

METODICKÉ PROBLÉMY A DILEMATA PŘI VÝUCE ČESKÉ LITERATURY NA VÍDEŇSKÉ UNIVERZITĚ

PAVOL WINCZER

Než přistoupím k vlastnímu tématu, tedy k cílům, zásadním rozhodnutím, metodám a zkušenostem z výuky české literatury, musím se zmínit o rámcových podmínkách, které tuto didaktickou praxi limitují.

Tyto rámcové podmínky jsou tvořeny jednak přirozenými danostmi, které jsou neměnné, jednak systémem filologického studia, určeným zákony a předpisy – ten se mění jednou za dvacet až pětadvacet let.

Jestliže mluvím o *přirozených danostech*, mám na zřeteli jazykovou kompetenci, s jakou studenti-Neslované studium češtiny začínají, a míru obtížnosti jejího zvládnutí během studia. V naprosté většině je čeština pro ně cizím jazykem, který dříve neznali. Jelikož na univerzitě není zavedeno jazykové propedeutikum, velkou část hodin, zejména v první polovině studia, zabírají praktická jazyková cvičení – na úkor vlastní filologické výuky i pomocných a teoretických předmětů. Hodin literárněteoretických, poetologických, literárněhistorických proseminářů, konverzatorií, seminářů a přednášek zbývá hříšně málo. Tato okolnost – malý počet literárněvědných hodin – snižuje, a to velice citelně, také celkovou úroveň studia: za méně času lze probrat látku jen v omezeném rozsahu anebo povrchněji.

Jazykové potíže nutí navíc silně redukovat povinnou četbu – její seznam je velmi kusý, rozsahem nikterak nesrovnatelný nejen s pražským, což je pochopitelné, ale ani třeba se seznamem v Institutu slavistiky krakovské jagellonské univerzity. Není dost dobře možné požadavky zvýšit, a to ze dvou důvodů: jednak mají být na všech srovnatelných oborech požadavky přibližně stejné (systémové hledisko), jednak hrozí odliv zájmu, přesun studentů do oborů, které by se jim mohly jevit jako snadnější (pragmatické hledisko).

Jazykové potíže omezují na seminářích výběr analyzovaných textů – student je ochoten a schopen přečíst na příští týden v českém originálu nejvýše 10-15 stran. Románová díla, pokud nejsou přeložena do němčiny, jsou spíše výjimkou a je nutno nechat studentům měsíc až dva na jejich přečtení, tedy zařadit je na program semináře teprve ve druhé části semestru. Texty s výraznými nářečovými, jinak sociolektickými nebo s archaicnými prvky a také s novotvary se ukazují pro ústní analýzu formou řízené diskuse málo vhodné (hodí se zato jako témata seminářních prací).

Předpokládám, že se stejnými problémy zápasí rovněž kolegové-bohemisté v jiných západních státech. Připouštím, že jim konstatování stavu v této vstupní části může připadat poněkud banální. Českým bohemistům je však nutno tyto zvláštnosti připomenout.

Pokud jde o *systém studia*, důležitá jsou pro naši problematiku zejména tři zjištění. Ve všech třech případech jde o dost podstatné odlišnosti ve srovnání se systémem, na jaký jsme si v poválečném Československu navykli.

Na prvním místě je zde nutno uvést značnou volnost ve výběru témat pro přednášejícího a s tím související vysoké procento výběrovosti přednášek a cvičení pro studenty. Vytváří se tím systém volné nabídky: studenti si mohou, ale nemusí zvolit ten nebo onen seminář, tu nebo onu přednášku, a pokud ji navštěvují, mohou, ale nemusí ji ukončit zkouškou. Pouze musí mít z jistých oblastí jistý počet úspěšných zkoušek. Volí si danou přednášku (seminář, konverzatorium apod.) na základě tří hledisek: svého profilu studia, subjektivního zájmu o nabízenou problematiku, osoby přednášejícího (jeho odborné kvality nebo naopak malé náročnosti).

Povinné jsou z literárněvědné oblasti pouze: úvodní literární proseminář (dvě hodiny týdně po dobu jednoho semestru), seminář pro pokročilé v tomtéž rozsahu – a zkoušky z dějin dané literatury (přednáška ze staré literatury jedna hodina týdně po dobu jednoho semestru) a z literatury novější, tedy 19. a 20. století, dvě hodiny týdně po dobu dvou semestrů). Obě zkoušky jsou konečné – nahrazují státnici. Důležité je, že základní běh dějin české literatury, který trvá v Praze dvanáct hodin (dvě hodiny po dobu šesti semestrů) a v jiných slovanských zemích pro cizí filologie osm až dvanáct hodin, je ve Vídni nesmyslně a nepochopitelně zkrácen na tři hodiny. Je to jednotné řešení pro všechny neofilologie. Student má sice právo dostavit se ke zkoušce do jednoho roku po konání dané přednášky, je mu tím ponechána možnost lépe se připravit a bez kvapu přečíst povinnou četbu – ale to nepochopitelně neřeší problém redukce materiálu a povrchnosti.

Rovněž literárněteoretická a poetologická připravenost studentů po absolvování jednosemestrového prosemináře není zpravidla taková, aby jim poskytla instrumentarium k textové analýze a k interpretaci poezie, prózy a dramatické tvorby. V praxi se projevují vážné mezery ve znalosti opisné poetiky, naratologie, základů historické poetiky (kupříkladu z vývoje českých veršových systémů). Často je zapotřebí to dohánět na seminářích, které jsou vlastně – stejně jako v dobách Šaldových – ze zákona definovány jako příprava k samostatnému přístupu a směřjí je vést pouze profesori a docenti.

Z pražského nebo brněnského pohledu neobvykle působí rovněž semestrální charakter studia. Všechny přednášky, bez rozdílu, zda monologické, nebo ty, v nichž jsou studenti vybízeni k aktivní spolupráci, se nahlásí na dobu jednoho semestru a tomu odpovídá rovněž rozsah zkušebního materiálu.

lu. Má to značně nepříjemné praktické důsledky. Žádná povinná přednáška nebo cvičení netrvalí déle než jeden semestr, a pokud přednášející míní vést výběrovou přednášku několik semestrů, student se po prvním semestru přihlásí ke zkoušce a více se neukáže; v dalších semestrech se objeví jiní studenti, jimž je nutno probranou látku opakovat, nebo se neobjeví žádní. Zformalizovaný systém studia tak ztěžuje až znemožňuje věcnou kontinuitu.

Tady se konečně dostávám k problémové části svých úvah, k jejich jádru:

Pokud jde o základní kurs, o povinnou panoramatickou přednášku historie české literatury, který by měl poskytnout studentům celkový přehled a rámec, do něhož si zasadí ty jevy, jimiž se budou hlouběji zabývat na semináři, na konverzatoriích a v diplomové práci, krajní redukce materiálu nechává tím naléhavěji vystoupit základním otázkám, které si musí položit každý přednášející (a také zkoušející).

První otázku lze formulovat takto: Stačí klást těžiště do tradičního výkladu tvorby jednotlivých autorů a do nutného nastínění společensko-historické situace a z literární oblasti do nastínění skupin, případně generací jako – podobně jako tvorba autora – přirozených entit literatury a vyžadovat u zkoušky jen toto? Anebo je třeba žádat také synchronní pohled na tvorbu jisté doby jako na koexistenci a polemiku různých programů a tvůrčích výsledků, jako na koexistenci a svár skupin a generací, a žádat také rekonstrukci literárního vývoje po stránce tematicko-ideové, žánrové apod.?

Je mimo pochyby, že studenti jsou ze střední školy navyklí na tradiční personální přístup ("život a dílo"), ten je pro ně nejsnadnější, u zkoušek na takto formulované otázky spontánně "zabírají" a jejich výsledky jsou zde relativně nejlepší. Víme ovšem, že souhrn programových snažení a literárních realizací ještě nedává obraz národní literatury, ta je tuze složitým vyvíjejícím se uspořádáním. Domnívám se, že u zkoušky přístup podle autorů má své důležité místo. Nicméně kladu vždy alespoň polovinu otázek přehledového typu. Výsledky jsou spíše tristní. Už otázka typu "česká poezie třicátých let našeho století" nebývá zodpovězena uspokojivě: padají jména Seifert, Nezval, Halas, ale pouze výjimečně Hora a Hrubín, nemluvě o Závadovi (zcela neznámý) a jiných. Na otázku "český psychologický román do roku 1939", na kterou jsem očekával alespoň vyjmenování autorů, kteří do tohoto okruhu patří, se zatím u mne nezmohl na odpověď žádný student. Snad sám pojem "psychologický román" není dotazovaným zcela jasný. Avšak ani s "tematologickou" otázkou o vývoji české prózy o vesnici a vesnickém člověku v 19. století po Němcové jsem neuspěl. Tady jde už o evidentní neznalost materiálu, a to o hromadnou neznalost – nebo o hromadnou neschopnost rekonstruovat tematicko-vývojový celek z dílčích znalostí o tvorbě jednotlivých spisovatelů. Zmatkem a mlčením reagují vídeňští bohémisté rovněž na otázku "české drama období realismu" a studentům neusnadňuje odpověď ani mé zpřesnění, že jde o osmdesátá a devadesátá

léta minulého století. Podotýkám, že studenti si mohli na podobně formulované otázky u mne už zvyknout, kladu je – spolu se standardními personálními otázkami – důsledně a vytrvale. Je nutno říci, že jako doporučená sekundární literatura figurují na obecně přístupném seznamu mimo jiné práce z posledních let, v nichž se částečně dle zmíněných tematických a žánrových hledisek postupuje, jako je olomoucké *Panorama české literatury*, Jaroslavy Janáčkové *Od Máchy k Březinovi*, Jiřího Holého *Česká literatura 1910-1945*. Nedovedu posoudit, do jaké míry se na tomto neradostném stavu podílí systém studia (zejména nutnost vymáhat na *jedné* zkoušce znalost celého devatenáctého a dvacátého století), do jaké nepřipravenost studentů k samostatnému studiu a k tvoření žánrových a vývojových *konstruktů*, do jaké jejich pohodlnost a do jaké mé snad nepřiměřené nároky (já ovšem nežádám žádné podrobnosti, pouze *přehled*).

Na druhou otázku narazili už mí předchůdci a lze ji formulovat takto: Je nutné klást důraz spíše na faktografii, nebo naopak spíše na souvislosti a problémy? Tedy: převaha memorování, nebo převaha vedení k samostatnému myšlení? Je to prastará otázka ve školské a také ve vysokoškolské výuce. V polemickém vyhocení ji před sto lety formuloval proti dobově převládajícímu vyžadování pasivní reprodukce vypravěč v Mrštíkovi *Santa Lucii*, bouřící proti typu výuky, který se neptá po širších souvislostech a po smyslu věci, tedy po tom, co je v naší humanitní oblasti základní. Mluví se zde nikoli o literární, ale o všeobecné historii, ale to je pouze vnější, nepodstatný rozdíl. Vypravěč, za nímž tušíme spisovatelovu biografickou zkušenost, horlí proti způsobu učení, "když se neví, jak která doba s sebou souvisela, jaký duch vládne tím a tím stoletím, jaké byly příčiny, kauzální nexus a jaké následky té které události" (kapitola IV.). V pozitivistické slupce – zdůrazňování kauzality, my bychom dnes kladli důraz spíše na teleologii a na systémové vztahy – tu nacházíme vyzdvižení přemýšlivého a tvůrčího pohledu.

Dnes, v době informatiky a informační exploze, víme, že jistá množina faktografických informací je nezbytná jako kostra nebo základ pro tvoření struktur, s nimiž v našem vědomí operujeme, tedy pro logicky korektní navozování souvislostí mezi jevy, pro proces zobecňování, pro vytváření korektních typologií apod. Avšak *míra* onoho faktografického minima není jasná. Osobně si myslím, že pokud jde o názvy děl, zejména básnických sbírek, má smysl je od studenta požadovat pouze za předpokladu, že o díle dovede říci alespoň jednu kloudnou myšlenku, že to pro něj není prázdné pojmenování. Poněkud odlišná je situace ve věci dat narození a úmrtí, jakož i vzniku a vydání děl. Tu vyžadují roky (vročení) pouze u nejvýznamnějších spisovatelských zjevů a děl. Jinak trvám na znalosti *desetiletí*, tedy duchovní a literární situace, z níž dílo vyrůstá, do níž vstupuje a svým eventuálním působením zasahuje a která modifikuje též původní ráz autorovy tvorby.

Osobně vycházím ze zjištění, že paměť není věcí izolovaných jednotlivin, nýbrž jejich logického, problémového, typologického, historického zřetězení. I když geniálně prostou myšlenku Felixe Vodičky, že různá díla jedné doby jsou mnohdy různými responzemi na společnou situaci, různými řešeními naléhavého dobového problému (ideového nebo tvárného), nelze v didaktickém procesu vždy uplatnit. Lépe řečeno, lze – někdy na semináři jako možný a organizující princip.

Jsme přetížení informacemi. Jsou ve svém množství a agresivně neob-
sáhnutelné a nezvládnutelné. Vycházím z poznatku, že množství fakto-
grafických údajů, pokud netvoří smysluplné uspořádání, je balast, jehož
se paměť stejně zbaví. Důležité není nosit je v hlavě, nýbrž vědět, kde údaje
v případě potřeby najdu. Proto u mne první otázka u zkoušky míří ke zna-
losti moderních syntetických a slovníkových prací ze šedesátých let a z
období po roce 1990, v nichž lze faktografii najít. To je pro studenta mno-
hem důležitější než ryze akademické vědomí o klasických, ale dnes už málo
používaných syntézách české literatury (Vlček, Jakubec, Pražák), z nichž
se moji kolegové připravovali ve druhé polovině padesátých let. (Ze starších
rukověti dodnes v univerzitním provozu v cizině obstál pouze Arne Novák
svým intencionálně všeobsáhlým, i když mnohdy subjektivním a dobově
příznakovým přístupem.)

Jestliže cílem souborné přednášky o české literatuře 19. a 20. století
je nastínit celkový společenský, duchovní, kulturní, literární rámec a vy-
zdvihnout základní problémy, tendence, konflikty, vývojové trendy a zjevy,
cílem semináře, konverzátorii a analytických cvičení jsou, nejvšeobecněji
vzato, hlubší sondy do vybraných děl a oblastí.

Smím-li mluvit o vlastní zkušenosti, základním cílem je pro mne naučit
pozornému a chápavému čtení, analýze a výkladu konkrétního díla. Čtení,
při němž studentu nemají uniknout ani napohled podružné detaily, náznaky
a informace, vzhledem k autorovu konsensu s dobovým čtenářem nevyslo-
vené, implicitní. Předem, tj. před první četbou, nadiktované otázky mají
pozornost studentů vést požadovaným směrem. Je tu ještě hlubší vrstva,
méně zjevný didaktický cíl. Studenti společně jeví v seminářích a diplomov-
ných pracích sklon své téma vyjmout, vypreparovat z dobových a vývojových
kontextů – tak je to nejsnadnější. Zevrubně osvětlí svůj vybraný úsek, jeho
okolí zůstává ve tmě. Tím se ovšem relativizuje až zpochybňuje platnost
závěrů – jako neopakovatelné se jeví rovněž to, co je dobově příznačné. Já
se naopak snažím proniknout pomocí analyzovaného díla k duchovnímu,
kulturnímu, společenskému a poetologickému pozadí díla, zaměřuji se in-
tenzívně zejména na konkrétní historickou problematiku literárních směrů
a žánrů, usiluji vést studenty k postihování podmíněnosti a spojitosti díla,
k poznání dobového horizontu problémů a výrazových prostředků. Jinými
slovy, vedu k historickému pohledu umožňujícímu adekvátnější a hlubší

textovou interpretaci – a sama interpretace je zase průzorem do širších dobových souvislostí. Část studentů však volí – spíše z pohodlí – tzv. postmodernistickou cestu likvidace historismu a systémového přístupu, odpovídající předvědeckému stadiu myšlení.

Srovnávací hledisko forsíruji explicitně nebo implicitně různým způsobem – ovšem s různým ohlasem. Několik semestrů jsem vedl *semináře pro dva obory*, pro polonisty a bohemisty společně. Z mého hlediska to byla vděčná příležitost konfrontace na žánrové a směrové bázi nebo na bázi dějin idejí srovnatelných děl z obou literatur (většího rozsahu jen pokud byly přeloženy do němčiny). Konfrontačně nám v textové analýze vyvstaly parnasistní tendence, hudebnost a prvky impresionistické přírodní opisnosti u Vrchlického a u příslušníka generace devadesátých let K. Tetmajera (čímž se první posunul do poněkud neobvyklé roviny a mohl jsem rovněž poukázat na odlišný vztah moderny k parnasismu v polské a české literatuře). Sukcesivní interpretací Dykova *Krysaře* a jednoho z dramát polského ibsenovce Tadeusze Rittnera jsem mohl ozřejmit dobovou problematiku legendy a pravdy, a když jsem přibral Reymontovu novelu *Spravedlnost*, celý komplex pro evropskou modernu příznačné problematiky pravdy – v jejím významu ontologickém i mravním – a mýtu, mystifikace, automystifikace, snu, autentičnosti a přetvářky. Pohříchu, studenti tuto šanci získat víceméně hravě základy vědeckého přístupu nedocenili. Nadnárodní rámec znamenal pro ně prostě potíž navíc; čistě bohemistický seminář, který jsem vedl v příštím semestru, se těšil nepoměrně větší návštěvnosti.

O srovnávací *přednášku* zájem je, pokud je téma dostatečně konkrétní a nosné, látka přesně definována a omezena a pokud u zkoušky nežádám četbu děl z dalšího slovanského jazyka studentem nestudovaného. Za studenty akceptovanou považuji jednosemestrovou přednášku o byronismu v západoslovanských literaturách, v níž jsem vyžadoval četbu alespoň jednoho Byronova díla a od bohemistů přirozeně *Máj*, od polonistů Malczewského *Mariu* a *Konrada Wallenroda* (analýza z hlediska byronismu a jiných v díle přítomných tradic). Zájem o přednášku o evropských a západoslovanských klasických básnických avantgardách byl slabší: pro moji generaci (1935) je to dílna a práh poezie našeho století, ono zúžené místo vývoje, jímž začíná nebo přechází to, co odlišuje moderní poezii od té v minulém století, pokus tuto tradici amputovat jsme bolestně zažili, byl to pro nás v šedesátých letech náhradní prapor hledačství a duchovní svobody – dnešním studentům to už nic neříká, je to pro ně plusquamperfectum. Pokus přiblížit jim význam avantgard se mi v podstatě nepodařil.

Jako málo úspěšný se mi jeví můj pokus zprostředkovat studentům historickou zkušenost jiné generace a jiného společenského systému na materiálu děl polské, české a slovenské literatury let 1940-1980 v interdisciplinárním konverzátoriu o (autentické, spontánní) angažovanosti a (mani-

pulované, vyžadované) pseudoangažovanosti. Pohyboval jsem se na třech úrovních: a) ujasňování, zpřesňování a ověřování základního pojmu analytickým materiálem; b) analýzy úrovně textu, v němž se angažovanost, tj. nejčastěji lidská a mravní účast, projevuje, a příslušných výrazových prostředků (v moderní literatuře se obvykle vyvolává vnější zdání věčnosti a nezaujatosti); c) analýza základní lidské situace v díle vyžadující morální rozhodování postavy a/nebo zaujetí stanoviska u čtenáře. Šlo o díla tematicky a motivicky zakotvená v době války a nacistické okupace, v době komunistické totality nebo v mravním zlostejnění a hodnotové nivelizaci konzumní společnosti. V práci se studenty se potvrdilo, že historická zkušenost je sotva přenosná. Co studenti chápou, je jádro, totiž lidská situace v díle, zejména hraniční situace – tváří v tvář smrti – vyžadující absolutní volbu. Antropologické kategorie (sociologické, psychologické, mravní), jako je lidská situace, mezilidská interakce, postoj, jsou schopny oslovit všechny. Je to klíč, v němž se literatura obecně čte – rovněž konzumní literatura. Mohou tedy i v didaktickém procesu na univerzitě tvořit protiváhu instrumentáře historické poetologie a dějin idejí.

Ke konci našich úvah je čas položit obecně otázku o cíli výuky konkrétní cizí literatury, v mém případě české literatury pro Rakušany.

Tento cíl je jánusovsky dvojdomý. Míří jednak k již zmíněnému nadnárodnímu literárnímu a duchovnímu kontextu, k regionálně-nadnárodním celkům a celoevropským procesům, k *littérature générale* a k evropským dějinám idejí. Česká literatura se jeví jako jejich národní modifikace, v jistých údobích (1800 až 1830) spíše jen jako vzdálený ohlas.

Na druhé straně míří literatura k poznání podmínek existence českého národa. I v tomto případě tedy ukazuje k širšímu kontextu. Vztahy společenského života a literatury představují celou škálu. Jsou to na prvním místě genetické vztahy (společenský život vytváří podmínky vzniku literatury a rámec jejího fungování); dále vztahy impresivní, tj. zejména vyzdvihování jistých postojů a osobních vzorů, čímž působí na vědomí národa; do třetice jsou to vztahy mimetické (současnost národa a jeho minulost jako předmět zobrazení, téma). Teprve v posledních desetiletích se doceňuje transformace dějin a současnosti národa do mýtu, který nachází výraz v literatuře a zpětně prostřednictvím děl působí na vědomí národa. Nejenom znalost národních dějin, také znalost dějin národní literatury umožňuje lépe pochopit dnešní život národa. Všechny tyto mnohonásobné vazby literatury a společnosti i sama literatura jako mimesis probíhají přes filtr klišé společenského vědomí, přes filtr literárních konvencí a přes filtr nadnárodních duchovních proudů.

Závěr poněkud konfesního rázu: Navzdory špatné situaci, pokud jde o jazykovou kompetenci studentů a počet učebních hodin věnovaných literatuře, se snažím kromě běžného filologického "základu" dostat do studia širší

a moderní společenskovední a humanitní základ. Jsem totiž přesvědčen, že konečným cílem studia není jen získání bohemistické jazykové, jazykovědné, literárněvědné a kulturněhistorické kompetence, pochopení reálií a procesů českých, nýbrž příprava studenta k tomu, aby hlouběji chápal dnešní svět a jeho historii, bez níž ani dnešek nelze chápat.