

Literární historie jako kladivo na maturitu? Jen trefa do vlastního palce

Karel Lippmann publikoval na stránkách České školy další příspěvek atakující Asociaci češtinářů a mne osobně. V článku nazvaném [Literární historie a maturita](#) cituje postupně z mého článku věnovaného literárnímu kánonu, z *Katalogu požadavků k maturitní zkoušce z ČJL* a dále z mého vyjádření pro web ČT. V návaznosti na to formuluje své námitky-otázky: „*Co nyní stojí povšimnutí? Především fakt, že maturitní kánon spisovatelů a literární historie má být podle katalogu ověřován „prostřednictvím didaktického testu“. Ten však literárněhistorický vývoj v souvislostech testovat nedokáže. Netuším, jak by J. Soukal testoval „ucelený výklad dějin slovesnosti od počátků k dnešku“, když, jak dále uvádí ve zmíněném článku, „je zřejmé, že pro takovýto výklad pouhý kánon autorů nestačí, a to ani ve spojení s významnými literárními směry a skupinami“. Současně podle něho v případě vrácení ústní maturity školám „kromě jiného hrozí, že část škol nebude ničím regulována a může se vrátit ke staré praxi, kdy drtivá většina maturity testovala literární historii, a nepracovalo se s četbou“. Ptám se, zda je možné pracovat s literární historií bez četby. Jde pak ještě o literární historii? A vzniká literární historie přečtením dvaceti knih, z nichž pouze dvanáct musí být vybráno podle data vydání, ale bez jakékoli další souvislosti? Je na druhé straně možné požadovat od žáka SŠ přečtení tolika knih, aby z toho nějaká kloudná literární historie mohla vůbec vzniknout? Není takovýto výklad maturity a k její současné podobě směřující výuky poněkud zmatečný?“*

Následně překládá svoji představu jak rozpor mezi potenciálním rozsahem četby a vytvářením literárněhistorických souvislostí řešit: Východisko vidí v tematizaci výuky, je nutné „hledat témata podstatná a jejich imanentně literární i obecně kulturní vývoj“; viz podrobně dále.

Začneme otázkou po **možnosti utváření literárněhistorického poznání bez četby**. K. Lippmann sám otevírá cestu k odpovědi – i když si to evidentně neuvědomuje a domnívá se, že našel jiné řešení. Uvádí totiž, že „*četba žáků (nejen jich) má své kvantitativní limity*“. Dodejme, že ani ti, kdo intenzivně čtou po celý svůj profesní život, tedy mj. aktéři této polemiky, zdaleka nezvládnou seznámit se z přímého náhledu s tolika texty, aby na tomto základě mohli vytvářet „*ucelený výklad dějin slovesnosti*“. Proto přijímali a přijímají podstatné penzum poznatků zprostředkovaně. Je to jev, který se týká všech oborů, přičemž na něm nedokázalo nic změnit ani zpochybňování vyvolané tím, že nové technologie učinily snadno dostupným obrovské množství nejrůznějších informací a zpřístupnily je prakticky komukoli. Píše o tom např. literární vědec Pavel Janoušek v článku, v němž se zaměřuje na proměny vztahu k literárnímu kánonu a na proměny výuky: „*Důležitým rysem literární situace před změnou byla jistota, že výchova k myšlení o literatuře je de facto shodná s výukou a výchovou v jiných, exaktnějších typech lidského vědění. I v nich si totiž student osvojuje tradované informace, aniž by měl možnost většinu z nich osobně prověřit, natož aby je mohl omezit jen na ty, které má spojeny s osobní empirií. Literární historie v pozici klíčové součásti literární výchovy byla tudíž pojímána stejně jako geografie, fyzika, chemie či medicína, tedy jako obory, v nichž nám stále připadá zcela samozřejmé, že znalosti a dovednosti jedinců musí vyrůstat z kolektivní paměti předávané z generace na generaci. Jen těžko si lze představit například výuku zeměpisu omezenou pouze na znalost míst, měst a zemí, v nichž žáci dané třídy už byli, případně výuku anatomie redukovanou jen na subjektivní interpretace osobní zkušenosti s tělem vlastním, případně s tělem bližních.*“¹

To samozřejmě neznamená, že by této formě poznávání měl přímý náhled zcela ustoupit, naopak – prostřednictvím četby své literárněhistorické povědomí spoluutváříme a konkretizujeme, propojujeme ho s „nenastudovaným“ poznáním.

¹ Janoušek, Pavel: *S kánónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti*. Tvar 2015, č. 16, s. 11. Dostupné např. [ZDE](#).

Vraťme se nyní k tomu, **co se uvádí v textech, z nichž K. Lippmann cituje**. V článku [Maturitní kánon spisovatelů a literární historie na střední škole](#), napsaném v souvislosti se změnami ve struktuře ústní části maturitní zkoušky (v r. 2015), uvádím:

„V prvních třech ročnících nové maturity se literární historie objevovala především u ústní zkoušky. Žák se na základě volby děl pro svůj seznam četby mohl připravit na určité výseky z literárních dějin a zbytek pominout. Jakás takás celistvost byla garantována tím, že se díla vybírají povinně z různých období, na druhé straně penzum poznatků požadovaných u zkoušky – vyjdeme-li z vyjádření objevujících se v různých maturitních diskusích – nebývalo velké a stačilo třeba několik prostých fakt. Žáka prakticky nemohlo nic překvapit, ‚nehrozily‘ mu problémové otázky zaměřené např. na srovnání díla či jeho prvků s jinými díly daného období apod. (Pomiňme, že metodika zkoušky podobné otázky nezapovídá.)

V tomto kontextu se jistý návrat k literární historii, k jejímu komplexnějšímu a částečně také náročnějšímu pojetí, jeví jako logický. Tím spíš, že tato oblast svými přesahy k dalším druhům umění, ke kultuře, ale i k filosofii či k dějinám vůbec u maturity zastupuje humanitní složku vzdělání, její význam se tedy nevyčerpává jedním oborem.

Podle katalogu požadavků má žák prokázat ‚základní přehled o vývojovém kontextu české a světové literatury‘. Co si pod tím představit? Má-li to být přehled ne jen útržkovitý, ale skutečný, mělo by se žákovi nějakou formou dostat uceleného výkladu dějin slovesnosti od počátků k dnešku. K tomu patří jednoduchá, ale přehledná periodizace a základní charakteristika jednotlivých období, včetně uvedení stěžejních žánrů, autorů a děl. Toto poučení by mu mělo nejen přinést literárněhistorické znalosti, ale vybavit ho zkušeností, jež mu pomůže při volbě vlastní četby (a to nejen s ohledem na maturitu) a umožní mu poučeněji vstupovat do interakce autor – čtenář, pochopit místo a význam konkrétního literárního díla v rámci literatury jako takové. Je zřejmé, že pro takovýto výklad pouhý kánon autorů nestačí, a to ani ve spojení s významnými literárními směry a skupinami (...).“

Je tedy zřejmé, že **úprava** (na níž jsem se jako člen expertního týmu podílel) **byla reakcí na neblahou výukovou a maturitní praxi** a že měla učitele směřovat k tomu, aby jednak literární historii ve výuce nepomíjeli, jednak aby žáky nevedli k pouhému mechanickému přijímání literárněhistorických faktů a následně k jejich stejně mechanické reprodukci (tedy k tomu, co provázelo maturitní zkoušku po dlouhá desetiletí – a to přesto, že osvícení pedagogové volali po změně a v případě vlastní výukové praxe se jí snažili v rámci možností realizovat). Nová maturita totiž předtím logicky, v souladu s tím, že **nejpřirozenější vnímání literatury se děje skrze konkrétní celistvý text, dílo**, postulovala maturitní požadavky úplně jinak. Takřka totální ústup od literární historie a její devalvace u některých vyučujících byly extrémní reakcí na tuto maturitní změnu.²

Znalost literárněhistorických souvislostí a schopnost je vyvozovat závisí – odhlédneme-li od žakových studijních předpokladů a studijní aktivity – na obsahu a podobě výuky. **Ověření těchto znalostí a schopností je u maturity limitováno**, stejně jako např. ověření schopnosti interpretovat literární dílo jako celek. V případě ústní zkoušky především časově; záleží samozřejmě i na uchopení zkoušky ze strany učitele, v návaznosti na jeho výuku. Testové ověření je omezeno možnostmi testu obecně – v tomto ohledu dáváme K. Lippmannovi do jisté míry zapravdu – byť stávající maturitní testové úlohy vyžadují, aby žák uplatnil nejen znalosti, ale také bral v potaz časové, tematické a jiné souvislosti; v našem případě je **omezení stupňováno velmi nízkou nastavenou maturitní úrovní**.

Východisko někteří spatřují v tom, že se znalost a vyvozování literárněhistorických souvislostí – současně se schopností adekvátně interpretovat vybrané textové pasáže

² Příčiny této reakce spočívaly nejspíše v tom, že požadavky na žáky byly přizpůsobeny jejich studijním schopnostem (střední školy již byly plně postiženy masifikací studia), zčásti i v nedostatečné profesní výbavě části češtinářů – povrchnímu chápání literatury a její výuky.

z literárních děl – **stane prioritou zkoušky**; jak už jsme uvedli výše, tak to postulují i K. Lippmann.

Toto pojetí má však svá **velká proti a ale**: Především je v rozporu s tím, co, jak jsme uvedli výše: Dnešní podoba zkoušky v souladu s RVP preferuje – nebo měla by preferovat³ – přirozené, ucelené vnímání textu a díla jako celku. Žák by se měl zabývat nejen tematikou, ale i „formální“ stránkou (a vnímat všechny prvky díla ve vzájemné provázanosti, jako celek utvářející jeho smysl), **nikoli dílo pojímat pouze z hlediska (učitelem předvybraného) tématu a takto dané kontextové souvislosti**. K. Lippmann o problému zužování pojetí literárního díla dobře ví, snaží se ho však obhájit: „*Podobných témat a souvislostí lze v literární historii najít mnoho. Nejde o stanovení jejich konečného výčtu ani o vyčerpání jejich obsahu ‚do dna‘. To není ani možné. Důležité je, aby se člověk dokázal v těchto souvislostech orientovat, aby z nich vzešlým porozuměním dokázal odpovědně řešit pestré životní situace a aby takto kultivoval svůj rozum i cit.*“

Nijak nerozporujeme právo učitele TAKÉ zařadit do výuky jím zvolené tematické řady (a jakékoli řady jiné, třeba žánrové). Děje se tak ostatně přirozeně a takto postupující češtináři tyto řady zohlednili i v maturitních otázkách (autor tohoto článku se např. se žáky zabýval podobami vztahu jedince ke společnosti v literatuře 19. století, podobně formulované téma se objevovalo i v maturitních otázkách kolegů z jiných škol). Ostatně ucelená literárněhistorická analýza se bez srovnávání mezi směry, skupinami, autory apod. neobejde. **Maturitní zkouška – a samozřejmě už samotná výuka – však podle našeho názoru nemůže neodrážet obsah oboru v úplnosti**, a to ani přes svůj omezený rozsah. Při ověřování jazykových znalostí a schopností přece také nevypustíme kupř. skladbu či tvarosloví, při hodnocení slohové práce nerezignujeme na funkčnost žákem užitě slovní zásoby či pravopisnou správnost textu, popř. se nezaměříme pouze na jednu z myšlenek v práci předestřených.

Pojetí maturitních otázek jako souboru učitelem předvybraných témat s sebou nese i další zásadní problém: Do značné míry totiž nejen u zkoušky, ale **už v průběhu výuky předurčuje**, čím se žák při výuce literatury bude nejvíce zabývat, které tituly bude číst. **Při vlastní zkoušce ho pak omezuje** v tom, aby předvedl schopnost komplexní analýzy textu a práce s výňatkem. **V tomto ohledu jde Lippmannem prosazované pojetí zkoušky proti RVP**,⁴ které nedefinují tematické okruhy, ale uvádějí především kompetence vztahující se k textu a dílu. Jedno tematické hledisko také žákům neumožňuje zabývat se mnohem širším polem (relevantních) textových souvislostí, vztáhnout třeba dílo z 19. století ke své další četbě, k dílům ze současnosti. Samozřejmě bereme v potaz, že tuto možnost zdaleka nevyužijí všichni žáci, ale jde o princip, který **respektuje nynější ústní maturita**: Žák si v rámci školního seznamu může vybrat sám **díla podle svého zájmu** a mj. i podle toho, do jaké míry je jim schopen porozumět.

Podívejme se nyní na **Lippmannovu „konkrétní ukázkou literární historie“**. Výchozí textový materiál představují kratší úryvky ze Shakespearovy hry *Hamlet*, z Komenského *Labyrintu světa a ráje srdce*, z Březinovy básně *Chvála samoty*, Sartrovy prózy *Nevolnost* a Camusova *Cizince*.⁵ K. Lippmann k tomu píše:

„Co je společným tématem těchto ukázek? Je to přímo nevyslovená, v textu skrytá, ale podstatná otázka, zda je vesmír buď absolutně nekonečný (G. Bruno), či naopak konečný (např.

³ Nynější struktura zkoušky a doprovodné formulace nejsou bez nedostatků: Jednak členěním výkladu textu do tří přesně určených částí mohou vést k určité normovanosti, sešněrování výkladu, jednak důsledně neuvádějí požadavek interpretovat text (výňatek z díla) a předvést v rámci možností daných časovými parametry přiměřenou interpretaci díla. Proč tomu tak je a jak by bylo možné tento stav napravit, je tématem, k němuž se časem vrátím samostatným článkem, v němž shrnu to, co jsem doposud uvedl v různých komentářích.

⁴ Viz příslušné pasáže v RVP pro střední odborné vzdělávání, např. [zde – Estetické vzdělávání, s. 38 a 30](#), a v [RVP pro gymnázia, s. 12-16](#).

⁵ Příslušné ukázky zde neopakujeme, odkazujeme na [Lippmannův článek](#).

B. Riemann). *A jak nejistotou a strachem, jež v lidech tato otázka vyvolává, jsou ovlivňovány jejich myšlení a činy. Jak se svým životem nakládá člověk respektující absolutno a jak ten, kdo v absolutno nevěří.*

Hamleta život trýzní, současně však má hrůzu z nejistoty vyvolané neurčitelnou a nepoznatelnou vzdáleností mezi životem a smrtí, vzdáleností plynoucí z Brunova pojetí vesmíru.

Křesťan Komenský jistotu naopak nachází v ‚Ráji svého srdce‘. Opouští však nejen přirozený svět, ale i živého člověka, tím se mu stává bohočlověk Ježíš.

Rovněž křesťan Březina rozluku s člověkem zcela otevřeně přiznává a pokládá ji za cestu k hledání spásy.

K absurditě se naopak obrací v absolutno nevěřící Sartre. Boha uznat nehodlá, proto mu nic jiného nezbyvá. Vše, co je (především pak člověk) je absurdní. To platí i pro geometrický útvar či matematický vzorec. Absurdní svět a člověk ale jsou. Člověk, na rozdíl od zvířat a věcí, existuje, protože se může postavit proti světu. Absurditu tím však neodstraní, proto se existence bojí.

Camus se v absurdním světě stává cizincem. Vražda, kterou spáchá, jako by nebyla dílem jeho rozhodnutí. Je způsobena obrovskou, nepřekonatelnou a absurdní silou prostoru, ve kterém se v určité chvíli ocitl a který ho, zcela bezmocného, sevřel.“

Čtenáře Lippmannových řádků na první pohled zaujme, že **uváděné téma** není primárně tématem z našeho oboru, **není primárně literárněhistorické**. Nejbliže má k filosofii, ovšem dalo by se o něm diskutovat na základě konkrétních projevů lidského ducha prakticky v jakékoli oblasti – v humanitních vědách, v matematice, fyzice aj.; dalo by se vyabstrahovat třeba z projevů péče o krajinu, z péče o výchovu a vzdělání... Lze ho využít v rámci výuky literatury, **pro maturitu se ale obsahu daného oboru příliš vzdaluje**.

Další **otázkou je platnost (nevysloveného) Lippmannova závěru** (nikoli závěrů k jednotlivým textům, ty jsou vyjadřovány explicitně), který by se dal formulovat např. jako **ČLOVĚK RESPEKTUJÍCÍ ABSOLUTNO NACHÁZÍ V LIDSKÉ EXISTENCI SMYSL, OSTATNÍ NIKOLI**. Je přitom zjevné, že absolutno je v Lippmannových ukázkách ztotožněno **s křesťanským světonázorem**. Platí ovšem tento závěr i mimo vybraná díla, je zobecnitelný? Nenašly by se úplně jiné ukázky z jiných děl, jež by platnost tohoto závěru nepotvrdily? Jak by se do Lippmannovy teze vešli např. **Vladislav Vančura** či **Bohumil Hrabal** (jimž nemůžeme připsat víru v křesťanské absolutno) – oba autoři zachytili mezní situace v životě člověka, osobní tragédie, ani jeden však v úhrnu své tvorby tlaku existence nepodléhá, naopak přináší příklady pozitivního životního postoje, a aniž by zjednodušoval, neupírá světu řád a smysl. Co **Karel Čapek**, bytostně směřující k životnímu kladu, ale současně předestírající varovné vize možného neblahého vývoje společnosti? Ostatně vybereme si z něj pochmurně končící **Válku s Mloky** či **Bílou nemoc**, nebo **Továrnu na Absolutno**, kde v závěru ničivý světový konflikt ukončí prostá dohoda posledních zbylých vojáků? A co si v rámci Lippmannova tématu počít s groteskně vyhocenými obrazy nesmyslného, ničivého lidského počínání vyvěrajícího z třeštění po Absolutnu a z Absolutna, jimiž si Čapek bere na paškál absolutizaci jakéhokoli absolutna? Tím se dostáváme i k otázce, proč K. Lippmann pominul absolutna spjatá s dalšími náboženstvími. Jak se vejdou do jím vytvářeného světa? Proč se autor tematického konstruktů vyhnul ne-křesťanské a celkově neevropské literatuře, když podle svých slov vychází z toho, že literatura „*reflektuje kulturu v nejširším slova smyslu*“, tedy mj. neuzavírá ji do účelových škatulek?

A v neposlední řadě: Co jakákoli další tvorba, v níž je světonázorový aspekt upozaděn? Budeme ji mechanicky členit podle Lippmannova konstruktů? Jak se to shoduje s tím, co se tvrdí v článku: „*Interpretací nelze přirozeně činit absolutní závěry, takto pojatá výuka k nim nemůže dospět, svět literatury (nejen) je otevřený. Podstata i smysl její výuky spočívají*

v prohloubení schopnosti žáků ji interpretovat a jejím prostřednictvím lépe porozumět světu a životu člověka v něm. “

Finální otázka tedy zní: **K čemu je takto vyabstrahované téma, když ho provází řada otazníků a závěr z něj plynoucí je zavádějící nebo přinejmenším nepřesný?**

Lippmannem předestřený výukový příklad je **problematický i v dalších ohledech**. Autor především nerespektuje rozdíl mezi literární postavou, popř. lyrickým mluvčím a autorem (sic!) – nejprve sice interpretuje myšlenky Hamleta, vzápětí však nikoli Poutníka, ale **Jana Amose Komenského**, nikoli lyrického mluvčího, ale **Otokara Březiny** atd. Vybral si sice díla filosofující, psaná více či méně a la these, kde je ztotožnění autora s vyjadřovanými myšlenkami zřejmé, nicméně to, že literární dílo je vždy fikcí, sestavenou z VYBRANÝCH skutečností autorova světa, by měli chápat už žáci ZŠ.

Velmi nepřesvědčivé je zacházení s hrou **Hamlet**: Jednak se z ukázky nedá Lippmannem prezentovaný soud vůbec vyvodit, je nutné přidat další textové pasáže (další ukázky čtenáři napovídají přece jen více), jednak tento soud je zkratkovitý, zdaleka nepostihuje Hamletovo – hamletovské – dilema. Pro srovnání v poznámce uvádím výklad herce R. Lukavského (jehož ztvárnění Hamleta v Národním divadle se stalo legendárním).⁶

Naprostο zásadní je pominutí netematických aspektů citovaných děl, jazyková a kompoziční vrstva v Lippmannově „výřezu“ prostě nehrají roli. Opět konstatujeme, že v tomto konkrétním příkladu neplatí proklamace z Lippmannova článku: „*Důležité je současně odhalování uměleckého jazyka (a jazyka vůbec) jako základního, nepominutelného prostředku k otevřenému výkladu světa, přesahujícímu smysly vnímanou skutečnost i dosavadní obsah lidského poznání a nazírání na skutečnost.*“ Upozaděny jsou ovšem i samotné (další) aspekty tematické – téma zla, postava Ofélie aj. – a kontextové.

Mohli bychom nadhodit i další otázky: Jak se vypořádat s tím, že kněz, ztělesnění víry v absolutno, působí v **Cizinci** jen jako jeden z davu, jako jedinec, jenž chce Mersaultovo jednání proměnit, jenž mu nedopřeje svobodu být takový, jaký si být přeje? Nedospívá **Camus** v **Mýtu o Sisyfovi** přece jen k jistému východisku z absurdity („*Musíme si představit, že Sisyfos je šťastný.*“)? Musí být absolutno pojato jen nábožensky, nebo by Lippmannovým vývodům odpovídala i díla psaná v duchu úplně jiné „víry“, např. prózy a hry socialistického realismu? Opravdu je výstižná a vhodná formulace „*Křesťan Komenský... Opouští... nejen přirozený svět, ale i živého člověka, tím se mu stává bohočlověk Ježíš.*“? Co z ní lze vyvodit o vztahu Poutníka a Komenského k těm, kteří také obývají pozemský svět?

⁶ „V Hamletovi totiž nejde o dilema života a smrti, ale o bytí a nebytí – a to je dost velký rozdíl. Shakespeare asi věděl, proč Hamletova otázka zní: *„Být, či nebýt?“,* a ne *„Žít, nebo nežít?“*, jak je to v Saudkově překladu. Žítí je to, co máme společné se všemi živočichy. Skutečné lidské bytí je dar posvěcený darem myšlení: *„Myslím – tedy jsem!“* konstatuje Descartes. A naproti tomu: *„Co je člověk, umí-li na životě vydobýt jen potravu a spánek? Pouhé zvíře! Ten, který nám dal schopnost přemýšlet... jistě si nepřál, aby božský rozum v nás bez užitku hnil,“* uvažuje Hamlet. (...) od té chvíle je rozhodnuto: přestává myslet na smrt, *„bere rozum do hrsti,“* dá-li se to tak říci, a všechno své činorodé úsilí zaměří k vyplnění svého poslání, k němuž ho vyzval otcův duch: odhalit zločin, vymýtit zlo a nastolit spravedlivý řád. Prostě *„být“* znamená být k něčemu, přesněji: být k něčemu dobrý, ještě přesněji: být k něčemu dobrému dobrý.

Ale než Hamlet k tomuhle poznání a rozhodnutí dojde, myslí na smrt, přesněji: na sebevraždu! A to je zas o stupeň dál – ke zlému. Je to útek. Ne sice před nějakou úzce osobní strážní, nýbrž před zlořádem, jako je *„bezpráví mocných, křivdy nadutých, tupení lásky, nespravedlnost, sprostota úřadů a drzá pěst, s níž bezmocnost se vrhá na schopné.“* *„Je důstojnější mlčky sklonit hlavu“* před tím vším (a tedy žít, ale nikoli být), ptá se Hamlet sebe sama, *„nebo vzít zbraň... a zemřít, spát, už nebýt“* (neexistovat). Taková představa absolutního nebytí – *„to by byl cíl, po jakém možno toužit,“* připouští si Hamlet – ovšem podmiňovací větou: to by byl cíl, kdyby... ! Kdyby tu současně nebyla *„hrůza z toho, co je po smrti, tam v nezbádané zemi, odkud se ten, kdo vešel, nevrací...“*. Tento strach zdržuje Hamleta před sebevraždou, protože zatím ještě neví, že chybu udělal hned na začátku svého myšlení, když viděl jen dvě možnosti: *„mlčky sklonit hlavu,“* nebo *„zemřít, spát, už nebýt“*. A když si neuvědomil, že už ta první alternativa je špatná. Že zlořádu není třeba se podřizovat, že je nutno mu čelit.“

Z knihy **Deset vyznání**, cit. z <https://www.vira.cz/texty/knihovna/kapitoly/vyznani-zivotu-radovan-lukavsky>

Výše citovaná Lippmannova slova dokládají to, že se obrací spíše k těm, kdo s ním sdílejí stejnou víru; pro žáky s jinou světonázorovou orientací a zájmy mohou být některé formulace méně srozumitelné. Závažnější je, že učitelem nastolené téma – a hlavně předkládaný závěr – tlačí žáka k tomu, aby se alespoň nepřímo vyslovil k otázce víry (třeba tím, že s předkládaným výkladem souhlasí). Není to ovšem záležitost primárně niterná, osobní, spojená s respektem k soukromí každého jedince? Při výuce má žák možnost se vyjádření vyhnout; pro zkoušku se všemi jejími konsekvencemi je ovšem předestřené téma krajně nevhodné.

Připusťme nyní, že učitel dokáže vybrat témata primárně příslušná k literární historii, z hlediska činěných závěrů neproblematická, a že je dokáže zpracovat bez profesionálních nedostatků. Nebezpečí takovýchto chyb je ovšem značné; mnohem vhodnější je proto předkládat tato témata v rámci výuky (jako jednu její část), kdy je lze probírat v celé šíři a možné nedostatky v interakci se žáky objevit a eliminovat. Připočtíme ovšem obecná proti a ale, jež jsme uvedli výše. V úhrnu je tedy zjevné, že **literárněhistorické pojetí ve srovnání se stávajícím pojetím zkoušky neobstojí.**