

Od kompetencí k obsahům

Karel Šebesta¹ – Tora Hedin



ABSTRACT:

From competences to content. The authors consider how the relationship between reading literacy and communication education can be defined and using the example of education for critical reading, they present communication education as an autonomous component of the Czech language and literature education, with its own subject matter, educational objectives and content. They gradually come to the realisation that reading literacy, as it is usually understood, belongs among key competences due to its character (it is part of the communication competence). Supported by the results of the analyses of the causes of curricular reform failure, they draw attention to the potential risks which may arise when we attempt to translate key competences directly into teaching. They claim that it is essential to start from a sectoral basis, to formulate field-specific educational objectives and content in individual fields of education and to investigate their relation to key competencies. In the final part of their reflection, they present a model of communication education which deals with mental processes and structures associated with communication activities, while the educational goal then lies in the students' ability to reflect on these processes and influence them in accordance with their own needs and intentions. In this concept, educational content is the theory, terminology and knowledge needed to understand these processes.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEYWORDS:

čtenářská gramotnost, klíčové kompetence, komunikační výchova, vzdělávací cíle, vzdělávací obsahy
communication education, educational content, educational goals, key competencies, reading literacy

o. Komunikační výchova (dále KV) a komunikační přístup k jazykovému, slohovému a literárnímu vyučování je nepochybně nejvýraznější inovací kurikula v naší vzdělávací oblasti.² Jejich implementace ve vyučování však není bez problémů. Je to dáno celou řadou faktorů, které zde nemůžeme rozebírat. Rádi bychom se však zamys-

1 Tato práce vznikla za podpory projektu *Kreativita a adaptabilita jako předpoklad úspěchu Evropy v propojeném světě* reg.č.: CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_019/0000734 financovaného z Evropského fondu pro regionální rozvoj.

2 KV se objevila vedle výchovy jazykové, slohové a literární v RVP pro základní vzdělávání (ZV); v RVP pro gymnázia (G) jsou zařazeny její jednotlivé prvky, pojem sám se tam však neobjevuje.

Nebylo to ovšem první uvedení pojmu KV v našem kontextu. Pokud je nám známo, poprvé se pojem a termín „komunikační výchova“ objevil v roce 1986 (Šebesta, 1986/87); v roce 1994 byla KV poprvé zahrnuta do *Vzdělávacího programu Obecná škola (druhá možnost)* a následně *Občanská škola*. KV v nich zpracovali I. Nebeská, J. Pacovská a K. Šebesta.

KV se vyvíjela v různých školských tradicích z různých zdrojů. Švédskou cestu ke KV mapuje studie Šebesta (2002), první návrh KV pro české školy byl iniciován švédským vzorem, v detailním rozpracování v něm lze hledat též inspiraci systémovou a funkční lingvistikou M. A. K. Hallidaye a jeho následovníků.



leli nad otázkou, kterou pokládáme z hlediska KV za klíčovou: Máme KV chápat jako relativně autonomní složku předmětu ČJL s vlastními vzdělávacími cíli a vzdělávacími obsahy, nebo za pouhou jinou metodiku/metodu vyučování jazyka/slohu? Nejde o otázku úplně samoučelnou — druhé stanovisko se nedávno objevilo v oficiální diskusi k revizím rámcových vzdělávacích programů (dále RVP).³

Při hledání odpovědi se soustředíme na jedinou složku KV, totiž na (kritické) čtení s porozuměním na 2. stupni ZŠ a na školách středních. Čtení volíme z několika důvodů; v neposlední řadě proto, že se týká velmi sledované a citlivé čtenářské gramotnosti. Z našeho pohledu se s ní KV a (kritické) čtení nekryjí, v diskusích se však nezřídka zaměňují, případně pojem čtenářská gramotnost z různých důvodů výuku čtení vytlačuje.

Pokusíme se tedy (a) objasnit rozdíl mezi čtenářskou gramotností a KV, resp. čtením s porozuměním; (b) ukázat, proč není možné promítat čtenářskou gramotnost do výuky přímo, ale je nutné vyjít z *oborového základu*, daného v tomto případě KV; (c) naznačit, jaké musí být *vzdělávací cíle a obsahy* kritického čtení s porozuměním a co musí být jeho předmětem, má-li efektivně přispívat k dosažení cílové úrovně čtenářské gramotnosti — gramotnosti kritické, a nabídnout *zobecnění* ve vztahu k dalším okruhům KV.

1. Pojem *čtenářská gramotnost* patří k nemnoha pojmům z našeho oboru, s nimiž se nejspíše setkal každý, kdo alespoň občas sleduje veřejnou sféru. K jeho popularitě, v dobrém i špatném, přispěly zejména mediální prezentace a komentování nepříliš dobrých výsledků našich žáků v mezinárodním šetření PISA v roce 2009.⁴

V řízení školství k tomu ve stejné době přistoupil další mezinárodní faktor, mediálně, pokud víme, obsáhleji neprezentovaný. V roce 2009 Rada EU přijala *Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy pro období do roku 2020*, který stanovil, že „v roce 2020 by podíl 15letých žáků, kteří mají problémy se čtením, matematikou a přírodními vědami, měl být nižší než 15 %“, s výslovným odkazem na šetření PISA.

3 Příprava revizí RVP probíhá od roku 2017; podnětem pro ně byla patrně neúspěšnost kurikulární reformy realizované zhruba od roku 2000. Z četných analýz a komentářů k příčinám jejího selhání lze upozornit např. na kolektivní práce publikované jako výstupy z projektu *Kurikulum G* (Píšová a kol., 2011; Janík a kol., 2010); vedle toho byla ovšem zveřejněna celá řada studií různého rozsahu a zaměření (ve výběru je představuje J. Tupý (Tupý, 2019)). V současné době jsou revize RVP podle našich informací pozastaveny.

4 Nešlo ovšem jen o mediální fámy. Výsledky byly jako alarmující (a bez analýzy spolehlivosti dat) představeny i v oficiálních publikacích tehdejšího Ústavu pro informace ve vzdělávání; srov.:

„V testu čtenářské gramotnosti dosáhli čeští žáci pouze podprůměrných výsledků a mezi zeměmi OECD se umístili ve spodní třetině pomyslného žebříčku. Česká republika je přitom jednou z pěti zemí OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků. Současně s ním výrazně vzrostlo zastoupení českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při uplatnění v dalším životě. Podíl těchto žáků v populaci patnáctiletých je nyní nad mezinárodním průměrem a činí 23 %. Prokázalo se, že na zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zejména zhoršující se chlapci. Jejich zastoupení mezi žáky s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí se zvýšilo téměř na třetinu.“ (Palečková, Tomášek & Basl, 2010)



Česká republika na tento dokument navázala přijetím dokumentu *Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání na období 2012–2017*, kde jsou přijata opatření, která by měla dosažení cílového stavu zajistit; vymezení gramotností i metodika jejich měření jsou převzaty rovněž z šetření PISA;⁵ Národní strategie přebírá také informace o nedobrych výsledcích českých žáků v šetření PISA, opět bez hlubší reflexe. O vymezení čtenářské gramotnosti a metodiku šetření v PISA se pak opírají i další státní instituce působící ve školství, např. Česká školní inspekce.⁶

I když byla šetření PISA od té doby vícekrát podrobena kritice, mj. i pro závažné metodologické nedostatky,⁷ a i když je i řídicím orgánům známo, že se výzkum PISA „méně orientuje na aktuální obsahy školního vzdělávání, ale pokouší se u patnáctiletých žáků, kteří ukončují povinnou školní docházku nebo začínají studovat na střední škole, naopak popsat úroveň znalostí a dovedností, o nichž se předpokládá použitelnost v budoucím životě žáka“ (Národní strategie), že má tedy motivaci jinou než „školskou“, jejich pres-tiž u institucí působících v řízení našeho školství to nesnížilo.

Čtenářská gramotnost bývá v PISA definována (s určitými variacemi) jako „porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti“ (Blažek & Příhodová, 2016); při posuzování úrovně čtenářské gramotnosti se zůstává u obecných kategorií typu „obecné porozumění — získávání informací — vytvoření interpretace — posouzení obsahu textu — posouzení formy textu“ (PISA 2000), příp. „vyhledávání a získávání informací — integrace informací z různých částí textu a vytváření interpretace — posuzování obsahu a formy textu a jejich vyhodnocování“ (PISA 2015; obojí cit. podle Straková, 2016, s. 41–42).

Podobně bývá vymezována čtenářská gramotnost v publikacích domácích. V jednom z posledních výstupů NÚV je definována jako „schopnost uplatnit získané vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty při práci s texty v nejširším slova smyslu“. Čtenářská gramotnost v tomto vymezení má „dvě hlavní linie: základní a kritickou. Základní čtenářská gramotnost zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje uplatňované při výběru textu podle potřeby a vlastní čtení s porozuměním celku nebo části textu, včetně vyhledání konkrétní informace. Kritická čtenářská gramotnost zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje využitelné při hodnocení informací v textu s ohledem na jeho obsahovou a formální stránku (např. argumentace); posuzování textů v jejich kontextu a porovnávání s vlastní zkušeností;

5 „Pro účely Strategie základních gramotností byla zvolena jako výchozí vymezení používaná v šetření PISA.“ „Přijetí definic PISA za výchozí má však tu praktickou přednost, že umožní využívat již vyvinuté a ověřené měřicí nástroje.“ (Národní strategie, str. 3)

6 Srov. např.: „Koncepční záměr inspekčního hodnocení byl zpracován podle Doporučení Evropského parlamentu a rady o klíčových schopnostech pro celoživotní vzdělávání a podle metodiky mezinárodního šetření OECD v projektu PISA.“ (Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, 2011) „Česká školní inspekce nově vychází při sledování rozvoje čtenářské gramotnosti z upravené definice odrážející pojetí čtenářské gramotnosti používané v mezinárodním šetření.“ (Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016)

7 V našem prostředí patří k nejdůkladnějším kritická studie, kterou zveřejnili Kašćák & Pupala (2011); v ní jsou i odkazy na kritiku mezinárodní.



způsoby čtení, čtenářské strategie s ohledem na situaci, účel čtení a charakter textu, odolnost při čtení atp.“ (Havlíková a kol., 2018, s. 4).

V obou případech jde o vymezení velmi obecná, postihující velmi široce celkovou kompetenci čtenáře, jeho disponovanost v nejširším slova smyslu pracovat účelně s psaným textem. Sotva asi najdeme nějakou znalost, zkušenost, dovednost či postoj, které by při práci s texty využitelné nebyly, ať už je žák nabyt jakkoli, v kterémkoli předmětu nebo aktivitě, a přirozeně i v běžném životě mimo školu. Četné studie také zdůrazňují, že čtenářská gramotnost nemůže být jen záležitostí jednoho předmětu nebo předmětů humanitně zaměřených, ale že musí být rozvíjena v předmětech všech.⁸

Uvedené rysy čtenářské gramotnosti (její velmi obecné vymezení, nadpředmětové pojetí (oborová nespecifičnost) a orientace na praktické uplatnění v mimoškolních činnostech) odpovídají její charakteristice jako klíčové kompetence. Logické je její chápání jako složky kompetence komunikační (KK, v RVP se uvádí kompetence *kommunikativní*), v jejímž rámci může být relativně vyčleněna tím, že se týká primárně psaného textu a receptivních činností. Tím se čtenářská gramotnost *odlišuje od komunikační výchovy a v jejím rámci výuky čtení*, která je ukotvena oborově, váže se k ní oborově specifický předmět, vzdělávací cíle a obsahy.

2. Klíčové kompetence (včetně čtenářské gramotnosti jako složky KK) nejsou pojem bezproblémový. Z řady kritických studií, které jim byly věnovány, můžeme připomenout studii S. Štecha (Štech, 2013).⁹ Podle našeho názoru nelze, už s ohledem na mezinárodní kontext, očekávat, že by mohl být tento koncept oslaben, či dokonce opuštěn. Je ale potřeba být si jeho povahy vědom a možným rizikům se vyhýbat.

Jedno z takových rizik hrozí při přímém promítání klíčových kompetencí do výuky a s tím spojené oslabování oborových vzdělávacích obsahů (jestliže má učitel rozvíjet např. obecnou klíčovou kompetenci žáků řešit problémy, je vlastně jedno, na jakém obsahu to provede). Aby se tomuto riziku učitel vyhnul, musí se při práci s RVP snažit vyrovnat se s napětím „*mezi důrazem na metody učení vs. na jeho předmět, resp. mezi důrazem na obecné, na vyučovaném předmětu zdánlivě nezávislé a v tomto*

⁸ Velmi zřetelně je to vyjádřeno např. v koncepčním a metodickém materiálu Šlapal a kol. (2012): „**Cílený rozvoj čtenářské gramotnosti musí prostupovat všemi předměty.** Rozvíjení čtenářství by nemělo žákům ani učitelům připadat samoúčelné. Čtení textů může být využito nejen k rozvoji čtenářství žáků, ale současně jeho prostřednictvím plníme výukové cíle předmětu. Práce s odborným textem z oblasti historie dává zúčastněným větší smysl v hodině dějepisu než pouze jeho „cvičné využití“ pro potřeby rozvoje ČG v českém jazyce.

Koordinovaný postup školy výrazně zvyšuje šanci na úspěšné rozvíjení ČG. V ideálním případě by měla škola vytvořit Program rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Uvažovat o nutnosti a povinnosti sepsání dalšího formálního dokumentu však nemá valný význam. Pouze v případě společného zájmu a přesvědčení všech garantů vzdělávání (vedení školy, učitelé českého jazyka, učitelé odborných předmětů) má smysl Program promýšlet, zformulovat a realizovat. Nezbytnou se pak jeví spolupráce učitelů českého jazyka a odborných předmětů. Učitelé českého jazyka nemohou sami obsáhnout celý rozsah čtenářské gramotnosti.“

⁹ Štechova kritika se týkala i dalších pilířů kurikulární reformy — její orientace na řešení problémů, průřezových kompetencí, transferu a úloh blízkých každodennímu životu.



smyslu „průřezové“ poznávací činnosti žáka vs. na specifické znaky předmětu, kterému se tato činnost věnuje“ (Štech, 2013, s. 620), přesněji řečeno musí vycházet ze specificky oborových vzdělávacích cílů (které přirozeně podstatně přesahují cíle spojené s klíčovými kompetencemi) a k nim vázaným obsahům a se stálým zřetelem k tomuto oborovému základu uvažovat o tom, jak může oborovou výukou k rozvíjení jednotlivých klíčových kompetencí přispět.

Při implementaci kurikulární reformy se ukazovalo, že učitelé rovinu oborů a rovinu klíčových kompetencí dostatečně nepropojují. Projevilo se to v naprosté převaze chápání kurikulární reformy jako reformy metodické a v zanedbání jejího propracování na úrovni oborových cílů a obsahů. Kurikulární reforma se tak jevila jako pouhé „metodikaření“.¹⁰

Analýzy příčin nezdaru kurikulární reformy ukázaly na nutnost vyvážit důraz na klíčové kompetence opačným důrazem na složku oborovou. Tak lze, domníváme se, interpretovat konstatování v zásadní studii kolektivu autorů Pišové a kol. (2011, s. 281): „Případové studie ukázaly, že jednou z překážek v naplňování této výzvy mohou být nedostatky v konceptualizaci cílů oborového vzdělávání na obecnější úrovni. Zdá se, že pojem klíčové kompetence sám o sobě neumožňuje tyto problémy překlenout; patrně je třeba mu nastavit protiváhu v podobě pojmu oborové kompetence.“

S pouze metodickým chápáním se setkáváme velmi často rovněž při uvažování o KV (krajní vyjádření našel tento přístup v jedné z diskusí o revizích RVP, v níž byla KV výslovně označena jako metoda). Metodický ráz mají také četné aktivity a publikace spojené s čtenářskou gramotností, které se obracejí k učitelům. Často zprostředkovávají velmi cenné metodické postupy, osvědčené v zahraničí, nenabízejí ale rozvahu o specificky oborových změnách vzdělávacích cílů a obsahů, které by jim odpovídaly. Žáci si tak nevytvoří potřebný znalostní rámec, který by jejich zkušenost, získávanou mj. i v učebních aktivitách, organizoval a sjednocoval. Zůstává tedy na oborových didakticích, aby vymezili oborové vzdělávací cíle a vzdělávací obsahy a vztáhli je k příslušným klíčovým kompetencím, včetně čtenářské gramotnosti.

3. O jakých učebních cílech a obsazích můžeme uvažovat u KV, a ještě úže u výchovy ke kritickému čtení, a co by mělo být jejím předmětem?

10 Janík et al. (2011, s. 392): „Zdá se, že dominantní je vnímání reformy jako příležitosti pro změny v oblasti výukových metod, přičemž důraz je kladen na metody aktivizující (činnosti učení)“; *ibid.*, s. 392–393: „Dotazníkové šetření ukázalo (Janík et al., 2010b, s. 83–87), že gymnaziální ředitelé a učitelé si kurikulární reformu spojují na prvním místě se změnami v rovině metod a forem výuky“; *ibid.* s. 393: „Poměrně široce je sdílen názor, že kurikulární reforma má přinést především změnu výukových metod. Jak se však uvádí v teoretické literatuře (např. Skalková, 2007, s. 77–81), reformy kurikula jsou většinou zaváděny s cílem revidovat nastavení (tj. cíle) a náplň (tj. obsahy) školního vzdělávání“; *ibid.*: „Důraz kladený učiteli na metody a formy výuky může nepřímo vypovídat o jejich přání učit moderně a zajímavě, aby učení žáky bavilo a přitahovalo. Může však také signalizovat nepochopení pro některé důležité stránky reformní koncepce. Mezi našimi respondenty je totiž doprovázen menším podílem souhlasu s tím, že kurikulární reforma je zaměřena na obsahové změny a na změny ve vzdělávacích cílech (zřetel ke kompetencím). Nabízí se pesimistický výklad tohoto zjištění: kurikulární reforma je učiteli v praxi vnímána hlavně jako „metodikaření“, bez hlubší vazby na kvality didaktické práce s obsahem.“



Především je potřeba si ujasnit, co se myslí *kritickým čtením* či nasloucháním. Po-
nechme pro zjednodušení stranou teorii kritické gramotnosti, která pojem kritič-
nosti zužuje ohledem na mocenské vztahy,¹¹ a opřeme se o obvyklé, neterminologické
chápání výrazu *kritický*, které bude i žákům blízké. Akademický slovník cizích slov
nabízí význam „*střízlivě uvažující, soudný*“ (o člověku); další užití a významy zjevně
ukazují jiným směrem (*kritické vydání, kritický aparát, kritický realismus* apod.). Za kri-
tické tedy můžeme považovat takové čtení, které čtenáři dovoluje *střízlivě, soudně* na
základě porozumění textu uvažovat, rozhodovat se a jednat, tj. které čtenáři zachovává
svobodu myšlení, rozhodování a jednání, chrání ho před záměrnou i nezáměrnou
manipulací, klamy, nepřesnostmi a omyly, včetně omylů vlastních, vzniklých v dů-
sledku vlastních předsudků a přijatých ideologických rámců.

Předpokládáme, že takovým čtením je čtení, při němž je čtenář schopen *reflektovat*
své vlastní intuitivní, spontánní porozumění textu (jeho *mentální reprezentaci, men-
tální model*) a *proces*, jímž k němu dospěl, tedy i hledat a posuzovat původ jednotlivých
významů, které tento model zahrnuje, hodnotit jejich spolehlivost a relevanci pro
danou situaci a na základě toho své prvotní, intuitivní porozumění korigovat.

Kritické čtení, jehož rozvíjení je jedním ze vzdělávacích cílů KV (a má vztah ke
kritické gramotnosti na úrovni klíčových kompetencí), tedy můžeme vymezit jako
*„čtení reflektované, při němž si žák uvědomuje procesy probíhající při čtení v jeho mysli a ra-
cionálně je ovlivňuje ve shodě se svými záměry“* (Šebesta & Hedin, 2019/2020).

Předmětem výuky ke kritickému čtení jsou tedy v našem pojetí mentální procesy
a struktury spojené s porozuměním textu. Tím je přibližně určen i okruh vzděláva-
cích obsahů, které by mohly být pro dosažení úrovně kritického čtení užitečné — pů-
jde o teorie, modely, pojmosloví a poznatky pro tuto reflexi relevantní, které žákovi
umožní organizovat a sjednocovat zkušenosti z kritického čtení, řízeného i samostat-
ného. Předpokládáme, že budou zahrnovat v nějaké míře kognitivní modely porozu-
mění textu, poznatky o různých druzích inferencí a jejich fungování, o strategiích
čtení různých typů textů atd. Jejich zpracování ovšem už přesahuje rámec naší úvahy.

Dovolíme si v závěru formulovat předpoklad, že i další složky KV budou mít po-
dobný charakter — jádrem jejich vzdělávacích obsahů budou teorie, pojmosloví a po-
znatky o mentálních procesech a strukturách uplatňujících se v procesu komunikace.

ZÁVĚR

Autoři uvažují o tom, jak lze vymezit vztah mezi čtenářskou gramotností a komuni-
kační výchovou, a na příkladu výchovy ke kritickému čtení ukazují komunikační vý-
chovu jako autonomní složku vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura s vlastním
předmětem, vzdělávacími cíli a vzdělávacími obsahy. Postupně dospívají k zjištění,
že čtenářská gramotnost, jak je obvykle chápána, se svým charakterem řadí mezi klí-

11 Taková pojetí se uplatňují v jisté míře i u nás a jsou nepochybně užitečná, srov. např. Hau-
senblas (2016), který s kritickým čtenářstvím spojuje „*zkoumání, jak jednotlivci i skupiny po-
užívají v textech moc k tomu, aby jedna skupina dostávala přednost před jinými*“. Naše pojetí kri-
tičnosti je ale univerzálnější a obecně využitelnější.



čové kompetence (je součástí kompetence komunikační). S oporou o výsledky analýz příčin neúspěchu kurikulární reformy upozorňují na rizika, která hrozí, pokoušíme-li se klíčové kompetence promítat do výuky přímo. Konstatují, že je potřeba vycházet z oborového základu, v jednotlivých oborech vzdělávání formulovat specificky oborové vzdělávací cíle a obsahy a hledat jejich vztah ke klíčovým kompetencím. V poslední části své úvahy předkládají model komunikační výchovy, jejímž předmětem jsou mentální procesy a struktury spojené s komunikačními činnostmi, vzdělávacím cílem je pak to, aby byl žák schopen tyto procesy reflektovat a ovlivňovat v souladu se svými potřebami a záměry. Vzdělávací obsahy jsou v tomto pojetí teorie, pojmosloví a poznatky potřebné pro porozumění těmto procesům.

LITERATURA

- Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Praha: ČŠI.
- Hausenblas, O. (2016). Čtenářství z pohledu České školní inspekce. *Kritická gramotnost*, 2, speciál 2016, 10–11.
- Havlíňová, H. a kol. (2018). *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ*. Praha: NÚV [cit. 30. 10. 2018]. Dostupné z <<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=82133&view=2935>>
- Janík, T. a kol. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Janík, T. a kol. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP.
- Janík, T. a kol. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích — výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.
- Janík, T. a kol. (2011a). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T. a kol. (2011b). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis scholae*, 5(3), 63–85.
- Kašáček, O. & Pupala, B. (2011). PISA v kritické perspektíve. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70.
- Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání. v 2012_06_04* Dostupné z <<http://www.vzdelavani2020.cz/knihovna-koncepci.html>>
- Návrh učebních osnov Obecné školy. Český jazyk. Druhá možnost* (1994). Praha: Portál.
- Palečková, J., Tomášek, V. L., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Píšová a kol. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP
- Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016*. Praha: ČŠI. Dostupné z <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske,-matematicke-a-s>>
- Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: PedF UK.
- Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy*. Praha: MŠMT. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/34568/>>
- Šebesta, K. (1986/87). Ke komunikativní výchově na švédských školách. *Český jazyk a literatura*, 37(2), 57–66
- Šebesta, K. (2002). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*, 52(2), 160–170.
- Šebesta, K. & Hedin, T. (2019/2020). Čtenářská gramotnost a umění číst. *Český jazyk a literatura*, 70(1), 19–24.
- Šlapal, M. a kol. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový



Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.

Štech (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.

Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Praha: ČŠI. Dostupné z <<https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>>

Karel Šebesta | Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK
<karel.sebesta@ff.cuni.cz>

Tora Hedin | Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska, nederländska och tyska SU
<tora.hedin@slav.su.se>