

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Filozofická fakulta
Katedra slavistiky



MGR. MICHAELA ZORMANOVÁ

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Obraz souseda. Diskurzivní analýza českých a polských literárně-vzdělávacích textů

Image of the Neighbour. Discourse analysis of Czech and Polish literary-educational texts

Obraz sąsiada. Analiza dyskursu czeskich i polskich tekstów literacko-
edukacyjnych

Program: Srovnávací slovanská filologie

Obor: Srovnávací slovanská jazykověda

Školitelka: Doc. PhDr. Ivana Dobrotová, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného titulu.

Olomouc dne

.....

(podpis)

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi radou, pomocí a podporou pomohli k napsání této práce. Zejména děkuji své školitelce paní docentce Ivaně Dobrotové za cenné rady.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 METODOLOGIE	9
1.2 CÍL PRÁCE	10
1.3 STRUKTURA PRÁCE	11
1.4 DISKURZIVNÍ ANALÝZA A JEJÍ VÝZKUM	12
1.4.1 VÝZKUM DISKURZU V ČESKÉ LINGVISTICE	14
1.4.2 VÝZKUM DISKURZU V POLSKÉ LINGVISTICE	22
1.4.3 DOSAVADNÍ VÝZKUM LITERÁRNĚ-VZDĚLÁVACÍCH TEXTŮ S DŮRAZEM NA DISKURZIVNÍ ANALÝZU	29
1.5 ZKOUMANÉ MATERIÁLY	33
1.6 MOŽNOSTI A LIMITY DISKURZIVNÍ ANALÝZY UČEBNIC	46
1.7 METODY DISKURZIVNÍ ANALÝZY	49
1.7.1 ANALÝZA TEXTU	50
1.7.2 ANALÝZA VÝRAZŮ (A OBRAZŮ)	52
1.8 SOCIOKOGNITIVNÍ DISKURZIVNÍ ANALÝZA	55
1.9 STYLISTIKA V DISKURZU	56
1.10 REJSTŘÍK POUŽITÝCH METOD A POJMŮ	58
2 PRAKTICKÁ ČÁST	64
2.1 ÚVOD K ZOBRAZENÍ VYBRANÝCH TÉMAT V LITERÁRNĚ-EDUKAČNÍCH TEXTECH V UČEBNICÍCH LITERATURY	64
2.1.1 MAKROSTRUKTURA	66
2.1.2 OBSAHOVÉ SROVNÁNÍ	71
2.2 TEXTOVÁ SPECIFIKA A ODLIŠNOSTI ČESKÝCH A POLSKÝCH UČEBNIC LITERATURY	74
2.3 ZOBRAZENÍ SOUSEDA	83
2.4 ZOBRAZENÍ SOUSEDSTVÍ	111
2.4.1 SLOVANSTVÍ	111
2.4.2 SPOLEČNÉ HISTORICKÉ ZKUŠENOSTI	119
2.4.2.1.1 ROK 1918	121
2.4.2.2 DRUHÁ SVĚTOVÁ VÁLKA	132
2.4.2.3 OBDOBÍ KOMUNISMU	142

2.4.3	SPOLEČNÉ HISTORICKÉ ZKUŠENOSTI - SHRnutí.....	150
ZÁVĚR.....		156
SHRnutí.....		159
SUMMARY.....		160
RESUMÉ.....		162
BIBLIOGRAFIE		162
ONLINE ZDROJE.....		168
SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNIC.....		170

ÚVOD

Obsah předkládané dizertační práce (zjednodušeně) charakterizovat jako komparativní výzkum obrazu souseda (a doplňujících vybraných jevů) pomocí diskurzivní analýzy s využitím literárně-vzdělávacích textů.

Zkoumaná materiálová báze je tvořena texty sloužícími ke vzdělávání o literatuře a samozřejmě také vzdělávání literaturou na základních a středních školách, tedy texty z učebnic, jako jsou slabikáře, čítanky a učebnice literatury. Tyto texty jsem vybrala, neboť se jedná o materiál, z jehož podstaty vyplývá, že je čtený a používán – ačkoli to samozřejmě platí u některých učebnic více, u některých méně. Je to materiál, který přímo ovlivňuje nastupující generace a snad mohu také říci, že se v něm zrcadlí to, co daná kultura považuje za důležité, přínosné a zásadní. Občas se samozřejmě může jednat o zrcadlo pokřivené.

Je třeba zdůraznit, že i přes takovýto výběr materiálu, se jedná o práci striktně lingvistickou bez ambic hodnotit analyzované texty z pedagogického úhlu pohledu a jejich pedagogický rozměr zde zůstává pouze v podobě kontextu či jako vlastnost konkrétního diskurzu, kterým se budu zabývat.

Pojem diskurzivní analýza je dnes chápán z různých úhlů pohledu a v různém rozsahu. Tradiční, byť trochu vágní definicí je diskurzivní analýza jako rejstřík metod sloužících ke zkoumání běžného jazyka v kontextu. Uvedená definice poukazuje na širokou aplikovatelnost a pestrý rejstřík postupů a metodologie, takto pak může zastřešovat metody, o kterých bychom mohli přemýšlet jako o stylistických či kognitivně lingvistických apod. Ostatně, pokud bychom chtěli probrat všechny postupy využití v předkládané práci, stvořili bychom poměrně dlouhý seznam vzájemně se překrývajících pojmů jako textologie, diskurzologie, kulturní lingvistika, etnolingvistika, pragmalingvistika, a také stylistika, kognitivní stylistika, kognitivní lingvistika apod.

Současné diskurzivní analýze nelze upřít integrační rozměr, který je ze značné části důsledkem nejasných hranic jednotlivých nauk, disciplín a subdisciplín a jejich dynamického rozvoje. Abych se vyhnula úplnému rozmělnění a splývání metodologických postupů, budu se v první části této práce zabývat (nejen) současným chápáním diskurzivní analýzy v širokém i úzkém slova smyslu. Zvláště pak vydefinuji i stylistické a kognitivně lingvistické postupy použité v analýze, a to i z důvodu, že tyto disciplíny byly první, se kterými jsem pracovala a k diskurzivní analýze mě přivedly. Seznamování se s výzkumy jazykovědců zahrnutými to těchto disciplín bylo pro mě skutečně důležitými milníky. Takovéto rozvrstvení kapitol

poslouží zejména přehlednosti, a navíc si tak vytvořím, parafrázujíc polského jazykovědce a stylistu Stanisława Gajdu¹, lingvisticko-metodologickou dělbu práce.

Pokud mluvíme o metodologii, je třeba zdůraznit dvě věci: V první řadě se jedná o práci komparativní, což ovlivnilo i způsob představení metodologie v teoretické části, a za druhé to, že celou dobu, jak jsem již zmínila, zůstáváme na poli lingvistiky. Obsahem práce, která nepoužívá pedagogické metody výzkumu, tak nebude komplexní porovnání učebnic a jejich funkce. Naopak můžeme říct, že funkce – tedy využití ve školní výuce – zde slouží spíše jako jakési *tertium comparationis*, a to, co se budu snažit představit, jsou vybraná témata a jejich obraz v materiálu, který považuji za mimořádně zajímavý.

Výběr sledovaných témat byl motivován zejména stvořením co nejúplnějšího obrazu souseda, tedy obrazu Čecha, České republiky a české kultury v učebnicích polských a naopak. Dál pak obrazu vzájemných vztahů našich zemí, společných i odlišných znaků našich kultur a přístupu ke společným kořenům a prolínající se historii. Zaměřila jsem se tak nejen na zobrazení souseda v úzkém slova smyslu prostřednictvím prezentovaných autorů a jejich děl, faktů o zemi, umění, jazyku a kontaktech, ale sledování obrazu historických kontaktů a pocitu vzájemnosti a podobnosti bylo motivem k analýze tématu Slovanství (jako představitele společných kořenů) a také témat historických. Z historických témat byla vybraná ta, která se dotkla obou zemí, či dokonce byla motivem k přeshraničním kontaktům; jedná se o rok 1918, kdy obě naše země získaly nezávislost, téma druhé světové války a téma období komunismu. Témata byla vybrána po podrobné předchozí analýze materiálů tak, aby skutečně vnašela do práce cenné a zajímavé informace. Můžeme tak říci, že v práci budou představeny dva pohledy, které společně vytvoří obraz souseda, přičemž první z nich bude klást důraz na “obraz”, druhá na “souseda.”

Nejen pro úplnost, ale zejména pro to, že používaný jazyk může mít nesmírný vliv na prezentaci témat a jejich vnímání, jsem pozornost věnovala také jazykové a stylistické stránce učebnic, hlavním nejzásadnějším rozdílem mezi českými a polskými učebnicemi a způsobu hodnocení jevů a pojmů.

Přestože srovnání učebnic není ani v rámci jazykovědného zkoumání novinkou, předkládaná práce je zatím nejrozsáhlejším srovnáním polských a českých učebnic literatury, zejména co do obsáhlosti vzorku, na kterém je analýza aplikovaná. Věřím, že tak přinese řadu nových poznatků a informací a zodpoví alespoň některé otázky česko-polského kulturního prolínání.

¹ Stanisław Gajda pojem lingvistická dělba práce použil během přednášky *Językoznawstwo XXI. wieku*, PAN: *Przyszłość językoznawstwa – językoznawstwo przyszłości* v roce 2013

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budu věnovat metodologii, a to jak jejímu teoretickému objasnění, tak i její historii. Podrobně představím materiálovou bázi, na které je analýza prováděna a zamyslím se i nad možnostmi a úskalími tohoto vzorku.

1.1 METODOLOGIE

Metodologii předkládané práce můžeme rozdělit do několika vrstev. V horní vrstvě se nachází komparativní diskurzivní analýza jako základní a také shrnující popis postupů využívaných v bádáních. Pod pomyslnou střešou diskurzivní analýzy pak nalezneme kognitivní lingvistiku, respektive některé její metody či tzv. sociokognitivní diskurzivní analýzu, a stylistiku. V nejnižší vrstvě se nacházejí postupy, které byly použity jako pomocné při shromažďování faktů a vstupním rozboru, těmi jsou například deskripce, kvantitativní analýza či frekvenční analýza.

Samozřejmě, jak již bylo naznačeno v úvodu, užitou metodologii by bylo možno zařadit i do jiných, příbuzných a propojených disciplín nebo i jen do systému užívajícího jiné názvosloví – mohli bychom tak o předkládané práci mluvit jako o textologické, pragmalingvistické, nebo i jako o propojení sociolingvistiky a stylistiky. Zamyslet se pak je potřeba i nad tím, jaké vztahy mají jednotlivé disciplíny mezi sebou, tak jako například v *Současné stylistice* v kapitole *Stylistika a příbuzné obory*, kde je téma mnohočetnosti disciplín zabývajících se studiem komunikátu a textu okomentováno tak, že označení disciplín jako textologie, textová syntax, gramatika textu, pragmatika textu či teorie komunikace někdy fungují vedle sebe bez rozlišení a jindy se liší podle různých přístupů k téže entitě.² I přesto, že se prolínání a různorodosti označení, například při odkazování se na dřívější výzkumy, nelze zcela vyhnout, já jsem pro potřeby této práce vybrala konkrétní, mým záměrům nejlépe odpovídající, zařazení, kterým se budu při předkládané analýze řídit. Stanisław Gajda v článku *Současná polská stylistika*³ zdůrazňuje, že žijeme v době, kdy se jazykovědné disciplíny promíchávají a přetvářejí mimořádně dynamicky a za dominantní stylistické paradigma považuje diskurzivně-kognitivní. Této teorii se tedy přidržím a s vědomím, že by jednotlivé postupy šlo

² ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2008

³ GAJDA, Stanisław. *Współczesna stylistyka polska*, In: *Stil*, Bělehrad: Fakulta jazyků Bělehradské univerzity, 2003, str. 29-41

nazvat a zařadit i jinak, budu pracovat s analýzou diskurzu, stylistikou a kognitivní lingvistikou.

Jak již bylo řečeno v úvodu, v této práci zůstávám na poli jazykovědy, nevyhnu se ale, v současnosti populárnímu, interdisciplinárnímu pojetí. Byť bude využívána metodologie lingvistická, již samotný fakt, že budu pracovat s kontextem sledovaných jevů, znamená, že se budu pohybovat na pomezí jazykovědy v oblasti sociolingvistiky či kulturologie. Témata, která budu analyzovat, se navíc týkají také historie či politologie. Irena Szczepankowa ve svém článku *Mezi scientismem a kognitivismem: lingvistika na křižovatce metodických paradigmat*⁴ upozorňuje, že otevření jazykovědy jiným oborům sebou přináší celou řadu problémů teoretického a metodologického rázu, spojených mimo jiné s kompetencí autora výzkumu. Zároveň ale sama podotýká, že těmto problémům se dá předejít tím, že se jako výchozí bod veškerých úvah zkrátka přijmou výhradně jazykové jednotky a struktury. A toho se držím také já v této práci.

1.2 CÍL PRÁCE

Cílem práce je poskytnout obraz několika vybraných jevů, týkajících se vzájemných česko-polských vztahů a vazeb, v materiálu určenému výuce literatury a výuce literaturou polských a českých žáků a středoškolských studentů. Nesnažím se tedy touto prací zodpovědět otázku, co daný pojem znamená nebo co lidé pod daným pojmem obecně rozumějí, ale co o něm říká konkrétní materiálová báze, maximálně snad co o něm říkáme ve školách nastupujícím generacím. Práce si tak klade za cíl představit jakýsi jazykový mikroobraz, který poskytuje takto specifický materiál. Jak poukazuje Ewa Zamojska ve své knize *Równość w kontekstach edukacyjnych*, ze sociologické perspektivy obsah vzdělávání je tím, co starší generace považují za důležité pro vzdělávání budoucích členů své společnosti, to, jaké znalosti, dovednosti, ale také postoje a přesvědčení jim chtějí předat. Obsah výukových programů však není prostým zrcadlem reality, ale jakýmisi konstrukty, společensko-kulturními artefakty, které nám hodně prozrazují o svých tvůrcích.⁵ Právě to je důvod, proč je obsah učebnic tak lákavý k analýze i pro nepedagogicky orientované badatele.

⁴ SZCZEPANKOWA, Irena. *Między scjentyzmem a kognitywizmem: lingwistyka na rozdrożu paradygmatów metodologicznych*, In: *Stylistyka XXV: Gajda i stylistyka – Gajda and Stylistics*, Opole: Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego, 2016, str. 157

⁵ ZAMOJSKA, Ewa. *Równość w kontekstach edukacyjnych*, Poznań: Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2010, s. 133

Prvním krokem bylo sestavení odpovídající metodologie a výběr materiálů. Rozhodujícím faktorem byla jistota, že dané texty jsou opravdu využívány a jimi předkládané informace mají reálný dopad. Výběr nebyl snadný, ale jako vodítko mi posloužily seznamy českého a polského ministerstva školství. Po důkladném prozkoumání této rozsáhlé báze jsem byla schopná posoudit, která témata jsou nejvhodnější pro výzkum, tedy je jim věnován dostatek prostoru a zároveň jsou v jednotlivých učebnicích reprezentovány různými texty, jsou schopné se společně logicky doplňovat a vytvořit tak zajímavý finální obraz.

1.3 STRUKTURA PRÁCE

Předkládaná práce je rozdělena do dvou hlavních částí. První, teoretická, se věnuje metodologii, druhou pak tvoří samotný praktický výzkum.

První část je rozdělena dle zvolených disciplín a nechybí v ní ani popis současného stavu výzkumu s využitím shodné metodologie a lingvistického přístupu ke vzdělávacím textům. Zvláštní pozornost je věnovaná České republice a Polsku, byť se bádání v těchto dvou zemích samozřejmě prolínalo a docházelo k časté spolupráci. Nachází se zde také kapitola, ve které se zabývám teoretickými aspekty materiálové báze, jako podmínky vzniku a užití učebnic v obou zemích a možnosti a limity jejich výzkumu a porovnání. Pro zvýšení přehlednosti je první část zakončena rejstříkem použitých metod.

Druhá část obsahuje jazykovou, stylistickou analýzu textů a vypracování vybraných témat. Text je doplňován tabulkami, které jsou umístovány přímo do jednotlivých kapitol.

Seznam všech citovaných učebnic je umístěn na konci práce, u jednotlivých kapitol jsou uváděny pouze ty, kde se daný jev či téma, kterým se kapitola zabývá, vyskytuje a jsou citovány přímo v textu kapitoly. Tento postup byl vybrán kvůli mimořádnému množství materiálu, když některé z učebnic sledovaná témata vůbec neobsahovaly. Byly tedy součástí vstupního výzkumu, ale pro analýzu již neměly využití, čímž samozřejmě nechci snižovat hodnotu informace, že nějaké téma je opomíjeno nebo že o něm žáci dostávají jen velmi kusé informace (na to, v jaké míře se konkrétní téma v učebnicích vyskytuje, bude v kapitolách rovněž upozorňováno). Shrnutí všech sérií, jejichž učebnice byly analyzovány, se nachází v teoretické části práce.

1.4 DISKURZIVNÍ ANALÝZA A JEJÍ VÝZKUM

Jak se můžeme dočíst v *Slovníku lingvistických termínů pro filology*, Edvard Lotko označuje diskurz za „nejednotně pojímaný 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.“⁶

Pojem diskurz je používán již od dob antiky, ale více o sobě dal vědět v 60. letech minulého století, kdy teorie diskurzu prezentoval francouzský filozof, sociolog a psycholog Michel Foucault. Právě s jeho teoriemi je spojeno užívání pojmu diskurz jak v České republice, tak v Polsku. Foucaultův pohled na diskurz můžeme charakterizovat jako soubor výroků o nějakém tématu, uspořádaných dle systému a odpovídajících specifickému způsobu rozumění světa. Do lingvistiky pojem diskurz proniká zejména díky pracím nizozemského lingvisty Teuna A. van Dijka. Ten v první kapitole sborníku *Discourse as Structure and Process* uvádí, že pojem diskurz je kategorií s nejasnými hranicemi a plnou definicí může přinést až nová disciplína, kterou je diskurzivní analýza.⁷ Za tři hlavní rysy diskurzu považoval užití jazyka, překazování myšlenek a interakci ve společenských situacích.⁸ Teun A. van Dijk pak stál, spolu s Normanem Faircloughem u zrodu tzv. kritické analýzy diskurzu. Najít u nich můžeme sociokognitivní přístup k tématu, kdy v sociální kognici vidí jakýsi most mezi diskurzem a sociální realitou⁹ - díky tomu zde již mluvíme o sociokognitivně orientované kritické analýze diskurzu. S rozšířením pojmu diskurz docházelo k ještě většímu rozmlžování hranic pojmu a integrování přístupů, které bychom mohli zařadit také pod textologii, stylistiku či kognitivní lingvistiku. Jak uvádí česká lingvistka Jana Hoffmanová: „Pro celou oblast moderní lingvistiky, filologie, ale z velké části i společenských nauk, věd o člověku se stává postupně pojem diskurz takřka magickým zaklínadlem...zaklínají se jím téměř všichni...a zároveň se ho všichni tak trochu bojí, zacházejí s ním opatrně a se značnou dávkou nejistoty, nevědí přesně, jak s ním pracovat, raději ho nedefinují.“¹⁰ Nemůžeme opomenut ani fakt, že je tento pojem obvykle jinak vysvětlován také v rámci jednotlivých disciplín, např. v naratologii,

⁶ LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 29

⁷ A. VAN DIJK, Teun. *Badania nad Dyskursem*, In: A. VAN DIJK, T. (ed.) *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2001, s. 9

⁸ tamtéž, s. 10

⁹ Tento přístup s ním řada analytiků diskurzu nesdílí, nevyjímaje ani ty, kteří se zabývají právě kritickou analýzou diskurzu CDA.

¹⁰ HOFFMANOVÁ, Jana. *Analýza diskurzu (ve světle nových publikací)*, In: *Slovo a slovesnost, ročník 57*, 1996, s.109-115, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3670> (online: 12.2. 2021)

konverzační analýze nebo v sociolingvistice¹¹. Dle Jiřího Krause mají ale různé definice čtyři společné rysy – schopnost přenášet informace, koherenci jednotlivých složek – slov a výpovědí, vztah a návaznost na situaci a prostředí a také na jiné texty, tedy intertextovost¹². Jak shrnuje Hoffmanová: „Lze těžko předvídat, nakolik bude dále pokračovat integrace rozdílných přístupů; pravděpodobně však analýza diskurzu zůstane nadále typickou interdisciplínou.“¹³

Vraťme se tedy ke tvrzení, že jasnou definici diskurzu může přinést až jeho analýza. Dle tradičního chápání analýzy diskurzu můžeme říct, že tato disciplína vznikla z potřeby popsání vztahů mezi textem a kontextem, z potřeby celostního pohledu na text jako nositele znaků své doby, kultury a role v mezilidské komunikaci. Přičemž ale, jak tvrdí například Stanisław Gajda nebo Grzegorz Grochowski, postupy diskurzivní analýzy jsou v lingvistice přítomny déle, než je v ní využíván samotný pojem diskurz, jeho popularizace a rozšíření. Profesor Aleksander Kiklewicz, slavista a komunikolog, v úvodu k pokonferenčnímu sborníku *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne* představuje analýzu diskurzu jako nový směr zabývající se jazykovou komunikací, ve kterém dominuje sociologická a axiologická problematika, přičemž ale není možné přehlížet ani problematiku fungování jazyka a textu. Dodává také, že lingvistika diskurzu (zde se opět vracíme k nastíněnému problému označování a rozlišování různých disciplín a subdisciplín) stejně jako funkční pragmatika a konverzační analýza navazují v určité míře na textovou lingvistiku a obohacují ji o nové vědecké oblasti.¹⁴

Český lingvista Jiří Nekvapil uvádí, že v analýze diskurzu existuje šest základních přístupů, kterými jsou konverzační analýza a etnometodologie, interakční sociolingvistika a etnografická komunikace, diskurzivní psychologie, kritická analýza diskurzu a kritická lingvistika, bachtinovský výzkum a foucaultovský výzkum, přičemž v současných výzkumech

¹¹ Tyto tři typy přístupu k diskurzu uvádí také nizozemský badatel Jan Rekema ve své knize *Discourse Studies*, která vyšla v nakladatelství J.Benjamin v Amsterdamu v roce 1993

¹² KRAUS, Jiří. *Vyjadřování polemičnosti a významových opozic v politickém diskurzu*. In: ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANOVÁ, J. (eds.) *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003, s.17

¹³ HOFFMANOVÁ, Jana. *Analýza diskurzu (ve světle nových publikací)*, In: *Slovo a slovesnost, ročník 57*, 1996, s.109-115, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3670> (online: 12.2. 2021)

¹⁴ KIKLEWICZ, Aleksander, UCHWANOWA-SZMYGOWA, Irina. *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, 2015, s. 7-8

se můžeme zpravidla setkat s několika přístupy najednou. U této kategorizace vycházel z antologie sestavené Wetherellovou, Taylorovou a Yatesem.¹⁵

1.4.1 VÝZKUM DISKURZU V ČESKÉ LINGVISTICE

Zmapování výzkumu diskurzu a diskurzivní analýzy v České republice záleží opět na chápání této otázky a názvosloví. Protože se v kapitolách popisujících stav bádání v České republice, a dále také v Polsku, budu snažit problematiku objasnit v širším kontextu tak, jak jsem s ní pracovala při sestavování metodologie pro své vlastní bádání, budu užívat její rozšířené chápání. Zároveň právě nastínění výzkumu v jednotlivých zemích poslouží jako výmluvná ukázka propletenosti, zvláště s přihlédnutím k seznamům osobností zabývajících se těmito disciplínami, a téměř neoddělitelnosti analýzy diskurzu, stylistiky a jazykového obrazu získávaného za pomoci sociokognitivní metodologie. Struktura kapitol bude primárně podřízena chronologii.

Ve zmíněném širším pojetí můžeme výzkum diskurzu v České republice spojit s Pražským lingvistickým kroužkem. Americký lingvista, emeritní profesor Univerzity v Oregonu, Russel Tomlin v kapitole *Semantyka dyskursu*, podkapitole *Tematyczna organizacja dyskursu* vypichuje přínos pražské školy na poli tematizace v diskurzu a zdůrazňuje, že Mathesius chápal téma jako výchozí bod výpovědi.¹⁶ Členové Pražského lingvistického kroužku zároveň stáli i u rozvoje české stylistiky. Ta o sobě dala výrazněji vědět již na počátku 20. století, kdy vznikl časopis *Naše řeč*,¹⁷ ve kterém se našel prostor i pro stylistická témata, nicméně byl to právě Pražský lingvistický kroužek, který poukazoval na přílišný puristický přístup k jazykové správnosti. Proměna nastala, až když na místo šéfredaktora časopisu nastoupil Bohumil Havránek, o němž můžeme říci, že svým dílem *Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura* z roku 1932 položil základy koncepčnímu rozvoji českého stylistického bádání. Po tomto roce také začínají převažovat funkčně orientované přístupy k jazyku, ve kterých je již jasně patrné uvažování o jazyku způsobem příznačným pro analýzu diskurzu. Svědčí o tom také Mathesiovo známé tvrzení, že východiskem výpovědi je to, co je v dané situaci známo

¹⁵ NEKVAPIL, Jiří. *Úvodem k monotematickému číslu – Analýza promluv a textů, analýza diskurzu*, In: *Sociologický časopis, ročník 42*, 2006, s. 293-267, <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2006/02/01.pdf> (online: 12.2. 2021)

¹⁶ TOMLIN, Russel, FORREST, Linda, PU, Ming Ming, KIM, Myung Hee. *Semantyka dyskursu*, In: A. VAN DIJK, Teun (ed.): *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2001, s. 68-80

¹⁷ Ten založil bohemista a slavista Josef Zubatý a v redakční radě pracovali také František Bílý, Emil Smetánka a Jaroslav Vlček. Později se přidali Václav Ertl, Oldřich Hujer, Jiří Haller a Václav Machek.

anebo alespoň nasnadě a od čeho mluvčí vychází.¹⁸ Josef Václav Bečka v roce 1938 vydává soubornou publikaci *Technika slohu*, v roce 1948 pak *Úvod do české stylistiky*, kde pozornost věnuje také rozvíjení myšlenkových linií a jejich jazykovému vyjádření a ukazuje, že toto studium zasahuje i do celkové stavby jazykového projevu, tedy kompozice.¹⁹

V 50. letech zintenzivněla diskuse o funkčních stylech, když v roce 1954 na konferenci v Libicích došlo ke sjednocení terminologie a v roce 1955 vychází *Kapitoly z praktické stylistiky* Františka Daneše, Lubomíra Doležela, Karla Hausenblase a Františka Váhala. V publikaci je kapitola věnována také významu slova, přičemž autoři poukazují na využití jemných významových rozdílů synonym a obrazných pojmenování, poslední kapitola je pak věnována stylu publicistickému, tématu dodnes mimořádně oblíbenému. Z mnohých poznatků v kapitole uvedených badatelé věnující se publicistickému diskurzu stále čerpají.

Milan Jelínek v roce 1957 publikuje monografii *O jazyku a stylu novin*, která je určena zejména novinářům, zaměřuje se na kritiku chyb, ale také popisuje vlastnosti novinářského diskurzu a jeho podkategorií (pokud použijeme dnešní terminologii). V následujících letech se intenzivně rozebírá také styl umělecký, např. *O stylu moderní české prózy* Lubomíra Doležela z roku 1960, kde za zdůraznění stojí zejména to, že jako jeden z prvních se intenzivně věnuje také vertikálnímu členění textu.

Již v pracích členů Pražského lingvistického kroužku se můžeme setkat, jak ostatně dokládají i svou 8. tezí²⁰, s pojetím významu slova podmíněným vztahem k jiným slovům, což je bližší i přístupu přijatému v předložené práci. Toto strukturální pojetí pak dále posunul bohemista, slavista a sociolingvista Igor Němec, který ve svých popularizačních pracích vypíchl vztah mezi slovem a tím, co představuje, tedy již od 60. let pracoval s jakýmsi jazykovým obrazem světa. Jmenovat můžeme například články *Škrtit peníze*²¹ či *Být na prkně*²², z 80. let pak např. článek *Odvaha*²³. Podobně pojatý výklad slov vidíme i u dalších soudobých autorů jako u

¹⁸ MATHESIUS, Vilém. *Čeština a obecný jazykozpyt*, Praha: Melantrich, 1947, s. 234

¹⁹ TĚŠITELOVÁ, Marie. *J.V. Bečka sedmdesátíkem*, In: *Naše řeč, ročník 56*, 1973, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5693> (online: 19.10.2021)

²⁰ Pražský lingvistický kroužek na 1. sjezdu slovanských filologů v Praze r. 1929 sestavil 9 tezí, ve kterých řešil např. metodologické problémy slovanské lexikografie (8. teze) nebo funkční lingvistiku (9. teze), <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5385> (online: 31.1.2021)

²¹ NĚMEC, Igor. *Škrtit peníze*, In: *Naše řeč, ročník 50*, 1967, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5302> (online: 9.2.2021)

²² NĚMEC, Igor. *Být na prkně*, In: *Naše řeč, ročník 47*, 1964, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5072> (online: 9.2.2021)

²³ NĚMEC, Igor. *Odvaha*, In: *Naše řeč, ročník 68*, 1985, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6572> (online: 9.2.2021)

bohemisty a slavisty Slavomíra Utěšeného (př. článek *Ovádi a hovada*²⁴), onomastičky Miroslavy Knappové (př. článek *Sesterna*²⁵) či bohemistky Ludmily Švestkové (př. článek: *Mleziivo*²⁶). Analogie zde vidíme zejména ve snaze dobrat se původu použitých označení, je to ale právě Němec, který sahá po spíše abstraktních pojmech a tím se více přibližuje k otázce toho, co dané slovo pro jeho uživatele může skutečně znamenat.

V roce 1961 Ústav pro jazyk český ČSAV vydal *Knížku o jazyce a stylu soudobé české literatury* a v roce 1967 vychází kniha Zdeňka Kožmína *Umění stylu*. V roce 1971 sbírku studií o stylu vydal Karel Hausenblas – *Výstavba jazykových projevů a styl*. Zde bych chtěla zdůraznit, že na uvedené dílo Hausenblase i na ta z pozdějších let, navazuje celá řada výzkumů diskurzu právě proto, že je spojují úvahy o výstavbě, funkci i typologii jazykových projevů. Díky tomuto lingvisté, kteří se zabývají diskurzem, často citují jak jmenovaného Hausenblase, tak ale i Mathesiuse a jiné představitele Pražského lingvistického kroužku. V roce 1972 se objevila dvoudílná *Slohová cvičení* pro učitele slohu na základních školách Josefa Hubáčka a Jana Říhová vydává vysokoškolská skripta *Úvod do stylistické systematiky* (1972), *Teorie stylistiky* (1977) a *Slohová čítanka* (1982). František Daneš v časopise *Slovo a slovesnost* publikuje v roce 1968 článek *Typy tematických posloupností v textu (na materiále českého textu odborného)*, v roce 1978 ve stejném časopise pak *O identifikaci známé (kontextově zapojené) informace v textu*, kde pracuje s otázkou učenosti a reference. Daneš zde jako synonymické uvádí termíny „známá informace“ a „informace kontextově zapojená“, což je pojem objevující se u jednoho z hlavních pokračovatelů funkčně-strukturálního bádání Pražské jazykovědné školy, Jana Firbase, a termín „kontextově vázaná informace“ pocházející od bohemisty Petra Sgalla. V článku pak pojednává o kontextu a schopnosti posluchače předvídat na základě předchozích či obecně známých informací.²⁷ Toto téma najdeme také u Bohumila Palka v monografii *Cross-reference: A Study from Hyper-syntax*²⁸ z roku 1968 a v česky psané *Referenční výstavbě textu*, která pak vychází o dvacet let později, který tehdy (1968) přichází s původním pojetím nadvětné syntaxe. V roce 1972 vychází také

²⁴UTĚŠENÝ, Slavomír. *Ovádi a hovada*, In: *Naše řeč, ročník 47*, 1964, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5073> (online: 9.2.2021)

²⁵KNAPPOVÁ, Miloslava. *Sesterna*, In: *Naše řeč, ročník 50*, 1967, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5301> (online: 9.2.2021)

²⁶ŠVESTKOVÁ, Ludmila. *Mleziivo*, In: *Naše řeč, ročník 68*, 1985, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6573> (online: 9.2.2021)

²⁷ DANEŠ, František. *O identifikaci známé (kontextově zapojené) informace v textu*, In: *Naše řeč, ročník 40*, 1970, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2631> (online: 18.10.2021)

²⁸ přepracovaná disertační práce z roku 1967

Hlavsův článek *K protikladu učenosti v češtině* (opět *Slovo a slovesnost*), v roce 1975 pak Zdeněk Hlavsa vydává knihu *Denotace objektu a její prostředky v současné češtině*.

Milan Jelínek v roce 1974 vydal monografii *Stylistické aspekty* a v roce 1975 se objevila publikace o stylu významných českých autorů *Sabina – Němcová – Havlíček a jiné textologické studie* od Alexandra Sticha. V 80. letech také vycházejí práce filozofa Petra Horáka, kde pracuje s pojmem „diskurs“, ten zde používá jako synonymum pro výraz rozprava. Jak v článku *Úvodem k monotematickému číslu „Analýza promluv a textů, analýza diskurzu“* okomentoval Nekvapil v monografii *Struktura a dějiny* z roku 1982 Horák variuje mezi těmito dvěma výrazy, načež v překladu díla Michela Foucalta v roce 1994 zdůvodňuje, proč se rozhodl pro variantu diskurz.²⁹ V tomto až filozoficky, úvahově a osobně pojatém úvodu se Horák zamýšlí nad kontrolou produkce diskurzu společností, diskursem jako předmětem touhy a jako pravidelnými a odlišnými sériemi událostí dále rozvíjí teorii společností diskursů.

V roce 1983 se Alena Macurová v monografii *Ztvárnění komunikačních faktorů v jazykových projevech* zabývala faktory, které ovlivňují strukturu textu a ve stejném roce vychází také kniha Jany Hoffmanové *Sémantické a pragmatické aspekty koherence textu*. Hoffmanová zde jednu z kapitol věnuje postavení teorie textu v kontextu některých příbuzných nauk a obsahové rovině textu, přičemž ale opět upozorňuje na nejasné hranice mezi textem a významem a různé pohledy a názory na vztah pragmatiky a sémantiky. V roce 1985 Marie Čechová publikovala práci zvanou *Vyučování slohu*, která rozebírá metodologické přístupy k výuce slohu na základních a středních školách od konce 18. století až do současnosti. V roce 1984 vychází sborník věnovaný diskurzu a diskurzivní analýze *Text and the Pragmatic Aspects of Language*, jehož editory jsou Jana Hoffmanová a Jan Kořenský. Ve sborníku se nachází také článek Jany Hoffmanové *Typen der Konnektoren und deren Anteil an der Organisation des Textes*. O rok později se objevuje významné textologické dílo Františka Daneše *Věta a text: studie ze syntaxe spisovné češtiny*.

S první systematickou analýzou literatury pro děti přišla v roce 1987 monografie Oldřicha Uličného *Prostor pro jazyk a styl*. Kniha se věnuje tzv. aspektu dětství a mládí v textech, popisuje jeho vlastnosti a analyzuje ho na příkladech soudobé dětské literatury. Analýzou stylu publicistiky se podrobněji zabýval Josef Václav Bečka v publikaci *Sloh žurnalistiky*

²⁹ NEKVAPIL, Jiří. *Úvodem k monotematickému číslu »Analýza promluv a textů, analýza diskurzu*. In: *Sociologický časopis, ročník 42*, 2006, s. 293-267, <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2006/02/01.pdf> (online: 12.2.2021)

z roku 1986 a Josef Hubáček vydal roku 1987 *Učebnici stylistiky pro studenty pedagogických fakult*. Kolektiv autorů Marie Čechová, Jan Chloupek, Marie Krčmová a Eva Minářová vydal na přelomu tisíciletí tři významné kolektivní monografie: v roce 1991 *Stylistiku češtiny*, v roce 1997 *Stylistiku současné češtiny*, v roce 2003 pak *Současnou českou stylistiku* a v roce 2008 *Současnou stylistiku*. Chloupek stál v čele první z nich, další vycházely pod vedením Krčmové, hlavní autorkou poslední zmiňované je Čechová. Publikace více reagovaly na jazyk a styl nového tisíciletí, rozšiřovaly počet funkčních stylů a měnily stylové hodnocení výrazových prostředků. Odlišný přístup ke stylistice představil Josef Václav Bečka v roce 1992 ve své monografii *Česká stylistika*, soustředil se zde především na podrobný popis výrazových prostředků včetně jejich funkcí a stylových hodnot. Změny ve stylovém hodnocení jazykových prostředků a jeho stav na konci 20. století shrnul Jan Kořenský roku 1992 ve své publikaci *Komunikace a čeština*. Větou a koherencí se zabývá česká, na diskurz se zaměřující, lingvistka Eva Hajičová a v roce 1993 vydává knihu *Issues of Sentence Structure and Discourse Patterns*. V roce 1994 vychází *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny* Josefa Hrbáčka, ve kterém dle Jany Hoffmanové jasně poukazuje na blízkost textové syntaxe a stylistiky, ale zároveň jen opatrně zachází s komunikativně-pragmatickým kontextem a sám se nepouští nad rámec struktury a textové syntaxe.³⁰

V roce 1993 vydal Lubomír Doležel monografii *Narativní způsoby v české literatuře*. Roku 1995 byla vydána kolektivní gramatika *Příruční mluvnice češtiny* zahrnující kapitolu o stylistice od Milana Jelínka. V polovině 90. let vyšla publikace *Tvořivý sloh* (1995) od Zdeňka Kožmína pro budoucí učitele středních škol. Jana Hoffmannová a Jiří Kraus vydali o rok později první moderní příručku české praktické stylistiky nazvanou *Písemnosti v našem životě*. Karel Hausenblas ve stejném roce vydal publikaci *Od tvaru k smyslu textu*. Vyzdvihnout bych zde chtěla knihu, která vyšla v roce 1996 – *Slovanská věta*, jedná se o dílo autorek Heleny Běličové a Ludmily Uhlířové a kromě pragmatiky a studia nad větou, tato kniha patří také do slovanské komparistiky, jak autorky uvádějí v předmluvě: „monografie je komplexním popisem jednoduché věty v současných slovanských jazycích, a to jak po stránce strukturní organizace syntaktické, tak po stránce sémantické výstavby a aspektů pragmatických.“³¹ Hoffmanová v roce 1997 vydává knihu *Stylistika a...: současná situace stylistiky*.

³⁰ HOFFMANOVÁ, Jana. *Josef Hrbáček: Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*, In: *Slovo a slovesnost*, ročník 56, 1995, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3650> (online: 13.2.2021)

³¹ BĚLIČOVÁ, Helena, UHLÍŘOVÁ, Ludmila. *Slovanská věta*, Praha: Euroslavica, 1996, s. 11

Petr Kaderka v roce 2001 vydává v časopise *Jazykové aktuality* článek *Text, kontext, diskurz* a v roce 2003 článek *Obraz cizinců v médiích: Zpráva o projektu za rok 2002*, který je součástí publikace *Integrace cizinců na území České republiky* Akademie věd. Jazykovému obrazu v komparativních souvislostech se věnoval článek Mieczysława Balowského otištěný v roce 2003 ve sborníku referátů *České, polské a slovenské literární souvislosti*, který vyšel u příležitosti sedmdesátin profesora Edvarda Lotka - *Metody rekonstrukce jazykového obrazu světa*. V roce 2004 se objevila práce Marie Krčmové *Príznačkovost a její specifika v morfológii*.

Kognitivní lingvistika je dnes mnohými považována za slepou větev nebo nadužití termínu kognitivní, přesto bych nepovažovala kapitolu o výzkumu diskurzu za úplnou, pokud bych zde tuto disciplínu nezmínila. S pojmem kognitivní lingvistika v kontextu jazykovědy se setkáváme v *Encyklopedickém slovníku češtiny* Ivy Nebeské v roce 2002. Což ale jak upozorňuje Irena Vaňková v publikaci *Základy kognitivní lingvistiky*, nebyl první kontakt s touto disciplínou: „V českém prostředí jsme se začali s kognitivně-lingvistickým bádáním seznamovat se značným zpožděním, a to díky americkým a polským lingvistům. Prostřednictvím své slavistické a bohemistické orientace si k nám v polovině 90. let našli cestu David Danaher a Laura Janda – a díky tradici meziuniverzitních polsko-českých konferencí jsme tehdy začali spolupracovat také na mezinárodním kognitivně-sémantickém výzkumu koordinovaném profesorkami Renatou Grzegorzcykovou a Krystynou Waszakovou z Warszawské univerzity.“³² Důležitou prací v kontextu kognitivní lingvistiky i česko-polského srovnání je nepochybně článek Ireny Vaňkové z roku 1999 *Kognitivně-kulturní inspirace z Polska* otištěný v časopise *Slovo a slovesnost*. Přesto můžeme říct, že významnější díla z daného oboru se objevují až po roce 2000. V roce 2005 vychází publikace Ivy Nebeské, Lucie Saicové Římalové, Jasni Šlédrové a Ireny Vaňkové *Co na srdci, to na jazyku*, ve stejném roce a o dva roky později postupně vyjdou *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I. a II.* Editorkou je Lucie Saicová Římalová a část článků jsou překlady z angličtiny a polštiny. V akademickém roku 2009/2010 se na Univerzitě Karlově rodí spolek Antropolingva: Společnost pro kognitivně-kulturní lingvistiku, která na počátku sdružuje zejména studenty a doktorandy bohemistiky zabývající se teorií komunikace, filozofií jazyka, a právě kognitivní lingvistikou Ireny Vaňkové. Spolek od roku 2014 pořádá také tematické konference jako *Dny kognitivní lingvistiky* a v roce 2016 se ujali organizace mezinárodní konference *Kulturní lingvistika pro dnešní Evropu*. Čilá spolupráce s polskými lingvisty tehdy přinese také vydání

³² VAŇKOVÁ, Irena. *Základy kognitivní lingvistiky*, Praha: Univerzita Karlova, 2013, s. 18

výboru prací Jerzyho Bartmińskiego, v překladu Ireny Vaňkové: *Jazyk v kontextu kultury – dvanáct statí z lublinské etnolingvistiky*.

Obecně můžeme říct, že v současnosti je nadále východiskem českých stylistických teorií strukturalistický a funkční přístup Pražské školy. V centru zájmu je funkce textu a to, jak k ní přispívají konkrétní výrazové prostředky a jejich uspořádání. Disciplína, která se s moderní lingvisticky orientovanou stylistikou překrývá, je pragmatika. Vidíme to třeba na příkladech prací z oblasti morfologie a slovtvorby, které vyhrazení prostor také pragmatickým aspektům, fungování jevu v komunikaci, přičemž opět bychom tuto metodologii mohli zastřešit analýzou diskurzu. Stejně tak i dnes navazují čeští lingvisté na Fairclougha a Foucalta. Jim se věnuje také Jiří Nekvapil ve svém, již citovaném, článku *Úvodem k monotematickému číslu „Analýza promluv a textů, analýza diskurzu“* z roku 2006. K Foucaltovi se odkazuje i Jiří Homoláč, jenž v roce 2006 publikuje v Sociologickém časopise článek *Diskurz o migraci Romů na příkladu internetových diskusí*, o tři roky později pak na toto téma vydává knihu *Internetové diskuse o cikánech a Romech*, ve které se odkazuje také k dílu a pojetí Teuna A. van Dijka a aplikované lingvistky Ruth Wodak. V roce 2007 vyšel sborník příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci česko-polské mezinárodní konference konané v roce 2004 v prostorách Univerzity Karlovy *Obraz světa v jazyce II.*, editorkou zde byla Jasňa Pacovská. Komparativní monografii píše v roce 2011 romanista Ondřej Pešek: *Argumentativní konektory v současné francouzštině a češtině. Systémové srovnání a analýza okurenční respondence*. Tato knížka vychází z evropského strukturalismu. V roce 2013 vychází monografie Tomáše Kubíčka, Jiřího Hrabala a Petra Bílka *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Zejména Hrabal zde pracuje s diskurzem, ovšem právě z naratologického pohledu (viz kapitola *Narativní diskurz*). V této době vzniká také *Pražský diskurzni korpus*, který navázal na Pražský závislostní korpus, ale také na první takovýto počítačový korpus anglický *Penn Discourse Treebank*. Ve stejném roce se objevuje také v češtině a polštině psaný sborník *Tělo, smysly, emoce v literatuře/Tělo, smysly, emoce v jazyce*, jehož editory jsou Irena Vaňková a Jan Weidl a z velké míry se jedná o příspěvky přednesené na konferenci *Tělo, smysly, emoce v jazyce a literatuře*, která se konala v roce 2012 na Karlově univerzitě. O rok později Irena Vaňková vydává knihu *Nádoba plná řeči*.

V roce 2015 v Olomouci vychází *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.* a *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II.*, první z nich editovala Božena Bednaříková, druhou pak ve spolupráci s Monikou Pitnerovou. Čítanky se v první řadě snaží přiblížit celý koncept

kognitivní lingvistiky počínaje články, které můžeme považovat za úvod jak do kognitivní lingvistiky, tak do jejích subdisciplín, konče úzce zaměřenými studii a mezijazykovými srovnáními. V roce 2015 se objevuje kniha Soni Schneiderové *Analýza diskurzu a mediální text*, přičemž můžeme říct, že obecně se téma médií stává v prostředí analýzy diskurzu jedním z nejpopulárnějších. Další publikací na toto téma jsou *Pragmalingvistické a sociopragmatické pohledy na vybrané komunikáty nejenom mediálního diskurzu* z roku 2018 autorů Jindřišky Svobodové, Petry Bačivčikové, Ivany Dobrotové a Silvie Válkové. Z roku 2016 pak pochází příspěvek na téma kritické analýzy diskurzu Evy Lehečkové, který vyšel ve sborníku *Přednášky z 59. běhu Letní školy slovanských studií* a nese název *Kritická analýza diskurzu v kontextu korpusové a kognitivní lingvistiky*. Stejným tématem se Lehečková zabývala také v příručce *Aplikovaná lingvistika*, jejímiž dalšími autory jsou Karel Šebesta, Kateřina Šormová a Piotr Paweł Pierścieniak. Ve stejném roce také vyšla *Stylistika mluvené a psané češtiny* kolektivu autorů oddělení stylistiky a textové lingvistiky Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i. (Hoffmannová, Mareš, Mrázková, Kaderka, Jílková, Homoláč a Chvalovská).

V roce 2017 se formuje Česká asociace kognitivní lingvistiky, která se o rok později stává přidruženou organizací Mezinárodní asociace kognitivní lingvistiky a zastřešuje dříve vzniklou, již zmíněnou, Antropolingu. Za připomenutí stojí také příspěvek v periodiku *Studies in Applied Linguistics* z roku 2017 autorů Petra Kaderky, Jiřího Nekvapila, Tomáše Samce a Martina Hájka *Critical Discourse Analysis and economy: An interview with Michał Krzyżanowski*. V letech 2017 a 2019 vycházejí na Karlově univerzitě kolektivní monografie *Horizonty kognitivně kulturní lingvistiky I. a II.*, které editovaly v prvním případě Irena Vaňková, Veronika Vodrážková a Radka Zbořilová, v druhém jen první jmenovaná spolu s Lucií Šťastnou.

Z nejnovějších prací, které se zabývají výzkumem diskurzu, na Univerzitě Palackého vyšla v roce 2019 monografie Richarda Změlíka *Konceptualizace barev v narativní fikci na pozadí kvantitativních modelů*, který využívá zejména kvantitativně-korpusovou a diskurzivní analýzu. Nakladatelství Karlovy univerzity vydalo například v roce 2018 *Diskurzivní konektory v češtině. Od centra k periférii* Magdaleny Rysové, která se v této práci zaměřila na jazykové prostředky a jejich možnost vyjadřovat v textu diskurzivní vztahy, ve stejném roce se pod hlavičkou nakladatelství Host objevila publikace *Sumář. Diskurzivita české literatury 19. století* Dalibora Turečka. Pro metodologii analýzy diskurzu pak sahají i mnohé další publikace, které se nezabývají v první řadě jazykem, ale soustředí se například na rozkrytí

některého ze závažných společenských problémů, jako příklad můžeme uvést knihu *Na počátku bylo slovo... Verbální projevy antisemitismu v moderním českém diskurzu* Zbyňka Taranta a Věry Tydlitátové z roku 2017, která vyšla na Západočeské univerzitě v Plzni.

1.4.2 VÝZKUM DISKURZU V POLSKÉ LINGVISTICE

Také v případě polského výzkumu diskurzu můžeme začít stylisty, tedy od roku 1861, kdy se poprvé objevuje termín stylistika v polském jazyce, a to v *Słowniku języka polskiego* (tzv. Słownik Wileński, česky Vilenský slovník). Ještě před první světovou válkou se stylistice věnovali Lucjusz Kormanicki a Stanisław Wędkiewicz, v meziválečném období například jazykovědci Stanisław Szober, Henryk Gaertner či literární vědec a germanista Zygmund Łempicki. V roce 1937 vychází jeho vstupní rozprava *Zagadnienie stylu* ke knížce *Z zagadnień stylistyki* Leo Spitzera, Karla Vosslera a Wiktora Winogradowa. O rok později vyšel jeho článek *Kultura, epoka, styl* v časopise *Kultura i Wychowanie*. Jako příklad dalších důležitých děl té doby můžeme jmenovat například práci Marie Renaty Maynowé *Poetyka opisowa* z roku 1949 a jak uvádí lingvista Grzegorz Grochowski, Marii Renatu Mayenowou můžeme považovat také za iniciátorku studia diskurzu, neboť se ve svých bádáních věnovala konzistenci a provázanosti textu³³. Z dalších děl té doby stojí za zdůraznění díla Zenona Klemensiewiczze – *Problematyka składniowej interpretacji stylu z roku 1951* a *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny z roku 1953*.

První ucelená monografie o polské stylistice se objevila v roce 1959, nesla název *Stylistyka polska* a jejími autory byli Halina Kurkowska a Stanisław Skorupka. Oba jazykovědci pracovali na Varšavské univerzitě. Halina Kurkowska se kromě stylistiky zabývala také slovtvorbou, lexikografií a sociolingvistikou, Stanisław Skorupka pak fonetikou, lexikografií a lexikologií. V díle Kurkowské a Skorupka je znatelný vliv francouzské a pražské školy a nechybí ani kapitola o významu slov zabývající se například sémantikou, vztahem mezi významem a strukturou výrazu, homonymy či synonymy.

V 60. letech se navazovalo zejména na ty jazykové směry, které patřily k široce chápanému strukturalismu, tedy funkční a francouzskou stylistiku a ruský formalismus. Zájem o lidskou komunikaci pak ústí ve vznik generativních, kognitivních směrů a objevují se mezidisciplíny jako sociolingvistika, kulturologická lingvistika, psycholingvistika, teorie diskurzu apod.

³³ GROCHOWSKI, Grzegorz. *Od tłumacza*, In: A. VAN DIJK, Teun. (ed.) *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2001, str. 5

V roce 1966 vychází dílo Marie Renaty Mayenové *Praska szkola strukturalna w latach 1926-1948*, v roce 1970 pak spolu se Zygmundem Salonim vydává dílo *Rosyjska szkola stylistyki*. Za důležitá díla z oblasti rozvoje textové lingvistiky a otázky intertextuálních vztahů je třeba označit díla *Dociekania semantyczne* Anny Wierzbické z roku 1969 vydané ve Varšavě a sborník *O spójności tekstu*, který redigovala Marie Renata Mayenowa a který se objevil o dva roky později.

V roce 1970 ve Varšavě vychází publikace Piotra Wierzbického a pozdější tvůrkyňě metajazyka Anny Wierzbické *Praktyczna stylistyka*. Halina Kurkowska vydává v roce 1973 spolu s Witoldem Doroszewskim monografii *Słownik poprawnej polszczyzny*, v roce 1979 pak *Językoznawstwo strukturalne*. V roce 1974 vychází dílo Marie Renaty Mayenové *Poetyka teoretyczna*, ve kterém se zabývá versologií, poetikou a sémiotikou a o kterém můžeme s určitostí říct, že ovlivnilo řadu polských badatelů včetně Jerzyho Bartmińskiego.

U Polska ještě více než v případě České republiky, se musíme pozastavit u terminologie. V polské lingvistice byl dlouhý čas pojem „diskurz“ jako takový spojován zejména s psycholingvisty či sociolingvisty jako je například Stanisław Grabias, který v práci *Język w zachowaniach społecznych* diskurz označuje za jazykový rozměr interakce³⁴, ve svém díle pak jako mentorku a vzor zmiňuje významnou osobnost polské stylistiky, profesorku Teresu Skubalanku.³⁵ Jak uvádí Grzegorz Grochowski, Uniwersytet Marie Curie Słodowskiej v Lublině, kde Grabias působil, a výše zmíněný Uniwersytet Opolski³⁶ patří k nejvýznamnějším centrům textologického výzkumu (za Opolí jmenujme ještě například etnoligvistu Wojciecha Chlebdy). Dalšími významnými centry jsou pak Varšava a Vratislav. Vratislavská univerzita se zaměřovala zejména na vztah jazyka a široce chápané kultury, tedy jazyk ve vztahu k fenoménům jako mytologie, magie či umění. Zajímavé je, že to byla právě Vratislav, kde díky profesorovi Czesławu Hernasovi došlo k setkání jazykovědců, dialektologů, folkloristů a odborníků zaměřených na literaturu a kulturu, přičemž po diskuzi nad knížkou Jerzyho Bartmińskiego *O języku folkloru*, profesor Hernas dodal do programu bod zaměřující

³⁴ GRABIAS, Stanisław. *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie Skłodowskiej, 1994, s. 15

³⁵ tamtéž, s. 9

³⁶ GROCHOWSKI, Grzegorz. *Od tłumacza*, In: A. VAN DIJK, Teun. (ed.) *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2001, str. 5

se na slovník jazyka folklóru a podnítl tak jeho vydání v roce 1980, kdy se publikace stala manifestem etnolingvistiky.³⁷

Od roku 1981 v Lublině vychází tzv. červená série – *Czerwona Seria*. Jedná se o sérii, kterou spojuje textologické, diskurzivní, etnolingvistické zaměření a jejíž jednotlivé díly se koncentrují kolem jazykového obrazu světa, profilování, hodnocení, manipulace v jazyku apod. Ve Vratislavi naproti tomu vychází od roku 1988 série bílá – *Biała Seria – Język i kultura*, přičemž materiály často redigovali stejní odborníci.

Za zmínku také stojí, že v roce 1982 (za Jaruzelského) vyšel *Program prac nad kulturą języka polskiego*, který měl zabránit primitivizaci jazyka (vydán Ministerstvem Kultury i Sztuki). V roce 1984 pak vychází dílo významné představitelky polské stylistiky Teresy Skubalanky *Historyczna stylistyka polska*, v roce 1991 pak *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*. Od roku 1988 vychází v Lublině periodikum *Etnolingvistika*. Slovanská etnolingvistika směřuje výrazně historicky, zkoumá tzv. „živé dědictví minulosti“. Za zdroj a podloží národní kultury je pokládán především lidový jazyk (dialekty), folklór a tradiční venkovská kultura. Významnými představiteli etnolingvistiky jsou Nikita Iljič Tolstoj, Jerzy Bartmiński a Anna Wierzbicka. Výzkumy Lublinské univerzity jsou spojené s jazykovým obrazem světa a obory jako etnolingvistika či sociolingvistika. Obecně lze říct, že kognitivní lingvistiku v Polsku můžeme rozdělit minimálně do dvou etap, mezi kterými jako předěl funguje pád železné opony, s čímž je právě spojena i terminologie – tzv. jazykový obraz světa, ale i pozdější potřeba přihlásit se k západnímu směru výzkumu, např. pomocí termínu kognitivní etnolingvistika, který můžeme najít v pozdějších pracích. Pro úplnost dodám, že etnolingvistikou se kromě polských badatelů zabývali a zabývají zejména lingvisté ruští, ti se však soustředili na jazykově-folklórní obraz světa, polský výzkum je v tomto ohledu svobodnější a zaměřuje se na celou škálu různých témat.

Od roku 1992 vychází v Opolí periodikum *Stylistyka*, které v tematicky orientovaných ročnících prezentuje zejména výsledky bádání ve slovanských zemích. Časopis vznikl díky aktivitě polonistiky Univerzity v Opolí, kterou reprezentuje například Stanisław Gajda, mezi jehož díla patří komentář k polským stylistickým dílům *Przewodnik po stylistyce polskiej* z roku 1995 a *Styl i tekst*, který vyšel o rok později. Jak komentuje Jana Hoffmanová v článku *Hledání stylu v (o)polské stylistice*, Stanisław Gajda je specialista na terminologii, odborný

³⁷ BARTMIŃSKI, Jerzy. *Etnolingwistyka, lingwistyka kulturowa, lingwistyka antropologiczna?*, In: *Język i Kultura, Tom 20*, Acta Universitatis Wratislaviensis, Wrocław 2008, s. 19-20

styl, obecné problémy stylistiky a textové lingvistiky, přičemž podle Gajdy stylistika v současnosti představuje typickou transdisciplínu či makrodisciplínu, kdy práce stylistického charakteru můžeme vidět pod „módnějším“, ale možná i „správnějším“ označením textové teorie, pragmalingvistika, sociolingvistika apod.³⁸

Jak upozornil Józef Porayski-Pomsta v kapitole sborníku *Tekst – Wypowiedź – Dyskurs*: „V tradičních jazykovědných výzkumech textu se tento termín (diskurz) užívá spíše zřídka – například nepoužívá se v pracích Institutu Literárního Výzkumu PAN, který má v Polsku obrovské zásluhy co do výzkumu textologie.“ Stejně tak pojem kognitivní lingvistika není příliš využívaný a přesto, jak tvrdí Irena Vaňková ve svém článku *Kognitivně kulturní inspirace z Polska*, máme v této oblasti svým severním sousedům co závidět: „...probírat se řadami tamějších zajímavých sborníků i monografií (přeložených i původních)..., které se věnují právě těmto přístupům a oblastem výzkumu: jazyku jakožto obrazu světa, provázanosti jazyka a kultury, etnolingvistice, antropolingvistice, kognitivní sémantice.“³⁹

Diskurz a diskurzivní analýza jako fenomén v teoretické rovině je méně časté téma, ale již v devadesátých letech o něm můžeme mluvit v případě knihy *Tekst. Próba syntezy*⁴⁰ z roku 1991 a heslovitě je zmíněn také v publikaci *Współczesny język polski*⁴¹ z roku 1993 a *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*⁴² z roku 1998. Ze stejného roku je pak také článek významné polonistky a slavistky Renaty Gregorczykowe *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, který vyšel v publikaci *Problemy teoretyczne*, vydané v Lublině u příležitosti jubilejní 20. konference *Język i kultura*. V této publikaci redigované Barbarou Bonieckou a Jerzym Bartmińskim se objevily také články *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej* Jerzyho Bartmińskiego, *Tekst jako jednostka językowa i jego warianty* Urszuly Majer-Baranowské a další. Tato publikace je součástí tzv. červené řady – *Czerwonej Serii*.

V roce 1995 vychází kniha *Lingwistyka kulturowa* vratislavského lingvisty Janusze Anusiewiczze, který je hlavním redaktorem pravidelných sborníků *Język a kultura* vydávaných od roku 1991. V knize se zabývá mimo jiné jazykovým obrazem světa a v kapitole *Semantyka lingwistyczna i jej aspekty* se věnuje sémantice jako kulturně podmíněnému prostoru společné

³⁸ HOFFMANOVÁ, Jana. *Hledání stylu v (o)polské stylistice*, In: *Česká literatura 4, ročník 43*, Praha: AV ČR, 1995, s. 407-414

³⁹ VAŇKOVÁ, Irena. *Kognitivně kulturní inspirace z Polska*, In: *Slovo a slovesnost, ročník 60*, 1999, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3849> (online: 13.2.2021)

⁴⁰ DOBRZYŃSKA, Teresa. *Tekst. Próba syntezy*, In: *Pamiętnik literacki*, 82/2, Warszawa 1991, s. 142-183

⁴¹ BARTMIŃSKI, Jerzy. (red) *Współczesny język polski*, Wrocław: UMCS, 1993

⁴² DUSZAK, Anna. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: PWN, 1998

lidské zkušenosti, která je zobrazena v jazyce. Ve stejném roce vychází také *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie* Ryszarda Tokarského, jednoho z představitelů Lublinské školy. Téma barev se ostatně v Polsku těší značnému badatelskému zájmu, k dalším lingvistům, kteří se touto otázkou zabývají, patří například Kristyna Waszakowa z univerzity ve Varšavě, příkladem je článek: *Jakiego koloru jest człowiek?: o podstawowych nazwach barw używanych na określenie koloru twarzy ludzkiej we współczesnym języku polskim* otištěný v roce 1999 v periodiku Varšavské univerzity *Prace Filozoficzne*. Kristyna Waszakowa je zároveň spolu s Renatou Gregorczykowou koordinátorkami projektu, který vznikl na katedře polonistiky Varšavské univerzity, a je zaměřený na oblast kognitivní sémantiky a jedná se o mezinárodní srovnávací výzkum, jehož se účastní badatelé nejen polští, ale také ruští, ukrajinští, čeští, švédští, a dokonce vietnamští.

V roce 1993 vychází *Współczesny język polski (Encyklopedia kultury polskiej XX. w.)* Jerzyho Bralczyka a v roce 1997 jeho popularizační knížka *Język na sprzedaż*, která je věnovaná jazyku reklamy. V roce 1995 se ve Varšavě objevuje publikace Iwony Nowakowské-Kempné *Konceptualizacja uczuć w języku polskim* a také *Lingwistyka kulturowa* Janusze Anusiewiczze. V roce 1998 vychází kniha *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa* Anny Duszak, ve které navazuje zejména na evropskou lingvistiku a strukturalistické přístupy a v Lublině vznikly významné sborníky *Tekst. Problemy teoretyczne*⁴³ a *Tekst. Analizy i interpretacje*⁴⁴, které bychom mohli zařadit pod kognitivní lingvistiku či případně i pod diskurz.

V roce 2001 pod redakci Elżbiety Tabakowské vychází v Krakově publikace *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa* a ve stejném roce se objevuje také publikace pod redakcí Jerzyho Bartmińskiego *Współczesny język polski*, kde najdeme například článek Jerzyho Bartmińskiego a Jolanty Panasiuk *Stereotypy językowe* nebo článek Ryszarda Tokarského *Słownictwo jako interpretacja świata*. V roce 2006 ve Vratislavi vychází kniha Włodzimierza Wysoczańskiego *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych na materiale wybranych języków*.

V Polsku existuje *Polish Cognitive Linguistics Association – Polskie Towarzystwo Językoznawstwa Kognitywnego*, které bylo založeno 1. října 2001 a pořádá pravidelné konference. Předsedkyní asociace je Małgorzata Fabiszak z Univerzity Adama Mickiewicza. Vědeckou radu tvoří profesorka Elżbieta Górska z Varšavské univerzity, profesor Marcin

⁴³ BARTMIŃSKI, Jerzy, BONIECKA, Barbara. *Tekst. Problemy teoretyczne*, Lublin: UMCS, 1998

⁴⁴ BARTMIŃSKI, Jerzy, BONIECKA, Barbara. *Tekst. Analizy i interpretacje*, Lublin: UMCS, 1998

Grygiel z Řešovské univerzity a Krystyna Waszakowa z Varšavské univerzity. V roce 2000 pak vychází další příspěvek k tématu barev, a to monografie *Studia z semantyki porównawczej: Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalne I*, kterou editovaly Krystyna Waszakowa a Renata Gregorczykowa. O dva roky později pak vychází druhý díl.

Jak konstatuje profesor Sambor Grucza: „Na počátku 21. století začíná zájem o jazykovou problematiku textů klesat. Důvodem je pravděpodobně zájem o nelingvistické výzkumné perspektivy a pokusy o integrativní a interdisciplinární přístupy k jazykové komunikaci.“⁴⁵ To nahrává rozvoji diskurzivní analýzy, pragmalinguistiky a podobných odvětví.

Dílo zabývající se politickým diskurzem Jerzyho Bralczyka *O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych* vyšlo v roce 2003. V roce 2004 byla na mezinárodní konferenci Jazyk a kultura v Białymstoku představena koncepce Antropolinguistika. Konference se zúčastnili badatelé z Dánska, Německa, Ruska, Polska, Ukrajiny a Velké Británie z oblasti lexikologie a komparativní a kognitivní lingvistiky. V tomto roce vznikla také Białostocká serie antopolinguistiky, jejíž první publikace byla *Language and Culture: Establishing foundations for anthropological linguistics*. V následujícím roce byla vydána první učebnice *Základy antropolinguistiky* a to v ruštině. V roce 2009 pak vznikla publikace *Antropolinguistyka (nowa nauka XXI wieku)* autorů Sergiusze Griniewiczze, Jana Zaniewského, Tatiany Skopiuk a Elwiry Sorokiny.

V roce 2008 vychází publikace, kterou editovali Michał Krzyżanowski a Ruth Wodak *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences* a také kniha Janiny Labochy *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. V Lublině v roce 2009 vychází kniha Jerzyho Bartmińskiego *Językowe podstawy obrazu świata*. S konceptem jazykového světa pracují i další badatelé, když ve stejném roce vychází i *Punkty dyskusyjne w rozumieniu językowego obrazu świata – widziane z perspektywy badań porównawczych*⁴⁶ Renaty Grzegorczykovej nebo *Językowy obraz świata i tekst kreatywny*⁴⁷ Anny Pajdzińskiej a

⁴⁵ GRUCZA, Sambor. *Linguistyka tekstu – jej przedmiot i cele cząstkowe badań*, In: BILUT-HOMPLEWICZ, Zofia, CZACHUR, Waldemar, SMYKAŁA, Marta. *Linguistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2009, s. 99-100; originál: W gruncie rzeczy na początku XXI wieku zainteresowanie lingwistycznymi zagadnieniami tekstów zaczyna maleć. Jest to zapewne efekt zainteresowania pozalingwistycznymi perspektywami badawczymi oraz próbami integracyjnego oraz interdyscyplinarnego podejścia do komunikacji językowej.

⁴⁶ GRZEGORCZYKOWA, Renata, *Punkty dyskusyjne w rozumieniu językowego obrazu świata – widziane z perspektywy badań porównawczych*, In: VAŃKOVÁ, Irena (red.): *Perspektywy kognitivní (etno) lingvistiky*, Praha: FF UK, 2009, s.275-287

⁴⁷ PAJDZIŃSKA, Anna, TOKARSKI, Ryszard. *Językowy obraz świata i tekst kreatywny*, In: VAŃKOVÁ, Irena (red.): *Perspektywy kognitivní (etno) lingvistiky*, Praha: FF UK, 2009, s.288-297

Ryszarda Tokarskiho⁴⁸. Zároveň se v tomtéž roce objevuje i práce Jerzyho Bartmińského a Stanisławy Sniebrzegovské Bartmińské *Tekstologia*. Kniha vychází ve Varšavě a zabývá se textem v relaci k diskurzu, jeho strukturou, sémantikou i analýzou. Sami autoři pak uvádějí: „Autoři knihy vycházejí z lingvistických přístupů, které jsou jim nejbližší, ale také z podnětů současné antropologicko-kulturní lingvistiky a kognitivní lingvistiky (které překročily tradiční rámec strukturalismu a ve svých výzkumech zahrnuly problematiku jazykového obrazu světa, subjektu-tvůrce výpovědi, komunikačních záměrů, subjektivního hlediska a perspektivy, profilování základních stereotypních obrazů v různých ideologicky orientovaných veřejných diskurzech) směřují k integrálním přístupům.“⁴⁹

V roce 2010 vychází publikace polsko-běloruského lingvisty, který pozornost věnuje zejména teorii diskurzu, Aleksandra Kiklewicze *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, o dva roky později knihy *Czwarte królestwo. Język i kontekst w dyskursach współczesności a Znaczenie w języku – znaczenie w umyśle. Krytyczna analiza współczesnych teorii semantyki lingwistycznej* a v roce 2015 pak spolu s Irinou Uchwanovou-Szmygowou edituje sborník *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne*, ve kterém Kiklewicz v první kapitole nazvané *Kategoryzacja dyskursu* píše o difúzním charakteru diskurzu a o nadužívání tohoto termínu tam, kde by měla zaznít slova výpověď či text.⁵⁰

V roce 2012 vzniká výzkumný projekt Eurojos – jazykový obraz Slovanů a jejich sousedů. V čele projektu stojí Maciej Abramowicz a Jerzy Bartmiński, součástí však je celá řada vědců z Polska, Slovenska, Česka, Ukrajiny, ale i vzdálenějších, neslovanských zemí. Tyto výzkumy jsou pak prezentovány v publikaci *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów 1* (2012) a o dva roky později v pokračování: *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów 2*. V tomto roce vychází také kniha Anny Wierbické

⁴⁸ Z českého prostředí pak otázku jazykového obrazu najdeme v pracích, s polskými lingvisty úzce spolupracující, Ireny Vaňkové, dále jmenujme sborníky příspěvků z česko-polské mezinárodní konference v letech 2001 a 2004 *Obraz světa v jazyce*. Obecně můžeme zmínit publikace *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky*, které vyšly po dvou vydáních se shodným názvem pod hlavičkou Univerzity Palackého a také Univerzity Karlovy.

⁴⁹ BARTMIŃSKI, Jerzy, NIEBRZEGOWSKA BARTMIŃSKA, Stanisława. *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2009, s. 12; originál: Autorzy książki vychodzą od najbliższych im ujęć lingwistycznych, ale i kierując się inspiracjami współczesnej lingwistyki antropologiczno-kulturowej i lingwistyki kognitywnej (które wyszły poza tradycyjne ramy strukturalizmu i swymi badaniami objęły zagadnienia językowego obrazu świata, podmiotu-nadawcy wypowiedzi, intencji komunikacyjnych, podmiotowego punktu widzenia i perspektywy, profilowania bazowych stereotypowych wyobrażeń w różnych ideologicznie zorientowanych dyskursach publicznych) - podążają w kierunku ujęć integralnych.

⁵⁰ KIKLEWICZ, Aleksandra. *Kategoryzacja dyskursu*, In: KIKLEWICZ, Aleksandra, UCHWANOWA-SZMYGOWA, Irina. *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2015, s. 16

Semantics: Primes and Universals. V roce 2016 v Česku vychází v redakci Ireny Vaňkové sebrané spisy Jerzyho Bartmińskiego *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*.

Současný výzkum je dnes zejména, jak jsem již zmínila, ve znamení provázanosti, svědčí o tom například náplň opolského periodika *Stylistyka*. To se v roce 2020 dočkalo již 29. čísla, které bylo zaměřeno na náboženství – *styl i religia* – a najdeme v něm články, které bychom mohli zahrnout pod jazykový obraz, studium metafory, forem, žánrů a dialogičnosti, přičemž jejich autoři pracují s kontextem i pronikáním diskurzů. V dřívějších letech pak vyšla tematická zaměření jako *Integracja w stylistyce* (2011), *Styl i dyskurs* (2014) a další.

V roce 2017 ve Varšavě vychází sborník u příležitosti 45 let zahájení kariéry profesorky Teresy Dobrzyńskiej *Metafora, tekst, dyskurs*. V něm kromě článků věnovaných metafoře, hodnocení či sémantice, se profesorka Bożena Witosz zamýšlí nad přítomností teorie textu v lingvistickém výzkumu na počátku 21. století: „Text, který je dnes nejčastěji považován za jednotku komunikace, situovanou ve sféře užívání, chápanou procesuálně, s ohledem na situační a širěji kulturní podmínky, je vybaven dalšími determinanty, které směřují pohled badatelů k účastníkům interakce a otevírají perspektivu sledování závislosti výstavby textu na kompetenci, znalostech, světonázoru, hodnotovém systému, institucionální příslušnosti atd. tvůrce textu a jeho spoluautora (interpreta).“⁵¹

Velké popularity se dnes, a to nejen v Polsku, v rámci výzkumu diskurzu těší jazyk médií a reklamy a také diskurz politický. Jmenujme například *Badania nad dyskursem populistycznym: wybrane podejścia* z ledna roku 2021, které vznikl v Poznani pod redakcí Agnieszky Stepińskiej a Artura Lipińskiego.

1.4.3 DOSAVADNÍ VÝZKUM LITERÁRNĚ-VZDĚLÁVACÍCH TEXTŮ S DŮRAZEM NA DISKURZIVNÍ ANALÝZU

Literárně-vzdělávací texty jsou systematicky zkoumány z mnoha úhlů a také já nadcházející kapitole, pro účely její úplnosti, začnu širším pohledem. Z mezinárodních organizací se

⁵¹ WITOSZ, Bożena. *Obecność problematyki teriotekstowej w badaniach lingwistycznych początku XXI. wieku*, In: GROCHOWSKI, Grzegorz, KORDYS, Jan, LEOCIAK, Jacek, PRUSSAK, Maria. *Metafora. Tekst. Dyskurs*, Warszawa: Instytut badań literackich Pan, 2017, s. 221; originál: Dział tekst, traktowany najczęściej jako jednostka komunikacji, sytuowany w sferze użycia, ujmowany procesualnie, z uwzględnieniem uwarunkowań sytuacyjnych i, szerzej, kulturowych, zostaje wyposażony w kolejne wyznaczniki, które kierują spojrzeniem badaczy w stronę uczestników interakcji, otwierając perspektywę śledzenia zależności konstrukcji tekstu od kompetencji, wiedzy, światopoglądu, systemu wartości, przynależności instytucjonalnej itp. twórcy tekstu i jego współtwórcy (interpretatora).

problematice učebnic věnuje například Iartem nebo Unesco, které v textech sleduje mimo jiné prezentaci jednotlivých států. Za Českou republiku mohu zmínit při Masarykově univerzitě fungující Skupinu pro výzkum učebnic, která se sice zabývá jejich pedagogickým aspektem, ale i zde můžeme narazit na styčné body se zájmy jazykovědců, například v podobě zkoumání srozumitelnosti textu pomocí frekvence složitých slov – internacionalismů, vědeckých termínů apod. V Polsku je to například *Instytut Badań Edukacyjnych*, který již od roku 1982 vydává čtvrtletník *Edukacja*.

Také samotná diskurzivní analýza již v oblasti vzdělávání nabízí široký a pestrý vějíř různých bádání. Popularitě se těší živé texty a komunikace mezi učiteli a žáky či projev žáků, ať už mluvený nebo třeba prezentovaný v slohových a jiných pracích. Jmenujme například pokonferenční sborník *Tekst – Wypowiedź – Dyskurs w dydaktyce szkolnej*⁵² z roku 1998, který se zabývá jazykem žáků a jím vytvářenými obrazy, ale i konkrétními aspekty psaného textu určeného dětem. Dalším příkladem je publikace, která vyšla v roce 2000 na Slezské univerzitě v Katovicích pod redakcí Roberta Mrózka a jmenuje se *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Z roku 2009 je článek *Ideologie a život: Obraz doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu* autorů Zdeňka Beneša i Tomáše Nigrina. Článek byl vydán v časopise *Acta Universitatis Carolinae Studia Territorialia II* a v obecnější rovině srovnává obraz epochy, která je předmětem zájmu také jedné z kapitol této práce. V roce 2010 se objevilo dílo, které spadá jak do oblasti diskurzivní analýzy učebnic, tak i do oblasti srovnávání učebnic českých a polských. Jedná se o knihu *Równość w kontekstach edukacyjnych*, jejíž autorkou je Ewa Zamojska a vyšla v Poznani. Zamojska v úvodu ke knize píše: „Učebnice nejsou jen jedním z hlavních didaktických nástrojů, ale jsou to specifické kulturní texty. Jsou to prvky vzdělávacího a obecněji společenského diskurzu. Jsou pro žáka zdrojem poznání o světě, o tom, jaký svět by podle vůle dospělých mladá generace měla vidět a přijmout.“⁵³

S metaforou a dalšími prostředky kognitivní lingvistiky a stylistiky, které budou součástí výzkumu v praktické části této práce, v kontextu učebního stylu pracovala rovněž Jasňa Pacovská ve své knize *K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka*

⁵² PORAYSKI-POMSTA, Józef, PODRACKI, Jerzy (red). *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, Warszawa: Elipsa, 1998

⁵³ ZAMOJSKA, Ewa. *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM, 2010, s. 9, originál: Podręczniki nie są tylko jednym z głównych środków dydaktycznych, lecz stanowią specyficzne teksty kultury. Są elementami dyskursu edukacyjnego i szerszej społecznej. Są dla ucznia źródłem wiedzy o świecie, o takim świecie, jakim, zgodnie z wolą dorosłych, młodsze pokolenie miało by go widzieć i akceptować.

v *transdisciplinárním kontextu* z roku 2012. Ve stejném roce se objevila také kniha *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, autorkou je Agnieszka Rypel, která v úvodu říká: „Ideologický rozměr diskurzu nabývá zvláštního významu v jazykových aktivitách prováděných v rámci institucionalizovaného vzdělávání, jejichž prostřednictvím mocenská centra uplatňují svůj vliv na celou dospívající generaci, na kterou se vztahuje masová a všeobecná školní docházka.“⁵⁴ Z dalších publikací, které jsou předkládané práci metodicky blízké, můžeme jmenovat monografii Ewy Zalewské z roku 2013 *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych* nebo *Svět slabikářů. Obraz skutečnosti v učebnicích určených výuce čtení v zemích sovětského bloku* Joanny Wojdon.

Z dalších příkladů výzkumu zaměřeného na obraz poskytovaný učebnicemi literatury můžeme jmenovat článek *Obraz polské kultury ve vybraných českých středoškolských učebnicích literatury a čítankách po roce 1989* Martina Tomáška a článek *Obraz české kultury ve vybraných polských učebnicích literatury pro střední školy (Obraz czeskiej kultury w wybranych polskich podręcznikach do nauki literatury w szkołach ponadgimnazjalnych)* Piotra Szalasného, které vyšly v publikaci *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*⁵⁵ z roku 2014. A dále také článek *Moc bezmocných. Obraz normalizace v polistopadových učebnicích literatury. Vzpomínky jako pramen* Martina Tomáška a *Obraz socialismu v polských středoškolských učebnicích literatury* Lenky Németh Vítové tvořící součást sborníku *Obraz období socialismu v českých a polských učebnicích* z roku 2016⁵⁶.

Dalšími zajímavými příklady je monografie, kterou redigovali Waldemar Czachur, Agnieszka Kulczyńska a Łukasz Kumięga s názvem *Tekst naukowy i jego przekład* a 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 diskurzivní 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 diskurzivní analýzy pro výzkum edukačních jevů sice

⁵⁴ RYPEL, Agnieszka. *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2012, s. 9, originál: Wymiar ideologiczny dyskursu nabiera szczególnego znaczenia w działaniach językowych podejmowanych w ramach zinstytucjonalizowanej edukacji, za pośrednictwem której ośrodki władzy wywierają wpływ na całe dorastające pokolenie objęte masową i powszechną skolaryzacją.

⁵⁵ GRACOVÁ, Blažena. (red.): *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2014

⁵⁶ GRACOVÁ, Blažena, TOMÁŠEK, Martin (red.). *Obraz období socialismu v českých a polských učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2016

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.⁵⁷

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 výukou národního jazyka vyzdvihuje souborné monografie Zenona Urygi i Heleny Synowiec.⁵⁸ Dílo velmi blízké zvláště jedné kapitole z předkládané práce je *Polski rok 1918 w podręcznikach do nauczania historii i literaturze dokumentu osobistego* autorů Marka Białokura, Barbary Kubis, Adama Suchońskiego a Anny Gołębiowské, které vyšlo v roce 2018.

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 Štěpánik 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 Nocoń, 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*. V první ze zmíněných prací autorka uvádí, že svou diskurzivní analýzu metodologicky řadí do subdisciplín textové lingvistiky, lingvistické genologie, textové stylistiky a analýzy diskurzu, přičemž tuto analýzu vnímá jako kategorii rozmytou s ne precizně uchopeným významem.⁵⁹

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 Michaela Zormanová, autorka předkládané disertační práce. Všechny tyto sborníky vznikly jako součást činnosti Česko-polské pracovní skupiny pro

⁵⁷ KLAPKO, Dušan. *Diskurzivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů*, In: *Pedagogická orientace, ročník 26, číslo 3*, Brno: Masarykova univerzita, 2016, s. 379-414

⁵⁸ ŠTĚPÁNIK, Stanislav, PIENIAŹEK, Martin. *Teaching national languages in the V4 countries*, Praha: PdF UK, 2016; originál: In Polish research tradition we have an extended tradition to comment on the function of school textbooks. In the last ten years, textbooks as tools for teaching Polish language were described in collective monographs by Zenon Uryga and Helena Synowiec. Jolanta Nocoń also deals with textbooks for language teaching. (přeložila: Michaela Zormanová)

⁵⁹ NOCOŃ, Joanna. *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Uniwersytet Opolski, 2009, s. 9-13

analýzu učebnic, která pořádá konference a zabývá se výzkumem vzájemného obrazu a konkrétních jevů v českých a polských učebnicích a také teoretickou stránkou této problematiky.⁶⁰

Z dalších výzkumů obrazů utvářených učebnicemi, ale nesoustředících se na literární výchovu, můžeme jmenovat například monografii Ewy Zalewské *Obraz světa v učebnicích pro nižší ročníky ZŠ (Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkujących)*⁶¹ nebo *Svět slabikářů. Obraz skutečnosti v učebnicích určených výuce čtení v zemích sovětského bloku (Świat elementarzy. Obraz rzeczywistości w podręcznikach do nauki czytania w krajach bloku radzieckiego)*⁶² Joanny Wojdon a zejména publikaci *Polský rok 1918 v učebnicích určených výuce historie a autobiografické literatury (Polski rok 1918 w podręcznikach do nauczania historii i literaturze dokumentu osobistego)*⁶³ Marka Białokura, Barbary Kubis, Adama Suchoňského a Anny Gołębiowské a také ještě nejmenované, tedy zaměřené na jiný obor než literární výchovu, články, které vyšly v rámci již zmíněného sborníku *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích* a publikace *Obraz období socialismu v českých a polských učebnicích*⁶⁴.

1.5 ZKOUMANÉ MATERIÁLY

Materiály, na kterých byla analýza prováděna, jsou edukačně-literární, jedná se o texty, které jsou umístěny v učebnicích literatury pro žáky od začátků vzdělávání až po střední školy včetně. Tento materiál je zajímavý díky tomu, že oproti učebnicím historie byl ve výzkumu dosud poněkud opomíjený, přestože se jedná o významný zdroj informací pro žáky o okolním světě. „Smysl literární výchovy je ve výchově literaturou (nikoli ve vyučování literatury). Co z tohoto hesla vyplývá? Literatura by ve škole měla sloužit (spíše než jako látka k samoučelnému povinnému osvojování – biflování) jako jakási databáze myšlenkových

⁶⁰ Kromě Česko-polské skupiny existuje také: Česko-německá učebnicová komise, Polsko-německá učebnicová komise, Polsko-ukrajinská komise expertů, Polsko-litevská komise, Česko-lichtenštejnská komise a Česko-rakouská komise.

⁶¹ ZALEWSKA, Ewa. *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkujących*, Gdaňsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdaňskiego, 2013

⁶² WOJDON, Joanna. *Świat elementarzy. Obraz rzeczywistości w podręcznikach do nauki czytania w krajach bloku radzieckiego*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, 2015

⁶³ BIAŁOKUR, Marek, KUBIS, Barbara, SUCHOŃSKI, Adam, GOŁĘBIOWSKA, Anna. *Polski rok 1918 w podręcznikach do nauczania historii i literaturze dokumentu osobistego*, Opole: Cum Laude, 2018

⁶⁴ GRACOVÁ, Blažena, TOMÁŠEK, Martin (red.). *Obraz období socialismu v českých a polských učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2016

experimentů, jichž lze užívat k individuálním meditacím nebo ke společným diskusím o životě mezi lidmi apod.“⁶⁵

Výběr učebnic k této 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 na tomto místě 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. Dle § 27, odstavce 2, školského zákona: „Školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v seznamu podle odstavce 1 používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití učebnic a učebních textů podle věty první rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek.“⁶⁶ Schvalovací doložka se dle směrnice náměstka ministra⁶⁷ uděluje na šest let (článek III., odst. 12) a nakladatelství má povinnost uvést doslovné znění doložky na rubové straně titulního listu (článek VI., odst. 1).

V Polsku je možné volit konkrétní učebnici pouze v rámci nabídky, kterou poskytují seznamy. Podle bodu 1, článku 22aa, odstavce 3 zákona o systému vzdělávání⁶⁸ se sice učitel může rozhodnout mezi realizací výukového programu s užitím učebnice a bez užití učebnic (dle bodu 23, článku 3, odstavce 1 se učebnicí rozumí učebnice schválená pro školní užívání⁶⁹), v praxi ale polské školy vybírají ze seznamů a výběr pak většinou také zveřejňují na svých stránkách.

I přes výše popsané se ministerské seznamy zdají jako dobré vodítko výběru zkoumaného materiálu, protože je můžeme považovat za reprezentaci, v tomto případě můžeme říct, že za

⁶⁵ BÍNA, Daniel. *Spolupráce školy a katedry při novém formulování vyučovacího předmětu*. In: SCHACHERL, Martin (ed) *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008

⁶⁶ Česko. Zákon č. 561 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004, <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019> (online: 14.4.2019)

⁶⁷ Česko. Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic ze dne 30. září 2013. In: § 27 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), s.1, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013> (online: 14.4.2019)

⁶⁸ Polsko. Odstavec 3 Zarządzenie szkołami i placówkami publicznymi. In: Ustawa o systemie oświaty ze dne 7. září 1991, aktualizovaného 31. července 2018, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/prze-gdok.asp?Qdatprz=akt&qplikid=1> (online: 14.4.2019)

⁶⁹ Polsko. Odstavec 1 Przepisy ogólne. In: Ustawa o systemie oświaty ze dne 7. září 1991, aktualizovaného 31. července 2018, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/prze-gdok.asp?Qdatprz=akt&qplikid=1> (online: 14.4.2019)

jakési tertium comparationis, tedy společný element a podstatu porovnávání garantující, že srovnání materiálů, které pocházejí z různých jazyků, je možné. A na druhou stranu, tak jako v českých školách mohou žáci pracovat s jinými materiály⁷⁰, mohou být jiné materiály předloženy žákům i v polských školách, třeba jako doplňkové. Při snaze obsáhnout všechny možnosti, bychom se dostali do množiny možností takřka nekonečných a analýza by byla nerealizovatelná.

Navíc nelze opomenout skutečnost, že v českých školách sice mohou být používány jiné učebnice a učební texty než ty, které jsou uvedeny v seznamu a o použití učebnic a učebních textů rozhoduje ředitel školy, ale finanční prostředky přidělené ministerstvem nelze použít na nákup učebnic, které nejsou uvedeny v seznamu. To je často rozhodující prvek vzhledem ke skutečnosti, která je popsána i ve zprávě polského úřadu Eurydice: "Náklady na nákup učebnic jsou obvykle hrazeny ze státního rozpočtu. Děti navštěvující přípravnou třídu a první ročník základní školy knihy dostávají, zatímco žáci vyšších ročníků jsou povinni vypůjčené pomůcky vrátit nejpozději do konce školního roku."⁷¹ V případě středních škol si již studenti materiály pořizují sami (stejně jako v Polsku).

Jak bylo již řečeno na samém začátku této kapitoly, materiály, na kterých byla analýza prováděna, jsou edukačně-literární texty umístěny v učebnicích literatury pro žáky od začátků vzdělávání až po střední školy, české a polské. Vzhledem k tomu, že cílem analýzy je provést bádání na reprezentativním vzorku textů, a ne zkoumat jejich pedagogické aspekty, bylo možné řídit se jednoduchým pravidlem, tedy vybrat všechny učebnice, které zahrnují literární vzdělávání. To ale neznamená, že se jednalo 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, dále 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 a jsou sbírkou dodatkových textů. V případě českých učebnic se s čítankovou formou setkáváme, a to na prvním a zejména na druhém stupni základní školy, ale zároveň by bylo příliš velkým zjednodušením

⁷⁰ V praxi, dle informací na stránkách škol o užívaných materiálech, se tak děje omezeně a hlavně tehdy, když škola využívá starší, nakoupené, materiály.

⁷¹ BOGUSŁAWKA, Zuzanna, Górowska-Fells, Magdalena, PŁATOS, Beata. *Podręczniki szkolne w Europie. Publikacja, zatwierdzenie i finansowanie*, Warszawa: Eurydice, 2013, s. 3

řící, že pokud se učebnice přímo jmenuje Čítanka, jedná se automaticky o tento typ učebnice a v jejím obsahu nenajdeme např. edukační komentáře nebo exkurzy do jiných odvětví či historie.

V následujícím výčtu budou uvedeny všechny učebnice, které byly prozkoumány pro sestavení obrazu sledovaných témat, což je celkem více než 300 publikací zařazených do ucelených sérií nacházejících se na polských a českých seznamech. Při analýze učebnic, vzhledem k jejich množství, byly využívány možnosti knihoven v několika velkých polských a českých městech, což nepatrně limitovalo množství toho, co mohlo být prozkoumáno. Několik učebnic, které se v seznamech nacházejí nebo se nacházely během čtyřletého období realizace výzkumu nebylo možné v knihovnách sehnat. Nejednalo se však o publikace, které by patřily mezi citované či nacházející se v seznamech učebnic na stránkách škol⁷², což považuji za oprávněný důvod k tomu se domnívat, že nejde o učebnice hojně využívané, jejichž vynechání by mělo výrazný negativní dopad na průzkum. V praktické části budou pak u jednotlivých kapitol uvedeny pouze ty učebnice (pracovní sešity a další pomůcky tvořící součást sérií), ve kterých se nacházelo dané téma.

Učebnice jsem pracovně rozdělila na tři skupiny, první jsou slabikáře a učebnice pro nejmenší děti, dle polského prvního stupně, tedy 1. až 3. třídy. Druhou skupinou jsou učebnice pro starší žáky základní školy, tedy od 4. třídy po 9. třídu v českém případě, po 8. třídu v případě polském. To znamená, že do tohoto dělení budou spadat série, které jsou určeny například od 4. do 6. třídy nebo od 6. do 8. apod., tedy ne nutně pokrývající celý rozptyl od 4. do 9. ročníku. Toto dělení respektuje více systém polský, ale z důvodu snazší práce s materiály bylo nutné přijmout jednotné dělení a důležitým argumentem zde bylo vzájemné oddělení tří skupin učebnic s nejvýraznějšími rozdíly, například v přístupu k předkládaným informacím, což blíže uvidíme u jednotlivých témat. Poslední skupinou jsou učebnice pro střední školy a gymnázia. V následujícím výčtu bude navíc uplatněno rozdělení na učebnice české a polské a na učebnice vydané v jednom nakladatelství. Hierarchie dělení je tak následující: stát, vzdělávací etapa, nakladatelství.

Do výzkumu byly zařazeny, dle seznamu ministerstva, tyto série knih – z českých slabikářů a učebnic pro nejmenší děti:

⁷² Během výzkumu jsem zkoumala také stránky základních a středních škol, abych si tak utvořila lepší přehled o preferencích ve výběru učebnic. Tento výzkum mi měl pouze napomoci lépe uchopit téma, nebyl proveden tak transparentně a systematicky, aby mohl být v předkládané práci uveden.

Nakladatelství Nová škola Brno (NNS) přispělo k nabídce učebnic pro nejmenší děti *Duhová řada* a také o něco novější sérii *Čteme a píšeme s Agátou*. *Duhová řada* je sestavena ze *Slabikáře*, *Živé abecedy* a čtyř písanek, knih *Moje první psaní*, *Učíme se abecedu*, *Ilustrované slabiky* a *Se zvířátky do pohádky*. Autorkami řady jsou Hana Mühlhauserová, která v současnosti tvoří pod hlavičkou vlastního nakladatelství Hanami, a vedoucí katedry českého jazyka a literatury s didaktikou pedagogické fakulty Ostravské univerzity Jana Svobodová. *Čteme a píšeme s Agátou* je součástí ucelené řady Amos, která zahrnuje učebnice pro všechny klíčové předměty prvního vzdělávacího stupně. Autory *Slabikáře*, *Živé abecedy*, ale také knihy *Uvolňovacích cviků* a *Zdokonalujeme čtení* jsou Alena Bára Doležalová a Miloš Novotný.

Nakladatelství Alter dělí své učebnice a výukové doplňky na novou řadu a tradiční řadu. Nová řada obsahuje *Živou abecedu*, *Slabikář* a třídílnou písanku, má i *Pracovní sešit k Mojí první čítance*, *Pracovní sešit ke Slabikáři* a také *Karty* a *Rozšiřující texty ke Slabikáři*. Tradiční řada je pak ještě bohatší, obsahuje například *Písničky z čítanky Jiřího Žáčka* nebo *Soubor demonstračních obrázků*. Autory *Živé abecedy* jsou Miloš Holas, Hana Staudková a ilustracemi doplnila Alena Ladová. Základem a nejznámějším prvkem obou řad je ale už několikátou generaci provázející *Slabikář* a *Moje první čítanka Jiřího Žáčka* a Heleny Zmatlíkové. Učebnice *Moje první čítanka* získala Zlatou stuhu a ocenění Nejkrásnější česká kniha v roce 1993 a i po téměř třiceti letech se drží nejen v seznamu doporučených učebnic, ale i na pozici jednoho z nejoblíbenějších vzdělávacích materiálů pro nejmenší. Na tuto učebnici navazující knihy *Malý čtenář* a *Slabikář* jsou rovněž opatřeny texty Jiřího Žáčka a ilustracemi Heleny Zmatlíkové. Jazykovou stránkou se pak zabývají knihy *Český jazyk*⁷³, které jsou v případě knihy pro 2. ročník dílem Zuzany Novákové a Vlasty Švejdové, v případě knihy pro 3. ročník Ladislava Dvorského a Hany Staudkové.⁷⁴

Nakladatelství Prodos rovněž nabízí dvě řady. Novější *Modrou řadu* a starší *Český jazyk a literatura*. Novější *Modrá řada* je vydávaná od roku 2004 a prolíná se všemi klíčovými předměty počátků školní docházky, jejími součástmi jsou *Slabikář*, tři *Pracovní sešity*, metodický průvodce, čtyřdílná písanka a písanka *Cviky*. *Slabikář* je dílem metodičky Hany Míkuleňkové, Radka Malého a Matěje Formana. Řada *Český jazyk a literatura* sestává z *Otíkovy čítanky*, dvoudílného *Českého slabikáře*, dvoudílné písanky *Jája a Ota* a knihy na

⁷³ S ohledem na dosažení co největší podobnosti českého a polského vzorku jsem pracovala i s učebnicemi zaměřenými na jazykové vzdělávání, pokud obsahovaly literární texty.

⁷⁴ Navazující učebnice pro další ročníky budou zmíněny v příslušné kategorii.

procvičování *Tom a Mimi*. Autorem *Otíkovy čítanky* je Pavel Šrut, na *Českém slabikáři* pak pracoval spolu s Hanou Mikulenkovou.

Nakladatelství Fraus trh učebnic pro nejmenší obohatilo o *Slabikář, Živou abecedu*, čtyřdílnou písanku a doplňkové materiály jako *Čtecí karty ke slabikáři, Skládací abeceda k Živé abecedě* a plakáty k *Živé abecedě* a *Slabikáři*. Autory celé série jsou Lenka Březinová, Jiří Havel a Hana Stadlerová, literární inspirace Petr Borkovec a ilustrace Anna Neborová.

U nakladatelství Fortuna najdeme řadu se slabikovací metodou, která se skládá z učebnic – přípravné *Pojďme si hrát*, navazující *Veselé abecedy*, ta pokračuje učebnicí *Pojďme si číst* a posledním, čtvrtým dílem je *Čtení pro malé školáky*. Řadu doplňují vystřihovací písmena a pěti-dílná písanka. Autory jsou Miroslava Čížková, Vladimír Linc, Simona Pišlová a Josef Brukner. Druhá řada je dílem Jany Borecké a skládá se z čítanek nazvaných *Budu dobře číst* a *Umím dobře číst*, které na sebe navazují. Dalšími učebnicemi jsou *Čítanka pro základní školy 2 a 3*, autorem Jany Čenkové a Aleny Ježkové, které dle popisu navazují na kterýkoli ze slabikářů Fortuna.

Didaktis pro začátek školní docházky připravilo *Slabikář, Písmenkář*, čtyři díly písanky, metodického průvodce a doplňkový materiál *Počteničko*. Autory *Slabikáře* jsou Marie Kozlová, Jitka Halasová, Pavol Tarábek. *Písmenkář* je dílem Marie Kozlové a Pavola Tarábka. Velká písanka je od Marie Kozlové a malé písanky od Jitky Halasové. Dále toto nakladatelství vydalo také na slabikář navazující *Čítanku* a učebnici *Český jazyk*. Autorkami *Čítanky pro 2. ročník* jsou Jitka Halasová a Sylvie Grolichová, *Čítanky pro 3. ročník* pak Hana Burianová, Ludmila Jízdna, Petra Nováková a Vladimír Volf.

Mezi učebnice s pozdějším datem vzniku patří série nakladatelství Klett Lili a Vili, která pokrývá celé spektrum předmětů na začátku školní docházky. Pro účely předkládané analýzy byly relevantní *Lili a Vili ve světě pohádek, říkadel a příběhů* Petry Bendové a Yvety Pecháčkové a *Lili a Vili ve světě čtení a psaní* a *Lili a Vili ve světě českého jazyka* autorky Dity Nastoupilové.

Z učebnic pro starší ročníky pak v českých ministerských seznamech figurují níže uvedené učebnice:

Český jazyk a *Čítanka* nakladatelství Alter, které navazují na dříve zmíněné materiály pro nejmladší žáky. Autory *Českého jazyka pro 4. ročník* jsou Rudolf Čechura, Marie Horáčková a Hana Staudková a *Českého jazyka pro 5. ročník* Marie Horáčková, Hana Staudková a Jana Štroblová. *Čítanku pro 4. a pro 5. ročník* napsala Hana Rezutková s kolektivem, *Čítanku pro*

6. ročník napsala Lenka Bradáčová, *Čítanku pro 7. ročník* pak spolu s Martou Lískovcovou, *Čítanku pro 8. ročník* Marie Horáčková a Hana Rezutková, *Čítanku pro 9. ročník* Hana Rezutková a Marta Lískovcová. Zmíněné učebnice mohou doplnit série *Učivo o jazyce, Komunikační a slohová výchova a Přehledy, tabulky, rozborů, cvičení* pro 6. až 9. ročník.

Nakladatelství Didaktis také vydalo sérii čítanek, která navazuje na dříve zmíněné, autorkami *Čítanky pro 4. ročník* jsou Irena Juráčková a Lenka Hubeňáková, *Čítanky pro 5. ročník* Alice Rousová. Řada *Literární výchova* je dílem Martiny Jiřčikové a Veroniky Švecové (první díl je určen 6. třídě), u druhého dílu (pro 7. třídu) se k autorkám přidaly ještě Markéta Oplatková, Simona Trefilíková a Jana Havránková. Další díly určené 8. a 9. ročníku základní školy jsou teprve připravovány k vydání. Součástí řady jsou i pracovní sešity, příručky pro učitele a také *Čtenářský deník*, jehož autorkou je Lucie Wzatková a jeho účelem je motivace ke čtení pro žáky od 6. do 9. třídy.

Čítanky brněnského nakladatelství Nové školy (NNS) sestavila učitelka základní školy Thea Wieveghová. *Čítanky* určené vzdělávání od 6. do 9. třídy obdržely schvalovací doložku v roce 2016.

Další moravské, v tomto případě olomoucké, nakladatelství – Prodos *Čítanku* doplňuje ještě pracovním sešitem, autorkami didaktických materiálů určených 6. až 9. třídě jsou Dagmar Dorovská a Vlasta Řeřichová. Od stejného nakladatelství pochází také řada *Umím češtinu? Literární výchova* určená žákům 5. až 9. třídy, jejíž autorkami jsou Jana Čermáková a Hana Mikulenková a také řada *Český jazyk* pro 6. a 9. třídu, která se kromě jazyka zaměřuje také na komunikační výchovu a autorkou v tomto případě je Milada Hirschová.

Posledním nakladatelství, jehož učebnice pro starší žáky základních škol byly analyzovány, je, rovněž olomoucké, SPN. Autorem čítanek tohoto nakladatelství je Josef Soukal. Řadu pro 6. až 9. třídu doplňuje *Metodická příručka pro učitele* a souhrnná učebnice *Literární výchova*. Původní řada pochází z roku 2002, nyní je na trhu již 5. vydání, které schvalovací doložku obdrželo v roce 2019.

České střední školy mají v otázce literární výchovy menší výběr než školy polské, jsou to řady nakladatelství Didaktis a Fraus:

Didaktis nabízí dvě řady, tradiční *Literatura pro 1. až 4. ročník střední školy* a novou řadu nazvanou *Nová literatura*. Řada *Literatura pro 1. až 4. ročník* se skládá z učebnice a

pracovního sešitu Učebnici a pracovní sešit pro 1. ročník sestavily Renata Bláhová, Eva Chvalovská a Taťána Polášková. Učebnici *Literatura pro 2. ročník* a k ní patřící pracovní sešit napsaly Taťána Polášková, Kateřina Srnská, Alena Štěpánková a Vlasta Tobolíková, autory *Literatury pro 3. ročník* a pracovní sešit jsou Lukáš Andree, Jan Dvořák, Michal Fránek, Kateřina Srnská, Alena Štěpánková a Vlasta Tobolíková. Verzi pro poslední ročník, tedy *Literaturu pro 4. ročník* a k ní patřící pracovní sešit, napsali Lukáš Andree, Vlasta Tobolíková, Michal Fránek, Denisa Nečasová, Hana Svanovská, Josef Šaur a Aleš Merenus. K této řadě patří také její zkrácená verze, která má zpravidla zhruba o polovinu méně stran a s tím spojený menší počet textů. První část se zabývá starověkou a středověkou literaturou, humanismem, renesancí, barokní literaturou a evropskou literaturou 18. století. Druhá část popisuje 19. století – Národní obrození, romantismus, realismus a naturalismus, třetí část 1. polovinu 20. století, čtvrtá, poslední, část seznamuje studenty s obdobím od roku 1945 do současnosti. Graficky na tuto sérii navazuje také řada *Český jazyk a komunikace*, která se rovněž skládá z učebnic a pracovních sešitů. Řada *Nová literatura* je novější, sestává z tří učebnic a čtyř pracovních sešitů a její součástí je i kniha *Přehled literárních pojmů a směrů* a průvodce pro učitele, jehož součástí jsou také metodické listy. Autory *Nové literatury pro střední školy 1* jsou Lukáš Borovička, Iva Kilianová, Hana Křížová, Aneta Mladějovská, Pavel Šidák a Dana Šmajstrlová, v případě pracovního sešitu pak Jan Štětka, Lucie Peštuková a Ilona Vlachová. Učebnici *Nové literatury pro střední školy 2* sestavili Lukáš Borovička, Hana Křížová, Dana Šmajstrlová, Iva Kilianová a Šárka Dohnalová, pracovní sešit Jolana Fišarová, Lukáš Borovička, Petra Adámková a Michaela Tučková. Poslední díl *Novou literaturu pro střední školy 3*, který je určený pro 3. a 4. ročník střední školy, byl sepsán autory Lukáš Borovička, Michal Čuřín, Erik Gilk, David Jirsa, Iva Kilianová, Dana Šmajstrlová a Alena Zachová. Pracovní sešity patřící k této učebnici jsou dva, rozdělené na 1. a 2. díl, autory jsou Lukáš Borovička, Michal Čuřín, Erik Gilk, David Jirsa, Iva Kilianová, Dana Šmajstrlová a Alena Zachová.

Nakladatelství Fraus má na kontě velmi oblíbenou sérii učebnic *Literatura v souvislostech*. Autorem prvního dílu je Jiří Novotný, druhého a třetího dílu pak Daniel Jakubíček, na *Literatuře v souvislostech 4* pak pracoval tým Jakub Chrobák, Monika Horsáková a Veronika Portešová. Kromě této řady pod hlavičkou Fraus vyšly také série *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*, *Mluvnice, komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*, *Komunikace a sloh a Učebnice českého jazyka pro střední školy*. První díl mapuje období od starověku až po osvícenství, druhý 19. století, třetí období od roku 1895 do roku

1948 a poslední, čtvrtý, popisuje poválečný vývoj, od 50. let do současnosti, končíc na prahu milénia.

Polské školy si při vzdělávání nejmenších vybírají mezi následujícími učebnicemi:

Série *Elementarz odkrywców* vyšla pod hlavičkou vydavatelství Nowa Era a je rozdělena dle tříd, přičemž každá je pak dále dělena na čtyři části. *Elementarz* pokrývá přírodovědné, polonistické a občanské vzdělávání a k sérii patří také cvičebnice. V rámci této série vznikly rovněž učebnice matematiky, hudby či informatiky, které ale nejsou předmětem předkládané analýzy. Autory série jsou Barbara Stępień, Ewa Hryszkiewicz, Joanna Winięcka-Nowak a Małgorzata Ogrodowczyk.

Ve vydavatelství Nowa Era vznikl také *Elementarz XXI. wieku*, ten je rozdělen do 4 učebnic pro každou třídu a jeho autory jsou, stejně jako u *Elementarze odkrywców* Barbara Stępień, Ewa Hryszkiewicz, Joanna Winięcka-Nowak. Nowa Era je vydavatelství, které bylo založeno v roce 1992 a jak informuje portál businessinsider je to právě Nowa Era, kdo v současnosti kraluje polskému trhu s učebnicemi.⁷⁵

Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (WSiP) přispělo k výčtu učebnic pro nejmenší žáky řadou *Tropicięle*. Řada pokrývá první až třetí třídu a pro každou třídu je připraveno 5 částí, které v sobě integrují všechny předměty rané školní výuky. Autory jsou Agnieszka Banasiak, Elżnieta Burakowska, Agnieszka Burdzińska, Jolanta Dymarska, Marzena Kołaczyńska a Beata Nadarzyńska. V roce 2017 na tuto řadu navázala série *Nowi Tropicięle*.

Kolorowa klasa je řadou vydavatelství Operon a rovněž pokrývá kompletní vzdělávání 1—3. ročníku. Jazyka a prvouka je oddělená od matematické části, přesto jsou ale mezi knihami časté korelace. Pro každou třídu jsou určeny dvě publikace, jedna na pololetí. Součástí řady jsou sešity se cvičeními. Autorkami jsou Agnieszka Czerkas-Polit, Agnieszka Mitoraj-Hebel, Katarzyna Sirak-Stopińska a Marta Jarzabek. Pokud budeme počítat pouze vydavatelství, ve kterých vycházejí učebnice určené literární výchově (a výchově literaturou), můžeme říct, že

⁷⁵ ANAGNOSTOPULU, Anna. *Kto zarabia na podręcznikach? Lider rynku jest jeden*, In: *Business Insider* ze dne 30.9.2021, <https://businessinsider.com.pl/firmy/podreczniki-szkolne-20212022-jest-jeden-lider-na-rynku/jd3bwq2> (online: 14.11.2021)

jsou to právě WSiP a Operon, které po zmiňovaném vydavatelství Nowa Era, obsadily druhou a třetí příčku oblíbenosti.⁷⁶

Žákům od 1. do 3. třídy je určena série *Lokomotywa*, autory jsou Małgorzata Dobrowolska, Iwona Kulis, Katarzyna Królikowska-Czarnota, Marzena Pasternak, Katarzyna Rymar, Barbara Szczawińska a Anna Szulc. Tuto sérii, která vyšla v nakladatelství GWO, tvoří slabikář (*elementarz*) a řada doplňujících publikací jako *Czytam z Lokomotywą*, *Czytam i piszę*, ale také *Trenuję umysł* a *Matematyka*, které ale nebyly předmětem našeho zájmu. Ne na všech publikacích se podíleli všichni vyjmenovaní autoři, konkrétní sestava bude zmíněna vždy u jednotlivých citovaných učebnic a v soupise bibliografie na konci práce.

Dvě želízka v ohni má vydavatelství MAC. Řada *Gra w kolory* je určena dětem od první do třetí třídy. Autory cyklu jsou Katarzyna Grodzka, Barbara Mazur, Anna Parzęcka, Beata Sokołowska, Ewa Wierzchowska a Katarzyna Zagórska. Každá učebnice je rozdělena na čtyři části, a kromě jazykového vzdělání obsahuje také matematiku, přírodovědu a společenské vědy. Součástí řady je také cvičebnice (2 části pro každý ročník) a učebnice matematiky (2 části), která ale nebyla předmětem analýzy.

Série *Oto ja* od stejného vydavatelství rovněž pokrývá první tři ročníky a autorkami tohoto cyklu jsou Karina Mucha, Anna Stalmach-Tkacz a Joanna Wosianek. Jazyková a společenská výchova je tentokrát oddělena od matematicko-přírodovědné. Tyto knihy pak mají každá dvě části a ke každé náleží také dvoudílný pracovní sešit. Kromě jmenovaných řada nabízí také písanku a sešit s úkoly na doma pro každý ročník.

Od vydavatelství Didasko je série *Ja, ty, my*. Její autorkou je Joanna Białoברzeska. Jazykově-společenská část se skládá opět z dvou dílů a nese podnázev *Radosne odkrywanie świata*. Matematická část je oddělená. S učením psaní dětem pomáhají knihy s podnázevem *Na tropach alfabetu*, v druhé třídě pak *Dziennik pisarza* a pro třetí třídu je určen sešit se cvičeními *Dziennik badacza świata*. Zajímavým zpestřením je kniha určená pro druhou třídu obsahující dobrodružný příběh *Ala i Adam na tropach zaginionego skarbu*, která se ale na seznamu schválených učebnic nenachází.

⁷⁶ SZELIGOWSKI, Marcin. *Ranking podręczników szkolnych. Wiemy, które kupowane są najczęściej*, In: *Spiders Web* ze dne 16.9.2020, <https://spidersweb.pl/bizblog/nielsen-sprzedaz-podrecznikow-szkolnych/> (online: 14.11.2021)

O to chodzi je název cyklu vydavatelství Stentor, který nabízí učebnice pro děti od první až do páté třídy. Autorkami jsou Karina Mucha a Teresa Michałkiewicz. Knihy, tak jako v předchozích případech, pokrývají celé vzdělávací spektrum v oddělených publikacích rozdělených na první a druhé pololetí.

Následovně v polských seznamech vidíme tento výběr:

Jutro pójde w świat je série nakladatelství Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP), autorkami jsou Hanna a Urszula Dobrowolské a tři na sebe navazující učebnice jsou určeny 4. až 6. třídě.

Další sérií nakladatelství WSiP pro stejnou věkovou skupinu jsou *Słowa z uśmiechem*. Autorkami jsou Anita Żegleń a Ewa Horwath. Kromě tří knih věnovaných literatuře – *Literatura i kultura*, k sérii patří také učebnice *Nauka o języku i ortografii*, která ale nepatří mezi sledované materiály.

Blżej słowa je rovněž nakladatelství WSiP, tři na sebe navazující publikace jsou určeny žákům od 6. do 8. třídy a autorkami jsou Ewa Horwath a Grażyna Kielb.

Stejného nakladatelství i stejného zaměření, tedy pro žáky od 6. do 8. třídy, je také série *Myśli i słowa*, jejímiž autorkami jsou Ewa Nowak a Joanna Gawel.

Další sérií WSiP je *Język polski. Świat w słowach i obrazach*, autorem je zde Witold Bobiński. Kniha je rovněž rozdělena na tři díly, jedna pro každý ročník 6. až 8. třídy. Název série pochází z názvu programu, jež byl součástí *podstawy programowej* z roku 1999.

Sérií, která nabízí učebnice pro celý výukový stupeň od 4. do 8. třídy je *Język polski. Między nami* vydavatelství Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (GWO). Autorkou je Agnieszka Łuczak a jedná se o komplexní učebnice, které se věnují všem oblastem rozvoje v rozmezí polského jazyka a literatury.

Řadou vydavatelství Nowa Era je *Słowa na start*. Stejně jako předchozí série, *Słowa na start* pokrývají celý výukový stupeň od 4. do 8. třídy. Autorkami jsou Anna Klimowicz a Marlena Derlukiewicz a učebnice v sobě integrují jako literární, tak i jazykové vzdělávání a nechybí ani kultura a umění, v tomto případě tak můžeme mluvit o skutečně komplexní učebnici.

Stejně tak na sebe navazující učebnice literární výchovy nabízí i vydavatelství Nowa Era. Jedná se o sérii *Nowe słowa na start*, jejímiž autorkami jsou Anna Klimkovicz a Marlena

Derlukiewicz, u posledních dvou ročníků pak Agnieszka Gorzałczyńska-Mróż, Joanna Kościerzyńska, Maciej Szulc a Małgorzata Chmiel. Název reaguje na změnu, při které zanikla v Polsku tzv. gymnazia (výukový stupeň pro děti od 6. do 8. třídy) a název původní série *Słowa na start* se tehdy rozšířil o přídavné jméno *nowe*.

Seznam povolených učebnic pro výuku na polských středních školách je znatelně delší, než seznam český a obsahuje následující pozice:

Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, zkráceně WSiP, působí na trhu učebnic již od roku 1945. V tomto vydavatelství vyšly tři z analyzovaných sérií. *Lustra świata* je série pěti chronologicky řazených učebnic – starověk a středověk, renesance a osvícenství, romantismus a pozitivismus, Mladé Polsko a meziválečné období a poslední, pátá, učebnice je věnovaná literatuře současné. Autory série jsou Anna Janus-Sitarz, Witold Bobiński a Maciej Pabisek. V roce 2015 byla tato série aktualizovaná a název byl změněn na *Nowe Lustra świata*.

Od stejného vydavatelství je také řada *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka*. I ta je rozdělena na pět částí a později zastoupená sérií *Nowe Zrozumieć świat, zrozumieć człowieka*. Na rozdíl od dříve jmenované řady učebnic, číslování slučuje první dvě a druhé dvě učebnice užívajíc značení 1.1., 1.2., 2.1., 2.2. a 3. Autory jsou Dariusz Chemperek a Adam Kalbarczyk v případě knih 1.1. a 1.2., na dalších v řadě se kromě dvou jmenovaných podílel ještě Dariusz Trześniowski. Učebnice 1.1. se zabývá starověkem a středověkem, 1.2. renesancí a preromantismem, 2.1. romanismem a pozitivismem, 2.2. modernismem a meziválečným pondělím, poslední z nich, díl 3. pak popisuje meziválečné období a období po II. světové válce.

Oblicza epok je další řadou WSiP a je rozdělena podobným způsobem jako *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka* s tím, že i třetí ročník je rozdělen na první a druhou část. Část 1.1. zahrnuje tři témata Bible v literatuře a kultuře, literatura Řeků a Římanů a středověk. Část 1.2. renesanci, baroko a osvícenství, 2.1. raný romantismus, 2.2. romantismus, zejména téma Zygmunta Krasińského i Cypriana Norwida, a pozitivismus, 3.1. Mladé Polsko a meziválečné období, poslední, 3.2., poválečnou literaturu. Autory série jsou opět Dariusz Chemperek, Adam Kalbarczyk a Dariusz Trześniowski.

Z nakladatelství Operon pocházejí dvě série – *Ciekawi świata* a *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe*. *Ciekawi świata* je řada, kterou vytvořili autoři Brygida Maciejewska, Marta Mach-Walenkiewicz, Joanna Sadowska v případě prvního dílu (antika,

Bible, středověk) pro první ročník, Lidia Czartoryska-Górska je autorkou dílu 1.2. (renesance, baroko, osvícenství), díl 1.3. (romantismus) je dílem Iwony Łapińskiej, Brygidy Maciejewské a Joanny Sadowské a 1.4. (pozitivismus, Mladé Polsko) Ewy Niwińskiej-Lipińskiej a Jolanty Pol. *Ciekawi świata* také zahrnuje řadu pro geografii, společenské vědy apod, ty ale nejsou předmětem analýzy.

Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe (Odkrywamy na nowo) vydavatelství Operon je pětidílná série, za kterou stojí autorský tým Urszula Jagiełło, Renata Janicka-Szyszko a Magdalena Steblecka-Jankowska (první díl), dvě později zmíněné vytvořily také druhý díl, třetí díl sestavila Donata Dominik-Stawicka, čtvrtý díl Katarzyna Budna a Jolanta Manthey a v případě pátého dílu Ewa Dunaj, Bogna Zagórska. Díly jsou rozdělené na období starověk a středověk první díl, renesance, baroko a osvícenství druhý díl, romantismus třetí díl, Mladé Polsko a pozitivismus čtvrtý díl a literatura 20. století a současnosti pátý díl.

Prześlóść to dziś vydavatelství Stentor je pětidílná řada, autorem dílu 1.1. je Krzysztof Mrowcewicz, dílu 1.2. Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka (od antiky po romantismus), 2.1. Ewa Paczoska, 2.2. Jacek Kopciński (od pozitivismu po rok 1945) a dílu 3 (literatura po roce 1945) opět Jacek Kopciński. Na tuto řadu pak autorsky i organizačně navázala série *Przyślóść i dziś*, která ale již vyšla pod hlavičkou vydavatelství WSiP (označená je logy obou vydavatelství). Jedná se o čítanky s doprovodnými texty.

Od stejného vydavatelství je také cyklus *Świat do przeczytania* a je také stejným způsobem organizovaná. Autorský tým se liší, autory všech pět dílů jsou Krzysztof Biedrzycki, Ewa Jaskółowa a Ewa Nowak, kteří spojili v učebnicích výuku literatury a jazyka, nechybí ale ani edukační metodické komentáře.

Vydavatelství Nowa Era obohatilo polský trh se středoškolskými učebnicemi literatury o řadu *Ponad słowami*. Cyklus se skládá ze šesti knih, dvě na třídu a vytvořen byl autorským týmem Małgorzata Chmiel, Anna Cisowska a Joanna Kościerzyńska. Díl 1.1. představuje studentům starověk a středověk, 1.2. renesanci, baroko a osvícenství. Z knih pro druhý ročník, díl 1 se zaměřuje na romantismus, 2. díl na pozitivismus. Díl 3.1. je zaměřen na Mladé Polsko, poslední díl, 3.2., popisuje meziválečné období, válku a okupaci.

Poslední pozicí je série *Klucz do świata* vydavatelství PWN, která se objevila v roce 2007, rovněž slučuje literární a jazykové vzdělávání a sestavili ji Andrzej Zawadzki, Beata Drabik, Jakub Pstrąg. Číselné značení a rozdělení témat je stejné jako u dříve jmenované série.

Celkem bylo analyzováno 11 českých a 10 polských sérií pro první vzdělávací stupeň, přičemž jedna z polských sérií je aktualizací jiné (Tropiciele a Nowi Tropiciele), 6 českých a 7 polských sérií pro druhý vzdělávací stupeň (opět se v jednom případě jedná pouze o aktualizaci: Słowa na Start a Nowe Słowa na Start) a 3 české a 12 polských sérií pro střední školy. Zde je situace nejvíce komplikovaná. V případě české série Nová literatura se totiž jedná o učebnice, které byly postupně schvalovány během vypracovávání předkládané práce a zároveň tato řada vychází z dřívější Literatury pro 1.-4. ročník, v případě polských sérií – u dvou z nich se jedná o aktualizaci (Lustra świata a Nowe Lustra świata, Zrozumieć świat a zrozumieć człowieka a Nowe zrozumieć świat a zrozumieć człowieka) a v jednom případě se jedná o aktualizovanou verzi, která ale již vyšla pod hlavičkou jiného nakladatelství (Stentor: Przyszłość to dziś, WSiP: Przyszłość i dziś.) Rozdíl mezi původní a aktualizovanou verzí často z hlediska obsahu není velký a je spíše formální, v seznamech jsou tyto řady uvedeny zvlášť, proto i já je zde započítávám samostatně. Jednotlivé série pak obsahují nejednotný počet knih a také doplňkových materiálů, ve kterých často bylo potřeba nějaké informace dohledat či ověřit, aby bylo možné zasadit analýzou získaná data do kontextu. Ne všechny položky dané série se nacházejí ve zmíněných seznamech. V opodstatněných případech budou citovány i vzdělávací materiály a učebnice nenacházející se na ministerských seznamech, na tuto skutečnost však bude vždy zřetelně upozorněno. Celkem bylo analyzováno více než 300 knih.

1.6 MOŽNOSTI A LIMITY DISKURZIVNÍ ANALÝZY UČEBNIC

Literárně-vzdělávací texty, které se nacházejí v učebnicích, jsou velmi lákavým předmětem bádání, jejich analýza je sama o sobě nesmírně důležitá a pohled, který nám poskytne srovnání, napomůže podívat se na témata a jevy v širším kontextu. Přesto všechno ale nelze zapomínat, že výzkum a srovnávání učebnic má své limity. V první řadě je to již popsáný statut učebnic, zatímco v České republice je seznam učebnic doporučením, v Polsku je závazný. Dále fakt, že ne všechny učebnice byly prostřednictvím knihoven dostupné. Přesto bylo možné prozkoumat absolutní většinu z nich, které tak tvoří dostatečně široký vzorek.

Zajištění si dostatečně širokého vzorku, který by skutečně reprezentoval kompletní přístup k sledovaným tématům, bylo hlavním vodítkem při rozhodování o tom, jaké materiály se stanou součástí výzkumu. To, že jsem se v disertační práci rozhodla pro tak velké množství materiálů, učebnice od počátku školní docházky až po ukončení školy střední s sebou nese řadu rizik a práce s tak rozsáhlým vzorkem je samozřejmě obtížnější, po důkladném

seznámení se s materiály se však tento přístup ukázal jako nezbytný. Knihy jsou totiž podřízeny myšlenkovému vývoji dítěte a až společně poskytují ucelený obraz jednotlivých jevů, který má skutečně výpovědní hodnotu. V polských učebnicích je u některých jevů patrný postup od předkládání téměř dogmatických tezí po texty a cvičení rozvíjející vlastní kritické myšlení (výrazně tento postup vidíme například u otázky patriotismu, nebo u otázky, která je součástí tématu roku 1918, přístupu k osobnosti Józefa Piłsudského), neméně zajímavé je také sledovat, kdy se začínají diskutovat různá obtížná témata v učebnicích českých a polských, což by při zaměření se jen na určitou vzdělávací etapu nebylo plně možné. Práce s tak širokým a rozmanitým vzorkem byla samozřejmě možná díky tomu, že, jak již bylo řečeno, se jedná o jazykovědnou analýzu, která pracuje s texty a nesnaží se mapovat či hodnotit postupy pedagogické.

Analýza probíhala po dobu pěti let. Vzhledem k dynamičnosti trhu s učebnicemi a jejich počtu jsem se tak během výzkumu potýkala rovněž se změnami v českých i polských seznamech. Ucelená bádání jednotlivých témat za použití celého vzorku probíhala od roku 2018 a jednotlivé články (kapitoly) využívaly těch seznamů, které v danou chvíli byly aktuální. Později jsem dodávala důležité poznatky a fakta také z nově přidaných učebnic, je ale samozřejmě třeba mít na paměti, že tento seznam se mění neustále a velmi rychle. A nejedná se jen o přidávání, během tohoto období se na českém trhu objevila také řada *Nowa literatura* vydavatelství Taktik, byly schváleny její díly 1. a 2., následně v roce 2020 byly ale opět ze seznamu učebnic se schvalovací doložkou odebrány. Dovolím si ještě dodat, že díky početnosti vzorku se výsledky přidáním jedné, dvou sérií nových učebnic ale nemění natolik, aby znehodnotily výzkum. Cílem této práce je analyzovat dostatečně reprezentativní vzorek literárně-vzdělávacích textů, čehož bylo dosaženo.

Kromě učebnic ke změnám došlo také v normativních dokumentech, v roce 2022 došlo ke zveřejnění zcela nové *podstawy programowe*. Toto zveřejnění bylo součástí změn, které probíhaly od září 2017 a byly zakončeny právě během školního roku 2022/2023. Můžeme tak říci, že průzkum probíhal ve velmi dynamickém období plném změn. Na významné rozdíly v původní a nové *podstawě programowe* budu v jednotlivých člancích upozorňovat v rámci témat, kterých se změny bezprostředně dotýkají. Učebnice, které byly analyzovány, ale vyšly ještě před touto změnou.

Na předkládanou analýzu má také vliv kontrast v počtu učebnic českých a polských, zvláště v případě učebnic pro střední školy, kdy počet materiálů v polštině je ve značné převaze. Důležitým aspektem je pak také integrace výuky, která intenzivněji probíhá v Polsku. Při hodnocení kontextových informací je třeba počítat i s tím, že polské učebnice v sobě spojují například jazykovou a společenskou výchovu, případně také přírodovědnou výchovu, v učebnicích literatury se objevuje také umělecká výchova apod. I to jsou ale vlastnosti těchto knih, kterých si na úrovni makrostruktury můžeme všimnout. Při porovnávání sledovaných témat, pak ale bylo nutné sáhnout občas i po českých učebnicích prvouky a zhodnotit, zda se zde nenachází jiná, nebo výrazně rozšiřující, narace tématu.

Přehlédnout ale nemůžeme ani jinou formu či přístup k předávání informací v učebnicích polských a v učebnicích českých, což přináší jak možnosti, tak i limity. Možnosti zejména v tom, že můžeme studovat odlišnosti ve výběru užitých stylů a forem, například, že v českých učebnicích se častěji setkáme se žertovnými příběhy a hádankami, aktivizační cvičení jsou častěji zaměřena na dokončení textu, rozpoznání, o čem fragment pojednává či například složení básničky. V polských je zase ponechán větší prostor dramatickým, tragickým příběhům často založeným na skutečných událostech, nebeletristickým textům a aktivizační cvičení jsou založená spíše na principech - zamysli se a odůvodni. V polských učebnicích se obecně nachází více doprovodných textů, komentářů autorů a prvků souvisejících s integrací vzdělávacích předmětů. Jak v rozhovoru pro Aktuálně uvedl docent Štěpánek, autor četných publikací srovnávajících didaktické materiály české a polské, didaktikou polštiny se nechal inspirovat při práci na knize *Školní výpravy do krajiny češtiny* z důvodu, že v Polsku jsou v didaktice mateřského jazyka dále a mají zde již nový teoretický základ.⁷⁷ Modernější přístup ve zpracování učebnic je skutečně při jejich srovnání s českými patrný a významnou roli hraje také fakt, že trh se školními učebnicemi a výukovými materiály prožívá v současnosti poměrně dynamický rozvoj. V Polsku i vzhledem ke školské reformě, kdy zaniklo tzv. *gimnazjum*, tedy tříleté studium navazující na nižší stupeň základní školy (jinými slovy druhý stupeň vzdělávání) určený žákům od 13 do 16 let a objevily se již zmíněné nové *podstawy programowe*. Můžeme říct, že tento vývoj je v Polsku velmi dobře patrný na všech stupních vzdělávání, u českých učebnic ho v současnosti lze zaznamenat nejvíce na sériích pro první roky školní docházky. Zde se v poslední době objevilo opravdu

⁷⁷ HRONOVÁ, Zuzana, ŠTĚPÁNIK, Stanislav. *Češtinu učíme dvě stě let stejně, je čas z toho vybědnout, říká autor nové příručky*, In: *Aktuálně.cz* ze dne 16.9.2020, <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cestina-se-uci-stejne-uz-sto-let-je-cas-na-zmenu-rika-autor/r~789a98c0f73c11ea80e60cc47ab5f122/?fbclid=IwAR2XEVUuFXFJBrrNHvYzliXyKpXMgc5mcWMBiUzIXvxLhpb1ab88IBzrgw> (online: 26.2.2021)

velké množství nových knih, což ostře kontrastuje s úzkým výběrem zejména v učebnicích pro školy střední. Navíc můžeme říct, že nové učebnice pro výuku literatury na střední škole, které se objevily v posledních letech, nový přístup opět nepřinesly.

Devízou předkládané analýzy je možnost pracovat s tak rozsáhlým materiálem a stvořit velmi komplexní obraz. Obsáhlost materiálu je současně limitující, protože nedovoluje vytěžit některá témata skutečně do hloubky. Věřím ale, že v budoucnosti bude možnost na tuto práci navázat, využít výhody komplexního přehledu a doplnit ho o podrobnou studii některých otázek.

1.7 METODY DISKURZIVNÍ ANALÝZY

Výběr metod zde uvedených je motivován jejich praktickým využitím v předkládané práci. Jedná se o analýzu psaného komunikátu, která se bude zabývat konkrétními texty, analýzu teoretickou a deskripční a hlavně komparativní. Zvláštní pozornost bude věnována metodám, které se zaměřují na zkoumání textu a těm, které se zabývají jednotlivými výrazy, případně obrazy (tedy užívajíc i více než jedno slovo). V dalších kapitolách se pak budu věnovat poli sociokognitivní diskurzivní analýzy a stylistiky.

Diskurz je již ze své podstaty studován v rámci svého kontextu, v tomto případě vzhledem k užívané materiálové bázi kontext můžeme rozlišit na kontext poskytovaný samotným textem a učebnicí a kontext poskytovaný vnějším světem. Kontext poskytovaný textem, učebnicí, je utvářen rozsahem, intertextuálními a grafickými faktory – jinak řečeno formou, umístěním a cílem komunikátu. Forma je v případě edukačně-literárních textů převážně písemná, výjimku tvoří jen zvukové nahrávky doplňující některé učebnice. Texty se mohou lišit grafickým zpracováním – zvýrazněním nebo naopak zmenšením písma či doplněním vizuálními prvky dochází k hierarchizaci textu. Umístění komunikátu můžeme chápat jako jeho zasazení do rozsáhlejšího textu věnovanému stejné nebo zcela odlišné problematice, komunikát se může nacházet mezi jinými, které podporují jeho tvrzení či vidění světa, nebo mezi takovými, které ho naopak popírají a nabízejí jinou možnost interpretace. V případě kontextu poskytovaného vnějším světem se jedná o společenské a historické fakty a také o aspekty dané rámcovými plány a požadavky na vzdělávání. Všechny tyto faktory jsou zmíněny u jednotlivých sledovaných témat.

1.7.1 ANALÝZA TEXTU

Diskurz můžeme klasifikovat na základě řady kategorií, můžeme se zabývat hledisky situačními, jazykovými, stylistickými či žánrovými, diskurz máme také monologický či dialogický, soukromý a veřejný, připravený nebo improvizovaný. Podle funkce, případně převažující funkce, můžeme diskurz dělit na zpravodajský, odborný, umělecký, podle stylového postupu na vyprávěcí, popisný a úvahový.⁷⁸ V praxi se setkáváme s ještě podrobnějším dělením, dělením na různých úrovních, například: diskurz politický může být konzervativní, pravicově konzervativní apod.

Obecně lze říct, že diskurz, se kterým se setkáváme ve sledovaných materiálech, bychom mohli zařadit jako převážně monologický, veřejný, připravený, z části umělecký, z části pak odborný, patřící do podkategorie odborný – vzdělávací. Edukační diskurz můžeme, parafrázujíc Edvarda Lotka, vnímat jako integrovaný celek vzdělávacího textu a jeho kontextu, spojení jazykové realizace interakce a jejího kontextového přesahu, informace o světě, které předáváme nastupujícím generacím spojené s obklopující nás realitou, historickými, geografickými fakty apod. U edukačního diskurzu je totiž na místě vnímat obzvlášť citlivě soulad či rozpor komunikátu s realitou, zvláště pokud se jedná o prokazatelná, zcela jednoznačná fakta. Předkládaná práce si nicméně neklade za cíl prověřovat a hodnotit učebnice z faktografického hlediska, ani pronikat do pedagogického diskurzu a jeho etických rozměrů. Heslo edukační diskurz (dyskurs edukacyjny) se nachází také v pedagogickém encyklopedickém slovníku *Leksykon PWN. Pedagogika*, kde je pojem vysvětlený následovně: „1) historicky a epistemologicky podmíněná pravidla pro konstrukci výpovědí o vzdělávání; 2) žánr "řeči" přítomný ve škole, který je druhem specializované komunikační praxe, jež má svá vlastní pravidla a zákonitosti; 3) interakční událost, která je místem výměny sdělení ve vzdělávacím procesu.“⁷⁹ V případě předkládané práce se ale pohybujeme na poli textu psaného, tedy u žánru textu, který je druhem specializované komunikační praxe.

V našem případě můžeme zmíněný edukační diskurz ještě dále konkretizovat, a to na edukační diskurz zaměřený na děti a mladistvé. Literárními texty určenými těmto cílovým

⁷⁸ KRAUS, Jiří. *Vyjadřování polemičnosti a významových opozic v politickém diskurzu*. In: ČMEJRKOVÁ, Světlá, HOFFMANNOVÁ, Jana (ed.). *Jazyk, média, politika*, Praha: Academia, 2003, s. 17

⁷⁹ ŚLIWERSKI, Bogusław, MILERSKI, Bogusław. *Leksykon tematyczny PWN – Pedagogika*, Warszawa: PWN, 2020, s. 50; originál: 1) uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji; 2) obecny w szkole gatunek "mowy", będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa; 3) zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym.

skupinám se zabýval například Oldřich Uličný, ve své publikaci *Prostor pro jazyk a styl* shrnul, že charakteristickými vlastnostmi takovýchto textů je pestrost využívající prostředků územně i sociálně vymezených útvarů národního jazyka, různých funkčních stylů, prostředků lišících se dobou výskytu, emocionálním zabarvením, expresivitou a původem. Nechybí dětská jazyková hra, nonsens a komika, nezanedbatelný je rys výchovný.⁸⁰ Jolanta Nocoń se v knize *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana* zabývá přímo učebnicí jako druhem didaktického textu: „Učebnice má do jisté míry vlastnosti vědeckého textu (případně populárněvědeckého), ty jsou ale vypracovány a prezentovány dle zásad didaktiky...učebnice tak patří mezi užitkové druhy textů.“⁸¹

Přestože se v tomto případě nejedná o kritickou diskurzivní analýzu, můžeme si od Normana Fairclougha půjčit dělení na deskripci, interpretaci a explanaci. Pod deskripcí si totiž můžeme představit lingvistickou analýzu, která se zaměřuje na formální stránku textu, jeho slovní zásobu, gramatiku a strukturu, v rámci každé z nich se pak pozornost soustřeďuje na zkušenostní, relační a expresivní hodnoty slov a gramatiky a na interakční konvence a strukturu textu. V rámci interakční konvence v případě učebnic mluvíme o funkcích didaktických, takových jako funkce informační (představení skutečnosti), transformační (přetváření vědeckých systémů tak, aby byly srozumitelné pro žáka), praktická (užití vědomostí, rozvoj schopností), řídicí (řízení procesu vzdělávání), metodologická (ukazování způsobů seznamování se s realitou), motivační (stimulace pozitivního přístupu žáka ke vzdělávání) a sebevzdělávací (rozvoj schopnosti vzdělávat se).⁸²

Pro interpretaci je příznačná pozornost zaměřená na intertextuální charakteristiky textu. Explanaci se pak rozumí definování sociálních determinantů, ideologií, efektů – tedy, zda diskurz udržuje či transformuje mocenské vztahy. V našem případě, vzhledem k faktu, že se nejedná o kritickou analýzu, bude tato část zahrnuta do analýzy spíše okrajově, na druhou stranu i edukačních textů se týká téma ideologie a sociálních determinantů a samy učebnice

⁸⁰ ULIČNÝ, Oldřich. *Prostor pro jazyk a styl*, Praha: Albatros, 1987, s. 246-251

⁸¹ NOCOŃ, Joanna. *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Uniwersytet Opolski, 2009, s. 44-45; originál: ...podręcznik w pewnym stopniu posiada cechy tekstu naukowego (ewentualnie popularnonaukowego, ale opracowane i przedstawione zgodnie z zasadami dydaktyki...podręcznik szkolny można więc zaliczyć do tzw. użytkowych gatunków tekstów.

⁸² Tamtéž, s. 46; originál: ...funkcje informacyjna (poznawanie prezentowanej rzeczywistości), transformacyjna (przetwarzanie systemów naukowych w pedagogiczne, tak aby treści były m.in. zrozumiałe dla ucznia), praktyczna (zastosowanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i sprawności), sterownicza (organizowanie sytuacji poznawczej, kierowanie procesem uczenia się), metodologiczna (pokazywanie sposobów poznawania rzeczywistości), motywacyjna (wzbudzanie pozytywnego nastawienia ucznia do poznawania) i samokształceniowa (rozwijanie zdolności uczenia się i umożliwienie samokontroli).

s tímto tématem přicházejí v několika otázkách, v první řadě při seznamování žáků s obdobím komunismu.

Analýzy textu se týkají samozřejmě i jevy, které jsou komentovány v podkapitole analýza výrazů jako metafory či expresivita.

1.7.2 ANALÝZA VÝRAZŮ (A OBRAZŮ)

Kromě celých textů bude pozornost věnována také jednotlivým výrazům, byť i ty samozřejmě fungují v textu (tyto podkapitoly – 1.6.1. a 1.6.2., tak byly rozděleny spíše kvůli usnadnění orientace, ne kvůli ostrému předělu v obsahu). Ty budou analyzovány jak ve vertikální, prostřednictvím kvalitativní analýzy výrazů, tak i v horizontální rovině, například pomocí frekvenční analýzy a distribuce výrazů. Slovo výraz zde používám v nejobecnější možné interpretaci tak, jak navrhuje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, kdy jeho obecné chápání definuje jako nejmenší významovou jazykovou jednotku, která vykazuje relativní syntaktickou nezávislost⁸³. Nemůžeme samozřejmě pominout vzájemnou interakci a ovlivňování se mezi jednotlivými výrazy, které pak mohou vést k níže okomentované mnohoznačnosti a dodání výrazu charakteru metafory.

Metafora je důležitým tématem nejen na úrovni analýzy výrazů. Není jen součástí jazyka literárního, užívání metafor je naší každodenností a způsobem, jak popisovat okolní svět a předávat jeho chápání dále. Agnieszka Wierzbicka tento fakt okomentovala v článku *Wyraz – metafora, czyli jak w codziennym języku utrwalamy rzeczywistość*: „...podíváme-li se blíže na hovorový jazyk nebo jeho různé literární varianty (vědecký, administrativně-právní, publicistický, náboženský styl), stejně jako na socio- či profesiolekty a lidová nářečí, není těžké si všimnout, že v každé z variant najdeme výrazy rekonstruující svět pomocí metafory.“⁸⁴ Jak uváděl Lakoff, metafora je základní mechanismus umožňující porozumění abstraktních výrazů a většinu obsahu, od těch nejbanálnějších po ty nejvíce vědecké můžeme

⁸³ POLAŃSKI, Kazimierz, JURKOWSKI, Marek, KAROLAK, Stanisław, LASKOWSKI, Roman, LEWICKI, Andrzej Maria, SALONI, Zygmunt. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum, 1999, s. 645

⁸⁴ WIERZBICKA, Anna. *Wyraz – metafora, czyli jak w codziennym języku utrwalamy rzeczywistość*, In: GARDZIŃSKA, Janina, MACIEJEWSKA, Alina. *Wyraz w języku i tekście*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2012, s. 433; originál: ...gdy uważnie przyjrzymy się językowi potocznemu czy różnym odmianom literackim (styl naukowy, administracyjno-prawny, publicystyczny, religijny) oraz socjo- czy profesiolektom i gwaram ludowym nietrudno zauważyć, że w każdym z wariantów odnaleźć możemy wyrazy rekonstruujące świat za pośrednictwem metafory.

pochopit skrze metaforu.⁸⁵ Kromě pochopení abstraktních výrazů, pomocí metafory dokážeme také jedním výrazem popsat často celou řadu vlastností, například, když v polské učebnici *Ciekawi świata* je pro popis roku 1918 užitá metafora: „výbuch svobody“, díky slovu výbuch se dozvídáme, že se jednalo o náhlou, prudkou změnu, která přinesla obyvatelům území více svobod. Zároveň metafora může dodávat textu na dramatickosti či zabarvení, což vidíme i u výše uvedeného příkladu.

Používat budu rejstřík přídavných jmen a hodnocení, které jsou s metaforou provázány. Hodnota jednotky jazyka, jak vysvětluje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* je definována svou pozicí v systému a pravidly užívání jednotky. Zároveň je jednotka definovaná také svou hodnotou sémantickou, která může být správně definovaná teprve tehdy, když se vezme do úvahy vše, co se nachází kolem jednotky a za jednotkou.⁸⁶ Jak uvádí Agnieszka Gicala v knize *Przekładanie obrazu świata. Językowy obraz w przekładzie artystycznym* hodnocení se nachází na všech úrovních analýzy jazykového obrazu světa, což vychází z antropocentrického úhlu pohledu na něj. Hodnocení je tak obsaženo v kategorizaci, metaforizaci, stereotypizaci a tvoření definic.⁸⁷ Hodnocení je rovněž důležitou součástí frazeologických jednotek. Jak píše Larissa Timofeeva, frazeologické jednotky představují emočně-emotivní hodnocení, které se neomezuje pouze na otiskování reakcí na vlastnosti obrazové složky, ale je také výsledkem interpretace této složky na úrovni normativního rozměru určité kultury.⁸⁸ A právě tento kulturní rozměr je jedním z hlavních faktorů, díky kterým je analýza literárně-vzdělávacích materiálů tak zajímavým tématem.

Otázka hodnocení je zároveň v učebnicích, a tedy materiálech sloužících k formování nastupujících generací, nesmírně důležitá, pomocí negativního a pozitivního hodnocení je jim dáváno najevo, co je považováno za důležité, čeho by si měli cenit a co může naopak způsobit problémy a ohrozit jejich roli ve společnosti. Vstupním předpokladem je tak velmi citlivá a zodpovědná práce s tímto fenoménem v učebnicích, což dovolí za pomoci analýzy načrtnout zajímavý a přínosný obraz hodnot a postojů, nikoli společností skutečně vyznávaných, ale spíše těch, které očekává, chce předávat a jimi se prezentovat.

⁸⁵ LAKOFF, George. *The Contemporary Theory of Metaphor*, In: ORTONY, A. *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, s. 244

⁸⁶ POLAŃSKI, Kazimierz, JURKOWSKI, Marek, KAROLAK, Stanisław, LASKOWSKI, Roman, LEWICKI, Andrzej Maria, SALONI, Zygmunt. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum, 1999, s. 631-632

⁸⁷ GICALA, Agnieszka. *Przekładanie obrazu świata. Językowy obraz w przekładzie artystycznym*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2018, s. 27

⁸⁸ TIMOFEEVA, Larisa. *Frazeologický význam prvního stupně*, In: BEDNAŘÍKOVÁ, Božena. *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, s. 63

Jak ale upozorňuje Jadwiga Puzynina ve svém článku *Problemy z różnoznacznością nazw wartościujących*, užívání metafor a hodnotících výrazů je v textech spojeno s problematikou mnohoznačnosti, která se opírá o individualizaci výpovědi a kontext⁸⁹. To nás staví před problém, že rejstřík, který by se skládal pouze ze slov vyňatých z textu by byl neúplný a dost možná také zavádějící. Proto vedle samotného výčtu, budou tabulky doplněny také o obraz, který text předkládá. A v neposlední řadě analýza pojmů se bude opírat nejen o znalost samotného slova, ale také textu, ve kterém se slovo nachází. Všimnout si tak budu rovněž kolokací, dichotomičnosti, například prostřednictvím analýzy binarit jako my a oni, a dalších prvků podílejících se na reálném, konečném významu a vyznění sledovaných výrazů.

Systematizace hodnot a hodnocení je poměrně komplikovanou a často subjektivní záležitostí. Puzynina ve svém článku hodnotící výrazy rozděluje na dvě skupiny: „(1) obecně-hodnotící, např. dobrý, báječný, hrozný, negativní, a (2) popisně-hodnotící, tj. (a) např. čestný, spolehlivý, slušný, zajímavý, nečestný, hrubý, nudný, v nichž je prvek pozitivního nebo negativního hodnocení konvencionalizovaným způsobem spojen s hodnotově neutrálním popisným významem, a b) jako rychlý, vysoký, raný, moderní, pomalý, nízký, pozdní, starý, které jsou doprovázeny hodnotovými soudy, jež jsou jen do určité míry podpořeny konvencionalizovanými konotacemi.”⁹⁰ Zároveň můžeme říct, že hodnocení se v textu realizuje dvěma způsoby: a) systematickým, opakovaným stavěním podmětu do jistého světla (hodnocení vyplyne až z kontextu), b) označením podmětu za dobrý nebo špatný (hodnocení je předkládáno přímo).

Dalším důležitým prvkem, který se týká analýzy, nejen pojmů, ale bezprostředně souvisí s hodnocením je expresivita. Teresa Skubalanka ji popisuje jako zdůraznění, vedle reprezentativní funkce, také expresivně-impresivní funkci jazykového znaku.⁹¹ Stanisław Grabias zase jako expresivní uznává ty sémiotické znaky, jimiž autor vyjadřuje svůj postoj k

⁸⁹ PUZYNNINA, Jadwiga. *Problemy z różnoznacznością nazw wartościujących*, In: GROCHOWSKI, Grzegorz, KORDYS, Jan, LEOCIĄK, Jacek, PRUSSAK, Maria. *Metafora, tekst, dyskurs*, Warszawa: Instytut Badań Literackich Pan, 2017, s. 150-151

⁹⁰ PUZYNNINA, Jadwiga. *Problemy z różnoznacznością nazw wartościujących*, In: GROCHOWSKI, Grzegorz, KORDYS, Jan, LEOCIĄK, Jacek, PRUSSAK, Maria. *Metafora, tekst, dyskurs*, Warszawa: Instytut Badań Literackich Pan, 2017, s. 154; originál: 1) ogólnowartościujące, takie jak dobry, cudowny, okropny, negatywny, oraz 2) opisowo-wartościujące, to jest a) takie jak uczciwy, rzetelny, grzeczny, interesujący, nieuczciwy, niegrzeczny, nudny, w których element wartościowania pozytywnego lub negatywnego wiąże się w sposób skonwencjonalizowany z neutralnym pod względem wartości znaczeniem opisowym, oraz b) takie jak szybki, wysoki, wczesny, nowoczesny, powolny, niski, późny, staroświecki, którym towarzysza wartościowania tylko w jakimś stopniu upowszechnione konotacjami skonwencjonalizowanymi.

⁹¹ SKUBALANKA, Teresa. *O ekspresywności języka*, Lublin: Annales UMCS, Sectio F, vol. XXVII, 1972, s. 1; originál: ...uwydatnienie, obok funkcji reprezentatywnej, również funkcji ekspresywno-impresywnej znaku językowego.

okolním jevům nebo v nichž se, bez ohledu na svůj záměr, projevují jeho osobnostní rysy.⁹² V rámci expresivity můžeme rozlišit útvary, v nichž je emocionalita vyjádřena explicitně a ty, ve kterých je vyjádřena implicitně. V polštině situaci popisuje například Iwona Wojtkiewicz: „Součástí mnoha citově zabarvených slov a zároveň exponentem emotionality jsou formanty specializované na tvoření expresivních útvarů typu -och, -ol, -uch, -as.“⁹³ Jak shrnuje *Encyklopedický slovník češtiny*: „expresivitu nabízejí všechny základní jazykové roviny: hláskosloví, tvarosloví, syntax (včetně textové syntaxe) a lexikum (včetně frazeologie).“⁹⁴ Typickými sufixy v češtině jsou -och, -ouch, -oš, -ouš, -ýš/ejš, -áš a další, v čemž vidíme značnou podobnost s polštinou. V jistém smyslu opačným příkladem jsou v učebnicích, zvláště pro nižší ročníky, hojně využívané zdobněliny. Téma deminutiv v českém a polském školním prostředí byl předmětem například výzkumu Svatavy Škodové, Elżbiety Kaczmarské a Alexandra Rosena. V článku *Deminutiva v češtině a polštině s důrazem na popis jejich užití v tzv. žákovském mezijazyce* uvádějí: „...čeština je oproti polštině jazykem, který vytváří deminutiva pomocí většího počtu sufixů... konstatujeme výrazně převažující užití deminutiv v češtině ve srovnání s polštinou.“⁹⁵ Kromě zhrubění a zdobnělin jsou silně expresivní také slova urážlivá, která by v učebnicích, kromě některých ukázek literárních děl, neměla dostávat významnějšího prostoru. Problematika zhrubění, zdobnělin či expresivity je velmi komplexní a vydala by rozhodně na zcela samostatnou disertační práci, protože však v předkládaném bádání je hlavní pozornost věnována jiným tématům, zůstaneme pouze u zkratkovitého upozornění na fakt, že při bádání byl brán zřetel i na tyto aspekty.

1.8 SOCIOKOGNITIVNÍ DISKURZIVNÍ ANALÝZA

Jak píše Ewa Geller a Andrzej Dąbrówka ve své knize *Słownik stylistyczny języka polskiego*: „Diskuse o vzájemné závislosti mezi jazykem a vnímáním okolního světa je stejně stará jako

⁹² GRABIAS, Stanisław. *Pojęcie ekspresywnego znaku językowego*, In: SZYMAK, Mieczysław: *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, Wrocław: Ossolineum, 1978, s. 107; originál: ...znaki semiotyczne, za których pomocą nadawca wyraża swój stosunek do otaczających go zjawisk, lub w których – niezależnie od intencji nadawcy – przejawiają się cechy jego osobowości

⁹³ WOJTKIEWICZ, Iwona. *Ekspresywnie o człowieku w słowniku Gwary Augustowskiej Aleksandra Osipowicza*, In: NOWOWIEJSKI, Bogusław. *Dawne słowniczki gwarowe jako źródło do historii języka*, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2015, s. 227-236; originál: Komponentem wielu wyrazów nacechowanych emocjonalnie i zarazem wykładnikiem emocjonalności są formanty wyspecjalizowane w urabianiu formacji ekspresywnych typu -och, -ol, -uch, -as. (přeložila: Michaela Zormanová)

⁹⁴ KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ, Jana. *Encyklopedický slovník češtiny*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002

⁹⁵ ŠKODOVÁ, Svatava, KACZMARSKA, Elżbieta, ROSEN, Alexandr. *Deminutiva v češtině a polštině s důrazem na popis jejich užití v tzv. žákovském mezijazyce*, In: WYSOCZAŃSKI, Włodzimierz, GAŚKA, Bogumił. *Slavica Wratislaviensia CLXV*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017, s. 356-360

úvahy o funkci jazyka samotného.”⁹⁶ Vnímání okolního světa je v předkládané práci jednoduše nazváno jazykovým obrazem, přičemž poznávání jazykového obrazu můžeme zjednodušeně považovat za zkoumání vztahu znaku k jeho designátu a denotátu, zkoumání vztahu jazyka k lidské mysli a světu. Dochází zde tedy k překrývání s Faircloughovou interpretací.

Nicméně dlužno dodat, že navázáním na prvky metodiky kognitivní lingvistiky práce nenabírá kognitivně-lingvistický charakter. Jak píše Alina Maciejewska: “Základem kognitivní lingvistiky je přesvědčení, že jazykové schopnosti je třeba považovat za deriváty ostatních lidských schopností, protože jsou nedílnou součástí vnímání světa. Proto nelze oddělit čistě jazykové schopnosti od ostatních lidských schopností, jako je vnímání, motorika atd.”⁹⁷ Tak daleko předkládaná práce nezachází. Kognitivistická orientace v diskurzu a stylistice se soustřeďuje zejména na dodávání kognitivního rozměru řešení základních stylistických otázek, například výběru prostředků a interpretaci textu, a zkoumání stylistických prostředků jako metafora, metonymie či epiteton.⁹⁸ A právě ve výzkumu metafor, metonymie, epitetonu a jazykového obrazu světa se tato práce inspiruje v dřívějších pracích, například u Jerzyho Bartmińského, Ryszarda Tokarského či Anny Pajdzińskiej, tedy v odvětví kognitivně-lingvistického výzkumu, které se soustřeďuje na popis znalostí o světě upevněném v jazyce, na pohled na svět zafixovaný v repertoáru slov a frazeologismů.

1.9 STYLISTIKA V DISKURZU

Jak upozorňovala česká lingvistka Marie Krčmová: „Stylistika je především disciplína skutečně filologická, vyhovuje jí totiž přístup neodtrhující od sebe nástroj a jeho využití, tedy v tradičnějším vyjádření jazyk i texty, které v něm vznikají.”⁹⁹

⁹⁶ GELLER, Ewa, DĄBRÓWKA, Andrzej. *Słownik stylistyczny języka polskiego*, Warszawa: Świat Książki, 2007, s. XI; originál: Dyskusja na temat współzależności między językiem a postrzeganiem otaczającego świata jest tak stara jak sama refleksja nad funkcją języka. (přeložila: Michaela Zormanová)

⁹⁷ MACIEJEWSKA, Alina Maria. *Kognitywne aspekty analizy pregramatycznej*, In: GARDZIŃSKA, Janina, MACIEJEWSKA, Alina Maria. *Wyraz w języku i tekście*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2012, s. 253; originál: Podstawa językoznawstwa kognitywnego jest przekonanie o tym, że zdolności językowe należy traktować jako pochodną innych ludzkých zdolności, bo są one integralną częścią percepcji świata. Nie można więc rozdzielać zdolności czysto językowych od innych możliwości ludzkých, takich jak postrzeganie, motyryka, itd. (přeložila: Michaela Zormanová)

⁹⁸ GAJDA, Stanisław. *Współczesna stylistyka polska*, In: *Stil*, Bělehrad: Fakulta jazyků Bělehradské univerzity, 2003, s. 29-41

⁹⁹ KRČMOVÁ, Marie. *Stylistika – disciplína pomezí*, In: KLÍMOVÁ, Květoslava, KOLÁŘOVÁ, Ivana, TUŠKOVÁ, Jana Marie (eds.). *Stylistika v kontextu historie a současnosti*, Brno: Masarykova univerzita, 2013

Význam stylistiky pro diskurz (a kognitivní lingvistiku), byl zobrazen již v předchozí kapitole o historii výzkumu diskurzu, stejně tak jako bylo již poukázáno na fakt, že jmenované disciplíny se k sobě v posledních letech významně přiblížily a hranice se rozestřely. Jak okomentoval Gajda v článku *Współczesna stylistyka polska*, tři hlavní stylistická paradigmatata současnosti jsou stylistika funkční, pragmatická a kognitivní.¹⁰⁰

Tak, jako jsem vstupní definici typu textů, se kterými budu pracovat v praktické části, načrtla v předchozí kapitole věnované diskurzivní analýze textu, stejnou otázku si můžeme položit i nyní. V předkládané práci se setkáváme se stylem, který můžeme nazvat edukační, školní či učební. Školní funkční styl nepatří mezi základní funkční styly, ačkoli existuje jistá tendence rozšiřovat základní seznam funkčních stylů – například Havránkův. Možností zařazení by mohl být styl vědecký a styl školní učebnice by pak tvořil jeho subkategorii. Takto k zařazení přistupují například Eva Minářová a Marie Krčmová, které v knize *Současná stylistika* rozdělují styly *primární a sekundární*, přičemž za styly sekundární považují například žertovný, emoční nebo neoficiální,¹⁰¹ a o učebním stylu tvrdí¹⁰²: „V rámci široce pojatého odborného stylu vykazuje určité stylové specifčnosti také styl učební, lze jej chápat jako styl sekundární, odvozený od odborného stylu.“ Nad touto otázkou se ostatně zamýšlel již Karel Hausenblas. V článku *Učební styl v soustavě stylů funkčních* z roku 1972 říká: „Z hlediska funkčního je nejdůležitějším rysem promluv učebního stylu to, že se v nich spojují, různým způsobem kombinují dvě základní funkce. Jednou z nich je funkce zpravovací, a to především vysvětlovací...a funkce řídicí, a to v několikerém směru: především tak, že se vyvolává aktivita příjemce zadáváním různých úkolů, hlavně zadáváním problémů k řešení a ukládáním cvičení, dále pak tím, že se kontroluje zvládnutí dílčích partií (zadáváním kontrolních otázek apod.), upevňuje se zvládnutí probrané látky pokyny k opakování atd.“¹⁰³

Vzhledem k tomu, že analyzujeme učebnice literatury, nepochybně v nich najdeme styl umělecký, v menší formě i styl publicistický či odborný a chybět nebude ani styl hovorový. Jak se dočteme v *Kapitolách z praktické stylistiky*: „Styl hovorový...se ve školských

¹⁰⁰ GAJDA, Stanisław. *Współczesna stylistyka polska*, In: *Stil*, Bělehrad: Fakulta jazyků Bělehradské univerzity, 2003, s. 29-41

¹⁰¹ MINAŘÍKOVÁ, Eva, KRČMOVÁ, Marie. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 98

¹⁰² *tamtéž*, s. 99

¹⁰³ HAUSENBLAS, Karel. *Učební styl v soustavě stylů funkčních*, In: *Naše řeč, ročník 55*, 1972, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5628> (online 19.10.2021)

učebnicích považuje za nejnižší formu jazyka spisovného, do níž pronikají některé prvky nespisovné.“¹⁰⁴

Podoba edukačního stylu je daná celou řadou stylových faktorů. Pokud vyjdeme ze *Současné stylistiky* Marie Čechové, Marie Krčmové a Evy Minářové, základní stylové faktory můžeme rozdělit na objektivní a subjektivní. Objektivní jsou základní funkce komunikátu, užitá funkce komunikátu – mluvenost a psanost, kód jazykové komunikace, ráz komunikátu, místo a čas komunikace, adresáti, míra spontánnosti a připravenosti komunikace, téma a jeho uchopení. Subjektivní faktory pak jsou intelektuální a rozumová vyspělost autora či schopnost logického myšlení.¹⁰⁵ Zatímco některé z těchto faktorů jsou dány již tím, že se jedná o učebnice, vzdělávací texty, jiné faktory budou u různých komunikátů variovat. Daná je například míra připravenosti či psanost. Jasní by měli být také adresáti, ovšem vzhledem k zapojení literárních děl a textů určených jen dětskému publiku, a také možnosti nepřizpůsobení komunikátu, je odpověď na tento faktor komplexnější a budu se k ní vracet u jednotlivých témat v praktické části.

1.10 REJSTRÍK POUŽITÝCH METOD A POJMŮ

V této podkapitole budou shrnuty a vysvětleny pojmy, které budu užívat v druhé části práce, tj. v analýze, jedná se nejen o pojmy týkající se metodologie, ale také o ty, které jsou zásadní při popisování výukových materiálů a faktorů je ovlivňujících. Vysvětlit chápání a aplikování daných pojmů v této konkrétní práci považuji za přínosné zejména vzhledem k faktu, že jejich definice není v diskurzivní lingvistice jednoznačná či sjednocena a také proto, že pohybující se na pomezí disciplín mohou být tyto pojmy uchopeny hned několika způsoby. Zde budou definovány tak, jak jsou užívány v předkládané práci. Pojmy jsou řazeny dle abecedního pořádku.

Adresát – ten, komu je text primárně určen, tedy žák či student daného vzdělávacího stupně daného státu.

Autor – autor komentovaného textu nebo osoba uvedená jako autor učebnice. V předkládané práci materiály mají až na pár výjimek (několik učebnic pro nejmladší žáky) vždy více autorů.

¹⁰⁴ DANĚŠ, František, DOLEŽEL, Lubomír, HAUSENBLAS, Karel, VÁHALA, František. *Kapitoly z praktické stylistiky*, Praha: Orbis, 1955, s. 20

¹⁰⁵ ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie, MINAŘÍKOVÁ, Eva. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 78-90

Navíc můžeme mluvit i o autorech norem, dle kterých jsou učebnice tvořeny a které mají na její obsah bezprostřední vliv.

Binarita – dvojčetnost, zde dva výrazy v opozici, př. my a oni

Deskripce – lingvistická analýza formální stránky textu, slovní zásoby, gramatiky a struktury, dále rozbor relačních a expresivních hodnot slov a gramatiky textu, interakční konvence a struktury textu.

Diskurz – integrovaný celek textu a kontextu, spojení jazykové realizace interakce a jejího kontextového přesahu¹⁰⁶.

Diskurzivní analýza – analýza textu i kontextu a vztahu mezi nimi.

Epiteton – obrazné pojmenování, přívlastek, který se připojuje k podstatnému jménu.

Explanace – definování sociálních determinantů, ideologií a efektů.

Expresivita – citové zabarvení komunikátu. Teresa Skubalanka ji popisuje jako zdůraznění, vedle reprezentativní funkce jde také o expresivně-impresivní funkci jazykového znaku.¹⁰⁷ Stanisław Grabias zase jako expresivní uznává ty sémiotické znaky, jimiž autor vyjadřuje svůj postoj k okolním jevům nebo v nichž se, bez ohledu na svůj záměr, projevují jeho osobnostní rysy.¹⁰⁸

Frazém – ustálené spojení minimálně dvou slov s vlastním významem. Frazologická jednotka.

Funkční styl – vymezený na základě převažující funkce komunikátu, styl objektivní, interindividuální, impersonální.¹⁰⁹

¹⁰⁶ LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 29

¹⁰⁷ SKUBALANKA, Teresa. *O ekspresywności języka*, Lublin: Annales UMCS, Sectio F, vol. XXVII, 1972, s. 1

¹⁰⁸ GRABIAS, Stanisław. *Pojęcie ekspresywnego znaku językowego*, In: SZYMAK, Mieczysław. *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, Wrocław: Ossolineum, Wrocław 1978, s. 107

¹⁰⁹ ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie, MINAŘIKOVÁ, Eva. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 93

Hodnocení – přiřazování hodnot různým jevům. Hodnocení je obsaženo v kategorizaci, metaforizaci, stereotypizaci a tvoření definic. O systém hodnocení se opírá také využívaný rejstřík hesel a přídavných jmen.

Horizontální dělení – lineární členění na úvodní, střední a závěrečnou část, v psaném textu i členění na kapitoly a odstavce. Výstavba počátku textu jako titul, předmluva, úvod a dále pak také stať, shrnutí, závěr a doslov.¹¹⁰

Idiom – Dvou nebo víceslovná ustálená jazyková konstrukce, jejíž význam nelze odvodit z významů a kombinačních pravidel slov, která ji tvoří.¹¹¹

Interpretace – analýza intertextuální charakteristiky textu.

Intertextualita – provázanost mezi texty, vztah jednoho textu k druhému.

Jazykový obraz světa – obraz okolního světa, zkoumání jazykového obrazu v textu v rámci kognitivní lingvistiky považuje například Jerzy Bartmiński za subkategorii jazykového obrazu světa.

Kolokace – spojení slov, které spolu souvisejí, jak gramaticky, tak i sémanticky.

Kontext – poskytovaný samotným textem a učebnicí – daný rozsahem, intertextuálními a grafickými faktory, a kontext poskytovaný vnějším světem – společenské a historické fakty a aspekty dané rámcovými plány a požadavky na vzdělávání.

Literárně-vzdělávací materiál – toto pojmenování zde používám jako obecné označení materiálů, na kterých je analýza prováděna, kromě samotných učebnic zahrnuje také sešity s cvičeními a další pomůcky, které tvoří součást učebnicových sérií.

Makrostruktura – struktura na úrovni sérií, jednotlivých knih, dělení okruhů, témat, textů a grafického zpracování.

¹¹⁰ POLAŃSKI, Kazimierz, JURKOWSKI, Marek, KAROLAK, Stanisław, LASKOWSKI, Roman, LEWICKI, Andrzej Maria, SALONI, Zygmunt. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum, 1999, s. 244

¹¹¹ tamtéž, s. 244

Metafora – přenesené pojmenování. Jak uvádí Cristiano Soriano v článku *Pojmová metafora*: „Pojmová metafora je kognitivním jevem, v jehož rámci je jedna sémantická doména konceptuálně vyjádřená ve vztahu k jiné.“¹¹²

Metodika – jazykovědné postupy užité při analýze.

Metonymie – přenesené pojmenování na základě jiné souvislosti než podobnosti.

Naratologie – interdisciplinární obor, který se zabývá teorií a analýzou literárních děl a jiných druhů narací, zaměřuje se na jejich strukturu a fungování, na to, jak jsou příběhy vytvářeny a vnímány. Zkoumá postavy, čas, prostor, perspektivu, pointu příběhu, vypravěče, a to zejména s ohledem na otázku, jak tyto prvky ovlivňují příběh a naše vnímání příběhu.

Obraz souseda – v této práci se jedná o celkový obraz sousední země v textech nacházejících se v učebnicích literatury. Zachycuje tak nejen, jak je sousední země prezentovaná, ale snaží se také pomoci porozumět mechanismům, které tento obraz vytvářejí. Mezi ně patří diskurz jako takový, vybraní představitelé dané země (a jejich díla), ale také postoj ke společným otázkám obou národů a jejich vztahům napříč popisovanými historickými událostmi.

Podstawa programowa – polská soustava norem určujících obsah učiva a dovedností povinných na daném stupni vzdělávání. Jak informuje *Nowy słownik pedagogiczny* tak *podstawa programowa*: „není soubor předpisů pro učitele, ale závazná součást společného kurikula daného typu školy.“¹¹³

Program nauczania – učební plán, popisuje způsob, jakým má být dosaženo cílů a úkolů stanovených primárně ve výukovém plánu (*podstawa programowa*). „V moderním pojetí je *program nauczania* programem činností žáků a jejich předpokládaných výsledků.“¹¹⁴

¹¹² SOCRIANO, Cristiano. *Pojmová metafora*, In: BEDNÁŘOVÁ, Božena. *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, s. 273

¹¹³ OKOŃ, Wincenty. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo akademickie Żak, 2001, s. 296; originál: Podstawa programowa nie jest zestawem nakazów dla nauczycieli, lecz obowiązującą częścią wspólną programów kształcenia w szkołach danego typu. (přeložila: Michaela Zormanová)

¹¹⁴ tamtéž, s. 316-317; originál: W nowoczesnym ujęciu program nauczania jest programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności. (přeložila: Michaela Zormanová)

Rámcový vzdělávací program – český obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Společné historické zkušenosti – události, které se zároveň odehrávaly v obou sledovaných zemích a je tak možné u nich očekávat, jak vliv na vyznění výsledného obrazu, tak i náповědu, kdy a jak se tento obraz vytvářel.

Styl – jazykový styl, typový způsob výběrů a uspořádání (organizace) jazykových prostředků v textu¹¹⁵, se stylem je spojen také smysl komunikátu a způsob uchopení tématu.¹¹⁶

Stylotvorné faktory – činitele ovlivňující styl jazykového projevu, rozlišují se faktory objektivní (např. funkce, forma, prostředí, situace apod.) a subjektivní (např. povaha autora, jeho vzdělání, věk apod.)¹¹⁷

Téma – východisková složka výpovědi, o čem se mluví, východisko výpovědi.¹¹⁸

Termín – slovo nebo spojení slov se zvláštním, konvenčně zavedeným vědeckým, technickým nebo odborným významem.¹¹⁹

Text – slova složená v jeden celek (koherentní), tematicky a/nebo graficky ohraničená, výsledek záměrné komunikační aktivity.

Učebnice – v úzkém slova smyslu se jedná o páteř analyzovaných sérií, materiály, které žákům a studentům primárně představují probíranou látku.

Vertikální dělení – způsoby vyjádření odrážející hierarchii jednotlivých informací a jejich vzájemné vztahy, které se dějí na ploše celého textu a mohou přesahovat i do intertextovosti.¹²⁰

¹¹⁵ LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 110

¹¹⁶ ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 16

¹¹⁷ LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 111

¹¹⁸ LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 116

¹¹⁹ DUBISZ, Stanisław. *Uniwersalny słownik języka polskiego. T – Ż*, Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 56; originál: wyraz lub połączenie wyrazów o specjalnym, konwencjonalnie ustalonym znaczeniu naukowym, technicznym, zawodowym. (přeložila: Michaela Zormanová)

Žánr – souborné označení pro obor, konkrétní formu umění nebo specifický druh v rámci oboru.

¹²⁰ ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 120

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Obsahem praktické části předkládané práce je diskurzivní analýza obrazu souseda v širokém významu toho slova, tedy rozdělena do dvou hlavních otázek. První z nich je obraz kultury sousední země, představovaných umělců sousední země, mohli bychom říci, že všech zmínek, ve kterých zazní buď název státu nebo jméno některé z osobností stát reprezentující.

Druhá otázka nabízí opačný pohled, tedy místo vyhledávání zmínek napříč celým materiálem a soustředěním se pouze na jejich obsah, se zabývá četností těchto zmínek v tématech, které s historií, územím a kulturou sousední země nejvíce souvisí. Jedná se o téma slovanství a události, které zasáhly obě země – rok 1918, II. světová válka a období komunismu. Z těchto témat je pak nejen vyvozen obraz souseda v rámci konkrétní otázky, ale obrazy jsou rovněž porovnávány a pro úplnost nechybí ani představení a srovnání samotného tématu – jeho uchopení v učebnicích polských a českých. Témata byla pečlivě vybrána po vstupním průzkumu obsahu učebnic jako ta, která nejlépe odpovídají otázce vzájemného zobrazení souseda.

2.1 ÚVOD K ZOBRAZENÍ VYBRANÝCH TÉMAT V LITERÁRNĚ-EDUKAČNÍCH TEXTECH V UČEBNICÍCH LITERATURY

Na zobrazení témat v učebnicích literatury má vliv celá řada faktorů. Jak uvádí Halina Grzmil-Tylutki, jako faktický autor, kromě autorů uvedených na dané knize, v případě učebnic vystupují: „autoři vzdělávacího programu, pracovníci orgánů, které program schvalují jako povinnou normu, autoři výchozích textů, slovníků, encyklopedií, autoři tezí atd., a stejně tak i učitel, který učebnici používá.“¹²¹

Jako hlavní normy pro tvorbu učebnic jsou užívány *Rámcové vzdělávací programy* v českém případě a *Podstawy programowe* v případě polském. Zároveň ale mezi ně můžeme zařadit i doporučení ministerstev, doporučení Evropské unie a také metodologické knihy pro pedagoga, které série učebnic zpravidla doprovázejí. Ty totiž skýtají informace, jak má učitel s materiály pracovat a mají tedy vliv na výslednou podobu komunikátu.

¹²¹ GRZMIL-TYLUTKI, Halina. *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków: Universitas, 2007, s. 155; originál: ...autorzy programu, pracownicy instytucji zatwierdzających go jako obowiązkową normę, autorzy tekstów źródłowych, słowników, encyklopedii, twórcy twierdzeń itd., a także nauczyciel korzystający z podręcznika. (přeložila: Michaela Zormanová)

V úvodu budou uvedena doporučení týkající se učebnic obecně, normy a doporučení k jednotlivým kapitolám budou uvedeny v příslušných kapitolách. Jak tedy vidí literární výchovu český Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: „V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti...Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“¹²²

Polské základní učební osnovy, *Podstawa programowa*, nevěnují tolik pozornosti literárním druhům, jako spíše: "Obohacení znalostí o jazyce, k němuž se přistupuje jako k rozvíjícímu se systému a nástroji k poznávání světa a k jeho hodnocení, má sloužit k formování schopnosti systematické reflexe u žáka a umožnit mu vědomou účast v různých komunikačních situacích, spojených jak s recepcí, tak s tvorbou vlastních textů."¹²³

Také v českém rámcovém vzdělávacím programu mezi klíčovými dovednostmi lze nalézt rozvoj komunikačních dovedností, včetně získání sebedůvěry. Při porovnání formulovaných vzdělávacích cílů je zřejmé, že české a polské programy mají řadu společných bodů. Z rozdílů můžeme jmenovat: "Rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti"¹²⁴ v českém programu. Polský seznam vzdělávacích cílů se naopak vyznačuje takovými jako například: "Rozlišování mezi vysokou a nízkou, elitní a lidovou kulturou a vidění souvislostí mezi nimi." a "Rozvíjení schopnosti porozumět roli médií a jejich vlivu na chování a postoje lidí, stejně jako kriticky přijímat mediální sdělení a vědomě je využívat."¹²⁵ Tyto rozdíly jsou patrné i v obsahu učebnic.

¹²² RVP ZV. *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*, <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571> (online: 9.8.2021)

¹²³ Podstawa programowa. *Język polski*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> (online: 9.8.2021); originál: Wzbogacanie wiedzy o języku traktowanym jako rozwijający się system i narzędzie służące poznawaniu świata oraz wartościowaniu ma służyć kształtowaniu u ucznia refleksji porządkującej i pozwalającej na świadome uczestnictwo w różnych sytuacjach komunikacyjnych, związanych zarówno z odbiorem, jak i tworzeniem własnych tekstów.

¹²⁴ RVP ZV. *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*, <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571> (online: 9.8.2021)

¹²⁵ Podstawa programowa. *Język polski*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> (online: 9.8.2021)

2.1.1 MAKROSTRUKTURA

O makrostruktuře v případě učebnic literatury můžeme mluvit hned na několika úrovních. Můžeme mluvit o samotném rozdělení učiva, makrostruktuře sérií, tak jako to vidíme již u učebnic pro nejmenší žáky, tedy ve slabikářích. 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. Odvolávajíc se například již na postoje Jana Amose Komenského upozorňuje na fakt, že svět kolem nás také funguje jako celek a cílem škol je naučit žáky v tomto světě fungovat.¹²⁶ Jako příklady z polských učebnic literatury si můžeme uvést významný prostor věnovaný otázkám národní historie, tématům jako ekologie či tabulky s historickými daty. Samozřejmě řadu témat můžeme právoplatně zařadit hned do několika předmětů, mezi takové témata patří například folklor, svátky nebo rodina. Zde tak k integraci a prolínání dochází zcela samozřejmě a přirozeně, přesto i zde vidíme převahu v učebnicích polských, přičemž je nutné znovu připomenout, že polský trh s učebnicemi je dynamičtější a knihy jsou tedy „mladší“, modernější. Popsané rozdíly jsou patrné i při srovnávání jevů, kterým se věnuji v následujících kapitolách – tedy slovanství či historické období a události.

Všimnout si můžeme i větší míry provázanosti předmětů v rámci jedné knihy, 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. Také u českých učebnic ale vidíme, že se tato tendence objevuje. Příkladem je série *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, zároveň právě *Lili a Vili* je nejmladší sérií z českého seznamu). 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

¹²⁶ KARBOWNICZEK, Joanna. *Zintegrowana edukacja wczesnoczkolna z językiem angielskim*, Warszawa: Instytut wydawniczy Erica, 2012, s. 11-13

učivem.“¹²⁷ V *Čítance* nakladatelství NNS zase u jednotlivých textů najdeme odkazy, na které straně najdeme stejné téma např. v učebnicích dějepisu nebo zeměpisu tohoto nakladatelství. Tato tendence je patrná jak v českých, tak i v polských učebnicích, ani v jedněch nechybí texty představující například historické události nebo cizí země. Polské učebnice jsou však častěji vybaveny tabulkami nejdůležitějších historických dat a obsahují více informací o historické etapě. V polské řadě 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, jak můžeme vidět například v učebnicích nakladatelství Alter a jejich řadách *Čítanka* a *Český jazyk*, které jsou obě určeny pro výuku v rámci předmětu český jazyk a literatura.

Ewa Zamojska v knize *Równość w kontekstach edukacyjnych*, ve které sledovanou problematiku porovnává v českých a polských učebnicích literatury, uvádí: „Společným rysem všech vybraných (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).“¹²⁸ V českých učebnicích je ve srovnání s polskými kladen značně větší důraz na chronologii, zvláště u učebnic pro starší žáky, zároveň ale nemůžeme říct, že obsah by byl uspořádán jednoznačně lineárně, také zde vidíme cyklické i 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.“¹²⁹

¹²⁷ JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 8. ročník*, Brno: Nová škola – Duha, Brno 2017, s. úvodní

¹²⁸ ZAMOJSKA, Eva. *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2010, s. 183; originál: Wspólną cechą wszystkich wybranych podręczników to tematyczny (problemowy) a nie chronologiczny układ treści. Podział tematyczny w niektórych podręcznikach powtarzany jest systematycznie na każdym poziomie kształcenia (układ spiralny), w innych tematyka jest różnorodna (układ mozaikowy). (přeložila: Michaela Zormanová)

¹²⁹ tamtéž, s. 186; originál: Rozpatrywane czeskie podręczniki są konstruowane w sposób bardziej urozmaicony niż podręczniki polskie. Można zauważyć, że w kilku seriach klucz porządkujący treść zmienia się – od tematycznego (problemowego) w niższych klasach do teoretyczno-literackiego lub historyczno-literackiego w klasach wyższych... Posumowując, czeskie podręczniki konstruowane są według trzech kluczy porządkowych: tematycznego, historyczno-literackiego oraz przy uwzględnieniu rodzajów i gatunków literackich. (přeložila: Michaela Zormanová)

Makrostrukturu jednotlivých učebnic reprezentuje systém, jakým je učivo předkládáno. „Systematicčnost může být mimo jiné logická, v takovém případě je obsah spojen logickými vztahy dvěma způsoby: (1) lineární (řetězový, jednosměrný, bez hierarchizace obsahů - všechny jsou považovány za rovnocenné - a bez určení jejich pozice v souboru znalostí) a (2) strukturální (spojuje horizontální lineární uspořádání s hierarchickým vertikálním uspořádáním, obsahy tvoří strukturu. Druhým typem systematického uspořádání je alogické uspořádání: (1) daný prostředím (výchozí bodem je zde obsah poskytovaný bezprostředním okolím žáka), (2) cyklický (určitý obsah se v určitých intervalech opakuje a kvantitativně i kvalitativně doplňuje; toto uspořádání se objevuje v cyklu učebnic téhož předmětu) nebo (3) účelový (obsah patřící do různých oborů poznání je vybírán s ohledem na předpokládaný poznávací cíl). Různé typy uspořádání lze vzájemně kombinovat.”¹³⁰ O větší míře účelovosti můžeme mluvit v případě polských učebnic, typickým příkladem jsou texty věnované patriotické výchově. Jedná se o texty s literární hodnotou, zároveň ale usilují o formování postoje vůči své zemi a její historii. Výchova k patriotismu a využití k tomu historických událostí je obsaženo zejména v učebnicích pro první vzdělávací stupeň. Zde najdeme nekritické texty jako vlastenecké verše Marie Konopické nebo také *Katechismus polského dítěte* (*Katechizm polskiego dziecka*). Najdeme zde také novinový článek o 12letém muži (slovo muži je užito v učebnici), který šel bojovat na barikády a četné odkazy na „malého povstalec“, tedy dětského účastníka Varšavského povstání. V učebnicích pro druhý a zejména třetí vzdělávací stupeň tyto texty sice najdeme také, často ale v kontrastu k textům kritizujícím propagaci umírání za vlast.

Vnitřní skladba většinou, jak již bylo řečeno, není lineární, ale má buď mozaikovitý, nebo spirálovitý charakter. Existují dvě řady učebnic, které toto pravidlo porušují. Klíč k uspořádání obsahu učebnice Fortuna je teoreticko-literární, její kapitoly jsou exemplifikací literárních druhů a žánrů. Poslední svazek řady (Fortuna, 9) z tohoto okruhu tvoří z velké části historicko-literární recenze – přehled děl věnovaných první a druhé světové válce a antologie

¹³⁰ SOŚNICKI, Kazimierz. *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962, s. 25-40; originál: Systematyczność może mieć m.in. charakter logiczny, wówczas treści powiązane zostają relacjami logicznymi na dwa sposoby: (1) liniowy (łańcuchowy, jednokierunkowy, bez hierarchizowania treści - wszystkie traktowane są jako równorzędne - i bez określania ich pozycji w całości wiedzy) oraz (2) strukturalny (łączy poziomy układ liniowy z hierarchicznym układem pionowym, treści tworzą strukturę. Drugą odmianą układu systematycznego jest porządek alogiczny: (1) śródowiskowy (punktem wyjścia są tu treści dostarczane przez najbliższe otoczenie ucznia), (2) cykliczny (określone treści są powtarzane i uzupełniane ilościowo i jakościowo w określonych przedziałach czasu; układ ten pojawia się w cyklu podręczników do tego samego przedmiotu) lub (3) celowy (treści należące do różnych dziedzin wiedzy są dobierane ze względu na założony cel poznawczy). Różne typy układów mogą być ze sobą łączone. (přeložila: Michaela Zormanová)

poezie 20. století. Naproti tomu dva svazky příručky Prodos (8,9) představují dějiny české a světové literatury v chronologickém pořadí od nejstarších děl po současnost. V případě učebnice nakladatelství Fraus se jedná o smíšený klíč. První dva díly (7., 8. třída) mají tematické uspořádání (témata se opakují ve spirálovém systému), jedna z kapitol je věnována holocaustu, zatímco převážnou část dílu pro 9. třídu tvoří historický a literární přehled – od renesance po současnost (Fraus). Zbývající svazky výše zmíněných učebnic a dalších řad jsou tematicky uspořádány – výběr témat je podobný jako u polských učebnic, nebo nemají jasné obsahové členění a jsou spíše antologií textů (Alter).

U skladby polských učebnic sice také můžeme mluvit jak o spirálovitém, tak i o častěji využitém mozaikovitém uspořádání, ale výrazný je zde ještě jeden jev. Pokud bychom si dovolili zjednodušení, mohli bychom říci, že v polských učebnicích na první plán jdou emoce, pocity a téma – také u představování historických událostí. V českých učebnicích chronologie potlačuje tento prvek a drží si tak jakýsi odstup od prezentovaných událostí. Jako výmluvný příklad mohu uvést učebnici *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*, kde je téma středověkých rytířů doplněno ukázkou Švejka¹³¹ 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 rozdílné 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?“¹³²

Odlišnosti mezi polskými a českými učebnicemi vidíme i ve vizuální podobě učebnic a užívání grafických prvků. Aspektem, kterého si všimneme již na první pohled, je větší barevnost a grafické rozlišování celků v polských učebnicích. V novějších slabikářích, jako je *Lili a Vili*, se také celostránkové barevné ilustrace nacházejí, ale častěji se s nimi setkáváme u slabikářů polských, jako je například *Elementarz XXI wieku. Dzień odkrywców*, kde najdeme mimo jiné ilustrace Wars a Sawa nebo *Kolorowa klasa i Gra w kolory*, ve kterých najdeme, již na tak raném stupni vzdělávání, také významné kresby a malby s jejich názvem a

¹³¹ CHEMPEREK, Dariusz, Kalbarczyk, Adam, *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 1.2.*, Warszawa: WSiP, 2015, s. 34

¹³² DOMINIK-STAWICKA, Donata, *Język polski. Odkrywamy na nowo 3*, Gdynia: Operon, 2013, s. 219

autorem.¹³³ (Toto je nepochybně jedna z otázek, ke které bude zajímavé se vrátit za několik let, až také v České republice vzniknou nové, modernější učebnice.)

Pokud se zaměříme na typ vizuálních prvků, můžeme si pomoci následujícím dělením: „Existují dva kulturně odlišné modely verbálně-vizuálního textu: (1) statické, realizované v textech psané a tištěné kultury, v nichž je vztah mezi slovem (významovou funkcí) a obrazem (reprezentační funkcí) volný a relativně nezávislý; někdy, jako v komiksu, může být tento vztah rovnocenný; (2) dynamické, kde jsou slovo a obraz spojeny principem komplementarity a integrity; tento typ vztahu zase odlišuje texty audiovizuální kultury.“¹³⁴

Grafická a vizuální stránka učebnic je sice podřízena obsahu v českých a polských učebnicích podobným způsobem, neznamena to ale, že je stejná. Významné rozdíly se týkají ilustrací, když polské učebnice literatury věnují větší pozornost estetické výchově. Jak uvádí polská příručka pro posuzování učebnic: „Ilustrace zařazené do učebnice by měly se slovním textem tvořit souvislý a logický celek, mít věcnou i estetickou hodnotu, a plnit tak jak funkci názornou, tak i funkci poznávací a esteticko-motivační... všechny ilustrace v učebnici by měly mít funkci informativní, a nikoli pouze esteticko-dekorační.“¹³⁵ Jak vidíme je zde tedy snaha učebnice doplňovat o vizuální prvky stylem dynamickým.

V českých učebnicích se častěji objevují ilustrace, které mají ozdobnou, statickou funkci. Na druhou stranu v několika učebnicích ozdobnou funkci plní díla známých českých ilustrátorů, čímž se stávají samostatným prvkem výuky. Například v případě knihy *Moje první čítanka*, která získala cenu za nejkrásnější knihu roku 1993, kde je autorkou ilustrací Helena Zmatlíková. V případě učebnice *Čítanka pro druhý ročník*, kterou vydalo nakladatelství Alter,

¹³³ Barevnost a různorodost nemusí být vždy předností, zvláště pokud pracujeme například s žáky s poruchou autistického spektra, v této práci se ale pedagogickými, funkčními otázkami učebnic nezabývám, proto zůstanu u pouhého nastínění toho, jak se polské a učebnice po vizuální stránce liší.

¹³⁴ HOPFINGER, Maryla. *Kultura audiowizualna na progu XXI wieku*, Warszawa: Instytut Badań Literackich, 1997, s. 96; originál: Istnieją dwa kulturowo odmienne modele tekstu werbalno-obrazowego: (1) statyczny, realizowany w tekstach kultury pisma i druku, w którym związek słowa (funkcja znaczeniowa) z obrazem (funkcja przedstawieniowa) jest luźny i względnie niezależny; czasami, jak w komiksie, relacja może być równorzędna; (2) dynamiczny, gdzie słowo i obraz łączy zasada komplementarności i integralności; ten typ powiązań wyróżnia z kolei teksty kultury audiowizualnej. (přeložila: Michaela Zormanová)

¹³⁵ GAŚSIÓREK, Kamila, HAĆIA, Agata, KŁOSIŃSKA, Katarzyna, KRZYŻYK, Danuta, NOCON, Joanna, SYNOWIEC, Helena. *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-edytorskie-i-jezykowe-do-opracowania-podrecznikow-oraz-wytyczne-do-uniwersalnego-projektowania-graficznego-podrecznikow> (online: 9.8.2021); originál: Zamieszczone w podręczniku ilustracje powinny z tekstem werbalnym tworzyć spójną i logiczną całość, mieć wartość zároveň merytoryczną, jak i estetyczną, a więc realizować tak funkcję upogładawiająco-wzmacniającą, funkcję poznawczą, jak i estetyczno-motywacyjną... wszystkie ilustracje w podręczniku powinny pełnić funkcję informacyjną, a nie tylko estetyczną-zdobniczą (přeložila: Michaela Zormanová)

jsou použity práce známých českých ilustrátorů, např. Adolfa Borna, Jana Kudláčka a Vlasty Baránkové. Tento typ graficko-vizuálního zpracování je v českých učebnicích nejčastější, jména autorů se pak objevují nejen u samotných obrázků, ale také v seznamu ilustrací, který najdete v řadě *Čítanka* nakladatelství Alter (první díl je *Čítanka 2*, kde je seznam na jedné z posledních stran), v *Čítance* nakladatelství Prodos, které používá ilustrace z knih, jejichž ukázky obsahuje, v *Čítance* nakladatelství NNS (spolu se seznamem fotografií) a v nakladatelství Didaktis, kde najdete seznam ilustrátorů i s jejich portréty. Také autoři řady *Literatura pro 1.-4. ročník* nakladatelství Didaktis v popisu na straně nakladatelství upozorňují na to, že učebnice se vyznačují komplexností a obsahuje také estetickou výchovu. Přesto při srovnání s polskými učebnicemi, můžeme dojít k závěru, že v Polsku je této oblasti věnováno více pozornosti.

Kromě ilustrací v učebnicích se objevují také fotografie maleb, méně často soch. Na rozdíl od polských učebnic jim ale není věnována taková pozornost a nejsou doprovázeny aktivizačními cvičeními. Výjimkou je *Čítanky* nakladatelství Alter pro druhý stupeň, kde je například v učebnici pro 7. ročník text o Pablu Picassovi a Joana Miróovi spolu s jejich díly a otázkami pro žáky. Zahrnutí výtvarného umění do literárního vzdělávání je zakotveno v polských programech výuky (programech nauczania) i metodických publikacích. Výzkum týkající se malířských děl jako součásti literární výuky uskutečnila Dorota Karkut z Univerzity v Rzeszowě, která upozorňuje jak na důležitost tohoto tématu, tak i na příliš malou podporu učitelů a nedostatečnou hodinovou dotaci. Zároveň se ale pochvalně vyjadřuje o zlepšující se kvalitě uchopení tématu v polských učebnicích literatury, zvláště pokud je srovnáme s učebnicemi z dřívějšího období.¹³⁶

2.1.2 OBSAHOVÉ SROVNÁNÍ

Téma makrostruktury učebnic souvisí s obsahem. V rámci úvodu k zobrazení témat v polských a českých učebnicích a rozdílech mezi nimi, si shrneme hlavní obsahové rozdíly, které mohou mít vliv na podobu sledovaných témat.

Jak již bylo řečeno, polské učebnice jsou více integrované, kromě toho ale v nich najdeme ve větší míře i odkazy na jiné formy umění. Kromě výtvarného umění, o kterém již byla řeč, je významný prostor věnován také filmu. Zatímco v českých učebnicích najdeme maximálně

¹³⁶ KARKUT, Dorota. *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013, s. 66-72

zmínky o zfilmování daného díla, jako je tomu například v učebnici *Literatura pro 1. ročník*, kde nás seznamují s polským filmem *Quo vadis*¹³⁷, v polských se setkáme i s bohatým popisem a rozbory, například českého filmu *Přelet nad kukaččím hnízdem*.¹³⁸ Jak Witold Bobiński popisuje ve svém článku *Przyszłość jest filmem*: „Publicista listu *Gazeta Wyborcza* nadšeně vítá vizi digitálních elektronických knih, které studentům nabídnou nejen text Pana Tadeusze, ale například i Wajdův film, hudbu, mapy, výtvarná díla.“¹³⁹ Bobiňský pak navrhuje rezignaci z monopolu literatury a přechod na duopol literatury a vizuálních umění a rozhovory o filmech brát jako plnohodnotné rozbory díla.¹⁴⁰ V polských učebnicích se hojně nacházejí také tabulky historických faktů a obecně více kontextových informací.

Učebnice české na druhou stranu obsahují více autorů a významný rozdíl vidíme v počtu autorů zahraničních. Samozřejmě jsou zde rozdíly v různých sériích a zejména v různých tématech, literárních obdobích. Mluvíme zde zhruba o poměru 150 % co do počtu autorů v českých učebnicích oproti polským, a autoři zahraniční – v českých učebnicích od 1/2 do 2/3, zatímco v polských učebnicích představují průměrně sotva třetinu. Tuto tendenci vidíme již ve školních seznámech literatury. Tyto seznamy se v České republice řídí pravidly stanovenými v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, kterou vydává Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (jako složka schvalující) a příspěvková organizace Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání neboli Cermat, která katalog zpracovává. Tato pravidla stanovují, že školní seznamy musí obsahovat minimálně 2 díla spadající do kategorie Světová a česká literatura do konce 18. století, minimálně tři díla světové a české literatury 19. století, minimálně čtyři díla světové literatury 20. a 21. století a minimálně pět literárních děl české literatury 20. a 21. století, přičemž seznam musí čítat minimálně 60 položek, ze kterých si žák musí vybrat dvacet. Katalog obsahuje také seznam nejdůležitějších děl, ze kterého většina škol při sestavování seznamu čerpá, nebo ho kompletně přejímá. Když se na seznamy povinné četby k maturitě podíváme, tak zjistíme, že v českém seznamu povinné literatury k maturitě je celkem 122 autorů nebo děl nemajících autora, přičemž 64 literátů uvedených v seznamu jsou Češi, což znamená, že česká literatura

¹³⁷ BLÁHOVÁ, Renata, CHVALOVSKÁ, Eva, POLÁŠKOVÁ, Taťána. *Literatura pro 1. ročník středních škol*, Brno: Didaktis, 2008, s. 21

¹³⁸ CEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 3*, Warszawa: WSiP, 2014, s. 326

¹³⁹ BOBIŃSKI, Witold. *Przyszłość jest filmem*, In: PILCH, Anna, TRZYSIŃSKA, Magdalena (red). *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 272; originál: Publicystka *Gazety Wyborczej* z entuzjasmem wita wizje cyfrowých e-podreczników, które zaoferują uczniowi nie tylko – na przykład – tekst Pana Tadeusza, lecz także film *Wajdy*, muzykę, mapy, dzieła sztuki... (přeložila: Michaela Zormanová)

¹⁴⁰ tamtéž, s. 276

zabírá 52,45 %.¹⁴¹ V seznamu nefiguruje žádný polský spisovatel, ze světové literatury převažují spisovatelé francouzští, na druhém místě angličtí, na třetím ruští.¹⁴² Polské Ministerstvo národního vzdělávání uveřejnilo seznamy četby v souvislosti s reformou v roce 2017. Seznamy jsou určeny jednotlivým vzdělávacím etapám jako seznamy četby povinné (základní a rozšířený seznam) a četby doplňkové (základní a rozšířený seznam). Českého zástupce najdeme v rozšířeném seznamu doplňkové četby pro střední školy a je jím Bohumil Hrabal – vybrané povídky (v rozšířeném seznamu povinné četby se nachází s Českem spjatý Franz Kafka a jeho dílo *Proces*). V polském seznamu pro střední školy zahraniční literatura dosahuje třetinového počtu oproti literatuře domácí, zvláště pak v části základní povinné četby, kde je poměr 63 ku 10 ve prospěch polských děl. V polských seznamech povinné četby se umístilo celkem 62 autorů nebo děl nemajících autora, v rozšířeném seznamu je pak dalších 23 položek (+ 5 autorů, kteří se opakují, tzn. nacházejí se již v základním seznamu, ale s jinými díly), plus se v obou seznamech nacházejí obecné pokyny (bez uvedení konkrétních jmen), např. vybraní básníci z meziválečného období. Z těchto autorů, kterých je tedy celkem 85, je 57 Poláků, tzn. 67 %.¹⁴³ Tato situace kopíruje skutečnost v bádaných učebnicích.¹⁴⁴

Pokud se zaměříme na obsahovou stránku textů, najdeme také řadu rozdílů, shrňme si zde nyní ty nejvýznamnější. Disproporci vidíme například u tématu Bible, zatímco v polských učebnicích se jedná o významné téma, kterému je věnován opravdu rozsáhlý prostor, v učebnicích českých je to jen jedno z témat zahrnutých v okruhu, ve kterém se žáci seznamují s texty různých náboženství. Když se zaměříme na otázku menšin, vidíme

¹⁴¹ MŠMT. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018*, https://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/katalogy_zkousek_k_MZ/Katalog_pozadavku_od_2018_z_CJL.pdf (online: 2.1. 2023)

¹⁴² Pro úplnost jsem prověřila seznamy literatury k maturitě také na stránkách středních škol Moravskoslezského kraje (celkem 138 škol). Polský autor se nacházel jen ve 22 % případů, přičemž v těchto 22 % se jednalo o dílo Quo vadis Henryka Sienkiewicze (seznamy, do kterých byl zahrnut, byly zpravidla školní seznamy četby gymnázií). (msmt.cz - Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky)

¹⁴³ MEN. *Wymagania egzaminacyjne obowiązujące na egzaminie maturalnym w roku 2023 i 2024*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wymagania-egzaminacyjne-obowiazujace-na-egzaminie-maturalnym-w-roku-2023-i-2024> (online: 2.1. 2023)

¹⁴⁴ Například *Čítanka* nakladatelství NNS pro devátou třídu obsahuje sedmdesát pět autorů, z toho dvacet dva zahraničních, pro osmou třídu osmdesát čtyři autorů, z toho třicet jedna zahraničních, pro sedmou třídu sto osm autorů, z toho dvacet sedm zahraničních. *Čítanka* nakladatelství Alter pro devátou třídu obsahuje dvaasedmdesát autorů, z toho dvacet šest zahraničních, pro osmou třídu sedmdesát jedna, z toho dvacet osm zahraničních, pro sedmou třídu šedesát devět, z toho třináct zahraničních, *Čítanka* nakladatelství Prodos pro devátou třídu obsahuje padesát osm autorů, z toho jedenáct zahraničních, pro osmou třídu čtyřicet osm, z toho dvacet šest zahraničních, a pro sedmou třídu je to sedmdesát devět autorů, z toho dvanáct zahraničních. Z polských učebnic například *Bliżej słowa* nakladatelství WSiP pro sedmou třídu obsahuje třicet devět autorů, z toho sedm ze zahraničí, pro osmou třídu čtyřicet sedm autorů, z toho osm ze zahraničí, *Świat w słowach i obrazach* nakladatelství WSiP pro sedmou třídu obsahuje dvacet čtyři autorů, pouze dva zahraniční, pro osmou třídu dvacet tři autorů, tři zahraniční a například *Język polski* Operon pro sedmou třídu obsahuje čtyřicet dva autorů, pět zahraničních a pro osmou třídu obsahuje čtyřicet osm autorů, osm zahraničních. Středoškolské učebnice se v tomto ohledu různí a informace bude uvedena u jednotlivých řad v kapitole Zobrazení souseda.

rozdílnost v tom, že v polských učebnicích je větší prostor dopřán tématu židovské menšiny (uchopen zejména jako součást polských dějin, př. *Cizí nebo vlastní. Židé mezi Poláky (Obcy czy swoi. Żydzi wśród Polaków*)¹⁴⁵), v českých zase najdeme texty, které se týkají menšiny romské (v českém případě je prezentována romská kultura a literatura, neřeší se vztahy s většinovou společností) – oblíbeným tématem jsou romská přísloví a pověsti – př. *Moudrá slova starých Romů* v čítance Prodos¹⁴⁶. V polských učebnicích v rámci tématu „jinakosti“ je pracováno s tématem hendikepu, například sourozenců či spolužáků s Downovým syndromem nebo autismem, v českých učebnicích je jinakost častěji uchopena skrze téma v Česku žijících imigrantů a boje s rasismem.

2.2 TEXTOVÁ SPECIFIKA A ODLIŠNOSTI ČESKÝCH A POLSKÝCH UČEBNIC LITERATURY

Podle českého *Pedagogického slovníku*¹⁴⁷: „Jazyk je konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace...Pro vzdělávání má prioritní význam: Jednak je hlavním prostředkem pedagogické komunikace, jednak je jedním ze základních vyučovacích předmětů.“ Na analýze jazyka je založená i předkládaná práce, jejíž součástí je také srovnání obrazu poskytovaného polskými a českými učebnicemi. Právě zde však vzniká jedno „ale“, na které nesmíme zapomenout – tyto knihy jsou samozřejmě psané jinými jazyky, národními jazyky daných zemí, která mají svá specifika a reprezentují odlišné kultury. Ty pak zase mají své zvyky a standardy, jak se vyjadřovat, co je považováno za zdvořilé, jak dávají najevo emoce či úctu. Jistě, můžeme se na tuto problematiku podívat jednoduše jako na samozřejmou součást srovnání, neoddělitelnou od srovnání konkrétních témat, tedy nevyžadující zvláštní pozornost. Nicméně pokud se budeme věnovat sledování metafor a budeme si všimnout stylistických aspektů včetně užívání zdvořilých nebo expresivních, je třeba mít vstupní znalost rozdílů v těchto oblastech na úrovni jazyků, nebo minimálně jazyků použitých ve sledovaných učebnicích. Proto vložení této části před samotné srovnání obrazu považuji za přínosné, ne-li nutné.

Jaké předpoklady můžeme přijmout již na základě charakteristik obou jazyků? Můžeme očekávat, že více zdvořilých se objeví v českých textech. Jak uvádějí Svatava Škodová, Elzbieta Kaczmarová a Alexandr Rosen v článku *Deminutiva v češtině a polštině s důrazem*

¹⁴⁵ NIWIŃSKA-LIPIŃSKA, Ewa, POL, Jolanta. *Ciekawi świata 4*, Gdynia: GWO, 2013, s. 47-48

¹⁴⁶ DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 6*, Olomouc: Prodos, s. 12

¹⁴⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník, 4. vydání*, Praha: Portál, 2003, s. 94

na popis jejich užití v tzv. žákovském mezijazyce,¹⁴⁸ v psaných textech čeština z hlediska frekvence deminutiv mnohonásobně převyšuje polštinu. Zdrobněliny jsou součástí celkové expresivity jazyka, ale přesto, že čeština jich používá více, bylo by omylem rovnou předpokládat, že je tedy v porovnání s polštinou expresivnější. Prostředky expresivity v jazyku vedle deminutiv a augmentativ jsou také expresiva či metafory. Přestože komplexní výzkum srovnání frekvence užívání metafor ve sledovaných jazycích chybí, vzhledem k vlastnímu předchozímu bádání textů v turistických průvodcích¹⁴⁹, ve kterých polština využitím metafor výrazně předčila češtinu, není vyloučeno, že i v učebnicích se podobná tendence projeví (byť samozřejmě analýza turistických průvodců nestanoví dostatečně reprezentativní vzorek pro celý jazyk). Tento předpoklad potvrzuje také například srovnání názvů kapitol analyzovaných učebnic.

Než ale přejdu k samotnému srovnávání, chtěla bych začít s tématem jazyka v učebnicích trochu více ze široka a položit si otázku týkající se výchovy literaturou: obsahují učebnice také výchovu ke vztahu k rodnému jazyku a péči o něj? V polských učebnicích je téma mateřského jazyka prezentováno jako prvek vlastenectví, což v českých učebnicích v tak otevřené podobě nenajdeme. Podle českého rámcového vzdělávacího programu je jedním z cílů jazykového a literárního vzdělávání: "rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního a kulturního bohatství."¹⁵⁰ Podobný cíl je obsažen také v polských základních učebních osnovách: "Vnímání krásy mateřského jazyka, podpora rozvoje jazykové kultury, zdokonalování schopnosti správného používání polštiny."¹⁵¹

V učebnicích češtiny se objevují příběhy o obnově jazyka v době Národního obrození, a to v učebnicích určených pro žáky od čtvrté třídy až po druhý ročník střední školy. V *Čítance pro 4. třídu* nakladatelství Alter se téma rodného jazyka a jeho obnovy objevuje v textu o Karlu Jaromíru Erbenovi a jeho sbírce českých písní jako nejživější ukázka krásy českého jazyka:

¹⁴⁸ ŠKODOVÁ, Svatava, KACZMAREK, Elżbieta, ROSEN, Alexandr. *Deminutiva v češtině a polštině s důrazem na popis jejich užití v tzv. žákovském mezijazyce*; In: GASEK, Bogumił, WYSOCZAŃSKI, Włodzimierz. (ed.) *Slavica Wratislaviensia CLXV*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017, s. 357-368

¹⁴⁹ ZORMANOVÁ, Michaela. *Obraz Romů a jejich postavení v České republice popsán prostřednictvím polských turistických průvodců*, In: RACLAVSKÁ, Jana (ed). *Studia Slavica XXV/1*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2021, s. 121-129

¹⁵⁰ RVP ZV. *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*, <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571> (online: 9.8.2021)

¹⁵¹ Podstawa programowa. *Język polski*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski> (online: 9.8.2021); originál: *Uwrażliwianie na piękno mowy ojczystej, wspomaganie rozwoju kultury językowej, doskonalenie umiejętności posługiwania się poprawną polszczyzną*. (přeložila: Michaela Zormanová)

„Tehdy v Českých zemích na každém kroku zněla němčina, hlavně mezi bohatými pány a měšťany. Česky mluvili nejvíc sedláci, drobní rolníci a potom vlastenci (nejčastěji kněží a učitelé), kteří doufali, že čeština bude nakonec mezi jinými jazyky jako rovná mezi rovnými. Erben k vlastencům patřil.“¹⁵² Analyzované téma je opět trochu jinak zpracováno v textu Jiřího Janouška: Povídání s Janem Werichem v Čítance nakladatelství Didaktis pro 5. ročník: „Protože čeština je krásná řeč. Ona má obrovskou plejádu slov pro úplně obyčejný věci... Je to váš rodný jazyk, a proto ho neslyšíte jen ušima jako jiné řeči, které jste se naučil. Slyšíte ho taky žaludkem, který se vám sevře, taky srdcem, které se rozbuší nebo žádá, kde vám přejede mráz... Jenom rodný jazyk se dá vnímat celým tělem.“¹⁵³

V polských učebnicích najdeme texty zaměřené na poněkud jiné hodnoty, jako například v materiálech nakladatelství Operon *Język polski* pro sedmou třídu v rámci textu o vlastenectví: "Mluvte správně polsky a dodržujte čistotu polského jazyka, čtěte dobré polské knihy, pěstujte polskou píseň, polské zvyky a snažte se pro děti připravovat polské hry a představení."¹⁵⁴ Podobný přístup se objevuje i v knize *Jutro pójdę w świat* pro pátou třídu: "Vlastenectví - postoj úcty, lásky a oddanosti k vlasti [...] pěstování rodného jazyka".¹⁵⁵ Téma mateřského jazyka je v polských učebnicích nejčastěji zpracováno v rámci učiva, které můžeme označit za výchovu k patriotismu a jeho obsah se většinou zaměřuje na to, aby si žáci uvědomili svou povinnost vůči mateřskému jazyku. Další možností jsou texty popisující vzpouru proti zákazu polského jazyka během dělení Polska, jako v učebnici *Tropiciele* pro třetí třídu, která obsahuje text *Stávka dětí ve Wrześni (Strajk dzieci we Wrześni)*.¹⁵⁶

Pokud mluvíme o jazycích v učebnicích, tak kromě jejich významu si musíme na začátku položit zcela zásadní otázku. V jakých jazycích jsou učebnice napsány? Opravdu je to jen čeština v případě českých učebnic a polština v případě učebnic polských? Odpověď je ne. Zároveň ale národní jazyky jsou zde absolutně převládající. Kromě nich najdeme v českých i polských učebnicích také regionální dialekty, což tedy můžeme považovat za společný prvek

¹⁵² REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka 4*, Praha: Alter, 2006, s. 79

¹⁵³ ROUSOVÁ, Alice, PRCHALOVÁ, Anna, MADRONOVÁ, Vladimíra, NEUŽILOVÁ, Vladimíra. *Čítanka 5*, Praha: Didaktis, 2012, s. 81

¹⁵⁴ KLIMCZAK, Barbara, TOMIŃSKA, Elżbieta, ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa. *Język polski 2*, Gdynia: Operon, 2009, s. 105; originál: *Mów poprawnie po polsku i przestrzegaj czystości języka polskiego, czytaj dobre książki polskie, pielęgnuj pieśń polską, obyczaj polski i staraj się dla dzieci o gry i zabawy polskie.* (přeložila: Michaela Zormanová)

¹⁵⁵ DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójdę w świat 4*, Warszawa: WSiP, 2015, s. 123

¹⁵⁶ BANASIAK, Agnieszka, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KŁOS, Ewa, KOFTA, Wawrzyniec, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropiciele. Klasa 3. Część 2*, Warszawa: WSiP, 2014, s. 25

– české i polské učebnice obsahují texty v mateřském jazyce a v dialektech náležících k jednotlivým územím státu.

V případě českých učebnic se dále objevují také díla psaná ve slovenštině, například *Bolo nás jedenást'* Milana Lasici a v jazyce romském – také zde najdeme informace o romském jazyce, např., že slovo čokl v češtině pochází právě z romštiny a naopak slovo mořos vzniklo z českého moře.¹⁵⁷ V *Čítance 5* od Didaktisu najdeme také ruštinu a němčinu, ale jen ve velmi krátkých textech. V polské sérii *Gra w kolory* jsou prezentovány zajímavosti o japonštině a čínském písmu.¹⁵⁸

Zmíněná regionální nářečí se v učebnicích objevují v podobě jednotlivých slov v textu (jako např. v básni Pavla Šruta *Dvě tetičky*: "I ba jó, na mou dušu, Ivane!")¹⁵⁹. - a sladce dívajó...") nebo v podobě celých textů, jako je tomu v básni *Barbórka* od Hanny Łochocké: "Gry rano zadzwonią, górnik się ubiyro, zona lampka daje i drzwi mu łotwiyro...", a nechybí ani vysvětlení "Slezské nářečí - forma polského jazyka, kterou mluví původní obyvatelé Slezska".¹⁶⁰

Do toho všeho ještě vstupují jazykové vrstvy. Polský jazyk totiž nemá obdobu obecné češtiny, z čehož zase vyplývá problém s vymezením vrstvy spisovné češtiny odpovídající polskému hovorovému jazyku – *język potoczny*. Nesoulad v diferenciaci mezi češtinou a polštinou je patrnější při mluvené řeči, může se ale projevit v literárních dílech a při komentáři stylizovaném jako přímá řeč učebnicových „průvodců.“

Kromě jazyka můžeme za následující základní otázku označit téma stylu. V teoretické části práce jsme se pozastavili u snahy o definici učebního, v našem případě učebnicového stylu, jaké žánry a styly tedy v současných učebnicích nacházíme? Kromě jmenovaného stylu se v analyzovaných učebnicích vyskytuje také styl publicistický, umělecký, ale i hovorový, a dokonce i krátké texty psané stylem úředním, který najdeme například v učebnici *Český jazyk 4* nakladatelství Alter, kde je tímto stylem psán plakát s pozvánkou na akci.¹⁶¹ O stylu

¹⁵⁷ WIEVEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 8*, Brno: NNS Nová škola, s. 109

¹⁵⁸ MAZUR, Barbara, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory. Ćwiczenia. Klasa 1, część 2*, Kielce: Juka, 2017, s. 56-57

¹⁵⁹ STAUDKOVÁ, Hana. *Čítanka pro 2. ročník*, Praha: Alter, 2012, s. 86

¹⁶⁰ MAZUR, Barbara, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory. Ćwiczenia. Klasa 1, część 2*, Kielce: Juka, 2017, s. 52

¹⁶¹ ČECHURA, Rudolf, HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk 4*, Praha: Alter, 2006, s. 75

rétorickém můžeme hovořit v kapitole věnované přáním k narozeninám,¹⁶² ale také v citátech slavných osobností, které se v učebnicích, zejména těch pro starší děti, objevují poměrně často – hojně jsou zastoupeny například v *Čitankách* pro druhý stupeň vydaných vydavatelstvím SPN.

Pokud bychom se zaměřili převážně na texty, které jsou dílem autorů učebnic, můžeme si všimnout, že se na žáky obracejí zejména způsobem deskripčním a narativním. „Předávání nových znalostí narativním a popisným způsobem je doprovázeno opatřeními, jejichž cílem je zajistit, aby jim žák porozuměl, a to pomocí dvou základních strategií. První z nich je verbalizace logického myšlení vedoucí k určitému zobecnění (vědecké provenience), a tedy objasnění, které dává didaktickému textu podobu typickou pro tzv. argumentační texty. V druhém případě se sahá k mluvnickým poznatkům, které jsou využívány jako informační pozadí, jakýsi základ poznání vědeckého (nebo v různé míře vědeckého) charakteru... Deskriptiva jako základní princip organizace poznávacích informací umožňuje juxtapozici různých obsahových prvků, stejně jako jejich detailizaci, rozšíření a hierarchizaci v rámci tematických sekvencí.”¹⁶³ U aktivizačních cvičení můžeme mluvit také o praktickém stylu, často totiž předkládají jednotlivé kroky ke správnému vykonání cvičení či nějaké činnosti.

Jiným způsobem můžeme texty v učebnicích rozlišit na ty, které popisují učivo a které se obracejí přímo na žáka: „...je možné hovořit o vzniku dvou krajních stylistických vzorců didaktického textu: orientovaného primárně na předmět poznání stylem *ad rem* a soustředěného na učící se subjekt stylem *ad hominem*.”¹⁶⁴ Kromě případů, kdy žák je součástí vyprávění (když autoři předpokládají, že si jistě také všiml nebo že určitě už někdy něco viděl), časté je se na něj bezprostředně obracet.

¹⁶² *tamtéž*, s. 83

¹⁶³ NOCOŃ, Joanna. *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Uniwersytet Opolski, 2009, s. 162; originál: Podawczemu i opisowemu przekazywaniu nowej wiedzy towarzyszą działania ukierunkowane na zapewnienie jej zrozumienia przez ucznia, przy czym stosowane są w tym celu dwie podstawowe strategie. Pierwsza z nich sprowadza się do zwerbalizowanego toku logicznego myślenia doprowadzającego do pewnego uogólnienia (o prowniencji naukowej), a więc wyjaśnia, co nadaje tekstowi dydaktycznemu postać typową dla tzw. tekstów argumentacyjnych. W drugim przypadku sięga po wiedzę potoczną, która wykorzystywana jest jako tło informacyjne, swoista podstawa wiedzy o charakterze naukowym (lub w różnym stopniu unaukowionym)...Deskryptywność jako podstawowa zasada organizowania informacji poznawczych umożliwia zestawienie ze sobą różnorodnych elementów treści, a także ich uszczegóławianie, rozbudowywanie i hierarchizowanie w obrębie sekwencji tematycznych. (přeložila: Michaela Zormanová)

¹⁶⁴ NOCOŃ, Joanna. *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Uniwersytet Opolski, 2009, s. 192; originál: ...można mówić o ukształtowaniu się dwóch skrajnych wzorców stylistycznych tekstu dydaktycznego: ukierunkowanego prymarnie na przedmiot poznania stylu *ad rem* oraz koncentrującego się na poznającym podmiocie stylu *ad hominem*. (přeložila: Michaela Zormanová)

Bezprostřední obracení se na adresáta je nejzřetelnější v případě cvičení, které většinou používají rozkazovací způsob. „Převážná většina učebnicových úloh působí na adresáta s vysokou mírou tlaku kvůli své výrazné preskriptivnosti. Dominantní imperativní tvary druhé osoby jednotného nebo množného čísla nedávají studentovi na výběr: úkol musí být splněn.“¹⁶⁵ Pokud bychom porovnávali čistě učebnice náležící pouze k literární výchově, mohli bychom mezi frekvencí užití rozkazovacího způsobu v českých a polských učebnicích najít výraznou disproporci. Jednalo by se ale o klam způsobený právě tím, že polské učebnice jsou mnohem více integrované. V případě českých učebnic se totiž rozkazovací způsob objevuje méně často po boku literární výchovy, častěji je součástí textů určených pro výuku jazyka. Příkladem může být řada *Český jazyk* z nakladatelství Alter. Stejně tak se v těchto učebnicích častěji objevují i otázky. Kdyby například učebnice nakladatelství Alter *Čítanka a Český jazyk*, které jsou v samostatných knihách, byly stejně jako ve většině polských případů součástí jedné publikace, mohli bychom jako příklady uvést třeba učebnici *Český jazyk pro 2. ročník*, která je koncipována tak, že téměř každá strana obsahuje krátký text, několik otázek a obvykle také gramatická cvičení. Část textu a otázek je víceméně stejně dlouhá (v učebnicích pro druhý stupeň vzdělávání je text delší). Otázky (převažují) a věty v rozkazovacím způsobu jsou například: "Kdo bude mít jmeniny? Jaké překvapení chystají Eva a babička? Cítili jste se někdy úplně sami?"¹⁶⁶ Mluvte o tom, zda jsou všichni lidé hodní na zvířata.¹⁶⁷ Najdou se i návrhy aktivit: "Napiš si do sešitu nebo na volný list papíru tři otázky, které bys rád položil novému spolužákovi. Přečti nám je."¹⁶⁸ nebo: "Jaké máš vzpomínky z dětství na čerta? Báls ses ho?"¹⁶⁹ Otázky a cvičení v polských učebnicích jsou velmi podobné: "Také věříte, že cestování vzdělává? Pokud ano, řekni nám, co se můžeme dozvědět, když budeme cestovat?"¹⁷⁰ „Spojte barevnými čarami obrázek matky s obrázkem jejího dítěte.“¹⁷¹ nebo „Jaké krajiny můžete obdivovat v Polsku? Která se ti líbí nejvíc?“¹⁷²

¹⁶⁵ tamtéž, s. 180; originál: Zdecydowana większość zadań podręcznikowych oddziałuje na adresata z dużą presją ze względu na swą wyraźną nakazowość. Dominujące w poleceniach formy trybu rozkazującego 2. osoby liczby pojedynczej lub mnogiej nie zostawiają uczniowi właściwie żadnego wyboru: zadanie musi zostać wykonane. (přeložila: Michaela Zormanová)

¹⁶⁶ NOVÁKOVÁ, Zuzana. *Český jazyk 2*, Praha: Alter, 2008, s. 14

¹⁶⁷ tamtéž, s. 76

¹⁶⁸ NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě českého jaz.. Učebnice pro 3. ročník ZŠ*, Praha: Klett, 2015, s. 6

¹⁶⁹ tamtéž, s. 43

¹⁷⁰ MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory. Klasa 1, część 1*, Kielce: Juka, 2017, s. 43

¹⁷¹ tamtéž, s. 17

¹⁷² HRYSZKIEWICZ, Ewa, STEPIEŃ, Barbara, WINIECKA-NOWAK, Joanna. *Elementarz XXI. wieku. Klasa 1, część 3*. Warszawa: Nowa Era, 2018, s. 58-61

Autoři učebnic oslovují studenty také prostřednictvím hlavních postav nebo komentářů. Tato tendence je však více patrná v polských učebnicích. České *Čítanky* obvykle obsahují pouze literární texty. Tak například *Lili a Vili ve světě říkadel, pohádek a příběhů. Čítanka pro 1. ročník ZŠ* obsahuje pouze texty, stejně jako *Lili a Vili ve světě. Čítanka pro 3. třídu*. V dalších učebnicích této řady, určených pro mezipředmětovou nebo společenskou výchovu, jsou ale pro komunikaci s dětmi použity postavičky Lili a Vili. V řadě *Český jazyk* z nakladatelství Didaktis vystupují postavičky Mluvenka a Montík, které například na začátku učebnice slibují žákům pomoc: " Já vám budu pomáhat příběh vymýšlet i psát. Nevíte jak? Nevadí. Mluvenka vám poradí." ¹⁷³ A také mezi sebou komunikují: "Montíku, ty popleto? Pěkně jsi to zmotal, hochu. Rozluštíš to? Mysli trochu." ¹⁷⁴

Čítanky nakladatelství Alter pro druhý stupeň vzdělávání obsahuje pouze literární texty včetně textů o spisovatelích a malířích, *Čítanky* nakladatelství Didaktis pro druhý stupeň vzdělávání obsahuje pouze úvodní slovo, zbytek učebnice tvoří literární texty a krátké texty o autorech (komentáře). *Čítanky* nakladatelství Prodos obsahuje literární texty a krátké texty o autorech, *Čítanky* nakladatelství SPN kromě nich nabízí studentům texty o autorech a citáty. *Čítanky* nakladatelství NNS obsahuje také chronologický přehled vývoje světové literatury a komentáře.

Tím jsme ale načali téma, které se při srovnávání polských a českých učebnic objevuje. Tedy můžeme vůbec vedle sebe postavit učebnici literatury a čítanku? Zásadní argumenty jsou zde dva – pokud čítanka reprezentuje literární výchovu na některých stupních, tak z hlediska tertium comparationis můžeme. *Čítanky* často nabízejí prostřednictvím svých literárních textů informace, které rovněž můžeme považovat za kontextové. Například *Čítanky* vydávané nakladatelstvím Alter obsahují literární texty a texty o spisovatelích, malířích, citáty a pranostiky. *Čítanka* nakladatelství Didaktis pro druhý stupeň obsahuje úvodní slovo, zbytek učebnice tvoří literární texty a krátké texty o autorech (komentáře). *Čítanka* nakladatelství Prodos obsahuje literární texty a krátké texty o autorech, *Čítanka* nakladatelství SPN nabízí žákům kromě testů i texty o autorech a citáty. *Čítanka* nakladatelství NNS je na kontextové informace z dílny autorů učebnice nejbohatší, v učebnici pro 7. ročník najdeme text *Zajímavosti o počátcích křesťanství*, životopisy spisovatelů, komentář *Ze života Židů*, *Zajímavosti o romském folklóru* a romská přísloví,¹⁷⁵ učebnice pro 8. ročník obsahuje krátké

¹⁷³ BURIANOVÁ, Hana, JÍZDNÁ, Ludmila, TARÁBKOVÁ, Marie. *Český jazyk 2*, Praha: Didaktis, 2009, s. 2

¹⁷⁴ *tamtéž*, s. 4

¹⁷⁵ VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 7*, Brno: NNS Nová škola, 2016, s. 69-70

texty vysvětlující žánry, hnutí a osobnosti, citáty a také text *O romském jazyce*¹⁷⁶ a učebnice pro 9. ročník obsahuje komentáře a také krátký chronologický přehled.¹⁷⁷ Ale například Masarykova osobnost je již představena textem Jindřišky Smetanové *Proč se neřekne pravda?* a události sametové revoluce prostřednictvím textu Michala Horáčka.¹⁷⁸ Příkladem vysvětlení učebních témat pomocí literárních textů je také téma Bible a text *Knihy, která nestárne* od Jacqua Musseta nebo seznámení žáků s postavou Tomáše Bati pomocí textu *Ani krok bez Bati*¹⁷⁹ od Mariusze Szczygieła. V českých učebnicích se často objevuje formát fejetonů či úvah, které čtenáře seznamují s osobnostmi či událostmi. Přesto, že v polských učebnicích se nachází více kontextových informací a komentářů, čítanky i v této otázce, ve které se zaměřujeme čistě na předávané informace, mají co říci a jsou tedy pro předkládanou analýzu použitelné a vhodné.

Téma sekundárních stylů je především otázkou individuálních textů a také třídy, tedy věku žáka. „Znalosti a jazykové kompetence žáka se s věkem mění a jazyk a styl učebnice by měl tuto změnu následovat. Neexistuje tedy univerzální způsob komunikace se žákem, který by bylo možné používat v průběhu celého školního vzdělávání.”¹⁸⁰ I tak se ale můžeme na téma podívat obecně a najít nějaké rozdíly mezi učebnicemi českými a polskými.

Literární výchova je v učebnicích realizována zejména prostřednictvím příběhů, básní, říkadel a autorských medailonů. V učebnicích pro první stupeň vzdělávání, v případě polských učebnic ani pro druhý stupeň, nechybí křížovky, pranostiky, obrázkové hry či chronologické seznamy. Hry v českém případě naleznete v učebnicích věnovaných výuce jazyka jako třeba v učebnici *Lili a Vili ve světě českého jazyka*,¹⁸¹ *Český jazyk* nakladatelství Alter pro 5. ročník¹⁸², *Český jazyk* nakladatelství Didaktis pro 2. ročník atd.

Co se týče charakteru a stylu textů, pokud bychom měli zdůraznit největší rozdíly, které působí na celkový styl, polské učebnice ponechávají více prostoru dramatickým příběhům, často založeným na skutečných událostech, zatímco české učebnice nabízejí více humorných

¹⁷⁶ VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 8*, Brno: NNS Nová škola, 2017, s. 109

¹⁷⁷ VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 9*, Brno: NNS Nová škola, 2017, s. 6-7

¹⁷⁸ *tamtéž*, s. 76-77

¹⁷⁹ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka 9*, Brno: Duha, 2018, s. 17-19

¹⁸⁰ NOCOŃ, Joanna. *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Uniwersytet Opolski, 2009, s. 53; originál: *Zasób wiedzy i kompetencja językowa ucznia zmieniają się wraz z wiekiem i za tymi zmianami powinien podążać także język i styl podręcznika. Nie istnieje zatem jakiś uniwersalny sposób mówienia do ucznia, który mógłby być stosowany w przeciagu całej edukacji szkolnej.* (přeložila: Michaela Zormanová)

¹⁸¹ NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě českého jaz. Učebnice pro 3. ročník ZŠ*, Praha: Klett, 2015, s. 48

¹⁸² HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana, ŠTROBLOVÁ, Jana. *Český jazyk 5*, Havlíčkův Brod: Alter, 2018, s. 117

příběhů, hádanek, od propojených s tématem,¹⁸³ přes notoricky známé¹⁸⁴ až po nové, vymyšlené pro potřeby učebnice¹⁸⁵. Pokud jde o humorné příběhy, specifickou a velmi oblíbenou kategorií v českých učebnicích je humorná, absurdní básnička, v níž si například sněhuláci navzájem přiřívají knoflíky a kočka dělá "mée" jako koza, protože se chce naučit cizí jazyky. Ve dvou po sobě jdoucích Čítankách vydavatelství Alter jich najdeme dvacet: V *Čítance pro 2.ročník* na straně šest je *Husa* od Emanuela Frynty a *Kobyly* od Jiřího Dědečka (Bylo devět kobyl, zazvonil jim mobil),¹⁸⁶ na straně třináct *Markétka šla na louku* a na straně dvacáté sedmé *Svišti, Návrat sněhuláků* od Markéty Zimmerové a *Lízání zmrzliny* od Ivo Štuky jsou na straně třicet osm. *Dvě tetičky* od Pavla Šruta na straně osmdesát šest. *Žížala a netopýři* od Jiřího Dědečka na sté straně, na sto osmé straně je báseň *Upír* od Pavla Šruta a vtip *O kočkách* od Václava Budínského. V *Čítance pro 3. ročník* je *Já bych se picnul*¹⁸⁷ Ivo Štuka, *Na výletě* od Miloše Kratochvíla na straně třicet osm a *Bába s dědkem* od Františka Kratochvíla na straně padesát šest, *Žokej* od Františka Kratochvíla na straně šedesát pět, *Klokan* od Emanuela Frynty na straně sedmdesát devět, *Hrabě Drákula a Nováková z 3. C* od Pavla Šruta na straně osmdesáté sedmé, *Tučňák v Africe* od Miloše Kratochvíla na straně devadesáté páté, *Svačina* od Jana Krejčího na straně devadesáté deváté, *Vykutálená* od Ivo Štuky na sto třetí, *Kos a kokos* od Miloše Kratochvíla na sto dvacáté a *Návštěva* od Miloše Kratochvíla na sto dvanácté. Takovouto frekvenci v polských učebnicích nenajdeme, a to i přes několik podobně laděných známých polských děl, které se nacházejí v polských, a dokonce i českých učebnicích.¹⁸⁸ Humorný a absurdní je totiž i *Byrokrat na prázdninách* (*Biurokrata na wakacjach*) Konstantyho Ildefonse Galczynského¹⁸⁹ nebo Týden (*Tydzien*) Jana Brzechwy¹⁹⁰. V polských učebnicích z takto laděných děl najdeme navíc například *Žáby cestovatelky* (*Żaby podrózniczki*) od Danuty Wawiłow,¹⁹¹ *Robot a já* (*Robot i ja*) od Hanny Zielińskiej (vtipné, ale ne tak absurdní) nebo *Pavoukův vynález* (*Wynalazek pająka*) od Vincenta Fabera.¹⁹²

¹⁸³ DVORSKÝ, Ladislav, STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk 3*, Praha: Alter, 2012, s. 6

¹⁸⁴ HALASOVÁ, Jitka, GROLICHOVÁ, Sylvie. *Čítanka 2*, Praha: Didaktis, 2009, s. 54

¹⁸⁵ NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě čtení a psaní. Učebnice pro 2. ročník ZŠ*, Praha: Klett, 2014, s. 28

¹⁸⁶ STAUDKOVÁ, Hana. *Čítanka pro 2. ročník*, Praha: Alter, 2012, s. 6

¹⁸⁷ STAUDKOVÁ, Hana. *Čítanka pro 3. ročník*, Praha: Alter, 2012, s. 16

¹⁸⁸ Dva dále zmíněná díla jsou v polských učebnicích využívána hojně, v poznámce pod čarou jsou jako zajímavost umístěny české učebnice, ve kterých je rovněž najdeme.

¹⁸⁹ ŘEŘICHOVÁ, Vlasta, DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 7*, Olomouc: Prodos, 2017, s. 73

¹⁹⁰ HALASOVÁ, Jitka, GROLICHOVÁ, Sylvie. *Čítanka 2*, Praha: Didaktis, 2009, s. 8

¹⁹¹ MAZUR, Barbara, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory. Klasa 1, część 2*, Kielce: Juka, 2015, s. 4-5

¹⁹² tamtéž, s. 28

Pokud jde o dramatické, tragické příběhy, intenzivně pracující s emocemi žáků, těch rozhodně více poskytují učebnice polské, a to již od nízkého věku žáků, rozhodně můžeme říct, že v polských učebnicích se s „obtížnými tématy“ začíná dříve. Již v druhé třídě jsou děti seznamovány s problematikou války a smrti. Jako příklad můžeme uvést básničku z *Elementarze XXI. wieku* pro druhou třídu: *Těm, kteří odešli (Dla tych, którzy odeszli)*.¹⁹³ Vzhledem k tomu, že toto téma je propojeno s problematikou válek, více informací ponechám pro kapitolu věnovanou obrazu historických událostí.

Na závěr, než se pustíme, do obrazu a jeho srovnávání, si tedy dovolím malé shrnutí: Učebnice v České republice a Polsku se nejvíce liší v otázce mezipředmětovosti a propojení s jinými předměty, tato tendence je výraznější u polských učebnic. Co se týče typu textů – v českých učebnicích je velmi oblíbený absurdní humor, v polských učebnicích jsou populárnější příběhy založené na faktech spojených s polskou historií. Pokud jde o mateřský jazyk, v polské učebnici je toto téma součástí vlastenecké výchovy, české texty prostě obdivují krásu českého jazyka.

Typická česká učebnice je rozdělena do svazků, které se specializují na různé tematické oblasti. Český jazyk a literatura jsou také obvykle odděleny; učebnice literatury obsahuje hodně literárních textů a méně komentářů. Na vzhled učebnice má velký vliv zvolený ilustrátor.

Typická polská učebnice kombinuje literární, jazykové, společenské a často i přírodovědné předměty. S oblibou využívá díla slavných malířů a věnuje velkou pozornost estetické výchově.

2.3 ZOBRAZENÍ SOUSEDA

V této kapitole se zaměřím na obraz souseda v úzkém slova smyslu, tedy na zmínky o České republice, kultuře a osobnostech v učebnicích polských a na zmínky o Polsku, polské kultuře a osobnostech v učebnicích českých. Tato kapitola vychází z první analýzy provedené v rámci bádání, které představuji v této disertační práci. Průzkum byl uveřejněn v časopise *Studia Slavica* v roce 2019. Nyní zde ale předkládám doplněnou a aktualizovanou verzi.

¹⁹³ HRYSZKIEWICZ, Ewa, OGRODOWCZYK, Małgorzata, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz XXI. wieku*, 2.1., Warszawa: Nowa Era, 2015, s. 86

Polské učebnice nabízejí celkem 7 českých autorů, ale kromě nich také dalších 19 českých osobností, plus další dvě osobnosti, u kterých je české území jmenované jako rodiště, Sigmund Freud a Franz Kafka. V českých učebnicích najdeme 22 polských autorů (pokud započítáme i Stanisława Przybyszewského, který je uveden jako německý autor polského původu) a dalších osm osobností této země.

V první řadě se budu věnovat tomu, jaké představitele sousední země učebnice žákům představují a jakým způsobem? Která díla vybírají? Co tyto autoři a díla reprezentují, jaké je dle učebnic jejich místo ve světové literatuře, jaké historické etapy zastupují? Jaký je jim dáván prostor? Na kterém stupni či v jaké třídě se žáci s těmito autory setkávají? V podrobné deskriptivní části bude uvedeno i jaké autory konkrétní série učebnic zahrnují. Přestože zde totiž uvádím celkové součty – kolik českých autorů nabízejí polské učebnice a kolik polských nabízejí ty české, vždy nakonec jde o to, s jakými konkrétními učebnicemi daný žák pracuje. Výzkum zobrazení souseda se nesoustředil jen na spisovatele, neméně podstatné byly otázky, které další osobnosti kultury a veřejného života sledované sousední země učebnice prezentují? Jaká související témata zde najdeme? V rámci jakých kapitol a okruhů? Všechny tyto informace dohromady pak daly zde prezentovaný obraz Česka v polských a Polska v českých učebnicích. Pozornost budu věnovat také informacím v podobě fotografií a ilustrací, které jsou spojeny se sledovaným tématem.

Prvním krokem v sestavení obrazu je deskripce a frekvenční analýza učebnic. U učebnic pro základní školy (první i druhá vzdělávací etapa dle polského systému) je použita frekvenční analýza s přirozeným kódováním, která bude pro přehlednost doplněná tabulkami. V tabulkách budou uvedeny pouze ty učebnicové řady, které obsahují sledované jevy. Sledované jevy: a) spisovatelé, b) jiné osobnosti, c) informace o jazyce souseda, d) jiné informace o sousední zemi. U učebnic pro střední školy, vzhledem ke zvýšené četnosti zmínek, pak byla použita frekvenční analýza s úsekovým kódováním. U jednotlivých zmínek také popíši, jak jsou osobnosti či jiné informace zobrazeny a tato data pak představím v širším kontextu pomocí metod diskurzivní analýzy. Vzhledem k velkému množství materiálu, v tabulkách nejsou jmenovány jednotlivé učebnice, ale učebnicové řady. Ve které knize se zmínka nachází je vždy uvedeno v textu článku, kde je také podrobně popsán zaznamenaný jev. Je totiž zřejmé, že kategorie nazvaná informace (tj. informace o jazyce souseda či jiné informace o sousední zemi) může působit neurčitě, tabulka neřeší rozsah zmínky, zda se jedná o poznámku nebo o článek – ale pouze to, že v rámci nějakého tématu najdeme i informaci o sousední zemi. Stejně tak ve frekvenčních tabulkách nebude hrát roli rozsah obrazu daných

osobností, čemuž rovněž bude dán prostor dále v článku. V tabulkách byly mytologické osobnosti uvedeny rovněž jako osobnosti (př. praotec Čech). Pro vypracování komplexního a spolehlivého obrazu souseda v učebnicích bylo zapotřebí pracovat s velkým množstvím informací, které do problematiky vnášejí nové pohledy a cenná data. Kvůli zvýšení přehlednosti byla kapitola opatřena celkem osmi tabulkami, které zkráceně shrnují frekvenci dat v učebnicových řadách a způsob představení osobností. Funkce jednotlivých tabulek je tak dvojího typu – první je zestručnění a zpřehlednění tématu, tak je tomu v tabulkách zobrazujících frekvenci, druhá je doplnění textu – tak je tomu v případě tabulek shrnujících obraz osobností. Kromě osobností učebnice, jak již bylo řečeno, poskytují žákům i řadu dalších informací – zvláště týkajících se historických událostí, jejich obrazu se budu podrobněji věnovat v další kapitole *Zobrazení sousedství*.

V učebnicích pro první a druhý stupeň základních škol můžeme informace o zemi a kultuře „suseda“ označit za kusé v porovnání s učebnicemi pro následující stupně. V učebnicích pro první vzdělávací stupeň, tedy pro 1. až 3. třídu najdeme zmínek pouze několik, a to nijak vyčerpávajících. V polských slabikářích a knihách pro nejmladší žáky se nachází jediné české literární dílo, jako doporučené čtení ve třídě, v manuálu pro učitele řady *Lokomotywa*. Jedná se o text českého spisovatele Václava Čtvrťka *Jak Žwirek i Muchomorek mieli zegar z jedną wskazówką (Jak Křemílek a Vochomůrka měli hodiny s jednou ručičkou)*¹⁹⁴ (úryvek) a je zde uveden jak Václav Čtvrtek, tak i Zdeněk Smetana, jehož ilustrace úryvek doplňuje. Není tu nicméně uvedena národnost autorů. V knize

*Lokomotywa. Elementarz – część 2*¹⁹⁵ jsou strany 94-95 věnovány sousedům Polska, najdeme zde českou mapu a vlajku, na stranách 100-101 si mohou žáci prohlédnout mapu Evropy, nacházejí se zde také vlajky (opět včetně české) a na straně 103 se nachází, mimo jiné, obrázek Karlova mostu s popisem, že se jedná o Prahu, české hlavní město. V řadě *Gra w kolory* je Česko jen velmi stručně zmíněno mezi sousedy Polska,¹⁹⁶ nachází se také na mapě, podle které si mají žáci vypsát sousední země a jejich hlavní města¹⁹⁷ a najdeme zde také legendu *O orlim*

polské učebnice pro 1. vzdělávací etapu				
sledované jevy	a	b	c	d
Lokomotywa	1	1		2
Gra w kolory		1		2
Oto ja		2		3
Tropieciele		2		
Kolorowa klasa		1		

¹⁹⁴ DOBROWOLSKA, Małgorzata, PAWLAK, Bożena. *Lokomotywa – poradnik dla nauczyciela. Edukacja polonistyczna, przyrodnicza i społeczna. Część 4*, Gdańsk: GWO, 2017, s. 68-69

¹⁹⁵ DOBROWOLSKA, Małgorzata, *Lokomotywa. Elementarz – część 2*, Gdańsk: GWO, 2017, s. 39-39

¹⁹⁶ MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory. Klasa 1. Część 3*, Kielce: Juka, 2017, s. 15

gnieździe, kde najdeme i postavu praotce Čecha (Czech).¹⁹⁸ V řadě *Oto ja*, v učebnici pro 2. třídu, se žáci seznámí s českou princeznou Doubravkou – v polských materiálech je užíváno popoštěné jméno Dobrawa a svatým Vojtěchem (šw. Wojciech). Tyto osobnosti jsou zahrnuty do vyprávění o křtu Polska¹⁹⁹ a větší pozornost než v samotné učebnici je jim věnována v audio nahrávce, která událost popisuje. Ve stejné knize najdeme také informace o evropských státech, kde najdeme obrázek Prahy s popisem: „Staré město v Praze. Česko je náš soused“²⁰⁰ a u dvou dalších vlastivědných cvičení najdeme českou vlajku. V řadě *Tropiciele* se rovněž setkáme s princeznou Doubravkou, ale jen ve velmi stručné informaci u jejího portrétu, že se jednalo o ženu Mieszka I.²⁰¹ Ve stejné učebnici se opět setkáme i s postavou praotce Čecha, který je žákům představen i v řadě *Kolorowa klasa*²⁰² pro 2. třídu, 1.díl. Můžeme tedy říct, že tato mytologická postava je nejvýraznějším prvkem, který v učebnicích pro první vzdělávací etapu reprezentuje českou kulturu.

V českých učebnicích najdeme několik polských autorů. V řadě *Lili a Vili* se nachází text *Slavík opozdilec (Spóźniony słowik)*²⁰³ Juliana Tuwima. Žádné informace o autorovi se v učebnici nenacházejí. V knížce je také legenda o praotci Čechovi (Pavel Dvořák), kde ale jeho bratr Lech není vůbec zmíněn. Obdobnou legendu nacházíme i v čítance pro 2. třídu nakladatelství Alter, ve které je umístěno sdělení, že Lech se svou družinou se vydal také hledat svou zem: „Kam došli a co se s nimi stalo?

české učebnice pro 1. vzdělávací etapu				
sledované jevy	a	b	c	d
Lili a Vili	1			
Čítanka Alter		1		
Čítanka Didaktis	1			

Těžko říci. Víme jen jedno: žádná země se Lechy nejmenuje.“²⁰⁴ Dalšího populárního polského spisovatele najdeme v Čítance nakladatelství Didaktis, jedná se o Jana Brzechwu, v knize pro 2. třídu se nachází jeho báseň *Týden (Tydzień)*.²⁰⁵ Jak vidíme, už učebnice pro

¹⁹⁷ MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. Gra w koloru. Klasa 1. Część 1, Kielce: Juka, 2017, s. 22

¹⁹⁸ tamtéž, s. 10-11

¹⁹⁹ MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja. Klasa 2. Część 3*, Kielce: MAC, 2014, s. 4

²⁰⁰ tamtéž, s. 14; originál: Starówka w Pradze. Czechy to nasz sąsiad. (přeložila: Michaela Zormanová)

²⁰¹ DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropiciele. Klasa 1. Część 2*, Warszawa: WSiP, 2016, s. 17

²⁰² MITORAJ-HEBEL, Agnieszka, SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta. *Kolorowa klasa. Klasa 2. Część 1*, Gdynia: Operon, 2012

²⁰³ BENDOŤVÁ, Petra, PECHÁČKOVÁ, Yveta. *Lili a Vili ve světě. Čítanka pro 3. ročník ZŠ*, Praha: Klett, 2015, s. 41

²⁰⁴ DRIJVEROVÁ, Martina. *Praotec Čech*, In: STAUDKOVÁ, Hana. *Čítanka pro 2. ročník*, Praha: Alter, 2012, s. 85-86

²⁰⁵ HALASOVÁ, Jitka, GROLIHOVÁ, Sylvie. *Čítanka pro 2. ročník*, Brno: Didaktis, 2009, s. 8

nejmenší, byť jsou zmínky o zemi a kultuře souseda skromné, naplňují paradigma, které u českých a polských učebnic obecně vidíme – české zmiňují více autorů (zde byl český autor umístěn jen v rámci dodatkového textu v manuálu pro učitele), polské nabízejí více informací o zemi, její historii a kultuře. Samozřejmě zde hraje roli i tolikrát zmiňovaná provázanost, pokud by se totiž například *Čítanka Didaktis* byla v jedné učebnici i s *Českým jazykem* a cvičení v nich obsažena byla propojená, tak jak je tomu ve většině polských učebnic, přidali bychom do seznamu například Bolka a Lolka, kteří se nacházejí v učebnici pro 2. třídu.²⁰⁶

Učebnice pro druhý stupeň základní školy jsou rozmanitější a najdeme v nich informace o literátech sousední země (zejména české učebnice) i o jazyce a kultuře souseda (zejména polské učebnice). Analyzovány byly opět jednotlivé učebnicové série.

V sérii *Blíže slova* českou kulturu zastupuje obrazem *Poezie* Alfons Mucha (*Blíže slova* 3²⁰⁷, str. 254), bohužel zmínka o tom, že se jedná o Čecha, chybí. Najdeme zde také mapu z 16. století s vyznačenou oblastí *Bohemia* (*Blíže slova* 3, str. 34). V knize *Blíže slova* 8²⁰⁸ najdeme kapitolu věnovanou jazykovým výpůjčkám, ve které se žáci dozvědí, že z češtiny si polština vypůjčila slova jako *zakonnik*, *straż*, *książe*, *hanba*, *blahy*, *czyhać* (str. 123). Alfonse Muchu najdeme i v sérii *Myśli i słowa*²⁰⁹, opět bohužel bez informace o jeho národnosti, a to i přesto, že jsou jeho díla použita také jako miniaturny u názvů některých kapitol (*Myśli i słowa* 7, str. 197). V sérii je *Jutro pójde w świat* pro nás je zajímavý text legendy *O Lechu i białym orle* (O Lechovi a bílé orlici, Marian Orłóń), která vypráví o třech bratřích Lechovi, Čechovi a Rusovi (*Jutro pójde w świat* 4²¹⁰, str.148, v nové verzi z roku 2017 str. 86) a poukazuje tak na společné slovanské kořeny.

polské učebnice pro 2. vzdělávací etapu				
sledované jevy	a	b	c	d
Blíže slova		1	1	1
Myśli i słowa		1		
Jutro pójde w świat				1
Między nami		3	1	
Nowe słowa na start		1		1
Język polski				1
Odkrywamy na nowo. Język polski		2		
Język polski (MAC)	1	1		3

²⁰⁶ BURIANOVÁ, Hana, JÍZDNÁ, Ludmila, TARÁVKOVÁ, Mária. *Český jazyk pro 2. ročník základní školy*, Brno: Didaktis, 2009, s. 13

²⁰⁷ KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blíže slova 3*, Warszawa: WSiP, 2017

²⁰⁸ KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blíže slova 8*, Warszawa: WSiP, 2018

²⁰⁹ NOWAK, Joanna, GAWEL, Ewa. *Myśli i słowa 7*, Warszawa: WSiP, 2017

²¹⁰ DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójde w świat 4*, Warszawa: WSiP, 2012

V sérii *Między nami* nakladatelství GWO se rovněž nachází obraz Alfonse Muchy (*Między nami 8*²¹¹, str. 321), opět zde ale chybí zmínka, že se jedná o Čecha. Zajímavé jsou pro nás díly *Między nami 6* a *7*, kde je představen Jeroným (*Hieronim*) z Prahy (*Między nami 6*²¹², str. 18) a také je zde krátký článek knihovnice Heleny Legowicz, která v české Karviné pracuje v polskojazyčné knihovně (*Między nami 6*, str. 273). Díl *Między nami 7*²¹³ seznamuje žáky s panteonem pohanských slovanských bohů a věnuje se také slovanským jazykům (str. 45-46). Nechybí samozřejmě informace o blízké příbuznosti češtiny a polštiny jakožto jazyků západoslovanských. *Nowe słowa na start* vydavatelství *Nowa era* obsahuje pověst o třech bratřích Lechu, Czechu a Rusovi (*Nowe słowa na start 4*²¹⁴, str. 165; *O Lechu, Czechu i Rusie*, Magdalena Grądzka) a nechybí ani dílo Alfonse Muchy, opět bez informace, že se jedná o Čecha (*Nowe słowa na start*, str. 232). Série *Język polski*²¹⁵ nakladatelství Operon připomíná účast Čechů v boji proti křižákům v bitvě u Grunwaldu (str. 219). Sérii *Odkrywamy na nowo. Język polski* opět zdobí obraz *Poezie* Alfonse Muchy, opět bez dalších údajů (*Odkrywamy na nowo. Język polski 5*, str. 190) a nachází se zde informace, že se svatý Vojtěch, patron, ke kterému se hlásí také Poláci, narodil v Čechách v rodině Slavníkovců, později se stal biskupem v Praze a dvakrát musel kvůli znelíbení se mocným utéct do Říma (str. 42)²¹⁶. Série učebnic *Język polski* nakladatelství *Mac* je určena čtvrté a páté třídě, najdeme zde texty o tom, jaké má Polsko sousedy, je samozřejmě zmíněno i Česko (*Język polski 4*²¹⁷, část 1, str. 145) a opět je zde připomínka bratrů Lecha, Czechu a Rusa (str. 135). V učebnici pro pátou třídu v první části²¹⁸ se nachází zmínka o Janu Amosovi Komenském (str. 20) v rámci grafiky znázorňující různé zajímavé pedagogické osobnosti, bohužel bez informace o jeho národnosti. V druhé části²¹⁹ učebnice pro pátou třídu se nachází text věnovaný zbojníku Ondráškovi (str. 48), kde je uvedeno, že působil na území Těšínského Slezska a Moravy. Na straně 146 se nacházejí 4 obrazy Alfonse Muchy (*Jaro, Léto, Podzim a Zima*) a jde zde i text o autorovi, kde se dozvíme i to, že se jedná o českého malíře a grafika. Kromě uvedených sérií učebnic byly analyzovány také *Świat w słowach i obrazach* a *Słowa*

²¹¹ ŁUCZAK, Agnieszka, SUCHOWIERSKA, Agnieszka, PRYLIŃSKA, Ewa, KRZEMIENIEWSKA-KLEBAN, Kamila. *Język polski 8. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2011

²¹² ŁUCZAK, Agnieszka, MURDZEK, Anna. *Język polski 6. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2003

²¹³ ŁUCZAK, Agnieszka, PRYLIŃSKA, Ewa. *Język polski 7. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2017

²¹⁴ KLIMOWICZ, Anna, DERLUKIEWICZ, Marlena, *Nowe słowa na start 4*, Warszawa: Nowa Era, 2017

²¹⁵ ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa, TOMIŃSKA, Elżbieta, KLIMCZAK, Barbara. *Język polski 3*, Gdynia: Operon, 2008

²¹⁶ ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa, TOMIŃSKA, Elżbieta, KLIMCZAK, Barbara. *Odkrywamy na nowo. Język polski 5*, Gdynia: Operon, 2017

²¹⁷ ZBRÓG, Piotr. *Język polski 4 -część 1*, Kielce: MAC, 2017

²¹⁸ ZBRÓG, Piotr. *Język polski 5 -część 1*, Kielce: MAC, 2018

²¹⁹ ZBRÓG, Piotr. *Język polski 5 -część 2*, Kielce: MAC, 2018

z *uśmiechem* od nakladatelství *Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne*, kde se žádné informace spojené s Českou republikou nenacházely.

Na rozdíl od polských učebnic pro základní školy, v těch českých sice najdeme méně textů o společných slovanských kořenech, zato se zde setkáme s několika polskými literáty. V *Čítance* nakladatelství Alter pro pátou třídu je to Henryk Sienkiewicz a ukázka z jeho díla *W pustyni i w puszczy – Nela v nebezpečí*²²⁰, v učebnici pro sedmou třídu²²¹ je to Konstanty Ildefons Gałczyński, na straně 78 se nachází jeho *Lyrický rozhovor (Rozmowa liryczna)*. V *Čítance* 8²²² nás hned na první straně vítá text Juliana Tuwima, respektive úryvek jeho básně *Archanděl (Archaniol)* ze sbírky *Tančící Sokrates (Sokrates tańczący)*. Na stranách 165 až 169 najdeme ukázkou Sienkiewiczových *Křižáků (Krzyżacy)*. Kromě samotných textů, zde nejsou uvedeny žádné další informace ani o dílech, ani o spisovatelích, o jejich národnosti se dozvídáme díky poznámce, z jakého jazyka byla ukázka přeložena. *Čítanka* od nakladatelství Prodos také nabízí několik polských autorů. V *Čítance* 6²²³ se nachází Tuwimova báseň *Kdyby (Gdyby)* ze sbírky *Zázraky a divy* (str. 10). V *Čítance* 7²²⁴ narazíme na báseň Jana Brzechwy *Hádka řek (Kłótnia rzek)* (str. 6), na stranách 73-74 pak najdeme kratičké divadélko *Byrokrata na prázdninách (Biurokrata na wakacjach)* Konstantyho Ildefonse Gałczyńskiego a umístěna zde je i báseň Wisławy Szymborské *Někteří mají rádi poezii (Niektórzy lubią poezję)*. V *Čítance* 9²²⁵ najdeme doporučení na mimočítankovou četbu – mimo jiné románu Stanisława Lema *Solaris*.

Chybí informace, že se jedná o Poláky. Je zde také pověst *O Čechovi* (*Čítanka* 6, str.88-89). V *Čítance* nakladatelství Duha se žáci pomocí textu polského spisovatele a novináře Mariusze Szczygiela seznamují s historií kariéry Tomáše Bati.²²⁶ V *Čítance* SPN pak jsou umístěny tři povídky polského spisovatele Jerzyho Wittlina:

české učebnice pro 2. stupeň základní školy				
sledované jevy	a	b	c	d
Čítanka (Alter)	3			
Čítanka (Prodos)	5			1
Čítanka (Duha)	1			
Čítanka (SPN)	1			

²²⁰ REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka 5*, Praha: Alter, 2006, s. 118-121

²²¹ LÍSKOVCOVÁ, Marta, BRADÁČOVÁ, Lenka. *Čítanka 7*, Praha: Alter, 2018

²²² HORÁČKOVÁ, Miroslava, REZUTKOVÁ, Hanna. *Čítanka 8*, Praha: Alter, 2012

²²³ DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 6*, Olomouc: Prodos, 1998

²²⁴ DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 7*, Olomouc: Prodos, 2012

²²⁵ DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 9*, Olomouc: Prodos, 2012

²²⁶ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2018, s. 17-19

*První setkání s holčičkou, Poprvé ve škole a První dopis z prázdninového tábora.*²²⁷ Dále byla analyzována také série *Čítanka* od nakladatelství NNS (nns.cz), odkazy na Polsko se v ní ale nenacházely.

Pro úplnost jsem prověřila také učebnice pro odborná učiliště, *Zrozumieć świat a Odkrywamy na nowo. Język polski* od nakladatelství Operon a *Magia słów* od nakladatelství PWN. Jediným odkazem na kulturu souseda byl medailonek Ewy Farné (*Zrozumieć świat*²²⁸, str.42), která vysvětluje, proč si lidé myslí, že je Češka, když národnost má polskou a úryvek románu *Quo vadis* Henryka Sienkiewicze v *Čítance pro učební obory SOU*²²⁹ od nakladatelství SPN (str.169). Autor je zde představen jako jeden z nejvýznamnějších představitelů světového historického románu, který romány psal pro posílení polských srdcí.

Učebnice pro střední školy jsou právě ty, u kterých vidíme značný rozdíl v pojmenování kapitol, o čemž jsem mluvila již v kapitole o jazyce učebnic. Přesto, že polské i české série předkládají souvislý vývoj od dob starověku až po současnost, v řadě polských učebnic nalezneme názvy sázející spíše na emoční náboj a potenciál přitáhnout pozornost než na jednoznačné pojmenování období tak, jak je to obvyklé v učebnicích českých, například *Dziwny jest ten świat, Życie nie po to tylko jest, by brać, Historie warte poznania a Wyrzucić słowem*. Polské učebnice rovněž, jak jsem již také upozorňovala, zařazují do svých seznamů menší počet autorů a dávají jim větší prostor, zároveň v učebnicích v Polsku výrazněji převažují domácí autoři nad zahraničními.

Jelikož učebnice pro střední školy lze prohlásit za nejzajímavější z hlediska hledání českého a polského obrazu, uvádím zde podrobnější analýzu a používám úsekové kódování s větším množstvím sledovaných jevů: a) spisovatel, b) jiná osobnost, c) osobnost spojená s danou zemí, ale jiné národnosti, d) informace o jazyku sousední země, e) jiné informace o sousední zemi, f) upozornění na blízkost a společné kořeny se sousední zemí. Počet jevů spadajících pod jednotlivé kategorie bude opět vyjádřen číslovkou a hodnocena bude vždy celá série. V případě, že se v ní některý z autorů objeví opakovaně, bude započítán jednou, kódování rovněž nezohledňuje rozsah informací, ani to, zda je u dané osobnosti zmíněna národnost, tyto informace však poskytne doprovodný text.

V článku *Obraz czeskiej kultury w wybranych polskich podręcznikach do nauki literatury w szkołach ponadgimnazjalnych* (Obraz české kultury ve vybraných učebnicích literatury na

²²⁷ SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 7. ročník*, Praha: SPN, 2017, s. 201-202

²²⁸ SZYDŁOWSKA, Urszula, NOWOSIELSKA, Elżbieta. *Zrozumieć świat 1*, Warszawa: PWN, 2015

²²⁹ HELCLOVÁ, Ilona, KVITKOVÁ, Naděžda. *Čítanka pro učební obory SOU 1*, Olomouc: SPN, 2016

středních školách) Piotr Szałaśny analyzuje sérii *Między tekstami. Język polski* (Mezi texty. Polský jazyk) gdaňského nakladatelství GWO, kde nachází Jaroslava Haška a Franze Kafku. „V kapitole Dobrodružství jazyka, při příležitosti popisování základních změn ve fonetice polského jazyka je možné narazit na větu: Kdybychom měli příležitost poslouchat krále Popiela, mohli bychom si myslet, že je Rus, Čech nebo Chorvat.“²³⁰ S takovýmto představením blízkosti a podobnosti našich jazyků se budeme setkávat i v analyzovaných řadách.

Nakladatelství Operon, kromě již zmíněných učebnic pro učební obory a druhý stupeň základních škol, vydalo řadu *Odkrywamy na nowo: Język polski* pro školy střední. Série je rozdělena do pěti knih, které mají různé autory. Učebnice mají přehlednou grafiku a texty jsou doplněny obrazy světového i polského malířství. Ve srovnání s českými učebnicemi je zde věnován větší prostor tématům jako Bible či druhá světová válka. První zmínku týkající se Česka najdeme hned v prvním díle²³¹, kde na straně 31 v článku *Druhy jazyků* zazní, že jazyky se dělí na přirozené (př. polština, angličtina, čeština) a umělé, což ale není pro tvoření obrazu země nosná informace (není započítáno v tabulce analýzy). V druhém díle²³² najdeme v Praze narozeného Franze Kafku a jeho dílo *Proces* (str. 70-78). Spisovatel je zde uveden jako autor, který se za života neproslavil a narodil se v Praze do židovské rodiny hovořící německým jazykem. Je zde zmíněna také jeho překladatelka a blízká osoba Milena Jesenská. U textu díla *Proces* je snímek Karlova mostu, u kterého je uvedený název a že se nachází v Praze. Dalších, hned několik, odkazů na Česko najdeme v pátém díle²³³, kde se z českých autorů nacházejí Jaroslav Hašek, Václav Havel a Bohumil Hrabal. Jaroslav Hašek (str.15-16) je zde představen jako český (je uvedeno, že ve smyslu sebeidentifikace a národa, Čechy v té době neměly vlastní stát a přináležely k Rakousko-Uherské monarchii) spisovatel, publicista a novinář. Je zmíněno jeho propojení s odbojovým hnutím a autorství satirických obrázků. V textu je vyzdvížen Švejk jako symbol rebelství schovaného za žertem. Ukázka z Haškova díla je fragment *Příhod dobrého vojáka Švejka*, vysvětleny jsou historické souvislosti, atentát v Sarajevu. Na stranách 75-79 je opět zmíněn Franz Kafka jako Žid narozený v Praze a je zde opět ukázka z jeho díla *Proces*. Na stranách 221 až 225 se nachází portrét Bohumila Hrabala a

²³⁰ SZAŁAŚNY, Piotr. *Obraz czeskiej kultury w wybranych polskich podręcznikach do nauki literatury w szkołach ponadgimnazjalnych*, In: GRACOVÁ, Blažena, LABISCHOVÁ, Denisa, SZYMECZEK, Józef. *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*, Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2014, str.130

²³¹ JAGIEŁŁO, Urszula, JANICKA-SZYSZKO, Renata, STEBLECKA-JANKOWSKA, Magdalena. *Odkrywamy na nowo. Język polski 1*, Gdynia: Operon, 2012

²³² JANISKA-SZYSZKO, Renata, STEBLECKA-JANKOWSKA, Magdalena. *Odkrywamy na nowo. Język polski 2*, Gdynia: Operon, 2012

²³³ DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Odkrywamy na nowo. Język polski 5*, Gdynia: Operon, 2014

ukázka z jeho díla *Ostře sledované vlaky*. O Hrabalovi se zde dočteme, že je to český spisovatel, tvůrce novátorské prózy. Jsou zde zmíněna další jeho díla, ale také deprese a smrt. Jsou uvedeny mimořádné snímky jako *Postřižiny*, *Obsluhoval jsem anglického krále* nebo *Ostře sledované vlaky* v režii Jiřího Menzela, které vznikly podle jeho knih. Text díla je ozdoben snímkem z filmu a plakátem s tváří Václava Neckáře, pod plakátem je informace o režisérovi Jiřím Menzelovi. Text je doplněn otázkami, které mají žákům pomoci správně pochopit dílo; jednou z nich je otázka, v čem tkví grotesknost scény Milošovy smrti. Na stranách 273-275 se dočteme o Václavu Havlovi, v medailonku je popsán jako český esejista, spisovatel, dramaturg a účastník Pražského jara. Jsou zde lehce načrtnuty události roku 1968 a opomenuta

nezůstala informace, že se Havel stal po revoluci prezidentem. Je zde ukázka z Havlova díla *Moc bezmocných* a jako doprovodná fotografie je použit snímek z pohřbu Jana Palacha s informací, že se

polské učebnice pro střední školy						
sledované jevy	a	b	c	d	e	f
Odkrywamy na nowo. JP	3	5	1	0	3	1
Ciekawi świata	0	1	0	0	2	0
Ponad słowami	2	2	2	1	1	2
Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka	3	3	1	1	7	3
Nowe lustra świata	0	1	2	1	0	1
Prześlóść to dziś	1	1	2	1	1	0
Świat do przeczytania	1	4	1	0	1	1
Klucz do świata	0	2	1	2	0	0
Oblicza epok	0	2	1	1	1	1

upálil na protest proti invazi vojsk Varšavské smlouvy. V informacích pod čarou je zmíněn Václav Benda, český katolický aktivista, a také Charta 77. V rámečku vedle textu je informace o Ryszardu Siwiewovi, o tom, kým byl, co udělal a jak se s touto informací následně nakládalo v médiích. Také je zde informace, že po něm v roce 2009 v Praze pojmenovali ulici. Kromě českých autorů do obrazu České republiky můžeme zařadit i zajímavou informaci ze strany 180, kde se v textu Czesława Miłosze *Zotročená mysl* Ketman dočteme o složité situaci v totalitní době, kterou Polák, Čech a Maďar dle autora chápou a prožívají podobně. Poměr polských a zahraničních autorů se liší dle jednotlivých dělů, ale zhruba se jedná o 80 % autorů domácích.

Řadou nakladatelství Operon je také opět pětidílná *Ciekawi świata*. Série obsahuje řadu známých obrazů s vysvětlivkami, dále ilustrační obrázky, přehledné tabulky dějinných událostí, vysvětlivky k příslušným literárním a uměleckým směrům a téma Židovství (v polských učebnicích se často opakující) uchopuje kapitolou s názvem Cizí nebo vlastní? Židé mezi Poláky (str.47-55). České aspekty zde najdeme v prvním díle²³⁴ v tabulce historických událostí, kde je zmíněno působení českého náboženského reformátora Jana Husa a později také jeho upálení na hranici (str.271). V čtvrtém díle²³⁵ jsou Češi zmíněni na straně 38 jako příklad, který používali pozitivisté ve smyslu národa, který nemá vlastní zemi, má ohraničené možnosti, ale umí je využívat k budování vlastní prosperity. V díle 4 se také nachází pojem „Mladé Čechy“ jako název literárního směru, jako analogie k „Mladému Polsku“ (str.231). Poměr polských a zahraničních autorů je zde tři ku dvěma, převládají Angličané, Francouzi, v prvním díle je množství autorů z antického Řecka.

Pod hlavičkou nakladatelství Nowa era vznikla řada *Ponad słowami*. Řada se skládá z celkem pěti knih (třída 1 – část 1 a 2, třída 2 – část 1 a 2 a třída 3). Hlavní autorkou je Małgorzata Chmiel, ke které se v různých dílech přidávají další spoluautoři. Řada nijak nevybočuje z obvyklých témat polských učebnic, je zde také významná část vyhrazena Bibli a náboženským textům, zajímavé jsou ale odkazy na popkulturu doplňující tato témata, na film Mela Gibsona či na Monthy Pythony a jejich *Svatý grál*. V učebnicích se opět nachází bohatá obrazová příloha a odkazů na Čechy a českou kulturu zde najdeme několik. V první části první učebnice²³⁶ se na straně 127 objevuje v článku Polsko mezi Západem a Východem informace, že první kláštery založili mniši z Čech a Francie (je zde také připomenut Mieszko I., který přijal křest z Říma. Není zde ale uvedena role české princezny Doubravky.), na straně 129 najdeme u obrázku znázorňujícího Václava II. Informaci, že se jedná o krále Polska a Čech (na stránce je zmíněn také sv. Vojtěch, ale bez informace o českém původu). Na straně 130 je mapa nejstarších univerzit, na které nechybí ani pražská Univerzita Karlova. Kniha obsahuje také část, která se věnuje jazyku (str. 169-176), ve které najdeme češtinu zmíněnou v rámci názorné ilustrace dělení indoevropských jazyků. V druhé části učebnice pro první ročník²³⁷ se na straně 196 rozebírá film Miloše Formana *Amadeus*. O Formanovi se zde dozvídáme, že se jedná o českého režiséra, který od roku 1968 žije v U.S.A. a je jedním z hlavních představitelů české Nové vlny. Následně je zde jmenováno několik jeho

²³⁴ MACIEJEWSKA, Brygida, MACH-WALENKIEWICZ, Marta, SADOWSKA, Joanna. *Ciekawi świata 1*, Gdynia: Operon, 2012

²³⁵ NIWIŃSKA-LIPIŃSKA, Ewa. *Ciekawi świata 4*, Gdynia: Operon, 2013

²³⁶ CHMIEL, Małgorzata, KOSTRZEWA, Eliza. *Ponad słowami 1.1*, Warszawa: Nowa Era, 2012

²³⁷ CHMIEL, Małgorzata, RÓWNY, Anna. *Ponad słowami 1.2*, Warszawa: Nowa Era, 2009

nejslavnějších filmů. V první části učebnice pro druhý ročník²³⁸ jsou uvedeni jako autoři nejslavnější romantické mystifikace v slovanských zemích a čeští spisovatelé Václav Hanka a Josef Linda (str.14). V textu je uvedeno, že tyto rukopisy, které obsahovaly také lyrické části a oslavovaly vítězství Čechů, přispěly k národnímu uvědomění i u jiných slovanských národů. V druhé části učebnice pro druhý ročník²³⁹ najdeme dílo Alfonse Muchy, bohužel opět bez uvedení, že se jedná o Čecha. Na straně 100 se nachází informace, že Sigmund Freud se narodil v Česku. Kafka je zde představen jako rakouský spisovatel narozený v Praze (str.152-153). Poměr polských a zahraničních autorů je opět zhruba 3 ku 2, přičemž nejvýraznější zastoupení cizích autorů je v první části prvního dílu, zejména díky řadě antických tvůrců.

Na řadě *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* (Nové pochopit text – pochopit člověka) od nakladatelství Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne pracovali Dariusz Chemperek a Adam Kalbarczyk (na učebnicích pro druhý ročník spolupracoval také Dariusz Trzeźniowski). Série je rozdělena do pěti učebnic stejným způsobem jako řada *Ponad słowami* (tedy 1.1²⁴⁰, 1.2, 2.1²⁴¹, 2.2²⁴², 3²⁴³). Hned v první z knih najdeme na straně 24 v tabulkovém zpracování nejdůležitějších historických událostí činnost českého náboženského reformátora Jana Husa a husitské války v Čechách. V kapitole *Tisíc let středověku* na straně 242 jsou Čechy zmiňovány hned v úvodu článku mezi křesťanskými zeměmi, které měly největší vliv na civilizační rozvoj epochy. V článku je připomenuto, že nejbujnější rozkvět ve středověku zažily Polsko i Čechy v 14. a 15. století a také, že křesťanství přijali Poláci od Čechů, což jim pomohlo přidat se ke kultuře Západu. Na straně 263 je zmíněna čeština v rámci dělení jazyků a příbuznosti s polštinou. V kapitole o středověku se, trochu překvapivě, nachází text z *Dobrého vojáka Švejka* (str. 340-342) jako ukázka současné dekonstrukce rytířského mýtu. Dílo je zde popsáno jako reakce na I. světovou válku a zesměšnění heroizmu podřízenému zdegenerované vládě a Jaroslav Hašek je představen jako český spisovatel a novinář, který spolupracoval se satirickými plátky, byl součástí bohémy a spolu se ženou založil *Stranu mírného pokroku v mezích zákona*. Ukázku z díla doplňuje plakát z německé filmové verze *Švejka a úkoly pro žáky*. V knize s číslem 2.1. na straně 80 najdeme v *Minipřívodci*

²³⁸ CHMIEL, Małgorzata, RÓWNY, Anna. *Ponad słowami 2.1*, Warszawa: Nowa Era, 2013

²³⁹ CHMIEL, Małgorzata, PRUSZYNSKI, Robert, RÓWNY, Anna. *Ponad słowami 2.2*, Warszawa: Nowa Era, 2013

²⁴⁰ CEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 1.1*, Warszawa: WSiP, 2014

²⁴¹ CEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 2.1*, Warszawa: WSiP, 2014

²⁴² CEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 2.2*, Warszawa: WSiP, 2016

²⁴³ CEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 3*, Warszawa: WSiP, 2014

romantickou operou zmínku o české opeře a jejím představiteli Antonínu Dvořákovi a uvedena je jeho, na celém světě hraná, opera *Rusalka*. Na straně 105 se dočítáme o slovanské mytologii a jazyce. V díle 2.2. mezi nejdůležitějšími historickými událostmi na stranách 10-17 se nachází proklamace samostatného Československa, napsání knížky Příhody dobrého vojáka Švejka Jaroslavem Haškem (jako jedna z mála událostí má i obrázek, v tomto případě sochu Švejka), anexe Sudet a zabránění Zaolší Polskem po vkročení německých vojsk na území Československa. V knize se nacházejí díla Alfonse Muchy, u obrazu *Světlo měsíce* na straně 53 je i informace, že se jedná o českého grafika a malíře, který pracoval převážně v Paříži a Londýně. V posledním díle, s číslem 3, je mezi nejdůležitějšími historickými událostmi (str.10-17) natočení filmu *Ostře sledované vlaky* Jiřím Menzelem a Pražské jaro jako snaha o reformu socialistického státu zakončená intervencí vojsk Varšavské smlouvy (včetně polského). Informace je doplněna snímkem z pražských ulic v období příjezdu tanků. Další zdůrazněné události týkající se Česka jsou vznik filmu *Přelet nad kukaččím hnízdem* (byť se samozřejmě jedná o americký film, nejde tedy o reprezentaci české kultury, jako spíše talentu jednoho konkrétního Čecha) a *Audience* Václava Havla, rozpad Československa a vstup Litvy, Lotyšska, Estonska, Česka, Slovenska, Maďarska, Slovinska, Kypru, Malty a Polska do Evropské unie. Strany 39-50 jsou zasvěceny Franci Kafkovi a jeho dílu *Proces*, dočteme se, že žil celý život v Praze a uměl výborně česky. Na straně 228 se v textu, mimo jiné o pádu železné opony, nachází zmínka o Československé sametové revoluci. Strana 326 je věnována *Přeletu nad kukaččím hnízdem*. Je zde popsán film i osobnost režiséra Formana jako jednoho z nejdůležitějších tvůrců nejdříve českého a potom amerického kina. Jsou zde jmenovány jeho filmy vzniklé v Československu i později v Americe.

Od stejného nakladatelství je také série *Nowe lustra świata*, která je rovněž rozdělena do pěti knih. Autory jsou Witold Bobiński, Anna Janusz-Sitarz a Maciej Pabiszek. Na zajímavý text narazíme hned v první²⁴⁴ z učebnic. Na straně 244 se nachází text o historii polského jazyka, žáci se z něj mimo jiné dozví, že Slované na území dnešního Česka, Slovenska, Polska, Ruska, Běloruska a části Německa přicházeli v první polovině prvního tisíciletí a tehdy se slovanské jazyky začaly diferenciovat. Na stránce je přehledný graf, který zobrazuje dělení slovanských jazyků a zajímavá je i tabulka, která demonstruje podobnost češtiny s polštinou na deseti základních slovech. Nechybí ani úkoly pro žáky, ve kterých si mají například představit, že panování Boleslava Chrabrého v Čechách zapříčinilo, že Polsko a Česko jsou nyní jedním státem, jak by mohl znít jeho jazyk. V článku *Vzdálené zrcadlo Barbary*

²⁴⁴ BOBIŃSKI, Witold. *Nowe lustra świata 1*, Warszawa: WSiP, 2014

Tuchman (str. 240-243) je zmíněn Jan Lucemburský z Čech, jeho zápal do bitev a rytířská smrt v boji. V díle ⁴²⁴⁵ jsou stránky 156 až 163²⁴⁶ věnovány Franzi Kafkovi a jeho dílu *Proces*. Autor je zde popsán jako rakouský spisovatel, který měl problém se sebeurčením, necítil se totiž ani Rakušanem, ani Židem, ani Čechem. Na straně 211 se nachází obraz Alfonse Muchy *Tanec*, doprovází ho krátký text o secesi, národnost malíře zde ale zmíněna není. Poměr domácích a zahraničních autorů je opět zhruba 3 ku 2.

Przešlość to dziś je pětidílná sada učebnic (1.1²⁴⁷, 1.2, 2.1²⁴⁸, 2.2²⁴⁹, 3²⁵⁰) od nakladatelství Stentor. Autoři jednotlivých dílů sady se liší. Učebnice obsahují jak informace týkající se literatury, tak i jazyka. V první části prvního dílu jsou na straně 95 jmenovány středověké univerzity a mezi nimi není opomenuta ani česká Univerzita Karlova s upozorněním, že se jedná o nejstarší univerzitu ve střední Evropě. Čeština a její podobnost s polštinou je zmíněna v textu věnovanému slovanským jazykům (str. 170-173). V první části druhého dílu najdeme na straně 130 obraz Alfonse Muchy (plakát k představení Gismonda) a tentokrát i s informací, že se jedná o českého malíře a grafika. V druhé části druhého dílu je Franz Kafka (str.105, dílo *Proces* str. 112 až 114) popsán jako rakouský spisovatel židovského původu. Nachází se zde také informace o Sigmundu Freudovi, ovšem bez zmínky o tom, kde se narodil. V třetím, a posledním, díle najdeme zmíněného českého spisovatele Bohumila Hrabala jako inspiraci polského autora Pawła Hulleho (str.153). I v tomto díle najdeme Franze Kafku (str. 38, 42) a to v rámci zamyšlení nad podobnostmi jeho díla a díla Alberta Camuse. Poměr polských a zahraničních autorů se liší, dá se říci, že počet domácích spisovatelů má v rámci dílů vzestupnou tendenci od poměru lehce nad polovinou u první části prvního dílu až po zhruba 90 % u dílu posledního.

Nakladatelství Stentor vydalo také sadu *Świat do przeczytania*, kde v porovnání s *Przešlość to dziś* najdeme českých jmen více. Tuto opět pětidílnou sadu sestavil tým autorů Krzysztof Bierdrzycki, Ewa Jaskółowa a Ewa Nowak. Učebnicová řada nabízí jak literární, tak jazyková témata. Hned v prvním díle²⁵¹ první knihy najdeme text Tomáše Halíka *Má také děšť otce?* (str. 80), vztahující se ke knize Jobově, jejíž texty tvoří tradiční součást polských čítanek a učebnic literatury. Je zde kratičká informace, že se jedná o českého kněze, filozofa, teologa a

²⁴⁵ BOBIŃSKI, Witold. *Nowe lustra świata 4*, Warszawa: WSiP, 2014

²⁴⁶ ve starší verzi (*Lustra świata 4*, Warszawa 2013) strany 154-161

²⁴⁷ NAWARECKI, Aleksander, SIWICKA, Dorota. *Przešlość to dziś 1.1*, Warszawa: Stentor, 2009

²⁴⁸ PACZOSKA, Ewa. *Przešlość to dziś 2.1*, Warszawa: Stentor, 2013

²⁴⁹ KOPCIŃSKI, Jacek. *Przešlość to dziś 2.2*, Warszawa: Stentor, 2013

²⁵⁰ KOPCIŃSKI, Jacek. *Przešlość to dziś 3*, Warszawa: Stentor, 2014

²⁵¹ BIERDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 1.1*, Warszawa: Stentor, 2013

psychologa. Na straně 119 text opět upozorňuje na slovanský původ polštiny a jako důkaz předkládá do dneška dochovanou výraznou podobnost jazyků, díky které si Poláci, Češi a Slováci navzájem rozumí. V první části²⁵² druhého dílu se nachází na straně 84 obraz Alfonse Muchy *Tanec*, opět bez informace o národnosti. V druhé části²⁵³ druhého dílu se na straně 145 dočteme, že Franz Kafka byl rakouský spisovatel židovského původu, který bydlel v Praze. Na straně 210 se nachází text věnovaný filmům, které svým divákům zprostředkovávaly hrůzy své doby, mezi nimi film Jiřího Menzela *Ostře sledované vlaky*. U fotografie z filmu s Václavem Neckářem a Jitkou Bendovou je popis filmového děje. U posledního dílu²⁵⁴ si můžeme všimnout spojitosti s Českem díky Kroměříži, konkrétně Tizianovu obrazu z kroměřížských sbírek *Apollo trestá Marsya* (str. 32). Stejně jako u řady *Prześlóść to dziś* má počet polských autorů vzestupnou tendenci napříč díly, od 39 % zahraničních u první části prvního dílu až po 90 % u dílu posledního.

Řada *Klucz do świata* je stejným způsobem jako předchozí sady rozdělena do pěti knih (1.1²⁵⁵, 1.2²⁵⁶, 2.1, 2.2²⁵⁷, 3). Nakladatelstvím této série je PWN a autory jsou Beata Drabik, Jakub Pstrąg a Andrzej Zawadzki. Učebnice opět obsahují informace o literatuře, kultuře a jazyce. Z obrazového doprovodu zaujmou kresby Franze Kafky. Z témat je značný prostor věnovaný Bibli (str. 13-33), jsou zde kapitoly věnované metafyzické poezii nebo obrazu smrti. Hned v první části v článku *Počátky a rozvoj polského jazyka* (str. 178) je zmíněná čeština jako jeden ze západoslovanských jazyků. Článek je doplněn názorným grafem. Odkaz na Česko najdeme také v druhé části prvního dílu, a to na straně 68, kde mezi jazykovými výpůjčkami, jsou také bohemismy *masarnia*, *pawlacz*, *robot*. V druhé části druhého dílu narazíme na straně 27 opět na obraz *Tanec* Alfonse Muchy a opět bez uvedení národnosti. Významný prostor v učebnici opět dostává Franz Kafka (str. 310, 315, 316, 317-323, 244), který je v medailonku představen slovy, že se narodil v Praze v židovské rodině, jako syn majitele galanterie. Je zde zmíněna i jeho překladatelka do češtiny a blízká osoba Milena Jesenská. V třetím díle se opět setkáváme s Franzem Kafkou (str.105), ale jen v podobě malé zmínky v textu u existencialismu. Poměr polských a zahraničních spisovatelů je téměř půl

²⁵² BIERDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 2.1*, Warszawa: Stentor, 2013

²⁵³ BIERDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 2.2*, Warszawa: Stentor, 2014

²⁵⁴ BIERDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 3*, Warszawa: Stentor, 2004

²⁵⁵ DRABIK, Beata, PSTRAĞ, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 1.1*, Warszawa: PWN, 2007

²⁵⁶ DRABIK, Beata, PSTRAĞ, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 1.2*, Warszawa: PWN, 2007

²⁵⁷ DRABIK, Beata, PSTRAĞ, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 2.2*, Warszawa: PWN, 2008

na půl u první části prvního dílu, u druhého dílu je již převaha domácích tvůrců výraznější a od druhé řady je to zhruba 3 ku 2.

Řada *Oblicza epok* vznikala a byla zařazovaná na seznam právě v době vznikání této práce, proto její analýza byla obtížnější a na její celkovou podobu mělo vliv i nezařazení některých dílů na seznam až do doby dokončení této kapitoly. S tím souvisí také nedostupnost těchto dílů v knihovnách. Pojďme si tedy projít alespoň tu část, která již byla schválena. Autory této řady je stejná trojice, která stojí také za *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* a *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*. V díle 1.1.²⁵⁸ najdeme na straně 212 zmínku o Česku (Czechy) jako zemi, která ve středověku měla zásoby stříbra a Polsko od této země přijalo křest. Na straně 220 je představen svatý Vojtěch jako společný svatý Poláků a Čechů. V kapitole o polštině na straně 230 nechybí zmínka příbuznosti s češtinou, svatý Vojtěch je pak znovu připomenut na straně 243 a na straně 244 najdeme obraz *Bractwo Świętego Łukasza*, kde je Vojtěch také vyobrazen. Dodejme ještě, že učebnice 3.1. této řady má na svém obalu obraz Alfonse Muchy a v učebnici pro 4. ročník je na straně 257 zmíněn pražský spisovatel Franz Kafka.²⁵⁹

České učebnice pro střední školy dávají autorům sousední země (tedy v tomto případě Polska) větší prostor. Je to způsobeno také tím, že zpravidla nabízejí i větší počet spisovatelů obecně, než je

české učebnice pro střední školy						
sledované jevy	a	b	c	d	e	f
Literatura pro střední školy	2	3	0	0	2	0
Český jazyk a komunikace	0	0	0	1	2	1
Literatura v souvislostech	18	3			2	3

z díla a často také se širším poznámkovým aparátem a obrazovým doprovodem. V tabulce sledovaných jevů jsou šedě vyznačeny také údaje ze série *Český jazyk a komunikace*, která doplňuje sérii *Literatura pro střední školy*. Právě kapitoly s informacemi o jazyku byly totiž u polských učebnic ty, kterým byl téměř vždy dáván významný prostor a kde na naše společné slovanské kořeny a podobnosti jazyků autoři odkazovali, tyto kapitoly jsou srovnatelné s obsahem zmíněné knížky, byť ta vystupuje odděleně.

²⁵⁸ CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIOWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 1.1.*, Warszawa: WSiP, 2019

²⁵⁹ CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIOWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 4*, Warszawa: WSiP, 2022

Literatura pro střední školy nakladatelství Didaktis je rozdělena do čtyř částí podle ročníků a každou učebnici doplňuje také pracovní sešit a CD se zvukovými nahrávkami. Série je pojímána moderním způsobem, studentům se snaží přiblížit pomocí tipů na filmy či popkulturní odkazy, nechybí ani historické souvislosti. Jednotlivé díly jsou zpracovány různými týmy autorů. První odkaz na polskou kulturu nacházíme hned v *Literatuře pro 1. ročník středních škol*²⁶⁰. Na straně 39 je u tématu antické literatury a kultury zmíněn film *Quo vadis* natočený Jerzym Kawalerowiczem dle románu polského spisovatele Henryka Sienkiewicze (u zkrácené verze na straně 21). Na straně 86 narazíme na kratičký text nazvaný *Tvrdohlavý astronom* věnovaný Mikuláši Koperníkovi. Je zde uveden jako matematik, astronom a lékař polského původu, který studoval na věhlasných evropských univerzitách a od roku 1512 žil ve Fromborku. Na straně 8 druhého dílu²⁶¹ se dočteme o virtuosovi Fryderyku Chopinovi, národnost ale zmíněna není, to se dozvídáme až na straně 39, kde je umístěn „rozhovor“ s Chopinem, ve kterém odpovídá na otázky, proč emigroval z Polska a jaké jsou jeho další plány v Paříži. Učebnice *Literatura pro 2. ročník* také představuje dva, v Česku nejznámější, polské literáty, na straně 54 Adama Mickiewicze a na straně 112 Henryka Sienkiewicze. O Mickiewiczovi se dozvídáme, že byl nejvýznamnějším polským básníkem, spisovatelem a dramatikem období romantismu, který své dílo věnoval polskému národu a nakonec musel odejít do vyhnanství. Z jeho děl jsou jmenovány *Dziady*, *Konrád Wallenrod* a *Pan Tadeáš čili Poslední nájezd na Litvě* (*Dziady*, *Konrad Walenrod*, *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie*), je zde zmíněn také film Andrzeje Wajdy *Pan Tadeáš* z roku 1999. Sienkiewicz je představen jako polský prozaik, publicista a nositel Nobelovy ceny. V medailonku se dočteme, že ho zajímala historie, a to zejména polská a antika. Zdůrazněn je fakt, že prosazoval ideu za obnovení Polska a je zde také uvedeno, že Nobelovu cenu získal za román *Quo vadis*. Opět nechybí odkaz na film, tedy na verzi Mervyna Le Roy z roku 1951 i na verzi Jerzyho Kawalerowicze z roku 2001. Z dalších Sienkiewiczových děl jsou jmenována *Ohněm a mečem*, *Potopa* a *Pan Wolodyjowský*. Pozornost je těmito dvěma velikánům polské literatury věnována také v pracovním sešitě²⁶² k této učebnici (str. 54: Mickiewicz, str. 116: Sienkiewicz), kde se nachází ukázka z díla *Konrád Wallenrod* s dotazem pro žáky, zda je dobré vyvolávat tyto vášně. Dále se zde nacházejí texty na téma slovanství (Pavel Josef Šafařík: *Slovanské starožitnosti* – str. 31, Ľudovít Štúr: *Slovanstvo a*

²⁶⁰ BLÁHOVÁ, Renata, CHVALOVSKÁ, Eva, POLÁŠKOVÁ, Taťána. *Literatura pro 1. ročník středních škol*, Brno: Didaktis, 2008

²⁶¹ POLÁŠKOVÁ, Taťána, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, Tobolíková, V. *Literatura pro 2. ročník středních škol*, Brno: Didaktis, 2009

²⁶² BLÁHOVÁ, Renata, CHVALOVSKÁ, Eva, POLÁŠKOVÁ, Taťána. *Literatura pro 1. ročník středních škol – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2008

svet budoucnosti – str. 56). Ve třetím díle²⁶³ je u tématu II. Světové války zmíněno na straně 148 napadení Polska a Osvětim. Ve čtvrtém díle se odkaz na polskou kulturu nenachází. Zajímavé jsou poměry českých a zahraničních autorů, v porovnání s polskými učebnicemi je totiž zjevné, že je zde ponechán tvůrcům z jiných zemí větší prostor. Po prvním dílu, ve kterém výrazně převažují zahraniční literáti se to u dvou prostředních dílů vyrovná půl na půl a převahu čeští spisovatelé získají až u dílu čtvrtého. Oproti polským učebnicím je zde výrazně vyšší celkový počet prezentovaných autorů, který je zhruba 150 % oproti polskému průměru.

Od nakladatelství Didaktis je také řada *Český jazyk a komunikace* pro střední školy, která se zabývá jazykem a je doplněním řady předchozí zaměřené na literaturu. Mezi analyzované učebnice byla zařazena proto, že polské řady již informace o jazyce mají integrovány přímo v rámci učebnic literatury. Aby bylo možné srovnávat, je tedy třeba vzít stejnou látku, byť v tomto případě rozdělenou do oddělených svazků. Řada je rozdělena na tři učebnice a stejně jako u literární série, všechny učebnice doplňuje pracovní sešit. V prvním díle²⁶⁴ se na straně 12 žáci setkají s krátkým textem – příběhem, ve kterém se tři chlapci, Čech, Bulhar a Polák, snaží domluvit a narážejí na jazykovou bariéru a faux amis. Na další straně je pak dělení jazyků, kde je samozřejmě mezi západoslovanskými zmíněna polština a také kašubština jako jazyk užívaný v části Polska. Je zde poukázáno na společné znaky slovanských jazyků i na to, že Čech s Polákem mají dobrou šanci se dorozumět. V díle *Český jazyk a komunikace* pro střední školy 3.-4. díl²⁶⁵ je na straně 45 umístěn text *Komu vadí cedule?*, který se věnuje tématu dvojjazyčných cedulí a zmiňuje útok vandalů na česko-polské tabule v Českém Těšíně.

Oblíbenou řadou je *Literatura v souvislostech* od nakladatelství Fraus. Jak uvádí nakladatelství na svých stránkách, učebnice obsahuje základy literární historie, teorie a kritiky. Autoři se napříč jednotlivými díly, které jsou celkem čtyři, různí. K řadě přísluší také elektronické čítanky, které obsahují kromě ukázek také obrazovou, zvukovou a filmovou galerii. Z odkazů na Polsko v prvním dílu²⁶⁶ najdeme zmínku o Lešně u textu o Janu Amosi

²⁶³ ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 3. ročník středních škol*, Brno: Didaktis, 2009

²⁶⁴ ADÁMKOVÁ, Petra, ČELÍŠOVÁ, Olga, ČUPOVÁ, Jitka, RYSOVÁ, Kateřina, RYSOVÁ, Květa, SUCHÁNKOVÁ, Eva, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ŠTĚPÁNKOVÁ, Miroslava, TARÁBKOVÁ, Mária, VACULÍK, Martin, VALÁŠKOVÁ, Magdalena. *Český jazyk a komunikace 1*, Brno: Didaktis, 2010

²⁶⁵ ADÁMKOVÁ, Petra, ČUŘÍK, Jaroslav, FRÁNEK, Michal, JANDOVÁ, Eva, KRPCOVÁ, Šárka, KŘIVANCOVÁ, Michaela, SVOBODOVÁ, Jindřiška, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ŠTĚPÁNKOVÁ, Miroslava, TARALDSEN MEDOVÁ, Lucie. *Český jazyk a komunikace 3-4*, Brno: Didaktis, 2012

²⁶⁶ NOVOTNÝ, Jiří. *Literatura v souvislostech 1*, Plzeň: Fraus, 2013

Komenském (str. 130-132). V druhém díle²⁶⁷ řady se ale setkáme hned se čtyřmi Poláky. Na straně 14, 16 a 32 se setkáme se jménem Fryderyka Chopina (jako v jediné z českých učebnic je zde uvedeno celé jméno Fryderyk Franciszek Chopin). Žáci se zde dozví, že napsal 17 symfonických básní, že se jedná o polského skladatele a klavírního virtuose, přezdívaného také básník klavíru a o jeho vztahu s George Sandovou. V již zmíněné zvukové příloze si mohou poslechnout také ukázkou. Na straně 42 se setkáváme s reprezentantem polského romantismu Adamem Mickiewiczem. Z jeho děl jsou jmenovány *Konrád Wallenrod*, *Pan Tadeáš aneb poslední nájezd na Litvě* a *Dziady* (*Dziady*, *Konrad Walenrod*, *Pan Tadeusz*, *czyli Ostatni zajazd na Litwie*). Dozvídáme se také o jeho nuceném exilu a proticarských postojích. Na stejné stránce je představen i Juliusz Słowacki jako spisovatel, který byl v mnohém protikladem Mickiewiczze. V kapitole věnované realismu se setkáváme s Henrykem Sienkiewiczem a Bolesławem Prusem (str. 131-132). Prus je zde reprezentován dílem *Farao*, Sienkiewicz, o kterém se dozvídáme, že pod vlivem pozitivismu vytvořil celistvý obraz polských dějin, pak díly *Ohněm a mečem*, *Potopa*, *Pan Wolodyjowski* a *Quo vadis* (*Ogniem i mieczem*, *Pan Wolodyjowski*, *Quo vadis*). Úkolem žáků je rozluštit důvod názvu románu. Ve třetím díle²⁶⁸ se setkáváme s Julianem Tuwimem, Stefanem Żeromskim, Stanisławem Przybyszewskim, Witoldem Gombrowiczem a Jerzym Andrzejewskim. Stanisław Przybyszewski je zde představen jako německý básník polského původu, představitel dekadence, (str. 58-59), zmíněno je jeho dílo *Homo Sapiens* a jako ukáзка byla vybrána báseň *U moře* (*Nad morzem*). Zajímavý je text českého básníka Jiřího Karáska ze Lvovic, který popisuje Przybyszewského démonickou slávu a pobyt v Praze. Na stejné straně (str. 59) je uveden také spisovatel a dramatik Stefan Żeromski, podporovatel polské strany v bojích o Těšínsko. Dozvíme se o něm, že získal přídomek „svědomí národa“ a z jeho díla jsou jmenovány *Dějiny hříchu*, *Kouzlo života* a *Předjaří* (*Dzieje grzechu*, *Uroda życia*, *Przedwiosnie*). Witold Gombrowicz (str. 153) je představen jako polský dramatik a romanopisec, jehož reportážní cesta do Argentiny v roce 1939 se změnila v nucené vyhnanství. Poukazuje se na grotesknost v jeho díle a z tvorby se zmiňuje *Ferdydurke*, *Posedlí*, *Pornografie*, *Kosmos* a *Yvona, princezna burgundánská* (*Ferdydurke*, *Opętani*, *Pornografia*, *Kosmos*, *Iwona, księżniczka Burgunda*). Jako autor rodičího se východního bloku je na straně 221 prezentován Jerzy Andrzejewski, jako dílo podávající obraz polské společnosti za války je jmenován román *Popel a dýmant* (*Popioł i diament*). Drobná zmínka je na straně 225 věnována Julianu Tuwimovi a jeho básnické poemě *Květy polské* (*Kwiaty*

²⁶⁷ JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 2*, Plzeň: Fraus, 2011

²⁶⁸ JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 3*, Plzeň: Fraus, 2013

polskie). V posledním díle²⁶⁹, *Literatura v souvislostech 4*, nám autoři servírují hned sedm polských literátů. První informaci o Polsku nacházíme na straně 8, kde je zmíněno rozdělení Polska, respektive sfér vlivu v Polsku po II. světové válce. Dále je jmenována také Varšavská smlouva. Na stranách 41 (částečně i 42) je prezentována polská literatura. O Czesławovi Miłoszovi se žáci dozví, že ho uzavřená skupina polské emigrace přijímala poměrně chladně, zejména kvůli textu *Zotročený duch (Zniewolony umysł)*, je zde zmíněna jeho proměna od provládniho postoje v padesátých letech po uvědomění si skutečné tváře režimu. Na stejné straně se opět setkáváme s Witoldem Gombrowiczem jako s dalším významným představitelem polské emigrace, který se i v Argentině a Francii věnoval otázce Polska. Je zde ukázka jeho díla *Trans-Atlantik a Deníky (I., II., III.) (Trans-Atlantyk, Dzienniki)*. Polsko je zmíněno v rámci Vzpomínky na revoluční rok 1968 na straně 65 v souvislost s hnutím odporu proti Stalinismu. „Tato, kup mi džinsy“ volá dívka v ilustraci na stránce věnované z velké části Rafałovi Wojaczekovi (str. 89). Jako ukázka byla zvolena báseň *Prošba (Prośba)* a na straně 135 pak báseň *Písnička o básníkovi II (Piosenka o poecie II)*, jmenována je ještě *Jiná pohádka (Inna bajka)* a *Nedokončená křížová výprava (Nie skończona krucjata)*. Z dalších polských literátů je na stránce 89 zmíněn Zbigniew Herbert (a jeho díla *Struny světa* a *Nápis – Struna światła, Napis*) a Stanisław Mrozek jako autor textu odsuzujícího vpád vojsk Varšavské smlouvy do Československa (učebnice obsahuje také text prohlášení, jmenováno je jeho dílo *Emigranti – Emigranci*), na stránkách 135 a 136 pak téma pokračuje nástinem dobového kontextu z hlediska literatury, dočítáme se o díle *Pan Cogito* Zbigniewa Herberta. Dalším polským literátem je Stanisław Lem, dozvídáme se, že jeho romány byly přeloženy do 40 jazyků, životním zlomem bylo anglické vydání románu *Solaris* a jeho novým domovem po emigraci se stala Vídeň. V rámci historických souvislostí na straně 155 se žáci seznamují s dalšími polskými osobnostmi, konkrétně s Janem Pavlem II. a Lechem Wałęsou, v textu Karla Pacnera o návštěvě Jana Pavla II. v Polsku a o hnutí Solidarita. Držitelka Nobelovy ceny a výrazná individualita (jak nás informují autoři), Wisława Szymborska je představena na stránkách 180-181. Na straně 197 je Polsko zmíněno mezi státy, které vstoupily spolu s Českem do Evropské unie. Na straně 226 jsou nám prezentovány další dvě polské dámy literárního světa, básnička Ewa Lipska a jedna z nejvýznamnějších prozaiček Olga Tokarczuk. Tvorba Ewy Lipské, jedné z nejvýznamnějších představitelek tzv. nové vlny, je prezentována básní *Ech*, jsou zde vyjmenovány její soubory 1999 a *Já (1999, Ja)*. Jako ukázka z díla Olgy Tokarczuk byl vybrán úryvek z knihy *Svůj vůz i pluh ved' přes kosti*

²⁶⁹ CHROBÁK, Jakub, HORSÁKOVÁ, Monika, PORTEŠOVÁ, Veronika. *Literatura v souvislostech 4*, Plzeň: Fraus, 2014

mrtvých (Prowadź swój plug przez kości umarłych), která se odehrává také na českém území, je zde zmínka o ilustracích knihy, jejichž autorem je český kreslíř Jaroslav 99. Dalším jmenovaným dílem je soubor článků, fejetonů a zamyšlení *Okamžik medvěda (Moment niedźwiedzia)*. Posledním polským spisovatelem v této učebnici je Marcin Świetlicki (str. 227), vůdce postpunkové hudební skupiny *Świetliki* a autor chytlavých básní, které v Polsku už zlidověly. Ukázkou je jeho *Pisnička nemocného (Piosenka chorego)*. Stejně jako u řady učebnic literatury od nakladatelství Didaktis je zde významnější podíl zahraničních autorů, zvláště ve srovnání s polskými učebnicemi.

Seznam spisovatelů a informací, které se vyskytují v učebnicích literatury „sousedů“ nejsou ekvivalentem toho, co je předloženo průměrnému žákovi. Tomu je předložena zpravidla jedna řada učebnic, tedy výsek informací (zároveň učitel může některé údaje přeskočit, jiné zase přidat). Přesto chci pro názornost shrnout obraz sousední země, který učební řady dohromady nabízejí. Součástí shrnutí budou také tabulky, které přehledně předkládají spisovatele a díla, která byla do učebnic sousedů umístěna a stručně prezentují také, jak byla představena. U děl je zmíněno, zda se jedná o celou báseň či text, zda je v učebnici úryvek, nebo jen velmi krátká ukázka – citát, případně, zda je dílo pouze jmenováno, ale žádná ukázka z něj se ani v učebnici, ani v pracovním sešitě nenachází. V několika případech je jmenované dílo doplněno o jeho stručný popis. V tomto zestručněném výčtu jsou jmenovány uvedená díla bez ohledu na to, zda se jedná o báseň či sbírku, povídku nebo knihu. V několika případech je tak v tabulce uvedeno, že jako ukázka je použita báseň, jež se nachází ve sbírce, která je pouze jmenována, neboť žádné další informace ke sbírce se v učebnici již nenacházejí. V tabulce jsou uvedeny originální názvy děl – názvy překladů či jen přeložené názvy se nacházejí v článku.

Polský autor, kterému je v českých učebnicích dáván největší prostor, a vyskytuje se zde zároveň i nejčastěji (tedy je na prvním místě z hlediska frekvence i celkového prostoru), je Henryk Sienkiewicz. V závěsu za ním pak jsou Adam Mickiewicz a Julian Tuwim. Dále v českých učebnicích najdeme, byť se v některých případech jedná jen o velmi stručnou informaci, Konstantyho Ildefonse Gałczyńskiego, Witolda Gombrowicze, Czesława Miłosze, Sławomira Mrożka, Marcina Świetlického, Wisławu Szymborskou, Olgu Tokarczuk, Rafała Wojaczka, Juliusze Słowackého, Bolesława Pruse, Jerzyho Andrzejewského, Stanisława Przybyszewského, Stanisława Lema, Jana Brzechwu, Jerzyho Wittlina, Stefana Żeromského, Mariusze Szczygiela, Zbigniewa Herberta a Ewu Lipskou, případně rovněž písničkáře Jana

Pavla II.²⁷⁰ (kterého jsem do součtu spisovatelů nezapočítala vzhledem k tomu, že psaní není primární způsob, kterým je představován). Poprvé se čeští žáci seznámí s polskou literaturou, prostřednictvím Jana Brzechwy, ve druhé třídě základní školy, ve třetí ho následuje Julian Tuwim, Konstancy Ildelfons Gałczyński a Wisława Szymborska. V páté třídě se žáci seznámí s Henrykem

polští autoři v českých učebnicích		
autor	obraz autora	dílo/a
ANDRZEJEWSKI, Jerzy	autor rodícího se východního bloku, prozaik a dramatik	<i>Popiół i diament</i> (pouze jmenováno)
BRZECHWA, Jan	0	<i>Tydzień, Klótnia rzek (celé básně)</i>
GAŁCZYŃSKI, Konstancy I.	0	<i>Rozmowa liryczna, Biurokrata na wakacjach (úryvek)</i>
GOMBROWICZ, Witold	polský dramatik a romanopisec, grotesknost, dílo reflektující život v soudobém Polsku	<i>Dzienniki (ukázka), Ferdynand, Opętani, Pornografia, Kosmos, Iwona, księżniczka Burgunda; Trans-Atlantyk, (p.j.)</i>
HERBERT, Zbigniew	umělecky se „staral“ o okolní svět, jeho díla tajně čtena v kostelích, „Sokrates polské poezie“	<i>Struna światła, Napis, Pan Cogito (p.j.)</i>
LEM, Stanisław	jeho romány byly přeloženy do 40 jazyků	<i>Solaris (p.j.)</i>
LIPSKA, Ewa	žila v Krakově, působila na rakouské ambasádě, psala o nadosobních hodnotách i obyčejných věcech	<i>Ech (ukázka), Wiersze, 1999, Ja (p.j.)</i>
MICKIEWICZ, Adam	básník, zchudlý zeman, spisovatel, dramatik, romantismus, dílo věnoval národu, vyhnanství	<i>Konrad Wallenrod (ukázka), Pan Tadeusz (citát), Dziady, (p.j.)</i>
MIŁOSZ, Czesław	básník, prozaik, esejista původem z Litvy, zapojil se do protinacistického odboje, Nobelova cena, polskou emigrací přijat chladně	<i>Zniewolony umysł (citát), Trzy zimy, Ocalenie, Świadectwo Poezji, Rodzinna Europa (p.j.), Światło dzienne (p.j. s krátkým rozбором)</i>
MROŹEK, Stanisław	autor textu odsuzujícího vpád vojsk Varšavské smlouvy do Československa	text prohlášení (úryvek), <i>Emigranci (p.j.)</i>
PRUS, Bolesław	reprezentant realismu	<i>Farao (p.j., krátký rozbor)</i>
PRZYBYSZEWSKI, Stanisław	německý básník polského původu, představitel dekadence; démonická sláva, pobyt v Praze (vzpomínky J. Karáska ze Lvovic)	<i>Homo sapiens (p.j.), Nad morzem (ukázka)</i>

²⁷⁰ V učebnicích, které v současnosti nejsou v seznamu řad s ministerskou doložkou, ale byly předmětem předchozích výzkumů, se navíc nacházejí Władysław Reymont, Zofia Nałkowska, Josef Maria Bocheński, Ignacy Krasicki, Miron Białoszewski, Gabriela Zapolska, Stanisław Jerzy Lec, Hanna Krall, Ewa Lipska a Stanisław Ignacy Witkiewicz.

Szenkiewiczem,
v sedmé s Jerzym
Wittlinem a pouze
zmíněn jako
doporučení
k mimočítankové
četbě je Stanisław
Lem. Se všemi
ostatními
polskými literáty
se žáci seznámí až
na škole střední.
Zde je ale
obrovský rozdíl
v tom, jakou
z učebnic budou
používat –
v učebnici
*Literatura pro 1.-
4. ročník střední
školy* jsou pouze 2
polští autoři,
v *Literatuře
v souvislostech* je
jich 18. Za zmínku
stojí i fakt, že

SIENKIEWICZ, Henryk	prozaik a publicista, Nobelova cena, zájem o polskou a antickou historii, pozitivismus, vytvořil obraz polských dějin	<i>W pustyni i w puszczy; Krzyżacy, Quo vadis</i> (úryvky); <i>Ogniem i mieczem, Potop, Pan Wolodyjowski</i> (p.j.)
SŁOWACKI, Juliusz	v mnohém je polemikou a protikladem Mickiewicze	<i>Kordian</i> (p.j., krátký rozbor)
SZCZYGIEŁ, Mariusz	0	<i>Ani krok bez Bati</i> (úryvek)
SZYMBORSKA, Wisława	výrazná individualita, Nobelova cena	<i>Niektórzy lubią poezję</i> (celá báseň, ZŠ); <i>Wielka liczba, Ludzie na moście</i> (p.j.)
ŚWIETLICKI, Marcin	vůdce postpunkové hudební skupiny Świetliki a autor chytlavých básní, které v Polsku už zlidověly	<i>Piosenka chorego</i> (celá báseň)
TOKARCZUK, Olga	mísí skutečnost se sněním, v knihách také její osobní filozofie	<i>Prowadź swój plug przez kości umarłych</i> (ukázka); <i>Moment niedźwiedzia, Prawiek i inne czasy, Dom dzienny, dom nocny</i> (p.j.)
TUWIM, Julian	0 (učebnice pro ZŠ); emigroval do Ameriky (SŠ)	<i>Spóźniony słowik</i> (celá báseň), <i>Archanioł</i> (cítát), <i>Gdyby</i> (celá báseň, ZŠ), <i>Kwiaty polskie</i> (p.j., SŠ)
WITTLIN, Jerzy	0	<i>Pierwsze spotkanie z dziewczyną, Pierwszy raz w szkole i Pierwszy list z obozu wakacyjnego</i>
WOJACZEK, Rafał	okamžitě okouzlit mladou polskou veřejnost, cenzura, deprese, předávkování léky	<i>Prośba, Piosenka o poecie II</i> (celá báseň), <i>Inna bajka, Nie skonczone krucjata</i>
ŻEROMSKI, Stefan	prozaik, dramatik, publicista, „svědomí národa“, angažovaný v polsko-českém sporu o Těšínsko	<i>Dzieje grzechu, Uroda życia, Przedwiośnie</i> (p.j.)

pokud bychom vyjmuli ze součtu *Literatura v souvislostech*, ve všech ostatních učebnicích bychom našli pouze 9 polských autorů. Pojďme se teď ale podívat na to, jak jsou polští literáti v českých učebnicích zobrazení. Henryk Sienkiewicz je představován zejména jako spisovatel, který se snažil ztvárnit celistvý obraz polských dějin a pozvednout tak své rodáky na duchu. Nejčastěji uváděným dílem je bezkonkurenčně *Quo vadis* (v čítankové řadě Alter pro 2. stupeň základní školy najdeme úryvek z *Křížáků*). Adam Mickiewicz, romantický spisovatel, který proticarskými postoji skončil ve vyhnanství, tímto popisem se české učebnice od polských prakticky neliší. Jeho nejzmiňovanější díla jsou *Pan Tadeáš*, *Dziady* a

Konrád Wallenrod, v pracovním sešitě *Literatury pro 2. ročník* najdeme u tohoto díla otázku, zda si žáci myslí, že je dobré rozdmýchávat takovéto emoce. Často zmiňován je také protipól k jeho hrdinům v díle *Kordian* Juliusze Słowackého. Jak vidíme, Adam Mickiewicz je nejstarším z polských autorů zmiňovaných v českých učebnicích (narodil se v roce 1798). Třináct z celkových 22 polských spisovatelů se narodilo již ve 20. století, dva další na jeho konci, zbytek pak můžeme zařadit do století 19. V tabulce polských autorů si můžeme všimnout, že vedle Mickiewicze a Sienkiewicze je větší prostor věnován informacím o autorovi – Czesławu Miłoszovi a dále také Witoldu Gombrowiczovi, blíže je představen i Stanisław Lem (kromě jeho portrétu je prezentováno také 5 různých přebalů jeho knihy *Solaris*) a rovněž pohnutý život Rafała Wojaczka. Naopak například držitelka Nobelovy ceny Wisława Szymborska je popsána jen velmi stručně: „...zároveň se prosazuje několik výrazných individualit. Mezi ty největší patří pozdější držitelka Nobelovy ceny Wisława Szymborska (1923-2012).“²⁷¹ Dále jsou uvedena už jen její díla. Popisy zcela chybí u autorů, kteří reprezentují Polsko v učebnicích pro základní školy, tak také dochází k tomu, že byť je Julian Tuwim z hlediska využití jeho tvorby literátem velmi oblíbeným (a to právě na úrovni první a druhé vzdělávací etapy), o něm jako osobě se žáci mnoho nedovědí. Z polských „neliterárních“ osobností v českých učebnicích narazíme na Mikuláše Koperníka, Fryderyka Chopina (ve zvukové příloze *Literatury* v souvislostech jsou žákům představeny některé z jeho skladeb), Jerzyho Kawalerowicze, Andrzeje Wajdu, Lecha Wałęsu a Tadeusze Mazowieckého. V omezené míře se setkáváme i s mytologickou postavou praotce Lecha.

Určit českého autora, kterému je v polských učebnicích vyhrazen největší prostor, tak jednoduché není, jsou tu totiž hned dvě „ale“. Mohli bychom za něj prohlásit Jaroslava Haška, jehož Švejk se ostatně těší oblibě nejen v polských výukových materiálech. Ale ne, pokud bychom počítali i s autory výtvarných děl, pak by totiž prvenství měl Alfons Mucha, ačkoli se zde setkáváme s tím, že u popisu obrazu ve většině případů chybí informace, že malíř byl Čechem. Druhé „ale“ se pak týká Franze Kafky, kterého však můžeme označit za spisovatele pražského, ne českého. V polských učebnicích zaujímá skutečně čestné místo, ovšem jako autor rakouský. Kromě již zmíněných jsou součástí polských výukových materiálů také Václav Havel, Bohumil Hrabal, Tomáš Halík a Václav Čtvrtek. Jako zajímavost jsou okrajově zmíněni autoři slavných falešných rukopisů Václav Hanka a Josef Linda. Když pomíneme dva posledně jmenované, nejstarším autorem je Jaroslav Hašek, který se narodil v roce 1883, ostatní jsou představiteli literatury 20. století. A opět – kromě Václava Hanky a Josefa Lindy

²⁷¹ CHROBÁK, Jakub, HORSÁKOVÁ, Monika, PORTEŠOVÁ, Veronika. *Literatura v souvislostech 4*, Plzeň: Fraus, 2014, s. 181

jsou všichni autoři představeni pomocí ukázek svých děl. Zmíněno, ale necitováno je pouze dílo *Audience* Václava Havla, do učebnic byl vždy vybrán úryvek z *Moci bezmocných*.

Z dalších osobností Česko v učebnicích reprezentují Miloš Forman, Jiří Menzel, Antonín Dvořák, Zdeněk Smetana, Milena Jesenská, Jan Palach, Václav Benda a Jan Amos Komenský. Je zde i rozhovor s polsko-českou Ewou Farnou, která ale zastupuje polskou menšinu v Česku, ostatně stejně jako Helena Legowicz, knihovnice z Karviné, kterou ale zmiňujeme jen na okraj, protože učebnice se nám prostřednictvím tohoto rozhovoru snaží představit polskou diasporu v Česku, nikoli dotyčnou osobu. Započítat můžeme i Jeronýma Pražského, sv. Vojtěcha a, s trochou dobré vůle, Jana Lucemburského. S územím Česka je spjatý i zbojník, reálná historická postava, Ondrzej Szebesta neboli Ondrášek.

čeští autoři v polských učebnicích		
autor	obraz autora	dílo/a
ČTVRTEK, Václav	0	<i>Jak Křemílek a Vochoomírka měli hodiny s jednou ručičkou</i> (celý text)
HALÍK, Tomáš	kněz, filozof, teolog a psycholog	<i>Má také děšt otce?</i> (celý text)
HAŠEK, Jaroslav	odbojný, satirický rebel, součást bohémy	<i>Příběhy dobrého vojáka Švejka</i> (úryvek)
HAVEL, Václav	esejista, spisovatel, dramaturg, účastník Pražského jara	<i>Moc bezmocných</i> (úryvek), <i>Audience</i> (pouze jmenováno)
HRABAL, Bohumil	tvůrce novátorské prózy trpící depresi, podle jeho knih vznikaly úspěšné snímky; inspirace Pawła Hulleho	<i>Ostře sledované vlaky</i> (úryvek)
LINDA, Josef a HANKA, Václav	autoři nejslavnější romantické mystifikace v slovanských zemích	<i>Rukopis královédvorský a zelenohorský</i> (p.j.)

Pokud se budeme ptát, jak jsou jednotliví spisovatelé prezentováni v polských učebnicích, můžeme na ni odpovědět následujícím shrnutím, ve kterém zdůrazníme ty, kteří dostali v učebnicích významnější prostor. Jaroslav Hašek je v polských učebnicích spojen s *Osudy dobrého vojáka Švejka*. Této knize je dle častého zařazení do literárních ukázek, ale také do přehledů nejdůležitějších historických událostí, zjevně připisován značný význam. Zařazen byl dokonce do kapitoly o středověku jako dílo vysmívající se mýtu rytíře. Hašek je popisován jako bouřlivý bohém a rebel se smyslem pro satiru. Tento obraz je v naprostém souladu s českými učebnicemi, kde ale vedle Švejka je prezentována i jeho *Abeceda humoru* nebo *Trampoty pana Tenkrátá*. V polských učebnicích se setkáme s upozorněním na to, že Hašek byl Čechem z hlediska sebeidentifikace a národnosti, Česko tehdy bylo součástí Rakouska-Uherska (české učebnice se k sebeidentifikaci Haška nevyjadřují). „*Příhody*

dobrého vojáka Švejka je jedinou českou knihou, která je v Polsku hojně čtena. Dobrý voják nám denně slouží jako symbol, komunikační prostředek, který je každému zřejmý, a používají ho i lidé, kteří Haškovu prózu nečetli nebo k ní mají neutrální vztah.²⁷² S Bohumilem Hrabalem se polští žáci seznamují zejména skrze jeho dílo *Ostře sledované vlaky*, přičemž pozornost je v učebnicích věnována i filmu Jiřího Menzela, který byl podle knížky natočen. Vybrané povídky Bohumila Hrabala najdeme v rozšířeném seznamu doplňkové četby pro polské střední školy. Hrabal je představován jako tvůrce novátorské prózy a inspirace jiných literátů. Situace učebnic tak částečně kopíruje situaci na trhu polských překladů české literatury: „Z autorit jednoznačně vítězí Bohumil Hrabal, v jehož případě bychom už skoro mohli mluvit o kultu a jenž v Polsku překvapivě zastihuje i Milana Kunderu. Stálíci jsou rovněž *Osudy dobrého vojáka Švejka* Jaroslava Haška, které se o přízeň polského čtenáře ucházejí už v několika překladových variacích; dějiny překládání tohoto díla a sporů nad těmito překlady vytvářejí zajímavou epizodu ve vývojovém příběhu recepce české literatury v Polsku.“²⁷³ V českých učebnicích u Hrabalova popisu nacházíme krásné slovo „pábitel“, je zmiňován jeho zájem o svérázné jedince, a oblibě se těší zejména jeho dílo *Postřižiny*, *Obsluhoval jsem anglického krále*, *Příliš hlučná samota*, ukázkou najdeme ale třeba také z povídky *Večerní kurs*. Václav Havel je představován jako spisovatel, aktivista a pozdější prezident, což je obdobný popis jako ten, se kterým se setkávají čeští žáci. V polských učebnicích je nejčastější ukázkou z jeho díla *Moc bezmocných*, v českých se často objevuje *Zahradní slavnost* nebo *Odcházení*. V řadě *Nowe zrozumieć tekst* je vznik jeho díla *Audience* zařazen mezi nejdůležitější dějinné události. Franz Kafka je v polských učebnicích popisován jako rakouský či židovský spisovatel. Důraz na jeho židovský původ je značně vyšší, než je obvyklé v učebnicích českých. V řadě *Lustra święta* je poznamenáno, že se necítil být ani Rakušanem, ani Němcem, ani Čechem. V řadě *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* je uvedeno, že život prožil v Praze a skvěle znal češtinu. Z jeho díla je prezentována výhradně ukáзка z *Procesu*. V českých učebnicích je označován za spisovatele pražského kruhu a Němce. Oblíbenosti se těší jeho dílo *Zámek*, v řadě *Literatura v souvislostech* je také jeho nikdy neodeslaný *Dopis otci*. V přiložené tabulce můžeme vidět jen základní informaci, jak jsou jednotliví spisovatelé prezentováni, texty jsou, až na výjimku – Václava Čtvrťka, ke kterému učebnice žádné další informace neposkytuje, podstatně delší. Významně delší

²⁷² KROH, Antoni. *O Szwejku i o nas*, Warszawa: Prószyński i S-ka, 2002, s.7; originál: Przygody dobrego wojaka Szwejka to jedyna książka czeska masowo czytana w Polsce. Dobry wojak służy nam na co dzień jako symbol, środek porozumienia oczywisty dla każdego, używany także przez ludzi, którzy prozy Haška nie czytali lub mają do niego stosunek obojętny. (přeložila: Michaela Zormanová)

²⁷³ KUBÍČEK, Tomáš. *Úvodem*, In: GOSZCZYŃSKA, Joanna, KUBÍČEK, Jaromír, KUBÍČEK, Tomáš. *Česká literatura v polských překladech (1989-2020)*, Brno: Moravská zemská knihovna, 2020, s. 7-8

než medailonky většiny polských autorů v českých učebnicích – srovnatelné jsou pouze s texty představujícími Henryka Sienkiewicze, Adama Mickiewicze a Czesława Miłosze ve středoškolských učebnicích.

Alfons Mucha se v polských učebnicích, ostatně v českých také, těší velké oblibě, a to jak v učebnicích pro základní školy, tak v těch pro střední. Mezi jeho díla, která jsou v polských učebnicích prezentována nejčastěji patří *Tanec*, *Poezie*, *Ametyst* nebo *Gismonda*. Česká národnost je ale zmíněna jen ve třech učebnicích, přestože jeho obrazy (a to ve skutečně velké míře) jsou využity ještě i v dalších šesti řadách. Miloš Forman je polským žákům představován jako jeden z nejvýznamnějších tvůrců českého a později amerického filmu. V polských učebnicích jsou blíže představována dvě z jeho děl, a to *Amadeus* a *Přelet nad kukaččím hnízdem*. V řadě *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* je natočení jeho filmu *Přelet nad kukaččím hnízdem* zařazeno mezi nejdůležitější dějinné události.

Autoři a osobnosti nejsou zdaleka to jediné, co vytváří obraz literatury a kultury země. V polských učebnicích jsou časté informace o českém jazyce, společném základu, podobnosti, bohemismech v polštině, vlivu češtiny na slezské nářečí, ukázky českých slov apod. V řadě *Świat do przeczytania* se setkáme s tvrzením, že Poláci, Češi a Slováci si díky podobnosti jazyků navzájem rozumí. V *Blízej słowa* a *Klucz do świata* jsou připomínány bohemismy v polštině. Z českých učebnic by bylo třeba sáhnout po těch, které se nevěnují literatuře, ale jazyku, jako třeba *Český jazyk a komunikace* nakladatelství Didaktis, která právě z důvodu dovysvětlení tohoto zdánlivě podstatného rozdílu byla do analýzy také umístěna. Společný základ polské učebnice ale nezmiňují jen u jazyka, oblíbeným tématem jsou i naše slovanské kořeny a tradice, kdy při zpracovávání tohoto tématu Poláci na své sousedy Čechy zpravidla nezapomínají. V polských učebnicích literatury je rovněž více připomínek české historie, což je ale způsobeno i zpravidla propracovanějším poznámkovým aparátem týkajícím se dějinných okolností. Češi jsou zmiňováni jako ti, kteří Polsku přinesli křesťanství, spolu s Francouzi zakládali první kláštery, jmenován je sv. Vojtěch a Jeroným, není vynecháno ale ani téma husitství (kázání i upálení Jana Husa je zařazováno mezi nejdůležitější události). Polští žáci se z učebnic dozví, že nejstarší univerzitou ve střední Evropě byla Univerzita Karlova. Z dalších historických událostí jsou to pak navzájem se proplétající polsko-české moderní dějiny, proklamace nezávislosti v roce 1918, II. světová válka, rok 1968, pád komunismu, čemuž se budu věnovat v následující kapitole.

V českých učebnicích tolik odkazů na polskou kulturu a dějiny není. Ani podobnost jazyků se nezmiňuje často, Češi značně více pro demonstrování shodných rysů slovanských jazyků využívají slovenštinu. Také téma slovanství není nijak oblíbené. Nejvíce se čeští žáci dozvědí o Polsku u tématu II. světové války, kde učebnice nejen popisují vývoj událostí, ale rovněž prostřednictvím literárních textů zobrazují hrůzy života v ghettech a koncentračních táborech. Silně emoční texty jsou pak pro žáky nepochybně dobře zapamatovatelné a mají tak značný vliv na utváření obrazu o sousední zemi. Kromě tohoto výběr děl a autorů představuje polskou literaturu často jako angažovanou, vracející se k polské historii.

Informace mohou být kromě textu poskytovány také grafikou, obrázky a fotografiemi. Více vizuálního materiálu poskytují učebnice polské. Na prvním místě by se umístily obrazy Alfonse Muchy, pak zde máme fotografie – portréty Milana Kundery, Václava Havla, Bohumila Hrabala a Jaroslava Haška. Švejk je zobrazen nejčastěji pomocí fotografie některé z jeho soch. Z dalších fotografií se v učebnicích nachází pohřeb Jana Palacha, okupace roku 1968 a scény z filmů – jako např. scéna s Václavem Neckářem a Jitkou Bendovou z *Ostře sledovaných vlaků* a také plakát z tohoto filmu s obličejem Neckáře. Fotografie najdeme také v učebnicích pro nejmenší, bez výjimky se jedná o snímek Prahy. Ilustrace zobrazují českou princeznu Doubravku nebo praotce Čecha. Historické malby seznamují žáky s osobností Sv. Vojtěcha a na slavném obraze Jana Matejky *Bitva u Grunwaldu (Bitwa pod Grunwaldem)* najdeme Jana Žižku. Českou republiku samozřejmě vidíme také na mapách doprovázejících vlastivědné texty a cvičení. V českých učebnicích najdeme několik portrétů – Wisławy Szymborské, Stanisława Lema, Jana Pavla II., Henryka Sienkiewicze, Adama Mickiewicze, Czesława Miłosze, Zbigniewa Herberta, Rafała Wojaczka, Juliana Tuwima, Bolesława Pruse a Fryderyka Chopina. Kromě nich jsou zde přebaly a ilustrace některých častěji zmíněných děl a snímky z filmu *Quo vadis*. Žádný snímek polského města či krajiny se v českých učebnicích nenachází. Texty polských spisovatelů jsou sice doprovázeny ilustracemi, ale ty informace o Polsku či polské kultuře neskýtají, rovněž praotce Lecha nikde vyobrazeného nenajdeme.

Jaké závěry tedy můžeme z tohoto rozboru učinit? České učebnice předkládají více polských spisovatelů, polské zase více údajů o jazyku a společné historii našich národů. Co se týče českých osobností a spisovatelů, a také toho, jakých děl a faktů si u nich autoři učebnic všimají, můžeme zde při obrovském zjednodušení a generalizaci, prohlásit, že polské učebnice Čechy představují jako ty, kteří se smějí přes slzy, kteří reprezentují inteligentní sarkasmus a na těžké chvíle reagují nadsázkou, satirou a groteskou. Jak vidíme v seznamu

osobností (sv. Vojtěch, Jeroným Pražský, Jan Hus, Jan Amos Komenský, Václav Benda, Tomáš Halík) i ve zmínkách o českých kláštrech a českém přispění ke křtu Polska – Česko je v polských učebnicích rovněž spojeno s křesťanstvím, více než bychom u tak ateistické země čekali. Pro polskou literaturu v českých učebnicích je pak příznačná míra angažovanosti a patriotismu. U jmenovaných spisovatelů je často zmíněno i to, za co bojovali. Polsko je připomínáno v rámci témat jako období komunismu a revoluce a II. světová válka. To vše vytváří zajímavé polaritu – milé dětské verše v učebnicích pro základní školu a bojovnost a angažovanost v učebnicích pro školu střední, ať už v podobě patriotických děl Sienkiewicze a Mickiewicze, nebo novodobých tvůrců kritizujících společenské problémy. Pokud by české učebnice literatury v sobě, stejně jako ty polské, zahrnovaly i informace o jazyku, patrně (dle seznámení se s jazykovými učebnicemi) bychom do výčtu přidali také několik vizuálních prvků jako jsou vlajky či mapy a drobné občasné zmínky – př. obrázek postav z polského večerníčku *Bolka a Lolka*²⁷⁴ v učebnici *Český jazyk pro 2. třídu* nakladatelství Didaktis. Výsledný obraz, který se podařilo stvořit pomocí analýz učebnic literatury by ale zásadních změn nenaznal.

2.4 ZOBRAZENÍ SOUSEDSTVÍ

Obraz souseda není jen výčet děl, autorů a zmínek. Proto, abychom získali širší kontext a lépe porozuměli problematice, jsem zvolila na základě důkladného seznámení se s materiály i dvě další podtémata, která obraz vytvořený v předcházející kapitole doplní. Jsou jimi slovanství a společné historické zkušenosti, ty analýzu doplní nejen o obraz vybraných témat, ale také o veličinu četnosti. Kolikrát a jak si na sousední zemi vzpomeneme u témat, které se týkají nás obou?

2.4.1 SLOVANSTVÍ

Jak je problematika slovanství prezentována v českých a polských učebnicích literatury? Jaký význam přikládáme slovanským kořenům a vazbám k jiným slovanským národům? A najdeme v tom zobrazení našeho česko-polského sousedství?

Na začátku se pokusím zmíněné téma, slovanství, definovat. Český slavista Vladislav Šťastný rozlišuje mezi slovanstvím v užším a širším slova smyslu. V užším slova smyslu se tento

²⁷⁴ BURIANOVÁ, Hana, JÍZDNÁ, Ludmila, TARÁBKOVÁ, Mária. Český jazyk pro 2. ročník ZŠ, Brno: Didaktis, 2009, s. 13

pojem vztahuje ke konkrétním ideologickým programům, v širším slova smyslu je souhrnem všech projevů vědomí etnické příbuznosti slovanských národů.²⁷⁵ V této kapitole budu definici používat v širším smyslu a jemně ji rozšířím o problematiku slovanství jako vědomí vlastních slovanských kořenů. Tím vznikne další otázka – zda texty s tematikou slovanství, tj. texty užívající termín Slovan, Slovanka či Slovan, věnují větší pozornost tomu, že slovanství a slovanská tradice nás spojuje s našimi předky, s těmi, kteří zde žili před námi, nebo s jinými slovanskými národy. Pozornost budu věnovat zdůraznění podobností mezi kulturami a jazyky slovanských národů a také legendě o Čechovi a Lechovi, v polském případě o Čechovi, Lechovi a Rusovi, jako legendě, která buduje podloží česko-polského bratrství.

Než se pustím do analýzy textů s tematikou slovanství, chci poukázat na jeden zajímavý fakt. Slovanským národem, který je v českých a polských učebnicích zastoupen největším počtem autorů a informací o této zemi je Rusko. Jak ostatně upozorňuje Piotr Szałasny: „Není pochyb o tom, že výuka literatury v Polsku (samozřejmě s výjimkou domácí literatury) je zaměřena na francouzské, německé, britské nebo ruské autory. Z velké části má historické opodstatnění: napodobování vzorů, osvojování nových, západních, tendencí a kulturních proudů, z nichž Poláci (a Češi) čerpali inspiraci.“²⁷⁶ Pokud se budeme zamýšlet nad tím, který slovanský národ je v polských učebnicích co do množství informací na druhém místě, je to Česká republika. V českých učebnicích navzdory dlouhé historii spojující Čechy a Slováky, je na druhém místě Polsko.²⁷⁷

²⁷⁵ ŠŤASTNÝ, Vladislav. *Slovanství a proletářský internacionalismus*, Praha: SHS VII, 1968, s.110

²⁷⁶ SZALAŚNY Piotr. *Obraz czeskiej kultury w wybranych polskich podręcznikach do nauki literatury w szkołach ponadgimnazjalnych*, In: GRACOVÁ, Blažena, LABISCHOVÁ Denisa, SZYMECZEK Józef. *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*, Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2014, s.129; originál: Nie ma wątpliwości, że nauczanie literatury w Polsce (z wyjątkiem oczywiście literatury krajowej) jest skierowane do autorów francuskich, niemieckich, brytyjskich lub rosyjskich. W przeważającej części ma on historyczne uzasadnienie: naśladowanie wzorów, asymilacja nowych – zachodnich tendencji i kulturowych nurtów, z których Polacy (i Czesi) wzięli wzór. (přeložila: Michaela Zormanová)

²⁷⁷ Ze slovenských spisovatelů se v českých učebnicích nacházejí Ľudovít Štúr, Ján Kollár, Pavol Országh Hviezdoslav a Milan Lasica. Nechybí samozřejmě ani odkazy na slovenskou kulturu, například povídka pražského autora Václava Cibuly, která se odehrává ve slovenských Tatrách, a další témata související zejména se společnou československou historií. Za zmínku stojí, že v polských učebnicích nenajdete žádnou slovenskou literaturu. Dalším slovanským národem, který je zastoupen v českých učebnicích, jsou Ukrajinci. Mezi návrhy na výuku patří díla Tarase Ševčenko nebo Ukrajince Nikolaje Vasiljeviče Gogola a Michaila Bulgakova, se kterými se seznamují i polští žáci. Zároveň jak polské, tak české učebnice zahrnují Gogola i Bulgakova jednoduše pod ruskou literaturu. Nejpočetnější skupinu slovanských autorů, jak již bylo zmíněno, tvoří v případě českých i polských učebnic Rusové. V českých učebnicích se objevují: Alexandr Sergejevič Puškin, Anton Pavlovič Čechov, Fjodor Michajlovič Dostojevskij, Alexandr Solženicyn, Michail Jurjevič Lermontov, Velemír Chlebnikov, Vladimír Vysockij, Ivan Andrejevič Krylov, Vladimír Nabokov, Jurij Bondarev, Lev Nikolajevič Tolstoj, Maxim Gorkij, Michail Alexandrovič Šolochov, Boris Pasternak. Polské učebnice obsahují méně literárních osobností tohoto původu (Puškin, Čechov, Dostojevskij, Tolstoj, Gogol, Bulgakov, Michalkov), ale více osobností z jiných oblastí umění, například hudby (Dmitrij Šostakovič, Igor Stravinskij, Pjotr Čajkovskij,

Téma slovanství "v čisté podobě" lze nalézt v textech zabývajících se pohanskými bohy a legendami, ale i v textech, které prostě konstatují, že jsme Slované. Poslední zmíněný příklad

je v učebnicích spíše výjimečný. V těch českých se s uvedeným přístupem setkáváme v kapitolách věnovaných národnímu obrození jako aspektu souvisejícímu s tímto obdobím, například v knize *Čítanka pro 8. třídu* nakladatelství Prodos, kde se nachází báseň Jána Kollára *Slovanka bratrům a sestřím*, v níž autor vyslovuje prosbu, aby

obraz slovanství	polské učebnice	české učebnice
slovanství jako ideologie	ne	v rámci tématu Národní obrození
společné prvky Slovanů	jazyk, bohové	nezdůrazňováno
slovanské kořeny	Polané atd. – slovanský kmen, Poláci – dědici Slovanů	mnohem méně než v polských učebnicích, v textu o bozích uvedeno, že tradice se odehrávala na našem území
slované: my-oni	v textech o tradicích, bozích atd. "my" (3x) a "my a oni" (2x), v případě legend o třech bratrech vždy "my a oni".	téma Národního obrození - "my a oni", v jiných textech - "oni", v legendách - "my a oni" (3x) nebo jen "my" (2x).

Slované používali svůj jazyk, a ne cizí. Je zde zmíněn i jeho cyklus sonetů *Slávy dcera* a vedle něj je uvedena báseň Františka Ladislava Čelakovského, který je představen jako spisovatel, který sbíral a zapisoval lidové písně slovanských národů. Z jeho děl jsou uváděny Ohlasy písní ruských a Ohlasy písní českých.²⁷⁸ Právě to poukazuje na jeden velmi důležitý aspekt vnímání slovanství v České republice, zejména ve vztahu k období Národního obrození – jde o vnímání úzkého spojení mezi slovanstvím a rusofilstvím. Jak upozorňuje Roman Heck v *Dějinách Československa*, v prvních desetiletích 19. století byly Čechy domovem slavistiky a slavjanofilství a politická situace v habsburském státě způsobila, že Češi viděli obránce slovanství v Rusku, v carovi Alexandrovi I.²⁷⁹ Jak vidíme, motiv „jsme Slované“ se v českých učebnicích nachází, ale téměř výlučně v kapitolách o Národním obrození, což je důvod, proč se s tímto motivem setkáváme častěji v učebnicích pro školy střední.

Naopak v polských učebnicích se s postojem "jsme Slované" setkáváme v dětské básni v učebnici *Język polski dla szkoły podstawowej* nakladatelství Operon pro 4. třídu. Autorem je dvanáctiletý Tomek, který v básni nazvané *Polsko* popisuje "Na počátku byl les, tu a tam

Modest Musorgskij, Alexandr Borodin). Stejně jako v českých učebnicích, tak i v polských najdeme postavy jako Vladimír Lenin nebo Boris Jelcin.

²⁷⁸ DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘIČHOVA, Vlasta. *Čítanka 8*, Olomouc: Prodos, 2017, s. 42-43

²⁷⁹ HECK, Roman, ORZECOWSKI, Marian. *Historia Czechosłowacji*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1969, s. 246-248.

obilná pole, v osadách žili Slované a v lese byl jejich strážce..."²⁸⁰ Lze říci, že mezi uvedenými českými a polskými příklady jsou patrné společné rysy. V obou vystupují Slované v pozici "my", v českém textu lze uvažovat o nevýrazně označené pozici "my a oni", nicméně jde o velmi odlišné texty, navíc, ačkoliv oba pocházejí z učebnic pro základní školu, liší se i stupeň vzdělávání. Výborným příkladem idey slovanské jednoty v polských literárních textech jsou *Prelekcje paryskie* Adama Mickiewicze. Jak píše Marta Ruszyńska: „...již v první přednášce najdeme odkazy na slovanské kulturní společenství blízké slovenskému spisovateli Janu Kollárovi, který se v Mickiewiczových přednáškách objeví opakovaně.“²⁸¹ Mickiewiczovo vzývání k prolamování rozdílů a jednotě v učebnicích nenajdeme. Můžeme tak učinit závěr, že myšlenka slovanského bratrství vyjádřená pomocí literárních děl významných osobností se objevuje více v učebnicích českých.

Jiný obraz nám však načrtne srovnání textů méně známých autorů či doprovodných textů autorů učebnic. Zajímavým a oblíbeným tématem, zvláště v učebnicích pro základní školy, jsou slovanské tradice. V učebnici *Między Nami* pro 6. třídu se nachází text *Dzień Kupały* od Józefa Ignacyho Kraszewského. Slované a jejich způsob radostného slavení tohoto svátku jsou zde nastíněni v pozici "oni", jakákoli forma identifikace je provedena pouze v poznámce pod čarou, kde je termín *siermięga* přeložen jako svrchní oděv ze silného materiálu, který nosili rolníci ve starém Polsku.²⁸² V učebnici pro 7. třídu téže řady najdeme na straně 45 text *Słowianie – pobratymcy w słowie*, který je součástí kapitoly *My – spadkobiercy*. Na straně 46 vysvětluje rozdělení slovanských jazyků kresba stromu. Téma slovanských jazyků se nachází také v knize *Blżej Słowa* pro 8. třídu společně s tématem jazykových výpůjček. Učebnice *Oto ja – książka do czytania* pro 3. třídu 2. díl obsahuje text o slovanských kmenech, které obývaly polské země (Slezané, Pomořané, Lubušané, Mazovci, Polané a další) a uvádí, že Slované mluvili jedním jazykem a v dalším textu pak hovoří o slovanské tradici zvané *postrzyżyny*.²⁸³ Ze stejné řady je i učebnice *Oto ja – czytam* pro 3. třídu, která v textu *Chrzest Polski, życie Słowian* vypráví o Polácích jako slovanském kmeni. Texty z učebnic mohou být vnímány jako prezentace Slovanů z pozice "my".

²⁸⁰ SKŁADANEK, Małgorzata. *Język polski 4*, Gdynia: Operon, 2017, s. 81; originál: Z początku była puszcza, gdzie niegdzie lany zbóż, w osiedlach zaś Słowianie, a w puszczy był ich stróż. (přeložila: Michaela Zormanová)

²⁸¹ RUSZCZYŃSKA, Marta. *Idea jedności Słowian w „Prelekcjach paryskich“ Mickiewicza*, In: SINICA, Marian. *Literatura, język, dydaktyka*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008, s. 111-112; originál: ... juz w pierwszym wykładzie można znaleźć odniesienia do kulturowej wspólnoty słowiańskiej bliskiej słowackiemu pisarzowi Janowi Kollárovi, który niejednokrotnie jeszcze będzie się pojawiać w wykładach Mickiewicza. (přeložila: Michaela Zormanová)

²⁸² ŁUCZAK, Agnieszka. *Język polski 6. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2003, s.50.

²⁸³ MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja – książka do czytania 3, część 2*, Kielce: MAC, 2014, s. 3-7

V českých učebnicích při hledání kořenů nebo tradic předků se objevují také dávní Čechové, v polských učebnicích zase Polané, zpravidla bez jakékoli informace, že se jedná o slovanský kmen, jako např. v české učebnici *Český jazyk pro 3. třídu* z nakladatelství Didaktis, strana 62, v *Čítance pro 5. třídu* z téhož nakladatelství, strana 9, nebo v polské *Lokomotywa - czytam i piszę* pro 3. třídu 2. díl, strany 6-9. Někdy se vyskytuje pouze slovo "naši předkové", jako například v polské učebnici *Lokomotywa - podręcznik z ćwiczeniami* pro 2. třídu, 3. díl, str. 68-71. S tématem tradic souvisí i téma pohanských slovanských bohů, které se objevuje v polských i českých učebnicích, ale i zde si všimneme rozdílů. V učebnici *Między Nami* pro 7. třídu jsou na stranách 17-19 informace o panteonu pohanských slovanských bohů a zejména je zdůrazněna legenda o jejich vzniku, která vychází z knihy Tadeusze Linknera *Słowiańskie bogi i demony*. Zde je ze slovanských území zmíněna pouze Ukrajina, a to kvůli fotografii sochy Svjatovida vylovené z řeky Zbruč na Ukrajině, která je uvedena vedle textu, text tedy představuje spíše verzi „oni“.²⁸⁴ Text popisující charakteristiku slovanských bohů je obsažen v učebnici češtiny *Čítanka pro 6. třídu* nakladatelství Prodos na straně 17 a jeho název zní *Jak vypadají slovanští bohové*. Pochází z knihy *Báje a mýty starých Slovanů*, jejímž autorem je Ivan Hudec. Text *Perun a Vladimír* od známého českého spisovatele, novináře a satirika Karla Havlíčka Borovského je poněkud odlišný. Text se nachází v učebnici *Čítanka* nakladatelství NNS na straně 34 a má velmi satirický tón a popisuje situaci, kdy car Vladimír požaduje, aby Perun u příležitosti carových narozenin zahřměl. Perunovy pocity z této žádosti jsou popsány pomocí vulgarismu. Text pochází z nedokončené básnické sbírky *Křest svatého Vladimíra*, která kritizuje tehdejší panující systém. Text, pokud jej analyzujeme i přes jeho netradiční obsah, spojuje téma slovanských bohů s Ruskem, takže zde rozhodně - "oni".²⁸⁵

Výše uvedená fakta znovu poukázala na jistý odstup v českých učebnicích od předkládaného učiva a menší potřebu se někam v rámci okolního světa zařadit. Podobnou situaci ostatně vidíme i při rozboru známé legendy. Legenda o Čechovi a Lechovi a její různé podoby v učebnicích se zdají být nejzajímavějším předmětem analýzy této kapitoly. Popis bude proto doplněn tabulkami přehledně dokumentující vlastnosti různých verzí legendy. Legendou o Čechovi a Lechovi se zabývali také Marian Sinica a Bożena Pierzgałska ve svém článku *Podręcznikowe teksty literackie nośnikami wartości patriotycznych*, kde rozebírali verzi legendy z učebnice *Jutro pójde w świat* pro pátou třídu, verzi Mariana Orłonia *O Lechu i białym orle* a rovněž upozorňovali na vlastnosti, kterými je hlavní hrdina prezentován: „Za

²⁸⁴ ŁUCZAK, Agnieszka. *Język polski 7. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2017, s.17-19

²⁸⁵ DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 8*, Olomouc: NNS, 2012, s.34.

zmínku stojí i výjimečná prozíravost legendárního rytíře, který dokáže hledět daleko do budoucnosti a myslí nejen na přítomnost, ale i na budoucí generace."²⁸⁶

Polskou verzi legendy lze rozdělit na tu, v níž Lech nachází svou zemi jako první, a tu, v níž ji nachází jako poslední. Dále na tu, v níž se nemůže rozhodnout, zda zůstane, a rozhoduje se, až když spatří znamení v podobě orla a na tu, v níž se rozhodne zůstat a orel jeho rozhodnutí

pouze potvrdí a je dobrým znamením. Texty v učebnicích vyprávějí legendu v různých časových okamžicích, kdy se bratři rozhodnou putovat, kdy jsou uprostřed své poutě, nebo když Lech na své bratry již jen vzpomíná. Je třeba konstatovat, že ve všech legendách se na rozdíl od českých verzí objevuje motiv tří bratrů. (České verze lze rozdělit na ty, v nichž vystupuje i Čechův bratr Lech, a na ty, v nichž je zmíněn pouze Čech. Bratr Rus se v českých pověstech vůbec nevyskytuje.) Legendu,

Čech a Lech	polské učebnice	české učebnice
představitelé	Čech, Lech a Rus	Čech a Lech nebo jen Čech
důvod putování	nedostatek potravin	ozbrojené konflikty
vlastnosti Čecha	prostřední, velmi chytrý, především milující žerty, čilý, neklidný a zvědavý na všechno, lovec	svalnatý muž s šedivým plnovousem, oblíbený a podporovaný
vlastnosti Lecha	nejmladší, upřímný a veselý, usměvavý	toužící po úspěchu
vlastnosti Rusa	nejstarší, vážný, rezervovaný, zdrženlivý, rybář	x
společné vlastnosti	Slované, nebojácní, statní, hezcí	pracovití, rolníci
výběr země	rozhodnutí založené na znamení vyšší moci nebo jí schválené	rozhodnutí založené na lásce k zemi, kterou vidí
činnosti	putovat, lovit, radit se	putovat, líbat zem, hlasovat o názvu

v níž se Lech jako první rozhodne nepokračovat v cestě, najdeme v učebnicích *Gra w kolory* pro 1. třídu, 1. díl, kde je na straně 10 legenda *O orlim gnieździe*, podle níž byl Lech upřímný a veselý, Čech velmi chytrý, a především měl rád vtipy a Rus byl vážný. Když se objeví orel, Rus ho chce zastřelit, Lech mu to ale zakáže a čte zjevení ptáka jako znamení.²⁸⁷ Podobnou verzi nabízí také učebnice *Kolorowa klasa* pro 2. třídu, 1. díl, *Lokomotywa* pro 2. třídu, 2. díl,

²⁸⁶ SINICA, Marian, PERZGALSKA, Bożena. *Podręcznikowe teksty literackie nośnikami wartości patriotycznych*, In: SINICA, Marian. *Literatura, język, dydaktyka*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008, s. 11; originál: Warto tutaj zwrócić uwagę na szczególną roztropność legendarnego rycerza, który potrafi wybiegać daleko w przyszłość, myśląc nie tylko o chwili obecnej, ale i o następnych pokoleniach. (přeložila: Michaela Zormanová)

²⁸⁷ GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara. *Gra w kolory 1, część 1*, Kielce: MAC, 2014, s.10

série *Oto ja (Czytam - 2. a 3. třída a učebnice pro 2. třídu, 2. díl)*, kde se dozvídáme, že Čech byl lovec a Rus rybář. Téměř stejná verze legendy je uvedena v sérii *Tropicielle*. V učebnici *Słowa z uśmiechem* pro 3. třídu je na straně 188 krátký text, který pouze shrnuje, že bratři šli třemi cestami a pak se Lech rozhodl zůstat na krásném místě, kde našel orlí hnízdo, které uznal za dobré znamení.²⁸⁸ Verzi, v níž Lech nachází svou zemi jako poslední, najdete v seriálu *Jutro pójdę w świat*, kde je na stranách 146-147 zařazena legenda Mariana Orłonia *O Lechu i białym orle*. Je to příběh, ve kterém si Lech není jistý, kde má zůstat, dokud neuvidí znamení v podobě orla.²⁸⁹ V učebnici *Nowe słowa na start* je uvedena legenda o třech bratrech od Magdaleny Grądzké *O Lechu, Czechu i Rusie*, v níž je zdůrazněno, že bratři byli Slované.²⁹⁰ *Język polski* nakladatelství Mac zmiňuje nejen bratry, ale také tři duby v Rogalinu, které jsou po nich pojmenovány. Legendu *O czym szumią rogalińskie dęby* analyzují Marian Sinica a Bożena Pierzgałska a komentují informaci, že duby, které viděli tito tři bratři, mohou děti rovněž navštívit: „Tato literární prezentace historické a kulturní kontinuity národa je nesmírně cenná pro formování pozitivního vztahu k národnímu společenství a jeho dědictví.“²⁹¹ Jinou verzi (poměrně překvapivou) nabízí učebnice *Gra w kolory* pro 3. třídu, díl 3. Děj legendy *Studnia trzech braci* se odehrává v Cieszyně. Bratři Lech, Čech a Rus se setkávají po únavném lovu u studny a radost z opětovného shledání se stává důvodem založení města Cieszyn. Jedná se o fragment povídky Kazimierze Zalejského. Překvapivým prvkem je zejména to, že jak vysvětluje i nápis na samotné studni v Cieszyně, tři bratři zakladatelé Cieszyna jsou Bolko, Leszko a Cieszko, synové Leszka III.

Česká verze legendy se liší nejen tím, že v ní vystupují pouze dva bratři, ale také vysvětlením, proč se hlavní hrdinové vůbec vydali do světa. V polské verzi je tím důvodem vždy to, že země už nemůže uživit své lidi, v české verzi odcházejí kvůli válkám a nájezdníkům. V učebnici češtiny *Čítanka pro 6. třídu* z nakladatelství Prodos se na stranách 88 a 89 dočteme o Čechovi (název legendy: *O Čechovi*), který měl dle pověsti Aloise Jiráska, bratra Lecha. Čech a Lech žili v kraji u řeky Visly, byli velmi pracovití a uměli obdělávat půdu. Když se kvůli krvavým bojům vydali na cestu a Čech spatřil zemi u vrchu Říp, byl si okamžitě jistý, že to

²⁸⁸ ŽEGLIŃ, Anita, HORWATH, Ewa. *Słowa z uśmiechem 4*, Warszawa: WSiP, 2017, s.188

²⁸⁹ DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójdę w świat 4*, Warszawa: WsiP, 2012, s.146-147

²⁹⁰ KLIMOWICZ, Anna, DERLUKIEWICZ, Marlena. *Nowe słowa na start 4*, Warszawa: Nowa Era, 2017

²⁹¹ SINICA, Marian, PERZGAŁSKA, Bożena. *Podręcznikowe teksty literackie nośnikami wartości patriotycznych*, In: SINICA, Marian. *Literatura, język, dydaktyka*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008, s.12; originál: To literackiej ukazanie historycznej i kulturowej ciągłości narodu jest niezwykle cenne w kształtowaniu pozytywnych postaw wobec wspólnoty narodowej i jej dziedzictwa. (přeložila: Michaela Zormanová)

bude jeho země zaslíbená a že právě tady chce zůstat. Verzi s poněkud překvapivým koncem v úpravě Martiny Drijverové nabízí *Čítanka pro 2. stupeň* z nakladatelství Alter. *Legenda o praotci Čechovi* vypráví příběh dvou bratrů Čecha a Lecha ze země u Visly, kteří se dostali do oblasti vrchu Říp. Když Čech ráno vstane jako první, prohlásí zemi, kterou vidí, za svou. Lech, motivovaný touhou dosáhnout stejného úspěchu jako jeho bratr, pokračuje ve své životní cestě. Legenda na samém konci uvádí, že není známo, jak se mu to podařilo, ale že země zvaná Lechy neexistuje. V sérii *Lili a Vili (Lili a Vili ve světě čtení a psaní a Lili a Vili ve světě – čítanka pro 3. třídu)* si žáci mohou také přečíst legendy o Čechovi, ale o existenci jeho bratra se nedozví nic. Lze tedy konstatovat, že polské učebnice nabízejí legendu ve stoprocentní verzi "my a oni". Vždy sáhnou po příběhu Lecha, který představuje polské kořeny, a jeho dvou bratrů, kteří symbolizují české a ruské (v historickém významu) kořeny. České učebnice nabízejí legendu o Čechovi a Lechovi - "my a oni" nebo jen o Čechovi - "my". Polské učebnice také zdůrazňují, že hrdiny byli slovanští bratři, v českých učebnicích se dozvídáme, že jde o bratry žijící v okolí Visly, nicméně výraz slovanští se v nich neobjevuje.

Téma slovanství je zpracováno v českých i polských učebnicích. Rozdíl spočívá zejména v tom, že v českých materiálech je toto téma spojováno s národním obrozením, ideologií a pozitivním vztahem k Rusku. Texty, které se ztotožňují s příslušností ke Slovanům, jsou spíše výjimkou. Ani v polských učebnicích není nijak časté prosté konstatování, že Polák je Slovan či že být Slovanem je součástí polské identity. Ve srovnání s českými učebnicemi se však častěji setkáváme s tvrzením, že Poláci nebo jejich předkové jsou Slované, že Poláci jsou dědici slovanských tradic. Témata souvisejícími s kulturou starých Slovanů jsou také tradice a pohanští bohové. Prostor, který je v učebnicích věnován tématu slovanských bohů, však není větší než prostor věnovaný tématu skandinávských bohů a je menší než prostor věnovaný tématu řeckých a římských bohů. Mnohé rozdíly mezi českými a polskými učebnicemi jsou patrné i v legendě O Čechu a Lechu. V polských verzích se k nim přidává i třetí bratr Rus a důvodem jejich putování je obvykle nedostatek potravy pro jejich lid, zatímco v českých verzích jsou důvodem nájezdníci a ozbrojené konflikty. V českých verzích chybí lovecký motiv, bratři jsou popisováni jako silní, ale již starší muži. Hlavní postava – tedy Lech v polských legendách a Čech v českých legendách, se liší v několika zajímavých bodech – Čech sám rozhoduje o zemi, kde se má jeho družina usadit, a stačí mu jednou ji uvidět, aby se zbavil pochybností, velmi důležitá je pro něj krása země. Na Lechovu volbu má velký vliv znamení, podpora nebo požehnání od vyšší moci. Čech se zdá být větším individualistou,

bratr v pověstech nehraje příliš velkou roli, zatímco v polské pověsti spolu bratři zažívají dobrodružství, jsou si blízcí.

Je třeba dodat, že ani v případě polských, ani v případě českých učebnic nelze říci, že by společné slovanské kořeny ovlivnily výběr autorů. Od tématu slovanství tak, jak je v učebnicích uchopené, rovněž nemůžeme očekávat, že výrazně přispěje k vnímání důležitosti česko-polských vztahů. Polské učebnice na toto „bratrství“ poukazují jen v rovině jazykové – tedy upozorněním na příbuzenství a podobnost češtiny a polštiny. Největším přínosem je v tomto ohledu legenda s postavami Čecha a Lecha, kde ale o bratrském vztahu můžeme mluvit spíše jen u verzí v polských učebnicích.

2.4.2 SPOLEČNÉ HISTORICKÉ ZKUŠENOSTI

Učebnice literatury doplňují a obohacují historii prezentovanou v dějepise 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.“²⁹² 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.“²⁹³ Tento fakt potvrzuje i výzkum České školní inspekce. Dle Tematické zprávy za školní rok 2015/2016²⁹⁴ 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, které je třeba učit mezipředmětově – ve spolupráci učitelů různých předmětů. Po dějepisu je také předmět český jazyk na prvním místě mezi předměty, ve kterých se žáci seznámili se soudobými dějinami – odpověď, že právě tento předmět jim poskytl informace k tématu, uvedlo 82,8 % studentů 2. a 3. ročníku středních škol.²⁹⁵ 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

²⁹² RVP ZV. *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*, [://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571](http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571) (online: 9.8.2021)

²⁹³ MŠMT. *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století. Č.j.: MSMT-26856/2013 ze dne 16.7.2013*, <http://msmt.cz> (online 20.5.2019)

²⁹⁴ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematické zprávy – školní rok 2015/2016*, <https://www.csicr.cz> (online: 23.5.2019)

²⁹⁵ *tamtéž*

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.²⁹⁶

Formát literatury umožňuje zprostředkovaně prožít literární události a možnost identifikace se s jejich hrdiny a lepší pochopení skutečného významu událostí. Marian Sinica a Bożena Pierzgałska také poukazují na význam literární výchovy pro zprostředkování obrazu historie jako důvodu k hrdosti: „Inspirací pro vlastenecké postoje jsou také literární díla, jejichž zápletky vycházejí z významných historických událostí. Mnoho takových témat lze nalézt v textech, které se vztahují k dobám největší slávy polského státu za vlády Piastovců a Jagellonců.“²⁹⁷ Podobný význam mají také oslavné písně vztahující se k roku 1918 a osobě Józefa Piłsudského nebo třeba báseň Konstantyho Ildefonsa Gałczyńskiego o vojácích z Westerrplate – *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*.

Jednotlivé podkapitoly se budou soustředit na dvě otázky – srovnání obrazu dané historické zkušenosti a obraz souseda/sousedství. O tom, že srovnání vykreslení sledovaných témat může být velmi zajímavé a přínosné a do práce přinést důležité poznatky ohledně rozdílů mezi polskými a českými učebnicemi jako takovými, svědčí už doporučení z programů. V polské *podstawě programové* je opakovaně zdůrazňováno, že očekávání vůči žákům jsou: žák doceňuje oběť 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 chápané široce – 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 vyžadoval moudrost a statečnost, obnovenou práci a někdy i nejvyšší oběti. Nejde

²⁹⁶ MEN. *Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> (online: 3.11. 2022)

²⁹⁷ SINICA, Marian, PIERZGAŁSKA, Bożena. *Podręcznikowe teksty literackie nośnikami wartości patriotycznych*, In: SINICA, Marian. *Literatura, język, dydaktyka*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008, s.12; originál: Inspiracją do kształtowania postaw patriotycznych są też utwory literackie, których fabuła oparta jest na ważnych wydarzeniach historycznych. Wiele takich wątków można znaleźć w tekstach odwołujących się do czasów świetności państwa polskiego pod rządami Piastów i Jagiellonów. (přeložila: Michaela Zormanová)

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.“²⁹⁸

Polské učebnice, které budou analyzovány pro potřeby předkládaného článku, se na trhu objevily ještě před publikováním této programové podstaty. Dřívější verze byla o něco méně expresivní, byla v ní ale rovněž opakovaně zdůrazňovaná očekávání vůči žákům v podobě docenění oběti 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 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“²⁹⁹

Již zde tak můžeme vidět zcela zásadní rozdíly a také rozdílnou míru expresivity. V českých učebnicích se ostatně neseťkáváme ani s pojmem patriotismus či vlastenectví jako něčeho, co by u žáků mělo být budováno.

2.4.2.1.1 ROK 1918

Rok 1918 je jedním z významných momentů v naší historii, kdy Poláci a Češi, nebo chcete-li Čechoslováci, prožívali obdobné situace a změny. Řeč je samozřejmě o vzniku samostatného československého státu a obnovení svobodného Polska po 123 letech záborů. Větší zájem o rok 1918 jako celek vidíme jak v polských, tak i v českých učebnicích na etapě středních škol. V učebnicích pro základní školy se ani v polském, ani v českém případě nenachází nic, co bychom mohli nazvat „zobrazením sousedství či souseda“, tabulka, která tuto kapitolu doplňuje a která shrnuje tento obraz tak bude zahrnovat pouze učebnice středoškolské.

²⁹⁸ MEN. *Podstawa programowa. Historia*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> (online: 3.11. 2022)

²⁹⁹ MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, základní vzdělávání a střední odborné vzdělávání*, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> (online: 3.11. 2022)

V učebnicích pro základní školy se v rámci tématu největší prostor dostává zejména tvářím tohoto roku – tedy Masarykovi v učebnicích českých a Piłsudskému v učebnicích polských, vývoj obrazu této postavy považují za nesmírně zajímavý. V učebnicích pro nejmenší žáky, pro první stupeň vzdělávání, je Piłsudský zmiňován vždy v souvislosti s obnovou nezávislosti, je popisován slovy *wódz* (velitel) nebo *dziadek* (dědeček). Veliké oblibě se zde těší obraz Józefa Piłsudského na koni a například v učebnici *Lokomotywa 2* najdeme snímky: „Józef Piłsudski na své oblíbené klisně Kaštance“.³⁰⁰ Žáci se dozvídají také o přezdínce *Ziuk*, nachází se zde obrázek jeho hrobky na Wawelu, uvedeno je i založení Polských legií. V příběhu *Mały Ziuk*³⁰¹ se děti dovídají o tom, jak ho maminka vedla k patriotismu a touze po svobodě pro svou vlast. Učebnice *Oto ja* žáky s úspěchy Polských legií i postavou Piłsudského seznamují pomocí komiksu³⁰² (výsek komiksu *Przystanek Niepodległość* Wojciecha Nawrota a Witolda Tkaczyka), ve kterém Piłsudski vjíždí do Warszawy za volání nadšeného davu „Wiwat“ a hesla „Nie ma radości bez niepodległości“ (Není radost bez nezávislosti), poslední obrázek pak ukazuje pár ze současnosti (2007) stojící před jezdeckým pomníkem Piłsudského opakující zmíněné heslo. Pro první vzdělávací stupeň je výrazně umocněn aspekt míst paměti – doslovných i abstraktních a úkol pro žáky je místa znát, navštěvovat, zpívat písně a slavit svátky. Vojenský patriotismus prezentuje řada *Gra w kolory*, která kromě Piłsudského používá symbolickým způsobem i vojáka z roku 2018 a vojáka ze současnosti.³⁰³ Učebnice *Ja, ty, my* prostřednictvím vyprávění Marcina Borowieckého *Dziadek*, popisuje Piłsudského vojenské úspěchy a zásluhy o stát a vykresluje ho jako otce a obyčejného člověka, který se směje, když zkouší nové technické vynálezy: „Velitel na desce nevypráví, jak a s kým bojoval a kolik nepřátel přemohl, na desce je slyšet jeho smích – he, he, tak říkáte, že když já už tady nebudu, můj hlas dál půjde slyšet! No tak uvidíme, jestli hlas může přežít člověka, he, he, zajímavé.“³⁰⁴ *Kolorowa klasa* se událost snaží vložit do dalších

³⁰⁰ DOBROWOLSKA, Małgorzata. *Lokomotywa 3.2, zeszyt ćwiczeń*, Gdańsk: GWO, 2017, s. 30; originál: Józef Piłsudski na swojej ulubionej klaczy Kasztance (přeložila: Michaela Zormanová)

³⁰¹ *tamtéž*, s. 28-29

³⁰² MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja 3*, Kielce: MAC, 2017, s. 53

³⁰³ GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, PARZEČKA, Anna, SOKOŁOWSKA, Beata, WIERZCHOWSKA, Ewa, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 3.2.*, Kielce: MAC, 2017, s. 20-21

³⁰⁴ BIAŁOBRZESKA, Joanna. *Ja, ty, my 3*, Warszawa: Didasko, 2017, s. 135; originál: Komendant wcale na tej płycie nie opowiada, jak i z kim walczył, ilu wrogów pokonał. Na płycie slychyc jego śmiech: He, he, to mówicie, że kiedy mnie już nie będzie, mój głos dalej slychać będzie! No, zobaczymy, czy głos może przetrwać dłużej od człowieka. Ciekawe, he, he. (přeložila: Michaela Zormanová)

historických souvislostí (tento přístup byl patrný již v *Lokomotywě*, *Kolorowa klasa* to však dělá v rozsáhlejší míře) a upozornit na to, že ty země, které se účastnily dělení Polska, prohrály. Nechybí zdůraznění role Piłsudského v čele vojsk.³⁰⁵ Nejedleženěji k tématu přistupuje řada *Tropieciele*, ve které místo jezdeckého snímku najdeme ilustraci malého³⁰⁶ (i když namalovaného již s knírem) Piłsudského na houpacím koni doprovobenou textem o chlapci, který vyrostl v době, kdy se ve školách polština nesměla používat a děti se ji učily tajně, on však věřil, že Polsko zase bude svobodné. Také téma patriotismu je představeno pomocí příběhu dětí *Mój kawalech ojczyzny*,³⁰⁷ které tomuto pojmu plně nerozumí, ale jsou ujištěny, že to, že mají rády místo, kde bydlí a svou „malou vlast“, zatím naprosto stačí. V rámci druhého stupně vzdělávání vidíme rozdíl v učebnicích, které jsou určené pro žáky od 4. do 6. třídy a v učebnicích pro žáky tříd 7. a 8. Například v knize *Jutro pójdę w świat* si tak žáci 4. třídy mohou přečíst texty *My, pierwsza brygada*³⁰⁸ ozdobený portrétem Piłsudského a *Pieśń o wodzu miłym*³⁰⁹, který je doplněn obrázkem Piłsudského čapky a šavle. Text pak poukazuje na to, že Piłsudski nenosil zlatem vyšíváný generálský oděv, ale obyčejnou šedou košili, pod kterou měl srdce ze zlata. Zmíněn je také v přehledu důležitých událostí v národních dějinách, které jsou mimo jiné vyzdobené právě jeho portrétem.³¹⁰ Nechybí ani informace o Kaštance jako oblíbené klisně Piłsudského. Text *My, pierwsza brygada*³¹¹ se nachází i v učebnici *Słowa z uśmiechem*, spolu s textem *Piechota*³¹² Leona Łuskino (ten žáci mohou znát již například z učebnice *Gra w kolory* pro 3. třídu, neobsahuje přímý odkaz na Piłsudského). V učebnici pro 6. třídu z již zmíněné řady *Jutro pójdę w świat* najdeme texty stále oslavné, ale přece jen s jiným, bojovnějším, nábojem. *Honor i Gniew*³¹³ Lecha Makowieckého seznamuje žáky s bojem, strachem, bolestí, rozlitou krví a zobrazením Ruska

³⁰⁵ SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta, CZERKAS-POLIT, Agnieszka, BLADOWSKA, Joanna. *Kolorowa klasa 3.1.*, Gdańsk: Operon, 2012, str. 80

³⁰⁶ BANASIAK, Agnieszka, BURAKOWSKA, Elżbieta, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 1.2.*, Warszawa: WSiP, 2017, s. 17

³⁰⁷ BANASIAK, Agnieszka, BURAKOWSKA, Elżbieta, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 2.2.*, Warszawa: WSiP, 2017, s. 20-21

³⁰⁸ KRYMSKA, Renata, MARCZYK, Maryla. *Jutro pójdę w świat 5*, Warszawa: WSiP, 2017, s. 329

³⁰⁹ DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójdę w świat 4*, Warszawa: WSiP, 2017, s. 309

³¹⁰ *tamtéž*, s. 30-31

³¹¹ WYSZOMIERSKI, Robert, SZEWCZYK, Monika (red.). *Słowa z uśmiechem 5*, Warszawa: WSiP, 2018, s. 89

³¹² *tamtéž*, s. 90

³¹³ DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójdę w świat 6*, Warszawa: WSiP, 2017, s. 161

jako červeného ďábla, nechybí ale ani obraz velitele (Piłsudského), který je vede a který se těší takové důvěře, že autor uvádí, že dokud bude živ, Polsko nezahyne. Tento díl také obsahuje úryvek slavné depeše Piłsudského (*Depesza o powstaniu niepodległego państwa polskiego*)³¹⁴ a také jeho text *Rok 1920*³¹⁵. Tím přibývá nový rozměr této postavy, který byl v předchozích učebnicích potlačen obrazem vojáka – Piłsudski jako politik a představitel státu, ne jako symbol, ale jako někdo, kdo se účastní mezinárodní politiky. V učebnicích pro střední školy je toto téma obsaženo v řadě *Ponad słowami* nakladatelství Nowa Era v učebnici pro 2. ročník, téma už se ale na tomto stupni vzdělávání nekoncentruje pouze na Piłsudském, ale snaží se představit zejména dopad těchto událostí na polské obyvatelstvo. V kapitole *Dwudziestolecie międzywojenne*, v článku *Polska odrodzona* najdeme: "Poláky můžeme počítat mezi několik málo skutečných vítězů první světové války. Nadšení, které národ pociťoval, mu pomohlo přežít první těžké poválečné roky, upevnit své hranice a začít budovat samostatný stát."³¹⁶ Tato část, která velmi nadšeně přistupuje k tématu znovuzískání nezávislosti, je doplněna portrétem Piłsudského a textem, že se jedná o stvořitele znovunarozeného Polska, o pár řádků dál ale již pokračuje povídáním o problémech v zemi a omezování svobod za Piłsudského po roce 1926.

Pozornost si zaslouží také článek *Życie codzienne w okresie międzywojennym a Filozofia w okresie międzywojennym* a zejména filozofický kontext, který je zde reprezentován vedle Freuda (je zmíněno i to, že se narodil v Česku) také Oswaldem Spenglerem. Jeho text *Zmierzch Zachodu* tvoří paralelu k tématu často zmiňovanému v českých učebnicích, ztrátě pozice číslo jedna pro Evropu.

Nelze opomenout ani umístění obrazu *Melancholia* Jacka Malczewského na straně 24, který žákům přibližuje (jak ostatně uvádí i doplňující text) pocity smutku z rozděleného Polska, tedy Polska před rokem 1918. Z literárních děl reflektujících tuto dobu zde nalezneme *Przedwiośnie* Stefana Żeromského a báseň Herostrates Jana Lechońe. V obou dílech

³¹⁴ tamtéž, s. 159

³¹⁵ tamtéž, s. 162

³¹⁶ CHMIEL, Małgorzata, PRUSZCZYŃSKI, Robert, RÓWNY, Anna. *Ponad słowami 3*, Warszawa: Nowa Era, 2018, s. 97; originál: Możemy zaliczyć Polaków do nielicznych prawdziwych zwycięzców I wojny światowej. Entuzjazm, jaki odczuwał naród, pomógł mu przetrwać pierwsze trudne lata po wojnie, umocnić swoje granice i rozpocząć budowę niepodległego państwa. (přeložila: Michaela Zormanová)

nalezneme významnou kritiku společnosti, Lechoń kritizuje zejména obracení se na mýty a pohled směřovaný dozadu do minulosti. Náladu doby a snahu o demokratizaci umění také vhodně dokumentuje text Bruna Jasieńskiego *Manifest w sprawie natychmiastowej futurozacji życia*. Jak již bylo řečeno, polské učebnice jsou více integrované a nalezneme zde také jazykovou sekci, ta využívá opět téma meziválečného období a textu Daviese Normana o historii Polska a také tabulky, kde jsou vedle sebe postaveny události z kulturního a politického života. Další polskou sérií je *Język polski. Odkrywamy na nowo*³¹⁷ nakladatelství Operon, kde téma roku 1918 nalezneme v pátém díle. Metaforický název *Zdejmując z ramion płaszcza Konrada* je názvem celé jedné kapitoly a odkazuje na verš Antoniego Słonimského *Czarna wiosna*, který se v učebnici rovněž nachází. Článek popisuje těžkosti, ale také euforii, které vznik nového státu provázely. Popisuje rozdíly mezi regiony, mnohoetnicnost, která byla pro zemi typická a která upadla se smrtí Piłsudského. Osobnost Piłsudského je v učebnici vykreslena jako schopná, rozhodná, v některých oblastech vizionářská, ale také autoritářská a nekompromisní. Rovněž se dočteme o obtížném dohánění Západu. Dále následuje zmíněný verš Słonimského, který dodává váhu slovům v článku, že umělci již nechtěli být jen milenkou vlasti, cítili se svobodnější. Dále se dozvíme o umění v meziválečném hlavním městě a učebnice již přechází k tématu totalitních režimů a války. Z literárních děl vázících se k tématu můžeme je třeba uvést *Przedwiośnie* Stefana Żeromského, ale za zmínku stojí také například kritický pohled na Polsko 30. let Konstantyho Ildefonse Gałczyńskiego *Skumbrie w Tomacie*. České aspekty v učebnici rozhodně nechybí, nejsou zde však takové, které by se vztahovaly ke sledovanému tématu. V rámci série *Prześlóć to dziś*³¹⁸ nakladatelství Stentor se roku 1918 věnuje kniha pro druhý ročník – druhá část. Tato část se soustředí na období 1918 až 1955. První kapitola nese název *Na progę XX. wieku* a v člancích se zde žáci seznamují s Evropou po 1. světové válce, co přinesla (a také co vzala), popsána je zde i rychle se měnící společnost a touha po moderních způsobech života a tvorby. Druhá kapitola se jmenuje *Poezja Polski niepodległej: energia nowoczesności*, začíná článkem o získání nezávislosti a pokračuje vlivem této situace na demokratizaci polské poezie a vývoj nových směrů. K tématu nezávislého Polska se kniha vrací ve čtvrté kapitole Politika a psychologie.

³¹⁷ DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Język polski. Odkrywamy na nowo*, Gdynia: Operon, 2017

³¹⁸ PACZOSKA, Ewa. *Prześlóć to dziś. Klasa 2, szkoła średnia, część 2*, Warszawa: Stentor, 2012

Politika i psychologia. Proza realistyczna w dwudziestoleciu międzywojennym, kde první článek nese název *Proza w niepodległej Polsce* a žáci se zde dozvědí také o politické a společenské próze. Z děl spojených se sledovaným tématem zde opět najdeme *Przedwiośnie* Stefana Żeromského, kterému je věnovaná značná pozornost, k lepšímu pochopení díla slouží také vysvětlující text Zdisława Andrzeje Adamczyka. Série *Nowe zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka*³¹⁹ je rozdělená na modernismus a meziválečné dvacetiletí. Téma roku 1918 a období po něm se zde proplétá jednotlivými kapitolami. Zajímavé jsou různá srovnání textů směřovaných k vlasti, kde je vedle sebe položena *Rota* Marie Konopnické a Neptej se *Nie pytaj o Polskę* Grzegorza Ciechowského. Žáci se dozvědí řadu informací o rozvoji měst, cestování, ale také krizi náboženství, etiky a člověka na přelomu 19. a 20. století, nalezneme zde opět i *Zmierzch Zachodu* Oswalda Spenglera. Z literatury vztahující se k roku 1918 je zde *Herostrates* Jana Lechońe a významný prostor je věnován dílu Stefana Żeromského *Przedwiośnie*. Kniha je doplněna podrobnými tabulkami s významnými daty z oblasti historie, politiky a kultury. Žáci se seznámí s důležitými událostmi nejen roku 1918 a nechybí ani informace o proklamaci nezávislosti Československa a dalších států. Meziválečnou dobu reprezentuje mimo jiné napsání Švejka, které je v tabulkách zvýrazněno obrázkem sochy hlavní postavy.³²⁰ V sérii *Nowe lustra świata*³²¹ najdeme sledované téma ve 4. díle. Kniha je rozdělena na kapitoly *Młoda Polska* a *Dwudziestolecie międzywojenne*, přičemž je zde zdůrazněno, že to právě rok 1918, konec 1. světové války a získání nezávislosti zakončil období Mladého Polska. Zřetel je brán zejména na literární vývoj období, na časových osách najdeme data spojená s díly, hned vedle však nechybí poznámka právě o roku 1918. Z grafických prvků zde najdeme myšlenkové mapy a bohatý obrazový materiál. Významný prostor je opět věnován dílu *Przedwiośnie* Stefana Żeromského, je zde uveden také knihou inspirovaný film Filipa Bajona. V knize se nacházejí teoretické literární texty³²², tudíž o duchu doby a jeho vlivu na tvorbu se žáci dozvědí například z textu literární kritičky Anny

³¹⁹ CHAMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Nowe zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka*, Warszawa: WSiP, 2019

³²⁰ Dílo Jaroslava Haška se objevuje i v dalších učebnicích, zpravidla ale v rámci kapitoly o 1. světové válce. Zajímavostí je, že v sérii *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* se Haškovo dílo nachází v učebnici určené 1. ročníku v kapitole o středověku a dekonstrukci rytířského mýtu.

³²¹ BOBIŃSKI, Witold, JANUSZ-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Nowe lustra świata. Część 4*, Warszawa: WSiP, 2019

³²² Drobnou zajímavostí je, že v textu Czesława Miłosze *Od początku tamtego stulecia* je zmíněno české město Olomouc.

Nasiłowské. České aspekty spojené s rokem 1918 se v učebnici nenacházejí. V rámci série *Język polski. Ciekawi świata*³²³ se téma nachází v pátém díle, který rokem 1918 začíná (téma Mladé Polsko bychom našli v díle 4.³²⁴), první kapitola je nazvaná *Dwudziestolecie*, druhá *Współczesność*. „Když v listopadu 1918 v Polsku vybuchla svoboda, mladé pokolení ji přivítalo básnickým kabaretem...událost nebyla jen dokladem entuziasmu v přelomovém momentu historie, ale také projevem angažovanosti v utváření nové podoby umění odpovídající potřebám současnosti.“³²⁵ Kromě veselosti a nadšení ze změny však najdeme i informace o potížích a také kritiku společnosti, a to v neposlední řadě v dílech Stefana Żeromského (dílu *Předjaří* je opět věnován značný prostor) a Jana Lechońe, zmíněno je také *Czarna wiosna* Antoniho Słonimského. K básni Jana Lechońe se vztahují také aktivizační prvky pro žáky, kteří se mají zamyslet nad obrazem Polska, které jim dílo předkládá. Náladu doby vidíme i v manifestu Bruna Jasiońského³²⁶, kde hlásá umění pro všechny i v ulicích a demokratizující se umění. České aspekty v učebnici nenajdeme. Poslední sérií polských učebnic je *Świat do przeczytania*³²⁷ a sledované téma je v druhém díle učebnice určené druhému ročníku. První kapitola knihy má poetický název vyňatý z básně Jana Lechońe: *A wiosną – niechaj wiosnę, nie Polskę zobaczą* a začíná textem, který reflektuje dopad války, ale také novou naději, kterou přinesl rok 1918. „Rok 1918 znovu probudil naději na vybudování lepší, spravedlivější společnosti, a některým národům – mezi nimi Polákům – přinesl vysněnou volnost. V Polsku v prvních letech po získání nezávislosti se radost a naděje mísily s nepokojem a nejistotou, jak bude vypadat nový stát a jaké nebezpečí nová doba přinese.“³²⁸ V následujícím článku *Wobec wolności* autoři opět (tak jako i v předchozích učebnicích) komentují, že svoboda v literárním světě nebyla spojována jen se získáním nezávislosti, ale také se změnou způsobu myšlení o životě a osvobození umělecké představivosti.³²⁹ Všimnout si však můžeme lehce rozdílného použití literárních děl vztahujících se k době, například je

³²³ ŁAPIŃSKA, Iwona, MACIEJEWSKA, Brygida, SADOWSKA, Joanna. *Język polski 5. Ciekawi świata*, Gdynia: Operon, 2017

³²⁴ Kde je zmíněno jako analogie k jiným mladým literaturám a je zde uveden pojem Mladé Čechy, který se v českých učebnicích nenachází.

³²⁵ ŁAPIŃSKA, Iwona, MACIEJEWSKA, Brygida, SADOWSKA, Joanna. *Język polski 5. Ciekawi świata*, Gdynia: Operon, 2017, s.16

³²⁶ *tamtéž*, s.18

³²⁷ BIEDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁKOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania*, Warszawa: Stentor, 2014

³²⁸ *tamtéž*, s.16

³²⁹ *tamtéž*, s.18

zde báseň Juliana Tuwima *Z wierszy o państwie*, ve které nechybí kritický pohled na přehnané očekávání a romantické růžové brýle. Opět se zde setkáváme s básní Herostrates Jana Lechońe, ten analyzuje ve svém textu také literární kritička Anna Nasiłowska. „...Čili: „dost bylo národních mýtů, utrpení, hrdinství, je třeba odhodit nepotřebný balast zkosnatělých vzorců z časů nesvobody, abychom se mohli podívat skutečnosti přímo do tváře: a jaro – ať jaro, ne Polsko uvidím.“³³⁰ České aspekty zde v rámci sledovaného tématu nenajdeme.

Obraz roku 1918 v českých učebnicích není tak barvitý ani naplněný emocemi jako v polském případě. Obraz Masaryka zdaleka neprochází tolika proměnami. Podobně jako jeho polský protějšek je v učebnicích pro základní školy představen velmi pozitivně, není ale spojen s bojem ani není tak jednoznačně dáván do souvislosti se získáním nezávislosti a rokem 1918. České učebnice pro základní školy jsou polským podobné v tom, že zobrazují jednu symbolickou postavu roku 1918, zobrazovanou velmi kladně – a to jako vůdce i jako člověka: „Vyhledejte v textu slova ukazující jeho (tj. Tomáše Garrigua Masaryka) vřelý vztah k rodině.“³³¹ Zároveň ale v českých nenajdeme až takové množství odkazů a nesetkáme se zde s oslavnými básněmi. Masaryk také nereprezentuje pouze rok 1918 a získání svobody, ale celou svou éru. Žáci se dozvídají, jak vypadal jeho běžný život, že miloval jízdu na koni a film³³², nebo že vždy velmi odhodlaně bojoval za pravdu.³³³ Stejně jako v případě polských učebnic se téma roku 1918 stává bohatší o informace až na úrovni středních škol. V rámci série učebnic, které vznikly pod hlavičkou Didaktis, je téma roku 1918 obsaženo v Literatuře pro 3. ročník. S tématem se setkáváme hned na začátku knihy, kdy se na straně 6 a 7 nachází do několika barevně odlišených oblastí rozčleněný článek Vývoj kultury v 1. polovině 20. století. Heslo nesoucí v sobě pojem „vznik“ zazní v tomto kontextu v učebnici jen třikrát. Pokud nepočítáme například „v roce 1920 se vrátil do nově vzniklého Československa“ v životopisech spisovatelů. Na časové ose na straně šest je rok 1918 popsán heslem „na troskách Rakousko-Uherské monarchie vznikly nástupnické státy“ a následně je u letopočtů 1918-1938 zmíněno období první československé republiky. Stejně tak je heslo „první republika“ použito i v textu. Na časové ose na straně 32 je zaznamenán jak vznik prozatímní československé vlády v čele s Tomášem Garriguem Masarykem, tak i založení Československé republiky. Zároveň je zde přiblížena situace před rokem 1918, a co ke vzniku republiky z českého pohledu vedlo – sílící germanizace a problémy se zásobováním

³³⁰ tamtéž, s.31

³³¹ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: Nová škola Duha, 2018, s. 12

³³² VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 9*, Brno: NNS Nová škola, 2017, s. 14-15

³³³ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9.ročník*, Brno: Duha, 2018, s. 10-12

způsobené válkou, cenzura a útlak rozvinutých a prosperujících českých zemí. Jmenován je Manifest českých spisovatelů, zahraniční odboj v čele s Masarykem a Benešem a jejich snaha o přesvědčení států Dohody o potřebě rozbít habsburskou monarchii.³³⁴ Období po roce 1918 je popisováno jako to, které nepřineslo klid. „V prvních letech po válce se mapa Evropy rychle měnila. Rozpadly se staré monarchie, na jejich místě vznikaly nové národní státy. Zpočátku se zdálo, že demokracie a politická svoboda budou ve většině zemích slavit úspěch. Ekonomická bída a nespokojenost s poválečným stavem však nahrály nedemokratickým ideologiím.“³³⁵

Opakovaně je zmiňován konec Evropy jako lídra západní civilizace. Optimističtější pohled však poskytuje strana 36, kde je popsán vznik demokratické republiky sice s problémy (př. spor o Těšínsko), ale nově vzniklý stát jde po cestě demokracie, práv pro všechny a plurality politických stran, seznamujeme se zde s termínem „zlatá léta“. Textům komentujícím vznik Československé republiky zde prostor dán není, jsou zmiňovány patriotické texty, jako ukázka je zde krátká citace *Anabáze* Rudolfa Medka: „Bratři, provolejme v tento den vládě Československé republiky v čele s jejím prezidentem Masarykem třikrát „Na zdar!“ Představena je také v období glorifikovaná legionářská literatura a rovněž Josef Svatopluk Machar a jeho přátelství s Masarykem, které se později proměnilo v znechucení z poměrů ve státě.³³⁶ Uspořádání učebnice odpovídá také uspořádání pracovního sešitu. V něm se na straně devět žáci dočtou o obohacení českého kulturního života po roce 1918 a například vzniku dvou nových univerzit v Brně a Bratislavě. Na straně 42 pak najdeme text věnovaný „zlatým létům“ českých zemí, dočteme se, že první republika zůstala v povědomí lidí jako zlatý věk. Polských akcentů sice najdeme v učebnici i pracovním sešitě několik, jak literárních, tak i neliterárních, jen o jednom ale můžeme uvažovat v přímé souvislosti s rokem 1918, a to o zmínce o bojích o Těšínsko. V sérii *Literatura v souvislostech* nakladatelství Fraus najdeme téma roku 1918 rovněž ve třetím díle, jehož součástí je i elektronická čítanka. Díl nese název *Od plnicího pera k psacímu stroji aneb Literatura 1. poloviny 20. století*. Kapitoly jsou zde děleny do roku 1918 a od roku 1918. V první z nich zaujme Manifest českých spisovatelů o české politice, vlastenectví a národním životě a popis intelektuální společnosti, která usilovala o svobodu pro svůj národ. Zmíněny jsou také vlastenecké básně Josefa Svatopluka Machara.

³³⁴ ANDREE, Lukáš, FRÁNEK, Michal, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta, ŠTĚPÁNSKÁ, Alena, SRNSKÁ, Kateřina, DVORÁK, Jan. *Literatura pro 3. ročník středních škol, učebnice*, Brno: Didaktis, 2009, s.32

³³⁵ tamtéž, s.6

³³⁶ V rámci elektronické čítanky sice nenalezneme například oslavnou báseň na nově vzniklou republiku, český, můžeme říci i patriotický akcent zde ale zazní několikrát, zvláště za zmínku stojí Jobova noc Františka Hrubína vztahující se k tématu války.

Téma roku 1918 u nás je zahrnuto v kapitole Česká literatura v letech 1918-1945 v článku dobové souvislosti, a to v podstatě implicitně, kdy probíráno je již období, které tímto rokem začalo. Zmíněna je radost z nově nabyté svobody, která ve 30. letech přešla v zadumání a smutek. Až v druhém odstavci najdeme heslo vznik ČSR. Jako text spjatý s radostí 20. let a nadšení z nově nabyté svobody je žákům předložen úryvek z díla Viléma Mathesiuse *Možnosti, které čekají*, které vzniklo v roce 1944. V rámci aktivizačních otázek jsou žáci vybídnuti, aby si připomněli politické a společenské okolnosti vzniku ČSR a spisovatele a kulturní pracovníky, kteří se o vznik zasloužili. Z polských akcentů zde najdeme na stranách 58 a 59 Stanisława Przybyszewského a jeho báseň *U moře*, ve které vyjadřuje svůj vztah k vlasti, žákům je doporučeno srovnání se Sovovou básní *Drsná láska*, téma 1918 je však zmíněno až u Stefana Żeromského. „Svým dílem významně přispěl k národně osvobozenému zápasu Poláků na konci 19. století a začátku 20. století, po 1. světové válce se výrazně angažoval na polské straně ve sporu o československo-polskou hranici.“³³⁷ Zmíněno je mimo jiné také jeho dílo *Przedwiośnie*, ve kterém se kriticky vyjadřuje o poválečné polské společnosti. Jmenován je například také Witold Gombrowicz a našli bychom i další akcenty, ne však takové, které by se vztahovaly k tématu.

V zobrazení roku 1918 najdeme řadu společných, ale i odlišných aspektů. České učebnice více zmiňují fakt, že v roce 1918 nejen něco vzniklo, ale také se něco rozpadlo, žákům jsou předkládány obrazy trosek monarchie, výrazněji je akcentována také ztráta čelního postavení Evropy mezi světovými mocnostmi. V polských učebnicích se jen okrajově setkáváme s tím, co skončilo, zato získání samostatnosti Polska je ověnčeno pojmy jako výbuch svobody, probuzení nových nadějí či vítězství. Více entuziastické vyznění je dáno také upozorněním, které v učebnicích nechybí, že Polsko se obrodilo po 123 letech jeho rozdělení, čímž nám vzniká srovnání mezi získáním samostatnosti a znovusjednocením rozkouskované země. Na druhou stranu situace nově vzniklého Československa vyznívá radostněji než v případě severního souseda. Obrazy jako „tzv. první republika byla jedním z mála skutečně demokratických států meziválečné Evropy“ či „Beneš a Masaryk osvobodili prosperující stát od nespravedlivého útlaku“ zde kontrastují s boji o to, co Polákům má patřit, množstvím práce v zničené zemi a anachronickým Polskem v rychle se demokratizující Evropě. V čem se ale popisy neliší, to jsou popisy rychlých změn v období bezprostředně po roce 1918, vzniku

³³⁷ JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 3*, Plzeň: Fraus, 2013, s.59

nových kulturních center, vyobrazení touhy po moderním způsobu života, který je však v polských učebnicích zobrazován častěji skrze technický a ekonomický pokrok a dohánění Evropy, v českých učebnicích se zmiňuje především emancipace, lidská práva a demokratizace. Dvacátá léta jsou označována jako zlatý věk. Co se týče prostoru, hlavním tématem ani v českých, ani v polských učebnicích není přímo rok 1918, ale doba, kterou přinesl, vliv na společnost a literaturu. Pokud srovnáme, zda je tématu zasvěcen článek, kapitola či je jen zmíněn v rámci kontextu, zdá se, že větší váhu dějinné události přiřkládají učebnice polské. V českých učebnicích je informace o roku 1918 zařazována do článku věnovaném dobovým souvislostem, což ale neznámá, že žákům nejsou poskytnuty informace, jen rok 1918 není zvýrazňován například umístěním do nadpisu. Termíny užití u roku 1918 se v českých a polských učebnicích liší, dle českých materiálů nový stát vznikl či byl založen, dle materiálů polských Polsko/Poláci získali nezávislost či stvořili sjednocené Polsko, tedy jsou užitá slovesa výrazněji vyjadřující aktivitu. Co se týče literárního vyobrazení roku 1918 a bezprostředně po něm přicházejícího období, použité množství textů nemůže obstát ve srovnání ani s 1. natožpak s 2. světovou válkou či tématem totalit. Pokud se zaměříme na literární díla vztahující se k roku 1918 v úzkém slova smyslu, tedy vynecháme různá jiná díla věnovaná vlasti či díla akcentující náladu, pocit svobody a patriotismus ve smyslu užívání si života ve své zemi, seznam nebude zrovna dlouhý. V českých učebnicích narazíme na krátkou citaci Rudolfa Medka a úryvek z díla Viléma Mathesiuse *Možnosti, které čekají*. V polských učebnicích pak hraje prim *Przedwiośnie* Stefana Żeromského, dále Herostrates Jana Lechońe, *Czarna wiosna* Antoniego Słonimského a v učebnici *Świat do przeczytania*³³⁸ se setkáváme s básní Juliana Tuwima *Z wierszy o państwie*.

Důležitou otázkou, kterou si zde pokládám je – jak učebnice literatury zobrazují rok 1918 v zemi souseda.³³⁹ I přesto, že v českých učebnicích se nachází značné množství polských autorů, téma roku 1918 je na aspekty týkající se sousední země chudé, jednotlivé zmínky

³³⁸ V této jedině se nenachází *Przedwiośnie* Stefana Żeromského, kterému je v jiných učebnicích ponecháván značný prostor, v sérii *Świat do przeczytania* je dílo zařazeno do předchozího dílu v kapitole o zkušenostech novodobého člověka.

³³⁹ Ne bez významu se tak zdá být rovněž otázka, jaká je znalost této historické události v sousední zemi, na což se snažilo odpovědět již několik výzkumů. Dle průzkumu *Poznej svého souseda* (Popis a vyhodnocení dotazníku, <http://ern.cz> (online: 20.5.2019), který byl v roce 2013 uskutečněn v rámci projektu Euroregionu Nisa mezi zhruba 400 Čechy a Poláky ve věku 16 až 27 let na otázku vzniku Československa odpovědělo správně 58,5 % Poláků, 41,5 % odpovědělo, že Československo vzniklo po 2. světové válce.

uvedené v tabulce, tak úplně nerepresentují obraz, který je v učebnicích přítomný. Jedná se opravdu jen o krátké poznámky v konkrétních knihách, z tohoto důvodu je v tabulce u každé

zmínky uveden přesný zdroj (byť je tato informace dohledatelná

v článku). Informace o průběhu roku 1918 v sousední zemi se nachází jen v učebnici

Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka,

obraz suseda v tématu rok 1918	obraz roku 1918	obraz období
české učebnice o Polsku	0	Dohody zajistily republice území Těšínska ³⁴⁰ ; Žeromski, spor o Těšínsko, osvobozenecský zápas na konci 19. a začátku 20. století ³⁴¹
polské učebnice o Česku	proklamace nezávislosti ³⁴²	Freud se narodil v Česku ³⁴³ ; napsání Švejka ³⁴⁴

kde je v obsáhlé příloze shrnující data historického a politického života uvedena také proklamace nezávislosti Československa. V rámci obrazu období nalezneme v českých učebnicích zmínku o dohodách, které republice zajistily území Těšínska (Literatura pro 3. ročník), spor o Těšínsko a angažovaného spisovatele Stefana Žeromského (Literatura v souvislostech 3). V polských učebnicích musíme vzít zavděk zmínkou v kapitole o filozofii doby v učebnici *Ponad słowami*, že Freud se narodil v Česku a opět v příloze učebnice *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* napsání Švejka jako jeden z důležitých kulturních momentů doby po roce 1918.

2.4.2.2 DRUHÁ SVĚTOVÁ VÁLKA

Již na úrovni vzdělávacích programů je rozdíl mezi Českou republikou a Polskem patrný. V českém *Rámcovém vzdělávacím programu* pro základní vzdělávání z roku 2016 je vysvětleno, že na úrovni páté třídy má žák informace o totalitních systémech a jejich

³⁴⁰ ANDREE, Lukáš, FRÁNEK, Michal, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta, ŠTĚPÁNSKÁ, Alena, SRNSKÁ, Kateřina, DVOŘÁK, Jan. Literatura pro 3. ročník středních škol, učebnice, Brno: Didaktis, 2009

³⁴¹ JAKUBÍČEK, Daniel. Literatura v souvislostech 3, Plzeň: Fraus, 2013

³⁴² CHAMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Nowe zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka*, Warszawa: WSiP, 2019

³⁴³ CHMIEL, Małgorzata, CISOWSKA, Anna, KOŚCIERZYŃSKA, Joanna, KUSY, Helena, RÓWNY, Anna, WRÓBLEWSKA, Aleksandra. *Ponad słowami 2.1.*, Warszawa: Nowa Era, 2017

³⁴⁴ CHAMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Nowe zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka*, Warszawa: WSiP, 2019

důsledcích v rámci problematiky druhé světové války, holocaustu a situaci v Československu, domácího a zahraničního odboje. Měly by se probírat politické a ekonomické důsledky války, ale také zneužití technologií v obou světových válkách. Na základě těchto informací by měl být student schopen vysvětlit příklady antisemitismu a rasismu a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv a rozpoznat ničivou sílu totalitarismu a extrémního nacionalismu.³⁴⁵ Mezi cíle související s tématem patří také kompetence žáka posoudit život v České republice v době nacistické okupace a umět popsat tragické události, které se odehrály v Lidicích a Ležákách. V programu pro střední školy (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia) se dále uvádí, že žák by měl umět definovat základní rysy hlavních totalitních ideologií a umět je porovnat s demokratickými principy, vysvětlit příčiny agresivní politiky a vztah mezi globální ekonomickou krizí a eskalací politických problémů doprovázenou radikalizací pravicových a levicových protidemokratických sil. Zdůrazněna jsou zejména témata mnichovské krize, holocaustu, Protektorátu Čechy a Morava, hnutí odporu za druhé světové války a využití vědy a techniky jako válečného prostředku.³⁴⁶ V polských učebních osnovách se téma druhé světové války objevuje na druhém výukovém stupni (4. – 6. třída), kde žáci získávají informace o zemích, které uskutečnily agresi na Polsko a o politice Stalina a Hitlera. V polské verzi na rozdíl od českých programů je zdůrazňována sovětská agrese a podrobněji se hovoří také o sovětské okupaci. Podle polského programu by měl žák umět charakterizovat život obyvatelstva, včetně židovského, na okupovaných územích Polska a diskutovat o formách odporu společnosti. Jak lze nalézt v programu pro všeobecné vzdělávání s komentářem *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*³⁴⁷ zaměřeném na výuku dějepisu, měl by také umět uvést příklady zvláštního hrdinství Poláků a znát příklady polské záchrany Židů před holocaustem. Žák by měl být schopen jasně zhodnotit mezinárodní postavení Polska před druhou světovou válkou a důsledky paktu Molotov-Ribbentrop a vysvětlit příčiny a rozsah polsko-ukrajinského konfliktu na východním pomezí. Na úrovni středoškolského vzdělávání je v příslušném vzdělávacím programu kladen důraz na témata jako důsledky holocaustu a příklady židovského odboje, okolnosti vzniku protifašistické koalice, bezprostřední následky druhé světové války a na rozdíl od českých osnov jsou zde zmíněny dvě okupace – německá a sovětská. Zajímavé je, že české materiály nepoužívají

³⁴⁵MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2015, s. 52-61, www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf#page=53&zoom=100,90,732 (online: 28.03.2021)

³⁴⁶VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007, s. 45-46, www.nuv.cz/file/159, ss. 45-46, (online: 28.03.2021)

³⁴⁷MEN. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, 2018, s. 19, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_Historia.pdf (online: 28.03.2021)

termíny jako "německá agrese" nebo "německá okupace", ale pouze přídavná jména "nacistický", "nacistická". V probíraném polském základním učivu nechybí ani problematika týkající se podzemní ozbrojené organizace *Armia Krajowa*, Varšavského povstání a důležitým tématem je také účast Poláků ve vojenských bojích spojenců³⁴⁸. V rámci pochopení situace, která vedla k válce, se probírá téma japonské agrese na Dálném východě, expanze Itálie a občanská válka ve Španělsku, politika nacistického Německa, rozpad versaillesko-locarnského systému a Mnichovská dohoda.³⁴⁹ Výše popsané učivo jsou z větší části probíráno v rámci předmětu dějepis.

Jakou důležitost přikládáme tématu druhé světové války je patrné z výčtu literárních děl. Z české četby jsou nejčastěji využívána díla autorů jako Karel Čapek, Bohumil Hrabal, Arnošt Lustig nebo Jan Otčenášek. Poprvé je téma druhé světové války zmíněno v učebnici pro 5. ročník - *Čítance* nakladatelství Alter, kde je zařazen text *Zadní trakt* z Deníku Anny Frankové. Kromě tohoto textu je problematika období v literární výchově ponechána na poslední ročník základní školy, tj. k tématu se vrací až v deváté třídě a obšírněji se mu věnují až učebnice pro střední školy. Žáci se pak seznámí s díly jako *Z deníku* Jiřího Ortena, *Vítr Josefa Čapka*, *Sofiina volba* Williama Styrona, *Válka s mloky* Karla Čapka, *Nebeští jezdci* Filipa Jánského, *V noci přece krysy spí* Wolfganga Borcherta a *Ostře sledované vlaky* či *Obsluhoval jsem anglického krále* Bohumila Hrabala. V rámci literární výchovy na třetím stupni vzdělávání - střední škole - je tomuto tématu ponechán mnohem větší prostor. Některé položky, které byly zařazeny do učebnic pro 9. ročník, se opakují, např. díla Karla Čapka, Bohumila Hrabala nebo Filipa Jánského, ale seznam literatury k tématu druhé světové války se výrazně rozšiřuje. Z děl Karla Čapka se kromě *Války s mloky* objevuje také *Bílá nemoc*. Realitu civilistů za války popisují Ota Pavel - *Smrt krásných srnců*, Jan Drda - *Němá barikáda*, Květa Legátová - *Želary - Jozova Hanule*, Jan Otčenášek - *Romeo, Julie a tma*, Jiří Orten - *Modrá, žíhaná a červená kniha*. Obrazy boje a krutosti najdeme v dílech jako *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* Arnošta Lustiga, *Smrt má jméno Endelchem* Ladislava Mňačka nebo *Treblinka, slovo jak z dětské říkanky* Richarda Glazara. Dopad hrůz tohoto rozsáhlého světového konfliktu na další, poválečný život postav se objevuje v četbách *Hana* od Aleny Mornštajnové a *Adelheid* od Vladimíra Körnera. Povídaním s pozitivním podtextem

³⁴⁸ MEN. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2015, s. 44-45, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Podstawa_programowa/Tom_4_Edukacja_hi_storyczna_i_obywatelska_w_szkole_podstawowej%2C_gimnazjum_i_liceum.pdf (online: 28.03.2021)

³⁴⁹ MEN. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, 2018, s. 20-21, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_Historia.pdf (online: 28.03.2021)

- radostí z přežití války - je *Vajíčko* Ludvíka Aškenázyho. Zcela odlišný pohled na válku ze strany člověka, který se ztotožňuje s některými otázkami nacistické ideologie, představuje Ladislav Fuks ve *Spalovači mrtvol*. Zahraniční autoři, jejichž díla o druhé světové válce jsou zařazena do českých učebnic literatury pro střední školy, jsou Laurent Binet - *HHhH*, James Clavell - *Král krysa*, Joseph Heller - *Hlava 22*, William Saroyan - *Lidská komedie*, William Styron - *Sofiina volba*, Günter Grass - *Plechový bubínek*, John Keegan - *Druhá světová válka*, Rudolf Höss - *Velitelem v Osvětimi* (Autobiografie Rudolfa Hösse, velitele tábora Osvětim), Mačihiko Hačija - *Deník z Hirošimi* a Anne Franková - *Deník Anny Frankové*. V českých středoškolských učebnicích tvoří mimořádně důležitou součást literárního sdělení vztahujícího se k pocitům strachu, zloby a utrpení za druhé světové války poezie, kterou lze rozdělit do tří hlavních skupin. První tvoří básně popisující situaci a pocity po tzv. mnichovské dohodě, především odpor k velmocím, hněv a bezmoc. Tento postoj popisují František Halas - *Torzo naděje*, *Mobilizace*, *Zpěv úzkosti*, Jaroslav Seifert - *Zhasněte světla*, František Hrubín - *Jobova noc*. Druhou část tvoří poezie popisující válečná zvěrstva: Vladimír Holan - *Září 1939*, František Hrubín - *Hirošima*, Josef Čapek - *Vitr*, *Básně z koncentračního tábora*, Jiří Orten - *Elegie*, František Halas - *Mazurské bažiny*. Poslední, třetí oddíl je vlasteneckou poezií, která se zaměřuje na krásu Čech a Prahy a víru, že země, kultura a krásy přetrvají. Kromě hlavního města se spisovatelka Božena Němcová objevuje jako důležitý symbol v několika básních - Jaroslav Seifert - *Vějíř Boženy Němcové* a *Světlem oděná*.

V polských učebnicích se žáci setkávají s tématem druhé světové války již v první třídě a je různými způsoby připomínáno v každém ročníku. Na prvním stupni se toto téma probírá v rámci vlastenecké výchovy, na druhém stupni se žáci setkávají s texty o Ireně Sendlerové a Januši Korczakovi. Nepočítáme-li texty, které nejsou literárními texty, ale v nichž autoři učebnic vysvětlují souvislosti probírané problematiky, je druhá světová válka ve výuce na prvním stupni zastoupena prostřednictvím děl: Łukasz Wierzbicki - *Dziadek i niedźwiadek*, Bogdan Ostromecki - *Westerplatte*, Tadeusz Kubiak - *Grób nieznanego żołnierza*, Paweł Beręsewicz - *Czy wojna jest dla dziewczyn*, *Był taki wrzesień* - vycházející z textu Teresy Duralské-Machety a Maji Turbaczewské *Światowy dzień pokoju*, Michał Rusinek - *Zakłęcie na "w"*, Iwona Chmielewska - *Pamiętnik Blumki* a Wojciech Kalwat - *Druga wojna światowa*, Joanna Papuzińska - *Asiunia*. Lze tedy konstatovat, že na prvním stupni se žáci seznamují s tématem druhé světové války prostřednictvím básní s vlastivědným poselstvím a příběhů s dětskými hrdiny. Na druhém stupni se seznam četby rozšiřuje a válečná témata začínají být obtížnější, zejména v 6.-9. ročníku. Jsou zde zahrnuty tyto texty: Franciszek Dąbrowski -

Żołnierze z Westerplatte, Bronisław Majko – *Obrona Grodna*, Jarosław Iwaszkiewicz – *Pokój*, Konstanty Ildefons Gałczyński: *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*, Karolina Lanckorońska: *Wspomnienia wojenne*, Arkady Fidler: *Dywizjon 303*, Miron Białoszewski – *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, Antoni Słonimski – *Elegia miasteczek żydowskich*, Roma Ligocka – *Dziewczyna w czerwonym płaszczyku*, Melchior Wańkowicz – *Ziele na kraterze*, Halina Birenbaum – *Życie jak nadzieja*, Hanna Łochocka – *Nieznany żołnierz*, Gustaw Herling-Grudziński – *Inny świat*, Tadeusz Różewicz – *Ocalony* a Bronisław Linke – *Kamienice Krzyczą*. Některé z uvedených textů se opakují i v učebnicích pro střední školy, například díla Mirona Białoszewského, Haliny Birenbaumové, Romy Ligocké nebo Konstantyho Ildefonse Gałczyńskiego. Kromě nich se studenti setkají také s díly Krzysztofa Kamila Baczyńskiego (*Ten czas, Pokolenie, Elegia, Historia, Biała magia*), Hanny Krall (*Zdążyć przed Panem Bogiem*), Gustawa Herlinga-Grudzińskiego (*Inny świat, Wieża*), Aleksandra Kamińskiego (*Kamienie na szaniec*), Arkadije Fiedlera (*Dywizjon 303*), Melchiora Wańkowicze (*Monte Cassino*), Karoliny Lanckorońskiej (*Wspomnienia wojenne 22 IX 1939-5 IV 1945*), Kazimierze Moczarského (*Rozmowy z katem*), Jana Józefa Szczepańskiego (*Święty*), Czesława Miłosze (*Campo di Fiori*), Magdy Rozmarynowské (*Warszawskie dzieci*), Andrzeje Trzebińskiego (*O niebieskim pachnącym groszku*), Katarzyny Krahelské (*Hej, chłopcy, bagnet na broń*), Tadeusze Borowského (*Pożegnanie z Marią, Den na Harmenzachu, U nas w Auschwitzu, Odezwa*), Zuzanny Ginczanky (**** Non omnis moriar*), Tadeusze Różewicze (*Ocalony, Zostawcie nas, Cierń, Lament*), Tadeusze Konwického (*Nowy Świat i okolice*), Anny Świrszczyńskiej (*Budowałam barykadę*). Ze zahraniční literatury jsou to Anna Franková (*Deník Anny Frankové*), Bohumil Hrabal (*Ostře sledované vlaky*) a izraelská spisovatelka polského původu Irit Amiel (*Osmaleni*).

Při porovnání obou seznamů je zřejmé, že polské učebnice více využívají díla národních autorů. Přesto lze spatřovat podobnosti ve výběru titulů pojednávajících o koncentračních táborech (*Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou, Život jako naděje, Deník Anny Frankové, Święty - Světec, U nas w Auschwitzu - U nás v Osvětmi*). V českých učebnicích je to jeden ze dvou momentů, kdy je Polsko zmiňováno (druhým je začátek války). V jednom z polských materiálů se však setkáváme s velmi neobvyklou kombinací. V učebnici polského jazyka *Język polski* pro osmou třídu nakladatelství Operon je vedle textu Haliny Birenbaumové umístěn úryvek z knihy Henryka Sienkiewicze *Krzyżacy*: „Němci byli kácení jako les a

umírali v tichu, ponuří, obrovští, neohrozeni”³⁵⁰ Podle autorů knihy má toto srovnání lépe ilustrovat problematiku války. Dalším společným tématem polské a české četby je dopad války na civilní občanstvo (*Romeo, Julie a tma, Smrt krásných srnců, Želary - Hanulka Jozy, Asiunia, Plechový bubínek, Vajíčko*), a to i v podobě poválečného traumatu (*Sophiina volba, Adelheid, Hana*). V zobrazení postav jsou patrné rozdíly. V polské četbě se častěji setkáváme s hrdinským postojem obyčejného člověka, který tak činí z vlasteneckých důvodů, nejmladší žáci se s tématem seznamují právě touto formou. V učebnici *Elementarz XXI wieku* se při vysvětlování, co je vlast, objevuje velmi obecná zmínka o válce: „zde se rodili, bojovali a umírali naši předkové”³⁵¹ a dětem se vysvětluje, že vlastenectví je spojeno s obětí pro vlast. Postavy v českých učebnicích se k podobnému postoji rozhodují většinou až ve chvíli, kdy se již musí rozhodnout, na které straně budou stát. Mezi polskou četbou se objevují další texty popisující válku, bitvy a hrdinství (*Monte Cassino, Dywizjon 303*). Rozdíly se samozřejmě vyplývají i z jednotlivých skutečností - Varšavské povstání v Polsku (*Pamiętnik powstania warszawskiego - Deník Varšavského povstání*), Heydrichiáda v Čechách (*HHhH, Němá barikáda*), v polských čítankách se neobjevuje motiv záchrany sovětskou armádou, vnímání těchto událostí je zřetelně odlišné (v českých př. *Zbabělci*, ale také *Jozova Hanule* a motiv znásilnění sovětským vojákem). V učebnici *Kolorowa klasa* pro třetí třídu je začátek války vysvětlen slovy: „Polsko bylo vojensky napadeno svými sousedy - Německem a Sovětským svazem.”³⁵² V české četbě se setkáváme s příběhem vyprávěným Němcem nebo člověkem, který se ztotožňuje s nacistickou ideologií, a objevují se i podtóny komedie a grotesky. Mezi výklady v polských učebnicích se z tohoto hlediska odlišují *Ostře sledované vlaky* českého spisovatele Bohumila Hrabala: „[...] vedli jsme jeden druhého na smrt, i když určitě, kdybychom se někdy potkali někde v civilu, možná bychom se měli rádi, povídali bychom si.”³⁵³ Srovnání poezie vztahující se k druhé světové válce ukazuje ještě větší rozdíl, polská představuje vlastenecké básně a volání do zbraně, česká pocit zrady a smutku po událostech roku 1938 (například *Zpěv úzkosti* Františka Halase, v níž popisuje svůj smutek nad Francií a

³⁵⁰ SIENKIEWICZ, Henryk. *Krzyżacy. Rozdział LI*, In: KLIMCZAK, Barbara, TOMIŃSKA, Elżbieta, ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa. *Język polski. Klasa 8*, Gdynia: Operon, 2018, s. 219; originál: Wycinano Niemców jak bór, a oni marli w milczeniu, posępni, ogromni, nieustraszeni (přeložila: Michaela Zormanová)

³⁵¹ HRYSZKIEWICZ, Ewa, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz XXI wieku. Klasa 1. Przewodnik nauczyciela*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 120; originál: tu się rodzili, tu walczyli, tu ginęli przodkowie (přeložila: Michaela Zormanová)

³⁵² SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, Mitoraj-Hebel, Agnieszka. *Kolorowa klasa 3*, Gdynia: Operon, 2011, originál: na Polskę najechali zbrojnie jej sąsiedzi – Niemcy i Związek Radziecki (přeložila: Michaela Zormanová)

³⁵³ HRABAL, Bohumil. *Pociągi pod nadzorem specjalnym*, przekł. Andrzej Czycibor-Piotrowski, In: DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Liceum i technikum 5*, Gdynia: Operon, 2011, s. 225

Anglií a jejich souhlasem s Mnichovskou dohodou) a bolest nad osudem tak krásné země, jakou bylo Československo. Básně popisující pocity z válečných hrůz samozřejmě najdeme v českých i polských učebnicích.

Informace o sledovaném tématu žáci a studenti středních škol nezískávají jen pomocí literárních ukázek. Čtení o druhé světové válce je rozsáhlé a často zařazené do samostatných kapitol. Již podle názvů a počtu kapitol obsahujících toto téma lze vypozařovat rozdíly mezi učebnicemi českými a polskými. V polských učebnicích je toto téma zařazeno do pasáží určených pro nejmladší žáky: *Polskie opowieści, Wojna oczami dziecka* a *A to Polska własnie*. Pro druhý stupeň vzdělávání jsou to tyto názvy: *Deszczowa zaduma, Ojczyzna twa, Świat mitów, U źródeł: konflikt i porozumienie – Nietolerancja, Kartki z kalendarza, Wojenna groza, W obronie wolności, Pamięć wiecznie żywa* i *Mali i wielcy w historii*. V učebnicích pro střední školy se kapitoly nazývají: *Strzec Boga, honoru i Ojczyzny, Cenić wolność, W obliczu katastrofy, Katastrofa totalna. Literackie oblicza wojny – Wybory tragiczne, Kontynuacja i nawiązania: Czy możliwa jest sztuka po Oświęcimiu?, Wojna i okupacja – literacki zapis przeżyć świadków i uczestników, Dramat życia obozowego, Holokaust w literaturze XX wieku, Refleksje powojenne – człowiek wobec zła, Na ojczyściej ziemi, Literatura i kultura 1939-1989, Ocalić od zapomnienia, Wojna w kulturze i literaturze – Podwaliny jakiejś nowej, potwornej cywilizacji, Wojna i okupacja, Katastrofizm i katastrofa, Po katastrofie. Literatura wobec zagłady, Świat totalitarny a Wobec zagłady*. Čím vyšší je stupeň vzdělání, tím více prostoru je ponecháno tématu války. Učebnice obsahují množství kapitol věnovaných podobné problematice, často s velmi expresivními názvy. V českých knihách jsou obecně názvy mnohem méně expresivní, což se projevuje i v rámci analyzovaného problému. V učebnicích pro základní školy jsou kapitoly: *Česká literatura 1. poloviny 20. Století, Česká literatura za 2. světové války, Světová literatura za 2. světové války, Česká literatura 2. poloviny 20. století – Obraz 2. světové války, Světová literatura 2. poloviny 20. století – Obraz války a Vize a fantazie*. V českých učebnicích pro střední školy najdeme názvy: *Druhá světová válka a její obraz v literatuře* a *Literatura 1. poloviny 20. Století*.

Texty popisující druhou světovou válku se zaměřují na vykreslení nepřitele a osudů lidí. V polských učebnicích pro nejmenší děti je nepřítel popisován jako „Německo“, „Německo a Sovětský svaz“ nebo „Hitlerovo Německo“, „Německo, kterému vládl Adolf Hitler“. Teprve později, v textech pro druhý stupeň a střední školy, se objevují i další výrazy jako „okupanti“ nebo „nacisté“. V českých učebnicích se setkáme se slovy „Němci“, „nepřátelé“, ale také „Hitler“ ve větách jako např.: „Hitler zaútočil“, „Hitler rozpoutal válku“. Na rozdíl od

polských učebnic zde není Sovětský svaz zařazen do výčtu nepřátel, ale na druhou stranu v českých učebnicích najdeme texty, v nichž jsou pozdější spojenci popisováni způsobem určeným pro popis nepřátel: „zrada v Mnichově“ nebo „hanebnost evropských mocností“. Zajímavým tématem je obraz lidí – civilistů, vojáků, vězňů koncentračních táborů. V polských učebnicích pro první stupeň základní školy převažují hrdinské postavy. Texty popisují dětské příběhy, v nichž se žáci seznamují s tématem války prostřednictvím příběhů svých prarodičů, prostřednictvím dědečka, který byl vojákem, nebo babičky, která byla zdravotní sestrou. Dětem je vysvětleno, že právě v tom spočívá vlastenectví. Žáci se seznámí s různými osobnostmi, jako je Irena Sendlerová nebo Janusz Korczak, ale také s dětskými hrdiny, kteří se zúčastnili války, zejména Varšavského povstání. Nechybí však ani zmínky o utrpení lidí prostřednictvím méně expresivních výrazů, jako například „mnoho lidí zemřelo“ nebo „lidem byl odebrán mír a svoboda“. Na druhém stupni vzdělávání je popis války a osudů lidí podobný, objevují se obrazy událostí a emocí, které jsou obtížněji pochopitelné, popisují bezmoc a strach. Žáci jsou opět konfrontováni s tématem povstání nebo se skutečností, že polská armáda významně přispěla k vítězství u Monte Cassina. Vedle hrdinských příběhů je výraznější téma utrpení, které válka přináší, posílené řadou známých osobností, které byly zatčeny a zavražděny, jako například Zuzanna Ginczanka nebo Krystyna Krahelská, zde se objevuje se také motiv matky, která se bojí o život své dcery. Příběh je podán formou komiksu: „Krysio, pojd' se mnou domů,“ žádá matka v bublině a dcera jí odpoví: „Tady mě potřebují.“³⁵⁴ Učebnice obsahují obrazy boje a smrti jako důkaz vlastenectví.³⁵⁵ Počet slavných osobností, o nichž se žáci dozvídají jak z jejich díla, tak z informací o jejich životě, které trpěly a zemřely během války, stále roste a vytváří výmluvný obraz o hrůzách války. V českých učebnicích pro základní školy se objevují texty popisující utrpení lidí, texty vysvětlující, co byly koncentrační tábory, a texty o tragickém osudu obyvatel obcí Lidice a Ležáky. Tyto pasáže jsou ve srovnání s polskými studii spíše popisné a méně expresivní. V učebnicích pro střední školy je více prostoru věnováno situaci, která nastala po Mnichovské dohodě v Čechách. V dílech, která doplňují a vysvětlují literární texty, zejména dobovou poezii, se objevují pojmy jako „houževnatost lidu tváří v tvář agresorovi“, „držení se nejslavnějších tradic nepřemožitelného a hrdého národa“, ale také „rozčarování“ a „nevyužitá oběť lidu“. Pozornost je zde upřena na útěchu v kráse naší země, bohatou kulturu a hrdost na to, že jsme Češi. Kulturní výchova a citlivost ke kráse jsou zde chápány jako vlastenecký

³⁵⁴ KOŁOMYCKA, Berenika. *Krystyna Krahelska. Warszawska Syrenka*, In: HORWATH, Ewa, ŻEGLIŃ, Anita. *Słowa z uśmiechem 5*, Warszawa: WSiP, 2019, s. 96

³⁵⁵ Změnu v tomto ohledu lze pozorovat v učebnicích pro střední školy, kde se vedle vlasteneckých textů objevují texty písní *Sorry Polsko* od Marie Peszek nebo *Nie pytaj o Polskę* od Obywatel GC.

postoj. Jak píše Václav Černý v knize *Paměť*, jejíž úryvek je použit ve cvičebnici *Literatura pro 3. ročník. Pracovní sešit* nakladatelství Didaktis: "Bylo přirozenou a spontánní morální reakcí národa, který byl oloupen o všechno kromě své duše, uchýlit se ke své literatuře, hudbě, divadlu, malířství jako jediné zbývající záruce své síly a hodnoty, jedinému garantu své naděje."³⁵⁶ Často používanými symboly

krásy, hrdosti a češství jsou hlavní město Praha a spisovatelka Božena Němcová, která se narodila sto let před začátkem války. Opakujícím se tématem je kontrast obyčejného života a válečné hrůzy, jako například v obraze lidí, kteří se hádají v salonech a později se setkávají jako vězni v koncentračním táboře: „V koncentračním táboře se smutně setkali kolegové a malíři rozdělení spory o to, jak tvořit umění a jak vidět realitu."³⁵⁷ Zmíněn je i smutek nad ztrátou pozice Evropy jako světového hegemonu v první polovině dvacátého století.

České a polské učebnice se v mnoha ohledech liší, což se projevuje i v probírané látce o druhé světové válce. V českých učebnicích se více používá četba zahraničních autorů, polské učebnice jsou výraznější, už jen v názvech kapitol, do nichž je zařazena převzatá četba a texty. Učebnice odrážejí rozdíly mezi českou a polskou kulturou a českým a polským přístupem k předmětu. Můžeme to vidět na postoji k Sovětskému svazu nebo na obrazu vlastenectví. V polských učebnicích najdeme řadu příběhů hrdinství obyčejných lidí a inklinaci k vojenskému patriotismu, v českých je představován spíše tragický osud a brutální zásah do života obyčejných lidí. Obraz války se liší i s ohledem na klíčové momenty, kromě Varšavského povstání v polských učebnicích a heydrichiády v učebnicích českých, je to také počátek tohoto konfliktu pro nás, zatímco pro Polsko je to jeho napadení v září 1939, v českých učebnicích téma začíná již Mnichovskou dohodou (přesto, že jako začátek války je samozřejmě rovněž uváděno napadení Polska) – co ale českou i polskou naraci spojuje, je pocit zrady a osamělosti a výtka vzhledem k západním mocnostem. Pro české i polské učebnice je velmi důležitým tématem hrůza koncentračních táborů a pozornost věnují i těžkostem života po válce. České učebnice se více snaží nabídnout i jiný pohled – pohled stoupence nacismu (Höss, hlavní postava Spalovače mrtvol) nebo také pohled odlehčený, méně tragický, prosvětlený špetkou naděje – jako například v povídce *Vajíčko*.

³⁵⁶ ČERNÝ, Václav. *Křik koruny české*, In: ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 3. ročník. Pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2009, s. 158.

³⁵⁷ ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 3. ročník*, Brno: Didaktis, 2009, s. 143

Kde v tom najdeme zobrazení souseda? Je patrné, že v rámci tématu II. světové války se české i polské učebnice soustředí primárně na tragédii vlastního území. V českých učebnicích najdeme více zmínek o Polsku než naopak, což je však určeno danými reáliemi. Polsko je zmiňováno při popisu začátku války nebo koncentračních táborů, nenajdeme zde však zmínku o Varšavském povstání nebo

obrovských ztrátách na obyvatelstvu, které Polsko utrpělo, stejně tak se polské učebnice nezmiňují o událostech, které potkaly Česko, ani o Mnichovské dohodě, v učebnici *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* v tabulce s historickými daty figuruje zábor Zaolší polskými vojsky v roce 1939. Co se týče literatury souseda, v českých učebnicích nenajdeme dílo žádného polského autora, které by se týkalo Druhé světové války. V polských učebnicích je

obraz souseda v tématu Druhá světová válka	obraz v literárních dílech	obraz v učebnici mimo samotný text literárních děl
české učebnice o Polsku	hrůzy koncentračních táborů na území Polska (Sofiina volba; Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou; Treblinka – slovo jak z dětské říkanky)	začátek války, koncentrační tábory
polské učebnice o Česku	Ostře sledované vlaky – jiný, trochu odlehčený, v porovnání s polskými díly, pohled na válku	0

Česká republika zastoupena Hrabalem a jeho *Ostře sledovanými vlaky*. Obraz o sousední zemi můžeme získat i z literárních textů – polská emigrantka je hrdinkou románu *Sofiina volba*, děj díla Arnošta Lustiga *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* se nejen odehrává v Osvětimi, ale postava je inspirována polskou herečkou (co v učebnicích není zmíněno), v nacistickém koncentračním táboře na území Polska se rovněž odehrává memoárové dílo Richarda Glazara *Treblinka – slovo jak z dětské říkanky*. Také autobiografie Hösse má samozřejmou vazbu s Osvětimi. Autor *Plechového bubínka* Günter Grass se narodil v dnes polském Gdaňsku a toto město je i jedním z dějišť tohoto slavného díla, v rámci tématu II. světové války v českých učebnicích však tato část není využívána. Česko za II. světové války v polských učebnicích reprezentuje kromě již zmíněných *Ostře sledovaných vlaků* také postava Josefa Františka,

českého pilota v díle *Dywizjon 303*, pokud započítáme i doporučenou četbu, kapitola *Sierżant Frantyszek - dzielny Czech* se totiž přímo v učebnicích nenachází.

2.4.2.3 OBDOBÍ KOMUNISMU

Zařadit do předkládané práce také toto období považuji za velmi důležité, jak uvidíme dále v článku, je to právě období, ve kterém najdeme nejvíce toho hledaného „zobrazení susedství“ – zobrazení Česka a Polska jako států, které něco prožívaly zároveň, spolu, které se ovlivňovaly a které se, parafrázujíc Czesława Miłosze, chápaly. Zároveň se ale jedná o téma, které již bylo analyzováno, a to i z hlediska „obrazu suseda“ v učebnicích literatury pro střední školy. Tato podkapitola předchozí analýzy rozšíří a přinese tak i nové poznatky, přesto považuji za zcela klíčové věnovat dostatečnou pozornost předchozímu, velmi přínosnému, výzkumu.

Článek Blaženy Gracové *Češi a Poláci ve 20. století - obraz suseda na stránkách polských a českých dějepisných učebnic* popisuje poválečné období spolu s kritickým pohledem na vstup sovětských vojsk a nastolení komunistického režimu. Rok 1968 je zmíněn jako jedna z nejdůležitějších otázek: „Polská účast na okupaci Československa v roce 1968 je zmiňovaná jako aktivita vynucená sovětskou politikou a nehrají tudíž zásadní roli v československo-polských vztazích.“³⁵⁸ Dále je popsáno jaro národů, Charta 77 a osobnost Václava Havla, pozitivně je hodnocen přínos Lecha Wałęsy a Jana Pavla II. Autor komentuje absenci osobností z oblasti umění, jako jsou Czesław Miłosz nebo Wisława Szymborska, nicméně dodává, že jim bude pravděpodobně věnována pozornost v učebnicích literatury. Martin Tomášek se ve svém článku zaměřuje právě na literární vědu a seznamuje čtenáře se studií Zdeňka Beneše a Tomáše Nigrina: *Ideologie a život: obraz doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu*, v níž upozorňují na stále mlhavější obraz komunismu u dnešních žáků a studentů. Martin Tomášek dále představuje svůj výzkum založený na deseti českých studiích pro středoškolskou literaturu, které vyšly po roce 1989, jako např: *Česká literatura po roce 1945 z ptáčích perspektiv* Aleše Hamana z roku 1990, *Česká literatura po roce 1945* Miroslava Hoznauera z roku 1992, ale i současné knihy, např: *Literatura pro 4. ročník středních škol* od Lukáše Andree a *Literatura v souvislostech 4* od Jakuba Chrobáka, které jsou rovněž součástí materiálové základny tohoto článku. Martin Tomášek zdůrazňuje,

³⁵⁸ GRACOVÁ, Blažena. *Češi a Poláci ve 20. století – obraz suseda na stránkách polských a českých dějepisných učebnic*, In: GRACOVÁ, Blažena, LABISCHOVÁ, Denis, SZYMECZEK, Józef. (red.) *Vzájemný obraz suseda v polských a českých školních učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2014, s. 35-39

že jak vyplývá z analyzovaných učebnic, pohled na standardizaci se v posledním čtvrtletí téměř nezměnil. Výzkumník dále poukazuje na nedostatek textů představujících prezentované období a jeho ideologii, které by studentům umožnily dojít k vlastním závěrům namísto prezentace již vytvořeného pohledu prostřednictvím textů.³⁵⁹ Lenka Neméth Vítová vycházela ze sedmi současných polských učebnic, které jsou také součástí materiálové základny tohoto článku. Neméth Vítová popisuje, jak knihy zobrazují díla a realie té doby³⁶⁰: "Polské středoškolské učebnice literatury nabízejí mnohostranný obraz socialismu jako ideologické nesvobody, v níž se však lidský intelekt nenechal beze zbytku svázat, ochromit a podřídit, a vydal silné svědectví o kondici lidství v podmínkách totality." Obraz socialismu v Československu popisuje také Neméth Vítová, která ve svém seznamu uvádí krátký text o Pražském jaru, úryvky z knih *Vlaky pod zvláštním dohledem* a *Bezmocné síly*, fotografii z pohřbu Jana Palacha, informace o Ryszardu Siwcowi, úryvek z díla Milana Kundery *Život je jinde* a informace o Formanově filmu *Přelet nad kukaččím hnízdem*.³⁶¹

Na základě shromážděných informací lze konstatovat, že obraz prezentovaný v učebnicích se soustředí výhradně na současný pohled na toto období. V rámci tohoto článku bude předchozí výzkum rozšířen o podobu zobrazení komunismu v učebnicích pro základní školy a o srovnání českého a polského obrazu. Zobrazení tohoto historického období v polských a českých knihách bude obohaceno také o rozšířenou materiálovou základnu. S takovou analýzou vyvstávají nové otázky - jak se liší obraz komunistického období v závislosti na úrovni vzdělání? Je pozornost přesunuta na jiné prvky předmětu?

V učebnicích je studované období rozděleno do velmi odlišných časových jednotek, které často nejsou založeny na chronologii událostí. Nejčastěji jsou zdůrazňována data 1956, 1968 a 1989. V českých i polských knihách setkáváme s zvýrazněním období šedesátých let nazývaným tání (odwilża), Češi i Poláci v učebnicích používají termín "normalizace", když mluví o sedmdesátých letech, a "cesta ke svobodě", když mluví o osmdesátých letech. Přesto, že polské učebnice mají obvykle mnohem barvitější popisy kapitol než české učebnice, kde kapitoly jsou většinou pojmenovány pouze obdobím, ke kterému se vztahují – právě u sledovaného tématu se setkáme i s metaforičtějšími názvy, např. *Vzhůru nohama* nebo *Ve znamení dvojitého strachu*.

³⁵⁹ TOMÁŠEK, Martin. *Moc bezmocných. Obraz normalizace v polistopadových učebnicích literatury. Vzpomínky jako pramen*, In: GRACOVÁ, Blažena, TOMÁŠEK, Martin (red.). *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2016, s. 80-101.

³⁶⁰ NEMÉTH VÍTOVÁ, Lenka. *Obraz socialismu v polských středoškolských učebnicích literatury*, In: GRACOVÁ, Blažena, TOMÁŠEK, Martin (red.). *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2016, s. 110-111

³⁶¹ *tamtéž*, s. 102-111

Stále ale platí, že kapitoly v českých učebnicích jsou řazeny chronologicky, zatímco v polských učebnicích jsou podřízeny tématu – snaží se studenty provést například životem, problémy a díly autorů, kteří se rozhodli zůstat v zemi během okupace, přičemž za důležitější než chronologii považují logický vývoj problematiky. V českých učebnicích se s takovými dílčími tématy setkáváme spíše v podobě medailonku a látka v kapitole je rozpracována chronologicky, včetně toho, že v kapitolách jsou uvedena i díla, která vznikla v tomto období, ale nijak se netýkají zde probírané problematiky, jako např. v kapitole *V době totality 1960-1980* je uvedeno dílo s názvem *Postřižiny* zasazené do počátku 20. století.

Literární texty můžeme rozdělit podle kapitol a podkapitol v učebnicích na oficiální literaturu, včetně socialistického realismu, samizdatovou (undergroundovou) literaturu a literaturu exilových autorů. K tomuto materiálu se přidává literatura, která vznikla po revoluci a popisuje zkoumané období. Zahraniční literatura hraje v českých a polských učebnicích v rámci tématu období komunismu spíše okrajovou roli. Socialistický realismus v polských materiálech reprezentuje Władysław Broniewski s básní *Pokłon Rewolucji Październikowej* spolu s fotografií sochy Very Muchiny *Robotnik i kolchoźnica* (*Język polski. Odkrywamy na nowo*), o dvě stránky dále je báseň Adama Ważyka *Lud wejdzie do śródmieścia* a obraz Aleksandra Kobzdeje *Podaj cegłę*. Texty jsou součástí kapitoly *Socialistický realismus* a nechybí popis tohoto směru, který studenty seznamuje se skupinou socialistických realistů - *Pryszczaci*. Báseň Konstantyho Ildefonse Galczynského *Requiem?* je představena studentům jako kryptoparodie. *Nowe lustra świata* představují také dílo *Robotnik i kolchoźnica*³⁶², básně Adama Ważyka, včetně *Widokówka z miasta socjalistycznego* a skladbu *Wiosna* Viktora Vorošilského, kterou najdeme v podsekcí *Tu - praca. Nadchniony traktor czyli o literaturze realizmu socjalistycznego* v učebnici *Klucz do świata*³⁶³. Kromě Socialistického realismu Adama Ważyka kniha obsahuje také jeho zúčtování se stalinismem, úryvek z jeho *Poemat dla dorosłych* a doprovodný text k básni je komentován jako postavení se do čela proudu "tání". Čeští žáci se s charakteristikou socialistického realismu seznamují v deváté třídě např. v *Čítance* nakladatelství NNS v rámci stručného chronologického přehledu vývoje světové a české literatury, kde jsou vedle lakonického popisu směru uvedeni ruští a čeští autoři píšící tímto stylem. Je zde také popis proletářské poezie a seznam autorů, jejichž díla byla využívána, ale oni sami nebyli součástí

³⁶² BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Nowe lustra świata 5*, Warszawa: WSiP, 2015, s. 4

³⁶³ ZAWADZKI, Andrzej, DRABIK, Beata, PSTRAĞ, Jakub. *Klucz do świata 3*, Warszawa: PWN, 2009, s. 111-123

ideologie.³⁶⁴ V knize *Literatura pro 4. ročník* je obraz zkoumaného období doplněn zmínkou o seriálech doby. V této učebnici se dozvíme také o literatuře apolitické a jako představitele zde máme uvedeného polského spisovatele Stanisława Lema.

Téma samizdatové literatury (v polských učebnicích nazývané také „druhý oběh” – „drugi obieg”), je v českých a polských učebnicích zpracováno velmi podobně. Pozornost je věnována rozporům mezi autory, kteří v zemi zůstali, a těmi, kteří ji opustili, Czesław Miłosz v textu *Zniewolony umysł*, který je zmiňován také v českých učebnicích, píše: „Chirurg nemůže považovat řezníka za sobě rovného v obratnosti, stejně jako se Polák, Čech nebo Maďar vyškolený v precizních řezech usměje, když se dozví, že ho někdo v exilu nazval zrádcem [...]”³⁶⁵ V učebnici *Klucz do świata* se studenti seznámí s textem Janusze Dunina *Smak książki zakazanej*, materiál obsahuje také podkapitulu *Socrealizm à rebours – czyli o twórczości Marka Hlaski a Mala apokalipsa peerelowskiej rzeczywistości* se dvěma úryvky textu Tadeusze Konwického. V českých a polských knihách je popisováno tajné čtení děl – v české učebnici *Literatura v souvislostech 4* je polský spisovatel Zbigniew Herbert představen jako autor, jehož díla se tajně četla v kostelech. Nechybí téma tajných koncertů a s nimi spojených protestních písní. Jejich fenomén je v českém materiálu spojen především s Karlem Krylem a písní *Bratříčku, zavírej vrátka*, v polském pak s Czesławem Niemenem a písní *Dziwny jest ten świat*. S osobností Karla Kryla se žáci seznamují již v deváté třídě, *Čítanka* nakladatelství Duha představuje jeho píseň *Bratříčku, zavírej vrátka* a *Náměšť* Jaroslava Hutky jako dva protestsongy proti komunismu.³⁶⁶ Stejnou dvojici písní najdeme i v *Čítance* NNS spolu s popisem jednoho listopadového dne roku 1989 od Michala Horáčka.³⁶⁷ Píseň *Dziwny jest ten świat* Czesława Niemena je v učebnici *Nowe lustra świata* popsána takto: „získala obrovskou popularitu a zařadila se do proudu světových tzv. protest-songů, namířených proti negativním jevům společenského, politického života.”³⁶⁸ Specifickou kategorií je úryvek textu *Homilie* Jana Pavla II. proneseného na Placu Zwycięstwa ve Varšavě 2. června 1979.³⁶⁹ Text byl použit

³⁶⁴ VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: NNS Nová škola, 2017, s.7

³⁶⁵ DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe*, Gdynia: Operon, 2011, s. 178-180; originál: Chirurg nie może uważać rzeźnika za równego mu w zręczności, tak samo wyćwiczony w precyzyjnych zabiegach Polak, Czech czy Węgier uśmiecha się, dowiadując się, że ktoś na emigracji nazwał go zdrajcą (překlad: Michaela Zormanová).

³⁶⁶ VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: NNS Nová škola, 2017, s. 61-77

³⁶⁷ tamtéž, s. 76-77

³⁶⁸ BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Nowe lustra świata 5*, Warszawa: WSiP, 2015, s. 164; originál: zdobył ogromną popularność, sytuował się w nurcie światowych tzw. protest-songów, skierowanych przeciwko negatywnym zjawiskom życia społecznego, politycznego (přeložila: Michaela Zormanová)

³⁶⁹ KOPCIŃSKI, Jacek. *Przeszłość to dziś 3*, Warszawa: WSiP, 2014, s. 131

v učebnici *Świat do przeczytania*³⁷⁰, *Przeszłość to dziś*, *Nowe zrozumieć tekst- zrozumieć człowieka*, ale také v *Literatura v souvislostech 4*, kde je nazvaný morální podporou Solidarity.³⁷¹ Téma samizdatu a emigrační literatury se částečně překrývá, zejména kvůli emigraci autorů jako Karel Kryl Stanislav Mrozek. Učebnice *Literatura v souvislostech 4* vybízí studenty k zamyšlení se nad specifiky tvorby emigrantů a jako příklad používá *Dzienniki* Witolda Gombrowicze: „Jak si vysvětluješ potřebu tohoto žánru u emigranta?“³⁷²

Zahranční literatura se v polských ani českých učebnicích příliš neobjevuje. Ve všech zkoumaných materiálech se ale nachází *Farma zvířat* George Orwella. Dalšími příklady zahraniční literatury jsou jen úryvky českých děl v polských knihách a naopak - polská díla, která se objevují v českých materiálech. V učebnici *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* se nachází text o filmu Miloše Formana *Přelet nad kukaččím hnízdem* jako podklad pro diskusi o hranicích lidské svobody.

Obraz života v PRL přináší Aneta Górnicka-Boratyńska v úryvku z knihy *Zielone pomarańcze, czyli PRL dla dzieci*, která vznikla již po revoluci. Objevuje se zde motiv dětství, ale také prázdných obchodů a nedostatku základního zboží.³⁷³ Motivy jako emigrace, zákaz vycestování a rozdělené rodiny najdeme v *Čítance* nakladatelství SPN v textu *Pelišky*,³⁷⁴ který zároveň obsahuje důležité téma českých dějin - rok 1968. Jako autor je uvedený Pavel Jarchovský, tedy autor scénáře ke stejnojmennému filmu, protože text umístěný v čítance je přepracováním předlohy pro tento film. Originál pod názvem *Voda se štávou* Petra Šabacha najdeme v *Čítance* Duha a v *Čítance* NNS. Realita zkoumaného historického období je zobrazena v českých i polských učebnicích jako obtížná, přinášející problémy, nespravedlnost a omezení svobody. Učebnice obsahují jednoznačně kritický pohled na období, jeho ideologii a díla. *Język polski. Odkrywamy na nowo* popisuje období takto: „Lidem, kteří pocházeli z předválečné vrstvy statkářů, komunistické úřady ve jménu historické spravedlnosti fakticky ztížily život tím, že jim znemožnily vstup na univerzitu nebo práci na vysokých školách.“³⁷⁵ Text doplňují fotografie z projevu Władysława Gomułky na shromáždění ve Varšavě, Gałczyńského s Jerzym Borejszou,

³⁷⁰ BIEDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁKOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 3*, Warszawa: Stentor, 2014, s. 57

³⁷¹ CHROBÁK, Jakub, HORSÁKOVÁ, Monika, PORTEŠOVÁ, Veronika. *Literatura v souvislostech 4*, Praha: Fraus, 2015 s. 155

³⁷² tamtéž, s. 41.; originál: Czym tłumaczysz potrzebę tego gatunku u emigranta? (přeložila: Michaela Zormanová)

³⁷³ HORWATH, Ewa, ŻEGLEŃ, Anita. *Słowa z uśmiechem 4*, Warszawa: WSiP, 2017, s. 122-123

³⁷⁴ SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 9. ročník*, Praha: SPN, 2010, s. 82

³⁷⁵ DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe*, Gdynia: Operon, 2011, s. 187

z prvomájového průvodů v Katovicích v letech 1949, 1950 a 1952, z prvomájových oslav ve Varšavě a ze sportovní a vojenské přehlídky.³⁷⁶ Nechybí ani informace o těžkostech, s nimiž se potýkali spisovatelé v exilu i ti, kteří psali samizdatovou literaturu. Socialisticko-realistická tvorba je zesměšňována, v učebnici *Klucz do świata* ji najdeme v podkapitole *Tu – praca. Natchniony traktor, czyli o literaturze realizmu socjalistycznego*, v části *Nowe zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka* v kapitole *Ogłuszeni i ogłupieni doszczętnie*. Čeští žáci se seznámí také s autory, jejichž díla vznikla před popisovaným obdobím, ale byla ideologicky využívána. Jako důležité symboly doby jsou představeni Jan Palach a Jan Zajíc, v učebnicích pro středoškoly také Ryszard Siwiec. V českých *Čítankách* jsou také texty Milady Horákové³⁷⁷, které jsou příběhem vzpoury a především utrpení a nespravedlnosti. V polských učebnicích je takovýmto symbolem Jan Popiełuszko, často je citován také Stefan Wyszyński. Pozdější etapa je zobrazena prostřednictvím normalizace, odporu a dlouhé cesty ke svobodě. Normalizace je v *Literatuře v souvislostech 4* popsána jako pokus o pomalé a postupné ohýbání hřbetů občanů³⁷⁸. Téma odporu se objevuje častěji v polských učebnicích, počínaje učebnicemi pro nejmladší žáky. *Kolorowa klasa* seznamuje čtenáře se vznikem hnutí *Solidarność*, stávkami dělníků v gdaňských loděnicích, osobností Lecha Walesy a volbami v roce 1989³⁷⁹. V cvičném sešitě *Lokomotywa* se žáci o Lechu Walesovi dozvědí: „proslavil se jako vůdce dělnických stávek, které vedly ke vzniku odborového svazu *Solidarność*.”³⁸⁰ V českých učebnicích je odpor proti režimu reprezentován Chartou 77, např. v *Čítance* Duha se studenti dozvídají, že jedním z prvních signatářů Charty 77 byl Jaroslav Seifert.³⁸¹ Je patrný rozdíl, že v českých učebnicích jsou hlavními protagonisty vzpoury umělci, spisovatelé, studenti-intelektuálové, v polských obyčejní lidé, dělníci.

Učebnice české i polské při seznamování s realitou období komunismu ve zvýšené míře používají biografickou metodu a díky tomu můžeme mluvit o zvýšené subjektivizaci tématu. Události, problémy a tragédie jsou popsány na základě životních příběhů osobností (Michal Horáček, Milada Horáková atd.) a ilustrují zřůdnost komunistického režimu a jeho hrozbu. Můžeme hovořit o používání ego-dokumentů. Kromě povídek se studenti seznámí také s názory

³⁷⁶ tamtéž, s. 176-191

³⁷⁷ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9.ročník*, Brno: Duha, 2018, s. 72-80

³⁷⁸ CHROBÁK, Jakub, HORSÁKOVÁ, Monika, PORTEŠOVÁ, Veronika. *Literatura v souvislostech 4*, Praha: Fraus, 2015, s. 137

³⁷⁹ SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, MITORAJ-HEBEL, Agnieszka. *Kolorowa klasa 3*, Gdynia: Operon, 2011, s. 42, 81

³⁸⁰ KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa. Czytam i piszę. Zeszyt ćwiczeń*, Gdańsk: GWO, 2016, s. 36-38

³⁸¹ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9.ročník*, Brno: Duha, 2018, s. 38

a komentáři osobností té doby – a to v dílech jako *Zniewolony umysł* Czesława Miłosze, *Moc bezmocnych* Václava Havla nebo *Dzienniki* Witolda Gombrowicze. V povídkách, jako jsou *Zielone pomarańcze, czyli PRL dla dzieci* Anety Górnické-Boratynské nebo *Báječná léta pod psa* Michala Viewegha, se žáci seznámí i s těžkostmi života v totalitním režimu, které postihly obyčejné lidi. Doprovodné texty jsou buď jen stručným popisem nebo zaujímají jasný antikomunistický postoj. Literární texty jsou většinou dobové, zatímco informační texty popisují toto období spíše retrospektivně. V textech se objevuje jasná kontrapozice – my a oni. Jediným narušením těchto jasně vymezených hranic je tvorba Adama Ważyka, který se přesunul od jedné skupiny ke druhé - od autora básní socialistického realismu k změně názoru a potřebě vyrovnat se se svou minulostí. Totéž platí pro některé literární postavy, jako je Šebek z textu *Hovno hoří/Pelišky*, který po událostech roku 1968 zcela změnil názor, nebo Jarmil ze *Život je jinde*, který se snaží morálně vyrovnat se svým odsouzením. To však nemá za následek stírání hranic mezi protiklady "my" a "oni", jde spíše o dokumentaci probuzení, nebo o kritiku režimního vymývání mozků. Díla, která otevřeně nepropagovala socialismus, ale odváděla pozornost od důležitých témat a snažila se vytvořit zdání jednoduchého, pohodlného a šťastného života v systému (s výjimkou zmínky o několika českých seriálech populárních v tomto období), jsou vynechána. České učebnice v žádném případě nezachycují skutečnost, že komunistická strana je v České republice dodnes aktivní a má své voliče. Pokud srovnáme české a polské učebnice, najdeme mnoho společného – počínaje protestsongy (Karel Kryl, Czesław Niemen), popisem normalizace a tání, těžkostí obyčejných lidí i intelektuálů, undergroundové kultury, tajného či striktně soukromého čtení zakázaných děl. V českých a polských učebnicích se zmiňují také mezinárodní úspěchy národních osobností, které zároveň představovaly odpor proti režimu - v polském případě je to zvolení Jana Pavla II. papežem, v českém případě získání Nobelovy ceny za literaturu Jaroslavem Seifertem, jedním z prvních signatářů Charty 77. A samozřejmě i tragické oběti v podobě Milady Horákové a Jerzyho Popiołuszky.

Pokud se zaměříme na obraz našeho souseda, české učebnice zmiňují Varšavskou smlouvu a rok 1968, ale také Jana Pavla II. a jeho pozitivní vliv na vůli k boji za svobodu a protesty obecně: „Devítidenní návštěva papeže se proměnila v svátek celého Polska. I mnozí komunističtí funkcionáři zůstali katolíky, proto se modlili s Janem Pavlem II.”³⁸² V textu popisujícím život Czesława Miłosze je citován text z díla *Zniewolony umysł* o disidentech jako

³⁸² CHROBÁK, Jakub, HORSÁKOVÁ, Monika, PORTEŠOVÁ, Veronika. *Literatura v souvislostech 4*, Praha: Fraus, 2015, s. 155

lidech nikoli s nejsilnějšími mentálními dispozicemi, ale s nejslabším žaludkem.³⁸³ Sławomir Mrożek je představen jako autor, který vyjádřil svůj nesouhlas s událostmi roku 1968, Zbigniew Herbert jako spisovatel, jehož dílo bylo během stanného práva tajně předčítáno v kostelech, ve fragmentech se objevuje také Rafał Wojaczek.³⁸⁴ Witold Gombrowicz vystupuje jako představitel exilové literatury a Stanisław Lem jako představitel literatury apolitické. V

polských učebnicích je také téma roku 1968 a Pražského jara. V knize *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* v chronologické tabulce najdeme: „Pražské jaro - pokusy o reformu socialistického československého státu ukončené intervencí vojsk Varšavské smlouvy (včetně Polska)” doplněné

obraz souseda v tématu Období komunismu	literatura	země, události, kultura
české učebnice o Polsku	Stanisław Lem; Zbigniew Herbert; Rafał Wojaczek; Stanisław Mrożek; Witold Gombrowicz	Jan Pavel II.; Solidarity; Ryszard Siwiec
polské učebnice o Česku	Milan Kundera; Bohumil Hrabal; Václav Havel	Miloš Forman; Jan Palach; Pražské jaro; podobnost osudu Čechů a Poláků zdůrazněna v textu Czesława Miłosze

fotografií tanku v Praze.³⁸⁵ Z českých tvůrců v polských učebnicích najdeme Milana Kunderu, Miloše Formana a Bohumila Hrabala. Největší prostor je věnován Václavu Havlovi, často citovaným dílem je *Moc bezmocných* a Havel je zde představen jako spisovatel, esejista a účastník Pražského jara, které vedlo ke svržení komunistického systému v Československu. V učebnici *Język polski. Odkrywamy na nowo* nakladatelství Operon je vedle tohoto textu fotografie z pohřbu Jana Palacha.³⁸⁶ Tento výzkum ukázal, že v případě komunismu existuje nejsilnější tendence, aby jedna země byla druhou považována za souseda, za někoho, s nímž má mnoho společného. Častější je nejen výskyt odkazů na sousední zemi v učebnicích, ale

³⁸³ ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 4. ročník*, Brno: Didaktis, 2012, s. 70

³⁸⁴ CHROBÁK, Jakub, HORSÁKOVÁ, Monika, Portešová, V, *Literatura v souvislostech 4*, Praha: Fraus, 2015, s. 89-135

³⁸⁵ CHEMAPEK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 3*, Warszawa: WSiP, 2014, s. 100; originál: Praska Wiosna – próby reformy socjalistycznego państwa czechosłowackiego, zakończone interwencją wojsk Układu Warszawskiego (w tym Polski)” dopełniony zdjęciem czołgu w Pradze. (přeložila? Michaela Zormanová)

³⁸⁶ DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe*, Gdynia: Operon, 2011, s. 274

také upozorňování na podobnosti a společné zkušenosti, k vysvětlení kontextu jsou využívány úryvky z literárních děl sousední země.

Rozhodně stojí za zmínku také to, že kromě George Orwella a jeho *Farmy zvířat* jsou čeští autoři v polských učebnicích a polští v českých učebnicích jediní, jejichž díla jsou využívána k vysvětlení období komunismu v zemi.

2.4.3 SPOLEČNÉ HISTORICKÉ ZKUŠENOSTI - SHRUTÍ

V předcházejících kapitolách jsme měli možnost vidět srovnání obrazu tří významných historických období/událostí, které se dotknuly jak České republiky, tak i Polska. Prožívali jsme je a čelili jim jako sousedi, po absolutní většinu doby jejich průběhu na stejné straně pomyslné barikády. V této podkapitole doplním předchozí témata o několik dalších historických momentů v rámci obrazu souseda a nabídnu shrnutí a srovnání sledovaného obrazu.

Počátky národních historií mají shodně legendární podobu. Jak české, tak i polské učebnice obsahují množství různých legend vážících se k praotcům Čechovi a Lechovi (a jejich společnému putování), vzniku jednotlivých měst, k legendárním hrdinům a událostem, například *Kterak byl obléhán frýdecký hrad*³⁸⁷, *Horymír a Šemík*³⁸⁸ nebo *Blaník*³⁸⁹, také jako *Balada Blanická*³⁹⁰, která je svým obsahem podobná polské legendě o rytířích z Giewontu, například ale ve verzi *O spících rytířích (O śpiących rycerzach)*³⁹¹ v Tatrách vidíme rozdíl, že rytíři v polské verzi se vzbudí, až si to Poláci zaslouží, v české se budí, až to Češi budou nejvíce potřebovat. Kromě nich jsou v polských učebnicích populární legendy o Warsovi a Savě, Zlaté kachně nebo krakovském draku. V polských učebnicích narozdíl od těch českých najdeme informaci, že současní Poláci jsou dědicové Slovanů nebo alespoň dědicové jejich tradic, př. text *My – spadkobiercy*³⁹² v učebnici *Między Nami* pro sedmou třídu nebo popis

³⁸⁷ LAZECKÝ, František. *Kterak byl obléhán frýdecký hrad*, In: ČÍPOVÁ, Ivana. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*, Brno: Didaktis, 2007, s. 5-6

³⁸⁸ OLBRACHT, Ivan. *Horymír a Šemík*, In: ČÍPOVÁ, Ivana. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*, Brno: Didaktis, 2007, s. 9-10

³⁸⁹ PETIŠKA, Eduard. *Blaník*, In: DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka pro 6. ročník*, Olomouc: Prodos, 1998, s. 91-92

³⁹⁰ VRCHLICKÝ, Jaroslav. *Balada Blanická*, In: DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka pro 6. ročník*, Olomouc: Prodos, 1998, s. 93

³⁹¹ STADTMÜLLER, Ewa. *O śpiących rycerzach*, In: WIERZCHOSKA, Ewa. *Gra w kolory 3.3.*, Kielce: MAC, 2016, s. 18-19

³⁹² ŁUCZAK, Agnieszka, PRYLIŃSKA, Ewa, SUCHOWIERSKA, Agnieszka, MASZKA, Roland. *Między Nami 7*, Gdańsk: GWO, 2017, s. 45-46

slovanských plemen (mezi nimi Polanů)³⁹³ v učebnici pro třetí třídu *Oto ja – książka do czytania*. Jak popisují již v podkapitole věnované tématu „slovanství“, větší význam pro téma polsko-českého sousedství má jen připomínka podobnosti našich jazyků (jedné jazykové rodiny) a již zmíněná legenda o slovanských bratrech.

Téma středověku je zvláště v polských učebnicích romantizované a doplněné zidealizovaným obrazem rytířských ctností, zároveň ale i jeho již zmiňovanou dekonstrukcí. Téma je v polských i českých učebnicích značně orientované na zahraniční historii, z polských národních dějin se ale dočteme o Mieszkowi I. a jeho manželce, české princezně Doubravce, v menší míře je zmiňován také jejich syn Boleslav Chrabrý (v jednom případě i s připomenutím, že v jeho době byly čeština a polština prakticky tentýž jazyk). V rámci tématu bitvy u Grunwaldu se polští žáci seznamují také s obrazem Jana Matejky, tedy malíře, jehož rodina pocházela z českého území a do tohoto svého slavného obrazu zakomponoval také českého Jana Žižku, účast Čechů v Bitvě u Grunwaldu je zmíněna v učebnici *Język polski*³⁹⁴ nakladatelství Operon. V českých učebnicích toto období reprezentuje zejména Karel IV. a Jan Hus. Založení Karlovy univerzity je zmíněno i v polské učebnici – *Prześlóść to dziś*, stejně tak v polských materiálech najdeme zmínky o Janu Husovi či Jeronýmovi Pražském. Dále také o Václavu II. a Janu Lucemburském.

Na rozsahu i expresivitě texty začínají nabírat až při zobrazování 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* nebo *Piechota* či *My, Pierwsza brygada*. Oblíbeným textem je povídání o dětech z Wrześni, který se nachází opakovaně v učebnicích zejména pro první a druhou vzdělávací etapu. V českém případě se učebnice začínají intenzivněji zabírat národní historií s počátkem tématu Národního obrození. Nechybí ani historie Národního divadla – např. *Požár národního divadla*³⁹⁵ a poněkud rozporuplná historie Rukopisu královédvorského a zelenohorského. Za povšimnutí ale stojí, že toto téma nalezneme i v jedné z polských

³⁹³ MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja – książka do czytania*, Kielce: MAC, 2014, s. 51

³⁹⁴ ZAWISZA-CHLEBOWSKA, T. *Język polski*. Gdynia: Operon, 2008

³⁹⁵ JOHN, Jaromír. *Požár národního divadla*, In: REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka pro 5. ročník*, Praha: Alter, 2007, s. 101-104

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“.³⁹⁶

Z moderních dějin, tedy dějin 20. století, se do popředí zájmu 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 Bati*³⁹⁷, která mapuje vývoj této české značky a jejímž autorem je polský spisovatel Mariusz Szczygiel. České učebnice historické události spíše popisují a snaží se zmínit klady i zápory, například více zmiňují fakt, že v roce 1918 Evropa ztratila čelní postavení mezi světovými mocnostmi. V polských učebnicích se jen okrajově setkáváme s tím, co skončilo, zato získání samostatnosti Polska je ověřeno pojmy jako výbuch svobody, probuzení nových nadějí či vítězství. Téma II. světové války je v polských učebnicích 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. 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 českých učebnicích je téma II. světové války barvitě prezentováno zejména literárními texty (př. povídky a novely Arnošta Lustiga), období je prezentováno utrpením obyčejných lidí, emotivně je líčená 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 Horákové³⁹⁸. Z nejnovější historie, jak polské, tak i české učebnice připomínají, že jsme společně vstoupili v roce 2004 do Evropské unie.

³⁹⁶ CHMIEL, Małgorzata, CISOWSKA, Anna, KOŚCIERZYŃSKA, Joanna, KUSY, Helena, RÓWNY, Aleksandra, WRÓBLEWSKA, Aleksandra. *Ponad słowami 2.1.*, Warszawa: Nowa Era, 2017, s. 14

³⁹⁷ SZCZYGIEL, Mariusz. *Ani krok bez Bati*, In: JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: Didaktis, 2018, s. 17-19

³⁹⁸ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: Didaktis, 2018, s. 12

Čím se popis historických událostí nejvíce liší? V polských učebnicích absolutně převládá narace „my jsme vybojovali“, v českých „tok dějin nás dovedl do tohoto bodu.“ Tím se dostáváme k zajímavější otázce, tedy ne, *co* je vyprávěno, ale *jak* je vyprávěno. Tato část bude pro přehlednost doplněna také tabulkou, ve které bude shrnuto, jakým způsobem je v učebnicích představen vztah, či požadovaný vztah, žáků k historii, jaký je obraz historie a „starých časů“, nevztažených ke konkrétním událostem a poslední otázkou je, kdo je vypravěčem jednotlivých příběhů vážících se k historii (kromě těch, které jsou vyprávěny v 3. osobě a postava vypravěče tam nefiguruje). Čeho je potřeba si všimnout, polské učebnice soustavně představují historii pomocí perspektivy „my“, zatímco české se drží perspektivy „oni“. Polským dětem jsou události národní historie představovány nejčastěji pomocí povídání babiček či dědečků a jejich vzpomínek. Povstalcem Varšavského povstání nebo pamětníkem příchodu Józefa Piłsudského do Varšavy je tak člen rodiny, předek, což umocňuje perspektivu „my“ a zvyšuje pocit, že události se žáků stále bezprostředně dotýkají.

Autoři učebnic žáky oslovují a apelují na ně: „je třeba milovat staré kameny, protože je v nich vzpomínka dávných časů,“³⁹⁹ „když poznáš své kořeny, splníš přání babičky a dědečka,“⁴⁰⁰ „jakým způsobem mohou děti ukázat vděčnost těm, kteří bojovali a zemřeli za Polsko?“⁴⁰¹ „Proč je potřeba pamatovat na vojáky, kteří zemřeli v boji za svobodu vlasti?“⁴⁰² (poslední otázka padá opakovaně v různých učebnicích, zvláště na prvním výukovém stupni). V českých učebnicích se s tímto pracuje jen ve velmi omezené míře, například v úvodech k učebnicím: „Vyrůstali jste ve svobodné zemi, která je pokračovatelkou demokratické první Československé republiky. Svoboda však není samozřejmostí, musí se udržovat a chránit.“⁴⁰³

Výrazný rozdíl vidíme také v zapojování historických událostí do současného života a v živé paměti. Již v učebnicích pro děti na začátku školní docházky najdeme upozornění, že u příležitosti Památky zesnulých by žáci neměli zapomínat na vojáky a účastníky Varšavského povstání, př. „Jsou v tvém okolí hroby lidí, kteří bojovali za svobodu vlasti? Jakým způsobem jim můžeš vzdát hold?“⁴⁰⁴ Rovněž jsou v učebnicích časté snímky míst paměti, tedy pomníků,

³⁹⁹ JANCZARSKI, Czesław. *Wawel*, In: MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 1.1*, Kielce: MAC, 2017, s. 15

⁴⁰⁰ GŁOGOWSKI, Marek. *Mój pomysł*, In: MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 2.3*, Kielce: MAC, 2017, s. 3

⁴⁰¹ WIERZCHOWSKA, Ewa. *Gra w kolory 3.1*, Kielce: MAC, 2016, s. 4

⁴⁰² SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, MITORAJ-HEBEL, Agnieszka. *Kolorowa klasa 3.1.*, Gdynia: Operon, 2011, s. 85

⁴⁰³ ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 3. ročník*, Brno: Didaktis, 2009, s. 2

⁴⁰⁴ MAZUR, Barbara. *Gra w kolory 3.2.*, Kielce: MAC, 2017, s. 14

pamětních desek a muzeí různých událostí (například Pomník malého povstalece).⁴⁰⁵ V českých učebnicích jsou děti vyzývány spíše dohledávání informací, např.: „Vyhledejte na internetu, co bylo hlavní zálibou Františka Ferdinanda d'Este“⁴⁰⁶ a pokud bychom cíleně hledali věty s nějakým nábojem, mohli bychom uvést jako příklad: „Vyhledejte v textu slova ukazující jeho (tj. Tomáše Garrigua Masaryka) vřelý vztah k rodině.“⁴⁰⁷ Případně se autoři ptají na názor dětí: „Chtěli byste na podobné škole studovat? (tj. škole Tomáše Bati).“⁴⁰⁸ Téma pomníků najdeme v českých učebnicích u otázky Sametové revoluce: „Kde se nachází památník 17. listopadu 1989? Co znázorňuje?“⁴⁰⁹ Jinak se ale autoři odvolávají raději na místa paměti v podobě památek, př. Karlův most (v polských učebnicích z památek vidíme např. hrad ve Varšavě nebo v Krakově). V českých materiálech, ale nenajdeme apel, aby šli žáci k místu paměti zapálit svíci nebo si ho připomínali při výročích. 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.⁴¹⁰

Historická témata, včetně těch tragických, jsou polským dětem představovaná dříve, než je tomu v případě českých žáků. S tématem jako II. světová válka se polští žáci setkají již v první etapě vzdělávání prostřednictvím příběhů s dětskými hrdiny a básničkami, nebo třeba již zmíněné příležitosti Památky zesnulých. V polských učebnicích literatury je národní historie spojována s patriotismem, a to zejména v učebnicích pro první vzdělávací stupeň. Zde najdeme vlastenecké verše Marie Konopické nebo také *Katechismus polského dítěte*. Učebnice vysvětlují žákům slovo patriotismus a jeho důležitost. Často se také setkáváme s tím, že dětem je vlastenectví představováno zejména skrze patriotismus vojenský. Kromě již výše zmíněných příkladů, v učebnici najdeme také novinový článek o *12letém muži, který šel bojovat na barikády* a četné odkazy na malého povstalece, tedy účastníka Varšavského povstání.⁴¹¹ V českých učebnicích za patriotické můžeme označit například texty o kráse

⁴⁰⁵ Význam přiřkládaný pomníkům podtrhuje také báseň Před pomníkem velkého člověka, která se nachází v různých učebnicích, př. *Jutro pójde w świat*, a informuje děti o tom, že i jim jednou může někdo postavit pomník.

⁴⁰⁶ JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 8. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2017, s. 126

⁴⁰⁷ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2018, s. 12

⁴⁰⁸ JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2018, s. 19

⁴⁰⁹ HORÁČEK, Michal. In: VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 9*, Brno: NNS Nová škola, 2018, s. 77

⁴¹⁰ POLÁŠKOVÁ, Taťana, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 2. ročník. Pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2009, s. 54

⁴¹¹ BIAŁOBRZESKA, Joanna. *Ja, Ty, my*, Warszawa: Didasko, 2000, s. 138

českého jazyka – *O češtině a dějinách nahlížených z lenošky*,⁴¹² 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.“⁴¹³ Vojenský patriotismus zde nenajdeme vůbec.

V polských učebnicích je evidentní snaha zobrazovat různá témata, nejen ta týkající se národní historie, z hlediska jejich dějin a srovnání, jak to bylo dříve a jak je to dnes. V českých učebnicích se tato tendence projevuje v mnohem menší míře, najdeme ji například v

učebnici Český jazyk nakladatelství Didaktis v článku *Štědrý den kdysi a dnes*⁴¹⁶ nebo *Němý film*,⁴¹⁷ v polských učebnicích najdeme historii, *Jak se kdysi měřil čas*,⁴¹⁸ *Jak to začalo?* (písmo) , ale také jen prosté srovnání *Svět před sto lety*⁴¹⁹ v učebnici pro děti 2. třídy apod. Spojování, navazování, případně porovnávání minulosti a současnosti je tak pro polské učebnice typickým rysem. Nechybí ale ani opačná tendence,

představení národní historie v polských a českých učebnicích	polské učebnice	české učebnice
žáci a historie	je třeba milovat staré kameny – pamětníky historie, potěš prarodiče znalostí svých kořenů, je třeba být vděčný, vydej se do míst paměti ve svém okolí	Umíte si představit, že byste toho byli součástí?
„kdysi“, obraz historie	opravdu se toho hodně změnilo; Kdysi, to bylo něco!, lidé sedávali spolu a povídali si	bylo to jiné
vypravěč	dědeček – jeho kamarádi zemřeli v boji ⁴¹⁴ , babička, dědeček kamaráda	známá osobnost (Michal Horáček o Sametové revoluci) ⁴¹⁵

tedy linka mezi historickými událostmi a současností, za prvé pomocí již zmíněných míst

⁴¹² JANOUŠEK, J., *O češtině a dějinách nahlížených z lenošky*, In: ČÍPOVÁ, Ivana. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*, Brno: SPN, 2007, s. 81-82

⁴¹³ SEIFERT, Jaroslav. *Hora Říp*, In: JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 8. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2017, s. 136

⁴¹⁴ MAZUR, Barbara. *Gra w kolory 3.2.*, Kielce: MAC, 2017, s. 15-16

⁴¹⁵ HORÁČEK, Michal. In: VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 9*, Brno: NNS Nová škola, 2018, s. 76-77

⁴¹⁶ NOVÁKOVÁ, Zuzana. *Český jazyk pro 2. ročník*, Praha: Alter, 2008, s. 47

⁴¹⁷ PARKINSON, David. *Němý film*, In: ČÍPOVÁ, Ivana. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*, Brno: SPN, 2007, s. 80

⁴¹⁸ MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 1.1*, Kielce: MAC, 2017, s. 68

⁴¹⁹ HRYSZKIEWICZ, Ewa, OGRODOWCZYK, Małgorzata, STEPIEŃ, Barbara. *Elementarz 2.3.*, Warszawa: Nowa Era, 2015, s. 24-25

paměti, ale také pomocí doporučení na současné filmy nebo i odkazy na historické fenomény v popkultuře, př. využití motivu danse macabre v klipu Michaela Jacksona.⁴²⁰ Tyto linky mezi minulostí a současností najdeme, byť v menší míře, i v českých učebnicích, je to například na román Henryka Sienkiewicze a film Jerzyho Kawalerowicze *Quo vadis* u tématu starého Říma.⁴²¹

Pokud si shrneme nejvýraznější rysy polských a českých učebnic, mohli bychom říci, že typická česká učebnice literatury zahrnuje mnohem méně odkazů na národní historii než učebnice polská, v porovnání s polskými materiály také šetří emocemi. Typická polská učebnice se snaží 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. V polských učebnicích jsou také „dávné časy“ obecně představovány s větším sentimentem, ačkoli nechybí (zvláště v učebnicích pro střední školy) pobídky ke kritickému myšlení a vytváření si vlastních postojů. Všechny tyto aspekty pak mají vliv na prezentaci konkrétních dějinných událostí, kterým se věnuji v dalších svých článcích.

Co z toho vyplývá pro téma práce – obraz souseda? Pokud se probíráme historickými tématy či tématem historie, vidíme, že pokud jde o srovnání v polských učebnicích, autoři sahají spíše pro srovnání s jiným historickým obdobím vlastní země, v českých učebnicích se zmínky o událostech v jiných zemích předkládají jen jako fakta, do souvislosti se téměř nedávají. Vlastně tak můžeme říci, že předpoklad, že budeme sousední zemi vnímat zejména skrze to, co nás spojuje, se spíše nepotvrdil. Výjimku zde tvoří zmínky související s tématem období komunismu. O tom, zda za to může výraznější podobnost či fakt, že tyto události proběhly poměrně nedávno, můžeme jen spekulovat.

ZÁVĚR

Tato práce je především snahou přispět k tématu obrazu souseda stvořením komplexního “mikroobrazu” vzniklého z analýzy literárně-vzdělávacích textů nacházejících se v polských

⁴²⁰ CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 1.1.*, Warszawa: WSiP, 2020, s. 268

⁴²¹ ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 1. ročník*, Brno: Didaktis, 2009, s. 39

a českých učebnicích literatury, jakkoli rozdílné vlastnosti jednotlivé knížky mají. Ostatně i ty se ukázaly jako velmi zajímavé, seznámení se se stavem současného trhu s učebnicemi v České republice a Polsku, který v práci rovněž popisují, považují za velmi přínosnou informaci. Vhodným navázáním na předkládaný výzkum by bylo jeho zopakování za deset nebo i více let a porovnání s daty získanými oběma analýzami. Již v tuto chvíli ale dochází v seznamech povolených a doporučených učebnic ke změnám, vznikají nové série, častěji však jsou aktualizovány starší, v některých případech jen s doplněním slova „nový” na začátku. Řady jsou doplňovány o nové pomocné materiály – pracovní listy, interaktivní cvičení apod. Zvláště polské učebnice se snaží reagovat na vývoj v obklopujícím nás světě. V právě vznikající a schvalované sérii *Oblicza epok* v první části učebnice pro 2. ročník už například najdeme téma války na Ukrajině. Pro novou řadu, určenou pro 2. stupeň základní školy, ale teď usiluje o schválení také české nakladatelství Didaktis.

Úvodem a základním stavebním kamenem tématu je obraz zachycující bezprostřední prezentaci české kultury v polských učebnicích a polské v českých. Tento obraz nám ukázal, že i výběr autorů, kteří sousední zemi z části reprezentují, kopíruje zažitě stereotypy – o vtipkujících, volnomyšlenkářských, intelektuálních Čechů a bojovných, patriotických Polácích. Za zmínku stojí, že reprezentace jak Čechů v polských učebnicích, tak Poláků v českých stojí rozsahem hned za tzv. velkými literaturami. V kapitole *Zobrazení souseda* je zastoupení v učebnicích mapováno také pomocí frekvenční analýzy, ještě důležitější než frekvence (na kterou má značný vliv mezipředmětovost a provázanost polských učebnic) je ale právě celkový obraz těmito informacemi vytvořený. Tomu napomáhá také analýza společných témat. Abych totiž mohla poskytnout obraz komplexní a lépe pochopit jeho nuance a vlivy, v dalším kroku jsem vybrala dvě témata, která obraz doplňují. Jsou jimi společné kořeny a společné historické momenty. Díky těmto tématům si také můžeme odpovědět na otázku, zda obraz Česka v polských učebnicích a Polska v českých učebnicích je skutečně obrazem souseda jako někoho, s kým nás skutečně něco pojí. Odpověď je – jen velmi lehce, na druhou stranu v „relativních hodnotách”, když porovnáme obraz Polska v českých učebnicích a Česka v polských však vidíme, že není žádný jiný národ, který by zastával jakási pomyslná místa „bližších sousedů.” Zároveň toto zmíněné polsko-české „sousedství” zesiluje směrem do současnosti a je výraznější u tématu komunismu než u témat předchozích. Obraz tří událostí ale rozhodně neposkytuje dostatečně reprezentativní vzorek, abychom z něj mohli vyvozovat závěry. Výběr autorů je však také nasměrován do současnosti a největší prostor je v polských i českých učebnicích věnován literátům souseda z 20. století.

Přínosným navázáním na tuto část práce by mohlo být srovnání obrazu dalších zemí v českých a polských učebnicích či obrazu Polska a Česka v učebnicích jiných národností.

Krátce tak můžeme shrnout, že – obraz Česka v polských učebnicích a Polska v českých působí dojmem, jako by se inspiroval ve stereotypním vidění sousední země. Jako souseda, tedy souputníka či sourozence, se vnímáme jen málo. Obraz souseda se tak jeví spíše jako obraz představy o zemi, kterou se jako souseda teprve musíme naučit vidět.

Předkládaná práce může v neposlední řadě dobře posloužit jako odrazový můstek k řadě jiných bádání. Byla sestavena na velmi širokém vzorku, který zahrnuje několik vzdělávacích stupňů – dle polského systému můžeme mluvit o třech vzdělávacích etapách, dle českého – o prvním a druhém stupni základní školy a o škole střední, tedy rovněž o třech. Takovýto rozptyl mi umožnil nabídnout celkový vhled a zamezil zkreslení obrazu, pokud se tento v průběhu studia proměňuje, což se na několika místech ukázalo jako oprávněný předpoklad. Samozřejmě z druhé strany práce pak nemůže být tak detailní, jako by byla, kdybychom vzorek zúžili, což považuji za logické navázání na tuto práci. Využití vstupního přehledu o poskytovaném obrazu a dále se zabývat podrobně konkrétními tématy tak, jak jsem se jimi ostatně zabývala v některých člancích, které jsem měla v období mého studia možnost publikovat.

SHRNUTÍ

Téma obrazu souseda je v předkládané práci rozuměno jako obraz Polska a polské kultury v českých učebnicích sloužících literární výchově od počátku školní docházky až po maturitu a obraz Česka v učebnicích polských. Pro potřeby práce bylo analyzováno přes 300 učebnic. Metodika zpracování analýzy byla daná především potřebami témat a textů, se kterými bylo pracováno a veškerá podtémata i metody byly vybírány až po důkladném seznámení se s materiály. Jako o zastřešující metodě můžeme mluvit o diskurzivní analýze, která je ale obohacena o další metody, v práci tak najdeme metodiku, kterou bychom mohli zařadit pod sociokognitivní lingvistiku či stylistiku. To vše je ale podřízeno cíli – klást ty správné otázky a odpovídat na ně co nejvhodnějším způsobem.

Vhled do procesu hledání vhodné metodologie, mapování jejího vývoje, zvláště pak v České republice a v Polsku a seznamování se s předchozími bádáními a jejich výsledky nabízejí kapitoly na začátku této práce, které se věnují diskurzivní analýze, výzkumu diskurzu v obou zmíněných zemích, ale také lingvistickému bádání výukových, učebnicových materiálů. Pro přehlednost jsou tyto kapitoly doplněny rejstříkem použitých metod.

Samotné srovnání je uvozeno stručným nastíněním faktorů, které také mají vliv na vyznění témat – tedy formální stránka českých a polských učebnic a rozdíly v používaném jazyku. Zde si můžeme všimnout zejména rozdílů v provázanosti polských učebnic, většího množství kontextových informací a prostoru pro patriotickou a estetickou výchovu. Mezi českými učebnicemi se pak objevují, zvláště na 2. stupni základní školy, tzv. čítanky, které ale nemůžeme ve všech případech označit za pouhý soubor literárních textů.

Obraz souseda můžeme rozdělit na primární – samozřejmý (zobrazení souseda) a sekundární (zobrazení sousedství). V rámci primárního, tedy toho, ve kterém se soustředíme na hesla český, česká, Česká republika apod., plus jména českých autorů jsme zjistili, že obraz odpovídá stereotypům o dané zemi. Polská literatura v českých učebnicích a česká v polských se umísťuje hned za tzv. literatury světové.

Obraz Česka a české kultury tak v polských učebnicích reprezentuje zejména dílo Švejk, dále je zde ve větší míře zmíněn Václav Havel a jeho dílo Moc bezmocných, Milan Kundera a Bohumil Hrabal – zvláště pak dílo Ostře sledované vlaky. Jediným dalším umělcem české národnosti, který je uváděn skutečně pravidelně, je Alfons Mucha, často však bez informace, že se jedná o Čecha.

Obraz Polska a polské kultury v českých učebnicích literatury je představen verši Tuwima a Brzechwy na prvním stupni, většinou však bez dalších informací, tzn. chybí rovněž informace o národnosti autora. V pozdějších ročnících se žáci seznámí s Henrykem Siekiewiczem a Adamem Mickiewiczem, nejvýraznější zastoupení polských autorů je pak v učebnicích pro střední školy, byť se často jedná o velmi stručné zmínky.

Obraz souseda bychom nemohli považovat za úplný, pokud bychom nezašli ještě o jeden krok dál, nezeptali se na kontext a hlavně si nepoložili otázku, zda se skutečně jedná o obraz souseda – s důrazem na druhém slově. Prostor pro ohlédnutí se na to, jak danou etapu prožívala sousední země, není v učebnicích velký, největší je u tématu komunismu. Více se jako na zemi, se kterou něco sdílíme, na sebe navzájem díváme u tématu slovanství, tato tendence je výraznější v polských učebnicích. Potvrzuje se nejspíše, že se více ohlížíme na světové velmoce než na země nám nejbližší, zároveň ale i to, že mezi slovanskými literaturami jsme pro sebe navzájem za Ruskem hned na druhém místě může, což je potěšující.

SUMMARY

The theme of the image of the neighbour is understood in the present work as the image of Poland and Polish culture in Czech textbooks serving literary education from the beginning of schooling to the final school leaving exam and the image of the Czech Republic in Polish textbooks. Over 300 textbooks were analysed for the purposes of the thesis. The methodology of the analysis was mainly determined by the needs of the topics and texts that were worked with, and all subtopics and methods were selected after a thorough familiarisation with the materials. We can speak of discursive analysis as the overarching method, but it is enriched by other methods, so that we can find in the work a methodology that could be classified under socio-cognitive linguistics or stylistics. But all this is subordinated to the goal of asking the right questions and answering them in the most optimal way.

An insight into the process of searching for a suitable methodology, mapping its development, especially in the Czech Republic and Poland, and familiarizing oneself with previous research and its results are offered by the chapters at the beginning of this thesis, which are devoted to discourse analysis, research on discourse in both countries mentioned above, but also to

linguistic research on teaching, textbook materials. For clarity, these chapters are supplemented by an index of the methods used.

The comparison itself is prefaced by a brief outline of factors that also influence the sound of the topics - i.e. the formality of Czech and Polish textbooks and differences in the language used. Here we can notice in particular the differences in the coherence of Polish textbooks, the greater amount of contextual information and the space for patriotic and aesthetic education. Among Czech textbooks, there are, especially at the second level of primary school, so-called reading books, but they cannot in all cases be described as a mere collection of literary texts.

The image of the neighbour can be divided into primary – obvious one and secondary. Within the primary one, i.e. the one in which we concentrate on the headings Czech, Czech Republic, etc., plus the names of Czech authors, we have found that the image corresponds to stereotypes about the country and that Polish literature in Czech textbooks and Czech literature in Polish textbooks is placed just after the so-called world literature.

The image of the Czech Republic and Czech culture in Polish textbooks is represented in particular by the work Švejk, then Václav Havel and his work *The Power of the Powerless*, Milan Kundera and Bohumil Hrabal - especially *Ostře sledované vlaky*. The only other artist of Czech nationality who is mentioned on a regular basis is Alfons Mucha, but often without information that he is Czech.

The image of Poland and Polish culture in Czech literature textbooks is presented by Tuwim's and Brzechwa's verses at the first level, but usually without further information, i.e. there is also no information about the nationality of the author. In later grades, pupils are introduced to Henryk Sienkiewicz and Adam Mickiewicz, and the most prominent representation of Polish authors is in textbooks for secondary schools, although these are often very brief mentions.

The picture of the neighbour could not be considered complete if we did not go one step further and ask about the context and, most importantly, ask whether it is indeed a picture of the neighbour - with the emphasis on the second word. There is not much room in textbooks for looking back at how a neighbouring country experienced a given phase, the biggest being on the subject of communism. We look more at each other as a country with which we share something in the topic of Slavism, a tendency that is more pronounced in Polish textbooks. This confirms that we look more to the world powers than to the countries closest to us, but at

the same time the fact that we are second only to Russia among Slavic literatures is not that bad.

RESUMÉ

Průzkum, který byl představen v této dizertační práci, ukázal, že texty a další např. obrazové informace v polských a českých učebnicích literatury se liší jak s ohledem na svou formu, tak i na obsah. Přesto bylo možné sestavit obraz sousední země, jeho kultury a osobností, které ji reprezentují.

Jak již bylo řečeno, vybrané texty se nacházejí v českých a polských učebnicích sloužící literární výchově a samozřejmě také výchově literaturou. Nejedná se ale v žádném případě o práci s pedagogickými či didaktickými ambicemi a tyto oblasti v ní tak nejsou nijak hodnoceny. K textům je přistupováno z hlediska lingvistického výzkumu jako k zajímavému materiálu, jež může vytvořit cenný mikroobraz daného jevu a to díky své roli nejen ve škole, ale v celé společnosti.

Předkládaná práce pracuje se seznamy autorů a děl, které v učebnicích souseda najdeme, zmínkami o kultuře, politice, historii nebo třeba jazyce a ze všech těchto získaných a analyzovaných dat sestavuje obraz souseda. Práce se snaží také najít souvislosti a vzhled do problematiky vzájemného vnímání se jako sousedi? Proto se věnuje rovněž prostoru a úhlu pohledu, jaký učebnice poskytují v rámci témat, které Polsko a Českou republiku spojují.

BIBLIOGRAFIE

A. VAN DIJK, Teun. *Badania nad Dyskursem*, In: A. VAN DIJK, T. (ed.) *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2001

BARTMIŃSKI, Jerzy, BONIECKA, Barbara. *Tekst. Analizy i interpretacje*, Lublin: UMCS, 1998

BARTMIŃSKI, Jerzy, BONIECKA, Barbara. *Tekst. Problemy teoretyczne*, Lublin: UMCS, 1998

BARTMIŃSKI, Jerzy, NIEBRZEGOWSKA BARTMIŃSKA, Stanisława. *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2009

BARTMIŃSKI, Jerzy. (red): *Współczesny język polski*, Wrocław: UMCS, 1993

- BARTMIŃSKI, Jerzy. *Etnolingwistyka, lingwistyka kulturowa, lingwistyka antropologiczna?*, In: *Język i Kultura, Tom 20*, Acta Universitatis Wratislaviensis, Wrocław 2008, s. 19-20
- BĚLIČOVÁ, Helena, UHLÍŘOVÁ, Ludmila. *Slovanská věta*, Praha: Euroslavica, 1996
- BIAŁOKUR, Marek, KUBIS, Barbara, SUCHOŃSKI, Adam, GOŁĘBIEWSKA, Anna. *Polski rok 1918 w podręcznikach do nauczania historii i literaturze dokumentu osobistego*, Opole: Cum Laude, 2018
- BÍNA, Daniel. *Spolupráce školy a katedry při novém formulování vyučovacího předmětu*. In: SCHACHERL, Martin (ed) *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Gymnázium Vodňany, 2008
- BOBIŃSKI, Witold. *Przyszłość jest filmem*, In: PILCH, Anna, TRZYSIŃSKA, Magdalena (red). *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013
- BOGUSŁAWKA, Zuzanna, Górowska-Fells, Magdalena, Płatos, Beata. *Podręczniki szkolne w Europie. Publikacja, zatwierdzanie i finansowanie*, Warszawa: Eurydice, 2013
- ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2008
- DANEŠ, František, DOLEŽEL, Lubomír, HAUSENBLAS, Karel, VÁHALA, František. *Kapitoly z praktické stylistiky*, Praha: Orbis, 1955
- DOBZYŃSKA, Teresa. *Tekst. Próba syntezy*, In: *Pamiętnik literacki*, 82/2, Warszawa 1991
- DUBISZ, Stanisław. *Uniwersalny słownik języka polskiego. T – Ż*, Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006
- DUSZAK, Anna. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: PWN, 1998
- GAJDA, Stanisław. *Współczesna stylistyka polska*, In: *Stil*, Bělehrad: Fakulta jazyků Bělehradské univerzity, 2003
- GELLER, Ewa, DĄBRÓWKA, Andrzej. *Słownik stylistyczny języka polskiego*, Warszawa: Świat Książki, 2007
- GICALA, Agnieszka. *Przekładanie obrazu świata. Językowy obraz w przekładzie artystycznym*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2018
- GRABIAS, Stanisław. *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie Skłodowskiej, 1994
- GRABIAS, Stanisław. *Pojęcie ekspresywnego znaku językowego*, In: SZYMAK, Mieczysław: *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, Wrocław: Ossolineum, 1978
- GRACOVÁ, Blažena, TOMÁŠEK, Martin (red.). *Obraz období socialismu v českých a polských učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2016

GRACOVÁ, Blažena. (red.). *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2014

GRACOVÁ, Blažena. *Češi a Poláci ve 20. století – obraz souseda na stránkách polských a českých dějepisných učebnic*, In: GRACOVÁ, Blažena, LABISCHOVÁ, Denis, SZYMECZEK, Józef. (red.) *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2014

GROCHOWSKI, Grzegorz. *Od tłumacza*, In: A. VAN DIJK, Teun. (ed.) *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2001

GRUCZA, Sambor. *Lingwistyka testu – jej przedmiot i cele częściowe badań*, In: BILUT-HOMPLEWICZ, Zofia, CZACHUR, Waldemar, SMYKAŁA, Marta. *Lingwistyka testu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2009

GRZEGORCZYKOWA, Renata. *Punkty dyskusyjne w rozumieniu językowego obrazu świata – widziane z perspektywy badań porównawczych*, In: VAŇKOVÁ, Irena (red.): *Perspektivy kognitivní (etno) lingvistiky*, Praha: FF UK, 2009

GRZMIL-TYLUTKI, Halina. *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków: Universitas, 2007

HECK, Roman, ORZECZOWSKI, Marian. *Historia Czechosłowacji*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1969

HOFFMANOVÁ, Jana. *Hledání stylu v (o)polské stylistice*, In: *Česká literatura 4, ročník 43*, Praha: AV ČR, 1995

HOPFINGER, Maryla. *Kultura audiowizualna na progu XXI wieku*, Warszawa: Instytut Badań Literackich, 1997

JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 7. ročník*, Brno: Nová škola – Duha, Brno 2017

KARBOWNICZEK, Joanna. *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim*, Warszawa: Instytut wydawniczy Erica, 2012

KARKUT, Dorota. *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013

KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ, Jana. *Encyklopedický slovník češtiny*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002

KIKLEWICZ, Aleksander, UCHWANOWA-SZMYGOWA, Irina. *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, 2015

KIKLEWICZ, Aleksandra. *Kategoryzacja dyskurzu*, In: KIKLEWICZ, Aleksandra, UCHWANOWA-SZMYGOWA, Irina. *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2015

KLAPKO, Dušan. *Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů*, In: *Pedagogická orientace, ročník 26, číslo 3*, Brno: Masarykova univerzita, 2016

KRAUS, Jiří. *Vyjadřování polemičnosti a významových opozic v politickém diskurzu*. In: ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANNOVÁ, J. (eds.) *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003

KRAUS, Jiří. *Vyjadřování polemičnosti a významových opozic v politickém diskurzu*. In: ČMEJRKOVÁ, Světlá, HOFFMANNOVÁ, Jana (ed.). *Jazyk, média, politika*, Praha: Academia, 2003

KRČMOVÁ, Marie. *Stylistika – disciplína pomezí*, In: KLÍMOVÁ, Květoslava, KOLÁŘOVÁ, Ivana, TUŠKOVÁ, Jana Marie (eds.). *Stylistika v kontextu historie a současnosti*, Brno: Masarykova univerzita, 2013

KROH, Antoni. *O Szwejku i o nas*, Warszawa: Prószyński i S-ka, 2002

KUBÍČEK, Tomáš. *Úvodem*, In: GOSZCZYŃSKA, Joanna, KUBÍČEK, Jaromír, KUBÍČEK, Tomáš. *Česká literatura v polských překladech (1989-2020)*, Brno: Moravská zemská knihovna, 2020

LAKOFF, George. *The Contemporary Theory of Metaphor*, In: ORTONY, A. *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993

LOTKO, Edvard. *Slovník lingvistických termínů pro filology*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003

MACIEJEWSKA, Alina Maria. *Kognitywne aspekty analizy pregramatycznej*, In: GARDZIŃSKA, Janina, MACIEJEWSKA, Alina Maria. *Wyraz w języku i tekście*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2012

MATHESIUS, Vilém. *Čeština a obecný jazykozpyt*, Praha: Melantrich, 1947

MINAŘÍKOVÁ, Eva, KRČMOVÁ, Marie. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008

NEMÉTH VÍTOVÁ, Lenka. *Obraz socialismu v polských středoškolských učebnicích literatury*, In: GRACOVÁ, Blažena, TOMÁŠEK, Martin (red.). *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2016

NOCOŃ, Joanna. *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Uniwersytet Opolski, 2009

OKOŃ, Wincenty. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo akademickie Żak, 2001

PAJDZIŃSKA, Anna, TOKARSKI, Ryszard. *Językowy obraz świata i tekst kreatywny*, In: VAŃKOVÁ, Irena (red.). *Perspektivy kognitivní (etno) lingvistiky*, Praha: FF UK, 2009

POLAŃSKI, Kazimierz, JURKOWSKI, Marek, KAROLAK, Stanisław, LASKOWSKI, Roman, LEWICKI, Andrzej Maria, SALONI, Zygmunt. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum, 1999

PORAYSKI-POMSTA, Józef, PODRACKI, Jerzy (red). *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, Warszawa: Elipsa, 1998

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník, 4. vydání*, Praha: Portál, 2003

PUZYNINA, Jadwiga. *Problemy z różnoznacznością nazw wartościujących*, In: GROCHOWSKI, Grzegorz, KORDYS, Jan, LEOCIAK, Jacek, PRUSSAK, Maria. *Metafora, tekst, dyskurs*, Warszawa: Instytut Badań Literackich Pan, 2017

RUSZCZYŃSKA, Marta. *Idea jedności Słowian w „Prelekcjach paryskich“ Mickiewicza*, In: SINICA, Marian. *Literatura, język, dydaktyka*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008

RYPEL, Agnieszka. *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2012

SINICA, Marian, PERZGALSKA, Bożena. *Podręcznikowe teksty literackie nośnikami wartości patriotycznych*, In: SINICA, Marian. *Literatura, język, dydaktyka*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008

SKUBALANKA, Teresa. *O ekspresywności języka*, Lublin: Annales UMCS, Sectio F, vol. XXVII, 1972

ŚLIWERSKI, Bogusław, MILERSKI, Bogusław. *Leksykon tematyczny PWN – Pedagogika*, Warszawa: PWN, 2020

SOCRIANO, Cristiano. *Pojmová metafora*, In: BEDNÁŘOVÁ, Božena. *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2015

SOŚNICKI, Kazimierz. *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962

SZAŁAŚNY, Piotr. *Obraz czeskiej kultury w wybranych polskich podręcznikach do nauki literatury w szkołach ponadgimnazjalnych*, In: GRACOVÁ, Blažena, LABISCHOVÁ, Denisa, SZYMECZEK, Józef. *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*, Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2014

SZCZEPANKOWA, Irena. *Między scjentyzmem a kognitywizmem: lingwistyka na rozdrożu paradygmatów metodologicznych*, In: *Stylistyka XXV: Gajda i stylistyka – Gajda and Stylistics*, Opole: Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego, 2016

ŠKODOVÁ, Svatava, KACZMAREK, Elżbieta, ROSEN, Alexandr. *Deminutiva v češtině a polštině s důrazem na popis jejich užití v tzv. žákovském mezijazyce*; In: GASEK, Bogumił, WYSOCZAŃSKI, Włodzimierz. (ed.) *Slavica Wratislaviensia CLXV*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017

ŠŤASTNÝ, Vladislav. *Slovanství a proletářský internacionalismus*, Praha: SHS VII, 1968

ŠTĚPÁNIK, Stanislav, PIENIAŹEK, Martin. *Teaching national languages in the V4 countries*, Praha: PdF UK, 2016

TIMOFEEVA, Larisa. *Frazeologický význam prvního stupně*, In: BEDNAŘÍKOVÁ, Božena. *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2015

TOMÁŠEK, Martin. *Moc bezmocných. Obraz normalizace v polistopadových učebnicích literatury. Vzpomínky jako pramen*, In: GRACOVÁ, Blažena, TOMÁŠEK, Martin (red.). *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2016

TOMLIN, Russel, FORREST, Linda, PU, Ming Ming, KIM, Myung Hee. *Semantyka dyskursu*, In: A. VAN DIJK, Teun (ed.): *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2001

ULIČNÝ, Oldřich. *Prostor pro jazyk a styl*, Praha: Albatros, 1987

VANĚKOVÁ, Irena. *Základy kognitivní lingvistiky*, Praha: Univerzita Karlova, 2013

WIERZBICKA, Anna. *Wyraz – metafora, czyli jak w codziennym języku utrwalamy rzeczywistość*, In: GARDZIŃSKA, Janina, MACIEJEWSKA, Alina. *Wyraz w języku i tekście*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2012

WITOSZ, Božena. *Obecność problematyki teriotekstowej w badaniach lingwistycznych początku XXI. wieku*, In: GROCHOWSKI, Grzegorz, KORDYS, Jan, LEOCIAK, Jacek, PRUSSAK, Maria. *Metafora. Tekst. Dyskurs*, Warszawa: Instytut badań literackich Pan, 2017

WOJDON, Joanna. *Świat elementarzy. Obraz rzeczywistości w podręcznikach do nauki czytania w krajach bloku radzieckiego*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, 2015

WOJTKIEWICZ, Iwona. *Ekspresywnie o człowieku w słowniku Gwary Augustowskiej aleksandra Osipowicza*, In: NOWOWIEJSKI, Bogusław. *Dawne słowniczki gwarowe jako źródło do historii języka*, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2015, s. 227-236

ZALEWSKA, Ewa. *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkujących*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013

ZAMOJSKA, Eva. *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2010

ZORMANOVÁ, Michaela. *Obraz Romů a jejich postavení v České republice popsané prostřednictvím polských turistických průvodců*, In: RACLAVSKÁ, Jana (ed). *Studia Slavica XXVI/1*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2021

ONLINE ZDROJE

ANAGNOSTOPULU, Anna. *Kto zarabia na podręcznikach? Lider rynku jest jeden*, In: *Business Insider* ze dne 30.9.2021, <https://businessinsider.com.pl/firmy/podreczniki-szkolne-20212022-jest-jeden-lider-na-rynku/jd3bwq2> (online: 14.11.2021)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematické zprávy – školní rok 2015/2016*, <https://www.csicr.cz> (online: 23.5.2019)

DANEŠ, František. *O identifikaci známé (kontextově zapojené) informace v textu*, In: *Naše řeč, ročník 40*, 1970, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2631> (online: 18.10.2021)

GAŚIOREK, Kamila, HAĆIA, Agata, KŁOSIŃSKA, Katarzyna, KRZYŻYK, Danuta, NOCOŃ, Joanna, SYNOWIEC, Helena. *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-edytorskie-i-jezykowe-do-opracowania-podrecznikow-oraz-wytyczne-do-universalnego-projektowania-graficznego-podrecznikow> (online: 9.8.2021)

HAUSENBLAS, Karel. *Učební styl v soustavě stylů funkčních*, In: *Naše řeč, ročník 55*, 1972, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5628> (online 19.10.2021)

HOFFMANOVÁ, Jana. *Analýza diskurzu (ve světle nových publikací)*, In: *Slovo a slovesnost, ročník 57*, 1996, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3670> (online: 12.2. 2021)

HOFFMANOVÁ, Jana. *Josef Hrbáček: Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*, In: *Slovo a slovesnost, ročník 56*, 1995, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3650> (online: 13.2.2021)

HRONOVÁ, Zuzana, ŠTĚPÁNIK, Stanislav. *Češtinu učíme dvě stě let stejně, je čas z toho vybědnout, říká autor nové příručky*, In: *Aktuálně.cz* ze dne 16.9.2020, <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cestina-se-uci-stejne-uz-sto-let-je-cas-na-zmenu-rika-autor/r~789a98c0f73c11ea80e60cc47ab5f122/?fbclid=IwAR2XEVUpFXFJBrrNHvYzliXyKpXMgc5mcWMBiUzIXvxLhpb1ab88IBzrgw> (online: 26.2.2021)

KNAPPOVÁ, Miloslava. *Sesterna*, In: *Naše řeč, ročník 50*, 1967, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5301> (online: 9.2.2021)

MEN. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, 2018, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_Historia.pdf (online: 28.03.2021)

MEN. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2015,

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Podstawa_programowa/Tom_4_Edukacja_historyczna_i_obywatelska_w_szkole_podstawowej%2C_gimnazjum_i_liceum.pdf (online: 28.03.2021)

MEN. *Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> (online: 3.11. 2022)

MEN. *Podstawa programowa. Historia*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> (online: 3.11. 2022)

MEN. *Podstawa programowa. Język polski*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> (online: 9.8.2021)

MEN. *Wymagania egzaminacyjne obowiązujące na egzaminie maturalnym w roku 2023 i 2024*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wymagania-egzaminacyjne-obowiazujace-na-egzaminie-maturalnym-w-roku-2023-i-2024> (online: 2.1. 2023)

MŠMT. *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století. Č.j.: MSMT-26856/2013 ze dne 16.7.2013*, <http://msmt.cz> (online 20.5.2019)

MŠMT. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018*, https://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/katalogy_zkousek_k_MZ/Katalog_pozadavku_od_2018_z_CJL.pdf (online: 2.1. 2023)

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, základní vzdělávání a střední odborné vzdělávání*, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> (online: 3.11. 2022)

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2015, www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf#page=53&zoom=100,90,732 (online: 28.03.2021)

NEKVAPIL, Jiří. *Úvodem k monotematickému číslu – Analýza promluv a textů, analýza diskurzu*, In: *Sociologický časopis, ročník 42, 2006*, <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2006/02/01.pdf> (online: 12.2. 2021)

NĚMEC, Igor. *Být na prkně*, In: *Naše řeč, ročník 47, 1964*, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5072> (online: 9.2.2021)

NĚMEC, Igor. *Odvaha*, In: *Naše řeč, ročník 68, 1985*, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6572> (online: 9.2.2021)

NĚMEC, Igor. *Škrtit peníze*, In: *Naše řeč, ročník 50, 1967*, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5302> (online: 9.2.2021)

RVP ZV. *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*, digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571 (online: 9.8.2021)

SZELIGOWSKI, Marcin. *Ranking podręczników szkolnych. Wiemy, które kupowane są najczęściej*, In: *Spiders Web* ze dne 16.9.2020, <https://spidersweb.pl/bizblog/nielsen-sprzedaz-podrecznikow-szkolnych/> (online: 14.11.2021)

ŠVESTKOVÁ, Ludmila. *Mleziivo*, In: *Naše řeč, ročník 68*, 1985, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6573> (online: 9.2.2021)

TĚŠITELOVÁ, Marie. *J.V. Bečka sedmdesátníkem*, In: *Naše řeč, ročník 56*, 1973, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5693> (online: 19.10.2021)

UTĚŠENÝ, Slavomír. *Ovádi a hovada*, In: *Naše řeč, ročník 47*, 1964, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5073> (online: 9.2.2021)

VAŇKOVÁ, Irena. *Kognitivně kulturní inspirace z Polska*, In: *Slovo a slovesnost, ročník 60*, 1999, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3849> (online: 13.2.2021)

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007, s. 45-46, www.nuv.cz/file/159 (online: 28.03.2021)

SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNIC

ADÁMKOVÁ, Petra, BOZDĚCHOVÁ, Ivana. *Český jazyk a komunikace 2 – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2011

ADÁMKOVÁ, Petra, BOZDĚCHOVÁ, Ivana. *Český jazyk a komunikace 2*, Brno: Didaktis, 2011

ADÁMKOVÁ, Petra, ČELIŠOVÁ, Olga, ČUPOVÁ, Jitka, RYSOVÁ, Kateřina, RYSOVÁ, Květa, SUCHÁNKOVÁ, Eva, SRNSKÁ, Kateřina, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ŠTĚPÁNKOVÁ, Miroslava, TARÁBKOVÁ, Mária, VACULÍK, Martin, VALÁŠKOVÁ, Magdalena. *Český jazyk a komunikace 1*, Brno: Didaktis, 2010

ADÁMKOVÁ, Petra, ČELIŠOVÁ, Olga, ČUPOVÁ, Jitka, RYSOVÁ, Kateřina, RYSOVÁ, Květa, SUCHÁNKOVÁ, Eva, SRNSKÁ, Kateřina, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ŠTĚPÁNKOVÁ, Miroslava, TARÁBKOVÁ, Mária, VACULÍK, Martin, VALÁŠKOVÁ, Magdalena. *Český jazyk a komunikace 1 – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2010

ADÁMKOVÁ, Petra, ČUŘÍK, Jaroslav, DLABAJOVÁ, Julie, JANDOVÁ, Eva, KŘIVANCOVÁ, Michaela, PEŠKOVÁ, Šárka, SVOBODOVÁ, Jindřiška, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ŠTĚPÁNKOVÁ, Miroslava, TARALDSEN MEDOVÁ, Lucie, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Český jazyk a komunikace 3-4 – pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2012

ADÁMKOVÁ, Petra, ČUŘÍK, Jaroslav, FRÁNEK, Michal, JANDOVÁ, Eva, KRPCOVÁ, Šárka, KŘIVANCOVÁ, Michaela, SVOBODOVÁ, Jindřiška, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ŠTĚPÁNKOVÁ, Miroslava, TARALDSEN MEDOVÁ, Lucie. *Český jazyk a komunikace 3-4*, Brno: Didaktis, 2012

ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, KULHAVÁ, Martina, MERENUS, Aleš, NEČASOVÁ, SRNSKÁ, Kateřina, SVANOVSKÁ, Hana, ŠAUR, Josef,

ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, Denisa, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 4. ročník*, Praha: Didaktis, 2012

ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, KULHAVÁ, Martina, MERENUS, Aleš, NEČASOVÁ, SRNSKÁ, Kateřina, SVANOVSKÁ, Hana, ŠAUR, Josef, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, Denisa, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 4. ročník – pracovní sešit*, Praha: Didaktis, 2012

ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 3. ročník středních škol*, Brno: Didaktis, 2009

ANDREE, Lukáš, DVOŘÁK, Jan, FRÁNEK, Michal, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 3. ročník – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2009

BAJOR, Krystyna. *Oto ja – czytam. Klasa 3.*, Kielce: MAC, 2014

BALAJKA, Bohuš, SOLDÁN, Ladislav, CHAROUS, Emil. *Přehledné dějiny literatury 2*, Praha: Fortuna, 1997

BALAJKA, Bohuš. *Přehledné dějiny literatury 1*, Praha: Fortuna, 1995

BANASIAK, Agnieszka, BURAKOWSKA, Elżbieta, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 1.2.*, Warszawa: WSiP, 2017

BANASIAK, Agnieszka, BURAKOWSKA, Elżbieta, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 2.2.*, Warszawa: WSiP, 2017

BANASIAK, Agnieszka, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KŁOS, Ewa, KOFTA, Wawrzyniec, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 3.1.*, Warszawa: WSiP, 2016

BANASIAK, Agnieszka, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KŁOS, Ewa, KOFTA, Wawrzyniec, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 3.2.*, Warszawa: WSiP, 2014

BANASIAK, Agnieszka, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KŁOS, Ewa, KOFTA, Wawrzyniec, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 3.3.*, Warszawa: WSiP, 2016

BANASIAK, Agnieszka, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KŁOS, Ewa, KOFTA, Wawrzyniec, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 3.4.*, Warszawa: WSiP, 2016

BANASIAK, Agnieszka, BURDZIŃSKA, Agnieszka, DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KŁOS, Ewa, KOFTA, Wawrzyniec, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 3.5.*, Warszawa: WSiP, 2016

BANASIAK, Agnieszka, DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropieciele 1.5.*, Warszawa: WSiP, 2016

BENDOVIÁ, Petra, PECHÁČKOVÁ, Iveta. *Lili a Vili 1 – ve světě pohádek, říkadel a příběhů*, Praha: Klett, 2015

BENDOVIÁ, Petra, PECHÁČKOVÁ, Iveta. *Lili a Vili 3 – ve světě*, Praha: Klett, 2015

BENDOVIÁ, Petra, PECHÁČKOVÁ, Iveta. *Lili a Vili ve světě školních příběhů 1*, Praha: Klett, 2014

BENDOVIÁ, Petra, PECHÁČKOVÁ, Iveta. *Lili a Vili ve světě školních příběhů 2*, Praha: Klett, 2014

BEZPALCOVÁ, Vladimíra, MÁLKOVÁ, Jitka, MARTINEC, Ivo, JEŽKOVÁ, Jaroslava, PAŠKOVÁ, Martina, VAŇKOVÁ, Jana, ZIMOVÁ, Ludmila. *Mluvnice, komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*, Plzeň: Fraus, 2011

BIAŁOBRZESKA, Joanna. *Ja, Ty, my 1*, Warszawa: Didasko, 2000

BIAŁOBRZESKA, Joanna. *Ja, Ty, my 2*, Warszawa: Didasko, 1999

BIAŁOBRZESKA, Joanna. *Ja, ty, my 3*, Warszawa: Didasko, 2001

BIEDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁKOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 2.2.*, Warszawa: Stentor, 2014

BIEDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁKOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 3*, Warszawa: Stentor, 2014

BIERDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 1.1*, Warszawa: Stentor, 2013

BIERDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 1.2*, Warszawa: Stentor, 2013

BIERDRZYCKI, Krzysztof, JASKÓŁOWA, Ewa, NOWAK, Ewa. *Świat do przeczytania 2.1*, Warszawa: Stentor, 2013

BIERNACKA-DRABIK, Maria. *O to chodzi 6.1. – zeszyt ćwiczeń*, Warszawa: Stentor, 2014

BLÁHOVÁ, Renata, CHVALOVSKÁ, Eva, POLÁŠKOVÁ, Taťána., SLEPIČKA, Pavel, SRNSKÁ, Kateřina. *Literatura pro 1. ročník středních škol*, Brno: Didaktis, 2008

BLÁHOVÁ, Renata, CHVALOVSKÁ, Eva, POLÁŠKOVÁ, Taťána., SLEPIČKA, Pavel, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNOVÁ, Alena. *Literatura pro 1. ročník středních škol – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2008

BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Lustra świata 1*, Warszawa: WSiP, 2012

BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Lustra świata 2*, Warszawa: WSiP, 2013

BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Lustra świata 3*, Warszawa: WSiP, 2014

BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Lustra świata 4*, Warszawa: WSiP, 2014

BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Nowe lustra świata 5*, Warszawa: WSiP, 2015

BOBIŃSKI, Witold, JANUS-SITARZ, Anna, PABISEK, Maciej. *Nowe lustra świata 4*, Warszawa: WSiP, 2019

BOBIŃSKI, Witold. *Język polski. Świat w słowach i obrazach 6*, Warszawa: WSiP, 2017

BOBIŃSKI, Witold. *Język polski. Świat w słowach i obrazach 7*, Warszawa: WSiP, 2017

BOBIŃSKI, Witold. *Język polski. Świat w słowach i obrazach 8*, Warszawa: WSiP, 2017

BOBIŃSKI, Witold. *Nowe lustra świata 1*, Warszawa: WSiP, 2014

BOBIŃSKI, Witold. *Nowe lustra świata 2*, Warszawa: WSiP, 2015

BOBIŃSKI, Witold. *Nowe lustra świata 3*, Warszawa: WSiP, 2014

BOBIŃSKI, Witold. *Świat w słowach i obrazach. Język polski 1*, Warszawa: WSiP, 2015

BOBIŃSKI, Witold. *Świat w słowach i obrazach. Język polski 2*, Warszawa: WSiP, 2000

BOBIŃSKI, Witold. *Świat w słowach i obrazach. Język polski 3*, Warszawa: WSiP, 2009

BOZDĚCHOVÁ, Ivana, ČELIŠOVÁ, Olga, ČUPOVÁ, Jitka, JEŘÁBKOVÁ, Hana, PODRUHOVÁ, Eva, SELUCKÁ HUBKÁTKOVÁ, Helena, SVOBODOVÁ, Jindřiška, VACULÍK, Martin. *Český jazyk a komunikace 2*, Brno: Didaktis, 2010

BOZDĚCHOVÁ, Ivana, ČELIŠOVÁ, Olga, ČUPOVÁ, Jitka, JEŘÁBKOVÁ, Hana, PODRUHOVÁ, Eva, SELUCKÁ HUBKÁTKOVÁ, Helena, SVOBODOVÁ, Jindřiška, VACULÍK, Martin. *Český jazyk a komunikace 2 – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2010

BRADÁČOVÁ, Lenka. *Čítanka 6*, Praha: Alter, 2011

BRADÁČOVÁ, Lenka. *Živá abeceda*, Praha: Alter, 2017

BROŽOVÁ, Miroslava, NASTOUPILOVÁ, Dita, ŽIŽKOVÁ, Dita. *Lili a Vili 3 – ve třetí třídě*, Praha: Klett, 2014

- BUDNA, Katarzyna, MANTHEY, Jolanta. *Odkrywamy na nowo. Język polski 4*, Gdynia: Operon, 2014
- BURDZIŃSKA, Agnieszka, DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, *Tropicele 2.1.*, Warszawa: WSiP, 2018
- BURDZIŃSKA, Agnieszka, DYMARSKA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena. *Tropicele 1.4*, Warszawa: WSiP, 2012
- BURIANOVÁ, Hana, JÍZDNÁ, Ludmila, NOVÁKOVÁ, Petra, VOLF, Vladimír. *Český jazyk pro 3. ročník ZŠ – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2004
- BURIANOVÁ, Hana, JÍZDNÁ, Ludmila, TARÁBKOVÁ, Mária. *Český jazyk pro 2. ročník ZŠ – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2009
- BURIANOVÁ, Hana, JÍZDNÁ, Ludmila, TARÁBKOVÁ, Marie. *Český jazyk 2*, Praha: Didaktis, 2009
- CZARTORYJSKA-GÓRSKA, Lidia. *Ciekawi świata 2*, Gdynia: Operon, 2015
- ČECHURA, Rudolf, HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk 4*, Praha: Alter, 2006
- ČÍPOVÁ, Ivana. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*, Brno: Didaktis, 2007
- DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, DYMARSKA, Jolanta, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata, *Tropicele 2.3*, Warszawa: WSiP, 2014
- DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, DYMARSKA, Jolanta, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata, *Tropicele 2.4*, Warszawa: WSiP, 2014
- DANIELEWICZ-MALINOWSKA, Aldona, DYMARSKA, Jolanta, KAMIŃSKA, Agnieszka, KAMIŃSKI, Rafał, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata, *Tropicele 2.5*, Warszawa: WSiP, 2015
- DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójde w świat 4*, Warszawa: WSiP, 2012
- DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójdę w świat 5*, Warszawa: WSiP, 2013
- DOBROWOLSKA, Hanna, DOBROWOLSKA, Urszula. *Jutro pójde w świat 6*, Warszawa: WSiP, 2017

DOBROWOLSKA, Małgorzata, KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZYRNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Czytam z Lokomotywą. Część 1*, Gdańsk: GWO, 2016

DOBROWOLSKA, Małgorzata, KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZYRNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Czytam z Lokomotywą. Część 2*, Gdańsk: GWO, 2016

DOBROWOLSKA, Małgorzata, KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZYRNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Czytam z Lokomotywą. Część 3*, Gdańsk: GWO, 2016

DOBROWOLSKA, Małgorzata, KULIS, Iwona, RYMAR, Katarzyna. *Lokomotywa. Czytam i piszę 1.5. Zeszyt ćwiczeń*, Gdańsk: GWO, 2012

DOBROWOLSKA, Małgorzata, KULIS, Iwona, RYMAR, Katarzyna. *Lokomotywa 1. Czytam i piszę 5.*, Gdańsk: GWO, 2012

DOBROWOLSKA, Małgorzata. *Lokomotywa 3.2, zeszyt ćwiczeń*, Gdańsk: GWO, 2017

DOBROWOLSKA, Małgorzata. *Lokomotywa. Elementarz – część 1*, Gdańsk: GWO, 2017

DOBROWOLSKA, Małgorzata. *Lokomotywa. Elementarz – część 2*, Gdańsk: GWO, 2017

DOMINIK-STAWICKA, Donata. *Język polski. Odkrywamy na nowo 3*, Gdynia: Operon, 2013

DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 6*, Olomouc: Prodos, 1998

DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 7*, Olomouc: Prodos, 2012

DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVA, Vlasta. *Čítanka 8*, Olomouc: Prodos, 2017

DOROVSKÁ, Dagmar, ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Čítanka 9*, Olomouc: Prodos, 2012

DRABIK, Beata, PSTRĄG, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 1.1*, Warszawa: PWN, 2007

DRABIK, Beata, PSTRĄG, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 1.2*, Warszawa: PWN, 2007

DRABIK, Beata, PSTRĄG, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 2.1*, Warszawa: PWN, 2008

DRABIK, Beata, PSTRĄG, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 2.2*, Warszawa: PWN, 2008

DRABIK, Beata, PSTRĄG, Jakub, ZAWADZKI, Andrzej. *Klucz do świata 3*, Warszawa: PWN, 2009

DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Liceum i technikum 5*, Gdynia: Operon, 2011

DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Odkrywamy na nowo. Język polski 5*, Gdynia: Operon, 2014

DUNAJ, Ewa, ZAGÓRSKA, Bogna. *Odkrywamy na nowo. Język polski 6*, Gdynia: Operon, 2017

DVORSKÝ, Ladislav, STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk 3*, Praha: Alter, 2012

DYMARKSA, Jolanta, HANISZ, Jadwiga, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropiciele 1.1.*, Warszawa: WSiP, 2016

DYMARKSA, Jolanta, KOŁACZYŃSKA, Marzena, NADARZYŃSKA, Beata. *Tropiciele 1.3*, Warszawa: WSiP, 2016

FEJFUŠOVÁ, Marie, JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 6. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2019

GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, PARZEĆKA, Anna, SOKOŁOWSKA, Beata, WIERZCHOWSKA, Ewa, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 3.2.*, Kielce: MAC Juka, 2017

GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, PARZEĆKA, Anna, SOKOŁOWSKA, Beata, WIERZCHOWSKA, Ewa, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 3.3.*, Kielce: MAC Juka, 2016

GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, PARZEĆKA, Anna, SOKOŁOWSKA, Beata, WIERZCHOWSKA, Ewa, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 3.4.*, Kielce: MAC Juka, 2016

GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 1.1.*, Kielce: MAC Juka, 2014

GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 1.2.*, Kielce: MAC Juka, 2014

GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 1.3.*, Kielce: MAC Juka, 2014

GRODZKA, Katarzyna, MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 1.4.*, Kielce: MAC Juka, 2014

GRODZKA, Katarzyna. *Gra w kolory 3.1.*, Kielce: MAC Juka, 2016

GRODZKA, Katarzyna. *Gra w kolory 3.2. – ćwiczenia*, Kielce: MAC Juka, 2017

- GROZDKA, Katarzyna, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 2.1.*, Kielce: MAC Juka, 2018
- GROZDKA, Katarzyna, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 2.2.*, Kielce: MAC Juka, 2015
- GROZDKA, Katarzyna, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 2.3.*, Kielce: MAC Juka, 2015
- GROZDKA, Katarzyna, SOKOŁOWSKA, Beata. *Gra w kolory 2.4.*, Kielce: MAC Juka, 2015
- GRÜNHUTOVÁ, Petra, HUMPOLÍKOVÁ, Petra. *Český jazyk pro 4. ročník ZŠ – pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2005
- HALASOVÁ, Jitka, GROLICHOVÁ, Sylvie. *Čítanka 2*, Praha: Didaktis, 2009
- HAVLÍKOVÁ, Magda. *Moje druhé čtení*, České Budějovice: Kopp, 2006
- HAVLÍKOVÁ, Magda. *Moje první čtení*, České Budějovice: Kopp, 2014
- HELCLOVÁ, Ilona, KVITKOVÁ, Naděžda. *Čítanka pro učební obory SOU 1*, Olomouc: SPN, 2016
- HELCLOVÁ, Ilona, KVITKOVÁ, Naděžda. *Čítanka pro učební obory SOU 2*, Olomouc: SPN, 2008
- HOFFMANOVÁ, Jana, JEŽKOVÁ, Jaroslava, VAŇKOVÁ, Jana. *Komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*, Plzeň: Fraus, 2009
- HORÁČKOVÁ, Miroslava, REZUTKOVÁ, Hanna. *Čítanka 8*, Praha: Alter, 2012
- HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana, ŠTROBLOVÁ, Jana. *Český jazyk 5*, Praha: Alter, 2018
- HORWATH, Ewa, ŻEGLIŃ, Anita. *Słowa z uśmiechem 4*, Warszawa: WSiP, 2017
- HORWATH, Ewa, ŻEGLIŃ, Anita. *Słowa z uśmiechem 5*, Warszawa: WSiP, 2019
- HORWATH, Ewa, ŻEGLIŃ, Anita. *Słowa z uśmiechem 6. Literatura i kultura*, Warszawa: WSiP, 2017
- HORWATH, Ewa, ŻEGLIŃ, Anita. *Słowa z uśmiechem 6. Nauka o języku i ortografii*, Warszawa: WSiP, 2017
- HRYSZKIEWICZ, Ewa, OGRODOWCZYK, Małgorzata, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz XXI. wieku, 2.1.*, Warszawa: Nowa Era, 2015
- HRYSZKIEWICZ, Ewa, OGRODOWCZYK, Małgorzata, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz XXI. wieku, 2.2.*, Warszawa: Nowa Era, 2015

- HRYSZKIEWICZ, Ewa, OGRODOWCZYK, Małgorzata, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz 2.3.*, Warszawa: Nowa Era, 2015
- HRYSZKIEWICZ, Ewa, OGRODOWCZYK, Małgorzata, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz 2.4.*, Warszawa: Nowa Era, 2015
- HRYSZKIEWICZ, Ewa, STĘPIEŃ, Barbara, WINIECKA-NOWAK, Joanna. *Elementarz XXI. wieku. Klasa 1.1.*, Warszawa: Nowa Era, 2011
- HRYSZKIEWICZ, Ewa, STĘPIEŃ, Barbara, WINIECKA-NOWAK, Joanna. *Elementarz XXI. wieku. Klasa 1.2.*, Warszawa: Nowa Era, 2011
- HRYSZKIEWICZ, Ewa, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz XXI wieku. Klasa 1. Przewodnik nauczyciela*, Warszawa: Nowa Era, 2014
- HRYSZKIEWICZ, Ewa, STĘPIEŃ, Barbara. *Elementarz XXI. wieku. Klasa 1.3.*, Warszawa: Nowa Era, 2015
- CHABIUK, Jolanta, KAPCZYŃSKA, Magdalena. *Gramatyka i stylistyka 1*, Warszawa: WSiP, 2008
- CHABIUK, Jolanta, KAPCZYŃSKA, Magdalena. *Gramatyka i stylistyka 2*, Warszawa: WSiP, 2008
- CHABIUK, Jolanta, KAPCZYŃSKA, Magdalena. *Gramatyka i stylistyka 3*, Warszawa: WSiP, 2010
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 1.1.*, Warszawa: WSiP, 2019
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 1.2.*, Warszawa: WSiP, 2022
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 2.1.*, Warszawa: WSiP, 2021
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 2.2.*, Warszawa: WSiP, 2021
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 3.1.*, Warszawa: WSiP, 2021
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam, TRZEŚNIEWSKI, Dariusz. *Oblicza epok 4*, Warszawa: WSiP, 2022
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumienie tekst – zrozumienie człowieka 1.2.*, Warszawa: WSiP, 2015
- CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumienie tekst – zrozumienie człowieka 1.1.*, Warszawa: WSiP, 2014

CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 2.1*, Warszawa: WSiP, 2014

CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 2.2*, Warszawa: WSiP, 2016

CHEMPEREK, Dariusz, KALBARCZYK, Adam. *Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka 3*, Warszawa: WSiP, 2014

CHMIEL, Małgorzata, CISOWSKA, Anna, KOŚCIERZYŃSKA, Joanna, KUSY, Helena, RÓWNY, Anna, WRÓBLEWSKA, Aleksandra. *Ponad słowami 2.1.*, Warszawa: Nowa Era, 2017

CHMIEL, Małgorzata, KOSTRZEWA, Eliza. *Ponad słowami 1.1*, Warszawa: Nowa Era, 2012

CHMIEL, Małgorzata, PRUSZCZYŃSKI, Robert, RÓWNY, Anna. *Ponad słowami 3*, Warszawa: Nowa Era, 2018

CHMIEL, Małgorzata, PRUSZYŃSKI, Robert, RÓWNY, Anna. *Ponad słowami 2.2*, Warszawa: Nowa Era, 2013

CHMIEL, Małgorzata, RÓWNY, Anna. *Ponad słowami 1.2*, Warszawa: Nowa Era, 2009

CHROBÁK, Jakub, HORSÁKOVÁ, Monika, PORTEŠOVÁ, Veronika. *Literatura v souvislostech 4*, Plzeň: Fraus, 2014

JAGIEŁŁO, Urszula, JANICKA-SZYSZKO, Renata, STEBLECKA-JANKOWSKA, Magdalena. *Odkrywamy na nowo. Język polski 1*, Gdynia: Operon, 2012

JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 3*, Plzeň: Fraus, 2013

JAKUBÍČEK, Daniel. *Literatura v souvislostech 2*, Plzeň: Fraus, 2011

JANÁČKOVÁ, Zita, FRANCOVÁ, Marie. *Čítanka pro 9. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2018

JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 8. ročník*, Brno: Duha Nová škola, 2017

JANISKA-SZYSZKO, Renata, STEBLECKA-JANKOWSKA, Magdalena. *Odkrywamy na nowo. Język polski 2*, Gdynia: Operon, 2012

JURÁČKOVÁ, Irena, HUBEŇÁKOVÁ, Lenka. *Čítanka pro 4. ročník*, Brno: Didaktis, 2011

KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blżej słowa 1*, Warszawa: WSiP, 2015

KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blżej słowa 2*, Warszawa: WSiP, 2009

KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blżej słowa 3*, Warszawa: WSiP, 2017

- KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blżej słowa 6*, Warszawa: WSiP, 2018
- KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blżej słowa 7*, Warszawa: WSiP, 2018
- KIEŁB, Grażyna, HORWATH, Ewa. *Blżej słowa 8*, Warszawa: WSiP, 2018
- KLIMCZAK, Barbara, TOMIŃSKA, Elżbieta, ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa. *Odkrywamy na nowo. Język polski 7*, Gdynia: Operon, 2017
- KLIMCZAK, Barbara, TOMIŃSKA, Elżbieta, ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa. *Odkrywamy na nowo, Język polski. Klasa 8*, Gdynia: Operon, 2018
- KLIMCZAK, Barbara, TOMIŃSKA, Elżbieta, ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa. *Odkrywamy na nowo. Język polski 9*, Gdynia: Operon, 2018
- KLIMOWICZ, Anna, DERLUKIEWICZ, Marlena. *Nowe słowa na start 4*, Warszawa: Nowa Era, 2017
- KLIMOWICZ, Anna, DERLUKIEWICZ, Marlena. *Nowe słowa na start 5*, Warszawa: Nowa Era, 2018
- KLIMOWICZ, Anna, DERLUKIEWICZ, Marlena. *Nowe słowa na start 6*, Warszawa: Nowa Era, 2018
- KLIMOWICZ, Anna. *Teraz polski 4*, Warszawa: Nowa Era, 2015
- KLIMOWICZ, Anna. *Teraz polski 5*, Warszawa: Nowa Era, 2016
- KLIMOWICZ, Anna. *Teraz polski 6*, Warszawa: Nowa Era, 2017
- KOPCIŃSKI, Jacek. *Przešlość to dziś 2.2*, Warszawa: Stentor, 2013
- KOPCIŃSKI, Jacek. *Przešlość to dziś 3*, Warszawa: Stentor, 2014
- KOŚCIERZYŃSKA, Joanna, CHMIEL, Małgorzata, SZULC, Maciej, GORZAŁCZYŃSKA-MRÓZ, Agnieszka. *Nowe słowa na start 7*, Warszawa: Nowa Era, 2017
- KOŚCIERZYŃSKA, Joanna, CHMIEL, Małgorzata, SZULC, Maciej, GORZAŁCZYŃSKA-MRÓZ, Agnieszka. *Nowe słowa na start 8*, Warszawa: Nowa Era, 2018
- KRUPÁROVÁ, Martina, NOVÁKOVÁ, Petra. *Čítanka pro 3. ročník*, Brno: Didaktis, 2012
- KRYMSKA, Renata, MARCZYK, Maryla. *Jutro pójde w świat 5*, Warszawa: WSiP, 2017
- KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 1.2. Przewodnik dla nauczyciela*, Gdynia: GWO, 2012
- KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa. Czytam i piszę 1.3. Zeszyt ćwiczeń*, Gdańsk: GWO, 2011

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa. Czytam i piszę 1.4. Zeszyt ćwiczeń*, Gdańsk: GWO, 2012

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa. Czytam i piszę 1.*, Gdańsk: GWO, 2012

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 2. Czytam i piszę 1.*, Gdańsk: GWO, 2013

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 2. Czytam i piszę 2.*, Gdańsk: GWO, 2013

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 2. Czytam i piszę 3.*, Gdańsk: GWO, 2013

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 2. Czytam i piszę 4.*, Gdańsk: GWO, 2013

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 2. Czytam i piszę 5.*, Gdańsk: GWO, 2013

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 2. Czytam i piszę 6.*, Gdańsk: GWO, 2013

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 3. Czytam i piszę 1.*, Gdańsk: GWO, 2016

KULIS, Iwona, KRÓLIKOWSKA-CZARNOTA, Katarzyna, PASTERNAK, Marzena, PAWLAK, Bożena, RYMAR, Katarzyna, SZCZAWIŃSKA, Barbara. *Lokomotywa 3. Czytam i piszę 2.*, Gdańsk: GWO, 2016

KUSIAK, Jolanta. *Odkrywamy na nowo. Język polski 1*, Gdynia: Operon, 2013

ŁAPIŃSKA, Iwona, MACIEJEWSKA, Brygida, SADOWSKA, Joanna. *Ciekawi świata 3*, Gdynia: Operon, 2013

ŁAPIŃSKA, Iwona, MACIEJEWSKA, Brygida, SADOWSKA, Joanna. *Język polski 5. Ciekawi świata*, Gdynia: Operon, 2017

- LÍSKOVCOVÁ, Marta, BRADÁČOVÁ, Lenka. *Čítanka 7*, Praha: Alter, 2018
- ŁUCZAK, Agnieszka, MURDZEK, Anna. *Język polski 6. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2003
- ŁUCZAK, Agnieszka, MURDZEK, Anna. *Między nami 4. Książka dla nauczyciela*, Gdynia: GWO, 2017
- ŁUCZAK, Agnieszka, PRYLIŃSKA, Ewa. *Język polski 7. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2017
- ŁUCZAK, Agnieszka, SUCHOWIERSKA, Agnieszka, PRYLIŃSKA, Ewa, KRZEMIENIEWSKA-KLEBAN, Kamila. *Język polski 8. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2011
- ŁUCZAK, Agnieszka. *Język polski 4. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2017
- ŁUCZAK, Agnieszka. *Język polski 5. Między nami*, Gdańsk: GWO, 2008
- MACIEJEWSKA, Brygida, MACH-WALENKIEWICZ, Marta, SADOWSKA, Joanna. *Ciekawi świata 1*, Gdynia: Operon, 2012
- MAŇOUROVÁ, Zuzana, NASTOUPILOVÁ, Dita, JIRO-SEDLÁČKOVÁ, Jaroslava, SEDLÁČKOVÁ, Pavla. *Lili a Vili v první třídě 1*, Praha: Klett, 2014
- MARTINEC, Ivo, TUŠKOVÁ, Jana, ZIMOVÁ, Ludmila. *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*, Plzeň: Fraus, 2009
- MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory. Klasa 1.1*, Kielce: Juka, 2017
- MAZUR, Barbara, SOKOŁOWSKA, Beata, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 2.3*, Kielce: MAC, 2017
- MAZUR, Barbara, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory – zeszyt lektur*, Kielce: MAC Juka, 2011
- MAZUR, Barbara, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 1.1. – ćwiczenia*, Kielce: MAC Juka, 2015
- MAZUR, Barbara, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory 1.2. – ćwiczenia*, Kielce: MAC Juka, 2015
- MAZUR, Barbara, ZAGÓRSKA, Katarzyna. *Gra w kolory. Ćwiczenia. Klasa 1.2.*, Kielce: Juka, 2017
- MAZUR, Barbara. *Gra w kolory 3.2.*, Kielce: MAC, 2017
- MICHAŁKIEWICZ, Teresa, MUCHA, Karina. *O to chodzi 4.1.*, Warszawa: Stentor, 2011
- MICHAŁKIEWICZ, Teresa, MUCHA, Karina. *O to chodzi 4.2.*, Warszawa: Stentor, 2012

- MICHAŁKIEWICZ, Teresa, MUCHA, Karina. *O to chodzi 6.1.*, Warszawa: Stentor, 2014
- MICHAŁKIEWICZ, Teresa. *O to chodzi 5.1.*, Warszawa: Stentor, 2013
- MICHAŁKIEWICZ, Teresa. *O to chodzi 5.2.*, Warszawa: Stentor, 2014
- MITORAJ-HEBEL, Agnieszka, SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta. *Kolorowa klasa 2.1.*, Gdynia: Operon, 2012
- MITORAJ-HEBEL, Agnieszka, SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta. *Kolorowa klasa 2.2.*, Gdynia: Operon, 2012
- MITORAJ-HEBEL, Agnieszka, SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna. *Kolorowa klasa 1.1.*, Gdynia: Operon, 2012
- MITORAJ-HEBEL, Agnieszka, SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna. *Kolorowa klasa 1.2.*, Gdynia: Operon, 2012
- MROWCEWICZ, Krzysztof. *Przesłość to dziś 1.1*, Warszawa: Stentor, 2012
- MROWCEWICZ, Krzysztof. *Przesłość to dziś 1.2*, Warszawa: Stentor, 2012
- MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja – książka do czytania 3, część 2*, Kielce: MAC, 2014
- MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja 2.1.*, Kielce: MAC, 2013
- MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja 2.2.*, Kielce: MAC, 2013
- MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja 2.3.*, Kielce: MAC, 2013
- MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja 2.4. – ćwiczenia polonistyczno-społeczne*, Kielce: MAC, 2013
- MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja 3, część 1*, Kielce: MAC, 2017
- MUCHA, Karina, STALMACH-TKACZ, Anna, WOSIANEK, Joanna. *Oto ja 3.3. – ćwiczenia polonistyczno-społeczne*, Kielce: MAC, 2014
- NASTOUPILOVÁ, Dita, JIRO-SEDLÁČKOVÁ, Jaroslava, ŽIŽKOVÁ, Pavla. *Lili a Vili 2 – ve druhé třídě*, Praha: Klett, 2014
- NASTOUPILOVÁ, Dita, SKALOVÁ, Lucie, JIRO-SEDLÁČKOVÁ, Jaroslava, ŽIŽKOVÁ, Pavla. *Lili a Vili v první třídě 2*, Praha: Klett, 2014

- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili 2 – ve světě čtení a psaní. I. díl*, Praha: Klett, 2014
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili 2 – ve světě čtení a psaní. II. díl*, Praha: Klett, 2014
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili 3 – ve světě čtení a psaní. I. díl*, Praha: Klett, 2015
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili 3 – ve světě čtení a psaní. II. díl*, Praha: Klett, 2015
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě českého jazyka. Učebnice pro 3. ročník*, Praha: Klett, 2015
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě českého jazyka. Učebnice pro 3. ročník ZŠ*, Praha: Klett, 2015
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili ve světě čtení a psaní. Učebnice pro 2. ročník ZŠ*, Praha: Klett, 2014
- NIWIŃSKA-LIPIŃSKA, Ewa, POL, Jolanta. *Ciekawi świata 4*, Gdynia: Operon, 2013
- NOVÁKOVÁ, Zuzana. *Český jazyk 2*, Praha: Alter, 2008
- NOVOTNÝ, Jiří. *Literatura v souvislostech 1*, Plzeň: Fraus, 2013
- NOWAK, Joanna, GAWEŁ, Ewa. *Myśli i słowa 6*, Warszawa: WSiP, 2017
- NOWAK, Joanna, GAWEŁ, Ewa. *Myśli i słowa 7*, Warszawa: WSiP, 2017
- NOWAK, Joanna, GAWEŁ, Ewa. *Myśli i słowa 8*, Warszawa: WSiP, 2017
- OLSZANIECKA, Maja. *Magia słów 1*, Warszawa: PWN, 2003
- PACZOSKA, Ewa. *Przešlość to dziś 2.1*, Warszawa: Stentor,
- PAROLKOVÁ, Eva, SPURNÁ, Marie. *Literární výchova pro odborná učiliště*, Prachatice: Parta, 2005
- POLÁŠKOVÁ, Taťana, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 2. ročník. Pracovní sešit*, Brno: Didaktis, 2009
- POLÁŠKOVÁ, Taťana, SRNSKÁ, Kateřina, ŠTĚPÁNKOVÁ, Alena, TOBOLÍKOVÁ, Vlasta. *Literatura pro 2. ročník středních škol*, Brno: Didaktis, 2009
- REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka 4*, Praha: Alter, 2006
- REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka 5*, Praha: Alter, 2007
- REZUTKOVÁ, Hana. *Čítanka 9*, Praha: Alter, 2018
- ROUSOVÁ, Alice, PRCHALOVÁ, Anna, MADRONOVÁ, Vladimíra, NEUŽILOVÁ, Vladimíra. *Čítanka 5*, Praha: Didaktis, 2012

- SCHUMACHER, Ewa, ZARZYCKA, Irena, PREIBISZ-WALA, Kinga. *Szkolni przyjaciele 3.1.*, Warszawa: WSiP, 2019
- SIEMBOR, Magdalena, SIANIAWSKA, Hanna. *Język polski 4. Kształcenie językowe*, Gdynia: Operon, 2017
- SIEMBOR, Magdalena, SIANIAWSKA, Hanna. *Język polski 5. Kształcenie językowe*, Gdynia: Operon, 2017
- SIEMBOR, Magdalena, SIANIAWSKA, Hanna. *Język polski 6. Kształcenie językowe*, Gdynia: Operon, 2017
- SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta, CZERKAS-POLIT, Agnieszka, BLADOWSKA, Joanna. *Kolorowa klasa 3.1.*, Gdańsk: Operon, 2012
- SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta, CZERKAS-POLIT, Agnieszka, BLADOWSKA, Joanna. *Kolorowa klasa 3 – ćwiczenia 1*, Gdynia: Operon, 2012
- SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta, CZERKAS-POLIT, Agnieszka, BLADOWSKA, Joanna. *Kolorowa klasa 3 – ćwiczenia 2*, Gdynia: Operon, 2012
- SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, JARZĄBEK, Marta, CZERKAS-POLIT, Agnieszka, BLADOWSKA, Joanna. *Kolorowa klasa 3 – ćwiczenia 3*, Gdynia: Operon, 2012
- SIRAK-STOPIŃSKA, Katarzyna, MITORAJ-HEBEL, Agnieszka. *Kolorowa klasa 3.2*, Gdynia: Operon, 2011
- SKŁADANEK, Małgorzata. *Język polski 4. Literatura i kultura*, Gdynia: Operon, 2017
- SKŁADANEK, Małgorzata. *Język polski 5. Literatura i kultura*, Gdynia: Operon, 2017
- SKŁADANEK, Małgorzata. *Język polski 6. Literatura i kultura*, Gdynia: Operon, 2017
- SOLDÁN, Ladislav, HOFFMAN, Bohuslav, PÍSKOVÁ, Milada, CHAROUS, Emil, SIEGLOVÁ, Naděžda. *Přehledné dějiny literatury 3*. Praha: SPN, 1997
- SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 6. ročník základní školy*, Olomouc: SPN, 2013
- SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 7. ročník základní školy*, Olomouc: SPN, 2017
- SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 8. ročník základní školy*, Olomouc: SPN, 2008
- SOUKAL, Josef. *Čítanka pro 9. ročník základní školy*, Olomouc: SPN, 2010
- SOUKAL, Josef. *Čítanka pro první ročník SOŠ*, Olomouc: SPN, 2008
- STAUDKOVÁ, Hana. *Čítanka pro 2. ročník*, Praha: Alter, 2012
- STAUDKOVÁ, Hana. *Čítanka pro 3. ročník*, Praha: Alter, 2012
- SZYDŁOWSKA, Urszula, NOWOSIELSKA, Elżbieta. *Zrozumieć świat 1*, Warszawa: PWN, 2015

- SZYDŁOWSKA, Urszula, NOWOSIELSKA, Elżbieta. *Zrozumieć świat 2*, Warszawa: Nowa Era, 2016
- SZYDŁOWSKA, Urszula, NOWOSIELSKA, Elżbieta. *Zrozumieć świat 3*, Warszawa: Nowa Era, 2017
- TKACZ, Piotr, WOSIANEK, Damian. *Oto ja 1.1.*, Kielce: MAC, 2012
- TKACZ, Piotr, WOSIANEK, Damian. *Oto ja 1.2.*, Kielce: MAC, 2012
- TKACZ, Piotr, WOSIANEK, Damian. *Oto ja 1.3.*, Kielce: MAC, 2012
- TKACZ, Piotr, WOSIANEK, Damian. *Oto ja 1.4.*, Kielce: MAC, 2012
- VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 6*, Brno: NNS Nová škola, 2017
- VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 7*, Brno: NNS Nová škola, 2016
- VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 8*, Brno: NNS Nová škola, 2017
- VIEWEGHOVÁ, Thea. *Čítanka 9*, Brno: NNS Nová škola, 2017
- WIERZCHOSKA, Ewa. *Gra w kolory 3.3.*, Kielce: MAC, 2016
- WIERZCHOWSKA, Ewa. *Gra w kolory 3.1*, Kielce: MAC, 2016
- WYSZOMIERKI, Robert. *Słowa z uśmiechem 5 – słowniczek*, Warszawa: WSiP, 2014
- WYSZOMIERSKI, Robert, SZEWCZYK, Monika (red). *Słowa z uśmiechem 5*, Warszawa: WSiP, 2018
- ZAWADZKI, Andrzej, DRABIK, Beata, PSTRĄG, Jakub. *Klucz do świata 3*, Warszawa: PWN, 2009
- ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa, TOMIŃSKA, Elżbieta, KLIMCZAK, Barbara. *Język polski 3*, Gdynia: Operon, 2008
- ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa, TOMIŃSKA, Elżbieta, KLIMCZAK, Barbara. *Odkrywamy na nowo. Język polski 5*, Gdynia: Operon, 2017
- ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa. *Język polski 1*, Gdynia: Operon, 2015
- ZAWISZA-CHLEBOWSKA, Teresa. *Język polski 2*, Gdynia: Operon, 2010
- ZBRÓG, Piotr. *Język polski 4 -część 1*, Kielce: MAC, 2017
- ZBRÓG, Piotr. *Język polski 4 -część 2*, Kielce: MAC, 2017
- ZBRÓG, Piotr. *Język polski 5 -część 1*, Kielce: MAC, 2018
- ZBRÓG, Piotr. *Język polski 5 -część 2*, Kielce: MAC, 2018

ŽEGLIŃ, Anita, HORWATH, Ewa. *Słowa z uśmiechem 4*, Warszawa: WSiP, 2017

ZYGMUNT, Danuta. *Oto ja – czytam. Klasa 2.*, Kielce: MAC, 2013

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena. *Moje první čítanka*, Praha: Alter, 2011

ŽIŽKOVÁ, Pavla, GROŠELJ, Nataša, RIBIČ, Maria. *Lili a Vili ve světě prvouky. Učebnice pro 2. ročník*, Praha: Klett, 2014

ŽIŽKOVÁ, Pavla. *Lili a Vili ve světě prvouky. Učebnice pro 3. ročník*, Praha: Klett, 2015