ROZVOJ PREGRAMOTNOSTI A POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V KURIKULU EVROPSKÝCH ZEMÍ

Radka Wildová

***Anotace**: Česká republika věnovala vždy velmi intenzivní pozornost rozvoji čtení a především rozvoji počátečního čtení. V současném gramotnostním pojetí se právě tato oblast proměnila v tzv. rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti, což je pojem podstatně širší než již zmíněné počáteční čtení. Společně s rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti se významně zvýšil zájem o období vývojově předcházející, o období pregramotnosti.*

Text se zaměří na analýzu evropských státních a školních kurikul právě z pohledu rozvoje pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti. Smyslem této komparace, která navazuje na již publikované komparace z dřívějších období, je prezentovat aktuální informace a inspirovat prostřednictvím tzv. evropských trendů rozvoje sledovaných oblastí budoucí vývoj v České republice.

***Klíčová slova**: pregramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, primární škola, státní a školní kurikulum, inovace vzdělávacího procesu.*

***Key words**: pre-literacy, initial reading literacy, primary school, state and school curriculum, inovations of education process.*

1. Úvod

Problematika rozvoje čtenářské gramotnosti je v současné době vysoce aktuálním problémem, kterému je na různých úrovních věnována zásadní pozornost. Čtenářská gramotnost je v celku gramotností jedince považována za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí ovlivňující gramotnosti další. Zároveň je považována za podstatný faktor ovlivňující celoživotní učení jedince, jeho kulturnost, sociální adaptabilitu a sekundárně také zodpovědnost k procesu vlastního vzdělávání.

Čtenářská gramotnost je širší a komplexnější pojem než pouze dovednost čtení. Zahrnuje všechny složky komunikace a schopnost jejich efektivního využití, schopnost pracovat s psanými texty na základní, ale i metakognitivní úrovni, pracovat s informací, ale také rozvíjet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči.

2. Čtenářská gramotnost, její definice a pojetí

Současné domácí i zahraniční vědecké studie uvádějí různé definice čtenář-

ské gramotnosti. Poslední studie Eurydice k této problematice „Teaching Reading in Europe“[10] definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět, využívat a reagovat na písemné podněty k dosažení osobního a sociálního uspokojení. Upozorňuje, že čtenářská gramotnost vyžaduje více než facilitaci kognitivních složek čtení, např. dekódování slov a porozumění textu. Čtenářská gramotnost vyžaduje také motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti.

J. Pierre vysvětluje čtenářskou gramotnost jako vztah čtenáře a psaných slov. Zároveň zdůrazňuje rozdíl mezi schopností číst a skutečností být čtenářem.[10]

Do české odborné terminologie přichází termín čtenářská gramotnost ze zahraničí v 90. letech minulého století v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS atd.). V těchto výzkumech byla samostatně formulována definice čtenářské gramotnosti, která uvádí, že „čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začleňování do života společnosti“.[11]

Nezbytnost zvládnutí optimální úrovně čtenářské gramotnosti pro proces celoživotního učení reflektuje definice formulovaná odborníky z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, která charakterizuje čtenářskou gramotnost jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.[12]

Z uvedených definic je patrná společná základní podmínka a zároveň i podstata čtenářské gramotnosti spočívající v rozvinutí širšího komplexu čtenářských, jazykových, kognitivních, ale i kulturních a sociálních dovedností, které umožňují čtení v realitě běžného života funkčně využít. Průcha, Walterová a Mareš[13] v této souvislosti uvádějí, že čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale i schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.

Stejně jako existuje několik různě formulovaných definic čtenářské gramotnosti, existuje i několik způsobů její strukturace. Z didaktického hlediska je považována za velmi přínosnou strukturace ontogenetická, která rozlišuje období pregramotnosti (do 6 let věku jedince), období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka) a období funkční gramotnosti (období dospělosti). V tomto dlouhém období se opět z didaktických účelů odlišuje v období čtenářské gramotnosti tzv. období počáteční čtenářské gramotnosti (1., resp. 2. ročník ZŠ), které má svůj specifický didaktický systém (cíle, metody, způsob hodnocení atd.). Počáteční čtenářská gramotnost vyjadřuje širší pojetí než pojem počáteční (prvopočáteční) čtení, které bývá spojováno s rozvojem základů dovednosti čtení, případně s rozvojem

čtení s porozuměním. Akcentuje gramotnostní pojetí, tedy již od počátků zdůrazňuje význam smysluplnosti, využitelnosti, aplikace do běžných situací, včetně rozvoje vnitřní motivace a zájmu. Zároveň didakticky využívá kontinuální návaznost na předcházející vývojové období – období pregramotnosti.

Jen stručně připomeňme, že období pregramotnosti je obdobím, ve kterém se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce a poznávací procesy, které s rozvojem čtenářské gramotnosti úzce souvisejí. V tomto období se významně stimuluje rozvoj vnitřní motivace dítěte pro psanou řeč. V odborných pramenech je uvedené období považováno za období preferující především spontánní vývoj dítěte (tzv. teorie emergentního rozvoje).

Text je zaměřen na komparativní pohled na problematiku pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti. Cílem je na základě společných kritérií (těmito kritérii jsou vytipované didaktické kategorie školní výuky) zjistit, co je v období pregramotnosti a čtenářské gramotnosti na státní, resp. školní úrovni deklarováno.

Pro základ analýzy byly využity státní a školní kurikulární dokumenty evropských zemí (zemí s dlouhodobě stabilním vývojem školství), dále pak již existující analýzy Evropské komise, Eurydice a v neposlední řadě i jedna z analýz provedených před několika lety v České republice.[1] Tyto analýzy byly na základě informací ze současných odborných pramenů aktualizovány a rozšířeny. „Kontrola validity" byla provedena mimo jiné i na Evropské konferenci zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti (Belgie, Mons, srpen 2011) diskusí s reprezentanty jednotlivých zemí.

3. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v evropských zemích

3.1 Rozvoj pregramotnosti

Analyzované státní dokumenty se ve velké míře shodují v zaměření předškolní výchovy a vzdělávání na tzv. předškolní přípravu pro pozdější „systematický" rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti, a to ve smyslu rozvoje vyjadřování, komunikace, poznávacích procesů a psychických funkcí.

Rozdíly mezi státy jsou ve formě konkretizace cílů „předškolní přípravy" a v tom, zda je její součástí také výuka počátků dovednosti čtení. Tendence k již charakterizované „předškolní přípravě" jsou patrné např. v Belgii, v Řecku, ve Španělsku, v Portugalsku, ve Francii, v Itálii a v Nizozemí.

Různá je i míra specifikace konkrétních cílů – např. v Řecku a ve Španělsku jsou cíle preprimárního vzdělávání ve vztahu k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti stanoveny velmi obecně, a to především ve smyslu rozvoje mluvené řeči, pochopení rozdílu mezi mluvenou a psanou řečí, aktivního poslechu včetně zhodnocení a přetváření textů.[2]

Oproti tomu ve Velké Británii, kde jsou cíle preprimárního vzdělávání stanoveny v rámci dvouletého cyklu (3–5 let věku dítěte, tzv. foundation stage), je ex-

plicitně vyjádřeno, co si má žák do věku pěti let (tj. do věku vstupu do povinné školní docházky) osvojit z hlediska rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti. Mezi konkrétní cíle patří např. pochopení smyslu „organizace" knih, významu ilustrací a procesu čtení zleva doprava. Z hlediska fonematického uvědomování pak rozeznávání hlásek na začátku a konci slov, vnímání vazby hláska-písmeno, rozlišování hlásek v rýmech, čtení vlastního jména a některých známých slov. Předpokládá se také znalost písmen celé abecedy a jejích hlásek.[3]

V úvodu textu již bylo uvedeno, že teoretické prameny se ve velké míře shodují v tvrzení, že v tomto období by měl být proces uchopení psané řeči ponechán na spontánním vývoji dítěte. Z toho však vyplývá požadavek, že pokud žák již v tomto období projeví zájem o poznávání písmen či slov, měl by být jeho zájem formou přirozených a herních aktivit podpořen.

Z analýzy státních a školních zahraničních kurikul lze tedy zjistit, že tendence k tzv. předškolní přípravě je tendencí jednoznačně převažující.([1, 2]) V kurikulárních a metodických dokumentech je ale vždy zdůrazněno, že se tento proces musí opírat o přirozený a individuální rozvoj dítěte, že musí podporovat jeho vnitřní motivaci, rozvoj jeho tvořivosti a aktivity. Důraz je kladen na využití hry, vhodných didaktických materiálů, čtenářsky podnětného prostředí a především na spolupráci s rodinou žáka.

S předškolní systematickou výukou čtení se v Evropě setkáváme pouze výjimečně. V této souvislosti stojí za zmínku naprosto nová situace v Maďarsku, kde se právě systematická výuka čtení postupně začíná stávat realitou.

3.2 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti

Rozvoj počáteční gramotnosti jako součást výuky mateřského jazyka

Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je ve všech sledovaných zemích součástí výuky mateřského jazyka a jeho význam v obsahu primárního vzdělávání neustále vzrůstá. Toto je patrné mimo jiné i z analýzy přidělených časových dotací ve struktuře učebních plánů. Například v Itálii, Rakousku a Finsku zahrnuje nyní výuka mateřského jazyka 30 %, v Řecku 40 % a v Dánsku až 45 % veškerého vyučovacího času.

Společným trendem koncepce výuky mateřského jazyka je její celkově komunikativní pojetí, což se odráží i do obecného pojetí rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti.

V počátečním vyučování v 1. (příp. 2.) ročníku povinné školní docházky tvoří obsah výuky mateřského jazyka rozvoj všech součástí počáteční čtenářské gramotnosti (rozvoj počátečního čtení, psaní, poslechu, vyjadřování) a počátků gramatiky. Explicitně je vyjádřen i rozvoj slovní zásoby a orální a psané komunikace. Proporce jednotlivých součástí, stejně jako jejich specifikace v závazných dokumentech, se v různých státech liší.

Cíle rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti

Cíle rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti vycházejí z obecné koncepce výuky na primárním stupni vzdělávání a z koncepce výuky mateřského jazyka v tomto období. V analyzovaných státních dokumentech většiny zemí EU jsou uvedeny pouze obecné cíle a jejich konkretizace je úkolem regionálních, častěji školních kurikul (např. Itálie, Dánsko, Rakousko, Lucembursko, Německo, Nizozemí). Odlišná situace je v posledních letech v Řecku a ve Velké Británii, kde jsou na úrovni ministerstev školství publikovány velmi podrobné oficiální dokumenty týkající se výuky počátečního čtení, které konkretizují i cíle rozvoje této dovednosti.

Cíle jsou na státní úrovni stanoveny pro různě dlouhá časová období (např. Francie, Velká Británie), přesahující většinou období prvního roku školní docházky. Jejich konkretizace ve školních kurikulech je však většinou po jednotlivých letech školní docházky.

Sledujeme-li, co je těmito cíli v zemích EU rozuměno, shodují se analyzované materiály v tom, že cílem počátečního období rozvoje čtenářské gramotnosti je především osvojení si „základů" dovednosti čtení. Některé dokumenty přímo uvádějí „zvládnutí dekódování" psané řeči, zvládnutí „techniky" čtení, do které je zahrnuto i porozumění čtenému textu. Zároveň se klade důraz na rozvoj motivace („chuti a nadšení" pro čtení) a již počáteční „využitelnosti" čtení jako důležité složky komunikace (tzv. gramotnostní pojetí).

Z hlediska dlouhodobější perspektivy je upozorněno také na význam rozvoje funkčního čtení (funkční gramotnosti) pro práci s informací, pro zábavu a v dlouhodobější perspektivě pak pro celoživotní vzdělávání. Mezi další cíle patří rozvoj čtení ve smyslu tzv. kulturní perspektivy, což znamená „využívání" čtení pro poznávání kulturního bohatství země a předpoklad, že se z žáků stanou aktivní uživatelé knihoven a dalších „hodnotných čtenářských" zdrojů.

V Německu a ve Francii je cílem počáteční čtenářské gramotnosti (pro 1. ročník) rozvoj základů dovednosti čtení s porozuměním a motivace ke čtení. V Irsku je k těmto cílům připojen důraz na již zmíněné funkční využití čtení pro práci s informací, v Anglii a Walesu pak čtení pro zábavu, v Rakousku je přiřazena také „kulturní perspektiva". Ve Francouzském společenství v Belgii a v Portugalsku jsou cíle pro tuto etapu definovány především na úrovni funkčního využití čtení.[2]

Velmi obecně jsou cíle počáteční čtenářské gramotnosti definovány např. v Itálii, kde se na konci 1. ročníku školní docházky požaduje, aby byl žák schopen číst plynule krátký text.

Podrobně jsou naopak cíle konkretizovány v národním kurikulu Velké Británie, kde jsou definovány na úrovni kritérií pro hodnocení žákova rozvoje. Ve formulaci obecných cílů se předpokládá, že žák ve věku sedmi let bude schopen číst správně, plynule, s porozuměním, s radostí a že při čtení využije zkušenosti, které již získal v předcházejícím období. Konkrétní cíle jsou pak definovány ve for-

mě již zmíněných kritérií pro hodnocení rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti, specificky pro každé ze tří období (key stage 1–3). V každém z těchto období jsou v požadavcích odstupňovány jednotlivé úrovně. Pro počáteční výuku (key stage 1) se předpokládá, že většina žáků dosáhne úrovně 1–3 (levels 1–3). Dosažení této úrovně vyžaduje např. rozlišování známých slov v textu, uvědomění si vztahu hláska-písmeno, čtení jednoduchých textů s porozuměním, využití více čtenářských strategií. Nejvyšší úroveň (level 3) pak předpokládá např. i samostatné plynulé čtení s využitím různých čtenářských strategií společně se zapisováním myšlenek, ale také např. využití abecedního pořádku pro třídění knih a jejich autorů.[1, 3]

Metody rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti

Metody rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti se liší podle proporce, resp. návaznosti rozvoje „techniky" čtení a poznávání významů slov. Z tohoto pohledu je možno zjednodušeně rozlišit čtyři základní pojetí, jejichž strukturaci a základní charakteristiku prezentovala Evropská komise.[2]

Tradiční pojetí zaměřené na rozvoj spojení hláska-písmeno klade důraz na rozvoj techniky čtení (do které se postupně přiřazuje i porozumění), tedy na rozvoj základního mechanismu čtení (graphic/phonetic correspondence) a je v současnosti velmi rozšířené. Jeho cílem je především dekódování psané řeči (např. Řecko, Itálie).

Jedním z významných reprezentantů pojetí zaměřeného na rozvoj strategie vycházející z poznání významů slov je v posledních letech Portugalsko, které ve svých dokumentech zdůrazňuje význam poznávání obsahu čteného již v počátečních etapách rozvoje čtenářské gramotnosti. Teprve po poznání významu slova je provedena analýza na slabiku či část slova (tedy na „vyšší" úroveň, než je hláska/písmeno). Portugalské kurikulum zároveň zdůrazňuje význam žákovy participace při „objevování" významů slov a vět (tzv. strategie hledání významů slov).

Pojetí, ve kterém se „vedle sebe" rozvíjí technika čtení a poznávání významu slov, je velmi zřetelné při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti – např. ve Francouzském společenství v Belgii. V této oblasti je přímo na státní úrovni prezentováno, že na jedné straně má být žák v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti veden k rozvoji techniky čtení, konkrétně k dekódování slov, na straně druhé pak k pochopení významu čtených slov. Výuka čtení vychází ze slov, ve kterých se identifikují izolované hlásky. Na toto navazuje určení významu čteného slova. Tento princip má být rozvíjen již v nejranějším věku žáka.

Obdobně je tomu i např. ve Vlámském společenství v Belgii, ve Španělsku, ve Francii a v Lucembursku.

Dánsko je dlouhodobě reprezentantem pojetí integrujícího rozvoj techniky čtení a rozvoj poznávání významu slov (tzv. strategické čtení). V tomto pojetí by při rozvoji počáteční gramotnosti

měla probíhat identifikace slova a jeho částí (spojení hláska-písmeno) a zároveň by měl být rozlišen jeho význam a slovo dále využito v kontextu věty jako prostředek dalšího čtenářského rozvoje. Tento postup můžeme označit jako postup zdůrazňující význam vyváženosti analytických a syntetických postupů při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti a zároveň význam práce se smyslem čteného. V tomto pojetí je žák veden k hledání vlastních čtenářských strategií, které mu umožní poznat význam toho, co čte. Dánští učitelé aplikují do praxe široké spektrum konkrétních metodických postupů. Při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti vycházejí od písmena/hlásky nebo od slova. V dánských kurikulárních a metodických dokumentech je zdůrazněno, že je nezbytné, aby každý učitel byl schopen vybrat na základě individuálních schopností žáka vhodný metodický postup. V této souvislosti je konstatováno, že svoboda ve výběru metod není v tom, že učitel vybírá metodu, která mu vyhovuje, ale v tom, že vybírá tu, která vyhovuje jeho žákům.

Při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti se od učitelů očekává schopnost zvolenou metodu tvořivě variovat a aplikovat do výuky tak, aby maximálně podporovala motivaci žáků pro čtení, využívala jejich aktivitu a tvořivost, vyhovovala stupni jejich rozvoje ve čtení a podporovala rozvoj různých čtenářských strategií.

Z hlediska komplexnosti pohledu na metody výuky počátečního čtení je třeba stručně prezentovat i rychle se rozvíjející trend, totiž trend rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti bez společné učebnice pro všechny žáky (obecně označované jako „slabikář“, dále již bez uvozovek.) Tato metoda se v odborných publikacích označuje jako **metoda „bez slabikáře“**.[4]

Metody „bez slabikáře“ jsou založeny na úzké provázanosti výuky čtení a psaní. Psaní je prostředkem tvorby textů, které se využívají pro rozvoj čtení. Předpokladem aplikace těchto metod je důsledný respekt k individuálním žákovým předpokladům pro rozvoj čtení a psaní.

Principem metod „bez slabikáře“ je podpora spontánního přirozeného vývoje dětí ve čtení za využití jejich grafické produkce, při které žáci zapisují (většinou hůlkovým písmem) věty nebo slova, která si sami zvolí (např. vlastní jména). Tato slova se pak pro čtení využívají různě, žáci se je učí poznávat nazpaměť (analytický – globální postup) nebo je analyzují na části a poznávají v nich části slov a písmena (klasický analytický postup). Při využití této metody jsou žáci autory svých slabikářů.

Výhodou metod „bez slabikáře“ je skutečnost, že žák je aktivním prvkem, který vytváří vlastní texty dále využívané pro vlastní rozvoj čtení. K těmto textům má osobitý vztah, neboť vycházejí z jeho reálného života. Dá se tedy předpokládat, že vlastní produkce textů žáky pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti výrazně motivuje a že tyto metody přirozeným způsobem podporují spontánní rozvoj žáka ve čtení.[5]

Metody „bez slabikáře“ však mají i své odpůrce, především v zastáncích tradičních, systematicky uspořádaných metodických postupů.[6]

Mezi jejich obhájce naopak patří např. G. Spittová, která doporučuje aplikaci takových postupů, při kterých je společný slabikář co nejvíce kombinován s četbou textů vycházejících z vlastní produkce žáků.[4] Tento kompromis souhlasně reaguje na předcházející tvrzení o významu slabikáře a způsobu práce s ním. Pojetí slabikáře, jako již zmíněné „doprovodné knihy“ využívané společně s tvorbou vlastních textů žáky, je tedy možno vnímat do budoucna jako velmi přínosné.[1]

Učebnice a didaktické materiály

Státní kurikula, s výjimkou Řecka, obecně neposkytují informaci, jaké učebnice, případně další materiály mají být při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti využívány. Výběr učebnice je ve většině států ponechán na regionální či školní úrovni (např. Belgie, Dánsko, Finsko, Portugalsko, Velká Británie, Německo).

V Lucembursku a ve Velké Británii je doporučeno již v počátečních etapách rozvoje čtenářské gramotnosti maximálně využívat dětskou literaturu a různé tištěné texty (ne pouze učebnice počátečního čtení). Některé země (např. Vlámské společenství v Belgii) doporučují i seznam časopisů, ve kterých učitelé mohou najít informaci o vhodné dětské literatuře včetně doporučení, jak ji využívat. Například kurikulum Spolkové země Meklenbursko doporučuje přímo seznam knih vhodné dětské literatury. V některých státech je učitelům doporučeno, jak vhodné texty vybírat, např. v dánském kurikulu jsou příklady otázek, které si má učitel při výběru textů, z hlediska volby čtenářské strategie, pokládat. Irsko nabízí i konkrétní náměty čtenářských aktivit a jejich časový rozvrh.[2]

Lze konstatovat, že kurikulární dokumenty a metodické materiály se shodují v tom, že pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je nezbytný dostatek různých – pro žáky podnětných – textů. Jejich výběr je však ve většině zemí ponechán na učiteli.

Pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je jak na státní úrovni, tak i na úrovni školních kurikul doporučováno využívat počítače s různými druhy softwarových programů (rozvoj smyslů, pozornosti, poznávání písmen a slov, rozvoj porozumění, jazykové hry). Počítače jsou využitelné nejen pro zvýšení motivace pro čtení, ale také pro individualizaci výuky. Zároveň nabízejí své využití i jako vhodná diagnostická pomůcka pro zhodnocení úrovně žákova rozvoje ve čtení a pro jeho další optimální rozvoj.[7]

Hodnocení žákova vývoje při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti

Hodnocení rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je v řadě zemí konkretizováno na úrovni stanovených cílů rozvoje této oblasti. Některé země stanovují cíle

počáteční čtenářské gramotnosti zároveň jako hodnoticí kritéria. Hodnoticí kritéria jsou pak stanovena analogicky podle formulovaných cílů – pro 1. ročník v Německu, pro konec 2–3letého cyklu (Francie, Velká Británie) nebo pro konec primárního vzdělávání (např. Vlámské společenství v Belgii).

Pokud se státní dokumenty k problematice hodnocení vyjadřují, jedná se pouze o obecné informace – ve smyslu podpory kvalitativního, pozitivně motivačního hodnocení provedeného formou klasifikace, slovním komentářem nebo obojím.

Ve státních dokumentech Velké Británie je explicitně vyjádřeno, že na konci stanovené etapy rozvoje čtení mají být výkony žáků analyzovány z hlediska dosažené úrovně čtení. Toto sledování je prováděno prostřednictvím celostátních testů, které pro hodnocení počáteční etapy rozvoje čtenářské gramotnosti realizují s žáky společně učitelé. Tyto testy jsou prováděny ústně a lze je spíše než za klasické testy označit za monitoring čtenářských dovedností. Konkrétními aktivitami jsou např. zaznamenávání dosažené úrovně hlasitého čtení formou tzv. check lists, zjišťování porozumění slovům a větám, sledování úrovně fonematického sluchu atd. Na základě výsledků testu je žákovi přiřazen určitý stupeň v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. V praxi se využívají kromě celostátně jednotných testů také testy regionální či specificky obsahově zaměřené (např. London Reading Tests, Word Recognition Test).

Na „školní“ úrovni je učitelům ve sledovaných zemích doporučováno využívat různé formy hodnocení, včetně průběžného monitoringu čtenářských dovedností, vytváření portfolií, audio záznamů atd. Snahou je získat co nejvíce autentické záznamy o žákově vývoji, které jsou pak analyzovány a využity pro intervenční opatření pro další žákův vývoj. Zároveň je vyjádřena podpora i využití žákova sebehodnocení, neboť hodnocení je vnímáno jako společná činnost učitele a žáka, při které musí i žák být aktivní.[8]

Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti u žáků jazykových minorit

Zajímavé je ve státních dokumentech sledovat, jaká pozornost je věnována rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti žáků, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka vyučovacího – tedy žáků jazykových (multikulturních) minorit. Pokud se k sledované problematice státní dokumenty vyjadřují, vždy je u těchto žáků preferována výuka čtení také v jejich mateřském jazyce. Tato tendence je velmi patrná např. v kurikulu Nizozemí, Finska a Velké Británie. V některých státech existují metodická doporučení, jak by tato výuka měla probíhat. Například ve Finsku zahrnuje národní kurikulum samostatnou kapitolu, která vysvětluje, jak učit číst žáky jazykových minorit v jejich mateřském jazyce (ve finštině, švédštině a laponštině).

Analýza školních kurikul (např. ve Velké Británii, v Dánsku) ukazuje, že praxe již v této etapě rozvoje počáteční čtenářské dovednosti probíhá na ško-

lách různě, od simultánního překládání nácviku čtení slov do jazyka minorit až po vydávání dvojjazyčných učebnic počátečního čtení, souběžnou výuku dvou učitelů v jedné třídě či využití rodičů pro domácí „doučování" čtení podle instrukcí učitele atd.

Spolupráce s rodiči a dalšími partnery

Dlouhodobým trendem objevujícím se při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti je snaha o zapojení „zainteresovaných" partnerů. Těmito partnery jsou především rodiče žáků (např. Nizozemí, Německo, Irsko, Rakousko, Velká Británie).

Za inspirativní lze považovat rysy „dobré společné spolupráce" uvedené ve státních kurikulárních dokumentech Velké Británie:[9]

- rodiče by měli spolupracovat při výuce proto, aby se dítě cítilo doceněné, aby cítilo svou zodpovědnost a aby se rozvíjelo v pocitu dobré pohody;
- je nezbytné, aby informace o rozvoji dítěte proudily od učitele k rodiči a naopak (např. neformální diskuse, informační brožury, zápisy učitelů a rodičů);
- v rodinách by měly pokračovat aktivity započaté při školní výuce, např. společné čtení rodičů a dětí.

Konkrétní způsoby spolupráce s rodiči žáků, včetně způsobu jejich informování o rozvoji žáka ve čtení a jejich možnosti přímo se účastnit školní výuky, jsou ve sledovaných zemích součástí školních kurikul.

Zapojení dalších partnerů – specialistů (odborníků na rozvoj čtení, odborníků na nápravu vzdělávacích obtíží atd.) již v tomto období rozvoje čtenářské gramotnosti je na státní úrovni doporučeno např. v Dánsku, v Nizozemí či opět ve Velké Británii.[8] V naprosté většině států je však toto konkretizováno opět až na úrovni regionálních a především školních kurikul a metodických materiálů.

Za další partnery jsou považováni knihovníci, nakladatelé dětských knih, ale i širší veřejnost (např. obecní zastupitelé) atd. I s těmi se při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti ve školách počítá a intenzivně se hledají optimální formy této spolupráce (např. společné projekty, publikace, různé způsoby společné osvěty atd.).

4. Závěr

Text se zaměřil na komparaci státních a školních kurikul evropských zemí z pohledu rozvoje pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti. Jak již bylo uvedeno, analyzovány byly země s dlouhodobě stabilním vzdělávacím systémem. Analýze nebyla podrobena kurikula zemí, kde v posledních desetiletích probíhá zásadní transformace společnosti, a tedy i školství. Na druhé straně je nezbytné podrobit obdobné analýze také tyto země a pokusit se monitorovat i smysl a průběh jejich transformačního úsilí. Tato rozsáhlá analýza byla zahájena a výsledky by měly být během krátké doby známy. Lze předpokládat, že závěry obou analýz budou využitelné pro inspi-

raci a další rozhodování různě zainteresovaných cílových skupin v České republice.

V tuto chvíli lze jen stručně konstatovat, že současná situace u nás do určité míry reflektuje vývoj sledovaných evropských zemí. I u nás se však samozřejmě objevuje rozdíl mezi deklarovanými stanovisky a skutečností školní praxe.

Pojetí cíle a obsahu pregramotnosti a čtenářské gramotnosti odráží smysl a podstatu pojetí těchto oblastí, které je běžné v zahraničí. Tyto cíle jsou formulovány na obecné úrovni v rámcových vzdělávacích programech pro příslušný školský stupeň, na konkrétní úrovni pak ve školních kurikulech.

V předškolním období je věnována péče rozvoji těch schopností a dovedností, které jsou pro vstup do školní výuky čtení významné. Zároveň je podporována vlastní snaha uchopit psanou řeč na základě vnitřní motivace dítěte. Je preferována hra a individualizace výchovných a vzdělávacích postupů.

Ve školní praxi je již běžná pluralita vyučovacích metod (metoda analyticko-syntetická, genetická či vlastní inovace základních metodických postupů konkrétním učitelem). Zodpovědnost při výběru vyučovacího postupu, učebnice nebo jiného didaktického materiálu je ve většině případů ponechána na učiteli. Od něho se očekává schopnost variovat a individualizovat metodické postupy tak, aby respektovaly skutečnou situaci žáků. Hodnocení rozvoje žáka je doporučeno provádět jako hodnocení jeho individuálního rozvoje s výrazným využitím sebehodnocení a následného intervenčního postupu.

Školy využívají, podle možností, speciální poradenské pracovníky, kteří se věnují žákům vyžadujícím specifickou pomoc.

To, co v běžné české školní a předškolní praxi zaostává, je mj. širší a přirozené využití výpočetní techniky při rozvoji sledovaných oblastí a bohužel i významnější neformální spolupráce s rodiči. Asi nejproblematičtější oblastí, která je zatím nedostatečně řešena, je oblast vzdělávání jazykových (multikulturních) minorit. Zde se, stejně jako na dalších stupních rozvoje čtenářské gramotnosti, opravdu vše ponechává na samotném učiteli bez výraznější metodické (materiálové, personální) pomoci. Validní zjištění skutečnosti, jak se s touto problematikou vypořádávají země, které procházejí transformací stejně jako my, by bylo jistě inspirativním přínosem.

Inspirace by však byla významná i pro řešení dalších problémů, se kterými se při rozvoji pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti setkáváme – hodnocení žákova vývoje, vstup dítěte do školy a zjišťování úrovně jeho způsobilosti, inkluze různých skupin žáků atd.

LITERATURA

1. WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.* Praha : PedF UK, 2005.
2. European Commission. *Initial teaching of reading in the European Union*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1999.

3. DFEE. *The National Literacy Strategy*. London : DfEE, 2001.
4. SPITTA, G. *Kinder Schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2*. Berlin : Cornelsen Skriptor, 2000.
5. ULICH, M. Mehrsprachigheit: Was bedeutet für Pädagogen und Pädagoginnen? In BUCHER, A. A., GUTENTHALER, A. *Heimat in einer globalisierten Welt*. Wien : Verlags GmbH and Co KG, 2001.
6. MENZEL, W. *Lesen lernen – schreiben lernen*. Braunschweig : Wesstermann, 2000.
7. GRAHAM, J., KELLY, A. *Reading Under Control.* Teaching Reading in the Primary School. London : David Fulton Publisher, 1999.
8. GRANT, K. *Supporting Literacy. A Guide for Primary Classroom Assistant.* London : Routledge Falmer, 2001.
9. OFSTED. *The Teaching of Reading in 45 Inner London Primary Schools*. London : OFSTED, 1996.
10. EURYDICE. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policie and Practices*, 2011.
11. STRAKOVÁ, J., POTUŽNÍKOVÁ, E., TOMÁŠEK, V. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání.* Praha : Academia, 2006.
12. VÚP Praha: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* MŠMT, 2007.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.