

Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl

Ondřej Špaček

Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Studie se zaměřuje na to, jakým způsobem školství posvěcuje určitá literární díla jako součást legitimní kultury, ale stejně tak i na to, jakým způsobem se ve volbě kurikula spojeného s maturitní zkouškou odráží pozice školy v poli středního vzdělávání. Využívá data spjatá se státní maturitní zkouškou pro mapování méně zřetelných mechanismů reprodukce kulturního kapitálu a jeho nerovnoměrného rozložení napříč školským systémem. Zakládá se na datovém souboru školních seznamů literárních děl sebraných z 831 škol, které dohromady obsahují 82 722 položek. Empirická analýza ukazuje poměrně úzké vymezení literárního kánonu. Polovina všech položek ze seznamů spadá do pouhých 80 nejčastěji uváděných děl. Zároveň je patrná diferenciace mezi školami z hlediska segmentu středního školství. Školy spadající do nejvyššího segmentu podle objemu kulturního kapitálu zahrnují do seznamů řadu náročnějších děl moderní literatury a divadla. Oproti tomu školy z nejnižšího segmentu výrazně častěji zařazují literární díla založená na přímočarém vyprávění příběhu. Ukazuje se tak, že rozdíly ve školních seznamech mimo jiné upevňují distinkci mezi akademickými a odbornými vzdělanostními drahami.

Klíčová slova: státní maturitní zkouška, literatura, kulturní kapitál, legitimní kultura, střední vzdělávání, diferenciace kurikula

Cultural Capital and Maturita Exam: Analysis of School List of Literary Works

Abstract: Study focuses on ways how education system consecrates particular literary works as pieces of the legitimate culture. It also pays attention to the correspondence between leaving examination syllabus and position of schools in the field of upper secondary education. The study employs data connected to the state leaving examination to explore less apparent mechanisms of reproduction of cultural capital and its unequal distribution in the educational system. The original data file includes 'school list of literary works' gathered from 831 secondary schools, encompassing 82 722 individual items (works). Empirical analysis shows the narrow delineation of the literary canon. Half of the unique items in the whole file comprises only 80 most frequent works. There is also profound between-school differentiation in the lists. Schools belonging to the upper segment of the cultural capital scale often include pieces of modern literature and theatre. On the other hand, lower segment schools often include literary works characterised by straightforward narrative form. The analysis shows that differences between maturita exam school list further entrench the distinction between academic and vocational educational tracks.

Keywords: secondary school exit exam, literature, cultural capital, legitimate culture, upper secondary education, curricular differentiation

Kritická tradice pohledu na vzdělávání v moderní společnosti mu připisuje významnou roli při reprodukci sociálních nerovností. Vzdělávací systém je v této interpretaci

56 jednou z institucionálních opor kulturního kapitálu, především prostřednictvím sdíleného, často i státem posvěceného školního kurikula (Bourdieu, 1984; Lamont & Lareau, 1988; Lareau & Weininger, 2003). Výzkumy pak mohou sledovat to (srov. McEneaney & Meyer, 2006), jakým způsobem se školní kurikulum podílí na reprodukci kulturních hierarchií společnosti, a to tím, že 1) určitý druh kultury vyzdvihují a posvěcují (Legg, 2012; Ward & Connolly, 2008) a že 2) stratifikují vzdělanostní dráhy a tím i objem přenášeného kulturního kapitálu (Bourdieu, 1984; Daenekindt & Roose, 2015).

Výzkum českého školství se často zaměřuje na studium jeho diferenciaci, na nerovnosti vznikající na rozhraní přestupů mezi stupni vzdělávání (Greger, Simonová, & Straková, 2015; Katrňák, 2006; Matějů, Straková, & Veselý, 2010; Straková & Greger, 2013) či na odlišné výsledky jednotlivých vzdělávacích drah (Straková, 2010a; 2010b). Menší pozornost byla dosud věnována konkrétním rozdílům v obsahu vzdělávání, respektive v jeho kulturní dimenzi. Přestože pojem kulturního kapitálu v chápání Bourdieua byl v českém kontextu představen poměrně časně, jeho empirická aplikace v kontextu výzkumu školství a nerovností často neodpovídala kritickému charakteru tohoto pojmu a odkazovala spíše k mainstreamové ekonomizující interpretaci „kapitálů“ (srov. Veselý, 2006). Zároveň kulturní kapitál nebyl spojován s konkrétními kulturními obsahy při analýze kurikula (srov. Legg, 2012; Ward & Connolly, 2008), stejně jako nebyla empiricky zkoumána první rovina významu kulturních hierarchií, tedy toho, jak školy skrze své kurikulum vymezují a udržují legitimní kulturu. Záměrem této studie je na empirickém podkladě literární části státní maturity z českého jazyka prozkoumat oba výše uvedené momenty českého středoškolského kurikula. Státní maturitní zkouška je zde chápána jako partikulární, ale vhodný zdroj empirických poznatků o podobě a funkci kurikula v českém školství. Možnost jednotlivých škol připravovat v rámci nastavených pravidel vlastní seznam děl, která považují za významná a vhodná pro četbu, přináší příležitost nepřímo zachytit kulturní evaluaci literatury. Studie se zaměřuje na to, jakým způsobem školství jako takové posvěcuje určitá literární díla jako součást legitimní kultury, ale stejně tak i na to, jakým způsobem se ve volbě kurikula spojeného s maturitní zkouškou odráží pozice školy na poli středního vzdělávání.

1 Kulturní hierarchie a kulturní kapitál

Studie Bourdieua a Passerona (1990) se stala jedním z klíčových příspěvků, který otevíral kritický výklad funkcí a mechanismů vzdělávacího systému v moderních společnostech. Položila základ pro konceptualizaci kulturního kapitálu jako klíčové dimenze společenských nerovností po boku do té doby důkladně studovaných ekonomických rozdílů (srov. Bourdieu, 1984). Zatímco ekonomický kapitál je akumulován ekonomickými procesy a přenášen z generace na generaci zejména dědictvím, akumulace kulturního kapitálu je umožněna komplexem moderních institucí, na předním místě školstvím, a jeho reprodukce probíhá subtilněji, prostřednictvím nenápadného procesu výchovy a předávání dispozic v rodině (Atkinson, 2015).

Školství vedle akademických a uměleckých institucí představuje klíčové pole reprodukce a uplatňování kulturního kapitálu (Daenekindt & Roose, 2015). Jde o jednu ze základních infrastruktur moderní společnosti, která potvrzuje legitimitu specifického typu vědění, určité kultury a vkusu. Jinak řečeno, školství ve svém kurikulu určuje, které poznatky a kulturní statky představují hodnotné vědění a které nikoli, které způsoby chování či řečové projevy jsou hodné ocenění a žádoucí, a které jsou naopak znakem nedostatečnosti. Hovořit tak můžeme o tzv. legitimní a nelegitimní kultuře. Školy jako státem zaštitěné středostavovské instituce společensky posvěcují kulturu středních tříd. Mechanismy školního hodnocení jsou legitimizovány prostřednictvím naturalizovaného slovníku a termínů jako „talent“, „úsilí“ či „studijní typ“, přitom ale nereflexivně fungují právě jako efektivní identifikátor třídního původu žáků.

Kulturním kapitálem se pak stává míra osvojení oceňované legitimní kultury. Přesto, že kulturní kapitál bývá někdy chápán jako obdoba tzv. lidského kapitálu, jde o zcela odlišný koncept (Lareau & Weininger, 2003). Zatímco východiskem pojmu lidský kapitál je představa, že určité dovednosti a znalosti mají svou objektivní funkční hodnotu, podstatou kulturního kapitálu je jeho arbitrárnost. Tedy skutečnost, že určení toho, co je hodnotné, žádoucí, a tedy posvěcené, je zcela libovolné a odvíjí se od aktuálních distinkcí daného pole v dané společnosti, od aktuálního obsahu legitimní kultury (srov. Bourdieu, 2010; Bourdieu & Passeron, 1990; Ward & Connolly, 2008). Znalost Beethovenových symfonií či moderní avantgardní literatury má minimální produktivní význam, nicméně pokud je ve školském systému definována jako součást obecného kurikula, stává se kulturním kapitálem (Legg, 2012). Jedině a právě společenské instituce, jako jsou školy, univerzity, muzea, ale i kulturní zprostředkovatelé v médiích, umělecká kritika a další spoluvytvářejí a udržují struktury, o které se opírá toto hodnocení, a vymezují tak legitimní kulturu.

Vzdělávací systém představuje na jedné straně prostředek, kterým si žáci osvojují určité aspekty kulturního kapitálu, na druhé straně zahrnuje i řadu mechanismů, jejichž prostřednictvím je kulturní kapitál žáků rozpoznáván a hodnocen. Přijímací řízení či zkoušení jsou legitimizována jako prověřování znalostí, nicméně jejich neoddělitelnou součástí je posuzování způsobů vyjadřování, přijetí akademické kultury či dalších dovedností stojících mimo kurikulum školy, jakými jsou například „všeobecný rozhled“ či „studijní předpoklady“. Školy pak obecně nejsou kulturně neutrálním prostředím. Odráží se v nich především kultura středních tříd a děti i rodiče z nižších tříd se zde často cítí nepatřičně, jak ukazuje v podrobné etnografické studii Lareauová (2011) a v českém prostředí obdobně Katrňák (2004).

Narušení hranic mezi populární a vysokou kulturou, stejně jako demokratizace školství i jiných institucí veřejného života otevřely v devadesátých letech minulého století empiricky i teoreticky založenou debatu o rozvolňování a ztrátě významu kulturních hierarchií, a tedy i legitimacy kulturního kapitálu (Hazir & Warde, 2016; Peterson, 1992; Warde, Wright, & Gayo-Cal, 2007; v kontextu školního kurikula Daenekindt & Roose, 2015; Fishman & Lizardo, 2013). I když je zřetelné, že například emancipační hnutí iniciovala kritické diskuse sevřených kánonů ve školním kurikulu,

58 které ve výsledku vedly k začlenění dříve opomíjených sociálních skupin do školních výkladů (zejména ženy, etnické skupiny, neevropské kultury), konkrétní studie ukazují, že podobně jako v otázce vkusu (kupř. Atkinson, 2011; Brisson, 2019) i v rovině školního kurikula (Legg, 2012; Ward & Connolly, 2008) jsou tradiční kulturní hierarchie také ve školství západoevropských zemí stále silně přítomny.

2 Diferenciace kurikula

Kulturní kapitál je v rámci školského systému distribuován nerovnoměrně. Různé větve vzdělávacích drah vyžadují pro svůj vstup odlišnou úroveň kulturního kapitálu žáků a stejně tak v důsledku odlišného kurikula nerovným způsobem přispívají k jeho další akumulaci. Jednotlivé národní školské systémy jsou charakterizovány odlišným principem dělení vzdělanostních drah. Diferenciace a selekce nastávají v různém věku, s odlišnou mírou prostupnosti mezi vzdělanostními větvemi, s různým poměrem rozdílů meziškolních (např. akademické a odborné školy) a vnitřoškolních (kupř. třídy podle úrovně schopnosti). Systémy diferenciace vzdělanostních drah bývají v kontextu kultury dané země různým způsobem odůvodňovány a ospravedlňovány (LeTendre, Hofer, & Shimizu, 2003; Perry & Lamb, 2016).

Český školský systém je z hlediska diferenciace kurikula silně selektivní. Již na 1. stupni základní školy existují výběrové třídy, přičemž po 5. třídě dále dochází k rozsáhlému odlivu do akademické dráhy osmiletých gymnázií (Matějů et al., 2010; Straková & Greger, 2013). Přestože přechod na vysokou školu je možný, a nikoli neobvyklý i z neakademických maturitních studijních oborů, podíl absolventů odborných středních škol v terciárním vzdělávání je podstatně nižší, stejně jako jejich úspěšnost průchodu tímto studiem (Pikálková, Vojtěch, & Kleňha, 2014). Kurikulum akademické dráhy poskytuje lepší přípravu pro studium na vysoké škole, je místem intenzivnější akumulace kulturního kapitálu.

3 Státní maturitní zkouška

Maturitní zkouška je jedním z několika klíčových uzlových bodů examinační studentů v českém školském systému. Představuje dokončení úplného středního vzdělání a opravňuje ke studiu vysoké školy. Na základě nového školského zákona z roku 2004 začala být připravována centralizovaná část maturitní zkoušky (tzv. státní maturita), která poprvé proběhla v roce 2011.

Během příprav i při následné realizaci se státní maturitní zkouška stala předmětem nesčetných odborných i veřejných diskusí. Kromě technických mechanismů hodnocení či adekvátnosti jednotlivých úloh se součástí širších debat stal i rozměr centralizace zkoušení, smysluplnosti jednotného měřítka napříč celým segmentem středního školství či celková náročnost zkoušky a míra neúspěšnosti v ročníku (viz např. diskuse v *Učitelských novinách* v průběhu roku 2006). Maturitní zkouška se tak

ukazuje jako jeden z úhelných kamenů středoškolského pole, na jejímž definování a podobě lze zobrazovat konflikty různých přístupů k tomu, co je vzdělání, do jaké míry je vylučující a jaké hranice mezi adepty vystavuje.

Maturitní zkoušku zde chápeme jako jeden z momentů explicitního institucionalizovaného prověření a hodnocení kulturního kapitálu žáků. Poskytuje specifickou příležitost pro nepřímé srovnávací studium institucionalizované podoby formování kulturního kapitálu, a přináší tak odlišný pohled na pozici jednotlivých škol, než jaký přinášejí široká dotazníková šetření a srovnávací testování.

Tato studie se úzce zaměřuje na dílčí část státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury (ČJL). Literatura představuje jedno z klíčových uměleckých polí (Bourdieu, 2010), kterému se v rámci českého školského systému dostává z hlediska kulturních žánrů zdaleka největší pozornosti, vážnosti i váhy v hodnocení. Na rozdíl od oblasti hudby či výtvarného umění, které mají status volitelné či profilující „výchovy“, je literatura integrální součástí povinné části maturitní zkoušky. Maturitní zkouška tak poskytuje adekvátní odraz kurikula i osvojovaného kulturního kapitálu.

Konkrétní pravidla státní části maturitní zkoušky byla a jsou po dobu jejího relativně krátkého trvání poměrně proměnlivá. Následující vymezení se tak vztahuje ke školnímu roku 2017/2018, ve kterém byla sbírána data (viz dále). Maturita z českého jazyka a literatury se v té době skládala ze tří dílčích částí (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, 2016): didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Didaktický test byl zaměřen na jazykové a literární znalosti, písemná práce na vytváření vlastního textu. Obě tyto části byly zadávány a hodnoceny celostátně centrálně, a jejich náplň tak neodrážela pozici jednotlivých škol. Ústní zkouška se zaměřovala na komunikační dovednosti a schopnosti interpretovat umělecký i neumělecký text. Její podoba byla do značné míry utvářena lokálně v dané škole.

Původní návrh jednotného předepsaného kánonu literárních děl pro ústní zkoušky byl podroben kritice a výběr literatury byl následně delegován do jednotlivých škol. Každá škola proto pro své žáky zveřejnila školní seznam literárních děl zahrnující vybrané tituly české i světové literatury. Z tohoto seznamu si žák musel vybrat 20 literárních děl spadajících do stanovené dobové periodizace,¹ vzniklý materiál se stal podkladem pro jeho ústní zkoušku. Podoba školního seznamu je tak v rukou jednotlivých škol a do značné míry vybočuje z jinak centralizované standardizace maturitní zkoušky.

4 Výzkumné otázky

Následující analýza prozkoumává pole středního školství z hlediska podoby a diferenciace literární části maturitní zkoušky. Na tomto specifickém prostoru si klade za

¹ Seznam vybraných děl musí konkrétně obsahovat minimálně: dvě literární díla do konce 18. století, tři literární díla 19. století, čtyři díla světové literatury 20. a 21. století a pět děl české literatury 20. a 21. století. Přitom alespoň dvěma díly musí být ve výběru zastoupena próza, poezie a drama.

60 cíl poukázat na méně zřetelné mechanismy reprodukce kulturního kapitálu a jeho nerovnoměrného rozložení napříč školským systémem.

V první rovině je analyzována celková podoba literárního kurikula, jak je vyjádřena ve školních seznamech literárních děl. Do jaké míry je skladba školních seznamů napříč středním školstvím obdobná, a tedy odráží představu sdíleného literárního kánonu (legitimní kultury)? Která díla a kteří autoři tento literární kánon tvoří?

V druhé rovině se pak zaměřuje na vnitřní diferenciaci kurikula definovaného školními seznamy uvnitř středního školství. Pole vzdělávání není homogenní, v rámci středního školství můžeme uvažovat o odlišné pozici jednotlivých typů škol, různé prestiži škol z hlediska akademických kritérií úspěšnosti, a tím i vyšší - či nižší - pozici škol a jejich žáků na ose kulturního kapitálu. Do jaké míry se tato diferenciacie odráží ve školních seznamech literárních děl? Jinak řečeno, do jaké míry je diferenciacie literatury další součástí odlišného kulturního kapitálu škol a jejich žáků? A co tyto rozdíly mohou zpětně říci o pozici literárních děl v rámci kulturních hierarchií?

5 Data a metoda

Studie je založena na kombinaci dvou datových souborů získaných zpracováním veřejně dostupných údajů. Na podkladě školského rejstříku byly na webových stránkách škol poskytujících střední vzdělání s maturitou vyhledány *školní seznamy literárních děl* (dále školní seznam). Každý jednotlivý titul byl zaznamenán do datového souboru spolu s údaji odpovídajícími dané škole. Sběr dat proběhl v lednu a únoru 2018, data proto odpovídají stavu, který k tomuto dni školy ve svých veřejných prezentacích uváděly.

Z celého souboru 1151 středních škol poskytujících vzdělání v oboru s maturitní zkouškou se školní seznam podařilo dohledat u necelých tří čtvrtin, konkrétně u 831 škol.² Lze předpokládat, že dohledatelnost nepřináší významné systematické zkreslení získaných dat. Nedostupnost školních seznamů byla rovnoměrně rozložena jak mezi školami s gymnaziálními obory, tak mezi školami poskytujícími odborné vzdělávání (viz tabulku 1). Datový soubor obsahuje 82 722 literárních děl,³ přičemž průměrný školní seznam v něm čítá 99,8 položek.

² Oporu pro sběr dat poskytl *Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT ČR*, zahrnutý tedy byly všechny školy poskytující obory s maturitní zkouškou (kategorie K, L a M).

³ Školní seznamy literárních děl nejsou konzistentní v tom, zda jeden titul zahrnuje celou sadu vícedílných knih (např. *Pán prstenů* či románová řada o Harrym Potterovi), anebo pouze jednu konkrétní knihu z takové sady. Pro účely analýzy byl i jeden takový titul chápán jako celá série.

Tabulka 1
Střední školy s maturitou v datovém souboru

	Počet škol v ČR	Dostupné školní seznamy literárních děl	
		počet	%
gymnázia ^a	364	271	74
ostatní střední školy s maturitním oborem	787	560	71
celkem	1151	831	72

Poznámka: ^a Včetně středních škol, které poskytují vzdělání v odborném i gymnaziálním oboru.

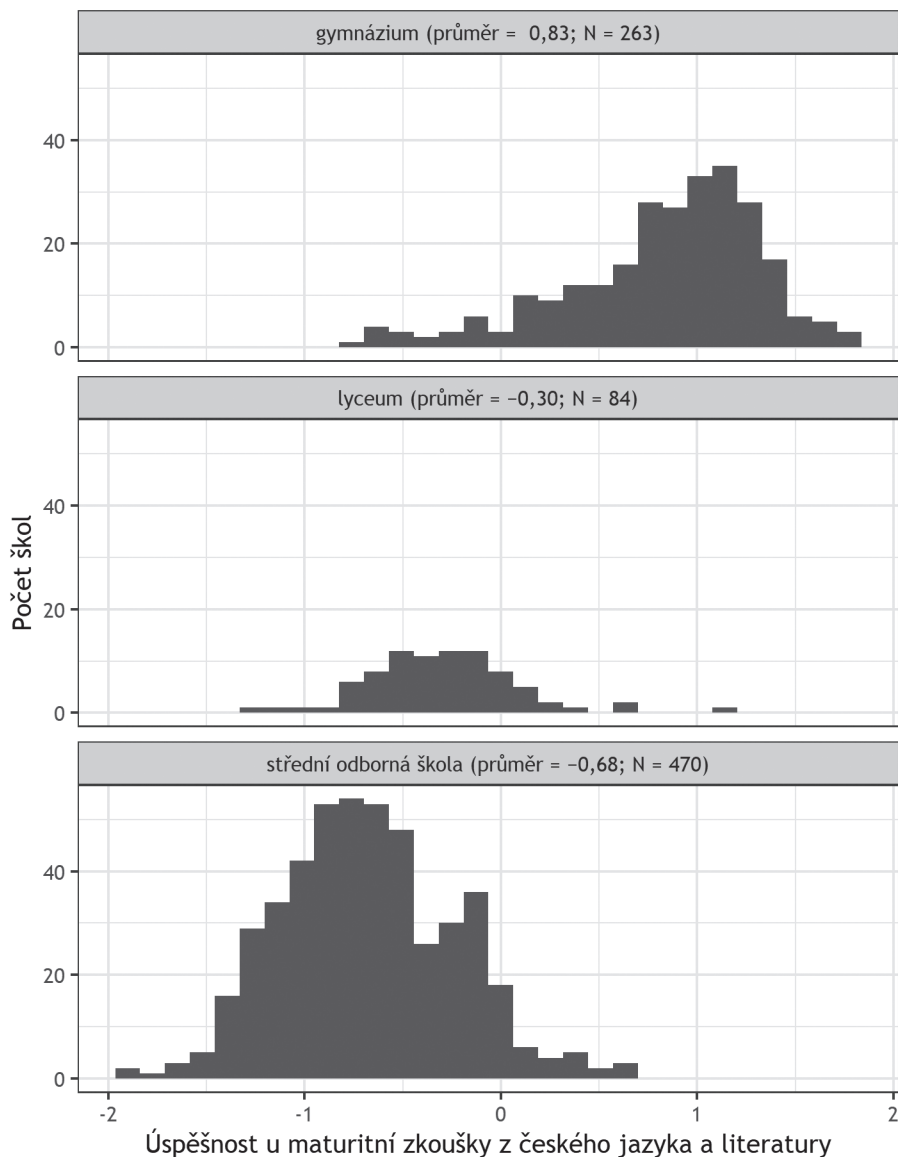
Kulturní kapitál školy, tedy kvantifikované vyjádření její pozice na poli kulturního kapitálu, byl operacionalizován prostřednictvím dat o úspěšnosti jejích studentů u státních maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury. Syntetický ukazatel byl vypočten jako průměr standardizovaných hodnot percentilového umístění školy ve všech třech částech maturitní zkoušky. Korelace mezi průměrným percentilovým umístěním jednotlivých škol potvrzují odlišnou povahu jednotlivých částí zkoušky. Zatímco korelační koeficient průměrného umístění v obou centrálně hodnocených částech (didaktický test a písemná práce) dosahuje hodnoty 0,82, jejich vztah k výsledkům školy v ústní části zkoušky dosahuje pouze hodnot 0,69, respektive 0,64.⁴ Údaje za jednotlivé části zkoušky tedy nejsou při hodnocení pozice školy redundantní. Data byla získána z oficiálních stránek organizace Cermat a zachycují výsledky za jednotlivé školy v jarním termínu státních maturit v roce 2018.

Tento způsob operacionalizace předpokládá určitou ekvivalenci mezi kulturním kapitálem žáků a pozicí školy v poli vzdělání. I když se to může zdát na první pohled zavádějící, není zároveň možné oba aspekty oddělit. Pozice školy na poli vzdělání, tedy i její určitá prestiž, je vždy odvislá od pozic jejích žáků. Úspěch u silně institucionalizované a standardizované maturitní zkoušky je pak exemplárním příkladem symbolické prestiže.

Takto měřený kulturní kapitál školy také podle očekávání velice úzce souvisí s diferenciací vzdělávacího systému, konkrétně pak odlišností mezi akademickými a odbornými vzdělávacími drahami. Obrázek 1 ukazuje, že v míře úspěšnosti u maturitních zkoušek je mezi gymnázii a ostatními středními školami pouze velmi malý překryv. Zatímco naprostá většina gymnázií se na škále úspěšnosti u maturitní zkoušky umísťuje nadprůměrně (tj. nad hodnotou nula), v případě středních odborných škol je umístění téměř vždy podprůměrné (tedy pod hodnotou nula). V následující

⁴ Standardizace se zakládá na hodnotě průměrného percentilového umístění a směrodatné odchylce percentilového umístění pro jednotlivé části maturitní zkoušky, jak jsou uvedeny v datových výstupech Cermatu za celý soubor všech účastníků. Přestože školní seznam literárních děl bezprostředně souvisí s třetí částí maturitní zkoušky, pro záměr této studie není tato souvislost podstatná. Předpokladem zde není, že by školou nabízená díla vedla k vyšší či nižší úspěšnosti u této části zkoušky. Oba aspekty jsou zde chápány jako různé formy kulturního kapitálu, které škola reprodukuje a oceňuje.

62 analýze se tak kromě míry kulturního kapitálu školy ilustračně využívá srovnání mezi gymnázii a odbornými středními školami.



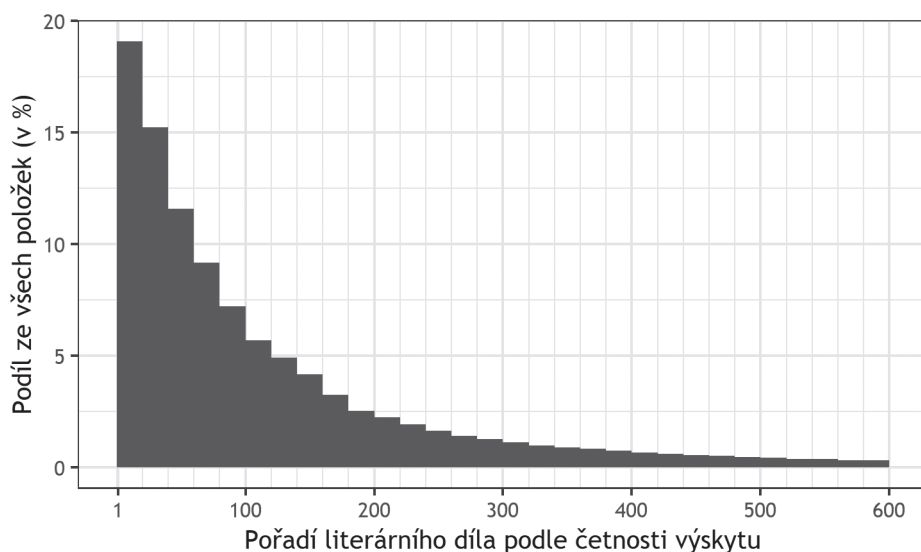
Obrázek 1. Pozice škol podle úspěšnosti u maturitních zkoušek a typu školy. Poznámka: Úspěšnost u maturitní zkoušky podle syntetického ukazatele (viz text). V případě, že v rámci jedné školy je více oborů napříč uvedenými typy, škola byla zařazena do skupin v pořadí: gymnázium, lyceum a ostatní. Oba datové soubory jsou založeny na úplném zjišťování zkoumané populace škol, s výše zmíněným limitem nedostupnosti některých údajů. Z tohoto důvodu nejsou v analýze dále používány testy statistické významnosti, které jsou určeny pro situaci zobecňování z výběrových souborů (Soukup, 2016; Soukup & Rabušic, 2007).

6 Výsledky

Maturitní zkouška je jedním z institucionalizovaných nástrojů legitimizace a kanonizace literárních děl. Empirická analýza tak může ukázat, do jaké míry je v současném školství tento kánon úzce vymezen a omezen na relativně úzký počet legitimních, a tím i široce sdílených titulů, či zda se zde setkáváme s větší pluralitou a variabilitou definice toho, co je přípustné.

V rámci všech školních seznamů se objevuje 2861 jednotlivých literárních děl, přičemž ale obvyklost jejich přítomnosti v seznamech napříč školami je velmi rozdílná. To ostatně odpovídá kanonické povaze analyzovaných seznamů. Jak bylo již diskutováno, seznamy mají do značné míry posvěcující charakter, vytváří přísné odlišení literárních děl hodných pozornosti od těch, které mohou být opominuty. Vysoké zastoupení spíše menšího množství určitých literárních děl v rámci seznamů je pak očekávatelným znakem kulturního kánonu. Konkrétně, téměř polovina všech literárních děl v seznamech ($N = 1274$) se v celém souboru vyskytuje pouze jednou. A pouze necelá čtvrtina ($N = 670$) se objevuje u více než 1 % všech školních seznamů (tj. u devíti a více škol).

Naopak dvacet nejčastěji zastoupených děl pokrývá 17,8 % všech položek v seznamu (viz obrázek 2), polovina všech položek ze seznamů (51,4 %) pak spadá do pouhých 80 nejčastěji uváděných literárních děl. Chceme-li vyjádřit intenzitu sdílení maturitního kánonu, lze říci, že při srovnání libovolných dvou náhodných škol je průměrný překryv školních seznamů 46 %, tedy v průměru necelá polovina položek bude v seznamu jedné i druhé školy.



Obrázek 2. Rozdělení četnosti výskytu konkrétních literárních děl ve školních seznamech ($N = 82\,722$).

Zaměříme-li se na oněch dvacet nejčastějších děl v seznamech, můžeme vidět, že jsou ve školních seznamech téměř všudypřítomné. Ve školním výběru je zahrnutých více než čtyři pětiny škol, klasická česká básnická díla *Kytice* a *Máj* jsou pak uvedena v seznamech prakticky všech škol (viz tabulka 2). Národnostní rozměr školství je významným způsobem charakterizován tím, že česká literární díla tvoří polovinu těchto nejčastěji uváděných titulů.

Literární kánon vyjádřený těmito nejčastěji zastoupenými díly je také výhradně mužský a evropský. Mezi první stovkou nejčastěji zastoupených děl najdeme pouze tři díla napsaná ženou, konkrétně *Babičku* a *Divou Báru* Boženy Němcové (23. a 58. v pořadí) a *Pýchu a předsudek* Jane Austenové (86. v pořadí). Dílo mimo euroamerický kulturní okruh či zakotvené v etnicky menšinové perspektivě zde nenajdeme.

Zároveň se ale nezdá, že by nejčastěji zastoupená díla měla nutně charakter nezpochybnitelné kanonické literatury. Seznamy nejsou vždy vystavěny na základě kritérií, která by odpovídala představám o literárním kánonu, ale otevírají se čtenářsky populárním momentům. V této souvislosti lze upozornit například na to, že román *Na západní frontě klid*, jakožto třetí nejčastěji zastoupená kniha v seznamech, není integrální součástí kanonizované literatury a její literární kvalita je hodnocena různě.⁵ Zřetelně vybočující je pak časté zařazení Vieweghových *Báječných let pod psa*.

Charakter děl, která jsou obecně sdílena v seznamech bez ohledu na typ školy, vystoupí do popředí především v momentě, kdy je srovnáme s výběrem specifickým pro školy s vyšším kulturním kapitálem (viz dále). Díla nejčastěji přítomná v seznamech sice obvykle představují obecně oceňované tituly, ve většině je ale pro ně charakteristická relativně přímočará narace příběhu, a to i u básnických děl. Naopak se většinou nejedná o díla, která by byla průlomová svým přístupem k formě. Znatelná je proto absence avantgardních či abstraktnějších děl.

Tabulka 2

Dvacet nejčastěji zastoupených literárních děl ve školních seznamech

Dílo	Autor/Autoři	Podíl škol s dílem ve školním seznamu (v %)
<i>Kytice</i>	Erben, K. J.	99,6
<i>Máj</i>	Mácha, K. H.	99,3
<i>Na západní frontě klid</i>	Remarque, E. M.	96,1
<i>Povídky malostranské</i>	Neruda, J.	94,6
<i>Lakomec</i>	Molière	93,6
<i>Romeo a Julie</i>	Shakespeare, W.	91,7
<i>Maryša</i>	bratři Mrštíkové	89,3

⁵ Jakkoli se jedná o nepřesné měřítko, E. M. Remarque není součástí kanonického seznamu v jinak kontroverzní Bloomově obhajobě literárního kánonu (Bloom, 1994).

Dílo	Autor / Autoři	Podíl škol s dílem ve školním seznamu (v %)
<i>Stařec a moře</i>	Hemingway, E.	88,7
<i>Ostře sledované vlaky</i>	Hrabal, B.	88,4
<i>Smrt krásných srnců</i>	Pavel, O.	88,4
<i>Revizor</i>	Gogol, N. V.	88,3
<i>Krysař</i>	Dyk, V.	86,9
<i>Malý princ</i>	Saint-Exupéry, A. de	86,9
<i>Báječná léta pod psa</i>	Viewegh, M.	86,6
<i>Petr a Lucie</i>	Rolland, R.	85,8
<i>Bylo nás pět</i>	Poláček, K.	83,9
<i>Evžen Oněgin</i>	Puškin, A. S.	83,6
<i>Spalovač mrtvol</i>	Fuks, L.	83,6
<i>Farma zvířat</i>	Orwell, G.	80,3
<i>Chrám Matky Boží v Paříži</i>	Hugo, V.	80,3

Poznámka: Podíl na celkovém počtu položek v seznamech je 17,8 %.

Z povahy věci vyplývá, že díla, která se vyskytují téměř ve všech školních seznamech, nemohou být zároveň nerovnoměrně rozptýlena mezi nadprůměrně či podprůměrně úspěšné školy. Při výpočtu průměrné hodnoty kulturního kapitálu škol, v jejichž seznamech jsou zařazena, tak bude nutně výsledek blízký průměru celého souboru. V dalším kroku se proto zaměříme na srovnání literárních děl, která se naopak výrazně častěji vyskytují v seznamech škol, které se řadí buď do horního, či do spodního segmentu ukazatele kulturního kapitálu.

Vzájemný kontrast je zde poměrně zřetelný. Tabulky 3 a 4 ukazují vždy deset literárních děl, která se vyskytovala ve školních seznamech s průměrně nejvyšším (tabulka 3) a nejnižším (tabulka 4) kulturním kapitálem, tedy dosahují nejvyššího či nejnižšího skóre úspěšnosti u maturitní zkoušky.⁶

Nejvyšší segment kulturního kapitálu zahrnuje řadu náročnějších děl moderní literatury a divadla (např. *Paní Dallowayová*, *Sto roků samoty*, *Plešatá zpěvačka*). Obvyklé je, že nejde o díla, která by měla podobu přímo uchopitelného vyprávění. Kromě Zeyerovy knihy se přitom jedná výhradně o díla zahraniční.

Oproti tomu školy z nejnižšího segmentu podle kulturního kapitálu výrazně častěji zařazují literární díla založená na vyprávění příběhu, mnohdy i s populárním filmovým zpracováním (tabulka 4). Jedná se například o *Šifru mistra Leonarda*, knižní sérii o Harrym Potterovi či dvě Vieweghovy knihy *Účastníci zájezdu* a *Román pro ženy*. Specifické je zde zastoupení knih s drogovou tematikou (*My*

⁶ S ohledem na dosažení robustních závěrů je tato část analýzy omezena na literární díla, která se v celém souboru vyskytla alespoň v padesáti školních seznamech.

66 děti ze stanice ZOO, Memento), které pravděpodobně odráží představu pedagogů o potřebě primární drogové prevence v odborných školách spojené s předpokládanou atraktivitou tématu.

Tabulka 3

Deset děl vyskytujících se v seznamech škol s průměrně nejvyšším kulturním kapitálem

Dílo	Autor/ka	Kulturní kapitál škol	Počet škol
<i>Paní Dallowayová</i>	Woolf, V.	0,65	75
<i>Tři legendy o krucifixu</i>	Zeyer, J.	0,62	67
<i>Pěna dní</i>	Vian, B.	0,58	61
<i>Pásmo</i>	Apollinaire, G.	0,52	51
<i>Smrt obchodního cestujícího</i>	Miller, A.	0,51	55
<i>Candide</i>	Voltaire	0,50	56
<i>Sonety</i>	Shakespeare, W.	0,47	69
<i>Sto roků samoty</i>	Márquez, G. G.	0,46	149
<i>Racek</i>	Čechov, A. P.	0,45	56
<i>Plešatá zpěvačka</i>	Ionesco, E.	0,44	97

Poznámka: Kulturní kapitál školy - standardizované skóre úspěšnosti žáků školy u maturitní zkoušky z ČJL. Zahrnuta jsou pouze literární díla, která se vyskytla ve školních seznamech alespoň 50 škol. Redakce respektuje autorovo rozhodnutí jména autorek nepřechylovat.

Tabulka 4

Deset děl vyskytujících se v seznamech škol s průměrně nejnižším kulturním kapitálem

Dílo	Autor/ka	Kulturní kapitál škol	Počet škol
<i>Účastníci zájezdu</i>	Viewegh, M.	-0,36	105
<i>Hrabě Monte Christo</i>	Dumas, A.	-0,36	99
<i>Klapzubova jedenáctka</i>	Bass, E.	-0,37	75
<i>Harry Potter</i>	Rowling, J. K.	-0,38	175
<i>Němá barikáda</i>	Drda, J.	-0,39	216
<i>Memento</i>	John, R.	-0,40	225
<i>Šifra mistra Leonarda</i>	Brown, D.	-0,40	112
<i>Román pro ženy</i>	Viewegh, M.	-0,41	55
<i>My děti ze stanice ZOO</i>	Hermann, K., Rieck, H.	-0,42	250
<i>Tankový prapor</i>	Škvorecký, J.	-0,44	186

Poznámka: Kulturní kapitál školy - standardizované skóre úspěšnosti žáků školy u maturitní zkoušky z ČJL. Zahrnuta jsou pouze literární díla, která se vyskytla ve školních seznamech alespoň 50 škol. Redakce respektuje autorovo rozhodnutí jména autorek nepřechylovat.

Jak již ukázal obrázek 1, kulturní kapitál školy je úzce spjat s jejím typem. Ukazuje se, že rozdíly ve školních seznamech upevňují distinkci mezi gymnázii a středními odbornými školami. Zatímco například *Sto roků samoty* se objevuje ve školních seznamech 40 % gymnázií, ve středních odborných školách je to u méně než 8 %. Podobně i další náročnější díla (kupř. *Paní Dallowayová*, *Pěna dní*, *Racek*) najdeme v soupisech pětiny až šestiny gymnázií, ale pouze v zanedbatelném množství středních odborných škol.

Srovnání ukazuje, že to není pouze tak, že by školy s vyšším kulturním kapitálem přicházely s nabídkou rozšířenou o některá náročnější díla, ale zároveň, že existují tituly, které jsou v těchto školách méně žádané, tj. spíše nejsou v seznamech zařazeny. Jinak řečeno, je podstatně méně legitimní, aby student gymnázia přistupoval k maturitě se seznamem založeným na četbě *Harryho Pottera* či *Šifry mistra Leonarda*.⁷

7 Diskuse

Školní seznamy literárních děl připravované středními školami pro účely maturitní zkoušky odráží institucionalizované procesy kanonizace literární kultury. Relativně malý počet děl je přítomen v seznamech napříč celým středním školstvím, což lze chápat jako přítomnost široce sdílené shody pedagogů na jejich významnosti a relevanci. Významný podíl zde má česká národní literatura (např. *Máj*, *Kytice*) a díla s přímočaře srozumitelným vyprávěním. Vymezení hranic literárního kánonu je do určité míry ambivalentní. Na jedné straně nejčastější předepisovaná díla jsou prakticky výhradně od mužských autorů v evropské literární tradici, na druhé straně je vymezení školních seznamů poměrně snadno propustné i pro díla, která nepatří mezi oceňovaná literární kritikou.

V tomto smyslu se zdá, že diskuse v kontextu českého školství se - na jednu stranu - neopírá ani o silné selektivní vymezení literárního kánonu (srov. Ward & Connolly, 2008), ani - na druhou stranu - nezahrnuje promyšlené trendy emancipace v podobě diverzity literárního kurikula (srov. Fishman & Lizardo, 2013). Naopak přetrvávající důraz je do značné míry kladen na díla, která lze chápat jako konstitutivní pro konstrukci české národní kultury (srov. Hroch, 2009). Školní kurikulum tak zde do určité míry může spíše než osvojení literárního a uměnovědného pole naplňovat roli vymezování a potvrzování národní identity.

Vzhledem ke způsobu a funkci analyzovaných seznamů je zapotřebí zmínit dvě interpretační omezení analýzy. Za prvé, školní seznamy nevznikají zcela libovolně. Seznam musí umožňovat výběr v rámci předem definovaných kategorií, konkrétně podle období vzniku, zařazení do české či světové literatury a žánru (proza, poezie, drama). Tato kritéria přinášejí určité centrálně definované podmínky, které ovlivňují

⁷ Konkrétně lze z dat vyčíst, že knihy ze série *Harryho Pottera* se objevují v literárních seznamech 25 % odborných škol oproti 14 % gymnázií, podobně *Šifra mistra Leonarda* u 16 % odborných škol oproti 10 % gymnázií.

68 podoby školních seznamů, nicméně vymezení jsou zároveň natolik široká, že poskytují pro školy dostatečný potenciál manévrovacího prostoru.

Za druhé, široká přítomnost literárního díla ve školních seznamech se nutně nemusí shodovat s tím, že by si je žáci často zařazovali do svých výběrů. Lze předpokládat, že u různých titulů může být poměr mezi tím, kolik žáků si ho mohlo zařadit do výběru a kolik tak skutečně učinilo, výrazně odlišný. Nicméně z hlediska mechanismů legitimizace určitého typu kultury je už samotná přítomnost v seznamech významná. Legitimní kultura je relevantní především v momentě, kdy je rozeznávána a chápána jako symbolicky nadřazená, nemusí přitom být spotřebována. Společenský význam a symbolickou hodnotu klasické literatury či vážné hudby příliš nesnižuje to, že je mnoho lidí nečetlo či neslyšelo.

Ve školních seznamech se odráží i výrazná diferenciacie, či spíše stratifikace, českého školství (Straková, 2010a). Přestože se z velké části školy vztahují ke sdílené národní představě literárního kánonu, do seznamu se výrazně promítá jejich odlišná pozice uvnitř pole vzdělávání. Právě díky standardizaci pravidel státní maturitní zkoušky lze empiricky analyzovat odlišnosti, kterými se jednotlivé školy vyznačují. Viditelně uzpůsobují školní kurikulum, konkrétně předepsaná literární díla, vlastní představě o schopnostech žáků, kteří v dané škole studují. Tím jednak tyto schopnosti stvrzují, a zároveň i reprodukují postavení školy na poli vzdělávání.

Lze identifikovat skupiny literárních děl, která najdeme především u škol s vysokým, či naopak nízkým kulturním kapitálem. Tato díla mají určité rozpoznatelné charakteristiky. Na jedné straně stojí náročnější tvorba vyžadující při čtení zasazení do širšího kontextu literární či filozofické produkce, ať již se jedná o avantgardní nebo postmoderní literaturu, anebo starší Voltairovu novelu *Candide*. Na druhé straně se ve školách s nižším kulturním kapitálem objevují zejména přímočaře srozumitelné romány, které navíc často byly i filmově adaptovány a mohou být jednoduše přístupné širokému publiku bez nutnosti další kontextualizace. Tento rozdíl poukazuje na obdobnou stratifikaci proudů vzdělávání, jakou popsali Daenekindt a Roose (2015) ve Flandrech, tedy především jako výrazné rozlišení akademické a odborné větve.

Potvrzuje se tak, že literatura může být efektivním nástrojem akumulace kulturního kapitálu, a to jak škol (tj. jejich pozice v poli vzdělávání), tak žáků (Atkinson, 2015; Daenekindt & Roose, 2015). Žáci k četbě přistupují s nestejnou výbavou danou rodinným prostředím i předchozí vzdělávací trajektorií. Přicházejí k četbě s odlišným povědomím o kulturním i širším kontextu, žánrech i stylech. Školy pak svými seznamy posilují tuto „přirozenou“ cestu toho, na co podle představ vzdělávacího systému jejich žáci „mají“. Žáci s vysokým vstupním kulturním kapitálem ho tak ve škole výrazně zúročí a dále akumulují, zatímco ti, kteří startují z nevýhodné pozice, příliš dalšího nezískají. Rozdíly v kulturním kapitálu jsou patrné i v dalších vzdělávacích stupních (Špaček, 2018).

V obecné rovině se nabízejí dva přístupy ke snižování míry nerovné akumulace kulturního kapitálu ve vzdělávacím systému, každý přitom odráží jinou z nekonzistentních hodnot moderního vzdělávání: univerzální participaci a selektivní specializaci (McEaney & Meyer, 2006). V duchu prvního přístupu by bylo namístě

akcentovat standardizaci požadavků napříč různými typy vzdělávacích drah, tedy posilování jednotných částí zkoušek, popřípadě snižování možností diferenciací školního kurikula. Druhý přístup by naopak akceptoval rozdílnosti různých vzdělávacích drah, ale kladl by důraz na rozšiřování pedagogického povědomí o povaze osvojených dovedností. Tedy, že i vnímavost a interpretační schopnosti studentů nejsou výsledkem vrozených dispozic („studijních předpokladů“ apod.), ale výsledkem vzdělávací kariéry a rodinné socializace. V této perspektivě může být kladen podstatně větší prostor pro výuku dovedností spíše než na vstřebávání předepsaného objemu znalostí. Z metodologického hlediska je ale nutné poznamenat, že samotná analýza se s ohledem na povahu dat nezaměřuje - a ani nemůže zaměřovat - na chování žáků při naplňování kurikula školní četby. Zabývá se pouze nabízenými školními seznamy. Je přitom možné, že žáci škol s vyšším i nižším kulturním kapitálem si mohou systematicky častěji volit díla průměrnější, nikoli výrazně vybočující. Na druhou stranu i na základě této analýzy lze ukázat, že školy s vyšším kulturním kapitálem omezují studentům možnost volit kulturně „snadná“ díla, jako jsou populární knihy typu *Harry Potter*, *Šifra mistra Leonarda* či *Účastníci zájezdu*, navíc s dobře přístupným filmovým zpracováním.

V neposlední řadě analýza ukazuje, jakým způsobem se školství podílí na reprodukci a reprodukci kulturních hierarchií, vytváření a potvrzování představ toho, co je hodnotné, legitimní a významné. V souladu s dalšími studii zaměřenými na různé procesy legitimizace (Lizé, 2016; Smith Maguire, 2018) lze říci, že postmoderní propozice o rozpadu a rozvolnění kulturních hierarchií v současných společnostech nebyly zcela oprávněné. Přestože cesta od studia školních seznamů k odhalování mechanismů internalizace určitých principů rozlišování kulturních statků je poměrně dlouhá a vyžaduje použití daleko širšího metodologického aparátu (srov. Fishman & Lizardo, 2013), provedená analýza nás může upomínat, že vzdělávací systém je jednou z nejvýraznějších institucí podílejících se na reprodukci legitimní kultury a kulturních hierarchií.

Poděkování

Tato studie vznikla v rámci projektu GA ČR *Kulturní kapitál: legitimizační mechanismy a reprodukce kulturních hierarchií* (reg. č. 19-12372S).

Sběr dat proběhl v rámci kurzu Praktika z kvantitativního výzkumu na FSV UK. Poděkování za intenzivní práci při sběru dat zde patří Anise Aoufové, Tereze Doležalové, Ireně Janáčkové a Tereze Jeřábkové.

Literatura

- Atkinson, W. (2011). The context and genesis of musical tastes: Omnivorousness debunked, Bourdieu buttressed. *Poetics*, 39(3), 169-186. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2011.03.002>
- Atkinson, W. (2015). *Class*. Cambridge: Polity.

- 70 Bloom, H. (1994). *The Western canon: The books and school of the ages*. New York: Harcourt Brace.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *Pravidla umění: Geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publications.
- Brisson, R. (2019). Back to the original omnivore: On the artefactual nature of Peterson's thesis of omnivorousness. *Poetics*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.03.004>
- Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání. (2016). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Český jazyk a literatura*. <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>
- Daenekindt, S., & Roose, H. (2015). De-institutionalization of high culture? Realized curricula in secondary education in Flanders, 1930-2000. *Cultural Sociology*, 9(4), 515-533.
- Fishman, R. M., & Lizardo, O. (2013). How macro-historical change shapes cultural taste: Legacies of democratization in Spain and Portugal. *American Sociological Review*, 78(2), 213-239. <https://doi.org/10.1177/0003122413478816>
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK.
- Hazir, I. K., & Warde, A. (2016). The cultural omnivore thesis: Methodological aspects of the debate. In L. Hanquinet & M. Savage (Eds.), *Routledge international handbook of the sociology of art and culture* (s. 77-89). New York: Routledge.
- Hroch, M. (2009). *Národy nejsou dílem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: SLON.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Katrnák, T. (2006). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 173-193). Praha: Academia.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168. <https://doi.org/10.2307/202113>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606.
- Legg, R. (2012). Bach, Beethoven, Bourdieu: „Cultural capital“ and the scholastic canon in England's A-level examinations. *Curriculum Journal*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678501>
- LeTendre, G. K., Hofer, B. K., & Shimizu, H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40(1), 43-89. <https://doi.org/10.3102/00028312040001043>
- Lizé, W. (2016). Cultural consecration and legitimation-modes, agents and processes. *Poetics*, 59, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.10.004>
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- McEneaney, E. H., & Meyer, J. W. (2006). The content of the curriculum. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (s. 189-211). New York: Springer Science+Business Media.
- Perry, L. B., & Lamb, S. (2016). Curricular differentiation and stratification in Australia. *Orbis Scholae*, 10(3), 27-47.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243-258. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(92\)90008-Q](https://doi.org/10.1016/0304-422X(92)90008-Q)
- Pikálková, S., Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2014). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: NÚV.

- Smith Maguire, J. (2018). The taste for the particular: A logic of discernment in an age of omnivorousness. *Journal of Consumer Culture*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1469540516634416>
- Soukup, P. (2016). Užívání statistické a věcné významnosti v časopise *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* v posledních deseti letech: Pohled statistika. *Pedagogická orientace*, 26(2), 182-201. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-182>
- Soukup, P., & Rabušic, L. (2007). Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd - statistické významnosti. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 43(2), 379-395.
- Straková, J. (2010a). Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovnosti ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(1), 21-37.
- Straková, J. (2010b). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 46(2), 187-210.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73-85.
- Špaček, O. (2018). Kulturní kapitál na vysoké škole: Strukturace kulturního prostoru studentů Univerzity Karlovy. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 54(5), 699-725. <https://doi.org/10.13060/00380288.2018.54.5.420>
- Veselý, A. (2006). Lidský, sociální a kulturní kapitál. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Vybrané problémy vzdělávací politiky* (s. 7-24). Praha: Karolinum.
- Ward, S. C., & Connolly, R. (2008). Let them eat Shakespeare: Prescribed authors and the National Curriculum. *Curriculum Journal*, 19(4), 293-307. <https://doi.org/10.1080/09585170802509880>
- Warde, A., Wright, D., & Gayo-Cal, M. (2007). Understanding cultural omnivorousness: Or, the myth of the cultural omnivore. *Cultural Sociology*, 1(2), 143-164. <https://doi.org/10.1177/1749975507078185>

Mgr. et Mgr. Ondřej Špaček, Ph.D.
Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova
Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8
ondrej.spacek@fhs.cuni.cz