

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Eva Vaňková

Nové formy čtenářství
a jejich pedagogicko-psychologický charakter

New forms of reading
and their pedagogical and psychological character

2013

PhDr. Hana Krykorková, Csc.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Haně Krykorkové, Csc., za pomoc při vedení bakalářské práce, za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Jilemnici 3. července 2013

.....
Jméno a příjmení

ABSTRAKT

Základním východiskem bakalářské práce je obecné pojetí textu, v jehož rámci autorka řeší svůj primární cíl – uvést nové formy čtenářství. Vychází při tom z formy tradiční, která je založena na čtení psaných a tištěných textů a k identifikaci nových forem textů volí odlišná kritéria: prvním je dominantní komunikační kód, druhým médium, které text zprostředkovává. Na základě dominantního kódu diferencuje čtenářství vizuálně obrazové, založené na čtení obrazu a grafických znaků, z hlediska médií pak čtenářství na platformě digitálních technologií. V souvislosti s nárůstem nových forem čtenářství se autorka věnuje základní problematice čtení, a to porozumění a reflexi tištěných, obrazových a digitálních textů a jejich zpracování. Text práce ústí do závěru, který autorka chápe jako významný problém pro jakékoli učení se a zpracování textu. Na základě srovnání studií čtenářství Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize, Čtenáři a internauti, PISA 2000 a PISA 2009 nedochází podle autorky ke kvantitativnímu, ale spíše kvalitativnímu poklesu tradičního čtenářství. Hlavní příčina je spatřována v nerozvinutých čtenářských dovednostech. Tyto dovednosti a jejich rozvoj se tak jeví jako téma, které bude zpracováno v průběhu dalšího zkoumání v rámci diplomové práce.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářství, digitální technologie, kurikulární dokumenty, vizuální gramotnost

ABSTRACT

The ground for this bachelor's thesis is a general concept of text within which the author addresses her goal - to introduce new forms of reading. She proceeds from the traditional form based on reading of written and printed texts and to identify the new forms she chooses different criteria including the dominant communication code, and the medium conveying text. On the basis of the dominant code she differentiates visual-graphic reading based on reading pictures and graphic characters, and, in terms of media, reading texts using digital technologies. In connection with the rise of the new forms of reading, the author deals with basic problems concerning reading, understanding and reflecting printed, visual, and digital texts and their processing. Text work leads to the conclusion the author considers a major problem for any learning and text processing. Having compared studies of reading Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize, Čtenáři a internauti, PISA 2000 and PISA 2009, the author concludes that there has not been quantitative, but rather qualitative decline of traditional reading. She sees the main cause in underdeveloped reading skills. These skills and their development thus seem to be the issue to elaborate and examine further in the future master's thesis.

Key words: reading literacy, reading, digital technologies, curriculum documents, visual literacy

OBSAH

1	ÚVOD	7
2	VYMEZENÍ POJMŮ	10
3	TRADIČNÍ POJETÍ ČTENÁŘSTVÍ.....	14
3.1	<i>Čtení s porozuměním</i>	16
3.1.1	Čtenářské dovednosti	17
3.1.2	Čtenářské strategie	17
3.2	<i>Faktory ovlivňující čtenářství</i>	20
3.2.1	Rodina	20
3.2.2	Škola.....	21
3.2.3	Vrstevníci	22
3.2.4	Technologie	22
3.3	<i>Čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech .</i>	22
4	NOVÉ FORMY ČTENÁŘSTVÍ	26
4.1	<i>Čtenářství na bázi vizuální gramotnosti</i>	26
4.2	<i>Vizuální gramotnost v kurikulárních dokumentech.....</i>	28
4.2.1	Komiks.....	30
4.3	<i>Čtenářství a digitální technologie</i>	33
4.4	<i>ICT gramotnost v kurikulárních dokumentech</i>	37
5	ZMĚNY TRADIČNÍHO ČTENÁŘSTVÍ	40
6	ZÁVĚR	43
	SEZNAM LITERATURY.....	45

1 ÚVOD

Donedávna stačilo jen umět plynule číst, aby byl člověk považován za dobrého čtenáře. V současné době však čtenářství klade na člověka daleko větší nároky než jen „technické“, vyžaduje také řadu dalších kompetencí – člověk musí umět nejen číst, ale musí textu porozumět, umět informace vybírat, vyhledávat, třídít, spojovat, interpretovat a hodnotit, a to nejen v tradičních formátech, které přenáší tištěné slovo na papíře, ale také ve formátech datových s pomocí různých digitálních technologií. Toto pojetí reflektuje konstruktivistické postupy poznání, které tvoří teoretický rámec naší bakalářské práce.

Přestože je čtení tištěného textu stále stěžejním prostředkem celoživotního vzdělávání, v životě se stále častěji setkáváme také s jinými formami sdělení, které se od toho tradičního liší.

Cílem této práce je tedy **zmapovat nové formy čtenářství**, které posuzujeme ze dvou hledisek: z pohledu **dominantního komunikačního kódu** a na základě **média**, který používají k přenosu informací. Vzhledem k existující šíři nabídky se nezabýváme jednotlivými médii, ale digitálními technologiemi obecně.

V rámci jednotlivých forem čtenářství představíme jejich psychologická a pedagogická východiska, konkrétně jak je **reflektuje psychika čtenáře** resp. **kurikulární dokumenty**. V kontextu tradičního čtenářství odpovíme na otázku, **dochází-li k jeho poklesu a zformulujeme možné příčiny jeho případného úbytku**.

V první řadě bylo důležité vymezit pojem **čtenářství** a identifikovat jeho nové formy. Odborná literatura nabízí různorodé definice, mezi nimiž lze vysledovat dvě hlavní tendence. Jedna přistupuje ke čtenářství jako k aktivnímu vztahu čtenáře k literatuře, druhá jej staví na roveň čtenářské gramotnosti.

Pro účely této práce jsme vycházeli z přístupu, který vymezuje **tradiční čtenářství** jako **čtenářskou gramotnost**. Definice tohoto pojmu a termínů s ním souvisejících a jejich zasazení do širšího kontextu přináší druhá kapitola.

Zdrojem pojmosloví byly slovníkové publikace Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2003), dále metodické příručky Čtenářská gramotnost ve výuce (Altmanová aj., 2011a) a Gramotnosti ve vzdělávání (Altmanová aj., 2011b) a knihy Rozvoj dětského čtenářství (Chaloupka, 1982) a Psychologie čtenáře (Nakonečný, 1965).

Čtenářství na bázi **čtenářské gramotnosti** je ústředním tématem třetí kapitoly. V jejím úvodu představujeme Vygotského koncept učení v kontextu čtenářství. Dále věnujeme pozornost **čtení s porozuměním, čtenářským dovednostem a strategiím** a v neposlední řadě také formování kladného vztahu k literatuře. Základy tohoto vztahu se tvoří již v předčtenářském věku, jedním z nejdůležitějších vnějších vlivů je proto **rodina**, která zásadním způsobem ovlivňuje vnitřní motivaci čtenáře. K dalším významným činitelům patří **škola, vrstevníci** a stále vyšší měrou také **technologie**.

V souvislosti s působením školy se dotkneme otázky, zda čtenářskou gramotnost reflektuje **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (Balada aj., 2010) a **gymnázia** (Balada aj., 2007) a jak.

V této části práce jsme vycházeli z knih Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement (Harvey a Goudvis, 2007), Myšlení a řeč (Vygotskij, 1970) a rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia.

Čtvrtá kapitola představuje **nové formy čtenářství**. Nejprve představíme čtenářství založené na **gramotnosti vizuální** a za všechny texty s dominantní obrazovou složkou přiblížíme **komiks** jako možnou pomůcku k rozvíjení vizuální gramotnosti.

Z hlediska nových médií se zaměříme na **gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT gramotnosti)** jako na součást gramotnosti informační, která je stěžejní pro **čtenářství na bázi digitálních technologií**.

Studijní literaturou byly v této části publikace Understanding Comics: The Invisible Art (McCloud, 1993), Stavba komiksu (Groensteen, 2005), Remediation: Understanding New Media (Bolter a Grusin, 2000), Jak rozumět médiím (McLuhan,

1991) a rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání a gymnázií (Balada aj., 2010; Balada aj., 2007).

Pátá kapitola práce se věnuje **otázce poklesu tradičního čtenářství**. Odpověď na ni hledáme v analýze vybraných studií a v odborné literatuře. Čtenářskou gramotností se zabývala řada výzkumů, my jsme jako výchozí studijní literaturu zvolili publikaci Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (Trávníček, 2008) a výsledky mezinárodních studií Programme for International Student Assessment (Straková, 2002; Palečková, Tomášek a Basl, 2010).

Závěrečná šestá kapitola shrnuje naše předchozí zjištění a úvahy a nabízí východiska pro další zkoumání.

2 VYMEZENÍ POJMŮ

Základním předpokladem čtenářství je existence **čtenáře**. Čtenář je „osoba, která umí číst a určitým způsobem vnímá čtený text, přičemž se nemusí jednat jen o aktuálně prováděnou činnost. Čtenářem je i člověk, který někdy čte nebo četl“ (Nakonečný, 1965, s. 12).

Pro účely této práce však vycházíme z psychologické definice čtenáře, podle níž je **čtenářem** člověk, „který vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah“ (Vášová a Černá, 1980, s. 32).

Vnímání psaného nebo tištěného textu, dekodování znaků je podstatou **čtení**. Odborná literatura definuje čtení jako „druh řečové činnosti, spočívající ve vizuální percepci znaků (slov, vět a nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 42).

Psychologie čtenáře používá také termín **četba**. Během četby „hledáme a nacházíme smysl čteného textu, interpretujeme jej optikou vlastních čtenářských a životních zkušeností a znalostí v mantinelech naší osobnosti, které tentýž text zároveň reformuje a mění náš vnitřní svět“ (Nakonečný, 1965, s. 12).

Z hlediska funkce rozlišujeme dvě základní kategorie četby, funkcionální a literární. Prvně jmenovaný typ klade důraz na užítkovost, jejím cílem je informovat se, doplnit znalosti apod. Druhý zdůrazňuje estetickou a psychologickou funkci textu, umělecký zážitek resp. zábavu a poučení.

Pro účely této práce používáme pojem četba jako ekvivalent termínů text, literatura a literární dílo a není-li uvedeno jinak, její jednotlivé funkční typy nerozlišujeme.

Čtenářská gramotnost je definována jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro

užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (VÚP, 2011, s. 8). Tuto rámcovou definici pak autoři doplňují o jednotlivé úrovně, jež se ve čtenářské gramotnosti prolínají. Patří k nim

- doslovné (objektivní) porozumění textu tj. dekodování lingvistického kódu a porozumění na základě předchozích zkušeností a znalostí
- vztah ke čtení, vyvozování z textu, rozpoznání záměru autora a posuzování
- umění autoregulace, kdy čtenář dokáže posoudit míru vlastního porozumění a volit strategie pro jeho zlepšení
- schopnost přečtené využít v budoucnu
- umění sdílet své prožitky s jinými lidmi.

Pedagogický slovník vymezuje **čtenářskou gramotnost** jako *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 34).

Podle jiné české autorky čtenářská gramotnost *„předpokládá nejen osvojení si schopnosti dekodovat při čtení jednotlivé znaky, ale hlavně pracovat s obsahem čteného a využívat jej v různých reálných situacích“* (Wildová, 2004, s. 38).

Mezinárodní výzkum PISA 2009, který jsme v tomto případě zvolili za referenční, označuje čtenářskou gramotnost za *„schopnost zabývat se psaným textem, porozumět mu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování vlastních cílů, rozvíjení vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* (Palečková, Tomášek a Basl, 2010, s. 12). Autoři přitom do pojmu psaný text zahrnují rukopisy a tištěné texty včetně těch prezentovaných v digitálních médiích a upozornili tak na těsnou vazbu mezi tradičním čtenářstvím a gramotností v oblasti informačních a komunikačních technologií.

Být **gramotný v oblasti ICT** znamená osvojit si „soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě.“

V pojmu informační a komunikační technologie jsou zahrnuta nejen **technická zařízení** (hardware), ale také **postupy** (software) „které slouží ke sběru, přenosu, ukládání, zpracování a distribuci dat“ (VÚP, 2010, s. 57).

Podobně jako čtenářská gramotnost skládá se i ICT gramotnost z několika částí, k nimž patří

- dovednosti a vědomosti, které člověku umožňují s porozuměním a efektivně používat jednotlivé informační a komunikační technologie
- schopnost pomocí ICT shromáždit, analyzovat, vyhodnotit a použít informace
- schopnost využívat ICT v různých kontextech a k různým účelům na základě porozumění pojmům, konceptům, systémům a operacím z oblasti ICT
- vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které vedou k zodpovědnému a bezpečnému používání ICT
- schopnost přijímat nové podněty v oblasti ICT a kriticky je posuzovat, porozumět rychlému vývoji technologií, jejich významu pro osobní rozvoj a jejich vlivu na společnost

V návaznosti na výše uvedené typy gramotnosti nyní představíme zastřešující koncept **gramotnosti funkční**. Ta je chápána jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 67). Čeští autoři přitom vycházeli z definice gramotnosti Mezinárodního výzkumu gramotnosti dospělých (International Adult Literacy Survey; IALS). Zmíněný výzkum sledoval tři složky gramotnosti dospělých:

- literární (čtenářskou)
- numerickou (matematickou)
- dokumentovou

Pro úplnost dodejme, že dokumentová gramotnost představuje „*znalosti a dovednosti potřebné k nalezení a využívání informací obsažených v různých formátech včetně pracovních aplikací, výplatních formulářů, jízdních řádů, map, tabulek a grafů.*“ (OECD, 2000, s. x)

Dombrovská, Landová a Tichá (2004, s. 13) rozšířily tyto tři složky o gramotnost jazykovou (cizojazyčnou) a gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií. Pro funkční gramotnost na platformě ICT gramotnosti zavedly nadřazený pojem **informační gramotnost**.

Rozšíření funkční gramotnosti implikuje, že se nejedná o neměnný koncept, ale že reaguje na změny ve společnosti (ICT složka je určitě nejmladší). My ji pro potřeby této práce – obklopení indexy, ikony a symboly – obohatíme ještě o rovinu **vizuální gramotnosti**.

Vizuální gramotnost není v českém ani zahraničním prostředí jednoznačně definována. Jedno ze stručnějších vymezení o ní hovoří jako o „*schopnosti „číst“, interpretovat a porozumět informacím prezentovaným v obrázkové nebo grafické podobě*“ (Wileman, 1993, s. 114).

Účelu naší práce nejlépe vyhovuje definice, která akcentuje mj. pedagogický a tvořivý aspekt: „*Vizuální gramotnost představuje skupinu vizuálních kompetencí, které člověk může rozvinout tím, že vidí a zároveň má další smyslové zkušenosti, které integruje. Rozvoj těchto kompetencí je zásadní předpoklad normálního lidského učení. Jsou-li rozvinuty, umožňují vizuálně gramotnému člověku rozlišovat a interpretovat viditelné akce, objekty a/nebo symboly, přírodní nebo uměle vytvořené, s nimiž se setkává v okolním prostředí. Tvořivou aplikací těchto kompetencí je člověk schopen komunikovat s druhými lidmi. Používá-li je vnímavě, je s to porozumět a mít požitek z mistrovských děl vizuální komunikace.*“ (Francesky a Debes, 1972, s. 7)

3 TRADIČNÍ POJETÍ ČTENÁŘSTVÍ

Čtenářem v pravém slova smyslu se stáváme, až když se naučíme číst. V tom nezákladnějším smyslu je podstatou čtení vnímání, rozpoznávání a extrakce objektivního významu z vizuálně prezentovaných lingvistických nebo jiných komunikačních symbolů (Cohen, 1972, s. 75).

Na opačné straně stojí pojetí čtení jako platformy sociální interakce a komunikace odehrávající se prostřednictvím řeči (jazyka). Jedním z představitelů tohoto sociálně-konstruktivistického pojetí poznání byl Lev Semjonovič Vygotský, který se zabýval mj. vývojem a vztahy mezi mentálními funkcemi, především myšlením a řečí.

Podle Vygotského procházejí tyto funkce identickým vývojovým procesem: na počátku se objevují ve spolupráci s dospělým. Ta se odehrává na platformě zóny proximálního vývoje (ZPV), což je prostor vymezený stávající vývojovou úrovní, na níž dítě dokáže řešit úkoly samostatně a úrovní, které dítě může dosáhnout s pomocí zkušenější osoby. Opakováním dochází ke zvnitřnění těchto procesů a dítě je s to je používat samo nebo v nových souvislostech. (Vygotský, 1970)

V procesu osvojování si dovednosti číst můžeme vidět vnější analogii s Vygotského pojetím vývoje zprostředkovaných psychických funkcí: dítě čte nejprve nahlas, pro okolí (rodiče, učitele), a po zvládnutí techniky čtení a osvojení si čtenářských dovedností je schopno číst a porozumět textu při četbě tiché, vnitřní.

Vnitřní podobnost spočívá v obdobných podmínkách pro učení se řeči a čtení. Osvojování řečových schopností má, stejně jako čtení, sociální charakter, přičemž obojí závisí zejména na ochotě okolí reagovat, na množství a na kvalitě komunikace (např. je třeba podněcovat objektivní nutnost používat smysluplná slova, nesnažit se odhadovat, co chce dítě říci).

Řeč a čtení lze považovat za nástroje myšlení, přičemž čtení je receptivní složkou - čtením obohacujeme naše kognitivní struktury o nové elementy, rekonstruujeme je –

a řeč (mluvená i psaná) produktivní, když s její pomocí vyjadřujeme nové zkušenosti a myšlenky.

Čtenářská gramotnost se vyvíjí postupně, v určitých etapách, které bychom vymezili jako předškolní věk, školní věk až adolescence a dospělost. Každé z těchto období charakterizuje jiný aspekt čtenářské gramotnosti: první z nich akcentuje afektivní činitele, druhé především kompetence k učení a třetí obě předchozí zužitkovává a rozvíjí.

V pregramotné (předčtenářské) fázi se dítě seznamuje s textem v orální a obrazové podobě, přičemž jednotlivé ilustrace pro něj představují písmena (Matějček, 2004, s. 7). Kolem tří let věku dítě chápe symbolickou roli písma a dokáže se oprostít od konkrétních předmětů, které v jeho myšlení nahradí obecné pojmy.

Výzkumy prokázaly, že v předškolním období už děti mají určité povědomí o gramotnosti např. znají formální pravidla čtení (čteme zleva doprava, shora dolů), vědí, že čtením lze získat informace a poznají chybný slovosled či tvar slova a umí jej opravit (Mareš, 2001, s. 173).

Tato etapa se odehrává především v rodině, která zastává funkci významného motivačního činitele, o níž se blíže zmíníme v samostatném oddíle.

Druhá, pro rozvoj čtenářství zásadní fáze gramotnosti začíná s nástupem dítěte do školy a jejím hlavním rysem je záměrné učení. V počátečním období jde především o osvojení si dovednosti čtení a porozumění, které jsou předpokladem pro učení z textu – obojí by se mělo tedy od samého začátku rozvíjet na pozadí konceptu čtení a čtenářství jako prostředku celoživotního vzdělávání.

Předchozí fáze lze považovat za základ stadia třetího, období funkční gramotnosti tak, jak jsme ji vymezili v předchozí kapitole.

Východiskem pro sledování gramotnosti mohou být např. výzkumy PISA, které se zaměřily na **čtení s porozuměním** a v jeho rámci na složky **obecné porozumění, získávání informací, interpretaci, posouzení obsahu a posouzení formy**.

3.1 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním je jednou z „fazet“ čtenářství. V souladu s konstruktivistickým pojetím se jedná o aktivní proces, při němž čtenář na základě informací a poznatků z textu rekonstruuje své dosavadní zkušenosti a znalosti. Čtení s porozuměním vychází z *„dovedností žáka dešifrovat text tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi“* (Maňák a Švec, 2003, s. 65).

Čtení s porozuměním je rovněž dílčím cílem základního vzdělávání - především jako základ budoucí specifické dovednosti učit se z textu, kterou označujeme jako umění *„zpracovat a zapamatovat si didaktické informace přenášené didaktickým materiálem“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 242).

Porozumění čtenému text předchází motivační fáze a vnímání, v souvislosti s učením z textu je třeba zmínit ještě následnou inferenci a elaboraci a zapamatování včetně uchování informací a jejich vybavení.

V batolecím období jsou **motivem** dítěte spíše potřeby nižší, s věkem se přidávají také potřeby kognitivní a výkonové (viz další text).

Během **vnímání** dochází k diferenciaci znaků a grafických elementů v textu, které čtenář spojuje s určitými významy, dekoduje obsah a přečtené ukládá do senzorycké paměti. Zároveň se aktivují zkušenosti a znalosti uložené v paměti dlouhodobé.

V další fázi se rozbíhá proces **porozumění**, v němž můžeme rozlišit úroveň slovní a větnou a rovinu textu. V jeho rámci se čtenář snaží odkrýt objektivní význam a subjektivní smysl čteného a rekonstruuje dosavadní zkušenosti do podoby mentálních reprezentací. Proces porozumění není uzavřený, probíhá opakovaně a dále se proměňuje v interakci s vnějšími a vnitřními faktory.

Elaborace spočívá v konfrontaci původních a nových zkušeností a znalostí. Ze starých struktur čtenář vybírá ty, které se nějakým způsobem mohou vázat k čtenému textu, a testuje, zda a kam je zařadit a jak upravit struktury stávající. V procesu **inference**

čtenář skládá a zobecňuje dílčí informace z textu a výstupy porovnává a integruje do svých dosavadních znalostí

Po přefiltrování informací v senzorycké paměti ty subjektivně významné kódujeme – třídíme, hierarchizujeme, organizujeme - do paměti krátkodobé. Následným opakováním je možné je přesunout do paměti dlouhodobé – **zapamatujeme** si je. Komplementární proces k procesu zapamatování, který označujeme jako **vybavování**, může mít podobu pasivnějšího **znovupoznání** (uplatňuje se např. v testech s výběrem odpovědí) nebo aktivnějšího **znovuvybavení** (např. v testech s otevřenými odpověďmi). (Mareš 2001, s. 473-482)

Obecně řečeno textu rozumíme, pokud jsme s to integrovat informace z něj získané do našich dosavadních znalostí tzn. používáme-li určité **čtenářské dovednosti**, které nám umožňují číst a chápat texty přiměřené našemu věku a úrovni myšlení a dokážeme-li je vysvětlit. V obrazné rovině se jedná o vnitřní dialog čtenáře se sebou samým nebo autorem k usnadnění porozumění – tedy mechanismus vnitřní řeči, který se uplatňuje v konstruktivistickém pojetí vývoje kognitivních funkcí.

Jestliže nám pochopení textu činí potíže, měli bychom si osvojit chybějící **čtenářské strategie**.

3.1.1 Čtenářské dovednosti

Jak jsme již naznačili výše, čtenářské dovednosti tvoří komplex zvnitřněných, zautomatizovaných metakognitivních postupů, které vedou k úspěšnému získání a propojení určitých informací z textu, vystižení hlavní myšlenky, jeho správné interpretaci, zhodnocení textu na základě vlastních zkušeností nebo informací z jiného zdroje a posouzení jeho obsahu či formy.

3.1.2 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie představují záměrné postupy, pomocí nichž řídíme a modifikujeme způsob, jakým dekódujeme text, chápeme jej a konstruujeme jeho význam (Maňák a Švec, 2003, s. 65).

Čtenářské strategie se dělí do různých kategorií např. podle fází čtenářského procesu (před, v průběhu a po čtení). Pro účely této práce jsme zvolili za rozhodující kritérium způsob, jakým se z textu učíme a uvádíme výčet a stručnou charakteristiku osmi základních čtenářských strategií:

- monitoring
- predikce
- kladení otázek
- vizualizace
- propojování informací
- identifikace stěžejních informací a myšlenek
- sumarizace a syntéza
- hodnocení

Monitoring by měl provázet čtení od začátku až do konce. Jedná se o strategii nadřazenou všem ostatním, během níž čtenář např. formou vnitřního rozhovoru nebo propojování informací s dřívějšími zkušenostmi sleduje míru vlastního porozumění a reviduje případné chybné závěry.

Otázky (sobě samým, autorovi textu) nás provázejí všemi fázemi čtení, před ním, v jeho průběhu i po něm, budí naši zvědavost a motivují nás hledat odpovědi.

Predikce staví na čtenářově odhadu např. obsahu, vývoje, autorova záměru atd. před i v průběhu čtení. Nejedná se však o prvoplánové hádání, ale o usuzování na základě čtenářových vlastních zkušeností. Předpověď motivuje čtenáře text dočíst, aby mohl odhad porovnat se skutečností.

Vizualizace je záměrným vytvářením představ např. o postavách, dějišti nebo ději. Můžeme se pokoušet také o představy pachové, zvukové či hmatové. Tato strategie napomáhá čtenáři vytvořit si vztah k textu, který jej motivuje k jeho dočtení a porozumění a umožňuje mu lépe si zapamatovat nové poznatky. Jedním z nejznámějších nástrojů vizualizace jsou **mentální mapy**, které napomáhají organizovat a propojovat informace a myšlenky.

Strategické **propojování informací** spočívá v hledání souvislostí na několika úrovních: mezi čtenářem a textem, čteným a jiným textem nebo textem a skutečností. Pomocí tohoto postupu identifikujeme své předchozí znalosti a zkušenosti.

Identifikaci stěžejních informací a myšlenek považujeme v kontextu vzdělávání a této práce za zvláště důležitou. V první řadě je využitelná zejména při práci s odbornými (učebními) texty. Dále umožňuje filtrovat množství informací, což je přínosné např. při práci s informačními a komunikačními technologiemi (viz kapitolu Nové formy čtenářství). Nedílnou součástí této strategie je grafické označování hlavních myšlenek textu tj. hierarchizace poznatků, která usnadňuje učení.

Sumarizace spočívá ve shrnutí nejdůležitějších informací z textu a jejich stručné a výstižné přeformulování, pomocí **syntézy** zařazujeme nové poznatky do struktury stávajících zkušeností a budujeme tak nový ucelený „obraz“, novou zkušenost.

Posuzovat text znamená hodnotit jej podle určitých kritérií např. je-li pro čtenáře subjektivně obtížný, z hlediska množství neznámých výrazů, objektivity informací apod. (Harvey a Goudvis, 2007)

Pro úplnost se zmíníme ještě o metakognitivních strategiích v kontextu učení. Jedním z nejznámějších způsobů práce s textem je metoda známá jako **SQ4R**, podle níž je nejprve třeba **zorientovat se v textu** (survey), pak se začít **ptát co, jak a proč** (question), dále **číst** a dělat si poznámky (read), **zvažovat a srovnávat přečtené** s dosavadními znalostmi a zkušenostmi (reflect) a **přeříkávat si** to, čemu jsme již porozuměli (recite) a nakonec **zrekapitulovat**, shrnout nové poznatky (review). (Thomas a Robinson, 1972 podle Helus, 1997, s. 81-82)

Jedním z modelů, které lze využít při předávání metakognitivních strategií, je Brunerovo „**lešení**“ (z angl. scaffolding) inspirované Vygotského konceptem ZPV, kdy dospělý řídí ty elementy úkolu, které jsou až dosud mimo schopnosti dítěte. To se tak může soustředit na prvky, které již ovládá. Řečeno slovy definice je scaffolding „*proces, který umožňuje dítěti nebo nezkušenému jedinci vyřešit problém, splnit úkol nebo dosáhnout cíle, jenž by byl bez pomoci [zkušenější osoby] za hranicemi jeho možnosti*“ (Wood, Bruner a Ross, 1976, s. 90).

Podobnost s lešením je nasnadě: jedná se o budování pomyslné podpůrné konstrukce, kterou odstraníme, když si dítě danou strategií osvojí a začne ji samostatně používat. Základ scaffoldingu tvoří tzv. modelování a instrukce, kdy dospělý dítěti názorně předvádí, v čem daná strategie spočívá. Důležitá je v této fázi verbalizace myšlenkových pochodů dospělého a reflexe porozumění strategii ze strany dítěte.

Střední část konstrukce – etapa procvičování s dopomocí - buduje dospělý společně s dítětem. Role dospělého již není tak výrazná jako v prvním případě, dospělý nezasahuje bezprostředně do čtení, ale strukturuje a organizuje způsob porozumění.

Na vrcholu „lešení“ je samostatná práce dítěte a aplikace prezentované čtenářské strategie.

3.2 Faktory ovlivňující čtenářství

Vedle čtení s porozuměním předpokládá čtenářství také určitou motivaci ke čtení. V následující části se pozastavíme u několika činitelů, které mohou za příznivých podmínek podporovat činitele vnitřní - již zmíněnou motivaci či čtenářské dovednosti - které v souladu se zvoleným pojetím chápeme jako výsledek zvnitřňování vnějších pobídek.

3.2.1 Rodina

Sociální interakce a komunikace nutná pro rozvoj vyšších kognitivních funkcí, jazyka jako symbolického komunikačního systému a vztahu ke čtení a čtenářství se zpočátku odehrává především v rodině.

V kontextu čtenářství může mít sociální interakce a komunikace podobu společného prohlížení knih, čtení a vyprávění. Během společně strávených chvil zažívá dítě pocity bezpečí, lásky a sounáležitosti, které jsou odrazovým můstkem k uspokojování kognitivních a estetických potřeb. Ty může později saturovat právě samostatnou četbou.

Z rodiny si dítě odnáší nejen základ eventuálního zájmu o literaturu, ale také jazykový kód a určité kognitivní struktury, které budou důležitým východiskem pro čtení, porozumění čtenému textu a učení.

Čtenářská podnětnost rodinného prostředí spočívá především v četnosti a kvalitě interakce a komunikace mezi dítětem a okolím, materiální podmínky mají až druhotný význam. Ještě důležitější roli ovšem hraje čtenářsky atraktivní (rodičovský) vzor a jeho nápodoba. Ani každodenní společný čas strávený vyprávěním nebo nad knihou totiž nezaručuje, že si dítě vytvoří aktivní vztah k literatuře a že se z něj stane čtenář: čtenáři a vypravěči se stávají spíše ti, jejichž blízcí si čtení vysoce cení a sami vášnivě čtou a děti je při tom vidí (Teachout a Bright, 2007).

3.2.2 Škola

Čtenářská „výbava“, s níž dítě přichází do školy, reflektuje podnětnost rodinného prostředí a čtenářský potenciál rodiny.

Pokud je rodinné prostředí čtenářsky chudé (např. rodiče sami nečtou a nečtou ani dítěti), může škola tento deficit do určité míry suplovat a kompenzovat. K dispozici má však jen velmi krátkou dobu, některé výzkumy totiž uvádějí, že učitel dokáže individuální čtenářství ovlivňovat pouze do 3. třídy (Toman, 1997, s. 133).

Možností, jak podporovat čtenářství, má škola celou řadu: zadávat domácí četbu, vytvářet seznamy povinné literatury nebo motivovat žáky k návštěvám knihovny. Důležitým faktorem domácí a povinné četby je reflexe přečteného textu. Námitka, že vzhledem k počtu žáků ve třídách není možné věnovat se každému zvlášť, neobstojí, neboť větší kolektiv umožňuje diskusi, která např. v rodině možná není. Děti tak dostávají několikanásobnou zpětnou vazbu, jsou konfrontovány s rozdílnými názory, ověřují si, srovnávají a případně rozšiřují své porozumění textu apod.

Čtenářská gramotnost jako jeden z předpokladů efektivního celoživotního učení zaujímá v oblasti vzdělávání mimořádně významné místo. Jakým způsobem její důležitost reflektují kurikulární dokumenty, dokládá výsledek analýzy rámcových

vzdělávacích programů, kterou přinášíme v samostatné podkapitole nazvané Čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech.

3.2.3 Vrstevníci

Se vstupem do školy dítě postupně opouští svoji primární referenční skupinu a na valnou část dne se stává členem skupiny nové, zpočátku formální. Zatímco rodina jej přijímala bezvýhradně a bezpodmínečně, v novém kolektivu si musí svoji pozici vydobýt. Schopnost číst, porozumět přečtenému textu a debatovat o něm a aktivní vztah ke knize může být jedním z kritérií nejen při získávání vlastního „místa na slunci“, ale také při navazování nových společenských vztahů. Nade všemi potřebami školáka vyčnívá potřeba uznání, nejprve od učitele, později od vrstevníků. Pokud si třídní kolektiv čtenářství cení, má dítě k jeho dalšímu rozvoji a podpoře velmi silnou motivaci. Je-li však považováno za málo významné, může u dítěte navenek dojít ke čtenářskému útlumu (Chaloupka, 1982, s. 352).

3.2.4 Technologie

Moderní technologie působí na člověka již od útlého dětství, za obvyklých okolností však rodina jejich vliv v předškolním a mladším školním věku reguluje (potlačuje) a sledování televize nebo hru na počítači nahrazuje alternativní činnostmi např. společným čtením.

Není však možné se jim vyhýbat, protože pro osobnostní rozvoj a pozdější uplatnění v životě jsou nezbytná. Jen je nutné děti vybavit dovednostmi, schopnostmi hodnotami a postoji, které jim umožní digitální technologie používat racionálně, efektivně a bezpečně (viz podkapitolu Čtenářství a digitální technologie).

3.3 Čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech

Navzdory všeobecnému přesvědčení o zásadním významu čtenářské gramotnosti pro osobnost a pracovní uplatnění a přes nelichotivé výsledky studií PISA 2000 a 2009 není čtenářská gramotnost v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP ZV) (Balada aj., 2010) a gymnázia (RVP G) (Balada aj., 2007)

výslovně zmíněna ani jednou. Zdůraznění jejího klíčového významu postrádáme především v obecném pojetí a mezi cíli vzdělávání a chybí také zmínka o přesahu čtenářské gramotnosti do všech ostatních oblastí.

Implicitně se v RVP ZV o čtenářské gramotnosti hovoří v rámci některých **kompetencí** (k učení, k řešení problémů a komunikativní kompetenci), když má žák dokázat operovat s běžně používanými pojmy, vyhledávat informace a porozumět různým druhům textů.

Ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** je čtenářská gramotnost zastoupena v podobě odkazů na jednotlivé roviny nebo specifické dovednosti tedy především na úrovni výstupů a učiva. Na 1. stupni se zdůrazňuje především dovednost číst, na 2. stupni navíc porozumění, interpretace a hodnocení. Cíle zdůrazňují především komunikační funkci jazyka, získávání informací a estetickou stránku čtenářství.

Vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* se soustředí především na komunikační funkci (tedy na rovinu aplikační a rovinu sdílení). V souvislosti se čtenářskou gramotností zmiňuje na úrovni výstupů čtení a jeho plynulost a dovednost vyhledávat v textu určité informace. I když se jedná v podstatě o cizojazyčnou verzi oboru *Český jazyk a literatura*, působí dojmem, že v ní ostatní složky čtenářské gramotnosti hrají druhotnou roli.

V oblasti **Matematika a její aplikace** - mimo cílové zaměření, kde se uvádí komunikační dovednost exaktně se vyjadřovat - jakékoli vazby na čtenářskou gramotnost překvapivě chybí, ačkoli bez porozumění textu není možné např. vyřešit slovní úlohu nebo podle zadání zkonstruovat geometrický tvar či těleso.

O něco lepší situace panuje v oblasti **Informační a komunikační technologie**, kde se realizují dovednosti z oblasti čtenářské gramotnosti na platformě digitálních technologií, a to především v rovině výstupů a učiva. Výslovně je zmíněno např. vyhledávání (to je uvedeno na vyšší úrovni cílů) a hodnocení relevance a spolehlivosti informací, dále tvořivá práce s různými editory. Složka *Vyhledávání informací a komunikace* je odkazem na dovednost komunikovat pomocí internetu propojena se

složkou *Komunikační a slohová výchova* vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**.

Ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** najdeme čtenářskou gramotnost opět jen v náznacích, a to ve zmínkách o komunikačních dovednostech (charakteristika oblasti), rozšiřování slovní zásoby (cíle) a specifických druzích lidové slovesnosti (učivo). Je zde však uvedena návaznost na další oblasti, což např. u **Jazyka a jazykové komunikace**, která je hlavní doménou čtenářské gramotnosti, chybí.

Oblast **Člověk a společnost**, která na oblast **Člověk a jeho svět** navazuje na 2. stupni, na čtenářskou gramotnost odkazuje ve svých cílech, když rozvíjí kompetence k využívání různých verbálních (a neverbálních) textů.

Oblast **Člověk a příroda** sledovaný pojem ani jednotlivé složky gramotnosti nereflektuje, přitom je patrné, že pro porozumění okolnímu světu (včetně přírody) je tato komplexní dovednost nezbytná.

V oblasti **Umění a kultura** leží hlavní pozornost na alternativních způsobech komunikace, odkazy na tradiční čtenářství tu tedy rovněž nenajdeme.

Vzdělávací oblast **Člověk a zdraví** čtenářskou gramotnost (především schopnost analyzovat) připomíná pouze vzdáleně v oboru *Výchova ke zdraví*, když se na úrovni učiva zmiňuje o tématu manipulativní reklama a informace.

Ve vzdělávací oblasti **Člověk a svět práce** najdeme čtenářskou gramotnost ve dvou výstupech, které uvádějí dovednost porozumět jednoduchým návodům.

Průřezová témata referují o čtení a čtenářství sporadicky: **Výchova k myšlení v evropských souvislostech** hovoří o poznávací funkci gramotnosti, když v tematickém okruhu *Evropa a svět nás zajímá* zmiňuje lidovou slovesnost evropských národů. **Mediální výchova** uvádí v charakteristice schopnost analyzovat a posuzovat texty prezentované masmédií a upozorňuje na provázanost tématu s oblastí **Jazyk a jazyková komunikace**, která je stěžejní doménou čtenářské

gramotnosti a v tematických okruzích výčet čtenářských dovedností (kritické čtení, posuzování záměru autora, nalézání informací v textu, tvorba sdělení apod.).

Podobně je tomu také v **Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia** (Balada aj., 2007): určité prvky čtenářské gramotnosti zmiňují **klíčové kompetence** (k učení a komunikativní), charakteristiky a vzdělávací obsahy. Na úrovni cílů zůstává tradiční čtenářství jako pojem opět nepovšimnuto.

Pro všechny vzdělávací oblasti se zdá být stěžejní dovednost komunikovat, čtení a čtenářství jakoby ustoupilo do pozadí. Zmínky o něm převážně v podobě schopností a dovedností najdeme v charakteristice oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** (čtení s porozuměním), implicitně také v cílech (hodnocení, motivace, tvořivé využívání, vyhledávání informací) a ve výstupech a v učivu.

Ojedinelou ukázkou provázanosti čtenářské, vizuální a ICT gramotnosti je obor *Geografie* vzdělávací oblasti **Člověk a příroda**, kde se na úrovni výstupů a učiva opakovaně setkává porozumění terminologii a čtení a interpretace kartografických značek a materiálů v tištěné i digitální podobě.

Oblast **Člověk a zdraví** hned v úvodu upozorňuje na přesah do všech vzdělávacích oblastí, ale čtenářskou gramotnost explicitně ani implicitně nezmiňuje, a to ani na úrovni výstupů a učiva, stejně jako oblasti **Matematika a její aplikace**, **Člověk a společnost** a **Člověk a svět práce**.

Z **průřezových témat** deklaruje určitou vazbu na čtenářskou gramotnost v problematice mezilidské komunikace téma **Osobnostní a sociální výchova**, **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**, **Mediální a Multikulturní výchova**.

4 NOVÉ FORMY ČTENÁŘSTVÍ

S pojmem čtenářství jsme až dosud pracovali jako s gramotností založenou na lingvistických znacích. V následujících subkapitolách a oddílech se budeme nejprve věnovat **gramotnosti vizuální**, která staví na schopnosti rozpoznávat obrazové znaky a porozumět jim. Příkladem rozvinutého vizuálního komunikačního kódu, který od čtenáře vyžaduje primárně tento typ gramotnosti, je **komiks**.

Ve třetí subkapitole se zaměříme na **digitální technologie** a na **gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií** (ICT gramotnost).

4.1 Čtenářství na bázi vizuální gramotnosti

V různých kulturách chápou lidé jeden a tentýž obraz odlišně. Tato zkušenost implikuje, že obrazy mají svůj „jazyk“, který se můžeme naučit „číst“. Komunikace prostřednictvím obrazu je v naší společnosti velmi rozšířená, nicméně osvojování si vizuální gramotnosti leží na samém okraji zájmu vzdělávacích institucí. Podle rozšířeného mínění je totiž obraz natolik názorný, že nepotřebuje analýzu a vysvětlivky. Druhým důvodem může být také skutečnost že, obraz není jen záležitostí profesionálů, obrazová sdělení dokáže (např. díky digitálním technologiím) údajně vytvářet každý. Podle našeho názoru je opak pravdou – dokladem je právě komiks, který leží daleko za hranicí ilustrace, nebo reklama, v níž hraje analýza (Od koho a pro koho? Pro jaký účel? V jaké situaci?) klíčovou roli.

Tak jako psaný text používá lingvistické znaky, „vizuální“ text používá znaky ikonické tedy vyobrazení, jež odkazují k existující nebo smyšlené osobě, místu, věci nebo myšlence a zároveň k určité představě (McCloud, 1994, s. 27). V této představě spočívají významy znaků, které můžeme dekodovat na úrovni denotativního, (v daném čase a dané kultuře) objektivního významu a v rovině konotativní závislé především na osobních zkušenostech a subjektivních asociacích.

Navenek probíhá čtení obrazu opačným směrem než je tomu u čtení tištěného textu. Eco (2004, s. 245) k tomu poznamenává, že „*ikonický znak je ve skutečnosti text*,

neboť jeho verbální ekvivalent (s výjimkou řídkých případů značné schematizace) není slovo, ale fráze nebo vlastně celý příběh; ikonické znázornění koně neodpovídá slovu ‚kůň‘, ale spíše popisu koně nebo nějakému jinému mluvnímu aktu.“

Proces recepce obrazu je však podobný jako u psaného textu: nejprve je třeba motivace, abychom na obraz zaměřili svoji pozornost. Následuje fáze percepce, kdy obvykle vnímáme subjektivně nejvýraznější prvek obrazu (figuru), zbytek se nám jeví jako pozadí. Rozlišení figury a pozadí je jedním z kritérií výběru informací, které pak míří do sensorické paměti. V ní se informace třídí a ty s nejvyššími prioritami postupují do krátkodobé paměti. Po dalším výběru se pro čtenáře nejdůležitější informace kódují do paměti dlouhodobé, kde dochází k opětovnému srovnávání, překódování a integraci informací a tím i k reorganizaci předchozích struktur (Mareš, 2001, 495). Ukládané obrazové informace podobu představ, což je skutečnost významná z pohledu učení, neboť obrazová představa je snáze zapamatovatelná a lépe se po delším čase vybavuje.

Produktivní fáze čtení obrazu se realizuje jako u čtení textu řečí, že čtenář text aktivně konstruuje - popisuje, analyzuje, domýšlí nezachycené - na základě vlastních zkušeností a znalostí. Obraz a obrazový příběh (jakým je také komiks) podle nás představuje nejen svébytný komunikační kód, ale také vhodnou pomůcku pro rozvoj tradičního čtenářství.

Tradiční přínos obrazu pro učení spočívá v motivaci čtenáře ke čtení obrazových a potažmo i tištěných textů a v přitazení jeho pozornosti k textu tak, jak to můžeme pozorovat během vývoje předčtenáře ve čtenáře. Z vlastní praxe také víme, že obraz rovněž usnadňuje porozumění, když např. v jazykových učebnicích dodává nebo rozšiřuje nezbytný situační či kulturní kontext. V kombinaci s tištěným textem může obraz fungovat také jako ilustrativní, organizační či estetický prvek, který čtenáři pomáhá představit si konkrétní objekt resp. porozumět složitějším postupům nebo který text oživuje a poskytuje čtenáři chvíli na oddech.

Vizuální čtenářství se neomezuje pouze na formáty tradiční, ale stále větší měrou využívá datové formáty digitálních technologií, je jejich nedílnou součástí. Je proto pochopitelné, že se vizuální gramotností do značné míry prolíná také gramotnost

v oblasti informačních a komunikačních technologií, které se budeme věnovat dále v samostatné podkapitole.

4.2 Vizuální gramotnost v kurikulárních dokumentech

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Balada aj., 2010) vizuální gramotnost explicitně nezmiňuje, ale implicitně je obsažena především na úrovni výstupů a učiva a dále v některých kompetencích (k učení, komunikativní) a průřezových tématech (**Osobnostní a sociální výchova**), kde se objevuje důraz na kreativitu a rozvoj smyslového vnímání. V tématu **Multikulturní výchova** je zmíněna vazba na oblast **Umění a kultura**, kde se využívá znakový kód, zahrnuje tedy i problematiku vizuální gramotnosti. Vizuální čtenářství se podle očekávání objevuje také v tématu **Mediální výchova** ve formě mediálních sdělení a v dovednostech s nimi pracovat, analyzovat je, interpretovat, hodnotit a vytvářet, což představuje vyšší kognitivní cíle.

Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** akcentuje především lingvistický kód, přesto se vizuální gramotnost v náznacích objevuje na 1. stupni v úrovni výstupů a učiva (dovednost seřadit obrázkový příběh a interpretovat jej; řeč mimiky a gest, vlastní výtvarné zpracování textu). Na 2. stupni je zmíněna dovednost identifikovat manipulativní tendence v médiích a používat neverbální prostředky včetně řeči těla a v rovině učiva opět výtvarné zpracování textu nebo námětu.

Matematika a její aplikace souvisí s vizuální gramotností v požadavku na osvojení, porozumění a užívání specifické symboliky (na úrovni charakteristiky a jednorázově také cílů) a grafických vyjádření dat (grafy, diagramy v rovině učiva) a dále v souvislosti s rovinnými a prostorovými tělesy a vztahy mezi nimi v oboru *Geometrie* na obou stupních (výstupy a učivo).

Oblast **Informační a komunikační technologie** se z hlediska vizuální gramotnosti omezuje na výstupy a učivo, tedy na dovednosti a praktické použití (elementární úroveň práce s obrazem v textových a grafických editorech). Zmiňuje však instrumentální vazbu této oblasti na všechny ostatní.

V navazujících oblastech **Člověk a jeho svět** a **Člověk a společnost** je vizuální gramotnost v obecné rovině obsažena v cílech (kompetence k zachycení pozorovaných skutečností ve vlastní produkci) a dále ojediněle ve výstupech a učivu s odkazem na základní kartografické značky a zobrazení (1. stupeň) resp. v učivu na téma kulturní život a masmédiá v oboru *Výchova k občanství* (2. stupeň).

Podobně je tomu v rámci v oblastech **Člověk a příroda** a **Člověk a zdraví**. Prvně zmíněná uvádí ve výstupech a učivu dovednost dešifrovat vizuální kód, a to v oboru *Geografie* (kartografická zobrazení a značky) a ve druhé se v učivu prolíná vizuální gramotnost se čtenářskou (manipulativní reklama a informace).

V oblasti **Člověk a svět práce** lze vizuální gramotnost jen tušit v nepovinném tematickém okruhu *Využití digitálních technologií*, které zahrnují také dovednost zpracovávat grafické formáty a znalost různých vizuálních technologií.

Z pochopitelných důvodů se vizuální gramotnosti poměrně detailně věnuje oblast **Umění a kultura**, a to na úrovni charakteristiky, kde zdůrazňuje především komunikační funkci obrazu a na dovednost jej interpretovat, v rovině cílů jej pojímá jako způsob poznání. Největší prostor věnují určitým složkám vizuální gramotnosti výstupy a učivo oboru *Výtvarná výchova* na obou stupních (znalost grafických znaků, porozumění vizuálně obrazným dílům, jejich interpretace a tvorba). Jedním ze zástupců nových forem čtenářství jmenovitě uvedených v oboru *Výtvarná výchova* na úrovni učiva je také komiks, o němž pohovoříme v příštím oddíle.

Také v **Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia** (RVP G) (Balada aj., 2007) je vizuální gramotnost tradičně doménou oblasti **Umění a kultura** a zejména *Výtvarného oboru*, která se na všech úrovních věnuje její receptivní a produktivní fázi, opomíjí však její reflektivní etapu, která je pro porozumění pravděpodobně nejdůležitější. Na úrovni výstupů nacházíme určitou analogii se čtenářskými dovednostmi (např. porovnávání znakových systémů a výrazových prostředků s jinými díly a s vlastní zkušeností).

Vzdáleně na vizuální gramotnost odkazují cíle v oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, když hovoří o formování estetických kritérií. **Matematika a její**

aplikace se s vizuální gramotností prolíná v rámci cílů, výstupů a učiva na půdě (matematických) symbolů, geometrických zobrazení a grafického vyjádření souborů dat. Podobně je tomu v oblasti **Člověk a příroda**, jejíž cíle uvádějí používání grafických prostředků k objasnění souvislostí mezi přírodními jevy a procesy a výstupy v *Biologii člověka* vyžadují dovednost popsat a interpretovat schémata a také **Člověk a zdraví**, která požaduje identifikaci a porozumění gestům (obor Tělesná výchova). Oblast **Člověk a svět práce** a **Člověk a společnost** vizuální gramotnost zcela opomíjí.

Hlavní průřezové téma v souvislosti s vizuální gramotností je podobně jakou u RVP ZV **Mediální výchova** (témata *Media a mediální produkce* a *Mediální produkty a jejich významy*).

4.2.1 Komiks

Z historického hlediska je komiks klasickým, ale ne zcela doceněným uměním. Jinak bychom se ještě dnes nemohli dočíst, že se jedná o „triviální umění, které nezatežuje čtenáře otázkami o vztahu člověka a světa, chce jen pobavit“ a „náročnějšího čtenáře neuspokojí pro primitivnost a stereotypnost jazykové i výtvarné složky“ (Lederbuchová, 2002, s. 149). Následující text toto tvrzení vyvrací.

Podle jedné z řady definic je komiks druhem vizuálního sekvenčního umění, „juxtaponovaný sled kreslených a jiných obrazů v určitém záměrném pořadí určený k přenosu informací nebo vyvolání estetické odezvy u čtenáře“ (McCloud, 1994, s. 9), které se odehrává v prostorově ohraničeném rámci a jež k vyprávění příběhu využívá primárně obraz či obraz v kombinaci s textem nebo s jinými prvky.

4.2.1.1 Charakteristika komiksu

Charakteristickým rysem komiksu je dominující obrazová složka. Ta bývá často kombinována s psaným textem nebo jinými znaky nebo jimi doplňována, ale nezbytnou součástí komiksu není.

Komiksová kresba má svá specifika, na rozdíl od ilustrace je totiž nositelem narace. K jejím základním vlastnostem patří antropocentrismus, synekdochické zjednodušení, typizace, expresivita a rétorická konvergence.

Antropocentrismus se projevuje v akcentaci aktérů děje, které kresba postupně vynáší „na scénu“ a dává jim největší prostor.

Synekdochické zjednodušení spočívá ve vypuštění všeho, co není nezbytně nutné k porozumění. Typizace znamená zjednodušené pojetí postav, které lze často identifikovat podle několika typických (typizovaných) rysů. Tato zkratka (zjednodušení a typizace) se často projevuje jako abstrakce, karikatura. Ta na jednu stranu čtenáři umožňuje snáze se identifikovat s postavou, protože mu „nepřekáží“ realistické detaily, konkrétní obličej se v karikatuře mění na univerzální. Na straně druhé však klade zvýšené nároky na schopnost příjemce dekódovat a pochopit informaci skrytou v obraze, podobně jako je tomu u složitějších slovních vyjádření.

Výrazná expresivita se odráží zejména ve fyziognomii a mimice postav a požadavek rétorické konvergence směřuje k jednotnému efektu komiksové kresby, která k tomu využívá nejrůznější vizuální prostředky (barevnost, rámování, kompozici). (Groensteen, 2005, s. 190-191)

O výše zmíněné zkratce či úspornosti hovoří také McLuhan (1991, s. 33) ve svém dnes již klasickém díle, v němž rozlišuje média z hlediska jejich nasycenosti daty na nízkodefiniční a vysokodefiniční.

Mezi vysokodefiniční média – média bohatá na vizuální nebo verbální data - která vyžadují nízkou míru participace diváka nebo posluchače, řadí např. film a rozhlas. Komiks naproti tomu obsahuje málo vizuálních dat, patří proto mezi média nízkodefiniční, což znamená, že odkrývání významů komiksu vyžaduje značnou účast čtenáře (viz text).

4.2.1.2 Struktura komiksu

Za základní strukturální jednotku komiksu lze označit tzv. vinětu. Jedná se o ohraničenou část prostoru (mezerou, bílým místem, rámečkem). Zvolená hraniční linie umožňuje vnímat a číst viněty jako jednotlivé celky. Omezená plocha viněty nutí kreslíře ke zkoncentrování formy a obsahu ilustrace na podstatné rysy, k výtvarné zkratce. Hranice jednotlivých obrazů neslouží jen jako prostředek oddělení jednotlivých vinět, ale představuje také prostor pro fantazii příjemce – v nich se (v myslí čtenáře) odehrává to, co není zachyceno na obraze, jakási chybějící políčka „filmu“ mezi situacemi na obrázcích A a B.

Umístění viněty určuje, které viněty jí budou předcházet resp. následovat, přičemž směr jejich řazení probíhá zpravidla zleva doprava. Vodorovná řada vinět tvoří tzv. strip (proužek), několik vinět nebo proužků na jedné stránce se označuje jako arch (Groensteen, 2005, s. 195). Text, pokud je součástí komiksu, bývá umístěn do tzv. bublin, doprovází obraz pod nebo nad vinětou jako tzv. recitativ nebo je součástí obrazu jako např. nápis v pozadí apod. Ve vinětě se tedy často setkávají a doplňují dva kódy, vizuální a verbální a tedy i dva zdroje narace, které odrážejí základní organizaci vizuálních vjemů figura-pozadí.

4.2.1.3 Odkrývání významu

Zkratkovité zobrazování, složitá struktura a dva komunikační kódy spolu s bohatstvím obrazových konotátů činí z komiksu významově mnohvrstevnaté dílo. Odhalit a plně docenit všechny významy však může jen vizuálně gramotný čtenář.

Čtenáři však často setrvávají pouze na povrchu díla a další vrstvy významů nehledají. Na vině může být jednak dominující obrazová složka, pro kterou jej vnímají jako názornou, bez potřeby hlubší analýzy a jednak obecně rozšířená pověst banálního umění. A vizuální negramotnost.

Podobně jako u čtenářské gramotnosti mohou s porozuměním komiksové naraci pomoci čtenářské strategie také u komiksu. Jedním z možných východisek je struktura komiksu a hledání vztahů v jednotlivých rovinách a mezi nimi: v první fázi je třeba se zaměřit na jednotlivou vinětu, na obraz bez dalšího kontextu. Na této úrovni verbálně

popisujeme to, co vidíme uvnitř takto vymezeného prostoru. V „prvním čtení“ především pozorujeme a identifikujeme, co se ve vinětě odehrává, jaké prvky jsou v ní zobrazeny.

Druhou rovinou komiksu je úroveň syntagmatická, kdy na základě předchozí, právě čtené a bezprostředně následující viněty konstruujeme sémantické vztahy.

Třetí, sekvenční úroveň tvoří segment vyprávění složitější než pouhé zjištění, sled obrázků, které spojuje časová nebo dějová jednota. Většina komiksů, zejména ty určené dětskému čtenáři, prezentuje naraci více méně lineárně a na této úrovni nepoužívá retroaktivní prostředky.

Některé komiksy jdou ještě za tyto tři základní významové roviny a nutí čtenáře porovnávat vzdálenější viněty. Tuto čtvrtou úroveň označujeme jako rovinu sítí, jež může fungovat na nižších (komiksový arch) i na vyšších úrovních (komiksové album) (Groensteen, 2005, 134-136).

Vedle ustálené struktury používá komiks (i přes variabilitu výtvarných stylů) také určité konvenční, opakující se grafické prvky, které je možné „číst“ vždy stejně. Jedná se např. o známé symboly pohybu (spirály = točivý pohyb), metafory emocí (černý mrak = smutek), vlastností (symbol amerického dolaru ve zřítelnicích = chamtivost), zvukové či pachové efekty (horizontální resp. vertikální vlnovky) aj.

4.3 Čtenářství a digitální technologie

Jak jsme už naznačili v předchozích kapitolách, tradiční čtenářství a čtenářství na bázi obrazového kódu stále větší měrou využívá informační a komunikační technologie synonymně označované jako technologie digitální. Mohlo by se zdát, že médium hraje při přenosu textu či obrazu zanedbatelnou roli, ale čtenáře neovlivňuje pouze kód, obsah a forma čteného textu, ale také jeho formát a způsob, jakým informace získává nebo jakým se k němu dostávají.

Charakteristickým znakem informačních a komunikačních technologií (ICT) je jejich **hypermedialita** - text se v nich často snoubí s obrazem, animací, videem, zvukem,

hudbou nebo mluveným slovem a další vrstvy významů dodávají zobrazené počítačové ikony, menu a lišty s ovládacími prvky, **hypertextovost** – text se neodvíjí lineárně, jako je tomu u tradičních médií, ale přechází asociativním způsobem z vrstvy do vrstvy. Čtenář si tak v podstatě jen na základě svého zájmu vybírá a tvoří vlastní text a s ním i vlastní verzi pravdy. S hypertextovostí úzce souvisí **interaktivita**, kdy čtenář aktivně zasahuje do četby a dostává okamžitou odpověď. (Bolter a Grusin, 2000)

Pro četbu v rámci informačních a komunikačních technologií je také charakteristická absence časových a prostorových hranic – texty v datovém formátu podléhají zkáze podstatně pomaleji než pevná média, jsou dostupné stále a kdekoli, jediným omezujícím činitelem jsou technické parametry přenosového zařízení a případně možnosti připojení k internetu. (Bolter a Grusin, 2000)

K tomu, abychom takto prezentovanému sdělení porozuměli, musíme být nutně „hypergramotní“, **informačně gramotní**. Významnou složkou informační gramotnosti je v kurikulárních dokumentech citovaná **ICT gramotnost** (viz další oddíl).

V oblasti vzdělávání u nás mají technologie poměrně dlouhou tradici, už v 60. letech 20. století se v tehdejší Československu používaly počítače v programovaném učení.

Výhody digitalizovaného čtenářství a učení, které se odehrává v jeho rámci, spočívají především v okamžité zpětné vazbě, v možnosti velmi individuálního přístupu (např. z hlediska tempa), v množství a aktuálnosti dostupných dat (za předpokladu, že se v nich dokážeme orientovat a dokážeme pružně revidovat a rekonstruovat stávající znalosti), ve snížení obav z chyby a souvisejícího eventuálního posměchu.

Pozitivem je rovněž možnost přizpůsobit digitální technologie učebnímu a čtenářskému stylu žáka. Lze tak např. akcentovat poznání, kdy si dítě doplňuje znalosti. Z hlediska sensorického mohou technologie nabídnout převážně (statické i pohyblivé) obrazové texty, převádět tištěný text do zvukové podoby nebo umožňovat interaktivní manipulaci s texty. V informačních a komunikačních technologiích převažující individuální styl četby a učení se z textu lze v prostoru virtuálních tříd nebo chatu změnit ve styl (do určité míry) sociální – během čtení a plnění úkolů žáci

sice kooperují, ale jen ve virtuálním prostředí, osobní kontakt probíhá v omezené míře. (Mareš, 2007)

Charakter digitálních textů může svádět k domněnce, že tyto technologie ideálním způsobem naplňují Komenského myšlenku o poznávání všemi smysly a lze je tedy považovat za univerzální prostředek čtení a učení se. ICT však s sebou přináší řadu úskalí např. v podobě zvýšených nároků na autoregulační schopnost žáka nebo na jeho schopnost kriticky hodnotit informační zdroje, protože při dostupnosti digitálních textů konstruuje své poznání podle subjektivních kritérií a zájmů.

Obsah ICT je nezdědka organizován či fragmentován pomocí grafických prostředků - barev, rámečků, různých typů písma a pozadí aj. Některé technologie navíc umožňují sledovat několik textů najednou nebo mezi nimi přepínat (např. „okna“ známá z počítačů) a „procházet“ z textu do textu pomocí tzv. odkazů. Pro čtenáře to znamená v krátkém časovém úseku přijímat, zpracovávat a vyhodnocovat informace z několika médií nebo kanálů. Tuto činnost označujeme příhodným názvem ze světa digitálních technologií jako **multitasking**.

Podle odborníků je multitasking sice efektivní, ale neefektivní. Cenou za zdánlivé zvládnutí několika věcí najednou je pomalejší plnění úkolu a vyšší chybovost (Rubinstein, Meyer a Evans, 2001) související s přesyceností při zadávání úkolových situací, před níž varuje Sternberg (2002).

Při multitaskingovém učení také dochází k zapojení procedurální paměti namísto deklarativní, což vede k jeho povrchnosti (Foerde, Knowlton a Poldrack, 2006). Hlavní faktografická zátěž se často přesouvá na digitální technologie a zejména pak na internet. Namísto údajů samých ukládá informace o tom, kde je hledat (Sparrow, Liu a Wegner, 2011).

Vydeme-li z konstruktivistického pojetí učení, dochází v procesu myšlení k revizi stávajících prekonceptů, integraci nových poznatků do starých struktur a jejich rekonstrukci. A tyto dřívější zkušenosti jsou uloženy právě v paměti. Pokud by se i nadále vyvíjela tímto směrem, ocitli bychom se v extrémním případě ve světě bezobsažného know-how - sám nic nevím, ale vím, kam se obrátit; nemám znalosti

a zkušenosti, na nichž bych stavěl a které bych restrukturalizoval, a tudíž nejsem s to myslet.

K multitaskingu přispívá také rychlost přenosu dat. Digitální technologie reagují na čtenářovy akce (přepínání, otvírání a zavírání panelů, odesílání a přijímání pošty atd.) okamžitě, bezprostředně. Dochází tak k okamžité zpětné vazbě, k bezprostřednímu uspokojení čtenářových potřeb, které mu „pomalejší“ texty nemohou dopřát. Tato opakovaná zkušenost jen oslabuje čtenářovu motivaci vracet se k souvislejší textům a čekat na satisfakci několik hodin či dní.

Kvantum dostupných informací a způsob jejich prezentace nutí čtenáře volit strategie, které zůstávají při povrchu textu: informace filtruje a vybírá jen to podstatné nebo je letmo prochází, aby si o textu udělal rámcovou představu.

Pro zmíněná rizika (ale i řadu dalších např. sociální a bezpečnostní) a pro splnění jedné ze základních podmínek zaměstnatelnosti je třeba si informační gramotnost dokonale osvojit. Tento požadavek je paradoxně naléhavější v případě dospělých tedy generace X narozené nejpozději počátkem 80. let 20. století a starších, neboť pro mladší lidi jsou ICT „druhou přirozeností“ – odborná literatura je označuje jako síťovou generaci resp. iGeneration (Oblinger a Oblinger, 2005, s. 21).

Zajímavé rozdíly ve vztahu síťové generace a generací starších k technologiím vyplývá ze srovnání s dalšími pracemi. Ve školních lavicích sedí generace, které považují digitální technologie za samozřejmou součást života, ovládají je intuitivně, dokážou zvládat nápor nespojitých informací a jsou zvyklé na jejich nelineárnost. Dovedou vnímat nejen psané, ale také ikonické texty a jejich doménou je multitasking.

Naše vlastní zkušenosti ukazují, že děti tráví s digitálními technologiemi značnou část volného času, mnohem více, než ICT technologiím věnují učitelé ve výuce i závazné vzdělávací dokumenty, jak vyplývá z následující analýzy rámcových vzdělávacích programů.

Za katedrou stojí generace, která technologie považuje za nutné zlo a musí se na práci s nimi soustředit. Umí zpracovávat informace jen lineárně, jednu po druhé, přičemž

vnímají především četbou tištěného a psaného slova (Oblinger, 2003; Veen a Vrakking, 2006).

K poslednímu bodu mohu přidat vlastní zkušenost s mezigeneračním rozporem. Používám-li ve výuce digitální technologie, omezují se zpravidla na powerpointové prezentace učiva, které bych jinak přednášela nebo psala na tabuli, případně je využívám k ověřování znalostí studentů. Uvědomuji si, že existují i vyšší cíle, ale sama patřím k „digitálním imigrantům“ – jako většina aktivních učitelů na všech vzdělávacích stupních. Nutnost podstatným způsobem rozšířit téma digitálních technologií v RVP, začlenit je do profesních pedagogických požadavků a doplnit si v tomto směru vzdělání tedy pociťuji jako velmi osobní.

4.4 ICT gramotnost v kurikulárních dokumentech

V **Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)** (Balada aj., 2010) se informačními a komunikačními technologiemi (ICT) do větších detailů zabývají pouze dvě oblasti, a to ICT a oblast **Člověk a společnost** (obor *Digitální technologie*). Charakteristika prvně jmenované oblasti však hovoří o elementární informační gramotnosti a základních dovednostech ovládat výpočetní techniku a informační technologie, orientovat se v informacích a umět s nimi pracovat a používat je v dalším vzdělávání a v životě. Upozorňuje ale na přesah této vzdělávací oblasti do všech ostatních. Cíle, učivo i výstupy představují zjednodušené počítačově-internetové pojetí ICT a jejich instrumentální funkci. Zajímavé jsou nicméně další formulace cílů, které zohledňují nejen používání digitálních obsahů a zařízení, ale upozorňují také na nutnost chápat je v sociálním kontextu tedy jako společenský fenomén.

U druhé oblasti jsou zajímavé výstupy a učivo nepovinného oboru *Digitální technologie*, protože jsou jediným zdrojem informací o představě autorů RVP ZV o konkrétních technologiích a jdou při tom nad rámec počítačů a internetu. Heslovitě jsou ICT připomenuty také ve vzdělávacím obsahu oboru *Geografie* pro 2. stupeň, kde je zmínka o práci s daty a jejich zdroji a informačními technologiemi.

Odkaz na ICT poněkud překvapivě najdeme v oblastech **Člověk a zdraví**, obor *Výchova ke zdraví*, a **Umění a kultura**, obor *Výtvarná výchova*. Ve *Výchově ke zdraví* se na úrovni výstupů uvádí schopnost žáka orientovat se v informačních zdrojích o pohybových aktivitách a sportovních akcích ve škole i v místě bydliště. Ve *Výtvarné výchově* se pak počítá s dovednostmi umožňujícími používat prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívat některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích, k nimž autoři řadí počítačovou grafiku, fotografie, video a animace.

ICT jsou v textu programů opakovaně redukovány pouze na počítače popř. na počítače a internet: oblast **Jazyk a jazyková komunikace** pro ně má instrumentální uplatnění na úrovni výstupů, ale jen na 2. stupni, oblast **Matematika a její aplikace** uvádí ve své charakteristice explicitně některé ICT (výpočetní) nástroje a ve výstupech 2. stupně zmiňuje ICT implicitně v rámci sběru, zpracování a hodnocení dat. Oblasti **Člověk a jeho svět** ICT nezmiňuje vůbec, v oblasti **Člověk a společnost** existuje potenciální propojení na úrovni výstupů a učiva (právní normy a jejich dodržování, globalizace). **Umění a kultura** uvádí použití ICT na 2. stupni na úrovni výstupů (umělecká tvorba umění na platformě digitálních médií) a učiva (typologie způsobů digitálního zobrazování).

Informační a komunikační technologie najdou uplatnění údajně pouze ve čtyřech průřezových tématech, v jejichž rámci slouží primárně jako zdroj faktografických informací.

Tento stručný přehled ukazuje značnou nevyváženost zastoupení ICT na jednotlivých úrovních programu: digitální technologie se objevují převážně v rámci učiva a výstupů, v obecnějších rovinách často chybí. Při míře rozšíření a používání technologií vně školy je s podivem, že RVP ZV prezentuje informační a komunikační technologie v podstatě izolovaně. Je trochu překvapením, že se rozšíření digitálních technologií ještě příliš nedotklo vzdělávacích oblastí **Matematika** a **Člověk a příroda**, kde se nabízejí *Fyzika* či *Chemie*, nebo oboru *Cizích jazyků*. Doslova tragicky pak působí pouze hodinová minimální dotace, která je pro ICT doporučována na 1. a 2. stupni.

Oblasti **Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia** (RVP G) (Balada aj., 2007) navazují na identické oblasti RVP ZV. Podobně jako v něm je v RVP G největší pozornost gramotnosti na bázi informačních a komunikačních technologií (ICT) a potažmo informační gramotnosti věnována ve stejnojmenné vzdělávací oblasti. Jejím cílem je rozvíjet elementární úroveň schopností a dovedností, s nimiž žáci na gymnáziu přicházejí: způsobilost studenta mj. porozumět ICT, využívat je k celoživotnímu učení a kreativně je používat ve všech vzdělávacích oblastech. Na úrovni výstupů a učiva figurují ICT ve formě hardwaru a softwaru, jako nástroj vyhledávání a jako dovednost zpracovávat a prezentovat data.

Mimo tuto oblast jsou ICT technologie zmiňovány jako zdroje informací (výstupy a učivo oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**), nástroje vyhledávání a zpracování dat (cíle oblastí **Matematika a její aplikace**, **Člověk a příroda**, **Člověk a zdraví**) nebo jako nástroje finančních služeb (výstupy v sekci *Finance*). Jako prostředek umělecké tvořivosti jsou ICT zmíněny v oboru **Umění a kultura**. V oblasti **Člověk a práce** je potenciál ICT gramotnosti přítomný ve výstupech tématu *Občan a právo* a v učivu v otázce globalizace.

Z průřezových témat se ICT dotýká pouze **Mediální výchova** (nosič mediálního sdělení, účinky) a **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** (prostředek globalizace).

ICT v něm figurují jako samostatná vzdělávací oblast, jejíž přesah do jiných oblastí je ryze instrumentální (nástroj vyhledávání informací). Doporučená časová dotace je sice vyšší než na základním stupni, ale podle našeho názoru stále nereflektuje rozšíření a význam technologií v životě a ve vzdělávání.

Shrneme-li předchozí text, ITC gramotnost je zmíněna pouze jako součást informační gramotnosti v jediné vzdělávací oblasti, jejímž prostřednictvím by měla pronikat do ostatních oblastí. Nejde však o oboustrannou vazbu, z opačné strany se na ni odkazuje málokdy. Přitom minimálně jako nástroje lze digitální technologie využít v každé z nich. Na úrovni učiva existuje řada propojitelných položek, ale tento krok je patrně ponechán na školách a učitelích.

5 ZMĚNY TRADIČNÍHO ČTENÁŘSTVÍ

Koncem 80. let minulého století naše společnost vstoupila do nové etapy své existence, kterou provází výrazné politické, ekonomické, společenské a kulturní změny. Proměnou prochází také významné činitele ovlivňující čtenářství, jakými jsou rodina a škola. Ekonomické tlaky nutí rodiče věnovat práci více času a děti jsou často ponechány v péči institucí nebo samy sobě. Bez pozitivních rodičovských vzorů a s nenáročnými způsoby zábavy na dosah dálkového ovladače, myši či joysticku pak údajně dochází k poklesu tradičního čtenářství.

Pesimistickou vizi na čas podpořila studie z konce 90. let minulého století, podle které se téměř pětina mladých lidí řadila k nečtenářům, kteří nemají vnitřní potřebu číst a pokud čtou, tak sahají po jednoduchých, plytkých textech formátu zábavných časopisů, které z hlediska porozumění nevyžadují ze strany čtenáře žádnou zvláštní aktivitu. Jejich volný čas vyplňuje sledování televize nebo počítačové hry, komunikace v rámci sociálních sítí nebo poslech populární hudby (Toman, 1997, s. 134).

Také o dvacet let později veřejně hovoří o poklesu čtenářství a o digitálních médiích konkurujících tradičním knihám. Odborná literatura však předchází výzkum zpochybňuje, když dokládá, že nová média zpravidla odvádějí diváky, posluchače resp. uživatele historicky a technologicky starším médiím stejného typu. Za všechny jmenujme internet, který soupeří o uživatele především s televizí, která zase o sedmdesát let dříve „přetáhla“ diváky filmu, jak shodně uvádějí McLuhan (1991, s. 333) a Trávníček (2008, s. 92).

Složitou situaci, kdy instinktivně cítíme, že se čtenářství proměnilo, ale tvrdá data přitom hovoří o opaku, můžeme uspokojivě vyřešit, pokud si uvědomíme, že výsledky výzkumů hovoří o stabilitě čtenářství z kvantitativního hlediska tedy z hlediska počtu knih přečtených za určitou časovou jednotku. Výzkum se soustředil na aktivitu čtení u osob ve věku 15 let a starších a zjistil, že alespoň jednu knihu v posledním roce přečetlo 83 % z nich, přičemž věkové rozložení čtenářů hovoří ve prospěch generace nad 55 let, za níž následuje generace nejmladší, která ještě studuje. Nejméně čtenářů je

ve skupině, která již ukončila institucionální vzdělávání a dosud pracuje (Trávníček, 2008, s. 160-162). Obdobná studie (Trávníček, 2011) potvrdila jen mírný pokles počtu čtenářů (79 %), a to zejména ve skupině dospělých, u studentů k výraznému poklesu nedošlo.

K proměnám však dochází v oblasti jeho kvality: namísto soustředěné četby se čtenáři často uchylují k povrchnímu přelétávání textu. Jednou z příčin této změny mohou být právě diskutované informační a komunikační technologie, protože působí na kognitivní funkce: množstvím, nelinearitou a fragmentárností, hypermedialitou a hypertextovostí poskytovaných informací negativně ovlivňují pozornost, paměť a myšlení. Způsob čtení digitálních textů se pak přenáší do čtenářství tradičního a čtenáři tak sice (technicky) čtou, ale nedokážou porozumět.

Druhý důvod kvalitativního poklesu čtenářství je možné spatřovat v proměně rodiny jako čtenářském modelu. Zaměstnání a péče o děti znamená méně času, ale hlavně jinou časovou dotaci pro jednotlivé volnočasové aktivity ve prospěch digitálních technologií (zejména internetu), která u dospělých plní primárně faktografickou a zpravodajskou funkci (Trávníček, 2008, s. 99).

Třetí příčinou může být nedostatečný důraz na čtenářskou gramotnost jako pojem a komplexní fenomén propojený se všemi ostatními vzdělávacími oblastmi, kterou jsme zjistili z analýzy rámcových vzdělávacích programů. Její chybějící koncept v obecných cílech může vést k jejímu omezenému rozvíjení nebo dokonce rezignaci na ni s tím, že se bude rozvíjet sama s množstvím přečtené literatury. Čtenářská gramotnost se tak ocitá zcela v gesci učitelů, záleží jen na nich, zda a jak k ní budou přistupovat.

I učitelé, kteří se k výuce čtenářské gramotnosti staví odpovědně, však narážejí na řadu překážek. Jednou z nich je nízká časová dotace a izolovanost jejich snah plynoucí právě z nekonceptnosti RVP. Navíc není v praxi možné se z časových důvodů dlouhodobě a systematicky věnovat souvislejším textům, pracuje se hlavně s čítankovými ukázkami a mnohdy chybí fáze společné reflexe a diskuse.

Jiným dokladem uvedené kvalitativní změny, který se bezprostředně váže na školní prostředí, jsou i výsledky opakovaně zmiňovaných studií Programme for International Student Assessment (PISA) z let 2000 a 2009. V roce 2000 dopadli čeští žáci v testu PISA nejhůře v oblasti vyhledávání různých typů informací v textu. Potíže měli především s texty souvislými a s úkoly zasazenými do pracovních situací.

O 9 let později byli Češi opět podprůměrní ve vyhledávání informací, oproti předchozímu zkoumání však dosáhli špatných výsledků v úlohách zaměřených na hodnocení formy a obsahu textu.

Z hlediska volného času stráveného četbou se naši žáci umístili v prvním výzkumu nad průměrem, na druhé straně výzkum odhalil více než čtvrtinu nečtenářů (Straková aj., 2002, s. 56). V dalším období pak zaznamenal zásadní pokles i tento ukazatel (Palečková, Tomášek a Basl, 2010, s. 32).

V kontextu změn tradičního čtenářství poskytl zajímavé informace také doprovodný dotazník srovnávacích studií, který zkoumal vztah žáků a studentů ke škole - respondenti ji většinou charakterizovali jako nezáživnou (Palečková, Tomášek a Basl 2010, s. 38).

6 ZÁVĚR

Cíl naší práce spočíval v **identifikaci nových forem čtenářství** na pozadí čtenářství tradičního, a to na základě převládajícího **komunikačního kódu** resp. podle **média**, přičemž jsme postavili do kontrastu médium tradiční (tištěnou publikaci v pevné kopii) a digitální texty.

V prvním případě jsme odlišili **čtenářství na bázi vizuální gramotnosti**, která vychází ze **znakového kódu**. Z druhého hlediska jsme pohovořili o „**digitálním**“ **čtenářství**, které předpokládá informační gramotnost a v jejím rámci (vedle čtenářské a vizuální) pak zejména **gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií**.

Vizuální gramotnost jsme pak nastínili v kontextu čtení a učení tj. jak probíhá recepce obrazového textu a učení z něj. Na příkladu komiksu jsme poukázali na určitou strukturální a grafickou konvenci, která nabízí jeden z klíčů ke „čtení“ obrazu. Domníváme se, že komiks může sloužit jako odrazový můstek pro lepší porozumění obrazu i v jiných oblastech např. při odkrývání implicitních významů reklamních sdělení, což je jedním z kompetenčních požadavků uvedených v rámcových vzdělávacích programech.

Podle média přenášejícího informaci jsme diferencovali čtenářství využívající **digitální technologie**. Ty už působí nebo pronikají do všech oblastí lidské činnosti a škola by měla být místem, které tuto skutečnost reflektuje. Představili jsme přínosy a nástrahy této formy čtenářství a souvisejícího učení. Mezi výhody jsme zařadili individuální přístup k žákovi, zpětnou vazbu a konstruující způsob poznání, za problematické momenty pak hypertextovou, hypermediální a interaktivní povahu digitálních dat a dokumentů, která mění čtenářské strategie a může modifikovat způsob poznávání na povrchní a velmi subjektivní.

V rámci jednotlivých forem čtenářství jsme se věnovali také recepci textu a učení. V obecné rovině se ve čtení tradičního a vizuálního čtenářství projevují opačné tendence od slova k obrazu (představě) resp. od obrazu k textu, čtenářské dovednosti

a strategie konstruující poznání se však neliší. Míra porozumění u obou typů čtenářství závisí velkou měrou na předchozích zkušenostech a znalostech. Digitální texty jsou z hlediska kódu smíšené a navíc multimediální, kladou proto na čtenáře i žáka mnohem větší nároky nejen v otázce vnímání, ale také myšlení, paměti a autoregulace.

V závěru jsme analyzovali aktuální studie čtenářství, abychom zjistili, zda skutečně dochází k jeho poklesu. **Kvantitativní** výzkumy zaměřené na množství přečtených knih a výpůjčky knih ve veřejných knihovnách pokles nepotvrdil, hovoří spíše o stabilní úrovni.

Zato výsledky srovnávacích studií PISA 2000 a 2009 jednoznačně implikují, že se proměňuje **kvalita** čtenářství, a to směrem k horšímu porozumění - čeští žáci **neovládají základní čtenářské dovednosti** a strategie. Určitou roli zřejmě hrají digitální technologie a informační přesycenost, na vině ale může být také tichý předpoklad učitelů, že je žáci na druhém stupni základní školy a dalších stupních vzdělávání už ovládají nebo mylné přesvědčení, že jejich rozvíjení je doménou učitelů jazyků. Tím se znovu vracíme k požadavku propracovat koncept čtenářské gramotnosti tak, aby byl přítomen na všech úrovních kurikulárních dokumentů včetně závazných vzdělávacích cílů a zdůraznit provázanost čtenářství se všemi ostatními oblastmi.

Pokles kvality čtenářství může souviset také se stále rozšířeným transmisivním vyučováním a frontálním způsobem výuky, který žáky nedokáže „vtáhnout do děje“.

Možností zajímavé práce s textem, přitažení pozornosti žáků a jejich aktivního zapojení do vlastního porozumění a učení se nabízí celá řada, která však překračuje rámec této práce. Mohou být ovšem východiskem pro další studium a zkoumání.

SEZNAM LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka aj., 2011a. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011. 65 s. ISBN 978-80-87000-99-1.

ALTMANOVÁ, Jitka aj., 2011b. *Gramotnosti ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 98 s. ISBN 978-80-87000-74-8.

BALADA, Jan aj., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, © 2007 [cit. 2013-06-03]. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

BALADA, Jan aj., 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, aktualiz. 2010 [cit. 2013-06-03]. 136 s. Dokument neprošel jako celek v tomto znění schvalovacím řízením MŠMT. Dostupné z:
<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

BOLTER, David Jay a Richard GRUSIN, 2000. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2000, 307 p. ISBN 9780262522793.

COHEN, Gillian, 1972. The Psychology of Reading. *New Literary History*. Charlottesville, Virginia: The Johns Hopkins University Press, 1972, roč. 4, č. 1, s. 75-90. ISSN 0028-6087.

DOMBROVSKÁ, Michaela, Hana LANDOVÁ a Ludmila TICHÁ, 2004. Informační gramotnost: Teorie a praxe v ČR. In: *Národní knihovna: knihovnická revue*. Praha: Národní knihovna České republiky, 2004, s. 7-18. ISSN 1214-0678.

ECO, Umberto, 2004. *Teorie sémiotiky*. Vyd. v českém jazyce 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004, 407 s. ISBN 80-854-2999-3.

FOERDE, Karin, Barbara J. KNOWLTON a Russell A. POLDRACK, 2006. Modulation of competing memory systems by distraction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2006, vol. 103, no. 31, s. 11778-11783. ISSN 0027-8424. Digitální kopie vydavatele volně dostupná:

<http://www.pnas.org/content/103/31/11778.full.pdf+html>.

FRANSECKY, Roger a John DEBES, 1972. *Visual literacy: A way to learn - A way to teach*. Washington: Association for Educational Communications and Technology, 1972, 32 p.

GROENSTEEN, Thierry, 2005. *Stavba komiksu*. Vyd. 1. Překlad Barbora Antonová. Brno: Host, 2005, 218 s. ISBN 80-729-4141-0.

HARVEY, Stephanie a Anne GOUDVIS, 2000. *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. 2. vyd. York, Me.: Stenhouse Publishers, c2000, xiii, 314 p. ISBN 15-711-0310-4.

THOMAS Ellen L. a Alan H. ROBINSON, 1972 podle Zdeněk HELUS, 1997. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna. 119 s. ISBN 80-7168-406-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-807-0505-540.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2011, 191 s. ISBN 978-807-0505-991.

CHALOUPKA, Otakar, 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, 572 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2002. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2002, 355 p. ISBN 80-731-9020-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAREŠ, Jiří, 2007. Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In: SAK, Petr aj. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 171-222. ISBN 978-80-7367-230-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2004. Vývoj dítěte a čtení. In: WILDOVÁ, Eva. *Čtenářstvím ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 7. ISBN 80-86320-36-7.

MCCLLOUD, Scott, 1993. *Understanding comics*. Northampton, MA: Kitchen Sink Press, c1993, 215, [1] p. ISBN 08-781-6243-7.

MCLUHAN, Marshall, 1991. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Vyd. 1. Překlad Miloš Calda. Praha: Odeon, 1991, 348 s. Eseje (Odeon), sv. 4. ISBN 80-207-0296-2.

NAKONEČNÝ, Milan, 1965. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Ústřední dům armády, 1965. 72 s.

OBLINGER, Diana a James L. OBLINGER, 2005. *Educating the net generation*. Boulder, CO: EDUCAUSE, 2005. ISBN 09-672-8532-1. Digitální kopie vydavatele volně dostupná: <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>.

OBLINGER, Diana, 2003. Boomers, Gen-Xers, and Millenials: Understanding the New Students. *Educause Review*. 2003, vol. 38, no. 4, s. 38-47. ISSN 1527-6619. Digitální kopie vydavatele volně dostupná: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf>.

OECD, 2000. *Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey*. Ottawa: Statistics Canada, c2000, xvi, 185 s. ISBN 92-641-7654-3.

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL, 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1. vyd. Překlad Miloš Calda. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 51 s. Eseje (Odeon), sv. 4. ISBN 978-80-211-0608-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník: umíme ještě číst?*. 4., aktualiz. vyd. Překlad Miloš Calda. Praha: Portál, 2003, 322 s. Eseje (Odeon), sv. 4. ISBN 80-717-8772-8.

RUBINSTEIN, Joshua S., David E. MEYER a Jeffrey E. EVANS, 2001. Executive control of cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2001, vol. 27, issue 4, s. 763-797. doi:10.1037/0096-1523.27.4.763. ISSN 0096-1523. Dostupné komerčně z EBSCO (PsycARTICLES, Licence UK): <http://web.ebscohost.com/>.

SPARROW, Betsy, Jenny LIU a Daniel M. WEGNER, 2011. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*. 2011, vol. 333, no. 6043, s. 776-778. doi:10.1126/science.1207745. ISSN 0036-8075. Dostupné také volně z: <http://dx.doi.org/10.1126/science.1207745>.

STERNBERG, Robert J., 2002. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 632 s. ISBN 80-717-8376-5.

STRAKOVÁ, Jana, 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

TEACHOUT, Chad a Alice BRIGHT, 2007. Reading the Pictures: A Missing Piece of the Literacy Puzzle. *Young Children*. 2007, vol. 62, no. 4, s. 106-107.

TOMAN, J. Polistopadové proměny dětského čtenáře. *Zlatý máj*, 1997, roč. 41, č. 3-4, s. 132-134. ISSN 0044-4871.

VÁŠOVÁ, Lidmila a Marie ČERNÁ, 1980. *Čtenáři a uživatelé informací: Základy psychologie a pedagogiky čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 194 s.

VEEN, Wim a Ben VRAKKING, 2006. *Homo zappiens: growing up in a digital age*. London: Network Continuum Education, 2006, 160 s. ISBN 18-553-9220-8.

VYGOTSKIJ, Lev S., 1970. *Myšlení a řeč*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, 295 s.

WILDOVÁ, Eva, 2004. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In: WILDOVÁ, Eva. *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 38-42. ISBN 80-86320-36-7.

WILEMAN, Ralph E., 1993. *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993, viii, 147 s. ISBN 08-777-8248-2.

WOOD, David, Jerome S. BRUNER a Gail ROSS, 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976, vol. 17, issue 2, s. 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x. ISSN 0021-9630. Dostupné komerčně z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.