

Obsah

Úvod	15
Ke struktuře knihy	19
Téma práce v kontextu oboru	21
Zkoumané učební texty literárního vzdělávání	23

I. DÍLO KARLA ČAPKA V UČEBNÍCH TEXTECH PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

(1918–2018) 27

1. Sekundární literatura ve vztahu k prezentaci Čapkova díla v učebních textech	29
1.1 Kritické a odborné přijetí Čapkova díla v letech 1918–1948	30
1.2 Úsilí o „definitivní zhodnocení“ po roce 1989	32
1.3 Autoritativní metatexty období 1948–1989: Nikolskij, Fučík a Matuška	33
1.4 K odborné recepci Čapkova díla v letech 1948–1989	36
1.5 Odborná čapkovská literatura po roce 1989	38
1.6 Vztah odborné recepce a učebních textů po roce 1989	39
1.7 Texty biografické literatury ve světle jejich didaktické využitelnosti	41
2. Dílo Karla Čapka v proměnách kurikula a pojetí literární výchovy	44
2.1 Období 1918–1948	44
2.2 Období 1948–1989	45
2.3 Situace po roce 1989	50
3. Čapkova románová tvorba v učebních textech pro střední školy a výzvy k její interpretaci	51

3.1	Továrna na Absolutno (1922): nad metodickým aparátém k jedné čítankové ukázce	51
3.2	Krakatit (1924): redukováaná mnohovýznamovost	53
3.2.1	Žánrová charakteristika	53
3.2.2	Interpretace románu	54
3.2.3	Učebnicový výklad	56
3.2.4	Román v čítankách	57
3.3	„Noetická trilogie“	60
3.3.1	Hordubal (1933): redukce na vztahové drama	61
3.3.2	Povětroň (1934): nejopomíjenější román noetické trilogie	65
3.3.3	Obyčejný život (1934): riziko redukce na beletrizovanou esej	69
3.3.4	Čapkovy autorské komentáře. Problematičnost Čapkova Doslovu a redukce polytematičnosti „noetické trilogie“	72
3.4	Válka s Mloky (1936): poetika díla zastřená kontextem	77
3.5	První parta (1937): střetnutí realismu, podobenství a nasládlého optimismu	83
3.6	Život a dílo skladatele Foltýna (1939): neukončenost textu jako výzva interpretaci	85
4.	Ostatní žánry autorovy tvorby v učebních textech	86
4.1	Povídka	86
4.2	Drama	89
4.2.1	R.U.R.: převažující redukce na idylizující závěr	91
4.3	Novinářské žánry, eseje a další díla mimo uvedené předcházející kategorie	95

5. Závěrečné zhodnocení prezentace Čapkova díla v učebních textech	98
5.1 Prezentace autora a jeho díla v souvislosti s problematikou kánonu	98
5.2 Výklad Čapkova díla v učebnicích	101
5.3 Metodický aparát: otázky, úkoly a náměty k činnostem	106
5.4 Prezentace Čapkova díla v jednotlivých obdobích: shrnutí	111
1918–1948	111
1948–1989	112
1989–2018	113

II. HLEDÁNÍ PŘÍSTUPU K FORMATIVNÍMU POTENCIÁLU NARATIVNÍ FIKCE

KARLA ČAPKA	115
6. Východiska návrhu v teorii interpretace	117
6.1 Interpretace mezi dílem, čtenářem, autorským záměrem a kontextem	117
6.2 Meze interpretace, nadinterpretace a použití textu. Intencionální, symptomatické a adaptivní čtení	120
6.3 Redukce a krize interpretace jako téma literárního vzdělávání	122
6.4 „Didaktická“ interpretace s formativním zřetelem	125
7. Formativní potenciál narativní fikce v kontextu současných koncepcí literárního vzdělávání	128

7.1	Hodnota četby literatury jako východisko koncepce literárního vzdělávání	128
7.2	Formativní potenciál narativní fikce a paradigmatata současného literárního vzdělávání	131
7.3	Faktografické, inovativní a interaktivní pojetí literárního vzdělávání	133
8.	Vymezení přístupu k formativnímu potenciálu narativní fikce	135
8.1	Formativní a didaktický potenciál literárního textu	135
8.2	Antropologický, existenciální a kognitivní rozměr zkušenosti s narativní fikcí	137
8.3	Psychologický rozměr zkušenosti s narativní fikcí	139
9.	Formativní potenciál Čapkovy narativní fikce ...	142
9.1	Fascinující zkušenost tvorby fikce jako východisko	142
9.2	Originalita a přitažlivost Čapkova díla	143
9.3	Významotvorná aktivita a čtenářská přístupnost Čapkova stylu	144
9.4	Díla první a druhé řady	146
9.5	Problémy a otázky Čapkova díla	147
9.6	Reflexe formativního potenciálu literatury, tvorby a fikce v díle Karla Čapka	149
9.7	Morální a etický rozměr Čapkovy narativní fikce	153
9.8	Vybrané rétorické prostředky Čapkovy narativní fikce	157
9.8.1	Normalizace událostí	157
9.8.2	Přístupy ke koncům Čapkových děl	160

9.9 Metoda zvětšeniny jako metoda literárního vzdělávání	162
Doporučení pro pedagogickou teorii a praxi	166
Doporučení k podobě studijních textů k dílu Karla Čapka	168
Studijní vydání děl klasiků s metodickým materiálem	169
Návrh na žánrové výběry inspirované <i>Výborem z prózy Karla Čapka</i>	171
Otázka „úvodového textu“ do studia Čapkova díla	172
Impulsy k dalším výzkumům	173
Summary	175
Jmenný rejstřík	179
Poznámky	183
Použitá literatura	213
Primární literatura	213
Učební texty	214
Sekundární literatura věnovaná životu a dílu Karla Čapka	218
Ostatní sekundární literatura	224
PŘÍLOHY	233
Příloha číslo 1: Hallerovy slohové čítanky	234
Příloha číslo 2: Metodický aparát ke hře <i>Ze života hmyzu v Zásobníku textů a otázek</i> Věry Martinkové	239
Příloha číslo 3: Žánrové rozdělení díla Karla Čapka	240
Příloha číslo 4: Grafická znázornění čítankových ukázek podle žánrů po roce 1989	243

ÚVOD

Snad žádné jiné dílo českého autora nevyvolalo tolik kritických a odborných reflexí: dějiny recepce díla Karla Čapka jsou samy o sobě rozsáhlou kapitolou, která by vydala na několik odborných monografií. Tato práce přináší do čapkovského bádání opomíjený pohled na dějiny recepce Čapkova díla v kontextu literárního vzdělávání na střední škole. Za cíl si klade detailně prozkoumat proces „didaktizace“ Čapkova díla v učebních textech literárního vzdělávání pro střední školy v období let 1918–2018. Didaktizací rozumíme specifický způsob prezentace autorova díla ve školním kontextu, v našem případě v učebních textech, který se projevuje ve výkladu díla, výběru čítankových ukázek (popř. mimočítankové četby) a metodologii interpretace a který souvisí s proměňující se literárněvědnou recepcí a interpretací autorova díla, s kurikulárními dokumenty a paradigmatem literárního vzdělávání (meta-kurikulem). Didaktizace (jinými slovy transformace vzdělávacích obsahů, srov. Knecht 2007) je pojem pro to, co se s literárními texty děje ve školním kontextu, v němž jsou literární díla často pouze prostředkem ke zkoušení či naplnění očekávání učitele. To může být jednou z příčin, proč četba literatury ztrácí osobní význam a společenskou závažnost. Tento proces by se dal také pojmenovat jako „utilitarizace“ literatury v institucionálním prostředí školy (k tomuto procesu utilitarizace i v širším historickém kontextu podnětně viz Trávníček 2011: 15–27). Záměrně provokativní název knihy *Co už tu zbývá z Karla Čapka?*, jenž je parafrází věty z Doslovu k noetické trilogii,¹ odkazuje k Čapkovu problému zcizování původní jedinečnosti či osobitosti individua v odlišťujících, deformujících či karikujících soudech a mechanismech. Didaktizace literárního díla ve stredoškolském prostředí přirozeně vede k jistému zjednodušení

či redukci, je ale potřeba, aby přispívala k poznání svého objektu, jímž jsou původní literární texty, a nespokojovala se s produkcí zvláštní „metařeči“ (srov. Papoušek 2005: 54) na literárním textu někdy zcela nezávislé, jež může vést k minutí se s poetikou a významem textu. Může tak dojít ke stavu, kdy kromě na parafrázi založené metařeči, jejíž platnost se omezuje jen na školní třídu, už z autorova díla nezbývá vůbec nic.

Tato monografie není pouze deskriptivní, nespokojuje se jen s popisem, analýzou a hodnocením toho, „jak to s Čapkovým dílem v učebních textech bylo“, ale formuluje teoretické návrhy, které by měly přispět k obohacení a prohloubení školní interpretace Čapkovy narativní fikce, především románů a děl tzv. „první řady“. Tyto teoretické návrhy jsou promyšleny v kontextu formativního potenciálu literárního díla, v němž je kladen důraz na kultivaci souvztažné duality imersivního a kritického čtení a na existenciální, intelektuální, emocionální a morální angažovanost osobnosti čtenáře v procesu četby a interpretace textu, což je založeno na předpokladu, že narativní fikce může na základě své bytostné povahy, své literárnosti (která se někdy z učebních textů vytrácela zcela netematizována) přispívat k rozvoji harmonicky rozvinuté, eticky vnímavé, tvořivé a emocionálně zralé osobnosti.

Zkoumáním prezentace díla významného autora v učebních textech v rozsáhlém časovém období můžeme dospět k formulaci důležitých poznatků, jak byl význam autorského díla v různých obdobích modelován a jakou roli v něm hrály jednotlivé kontextuální faktory. Tyto poznatky nám poskytují negativní i pozitivní příklady a zároveň ukazují, jaké interpretační výzvy Čapkovo dílo přináší, a mohou být impulsem k promyšlení podoby budoucích učebních textů lite-

rárního vzdělávání pro střední školy a k citlivější školní interpretaci (nejen) Čapkových děl. Úsilí o vymezení formativního potenciálu literárního díla je významným tématem proto, že se dotýká zásadní otázky, proč se tímto dílem ve vyučování zabývat, tedy jeho hodnoty (pedagogická axiologie a na ní založená teleologie), jaké metody zvolit, aby formativní potenciál mohl být součástí výuky (metodologie), a zároveň – a určitě ne v poslední řadě – i s pedagogickou humanizací (srov. Hábl 2015: 9–15), jež by měla vždy být důležitým východiskem i cílem vzdělávání nejen na střední škole a k níž četba a interpretace literárních děl může významným způsobem přispívat.

V prvním oddílu práce budeme prověřovat platnost následující teze: Dílo Karla Čapka je v učebnicích redukováno na „významy“, pozornost není věnována poetice díla, autorskému stylu a kompozici a formativnímu působení díla; převládá přístup k dílu ve třetí osobě a bez využití odborné sekundární literatury. Jaká teoretická a metodologická východiska umožní učinit součástí interpretačního procesu formativní potenciál Čapkovy narativní fikce a v čem tento potenciál spočívá? Tato otázka nás vede k formulaci druhé teze (poměrně rozvětvenější a komplexnější, než je ta první), o jejíž teoretické zdůvodnění půjde ve druhém oddílu práce: Formativní potenciál Čapkovy narativní fikce bude součástí interpretačního procesu za předpokladu důrazu na osobní významnost četby (přístup k dílu v modu první osoby jak v metodologii interpretace, tak v koncepci literárního vzdělávání), intencionálního rozvíjení imersivního a reflexivního čtení s respektem k identitě díla a s tím souvisejícím objeveným zkoumáním autorského stylu jako výsledku tvořivého aktu a s využitím východisek hermeneutiky, kognitivní

naratologie, narativní etiky a rétorické naratologie. Formativní potenciál Čapkovy narativní fikce spočívá ve schopnosti specifickým způsobem angažovat čtenáře esteticky, intelektuálně, emocionálně a morálně a je založený zejména na specifickém stylu vyprávění, na principech stylové výstavby a na schopnosti nastolit podstatný problém či otázku.

Druhý oddíl práce, který kriticky zpracovává impulsy teorie interpretace, didaktiky literatury, odborné recepce Čapkova díla, kognitivní a rétorické naratologie a metody zvětšeniny, by chtěl přispět k tomu, aby se z procesu didaktizace literárního díla nevytratily osobní významnost a reflexe jeho hodnoty a aby bylo k Čapkovým textům přistupováno ve smyslu jejich formativního potenciálu. A nejen jako k zredukovanému učivu, které může být poučením o určité položce literární historie, která je sice z nějakého důvodu významná, ale už nám v podstatě – ve smyslu čtenářského zážitku a přínosu pro naše myšlení, prožívání a vnímání – nemá co nabídnout. Doufám, že tato práce přispěje také k hlubší reflexi minulé i současné podoby učebního textu literárního vzdělávání jako jednoho ze základních prostředků literárního vzdělávání a k promýšlení jeho budoucí podoby, k obohacení oboru „teorie vzdělávání v literárněvědné bohemistice“ o podněty současné literární vědy a spolu s tím k reflexi vzdělávacích cílů. Doufám v to, že práce přispěje k citlivější interpretaci Čapkových textů a k obnovenému zájmu o jeho autorský styl a způsob vyprávění jako výsledek jedinečného tvůrčího aktu. A že bude – v neposlední řadě – sloužit jako výzva k přehodnocení výkladu dalších „kanonických“ autorů ve středoškolském kontextu.

Ke struktuře knihy

První oddíl, **Dílo Karla Čapka v učebních textech pro střední školy v letech 1918–2018**, tvoří pět částí. První část, „Sekundární literatura ve vztahu k prezentaci Čapkova díla v učebních textech“, chce být nejen osvětlením kontextu sekundární literatury, ale i reflexí didaktické inspirativnosti těchto textů, jež zahrnuje tituly kritické, literárněvědné a biografické. Postupně se v této části budeme zabývat kritickým a odborným přijetím Čapkova díla v období 1918–1948, v období 1948–1989, v němž vymezíme autoritativní metatexty a poukážeme mimo jiné na významný rozdíl mezi literárněvědným poznáním Čapkových textů a jejich poznáváním ve školní realitě; pozornost také upřeme na vztah odborné recepce a učebních textů po roce 1989; zvláštní samostatnou kapitolu věnujeme biografické a memoárové literatuře a zhodnocení její didaktické inspirativnosti v kontextu interpretačně, čtenářsky a tvořivě pojatého literárního vzdělávání. Druhá část, „Dílo Karla Čapka v proměnách kurikula a pojetí literární výchovy“, slouží k osvětlení kurikulárního kontextu a členěna je podle týchž období jako kapitola předcházející. Třetí část, „Čapkova románová tvorba v učebních textech pro střední školy a výzvy k její interpretaci“, se věnuje autorovým románům, jejich interpretaci, zhodnocení vybraných čítankových ukázek (v některých případech i učebnicovému výkladu díla – u románu *Krakatit* a děl tzv. noetické trilogie) a metodického aparátu. V rámci románového žánru byla nejvýznamnější pozornost věnována *Krakatitu*, románům noetické trilogie a *Válce s Mloky*. Čtvrtá část, „Ostatní žánry autorovy tvorby v učebních textech“, se zabývá Čapkovou tvorbou povídkovou, dramatickou (rozsáhlejší kapitolu si

zasloužilo *R.U.R.*, z něž byly čítankové ukázky vybírány vůbec nejčastěji) a díly z ostatních žánrových kategorií. V páté části, „Závěrečném zhodnocení prezentace Čapkova díla v učebních textech“, čtenář najde kapitoly o prezentaci autorova díla v souvislosti s problematikou kánonu, o učebnicovém výkladu Čapkova díla, o metodickém aparátu a shrnující komentáře k prezentaci autorova díla ve třech vymezených obdobích.

Druhý oddíl, **Hledání přístupu k formativnímu potenciálu narativní fikce Karla Čapka**, tvoří tři teoretické části, sloužící k vyjasnění vlastního přístupu k narativní fikci v kontextu středoškolského literárního vzdělávání s důrazem na formativní potenciál; devátá část se soustředí na Čapkovo dílo. Šestá část, „Východiska návrhu v teorii interpretace“, vymezuje základy teorie interpretace ve vztahu ke čtyřem entitám literární komunikace, adaptuje koncept mezi interpretace, rozlišuje tři způsoby čtení (intencionální, symptomatické a adaptivní), věnuje se tématu redukce a krize interpretace a kritickému zhodnocení tzv. didaktické interpretace. V sedmé části, nazvané „Formativní potenciál narativní fikce v kontextu současných koncepcí literárního vzdělávání“, jsou kriticky reflektována současná paradigmatata literárního vzdělávání na základě jejich porozumění hodnotě četby literatury a je vymezena vlastní pozice ve vztahu k existujícím paradigmatům. Osmá část, „Vymezení přístupu k formativnímu potenciálu narativní fikce“, tematizuje teoretické přístupy k formativnosti narativní fikce na rovině antropologické, existenciální, kognitivní a psychologické. Devátá část, „Formativní potenciál Čapkovy narativní fikce“, je rozdělená do devíti kratších kapitol, v nichž usilujeme o naznačení možných přístupů k formativnímu potenciálu Čapkovy fikce v kontextu středoškolského vzdělávání. Jsou zde pojednány otázky související s fascinující zkušeností

tvorby fikce (9.1) a originalitou Čapkova díla (9.2), Čapkovým stylem (9.3) a důležitostí rozlišení na první a druhou řadu (9.4). Jako zásadní problémy Čapkovy narativní fikce byly identifikovány otázky lidskosti a nelidskosti, problematika poznávání, jasnozřivá kritika projektů moderny a řada dalších (kapitola 9.5). Samostatná kapitola byla věnována Čapkovu tématu reflexe formativního potenciálu fikce (9.6). V kapitole zacílené na morální a etický rozměr zkušenosti s narativní fikcí (9.7) byl zdůrazněn význam narativní empatie jako klíčového konceptu umožňujícího porozumět morálnímu rozměru prožívání Čapkovy fikce související s účastí na příběhu fikční postavy. Ve dvou posledních kapitolách deváté části byla pozornost věnována rétorickým prostředkům narativu – konceptu normalizace událostí a koncům narativu (9.8) – a metodickému doporučení spočívajícímu v adaptaci Kožmínovy metody zvětšeniny (9.9). Druhý oddíl uzavírá kapitola „Doporučení pro pedagogickou teorii a praxi“, která se týká také inovativních návrhů učebních textů určených ke studiu Čapkových děl. Tato doporučení mají funkci závěrů ve smyslu, co z napsaného v prvním a druhém oddílu vyplývá pro způsob práce s texty Čapkovy narativní fikce.

Kapitola „Impulsy k dalším výzkumům“ naznačuje další možné cesty zkoumání pojednané problematiky.

Téma práce v kontextu oboru

Obor „Teorie vzdělávání v literárněvědné bohemistice“, v jehož rámci vznikla disertační práce, jež se stala východiskem tohoto vydání, už svým názvem předpokládá interdisciplinární charakter bádání. V této práci využíváme metody či

teoretické podněty obsahové analýzy učebních textů (kvantitativně kvalitativní přístup), teorie vzdělávání a didaktiky literatury, stylistiky, teorie interpretace, hermeneutiky, naratologie (především kognitivní a rétorické) a teorie fikce; v rámci rozsáhlé literárněvědné recepce Čapkova díla se objevila různá metodologická východiska, ale převládá strukturalismus a literárněvědný marxismus. Tato práce se vřazuje do kontextu zkoumání učebních textů, zejména čítanek a zkoumání zabývajícího se problematikou metodologie interpretace, otázkou školního kánonu, ale i metodologie literární historie. Součástí zkoumání se staly i kurikulární dokumenty, které někdy více a někdy méně preskriptivně určovaly podobu prezentace díla v učebních textech. Do centra zájmu se dostala celá řada monografií a studií o Čapkových dílech a rozsáhlá literatura memoárová či biografická. V kontextu tematizace formativního potenciálu narativní fikce bylo možno navazovat na řadu podnětných prací nejen z teorie literárního vzdělávání, ale zejména z prací naratologických. V oboru teorie literárního vzdělávání propracovanější reflexe metodiky práce s texty narativní fikce až na několik výjimek chybí.² Práce zabývající se procesem didaktizace díla konkrétního autora v učebních textech literárního vzdělávání pro střední školy je první svého druhu; na zkoumání přítomnosti díla určitého autora ve středoškolských učebních textech jsme narazili v případě jediného článku (Komárek 2016/2017).

Několik prací si zaslouží zvláště vyzdvihnout pro jejich mimořádnou inspirativnost. Předně studii *Why literature?* americké badatelky Bruns, která klade tu nejpodstatnější otázku už svým názvem, otázku, bez jejíž poctivé reflexe by neměla teorie ani praxe literárního vzdělávání valný smysl. Dvě knihy stály na úplném počátku uvažování o literárním

vyprávění v edukačním kontextu: *Učit (se) příběhem* Jana Hábla a *Kouzlo vyprávění* Pavla Hoška. V odborné čapkovské literatuře byly největším přínosem pro tuto práci *Zvěštiny ze stylu bratří Čapků* Zdeňka Kožmína. Oporou pro vyjasnění vlastní pozice byly články Dobravy Moldanové směřující k otázkám koncepce a smyslu literárního vzdělávání. Autory nejinspirativnějších textů pro promyšlení důležitých témat didaktiky literatury v této práci byli Ondřej Hník, Vladimír Nezkusil, Ladislava Lederbuchová, Otakar Chaloupka a Václav Jindráček.

Zkoumané učební texty literárního vzdělávání

Proces didaktizace autorova díla jsme se rozhodli zkoumat na rozsáhlém materiálu učebních textů. V této práci užíváme pro učebnice a čítanky obecné označení učební text, ale také označení učební komplex, pokud čítanka tvoří větší celek s učebnicí, popřípadě s metodickou příručkou, „čtenářským deníkem“ či „obsahy děl“, učebnicí teorie literatury apod. Podle typu učebního textu můžeme rozlišit antologie (jsou typické především pro období let 1948–1989, ale objevují se i po roce 1989, např. Bauer a Vrajová 2003); učebnici a čítanku s metodickým aparátem, popř. metodickou příručkou; výbor z díla (Mukařovského *Výbor z prózy Karla Čapka*); jinou, speciální podobu, kterou v našem souboru představuje rámcové vyprávění o setkávání s vybranými autory meziválečné literatury a jejich texty a následným výkladem (Václavkových *Deset týdnů*); studijní vydání celého díla (bohužel chybí). V historii literárního vzdělávání byla souvislá četba hlavní náplní výuky na středních školách pouze v období 1933–1939 (a to jen ve vyšších ročnících), jinak čítanky

(kromě povinné nebo doporučené četby) představovaly základní způsob přímého setkávání s literárními texty na střední škole.

Texty v čítance mohou být uspořádány podle různých hledisek – tematického, žánrového, literárněhistorického (ve zkoumaném souboru zdaleka převládá) nebo problémového – s různorodým metodickým aparátem, který zahrnuje otázky k didaktické interpretaci textu, případně literárněhistorický přehled, vysvětlení základních teoretických pojmů, slovníček autorů apod. Učební text bývá zpracován v souladu s požadovanými cíli učebních osnov, které se projevují v estetickém i etickém aspektu a souvisejí s určitou hodnotovou orientací (srov. Čeňková 2011: 25). A právě učební texty literárního vzdělávání se významnou měrou podílejí na tom, které texty jsou považovány za významné (a tedy hodnotné). I metodický aparát (včetně podoby učebního výkladu) má svůj podíl na tom, jak se ve školním prostředí modeluje obraz autora a jeho díla. Pro většinu absolventů středoškolského studia tento obraz autora zůstane tím, co ovlivňuje postoj k dílu autora a k četbě vůbec.

Poprvé se v učebnici objevuje výkladová pasáž věnovaná Karlu Čapkovi v roce 1922 (v Menšíkové *Rukověti dějin české literatury*), první text je v čítance zastoupen v Máchalově antologii z roku 1930. Dílo Karla Čapka nebylo opomenuto v žádném učebním textu věnovaném příslušnému období literární historie, do níž toto dílo patří. Zkoumaný soubor tvoří dvacet dva učebnic (z toho sedm z nich je učebnicí i čítankou zároveň: Mukařovský 1934, Václavek 1946, Hykeš 1947, Martinková 1993, Blažke 2003, Lippmann 2004, Jakubíček 2013) a třicet jedna čítanek, ve čtrnácti případech jsou to antologie (Máchal 1930, Bláhová, Hykeš 1951, Petrmi-
ch

1960, Páleníček, Týml, Hönig 1960, Štěpánek 1959, Kožmín, Suchomel 1970, Cenek, Libosvárová 1972, Zeman, Hnízdo 1980, Fortuna 1992, Holý, Lukeš, Forst 1992, Lukeš, Holý 1999, Nezkusil 1999, Bauer, Vrajová 2003, Pech 2013); třináct z nich má metodický aparát pro didaktickou interpretaci (Haller 1935 a 1936, Cenek, Kučera 1986, Martinková 1993, Prokop 1999, Hoffmann 1999, Blažke 2003, Soukal 2003, Lippmann 2004, Mašková 2006, Sochrová 2000, Andree et al. 2009, Jakubíček 2013).

Čítankové ukázky byly původně zpracovány pomocí metody obsahové analýzy s kvalitativním i kvantitativním zaměřením³ a zpracovány v tabelárním a grafickém znázornění (ty jsou součástí původní disertační práce, ale nikoliv tohoto vydání).⁴