

ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ

patnáctiletých žáků na konci
základního vzdělávání

Vlasta Řeřichová a kolektiv

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání

Vlasta Řeřichová a kol.

Olomouc 2016

Oponenti: PhDr. Libor Práger, Ph.D.
 PhDr. Kateřina Lohrová, Ph.D.

Vydání této publikace bylo realizováno s finanční podporou specifického výzkumu na Univerzitě Palackého v Olomouci v rámci projektu IGA_PdF_2016_021 Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání.

Kolektiv autorů:

Mgr. Lukáš Hejsek, Ph.D.

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Mgr. Dana Vicherková

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

© Vlasta Řeřichová a kolektiv, 2016

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2016

DOI: 10.5507/pdf.16.24450612

ISBN 978-80-244-5061-2 (print)

ISBN 978-80-244-5062-9 (online : PDF)

Obsah

Úvod	5
1 Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie v anglicky psané odborné literatuře	9
2 Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti	17
3 Rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií v doplňujících vzdělávacích oborech Filmová/Audiovizuální výchova a Etická výchova	31
4 Specifika rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií v prostředí internetu	43
5 Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie žáků mladšího školního věku	59
6 Úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělávání	77
Závěr	171
Summary	177
Použitá literatura	179
Přílohy	187

Úvod

Kolektivní monografie s názvem Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání reprezentuje publikační výstup ze stejnojmenného ročního výzkumného grantového projektu IGA PdF_2016_021 řešeného v rámci specifického výzkumu na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Odborná práce přináší nové poznatky vycházející z šetření zaměřeného na sledování a zhodnocení úrovně čtenářských strategií žáků v období spojeném s koncem jejich základní školní docházky, kdy mají být připraveni na další etapu vzdělávání, případně na počáteční období svého pracovního uplatnění. Posláním školy je vybavit žáky mnoha druhy gramotností a vytvářet předpoklady pro jejich celoživotní učení a úspěšné zapojení do života v moderní společnosti. V potřebném souboru dovedností či kompetencí má významné místo čtenářská gramotnost. Čtenářské strategie pak shrnují a označují čtenářské postupy, které napomáhají porozumění textu a zvyšují úroveň čtenářské kompetence.

Pozitivum koncepte realizovaného výzkumu lze vidět mimo jiné v záměrném výběru sledovaného výzkumného vzorku, který tvořili žáci Moravskoslezského kraje. Obdobný okruh recipientů byl (spolu s žáky Karlovarského kraje) vyhodnocený jako kvalitativně nejslabší v rámci České republiky, a to podle posledních zveřejněných výsledků mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti PISA.

Metodologicky vychází uvedený kvantitativní výzkum z konstruktivistických teorií, které akcentují aktivní roli žáka, zkušenostní učení a sebereflexi učícího se subjektu. Přihlíží přitom k závěrům teoretických studií, na něž odkazují další kapitoly této kolektivní monografie. V souvisejících částech knihy se členové spoluautorského týmu zabývají dílčími, ale významně provázanými tématy, která dokládají širší vazby mezi principy rozvíjení čtenářské gramotnosti, čtenářskými strategiemi a možnostmi, jež nabízí současný systém základního vzdělávání, respektive aktuální kurikulární dokumenty a jejich uplatňování v rámci základního školství.

Cílem prezentovaného bádání bylo zjistit, do jaké míry ovládají žáci posledního ročníku základní školy a prvního ročníku střední školy vědomé a cílené postupy kontrolující a korigující čtenářovo dekodování textu, tedy porozumění jednotlivým slovům i textu jako celku.

Podrobný design uskutečněného zkoumání, jeho výsledky, zhodnocení a interpretaci přináší spoluautorky Dana Vicherková a Vlasta Řeřichová v stěžejní kapitole nazvané Úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělávání. Výsledky jsou v této závěrečné části knihy prezentovány prostřednictvím přehledně uspořádaných tabulek, grafů a shrnujících komentářů. Autorky uvádí aktuální výsledky rozsáhlého výzkumu v kontextu mezinárodního zkoumání vymezené problematiky a přináší podněty pro další směr bádání.

Teoretickou část předkládané odborné publikace otevírá komparativní kapitola nesoucí název Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie v anglicky psané odborné literatuře. Lukáš Hejsek zde vymezuje část odborné terminologie, charakterizuje vybrané zahraniční informační zdroje a zamýšlí se nad jejich využitím v podmínkách českého školství, a to zvláště v kontextu snahy o rozvoj čtenářských dovedností a správného osvojení čtenářských strategií u žáků všech stupňů i typů škol. Současně poukazuje na rozdíly v kvantitě i kvalitě publikací zabývajících se uvedenými tématy ve sféře anglicky a česky psané odborné produkce.

Navazující kapitola Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti zaměřuje pozornost na faktory, jež vzájemně silně souvisí s čtenářskou gramotností a ovlivňují ji. Autor Milan Polák teoreticky vymezuje bazální pojmy a charakterizuje kurikulární dokumenty formující základní výchovu a vzdělávání v našem prostředí po roce 1989. Nejprve se zabývá vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura, poté podrobuje analýze vybranou učebnici českého jazyka pro základní školu z hlediska integrace složek předmětů a vzdělávacích oborů. V závěru nastiňuje některé problémy současné didaktiky českého jazyka, respektive oborových didaktik.

Ve třetí kapitole Jana Sladová akcentuje dominantní postavení čtenářské gramotnosti v rámci množiny funkční gramotnosti a v kontextu péče o komplexní rozvoj osobnosti žáka. Hlavní téma této části monografie vyjadřuje titul Rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií v doplňujících vzdělávacích oborech Filmová/Audiovizuální výchova a Etická výchova. Kapitola připomíná význam funkční gramotnosti jako širokého souboru dovedností potřebných k úspěšnému uplatnění v dnešní občanské společnosti. Autorka zdůrazňuje zásadní postavení gramotnosti čtenářské, která je předpokladem pro komplexní rozvoj osobnosti žáka a jeho vzdělávání i výchovu, dále sleduje některé cesty k podpoře čtenářství a využívání čtenářských strategií. Základní postupy čtenářských strategií

lze modifikovat a úspěšně použít i při rozvíjení dalších gramotností (filmové, mediální, etické aj.). Jde o úkol řešený napříč školními předměty, nejčastěji se však obrací pozornost k vzdělávací oblasti RVP ZV Jazyk a jazyková komunikace, dále pak především k vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura, jehož cílové zaměření preferuje nejen poznávání mateřského jazyka, ale také kulturní souvislosti, interkulturní komunikaci, práci s informačními zdroji a médií, podporu pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění apod. Autorka zdůrazňuje, že cíle oboru mohou být naplňovány i prostřednictvím některých aktivit v doplňujících vzdělávacích oborech, které reprezentují nově koncipované volitelné předměty *Filmová / Audiovizuální výchova* a *Etická výchova*.

Čtvrtá kapitola je dílem spoluautorů Kamila Kopeckého a Hany Marešové, kteří se zabývají tématem nazvaným *Specifika rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií v prostředí internetu*. Autoři popisují, jak konzumace digitálního obsahu ovlivňuje čtenářskou gramotnost dětí, a definují rozdíl mezi čtením elektronického a běžného tištěného textu. Jejich pozornost je zaměřena i na specifika četby elektronického hypertextu a na různé formy distribuce elektronického obsahu ke čtenáři - zejména formou elektronických interaktivních publikací. Neopomínají ani zvláštnosti percepce obsahu prostřednictvím sociálních sítí, a to především vzhledem ke kvalitě a pravdivosti informací. V jedné z částí kapitoly se autoři věnují také dítěti jako spolutvůrci digitálního obsahu.

Poslední spoluautorkou kolektivní monografie je Dana Cibáková s tématem *Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie žáků mladšího školního věku*. Sleduje problematiku čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií ve vztahu k žákům mladšího školního věku. V tomto období se tvoří a fixují základy poznatků, praktických zkušeností a dovedností, které předurčují úspěšnost dalšího vzdělávání nebo výchovy, rozvíjí se jedna ze základních kompetencí, kterou lze charakterizovat spojením „učit se, jak se učit“. Autorka apeluje nejen na nutnost kvalitního osvojení si formálních parametrů čtení a rozvíjení čtení s porozuměním prostřednictvím různých typů textů, ale také na vedení rozhovorů o četbě, což podněcuje přemýšlení o přečteném a uvědomění si významu konkrétních textů. Tím lze efektivně rozvíjet kognitivní schopnosti, myšlení v souvislostech či kritické myšlení, ale především podporovat komplexní rozvoj osobnosti žáka.

Kniha je vybavena funkčním odborným aparátem, včetně potřebných příloh. Prostřednictvím uvedené literatury a citací z domácích i zahraničních informačních zdrojů nabízí řadu námětů k hlubšímu poznávání zkoumané tematiky, respektive pro další výzkumná šetření.

Kolektivní monografie je určena odborné veřejnosti, která se zabývá čtenářskými strategiemi žáků, ale též problematikou gramotností a jejich významu pro rozvoj osobnosti žáka a jeho školní úspěšnost, zvláště se zaměřením na období základní školní docházky. Její autoři děkují prof. PhDr. Miroslavu Chráskovi, CSc., a PhDr. René Szotkowskému, Ph.D., za poskytnutá doporučení ke koncepci výzkumu a pomoc při zpracování statistických dat.

1 Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie v anglicky psané odborné literatuře

Lukáš Hejsek

Úvodní kapitola monografie podává přehled několika zahraničních, anglicky psaných publikací, jež jsou odbornou veřejností i dalšími, kteří se zabývají problematikou čtenářské gramotnosti, považovány za významné zdroje teoretických i praktických poznatků důležitých pro rozvoj čtenářských dovedností a správné osvojení čtenářských strategií u žáků všech stupňů a typů škol. Srovnáním zahraničních (v našem případě anglických a amerických) a tuzemských prací zaměřených na čtenářskou gramotnost najdeme poměrně značné rozdíly v kvantitě i kvalitě. V současnosti již existuje mnoho českých publikací pojednávajících o čtenářské gramotnosti a porozumění textu, nelze však říci, že je jejich kvalita vyrovnaná a že ve všech případech odpovídá požadavkům pedagogické teorie a praxe. Pokud se blíže zaměříme na jejich obsahovou stránku, zjistíme, že jsou orientovány převážně na výsledky různých typů výzkumů nebo na způsoby, jak gramotnost zkoumat, případně předkládají ukázky typů testů, ale s praktickými náměty pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií se nesetkáváme příliš často.

Při sestavování našeho přehledu jsme proto kladli důraz na taková díla, která jsou svým přístupem k dané problematice originální a přinášejí řadu podnětů využitelných i v českém prostředí. Při uvedení názvu publikace ponecháváme jeho anglický originál doplněný o volný český překlad, a to především z praktického hlediska (např. pro případné snadnější vyhledání). Jednotlivé tituly jsou řazeny dle roku jejich vydání.

Chris Tovani: I Read It, but I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers (Čtu, ale nerozumím: čtenářské strategie pro dospívající čtenáře)

Publikace nabízí praktický popis toho, jak mohou učitelé pomoci dospívajícím čtenářům rozvíjet jejich dovednosti v oblasti čtení s porozuměním.

Tovani (2000) patří mezi učitele, kteří s nadšením a humorem píšou o výzvách práce s žáky a studenty na všech úrovních – od těch, kteří zvládli umění „falešného čtení“, po vysokoškolské studenty, kteří zápasí s různými požadavky a náročností odborných knih i beletrie. Tovaniho učebny jsou místem, kde se žáci a studenti neustále učí používat nové čtenářské strategie pro dekódování složitého textu. Autor krok za krokem objasňuje teoretické a praktické čtenářské znalosti a dovednosti, které mohou být využité v jakékoliv vzdělávací oblasti. Publikace obsahuje tipy a nápady pro výuku slabých, ale i pokročilých čtenářů, které vychází z reálných situací a mohou být okamžitě použity ve výuce jakéhokoliv předmětu. V neposlední řadě také publikace poskytuje přehled a vysvětlení současných teorií výuky porozumění textu a to, jak lze tyto teorie využívat ve výuce dětí a dospívajících.

Irene Fountas & Gay Su Pinnell: Guiding Readers and Writers: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy (Průvodce čtením a psaním: výuka porozumění textu, žánru a gramotnosti)

V této publikaci se autoři Fountasová a Pinnell (2001) zaměřují na specifické problémy výuky u pokročilejších čtenářů. Jejich kniha je výsledkem mnohaleté spolupráce s učiteli a představuje jedno z nejkompexnějších a nejměrodatnějších děl, která jsou dnes k dispozici. Zkoumá všechny podstatné součásti čtenářské gramotnosti v šesti samostatných sekcích:

- **Průnik do gramotnosti:** Fountasová a Pinnell prezentují základní strukturu jazyka/gramotnosti v rámci, který zahrnuje jeho společenskou funkci, slovní zásobu, čtení, psaní a dramatické a filmové umění. Tento rámec má tři „bloky“, které lze interpretovat jako koncepční celky nebo časové úseky v denním rozvrhu. Prakticky zaměřená kapitola zabývající se organizací a řízením třídy pomáhá učitelům zavádět tyto principy do jejich praxe a poskytuje informace o tom, jak strukturovat výuku čtení a psaní.
- **Nezávislé čtení:** Pro žáky je nezbytné, aby rozvíjeli své čtenářské zájmy a vkus každodenním výběrem knih. Fountasová a Pinnell věnují čtyři kapitoly problematice nezávislého čtení, zkoumání, jak strukturovat výuku, mini-lekcím, konferencím, sdílením ve skupině a způsobům, jak využít čtenářské záznamy (myšlenky, emoce, nápady, otázky...) jako součást čtenářské dílny.
- **Řízená četba:** Kapitoly v této části poskytují detailní informace o plánování řízeného čtení, dynamickém tvoření skupin žáků pro efektivní výuku a výběr, zavádění a používání textů různých úrovní obtížnosti. Autoři popisují texty co do jejich o složitosti a způsobů, jakými je lze ve třídě a ve škole využít.

- **Studium literatury:** Tato část knihy popisuje, jak co nejvíce obohatit zkušenosti žáků při setkávání s literaturou. Autoři nabízejí konkrétní návrhy pro formování skupin, vedení ke správnému výběru textů a rozhodování o tom, jaké literární texty studovat a jak o nich diskutovat. Komplexně kapitola zkoumá odezvu čtenáře a způsoby, jak čtenářům pomoci hlouběji přemýšlet o smyslu textu.
- **Výuka porozumění textu a analýzy slova:** Tento podrobný pohled na proces čtení zkoumá jak hlasité, tak tiché čtení, procesy a chování související s porozuměním a způsoby, jak pomoci žákům konstruovat význam čteného textu.
- **Propojení čtení a psaní:** Tyto kapitoly nabízejí soubor konkrétních materiálů – poezii, autorské poznámky, rozhovory s autorem a další, které podporují žáky v propojování čtení a psaní. Informativní přehled o charakteristických znacích beletrie a literatury faktu pomůže žákům naučit se číst a psát texty různých žánrů. Autoři navíc navrhuji způsoby, jak si žáci mohou osvojit dovednost testovat čtenářské a písemné úkoly.

Také se průběžně zamýšlejí nad hodnocením, které by podporovalo efektivitu výuky.

Na konci každé z kapitol autoři poskytují potřebné podněty pro práci s žáky, kteří mají potíže se čtením a psaním.

Michael Smith & Jeffrey Wilhelm: Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men (Když potřebuješ spravit auto, čtení je ti k ničemu: gramotnost v životech mladých mužů)

Problémy chlapců ve školách, zejména ve čtení a psaní, byly středem pozornosti řady statistických výzkumů, ale málokdy některý z nich ukázal, jak mohou těmto problémům čelit ve výuce pedagogové. Tuto situaci změnili Michael Smith a Jeffrey Wilhelm (2002), dvě z nejrespektovanějších autorit v anglickém vzdělávání a v oblasti výuky čtení. Tito pedagogové a výzkumníci pracovali s různorodou skupinou mužů se záměrem pochopit, jak používají gramotnost a jaké okolnosti ji rozvíjejí. V této knize předkládají výsledky svých zjištění.

Prostřednictvím různých výzkumných metod a série rozhovorů s 49 středoškolskými a vysokoškolskými studenty, kteří se lišili věkem, rasou, druhem školy a původem, autoři identifikovali faktory, které motivovaly tyto mladé muže stát se úspěšnými v činnostech, které je nejvíce baví – šlo o faktory ovlivňující používání gramotnosti při mimoškolních aktivitách,

kteří však chyběly v tzv. školní gramotnosti. Studie zpochybňuje typickou výuku čtení a literatury a navrhuje řadu možných alternativ.

Smith a Wilhelm postavili své závěry na zkušenostech, které chlapci získali mimo školu; diskutují o tom, proč chlapci přijímají nebo odmítají některé způsoby výuky, jak čtou a pracují s různými druhy textů a jaké vlastnosti textů je přitahují. Po celou dobu autoři zdůrazňují důležitost volby, potřebu chlapcům ukázat, jak číst, náklady na tradiční výuku obtížných kanonických textů a význam četby jako smysluplné společenské aktivity. Data, jež autoři představují, jsou provokativní, vysvětlují, proč chlapci odmítají většinu školních vědomostí a jak jim mohou progresivní kurikulum a pokyny učitele pomoci produktivněji přistupovat ke vzdělávání a k učivu.

Kylene Beers: When Kids Can't Read – What Teachers Can Do (Když děti neumí číst – co mohou dělat učitelé)

Kylene Beersová (2003) se již od začátku své pedagogické kariéry v roce 1979 zabývá otázkou, co může učitel dělat, když jeho žáci neumí číst (resp. nerozumí přečtenému). Před několika lety Beersová zjistila, že někteří žáci v její sedmé třídě umí vyslovit téměř všechna slova, ale nedokáží porozumět smyslu textu; někteří žáci dokonce ani nebyli schopni určitá slova vyslovit. Kdysi její třídu navštěvoval žák, který měl značné problémy se čtením s porozuměním. Když se jeho rodiče zajímali o to, jak mu jako jeho učitelka může pomoci, Beersová, aprobovaná učitelka angličtiny bez jakýchkoliv zkušeností v oblasti čtení, si uvědomila, že mu nemůže nabídnout téměř žádnou pomoc. To byl určující moment v její další profesní kariéře, během níž hledala odpověď na otázku, jak pomoci žákům, kteří mají potíže se čtením s porozuměním.

Ve svém prakticky pojatém díle *When Kids Can't Read* Beersová přibližuje to, co se během své dlouholeté pedagogické kariéry naučila, a ukazuje učitelům, jak pomoci čtenářům, kteří mají potíže s porozuměním textu, slovní zásobou, plynulostí čtení, rozpoznáváním slov a motivací ke čtení. Beersová předkládá komplexní příručku, které mohou učitelé využít, pokud chtějí u svých žáků zlepšit jejich čtenářské dovednosti, postoje a sebedůvěru. Kniha poskytuje podrobně popsání strategie, rozsáhlý seznam knih, přepisy žákovských prací a jejich analýzy a další.

Kelly Gallagher: Deeper Reading: Comprehending Challenging Texts (Hlubší čtení: porozumění náročnějším textům)

V návaznosti na svou dvacetiletou pedagogickou praxi ve vyučování jazyka ukazuje autorka publikace Kelly Gallagherové (2004), jak je možné žáky naučit úspěšně číst širokou škálu obtížných textů vyžadujících hlubší úroveň chápání. V knize zmiňuje efektivní, ve výuce testované strategie, které umožňují:

- odstranit obavy žáků ze čtení obsahově náročnějších knih;
- přejít od povrchního čtení k hloubkovému čtení;
- vědomě sledovat své porozumění textu a způsob čtení;
- využívat účinných „záchytných“ strategií, když proces porozumění začíná ochabovat;
- využít smysluplné spolupráce a tím dosáhnout hlubšího porozumění textů;
- myslet obrazně a prohloubit tak porozumění textu;
- používat kritické myšlení;
- analyzovat problémy reálného světa.

Stephanie Harvey & Anne Goudvis: Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement (Strategie, které fungují: učební strategie pro porozumění a zapojení se do četby)

Publikace autorek Harveyové a Goudvisové (2007) se již od svého prvního vydání stala zdrojem inspirace pro pedagogy, kteří se snaží vyučovat čtenářské strategie tak, aby z žáků vyrostli přemýšliví, zaujatí a nezávislí čtenáři. Každé další vydání této publikace je rozšířeno o nové podněty vztahující se k rozvoji porozumění textu a doporučení, jak flexibilně začlenit výuku porozumění textu do školního kurikula.

Kniha je rozdělena do čtyř kapitol. V první z nich se čtenáři seznamují s tím, co je porozumění textu a jak ho vyučovat, jakými zásadami by se měli učitelé řídit, jak zapojit žáky do smysluplných řízených diskusí apod. Druhá kapitola tvoří jádro celé publikace. Obsahuje konkrétní lekce a plány hodin a praktické postupy pro výuku porozumění textu. Na konci každé části jsou uvedeny způsoby a možnosti, jak hodnotit práci žáků, a ukázky jejich prací. Třetí část je zaměřena na rozvoj čtenářských dovedností napříč předměty, práci s učebnicemi atd. V závěrečné kapitole autorky uvádějí příklady beletrie, literatury faktu, krátkých textů, dětských časopisů a webových stránek, které mají za cíl pomáhat učitelům při plánování jejich hodin a výuce zaměřené na rozvoj čtenářských strategií žáků.

Gay Su Pinnell & Irene Fountas: When Readers Struggle: Teaching That Works (Když čtenáři bojují sami se sebou: učení, které funguje)

Tato publikace je zaměřena především na děti, které se teprve učí základy čtení. Obsahuje množství konkrétních příkladů a nápadů pro pomoc dětem, které mají se čtením a psaním potíže. Snahou autorů knihy je, aby učitelé naučili tyto děti myslet a chovat se jako skuteční čtenáři, kteří nejen že slova přečtou, ale chápou je a dokážou číst plynule. K dosažení tohoto cíle je nezbytné děti vystavovat takovým situacím, ve kterých mohou uspět, a tím získat další motivaci k učení. Pinnell a Fountasová (2009) nabízejí četné příklady a popisy postupů, které mohou pomoci „bojujícím“ čtenářům stát se čtenáři „strategickými“. Kniha se zaměřuje na spolupráci v malých skupinách i individuální interakci při čtení a psaní. Pinnell a Fountasová rovněž nabízejí doporučení, jakým způsobem sledovat čtenáře, abychom jim s porozuměním textu pomohli co nejefektivněji.

Charlotte Sadler: Comprehension Strategies for Middle Grade Learners: A Handbook for Content Area Teachers (Čtenářské strategie pro žáky od 8 do 12 let: příručka pro učitele jednotlivých předmětů)

Období mezi 8.–12. rokem je podle Sadlerové (Sadler, 2011) rozhodující dobou, kdy lze u žáků naplno rozvinout sofistikované čtenářské dovednosti, které jsou potřebné k analýze literárních děl a náročnějších informačních textů. Tato příručka přibližuje 77 osvědčených čtenářských strategií, jež mohou být využívány napříč vyučovacími předměty a tematickými oblastmi.

Pasi Sahlberg: Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? (Poučení z Finska: Co se svět může naučit od vzdělávacích změn ve Finsku?)

Publikace podává vyčerpávající přehled o tom, jak Finsko v průběhu posledních tří desetiletí vybuodovalo vzdělávací systém na světové úrovni. Autor podrobně zaznamenává vývoj vzdělávací politiky ve Finsku a zdůrazňuje, jak se liší od vzdělávacích politik ve Spojených státech amerických a dalších vyspělých zemích. Sahlberg (2011) konstatuje, že spíše než na soutěživost, výběr školy a vnější testování žáků se vzdělávací reformy ve Finsku zaměřují na profesionalizaci práce učitele, rozvíjení kvalitního vedení ve školách a posílení důvěry v učitele a školu. Sahlberg zaslíbeně komentuje historii finské vzdělávací reformy a nabízí fakta potřebná k tomu, aby mohly být podobné změny realizovány i v dalších zemích.

Kylene Beers & Robert Probst: Notice and Note: Strategies for Close Reading (Všímejte si a zaznamenávejte si: strategie pro pozorné čtení)

Beersová a Probst (2012) vycházejí z přesvědčení, že úskalí při čtení není vlastností textu, ale spíše čtenáře a jeho přístupu – pozorného, vnímavého, vsřícného, kladoucího dotazy, analytického. Strategie pozorného čtení pomohou kultivovat důležité čtenářské návyky, které přimějí žáky být pozornějšími, přemýšlivějšími a méně závisлыми čtenáři.

Autoři představují tzv. šest „ukazatelů“, které upozorňují čtenáře na významné prvky literárního díla a povzbuzují je, aby pozorně četli. Nejdříve se učí tyto ukazatele nalézat (rozeznávat) a pak na ně odpovídat, což jim umožňuje prozkoumat libovolný text a najít důkazy podporující jejich interpretaci. Stručně řečeno, čtenářské strategie pozorného čtení pomáhají čtenářům všimnout si a zaznamenávat si.

Ve svém praktickém průvodci se Beersová a Probst zabývají:

- složitostí a komplexností textů,
- tím, co znamená být gramotný v 21. století,
- identifikováním šesti „ukazatelů“, které pomáhají čtenáři pochopit vývoj postav, konfliktu a tématu a reagovat na něj,
- stanovením šesti otázek vycházejících z textu, které pomohou čtenáři uvědomovat si lépe text a přesněji číst,
- modelovými lekcemi, včetně výběru textů a učebních pomůcek, které pomohou žákům blíže se seznámit s každým „ukazatelem“.

Knihy *Notice and Note: Strategies for Close Reading* chce přispět k výchově pozorných čtenářů, kteří se intenzivně zabývají textem, zodpovědně jej interpretují a přemýšlejí o tom, co znamená pro jejich život.

Anne Cunningham & Jamie Zibulsky: How to Develop and Support Successful, Motivated Readers (Jak formovat a podporovat úspěšné a motivované čtenáře)

Publikace autorů Cunninghamové a Zibulskyho (2013) nabízí řadu aktivit a nápadů zaměřených na podporu rozvoje čtenářských dovedností a široké škály interpersonálních, sociálních, emočních a motivačních dovedností. První kapitola knihy osvětluje, jak připravit dítě na školní četbu, následující kapitoly poskytují rady a návody, jak v dítěti rozvinout celoživotní lásku k četbě. Publikaci lze souhrnně označit jako průvodce čtenáře na cestě k nezávislosti, která začíná rozvojem raných čtenářských dovedností, pokračuje pokusy o vlastní tvorbu příběhů, rozvojem všeobecných znalostí a sociálně-emočním růstem.

Jennifer Serravallo: The Reading Strategies Book: Your Everything Guide to Developing Skilled Readers (Kniha čtenářských strategií: váš kompletní průvodce pro formování kvalifikovaných čtenářů)

Autorka knihy Serravallová (2015) ve své publikaci popisuje téměř 300 čtenářských strategií zaměřených na dosažení třinácti cílů od plynulosti čtení k literární analýze. Kniha poskytuje návody, jaké čtenářské strategie používat pro rozvoj čtení s porozuměním, jak vyhodnotit, které čtenářské strategie jsou vhodné, a jak přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků. Přibližuje rovněž průběh vyučovacích hodin zaměřených na rozvoj čtenářských strategií žáků a podrobně dokládá, jak je možné pracovat s různými typy textů.

Počet anglicky psaných publikací zabývajících se rozvojem čtenářské gramotnosti a používáním čtenářských strategií je značný, proto nebývá snadné se v něm zorientovat a vybrat takové texty, které jsou obsahově kvalitní a odpovídají našemu pojetí výuky a jejím potřebám. Přesto se domníváme, že výběr výše zmíněných publikací umožňuje hlubší vhled do anglicky psané odborné literatury vztahující se k dané problematice a využitelné v prostředí českých škol.

2 Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti

Milan Polák

Hlavními principy dlouhodobě probíhající reformy našeho školství se stávají komunikační výchova a integrace poznatků. Tyto faktory společně s výchovou ke čtenářství mají zásadní vliv na rozvoj funkční a následně také čtenářské gramotnosti žáků. V prvních dvou částech této kapitoly proto věnujeme pozornost teoretickému vymezení zvolené problematiky, kterou nahlížíme v širším historickém kontextu výuky českého jazyka a literatury. Ve třetí části kapitoly si podrobněji všímáme vývoje pojetí komunikační výchovy v prostředí české školy, v následující části sledujeme, jak se současný trend vyznačující se snahou o integraci poznatků a akcentováním komunikačních aspektů vyučování promítá do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V poslední části kapitoly komentujeme výsledky analýzy vybrané učebnice českého jazyka pro 9. ročník základní školy a upozorňujeme na některé problémy, jež se týkají pedagogické praxe a jež s tématem naší kapitoly bezprostředně souvisí.

2.1 Vymezení termínů integrace a integrovaná výuka (vyučování)

V souvislosti se změnami v cílech a obsahu vzdělávání se stále častěji setkáváme s pojmem **integrace**. Tento termín ovšem můžeme v oblasti vzdělávání najít hned v několika spojeních a významech:

1. **Integrovanou školu** chápeme jako propojení různých stupňů a typů školního vzdělání (například propojení mateřské a základní školy).
2. **Integrované vzdělání** chápeme ve smyslu zapojení hendikepovaných žáků nebo žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami (například s dysporuchami) do vzdělávacích programů běžných škol.

3. Integrovaná výuka je chápána ve smyslu spojení (syntézy) učiva jednotlivých učebních předmětů nebo vzdělávacích oblastí v jeden celek (Podroužek, 2002).

Integrované vyučování je v současném pojetí vyučování chápáno tak, že se snažíme o řešení nějakého problému (či poznání tématu) z různých hledisek jednotlivých vědních oborů, popřípadě o vytvoření nového syntetického předmětu, který by uplatňoval využití mezipředmětových vztahů v obsahu učiva; může jít například o pohled na období baroka z hlediska dějepisu, ale také hudební, výtvarné či občanské výchovy. Hovoříme potom o **vnitřní integraci**. V souvislosti s integrací poznatků hovoříme tedy o **integrované výuce a integrovaném vyučování**.

Jako nejvýstižnější se nám jeví definování integrované výuky podle L. Podroužka, podle něhož jde o „...spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů“ (Podroužek, 2002, s. 11).

Učivo předmětů můžeme navzájem propojovat podle různých principů, hovoříme potom o koncipování učiva. To může mít řadu podob:

- koncipování učiva podle ročních období (fenologické koncipování učiva),
- regionální koncipování učiva,
- epizodické koncipování učiva, kdy jevy jsou součástí určitého tématu (U lékaře apod.),
- koncipování podle biotopů (ekologické koncipování učiva),
- koncipování podle vědních systémů,
- koncipování podle časové chronologie (např. středověk).

2.2 Integrovaná výuka a vybrané aspekty vyučování českého jazyka v historickém kontextu

Integrovaná výuka je v současnosti jedním z nosných témat našeho školství, její prvky ovšem najdeme již v osnovách škol z počátku 20. století. To souvisí zejména s nástupem některých nových myšlenkových proudů v oblasti vzdělávání. Také proto se ve *Vzorných učebních osnovách pro*

české chlapecké i dívčí školy měšťanské (1910) a v *Učebním plánu pro české obecné školy osmitřídni* (1915) objevuje využití mezipředmětových vztahů (například dějepisu a občanské nauky), je zde vysloven požadavek na respektování biologických, sociologických a psychologických vlivů na vývoj osobnosti žáka (Podroužek, 2002). V osnovách je kladen důraz na využívání regionálních prvků a zejména fenologického koncipování učiva. To se projevovalo mimo jiné také v učebnicích českého jazyka, jež v té době často tvořili sami učitelé. Pedagogové (například J. Mrazík, A. Janů) kladli ve shodě s pedocentristem důraz na psychologické aspekty ve vyučování a přiměřenost jazykového učiva ve vztahu k žákům. Zejména na obecné škole (dnešním 1. stupni ZŠ) odmítali jejich přetěžování jazykovou teorií (tento směr bývá označován za agramatismus). Mezi propagátory tzv. slohu volného patřil v té době zejména J. Müller. Tito učitelé vybírali témata pro písemné i mluvní projevy reflektující například průběh roku v jednotlivých ročních obdobích, blízká naturelu dětí a rozlišná pro výuku na městských a venkovských školách. Docházelo tak ke zcela přirozené integraci témat a poznatků.

Autoři *Definitivních osnov pro obecné školy* (1933) čerpali z myšlenek činné školy, jež vycházela z pragmatické pedagogiky a zejména odkazu J. Deweye. V osnovách obecných škol v Československé republice se tak poprvé objevují předměty Prvouka (pro 1.–3. ročník obecné školy) a Vlastivěda (pro 4. a 5. ročník obecné školy).

V 6.–8. ročníku byly zavedeny integrované předměty Přírodopyt a Občanská nauka a výchova. Souběžně s důrazem na integraci poznatků se daleko více začalo rovněž využívat projektové metody.

Vývoj vzdělávací soustavy byl přerušen německou okupací, neprospěly mu ani změny realizované po vzoru sovětského školství na začátku padesátých let a vycházející z *Učebních plánů a učebních osnov pro školy národní a střední* (1948). Na ně později navázaly *Učební osnovy pro 1.–10. ročník všeobecně vzdělávacích škol* (1954). V nich je kladen důraz zejména na kognitivní oblast vyučování, tomu je podřízeno také koncipování učiva v jednotlivých předmětech pojímaných jako „zmenšené vědní disciplíny“, to vede k atomizaci poznatků (v této souvislosti se hovoří o scientismu, ten chápe vzdělání jako věcné vědění, zaměřené jen na učivo). Slohové učivo bylo v této době běžně integrováno především do hodin literatury, tomu také odpovídaly ukázky v čítankách a úkoly k práci s textem. Tradiční integrované předměty na 1. stupni ZŠ (vlastivěda a prvouka) byly zrušeny jako buržoazní přežitek (Podroužek, 2002).

Znovu se ovšem objevily současně s tradičním členěním naší základní školy v *Učebních osnovách pro základní devítiletou školu* (ZDŠ, 1960), na 2. stupni ovšem zůstaly izolované učební předměty zachovány. V těchto osnovách bylo přiřazeno slohové vyučování do učebnic jazykových (mluvnice) a tvořilo jejich samostatnou část. Slohové učivo bylo koncipováno především podle slohových útvarů a při práci s nimi docházelo k přirozené integraci poznatků z různých předmětů a oblastí (například při popisu pracovního postupu, výkladu aj.).

O změnu v pojetí vyučování se pokusili autoři *Učebních osnov pro základní školy* (1976), jež vycházely z dokumentu *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* (1976). Došlo především ke zkrácení školní docházky na osm let, což s sebou přineslo řadu problémů. V případě předmětu český jazyk dochází ke snížení týdenní časové dotace zejména na 2. stupni ZŠ, přičemž rozsah jazykového učiva zůstal zachován. To vedlo mimo jiné k předimenzování učiva v některých ročnících (Polák, 2002). Tzv. nová koncepce ovšem přinesla i některé pozitivní trendy. Autoři dokumentu vycházeli mimo jiné ze zjištění, že tehdejší socialistické školství zaostává v některých parametrech (jednalo se zejména o nástup výpočetních technologií v západní Evropě), proto se měla schopnost práce s informacemi řešit formou tzv. informační výchovy jako integrující metody. Na základních školách byly budovány knihovny, jež byly centrálně vybavovány publikacemi; tyto prostory ovšem měly sloužit rovněž k výuce ve všech předmětech a žáci měli být vedeni mimo jiné k vyhledávání informací a nových poznatků, práci s nimi a k jejich integraci. Nejčastěji byli koordinací těchto činností a správou knihoven, jež měly současně podporovat rozvoj čtenářství žáků, pověřování učitelé českého jazyka.

2.2.1 Situace po roce 1989

Po roce 1989 dochází k výrazným změnám také v oblasti vzdělávání. Ve školství se objevují nové názorové proudy a tendence, poslední centrální osnovy z roku 1991 (obsahovaly jako poslední např. závazné pokyny k počtu slohových prací v jednotlivých ročnících na 2. stupni ZŠ) vystřídaly časem nové vzdělávací programy, z nichž si měly školy vybírat podle svých možností a zaměření: *Obecná škola*, *Základní škola* a *Národní škola*.

Obecná škola (1996) přináší nový pohled na výchovu k občanství, proto se také integrační osou všech předmětů stává občanská výchova. V oblasti vyučování českého jazyka se poprvé hovoří o komunikační výchově, a to

ve spojitosti se slohovým vyučováním. Dále v oblasti integrace dospěli autoři programu *Národní škola* (1997), jež nabízel oproti předchozím širší možnosti integrace, dochází zde k integrování předmětů do tzv. bloků, je zde také nabízena celá řada volitelných předmětů v nadstavbové části, jež nejsou zaměřeny pouze na kognitivní oblast a mají integrační charakter: dramatická výchova, dějepisné a zeměpisné praktikum aj. Také proto, že učitelé nebyli na podobný způsob výuky zvyklí a na mnohé předměty nebyl dostatečný počet aprobovaných pedagogů (dramatická výchova), učila většina škol podle vzdělávacího programu *Základní škola* (2001), ten se ovšem podobal svým pojetím předchozím koncepcím. Ve všech programech došlo k celkovému snížení časové dotace pro předmět český jazyk na celé základní škole, zatímco rozsah učiva a důraz na ně zůstal především v programu *Základní škola* zachován (Polák, 2002).

V tomto období se objevují nové názory také na komunikační výchovu, vztah jednotlivých složek předmětu český jazyk a literární výchova a na problematiku spojenou s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků základních škol.

2.3 Vymezení pojmu komunikační výchova

Komunikační výchova je v našem školním prostředí tradičně spojována s výukou českého jazyka, ten byl jako vyučovací předmět členěn na jednotlivé složky, a to jazykové vyučování (zjednodušeně mluvnici), literární výchovu a sloh. Karel Šebesta definuje komunikační výchovu jako „... tu složku předmětu český jazyk a literatura, která se orientuje na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a studentů“ (Šebesta, 2005, s. 69). Komunikační výchova tedy prolíná všemi složkami předmětu, souvisí totiž s cíli jazykového vyučování, jak je v 19. století vymezil G. A. Lindner:

- cíl praktický (rozumět projevům a vyjadřovat se),
- cíl formální (prostřednictvím jazyka myslet),
- cíl materiální (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti).

Na těchto cílech se shodnou všichni odborníci, podstatné rozdíly ovšem najdeme při vymezení vztahů mezi prvními dvěma z nich, cílem praktickým (komunikačním) a formálním (kognitivním).

Jde zejména o rozsah zvládnutí jazykového systému v jazykovém vyučování, potřebu jazykových znalostí při komunikaci a vztah jednotlivých

složek předmětu právě ke komunikačnímu aspektu. V krajní podobě šlo v minulosti o dvě protichůdné tendence, jež byly označovány jako agratismus a gramatismus. Po roce 1989 se zcela logicky opět objevují různé přístupy a názory také na vyučování českého jazyka.

V roce 1992 vychází publikace *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* O. Hausenblase. Ten definuje jako základní cíl výuky v českém jazyce komunikační dovednosti a schopnosti žáka, jež mají být rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích – zvládnutí gramatického systému je až druhotné a není cílem pro všechny žáky. O. Hausenblas formuluje tyto cíle jazykového vyučování: „Nejobecnějšími cíli výuky češtiny ve škole tedy jsou: 1. Naučit se dobře mluvit. 2. Naučit se dobře číst 3. Naučit se dobře psát. 4. Při úsilí o získání těchto schopností žák potřebuje vybudovat a uplatňovat obecnější intelektuální schopnosti. 5. Na jedinečném materiálu přirozeného jazyka se naučit pozorovat, že užívání jazyka je řízeno zároveň systémem jazyka i individuálními potřebami nebo přáním mluvčího... Intelektuální rozvoj je až na místě čtvrtém proto, že je ho možno pěstovat až během jazykových činností směřujících k prvním třem cílům. Pátý cíl je vlastně pouhou nabídkou pro ty žáky, kteří mají zájem a nadání“ (Hausenblas, 1992, s. 11–12). Je zde tedy vysloven názor, jenž zpochybňuje nezastupitelnou úlohu gramatického učiva při plnění cílů výuky mateřského jazyka a zároveň akcentuje roli školy, resp. výuky češtiny v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Tyto myšlenky autor také později prakticky realizoval v učebnici *Čeština pro učně* (1993), v níž jazykové učivo vychází z konkrétního tématu a komunikační situace.

Jiní odborníci ovšem vidí úlohu mluvnice v jazykovém vyučování jako nezastupitelnou: „Ve vyučování českého jazyka se musí odrážet zřetel ke komunikačním potřebám. Žáci se mají umět vyjádřit spisovným jazykem v různých situacích k různému účelu. K tomu má sloužit především slohové vyučování. Osvojení spisovného jazyka se může založit jen na mluvnici. Komunikační zřetel je jí podřízen, není určující“ (Hauser, Kneselová, & Ondrášková, 1994, s. 10). V té době se také objevují snahy o integraci komunikační a systémové jazykové výuky (Čechová, 1993), tatáž autorka později v díle *Čeština a její vyučování* (1998) uvádí: „Cíl kognitivní – ovládnutí jazykového systému – je ve vztahu k cíli komunikačnímu cílem podřízeným, avšak podmiňuje jeho splnění v tom smyslu, že poznání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 10). Spojení **komunikační výchova** se začíná

objevovat v souvislosti se slohovým vyučováním a členěním v učebnicích českého jazyka (slohová a komunikační výchova).

Hlouběji se problematikou integrace jazykového vyučování a komunikační výchovy zabývala například J. Svobodová, jež poukazuje na nutnost integrace všech složek předmětu český jazyka a hovoří v této souvislosti o komplexnosti přístupu při výuce mateřštiny. Tuto komplexnost pak shledává v různých rovinách:

- v jazykové výuce, která zajišťuje poznání jazykového kódu, a jazykové výchově, jež si klade za úkol využít jazykových znalostí při komunikaci mluvené a psané;
- v integraci jednotlivých složek předmětu v jedné vyučovací jednotce. (Svobodová, 2000, s. 102).

V posledním desetiletí se objevily práce, jež zkoumají problematiku vyučování českého jazyka v širších souvislostech a zejména v návaznosti na čtenářskou gramotnost. Jde především o publikace *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska* (Metelková, 2008) a *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura* (Metelková & Švrčková, 2010).

Zejména v této publikaci navazuje autorka na práce J. Svobodové a v souvislosti s potřebou komunikačního pojetí vyučování českého jazyka hovoří mimo jiné o kritériu komplexnosti při hodnocení učebnic.

Na základě integrace jednotlivých předmětů se ovšem komunikační výchova stává záležitostí všech učitelů. Komunikační výchovu v tomto širším a komplexním pojetí popisuje ve své publikaci *Od jazyka ke komunikaci* (2005) K. Šebesta, když mimo jiné do složek komunikační výchovy zařazuje čtení (hovoří v této souvislosti o gramotnosti formální a funkční), psaní a mluvení a naslouchání. Samostatnou složkou je potom mediální výchova.

Právě tento pohled na danou problematiku ukazuje komunikační výchovu v mnohem širších souvislostech a z něj také vychází filozofie rámcových vzdělávacích programů.

2.4 Charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Při analýze tohoto edukačního materiálu jsme se zaměřili ve shodě s tématem naší kapitoly především na integraci poznatků a komunikační aspekt ve vyučování na základní škole.

Ve školním roce 2007/2008 byla na základních školách v České republice realizována první etapa reformy vzdělávání. Školy vycházející z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* realizují od tohoto školního roku své vlastní školní vzdělávací programy, proto se dále zaměřujeme na stručnou charakteristiku Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV):

1. Na rozdíl od předchozích vzdělávacích dokumentů vymezuje RVP ZV již v úvodu výstupní požadavky, tj. vyjadřuje, k jakým výsledkům má vzdělávání dospět. Těmi jsou obecné kompetence, jež mají nadpředmětový charakter.
2. Učitelům jsou dávány k dispozici různé formy integrování obsahu vyučování (využití alternativních metod výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování apod.).
3. Mezi priority jsou zařazeny dovednosti komunikace a kooperace žáků (část A, Východiska, pojetí a charakteristika základního vzdělávání v RVP ZV).
4. Je kladen důraz na výchovu samostatného myšlení žáků.
5. Obecné kompetence žáků jsou zaměřeny na učení, řešení problémů, komunikaci a pracovní činnosti a spolupráci.
6. Všechny tyto cíle jsou vytyčeny a dále realizovány v jednotlivých vzdělávacích oblastech (například Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost), jež se tematicky komunikační výchovy týkají také. Rozvoji komunikační výchovy napomáhají tzv. průřezová témata (například výchova osobnostní a sociální, mediální výchova aj.), ta jsou realizována ve všech vzdělávacích oborech (dříve předmětech).
7. Ústřední myšlenkou RVP ZV se tak stává integrace jednotlivých předmětů, místo nich se hovoří o oblastech základního vzdělávání. V nich jsou jednotlivé předměty začleněny – například oblast *Člověk*

a společnost v sobě zahrnuje předměty dějepis, společenský, hospodářský a politický zeměpis a výchovu k občanství.

8. Ve všech vzdělávacích cílech najdeme prvky komunikační výchovy – vzdělávání směřuje například k tomu, aby žák získal základy tvořivého myšlení, dovedl logicky uvažovat a řešit problémy, dále zvládl základy všestranné a účinné komunikace atd.

Protože by se tyto tendence měly promítnout také do tvorby učebnic českého jazyka pro základní školu, zaměřujeme na ně pozornost v další části textu.

2.5 Analýza vybrané učebnice českého jazyka

V návaznosti na předchozí část kapitoly jsme se rozhodli podrobit analýze učebnici *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* z nakladatelství Fraus (Krausová, Pašková, & Vaňková, 2006).

Tuto učebnici jsme vybrali z následujících důvodů:

1. Nakladatelství Fraus patřilo k prvním, jež se přihlásilo k myšlenkám RVP ZV, a jejich učebnice se objevily ještě před zaváděním školních vzdělávacích programů.
2. Podle našich informací od učitelů českého jazyka jsou tyto učebnice českého jazyka v olomouckém regionu na 2. stupni ZŠ nejvíce využívány.
3. Učebnice z tohoto nakladatelství byla také podrobena analýze v publikaci *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska* (Metelková, 2008), z níž částečně vycházíme.
4. Záměrně jsme zvolili učebnici pro 9. ročník základní školy, protože je určena přibližně pro stejnou věkovou skupinu, na niž jsou zaměřeny výzkumy čtenářské gramotnosti PISA.

Vzhledem k našemu tématu nás zajímala tato hlediska:

- organizace učebnice, a to zejména na část jazykovou a slohovou, další členění učebnice a její komponenty ve vztahu k učení, tedy zejména vybavení učebnice jako didaktického prostředku,

- uplatnění vnitropředmětových vztahů, tedy zda a jak propojují autoři učebnice jednotlivé složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a jaká je četnost tohoto propojení,
- četnost zařazení mezipředmětových vztahů a jejich zaměření na jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata.

2.5.1 Organizace učebnice

Námi hodnocená učebnice je členěna tradičně na část jazykovou (s. 5–101) a slohovou (Komunikace a sloh, s. 102–133). Abychom mohli posoudit didaktickou vybavenost učebnice (Průcha, 1998), sledovali jsme také její propojení s Pracovním sešitem a komponenty obsažené také v této části, v našem případě šlo o komponent shrnutí učiva k tématům.

Zjistili jsme, že učebnice obsahuje všechny komponenty, jež jsou zahrnuty pod pojmem vybavení učebnice jako didaktického prostředku (viz Příloha č. 1). Zvláštností učebnic je tzv. lišta na okraji jednotlivých stran, která obsahuje pro lepší orientaci v horním rohu logo tematického celku, níže potom návodné otázky a úkoly, obrazové komponenty a zejména symboly (piktogramy), jež plní rozličné funkce:

- vybízejí k hledání souvislostí,
- upozorňují na důležité informace,
- označují úkoly k poslechu, práci s fólií či s internetem,
- poskytují náměty pro skupinovou práci,
- nabízejí obtížnější úkoly („pro chytré hlavy“).

Všechny tyto komponenty (například návod k práci s učebnicí) i symboly obsahují rovněž učebnice pro jiné vzdělávací obory, práce s nimi je tak usnadněna a žáci se v nich lépe orientují.

2.5.2 Vnitropředmětové vztahy v učebnici

V souladu s prací J. Metelkové (2010) jsme sledovali propojení těchto složek vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura v úkolech:

Jazyková výchova (dále jen JV),

Komunikační a slohová výchova (dále jen KSV),

Literární výchova (LV).

Výsledky naší analýzy ukazuje následující tabulka:

Tabulka č. 1: Četnost uplatnění vnitropředmětových vztahů v úkolech učebnice Český jazyk pro 9. ročník (Fraus, 2006)

JV + KSV	4
JV + LV	12
JV + KSV + LV	0
LV + KSV	2

Jak vyplývá z tabulky, nejvíce dochází k integraci Jazykové výchovy a Literární výchovy, nejčastěji se úkoly z této oblasti týkají autorů ukázek (jejich určení či doplnění informací o nich), dále jde o práci s citáty některých autorů či vymezení některého žánru či útvaru: Co je to bajka? (s. 61). Ojedinele se objevují úkoly a dotazy zaměřené na čtenářství: Které verše máte rádi vy? Máte nějaké sbírky básní ve své knihovně? (s. 33) či literární místopis: Kde byste hledali Babiččino údolí? (s. 82); v jednom případě je úkol zaměřen na recitaci (báseň Láska na s. 89). Na poezii a její poslech je zaměřen úkol Zhodnoťte jazyk básně (s. 99). Na další straně navazuje na tuto činnost řada úkolů, jež směřují k interpretaci textu, poznání autora a také seznámení s ilustrátorem sbírky.

Jazyková výchova a Komunikační a slohová výchova jsou integrovány pouze ve čtyřech případech, přičemž některé úkoly mají podobu popisu toho, co vidí uživatel učebnice na obrázku, dále zde nalezneme úkol vytvořit výklad na dané téma apod. Úkoly na integraci Literární výchovy a Komunikační a slohové výchovy najdeme v celé učebnici pouze dva, na s. 109 mají žáci rozdělit „vyjádření“ do skupin (vyhledat básnické přirovnání, epiteton, personifikaci a metaforická vyjádření), druhý úkol je při nácviku vypravování zaměřen na poznání autora ukázky (s. 115). K integraci všech tří složek v jednom úkolu prakticky nedochází.

Potvrzuje se tak zjištění R. Metelkové, která porovnávala učebnice českého jazyka pro 6. ročník z nakladatelství SPN, Tobiáš a Fraus: „Autoři našich nejužívanějších učebnic... nereflktují tendenci propojovat všechny složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. V žádném ze zkoumaných učebnic jsme nezaznamenali dostatečný podíl uplatňování vnitropředmětových vztahů“ (Metelková, 2010, s. 169).

2.5.3 Mezipředmětové vztahy v učebnici

Optimističtější výsledky jsme dosáhli při sledování mezipředmětových vztahů (integrace vzdělávacích oborů) formou úkolů a otázek. Uvádíme je v následující tabulce:

Tabulka č. 2: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů v učebnici Český jazyk pro 9. ročník (Fraus, 2006)

Vzdělávací obor	Počet úkolů
Přírodopis	14
Dějepis	11
Výchova k občanství	8
Zeměpis	8
Cizí jazyk	6
Výchova ke zdraví	6
Člověk a svět práce	6
Fyzika	4
Chemie	4
Informační a komunikační technologie	4
Matematika	2
Výtvarná výchova	2
Tělesná výchova	1

Jak vyplývá z tabulky č. 2, sledovaná učebnice obsahuje značný počet námětů a úkolů zaměřených na integraci vzdělávacích oborů. Najdeme zde až na výjimky (například hudební výchovu) všechny vzdělávací obory uvedené v RVP ZV. Mnohé náměty bychom mohli zařadit také do některých průřezových témat (například do výchovy mediální, multikulturní či environmentální). Důležité je také to, že se autoři nevyhýbají tzv. „ožehavým“, ale aktuálním problémům – v otázkách a úkolech se objevuje tematika drog či anorexie, pro mladé lidi je rovněž důležitá otázka rodinné výchovy a volby povolání.

K integraci také výrazně přispívají úkoly uvedené jako hledání souvislostí (pavučinkou), ta je ovšem umístěna přímo v textu, nikoliv na liště. Autoři učebnice je označují jako „speciální blok“, jenž má sloužit k „hledání souvislostí mezi češtinou a ostatními předměty“. Jde vlastně o komplexní zpracování určitého tématu, zcela přirozeně se zde nabízí využití projektové

metody. Těchto námětů jsme našli jedenáct, jejich tematické zaměření je následující:

- papír, jeho výroba a využití (s. 19),
- seznámení s biblí (s. 26),
- nebezpečný alkohol (s. 45),
- ekologie a biopotraviny (s. 54),
- etiketa a zásady slušného chování (s. 56),
- řešení osobních problémů (s. 79),
- zajímavá místa celého světa (s. 86),
- obaly a jejich materiály (s. 92),
- kroniky a jejich historie (s. 118),
- využití volného času (s. 126),
- mé budoucí povolání (s. 133).

Je zřejmé, že převažují náměty z oblasti vzdělávacích oborů Výchova k občanství a Výchova ke zdraví, navíc jde o témata velmi aktuální pro starší žáky a zejména žáky posledního ročníku základní školy.

Na rozdíl od výše zmíněného výzkumu J. Metelkové jsme takřka nezaznamenali „násilné“ zařazování mezipředmětových vztahů, úkoly totiž vyplývají přirozeně z daného tématu. Ve shodě s uvedeným výzkumem ale musíme konstatovat, že námětů pro integraci oborů je mnoho a mohly by působit poněkud rušivě. Podle našeho názoru jde ale o to, jak si s nabídkou poradí učitelé v konkrétní třídě a v konkrétní komunikační situaci.

Závěry vyplývající z naší analýzy vztahu komunikační výchovy a integrace poznatků z jednotlivých vzdělávacích oborů jako prostředků podpory čtenářské gramotnosti bychom mohli shrnout do několika bodů:

1. Pojetí komunikační výchovy prošlo zejména v posledních dvaceti letech vývojem od činností spojovaných zejména se slohovým vyučováním až po princip uplatňovaný ve všech vzdělávacích oblastech a oborech obsažených v RVP ZV.
2. Integrace poznatků z jednotlivých vzdělávacích oborů se stala v souladu s cíli RVP ZV principem uplatňovaným také při tvorbě některých učebnic českého jazyka.
3. Integrace vnitřipředmětová (propojování jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura) je naopak uplatňována minimálně a patří ke slabinám učebnic českého jazyka.
4. Z uvedených zjištění vyplývá, že činnostem spojeným s komunikační výchovou a integrací poznatků jako prostředků podpory čtenářské

gramotnosti bude třeba věnovat pozornost při přípravě budoucích učitelů, a to zejména v oborových didaktikách všech vzdělávacích oborů a především v didaktice českého jazyka.

5. Současně bude nutno v této oblasti vzdělávat i učitele z terénu a seznamovat je průběžně s novinkami z oblasti vzdělávání.

3 Rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií v doplňujících vzdělávacích oborech Filmová/Audiovizuální výchova a Etická výchova

Jana Sladová

Moderní člověk musí být funkčně gramotný v řadě oblastí života, aby porozuměl současnému světu a jeho sférám, jejich obsahu a souvislostem, aby je mohl prakticky využívat a kriticky hodnotit. Funkční gramotnost obvykle vnímáme jako širokospektrální soubor dovedností potřebných k úspěšnému uplatnění v dnešní společnosti a umožňujících jedinci dosažení jeho subjektivních i společenských cílů, tedy jako souhrn prostředků usnadňujících člověku komunikaci s okolím, řešení pracovních úkolů i mnoha situací z běžného života.

Odborný zájem pedagogů se v posledních letech soustřeďuje na některé součásti tohoto komplexu, a to zvláště na gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou, ale také finanční (orientace ve finančních pojmech, poučené nakládání s financemi), počítačovou (ICT, moderní počítačové technologie) či mediální. Při celostním vnímání funkční gramotnosti pozorujeme, že jednotlivé okruhy jsou úzce provázané a navzájem se silně ovlivňují. Zřetelně si to uvědomujeme na příkladu vazby mezi čtenářskou, počítačovou a mediální gramotností při práci s texty a novými médii.

Pro jednotlivé oblasti potřebných gramotností definují odborníci jejich obsah, terminologii, cíle či postupy uplatnitelné také v rámci školního vzdělávání. Určující znaky přitom nejsou konečné, aktualizují se v kontextu vývoje společnosti a jejích priorit, ale také podle potřeb a možností jednotlivých subjektů.

Základní fáze rozvoje funkční gramotnosti mají přímou vazbu na věk člověka a primární aktivity s tím spojené, především na stupně vzdělávání či profesního uplatnění. Můžeme sledovat cestu od etapy spontánní

gramotnosti v předškolním věku (typickým znakem je nápodoba), přes školní období spojené s elementární gramotností (základy čtení a psaní) a na ni navazující základní gramotností na prvním stupni základní školy (počátky funkčního využívání gramotnosti), až k rozvinuté základní gramotnosti na druhém stupni základního vzdělávání (osvojování strategií práce s textem) a nakonec k etapě **funkční gramotnosti** v období po dokončení základní školní docházky, která je pak charakteristická celoživotním využíváním získaných znalostí a dovedností, respektive jejich rozšiřováním a inovováním tak, aby mohly být uplatňovány v běžném osobním i pracovním životě.

Osobnostně rozvíjející model výchovy a vzdělávání akcentuje rozvoj potencialit žáků a podporuje vývoj plně (harmonicky) vyvinutého jedince, což je náročná cesta, která může být úspěšná při adekvátním posilování právě zmíněných gramotností jako součásti celoživotního učení.

3.1 Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie

V souboru základních gramotností náleží přitom dominantní postavení gramotnosti čtenářské, která je předpokladem pro rozvoj ostatních gramotností. Lze ji vnímat jako „vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Faltýn, Nemčíková, & Zelendová, 2010, s. 7). Jednotliví odborníci se v přesném vymezení či definici pojmu do jisté míry liší, případně akcentují určité atributy čtenářské gramotnosti, ale její nezpochybnitelný určující význam pro rozvoj jedince i společnosti obecně přijímají.

Komplexní čtenářství a rozvíjení čtenářské gramotnosti je ovlivněno mnoha faktory vnějšími (rodina, škola a působící pedagogové, mimoškolní a mimorodinné faktory) i vnitřními (genetické predispozice jedince, charakter, intelektové schopnosti, zájem, motivace, čtenářské strategie). Záměrná, metodicky a didakticky promyšlená i kvalitně realizovaná školní výuka zaměřená na rozvíjení čtenářské gramotnosti, práci s textem a kritické myšlení „může výrazně napomoci nejen talentovaným a dobře motivovaným žákům, ale... také jedincům, kteří nemají v tomto smyslu podnětné domácí prostředí a jejich vývoj je v důsledku toho zpomalený“ (Sladová,

In Cibáková et al., 2015, s. 83). Cílem takto zaměřené výuky je podpořit zkvalitnění školních výsledků jednotlivých žáků a pozitivně nasměrovat jejich osobnost k dalšímu potřebnému sebevzdělávání.

V souvislosti se zkoumáním a ověřováním možností jak rozvíjet čtenářství a čtenářskou gramotnost se stále častěji hovoří o využívání čtenářských strategií, tedy postupů, které recipientům pomáhají lépe poznat a pochopit text, dekodovat ho. Čtenář na základě svého individuálního učení zvažuje cíl svého čtení a volí strategie, které mu dosažení tohoto cíle usnadní. Jde o postupy používané vědomě a promyšleně, tedy strategicky. Vedou čtenáře k tomu, aby hlouběji přemýšlel o textu, uvědomil si, co již zná a může využít při jeho vnímání, aby předvídal souvislosti na základě určitých znaků, které mu text nabízí, aby pokládal otázky a hledal odpovědi, vnímal a rozpoznal hlavní myšlenky a záměry autora, usuzoval a shrnoval závěry, hodnotil atd. Podobné postupy máme mnohdy zakódované v podvědomí, ale jen jejich záměrným uplatňováním a stálým procvičováním se z nich stanou dovednosti, které jsou velmi efektivní, zvláště při práci s náročnějším textem. Základní postupy čtenářských strategií lze modifikovat a úspěšně použít i při rozvíjení jiných gramotností (filmové, mediální aj.). Pro dosažení uvedených cílů je také významný adekvátní výběr textů, s nimiž učitel pracuje. Máme na mysli především přiměřenost vzhledem k věku a čtenářským zájmům dítěte, přičemž zohledňujeme i řadu dalších aspektů (psychologické, sociologické, estetické aj.).

V prostředí základního školství je efektivní a úspěšné učení podmíněno aktivním čtením s porozuměním a rozvíjením kritického myšlení. V RVP ZV se sice čtenářská gramotnost jako samostatná problematika neobjevuje, prostupuje však jednotlivými vzdělávacími oblastmi, průřezovými tématy a doplňujícími obory a má obdobný charakter a význam jako klíčové kompetence, jejichž místo v rámci pojetí a cílů základního vzdělávání autoři RVP ZV samostatně vymezují a definují.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti a komunikačních kompetencí je úkolem všech školních předmětů, nejčastěji se však v této souvislosti obrací pozornost k vzdělávací oblasti RVP ZV s názvem Jazyk a jazyková komunikace, protože jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání (RVP ZV, 2016). Obsah této vzdělávací oblasti se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura má komplexní charakter a vnitřně se člení do rovnocenných složek, které se úzce prolínají ve formě výchovy komunikační a slohové, jazykové a literární. Cílové zaměření vzdělávací oblasti se nesoustřeďuje výhradně na osvojování a hluboké poznávání mateřského jazyka a uvědomování si jeho významu. Pozornost je věnována také kulturním souvislostem, interkulturní komunikaci, získávání informací z různých zdrojů, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění, které jsou založené na uměleckém textu, rozvíjení emocionálního a estetického vnímání apod.

Očekávané výstupy v rámci jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se primárně vztahují k jazykovému, komunikačnímu a literárně výchovnému vzdělávání. Požadují však i další znalosti a dovednosti - například, aby žák na druhém stupni základní školy dokázal rozpoznávat manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímat k ní kritický postoj, formulovat ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení, vyjádřit názory na umělecké dílo, porovnávat různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování, vyhledávat informace v různých typech informačních zdrojů, včetně elektronických médií. Cíle oboru mohou být naplňovány i prostřednictvím dílčích aktivit realizovaných v doplňujících vzdělávacích oborech RVP ZV. Vedle Dramatické výchovy se v současné době nabízí školám v rámci základního vzdělávání také možnost otevřít volitelné předměty Filmová/Audiovizuální výchova a Etická výchova.

3.2 Filmová/Audiovizuální výchova a filmová gramotnost

V případě pojmu filmová výchova je třeba upozornit, že Státní fond kinematografie České republiky rozlišuje termíny filmová výchova a filmové vzdělávání, které jsou občas matoucím způsobem volně zaměňovány, nebo používány jako synonyma. Filmové vzdělávání se týká studentů filmových škol a dalšího vzdělávání profesionálů ve sféře filmu a kinematografie, čímž jsou všestranně rozvíjeny jejich znalosti, dovednosti, zkušenosti a konkurenceschopnost.

Filmová výchova zpravidla označuje sféru vzdělávání zaměřenou na rozvíjení kompetencí a znalostí recepce, analýzy, kritického hodnocení

a tvorby filmových děl. Film v tomto pojetí není jen prostředkem výuky (případně osvěty), ale jejím základním předmětem. Cílem filmové výchovy je prohlubovat a kultivovat esteticko-etický vztah nejen ke kinematografii, ale v širším kontextu k umění a kultuře. V části Evropy se filmová výchova (anglicky Film Education, německy Filmvermittlung) stává součástí mediální výchovy (v anglofonních zemích pod názvem Screen Education), jinde – například ve Francii nebo v České republice – má blíž k zařazení mezi umělecké a uměnovědné obory (spolu s hudební výchovou, výtvarnou výchovou, dramatickou výchovou, taneční výchovou apod.). V takovém konceptu se pak mediální výchova pojí více se sociálními vědami.

Audiovizuální výchova v užším pojetí byla obvykle chápána jako filmová výuka se zaměřením na poznávání dějin filmového umění prostřednictvím filmových projekcí s odborným (lektorským) výkladem, případně jako práce s výukovým filmem. Takové pojetí je však těžko realizovatelné v rámci koncepce RVP ZV. Audiovizuální výchova v širším pojetí zahrnuje různé formy filmové tvorby, linii narativního i nenarativního filmu, problematiku počítačových her, praktickou audiovizuální tvorbu i jejich reflexi a kritické hodnocení.

P. Vacek a J. Krátká upozorňují, že filmová výchova „představuje historicky, terminologicky i obsahově nejasný soubor problémů nacházejících se v průsečíku zájmů pedagogiky, filmové vědy, estetiky, sociologie, mediálních studií a dalších sociálních a uměnovědných disciplín. Tradiční označení filmová výchova nebo nauka, audiovizuální výchova, mediální výchova a mnohé další variace označují prakticky totéž: odborně fundované aktivity vedoucí k posilování kompetencí žáků a studentů v oblasti filmové historie, audiovizuální kultury, masových médií a také vlastní audiovizuální praxe. Vzhledem k dosažení žádoucího cíle, jímž by měl být kvalitativní posun ve znalostech a z nich vycházející schopnost kritického přístupu k filmu a dalším médiím a tvůrčí práci s nimi, se jeví jako nejvhodnější institucionálně zaštitěná a systematicky prováděná výchovně – vzdělávací činnost“ (Vacek & Krátká, 2008, s. 6).

Moderní audiovizuální a filmová edukace se v našich podmínkách stala diskutovaným tématem výrazněji až v návaznosti na společenské změny po roce 1989, a to nejprve jako součást mediální gramotnosti a mediální výchovy. Podněty přicházely také z Evropské unie a z její expertní skupiny tvořené zástupci jednotlivých zemí. Mnohé z nich dlouhodobě zařazují tuto oblast výuky do svých kurikulárních dokumentů a školských systémů (například Francie, skandinávské země aj.).

Termín audiovizuální edukace užívají ve svých odborných textech Vacek a Krátká pro definování výchovně-vzdělávacího procesu zaměřeného na audiovizuální sféru. Pracují s doslovným překladem francouzského termínu „l'éducation audiovisuelle“ (lze srovnat s anglickým pojmem Screen Education), který propojuje kategorie výchova a vzdělání (education) s pojmem audiovize ve smyslu kinematografie a audiovizuální média (televize, online zdroje, počítačové hry). Do formulací v RVP ZV se termín neprosadil. Autoři jej definují jako „odborné fundované aktivity vedoucí k posilování kompetencí žáků a studentů v oblasti filmové historie, audiovizuální kultury, masových médií a také vlastní audiovizuální praxe“ (Vacek & Krátká, 2008, s. 6). AV/F edukace souvisí také s pojmem filmová gramotnost a její vymezení.

Musíme konstatovat, že pokud jde o filmovou gramotnost jako soubor poznatků a dovedností, které umožňují adekvátní porozumění kinematografickým dílům, procesu produkce filmových děl a jejich kulturnímu a společenskému významu, tak na světové či evropské úrovni neexistuje jednotné pojetí s přesně vymezenými parametry.

Využijeme tedy definice podle Film Literacy Report (British Film Institute, 2012), která uvádí, že jde o následující oblasti:

- úroveň porozumění filmu;
- schopnost vědomého a zvědavého výběru filmových děl;
- kompetence ke kritickému sledování a analýze jejich obsahu, kinematografických kvalit a technických aspektů;
- schopnost zacházet s filmovým jazykem a výrazovými prostředky při tvorbě pohyblivých obrazů.

Nadále probíhají odborné diskuze a jednání pověřených odborníků, jejichž cílem je stanovit parametry filmové gramotnosti akceptovatelné Evropskou komisí.

Naše domácí tradice osvětového a výchovného působení prostřednictvím filmu sahá do 30. let 20. století. „V roce 1936 byl film v Československu zařazen mezi vyučovací pomůcky Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty, jenž vyjednával zejména předpisy o školním filmu, jeho zavádění do škol, schvalování a úpravě... Avšak někteří v tomto předvádění filmů viděli hrozbu vycházející z jejího negativního vlivu na mládež, proto byl zaveden kompromis, který zahrnoval kontrolu, cenzuru a usměrňování obsahu snímku“ (Vacek & Krátká, 2008, s. 57).

Od poloviny 30. let 20. století existovaly nepříliš úspěšné pokusy zařazovat kulturně – výchovné filmy na plátna běžných kin, dařilo se pouze zábavně laděným snímkům ve formě živých novin, týdeníků, reportáží a grotesek. Úspěšnější bylo zařazení těchto aktivit do činnosti zájmových spolků a hnutí, které pořádaly filmové večery otevřené i širší společnosti a přitom akcentovaly vzdělávací aspekt představení na úkor zábavnosti (Česálková, 2010, s. 106).

Neopomenutelnou roli sehrála v této době ve vztahu filmu a výchovy také česká umělecká avantgarda, která usilovala o formování mediální vzdělanosti, zušlechťování a kultivování diváků. Šlo především o vzdělávání formou filmových projekcí doplněných přednáškami a diskuzemi. Dobovou prioritou bylo v rámci diskurzu o vzdělávacím potenciálu filmu odlišit funkční školní film od filmu kulturně – výchovného (Česálková, 2010, s. 111).

Dalším obdobím se zvýšeným zájmem o filmovou výchovu byla 60. léta, kdy pořádal Československý filmový ústav odborné přednášky na vysokých školách pedagogického zaměření. Po jejich přerušení se další pokusy o vytvoření koncepce filmové výuky pojí s rokem 1969. Vytvořený koncept počítá s filmovou výchovou v jednotlivých povinných a povinně volitelných předmětech na základních a středních školách, ale také v rámci volnočasových aktivit dětí a mládeže. Filmová výchova měla být ve 2. až 9. ročníku součástí povinného předmětu český jazyk a literatura, dále pak nového předmětu estetika. Plán zohledňoval věkové kategorie diváků a počítal se zapojením filmových klubů mládeže i filmových kroužků. Inicioval také zavedení nového předmětu estetika, v jehož kontextu měla být věnována pozornost filmu, literatuře a estetickým kategoriím. Kontinuita realizace těchto plánů byla narušena v době normalizace, především komplikovanou situací kolem filmových klubů mládeže. Aktivity byly výrazně obnoveny až v polovině 80. let 20. století (Dvořáková, 2006, s. 20–21). Před rokem 1989 se školy zapojovaly do organizovaných školních filmových projekcí (představení) kulturně-politického zaměření. Po společenských změnách na počátku 90. let se hledala cesta, jak filmovou a mediální výchovu zařadit do nových kurikulárních dokumentů, což se nakonec podařilo realizovat prostřednictvím RVP ZV.

Filmová/Audiovizuální výchova (F/AV) přibyla k doplňujícím vzdělávacím oborům RVP ZV s vazbou na vzdělávací oblast Umění a kultura v roce 2010. Koncepčně pojatý a systematizovaný vzdělávací obsah je výsledkem konsenzu širokého týmu odborníků, který pod vedením R. Adlera a ve

spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým formuloval cíle a obsah oboru, včetně jeho začlenění do systému základního (RVP ZV) a gymnaziálního (RVP G) vzdělávání. Závěry vychází z odborné diskuze, která proběhla v letech 2007 až 2009 na Metodickém portálu a formou opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy se staly součástí rozšířených rámcových vzdělávacích programů. Cílovým zaměřením obsahu výuky má být především pochopení umění jako specifického způsobu poznání a užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace.

Vzdělávací obor F/AV poskytuje školám možnost rozšířit obsah základního vzdělávání o nový volitelný předmět podporující rozvoj žáků jako poučených vnímatelů jedné z uměleckých oblastí, jako uživatelů filmových a obecně audiovizuálních produktů. Seznamuje se základními funkcemi a účinky filmu, rozvíjí vnímavost a tvůrčí schopnosti žáků prostřednictvím specifických výrazových prostředků, umožňuje jim rozvíjet tvůrčí potenciál prostřednictvím vlastní video tvorby na základě osvojených základních filmových postupů a jejich osobitého zpracování a reflektovat její účinky v praxi. Svým zaměřením se podílí na utváření a prohlubování mediální gramotnosti žáků, jejich porozumění získaným informacím a rozvíjení.

Koncepce F/AV pro základní vzdělávání vychází z metodického doporučení určitých tvůrčích činností, které můžeme vymezit následujícími body:

1. vlastní tvůrčí zkušenost z filmové/audiovizuální tvorby a jejího výsledku (od 2. období 1. stupně ZŠ) – zprostředkovávají vzájemně propojené a na sebe navazující činnosti při uplatnění subjektivity, pozorování a smyslového vnímání (zapojení fantazie, tvořivosti a citlivosti), prohlubují se komunikační schopnosti;
2. schopnost vnímat díla vytvořená audiovizuálními výrazovými prostředky a uvědomovat si jejich hodnoty – žáci se na základě jednoduchých tvůrčích experimentů učí pochopit řeč filmu a tím získat možnost hlubšího prožitku z vnímání děl filmové/vizuální kultury. Učí se rozlišovat a chápat typy F/AV sdělení, která mohou vycházet dokumentárního pojetí (přesného obrazu světa), nebo z umělého obrazu možného i fikčního světa hraného filmu, filmová řeč se může rozšířit o triky, animace a jiné výtvarné prvky;
3. potřeba zaujmout a formulovat názor na filmové/audiovizuální dílo – zaujmout stanovisko, hodnotit, formulovat názor, diskutovat, kriticky myslet.

Mezi očekávané výstupy doplňujícího vzdělávacího oboru F/AV na druhém stupni základní školy, které logicky navazují na získané kompetence z prvního stupně ZŠ, řadíme skutečnost, že žák:

- pracuje se základními prvky filmového záběru (velikost, úhel, obsah) a tvořivě je využívá v jednoduchých praktických cvičeních a námětech;
- při tvůrčí práci a experimentování využívá základy zrakového vnímání (doznívání a nedokonalosti) pro vznik pohybu;
- uplatňuje své znalosti o podstatě a účinku světla jako důležitého výrazového prostředku;
- užívá barvu jako výrazový a dramaturgický prostředek;
- pracuje samostatně s jednoduchou kamerou (fotoaparát);
- na základě zkušeností rozeznává základní rozdíly mezi zrakovým vjemem jasové reality a její reprodukcí, uplatňuje je ve vlastní tvorbě;
- uplatňuje jednoduché skladebné postupy a stříhový program pro jednoduché filmové vyprávění;
- zhodnotí význam základních sdělovacích funkcí a estetických kvalit obrazové i zvukové složky audiovize a záměrně s nimi pracuje při natáčení i dokončování projektu;
- rozeznává základní výrazové druhy filmové tvorby (dokument, fabulace, animace) a chápe podstatu jejich výrazových prostředků;
- přijímá po dohodě s ostatními členy týmu roli v tvůrčí skupině a aktivně ji naplňuje;
- slovně i písemně se vyjadřuje k vlastnímu záměru a především k obsahové struktuře;
- formuluje názor na vybrané filmové/audiovizuální dílo a porovná ho s názorem ostatních;
- v diskuzi zaujímá postoj k zobrazovaným etickým hodnotám a estetickým kvalitám sledovaného filmu nebo televizního programu.

Formulace a vymezení závěrečných bodů v přehledu očekávaných výstupů připomínají vazbu mezi filmovou gramotností a gramotností čtenářskou či mediální. Lze zde efektivně uplatnit i postupy spojené se čtenářskými strategiemi, které bychom mohli v modifikované podobě nazvat strategiemi diváckými. Výchova poučeného a kriticky myslícího diváka či podpora filmové a audiovizuální gramotnosti je obdobně nálehavým úkolem výchovy a vzdělávání na základní škole, jako je tomu v případě vyspělého čtenáře a rozvíjení čtenářské gramotnosti.