlo trvat na již užívaných učebnic (koupě nových by mohla být finančně zatěžující), nebo kolegy češtináři, s nimiž by se na užívání konkrétní učebnice nemusel shodnout.

informací o jeho díle. Jde o medailony menší (2–3 na jednu stranu), nebo medailony jednostranné (Čelakovský, Kollár, Palacký), vždy podobného rozsahu,¹⁸³ díky čemuž lze představení jednotlivých osobností svěřit žákům, tím spíše, že pořadí těchto medailonů je nahodilé (Václav Thám například není v blízkosti ani básníka Puchmajera, ani dramatika Šedivého).

V pravé části většiny stran pak najdeme užší sloupec, jenž je pospojován z různých druhů informací. Vedle medailonů autorů jsou zajímavosti zapsané buďto jako až bulvární krátká zpráva, větší pak v oddílu nazvaném „inspirace“. Dále zde najdeme krátké úryvky jejich textů, i s odkazy na dílo. Všechny tyto informace jsou doplňkem k medailonu a práci s nimi je tedy také možno nechat na starost žákům.

Odkazem je řešen také název textu, jenž si lze poslechnout ve zvukové podobě na CD, které je součástí této učebnice a je další aktivizační pomůckou. Učebnice může odkazovat také na film či seriál (pro námi zkoumané období konkrétně *F. L. Věk*). Charakter doby bohužel napomáhá tomu, že také literární dílo (tedy původně psané slovo) je velkému počtu žáků srozumitelnější spíše v audiovizuální formě.¹⁸⁴

V pravém, užším sloupci najdeme také několik časových os. V úvodu kapitoly o první fázi nešlo jen o vyznačení jednotlivých etap, ale i dalších významných mezníků (vlády obou osvicenských panovníků, reformy, vznik *Královské společnosti nauk*, přejmenování *Stavovského divadla*). Podobné historické události jsou vyznačeny také na ose na začátku kapitoly o druhé fázi, zvláštní osa byla přidělena také každé osobnosti s minimálně jednostránkovým medailonem (Dobrovský, Jungmann, Čelakovský, Kollár, Palacký). Vyčleněním zvláštní kapitoly v této diplomové práci jsme si ukázali, jak je časové vymezení ve výuce důležité a pro osvojení některých souvislostí nutné.

Na závěr pojednání o českém národním obrození najdeme v učebnici menší kapitolu o divadle na přelomu 18. a 19. století. V ní je zároveň vysvětlen důvod, proč je toto zvláštní kapitolou: „V počátcích národního obrození sehrálo české divadlo důležitou úlohu. Bylo účinným nástrojem pro propagaci českého jazyka a české kultury mezi lidovými vrstvami.“¹⁸⁵ Vedle toho je představeno *Divadlo v Kotcích*, *Nosticovo divadlo*, *Bouda*. Vše je ale odtržené od nejnámějších autorů, které české hry do těchto divadel dodávali, čímž je podtržen jeden z nedostatků, který v této učebnici spatřuji, a tím je slabší návaznost jednotlivých částí. S tím se ale učitel může bez problému vypořádat.

183 Dodržována je především forma, složení z jednotlivých a konkrétních částí. Tato snaha vede až tak daleko, že například místo pro podobiznu autora muselo být u Prokopa Šedivého zaplněno siluetou s otazníkem.

184 Mohu potvrdit z vlastní zkušenosti, že především na 2. stupni ZŠ se obsah nějakého díla ke žákovi dostane snáze právě touto formou, ač v takovémto zpracování může být význam pozmeněn.

185 POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. *Literatura pro 2. ročník středních škol*. s. 35.

Ve srovnání se zbylými dvěma učebnicemi opatřenými schvalovací doložkou MŠMT, je dalším nedostatkem menší praktické využití samotné učebnice. Praktické ukázky textů – jak již bylo napsáno – sice jsou součástí této učebnice, ale jakým směrem se práce s nimi bude pohybovat je více v rukou učitele a žák samostatnou prací tak má přístup spíše k výkladovým částem. Toto volné místo má být zaplněno pracovním sešitem, jenž je (vedle CD a průvodce pro učitele) součástí celé sady, ale může být doplněno i nějakou přidanou čítankou, která by co nejlépe navazovala na principy obsažené v učebnici, případně nějakým pracovním listem, či jiným zadáním už směrem od učitele.

6. 2 Plnění očekávaných výstupů RVP GV

Cílem učitele by mělo být plnění očekávaných výstupů a právě výše vypsané přídatné materiály (pracovní sešit, pracovní listy, čítanky, ...) by měly nejlépe pomoci k plnění většího počtu očekávaných výstupů stanovených v RVP.

žák...
1. rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým
2. objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí
3. na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu
4. rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci
5. rozezná typy promluv a vypravěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu
6. při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech
7. identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
8. postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretaci textu
9. rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní
10. samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl
11. vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj

literatury a literárního myšlení
12. vysvětlí specifickou vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)
13. tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje
14. získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

Tabulka 2: Očekávané výstupy z RVP GV (číslování je doplněno pro snazší odkazování)

Z tabulky očekávaných výstupů pro gymnaziální vzdělávání (viz. Tabulka 1) jsme si během popisu kurikulárních dokumentů zvýraznili v pořadí 11. a 12. bod, které se měly nejlépe vztahovat k učivu, jež je žákům předkládáno prostřednictvím učebnic. Ostatní budou spíše splněny zmíněnými přídatnými materiály. Přesto také učebnice může s jejich plněním pomoci.

Po bližším rozboru učebnice z nakladatelství *Didaktis* můžeme napsat, že se v ní pracuje též s výstupem č. 3 (to může platit u jakékoliv práce s textem), č. 10 (pomocí odkazů a případné další práce s filmovými zpracováními) a č. 13 (částečně prostřednictvím tzv. novin na úvod každé kapitoly, jejichž články jsou ovšem uměle vytvořené).

My ovšem nyní už jejich plnění nebudeme hledat v žádné z analyzovaných učebnic, ani v žádném existujícím pracovním sešitu, či pracovním listu. Pokusím se nyní okomentovat očekávané výstupy, jejichž plnění se nabízí během výuky tématu české národní obrození, případně přímo nabídnout aktivitu k jejich plnění.¹⁸⁶

Výstupy č. 11 a 12 jsou snadněji realizovatelné prostřednictvím učebnic. Pokud jde totiž o vývoj, je nutný širší kontext, který by právě učebnice měla obsahovat. Toto tím spíš platí, když jde o představitele, jejichž přínos má žák charakterizovat a interpretovat. Tím vším jsme se zabývali dosud. Zaměřili jsme se na pojem „národní obrození“, za kterým jsou totiž schovány také jeho příčiny, čím jsme se dostali ke specifčnosti tohoto období (č. 12). Rozdělením národního obrození na jeho jednotlivé fáze jsme se mj. dostali k vývoji české literatury jako takové (č. 11), ať už ve smyslu toho, na jaké období podle některých navazovalo, na jaké reagovalo, příp. jaké umělecké směry se skrývají v posledních fázích v pojetí autorů některých učebnic. Představitelé (č. 11) pak byli hlavním stavebním kamenem při budování kánonu literatury českého národního obrození. Tím jsme tedy zároveň upozornili na důležité souvislosti, které jsou – dle mého – důležitou součástí výkladové části (v případě,

¹⁸⁶ Jde pouze o tipy, návrhy na aktivity, které jsem stihl „odučit“ a jsou tedy ověřeny praxí.

že by chyběly v učebnici, případně že by chyběla na škole i samotná učebnice) a navíc se tak učitel vyhne jakýmkoliv významově vyprázdněným definicím. A nyní se tedy dostanu k některým dalším očekávaným výstupům z RVP pro gymnaziální vzdělávání:

1) Žák rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým

Jak již bylo vícekrát napsáno, specifikum národního obrození je fakt, že důležitou součástí, která se během tohoto období podílela na vývoji literatury, byly paradoxně i neliterární texty, tedy ty neumělecké. Národní obrození tedy nabízí mnoho příkladů jak textů neuměleckých, ale i těch uměleckých (protože novodobá literatura se tvořila právě v tomto období (viz. Svozil, 2013). Díky této skutečnosti mohou být rozvíjeny dovednosti žáků také v následujících pěti očekávaných výstupech (č. 2–6) na textech vznikajících od tohoto období dál směrem k moderní literatuře.

Z vlastní zkušenosti mám ověřeno, že je funkční práce s původním textem, kdy se žák snaží rozluštit starší zápis. Tuto metodu jsem aplikoval i na čtení textů Josefa Dobrovského a Josefa Jungmanna s odkazem na rozdílný jazyk a důvody jeho užití, ale také s následnou diskuzí o tom, o jaký text vlastně jde.

2) Žák identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře

Složitější metodou bylo se k plnění tohoto výstupu dostat prostřednictvím ne zcela zřejmých intertextových důkazů, které v průběhu let vedly k obhajobě nepravosti *Rukopisů královédvorského a zelenohorského*. Žák si zahraje na tohoto obhájce a hledá podobnosti mezi texty. Je přitom nutné doplnit, o jaké využití textu (s jakou funkcí) jde v tomto případě a jaké další využití může mít intertextovost. Jinak tato metoda slouží spíše k prohloubení vědomostí o *RKZ*.

3) Žák rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní

Během seznamování žáka s historickým a společenským pozadím doby (jak to bylo v učebnici z nakladatelství *Didaktis* pomocí tzv. novin) lze ukázat, jak vypadala literatura česky psaná na začátku obrodného procesu a porovnat ji s tím, jak vypadala na vrcholu – česky psaná literatura v tomto období totiž šla právě tímto vzestupným směrem, cílem národního obrození bylo právě vytvořit literaturu vyššího stylu, literaturu vážnou. Literatura národního obrození nám tak může sloužit jako zdroj textů různé estetické hodnoty.

4) Žák samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl

Tak jako texty z jiných období také literatura národního obrození byla zdrojem různých divadelních, filmových či divadelních adaptací (nejvíce díla z pozdější fáze, která do tohoto období nebyla vždy řazena: *Babička*, *Máj*, *Kytice*). K dokreslení povahy celé doby (např. tvoření neologismů) je funkční (i v učebnici z nakladatelství *Didaktis* uvedený) seriál *F. L. Věk*, ač se tedy nejedná o dílo národního obrození. S poukazem na to, co to je adaptace a jaké jsou její podoby, může s plněním tohoto očekávaného výstupu pomoci také zčásti parodické ztvárnění pozadí vzniku *Rukopisů královédvorského a zelenohorského* ve dříve citované divadelní hře *České nebe* z *Žižkovského divadla Járy Cimrmana*.

5) Žák tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje

Tento očekávaný výstup se dá vždy plnit prostřednictvím referátu na libovolné téma, který žák dostane za úkol vypracovat. Specificky pro národní obrození nabízím inscenační metodu, konkrétně z části strukturovanou inscenaci soudu, při němž jsou souzeni dva žáci (v rolích Václava Hanky a Josefa Lindy) za zfalšování *RKZ*. Jejich obhájce z řad žáků organizuje hledání důkazů pro jejich nevinu (tedy i takové, které prokázaly jeho pravost), státní zástupce organizuje hledání důkazů k usvědčení jejich viny (tedy i takové, jež by prokázaly, že jde o podvrh). Následovat může diskuze, jaká strana vlastně bojovala za zájmy státu. Na závěr je nutné uvedení všech souvislostí na pravou míru: rukopisné boje, pravděpodobné autorství, atd.

6) Žák získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

Splnění tohoto výstupu může být nejčastěji realizováno v hodinách slohové komunikace. S osvojením slovotvorných postupů, ale také přiblížením povahy doby na konci 18. a 19. století může pomoci krátká aktivita, ve které si žáci tentokrát zahrají na obrozence v preromantickém pojetí, kdy se z vypsanych českých slov původu německého (který už není širokou veřejností znatelný) snaží vytvořit podobným způsobem, jako to činili obrozenci, ryze česká slova.

Závěr

Ve vyučovací hodině jsme skončili naši cestu, na níž nám téma českého národního obrození bylo zpočátku problémem literárním, na konci už nám bylo problémem didaktickým.

Tato cesta vedla od čistě teoretického, kdy jsem se pokusil nastínit literárněhistorické pozadí. Široké téma národního obrození jsem si rozdělil na čtyři hlediska: 1) pojem „národní obrození“; 2) jeho příčiny; 3) časové vymezení a rozdělení na jednotlivé fáze; 4) kánon literatury českého národního obrození tvořený autory a jejich díly. Tato hlediska sloužila nejen jako spojnice k analýze učebnic, kde je literární historie transformována didakticky, ale snažil jsem se ukázat i to, že takto představené národní obrození může tvořit smysluplný celek, který může být funkční též ve výuce literatury, při výkladu. Ten by takto měl být ušetřen vyprázdněných definic, které se musí žáci často slepě učit nazpaměť bez pochopení dalších souvislostí.

Druhá část naší cesty se již více blížila praxi, optikou vypsáných hledisek jsem se pokoušel zanalyzovat vybraných 21 učebnic literatury pro střední školy (či čtyřletá gymnázia), kde je literární historie přiblížena konkrétním čtenářům – žákům – s cílem nechat je osvojit si vědomosti nejen o našem tématu. Autoři učebnic stojí při jejich tvorbě před těžkým úkolem: ze širokého tématu národního obrození – podobně jako jsem to udělal já v menším rozsahu v této diplomové práci – jsou nuceni vybrat přesný výsek literární historie. Ten by neměl být tak široký, aby zabránil plnění očekávaných výstupů v okolních tématech, a zároveň by neměl být natolik úzký, aby stále splňoval nároky, které jsou na tvůrce učebnic kladeny prostřednictvím státem organizovaných dokumentů. Viděli jsme ovšem, že výuka českého národního obrození (a obecně literaturní komunikace) těmito kurikulárními dokumenty příliš omezena není a to také z toho důvodu, že jsou sepsány tak, aby dávaly volnost učitelům a tím pádem také autorům (nejen) literárních učebnic.

Tato „volnost“ by mohla mít za následek to, že se od sebe jednotlivé učebnice budou výrazněji lišit. To ale má analýza učebnic, jež byla ústřední částí mé diplomové práce, neukázala. V některých v teoretické části vymezených hlediscích se sice více nebo méně učebnice navzájem lišily, ale ve výsledku byl hlavním rozdílem rozsah předkládaných informací. Nejlépe to bylo vidět ve výčtu jednotlivých autorů. Rozdíl v kvantitě byl znatelný ale i v jiných hlediscích (v práci s pojmem, příčinách, v časovém vymezení). Zde se ale

kvantita často měnila v komplexnost, což bylo jedno ze tří kritérií, pomocí kterých jsem mohl některé učebnice vyzdvihnout nad ostatní. Tato komplexnost znamená, že pojem „národní obrození“ nebyl jen vysvětlen, ale také doplněn vývojem jeho proměny i s uvedenými zdroji, znamená, že bylo žákům předloženo několik různých periodizací, několik různých příčin i s vysvětlením rozdílů mezi nimi. Komplexností je tedy jednoduše myšlena kvalitní práce se sekundární literaturou, s konkrétními literárněhistorickými pojetími. Překročením hranice mezi kvantitativním kritériem a kritériem komplexnosti jsme se zároveň dostali od obsahu k formě, jakou je literárněhistorický výklad žákům podáván. Nebezpečím je zde až přílišné vyprávění literárních příběhů, protože zde může dojít k odvedení pozornosti od zásadních charakteristik spíše k životním peripetiím spisovatelů, obecněji ke zkreslení informací, k němuž může docházet i ne zcela přesným nebo neúplným uváděním informací. U *Rukopisů královédvorského a zelenohorského* jsme si ukázali, že jejich odraz může být ve velkém počtu učebnic utvářen výraznou měrou autorstvím Václava Hanky a Josefa Lindy. Přitom jen malý počet textů se snaží, aby i v tomto případě nedošlo k tomuto automatickému spojení autorů a děl, které je adekvátní u děl jako *Máj* či *Kytice*.

Kromě rozdílů v kvantitě má analýza objevila už jen malé odlišnosti, které ale korespondovaly s rozpory panujícími mezi literárními historiky. V nich (nebo spíše v ojedinělých shodách) krásně prosvítala práce autorů učebnic, protože v těchto shodách jsme alespoň mohli objevit stejný literárněhistorický zdroj. Nejlépe se to projevilo v hledisku periodizace národního obrození, kde jako zdroj více učebnic byly odhaleny „akademické“ dějiny literatury.¹⁸⁷

Pokud se tedy podíváme zpátky do pracovny autora, který stojí před úkolem sepsat učebnici, analýza ukázala, že po obsahové stránce je už od počátku důležitá práce s literárněhistorickými zdroji (s jakými a jak s nimi pracuje), po stránce formální pak jak tyto zdroje žákům „převypráví“. V průběhu sepisování musí samozřejmě řešit mnoho dalších proměnných, které jsme si v analýze také ukázali, aby nakonec vznikl text. Ten už je předán dalším, aby poslední rozdíly vznikly v pracovnách grafiků, či prací dalších zaměstnanců nakladatelství, kteří se na tvorbě konkrétní učebnice podílí. A právě v tomto finálním, grafickém zpracování – dle mého názoru – tři učebnice, jež jsou aktuálně opatřeny schvalovací doložkou MŠMT (Jakubíček, 2011; Jiříčková, 2018; Polášková, 2012), převyšují ostatní užívané učební texty.

Na závěr naší analýzy učebnic se objevily dvě možnosti, jak výklad o národním obrození zpracovat nejen v učebnicích, ale také v konkrétních hodinách literární komunikace

187 VODIČKA, Felix a kol. *Dějiny české literatury II.*

už konkrétním učitelem. K funkční provázanosti čtyř vypsanych hledisek tak přibyla varianta, pomocí které by se národní obrození dalo vyložit v nejomezenější míře (jako optimální minimum učiva)¹⁸⁸ jen prostřednictvím několika málo představitelů jednotlivých oborů: jazykovědci Dobrovský a Jungmann, historik Palacký, slavista Šafařík, představitelé dvou básnických škol Puchmajer a Václav Thám a dva příklady již svébytné české literatury Čelakovský s Kollárem. Když k těmto jménům přibudou ještě další vědci Dobner a Pelcl a pravděpodobní autoři *Rukopisů královédvorského a zelenohorského* Hanka s Lindou, máme tu druhou možnost a tou je spojit při výkladu tyto představitele do dvojic. Uvedl jsem, že tento postup by bylo možné využít k lepšímu memorování představitelů národního obrození, ale také to, že funkčnější může být na ZŠ, kde se žáci můžou s těmito jmény setkat často poprvé.

Jakýmsi vedlejším miniaturním výzkumem (pro tuto práci spíše mou motivací) byl dotazník, který jsem dal vyplnit žákům na základní škole, kde již necelých pět let vyučuji. Ten měl dokázat právě to, že povědomí žáků o národním obrození ještě před jejich střetnutím s tímto tématem ve školní výuce je mizivé. Odpovědi pouhých 120 žáků tuto hypotézu potvrdily. A to přesto že právě v národním obrození můžeme nacházet základy k novodobé literatuře, jejímiž prvními úrodnými plody byla jména jako Máchá, Erben, Němcová, Havlíček, i národní obrození mezi tato nepopulární (pro někoho jako třeba pro žáky u maturitní zkoušky možná i děsivá) témata pravděpodobně patří. Přitom právě spojení těchto jmen s národním obrozením by jeho postavení v očích široké veřejnosti mohlo vylepšit.

Má práce – ač to nebyl její hlavní cíl – by se na této proměně hodnocení ráda podílela. Tak jako pro někoho může být téma národní obrození nepopulárním, pro mě je to naopak jedno z těch nejzajímavějších. A aby se tomu tak stalo také u ostatních, mám tu výsostnou pozici, že můžu být na samém začátku, u momentu, kdy je toto téma populaci (tedy žákům) představeno poprvé. Více než tato diplomová práce tedy povědomí žáků (ale šířeji veřejnosti) může změnit učitel. V poslední kapitole této práce jsem se pokusil aplikovat výsledky analýzy učebnic už v konkrétních hodinách literatury – nejdříve jsem se snažil ve vyučování pracovat s vybranou učebnicí, poté jsem nabídnul několik nápadů, jak by se daly prostřednictvím tohoto tématu splnit některé očekávané výstupy z RVP pro gymnaziální vzdělávání. Jistě, jde jen o velmi malý, základní rejstřík, jenž by ale mohl být doplňován dalšími učiteli například s využitím nějakého internetového portálu (tak jako je tomu například v souhrnu všech předmětů u metodického portálu rvp.cz), a teprve takto by národní obrození, i další „mumifikovaná“ témata mohla ožít.

188 Mohlo by tedy jít o základní učivo, které podminuje osvojení učiva dalšího.

Seznam použité literatury

ODBORNÁ LITERATURA

BAČKOVSKÝ, František (1886): *Zevrubné dějiny českého písemnictví doby nové*. Praha: Fr. Borový. 767 s.

BÍNA, Daniel (2013): Mýtus českého národního obrození a jeho odraz v současných edukačních médiích a v prostředí internetu. In *Slavica Litteraria* 16, č. 1-2. s. 79-87.

BLOOM, Harold (2000): *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor. 637 s. ISBN 80-7260-013-3.

DOBROVSKÝ, Josef (1792): *Dějiny české řeči a literatury*. Praha: J. G. Calve. 222 s.

GAMMELGAARD, Karen. Kánon – literární, nebo textový? *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR, 2006. s. 26-35.

GRYGAR, Mojmír (2006): Obrana obrození. In *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR. s. 88-99.

HANUŠ, Josef (1921): *Národní museum a naše obrození: kniha první*. Praha: Národní museum. 364 s.

HROCH, Miroslav (1999): *V národním zájmu*. Praha: Lidové noviny. 199 s. ISBN 80-7106-298-7.

CHVATÍK, Květoslav (2006): Význam literárního kánonu. In *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR. s. 36-39.

JAKUBEC, Jan (1929): *Dějiny literatury české I*. Praha: Laichter. 986 s.

JAKUBEC, Jan (1934): *Dějiny literatury české II*. Praha: Laichter. 1051 s.

JANOUSEK, Pavel (20015): S kánonem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti (1. část) [online]. In *Tvar*, č. 16. [2020-04-28] s. 11-12. Dostupný z:

<http://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2015/11/Pavel-Janou%C5%A1ek-o-k%C3%A1nonu-1.pdf>.

JANOŠEK, Pavel (2015): S kánonem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti (dokončení) [online]. In *Tvar*, č. 17. [2020-04-28] str. 16-17. Dostupný z: <http://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2015/11/Pavel-Janou%C5%A1ek-o-k%C3%A1nonu-2.pdf>.

JEDLIČKA, Benjamin (1931): *Dějiny českého písemnictví*. Praha: Sfinx. 236 s.

JIROUŠEK, Jan (2006): Co to vlastně znamená, když se řekne „česká literatura“? In *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR. s. 15-25.

KAIZL, Josef (1896): *České myšlenky*. Praha: E. Beaufort. 158 s.

KOČÍ, Josef (1960): *Naše národní obrození*. Praha: Státní nakladatelství politické literatury. 251 s.

MACURA, Vladimír (2015): *Znamení zrodu a české sny*. Praha: Academia. 658 s. ISBN 978-80-200-2506-7.

MASARYK, Tomáš Garrigue (2013): *Česká otázka*. [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze [2019-07-29]. Dostupný z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/95/21/43/ceska_otazka.pdf.

MASARYK, Tomáš Garrigue (2013): *Jan Hus*. [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze [2019-07-29]. Dostupný z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/95/21/42/jan_hus.pdf.

MASARYK, Tomáš Garrigue (2013): *Světová revoluce*. [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze [2019-07-29]. Dostupný z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/99/42/89/svetova_revoluce.pdf.

Masarykův slovník naučný. Praha: Československý Kompas, 1925–1933.

MOLDANOVÁ, Dobrava (2006): Chvála nekanonických autorů. In *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR. s. 40-47.

NOVÁK, Arne (1901): Obrození či vzkříšení. In *Obzor literární a umělecký* 3.

NOVÁK, Arne a Jan V (1995): *Přehledné dějiny literatur české*. Brno: Atlantis. 1808 s. ISBN 80-7108-105-1.

Ottův slovník naučný. Praha: J. Otto, 1888–1909.

PAPOUŠEK, Vladimír, TUREČEK, Dalibor (2005): *Hledání literárních dějin*. Praha: Paseka. 92 s. ISBN 80-7185-760-2.

PEKAŘ, Josef (1927): *Masarykova česká filosofie*. Praha: Historický klub. 44 s.

PEROUTKA, Ferdinand (1924): *Jací jsme*. Praha: Obelisk.

PILAŘ, Martin (2006): Česká literatura z pohledu slovníkových příruček užívaných v anglicky mluvícím světě. In *Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR. s. 67-74.

POSPÍŠIL, Ivo (2013): Národní obrození a literární směry (několik úvah). *Slavica litteraria* 16, č. 1-2. s. 59-68.

PRAŽÁK, Albert (1948): *České obrození*. Praha: E. Beaufort. 430 s.

VLČEK, Jaroslav (1898): Naše obrození. In *Rozpravy filologické*. Praha: F. Šimáček. s. 1-10.

VLČEK, Jaroslav (1960): *Dějiny české literatury II*. Praha: Československý spisovatel. 530 s.

VODIČKA, Felix (1948): Národní obrození jako problém literární. In *Slovo a slovesnost* 10. č. 1. s. 30-42.

VODIČKA, Felix a kol (1960). *Dějiny české literatury II*. Praha: Nakladatelství československé akademie věd, 1960. 684 s.

VYSKOČIL, Albert (1940): Ani obrození ani vzkříšení. In *Akord* 7.

ZELENKA, Miloš (2013): K vybraným problémům národního obrození (oscilace romantismu s realismem jako komparativní problém). In *Slavica Litteraria* 16, č. 1-2. s. 89-103.

LITERATURA O VZDĚLÁVÁNÍ

HNÍK, Ondřej (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum. 180 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

HUSNÍK, Petr (2003): Rozpaky nad rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia [online]. In *Učitel'ské noviny*, č. 3 [2020-03-18]. Dostupný z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2612>.

HUSNÍK, Petr (2003): VÚP: gymnaziální RVP by měl být liberální [online]. In *Učitel'ské noviny*, č. 10 [2020-03-18]. Dostupný z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3419>.

KOSTEČKA, Jiří (2004): Výuka předmětu český jazyk a literatura ve světle nového školského zákona a rámcového vzdělávacího programu [online]. In *Učitel'ské noviny*, č. 36 [2020-03-18]. Dostupný z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4337>.

POSLEDNÍ, Petr (1999): *Hledání tvaru: současná literární kultura na gymnáziu*. Hradec Králové: Gaudeamus. 64 s.

SOUKAL, Josef (2015): *Maturitní kánon spisovatelů a literární historie na střední škole*. [online]. [2020-04-28] Dostupný z: <http://www.ascestinaru.cz/josef-soukal-maturitni-kanon-spisovatelu-a-literarni-historie-na-stredni-skole/>.

SOUKAL, Josef (2019): *Problémy tematického pojetí výuky literatury a ústní maturitní zkoušky*. [online]. [2020-04-28] Dostupný z: <https://www.ascestinaru.cz/josef-soukal-problemy-tematickeho-pojeti-vyuky-literatury-a-ustni-maturitni-zkousky-poznamky-k-polemice/>.

ŠTEFFL, Ondřej (2017): *Ondřej Šteffl k revizi RVP (1. část)*. [online]. [2020-04-28] Dostupný z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/09/ondrej-steffl-k-revizi-rvp-1-cast.html>

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava (2003): RVP nutí učitele přemýšlet o své práci jinak, říká Jiří Kotásek. [online]. In *Učitel'ské noviny*, č. 13 [2020-03-18]. Dostupný z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3746>.

PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY [online]

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura

[online]. CERMAT, 2016. [2020-03-18]. Dostupný z:

<https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>.

Zákon 651/2004 Sb o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [2020-03-18]. Dostupný z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) [online]. Praha, 2001

[2020-03-18]. Dostupný z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: VÚP, 2007 [2020-03-18].

Dostupný z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007 [2020-03-

18]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/file/137/>.

UČEBNICE:

BALAJKA, Bohuš a kol (1992): *Přehledné dějiny literatury I*. 2. vyd. Praha: SPN. 269 s.

ISBN 80-04-25316-4.

BAUER, Alois (2005): *Přehled literatury k maturitě*. Olomouc: Rubico. 122 s. ISBN 80-

7346-055-6.

BLAŽKE, Jaroslav (1999): *Kouzelné zrcadlo literatury: Písemnictví 19. věku*. Praha: Velryba.

255 s. ISBN 80-85860-10-4.

BLAŽKE, Jaroslav (2006): *Kouzelné zrcadlo literatury: Od Gilgameše k Harlekýnovi*. Praha:

Velryba. 247 s. ISBN 80-85860-18-X.

FORST, Vladimír (1989): *Literatura pro I. ročník středních škol: Přehled vývoje a směrů*.

Praha: SPN. 196 s.

- HORÁKOVÁ, Michaela (2002): *Literatura I: výběr textů, interpretace, literární teorie*. 3. vyd. Praha: Scientia. 261 s. ISBN 80-7183-261-8.
- HORÁKOVÁ, Michaela, KUPCOVÁ, Helena, STEJSKALOVÁ, Anna, PETERKA, Josef (2001): *Literatura II: výklad, interpretace, literární teorie*. 2. vyd. Praha: Scientia. 155 s. ISBN 80-7183-228-6.
- HORÁKOVÁ, Michaela, KYSUČAN, Lubor (2003): *Literatura I: výklad, interpretace, literární teorie*. 3. vyd. Praha: Scientia. 190 s. ISBN 80-7183-299-5.
- JAKUBÍČEK, Daniel (2011): *Literatura v souvislostech 2*. Plzeň: Fraus. 216 s. ISBN 978-80-7238-976-6.
- JÍŘÍČKOVÁ, Eva a kol (2018): *Nová literatura pro střední školy: učebnice pro 2. ročník*. 2. vyd. Praha: Taktik. 120 s. ISBN 978-80-7563-196-1.
- KOSTEČKA, Jiří (1995): *Do světa literatury jinak*. Praha: SPN. 368 s. ISBN 80-85937-01-8.
- KUDRYS Milan, FETTER, Richard W., PARKAN, František (2003): *Nástin dějin literatury: příprava k maturitě*. 3. vyd. Praha: Fortuna. 192 s. ISBN 80-7168-856-8.
- MACHALA, Lubomír a kol (2015): *Panorama české literatury 1*. Praha: Euromedia Group. 608 s. ISBN 978-80-242-4818-9.
- MARTINKOVÁ, Věra a kol (2009): *Literatura 1*. 5. vyd. Plzeň: Fraus. 207 s. ISBN 978-80-7238-896-7.
- NEZKUSIL, Vladimír (1992): *Úvod do světa literatury 3*. Praha: Fortuna. 126 s. ISBN 80-85298-75-9.
- PECH, Jaroslav (1999): *Stručný přehled české a světové literatury pro středoškoláky*. Praha: NS Svoboda. 154 s. ISBN 80-205-0561-X.
- PECH, Jaroslav (2006): *Čítanka pro střední školy*. 2. vyd. Praha: NS Svoboda. 209 s. ISBN 80-205-0548-2.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol (2012): *Literatura pro 2. ročník středních škol*. Brno: Didaktis. 152 s. ISBN 978-80-7358-130-5.

POLÁŠKOVÁ, Taťána, MILOTOVÁ, Dagmar, DVOŘÁKOVÁ, Zuzana (2006): *Literatura: přehled středoškolského učiva*. Edice Maturita. 2. vyd. Třebíč: Petra Velanová. 207 s. ISBN 80-902571-6-X.

PROKOP, Vladimír (2001): *Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století*. Sokolov: O.K.-Soft. 80 s.

PROKOP, Vladimír (2003): *Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století*. O.K.-Soft. 68 s.

SOCHROVÁ, Marie (1998): *Čtenářský deník k literatuře v kostce pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment. 144 s. ISBN 80-7200-109-4.

SOCHROVÁ, Marie (1999a): *Literatura v kostce pro střední školy*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment. 88 s. ISBN 80-7200-332-1.

SOCHROVÁ, Marie (1999b): *Čítanka I. k literatuře v kostce pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment. 119 s. ISBN 80-7200-310-0.

SOLEIMAN POUR HASHEMI, Michaela (2007): *Literatura v souvislostech nejen pro maturanty*. Havlíčkův Brod: Klett. 135 s. ISBN 80-86906-77-9.

SOUKAL, Josef (2006a): *Přehled dějin literatury 1*. Praha: SPN. 120 s. ISBN 80-7235-316-0.

SOUKAL, Josef (2006b): *Přehled dějin literatury 2*. Praha: SPN. ISBN 80-7235-333-0.

SOUKAL, Josef (2008a): *Literatura pro 1. ročník SOŠ*. 2. vyd. Praha: SPN. 264 s. ISBN 978-80-7235-384-2.

SOUKAL, Josef (2008b): *Literatura pro 2. ročník SOŠ*. 2. vyd. Praha: SPN. 256 s. ISBN 978-80-7235-388-0.

SVOZIL, Bohumil (2013): *Česká literatura ve zkratce*. Praha: Brána. 712 s. ISBN 978-80-7243-650-7.

VODIČKA, Felix a kol (1992): *Svět literatury I*. 2. vyd. Praha: SPN. 220 s. ISBN 80-04-25907-3.

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník - Povědomí žáků ZŠ o národním obrození

Příloha č. 2: Seznam autorů objevujících se v učebnicích v tématech o národním obrození

Příloha č. 3: Tabulka četnosti prodávaných učebnic ve facebookové skupině „Učebnice na prodej, burza učebnic“

Příloha č. 1: Dotazník - Povědomí žáků ZŠ o národním obrození

1. Co v českých dějinách označoval pojem Národní obrození? Co to bylo?

2. Kdo to byl Josef Dobrovský?

3. Kdo to byl Josef Jungmann?

4. Kdo je autorem básnické sbírky Slávy dcera? Tipni, kdo nebo co je myšlenou tou „Slávou“.

autor:

Sláva =

5. Víš, co znamenali následující slova? Zkus je přeložit.

čistonosoplena =

nočena =

citoň =

popisnice =

jezlín =

prstobřinkoklap =

knihovtipník =

spěšnovod =

Příloha č. 2: Autoři objevující se v učebnicích pro SŠ v tématech o národním obrození

A. Kánon literatury českého národního obrození v učebnicích pro SŠ (strana 1)

	1. BALAJKA aj.	2. BAUER	3. FORST	4. HORÁKOVÁ aj.	5. JAKUBÍČEK	6. JIŘČKOVÁ	7. KUDRYS aj.	8. MACHALA	9. MARTÍNKOVÁ	10. NEZKUSIL	11. PECH	12. POLÁŠKOVÁ (*06)	13. POLÁŠKOVÁ (*12)	14. PROKOP	15. SOCHROVÁ	16. SOLEIMAN	17. SOUKAL (*08)	18. VODÍČKA aj.	ČETNOST
Čelakovský, František Ladislav																			18
Dobrovský, Josef																			18
Jungmann, Josef																			18
Kollár, Ján																			18
Puchmajer, Antonín Jaroslav																			18
Klicpera, Václav Kliment																			17
Kramerius, Václav Matěj																			17
Palacký, František																			17
Thám, Václav																			17
Linda, Josef																			15
Šafařík, Pavel Josef																			15
Pelcl, František Martin																			14
Dobner, Gelasius																			13
Hanka, Václav																			13
Hněvkovský, Šebastián																			13
Šedivý, Prokop																			13
Štěpánek, Jan Nepomuk																			12
Polák, Matěj Milota Zdirad																			9
Erben, Karel Jaromír																			8
Thám, Karel Ignác																			8
Tyl, Josef Kajetán																			8
Kopecký, Matěj																			7
Purkyně, Jan Evangelista																			7
Mácha, Karel Hynek																			6
Presl, Jan Svatopluk																			6
Turinský, František																			6
Frič, Josef Václav																			5
Hanuš, Ignác Jan																			5
Havlíček Borovský, Karel																			5
Marek, Antonín																			5
Nejedlý, Jan																			5
Nejedlý, Vojtěch																			5
Němcová, Božena																			5
Presl, Karel Bořivoj																			5
Tandler, Josef Jakub																			4
Rettigová, Magdaléna Dobromila																			3
Sabina, Karel																			3
Zíma, Antonín Josef																			3
Bolzano, Bernard																			2
Durych, Václav Fortunát																			2
Hek, František Vladislav																			2
Chmelenský, Jan Krasoslav																			2
Chocholoušek, Prokop																			2
Rubeš, František Jaromír																			2
Stach, Václav																			2

A. Kánon literatury českého národního obrození v učebnicích pro SŠ (strana 2)

	1. BALAJKA aj.	2. BAUER	3. FORST	4. HORÁKOVÁ aj.	5. JAKUBÍČEK	6. JIŘIČKOVÁ	7. KUDRYS aj.	8. MACHALA	9. MARTÍNKOVÁ	10. NEZKUSIL	11. PECH	12. POLÁŠKOVÁ ('06)	13. POLÁŠKOVÁ ('12)	14. PROKOP	15. SOCHROVÁ	16. SOLEIMAN	17. SOUKAL ('08)	18. VODIČKA aj.	ČETNOST
Čelakovský, František Ladislav																			18
Dobrovský, Josef																			18
Jungmann, Josef																			18
Kollár, Ján																			18
Puchmajer, Antonín Jaroslav																			18
Klicpera, Václav Kliment																			17
Kramerius, Václav Matěj																			17
Palacký, František																			17
Thám, Václav																			17
Linda, Josef																			15
Šafařík, Pavel Josef																			15
Pelcl, František Martin																			14
Dobner, Gelasius																			13
Hanka, Václav																			13
Hněvkovský, Šebastián																			13
Šedivý, Prokop																			13
Štěpánek, Jan Nepomuk																			12
Polák, Matěj Milota Zdirad																			9
Erben, Karel Jaromír																			8
Thám, Karel Ignác																			8
Tyl, Josef Kajetán																			8
Kopecný, Matěj																			7
Purkyně, Jan Evangelista																			7
Mácha, Karel Hynek																			6
Presl, Jan Svatopluk																			6
Turinský, František																			6
Frič, Josef Václav																			5
Hanuš, Ignác Jan																			5
Havlíček Borovský, Karel																			5
Marek, Antonín																			5
Nejedlý, Jan																			5
Nejedlý, Vojtěch																			5
Němcová, Božena																			5
Presl, Karel Bořivoj																			5
Tandler, Josef Jakub																			4
Rettigová, Magdaléna Dobromila																			3
Sabina, Karel																			3
Zíma, Antonín Josef																			3
Bolzano, Bernard																			2

B. Kánon literatury slovenského národního obrození v učebnicích pro SŠ

	1. BALAJKA aj.	2. BAUER	3. FORST	4. HORÁKOVÁ aj.	5. JAKUBÍČEK	6. JIŘÍČKOVÁ	7. KUDRYS aj.	8. MACHALA	9. MARTINKOVÁ	10. NEZKUSIL	11. PECH	12. POLÁŠKOVÁ ('06)	13. POLÁŠKOVÁ ('12)	14. PROKOP	15. SOCHROVÁ	16. SOLEIMAN	17. SOUKAL ('08)	18. VODIČKA aj.	ČETNOST
Čelakovský, František Ladislav																			18
Dobrovský, Josef																			18
Jungmann, Josef																			18
Kollár, Ján																			18
Puchmajer, Antonín Jaroslav																			18
Klicpera, Václav Kliment																			17
Kramerius, Václav Matěj																			17
Palacký, František																			17
Thám, Václav																			17
Linda, Josef																			15
Šafařík, Pavel Josef																			15
Pelcl, František Martin																			14
Dobner, Gelasius																			13
Hanka, Václav																			13

LEGENDA (barvy políček):

- jméno je v učebnici obsaženo
- jméno je v učebnici obsaženo ve zvýrazněném oddílu (medailonu)

LEGENDA – seznam učebnic (sloupce):

1. BALAJKA, Bohuš a kol. *Přehledné dějiny literatury I*. Praha: SPN, 1992. 269 s.
2. BAUER, Alois. *Přehled literatury k maturitě*. Olomouc: Rubico, 2005. 122 s.
3. FORST, Vladimír. *Literatura pro 1. ročník středních škol: Přehled vývoje a směrů*. Praha: SPN, 1989. 196 s.
4. HORÁKOVÁ, M., KYSUČAN, L. *Literatura I: Výklad, interpretace, literární teorie*. Praha: Scientia, 2003. 190 s.
5. JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 2*. Plzeň: Fraus, 2011. 216 s.
6. JIŘÍČKOVÁ, Eva a kol. *Nová literatura pro střední školy: učebnice pro 2. ročník*. Praha: Taktik, 2018. 120 s.
7. KUDRYS Milan, FETTER, Richard W., PARKAN, František. *Nástin dějin literatury*. Praha: Fortuna, 2003. 192 s.
8. MACHALA, Lubomír a kol. *Panorama české literatury 1*. Praha: Euromedia Group, 2015. 608 s.
9. MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Literatura 1*. Plzeň: Fraus, 2009. 207 s.
10. NEZKUSIL, Vladimír. *Úvod do světa literatury 3*. Praha: Fortuna, 1992. 126 s.
11. PECH, Stanislav. *Stručný přehled české a světové literatury pro středoškoláky*. Praha: NS Svoboda, 1999. 154 s.
12. POLÁŠKOVÁ, Taťána, MILOTOVÁ, Dagmar, DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Literatura: přehled středoškolského učiva*. Třebíč: Petra Velanová, 2006. 207 s.
13. POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. *Literatura pro 2. ročník středních škol*. Brno: Didaktis, 2012. 152 s.
14. PROKOP, Vladimír. *Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století*. Sokolov: O.K.-Soft, 2001. 80 s.
15. SOCHROVÁ, Marie. *Literatura v kostce pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1999. 88 s.
16. SOLEIMAN POUR HASHEMI, M. *Literatura v souvislostech nejen pro maturanty*. Havlíčkův Brod: Klett, 2007. 135 s.
17. SOUKAL, Josef. *Literatura pro 1. ročník SOŠ*. Praha: SPN, 2008. 264 s.
18. VODIČKA, Felix a kol. *Svět literatury I*. Praha: SPN, 1992. 220 s.

Příloha č. 3: Tabulka četnosti prodávaných učebnic ve facebookové skupině „Učebnice na prodej, burza učebnic“

(inzeráty ze dnů 3.–10. 7. 2020)

POČET INZERÁTŮ	NÁZEV UČEBNICE
71	POLÁŠKOVÁ, Taťána a kol. <i>Literatura pro 2. ročník středních škol</i> . Brno: Didaktis, 2012. 152 s.
23	POLÁŠKOVÁ, Taťána, MILOTOVÁ, Dagmar, DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. <i>Literatura: Přehled středoškolského učiva</i> . Edice Maturita. Třebíč: Petra Velanová, 2005.
8	HÁNOVÁ, Eva. <i>Odmaturuj z literatury</i> . Brno: Didaktis, 2004. 208 s.
8	PROKOP, Vladimír. <i>Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století</i> . Sokolov: O.K.-Soft, 2001. 80 s.
8	SOCHROVÁ, Marie. <i>Literatura v kostce pro střední školy</i> . Havlíčkův Brod: Fragment, 1999. 88 s.
5	SOUKAL, Josef. <i>Literatura pro 1. ročník SOŠ</i> . Praha: SPN, 2008. 264 s.
1	BALAJKA, Bohuš a kol. <i>Přehledné dějiny literatury I</i> . Praha: SPN, 1992. 269 s.
1	BAUER, Alois. <i>Přehled literatury k maturitě</i> . Olomouc: Rubico, 2005. 122 s.
1	HORÁKOVÁ, M., KYSUČAN, L. <i>Literatura I: Výklad, interpretace, literární teorie</i> . Praha: Scientia, 2003. 190 s.
1	JAKUBÍČEK, Daniel. <i>Literatura v souvislostech 2</i> . Plzeň: Fraus, 2011. 216 s.
1	JIŘÍČKOVÁ, Eva a kol. <i>Nová literatura pro střední školy: učebnice pro 2. ročník</i> . Praha: Taktik, 2018.
1	MARTINKOVÁ, Věra a kol. <i>Literatura I</i> . Plzeň: Fraus, 2009. 207 s.