

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra bohemistiky

Proměny literárního kánonu v českých učebnicích literatury

Transformations of the Literary Canon in Czech Literature Textbooks



Magisterská diplomová práce

autor: Bc. Terezie Štamberová

vedoucí práce: Mgr. Jana Vrajová, Ph.D.

Olomouc

2023

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci *Proměny literárního kánonu v českých učebnicích literatury* vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Brně dne 20. 4. 2023

Podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Vraiové, Ph.D., za trpělivý a reflektující přístup po dlouhou dobu vzniku této práce. Děkuji Mgr. Vojtěchu Dostálovi a Janu Pešulovi za pomoc při získání dat z databáze Wikidata a Ing. Michaele Jirkové za pomoc při jejich statistickém zpracování.

OBSAH

Úvod	6
1 Etymologie pojmu literární kánon.....	8
2 Diskuze o povaze literárního kánonu.....	10
2.1 Kanoničnost a estetická hodnota.....	10
2.2 Kritický přístup a otázka po tvůrcích literárního kánonu	13
2.3 Funkce literárního kánonu a proces kanonizace	14
3 Literární kánon v českém kontextu	17
3.1 Školní literární kánon	18
4 Jak se dotknout literárního kánonu	21
4.1 Učebnice / antologie / sylaby.....	22
4.2 Seznamy maturitní četby / požadavky k SMZ	23
4.3 Zlaté fondy / knižní edice / slovníky	23
4.4 Ankety / průzkumy veřejného mínění.....	24
5 Metodologie	26
5.1 Metodické aspekty výzkumu	27
5.2 Cíl výzkumu	28
5.3 Výběr vzorku	29
5.3.1 Učebnice před rokem 1989	29
5.3.2 Učebnice po roce 1989	30
5.4 Sběr dat pro kvantitativní výzkum.....	32
5.5 Statistické metody	34
6 Kvantitativní analýza.....	36
6.1 Statistiky podle charakteristik autorů	36
6.1.1 Výsledky podle Mann-Whitney testu.....	36
6.1.2 Výsledky podle Chí-kvadrát testu nezávislosti	37
6.2 Statistiky podle předrevolučních a porevolučních řad učebnic	39

6.3	Komparace.....	40
6.3.1	Komparace vzorku ‚Součet PŘED‘ se vzorkem ‚Součet PO bez Soukala‘....	41
6.3.2	Komparace vzorku ‚Součet PŘED‘ se vzorkem ‚Průnik PO bez Soukala‘....	42
6.3.3	Komparace vzorku ‚Součet PŘED a v žádné PO‘ se vzorkem ‚Průnik PO bez Soukala a v žádné PŘED‘	43
6.3.4	Komparace prostoru věnovaného autorům podle národnosti	44
7	Kvalitativní sonda.....	45
7.1	Prostor věnovaný autorům.....	45
7.2	Interpretace.....	46
8	Shrnutí výsledků výzkumu	50
	Diskuze	52
	Závěr	59

ÚVOD

Původní myšlenka této práce vznikla během výročního roku třiceti let po sametové revoluci, tedy více jak jednu generaci od změny politického režimu. V mnoha oborech často dochází v těchto výročních letech ke zhodnocování, kam se naše společnost od té doby posunula, jaké má náš národ směřování a kam se jako společnost chceme dále ubírat. Reflexe literárního kánonu může být jedním střípkem, který podnítl k zamyšlení a diskuzi o tom, kam se ubírá nejen naše literární vzdělávání, ale jaké hodnoty chceme jako společnost předávat dětem, co je vlastně z naší (literární) historie důležité a nemělo by zapadnout a co naopak nemá žádnou trvalou hodnotu a bylo překonáno.

Cílem této práce je reflexe proměn literárního kánonu, tedy souboru autorů či textů, které jsou obecně považovány za základní znalost a součást naší kultury. Globalizace, digitalizace nebo také v současné době rychle se vyvíjející umělá inteligence, to vše vytváří velké nároky na společnost, aby rychle a soustavně vyvažovala zachovávání tradic a hodnot a osvojování si nových trendů. s tím souvisí neustálý tlak na literární kánon jako na zástupce tradic, hodnot a trvalých jistot, které jsou průběžně zpochybňovány, přepracovávány, rušeny, ale zároveň vyžadovány, ctěny, a k nimž se společnost upíná ve chvílích nejistoty.

Celkově lze říci, že ačkoli je literární kánon v posledních letech předmětem mnoha diskuzí a kritiky, zůstává důležitým nástrojem pro pochopení naší společnosti z mnoha důvodů. Pro národ je kánon důležitý jako „rezervoár“ společného kulturního dědictví, historie a jazyka. Také může být určujícím měřítkem kvality a estetiky právě vznikajících literárních děl. a v neposlední řadě v literatuře je jeho znalost využívána například autorem, který se tak může mnohem rychleji skrze svůj text k jiným textům odkazovat, navazovat na ně nebo se vůči nim vymezovat.

Za určitý výsek a materiální reprezentaci literárního kánonu je možné považovat souhrn spisovatelů a literárních děl, který je na základních a středních školách předáván žákům za pomoci učebnic literatury. Ty jsou nejen konkrétní podobou literárního kánonu, ale také jedním z prostředků, kterými je kánon tvořen a udržován v povědomí společnosti po mnoho let. Přestože výzkumem učebnic se zabývá mnoho prací a existují dokonce instituty zaměřené na výzkum učebnic, málo z nich zaměřuje svou pozornost na zkoumání literárního kánonu.

Výroky a názory objevující se v diskuzích o literárním kánonu je potřeba empiricky ověřovat, aby se teorie literárního kánonu měla o co opřít a nebyla jen pouhou polemikou. Proto jsem se rozhodla zkoumat literární kánon na středoškolských učebnicích literatury. Pro

kvantitativní část výzkumu stanovují tyto dvě hypotézy, které vycházejí z výroků či domněnek ve veřejných debatách o literárním kánonu a v článcích, které se věnují dějinám 20. století.

První hypotézou je, že v učebnicích před r. 1989 bude vyšší podíl autorů z 19. st. než v porevolučních učebnicích. Druhou hypotézou, že v učebnicích před r. 1989 bude nižší podíl zahraničních autorů než v porevolučních učebnicích.

Kromě zmíněných hypotéz si kladu další otázky, které vychází z veřejných i odborných debat. Jaké jsou rozdíly mezi předrevolučními a porevolučními učebnicemi? Kteří autoři chybí a kteří naopak přibylí? Co je průnikem, a tedy nejstabilnějším prvkem literárního kánonu? Změnil se nějak prostor věnovaný autorům? Jak se proměnila interpretace literárních textů a výklad jejich autorů? Je možné pozorovat fragmentaci kánonu? Pokusím se na tato tázání prostřednictvím výzkumu odpovědět a v souvislosti s výsledky opět rozvést v závěrečné diskuzi.

Literární kánon zkoumám primárně z literárněvědného hlediska, které zahrnuje literární historii a interpretaci. V rámci zkoumání literárního kánonu však nelze pominout jeho interdisciplinární povahu, tedy určité sociologické, politologické, didaktické či etnologické aspekty, které literární kánon ovlivňují, samotné však nebudou předmětem zkoumání.

V teoretické části nastíním problematiku literárního kánonu, historický vývoj pojmu a pokusím se zmapovat vědeckou diskuzi o literárním kánonu včetně kritického přístupu a přístupu založeného na estetické hodnotě. Za důležité také považuji teoretické otázky po funkci literárního kánonu a poznatky o procesu kanonizace díla či autora. Třetí kapitola sleduje současnou vědeckou diskuzi v českém kontextu a pokusím se v ní popsat uchopení pojmu „literární kánon“ i se zaměřím na český školní literární kánon. Čtvrtá kapitola je věnována různým podobám literárního kánonu a definici jeho konkrétní podoby, z nichž největší pozornost patří učebnicím, na jejichž analýze je položen základ této práce. Metodika práce je založena na postupech kvantitativní analýzy s doplňující kvalitativní sondou. Pátá kapitola tak obsahuje informace o metodologii výzkumu, přináší informace o kvantitativní i kvalitativní analýze a konkrétní popis postupu při analýze vybraných předrevolučních a porevolučních učebnic literatury a jejich následné komparaci. V kvalitativní sondě zkoumám a analyzuji vybrané fenomény, které mě zaujaly při sběru dat či během kvantitativní analýzy.

Hlavním zkoumaným faktorem je skladba literárního kánonu autorů a její proměna v čase, změna v prostoru, který je jednotlivým autorům v učebnici věnován, a v neposlední řadě proměna interpretace vybraných autorů, kteří sice v literárním kánonu zůstali, avšak výklad jejich života a díla se významně proměnil.

1 ETYMOLOGIE POJMU LITERÁRNÍ KÁNON

Kanonická fakta o kánonech angloamerické literatury jsou:

1. žádné kánony neexistují a nikdy neexistovaly
2. kánony nutně vždy existovat musely
3. kánony jsou utvářeny čtením textů, ne texty samotnými.

(Harris, 1991, s. 110, volně přeloženo autorkou práce)¹

Uvedené výroky literárního vědce a lingvisty Wendella V. Harrise věrně vystihují problematičnost pojmu literární kánon, přestože autor citátu zmiňuje pouze angloamerický literární kánon, troufám si tvrdit, že platí i obecně. V této úvodní kapitole si tudíž nekladu za cíl zjednodušeně definovat, co je to literární kánon, ale spíše nastínit, jak se tento pojem dostal do centra zájmu současné literární vědy a co mají přístupy k pojmu společné.

Jedním z důvodů, proč je nutné položit si zdánlivě absurdní otázku po důkazech existence literárního kánonu, je nejednoznačnost jeho významu. Zpochybněním jeho existence vyvstává otázka, zda se jedná v současné době o funkční pojem s ohledem nejen na jeho dlouhou historii ale také na jeho užívání v nejrůznějších oborech.

Složitost užívání pojmu v odborném diskurzu pramení především ze širě polysémního výrazu kánon, a jak rozvíjí úvahu Hana Šmahelová (Bílek et al., 2007, s. 45–47), jedná se v tomto případě o míjení se na poli literární vědy a jejích přístupů k pojmu kánon včetně všech příbuzných termínů kontinuita, klasik, tradice. Tato situace je kromě historie pojmu způsobena velkými změnami v humanitních vědách, které se udály během dvacátého století, zejm. rozpracováním nových přístupů dekonstrukce a nového historismu. Hlavním problémem se tedy stává volba přístupu ke studiu literárního kánonu ve vztahu k (literárním) dějinám, ke kterému se ještě vrátím.

Etymologie pojmu, které se ve svém článku o *literárních kánonech* (2007) věnoval Henryk Markiewicz, může do jisté míry nastínit hlavní podstatu současně užívaného pojmu. Řecký výraz kánon (původně pravděpodobně hebrejský) označoval rákosovou hůlku nebo také

¹ „The canonical facts about the canons of English and American literature are, first, that there are no canons and never have been; second, that there have necessarily always been canons; and third, that canons are made up of reading, not of disembodied texts (Harris, 1991, s. 110). Uvedenou citaci jsem si dovolila přeložit a citovat po vzoru P. A. Bílka, který s ní otevírá svůj příspěvek na odborném kolokviu věnovaném literárnímu kánonu v r. 2006 (Bílek et al., 2007).

měrný prut. i v jednom z nejstarších významů tohoto slova je patrná metafora mezi měřidlem (hůlkou) a kánonem, tedy tím, co poměřuje a je poměřováno. Výraz se v průběhu dvou tisíc let používal pro označování souboru pravidel a zásad, a to v nejrůznějších sférách – církve, hudby ale také literatury. V literární historii jsou nejvýraznějšími zástupci pojmu antický a biblický kánon, které by se, na rozdíl od současného užívání termínu, daly označit za jasně dané, přesně vymezené soubory ‚vzorných‘ autorů/textů. i v tomto případě se jedná o prověřené a posouzené texty, které jsou předávány dalším generacím s dodatkem, že se jedná o „nejlepší a vzorné“ texty hodné studování a následování (Markiewicz, 2007, s. 63).

Jak ale zdůrazňuje Vera Kaplická Yakimová ve své monografii *Literární kánon a překračování hranic* (2015) ne vždy a za všech okolností se však tyto soubory textů označovaly pojmem kánon. V období romantismu se rozšířil pojem ‚Weltliteratur‘², a kromě velmi odlišného Goethova chápání pojmu jej jako míru vyšší estetické kvality vnímali například bratři August a Friedrich Schlegelové, kteří se pokusili o výčet kanonických autorů, který zahrnoval např. Petrarca, Ariosta, Tassa, Cervantese, Lope de Vega, Molièra, Racina, Miliona, ale „nejvýš se zpravidla kladli Dante, Shakespeare, Calderón a Goethe“ (Markiewicz, 2007, s. 64).

Ve *Slovníku Francouzské akademie* (1694) je již v 17. století pod heslem ‚klasik‘ uvedeno: „antický, obecně uznávaný autor, jenž představuje autoritu v oblasti, kterou se zabývá“ a klasické dílo je takové, které „vydrželo zkoušku času a je lidmi s dobrým vkusem považováno za vzor“ (Markiewicz, 2007, s. 64). Jelikož se příbuzný pojem klasicismu začal později používat pro celý umělecký směr, stal se pravděpodobně pojem klasik nedostačujícím pro označení v původním významu. a tak možná právě proto je namísto vrátit se zpátky k pojmu kánon, který přestože je do jisté míry nejednoznačný, je nejpozději od sedmdesátých let dvacátého století nejstálenějším označením pro souhrn „vybraných, významných a ceněných“ autorů a literárních děl.

Současná neuchopitelnost pojmu, která se projevuje velmi různorodými přístupy, pramení často ze snahy nějakým způsobem obsáhnout obecný/světový kánon, což je dle mého názoru a mnohých dalších (Bílek, Guillory ad.) nemožné. Co naopak možné je, je zkoumat teoretický koncept literárního kánonu včetně jeho mechanismů a procesů a jednotlivé dílčí složky kánonů národních či jinak úžeji vymezených. V následujících kapitolách chci nastínit diskuzi o literárním kánonu a definovat na jejím základě koncept literárního kánonu pro potřeby tohoto výzkumu.

² Doslovným překladem je ‚světová literatura‘.

2 DISKUZE O POVAZE LITERÁRNÍHO KÁNONU

Složitost definování literárního kánonu odráží velmi živá a vyostřená debata, která se o něm vede již od 80. let minulého století. V rámci této debaty nedochází jen ke kritice kánonu a vznášení požadavků na literární kánon, ale také k diskuzi o jeho povaze, funkci a dalších vlastnostech.

Přes složitost diskuze o povaze literárního kánonu je možné pozorovat (alespoň z počátku debaty v 80. a 90. letech, především v angloamerickém prostředí) rozdělení na dvě antagonistické pozice. První z nich se dá označit jako kritický přístup³, který po kánonu a jeho tvůrcích požaduje více reprezentativní složení kánonu, jež by reflektovalo širokou rozmanitost současné společnosti a také rovnoměrnější zastoupení nejrozličnějších kultur, ne pouze toho času dominantních. Druhá strana je konzervativní, tradicionalistická a v reakci na liberální kritiku obhajuje důležitost západního kánonu. Vytýká liberální kritice spojení literárního kánonu s ideologizací a politikou a klade důraz na estetickou hodnotu díla jako klíčovou vlastnost pro jeho kanonizaci (Kolbas, 2001, s. 25).

2.1 Kanoničnost a estetická hodnota

Jak jsem již naznačila, s termínem kánon úzce souvisí také pojem klasik, který byl v určitém smyslu používán pro stejnou oblast zkoumání jako v současné době slovo kánon. Přínosné pro tuto práci může tedy být i uvažování T. s. Eliota v přednášce z roku 1944 *Co je to klasik* (Eliot, 1991), ve které se snaží postihnout význam pojmu klasik a charakterizovat, kdo jím podle něj je. Tvrdí například to, co se často objevuje i v současných debatách jako vlastnost kanonických autorů a děl, že klasika můžeme určit až s odstupem času. V tom se shoduje s dominantním obhájcem literárního kánonu Haroldem Bloomem, který tvrdí, že kanoničnost se prokáže nejdříve dvě generace po autorově smrti (Bloom, 2000, s. 536.).

To však rozporuje Hans-Georg Gadamer svým pojetím ‚klasična‘, kterému sice přiznává normativní smysl, ale zároveň nepovažuje za nutný historický odstup. Zjednodušeně – nemusíme se snažit ‚přenést se‘ do Shakespearovy doby nebo jeho kulturního prostředí,

³ Často je však označována různě např. Critical Theory, kritický přístup, liberální kritika. John Guillory ve své publikaci *Cultural capital: the problem of literary canon formation* (1993) zkoumá situaci literárního kánonu především sociologicky a za původce této kritiky kánonu považuje pohled na společnost prizmatem liberálního pluralismu, tzn. jedinci jsou chápáni jako příslušníci skupin vymezených konkurenčními zájmy (Guillory a Müller, 2007). Šířeji o kritickém přístupu ke kánonu viz kap. 2.2.

abychom pochopili a ocenili hodnotu jeho díla, neboť klasické dílo samo tuto historickou vzdálenost zprostředkovává/překonává tím, že neustále vytváří nové interpretace a reakce v různých historických a kulturních kontextech (Gadamer, 2020, s. 256).

Jako konkrétní příklad lze použít například Shakespearova *Hamleta*, jehož normativní hodnota nezávisí na jeho statusu jako historickém artefaktu, ale spíše na způsobu, jakým promlouvá bezprostřední výrazovou silou k základním lidským zkušenostem a otázkám, které jsou nadčasové a univerzální. Podle Gadamera má klasické dílo normativní smysl či hodnotu, tedy nadčasový význam, který přesahuje jeho historický a kulturní kontext (Gadamer, 2020, s. 256).

Na paralele mezi uvažováním Eliotovým a Bloomovým můžeme pozorovat Bloomovu tradiční pozici (na rozdíl od Gadamera) upřednostňující tradiční přístupy a bránící se otevřít přístupům novým. Bloom kánon do jisté míry idealizuje a tvrdí, že znakem kanoničnosti je překonání tradice včetně jejího podřízení se novému textu. Již tímto výrokem implikuje kontinuitu literárního kánonu, která je podle něj jeho základní vlastností (Bloom, 2000, s. 34), a tímto popřením jiných vlivů a bodů zlomu se tak automaticky staví do opozice ke kritickému přístupu nebo chápání kánonu jako procesu (viz kap. 2.3).

To, co činí z knihy knihu kanonickou, je podle něj „cizost, druh originálnosti“⁴, kterou nedokážeme asimilovat, a tak ona asimiluje nás (Bloom, 2000, s. 15). Kanoničnost také spatřuje v míře vlivu na další autory, ať už ve formě popření, vymezení či napodobení – vnímá kanonické autory a priori jako rivaly. Podle Blooma platí, že kdokoli napíše umělecký text, účastní se pomyslné ‚soutěže‘ o místo v literárním kánonu (Bloom, 2000, s. 536.).

Bloomova teorie západního kánonu, jejíž bází je estetická hodnota díla jako hlavní podmínka pro přijetí do literárního kánonu, je ve velkém rozporu s faktem, že literární kánon je ve skutečnosti částečně tvořen a ovlivňován vzdělávacími institucemi, a tedy i jejich vliv na kánon je nezpochybnitelný. Je tedy třeba zkoumat proces kanonizace komplexněji a estetickou hodnotu textu pouze jako jednu jeho součást.

Osobitým způsobem se věnoval kánonu a estetické hodnotě i Jan Mukařovský, který otevřel ve své studii *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty* (1936) složitý vztah estetiky, kánonu a jeho subjektivního i kolektivního vnímání. Jeho pojetí je velmi široké a komplexní na to, aby mu zde mohl být věnován patřičný prostor, přesto se pokusím okrajově nastínit jeho pojetí ‚estetična‘ a kánonu. Je potřeba zdůraznit, že Mukařovský pracuje s přesně

⁴ V původním znění „strangeness, a mode of originality“ (Bloom, 1994, s. 3).

definovanými pojmy funkce, norma a hodnota. Podle Mukařovského má estetická funkce vztah k jiným mimoestetickým funkcím a je definována „schopností izolovat předmět jí dotčený, upoutávat pozornost k samotné věci nebo znaku, k jeho formě nebo aktu“ (Mukařovský, 2004, s. 1). Jejím cílem je navození estetické libosti.

Norma je podle Mukařovského regulativem estetické funkce, není neproměnným pravidlem, ale složitým, stále se obnovujícím procesem. Jako kánon označuje Mukařovský soubor těchto norem a zdůrazňuje, že neexistuje jeden kánon, ale vždy „soužití“ několika různých estetických kánonů, což dokládá na koexistenci estetických kánonů z období⁵ psaní své studie, tedy kánon meziválečný, symbolistický, lumírovský a májovský. Popisuje ale nejen pohyb do šířky, ale také lineární, ve kterém se mladší kánon rozpíná na úkor starších (Mukařovský, 2004, s. 13).

Estetická hodnota je podle něj vždy subjektivní. K proměně dochází v diskuzi o povaze normy: „o skutečné normě lze mluvit teprve tenkrát, jde-li o cíle obecně uznávané, vzhledem ke kterým se hodnota pocítuje jako existující nezávisle na vůli individua a na jeho subjektivním rozhodování, jinými slovy, jako fakt tzv. kolektivního vědomí“; sem náleží mimo jiné i hodnota estetická, udávající míru estetické libosti.“ (Mukařovský, 2004, s. 8). V důsledku hodnota závisí na vnímání a hodnocení jednotlivce, avšak určité hodnoty mohou být v konkrétním společenském okruhu sdíleny a přijímány jako obecně platné. Tato obecně platná hodnota se stává součástí tzv. kolektivního vědomí, což je sociální fakt, který se projevuje například v určitém estetickém kánonu.

V Mukařovského studii je kromě jiného podnětný sociologický rozměr procesů, kdy některé jevy se mění v rámci společnosti, ne pouze jednotlivce. Napadá mě, zda by právě tento přístup k teoretickému konceptu literárního kánonu nemohl být přínosný.

⁵ 1935–1936.

⁶ Pojem kolektivní vědomí přejal Mukařovský od Émile Durkheima a označuje jím sociální fakt, který zahrnuje názory, představy a kulturní jevy jako jsou věda, politika, náboženství ad. Podle Mukařovského lze kolektivní vědomí měnit a reflektovat rozumem, ne však jednotlivce, ale určité skupiny. Sociální fakt je podle Durkheimera zachycení společenských jevů, které se ve společnosti vyskytují nezávisle na individuálním projevu nebo jsou schopny vykonávat vnější tlak na jedince (Mukařovský, 2004; Grygar, 1999).

2.2 Kritický přístup a otázka po tvůrcích literárního kánonu

Vlivem společenských událostí a proměn myšlenkových konceptů (feminismus, multikulturalismus, postmarxismus) došlo v 80. a 90. letech dvacátého století, především v angloamerickém prostředí, k více polarizované diskuzi o povaze literárního kánonu.

Vlivem těchto změn vznikla potřeba demytizace tradičního přístupu k literárnímu kánonu, rozebrání historického, ideologického a institucionálního procesu jeho konstruování. k otázkám, co je to klasik a jaké texty jsou kanonické, se přidaly další důležité otázky – jakým způsobem se tyto texty dostaly do povědomí takového počtu lidí? Jaké mechanismy probíhají při procesu kanonizace? Kdo nebo co má vliv na to, že se tam dostanou, a jaký na tom má zájem? Proč v kánonu není žádný reprezentant mé sociální či etnické skupiny?

Kritika kánonu, ovlivněná postmarxistickým uvažováním o společnosti a kultuře, označuje literární kánon jako hegemonickou instituci, která podporuje hodnoty dominantní sociální skupiny a tyto hodnoty diktuje jiným sociálním skupinám a tím tak posiluje moc vládnoucí skupiny (Lauter, 1991). z této základní kritiky následně vychází další kritiky a požadavky na literární kánon.

Jednou z teorií kritiky je představa literárního kánonu jako ‚zrcadla společnosti‘, které odráží (nebo neodráží) rozdílné sociální skupiny a etniky. Tato (ne)reprezentativnost je ovlivňována výběrem literárních textů, u nichž opozice zdůrazňuje fakt, že během výběru textů dochází analogicky zároveň k aktivnímu vyloučení nevybraných. o souboru těchto textů se dá říct, že jsou určitým protipólem, či ‚antikánonem⁷, které je s jistými omezeními možné a potřebné také zkoumat, neboť jen tak jsme schopni pochopit proces kanonizace (Papoušek, 2010; Guillory a Müller, 2007).

Prizmatem kritiky kánonu jde v procesu výběru o záměrné vylučování určitých skupin autorů (ženských, černošských, etnicky menšinových či dělnických atd.). Kritický přístup tak vytváří tlak na reprezentativnost tohoto zobrazení, stejně jako platí politika podílu ze zobrazovaného ve veřejnoprávních médiích, tak by v demokratické společnosti měla být i v literárním kánonu rovnoměrná zastoupení všech sociálních skupin (Guillory a Müller, 2007, s. 187). Dovedeno do důsledku, podle literární kritiky by měl literární kánon fungovat jako platforma pro

⁷ V debatě o literárním kánonu se často vynořuje pojem antikánonu, který poukazuje na opačný pohled na literární kánon, a to z pohledu děl, které v něm nejsou. Antikánonem je tedy soubor všech děl, které do literárního kánonu nejsou zařazeny a klíčovou otázkou je, proč v něm nejsou (Papoušek, 2010, s. 18; Guillory a Müller, 2007, s. 186–189).

předávání ideálního obrazu o společnosti. Přestože je tedy školní kánon nejuchopitelnější částí literárního kánonu, je potřeba zdůraznit, že tato funkce školního literárního kánonu, na kterou jsou kladeny nároky z mnoha oborů a zájmových skupin, z něj vytváří nejvíce přímo ovlivnitelnou část.

Tuto myšlenku dále rozvádí John Guillory (1993) ve svém rozboru kritiky dosavadního zkoumání literárního kánonu. Označuje kánon také za prostředek, kterým je, kromě jiného, institucemi udržována kvalita spisovného jazyka. Tento fakt souvisí s konceptem kulturního kapitálu, s jehož pomocí se ve své studii snaží podle vlastních slov konfrontovat pluralistickou kritiku s cílem poukázat na její nedostatky. Koncept kulturního kapitálu⁸ je však velmi široký a nemám ambice ani prostor jej zde rozebrat, pokusím se jej pouze pro potřeby této práce stručně načrtnout v souvislosti s kritikou kánonu.

Guillory popisuje návaznost kritiky kánonu na sociologa Pierra Bourdieua (1990), který rozpracoval koncept kulturního kapitálu a dalších (ekonomického, sociálního, symbolického), přičemž jednotlivé koncepty se navzájem prolínají, ovlivňují a bez sebe nefungují. Kulturním kapitálem může být například vlastnictví knihy či uměleckého obrazu, ale toto vlastnictví je silně provázáno s ekonomickým kapitálem (Prokop, 2003). Pojem kapitál vychází ze svého ekonomického významu, kdy hodnota produkuje nadhodnotu, tedy dochází k určitému sociálnímu zvýhodnění na základně této hodnoty. Tato hodnota může být získána od rodičů, institucí či prostřednictvím ekonomického kapitálu. Guillory se soustředí na distribuci kulturního kapitálu z institucí jako je škola a navazuje tak na Bourdieua, který předpokládá, že ta patří mezi původce nerovnosti ve společnosti. Tento předpoklad zkoumá právě na literárním kánonu a jeho sociální reprezentativnosti a tvrdí, že pokud nedojde ke kritice instituce školy jako původce nerovnosti, a tedy i ke změně v distribuci kulturního kapitálu, je změna kánonu jen změnou s malou působností (Guillory a Müller, 2007, s. 216).

2.3 Funkce literárního kánonu a proces kanonizace

Stejně jako je problematická definice literárního kánonu, je také těžké určit jeho funkce. Na rozdíl od definice, která stanoví, co je to literární kánon, u funkcí je možné popsat, jaké funkce už literární kánon má a také jaké požadavky na něj jednotlivé strany názorového spektra mají. Jak jsem již nastínila v předchozí kapitole, kritici literárního kánonu (např. Lauter, 1991; Howe, 1981; Von Hallberg, 1984) po něm požadují, aby plnil funkci „zrcadla společnosti“,

⁸ Konceptu kulturního kapitálu a jeho vlivu na školní literární kánon se ve svém výzkumu věnoval např. Špaček, více viz kap. 3.1.

tedy byl její ideální reflexí. Guillory připodobňuje tuto funkci k požadavku na reprezentativnost a rovnost zastoupení, kterou společnost klade například na veřejnoprávní média, a zároveň opět zdůrazňuje, že tento požadavek je zbytečný, neboť je založen na falešné představě, že literární kánon má schopnost reprezentace společnosti (Guillory a Müller, 2007, s. 188).

Podle Bílka je jednou z hlavních funkcí literárního kánonu uspořádání a zpřehlednění nevyčísitelného a nezpracovatelného množství textů, které se každým dnem stále zvětšuje. Každému, kdo se literatuře věnuje nebo ji tvoří, umožňuje literární kánon následné odkazování na jiné texty, a to bez nutnosti parafráze. Jde tedy o funkci v této oblasti vysoce ekonomickou (Bílek et al., 2007, s. 10). Tato funkce a její popis automaticky vede k úvaze o procesu kanonizace, tedy podle jakého klíče k tomuto třídění textů dochází. Opět se zdá, že nejvhodnější cestou, jak zkoumat proces kanonizace, je zaměření se na konkrétní případy a na nich zkoumat, jaké možné faktory tento proces ovlivňují.

Dalibor Tureček ve svém příspěvku na odborném kolokviu o literárním kánonu (Bílek et al., 2007, s. 62) načrtává několik konkrétních případů kanonizace. Jedním z nich je začlenění Shakespeara do českého vlasteneckého kánonu na začátku 19. století F. L. Čelakovským. V tomto případě hlavním důvodem k zařazení do kánonu byla podle Turečka ne tolik estetická kvalita konkrétního textu (která podle Turečka nemohla být Čelakovskému osobně známa) jako spíše prestižní znaková reprezentace samotného jména Shakespeare. Podobně popisuje případ Karla Havlíčka Borovského, po jehož smrti v roce 1856 nedocházelo k publikování jeho textů a do kánonu se paradoxně dostává v sedmdesátých letech 19. století, tedy po období, kdy byly jeho texty dostupné pouze omezenému úzkému okruhu lidí. k jeho kanonizaci nedochází, podobně jako u Shakespeara, skrze recepci jeho díla, ale více skrze jeho osobu, která může sloužit jako národní symbol protirakouského odboje. Tyto mimoestetické a mimoliterární vlivy mohou být podle mnohých (např. Bílek, Papoušek, Tureček) častou motivací k zařazení díla či autora do kánonu (Bílek et al., 2007, s. 13, 39, 62).

Jednou z dalších funkcí, která je v debatách o literárním kánonu přítomná, je sebedefinování národů či jiných sociálních skupin. Zde dochází především k předávání kulturního dědictví, tedy hodnot a tradic s důrazem na historii důležitou pro konkrétní skupinu. Literární kánon funguje jako kulturní referenční rámec a poskytuje prostor pro ideje a ideály. Také se nabízí jeho využití jako edukativního prostoru pro debatu o historii, morálce, etice ad. (Canon, 2014). To dokládá právě český národní literární kánon, jehož základní funkcí bylo při jeho tvorbě v 19. století dokázat použitelnost českého jazyka v uměleckých dílech a jeho schopnost

konkurovat jak německému jazyku, tak i dalším světovým jazykům. Jakmile nebylo potřeba dokazovat kvalitu českého jazyka, stalo se funkcí národního kánonu formování jeho identity. Jak ale říká Jiří Kratochvíl, po dvou stech letech od této pro národ nejisté doby již není potřeba, aby literatura plnila tuto funkci, nová díla zařazovaná do literárního kánonu už by se tedy neměla řídit tímto hlediskem, měla by se osvobodit (Kratochvíl, 2020).

Kratochvílův názor do jisté míry sdílí také Ondřej Hník (2016), který podotýká, že v současném školním literárním kánonu je funkce národně uvědomovací/socializační dominující až do té míry, že je překvapující, jaké množství děl má v kontextu kánonu stále tuto funkci plnit. Jako jeden z příkladů uvádí některá dramata Václava Havla. Zdůrazňuje, že socializační funkci plní téměř jakékoli literární dílo.

Hník do jisté míry kritizuje zjednodušování výkladu vybraných děl podle určitých funkcí, které mají v rámci školního literárního kánonu plnit. Jmenuje dále literární díla, která mají sloužit jako dobový doklad. Jako příklad z českého kánonu uvádí „výběr a interpretace povídek Arnošta Lustiga redukované na existenci holocaustu či poměrů v koncentračních táborech“ (Hník, 2016, s. 239).

Jako další jmenuje literární díla, která mají sloužit jako doklad politických/zpolitizovaných idejí či ideologie, v tomto případě uvádí román *1984*, jehož interpretace bývá redukována na kritiku socialismu v bývalém Československu. Dále jmenuje díla ve funkci reprezentanta určité umělecké funkce nebo jevu poetiky, tedy texty ve výkladu uměle zúžené na jednu dílčí rovinu. Jako příklad uvádí četbu Nerudových *Povídek malostranských* redukovanou na poznávací funkci literatury, tedy poznání Malé Strany skrze dílo. a jako poslední důvod, jak jsou některá díla interpretována, uvádí jejich umělé zúžení na neliterární jev/problém, tedy jev/problém stojící mimo text a jeho estetickou funkci. Příkladem může být „četba úryvků z Hrabalových románů redukována na poznání, že autor používá nespisovné vrstvy jazyka (bez hlubšího ukotvení jazyka a stylu v interpretaci díla)“ (Hník, 2016, s. 239).

Hníková kritika zjednodušované interpretace literárních děl je jistě na místě, navíc ale přináší informaci o možných vlivech na proces kanonizace některých textů, které se, především ve školním literárním kánonu, mohou objevit a setrvat, a to v závislosti na výše uvedené mimoestetické nebo dokonce mimoliterární funkci.

3 LITERÁRNÍ KÁNON V ČESKÉM KONTEXTU

Do bipolární debaty o povaze literárního kánonu, ve které šlo o střet tradicionalisticko-estetického přístupu s kritickým přístupem (požadavek na otevření kánonu, feministický přístup ad.), vstupují v poslední době novější přístupy, a i v českém prostředí nabízejí inovativní pohled na problematiku literárního kánonu. Je zpochybňováno pojetí literárního kánonu jako seznamu a literární kánon je v nich charakterizován spíše jako literární pole či proces, ve kterém dochází ke střetu nejrůznějších sil a vztahů. Například Tureček odmítá chápat literární kánon jako závazný výčet a dívá se na něj spíše jako na „dynamický průsečík napětí a vztahů“. Napětí vzniká mezi dynamickým literárním textem a statickým literárním kánodem, mezi kulturní pluralitou a singularitou kánonu. Do této sítě pak také vstupují, nutně ji rozrušují a následně zase stabilizují proměny literárních interpretací, které se mění v závislosti na proměnách literární vědy, jazyka, kultury a doby (Tureček In Bílek et al., 2007, s. 60–61).

Vladimír Papoušek ve své studii *Spontánnost, manipulace, literární kánon a dobový horizont* (2006) také zamítá existenci pevného literárního kánonu a popisuje namísto něho existenci kanonického pole, které je stále v pohybu v síti nekonečného součtu vlivů. Tyto jeho soustavné proměny nahlíží jak z vertikálního pohledu dějin (jak je běžné v přístupech k literárnímu kánonu a jedná se o představu literárních textů jako seznamu), tak z horizontálního pohledu, ve kterém jsou vedle sebe řazena všechna díla, aniž by jaká byla a priori vyřazena. Analýzou literárních textů z let 1905 až 1910 dochází k závěru, že kanoničnost není dána ani pouze estetickou kvalitou (jak tvrdí např. Bloom, 2000), ani pouze hegemonickými tlaky (jak tvrdí kritika kánonu, např. Lauter, 1991), ani pouze dobovým přijetím, a že ji lze zachytit a popsat pouze ve vztahu ke konkrétním objektům, tedy vždy selektivně. Je potřeba zmínit, že Papoušek celou problematiku literárního kánonu nahlíží především z pohledu problematiky literárních dějin a jejich zpracování. Apeluje tedy na vyvážení dvou protikladných, a přesto se doplňujících pohledů na literární historii, pohled na literární dějiny z patřičné dálky, aby zkoumající mohl vidět celek, ale také k horizontálnímu řezu, který může přinést konkrétnější představu o dějinném pozadí známých textů (Papoušek, 2006, s. 106).

Jinak problematiku pojímá Petr A. Bílek, který více pracuje s představou literárního kánonu jako seznamu, ale zdůrazňuje nemožnost vytvoření jednoho esenciálního kánonu. Ve svém příspěvku využívá metaforu krajiny a odmítá kontinuálnost kanonizačního počínu, ten je ze

své podstaty zlomovým bodem, stejně jako se v krajíně dlouho nic neděje a pak dochází k její velké proměně vlivem transgrese⁹ (Bílek et al., 2007, s. 12).

Přínosné je také jeho uvažování o požadavcích na kánon (reprezentativnost, výlučnost děl ad.) a následné tvorbě kánonu na základě těchto požadavků. Velmi zjednodušeně, jako jedno z řešení, jak přistupovat ke kánonu, nabízí Bílek vícevrstvé členění literárního kánonu v podobě pomyslných průsvitných map, které by se pokládaly na sebe, přičemž udává i příklady některých kategorií, a to: díla „vnímatelsky“ podnětná, texty vývojově podnětné, díla reprezentativní v nejrůznějších diskurzích, k nimž je literární materiál využíván a další možné vrstvy (Bílek et al., 2007, s. 16).

Z výše uvedených přístupů, jak chápat literární kánon, i z diskuze o povaze literárního kánonu nejvíce vystupuje pojetí literárního kánonu jako abstraktního souboru autorů a textů, který je stále v pohybu. Literární kánon se tak jeví jako složitý konstrukt, který, přestože je často označován za normující, je velmi různorodý a těžko zachytitelný v místě a čase. Přesto je jako literární kánon označován například seznam literárních děl nebo antologie. Na otázku, jak je to možné, je třeba hledat dále odpověď. Jednou z odpovědí, která se na základě dosavadních úvah a výroků nabízí, je, že povaha tohoto imaginárního kánonu, tedy kánonu neobsáhnutelného, implikuje existenci jistých konkrétních vrstev konceptu literárního kánonu.

3.1 Školní literární kánon

Předmětem výzkumu této diplomové práce jsou učebnice literatury, které jsou součástí literárního kánonu, který může být specifikován jako školní literární kánon. Jedná se o jeden z nejlépe představitelných a zkoumatelných literárních kánonů a dá se chápat také jako most k literárnímu kánonu imaginárnímu¹⁰, abstraktnímu. Jak kvůli svému vlivu, tak díky příznivějším podmínkám zkoumání, spadá školní literární kánon do oblasti zájmu jak literárních vědců, tak také pedagogů, sociologů a široké veřejnosti. Svou interdisciplinární povahou je předmětem mnoha debat a nejrůznějších střetů, jak jsem se snažila nastínit v předešlých kapitolách o kanonické debatě.

⁹ Geologický jev, který znamená zvýšení hladiny moře a následné zalití krajiny.

¹⁰ Imaginární kánon, tak jak jej popisuje např. (Guillory a Müller, 2007, s. 207), tedy kánon neobsáhnutelný, pouze myšlený.

V úvodu sborníku *Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání* (2014) poukazuje Martina Šmejkalová na historickou souvislost mezi českým literárním kánonem a francouzskou tradicí, která v minulosti silně ovlivnila úvahy o formování literárního kánonu pro potřeby výuky literatury. Koncem 19. století došlo ke změně koncepce výuky, místo napodobování děl se začal klást důraz na literární historii a rozbor děl (Canon, 2014, s. 7). V důsledku této změny, kterou je možné pozorovat v dlouhodobém horizontu i v českém prostředí, vstupuje do procesu kanonizace v některých případech mimoestetický rozměr – kanonické dílo má kromě jiného funkci reprezentace literární události (Bílek et al., 2007, s. 13). Některá díla jsou tedy záměrně vybrána, ne tak pro svoji estetickou hodnotu, ale pro vzdělávací účely.

Problematiku vlivu vzdělávacích institucí rozpracovali například sociologové Bourdieu a Passeron (1990) v konceptu kulturního kapitálu (více viz kap. 2.2). který byl od té doby mnoha dalšími (Atkinson, 2015, Lareau, 2011 ad.) rozpracováván a redefinován.

Podle této teorie má právě škola a společnost, která ji tvoří, největší vliv na určení toho, co je hodnotné a důležité. Vztaženo na literární kánon a velmi zjednodušeně, pokud v naší společnosti je rozhodnuto, že znalost *Babičky* Boženy Němcové je důležitá a je považována za součást obecného kurikula, stává se kulturním kapitálem.

V českém kontextu se výzkumu školního literárního kánonu věnoval například Ondřej Špaček. z jeho analýzy (Špaček, 2020) vyplývá, jak moc se liší seznamy literatury, jež jsou tvořeny samotnými školami, ze kterých si studenti vybírají určitý počet titulů k maturitní zkoušce, v závislosti na typu školy. Posuzována byla gymnázia a střední odborné školy, přičemž gymnázia, podle analýzy školy s vyšším kulturním kapitálem¹¹, zařazovala na maturitní seznam literárních děl kromě několika textů, které byly pro oba typy škol společné, také díla interpretačně méně jednoznačná a náročnější (např. *Tři legendy o křucifixu*, *Plešatá zpěvačka*, *Racek*, *Sto roků samoty*, *Pásmo*, *Pěna dní* ad.). Na rozdíl od škol s nižším kulturním kapitálem, které naopak zařazovaly na seznam díla jednodušší na interpretaci, kratší či často populárně filmově zpracovaná (např. *Harry Potter*, *Účastníci zájezdu*, *Román pro ženy*, *Hrabě Monte Christo* ad.).

Tyto výsledky poukazují na skutečnost, že školy mohou výrazně modulovat maturitní literární kánony a tím silně ovlivňovat i subjektivní vnímání literárního kánonu svých absolventů. Tyto

¹¹ Za školy s vyšším kulturním kapitálem jsou považovány ty, u jejichž studentů je vyšší úspěšnost u maturitní zkoušky, shodně tak za školy s nižším kulturním kapitálem jsou považovány ty, jejichž studenti mají průměrně nižší úspěšnost při absolvování maturitní zkoušky (Špaček, 2020).

výsledky výzkumu stojí v silné opozici vůči obhájčům kánonu (např. Bloom, který sám sebe staví do pozice autority a vytváří seznam děl kanonické západní literatury, který byl mnohými zpochybněn¹²).

Kromě v předešlé kapitole zmíněných vědců a literátů, kteří vstupují do debaty, jak má školní literární kánon vypadat, co má a co naopak nemá obsahovat, jsou to především pedagogové, dále pak například autoři učebnic, literárněvědné katedry, žurnalisté, kteří se věnují literárním a didaktickým tématům, ale také veřejnost, která v současné technologické době může vyjadřovat své názory viditelněji, než tomu bylo dříve, například skrze komentáře na sociálních sítích či inovativní spolky (v ČR např. Eduin ad.).

Názornou ukázkou této praxe je v českém prostředí často se objevující debata o maturitní zkoušce a literárních dílech, které by absolvent střední školy měl znát. Mezi hlasy z veřejnosti vyčnívá v debatě především strach ze ztráty hodnot, vyprázdnění obsahu a obava z „hloupých“ dětí, které bez pomoci internetu nebudou nic znát, a na straně druhé kritika tzv. „biflování“ pouhých seznamů a jmen nazpaměť bez schopnosti interpretovat a vyhodnocovat (Feřtek, 2015, Králíková, 2020, Kvačková, 2009, Švec, 2015, Soukal, 2015).

Strach ze ztráty tradic a hodnot dospěl například v Dánsku tak daleko, že ministerstvo kultury zadalo vypracování literárního kánonu (seznamu) a dalších druhů umění. Vše proběhlo nejen na podnět ministerstva kultury či škol, ale také širší veřejnosti, která v reakci na společenské změny a vyšší množství imigrantů volá po jasnějším vymezení literárního kánonu, jak z důvodu ochrany vlastní tradice, tak pro snadnější integraci přistěhovalců (Canon, 2014; Fedrová ed., 2006).

¹² Například Papoušek analyzuje Bloomův český výběr a tvrdí, že všechna vybraná díla (V. Havel *Largo Desolato*, K. Čapek *R. U. R.*, *Válka s mloky*, M. Kundera *Nesnesitelná lehkost bytí*, Seifert *Básně*, M. Holub *Básně*) mohla být zvolena z mimoestetických důvodů, např. z důvodu známosti autora či dokonce časté přítomnosti autora (M Holub) ve Spojených státech, ve kterých Bloom žil.

4 JAK SE DOTKNOUT LITERÁRNÍHO KÁNONU

V předešlé kapitole došlo k vymezení – obecný/světový literární kánon, pokud existuje, je abstraktní a nedosažitelný. Co je možné blíže zkoumat jsou národní či jiným způsobem vymezené literární kánony. Ty samotné však opět mají natolik proměnlivou povahu, že je obtížné zachytit je celé. Stále to jsou kánony imaginární. Není možné sepsat do jednoho dokumentu například český národní literární kánon, protože neexistuje jeden takový kánon. Zde se opět ukazuje, jak problematika literárního kánonu není vědecky dostatečně uchopená a postrádá svoji funkční terminologii. Tak, jak jsem doposud měla šanci nahlédnout do odborné i veřejné diskuze o literárním kánonu, vnímám literární kánon jako abstraktní soubor autorů a textů, který je stále v pohybu. Takový abstraktní konstrukt ale nelze zkoumat, je potřeba vymezit termín pro jeho konkrétní podobu. Naznačené řešení tohoto problému je možné zaznamenat v několika úvahách.

První z nich je uvažování Johna Guilloryho o literárním kánonu jako o imaginárním souhrnu literární děl a autorů, který je neobsáhnutelný, neboť není možné přechíst všechna kanonická díla či znát všechny kanonické autory, kteří se průběžně mění. Neexistuje tedy žádný literární kánon uchopitelný v konkrétním čase a místě. Konkrétní, uchopitelnou podobu literárního kánonu nazývá Guillory sylabem. Celá úvaha je však vnořena do analýzy kritiky literárního kánonu a Guilloryho zaměření na vzdělávací instituce jako hlavního tvůrce literárního kánonu. Sylabus je u něj v tomto kontextu často označen za institucionální nástroj, kterým instituce formuje literární kánon, konceptuální uchopení literárního kánonu tedy více nerozvíjí (Guillory a Müller, 2007, s. 207, 208).

Druhou úvahou nad problematikou dvou rovin literárního kánonu je naznačení možné analogie mezi literárním kánonem a sylabem k saussurovskému rozlišení mezi „langue“ a „parole“ u Kaplické Yakimové v její monografii *Literární kánon a překračování hranic* (2015, s. 65). Kaplická Yakimová touto analogií zachycuje Guilloryho chápání kánonu a sylabu. Ráda bych ale tuto naznačenou cestu využila a rozvedla dále. Je otázkou, zda by se koncept dichotomie langue a parole, který rozvinul Ferdinand de Saussure a jeho žáci (Čermák, 2011), nemohl stát teoretickou bází pro uchopení konceptu literárního kánonu nebo alespoň východiskem pro jeho budování. Určité podobnosti by tu byly, například stejně jako jazyk má literární kánon více rovin a podobně jako langue i literární kánon je literárními teoretiky uchopován jako pole či systém. i některé další výroky o langue se zdají být odpovídající konceptu literárního kánonu: je výsledkem společné dohody a má charakter normy (Macháčková, 1989), také je možné ho charakterizovat jako „funkční dynamický systém

schopný plynulého vývoje v čase a prostoru“ (Macháčková, 1987). a parole jako konkretizace, která je místně i časově uchopitelná/zachytitelná (Macháčková, 1987), se zdá být vhodnou analogií ke ‚konkrétní podobě literárního kánonu‘.

Pro konceptuální uchopení ‚konkrétní podoby literárního kánonu‘ se mi pojem sylabus, užitý Guillorym, jeví z více důvodů jako nedostatečný. Sylabus neobstojí pro označení všeho, co může být ‚konkrétní podobou literárního kánonu‘. Jeho zavedené užívání je silně navázáno na vzdělávací instituci, což by zcela vyloučilo možnost zařadit mezi ‚konkrétní podoby literární kánonu‘ např. slovníky, knižní edice klasiků, zlaté fondy a nejrůznější výběry, které nejsou tvořeny školou ani jí nejsou nutně využívány.

Pro potřeby této práce jsem se rozhodla užívat jako terminus technicus spojení ‚konkrétní podoba literárního kánonu‘¹³. Jak jsem již vysvětlila, tímto pojmem je myšlena konkretizace imaginárního kánonu, která může mít různé veskrze materiální formy. Je obtížné postihnout všechny její možné podoby (pokud je to vůbec možné), a tak nastíním pouze vybrané ‚konkrétní podoby literárního kánonu‘, které se více či méně dotýkají hlavního tématu této práce.

4.1 Učebnice / antologie / sylaby

Stěžejní ‚konkrétní podobou literárního kánonu‘ pro tuto práci jsou učebnice, neboť právě na nich je provedena analýza literárního kánonu.

Učebnice jsou důležitým nástrojem vzdělávání, který pomáhá studentům pochopit a osvojit si nové znalosti. Jejich tvorba však není jednoduchým procesem a zahrnuje mnoho různých problematik. Obsah učebnic tvoří především kolektiv autorů, skládající se nejen z redaktorů, ale také učitelů, odborníků, grafiků ad.

Kromě vlivu vydavatelů a autorů může mít na obsah učebnic vliv i cenzura ze strany státních orgánů. V minulosti běžně docházelo k cenzuře a až programovému tvoření obsahu učebnic. Státní pedagogické nakladatelství (SPN) mělo ve sledovaných letech 1970–1989 fakticky monopol na vydávání učebnic a podléhalo přísné kontrole komunistické strany. Tato kontrola se projevovala nejen v omezení ale také v přímém vlivu na tvorbu obsahu (WÖGERBAUER, a další, 2015).

V České republice dnes neexistuje žádná oficiální cenzura, přesto zde existují mechanismy, které ovlivňují výsledný obsah učebnic. Jedním z nich jsou doložky Ministerstva školství,

¹³ K tvorbě termínu se ještě vracím v závěrečné diskuzi.

mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které poskytují informaci o tom, že jsou pro učebnici z pohledu MŠMT splněny určité požadavky (respektuje Ústavu ČR, je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, je zpracována na dostatečné odborné úrovni, odpovídá obsahovou, jazykovou a grafickou stránkou věku žáků, kterým je určena).

Udělení schvalovací doložky ze strany MŠMT učebnicím je pro většinu ředitelů škol nutnou podmínkou pro jejich nákup z finančních prostředků státu, čímž se zvyšuje míra vlivu MŠMT na obsah učebnic. z čehož vyplývá, že užívání učebnic s doložkou není nikým nařízeno, existuje zde ale jistý finanční tlak na ředitele škol a v důsledku také na nakladatele z důvodu odbytu.

Vývojem prošla v mnou sledovaném období (1970–2021) také funkce učebnic. Zatímco v minulém století byla pro žáka učebnice hlavním zdrojem informací, v současné době je pouze jednou z mnoha pomůcek, které učitelé používají při výuce. Na tento aspekt je kladen důraz, čemuž se podřizuje také struktura a grafická úprava současné učebnice. i tato změna tak může mít vliv na podobu současného literárního kánonu.

4.2 Seznamy maturitní četby / požadavky k SMZ

Další reprezentací literárního kánonu a faktorem, který se na něm zároveň podílí, jsou požadavky ke státní maturitní zkoušce a seznamy maturitní četby. Tyto seznamy jsou také důležitou součástí vzdělávacího systému, neboť představují vyvrcholení společné vzdělávací cesty studentů a jsou určitým písemným dokladem znalostí, které jsou pro závěrečnou maturitní zkoušku požadovány. Obvykle obsahují výběr literárních děl (vybraných učiteli a studenty), které jsou považovány za významné a odrážejí literární kánon určité kultury nebo společnosti. Ale jsou to také seznamy maturitní četby a požadavky ke státní maturitě, které opakovaně vzbuzují emoce a jsou tak předmětem odborných i veřejných diskuzí. Podle kritiky literárního kánonu (více viz kap. 2.2) je právě škola jako instituce v dnešní době nejvíce zodpovědná za rozdělování kulturního kapitálu a má také největší vliv na podobu literárního kánonu. Výzkumu seznamů maturitní četby se v ČR věnoval např. Špaček, 2020.

4.3 Zlaté fondy / knižní edice / slovníky

Termín zlatý fond obecně označuje výběr nejlepších děl v dané oblasti a často se používá k popisu knižních edic a programů podpory, jejichž cílem je vyzdvihnout nejvýznamnější díla v dané oblasti. Za jeden z příkladů současného zlatého fondu je možné považovat metodiku (Pilař, 2018) vytvořenou pro veřejné knihovny na požadavek Ministerstva kultury z roku 2018 (Česko, 2018). Zlatý fond české literatury obsahuje 353 titulů a tento seznam, stejně jako výbor

ze zahraniční beletrie, zpracoval Martin Pilař, který se profesně věnuje dějinám české i světové literatury¹⁴. Jako třetí oblast je do zlatého fondu zařazena literatura pro děti a mládež, kterou zhotovil Pavel Mandys, který se tomuto výběru věnoval již ve své publikaci *2x 101 knih pro děti a mládež* (2013).

Se zlatými fondy souvisí také knižní edice, které se zaměřují na nová vydání starších literárních děl, která jsou považována za součást literárního kánonu. Tyto knižní edice jsou vydávány u příležitosti významné události nebo za soustavné péče nakladatele, a často za podpory některé kulturní instituce. Tyto edice mají reprezentovat literární kánon určité kultury nebo období a některé jsou navázány na didaktické programy jejichž součástí jsou také výukové materiály (např. Dílny České knihovny). V České republice vychází několik knižních edic, které by se do určité míry také daly označit jako reprezentace literárního kánonu, např. Česká knihovna, jež s několika přerušeními vychází od roku 1997 a v roce 2019 přesáhla hranici sta titulů; dále Knihovna klasiků v nakladatelství Odeon a mnoho dalších edic.

Zlaté fondy a knižní edice pomáhají uchovávat a propagovat český literární kánon a přispívají k tomu, že nejvýznamnější díla, tak jak byla v průběhu let vyhodnocována, jsou přístupná současným čtenářům¹⁵. Neslouží tedy pouze jako reprezentace literárního kánonu, ale do určité míry tím také ovlivňují jeho současnou podobu.

4.4 Ankety / průzkumy veřejného mínění

Literární kánon představuje výběr děl, která jsou považována za díla s vysokou literární hodnotou a kulturní hodnotou. Vnímání konkrétních literárních děl jako součást kultury je také jedním z faktorů ovlivňující podobu literárního kánonu a klíčem k pochopení toho, jak jsou literární díla vnímána a oceňována společností, mohou být nejrůznější kulturní ankety a průzkumy.

¹⁴ Za povšimnutí stojí zdroje, ze kterých Pilař čerpal pro seznam české literatury: příručky vzniklé v Ústavu pro českou literaturu AV ČR: *Česká literatura od počátků k dnešku* Praha. 1998; *V souřadnicích volnosti – česká literatura devadesátých let dvacátého století v interpretacích*. Praha. 2008; *V souřadnicích mnohosti – česká literatura první dekády jednadvacátého století v souvislostech a interpretacích*. Praha. 2014.

¹⁵ Je potřeba dodat, že ne všechny knižní edice klasických autorů mají pozitivní vliv na zachování a předávání starších děl. Například nakladatelství Dobrovský dostalo několikrát anticenu Skřípec za nekvalitní vydání starších klasických děl v edici Omega. Více viz

<http://www.obecprekladatelu.cz/anticena-skripec.htm>.

Jednou z nich je anketa Kánon100, kterou uspořádala stanice Vltava Českého rozhlasu k výročí 100 let od vzniku Československa v roce 2018. Cílem této ankety bylo určit nejvýznamnější umělecká díla 20. století v různých kategoriích, mezi nimi také kategorie Próza, Básnická sbírka, Kritické a esejistické dílo ad. Jako první tři knihy v kategorii Próza byly vybrány *Válka s mloky*, *Osudy dobrého vojáka Švejka a Žert*.

Další osvětovou anketou, která byla zaměřena na kanonická díla, byla Magnesia Litera: Kniha Století, rovněž k výročí 100 let od vzniku Československa. Cílem ankety bylo určit nejvýznamnější českou knihu 20. století, zároveň však během ankety vznikl také specifický literární kánon, neboť vybraní odborníci nejprve nominovali pět českých knih z každého roku od roku 1918 do roku 2000¹⁶, ze kterých pak veřejnost vybírala na webu Magnesia Litera knihu roku. Třemi nejdůležitějšími knihami století byly zvoleny *Osudy dobrého vojáka Švejka*, *Saturnin* a *Divadlo Jára Cimrmana*.

Celkově lze říci, že zastoupení literárního kánonu v povědomí veřejnosti a v průzkumech veřejného mínění, stejně jako v různých iniciativách a projektech, umožňuje nahlédnout do způsobu, jak je kánon ve společnosti vnímán a oceňován. k tomu slouží nejen výsledky anket, ale především debaty, které jsou s nimi spojeny¹⁷. Tyto události kánon nejen reflektují, ale také se podílí na jeho neustálém vývoji a přizpůsobování se měnícím se kulturním a společenským kontextům.

¹⁶ Od roku 2001 se každoročně během soutěže Magnesia vybere kniha roku, tudíž pro následující roky byly knihy již vybrány.

¹⁷ Za zmínku stojí podnětná literární debat s mj. Radkem Malým, Martinem C. Putnou Blankou Čínátlovou ad., dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/kanon100-debata-nejen-o-literature-7615394>.

5 METODOLOGIE

Existuje mnoho různých přístupů ke zkoumání literárního kánonu, z nichž každý se zaměřuje na jiné aspekty tohoto jevu. Téměř všechny z přístupů ke zkoumání literárního kánonu jsou ze své podstaty interdisciplinární, tedy silně propojené s příbuznými obory, přesto se pokusím postihnout vybrané typické směry či oblasti bádání konkrétních oborů a vhodně tak vybrat materiál i metodu pro následné zkoumání.

Literárněvědný přístup se zaměřuje především na literární texty, jejich autory a interpretaci literatury. Zkoumá, jaké literární prvky a vlastnosti jsou považovány za důležité pro to, aby se dílo stalo součástí kánonu. Tento přístup se také zabývá tím, jak se kánon mění v průběhu času a jaké faktory ovlivňují jeho proměny.

S rostoucím zájmem o kulturu a její vztah k literatuře se literární kánon stal předmětem kritického zkoumání nejen z pohledu literární teorie, ale i z pohledu kulturních studií (cultural studies). V oblasti kulturních studií je literární kánon zkoumán jako součást širšího kulturního kontextu. Zkoumá se například to, jaká díla jsou v kánonu zastoupena a jaký vliv mají na společnost a kulturu. Otázkou je, jak se kánon vyvíjí a mění v různých kulturách a jaká díla jsou v různých kulturních kontextech považována za důležitá. Například Russel A. Berman se ve studii *Cultural Studies and the Canon: Some Thoughts on Stefan George* (1999) věnuje analýze práce německého básníka Stefana Georgeho, který byl významnou postavou evropského literárního kánonu na počátku 20. století. Ve studii mapuje, jak se Georgeho dílo stalo součástí literárního kánonu a jak bylo interpretováno v různých kontextech. Berman reflektuje jeho vymizení z kánonu z důvodu Georgeho politického spojení s německým nacionalistickým režimem a připojuje kulturní kontext.

Nejen literárněvědný a kritický ale také sociologický přístup k literárnímu kánonu má například John Guillory, který ve své práci *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation* (1993), velmi zjednodušeně pro potřeby této práce, navazuje na sociologa Pierra Bourdieua s konceptem kulturního kapitálu, který má velký vliv na sociální postavení jedince nebo skupiny v různých kulturních a společenských kontextech. Zkoumá formováním literárního kánonu v souvislosti s kulturou a vzděláváním a zdůrazňuje, že větším problémem, než je nerovnoměrné zastoupení různých sociálních skupin v kánonu, tak jak ho popisují liberální kritici, je nedostatečná dostupnost vzdělání pro všechny. Podle Guilloryho jsou to právě vzdělávací instituce, které určují, co a jak se bude číst, tedy také co bude v literárním kánonu a jak to bude interpretováno.

Další přínosný přístup ke zkoumání literárního kánonu může být z pohledu komparatistiky a teorie překladu, který se zaměřuje na porovnávání a studium literatury v mezinárodním kontextu. Zkoumá, jak se díla stávají součástí kánonu různých literatur a kultur. Tento výzkum se také zabývá otázkami, jak se díla překládají a jak překlady ovlivňují vnímání a interpretaci těchto děl. Výzkum literárního kánonu v rámci komparatistiky a teorie překladu se také soustředí na otázky globální literatury a transkulturního přenosu literárních děl, což přináší nové pojetí literárního kánonu jakožto dynamického a proměnlivého jevu. Jako velmi podnětnou bych uvedla již zmíněnou monografii Very Kaplické Yakimové *Literární kánon a překračování hranic* (2016), v níž čtenáře uvádí do problematiky literárního kánonu a zároveň nabízí další možnosti, jak zkoumat literární kánon transkulturně skrze dvě cesty – „příběh překladu literárního díla a příběh řízení recepce“ (Kaplická Yakimova, 2015, s. 115).

V neposlední řadě je možné zkoumat literární kánon primárně z pohledu didaktického. Tento přístup se často zabývá otázkami, jakým způsobem jsou díla vybírána pro výuku a jakým způsobem jsou prezentována studentům. Výzkumů prizmatem didaktiky je mnoho (např. Stamoglou, 2009; Antalová, 2019; Hník 2010, 2016), více se jim věnuji v kapitole 3. 1.

Další přístupy k literárnímu kánonu mohou zahrnovat například feministický, postkoloniální, ekologický či genderový přístup, které se soustředí na různé aspekty literatury a zkoumají, jaké role hrají v procesu formování literárního kánonu. V této práci zkoumám literární kánon primárně z literárněvědného hlediska, které zahrnuje literární historii a interpretaci, přesto je nemožné z důvodu jeho podstaty, jak jsem již výše vysvětlila, vyhnout se interdisciplinárním přesahům.

5.1 Metodické aspekty výzkumu

Základní výzkumnou metodou pro tuto práci měl být pouze kvantitativní výzkum, jelikož jsem chtěla zkoumat velký vzorek, který by měl širší výpovědní hodnotu a reflektovat proměnu v delším časovém úseku. k tomuto navrženému postupu vedl také fakt, že doposud vzniklo velmi málo vědeckých prací, které by v českém prostředí zkoumaly literární kánon z více literárněvědné perspektivy než pedagogické, tudíž na počátku šetření stálo málo výzkumných otázek a přístupů, na které bych mohla navazovat. V průběhu analýzy jsem však nabyla dojmu, že kvantitativní přístup nedokáže postihnout některé významné oblasti zkoumání (např. proměny interpretace) a tak jsem provedla triangulaci¹⁸ metod. Doplnila jsem kvantitativní

¹⁸ V tomto případě kombinace výzkumných metod v odlišných místních a časových kontextech (Hendl, 1999).

výzkum o kvalitativní sondu zaměřenou na dvě oblasti: prostor věnovaný autorům a interpretaci.

Kvantitativní přístup je velmi univerzální a je využíván v mnoha vědních oblastech. Tuto metodu lze stručně definovat jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi sledovanými jevy (Chráska, 2016). Naopak kvalitativní přístup, jehož podstatou je do široka rozprostřený sběr dat bez stanovení proměnných na samém počátku, nepřináší ověření hypotéz, ale spíše může sloužit jako podnět k diskusi a určení směru navazujícího bádání včetně stanovení nových hypotéz (Švaříček a Šedřová, 2014).

Postup kvantitativního výzkumu jsem převzala od Miroslava Dismana 1) formulace teoretického problému; 2) formulace výzkumné otázky a teoretické hypotézy; 3) formulace souboru pracovních hypotéz. 4) výběr vzorku; 5) pilotní studie; 6) rozhodnutí o technice sběru dat; 7) konstrukce nástrojů pro sběr; 8) předvýzkum; 9) sběr dat; 10) analýza dat; 11) interpretace, závěry, teoretické zobecnění (Disman, 2002, s.120).

5.2 Cíl výzkumu

Cílem práce je, jak jsem již v úvodu zmínila, reflexe proměn českého literárního kánonu ve středoškolských učebnicích literatury. Kvantitativní výzkum, jehož součástí je analýza a následná komparace vybraných předrevolučních a porevolučních učebnic, navazuje na již popsanou teorii ‚konkrétní podoby literárního kánonu‘ (viz kap. 4) a je zaměřen na zkoumání školního literárního kánonu v učebnicích literatury, které vyšly mezi roky 1970 a 2021.

Přestože cílem toho výzkumu je zjistit, co nejvíce informací o proměně literárního kánonu bez ohledu na předpoklady, stanovila jsem na začátku tyto dvě hypotézy, které vycházejí z výroků či domněnek ve veřejných debatách o literárním kánonu (např. Putna ad., 2018) a v člancích (např. Kopeček, 2016), které se věnují dějinám 20. století.

H1. V učebnicích před r. 1989 bude vyšší podíl autorů z 19. st. než v porevolučních učebnicích.

H2. V učebnicích před r. 1989 bude nižší podíl zahraničních autorů než v porevolučních učebnicích.

Kromě zmíněných hypotéz jsem si kladla další otázky. Je možné pozorovat fragmentaci kánonu? Jaké jsou rozdíly mezi předrevolučními a porevolučními učebnicemi? Kterí autoři chybí a kteří naopak přibýlí? Co je pruníkem, a tedy nejstabilnějším prvkem literárního

kánonu? Odpovědi na tato tázání jsem hledala ve výsledcích kvantitativního výzkumu a následně využila i při kvalitativní sondě. Více je v souvislosti s výsledky výzkumu rozvádím v závěrečné diskuzi.

5.3 Výběr vzorku

Předmětem zkoumání této práce jsou učebnice literatury pro gymnázia a střední školy od roku 1970 do roku 2021. Situace učebnic literatury před rokem 1989 je velmi nepřehledná. Přestože výběr gymnaziálních/středoškolských učebnic nebyl tak velký (jako je tomu od roku 1989) a jejich vydávání bylo centrálně řízeno státem, je situace složitá z jiných důvodů. Od roku 1960 došlo několikrát ke změně školského systému¹⁹, některé učebnice byly mnohokrát dotiskovány a často je možné najít učebnici²⁰ s (někdy) rozdílným názvem a rozdílným rokem prvního vydání, která obsahuje na první pohled totožné texty. Bohužel se mi nepodařilo najít jednotný soupis socialistických učebnic, a po konzultaci s pracovníky Národní pedagogické knihovny J. A. Komenského, jsem si nechala vytvořit rešerši učebnic literatury mezi roky 1970 až 2021. Na základě této rešerše, která mi pomohla zmapovat situaci učebnic před rokem 1989, jsem vybrala tyto mně dostupné učebnice²¹:

5.3.1 Učebnice před rokem 1989

1FORST79 / Literatura pro 1. ročník gymnázií (přehled vývoje a směrů)

Autorem této učebnice je Vladimír Forst, známý bohemista a autor Lexikonu české literatury. Jedná se o první vydání z roku 1979, které začíná kapitolou „Středověká literatura evropská“

¹⁹ V roce 1960 se změnila délka povinné školní docházky z osmi na devět let, později v roce 1978 opět změna z devíti na osm let a v roce 1984 změna na deset let povinné školní docházky, zrušen devátý ročník základní školy a po absolvování osmileté základní školy bylo nutné dostudovat ještě dva roky na některé ze středních škol – gymnázium, střední škola, učiliště (Burianová, 2016).

²⁰ Jedná se například o učebnice *Literatura pro 1. ročník gymnázií (přehled vývoje a směrů): pokusný text*, první vydání z roku 1979 (Forst, 1979) obsahuje většinu stejných textů (až na některé přidané kapitoly např. Antická literatura) jako první vydání *Literatury pro 1. ročník středních škol (přehled vývoje a směrů)* z roku 1984 (Forst, 1984). Během uplynulých let mezi prvními vydáními byla první učebnice minimálně čtyřikrát dotiskována.

²¹ Na začátku medailonku učebnic uvádím kódové označení učebnice, které v této práci z důvodu jazykové ekonomie používám. První číslo kódu označuje ročník středních škol a gymnázií, pro který je učebnice určena, u učebnic před r. 1989 následuje příjmení autora/autorů učebnice a u učebnic po r. 1989 nakladatelství, nakonec je uveden zkrácený rok prvního vydání.

a končí kapitolou „Romantismus v slovenské literatuře“, výklad končí přibližně kolem roku 1870.

FORST, Vladimír. *Literatura pro 1. ročník gymnázií: (přehled vývoje a směrů)*. pokusný učební text. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

2FORST85 / Literatura II: přehled vývoje a směrů

Autorem této učebnice je Vladimír Forst. První vydání z roku 1985, které začíná kapitolou „Realismus jako výraz doby, jeho počátky a rozvoj“ a končí kapitolou „Slovenská literární moderna“, končí přibližně kolem roku 1918.

FORST, Vladimír. *Literatura II: přehled vývoje a směrů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

3POHORSKÝ72 / Rukověť dějin literatury pro 3. ročník středních škol

Autorem této učebnice je Miloš Pohorský, literární historik a editor. První vydání z roku 1972 začíná kapitolou „Na přelomu století“ a končí kapitolou „Začínají léta třicátá“.

POHORSKÝ, Miloš. *Rukověť dějin literatury pro 3. ročník středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

3ZEMAN–FORST86 / Literatura III: přehled vývoje a směrů

Jako hlavní autor této učebnice je uveden Milan Zeman, bohemista a autor učebnic literatury²². Vedlejším autorem je již výše zmíněný Vladimír Forst. Text učebnice je rámován kapitolami Cesty meziválečné české literatury a Slovenská próza po r. 1918, mapuje literární dění přibližně do roku 1939.

ZEMAN, Milan a Vladimír FORST. *Literatura III: přehled vývoje a směrů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

5.3.2 Učebnice po roce 1989

Z důvodu vysokého a rozmanitého vzorku učebnic literatury po roce 1989 jsem potřebovala zúžit jejich výběr. Abych neudělala pouze náhodný výběr, rozhodla jsem se, že nejdůležitějším faktorem bude prodejnost, která by alespoň částečně mohla reflektovat aktuální stav užívání

²² Důležitá pro téma této práce je také jeho učebnice z 90. let, *Co v učebnici nebylo pro studenty 3. ročníků SŠ: dovětek k výkladu meziválečné české literatury* (1990), která krátce po revoluci reflektuje z pohledu autora před i porevolučních učebnic, která témata a kteří autoři byli před rokem 1989 záměrně vynecháváni a tyto prázdná místa doplňuje.

učebnic. Informace o prodejnosti bohužel nejsou veřejně dostupné a možná ani celorepublikově sledované (pravděpodobně pouze z pohledu jednotlivých knihkupeckých řetězců či nakladatelství, která tyto informace nezveřejňují z konkurenčních důvodů). V červnu 2021 jsem se proto obrátila na dvě knihkupectví v každém krajském městě (tedy 28 knihkupectví) s dotazem, zda by mi mohli doporučit v současné době nejprodávanější učebnice literatury pro gymnázia a střední školy. Kromě dvou knihkupectví se mi ze všech odepsali. Jejich odpovědi byly velmi různorodé, některé obsahovaly jeden titul, některé více. Pokud se v odpovědi objevil konkrétní titul, zapsala jsem jej do tabulky a přiřadila k němu výskyt. Užší vzorek porevolučních učebnic jsem definovala čtyřmi a více výskyty, v součtu tedy čtyři řady učebnic po roce 1989.

Tabulka1: učebnice po roce 1989.

2001	Literatura 1–4, Soukal, SPN	1	1	1	1					
2008	Literatura pro 1.–4. ročník SŠ učebnice, Dvořák, Andree Lukáš, Didaktis	1	1							
2018	Nová literatura pro střední školy 1–4, Borovička, Didaktis	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2019	Nová literatura pro střední školy 1–4, Juříčková, Taktik	1	1	1	1	1	1			
	Literatura v kostce, Sochrová, Fragment	1								
	Literatura 19. a počátků 20. století (od romantiků po buřiče): pro výuku literatury na středních školách, Prokop, skripta, O. K. – Soft	1								
2002	Odmaturuj z literatury, kolektiv, Didaktis	1								
1999	Česká a světová literatura pro 1.–4. ročník, Nezkusil, Fortuna	1								
2005	Literatura, přehled SŠ učiva, Polášková, Milotová, Dvořáková, vyuka.cz	1	1	1	1					

1–3SPN01–03 / Literatura pro I., II., III. ročník gymnázií

SOUKAL, Josef. *Literatura pro I.–III. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001. ISBN 80-7235-154-0.

1–3DIDAKTIS21–22 / Nová literatura 1, 2, 3 pro střední školy

BOROVIČKA, Lukáš a Ivana ŠELEŠOVSKÁ. *Nová literatura 1.–3. pro střední školy: přehled literárních pojmů a směrů*. Brno: Didaktis, 2021. ISBN 978-80-7358-310-1.

1–3TAKTIK18–20 / Nová literatura 1, 2, 3: pro 1., 2., 3. ročník středních škol a gymnázií

JIŘIČKOVÁ, Eva, Kateřina ŠTRPKOVÁ, Veronika MAZALOVÁ, et al. *Nová literatura 1: pro 1. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-104-6.

VELANOVÁ06 / Literatura: přehled středoškolského učiva

Tato jediná z vybraných učebnic vydaných po r. 1989 není v sérii učebnic pro jednotlivé ročníky. Shrnuje autory od starověku po počátek 21. století v jednom svazku.

POLÁŠKOVÁ, Taťána, Dagmar MILOTOVÁ a Zuzana DVOŘÁKOVÁ. *Literatura: přehled středoškolského učiva: včetně současné literatury*. 2., upr. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. edice Maturita. ISBN 80-902571-6-X.

5.4 Sběr dat pro kvantitativní výzkum

Z výše uvedených učebnic jsem ručně vypsala do excelu všechna jména uvedená v rejstříku, nebo v případě několika předrevolučních učebnic jsem vypisovala jména při čtení učebnice. Nejprve jsem sesbírala data pouze z dílů pro druhé ročníky středních škol a gymnázií, jelikož ale každá zachycovala jiné časové období, vnímala jsem je v jejich porovnání jako velmi nevyrovnané vzorky a rozšířila jsem tak materiál o další dva díly (1. a 3.) učebnic z každé porevoluční řady a alespoň jednu z ročníku z předrevolučních učebnic. V počáteční fázi jsem také zamýšlela sesbírat pouze ta jména autorů, kteří (jak je typické pro porevoluční řady učebnic kromě Soukala) slouží zároveň jako heslo či kapitola a je jim většinou věnována celá jedna strana (ojediněle půl strany či dvě strany). Podobný ekvivalent jsem však v předrevolučních učebnicích nenašla, rozhodla jsem se tedy sesbírat všechna jména a soustředit se na jejich výskyt v učebnicích.

Z důvodu náročného sběru dat je v kvantitativním výzkumu analyzován vzorek autorů, ne však literárních děl²³. Ze stejného důvodu je také zúžen vzorek autorů na autory narozené mezi roky 1600 a 1930²⁴.

²³ Kánon literárních děl je v několika konkrétních případech analyzován v kvalitativní sondě, viz kap. 7.3.

²⁴ Před rokem 1600 je výklad v předrevolučních učebnicích velmi rozvláčný a obsahuje více čistě historických souvislostí než literárněhistorických. Počátkem 17. století dochází vlivem historického vývoje k většímu rozmachu autorů a jejich deanonymizaci, a tedy i bohatšímu sběru dat. Rok 1930 je zvolen jako rok přibližně dvě generace před vydáním nejstarší zkoumané učebnice, tedy období, od kterého se autoři (např. Bloom, Bílek) věnující se problematice literárního kánonu vyjadřují jako o období nutného odstupu k určení kanoničnosti autora a jeho díla.

První seznam obsahoval 1826 jmen přiřazených ke konkrétní učebnici, ve které se dané jméno vyskytovalo. k těmto jménům se mi podařilo²⁵ přiřadit některé proměnné jako datum narození a úmrtí, gender, místo narození a místo úmrtí a znaky pro povolání²⁶ přiřazené Wikidaty. Při kontrole jsem však zjistila, že u některých proměnných nejsou z Wikidat dostupná data²⁷ ve velké míře, zůstaly tedy pouze proměnné: datum narození a úmrtí, místo narození a gender. Následovalo několikeré manuální očišťování od dublet a jmen osob, které se nedaly zařadit mezi literární autory. V konečném vzorku zůstalo 844 jedinečných jmen.

Pro následnou komparaci předrevolučních a porevolučních učebnic jsem vytvořila několik dílčích vzorků: ‚Součet PŘED‘ – souhrn jmen vyskytujících se alespoň v jedné předrevoluční učebnici; ‚Součet PO bez Soukala‘ – souhrn jmen vyskytujících se alespoň v jedné porevoluční řadě učebnic nepočítaje řadu Soukal; ‚Průnik PO bez Soukala‘ – souhrn pouze těch jmen, které se vyskytují ve všech porevolučních řadách učebnic nepočítaje řadu Soukal; ‚Součet PŘED a v žádné PO‘ – souhrn jmen vyskytujících se alespoň v jedné předrevoluční učebnici a v žádné porevoluční; ‚Průnik PO bez Soukala a v žádné PŘED‘ – souhrn jmen vyskytujících se ve všech porevolučních řadách učebnic nepočítaje řadu Soukal a v žádné předrevoluční.

Jelikož řada učebnic Soukal významně vystupovala z porevolučních učebnic jak rokem vydání, tak svým charakterem, který se svými vlastnostmi²⁸ učebnic ukázal být „přechodovým“ mezi

²⁵ Za pomoc s přiřazením těchto znaků děkuji Vojtěchu Dostálovi z Wikidat, který mi poskytl znaky k jménům z mého vzorku z jimi generovaného výpisu jmenných autorit z Národní knihovny. Pracovníci Národní knihovny mě odkázali pouze do databáze jmenných autorit, která neposkytovala nástroje vhodné k hromadnému zpracování velkého vzorku.

²⁶ Znak Povolání zahrnuje na Wikidatech tyto znaky: profese, zaměstnání, povolání, činnost.

²⁷ Data by byla dostupná z jiných zdrojů, ale prázdných míst bylo tolik, že bych je nebyla schopna v rozumném čase k vzorku 844 autorů manuálně doplnit.

²⁸ Od sedmdesátých let dvacátého století došlo pochopitelně k velké proměně designu učebnic, ať už z důvodu rozvoje a dostupnosti technologií, tak také z důvodu odlišných didaktických potřeb a celkové proměny společnosti. Od souvislého textu dochází k posunu k heslovitosti, text je osekán a protkán dalšími objekty. Například v nejnovější učebnici z mnou sledovaného vzorku, Nová literatura pro střední školy od nakladatelství Didaktis můžeme pozorovat velký fenomén učebnic, a to je remediace, často hypermediace, která se projevuje užitím prvků z prostředí digitálních médií přenesených na papír. Jedná se o ikonky, boxy a celkovou sazbu na mřížku, která je vyplněna nejrůznějšími tabulkami a krátkými, graficky oddělenými texty, obrázky, komiksy, mapami atd. Řada učebnic Soukal je po vizuální stránce blíže předrevolučním učebnicím, je psána souvislým textem, který

předrevolučními a nejnovějšími učebnicemi, rozhodla jsem se ho z následujícího zkoumání vyjmout, aby případný trend, ke kterému již mohlo dojít, byl lépe zachytitelný.

Tyto dílčí vzorky jsem komparovala v kategoriích gender, národnost a (ne)přináležitost do kategorie „autoři 19. století“, kterou jsem definovala narozením autora mezi roky 1780–1880.

Poslední komparaci v kvantitativní části výzkumu jsem zkoumala prostor věnovaný autorům podle kategorie národnosti (čeští autoři, zahraniční autoři, slovenští autoři, jiné). Zkoumala jsem vzorek zúžený na dvě učebnice, předrevoluční 2FORST85 a 2DIDAKTIS19 a porovnávala jejich obsahy podle počtu stran, který je věnován konkrétním autorům.

Pro kvalitativní část zkoumání jsem rozšířila vzorek o učebnice pro čtvrtý ročník středních škol a gymnázií, tedy o čtvrté ročníky v již vybraných porevolučních řadách a o učebnici: 4VLAŠÍN–BLAHYNKA–HRZALOVÁ76²⁹.

5.5 Statistické metody

Kvantitativní zpracování dat bylo provedeno v programu MS Excel a testování rozdílů vypočteno v statistickém softwaru IBM SPSS pomocí vybraných statistických testů³⁰.

Statistické testování významnosti rozdílů se v této kvantitativní analýze provádí jednak pomocí Mann–Whitney testu a také pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti. Výsledek testu lze vždy určit pomocí P-hodnoty signifikance testu, která když je menší než hladina významnosti testu, obvykle volena 0,05, tak testovaná odlišnost mezi skupinami je statisticky významná. Hladina významnosti 5 % udává, že statistická spolehlivost je 95 %. Hranici spolehlivosti lze však snížit na 90 %, potom se P-hodnota porovnává s hladinou významnosti 10 % a je-li nižší než 0,1, pak je rozdíl za této snížené spolehlivosti považován také za statisticky významný.

Mann–Whitney test porovnává shodnou úroveň mezi dvěma skupinami, u proměnné s dvěma kategoriemi. Tímto testem se porovnává celé rozdělení sledované proměnné při uspořádání hodnot obou nezávislých výběrů podle velikosti, a kromě průměrů srovnává především mediány v obou skupinách. Hypotéza se testuje srovnáním P-hodnoty s hladinou významnosti. Když ji převýší, testovanou hypotézu o shodné úrovni ve skupinách nelze

je stále velmi málo členěný, a objevuje se zde vysoký počet spisovatelů (ale i umělců z jiných oblastí), jejichž jméno je zmíněno pouze jednou, a to v souvislosti s jiným jevem či tématem.

²⁹ VLAŠÍN, Štěpán, Milan BLAHYNKA a Hana HRZALOVÁ. Literatura pro 4. ročník středních škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.).

³⁰ Výběr a provedení testů jsem konzultovala s paní Ing. Jirkovou z Českého statistického úřadu.

zamítnout. V opačném případě je zamítnuta, čímž je prokázána závislost úrovně na sledovaném faktoru, tedy rozdílnost úrovní sledované veličiny mezi oběma kategoriemi (Pecáková, 2011).

Chí-kvadrát test nezávislosti se využívá pro porovnávání četností podle různých charakteristik v kontingenční tabulce. Tento test je založen na porovnání získaných četností s teoretickými, které jsou očekávané nezávisle na sledovaných faktorech. Testové kritérium má v případě nezávislosti přibližně χ^2 -rozdělení. Když je P-hodnota vyšší než hladina významnosti, nelze zamítnout nulovou hypotézu H_0 o nezávislosti. V opačném případě se zamítá a závislost odpovědí na sledovaném faktoru se považuje za prokázanou a rozdílnost dat je tak statisticky významná (Chráška, 2016).

Výsledkem využití zmíněných testů jsou statistické výsledky analýzy vzorku 844 autorů, které jsou rozepsány v následující kapitole. Výsledkem je nejen potvrzení či zamítnutí hypotéz, ale také grafická analýza vzorku a statistické údaje zaměřující se na gender autorů, místo narození, jejich (ne)přináležitost do tzv. dlouhého 19. století a proměna těchto údajů v čase. Na statistickou analýzu dále navazují komparací výsledků kvantitativní analýzy a kvalitativní sondou.

6 KVANTITATIVNÍ ANALÝZA

6.1 Statistiky podle charakteristik autorů

Vzorek autorů obsahuje 844 osob, z nichž ženy tvoří necelou desetinu (7,6 %). Při rozdělení podle místa narození, tak dvě pětiny tvoří Češi³¹ (39,0 %), zbylí jsou shrnuti jako zahraniční autoři. Podle období působení rozlišují autory 19. stol. (narození 1780–1880), kterých je ve vzorku více než dvě pětiny (42,4 %) a ostatní autory mimo toto období (viz Graf1).

6.1.1 Výsledky podle Mann-Whitney testu

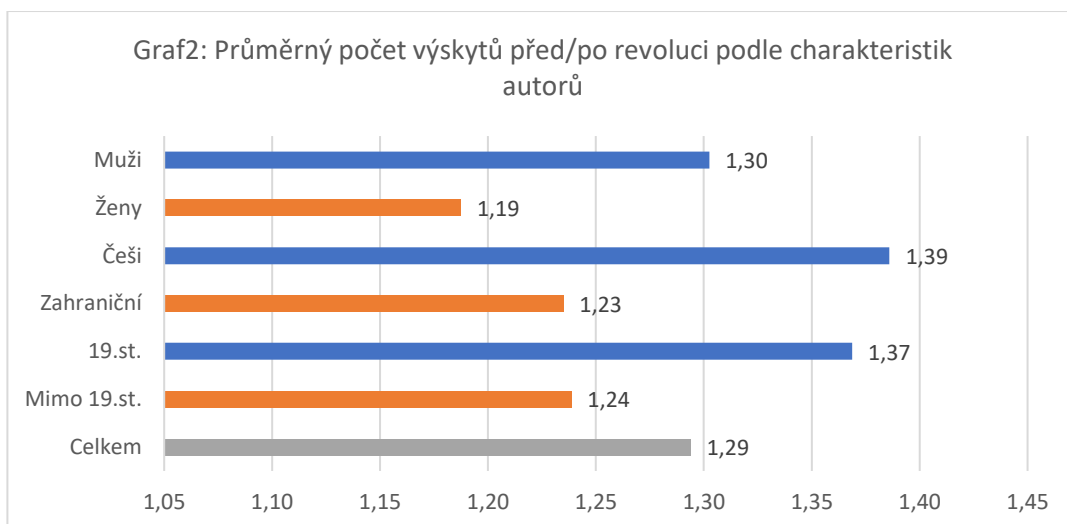
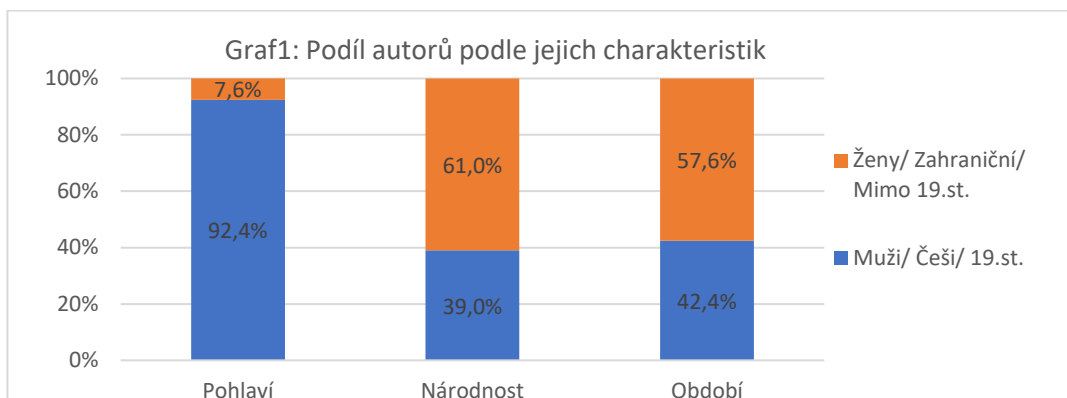
Autoři jsou sledováni podle toho, zda se vyskytovali jen v jednom období (předrevolučním či jen v porevolučním období) či v obou obdobích. Průměrný počet výskytů jednoho autora v předrevolučních a porevolučních učebnicích (aspoň v jedné z porevolučních řad učebnic) je 1,29. Znamená to, že 29 % autorů se vykytovalo jak v předrevoluční učebnici, tak alespoň v jedné ze čtyř porevolučních učebnic. Tento průměr se liší podle charakteristik autorů. Muži mají průměrný výskyt vyšší (1,3) než ženy (1,19), tedy muži se vyskytují v obou obdobích častěji, avšak tento rozdíl není na hladině významnosti 5 % (se statistickou spolehlivostí 95 %) podle Mann-Whitney testu statisticky významný (na případně zvolené hladině významnosti 10 %, tedy se spolehlivostí 90 % by však již rozdíl statisticky významný byl). Čeští autoři se průměrně vyskytují v učebnicích před i po roce 1989 častěji (1,39) než ti zahraniční (1,23), rozdíl je navíc statisticky významný. Autoři z období 19. stol. se také vyskytují v obou obdobích průměrně častěji (1,37) než ti z jiného období (1,24), přičemž rozdíl je také statisticky významný. Průměrný počet výskytů autora se statisticky významně liší podle místa narození i podle období (19. stol. či jiné) s 95% statistickou spolehlivostí (viz Graf2).

Tabulka2: Podíl autorů podle jejich charakteristik a v nich průměrný počet výskytů před/po roce 1989 (*Mann-Whitney test).

	N	%	Průměrný počet výskytů před/po revoluci	P-hodnota*
Muži	780	92,4 %	1,30	0,052
Ženy	64	7,6 %	1,19	
Češi	329	39,0 %	1,39	0,000
Zahraniční	515	61,0 %	1,23	
19.st.	358	42,4 %	1,37	0,000

³¹ Pouze Češi píšící česky, platí pro celou analýzu.

Mimo 19.st.	486	58,0 %	1,24
Celkem	844	100 %	1,29



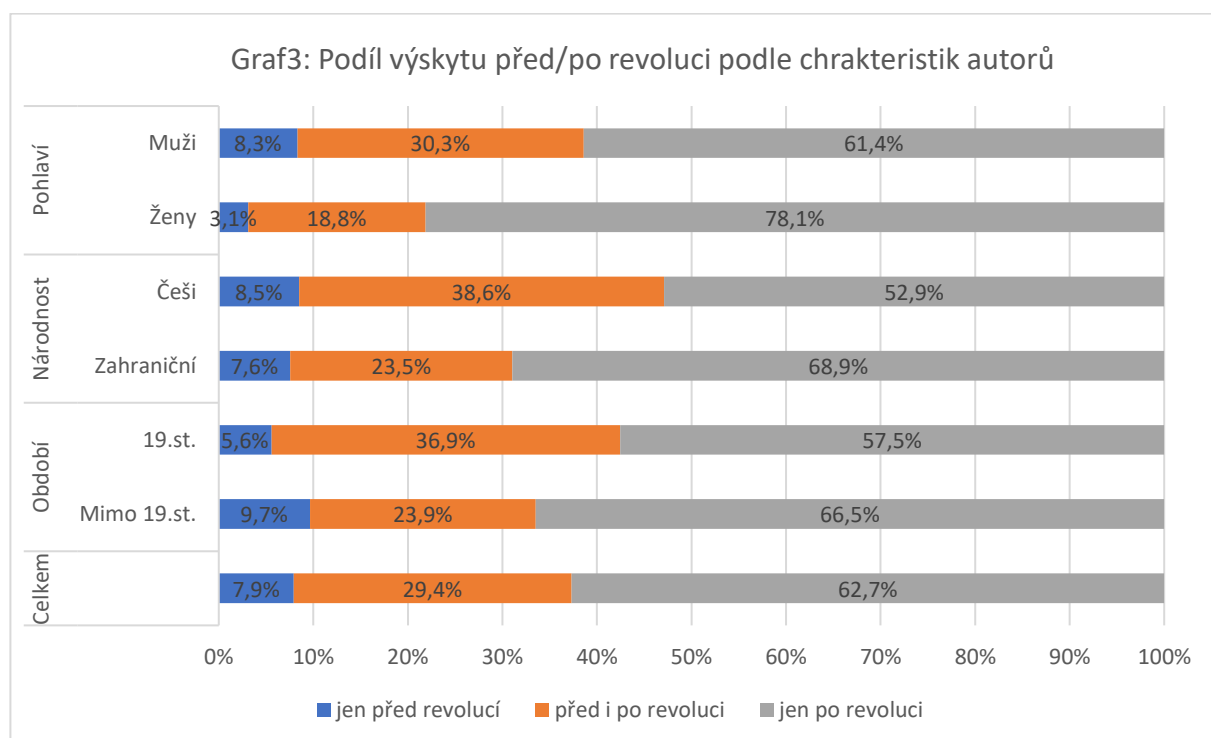
6.1.2 Výsledky podle Chí-kvadrát testu nezávislosti

Atoři jsou rozřídění podle toho, zda se vyskytovali jen v předrevolučním období či jen v porevolučním (alespoň v jedné ze čtyř porevolučních řad učebnic) či v obou obdobích. V obou obdobích se z celého vzorku vyskytovalo 29,4 % autorů, většina (62,7 %) autorů se vyskytovala jen v porevolučním období (alespoň v jedné učebnici) a zbylých 7,9 % se vyskytovalo jen v předrevolučním období. Tyto poměry výskytu se liší v závislosti na charakteristikách autorů. Při rozlišení pohlaví zjistíme, že u mužů je větší poměr výskytu v předrevolučním období (součet jen před a obou) – i v dokonce čistě jen předrevoluční učebnici – než u žen, u nichž je naopak větší poměr výskytu v porevolučním období (součet po a obou) i v dokonce čistě jen porevolučních učebnicích. Při rozlišení národnosti zjistíme, že u Čechů je větší poměr výskytu v předrevolučním období (součet jen před r. 1989 a obou období) – i dokonce ve výlučně předrevolučních učebnicích – než u zahraničních autorů,

u nichž je naopak větší poměr výskytu v porevolučním období (součet po r. 1989 a obou období) i dokonce ve výlučně porevolučních řadách učebnic. Při rozlišení období dochází ke zjištění, že u autorů 19. stol. je větší poměr výskytu v předrevolučním období (součet jen před r. 1989 a obou období) – ale už ne v čistě jen předrevoluční učebnici – než u autorů jiných období, u nichž je naopak větší poměr výskytu v čistě jen porevolučních učebnicích, ale už ne v porevolučním období (součet po r. 1989 a obou období). Všechny tyto rozdíly jsou na hladině významnosti 5 % (tj. se spolehlivostí 95 %) statisticky významné, proto výskyty v učebnicích před/po r. 1989 či obou jsou statisticky významně závislé jak na pohlaví, tak na místě narození i na období (19. stol. či jiné).

Tabulka3: Podíl výskytu před/po revoluci podle charakteristik autorů (*Chí-kvadrát test).

	jen před revolucí	před i po revoluci	jen po revoluci	Celkem	P-hodnota*
Muži	8,3 %	30,3 %	61,4 %	100 %	0,026
Ženy	3,1 %	18,8 %	78,1 %	100 %	
Češi	8,5 %	38,6 %	52,9 %	100 %	0,000
Zahraniční	7,6 %	23,5 %	68,9 %	100 %	
19.st.	5,6 %	36,9 %	57,5 %	100 %	0,000
Mimo 19.st.	9,7 %	23,9 %	66,5 %	100 %	
Celkem	7,9 %	29,4 %	62,7 %	100 %	
N	67	248	529	844	



6.2 Statistiky podle předrevolučních a porevolučních řad učebnic

Ze vzorku 844 autorů se většina (92,1 %) vyskytuje v porevolučních učebnicích (respektive alespoň v jedné ze čtyř). V předrevoluční řadě učebnic (jediné obsahující autory z Pohorský–Zeman–Forst) se z celého vzorku vyskytuje jen více než třetina (37,3 %). z důvodu výskytu jednoho autora v předrevoluční i porevolučních učebnicích přesahuje součet četností 100 %, konkrétně o již zmíněných 29,4 %, což je podíl autorů vyskytujících se v obou obdobích.

Při rozlišení řad učebnic na předrevoluční a porevoluční a se zaměřením na podíl autorů podle jejich charakteristik lze otestovat tyto vytyčené hypotézy:

H1. V učebnicích před r. 89 bude vyšší podíl autorů z 19. st. než v porevolučních učebnicích.

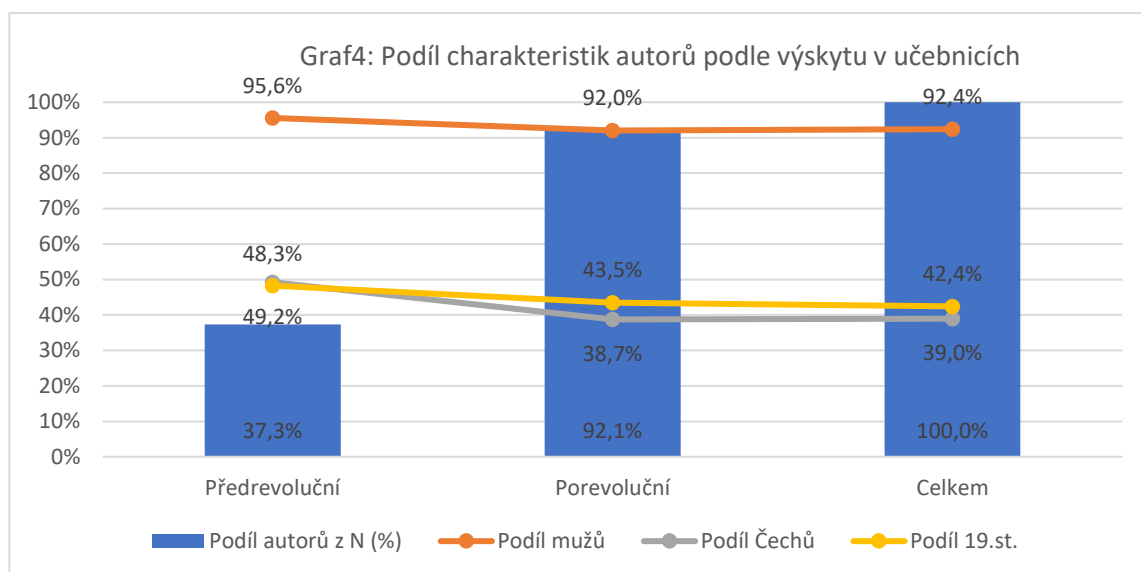
H2. V učebnicích před r. 89 bude nižší podíl zahraničních autorů než v porevolučních učebnicích.

Podíl mužů, Čechů i autorů z 19. stol. se liší v závislosti na typu učebnice (předrevoluční či porevoluční). Při rozlišení pohlaví je v předrevoluční učebnici vyšší podíl mužů (95,6 %) než ve vzorku (92,4 %), přičemž tento rozdíl je na hladině významnosti 5 % (se spolehlivostí 95 %) statisticky významný. Podíl mužů v porevolučních učebnicích je naopak nižší, ale ne statisticky významně. Předrevoluční učebnice tedy obsahuje statisticky významně větší podíl mužských autorů, tudíž nižší podíl žen. Při rozlišení místa narození je v předrevoluční učebnici vyšší podíl Čechů (49,2 %) než ve vzorku (39,0 %), přičemž tento rozdíl je na hladině významnosti 5 % (se spolehlivostí 95 %) statisticky významný. Podíl Čechů v porevolučních učebnicích je naopak nižší, ale ne statisticky významně. Předrevoluční učebnice obsahuje tedy statisticky významně větší podíl českých autorů, tudíž nižší podíl zahraničních. **Tím se potvrdila hypotéza 2, že v učebnicích před r. 89 bude nižší podíl zahraničních autorů.** Při rozlišení období je v předrevoluční učebnici vyšší podíl autorů 19. stol. (48,3 %) než ve vzorku (42,4 %), přičemž tento rozdíl je na hladině významnosti 5 % (se spolehlivostí 95 %) statisticky významný. Podíl autorů 19. stol. V porevolučních učebnicích je také vyšší (43,5 %), a to dokonce statisticky významně (viz Tabulka4 a Graf4).

Předrevoluční i porevoluční učebnice tedy obsahují statisticky významně větší podíl autorů 19. stol., tudíž nižší podíl autorů jiného období. **Nicméně podíl autorů z 19. stol je vyšší u předrevoluční učebnice než u porevoluční, tudíž se tím potvrdila hypotéza 1, že v učebnicích před r. 89 bude vyšší podíl autorů z 19. st. než v porevolučních učebnicích** (viz Tabulka4 a Graf4).

Tabulka4: Podíl charakteristik autorů podle výskytu v předrevolučních či porevolučních učebnicích (*Chí-kvadrát test).

	Počet autorů N	Podíl autorů z N (%)	Podíl mužů	<i>P-hodnota</i> *	Podíl Čechů	<i>P-hodnota</i> *	Podíl 19.st.	<i>P-hodnota</i> *
Předrevoluční	315	37,3 %	95,6 %	<i>0,01</i>	49,2 %	<i>0,00</i>	48,3 %	<i>0,01</i>
Porevoluční	777	92,1 %	92,0 %	<i>0,14</i>	38,7 %	<i>0,62</i>	43,5 %	<i>0,03</i>
Celkem	844	100 %	92,4 %		39,0 %		42,4 %	



6.3 Komparace

Po statistické analýze jsem podrobněji zkoumala dílčí části vzorku. Jak jsem již popsala v metodické části, rozhodla jsem se z následujícího zkoumání vyjmout učebnici Soukal, aby nezkreslila případná zjištění v komparaci předrevolučního a porevolučního období, neboť se nejen svým rokem vydání, ale i svým charakterem³² nachází na pomezí mezi nejstaršími a nejnovějšími zkoumanými učebnicemi.

Dílčí vzorky jsou komparovány se zaměřením na autory a jejich pohlaví, zemi narození a (ne)přináležitost do 19. století³³. V každé tabulce shrnující údaje k dílčímu vzorku je vypsáno prvních pět zemí narození autorů podle nejvyššího podílu ze vzorku.

³² Více viz kap. 5.4.

³³ Stejně jako ve statistické analýze je zde definována podle data narození autora mezi roky 1780–1880.

6.3.1 Komparace vzorku ‚Součet PŘED‘ se vzorkem ‚Součet PO bez Soukala‘

Komparace vzorku autorů vyskytujících se v alespoň jedné předrevoluční učebnici (Součet PŘED) a v alespoň jedné porevoluční řadě učebnic nepočítaje řadu Soukal (Součet PO bez Soukala).

Tabulka5: Sledované vlastnosti u dílčího vzorku ‚Součet PŘED‘ (výskyt alespoň v jedné předrevoluční učebnici).

Tabulka6: Sledované vlastnosti u dílčího vzorku ‚Součet PO bez Soukala‘ (výskyt alespoň v jedné porevoluční řadě učebnic nepočítaje řadu Soukal.

Součet PŘED		
Sledované vlastnosti	Počet	Podíl
celkem autorů	326	100%
muž	311	95%
žena	15	5%
česká národnost	163	50%
jiná národnost	163	50%
není z 19. st.	167	51%
je z 19. st.	159	49%
Země narození		
Česko		49%
Francie		12%
Slovensko		9%
Rusko		6%
Německo		5%

Součet PO bez Soukala		
Sledované vlastnosti	Počet	Podíl
celkem autorů	501	100%
muž	470	94%
žena	31	6%
česká národnost	221	44%
jiná národnost	280	56%
není z 19. st.	296	59%
je z 19. st.	205	41%
Země narození		
Česko		43%
Francie		12%
VB		8%
USA		7%
Rusko		7%

Oba soubory se v mnohém shodují, a stejně jako u dalších dílčích vzorků, ani zde nepřekračuje procento spisovatelek 8 %. V porevolučních učebnicích dochází k drobné změně v podílu zahraničních autorů na 56 % a podíl autorů 19. století klesl ze 49 % na 41 %. k výraznější proměně došlo v podílu zemí narození autorů. Slovenští autoři, kteří byli v předrevolučních učebnicích s 9 % na třetím místě v pořadí podílů, jsou v porevolučních učebnicích zastoupeni pouhými 2 %. Došlo také k větší diverzitě zemí, z 24 různých zemí narození autora na 36 v porevolučních učebnicích.

Průnik těchto dvou vzorků je 221 jmen, což činí 68 % ze vzorku předrevolučních učebnic a 44 % ze ‚Součet PO bez Soukala‘. Více jak polovina jsou Češi a z nich patří polovina do kategorie ‚19. století‘.

6.3.2 Komparace vzorku ‚Součet PŘED‘ se vzorkem ‚Průnik PO bez Soukala‘³⁴

Komparace vzorku autorů vyskytujících se v alespoň jedné předrevoluční učebnici (Součet PŘED) a ve všech porevolučních řadách učebnic nepočítaje řadu Soukal (Průnik PO bez Soukala).

Součet PŘED		
Sledované vlastnosti	Počet	Podíl
celkem autorů	326	100%
muž	311	95%
žena	15	5%
česká národnost	163	50%
Jiná národnost	163	50%
není z 19. st.	167	51%
je z 19. st.	159	49%
Země narození		
Česko		49%
Francie		12%
Slovensko		9%
Rusko		6%
Německo		5%

Průnik PO bez Soukala		
Sledované vlastnosti	Počet	Podíl
celkem autorů	187	100%
muž	177	95%
žena	10	5%
česká národnost	101	54%
Jiná národnost	86	46%
není z 19. st.	91	49%
je z 19. st.	96	51%
Země narození		
Česko		52%
Francie		12%
Německo		6%
USA		6%
Rusko		5%

Tabulka5: Sledované vlastnosti u dílčího vzorku ‚PŘED‘ (výskyt alespoň v jedné předrevoluční učebnici).

Tabulka7: Sledované vlastnosti u dílčího vzorku ‚Průnik PO bez Soukala‘ (výskyt ve všech porevolučních řadách učebnic nepočítaje řadu Soukal).

Při komparaci těchto dvou dílčích vzorků je nápadná jejich podobnost. k drobné rozdílnosti dochází v kategoriích Češi a přináležitost do 19. století, v obou případech je možné pozorovat mírné zvýšení v porevolučních učebnicích. Významnější změnou je absence slovenských autorů v porevolučních učebnicích, stejně jako v předešlém porovnání dochází ke snížení počtu slovenských autorů z 9 % na 2 %.

Průnik jmen autorů činí 154 autorů, tedy 47 % z předrevolučních učebnic a 84 % z průniku porevolučních učebnic.

³⁴ Dalo by se říci, že druhý soubor je nejbližší nejužšímu současnému školnímu kánonu, vyjadřuje průnik pomyslných překrývajících se průsvitných map seznamů tří řad učebnic. Tuto metaforu nabízí Bílek (Bílek a Papoušek, 2012) při uvažování o konstruování kánonu a jeho definici.

6.3.3 Komparace vzorku ‚Součet PŘED a v žádné PO‘ se vzorkem ‚Průnik PO bez Soukala a v žádné PŘED‘

Komparace vzorku autorů vyskytujících se v alespoň jedné předrevoluční učebnici a v žádné porevoluční (Součet PŘED a v žádné PO) se vzorkem autorů vyskytujících se ve všech porevolučních řadách učebnic (Průnik PO a v žádné PŘED).

Tabulka8: Sledované vlastnosti u dílčího vzorku ‚Součet PŘED a v žádné PO‘ (výskyt alespoň v jedné předrevoluční učebnici a v žádné porevoluční).

Tabulka9: Sledované vlastnosti u dílčího vzorku ‚Průnik PO bez Soukala a v žádné PŘED‘ (výskyt ve všech porevolučních řadách učebnic nepočítaje řadu Soukala a v žádné předrevoluční).

Součet PŘED a v žádné PO		
Sledované vlastnosti	Počet	Podíl
celkem autorů	67	100%
muž	65	97%
žena	2	3%
česká národnost	28	42%
jiná národnost	39	58%
není z 19. st.	47	70%
je z 19. st.	20	30%
Země narození		
Česko		42%
Slovensko		28%
Francie		12%
Ukrajina		4%
Rusko		3%

Průnik PO bez Soukala a v žádné PŘED		
Sledované vlastnosti	Počet	Podíl
celkem autorů	28	100%
muž	26	93%
žena	2	7%
česká národnost	11	39%
jiná národnost	17	61%
není z 19. st.	17	61%
je z 19. st.	11	39%
Země narození		
Česko		36%
Francie		14%
Německo		11%
USA		7%
VB		7%

Tyto dva vzorky shrnují ty autory, kteří se v tom druhém nevyskytují. Zajímavá je především bližší analýza konkrétních jmen, kterou se zabývám níže. Předrevoluční vzorek je významně vyšší (67 jmen), což je dáno součtem jmen, a ne pouze jejich průnikem jako je tomu ve vzorku porevolučním (28 jmen)³⁵. Vyskytuje se u něj ještě nižší procento žen (3 %), než je tomu u zbylých dílčích vzorků, naopak u porevolučního vzorku se vyskytuje nejvyšší procento žen

³⁵ U předrevoluční části vzorku není možné udělat průnik, neboť se nejedná o více řad učebnic, které by zachycovaly stejné časové období jako je tomu u porevoluční části vzorku. Toto omezení je dáno náročností sběru z předrevolučních učebnic, z nichž většina nedisponuje jmenným rejstříkem více viz kap. 5.3.

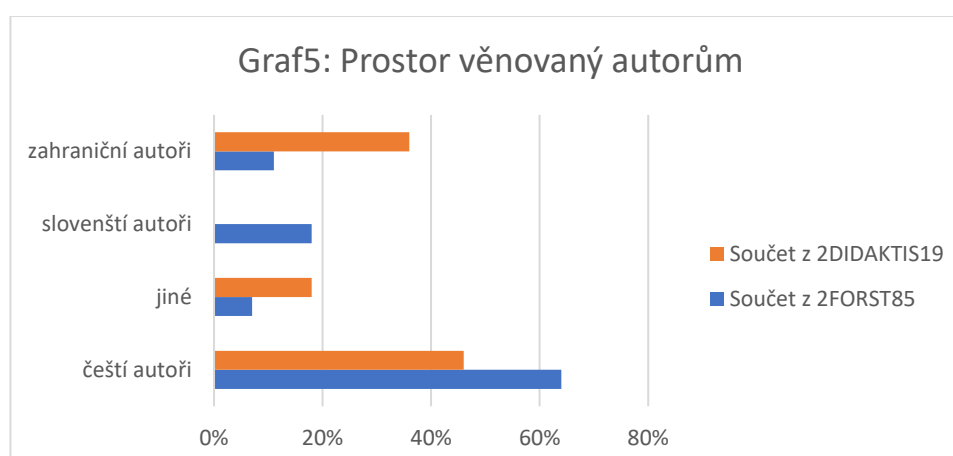
(7 %) ve srovnání s dalšími dílčími vzorky. Pro oba vzorky je společné, že se více liší ve jménech zahraničních autorů než českých a také v autorech mimo 19. století, což koresponduje s dílčím vzorkem ‚Průnik PŘED a PO‘, který je průnikem mezi vzorky ‚Součet PŘED‘ a ‚Průnik PO bez Soukala‘, a ukazuje mírně vyšší shodu v kategoriích ‚česká národnost‘ a ‚je z 19. st.‘.

6.3.4 Komparace prostoru věnovaného autorům podle národnosti

Kvantitativní data ukazují pouhý výsek reality, a proto je potřeba podívat se na výsledky kvantitativní analýzy podrobněji. V tomto případě jsem zúžila vzorek na dvě učebnice, předrevoluční 2FORST85 a 2DIDAKTIS19 a porovnávala jejich obsahy. z údajů v jejich obsahu jsem vypsal počet stran, které se věnují jedné ze čtyř kategorií: Zahraniční autoři, Slovenští autoři, Čeští autoři a Jiné, což jsou strany nevěnující se ani jedné z předešlých kategorií. V porevoluční učebnici není samostatná kategorie Slovenských autorů, proto je daná kategorie součástí Zahraničních autorů³⁶.

prostor	2FORST85		2DIDAKTIS19	
čeští autoři	123	64%	73	46%
zahraniční autoři	22	11%	57	36%
slovenští autoři	34	18%	0	0%
jiné	12	7%	28	18%
celkem	191	100%	158	100%

Z grafu je možné vidět mnohem vyrovnanější zastoupení autorů podle národností v porevoluční učebnici na rozdíl od předrevoluční, ve které je 82 % prostoru věnováno československým autorům.



³⁶ Podle položek seznamu se jedná pouze o jméno Ján Kollár.

7 KVALITATIVNÍ SONDA

Kvalitativní analýza v mnohém navazuje na kvantitativní část výzkumu a kromě podrobnější analýzy již získaných seznamů autorů se v ní také věnují dalším dvěma tématům: prostoru věnovanému autorům a interpretaci.

7.1 Prostor věnovaný autorům

Jak vyplývá z výsledků komparace prostoru věnovaného autorům v kapitole 6.3.4., mnoho autorů je především v předrevolučních učebnicích (ale platí i pro řadu učebnic Soukal a v menší míře i pro další porevoluční řady) pouze zmíněno, jednou, a to ve výčtu mnoha dalších jmen. Tato situace nastává například při nahlédnutí do seznamu průniku předrevolučních a porevolučních učebnic (příloha č. 1), kde mohou překvapit jména jako Jan Zahradníček či Jaroslav Durych³⁷, oba se však v mnou zkoumaných předrevolučních učebnicích vyskytují pouze jednou, a to v pouhém výčtu jmen zastupujících určitý literární směr apod.

To samé platí například pro zahraniční autory v předrevolučních učebnicích. Přestože se v učebnicích před rokem 1989 vyskytuje úctyhodný počet zahraničních autorů (50 % z celkového součtu autorů vyskytujících se v alespoň jedné předrevoluční učebnici), je třeba zdůraznit, že se často jedná pouze o jména zmíněná, kterým není dán ve výkladu žádný prostor – většinou se vyskytují v celé učebnici jednou, a to pouze ve výčtu a v souvislostech³⁸.

V předrevolučních učebnicích je některým autorům dát mnohonásobně větší prostor než jiným, například v 2FORST85: J. K. Tyl 24–30 s., K. H. Mácha 30–36 s., B. Němcová 51–59 s., Z. Winter 155–158 s., T. Nováková 158–162 s. Většina zbylých autorů je zmíněna v jednom odstavci, nejvýše jsou jim věnovány dvě strany.

Jinak je tomu v porevolučních učebnicích, pro které je typická větší vyrovnanost v prostoru věnovaném autorům; vizuálně je na první pohled patrné dominantní postavení jednoho autora pokrývajícího celou jednu stranu učebnice (to platí především pro nejnovější učebnice

³⁷ Katolictví autoři, kteří se veřejně hlásili ke svému vyznání a tematizovali jej ve svých dílech.

³⁸ Pro názornost úryvek: „Anglicky píšící spisovatelé (například W. B. Yeats nebo T. S. Eliot, autor *Pustiny*, 1922), celá americká moderní lyrika i poezie německá (Richard Dehmel, Hugo von Hofmannsthal, Christian Morgenstern, Rainer Maria Rilke, Georg Trakl) a další představitelé různých národních kultur se sice objevovali v překladech převážně na stránkách časopisů [...]“ (Podhorský, s. 154).

Didaktis a Taktik). Prostor věnovaný literární teorii a historii je tedy do velké míry podřízen heslu konkrétního autora, což podporuje názor (např. Tureček a Bílek In Bílek et al., 2007, s. 13, 62), že do procesu kanonizace autora vstupuje řada mimoestetických motivací. Konkrétním příkladem může být strana věnovaná heslu Heinrich Böll včetně graficky odděleného boxu o Skupině 47, již byl členem, nebo také strana Alberto Moravia s grafickým boxem vysvětlujícím pojem neorealismus (Didaktis 3, s. 106, 108).

V 2TAKTIK18 může být překvapující, že u hesla Magdalena Dobromila Rettigová není vůbec zmíněn *biedermeier*, ale je zde nahlížena z perspektivy feministické. Jednu třetinu s. zabírá část nadepsaná *Ženská emancipace v 19. století*, ve které je popsána situace žen a jejich sílící hlasy poukazující na nerovnost. Zmíněny jsou zde také české spisovatelky, např. Němcová, Světlá, ale také Vojtěch Náprstek a Americký klub dam.

Při analýze seznamu autorů, kteří po roce 1989 do kánonu přibyli, vzorek „Průnik PO bez Soukala a v žádné PŘED“ (příloha č. 2), je vidět, že téměř polovinu (13 autorů) tvoří čeští autoři, z nichž část autorů píše v exilu nebo byla pro tehdejší politický režim jiným způsobem nevhodná (např. Max Brod, Jan Čep, Egon Hostovský, Ferdinand Peroutka, Jiří Weil, Bohuslav Reynek, Jiří Kolář, Josef Hiršal, Závěš Kalandra ad.). Více jak polovinu (16 autorů) tvoří zahraniční autoři, u kterých je jejich zařazení velmi individuální, a je možné o jeho důvodech polemizovat. Jedná se například o bratry Grimmovi, Carla Goldoniho, J. r. R. Tolkiena, N. V. Gogola, Hermanna Hesseho, sestry Brontëovy, George Orwella ad.

7.2 Interpretace

V učebnicích před rokem 1989 je mnohem více informací, které jsou často subjektivně zabarvené a hodnotící, psané souvislým textem bez přerušování a ukázek. Interpretace díla a autorův záměr jsou explicitně popsány, např. „V *Proměně*, v níž se prolíná obraz prázdninového pražského dne s antickou bájí o Ikarovi a Daidalovi, v hymnických básních *Mého zpěvu i* ve sbírce *Až do konce lásky* (1961) Hrubín básnický sugestivně vyjádřil opojný pocit velikosti a nekonečného bohatství mnohotvárného života, jehož jedinečnost a nesmírná cena se ještě stupňuje obavami o jeho budoucnost.“ (VLAŠÍN, Štěpán, Milan BLAHYNKA a Hana HRZALOVÁ. *Literatura pro 4. ročník středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, s. 148.).

Konkrétním příkladem může být výklad u J. K. Tyla, jehož 1FORST79 popisuje jako vlastenecky orientovaného dramatika a velkoryse mu odpouští jeho „nesprávnou“ kritiku Máchy.

„Do tohoto okruhu patří i povídka Rozervanec /1840/, polemizující s romantickým životním postojem a ne zcela vhodně karikující básníka K. Máchu. Na počátku čtyřicátých let se Tyl dostává ve své próze do určitých rozpaků, jimiž je poznamenána povídka Poslední Čech (...)“ (2FORST72, s. 128).

„Víme o jeho nechuti k Máchově poezii, známe jeho zápornou a nesprávnou kritiku Máje i opožděnou polemiku v novele Rozervanec.“ (2FORST72, s. 129).

V souvislosti s výkladem J. K. Tyla dochází po roce 1989 k mnohem výraznější změně interpretace, a to nejen v objektivizaci výkladu, ale také z odborného hlediska více viz kap. 7.4.

U Soukala můžeme dokonce pozorovat citace z odborné literatury, např. u Erbena na s. 135 jsou zde dva odstavce o něm od Jaroslavy Janáčkové. Výklad je protkán také citacemi dobových recenzí a ukázkami z literárních děl.

U většiny sledovaných oblastí dochází po roce 1989 k proměně interpretace. Je možné sledovat snahu o objektivní a nezkrácené předání informací na rozdíl od učebnic vydaných před rokem 1989. V některých učebnicích pro r. 1989 ale často dochází ke zkratkovitě interpretaci, zřejmě za účelem postihnouti „hlavní myšlenky díla“ je shrnuta interpretace do krátkého výroku, například ve výčtu literárních děl Němcové: „V ZÁMKU a PODZÁMČÍ (1856) – povídka konfrontující prostou upřímnost vesnického života s pokryteckým prostředím zámecké šlechty“ (VELANOVA06, s. 74). Pro srovnání s předrevoluční učebnicí:

Vyhraněně sociálně kritickou tendenci má povídka v zámku a podzámčí, v níž stojí ostře proti sobě dvojí svět: svět zbohatlíků, kteří se domohli i šlechtického erbů, a svět dělníků a podruhů. Ukazuje se, že pravá ušlechtilost, účinná láska i ochota pomoci je domovem právě u těchto chudáků. Naproti tomu boháči si cení víc života svého psíka než člověka, který pro ně pracuje. Přes smírný konec, který je pro životní názor Němcové nevyhnutelný, je zřejmá autorčina bojovná sociální zainteresovanost. Ta je, i když ne v tak vyhraněné podobě, součástí celého díla Boženy Němcové (2FORST72, s. 58).

I v 2SOUKAL02 je možné pozorovat zhuštěný, zkratkovitý výtah z literárního díla: „Propastí mezi bohatými a chudými, ale i vzájemným vztahem příslušníků vyšších a nižších vrstev se Němcová zabývá v delší próze v zámku a podzámčí (1857). Líčí zde hodnotový přerod sobecké paní ze Springenfeldu a změnu jejího vztahu k chudině, představované vdovou Karáskovou a dalšími nuzujícími obyvateli ‚ratejny‘“ (2SOUKAL02, s. 144).

V 2DIDAKTIS19 „Povídka v zámku a v podzámčí (1857) poukazuje na smutnou realitu života služebnictva u šlechtického dvora. Ostře zde kontrastuje bída poddaných a blahobyt panstva. Němcová vyzdvihuje obětavost, lásku, pracovitost a laskavost dobrých lidí sice materiálně chudých, ale citově bohatých“ (2DIDAKTIS19, s. 50).

Zajímavá je proměna pojetí fenoménu *biedermeier*, který byl v devadesátých letech literární vědou zásadně přepracován a rozšířen. Například Dalibor Tureček do odborné diskuze znovu vnesl pojem *biedermeier* studií *Biedermeier a české národní obrození* publikovanou v *Estetice* roku 1993 a v následujícím roce pojem dále rozpracoval ve studii *Jistoty tichého domova: Tylův jevištní biedermeier*. Ve svých publikacích se zabývá vlivem *biedermeieru* na české spisovatele a umělce, jako byli Božena Němcová, František Ladislav Čelakovský nebo J. K. Tyl, a ukazuje, jak se *biedermeier* projevil v jejich tvorbě.

Je možné konstatovat, že toto nové chápání *biedermeieru* a jeho výraznější přiřazení k Tylovi, se propsalo i do interpretace porevolučních učebnic až na jednu výjimku. Ve všech sledovaných učebnicích po roce 1989 je zmíněn u Tyla *biedermeier* až na jednu, v učebnici 2TAKTIK18 je informace o *biedermeieru* zcela vynechána. Tylovy hry jsou zde rozděleny do tří kategorií:

„hry z autorovy současnosti (Paní Marjánka; matka pluku; Pražský flamendr; Fidlovačka aneb Žádný hněv a žádná rvačka), které si všímají sociálních problémů a snaží se vychovávat diváky k vlastenectví, někdy ale upadají do sentimentality; historické hry (Krvavý soud aneb Kutnohorští havíři; Krvavé křtiny aneb Drahomíra a její synové; Jan Hus), ve kterých nešlo o historickou přesnost, ale o snahu působit na diváka; hry s pohádkovými prvky (dramatické báchorky), v nichž se však autor zabývá především reálnými problémy své doby. Patří sem Strakonický dudák aneb Hody divých žen, Lesní panna aneb Cesta do Ameriky, Tvrdohlavá žena aneb Zamilovaný školní mládenec.“ (2TAKTIK18).

V učebnici je však *biedermeier* také zmíněn, a to v souvislosti se čtvrtou fází národního obrození. Není zde popisován v souvislosti s literaturou, ale jako obdoba klasicistního stylu, módní design nábytku a také jeho původ u spisovatele Josepha Victora Scheffela.

V učebnici 2DIDAKTIS18 je *biedermeier* zmíněn dvakrát, jednou na str. 25 v úvodu do romantismu a podruhé u hesla Josef Kajetán Tyl v samostatném graficky odděleném boxu.

V učebnici VELANOVA06 je *biedermeier* zmíněn také u hesla J. K. Tyla a také v samostatném graficky odděleném boxu, k němu je zde řazena také Domáci kuchařka M. D. Rettigové, hry J. N. Štěpánka a V. K. Klicpery a některé povídky ze současnosti, dramatické báchorky a písňové texty J. K. Tyla.

8 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V kvantitativním výzkumu se potvrdily obě hypotézy. V učebnicích před r. 1989 je statisticky významně vyšší podíl autorů z 19. st. než v porevolučních učebnicích. a v učebnicích před r. 1989 je statisticky významně nižší podíl zahraničních autorů. Zároveň však předrevoluční i porevoluční učebnice vykazují významně větší podíl autorů 19. století.

Všechny dílčí vzorky jsou ve svých proměnných velmi vyvážené až na proměnnou gender, ve které procento žen z dílčího vzorku nikdy nepřesahuje 8 %.

Z komparace předrevolučních a porevolučních učebnic je zřejmé, že došlo k významnější změně v rozložení zemí narození autorů. z 9 % slovenských autorů na 2 % a z 24 různých zemí na 36 v porevolučních učebnicích.

Z komparace také vyplynulo mnoho shod mezi předrevolučními a porevolučními učebnicemi. Ve srovnání ‚Součtu předrevolučních učebnic‘ a ‚Součtu porevolučních učebnic‘ je shodných 221 jmen, což je 68 % ze vzorku předrevolučních učebnic a 44 % porevolučních. Ve srovnání ‚Součtu předrevolučních učebnic‘ s ‚Průnikem porevolučních učebnic‘ je shodných 154 jmen, což činí 47 % z předrevolučních učebnic a 84 % z průniku porevolučních.

Ze srovnání výlučných dílčích vzorků, tedy vzorků jmen, které se v tom druhém nevyskytují, vyplývá, že se vzorky liší více v zahraničních autorech než v českých a také autorech, kteří nepatří do 19. století.

Z analýzy obsahu konkrétních učebnic, 2FORST85 a 2DIDAKTIS19, a jejich následné komparace je zřejmé, že 82 % prostoru je v předrevoluční učebnici věnováno československým autorům a 11 % zahraničním. Jinak je tomu v porevoluční učebnici, ve které je českým autorům věnováno 46 % obsahu a zahraničním 36 %.

Na základě kvalitativní sondy je možné pozorovat, že kromě proměny výskytu autorů došlo také ke změnám v těchto oblastech: změna interpretace a kladení důrazu na určitý aspekt autorova díla či činnosti, změna v množství prostoru, který je autorovi v učebnici dán, a změna ve výkladu a užívání pojmu *biedermeier*, která však ani v porevolučních učebnicích není jednotná.

Na zkoumaném vzorku učebnic je vidět, že ne ke všem změnám došlo přelomem roku 1989. Například k vizuální proměně učebnic docházelo postupně, což dokládá vizuální charakter nejstarší z vybraných porevolučních řad učebnic, řady Soukal, která se vizuálně i svou kompozicí více podobá předrevolučním učebnicím.

Na zkoumaných učebnicích lze pozorovat významnou proměnu interpretace, ze subjektivně laděné interpretace dochází k posunu k méně zabarvenému až neutrálnímu výkladu, který přináší více objektivitu. Přesto je možné v porevolučních učebnicích ve výkladu také pozorovat selektivnost a tendenci k návodné cestě, jak interpretovat konkrétní dílo.

Zcela jinak je tomu u výběru literárních děl, v případě předrevolučních učebnic jde o až slovníkový/encyklopedický výčet (téměř³⁹) všech literárních děl, která spisovatel napsal, a naopak pro současné učebnice je patrný trend zúženého výběru jejich děl (jako v případě výběru u B. Němcové), ve většině případů jde však o pouze zdánlivě nahodilý výběr, který je většinou motivovaný výběrem ideálního materiálu pro výklad konkrétní dějinné události, jevu či pojmu.

Prostor věnovaný autorům, kteří jsou do učebnice vybráni, je u porevolučních učebnic vyrovnanější než u předrevolučních učebnic. Tento trend je patrný především v porovnání s nejnovějšími řadami učebnic (Taktik, Didaktis), které zpravidelňují členitost textu, ve srovnání s předrevolučními učebnicemi, kdy je malému počtu autorů (např. Tyl, Mácha, Winter ad.) věnováno několik stran souvislého textu a většímu podílu autorů je věnován prostor neúměrně menší, někteří jsou zmíněni pouze jednou (Deml, Zahradníček, Durych), a to ve výčtu s dalšími jmény.

³⁹ S určitými výjimkami, např. u Karla Čapka pochopitelně před rokem 1989 není ve výčtu stat' *Proč nejsem komunistou* (Přítomnost, 1924).

9 DISKUZE

Cílem práce byla reflexe proměn literárního kánonu mapovaná na vybraných středoškolských učebnicích vydaných mezi roky 1970 a 2021. Jednou z hypotéz bylo, že v učebnicích před r. 1989 bude vyšší podíl autorů z 19. st. než v porevolučních učebnicích. Druhou hypotézou, že v učebnicích před r. 1989 bude nižší podíl zahraničních autorů než v porevolučních učebnicích. Obě stanovené hypotézy se potvrdily. V učebnicích před r. 1989 je statisticky významně vyšší podíl autorů z 19. st. než v porevolučních učebnicích. a v učebnicích před r. 1989 je statisticky významně nižší podíl zahraničních autorů. Při podrobnějším zkoumání analýzy je ale vidět, že významný podíl autorů 19. století není jen v předrevolučních učebnicích ale i v porevolučních. Tento fakt může být způsoben limitem vzorku, který je stanoven od r. 1600 do r. 1930, kde 19. st. pokrývá necelou jednu třetinu. Druhým důvodem ale také může být skutečnost, že český literární kánon má stále své těžiště v období svého vzniku, tedy v období národního obrození, a jeho národně uvědomovací funkce, jak ji nazývá Kratochvíl (2020), či socializační funkce, jak ji nazývá Hník (2016), stále dominuje nad jeho ostatními funkcemi. Je otázkou, zda jde opravdu o funkci, nebo o její pozůstatek, který se stal pouze předmětem literárněhistorickým.

V souvislosti s výroky o procesu kanonizace a bodech zlomu, o kterých se zmiňuje např. Bílek (Bílek et al., 2007, s. 12 a 13) bych ráda zdůraznila, že výsledky tohoto zkoumání sice reflektují body zlomu v podobě změny politického režimu nebo také v odborném diskurzu rozšířením pojmu *biedermeier* v devadesátých letech, ale především komparace učebnic ukázala, že pro velké procento autorů a jejich textů platí, že v „mezidobí“ mezi těmito individuálními body zlomu z kánonu odcházejí a do něj vcházejí spíše postupně, to se shoduje s tím, co naznačuje např. Papoušek (Bílek et al., 2007, s. 41). Tento proces může do jisté zachycovat situace, kde v některých porevolučních učebnicích ze vzorku sledovaný autor, text nebo jev je či není, ale neplatí to tak pro všechny sledované učebnice. Podobně ne všechny učebnice obsahují rozšířené pojetí *biedermeieru* (bod zlomu z období devadesátých let v odborném diskurzu), nejsou tedy homogenní jako byly sledované předrevoluční učebnice. Tento charakter učebnic, tj. jejich větší heterogenita, která je důsledkem absence centrálně řízené tvorby učebnic, může tedy potvrzovat jistou kontinuitu literárního kánonu a zároveň mít za následek jistou fragmentaci literárního kánonu, na kterou upozorňuje např. Hník (2010). Jak ale ukazují výsledky výzkumu, trend fragmentace literárního kánonu nelze pozorovat ve sledovaném dlouhodobém horizontu, ale pouze ve vztahu mezi aktuálními ‚konkrétními‘ podobami literárního kánonu.

Odpovědí na otázku: co je průnikem, a tedy nejstabilnějším prvkem literárního kánonu, je výsledných 154 jmen z komparace předrevolučních učebnic a průniku porevolučních řad, tedy 47 % z předrevolučních a 84 % z porevolučních učebnic. Bez teoretického základu, který jsem uvedla v úvodu práce, by mohlo být překvapující, jak velký je průnik autorů a jak velký podíl to je z průniku porevolučních učebnic, a to s ohledem na politickou a společenskou změnu, kterou do zajisté rok 1989 pro českou společnost byl. Shrnující vysvětlení postihuje český překlad podtitulu Bloomova (2000) známého díla *Kánon západní literatury: knihy, které prošly žkoušskou věku*, který odkazuje na typické vlastnosti – trvalost a stabilitu kanonických autorů, na jejich schopnost ustát sebevětší společenské změny, které přicházejí. Je dobré si uvědomit, že mnoho z těchto jmen bylo v předrevolučních učebnicích pouze zmíněno, tedy tvůrci tehdejších učebnic nechtěli/nemohli věnovat těmto autorům více prostoru, přesto však byli dostatečně důležití alespoň pro zmínku a svůj kontext.

Podnětnými k diskuzi se zdají být také autoři, kteří do kánonu přibyli. Různorodý seznam vyvolává otázky po důvodech jejich zařazení. V souvislosti s procesem kanonizace je možné si po analýze konkrétního klást otázky po důvodech k zařazení jednotlivých autorů. Je J. r. R. Tolkien v seznamu kvůli současné popularitě (tedy jako autor díla, které může být pro současné žáky podnětné ke čtení a které znají z filmu) nebo jako zástupce jedné z prvních moderních fantasy? a opět, nefiguruje Goldoni v seznamech porevolučních učebnic proto, že jeho hry jsou stále často hrané nebo proto, že jsou dobrým reprezentantem *commedie dell'arte* či proto, že jedna z jeho nejznámějších her *Sluha dvou pánů* byla v našem prostředí proslavena inscenací s Miroslavem Donutílem v hlavní roli (a dokonce zfilmována, tedy stále dostupná). Zda bratři Grimmové jsou součástí našeho školního kánonu kvůli tomu, že jako jedni z prvních začali na počátku 19. století sbírat pověsti a pohádky nebo kvůli tomu, že velká část jejich pohádek je považována za náš kulturní základ a je tedy i vyžadována jejich znalost.

Všechny tyto otázky mě vedou k úvaze – je možné, že čím více mimoestetických důvodů pro zařazení do kánonu autor či dílo má, tím vyšší je jeho šance na setrvání v kánonu, neboť jak bylo již výše zmíněno, literární kánon není sestaven pouze na základě estetické hodnoty díla, ale také z důvodů kulturních, didaktických, moralistických, ideových ad. Čím větší je tedy tento souhrn důvodů, tím pevnější je jeho kanoničnost. Dovedeno do důsledků, bylo by naivní očekávat vymizení například Boženy Němcové a její Babičky z literárního kánonu, protože v kánonu není pouze z estetických důvodů, ale také jako znaková reprezentace Boženy Němcové, např. ikona pokračujícího národního obrození, spisovatelka-žena, statečná žena, matka, spojení nejrůznějších směrů (romantismus, realismus, *biedermeier*), buditelka-

vlastenka, inspirace pro následující ženy-spisovatelky ad. Její znaková reprezentace je silně spjata s naší národní identitou a není tedy možné ji vytrhnout z národního literárního kánonu. Tedy i zmínění autoři, kteří do kánonu přibyli, jsou zde pravděpodobně pro své různé kvality (estetické i mimoestetické).

V žádném z dílčích vzorků nepřesáhlo procento autorek 8 % z celkového počtu autorů ve vzorku. k nízkému procentu žen je možné se ptát, zda v historii nemáme více výjimečných žen, které napsaly hodnotná díla dosahující kvalit (či je snad přesahující) jiných děl v literárním kánonu. Jako příklad mohu uvést Milenu Jesenskou a Sidonii Nádhernou, obě jsou převážně zmiňovány jako přítelkyně slavných autorů, ale jejich dílo stále zůstává na okraji pozornosti širšího okruhu lidí. Mnoho spisovatelek se probojovalo do jim vlastních národních kánonů, ale často museli započít svoji spisovatelskou dráhu pod mužským pseudonymem (např. George Sandová či Marguerite Yourcenarová). V reakci na kritiku liberálního pluralismu, kterému je vytýkáno, že chce do literárního kánonu „vmístit“ autory zvyšující jeho diverzitu zastoupením různých sociálních skupin, je třeba si uvědomit, že literární kánon není pevně daný a neměnný, ale spíše se neustále vyvíjí a mění v závislosti na kulturních a společenských změnách. Tyto změny probíhají jak vědomě tak nevědomě. Proto je důležité vnímat tyto vlivy a dle mého názoru vést veřejnou debatu především o školním literárním kánonu tak, aby v něm byli zastoupeni autoři různých sociálních skupin. i když v historii bylo méně ženských spisovatelek, neznamená to, že neexistují ženy, které napsaly díla srovnatelná s těmi v kánonu. Tento požadavek na větší vyváženost kánonu ale vnímám v přímé souvislosti s jeho didaktickou funkcí. Pokud se bavíme o školním literárním kánonu, který je využíván nejen pro zachování ceněných děl, ale také jako materiál, který slouží nejen k literární výchově žáků, ale formuje také jejich pohled na svět a společnost. Proto je důležité věnovat se zkoumání a objevování žen, jejichž díla byla historicky opomíjena nebo přehlížena více z důvodů dobových než estetických, aby se kánon mohl stát více reprezentativním a vyváženým pro potřeby didaktické.

Po provedeném výzkumu a v souvislosti například s feministickým přístupem, který je pro české prostředí stále ještě velkým tématem (na rozdíl pochopitelně od postkolonialismu), si pokládám otázku, která je předmětem mnoha debat – je na místě otevřít historický kánon? a je to vůbec možné? z teorie i výzkumu vyplývá, že imaginární literární kánon je natolik stabilní a trvalý, že se zdá, že otázka po jeho otevření je zbytečná. Co může být i nadála předmětem diskuze jsou ‚konkrétní podoby literárního kánonu‘, především ty didaktické, u kterých by jistě mělo docházet k erudovanější diskuzi o jejich stavu a procesu kanonizace

konkrétních literárních děl a autorů. V tomto případě se tedy jedná spíše o formování budoucího literárního kánonu. Nemá již smysl diskutovat o Shakespearovi a jeho místě ve školním literárním kánonu a o podobně starých a prověřených autorech a jejich dílech, které se už natolik vepsali do dějin a literatury, že by tato debata postrádala smysl, ať už byla jejich tehdejší kanonizace dobově poplatná (prizmatem Guilloryho liberální kritiky, tedy ovlivněna dominantní mocenskou skupinou) sebevíc. Co je však na místě, je diskuze o současných procesech kanonizace a připojování novějších autorů z pozdějších, tedy nám bližších období literárních dějin. Přestože můžeme mít velkou snahu o to vymanit se z tradičního uvažování o lineárních literárních dějinách po vzoru nového historismu, nemůžeme se zcela ubránit určité linearitě literárního kánonu, který tu již zkrátka existuje a jehož podstata se novému přístupu svou povahou pochopitelně vzpírá.

Do určité míry k této revizi školního literárního kánonu dochází, jak je vidět například i jen na výčtu autorů, kteří byli součástí sylabu v letech 1970–1989, a kteří na sylabu po roce 1989 již nefigurují. Zde se ale objevuje problém antikánonu, který poukazuje na to, že problematické není jen to, kdo/co na seznamu je, ale především kdo/co tam není. Vtírá se tak otázka, nedošlo k opomenutí nějakého významného autora jen kvůli politické angažovanosti a neliterárním zásahům do kanonizace? Jakým způsobem přistupovat k exilové a ineditní literatuře, které bylo vzato její potenciální čtenářstvo, a tedy i možný větší vliv? Napadá mě, že v tomto případě, stejně jako v mnoha otázkách týkajících se literárního kánonu, není jiné odpovědi než „vše ukáže čas“. Můžeme se pokoušet zařazovat některé exilové/ineditní autory do sylabů a po čase reflektovat, zda dochází k prověření jejich kanonicitě či nikoliv, stejně tak je nutné sledovat aktuální literární dění a reflektovat v něm, zdali některá z perzekuovaných děl minulého režimu neožívají novými interpretacemi a intertextualitou v současné literatuře.

Ve školním literárním kánonu podléhá výběr autorů a jejich textů určitým didaktickým záměrům a je tedy do určité míry formován podle těchto potřeb. Na základě zkoumaného materiálu a reflexi užívání pojmu *biedermeier*, který je v některých porevolučních učebnicích stále nevyužit, je opodstatněná otázka, zda literární vědci a kritici nějak významněji zasahují/tvoří školní literární kánon, či zda tato pravomoc leží pouze na učitelích, kteří jsou do jisté míry podřízeni tvůrcům požadavků ke státní maturitě. Výsledky výzkumu naznačují, že se česká situace literárního kánonu mírně odlišuje od (dominantní) angloamerické, kde je například Guillorym (1993) za tvůrce kánonu považována jakákoli vzdělávací instituce. V českém prostředí se ale i z podstaty odlišného školního vzdělávacího systému dá rozdělit tato „vzdělávací instituce“ na dvě skupiny: 1. akademické pracovníky a literární vědce, kteří

svoji pozornost věnují výzkum a teorii; 2. učitele základních a středních škol, jejichž náplní práce je předávat své odborné znalosti žákům a studentům. z toho vyplývají dva nároky na ‚konkrétní podobu literárního kánonu‘ – literárněvědný a didaktický. z výsledků vyplývá, že komunikacemi mezi oběma skupinami není vždy jednotná, jak je možné pozorovat na příkladu odborného pojmu *biedermeier* a jeho užití.

Po diskuzi o výsledcích výzkumu je nutné zmínit limity výzkumu literárního kánonu, které v dosavadním zkoumání pozoruji. Jako jeden z hlavních problémů zkoumání literárního kánonu vidím v ignorování jeho interdisciplinární povahy. Pokud se zkoumá výsek literárního kánonu pouze z literárněvědné pozice nebo pouze z didaktické, je nemožné propojit faktory, které se navzájem silně ovlivňují. Guillory (1993) zdůrazňuje, že je potřeba analyzovat literární kánon ve vztahu k sociální struktuře, já bych dodala, že je potřeba jej analyzovat také ve vztahu k didaktickým potřebám. Požadavek literární kritiky na vyváženější zastoupení všech sociálních menšin nikdy nemůže sloužit jako reflexe společnosti (souhlasím s Guillorym, že toto je idealistická představa, která je neuskutečnitelná), ale může dobře posloužit z didaktického pohledu jako materiál právě pro žáky z různých menšin, kteří se skrze texty budou mít s kým ztotožnit a budou tak více motivováni ke čtení.

Dalším problémem zkoumání je nejednotná terminologie a nedůsledná teoretická báze literárního kánonu. Literární kánon je běžně užíván ve významu abstraktního souboru autorů či textů, zároveň také jako konkrétní seznam jmen či literárních textů. Neexistuje jasné vymezení myšleného imaginárního kánonu vůči ‚nosiči‘ tohoto myšleného konstruktů. V neposlední řadě je problémem fakt, že materiální ‚nosič‘, tj. (dle terminologie užívané v této práci) ‚konkrétní podoba literárního kánonu‘, může být zároveň tvůrcem či vlivem, který myšlený kánon nejen nese ale také formuje. Pokud se vrátím ke srovnání s rovinou parole, která je určitou konkretizací *langue*, obdobně tedy ‚konkrétní podoba literárního kánonu‘ je určitou konkretizací imaginárního literárního kánonu, vzniká zde prostor pro podobně zpřesňující označení této konkrétní podoby. Jedním z pojmů, které by mohly nést tento význam je ‚materiální⁴⁰ reprezentace⁴¹ literárního kánonu‘ nebo také ‚médiu literárního kánonu‘. Ani jeden z těchto termínů ale nepovažuji za bezchybný, mohou posloužit spíše jako inspirace pro vytvoření propracovanějšího konceptu literárního kánonu.

⁴⁰ Ve významu hmotný, látkový. Tato vlastnost upozorňuje na látkovou podstatu konkretizace literárního kánonu, která je zkoumatelná.

⁴¹ Ve významu zastupující konkrétním abstraktní.

Limity tohoto výzkumu vnímám především ve vzorku předrevolučních učebnic, který je užší než vzorek porevolučních učebnic z důvodu náročného sběru dat, a může tak zkreslovat výsledky komparace předrevolučních a porevolučních učebnic. Tohoto limitu jsem si však byla vědoma a snažila jsem se jeho dopad na výsledky eliminovat například: statistickou analýzou za použití chí-kvadrát testu nezávislosti a Mann–Whitney testu; zúžením porevolučního dílčího vzorku ze součtu porevolučních učebnic na průnik porevolučních řad učebnic a také pomocí kvalitativní sondy, ve které je velikost vzorku irelevantní.

Možnostem dalšího výzkumu jsou, jak naznačuje tato práce, široké. Jak jsem již napsala, postrádám především teoretický koncept literární kánonu, jednou z cest je tedy zkoumání, které by již nezpochybňovalo jeho existenci, ale bylo soustředěné na definici a popis jeho mechanismů a procesů. Další cestou může být využití srovnávací pedagogiky, jako propracované metody sloužící ke komparaci vzdělávacích systémů různých zemí, pro komparaci národních literárních kánonů různých zemí. a v neposlední řadě vnímám nekonečné možnosti výzkumu ve zkoumání konkrétních jevů, at' už se jedná o sledování procesu kanonizace konkrétního díla/autora.

Tento výzkum přinesl některá nová zjištění či potvrzení již vyřčených teoretických úvah o českém literárním kánonu. Předně potvrdil, že proměnlivost literárního kánonu, co se týká výskytu autorů je minimální, a ukázal, že je možné pozorovat změny v interpretaci a prostoru, který je autorům věnován. V učebnicích literatury převažuje literárněhistorický přístup interpretace, a přestože je možné pozorovat posun k více nestrannému výkladu, najdou se i taková místa v porevolučních učebnicích, ve kterých dochází k návodnému interpretování díla, a to často v přímé souvislosti s životem autora.

ZÁVĚR

Primárním cílem diplomové práce bylo reflektovat z literárněvědné perspektivy proměny literárního kánonu v učebnicích vydaných mezi roky 1970 a 2021. Pomocí kvantitativní metody (včetně statistických testů, chí-kvadrát testu a Mann–Whitney testu) jsem analyzovala vzorek 844 autorů sebraný ze čtyř předrevolučních učebnic a čtyř porevolučních řad učebnic. Dílčí specifikované vzorky jsem také komparovala se zaměřením na předrevoluční a porevoluční období. Zjištění z kvantitativní části šetření jsou ve shodě s hypotézami formulovanými na základě teoretických východisek z první části práce. První hypotézou je, že v učebnicích před r. 1989 bude vyšší podíl autorů z 19. st. (nar. 1780–1880) než v porevolučních učebnicích. a druhou hypotézou, že v učebnicích před r. 1989 bude nižší podíl zahraničních autorů než v porevolučních učebnicích.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v učebnicích před r. 1989 je statisticky významně vyšší podíl autorů z 19. st. (nar. 1780–1880) než v porevolučních učebnicích. a v učebnicích před r. 1989 je statisticky významně nižší podíl zahraničních autorů. Kromě potvrzených hypotéz přinesl kvantitativní výzkum další poznatky. Překvapující může být, jak jsou všechny dílčí vzorky ve svých proměnných velmi vyvážené, a to až na proměnnou gender, ve které procento žen z dílčího vzorku nikdy nepřesahuje 8 %.

Odpovědí na otázku: co je průnikem, a tedy nejstabilnějším prvkem literárního kánonu, je výsledných 154 jmen z komparace předrevolučních učebnic a průniku porevolučních řad, tedy 47 % z předrevolučních a 84 % z porevolučních souhrnů jmen. Velikost tohoto průniku dílčích vzorků v dlouhodobém časovém horizontu může být určitým dokladem a potvrzením stability a trvalosti literárního kánonu, které bývají v poslední době v diskuzích často zpochybňovány.

Kvantitativní část výzkumu jsem doplnila kvalitativní sondou, kterou jsem se zaměřila na dvě oblasti: prostor věnovaný autorům a interpretaci. Na základě této sondy je možné pozorovat, že v předrevolučních učebnicích je některým autorům věnován mnohonásobně větší prostor než jiným zmíněným v téže učebnici. Mezi tyto autory patří například J. K. Tyl, K. H. Mácha., B. Němcová, Z. Winter, T. Nováková. To neplatí pro porevoluční učebnice (především pro ty nejnovější), pro které je typická větší vyrovnanost v prostoru, který je autorům věnován. Pravidelnější členění typické pro nejnovější učebnice má ale kromě vyrovnanějšího zastoupení autorů ještě jeden dopad. Prostor věnovaný literární teorii a historii je do velké míry podřízen

právě heslu konkrétního autora, což může zpětně znamenat zvýšení mimoestetických motivací k zařazení nebo nezařazení autora.

Na zkoumaném vzorku učebnic je vidět, že ne ke všem změnám došlo přelomem roku 1989. Například k vizuální a kompoziční proměně učebnic docházelo postupně, což dokládá charakter nejstarší z vybraných porevolučních řad učebnic, řady Soukal, která se vizuálně i svou kompozicí více podobá předrevolučním učebnicím.

Za jeden z přínosů této práce považuji označení problému, s kterým jsem se během práce potýkala, a naznačení jeho možného řešení. Hlavním problémem je nejednotná terminologie a nerozpracovaná teoretická báze literárního kánonu, která ztěžuje jeho uchopení v empirickém výzkumu. Literární kánon je běžně v diskuzích užíván ve významu abstraktního souboru autorů či textů, zároveň také jako konkrétní seznam jmen či literárních textů. Neexistuje jasné vymezení myšleného imaginárního kánonu vůči ‚nosiči‘ tohoto myšleného konstruktů. Tento problém navíc komplikuje fakt, že materiální ‚nosič‘ může být zároveň tvůrcem či vlivem, který myšlený kánon nejen nese, ale také formuje. Pro potřeby této práce jsem konkretizaci literárního kánonu označovala jednotně jako ‚konkrétní podobu literárního kánonu‘. Věřím, že tento popis problému může posloužit jako podnět k vhodnějšímu označení ‚konkrétní podoby literárního kánonu‘ v rámci propracovanějšího teoretického konceptu literárního kánonu, který čerpá i z poznatků empirického výzkumu.

Diskuze o literárním kánonu probíhá v mnoha oblastech, v akademické mezi literárními vědci, kritiky, bohemisty a sociology, v didaktické mezi učiteli a v neposlední řadě ve veřejném prostoru. Všichni účastníci této debaty mají odlišné představy o literárním kánonu a také na něj mají jiné požadavky, což vede k častému míjení se a vzájemnému nepochopení. Prvním krokem ke změně může být vytvoření společné terminologie pro problematiku literárního kánonu, který není jen pouhým abstraktním konstruktem, jak prokázal i tento výzkum, ale je důležitým interdisciplinárním jevem, na který je vyvíjen tlak a který sám o sobě má vliv.

ANOTACE

Jméno a příjmení autora: Bc. Terezie Štamberová

Název fakulty: Filozofická fakulta

Název katedry: Katedra bohemistiky

Název práce česky: Proměny literárního kánonu v českých učebnicích literatury

Název práce anglicky: Transformations of the Literary Canon in Czech Literature Textbooks

Vedoucí práce: Mgr. Jana Vrajová, Ph.D.

Počet znaků: 123 856

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 61

Klíčová slova: literární kánon, literární teorie, klasik, reflexe proměn, učebnice

Keywords: literary canon, literary theory, classics, transformation, textbooks

Anotace diplomové práce

Diplomová práce je zaměřená na literární kánon, tedy souboru autorů či textů, které jsou obecně považovány za základní znalost a součást naší kultury. Cílem práce je reflexe proměn literárního kánonu zkoumaná na vybraných středoškolských učebnicích literatury vydaných mezi lety 1970 a 2021. Za pomoci kvantitativní analýzy, komparace a doplňující kvalitativní sondy je zkoumán vzorek 844 autorů, přičemž hlavním zkoumaným faktorem je skladba literárního kánonu autorů a její proměna v čase, změna v prostoru, který je jednotlivým autorům v učebnici věnován, a v neposlední řadě proměna interpretace vybraných autorů, kteří sice v literárním kánonu zůstali, avšak výklad jejich života a díla se významně proměnil.

Annotation

This thesis focuses on the literary canon, a body of authors or texts that are generally considered to be essential knowledge and part of our culture. The aim of the thesis is to reflect on the changes in the literary canon by examining selected high school literature textbooks published between 1970 and 2021. Using quantitative analysis, comparison, and a complementary qualitative probe, a sample of 844 authors is examined, with the main factors examined being the composition of the canonical authors and its change over time, the change in the space devoted to each author in the textbook, and the change in the interpretation of selected authors.

RESUMÉ

The primary aim of my thesis was to reflect transformations of literary canon in textbooks published between 1970 and 2021. Using a quantitative method, I analysed a sample of 844 authors collected from four pre-1989 textbooks and four post-1989 textbook series. I also compared the subspecified samples focusing on the pre-1989 and post-1989 periods. The results confirmed the hypotheses. The first hypothesis is that there will be a higher proportion of 19th century authors (born 1780–1880) in pre-1989 textbooks than in post-1989 textbooks. And the second hypothesis is that there will be a lower proportion of foreign authors in pre-1989 textbooks than in post-1989 textbooks.

In addition to the confirmed hypotheses, the quantitative research yielded additional findings. It may be surprising how all the subsamples are very balanced in their variables, except for the gender variable, in which the percentage of women in the subsample never exceeds 8 %.

The most stable element of the literary canon, is the resulting 154 names from the comparison of pre-1989 textbooks and the intersection of post-1989 series, i.e. 47 % of the pre-1989 and 84 % of the post-1989 name summaries. The magnitude of this intersection of subsamples over a long period of time may provide some evidence and confirmation of the stability and permanence of the literary canon, which have often been questioned in recent discussions.

On the basis of a qualitative probe, it can be observed that some authors are given many times more space in pre-1989 textbooks than others mentioned in the same textbook. These authors include, for example, J. K. Tyl, K. H. Mácha, B. Němcová, Z. Winter, T. Nováková. In addition to a more even representation, the more regular breakdown typical of recent textbooks may mean an increase in extra-aesthetic motivations for including or not including an author, as the interpretation of literary theory and historiography is subordinated to the author.

Not all of the changes occurred at the turn of 1989. For example, the visual and compositional transformation of textbooks occurred gradually, as evidenced by the nature of the oldest of the selected post-1989 textbook series, the Soukal series, which more closely resembles pre-1989 textbooks in both visual and compositional terms.

PRIMÁRNÍ LITERATURA

FORST, Vladimír. *Literatura II: přehled vývoje a směrů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

FORST, Vladimír. *Literatura pro 1. ročník gymnázií: (přehled vývoje a směrů): pokusný učební text*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

Forst, Vladimír. *Literatura pro 1. ročník středních škol (přehled vývoje a směrů)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

POHORSKÝ, Miloš. *Rukověť dějin literatury pro 3. ročník středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

ZEMAN, Milan a FORST, Vladimír. *Literatura III: přehled vývoje a směrů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

Zeman, Milan. *Co v učebnici nebylo: Dovětek k výkladu meziválečné české literatury*. Praha: Fortuna, 1990.

SOUKAL, Josef. *Literatura pro I.–III. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001. ISBN 80-7235-154-0.

BOROVÍČKA, Lukáš a Ivana ŠELEŠOVSKÁ. *Nová literatura 1.–3. pro střední školy: přehled literárních pojmů a směrů*. Brno: Didaktis, 2021. ISBN 978-80-7358-310-1.

JIRIČKOVÁ, Eva, Kateřina ŠTRPKOVÁ, Veronika MAZALOVÁ, et al. *Nová literatura 1–3: pro 1–3. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-104-6.

POLÁŠKOVÁ, Taťána, Dagmar MILOTOVÁ a Zuzana DVOŘÁKOVÁ. *Literatura: přehled středoškolského učiva: včetně současné literatury*. 2., upr. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006. edice Maturita. ISBN 80-902571-6-X.

SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

ALTIERI, Charles. An Idea and Ideal of a Literary Canon. *Critical Inquiry*. 1983, 10(1), s. 37–60.

ATKINSON, Will. *Class*. Cambridge: Polity Press, 2015.

BERMAN, Russell A. Cultural Studies and the Canon: Some Thoughts on Stefan George. *Profession*. 1999, s. 168–179.

BÍLEK, Petr A. a PAPOUŠEK, Vladimír. *Cosmogonia: Alegorické reprezentace „všeho“*. Praha: Akropolis, 2012.

BÍLEK, Petr A. et al. *Literatura a kánon*. Jan WIENDL ed. Opera litterarum bohemicarum studentium magistrorumque. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a literární vědy, 2007. ISBN 978-80-7308-193-5.

BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury: knihy, které prošly zkouškovou věkou*. Praha: Prostor, 2000. ISBN 80-7260-013-3.

BLOOM, Harold. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace, 1994.

BOURDIEU, Pierre a Passeron, Jean Claude. *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publications, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BURIANOVÁ, Eva. *Vývoj nejdůležitějších právních norem ve školství na našem území od roku*. [online]. Olomouc, 2015. [cit. 26. 1. 2022] Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Canon: otázky kánonu v literatuře a vzdělávání. Filologické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2975-9.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2011. s. 85–95. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČESKO. Metodický pokyn Ministerstva kultury k vymezení standardu doplňování a aktualizace knihovního fondu pro knihovny zřizované a/nebo provozované obcemi na území ČR. Praha: Ministerstvo kultury, 2017. [online] 23. 8. 2017. [cit. 28. 3. 2022.] Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/2017_Metodicky_pokyn_MK_akvizice.pdf.

- ELIOT, T. s. o *básnictví a básnících*. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0286-5.
- FEDROVÁ, Stanislava ed. *Hodnoty a hranice: svět v české literatuře, česká literatura ve světě: sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bobemistiky, Praha 28.6.–3.7.2005*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. 80-85778-50-5.
- FERTEK, Tomáš. Cermat vzkazuje: na moderní literaturu se vykašlete. *Respekt*. [online] 11. 10. 2015. [cit. 26. 1. 2022.] <https://www.respekt.cz/spolecnost/cermat-vzkazuje-na-moderni-literaturu-se-vykaslete>.
- GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I*. Praha: Triáda, 2020. ISBN 978-80-87256-62-6.
- GRYGAR, Mojmír. *Terminologický slovník českého strukturalismu*. Brno: Host, 1999. s. 142–143.
- GUILLORY, John a MÜLLER, Richard. Kanonické a nekanonické: současná diskuse: Imaginární politika reprezentace. *Česká literatura*. 2007, 55(2), s. 184–217.
- GUILLORY, John. Canon. In: LENTRICCHIA, Frank a Thomas MCLAUGHLIN eds. *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GUILLORY, John. *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- HARRIS, Wendell V. Canonicity. *Modern Language Association*. 1991, 106(1), s. 110–121.
- HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. 80-246-0030-7.
- HNÍK, Ondřej. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*. 2010, 61(1), s. 33–39.
- HNÍK, Ondřej. Školní literární kánon. *Český jazyk a literatura*. 2016, 66(5), s. 234–241.
- HOWE, Florence. Those We Still Don't Read. *College English*. 1981, 43(1), s. 12–16.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: GRADA, 2016.
- KAPLICKÁ YAKIMOVA, Vera. *Literární kánon a překračování hranic*. Episteme. Praha – České Budějovice: Academia, 2015.
- KOLBAS, E. Dean. *Critical theory and the literary canon*. Boulder, Colorado: Westview Press, 2001. ISBN 0-8133-9813-4.
- KOPEČEK, Michal. Čeští komunističtí intelektuálové a "národní cesta k socialismu". Zdeněk Nejedlý a Karel Kosík, 1945-1968. *Soudobé dějiny*, 2016, 23(1–2), s. 77–117.

- KRÁLÍKOVÁ, Andrea. Pitva literatury: Co prozrazují diskuse o maturitním kánonu. *A2* [online] 15. 7 2020. [cit. 26. 2 2022.] <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/pitva-literatury>.
- KRATOCHVIL, Jiří. *Vyznání příběhovosti*. Brno: Petrov, 2000. ISBN 80-7227-089-3.
- KVAČKOVÁ, Radka. Proč by měli číst zrovna Starce a moře? *Lidovky.cz*. [online] 8. 12. 2009. [cit. 26. 2 2022.] https://www.lidovky.cz/domov/proc-by-meli-cist-zrovna-starce-a-more.A091208_000106_ln_noviny_sko.
- LAREAU, Annette. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press, 2011.
- LAUTER, Paul. *Canons and Contexts*. New York: Oxford University Press, 1991. ISBN 0-19-505593-4.
- MACHÁČKOVÁ, Eva. o názorech na dichotomii langue a parole (2. část): k vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů. *Slovo a slovesnost*. 1989, 50(1), s. 55–65.
- MACHÁČKOVÁ, Eva. o názorech na dichotomii langue a parole: k vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů. *Slovo a slovesnost*. 1987, 48(3), s. 232–239.
- MARKIEWICZ, Henryk. o literárních kánonech. *Aluze*. 2007, 3, s. 63–73.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: MUKAŘOVSKÝ, Jan, Milan JANKOVIČ a Miroslav ČERVENKA. *Studie*. Brno: Host, 2000. sv. 1. ISBN 80-7294-000-7. s. 81–148.
- MÜLLER, Richard. Literární kánon: Modely (Dis)Kontinuity. *Česká literatura*. 2007, 55(2), s. 167–183.
- PAPOUŠEK, Vladimír. Spontánnost, manipulace, literární kánon a dobový horizont. *Česká literatura*. červen 2006, 54(2/3) s. 103–112.
- PAPOUŠEK, Vladimír. Strategie kanonizace. [autor knihy] Lenka ed. Jungmannová. *Česká literatura rozbraní a okraje: IV. kongres světové literárněvědné bohemistiky*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR: Akropolis, 2010.
- PILAŘ, Martin. Zlatý fond české a světové literatury pro fondy veřejných knihoven. [online] 2018. Dostupné na stránkách Informace pro knihovny, Doporučení Ministerstva kultury [cit. 15. 4. 2023] <https://ipk.nkp.cz/docs/zlaty-fond-2018>.

- PROKOP, Jiří. Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930- 2002) a jeho teorie reprodukce. *Pedagogická orientace*. 2003, 13, 3, s. 96–107.
- PUTNA, Martin C. et al. Kánon100: debata nejen o literatuře. [moderátorka] Blanka STÁRKOVÁ. In: Reflexe: Literatura! [rozhlasový pořad] Vltava, Praha: Český rozhlas, [online] 20. 9. 2018. [cit. 3. 2. 2022] Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/kanon100-debata-nejen-o-literature-7615394>
- ŠPAČEK, Ondřej. Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl. *Orbis Scholae*. 2020, vol. 14, 3, s. 55–70.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVEC, Štefan. Štefan Švec: *Maturita z Viewegha*. *Novinky.cz*. [online] 9. 11 2015. [cit. 26. 2. 2022] <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/stefan-svec-maturita-z-viewegha-331271>.
- TUREČEK, Dalibor. Jistoty tichého domova: Tylův jevištní biedermeier. *Tvar*. Tvary, 1994, 11.
- VON HALLBERG, Robert, ed. *Canons*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- WÖGERBAUER, Michael, a další. *V obecném zájmu: cenzura a sociální regulace literatury v moderní české kultuře 1749–2014*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2491-6.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Seznam autorů z Průniku vzorků ‚Součet PŘED‘ a ‚Průnik PO bez Soukala‘

Guillaume Apollinaire	Heinrich Mann
Jakub Arbes	Filippo Tommaso Marinetti
Honoré de Balzac	Guy de Maupassant
Henri Barbusse	Adam Mickiewicz
Eduard Bass	Christian Morgenstern
Charles Baudelaire	Alois Mrštík
Petr Bezruč	Vilém Mrštík
Konstantin Biebl	Božena Němcová
Alexandr Alexandrovič Blok	Jan Neruda
Bertolt Brecht	Stanislav Kostka Neumann
André Breton	Vítězslav Nezval
Otokar Březina	Teréza Nováková
Emil František Burian	Ivan Olbracht
George Gordon Byron	Jiří Orten
Pierre Corneille	František Palacký
Josef Čapek	Boris Leonidovič Pasternak
Karel Čapek	Edgar Allan Poe
Svatopluk Čech	Karel Poláček
Anton Pavlovič Čechov	Gabriela Preissová
František Ladislav Čelakovský	Marcel Proust
Daniel Defoe	Antonín Jaroslav Puchmajer
Jakub Deml	Marie Pujmanová
Charles Dickens	Alexandr Sergejevič Puškin
Denis Diderot	Jean Racine
Josef Dobrovský	Karel Václav Rais
Fjodor Michajlovič Dostojevskij	Erich Maria Remarque
Theodore Dreiser	Rainer Maria Rilke
Jaroslav Durych	Arthur Rimbaud
Viktor Dyk	Romain Rolland
Thomas Stearns Eliot	Jean Jacques Rousseau
Paul Éluard	Václav Řezáč
Karel Jaromír Erben	Walter Scott
William Faulkner	Jaroslav Seifert
Lion Feuchtwanger	George Bernard Shaw
Francis Scott Fitzgerald	Percy Bysshe Shelley
Gustave Flaubert	Josef Václav Sládek
Julius Fučík	Antonín Sova
František Gellner	Antal Stašek
Jarmila Glazarová	John Steinbeck
Johann Wolfgang von Goethe	Stendhal
František Halas	Ladislav Stroupežnický
Vítězslav Hálek	Karolina Světlá

Jaroslav Hašek	Jonathan Swift
Jaroslav Havlíček	Pavel Josef Šafařík
Karel Havlíček Borovský	František Xaver Šalda
Ernest Hemingway	Prokop František Šedivý
Ignát Herrmann	Josef Karel Šlejhar
Adolf Heyduk	Václav Šolc
Karel Hlaváček	Michail Alexandrovič Šoločov
Vladimír Holan	Fráňa Šrámek
Josef Hora	Karel Teige
František Hrubín	Václav Thám
Victor Hugo	Lev Nikolajevič Tolstoj
Velemir Chlebnikov	Karel Toman
Henrik Ibsen	Georg Trakl
Alois Jirásek	Ivan Sergejevič Turgeněv
James Joyce	Josef Kajetán Tyl
Josef Jungmann	Tristan Tzara
Franz Kafka	Vladislav Vančura
Jiří Karásek ze Lvovic	Paul Verlaine
Egon Erwin Kisch	Voltaire
Josef Knap	Jaroslav Vrchlický
Ján Kollár	Franz Werfel
Václav Matěj Kramerius	Jan Werich
Jaroslav Kratochvíl	Walt Whitman
František Křelina	Zikmund Winter
František Langer	Jiří Wolker
Michail Jurjevič Lermontov	Virginia Woolfová
Sinclair Lewis	Jan Zahradníček
Josef Linda	Julius Zeyer
Karel Hynek Mácha	Émile Zola
Josef Svatopluk Machar	Stefan Zweig
Vladimír Vladimirovič Majakovskij	

Příloha č. 2: Seznam autorů ze vzorku ‚Průnik PO bez Soukala a v žádné PŘED‘

Kamil Bednář		Josef Hiršal
Lev Blatný		Egon Hostovský
Max Brod		Záviš Kalandra
Emily Brontëová		Jiří Kolář
Charlotte Brontëová		Gustav Meyrink
Jan Čep		Oldřich Mikulášek
Václav Černý		Alfred de Musset
Alexandre Dumas starší		George Orwell
Antoine de Saint-Exupéry		Ferdinand Peroutka
Jean de La Fontaine		Ezra Pound
Nikolaj Vasiljevič Gogol		Bohuslav Reynek
Carlo Goldoni		John Ronald Reuel Tolkien
Jacob Grimm		Mark Twain
Wilhelm Grimm		Jiří Weil
Hermann Hesse		