

Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice; minulost a současnost

Conception Od Preliteracy in Czech Republic; History And Presence

Eva Rybářová

Abstrakt: Předkládaná studie si klade za cíl zmapovat pojetí čtenářské pregramotnosti v minulosti v České republice. V úvodní části se stručně věnuje historii institucionálního vzdělávání u nás a navazuje přehledem historického vývoje chápání čtenářské pregramotnosti. Současné pojetí je objasněno analýzou obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a seznámením s obsahem publikací zaměřených na čtenářskou pregramotnost, které jsou v současné době na trhu. V závěru je toto pojetí konfrontováno s oblastmi čtenářské gramotnosti, jak vyplývají z její definice. Studie přináší doporučení pro případnou revizi Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, institucionální vzdělávání, historie předškolního vzdělávání

Abstract: Presented study has a goal to chart present conception of preliteracy in Czech republic. In the first part it deals with history of institutional education and then with review of undersanding pre-reading literacy in past. Current conception is described through analysis of curricula document and current publications. At the end an current conception of preliteracy is confronted with parts of literacy. It also brings recommendations for revision of current curricula.

Key words: preliteracy, instituional education, history of preschool education

Úvod

Čtenářská pregramotnost je v současné době jednou z oblastí předškolního vzdělávání, na které je upřena pozornost. Chceme-li, aby byla dostatečně rozvíjena, potřebujeme učitelům poskytnout rámec, co mají u svých žáků sledovat a podporovat, jaké jsou očekávané výstupy a jaká je vhodná vzdělávací nabídka. To vše by měl poskytovat Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je pro učitele závazný. Jeho pojetí i následná praxe v mateřských školách úzce souvisí s historickou zkušeností a tradicí nazírání na oblast rozvoje budoucího čtenářství. Ta prošla během let mnoha proměnami. Vyjasnit si, jak tento historický odkaz koresponduje se současnými poznatky i praxí a co vše spadá pod pojem čtenářská pregramotnost, je jedním z důležitých kroků ke zkvalitnění učitelské práce s literaturou a k vytváření základů budoucí čtenářské gramotnosti.

Vývoj institucionální péče u nás

Vývoj do roku 1948

Historie institucionální péče o děti ve věku před nástupem do školy je u nás poměrně bohatá, první zařízení vznikala v první polovině 19. století. První opat-

rovna byla otevřena v roce 1832 v Praze Na Hrádku a jejím ředitelem byl Jan Vlastimír Svoboda. Stalo se tak přibližně šedesát pět let po založení vůbec první evropské instituce, Oberlinovy „místnosti pro ochranu“ (Rýdl & Šmelová, 2012). Po vzoru první pražské opatrovny brzy vznikala podobná zařízení nejenom v Praze, ale i v dalších městech Čech a Moravy. A zatímco v zahraničí prvotním impulsem pro zakládání zařízení pečujících o malé děti byly převážně sociální důvody, v českých zemích byla již od počátku cílem výchova a vzdělávání (Opravilová & Uhlířová, 2017). Příčinu můžeme spatřovat ve snaze českého národa zabránit postupnému poněmčení a uchovat český jazyk. Dokladem může být výchovný program vůbec první opatrovny u nás, v němž Svoboda požadoval výuku trivia – čtení, psaní a počítání. Díky tomu do opatroven přicházely i děti, u nichž důvodem nebyla sociální potřeba daná zaměstnáním rodičů, ale potřeba osvojit si český jazyk dříve, než nastoupí povinnou školní docházku, která byla vedena v němčině.

V roce 1869 byla založena první česká mateřská škola jako reakce na vznik první německé dětské zahrádky v Praze, která fungovala na principech Fröbelovy pedagogiky. Tato nová mateřská škola vycházela ze Svobodova důrazu na vzdělávací stránku včetně výuky trivia, doplněnou Fröbelovou metodikou a nabídkou zaměstnání¹ pro děti. Nově

¹ Pojem zaměstnání byl v předškolním vzdělávání používán až do roku 1989 a byla jím myšlena vzdělávací činnost, kterou učitel připravoval dítěti.

ale přibyl koncept péče po vzoru francouzských zkušeností. O to se zasadila Marie Riegrová, která požadovala větší podíl žen na výchově podle Komenského idejí, aby se tak jednalo skutečně o školu „mateřskou“, doplňující rodinnou výchovu (Rýdl & Šmelová, 2012). Spojením toho nejlepšího z německého a francouzského modelu vzniká základ konceptu české mateřské školy, který přes revize v průběhu let přetrvává dodnes.

V průběhu let až do první světové války počet mateřských škol na území Čech a Moravy rapidně rostl, na konci 19. století jich bylo 350, z nichž ale polovina byla německých (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 32). Tato situace se změnila po 1. světové válce a vzniku samostatného Československa. Šlo o období převratných změn, a to nejen v politickém a sociálním životě, ale i v oblasti pedagogiky, kdy došlo k postupné proměně pohledu na dítě a jeho potřeby a ke vzniku reformní pedagogiky, které změnily způsob výchovy a vzdělávání dětí. Hlavními rysy byly požadavky na demokratičnost, svobodu a individualizaci ve vzdělávání. Představitelkami reformního hnutí u nás byly Ida Jarníková a Anna Süsová, které požadovaly, aby základem pro vzdělávání byla láska a úcta k dítěti, prostor pro jeho individualitu a svobodu a odklon od kopírování školního modelu vzdělávání (Opravilová & Uhlířová, 2017). Hledání nové formy pro předškolní výchovu a ujasňování si, co je jejím smyslem a jaké z toho plynou cíle vzdělávání, jsou otázky, které si klademe dodnes. Je

mateřská škola „dílnou lidskostí“ nebo přípravou na školu? Jakým způsobem vyvážit cíle osobnostního rozvoje a cíle v podobě znalostí a dovedností? V mnohém dnes můžeme spatřovat opakování situace z roku 1917, kdy mateřské školy byly chápány jako sociální instituce a přešly tudíž pod kompetenci ministerstva sociální péče Rakouska-Uherska, což rozpoutalo boj o zachování pedagogické funkce mateřské školy (Opravilová & Uhlířová, 2017).

Tzv. zlatý věk české mateřské školy a její nadějný vývoj byl narušen 2. světovou válkou, kdy byl vydán zákaz zřizování českých mateřských škol a z původního počtu jich po prvních třech měsících od Mnichovské dohody zůstala pouhá třetina. Je logické, že po osvobození byla prioritou mateřských škol jejich obnova a zajištění péče pro silné populační ročníky. Šlo nejen o zajištění potřebného počtu zařízení, ale také o jejich kvalitu, s čímž souvisela i potřeba dostatečně kvalifikovaných učitelek, což vedlo k uzákonění vysokoškolské přípravy učitelek v roce 1946. Nicméně snaha o navázání na tradici předválečné předškolní výchovy byla zastavena nástupem komunistické strany k moci, která ve školství spatřovala nástroj pro prosazování své ideologie. Počet mateřských škol narůstal, byly bezplatné, aby ženy mohly pracovat.

Vývoj po roce 1948

Zákonem o jednotné škole v roce 1948 přešla všechna předškolní zařízení pod

správu státu a zároveň byly definovány cíle a úkoly, které měla předškolní výchova splňovat. Hlavním cílem byla výchova člověka sociálně vyspělé společnosti (Rýdl & Šmelová, 2012). V roce 1955 byly vydány Osnovy pro mateřské školy, které se staly závaznou normou pro všechny mateřské školy. Aby docházelo k jejich naplňování, hlavní činností v mateřské škole se stalo vyučování realizované v tzv. zaměstnáních, často na úkor hry a jiných činností. Učitelky plánovaly a s dětmi cílevědomě pracovaly po celý den, aby naplnily požadavky na obsah a rozsah vědomostí a dovedností, které si děti měly osvojit. Vzhledem k rozdělení tříd mateřských škol podle věku se řízené činnosti prováděly společně, nebyl tedy prostor pro individualizaci vzdělávání. Osnovy byly v průběhu let několikrát revidovány, naposledy v roce 1984 vydáním Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy, který obsahoval podrobné metodiky pro práci s dětmi členěné podle jejich věku.

Po roce 1989 dochází v předškolním vzdělávání u nás k významným změnám. Do českého školství začaly postupně vstupovat alternativní směry, učitelé mohli hledat inspiraci v zahraničí, byly opět zřizovány třídy s heterogenním věkovým složením. Hlavní změnou pak bylo zrušení povinnosti pracovat podle tehdejších osnov a možnost pracovat podle vlastních vzdělávacích programů. To vše přispělo k diverzifikaci mateřských škol, jejich samostatnosti. V roce 2004 byl schválen první Rámcový vzdělávací program pro

předškolní vzdělávání, který stanovil nové cíle zaměřené na rozvoj osobnosti a obsah vymezil pouze rámcově, čímž vzniká prostor pro samostatné plánování učitelů. Mateřské školy přestávaly být pouze přípravou na školní vzdělávání, ale staly se prvním článkem celoživotního vzdělávání se zřetelem na rozvoj individuálních dispozic jedince a jeho fungování ve společnosti. Školství se po revoluci muselo potýkat s mnoha problémy, z nichž některé přetrvávají do současnosti: snížení porodnosti a s tím spojený úbytek dětí, změna ve financování, přechod řízení na místní samosprávné celky, rostoucí počet odkladů školní docházky, potřeba zajistit péči o děti mladší tří let apod. Výsledkem jsou legislativní změny, jako např. zavedení povinné předškolní docházky v posledním roce před nástupem do školy, přijímání dětí od dvou let, povinnost místních úřadů zajistit místo v mateřských školách, inkluzivní vzdělávání, či změny ve financování – možnost čerpat dotace na zlepšení materiálních podmínek či dalšího vzdělávání pedagogů. Během této doby docházelo i k opětovným diskusím o smyslu předškolního vzdělávání, postavení a vzdělání učitelů, ke snahám zachovat vysokou kvalitu předškolního vzdělávání. V praxi tak mnohdy narážíme na rozpor; na odborné a legislativní úrovni chápeme předškolní zařízení jako součást vzdělávání, čemuž odpovídá i používaný termín předškolní vzdělávání nahrazující původní termín předškolní výchova, důraz na odborné vzdělávání učitelů mateřských škol

i pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na straně zřizovatelů a rodičů pak vidíme snahu zajistit mateřskou školou sociální službu péče o děti, jejichž rodiče pracují, tlak na zajištění „přehnané stimulace“ v podobě kroužků a dalších nadstandardních aktivit apod. Můžeme tak říci, že předškolní vzdělávání stále čeká na naplnění mnoha cílů a vizí a čeká je ještě mnoho diskusí k dosažení takové podoby, která by sloužila pro dobro celé společnosti a reflektovala skutečné potřeby a zájmy dětí.

Vývoj pojetí cílů a obsahu ve vztahu k rozvoji budoucího čtenářství

Pojetí rozvoje čtenářské pregramotnosti bylo vždy úzce propojeno s pojetím předškolního vzdělávání, jeho historickým vývojem, funkcí a hlavními cíli. Orientace ve vývoji institucionální péče u nás, jak je nastíněna v předchozí kapitole, nám pomůže lépe chápat místo, jaké zaujímal rozvoj čtenářské pregramotnosti ve vzdělávacích programech tehdejších mateřských škol. Čtenářská pregramotnost a její rozvoj v předškolním věku byla součástí vzdělávání od samého počátku institucionálního vzdělávání, ačkoliv tak usuzujeme jen z požadovaného obsahu či používaných metod; samotný termín jako takový nebyl znám.

První zmínky nalezneme hned ve spisech Jana Amose Komenského, který

položil základ pojetí přístupu k dětem a jejich vzdělávání, a to nejen u nás. Ve svém Informatoriu školy mateřské jako vůbec první komplexně vymezil pojetí rozvoje dítěte do počátku školní docházky, včetně metod a cílů. Kládl důraz na respektování dítěte, jeho potřeb a zákonitostí vývoje, tzn. aby vše probíhalo přirozeně a nenásilně, na aktivitu dítěte, smysluplnost činností a hru jako hlavní prostředek objevování světa. Samozřejmě u něj nemůžeme hledat pojem čtenářská gramotnost, nicméně již u něj nacházíme požadavky na rozvoj dovedností a schopností, které bychom dnes řadili do zmiňované oblasti. Jde zejména o rozvoj řeči, kdy *„jazyk se formuje a brousí gramatikou, rétorikou a poetikou“* (Komenský, 2007, s. 37). Gramatikou Komenský rozumí porozumění řeči, schopnost komunikovat, výslovnost; rétorikou užívání gest, obrazných přirovnání a figur; poetikou práci s říkadly a básněmi. Dále požaduje zařazování aktivit na podporu psaní, a to již od třetího roku života: *„A tím aby sobě puňkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí: čehož se jim i mustr pomalíčku ukazovati můž, vše ze hry a kratochvile. Tím zajisté způsobem ručičku sobě k držení potom křídly a k děláni tahů navedou: a co jest puňkt, co čára neb čárka etc., vyrozumějí“* (Komenský, 2007, s. 59).

Se vznikem prvních institucí se objevila otázka, co má být cílem a obsahem předškolního vzdělávání. V českých zemích byla výuka čtení a psaní součástí vzdělávacího programu hned od počátku.

„*Systematická výuka čtení, psaní a počítání (...), byla Janem Svobodou koncipována jako naučení pevných základů tohoto trivía pro děti 5-6leté*“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 23). Učitel přitom měl vycházet z přirozeného zájmu dítěte, obdobně jako Marie Montessori, která využívala různých pomůček pro výuku čtení a psaní, jež se v Montessori školách používají dodnes. Podobně v zahraničí v konceptu Fröbela byla výuka čtení a psaní součástí vzdělávání (Opravilová & Uhlířová, 2010). Výuku čtení a psaní můžeme považovat za důsledek snahy o uchování českého jazyka a snahy zabránit poněmčení, jak bylo uvedeno výše. V roce 1872 byla ministerským výnosem zrušena výuka trivía v mateřských školách, cílem mateřské školy byla příprava na školu ve smyslu rozvoje dispozic pro její zvládnutí, přičemž texty (povídky, básničky) a hovory o nich byly prostředkem výchovy vedoucí k rozvoji myšlení a řeči.

Jarníková (in Opravilová & Uhlířová, 2010, s. 65) ve svém výchovném programu mateřských škol připomíná, že vzdělávací systémy (Montessori, Decroly), které se v předškolním věku zabývají výukou čtení a psaní, nebyly primárně určené běžným dětem, avšak při využívání jejich pomůček se tyto děti mohou naučit číst a psát již před třetím rokem života. Ona sama se klonila spíše k rozvoji dispozic pro pozdější výuku ve školním období, když uvádí, že „*před 6. rokem nezáleží jistě tak na pozitivních vědomostech jako spíše na vycvičení rozumových schopností*“ (Opravilová & Uhlířová, 2010,

s. 65). Učitel by podle ní neměl vzbuzovat zájem dětí o tuto oblast dříve, než je k tomu dítě zralé.

Süsová (in Opravilová & Uhlířová, 2010) k prostředkům výchovy již zařazuje také literární výchovu – poslech pohádek, práci s říkadly apod., ovšem literární výchova byla pojímána jako prostředek rozvoje osobnostního – citů, mravů, smyslu pro krásno a rozvoje řeči.

Výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy, vydané v roce 1938, tvořily kurikulum pro mateřské školy v duchu reformní pedagogiky. Jejich cílem bylo připravit dítě na školu pomocí podpory duševního rozvoje, rozvoje představ, řeči a soustředění, a to prostřednictvím hry a činností vycházejících ze zájmu dítěte. Kniha byla chápána jako prostředek výchovy a v daném dokumentu je věnován prostor pro charakteristiku vhodných knih pro předškolní věk. Důraz je kladen na ilustrace, které mají být dětem natolik smysluplné, aby z nich dokázaly vyčíst význam, a na obsah i formu odpovídající vývojovým zvládnutím dětí a jejich zkušenosti (Opravilová & Uhlířová, 2010).

Prvním poválečným vzdělávacím programem byla *Mateřská škola* napsaná Jarmilou Šukalovou v roce 1945. Vycházela z Výchovných osnov hlavního města Prahy a z hlediska čtenářské pregramotnosti byla zajímavá tím, že obsahovala slovník slov, které by dítě předškolního věku mělo znát, a seznam doporučené dětské literatury, z čehož můžeme usuzovat, že práce s knihou měla již své pevné

místo v mateřských školách (Opravilová & Uhlířová, 2010).

Po změnách politického režimu v souvislosti se zákonem o jednotné škole (1948) vzniká nový dokument *Pracovní plán pro mateřské školy*, který poprvé člení vzdělávací obsah do výchovných složek a objevuje se termín „zaměstnání“ jako název pro takové činnosti, které však již nevycházely z vlastní volby dětí, ale byly učitelkou plánované a řízené (Rýdl & Šmelová, 2012). Literární výchova byla spolu s hudební a výtvarnou součástí výchovy estetické, tzn. jejím cílem byla kultivace osobnosti, ale také „učí základním dovednostem v různých oborech umění“ (Opravilová & Uhlířová, 2012, s. 34). Můžeme předpokládat, že se tedy jednalo i o přípravu na pozdější čtení a psaní.

V dokumentu *Osnovy pro mateřské školy* z roku 1955 nacházíme jak cíle, tak vzdělávací obsah a rovněž rozsah vědomostí, dovedností a návyků rozdělených podle věku dítěte. Stejně členění přetrvávalo až do dokumentů vydávaných do roku 1989. Učitelky tak měl stanoven, čím přesně se v daném věku dítěte zabírat, jaké cíle sledovat, jaké prostředky využívat. Největší důraz byl kladen na mravní výchovu, tělesný rozvoj a řečovou výchovu. Tyto osnovy vycházely z *Prozatímních osnov pro mateřské školy* vydaných v roce 1953, spatřujících hlavní cíl předškolního vzdělávání ve výchově lidí „schopných dobudovat socialismus, chránit výsledky tohoto budování, bránit naši vlast, aby po uskutečnění této první

etapy mohli v míru a v klidu pokračovat na výstavbě komunistické společnosti“ (Prozatímní osnovy, 1953, s. 3). Tomuto cíli bylo vše podřízeno – „vědeckost“ výchovy, péče o zdraví a tělesnou kondici, řeč, charakter. Literatura byla prostředkem pro morální formování a pro rozvíjení řeči, děti měly být vedeny k soustředěnému naslouchání, příprava na budoucí čtení a psaní nebyla zmiňována.

Až v roce 1961 nacházíme požadavek na seznamování s literaturou ve smyslu jejího chápání a budování vztahu k ní, a sice v *Osnovách výchovné práce pro mateřské školy*. Tato složka výchovy byla začleněna do výchovy rozumové (Rýdl & Šmelová, 2012). Na tu byl kladen důraz, vystřídal tak v pomyslném žebříčku výchovu mravní, jakožto nástroj ideologického formování dítěte (Opravilová & Uhlířová, 2012). Mateřská škola zároveň měla ve své práci navazovat na práci jeslí a rozvíjet předpoklady potřebné pro následnou školní práci, tedy i pro rozvoj čtení a psaní, vzdělávání v jeslích, mateřské a základní škole mělo tvořit jeden celek, plynule na sebe navazovat. Lepilová pak uvádí, že zhruba od poloviny 60. let začal „zápas o čtenáře“, kdy „*literární výjuka proklamuje nejen výchovu četbou, ale také výchovu k četbě zdůrazněním její motivace*“ (Lepilová, 2014, s. 155).

V roce 1967 dochází ke zpřesňování obsahu vzdělávání z hlediska rozvoje řeči a seznamování s literaturou. Stalo se tak v Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Literární výchova tedy již není součástí výchovy estetické,

ale spadá pod rozumovou výchovu, což naznačuje hlubší chápání problematiky, kdy je budoucí čtenářství chápáno v kontextu rozvoje myšlení, řeči a dalších kognitivních funkcí. „*Výchovné složky jsou v programu chápány jako komplexní a integrované (rozumová výchova představuje průběžné působení v interakci se všemi ostatními složkami)*“ (Opravilová & Uhlířová, 2012, s. 216). Dalším dokumentem upravujícím obsah a cíle předškolního vzdělávání byl *Obsah výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1978, který ještě více rozpracovával předchozí dokument, avšak z pohledu čtenářské pregramotnosti je zajímavé, že se literární výchova opět řadí mezi estetické složky mající za cíl kultivaci osobnosti a není zařazována do oblasti rozvoje myšlení či porozumění. Stále je zachován důraz na rozvoj řeči a na přípravu na školu (Rýdl & Šmelová, 2012). Budoucí čtenářství je v tomto kontextu pojímáno jako otázka postojová, tudíž dovednosti pro čtení a psaní jsou vnímány odděleně. „*Literární výchova tvoří (...) dialekticky pojatou jednotu dvou složek: výchovy k literatuře a výchovy literaturou*“ (Kádnerová, 1982, s. 7). Výchovou k literatuře se míní „*stále vzrůstající schopnost dítěte přijímat umělecký literární projev, stále lépe jej chápat a prožívat v souvislosti s rozvojem vlastních morálních postojů*“ (Kádnerová, 1982, s. 7). Jde tedy o vztah

ke knize, o vytvoření estetických měřítek i rozvoj vlastní tvořivosti v estetických oblastech. Výchova literaturou je vnímána jako využívání textu k poznávání světa, hodnot a k formování osobnostních kvalit jedince. Otázka vztahu ke knize, tedy výchovné a vzdělávací působení zaměřené na rozvoj budoucího čtenáře, je patrný také v práci Otakara Chaloupky zabývající se právě dětským čtenářstvím. Chaloupka připomínal, že počátky sahají do raného vývoje dítěte, kdy se vůbec setkává se senzomotorickými podněty. Uvádí, že dětské čtenářství je třeba rozvíjet již ve „*fázi života dítěte, kdy budoucí čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně jinak, naslouchá jí nebo ji vnímá ve vizuálně akustickém pojetí, např. v televizi či prohlížením knížky souběžně s tím, jak mu někdo vypravuje pohádkový příběh*“ (Chaloupka, 1982, s. 62). Tyto důrazy se odrazily také ve vybavenosti mateřských škol knihami a v požadavku, aby literární výchova postupovala veškerou vzdělávací práci v mateřské škole (Kádnerová, 1982).

V roce 1988 byly vydané *Metodiky výchovné práce*, které měly doplnit tehdy platný *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1984. Jejich součástí byla i metodika literární výchovy, která byla, stejně jako ostatní metodiky, využívána i dlouho po roce 1989.² Tato metodika celkem podrobně rozpracovává

² Důvodem přetrvávajícího využívání metodik mohla být nejistota učitelek, které najednou získaly svobodu pro plánování výchovné a vzdělávací práce. Nutno říci, že do dnešního dne nebyla vydána žádná komplexní metodika či materiál, který by učitelkám pomohl orientovat se v problematice

složky čtenářské gramotnosti, ač tento pojem byl samozřejmě v době jejího zvyku neznámý, avšak v kontextu současných poznatků stále nedostatečně. Vymezuje oblast řečovou – rytmus a plynulost řeči, přednes, vyjadřovací schopnosti, naslouchání, rozvoj fonemického sluchu, oblast porozumění – schopnost porovnávat text s vlastní zkušeností, charakterizovat postavu, dokončit příběh, hodnotit jednání postav. Součástí literární výchovy tak nebyla příprava na budoucí čtení a psaní, ta spadala do oblasti rozumové výchovy a částečně do výtvarné výchovy – nápodoba grafického vzoru, uvolňování ruky, úchop psacího náčiní, vytváření ilustrací k ději příběhu. Metodika byla velmi podrobná, kromě členění dle věku poskytovala učitelkám podrobný plán na jednotlivé měsíce, jak danou oblast rozvíjet, včetně doporučených aktivit. Učitelkám tak zůstával malý prostor pro jejich individuální práci, nicméně byla zachována kompaktnost a posloupnost rozvoje té které dovednosti.

Současné pojetí čtenářské pregramotnosti

Po roce 1989 nastala situace, kdy učitelky mateřských škol byly ponechány vlastním představám o obsahu a cílech vzdělávání, neboť dlouho neexistoval

jednotný kurikulární dokument. Ten vznikl až v roce 2004 – *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV). Do té doby učitelky hledaly vlastní cesty, inspirovaly se alternativními směry, vytvářely vlastní školní vzdělávací plány. Pomoci jim v tom mohly překlady zahraničních kurikulů, např. *Šimon půjde do školy* (Rendlová, 1995) či kurikulum nabídnuté českými nestorkami předškolního vzdělávání Evou Opravilovou a Vladimírou Gebhartovou *Jaro – Léto – Podzim – Zima v mateřské škole*, později vydané pod názvem *Rok v mateřské škole* (Opravilová & Gebhartová, 2003). *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* byl odmítnut zejména pro svou socialistickou koncepci, přeplněnost učivem a z toho plynoucí přeorganizovanost dne v mateřské škole a nedostatečný prostor pro dětskou volnou hru (Rýdl & Šmelová, 2012). Odmítnut byl také plán literární výchovy, aniž by byl nahrazen nějakou jinou, vhodnější metodikou. Změnilo se celé pojetí práce – bylo umožněno zřizovat věkově heterogenní třídy, systém jednotlivých výchov byl nahrazen integrujícím pojetím, kdy se jednotlivé složky vzdělávání navzájem prolínaly, doplňovaly a tvořily jeden celek zajišťující optimální rozvoj dítěte. Vzdělávání bylo rozčleněno do pěti oblastí – *Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět*. Cíle

rozvoje čtenářské gramotnosti z hlediska jejich složek, obsahu a vztahu k vývojovým zvláštěm věku dítěte. V současné době se pracuje hned na několika takto komplexních materiálech, jejich podoba, obsah a přínos pro praxi však v době vzniku článku není zatím znám.

byly definovány ve formě očekávaných kompetencí, které jsou předpokladem pro celoživotní učení a život ve společnosti obecně. Šlo o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Toto pojetí vzdělávání přetrvává do současnosti, byť *Rámcové programy pro předškolní vzdělávání* prošly během následujících let revizemi (poslední v roce 2016 s platností od 1. 9. 2017), reagujícími na změny v legislativě předškolního školství a na změny v přístupech k některým otázkám (inkluzivní vzdělávání, péče o děti raného věku). Otázce způsobu, jakým se RVP PV vypořádává s problematikou čtenářské pregramotnosti, se bude studie věnovat v další části.

Současné publikace zabývající se čtenářskou pregramotností

Nové pojetí představované RVP PV poskytlo učitelkám možnost koncipovat vzdělávání vycházející z individuálních potřeb dětí, z důsledné pedagogické diagnostiky, partnerského přístupu, diferencované, respektující současné poznatky a trendy ve vzdělávání. Do českých mateřských škol se postupně vracela různorodost, pestrost, originalita v tématech, nové (či staronové) přístupy ve vzdělávání (konstruktivistické pojetí, projektová metoda, alternativní metody apod.). Nicméně se mnohde ukazovalo, že učitelky s novou svobodou neumějí zacházet a dochází k rozdílům v kvalitě poskytovaného vzdělávání (Rýdl & Šme-

lová, 2012). Jak se v současnosti ukazuje, rozvoj jednotlivých gramotností včetně předčtenářské je limitován znalostmi problematiky u učitelské veřejnosti. Jeli-kož v tomto ohledu jsou mezery i v přípravě budoucích učitelů, je nasnadě, že mnozí učitelé tápou, protože se nemají o co opřít, chybí metodické vedení ve smyslu obsahu a vhodných metod. Učitelé dosud nemají k dispozici publikace věnující se čtenářské pregramotnosti v celém kontextu. Např. vydavatelství Raabe, snažící se vydat ucelené metodiky jednotlivých vědních oborů či vzdělávacích oblastí sepsané předními českými odborníky, dosud vydalo takřka kompletní řadu metodik, vyjma metodiky čtenářské gramotnosti.

Na trhu je dostupná publikace *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost* (2015) v mateřské škole autorky Ivy Tomáškové. Ta se pokusila vymezit a stručně objasnit jednotlivé předpoklady nutné pro rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti, tedy jazykové dovednosti, kognitivní, percepční a motorické předpoklady společně s návrhy činností na jejich rozvoj a stručnými doporučeními pro práci s knihou, včetně aktivit napomáhajících rozvíjet porozumění. Díky tomu je kniha užitečným pomocníkem pro rodiče a učitele mateřských škol, ačkoli nepřináší poznatky např. ze zahraničních zkušeností či rozpracovanější metodiky pro aktivity rozvíjející porozumění. Zároveň autorka uvádí, že „*dítě čtenému porozumí tehdy, až bude číst plynule, protože vyčerpává svou energii na spojování hlásek do*

slabik a slabik do slov a na porozumění už nemá dost sil“ (Tomášková, 2015, s. 18). S tímto tvrzením lze souhlasit do určité míry, jelikož pokud dítě dokáže porozumět textu, byť předčítanému, pomůže mu to překonat obtíže spojené s nácvikem čtení a vytrvat, protože má zkušenost, že text mu přinese něco pozitivního a není to ztráta času. S tím koresponduje i současný posun náhledu na čtení, kdy je aspekt porozumění chápán jako nejdůležitější ukazatel úrovně čtenáře, nikoli rychlost čtení jako tomu bylo v minulosti (Wildová 2005; Kucharská 2014). Proto se domníváme, že je nutné se aspektu porozumění systematicky věnovat již v předškolním věku, jelikož jde o dovednost rovnocennou ostatním dovednostem pro čtení a psaní, ačkoli v minulosti bylo porozumění slyšenému bráno jako pasivní dovednost, u které se předpokládalo, že se rozvine sama od sebe (Osada, 2004).

Další kniha, která je k dispozici učitelům mateřských škol, nese název *Čtení není žádná nuda* (2014) autorky Olgy Černé. Autorka sama je spisovatelkou knih pro děti, pracuje jako knihovnice a má bohaté zkušenosti s texty pro děti předškolního věku. Nepřekvapí tedy, že její kniha je jakousi inspirací pro rodiče a učitele vycházející z autorčiny zkušenosti přibližování světa knih dětem. Ona sama uvádí, že kniha „*není odbornou prací o dětském čtenářství*“ (Černá, 2014, s. 7). To je patrné např. na používaných testech, které nabízí jako doplněk po předčítání doporučených textů, kdy jsou

využívané jednoduché otázky mapující pouze úroveň doslovného porozumění, což je dnes chápáno jako nedostačující, jak ještě níže ukážeme.

Komplexnější přístup nabízí publikace Květuše Lepilové, působící na Pedagogické fakultě Palackého univerzity v Olomouci. Její *Cesty ke čtenářství* s podtitulem *Vyprávějte si s námi* (2014) se pokoušejí odpovědět na otázku, jak vychovat budoucí čtenáře, jak u dětí vzbudit zájem o čtení, přičemž cestu vidí v rozhovorech o předčítaných textech. Vychází ze své výzkumné práce, kdy patnáct let sledovala skupinu dětí a mapovala vývoj jejich postoje ke čtenářství. Upozorňuje, že proces čtení opírající se o řečové dovednosti bývá ve výuce opomíjen. V procesu „čtení – čtenář“ se snaha o čtenářství soustředila spíše na větší orientaci na šíři četby a snížila se aktivita čtenáře konkretizovat text jako myšlení v řeči. Ukázalo se, že „*tento proces začíná už soustředěností na poslech čtené/vyprávěné pohádky doma*“ (Lepilová, 2014, s. 156). Jinými slovy, základem pro budoucí čtenářství je porozumění textu založené na rozvinutých řečových dovednostech a na vzájemném vztahu „myšlení – řeč“ Avšak kniha neseznamuje učitele mateřských škol s konkrétními metodami pro rozvoj jednotlivých oblastí čtenářské pregramotnosti (např. práce se čtenářskými strategiemi, práce s ilustracemi, metody programu Čtením a psáním pro rozvoj kritického myšlení).

O komplexní pojetí se pokusili tvůrci *Čtenářského kontinua* v čele s Hanou

Košťálovou (Košťálová, 2017). Ti definovali šest oblastí čtenářské gramotnosti: čtenářské chování, čtenářskou odezvu, porozumění textu, ustálené prvky, porozumění v kontextech a dekodování. Každá oblast je dále podrobně charakterizována podoblastmi zahrnujícími otázky postojové, porozumění, metakognici i dovednosti číst a psát s uvedením různých úrovní projevů dané dovednosti od předčtenářského období po období samostatného čtenáře. Materiál, který vznikl, je jak přehledným vodítkem pro práci učitele, tak vhodným diagnostickým materiálem pro zjišťování úrovně dovedností u jednotlivých dětí a pro plánování další práce. Oblast předčtenáře, která je pro nás podstatná a vztahuje se k období před vstupem do školy, ale není více rozpracována od raného vývoje dítěte, a tudíž může učitelům mateřských škol sloužit spíše jako představa, co by mělo dítě před vstupem do školy zvládat. Bohužel tento materiál není běžně dostupný širší odborné veřejnosti, učitelé se s ním mohou seznámit pouze během speciálních seminářů.

Změna pojetí rozvoje čtenářské gramotnosti, respektive důraz na to, aby šlo o pojetí komplexní včetně porozumění, je patrná také z nabídek pro další vzdělávání učitelů i z nabídky tzv. „šablon“ z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále jen OP VVV) spolufinancovaného Evropskou unií, ze kterého mohou čerpat jak jednotlivé mateřské školy, tak vysoké školy. Otázkou ovšem zůstává, jaká je kvalita nabízených semi-

nářů či realizovaných programů. V současné době pod záštitou pedagogických fakult českých univerzit stále probíhají projekty zaměřené na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti v rámci OP VVV s důrazem na propojení teorie a praxe, sdílení zkušeností a vzájemného učení pedagogů. Jednou z aktivit projektů je také příprava metodických materiálů, na kterých se v současné době pracuje. Ty by měly obsahovat jak teoretická východiska pro práci s textem v předškolním věku, tak konkrétní náměty pro práci s knihou.

Čtenářská pregramotnost v současných kurikulárních dokumentech.

Jak již bylo zmíněno výše, definování obsahu pojmu čtenářská gramotnost a pregramotnost je klíčové pro vymezení cílů, obsahu a metod vzdělávání. Nicméně *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV) s pojmem čtenářská pregramotnost ani s pojmem předčtenářská gramotnost nepracuje. Jelikož chybí vymezení na makro úrovni, pak na mikro úrovni, kdy učitelé musejí vytvářet vzdělávací programy na úrovni školy či třídy, chybí vodítko pro správné a komplexní uchoopení dané problematiky. Zároveň nejsou daná kritéria, podle kterých by učitelé mohli svou práci dostatečně evaluovat, a podle nichž by věděli, zda jimi předkládaná vzdělávací nabídka je dostatečná. Přitom však *„RVP PV vymezuje hlavní*

požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ (Smolíková, 2004, s. 5), tudíž by se dalo předpokládat, že se oblasti čtenářské pregramotnosti bude věnovat více. Možnou příčinou může být snaha o integritu vzdělávací nabídky (Smolíková, 2004, s. 8), aby nedocházelo ke členění do výchovných složek, z nichž oblast čtenářské pregramotnosti dříve představovala tzv. „literární výchova“. Můžeme se domnívat, že přesnější vymezení obsahu gramotnosti nemusí vést ke štěpení vzdělávací nabídky na jednotlivé oblasti, jako tomu bylo dříve, zato umožní učitelům, zejména těm začínajícím, lépe se v této problematice orientovat.

RVP PV explicitně nepracuje s pojmem gramotnost, ale vymezuje klíčové kompetence, které mají být rozvíjeny. Těmi jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Pro uplatňování uvedených kompetencí v budoucím životě se jedinec neobejde bez rozvinuté funkční čtenářské gramotnosti, proto by měl tento rozvoj probíhat s oporou a to i v předškolním věku.

V požadavcích uváděných RVP PV najdeme následující, které souvisejí se čtenářskou pregramotností a zároveň jsou natolik jednoznačné, že učitelům nedělá problémy je identifikovat. V jiných částech nacházíme požadavky, které také souvisí se čtenářskou pregramotností, nicméně k odhalení této souvislosti je třeba znalost dané problematiky, proto v uvedeném výčtu chybí.

Požadavky v oblasti komunikativní kompetence

- Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.
- Rozumí slyšenému.
- Rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu a funkci.
- Dovede využít informační a komunikační prostředky (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon).

Problém může způsobovat absence vymezení pojmu „dovednostmi předcházející čtení a psaní“. Zejména pro začínající učitele, kteří nemají zkušenost z praxe, tato vágní informace neposkytuje vodítko pro plánování přiměřené vzdělávací nabídky ani jim neumožňuje posoudit, zda u dítěte k naplnění tohoto cíle došlo, protože chybí kritéria pro hodnocení pokroku dítěte.

Požadavky v oblasti dílčích vzdělávacích cílů

- *Dítě a jeho tělo* – rozvoj jemné motoriky, koordinace oko – ruka, rozvoj smyslového vnímání.
- *Dítě a jeho psychika* a *Dítě a řeč* – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních, rozvoj poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní, zájem o psanou podobu jazyka. Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci.

Hlavní důraz při rozvoji čtenářské pregramotnosti je tedy kladen na přípravu osvojování si elementární dovednosti číst a psát; v otázce porozumění textu postačuje doslovné porozumění (informace jsou tedy v textu vyjádřeny), usuzování³ je zmiňováno velmi obecně. Do jaké míry se požadavky na dílčí cíle kryjí s cíli spadajícími do oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti, zjistíme porovnáním obsahu RVP PV s vymezením, co vše je třeba pro rozvinutí čtenářské pregramotnosti.

Co je potřebné pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Pro vymezení jednotlivých oblastí čtenářské pregramotnosti vyjdeme z její definice: *„Je to soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejího užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“* (Kucharská, 2014, s. 35). Čtenářská pregramotnost tedy zahrnuje jak složku dovedností pro

čtení a psaní (preliteracy activities), tak schopností (preliteracy skills, u nás „předpoklady pro čtení“, blíže Kucharská, 2014) a vztahu ke čtení. Snow (2002, s. 12, text zvýrazněn autorkou této studie) uvádí výčet potřebných dovedností, které čtenář potřebuje: **kognitivní dovednosti** (pozornost, paměť, kritické myšlení, schopnost analyzovat, vybírat podstatné, představivost), **motivaci** (důvody pro čtení, zájem o obsah, vnímání sebe sama jako čtenáře), **znalosti** (slovní zásoba, znalost tématu, jazykové dovednosti, znalost strategií pro porozumění) a **zkušenost**. To koresponduje s oblastmi, které vymezuje např. Košťálová (2010), Tomášková (2015) či VÚP (2010): vztah ke čtení, porozumění, vysuzování, meta-kognice⁴, sdílení a aplikace.

Oblast dovedností potřebných pro osvojení si techniky čtení a psaní je velice široká a bylo by třeba věnovat větší prostor jejímu zkoumání. Pro představu, co vše zahrnuje, můžeme vyjít např. z výčtu Kucharské (2014), která uvádí tzv. klíčové dovednosti. Ty dělí na verbální schopnosti (slovní zásoba, syntax, komunikační dovednosti), fonologické schopnosti (rozlišování jednotek řeči), časné

³ Uvažování, usuzování – způsob využívání logicky správných myšlenkových operací, které umožňují vytvářet předpoklady, ověřovat je a odhalovat nové poznání (Hartl & Hartlová, 2010). Jde tedy o kognitivní proces vyšší úrovně, kdy jedinec operuje s danými fakty, které logicky uspořádává, a na jejich základě dochází k určitému úsudku, respektujícím dané souvislosti. Předvídání oproti tomu vychází více z vlastní zkušenosti a interpretace jevu a může tedy být i značně nepřesné, např. v pohádkách, které dítě zná, je čarodějnice záporná postava, proto očekává (předvídá), že v jemu neznámé pohádce bude čarodějnice opět jednat úskočně.

⁴ Metakognice – Poznávání toho, jak člověk poznává. (Hartl & Hartlová, 2010). Jedinec tedy dokáže přemýšlet o vlastních myšlenkových procesech, a to zejména s cílem zlepšit své kognitivní schopnosti; přemýšlí, jakým způsobem se učí, jaké používá metody, apod.

gramotnostní znalosti (znalost písmen, povědomí o písmu a jeho funkci) a pochopení alfabetského principu (souvislost mezi grafémy a fonémy). Zároveň jsou nutné rozvinuté percepčně-motorické funkce (jemná i hrubá motorika, grafo-motorika dítěte, koordinace oko - ruka, lateralita, zrakové a sluchové vnímání).

Uvedený výčet je možno chápat jako vzdělávací obsah vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti a koresponduje s vymezením uvedeným výše. Je zřejmé, že oblast čtenářské pregramotnosti je velmi široká, zahrnuje oblast smyslového vnímání, myšlení, paměti, řeči a slovní zásoby, oblast fyzického rozvoje, emoční a sociální rozvoj, a zároveň oblast postojů: vztah ke čtení a vnímání čtení jako hodnoty.

Shrnutí

V České republice má rozvoj čtenářské gramotnosti a práce s literaturou dlouhou tradici, ač se její pojetí v průběhu let měnilo. V současné době je toto pojetí vymezeno Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. RVP PV je obsáhlým dokumentem, který vymezuje jak oblasti vzdělávání, očekávané cíle, tak vzdělávací obsah a konkretizovanou nabídku spolu s očekávanými výstupy, a to velmi podrobně. Nicméně tato podrobnost spojená s absencí vymezení jednotlivých gramotností může zapříčinit malou přehlednost pro učitele, zejména začínající, kteří si v dané oblasti nespojí jednotlivé požadavky do souvislostí

a nerozvíjejí je komplexně a společně při práci s textem. Je zřejmé, že RVP PV vymezuje jednotlivé složky pregramotnosti, chybí v podstatě jen požadavky na využívání čtenářských strategií jako podpory rozvoje porozumění u dětí a rozvoje kritického myšlení. Přesto se při celkovém pohledu takto formulované cíle jeví jako nedostatečné, zejména pro svou roztržitost a neprovázanost. Řešením by bylo vymezení obsahu čtenářské pregramotnosti tak, aby byly pokryty všechny potřebné složky a učitelům bylo zřejmé, na co vše se mají při práci s textem zaměřovat. Dokud tomu tak nebude, bude nutné, aby se ředitelé a učitelé pokusili ve svých školních vzdělávacích programech tyto oblasti vymezit, sloučit jednotlivé složky, čímž by získali ucelenější přehled požadavků a východisek pro plánování vzdělávacího obsahu v mateřských školách. Zároveň můžeme doporučit seznámit se s obsahem RVP ZV a s požadavky, které klade na vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti během prvních ročníků primárního vzdělávání.

Příspěvek vznikl v rámci projektu Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Palackého v Olomouci a META, o.p.s.

Literatura

- Altmanová, J., Berki, M. J., Brdička, B., Brožová, M. I., Hausenblas, P. O., Hesová, M. A., & Janoušková, R. S. (2010). Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf.
- Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvoji čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál.
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- Kádnerová, B. (1982). *Metodika literární výchovy v mateřské škole: Učebnice pro 2. a 3. roč. stř. pedagog. škol a pro 1. roč. studia absolventů gymnázia na stř. pedagog. školách*. Praha: SPN.
- Komenský, J. A. (2017). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Akademia.
- Košťálová, H. (2010). *Čtenářská gramotnost a její složky*. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Dostupné z www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské přegramotnosti v předškolním období. Brno: *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: přegramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika.
- Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2003). *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál.
- Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2010). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2012). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2013). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2017). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- Pedagogický, V. Ú. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Tauris, 2004–2006.
- Prozatímní osnovy pro mateřské školy*. (1953). Praha: SPN.
- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Ústav pedagogický v Praze, V. (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*. Praha: VÚP.
- Wildová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Mgr. Eva Rybářová

Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky

Univerzita Karlova

eva.rybarova@pedf.cuni.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

