

# OBRAZ HISTORIE VLASTI V ČESKÝCH A POLSKÝCH UČEBNÍČÍCH<sup>1</sup>

---

MICHAELA ZORMANOVÁ

## THE IMAGE OF THE COUNTRY'S HISTORY IN CZECH AND POLISH TEXTBOOKS

**ABSTRACT** *This article aims to compare the presentation of national history in Czech and Polish literature textbooks for pupils from the first grade to the end of secondary school. Looking at history as a phenomenon will help to better understand the presentation of specific historical events. Comparisons will be made using discursive analysis.*

**KEY WORDS** *Literature text books, national history, Poland, Czech Republic*

**CONTACT** *Katedra slavistiky, oddělení polonistiky, FF UP Olomouc;  
michaela.zormanova@gmail.com*

---

1 Příspěvek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci (IGA\_FF\_2022\_004).

Obraz historie vlasti předkládaný žákům v českých a polských školách většina automaticky hledá v učebnicích historie, tomu odpovídá i současný stav výzkumu této otázky. Jsou to ale právě učebnice literatury, které obraz představený dějepisem doplňují a obohacují o příběhy a emoce: „V literární výchově... žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“<sup>42</sup> Vliv literární výchovy na vnímání historických událostí žáky nelze zanedbat. „V rámci výuky českého jazyka a literatury se žáci setkávají s celou řadou textů, jež se dotýkají problematiky moderních dějin. Pokud si učitelé tyto přesahy uvědomují, a dokáží je z perspektivy jednotlivých předmětů tematizovat a vzájemně provázat, výuku to výrazně zefektivní.“<sup>43</sup> Tento fakt potvrzuje i výzkum České školní inspekce. Dle Tematické zprávy za školní rok 2015/2016 87 % ředitelů základních a středních škol odpovědělo, že soudobé dějiny se probírají i v rámci jiných předmětů a 96,8 % ředitelů a 98,7 % učitelů souhlasilo s výrokem, že soudobé dějiny patří k tématům, která je třeba učit mezipředmětově. Po dějepisu je český jazyk na prvním místě mezi předměty, ve kterých se žáci seznámili se soudobými dějinami – potvrdilo 82,8 % studentů 2. a 3. ročníku středních škol.<sup>4</sup> Ostatně i v polské podstavě programové pro rok 2022/2023 pro střední školy (liceum/technikum) pro předmět polský jazyk se dočteme: „Vzdělávací cíle (obecné požadavky) a obsah výuky (specifické požadavky) předmětu polský jazyk byly formulovány pro čtyři oblasti, tj. literární a kulturní výchovu, jazykovou výchovu, tvorbu výpovědí a sebevýchovu, a jejich realizace v I.–IV. ročníku všeobecně vzdělávacího gymnázia a I.–V. ročníku odborné školy vyžaduje integraci zaměřenou na dosažení schopnosti žáků vědomě a kriticky vnímat literární díla, interpretovat je v různých souvislostech, rozpoznávat v nich existenciální, axiologické a historické odkazy.“<sup>45</sup>

## 1 / METODOLOGIE

Metody užitě v článku můžeme zařadit do diskurzní analýzy. Jak píše Edvard Lotko ve Slovníku lingvistických termínů pro filology – diskurz je „nejednotně pojmávaný termín, text chápaný jako jednotka mluvy, jazykový projev obv. mluvený a větší než věta, integrovaný celek textu a kontextu, spojení jazykové realizace interakce a jejího kontextového přesahu.“ (Lotko 2003: 29) Na diskurzní analýzu se tak můžeme dívat jako na zkoumání textu i kontextu a vztahů mezi nimi. Jak ale upozorňují někteří badatelé, například Jana Hoffmanová, jazykovědci s diskurzní analýzou pracují zejména jako s interdisciplínou. (Hoffmanová 1996: 109–115) Díky tomuto přístupu je možné se nejdříve seznámit s textem, a pak zvolit ty metody, které nejlépe poslouží konkrétní analýze. V rámci předkládaného článku jsem tak sáhla i po metodách, které bychom mohli zařadit spíše pod memory studies,<sup>6</sup> a to, když jsem pozornost věnovala, rovněž abstraktně rozuměným, místům paměti a snažila se zodpovědět, jaké události, osobnosti a objekty

2 RVP ZV, <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571> [cit.: 9.8.2021],

3 tamtéž

4 Česká školní inspekce, Tematické zprávy – školní rok 2015/2016, <https://www.csicr.cz> [cit.: 23.5.2019]

5 MEN. Podstawa programowa, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [cit.: 3.11.2022]

6 Interdisciplinární obor, který se zabývá studiem lidské paměti a jejího významu pro společnost a kulturu. Memory studies se zabývají otázkami, jako je tvorba paměti, její role v individuálních a společenských kontextech a její přenos mezi generacemi. Obor se opírá o různé disciplíny, v tomto článku budou využity postupy memory studies opírající se o jazyk.

funkční paměti můžeme do kategorie „míst paměti“ zařadit? Dále jsem si kladla otázky jako: Čemu je věnovaná největší pozornost? Jaký rozsah mají jednotlivé historické etapy v učebnicích? Jak jsou tyto etapy hodnoceny? Kde na škále od striktně negativní po striktně pozitivní se pohybují? Jaké metafory jsou využívány a v jaké míře? Je v učebnicích u studentů předpokládán konkrétní přístup k národním dějinám? Jak je vyobrazena minulost a předci?

## 2 / DOSAVADNÍ VÝZKUM

Obrazem národní historie a jednotlivých historických období v učebnicích se již zabývala celá řada badatelů. Používali k tomu různou metodologii a postupy. Když pomíneme například pedagogický výzkum a budeme se soustředit čistě na výzkum jazykový, můžeme dosavadní výzkum rozřadit do několika hlavních kategorií.

První kategorií je výzkum, který se soustředí na historická srovnání. Větší pozornosti se ovšem dosud těšilo srovnání učebnic historie a srovnání diachronické. Najdeme ale i srovnání učebnic z různých zemí, například z roku 2009 je článek *Ideologie a život: Obraz doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu* autorů Zdeňka Beneše a Tomáše Nigrina. Článek byl vydán v časopise *Acta Universitatis Carolinae Studia Territorialia II* a v obecnější rovině srovnává obraz epochy.

Dále máme výzkum, který se soustředí na jazykový obraz. S metaforou a dalšími prostředky kognitivní lingvistiky a stylistiky, které budou součástí výzkumu v praktické části této práce, v kontextu učebního stylu pracovala např. Jasná Pacovská ve své knize *K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* z roku 2012. Ve stejném roce se objevila kniha *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, autorkou je Agnieszka Rypel. Z dalších publikací jmenujme monografii Ewy Zalewské z roku 2013 *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych* nebo *Świat elementarzy. Obraz rzeczywistości w podręcznikach do nauki czytania w krajach bloku radzieckiego* Joanny Wojdon. Z roku 2010 je dílo, které spadá jak do oblasti diskurzní analýzy učebnic, tak i do oblasti srovnávání učebnic českých a polských. Jedná se o knihu *Równość w kontekstach edukacyjnych*, jejíž autorkou je Ewa Zamojska, vyšla v Poznani. Dalšími zajímavými příklady jsou monografie, kterou redigovali Waldemar Czachur, Agnieszka Kulczyńska a Łukasz Kumięga a nese název *Tekst naukowy i jego przekład*, vyšla v roce 2015 v Krakově, nebo publikace *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*, která vyšla v roce 2016 tamtéž a redigovali ji Anna Duszak, Anna Jopek-Bosiacka a Grzegorz Kowalski. V Česku se diskurzní analýze učebnic a edukačních jevů věnuje například Dušan Klapko z Masarykovy univerzity v Brně, ten v článku *Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů* konstatuje, že využití diskurzní analýzy pro výzkum edukačních jevů sice není rozšířené, ale nabízí otevřenost přinášející flexibilitu při zpracovávání dat a umožňuje mapovat komunikační interakci, tak abychom byli schopni sestavit sociální realitu na základě doložených materiálů, ne domněnek badatele. (Klapko 2016: 379–414) Z děl z oblasti komparace polských a českých musíme jistě jmenovat monografii, která vyšla v roce 2016 – *Teaching national languages in the V4 countries* Stanislava Štěpánika a Marka Pieniążka, ve které Marek Pieniążek zdůrazňuje, že výzkum učebnic má v Polsku dlouhou tradici a z děl z posledních deseti let zabývajících se učebním jazyka zvláštní pozornost věnuje souborným monografiím Zenona Urygy i Heleny Synowiec. V roce 2019 se objevila práce *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, redigovaná Stanislavem Štěpánikem a v roce 2020 monografie,

jejíž redakci tvořili Stanislav Štěpáník a Elżbieta Awramiuk a nese název *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*.

K tématu výzkumu učebnic, zejména těch jazykových, významně přispěla také Jolanta Noć, jako příklad lze uvést její publikace *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana* nebo *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku* a opomenout nemůžeme ani redigování pěti svazků *Język i edukacja*.

Výzkum historických témat prováděný na materiálech sloužících literárnímu vzdělávání má rovněž své zástupce, byť učebnice dějepisu se zde těší nesrovnatelně větší oblibě. *Obraz polské kultury ve vybraných českých středoškolských učebnicích literatury a čítankách po roce 1989* Martina Tomáška a článek *Obraz czeskiej kultury w wybranych polskich podręcznikach do nauki literatury w szkołach ponadgimnazjalnych* Piotra Szalaśného, vyšly v publikaci *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích z roku 2014*. Články *Moc bezmocných. Obraz normalizace v polistopadových učebnicích literatury. Vzpomínky jako pramen* Martina Tomáška a *Obraz socialismu v polských středoškolských učebnicích literatury* Lenky Németh Vítové pak tvoří součást sborníku *Obraz období socialismu v českých a polských učebnicích z roku 2016*. Dílo *Polski rok 1918 w podręcznikach do nauczania historii i literaturze dokumentu osobistego* je dílem Marka Białokura, Barbary Kubis, Adama Suchoňského a Anny Gołębiowské, které vyšlo v roce 2018. V roce 2020 se objevila publikace *Rok 1918 jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polských učebnicích*, redaktory zde opět byli Blažena Gracová, Martin Tomášek a Barbara Baarová. Otázkou literatury se v monografii zabývali Martin Tomášek, Beata Gromadzka a autorka předkládaného článku, Michaela Zormanová.

### 3 / ANALYZOVANÉ MATERIÁLY

Materiály, na kterých byla analýza prováděna, jsou edukačně-literární texty umístěné v učebnicích literatury pro žáky od začátků vzdělávání až po poslední ročník střední školy. Tento materiál, který je významným zdrojem informací o okolním světě, se dosud netěšil tak velké pozornosti jako učebnice historie, na zajímavosti mu přitom přidává fakt, že u učebnic literatury můžeme důvodně očekávat větší množství expresivity, metafor či obecně řečeno emocí než u výukových textů v učebnicích dějepisu (byť i zde jsou v menší míře dobové texty a díla soudobých autorů užívány).

Výběr učebnic k analýze se řídil zcela jednoznačnými pravidly, do výzkumu byly zařazeny učebnice dle seznamů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v českém případě a Ministerstva vzdělávání a vědy (Ministerstwa edukacji i nauki) v případě polském. Nemůžeme však opomenout jedno *ale*. Zatímco v polském případě se jedná o seznamy závazné, ze kterých si školy musí vybrat, v českém případě se jedná o doporučení. V českých školách mohou být používány jiné učebnice a učební texty než ty, které jsou uvedeny v seznamu, ale nelze na jejich nákup použít finanční prostředky přidělené ministerstvem.<sup>7</sup> Přes zmíněné odlišnosti se ministerské seznamy zdají jako dobré vodítko, můžeme je považovat za reprezentaci, za jakési *tertium comparationis*, tedy společný element a podstatu porovnávání garantující, že srovnání materiálů, které pocházejí z různých jazyků, je možné.

<sup>7</sup> To je často rozhodující prvek, zvláště v případě základních škol. Žáci středních škol (v Česku i Polsku) si učebnice pořizují sami.

Vzhledem k tomu, že cílem analýzy je provést bádání na reprezentativním vzorku textů, a ne zkoumat jejich pedagogické aspekty, bylo možné vybrat všechny učebnice, které zahrnují literární vzdělávání i přesto, že se nejedná vždy o učebnice zcela stejného typu. Do výzkumu byly zahrnuty učebnice určené literárnímu vzdělávání, v tom čítanky i učebnice složené z čítankových textů a doprovodných edukačních komentářů, literárně-kulturnímu vzdělávání, které jsou doplněné o informace z dalších uměleckých oblastí (i když vždy ve výrazně menší míře ve srovnání s literaturou) a literárně-jazykové. V neposlední řadě pak komplexní učebnice, které pokrývají všechny jmenované sféry. U polských učebnic můžeme vidět všechny čtyři typy, a naopak ani v jednom případě nelze mluvit o čistě čítankové formě, pokud nepočítáme knihy, které jsou součástí jednotlivých sérií jako sbírka doplňkových textů. V případě českých učebnic se s čítankovou formou setkáváme, a to na prvním a zejména na druhém stupni základní školy. Zároveň by bylo příliš velkým zjednodušením říci, že pokud se učebnice jmenuje Čítanka, jedná se o tento typ a v jejím obsahu nenajdeme komentáře nebo exkurzy do jiných předmětů či do historického kontextu.

Pro potřeby článku byly prozkoumány učebnice pro první stupeň – řady s Agátou a *Duhová řada* nakladatelství Nová škola Brno (NNS), nová a tradiční řada nakladatelství Alter, *Modrá řada* a starší *Český jazyk a literatura*. *Modrá řada* nakladatelství Prodos, řada pro nejmenší nakladatelství Fraus, Fortuna a Didaktis a řadu *Lili a Vili* nakladatelství Klett. Z učebnic pro starší žáky to pak byla řada učebnice *Český jazyk a Čítanka* nakladatelství Alter, čítanky nakladatelství Didaktis, nakladatelství Nová škola (NNS), čítanky a učebnice literatury nakladatelství Prodos a učebnice literární výchovy nakladatelství SPN. Ze středoškolských řad učebnic to pak byly *Literatura pro 1. až 4. ročník* a *Nová literatura* nakladatelství Didaktis a *Literatura v souvislostech* nakladatelství Fraus. Celkem tedy 18 různých sérií učebnic.

Z polských učebnic to byly série *Elementarz odkrywców* a *Elementarz XXI. wieku* nakladatelství Nowa Era, řady *Tropiciele* nakladatelství WSiP, *Kolorowa klasa* nakladatelství Operon, *Lokomotywa* nakladatelství GWO, *Gra w kolory* a *Oto ja* nakladatelství MAC, *Ja, ty, my* nakladatelství Didasco a *O to chodzi* nakladatelství Stentor. Následně v polském seznamu vidíme tyto pozice: *Jutro pójde w świat*, *Słowa z uśmiechem*, *Bliżej słowa*, *Myśli i słowa* a *Język polski. Świat w słowach i obrazach* nakladatelství WSiP, *Język polski. Między nami* nakladatelství GWO a *Słowa na start* a *Nowe słowa na start* nakladatelství Nowa Era. Z řad určených výuce na středních školách to byly: *Lustra świata* a *Nowe lustra świata*, *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka* a *Nowe zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka* a *Oblicza epoki* nakladatelství WSiP, *Ciekawi świata*, *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe* nakladatelství Operon, *Przešlość to dziś* a *Świat do przeczytania* nakladatelství Stentor, *Ponad słowami* nakladatelství Nowa Era a *Klucz do świata* nakladatelství PWN. To znamená celkem 27 řad, pokud počítáme starší a obnovené řady jako dvě (př. *Lustra świata* a *Nowe lustra świata*), které se obsahem téměř neliší, ale formálně jsou v ministerských seznamech uvedeny jako dvě různé řady téhož nakladatelství (tato situace, jak vyplývá ze seznamu výše, se týká 3 „dvojic“).

Tento výčet obsahuje 45 sérií, což znamená více než 300 jednotlivých knih, z nichž ne všechny obsahují sledované téma, tedy texty v nich umístěné se nijak nevztahují k historii, to je případ hlavně českých učebnic pro nejmenší děti. Již při sestavování seznamu knih obsahujících dané téma tak vidíme první rozdíly mezi českými a polskými materiály. V těch polských se s historickými tématy začíná již od slabikářů a je jim ponecháván mnohem větší prostor. Na

to má jistě vliv i již zmíněná propojenost polských učebnic, ale i pokud bychom se věnovali čistě literárním textům, tak tato tendence je patrná.

Polský trh s učebnicemi je zároveň rozsáhlejší, co vidíme zvláště u rozdílů v množství materiálů pro střední školy a také je dynamičtější, co vede k tomu, že polský seznam učebnic je oproti českému „mladší“, tedy obsahuje učebnice, které (průměrně) vyšly později nežli ty české.

Dále v článku, vzhledem k rozsáhlosti seznamu, budou citovány pouze konkrétní příklady a budu se věnovat pouze těm pozicím, které k analýze skutečně přispěly.

#### 4 / **NORMATIVNÍ DOKUMENTY**

V jaké míře je vnímání historie vlastní země žáky zakotveno již v rámcových vzdělávacích programech a polské podstavě programové? V polské podstavě programové je opakovaně zdůrazňováno, že očekávání vůči žákům jsou: žák doceňuje obět svých předků, doceňuje boj za svobodu a jeho hrdiny. V podstavě programové pro školní rok 2022/2023 pro střední školy se dočteme:

„Cílem výuky dějepisu je snaha o poznání pravdy... žáci tak získávají pomoc při formování svého vlastenectví, tj. lásky k vlasti; vlasti v širokém chápání tohoto pojmu – počínaje politickým a kulturním společenstvím, jehož vznik v našich zemích úzce souvisí s aktem křtu Měška I. v roce 966 a má své zdroje, jak ve středověkém univerzalizmu latinské civilizace, tak v ideálech klasického období řecko-římského starověku. Nejdůležitějším cílem výuky dějepisu je tedy to, aby se žáci seznámili s polským dědictvím – kulturním, politickým, systémovým, společenským – ne jako s něčím vnějším, ale jako se zděděným bohatstvím, které nás utváří, bez něhož není Polsko a není polskost. Jde také o to, aby si studenti osvojili pravdu, že se jedná o dědictví, které jim bylo dáno a předáno a jehož uchování a rozvoj v uplynulých staletích vyžadovaly moudrost a statečnost, obnovenou práci a někdy i nejvyšší oběti. Nejde jen o poznání historického dědictví Polska, ale také o převzetí odpovědnosti za něj dnes a zítra, což znamená také jeho rozvoj a tvůrčí obohacení, aby odpovídalo dnešním výzvám.“<sup>8</sup>

Polské učebnice, které budou analyzovány pro potřeby předkládaného článku se na trhu objevily ještě před publikováním této programové podstavy. Dřívější verze byla o něco méně expresivní, byla v ní ale rovněž opakovaně zdůrazňovaná očekávání vůči žákům v podobě docenění obět svých předků, boje za svobodu a jeho hrdinů.

V českém programu se pak setkáváme spíše s požadavkem, že žák historickému období a s ním spojeným vlivům rozumí a větší důraz je kladen na to, aby se cítil součástí evropské civilizace než své země:

„Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) vzdělávací obor Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na

8 MEN. Podstawa programowa. Historia, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> [cit.: 3.11.2022]

dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje též zřetel k základním hodnotám evropské civilizace. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je také kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecné historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních.<sup>9</sup>

Již zde tak můžeme vidět zcela zásadní rozdíly, včetně rozdílné míry expresivity. V českých učebnicích se ostatně nesetkáváme ani s pojmem patriotismus či vlastenectví jako něčeho, co by u žáků mělo být budováno.

## 5 / ROZDÍLY NA MAKROÚROVNI

Rozdíly v představování historie mezi českými a polskými učebnicemi vidíme již na makroúrovni. Strukturní rozdíly se objevují hned na několika úrovních. U rozdělení učiva i struktury sérií. V případě polských knih je integrace a provázanost vyšší. Jak komentuje například vedoucí Katedry didaktiky a školní pedagogiky Akademie Ignatioanum v Krakově Jolanta Karbowniczek: „integrovaná výuka je nezbytností ve světě, ve kterém se neustále objevují nové předměty a zadání a škola se pod jejich náporom stává méně a méně atraktivní.“ (Karbowniczek 2012: 11–13) Výrazně tento princip vidíme například u série *Gra w kolory*, která v sobě spojuje literaturu, polský jazyk a společenskou výchovu nebo *Elementarz XXI wieku*, která spojuje výchovu polonistickou, matematickou, přírodovědnou a společenskou v jedné knize. V případě českých učebnic tuto tendenci vidíme u sérií novějších. Příkladem je *Lili a Vili* vydavatelství Klett, jejíž součástí je i mezipředmětový sešit se cvičeními pro první ročník základní školy, učebnice různých předmětů jsou zároveň provázány pomocí grafických prvků a stejných hrdinů (stále se ale jedná o materiály oddělené pro každý předmět). S mezipředmětovostí se setkáváme i u materiálů pro vyšší ročníky. Jak uvádí *Čítanka* pro osmou třídu vydavatelství Duha: „Některé texty korespondují s paralelně probíraným dějepisným učivem. Druhá část obsahuje texty korespondující s probíraným zeměpisným učivem.“ (Janáčková 2017) Pokud ale srovnáme učebnice na seznámech, vidíme, že u českých učebnic se s tímto přístupem občas setkáváme, u polských učebnic je to již standart. (V polských řadách pro první stupeň vzdělávání je polský jazyk a literatura vždy v jedné knize, zatímco v českém případě jsou jazyk a literatura obvykle ve dvou samostatných knihách, například učebnice nakladatelství Alter a jejich řady *Čítanka a Český jazyk*, které jsou obě určeny pro výuku v rámci předmětu český jazyk a literatura.) To pak má vliv i na vybavení polských učebnic literatury tabulkami nejdůležitějších historických dat a větším množstvím informací o dané historické etapě.

Pokud půjdeme o krok dál, dostaneme se ke struktuře samotných učebnic. Ewa Zamojska v knize *Równość w kontekstach edukacyjnych*, ve které se věnuje srovnání sledované problematiky právě v českých a polských učebnicích literatury, uvádí: „Společným rysem všech vybraných

9 MŠMT ČR. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit.: 3.11.2022]

(pozn. autora: polských) učebnic je tematické (dle problematiky), nikoli chronologické uspořádání obsahu. Tematické členění se v některých učebnicích opakuje systematicky na každém stupni vzdělávání (cyklické uspořádání), v jiných jsou témata různorodá (mozaikové uspořádání).“ (Zamojska 2010: 183) V českých učebnicích je ve srovnání s polskými kladen značně větší důraz na chronologii, zvláště u učebnic pro starší žáky, i tak ale nemůžeme říct, že je obsah uspořádán jednoznačně lineárně, také zde vidíme spíše buď cyklické (témata se opakují na různých vzdělávacích stupních) nebo mozaikovitě rozložení. „Zkoumané české učebnice jsou konstruovány rozmanitějším způsobem než učebnice polské. Je možné si všimnout, že v několika řadách se mění klíčové řazení obsahu – od tematického (dle problematiky) v nižších ročnících k teoreticko-literárnímu nebo historicko-literárnímu ve vyšších ročnících... Lze shrnout, že české učebnice jsou koncipovány podle tří organizačních klíčů: tematického, historicko-literárního a s ohledem na literární žánry a typy.“ (Zamojska 2010: 183)

S trochou zjednodušení lze říci, že v polských učebnicích na první plán jdou emoce, pocity a téma – rovněž v rámci historických událostí, v českých učebnicích chronologie mírně potlačuje tento prvek a drží si tak od prezentovaných událostí větší odstup. Jako výmluvný příklad mohou uvést téma středověkých rytířů v učebnici *Nowe zrozumiéć tekst – zrozumiéć człowieka* doplněné ukázkou Švejka (Chemperek 2015: 34) v rámci podtématu dekonstrukce rytířského mýtu. V učebnici *Język polski* nakladatelství Operon pro druhý stupeň základní školy jsou pak vedle sebe texty Haliny Birembaum a Henryka Sienkiewicze, kteří představují sice zcela jiné historické období, ale doplňují se jako dva jiné a můžeme říci i opačné pohledy na oddanost a na válku. Přesně k tomu ostatně i učebnice vybízí: „Udělejte si seznam všech vám známých děl s válečnou nebo okupační tematikou... Jaký obraz války vytvářejí?“ (Dominik-Stawicka 2013: 219)

Co se týče charakteru a stylu textů, největší rozdíly, které působí na celkový styl jsou ponechávání více prostoru dramatickým příběhům, často založený na skutečných událostech, v učebnicích polských a více humorných příběhů, hádanek (od propojených s tématem, přes notoricky známé až po nové, vymyšlené pro potřeby učebnice) v učebnicích českých. To má samozřejmě vliv na množství obsahu věnovaného jednotlivým dějinným událostem. V polských učebnicích mezi dějinnými událostmi je největší prostor dopřán tématu II. světové války.

## 6 / POLSKÉ UČEBNICE

Jaký prostor je věnován různým historickým obdobím vidíme již v soupisu obsahu učebnic, nejstarší historie je reprezentována zejména antickými civilizacemi a Biblií. Na ně pak navazují legendární začátky Polska a texty o starých Slovanech. V polských učebnicích najdeme informaci, že současní Poláci jsou jejich dědicové nebo dědicové jejich tradic, př. text *My – spadkobiercy* v učebnici *Między Nami* pro sedmou třídu (Łuczak 2017: 45–46) nebo popis slovanských plemen (mezi nimi Polanů) v učebnici pro třetí třídu *Oto ja – ksiązka do czytania* (Stalmach-Tkacz 2014: 51). Významný prostor je ponechán také třem slovanským bratrům – Čechovi, Lechovi a Rusovi, přičemž vztahy Lecha s jeho bratry jsou důležitou součástí legend (ať už v rámci společného hledání nových vlastí, vzpomínání Lecha na své bratry a stesku po nich nebo opětovného setkání či povídání o dubech, které jsou po bratrech pojmenovány). Kromě těchto se oblibě těší také legendy spojené s polskými městy a významnými místy – Wars a Sawa nebo Zlatá kachna spojené s Varšavou, legenda o draku či „hejnalu“ spojené s Krakovem nebo legenda o spících rytířích z Giewontu.



Téma středověku je v polských učebnicích často romantizované a doplněné zidealizovaným obrazem rytířských ctností, zároveň ale i jeho, již zmíněnou, dekonstrukcí. Téma je značně orientované na zahraniční historii, z národních dějin se dočteme o Mieszkowi I. a jeho manželce, české princezně Doubravce, v menší míře je zmiňován také jejich syn Boleslav Chrabrý. Z pozdější fáze středověku se Polsko objevuje v rámci tématu bitvy u Grunwaldu, doprovázené zpravidla obrazem Jana Matejky. Na rozsahu i expresivitě texty začínají nabírat až v 17. století, kdy se žáci (již na první vzdělávací etapě) seznamují s postavou Jana III. Sobieského, a ještě intenzivněji pak u témat jako konstituce 3. května, Velkopolská povstání, Tadeusz Kościuszko a Jan Henryk Dąbrowski. Zde začíná narace národní historie, která se pak postupně dále intenzifikuje, spojená s budováním vlastenectví a pocitu hrdosti a zodpovědnosti za svou vlast. Téma je většinou spojeno s hymnou a jejím příběhem, ale také dalšími patriotickými písněmi jako např. *Opowiedz nam, Ojczyzno* (Szczepkowski 2015: 86); *Piechota* (Luskino 2017:89); *My, Pierwsza brygada* (Biernacki – Hałaciński 2017: 90); *Witaj, majowa jutrzeńko* (Suchodolski 2016: 22), *Katechetyzm polskiego dziecka* a mnohé další. Oblíbeným textem je povídání o dětech z Wrześni, který se nachází opakovaně v učebnicích zejména pro první a druhou vzdělávací etapu. V učebnici *Oto ja* pro třetí třídu u textu *Historia bohaterkich dzieci z Wrześni* najdeme pokyn: „...vysvětlí čím se dříve projevovala úcta k vlasti a svobodě. Jak se projevuje dnes?“ (Mucha – Stalmach-Tkacz – Wosianek 2014: 26) V učebnici *Tropiciele* pak: „Jakými způsoby máme dbát o to, aby naše vlast byla svobodná?“ (Banasiak 2016: 25). Tímto textem se dostáváme již do 20. století, kterému se v učebnicích dostává zdaleka největšího prostoru (zvláště pokud se skutečně soustředíme na vyprávění o historických událostech, ne na zastoupení spisovatelů z daného období).

Období kolem roku 1918 je popisováno jako vítězství a období plné nových nadějí. Toto historické téma je výjimečné ale tím, že jeho obraz se různí podle vzdělávací etapy, tento posun je viditelný zejména na osobnosti Józefa Piłsudského, zatímco v první etapě vzdělávání je prezentován jako nedotknutelná modla a téma je jednoznačně pozitivní, ve druhé etapě se k vlastenectví a radosti přidávají také těžkosti bojů, ve třetí etapě, tedy na úrovni středoškolského vzdělávání, jsou již zmiňovány kontroverze s osobností Piłsudského spojené. Například v učebnici *Język polski. Odkrywamy na nowo* je Piłsudskému věnován obsírný text, který ho vykresluje jako osobnost schopnou, rozhodnou, ale také autoritářskou a zmíněna jsou i některá jeho nepopulární rozhodnutí, včetně Berezy Kartuské (Dunaj – Zagórska 2011: 17).

Historické téma, kterému se v polských učebnicích dostává největšího prostoru, je II. světová válka. Téma je spojeno s emotivními příběhy, nejmenší děti se seznamují s osobností Janusze Korczaka a již od II. třídy, kde je téma Varšavského povstání připojeno k Dušičkám se setkáváme s vojenským patriotismem. Časté jsou příběhy dětí – například novinový článek o 12letém muži, který šel bojovat na barikády a četné odkazy na malého povstalece, tedy účastníka Varšavského povstání. (Białobrzeska 2000: 138). Častým tématem je sebeobětování, např. v příběhu Krystyny Krahełské, která nevyslyší prosby matky, aby se vrátila domů, protože ví, že je potřebná někde jinde (Kołomycka 2019: 96).

U tématu období komunismu se množství přiděleného prostoru významně liší s ohledem na vzdělávací etapu. Nejvíce se mu ho dostává v učebnicích pro střední školy, je prezentován pomocí odporu obyčejných lidí, tragických obětí jako např. Jerzyho Popiołuszka a také přínosu Jana Pavla II. V první etapě vzdělávání se žáci setkávají jen s útržkovými informacemi o Lechu

Wałęsowi a s postavou Jana Pavla II., jejíž význam pro vítězství nad režimem zde ale ještě není vysvětlován. Režim je prezentován jednoznačně negativně.<sup>10</sup>

Při popisování národní historie v polských učebnicích převládá: „my jsme vybojovali“ a můžeme i říci, že perspektiva „my“ absolutně převažuje nad perspektivou „oni“, události národní historie jsou představovány nejčastěji pomocí povídání babiček či dědečků, jejich vzpomínek. Povstalcem Varšavského povstání nebo pamětníkem příchodu Józefa Piłsudského do Varšavy je tak člen rodiny, předek. Stejně tak je zde patrné vyobrazení Polska a Poláků jako hybatelů, aktivních účastníků dějin. S tímto je pak spojený i apel na zodpovědnost a úctu k dějinám vlasti. Autoři učebnic žáky oslovují a apelují na ně: „je třeba milovat staré kameny, protože je v nich vzpomínka dávných časů,“ (Janczarski 2017: 15) „když poznáš své kořeny, splníš přání babičky a dědečka,“ (Głohowski 2017: 3) „jakým způsobem mohou děti ukázat vděčnost těm, kteří bojovali a zemřeli za Polsko?“ (Wierzchowska 2016: 4), „Proč je třeba pamatovat na vojáky, kteří zemřeli v boji za svobodu vlasti?“ (Sirak-Stopińska 2011: 85) (poslední otázka padá opakovaně v různých učebnicích, zvláště na prvním výukovém stupni). Již v učebnicích pro děti na samém počátku školní docházky, najdeme upozornění, že u příležitosti Památky zesnulých by žáci neměli zapomínat na vojáky a účastníky Varšavského povstání, např. „Jsou v tvém okolí hroby lidí, kteří bojovali za svobodu vlasti? Jakým způsobem jim můžeš vzdát hold?“ (Mazur 2017: 14) Časté jsou také snímky míst paměti, tedy pomníků, pamětních desek a muzeí různých událostí (například Pomník malého povstalce).<sup>11</sup>

Nejen povídání o národní historii v polských učebnicích poukazuje na zalíbení v minulosti, například a srovnání, jak něco bylo dříve a jak je to dnes se těší obrovské oblibě napříč učebnicemi a týká se témat jako *Jak se kdysi měřil čas* (Mazur – Sokołowska – Zagórska 2017: 68), *Jak to začalo? (písmo)* (Mazur 2017: 39), ale také jen prosté srovnání *Svět před sto lety* (Hryszkiewicz – Ogrodowczyk – Stępień 2015: 24–25) v učebnici pro děti 2. třídy apod. Nechybí ale ani opačná tendence, tedy linka mezi historickými událostmi a současností, za prvé pomocí již zmíněných míst paměti, za druhé pomocí doporučení na současné filmy nebo i odkazy na historické fenomény v popkultuře, např. využití motivu danse macabre v klipu Michaela Jacksona. (Chempe- rek – Kalbarczyk – Trześniowski 2020: 268)

## 7 / ČESKÉ UČEBNICE

V případě představení českých učebnic nemůžeme jednoznačně říci, že s kořeny národní historie se žáci seznámí už v textech o starých Slovanech. Ty se sice v učebnicích nacházejí, ale nenajdeme zde informaci, která by jednoznačně spojovala současné Čechy a dávné Slované. Podobnost tak vidíme spíše až v legendárních začátcích historie a povídkách o praotci Čechovi. Vyprávění o této legendární postavě není příliš rozmanité (v porovnání s polskými učebnicemi), omezuje se na pouť na horu Říp. V českých učebnicích rovněž nechybí množství různých legend vázících se k vzniku jednotlivých měst, k legendárním hrdinům a událostem, například *Kterak*

10 Tématu roku 1918, II. světové války a období komunismu a rozdílům jeho vyobrazení v polských a českých učebnicích se autorka věnuje v samostatných článcích.

11 Význam přikládání pomníkům podtrhuje také báseň Před pomníkem velkého člověka, která se nachází v různých učebnicích, např. Jutro pójde w świat, a informuje děti o tom, že i jim jednou může někdo postavit pomník.

byl obléhán frýdecký hrad (Lazecký 2007: 5–6), *Horymír a Šemík* (Olbracht 2007: 9–10) nebo *Blaník* (Petiška 1998: 91–92), také jako *Balada Blanická* (Vrchlický 1998: 93).

Z období středověku české území reprezentuje zejména Karel IV. a Jan Hus, a stejně jako u polských učebnic, téma národní historie se zintenzivňuje až u pozdějších témat. O vlastenectví, nebo spíše národnostním uvědomění, můžeme mluvit v rámci kapitol věnovaných Národnímu obrození. Zde nechybí ani emotivní historie Národního divadla – např. *Požár národního divadla* (John 2007: 101–104) Jaromíra Johna. Zároveň se ale žáci dozvědí i o poněkud zahanbující historii Rukopisu královedvorského a zelenohorského. Za povšimnutí stojí, že toto téma nalezneme i v jedné z polských učebnic, která se ale k problematice staví méně kriticky než učebnice české: „Autory nejslavnější romantické literární mystifikace jsou Václav Hanka a Josef Linda. V roce 1817 a 1818 oznámili nalezení dvou rukopisů, které měly pocházet z 16. a 17. století. Obsahovaly lyrické verše a poetické texty oslavující vítězství Čechů. Tyto manuskripty napomohly k probuzení národního vědomí nejen u Čechů, ale i jiných slovanských národů. Ve skutečnosti autory děl byli jejich „nálezci.“ (Chmiel 2017: 14)

Největší prostor národní historie, stejně jako v polském případě, dostává u dějin 20. století, do popředí zájmu se dostávají zejména témata I. světové války, roku 1918, II. světové války a komunistického režimu. Není bez zajímavosti, že v české Čítance pro 9. ročník je umístěna esej *Ani krok bez Batí* (Szczygiel 2018: 17–19), která mapuje vývoj této české značky a jejímž autorem je polský spisovatel Mariusz Szczygiel. Rok 1918 je představen jako konec monarchií a začátek národních států. Je spojen zejména s osobností Tomáše Garriguea Masaryka. Kromě získání svobody je zmiňováno také oslabení pozice Evropy. II. světová válka je barvitě prezentována zejména literárními texty (př. povídky a novely Arnošta Lustiga), období je prezentováno utrpením obyčejných lidí, emotivně je líčena zejména „Mnichovská zrada“ a období, které následovalo po ní. Za povšimnutí stojí díla, která do kontrastu s hrůzou tohoto aktu kladou krásu Česka a Prahy. Další důležitá témata, kterým se učebnice věnují, jsou heydrichiáda a osud Lidic a Ležáků. Období komunismu je podobně jako v případě polských učebnic vykresleno jako jednoznačně negativní období, které lidem vzalo svobodu, stejně tak nechybí tragická oběť, zde v podobě Milady Horákové (př. Janáčková 2018: 72–80).

V českých učebnicích nepadá slovo patriotismus či vlastenectví směrem k žákům, vyskytuje se jen v popisech k období národního obrození. Za patriotické ale můžeme označit například texty o kráse českého jazyka – *O češtině a dějinách nahlížených z lenošky* (Janoušek 2007: 81–82), nebo o kráse naší země, jako třeba báseň *Hora Říp* Jaroslava Seiferta: „Když ale vidím na obzoru uprostřed kraje nízkou horu, na nebi mráček běloskvoucí – přestane srdce chvíli tlouci.“ (Seifert 2017: 136) Vojenský patriotismus zde nenajdeme vůbec.

## 8 / SROVNÁNÍ

Pokud bychom se dívali pouze na momenty z národních historií, které jsou v učebnicích literatury umístěny, našli bychom mezi polskými a českými učebnicemi dlouhou řadu paralel. V pojetí této historie ale vidíme rozdíly zcela zásadní, počínaje tím, že v učebnicích polských je jí věnováno mnohem více prostoru a také mnohem více emocí. V obou případech můžeme počátky národní historie najít v legendách, které si jsou velmi podobné. Zatímco ale s praotcem Lechem se polští žáci setkají jako s jedním ze tří bratrů a na jejich pozitivní vztah je zde kladen

důraz, v českých učebnicích se nacházejí příběhy, kde je Lech zběžně zmíněn, Rus se zde nevykytuje (i texty jiných autorů v tomto vycházejí z Aloise Jiráska).

Po útržkovitých zmínkách o středověku, ve kterém vynikají zejména výjimeční panovníci – v polském případě Jan III. Sobieski, v českém Karel IV. – se větší pozornost věnuje až 19. století, které je v obou případech spojeno s tématem vlastenectví. V českých ale jen, zvláště při srovnání s učebnicemi polskými, ve velmi omezené míře, spíše jako s jevem, který provázal národní obrození než jako s něčím, co by si žáci měli osvojit. V českých učebnicích se zřídka vyskytuje apel na žáky či naznačení, že mají vůči svému národu a vlasti nějakou povinnost, zmínit můžeme snad jen komentář v úvodu k učebnici pro střední školy: „Vyrůstali jste ve svobodné zemi, která je pokračovatelkou demokratické první Československé republiky. Svoboda však není samozřejmostí, musí se udržovat a chránit.“ (Andree 2009: 2). V polských učebnicích najdeme jak apel na úctu ke své zemi, tak i například na pamatování na padlé hrdiny, navštívení jejich pomníků a zapálení svíčky. Místa paměti a propojování jednotlivých epoch je v polských učebnicích velmi oblíbený nástroj. V českých učebnicích, pokud bychom cíleně hledali věty s nějakým nábojem, mohli bychom uvést jako příklad: „Vyhleďte v textu slova ukazující jeho (tj. Tomáše Garrigua Masaryka) vřelý vztah k rodině.“ (Janáčková 2018: 12). Téma pomníků najdeme v českých učebnicích u otázky Sametové revoluce: „Kde se nachází památník 17. listopadu 1989? Co znázorňuje?“ (Horáček 2018: 77), jinak se ale autoři odvolávají raději na místa paměti v podobě památek, např. Karlův most (v polských učebnicích z památek vidíme např. hrad ve Varšavě nebo v Krakově). České učebnice méně pracují s emocemi dětí v oblasti (národní) historie, naopak v české učebnici pro střední školu najdeme u textu Adama Mickiewicze *Konrád Wallenrod* otázku, zda je dobré vyvolávat takovéto vášně. (Polášková 2009: 54) Zároveň s obtížnými tématy začínají i později než učebnice polské. Například s tématem jako II. světová válka se polští žáci setkají již na první etapě vzdělávání prostřednictvím příběhů s dětskými hrdiny a básničkami, nebo třeba u již zmíněné příležitosti Památky zesnulých. Nejbliže k sobě polské a české učebnice mají u tématu komunismu, nejen, že v rámci tohoto tématu je nejvíce odkazů na to, co se dělo v sousedním státě (Jan Pavel II., Jan Palach apod.), využívány jsou také texty – Václava Havla v učebnicích polských, Czesława Miłosze v učebnicích českých.

Srovnání tématu národní historie v polských a českých učebnicích literatury se zdá být téměř nemožné, rozdílů vidíme, jak v trhu s učebnicemi (polské jsou novější), ve struktuře (provázanosti) učebnic, v množství prostoru věnovanému národní historii a v neposlední řadě v množství emocí. V polských učebnicích se tak žáci učí, že je třeba milovat staré kameny a potěšit své prarodiče znalostí svých kořenů, minulost je představena s jistou dávkou sentimentu, ačkoli nechybí (zvláště v učebnicích pro střední školy) pobídky ke kritickému myšlení a vytváření si vlastních postojů. Žáci jsou také více vtaženi do děje, za prvé částými příběhy s dětskými hrdiny, za druhé vypravěči příběhů jsou často prarodiče, př. jedná se o příběh kamaráda, který zemřel v boji (Mazur 2017: 15–16). V českých učebnicích je jako vypravěč prezentován hrdina příběhu, případně známá osobnost, př. Miroslav Horáček o Sametové revoluci (Horáček 2018: 76–77).

## 9 / SHRNU TÍ

Pokud si shrneme nejvýraznější rysy polských a českých učebnic, mohli bychom říci, že typická česká učebnice literatury bude zahrnovat mnohem méně odkazů na národní historii než učeb-

nice polská, v porovnání s polskými materiály také bude šetřit emocemi. Typická polská učebnice se bude snažit představit historii tak, aby žáci zařadili připomínání si hrdinských činů do svého života. U českých učebnic není výrazný rozdíl mezi prezentací národní historie na různých stupních vzdělání, kromě toho, že do učebnic pro nejmladší žáky je zařazeno více legend představujících legendární začátky naší země a měst. U polských učebnic je rozdíl v míře apelace na žáky (nejvyšší je na prvním vzdělávací etapě) v oblasti docenění národní historie a patriotismu.

Rozdíly mezi formou seznamování žáků s historií vlasti v českých a polských učebnicích můžeme dát do souvislosti s tématem vlastenectví a tzv. výchově k vlastenectví. Jak jsem již psala výše, v českých učebnicích vlastenectví jako hodnota k osvojení vůbec nefiguruje. V polských učebnicích naopak si můžeme přečíst například toto: „patriotismus je založený na úctě, lásce a oddanosti své vlasti a také ochotě se pro ni obětovat. Je to také věrnost národní tradici a kultuře a pěstování jazykové kultury.“ (Dobrowolska 2017: 123) Učebnice pak obsahují řadu literárních silně patriotických textů a rovněž prostor a emoční náboj, jaký vidíme u pojetí národní historie je toho, dle mého úsudku, důsledkem.

---

## THE IMAGE OF THE COUNTRY'S HISTORY IN CZECH AND POLISH TEXTBOOKS

**SUMMARY** This article shows the different approach to the interpretation of national history in Polish and Czech literature textbooks. In Polish textbooks, this topic is not only given more space, but is also associated with more emotions and appeals to students. Polish textbooks link history more intensively with living memory and places of memory.

Czech textbooks try to be unbiased and to show the issue from different angles or just by presenting the facts.

---

## LITERATURA

- / 12-letni męzczyzna rejestruje się, 2000, *Ja, Ty, my*, red. Białobrzeska J., Warszawa, s. 138.
- / Andree L. – Dvořák J. – Fránek M. – Srnská K. – Štěpánková A. – Tobolíková V., 2009, *Literatura pro 3. ročník*, Brno, s. 2.
- / Andree L. – Fránek M. – Tobolíková V. – Štěpánková A. – Srnská K. – Dvořák J., 2009, *Literatura pro 1. ročník*, Brno, s. 39.
- / Banasiak A., 2016, *Tropici 3.2*, Warszawa, s. 25.
- / Biernacki T. – Hałacinski A., 2017, *My, Pierwsza brygada. Słowa z uśmiechem 5*, Horwath E., Żeglań A., Warszawa, s. 90.
- / Bogusławka Z. – Górowska-Fells M. – Płatos B., 2013, *Podręczniki szkolne w Europie. Publikacja, zatwierdzenie i finansowanie*, Warszawa.
- / Česká školní inspekce, *Tematické zprávy – školní rok 2015/2016*, <https://www.csic.cz> [cit.: 23.5.2019]
- / Dobrowolska U. – Dobrowolska H., 2017, *Jutro pójde w świat 5*, Warszawa, s. 123.
- / Dominik-Stawicka D., 2013, *Język polski. Odkrywamy na nowo 3*, Gdynia, s. 219.

- / Dunaj E. – Zagórska B., 2011, *Język polski. Odkrywamy na nowo 5*, Gdynia, s. 17.
- / Głohowski M., 2017, *Mój pomysł, Gra w kolory 2.3*, red. Mazur B., Sokołowska B., Zagórska K., Kielce, s. 3.
- / Hoffmanová J., 1996, *Analýza diskurzu (ve světle nových publikací)*, „*Slovo a slovesnost*“, ročník 57, s. 109–115.
- / Horáček M., 2018, *Čítanka 9*, red. Vieweghová T., Brno, s. 77.
- / Hryszkiewicz E. – Ogrodowczyk M. – Stępień B., 2015, *Elementarz 2.3*, Warszawa, s. 24–25.
- / Chemperek D. – Kalbarczyk A., 2015, *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 1.2*, Warszawa, s. 34.
- / Chemperek D. – Kalbarczyk A. – Trześniowski D., 2020, *Oblicza epok 1.1*, Warszawa, s. 268.
- / Chmiel M. – Cisowska A. – Kościerzyńska J. – Kusy H. – Równy A. – Wróblewska A., 2017, *Ponad słowami 2.1*, Warszawa, s. 14.
- / Janáčková Z., 2017, *Čítanka pro 8. ročník*, Brno.
- / Janáčková Z. – Francová M., 2018, *Čítanka pro 9. ročník*, Brno.
- / Janczarski Cz., 2017, *Wawel, Gra w kolory 1.1*, red. Mazur B., Sokołowska B., Zagórska K., Kielce, s. 15.
- / Janoušek, J., 2007, *O češtině a dějinách nahlížených z lenošky, Čítanka pro 5. ročník základní školy*, red. Čípová I., Brno, s. 81–82.
- / John J., 2007, *Požár národního divadla, Čítanka pro 5. ročník*, red. Rezutková H., Praha, s. 101–104.
- / Karbowniczek J., 2012, *Zintegrowana edukacja wczesnoczkolna z językiem angielskim*, Warszawa, s. 11–13.
- / Klapko D., 2016, *Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů, „Pedagogická orientace“*, ročník 26, číslo 3, Brno, s. 379–414.
- / Kołomycka B., 2019, *Krystyna Krahełska. Warszawska Syrenka, Słowa z uśmiechem 5*, Horwath W., Żegleń A., Warszawa, s. 96.
- / Lazecký J., 2007, *Kterak byl obléhán frýdecký hrad, Čítanka pro 5. ročník základní školy*, red. Čípová I., Brno, s. 5–6.
- / Lotko E., 2003, *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc, s. 29.
- / Łuczak A. – Prylińska E. – Suchowierska A. – Maszka R., 2017, *Między Nami 7*, Gdańsk, s. 45–46.
- / Luskino L., 2017, *Piechota. Słowa z uśmiechem 5*, Horwath E., Żegleń A., Warszawa, s. 89.
- / Mazur B., 2017, *Gra w kolory 2. 4.*, Kielce, s. 39.
- / Mazur B., 2017, *Gra w kolory 3. 2.*, Kielce, s. 14.
- / Mazur B. – Sokołowska B. – Zagórska K., 2017, *Gra w kolory 1.1*, Kielce, s. 68.
- / MEN. *Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski>, [cit.: 3.11.2022]
- / MEN. *Podstawa programowa. Historia*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> [cit.: 3.11.2022]
- / MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program*, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit.: 3.11.2022]
- / Mucha K. – Stalmach-Tkacz A. – Wosianek, J., 2014, *Oto ja – książka do czytania*, Kielce, s. 3.
- / Mucha K. – Stalmach-Tkacz A. – Wosianek, J., 2014, *Oto ja 3*, Kielce, s. 26.
- / Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole, s. 44–45.
- / Nováková Z., 2008, *Český jazyk pro 2. ročník*, Praha, s. 47.

- / Olbracht I., 2007, Horymír a Šemík, *Čítanka pro 5. ročník základní školy*, red. Čípová I., Brno, s. 9–10.
- / Parkinson D., 2007, Němý film, *Čítanka pro 5. ročník ZŠ*, red. Čípová I., Brno, s. 80.
- / Petiška E., 1998, Blaník, *Čítanka pro 6. ročník*, red. Dorovská D., Řeřichová V., s. 91–92.
- / Polášková T. – Srnská K. – Štěpánková A. – Tobolíková V., 2009, *Literatura pro 2. ročník. Pracovní sešit*, Brno, s. 54.
- / RVP ZV, <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571> [cit.: 9.8.2021]
- / Seifert J., 2017, Hora Říp, *Čítanka pro 8. ročník*, red. Janáčková Z., Brno, s. 136.
- / Sinica M. – Perzgalska B., 2008, Podręcznikowe teksty literackie nośnikami wartości patriotycznych, *Literatura, język, dydaktyka*, red. Sinica M., Zielona Góra, s. 11.
- / Sirak-Stopińska K. – Mitoraj-Hebel A., 2011, *Kolorowa klasa 3.1*, Gdynia, s. 85.
- / Śliwierski B. – Milerski B., 2020, *Leksykon tematyczny PWN – Pedagogika*, Warszawa, s. 50.
- / Stadtmüller E., 2016, O śpiących rycerzach, *Gra w kolory 3.3*, red. Wierzchoska E., Kielce, s. 18–19.
- / Suchdolski J., 2016, Witaj, majowa jutrzeńko. *Gra w kolory 3.4*, Grodzka K., Warszawa, s. 22.
- / Szczepkowski J., 2015, Opowiedz nam, Ojczyzno. *Słowa z uśmiechem 4*, Horwath E., Żegleń A., Warszawa, s. 86.
- / Szczygiel M., 2018, Ani krok bez Bati, *Čítanka pro 9. ročník*, red. Janáčková Z., Francová M., Brno, s. 17–19.
- / Uličný O., 1987, *Prostor pro jazyk a styl*, Praha, s. 246–251.
- / Vrchlický V., 1998, Balada Blanická, *Čítanka pro 6. ročník*, red. Dorovská D., Řeřichová V., s. 93.
- / Wierzchowska E., 2016., *Gra w kolory 3.1*, Kielce, s. 4.
- / Zamojska E., 2010, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań, s. 183.