

CANON
Otázky kánonu
v literatuře a vzdělávání

Kolektiv autorů

CANON

Otázka kánonu v literatuře a vzdělávání

Filologické studie 2014

Kolektiv autorů

Recenzovali:

doc. PhDr. Leoš Houska, CSc.

prof. PhDr. Oldřich Richterek, CSc.

Vydala Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum

Grafická úprava Kateřina Řezáčová

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2014

ISBN 978-80-246-2975-9

ISBN 978-80-246-3015-1 (pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2015

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Úvodem	7
Editorial	11
1. KÁNON VE VÝUKOVÉ PRAXI	15
Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice (Renáta Listíková)	17
Les méthodes du FLE de la seconde moitié du XXe siècle et la notion du canon (Tomáš Klinka – Kateřina Suková Vychopňová)	27
Povinná školní četba v českém společenském kontextu (Pavla Chejnová)	41
2. LITERÁRNÍ KÁNON – PŘÍPADOVÉ STUDIE	49
Literarischer Kanon der Auslandsgermanistik und Rilke (Viera Glosíková)	51
<i>Die unendliche Geschichte</i> und andere kinder- und jugendliterarische Phantastik von Michael Ende als Bestandteil des literarischen Kanons deutschsprachiger Literatur im Kontext des Germanistikstudiums und DaF-Unterrichts (Tamara Bučková)	61
Bohumil Hrabal a literární kánon (Jan Schneider)	79
Literární teorie tvořivě a interaktivně (Tomáš Kubiček – Josef Peterka)	91
Summary	103
Rejstřík	107

Úvodem

Předkládána publikace si klade za cíl řešit v současné době vysoce aktuální, ale zároveň mimořádně složitou a nejednotně pojímanou výzkumnou otázku tzv. literárního kánonu. V aplikační rovině je pak problémem způsob, jak a kým jsou tzv. kanonické texty vybírány a podle jakých kritérií, když panuje celkem obecná shoda na tom, že právě stanovení hodnotících kritérií obvykle podléhá společensko-politickým potřebám a dosud zůstává v rovině spíše empirické než exaktní (viz níže).

V (českém) prostředí má již tradičně chápání a vymezení literárního kánonu i své konsekvence didaktické; proto je v publikaci významná pozornost věnována i řešení otázek týkajících se problematiky tzv. školního literárního kánonu. Ani ten nelze nahlížet jako kompaktní celek, mimo jiné proto, že je často definován pomocí hledisek mimouměleckých, tedy mimo(literárně)estetických (hlediska ryze historická či historicko-vzdělávací, kvality národně reprezentativní, národně uvědomovací, různá hlediska ideologická atp.), a otázka jeho vymezení je tedy rovněž navýsost mnohotvará.

Při hledání odpovědí na otázky spojené s obecnou definicí literárního kánonu, jakožto hodnotou primárně evropskou a posléze i euroamerickou, nelze pominout tradici francouzskou, která po dlouhou dobu zcela zásadně ovlivňovala oborové myšlení i v českých zemích, a to nejméně od 19. století, které položilo základy systematických úvah o podobě literárního kánonu zprvu úzce spojené s potřebami školství a výukou literatury. Tato inspirační vazba byla po roce 1939 na našem území poněkud násilně potlačena, přesto se však – díky své silné a nosné myšlence – obloukem do našich úvah v současnosti přirozeně vrací. Z historického hlediska lze konstatovat, že zejména po vzniku tzv. třetí republiky došlo k výrazné změně koncepce výuky literatury na francouzských středních školách. Studium literatury se nově orientovalo převážně na literární historii a francouzské autory, byla studována zvláště díla, dodejme, že napříč žánry, která měla být příkladem národních, etických a společenských hodnot spolupůsobících při výchově občana a člověka. Literární díla už nejsou napodobována, ale rozebírána a francouzští žáci se učí umění metaliterárního diskurzu (srov. současné akcenty české didaktiky!).

Podobně jako v našich zemích i ve francouzském školství učebnice literatury školní kánon formovaly a udržovaly, takže se, ovšem průběžně doplňován o nová významná díla, vryl do paměti studentů a stal se téměř na sto let relativně stabilním a respektovaným. Teprve v posledních zhruba 25 letech vykazuje institut francouzského školního kánonu zřetelné problémy, jednak pod vlivem globalizace a externí situace v oblasti mediální scény a informačních technologií, ale také vnitřními změnami souvisejícími mimo jiné se zvyšující se

multikulturalitou francouzské společnosti a prohlubující se sociální exkluzí části obyvatel, především imigrantů. Ani tuto paralelu s českou situací není třeba více komentovat.

I přes soudobé změny a jistou obecně konstatovanou destabilizaci zůstává kánon bázi a normou, kterou by veškeré úvahy o literárních dílech a hodnotách měly brát v úvahu, už i proto, že čtenáři, ale i literární vědci a kritici, si určitou normativní představu o literatuře nesou v sobě už z rodiny a ze školy a vědomě či podvědomě se jí ve svých hodnotících úsudcích řídí, a to i v případě tzv. anti-kánonu. Kánon totiž přisuzuje dílům, s nimiž nepočítá, punc „jinakosti“ a naopak dílům, která zahrnuje, dodává věrohodnost a autoritu; kánon založený na širší kulturně nadnárodní literární tradici tím poskytuje určitý model, v němž jsou zastoupeny všechny žánry a vrcholná díla z různých historických období. Proto je v současnosti stále ještě obtížně přijímané řešení, jež naše publikace také nabízí, chápat „kánon“ jako základ individuální osobní/mentální knihovny, kterou si každý aktualizuje dle svých potřeb, ba dokonce i myšlenka, že neexistuje jeden univerzální kánon, nýbrž je třeba mluvit o pluralitě literárních kánonů.

Podobně lze uvažovat i v případě literárního kánonu, tak jak jej chápe zahraniční germanistika, vycházející z premisy, že kánon jako soubor textů umožňuje určitým skupinám čtenářů dialog o literatuře a je neodmyslitelným vzdělanostním faktorem (o tom i níže). Znovu se potvrzuje již výše zmíněná skutečnost, že kánon je vždy produktem své doby, epochy. V jednotlivých časových úsecích registrujeme vedle kontinuity velmi často proměny jeho paradigmat (například recepce literatury NDR po roce 1989), a to nejen s omezením na danou zemi, nýbrž i projekcí do proměn kánonu literatury německého jazyka v české germanistice a konečně i do celkové recepce německy psané literatury v Česku (zohledňovat je třeba i existenci pražské německé literatury, zejména pak té tvorby, která se stala součástí literatury světové). V naší monografii je tento problém ilustrován na příkladu pozdní lyriky R. M. Rilka, která sice bývá ve všech kánonech zastoupena, aktivně recipována však je jen sporadicky a nedostatečně (viz dále příklad interpretace básně ze sbírky *Sonety Orfeovi*, který naznačuje, jak lze Rilkovy poezie využít kromě jiného při osvětlení různých aspektů literární tvorby a literárního procesu: intertextuality, přetváření literárních forem, modifikace literárního dědictví, počínaje antickým apod.).

Jak již bylo naznačeno výše, české pojetí literárního kánonu jako kategorie „didaktické“ je silně dominantní. Z tohoto důvodu má část naší publikace charakter analýz „dílech literárních kánonů“ (z hlediska teritoriálního, či z hlediska funkčního) a analýz diskurzu uvažování o něm; ať už je to analýza vybraných učebnic francouzského jazyka vydaných během posledních čtyřiceti let a jejich vztah k metodologii, z níž vycházejí a jejíž základní charakteristiky lze chápat jako „kánon“ *sui generis*, nebo otázka vnímání povinné školní četby v českém společenském a kulturním kontextu prostřednictvím mapování typických představitelů povinné školní četby a motivace jejich volby.

Pokud současné pojetí vědy, výzkumu a inovací nepochybuje, že základní výzkum má nabízet podněty i k svému aplikačnímu vyústění, potom to pro oblast výzkumu (školního) literárního kánonu platí v míře nezmenšené. Stěžejní totiž pro nás není (a nemůže být) takový akademický výzkum, který by nenabízel možnosti intervenčních dopadů do školské didaktické praxe, nýbrž aplikační vyústění základního výzkumu v podobě výzkumně podložených didaktických inovací je nutno zastavit jemu na roveň.

Z průsečíku literárněvědného a literárně-didaktického zkoumání v oblasti vyučování cizím jazykům vychází také případová studie žánru fantasy, která je chápána jako příklad literárního žánru s vicesměrnou adresností, tedy textu, který je vhodný pro práci s žáky

2. stupně základních škol a se studenty škol středních i vysokých (pozornost se upírá na německy psanou literaturu, konkrétně na tvorbu M. Endeho a na román *Nekonečný příběh*, který z pohledu kánonu světové literatury pro děti a mládež patří mezi nejvýznamnější díla druhé poloviny 20. století).

V publikaci věnující se kánonu rozhodně nesmí chybět příklad autora akceptovaného konsensuálně a nezpochybnitelně: Bohumila Hrabala, jehož tvůrčí osudy mohou dobře ilustrovat i otázky vývoje moderní literární historie a diskusí o ní, tedy základního tématu vyučovaného ve vyšších ročnících středních škol. Hrabalova prvotina, povídková kniha *Perlička na dně* (1963), byla přijata literární kritikou i čtenáři s nadšením, jako žádoucí aktualizace norem (ideologických i estetických), v kritické reflexi však přesto bylo možné zaznamenat i některé reakce, které souzněly s požadavky na literaturu, jak je kladla estetická norma předchozího desetiletí. Také novela *Ostře sledované vlaky*, resp. zapojení protagonisty „do velkých dějin“, bylo některými kritiky přijato pozitivně, jiní v něm viděli ústup od vlastního originálního uměleckého programu. Na tomto příkladu lze dobře ukázat živé diskuse, jež ve své době vzbuzovalo dílo – dnešním pohledem – kanonické, včetně diskuse o tom, zda je vzhledem k některým erotickým motivům etické a zda neškodí mládeži. I přesto se Hrabal stal součástí kánonu, který oproti letům 50. nebyl postulován politicky a ideologicky, ale do popředí se dostalo hledisko autonomně estetické.

A konečně jeden z příkladů tzv. „dobré praxe“. Závěr publikace je věnován drobnému čtyřverší z tvorby Jana Skácela a jeho didaktickému potenciálu pro výuku literatury, která se soustředí na motivaci kreativního a kritického přístupu žáků. Prvním východiskem pro práci je skutečnost, že Skácel je vnímán jako pevná součást nejenom kánonu české poezie, ale kánonu české literatury vůbec. Díky překladům pak pronikl i do literatury světové. Navzdory tomu by však neměl ve studentech vzniknout pocit, že tímto procesem kanonizace se významový potenciál básně znehybňuje a k jejímu výkladu se stávají oprávnění jen povolání badatelé. Naopak, tvořivý a k myšlenkové reflexi zaměřený seminář má za cíl ukázat živý potenciál Skácelova básnictví a možné způsoby, jak tento potenciál aktivovat. Druhým východiskem pro práci je studenty stále opakované tvrzení, že mají obavu číst poezii pro její předpokládanou náročnost (poezie sama se tím stává v jejich očích stejně nepřístupná jako kánon a hraje roli *pars pro toto*). Navržená didaktická situace si v tomto případě klade za cíl ukázat, že čtení poezie vyžaduje pouze ochotu produktivního partnerství, které je založeno na poznávacím vztahu mezi textem a recipientem.

A je to právě tento vztah, který produkuje specifický typ zážitku a o nějž by nám v našich úvahách mělo jít především.

Podle podkladů autorů zpracovala
Martina Šmejkalová

Editorial¹

Koncept literárního kánonu je jedním z klíčových pojmů, jež byly v západní literární vědě v posledních čtyřiceti letech podrobovány zásadní diskusi. Americký teoretik John Guillory (2007) dokonce tvrdí, že spor o kánon byl jednou z nejdůležitějších událostí literární kritiky nedávno skončeného století. Nejbouřlivější diskuse proběhla v USA v průběhu 70. a 80. let 20. století v souvislosti s nástupem nových myšlenkových konceptů jako byl multikulturalismus, feminismus, či postmarxismus. Dosavadní pojetí literárního kánonu začalo být přívrženci těchto proudů obviňováno z nemístného selekcionismu, vyčleňujícího ze skupiny vyvolených děl výtvořů příslušníků znevýhodněných společenských skupin, zejména žen a etnických menšin, ale také homosexuálů či dělníků. Kánon začal být z tohoto pohledu vnímán nikoli jako všeobecně prospěšný strážce vzdělanosti a dobrého vkusu, nýbrž jako mocenský nástroj, s jehož pomocí političtí hegemoni vytlačují marginalizované skupiny obyvatelstva na okraj společnosti. Kritizováno bylo rovněž elitářství tradičního kánonu „západní“ literatury, zvýhodňující vzdělané vrstvy. Zcela zásadně se proti této ideologizaci problematiky literárního kánonu postavil Harold Bloom v díle *Kánon západní literatury* (1994), jímž v USA rozpoutal další kolo vášnivých diskusí. Zamítl v něm jakékoli propojování literatury s ideologií a vyslovil přesvědčení, že do kánonu vede cesta jen přes uměleckou intenzitu daného díla.

Na destabilizaci pojmu literární kánon měly rovněž výrazný vliv zásadní metodologické proměny v humanitních vědách, jež začaly v duchu postmoderní filozofie zpochybňovat objektivní existenci společenských entit. Na literární kánon začalo být pohlíženo jako na historicky proměnlivý konstrukt, utvářený působením často protikladných faktorů literárních i mimoliterárních. Zdůrazňována je zejména úloha institucí, přičemž klíčová role je přisuzována akademickému prostředí, vnímanému zejména levicovými autory jako součást

¹ Při tvorbě editoriału bylo využito následující odborné sekundární literatury:

- Bílek, P. A. (2007): Kánon. *Host*, příl. Host do školy, č. 4, s. 22–23.
Bloom, H. (2000): *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor.
Guillory, J. (2007): Kanonické a nekanonické: současná diskuse. *Imaginární politika reprezentace. Česká literatura*, roč. 55, č. 2, s. 184–217.
Chvatík, K. (2006): Význam literárního kánonu. In: *Otázky českého kánonu. Sborník příspěvků z III. Kongresu světové literárněvědné bohemistiky* (ed. S. Fedrová). Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, s. 36–39.
Janoušek, P. (2012): *Černá kočka, aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*. Praha: Academia.
Papoušek, V. (2006): Spontánnost, manipulace, literární kánon a dobový horizont. *Česká literatura*, roč. 54, č. 2–3, s. 103–112.
Reich-Ranickí, M. (2004): Potřebujeme literární kánon? *Host*, roč. 20, č. 6, s. 9–12.

establishmentu, reprodukcijící kulturní převahu dominantních společenských skupin, a konzervující tudíž nerovnost v přístupu ke kulturnímu kapitálu.

Je zřejmé, že (ultra)liberálnímu, multikulturnímu dnešku je podstatně bližší myšlenka dekanonizace než její opak. Nicméně v poslední době se objevují nepřeslechnuté hlasy, obhajující nezbytnost kánonu coby měřítko hodnot estetických i mravních. Nestor německé literární kritiky Marcel Reich-Ranicki (2004) varuje, že rezignace na kánon by byla pro evropskou civilizaci osudným krokem, znamenajícím návrat k barbarství; u nás se v podobném duchu vyjadřuje Květoslav Chvatík (2006). Dánské ministerstvo kultury před několika lety iniciovalo vypracování kánonu dánské literatury i dalších druhů umění. Důvodem bylo jednak znepokojení z toho, že současná mladá generace zná lépe produkty globální popkultury než svrchované hodnoty domácího písemnictví, jednak ohled na imigranty, jejichž integraci brání nejen neznalost dánštiny, ale i klíčových literárních textů tvořících základ národní identity.

Diskuse o literárním kánonu probíhají v posledním desetiletí i mezi našimi literárními vědci. I u nás jsou spojeny s výše zmíněným metodologickým obratem ve společenských vědách, patrným zejména v literární historii, jež, inspirována především americkým novým historismem, upouští od myšlenky lineárního vývoje literatury a nahrazuje jej diskursivním pojetím, jež literární dění vnímá jako složité střetání heterogenních tendencí, produkovaných nejen vnitřním potenciálem literatury samotné, nýbrž také její komunikací s kontexty mimo-literárními. Je zřejmé, že tyto přístupy nutně vedou k otázkám spojeným s existencí literárního kánonu; není náhodou, že někteří autoři, kteří se do této diskuse zapojili (Vladimír Papoušek, 2006; Petr A. Bílek, 2007), patří zároveň k těm, kdo do českého prostředí vnesli povědomí o americkém novém historismu. Zajímavé podněty přináší do diskuse o kánonu Pavel Janoušek ve své knize *Černá kočka* (2012), kde uvazuje o klíčové úloze profesionálních znalců literatury a jimi zosobněných institucí v procesu utváření oficiálního povědomí o literárních hodnotách.

K širší diskusi podobné té, jež proběhla v dánské společnosti, u nás zatím nedošlo. Veřejnost evidentně nevnímá otázky spojené s literárním kánonem jako aktuální. To se však záhy může změnit. Stačí, abychom začali být konfrontováni s masivnějším přílivem imigrantů pocházejících z jiných kultur, kteří náš kánon nebudou sdílet, anebo s radikální proměnou literárního vzdělávání, jež otevře otázku, o kterých českých spisovatelích musí mít absolvent základní (střední) školy povědomí a o kterých již nikoli.

Škola je bezesporu jednou z klíčových institucí, jež se na utváření a modifikaci literárního kánonu podílí. Jejím prostřednictvím společnost udržuje povědomí o kánonu v nejširší populaci, činí z něj měřítko estetických a etických hodnot i základ pro vědomí národní identity. V současné české škole jsou ovšem tyto – pro každé společenství nezbytné – procesy zatíženy několika zásadními problémy:

Tím prvním je přílišné množství kanonických děl a autorů. Do kánonu se namísto jednoho kanonického díla od jednoho autora dostávají například díla čtyři, pět, podle mylného předpokladu, že čím plodnější či významnější autor, tím více díly musí být v kánonu zastoupen. Za touto „megalomanskou“ představou můžeme hledat vícero různých, avšak souvisejících příčin: (a) kvantitativní hlediska literárního vzdělávání spojená s faktografickou, na literární historii zaměřenou výukou v intenci rakouských a pozitivistických tradic, ze kterých se česká škola stále ještě nevymanila; (b) obecnější fenomén školské autority spojený se školským perfekcionismem; (c) mylnou představu učitelů (a dost možná i tvůrců školního literárního kánonu), že něco nadiktovat znamená příslušný vzdělávací obsah

skutečně žákům/studentům zprostředkovat. Přílišná kvantita literárních děl logicky vede k paradoxu, že žáci a studenti se o literárních dílech obsažených v kánonu sice učí, ale literární díla nečtou. To drží výuku literatury v intencích poznávání o díle, nikoli v požadovaných intencích přímého, živého poznávání díla, tedy interpretativně a tvořivě pojaté literární výchovy a výchovy ke čtenářství.

Důraz na kanonické autory a kanonická díla při výuce literatury se dostává do rozporu s (rovněž požadovanou) výchovou ke čtenářství. Přispívá totiž ke zvětšování již tak stále rostoucí propasti mezi školní četbou a spontánní mimoškolní četbou. Školní, tedy (do větší či menší míry povinná) četba je žáky/studenty vnímána jako příliš autoritativní, vnucená, a tedy odtaziťatá, méně zajímavá; mimoškolní četba bývá vnímána jako výsledek svobodné volby, tedy daleko více jako četba zajímavější, četba pro radost a zážitek. Na tomto místě je třeba upozornit na skutečnost, že status povinné četby neskončil se socialistickou školou v roce 1989, jak to často vnímá laická veřejnost i někteří studenti učitelství, ale že povinná četba a kánon jsou také záležitostmi široce kulturní, apolitickou, byť svůj politický rozměr v sobě samozřejmě nesou také.

Při bližším zkoumání fenoménu, jež bychom mohli pracovně pojmenovat jako školní literární kánon, zjišťujeme, že na něj lze jen velmi těžko nahlížet jako na kompaktní celek. U školního literárního kánonu tedy nejde mnohdy ani o „soubor kvality a kvantity“ ve smyslu kvalita coby umělecká hodnota literárního díla versus osvojená kvantita vědomostí o literárních dílech určité umělecké hodnoty, ale často o nekonzistentní soupis ve smyslu různých hledisek školních požadavků a různých kritérií tzv. kvality díla. Dokud bude existovat řada dílčích literárních kánonů, nikdy se vzdělavatelé a vzdělavatelé nemohou dobrat konsensu o výuce literární výchovy, resp. o té části jejího obsahu, která odpovídá osvojeným znalostem o literárních dílech / z literárních děl, ať již to bude literární výchova v mateřské, základní, střední či vysoké škole.

Nabízí se otázka, kdo má tzv. školní literární kánon tvořit a za jakým účelem. Pakliže by se kánon měl systematicky vytvářet tzv. zdola, tedy jeho tvůrci by byli především učitelé základních a středních škol, ještě by se prohloubila jeho roztržitost, dále by vznikala řada různých školních a třídních literárních kánonů. Vytváření školního literárního kánonu shora, tedy snad pedagogickými fakultami, by zase vedlo (možná k oprávněné) kritice směrem od učitelů základních a středních škol; ti by namítali, že je kánon příliš direktivní, odtržený od praxe nebo že jim není tzv. ušit na míru. Svoji roli by zde snad mohlo sehrát jakési kompromisní konsorcium složené z učitelů, odborníků z pedagogických fakult, literárních vědců a současných píšících autorů.

Předkládaný svazek Filologických studií vznikl z přesvědčení, že tyto a další otázky spjaté s existencí a fungováním literárního kánonu patří k aktuálním problémům dneška. Snaží se nabídnout podněty k zamyšlení nad pojmem ve světě tak intenzivně diskutovaným, s nadějí, že zjištění v jednotlivých statích obsažená pomohou otevřít tuto diskusi také u nás, zejména pak ve spojení se vzdělávacím procesem na všech typech škol.

Za odborný kruh
Martina Šmejkalová, Dagmar Mocná a Ondřej Hník

1. KÁNON VE VÝUKOVÉ PRAXI

Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice

Renáta Listíková

1. Pluralita pohledů a vymezení literárního kánonu

Úvahy o literárním kánonu vyvolávají dlouhodobě více otázek než odpovědí, jak o tom pojednávají i další kapitoly této monografie. Přesto o jeho existenci, alespoň v evropské tradici, nelze pochybovat, ba lze tvrdit, že je to právě evropská tradice literární komparistiky, která již od počátku 19. století otázku národního a celoevropského literárního kánonu, byť nepřímou, nastoluje.¹ Není pochyb ani o tom, že status literárního kánonu je úzce spjat s obecně kulturním evropským, potažmo euroamerickým prostředím, ale zároveň i s národními požadavky na systém vzdělávání. Je proto zřejmé, že ve školských či univerzitních tradicích jednotlivých národních literatur existují mnohé rozdíly, neboť, jak známo, jakékoliv vymezení kánonu se přímo vztahuje k dobově proměnlivým institucionálním nárokům a požadavkům na edukaci mladé generace ve spojení s politickými či širše pojatými společensko-ideologickými cíli, případně podléhá více či méně jasně formulovaným postulátům literárních vědců a historiků.

Další příčinou nejednotnosti a váhání jsou kruciální otázky estetických, etických a společenských hodnot, na nichž se má literární kánon zakládat a jež má ilustrovat, avšak tyto hodnotové definice nejsou a ani nemohou být konstantní, jejich proměnlivost pramení přímo z podstaty věci. Literární kánon je totiž symbolickou hodnotou, pomyslnou kolektivně uznávanou veličinou, měřítkem estetických a etických hodnot, jež velkou část vytvořené literární produkce odkazuje do nivelizovaného pološera a jiná jednotlivá díla vyzdvihuje, osvětluje a posvětluje a podrobuje stále nové exegezi. Paradoxem potom je, že tento relativně omezený korpus děl v zásadě ignoruje jejich dobovou recepci, které se dílu dostalo v době vydání, a teprve *a posteriori*, na základě jakési vnitřně imanentní kvality ho vybavuje puncem originality a univerzality. Přesto, že se obvykle shodneme na tom, že „zapomenutá“ či průměrná díla jen reprodukuje zaběhlá *topoi* či dobový kolorit, že jsou tematicky předvídatelná, ideově konformní, poplatná době i obecnému vkusu a formálně standardní, musíme konstatovat, že ne všichni autoři a díla kánonem odmítaná či ignorovaná jsou takto charakterizována právem.

Rozlišujeme *kánony oficiální*, které jsou vymezeny určitou institucí, např. národními či místními autoritami, kam patří i školní kánon, a *kánony neoficiální*, které nemají žádný

¹ Připomeňme například dílo Mme de Staël, *De l'Allemagne*, London, 1813; Ampère, Jean-Jacques, *Littérature et voyages, Allemagne et Scandinavie*, Paris, Paulin, 1833.

formální statut, avšak reprezentují určitou společenskou či profesní komunitu, jež v literárních dílech dle vlastní selekce spatřuje potvrzení svých estetických, společenských a životních hodnot. Neoficiální kánony mají různé funkce, obvykle pomáhají sociálním skupinám se sebe definováním, neboť:

„[...] zakládají identitu; reprezentují konstitutivní normy pro danou skupinu, tuto skupinu legitimizují a vymezují proti jiným skupinám, poskytují orientaci v jednání – dodávají estetické a mravní hodnoty, stanovují určité normy a pravidla chování; zajišťují komunikaci prostřednictvím stejných předmětů.“ (Nunning, 2006, s. 78)

Řada úvah proto směřuje prvotně k otázkám vymezení korpusu kanonických děl a jejich autorů: jaká díla národní, evropské, světové literatury do literárního kánonu patří? Podle jakých kritérií je máme hodnotit? Je literární kánon souborem kulturního dědictví národů, jež je třeba předávat dalším generacím, je souborem estetických a morálních hodnot, které nás převyšují jako jedince ale zároveň determinují jako součást určité historicko-kulturně-společenské pospolitosti? Jsou tyto hodnoty společným a trvalým základem naší civilizace? Význam, jenž v tomto ohledu společnost přikládá názorům osobnostních a společenskovedních autorit, vypovídá o důležitosti takový soubor stanovit a zároveň mu dodává váhu a legitimitu. Snahy evaluovat literární tvorbu, vytvářet reprezentativní korpusy v zájmu kulturní konzervace a reprodukce hodnot mají, minimálně v evropském kontextu, dávnou tradici. Nutno však konstatovat, že z diachronického pohledu se proměňuje pojetí, obsah i pojmoslovní vztahující se k tomuto fenoménu.

2. Literární kánon z pohledu institucí a francouzského školství

Ve Francii 18. a větší části 19. století sloužila v rámci sekundárního vzdělávání velká díla především řecké a latinské v menší míře potom francouzské literatury jako umělecké vzory a zároveň i modely hodné napodobení ve vlastní písemné produkci studentů.² Tím získala tato díla, dalo by se říci, dvojí kanonický status – jednak jako vrcholná literární tvorba, jednak jako normativní vzory umění pracovat s jazykem a psát. Výuka literatury na gymnáziu plynule připravovala studenty na nejdůležitější literární předmět, jímž byla *rétorika*, která dala jméno i celému poslednímu maturitnímu ročníku klasického francouzského lycea. Studium literatury tak vedlo studenty kromě jiného i k umění psát. Učebnice vysvětlující podstatu a povahu tropů a dalších rétorických figur byly nedílnou součástí literární výuky. Tím se velké literární vzory staly zároveň reprezentanty literárních hodnot, estetickou i jazykovou normou předávanou dalším generacím.³ Výmluvný důkaz o tom podává dvoudílná studijní příručka ze začátku 19. století, jejíž titul zní v našem překladu takto: *Lekce z francouzské literatury a morálky čili Sbírka prózy a veršů nejkrásnějších kousků naší literatury posledních dvou staletí s pravidly žánrů a vzory cvičení*.⁴ V této souvislosti mnohým vytane

² Cf. Genette, G. *Figures II*. Paris: Editions du Seuil, 1969, Kapitola „Rhétorique et enseignement“, s. 23–42.

³ Cf. např. Émile de Girardin, *De l'Instruction publique*. (O veřejném školství), 1838; Fontanier, Pierre *Manuel classique pour l'étude des tropes. Figures du discours autres que tropes*. (Klasická učebnice studia tropů. Řečnické figury jiné než tropy), Paris: Belin-Le Prieur, 1821.

⁴ Noël, F., Delaplace, F. *Leçons françaises de littérature et de morale, ou Recueil en prose et en vers des plus beaux morceaux de notre Littérature des deux derniers siècles, avec les préceptes du genre et des modèles*

na myslí podobná snaha českých obrozenců pěstovat a rozvíjet u studentů, v rámci tehdejších možností, povědomí o české národní literatuře, historii a tradicích ruku v ruce s kulturou českého jazyka. Byla to Jungmannova *Slovesnost aneb nauka o výmluvnosti básnické i řečnické se sbírkou příkladů nevázané i vázané řeči*, 1820, první teorie a učebnice české literatury, jazyka a slohu, která založila výuku určenou „kvetoucím nadějím vlasti“ na podobném modelu; po ní následovala hned v roce 1825 *Historie literatury české aneb soustavný přehled spisů českých s krátkou historií národu, osvícení a jazyka*. Byly tak položeny základy k pozdější, pozitivismem ovlivněné orientaci výuky literatury směrem k literární historii.

Klasické literární vzory plnící funkci estetické normy přetrvaly ve francouzském středním školství až do roku 1880, kdy došlo k významným reformám odrážejícím stabilizaci politického systému po vzniku Třetí republiky.⁵ Veřejné školství ve Francii se stává jedním z pilířů Republiky a reaguje tak na nové požadavky a potřeby republikánské ideologie i moderní společnosti. Proti převaze rétoriky a antických literárních vzorů se staví historie národní literatury a její vrcholná díla, proti latinskému diskurzu se začíná prosazovat francouzská kompozice, od doby G. Lansonova zvaná též „dissertation française“, a vedle ní i tzv. „explication de texte“, kanonická disciplína hodin francouzské literatury, jež spočívá v ústním či písemném podrobném rozboru zvoleného literárního úryvku vybraného autora. Lansonova⁶ reforma z roku 1902 týkající se především středního školství znamená definitivní odklon od „pedagogiky imitace“ literárních vzorů k „pedagogice výkladu a komentáře“⁷ literárního textu, model, jež trvá v podstatě dodnes. Stylistické, estetické a obrazné prostředky rozebíraného literárního díla mají být vtěleny do komentáře o něm. Dobové oficiální dokumenty tehdejšího Ministerstva veřejného vzdělávání mluví (v našem překladu) zcela jasně:

„Výuka literatury není jen nástrojem formování dobrého vkusu, ale především občanskou institucí. Už není založena na nepřekonatelném vzoru Velkého století [tj. 17. století klasicismu] inspirovaného Antikou. Je projevem, napříč staletími, génia národa, který vystupuje z temnot dávnověku a směřuje ke svému nejskvělejšímu jasu. Literatura už není modelem k výuce umění forem. Je školou hodnot.“

A o několik řádek dále:

„Klasikové jsou spíše vzorem pro život než vzory psaní. Literatura nám nabízí ilustrace krásy, ale především příklady dobra. Výuka literatury se má stát skutečnou lekcí morálních hodnot udělovanou výjimečnými spisovateli.“⁸

d'exercices. Paris: Le Normant, 1813. Citujeme dle Bruneau, J. *Les débuts littéraires de Flaubert*. (Flaubertovy literární začátky), Paris: A. Colin, 1962.

⁵ Tzv. Třetí republika, po desetiletí trvajících společensko-politických převratech v porevoluční Francii, nastolila dodnes nepřekonanou délku politické stability, trvala od roku 1870 do 1940.

⁶ Gustav Lanson (1857–1934) literární historik a kritik, reformátor francouzského univerzitního systému, ovlivnil koncepci literárních dějin a metody evaluace autorů a děl až do poloviny 20. století. Jeho *Dějiny francouzské literatury* (Histoire de la littérature française), 1894, se staly kanonickým vzorem, podobně jako jeho učebnice-antologie dějin literatury, le *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*. (Učebnice dějin francouzské literatury s příklady) z roku 1929.

⁷ Cf. Michel Leroy, „La littérature française dans les instructions officielles au XIXe siècle“ (Francouzská literatura ve vládních vyhláškách v 19. století). *Revue d'histoire littéraire de la France* 3/2002 (Vol. 102), s. 365–387 (URL: <http://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2002-3-page-365.htm>).

⁸ Le ministère de l'instruction publique. *Bulletin administratif*. 1890, s. 451 a 460. Citováno podle Michel Leroy, *op. cit.*

Snad i proto byl ze školního kánonu 19. a první poloviny 20. století z velké části vyloučen román, jako žánr méně svázaný normou, proto nepředvídatelný a potencionálně morálním hodnotám nebezpečný. Příklad *Emmy Bovary*, Flaubertova románu svého času souzeného za pobuřování a rozvracení občanské morálky, se vryl do institucionální paměti.

V průběhu 20. století se pozměnila jen terminologie: „explication de texte“ byla v roce 1969 nahrazena tzv. „commentaire composé“, který spolu s „dissertation“ zůstává i dnes maturitní a také univerzitní disciplínou. Jednalo se tedy o zásadní změnu cílů výuky literatury, záměrem už není vytříbit písemný projev studentů na základě imitace klasických literárních vzorů, nýbrž zasvětit je do metatextového diskurzu. Literární dizertace tím pádem není literární v pravém slova smyslu, nýbrž metaliterárně-kritickou vyžadující odosobněný styl a terminologickou přesnost, méně už bohatost a obraznost jazyka a už vůbec ne expresivnost vzorových literárních předloh. Zmiňuje se o tom s jistou dávkou lítosti i G. Genette:

„La littérature a cessé d’être un modèle pour devenir un objet. Le discours scolaire a donc changé de plan : il n’est plus discours littéraire, mais discours sur la littérature et la conséquence immédiate est que la rhétorique [...] n’est plus la rhétorique de la littérature, mais rhétorique d’une méta-littérature : elle est donc devenue, quant à elle, méta-méta-littérature [...]“⁹

Zároveň se literární výuka ve Francii od konce 19. století podřizuje, nepochybně i vlivem převládajícího pozitivismu, studiu dějin francouzské literatury od středověku až po dobovou současnost. Pro potřeby bakalaureátu začínají vznikat napříč staletími seznamy autorů a děl reprezentujících a něčím překonávajících svou dobu a daný umělecký směr. Vzniká tak doporučený, školskými a oficiálními institucemi posvěcený literární kánon, který je pravda doplňován o nová díla, případně částečně obměňován podle převládajících literárně kritických škol a trendů a ovšem také podle ideového zaměření společnosti. Nicméně je nepochybné, že minimálně školní kánon francouzské literatury byl co do děl minulých století a zhruba do roku 1980 velmi stabilní, a to i díky učebnicím dějin literatury a zároveň komentovaným antologiím vybraných textů pro lyceisty, které navázaly na G. Lansonu. Asi nejznámější a nejrozšířenější z nich, jež odchovala celé generace francouzských středoškoláků, vychází od roku 1948, je dodnes užívaná a v nových edicích stále vydávaná, doplňovaná a komentovaná literární antologie autorů A. Lagarda a L. Micharda skládající reprezentativní obraz spisovatelských osobností a děl francouzské literatury od středověku až do 20. století.¹⁰ „Velcí autoři“ a jejich díla jsou tak ukotveni v historické době i v kontextu uměleckého směru, jež ilustrují, jehož étos i charakteristické znaky si však má student vyvodit samostatně na základě studia a analýzy textů za pomoci návodných otázek a úkolů k rozboru. Ke komplexnosti percepce textu a podtržení jeho emocionálního náboje mají napomoci i reprodukce výtvarných a dalších uměleckých děl charakterizujících dané období, případně se inspirující klíčovými motivy, scénami a hrdiny těchto literárních děl. Tím jsou literatura a její dějiny propojeny s dalšími uměleckými projevy, jimž se studenti učí rozumět a vnímat je v širších

⁹ Genette, G. *Figures II*, p. cit. s. 30. Literatura přestala být modelem a stala se předmětem. Školní diskurz tak změnil zaměření: už není literárním diskurzem, ale diskurzem o literatuře, čehož okamžitým důsledkem je, že rétorika [...] už není rétorikou literatury, nýbrž rétorikou jakési meta-literatury: tím se z ní stala meta-meta-literatura. (překlad RL)

¹⁰ Lagarde, A., Michard, L. *Les grands auteurs français. Anthologie et histoire littéraire. Moyen-Age, XVIe, XVIIe, XVIIIe, XIXe, XXe siècle*. Paris: Bordas, 1948–1962 a další vydání. Inovovaná antologie z roku 2003 se opět dočkala dalších vydání. I když přesné číslo není známo, podle francouzské Wikipedie se jedná zřejmě o nejspěšnější vydavatelský počin s rekordním počtem výtisků a reedic. V českém překladu vyšel pátý svazek: *Francouzská literatura 19. století*. Garamond, 2008. Překlad Jiří Našinec, Jiří Pelán, Aleš Pohorský.