

Častým impulzem pro zařazení čtení do výuky (nejazykových předmětů) je snaha učitele oživit obsah a/nebo předat informace žákům v atraktivnější podobě a podpořit tak jejich zájem. Pestrost využívaných forem a účelné střídání metod je samozřejmě žádoucí a pro zvyšování motivace a udržení pozornosti žáků potřebné. Pokud ale žáci s texty pracují pouze jako se zdroji informací, které v nich vyhledávají, k využití aktivizačního potenciálu čtení příliš nedochází. Aby se tak dělo, je třeba práci ve výuce postavit na postupně se zvyšující míře samostatnosti žáků při čtení s porozuměním a získávání významu z textu, a to prostřednictvím jejich čtenářských aktivit a dopomoci učitele. Jinými slovy – cílem práce s texty ve výuce by mělo být více než zpestřit výklad učitele neučebnicovou četbou či naučit žáky rozpoznat a vypsát si informace dle zadání. Čtení ve výuce se totiž může stát nástrojem, který umožní učitelům měnit koncepci výuky tak, že postupně předávají učení z jejich rukou do rukou žáků.⁹⁰

Mezi metody, které žáky aktivizují a zároveň přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti, bezpochyby patří diskuze věnované interpretaci čtených textů. Podstatný je v nich důraz na autentickou výměnu názorů a zapojení všech účastníků. Ve školní praxi je časté, že komunikační tok probíhá většinou ve směru od učitele k jednotlivým žákům a zpět. Spíše zřídka nebo jen částečně dochází v diskuzích ke vzájemným reakcím mezi žáky. Z hlediska obsahu je pak žádoucí vytvářet příležitosti pro diskuze zaměřené na porozumění autorskému záměru a aktivitu žáků podpořit prostorem pro reflexi osobní zkušenosti.

Aktivitu žáků a přebírání odpovědnosti za vlastní učení podporuje rovněž široká škála metod programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Dále se osvědčuje zařazování strategií spojených se skupinovou prací (dle výsledků⁹¹ mezinárodního šetření TALIS 2018 využívaných českými učiteli jen málo). Pro slabé čtenáře lze například doporučit párové čtení (vhodné zejména pro delší texty, žáci pracující ve dvojici se vzájemně podporují), chorálové čtení⁹² (hlasité sborové čtení, které modeluje plynulost čtení, podporuje porozumění a poskytuje méně zdatným čtenářům pocit bezpečí) nebo tzv. buddy čtení⁹³ (koncept vycházející ze zahraničního programu Reading Buddy, kdy žáci vyššího ročníku poskytují oporu mladším spolužákům tím, že při společném čtení a diskusi otázek k textu zviditelňují své přemýšlení, čímž se zároveň sami učí jak myšlenky vyjádřit, aby jim rozuměl mladší spolužák).

Doporučení 3: Slovní zásoba

Nedílnou součástí rozvoje čtení s porozuměním je systematický rozvoj slovní zásoby. Obdobně jako osvojení si gramatiky je i slovní zásoba nezbytnou podmínkou pro porozumění textům. Prokazuje se, že čím je slovní zásoba obsáhlejší, tím snadněji čtenář čte i neznámá a méně frekventovaná slova. Dokonce se uvádí, že přibližně po třech letech školní docházky se do problémů čtení s porozuměním více než samotná technika čtení promítá právě nedostatečná slovní zásoba.⁹⁴

Cílené posilování slovní zásoby by se tak mělo stát předmětem výuky vždy, je-li součástí vyučované hodiny čtení a práce s textem. Výuka zaměřená na rozvoj slovní zásoby má tak své opodstatnění nejen v jazykových hodinách, ale šíří slovní zásoby napomáhá i oborové čtení.

Tím, že učitelé věnují ve výuce čas rozvoji slovní zásoby, pomáhají žákům nejen v osvojení si významu nových či málo používaných slov. Starším žákům, kteří mají potíže s technikou čtení, umožňuje zařazování aktivit rozvíjejících slovní zásobu zvyšovat úroveň porozumění vyučovanému vzdělávacímu obsahu, a nemusí jít vždy o tradiční vysvětlování významu slov. Vhodné jsou například techniky využívané v programu RWCT jako aktivity před vlastním čtením textu nebo v jeho průběhu. Pro rozvoj dovednosti plynule identifikovat slovní zásobu a lépe porozumět významu textu se dobře hodí metody známé jako slovní linie, alfa-box, slovní sněhová koule či tabulka náročných slov.⁹⁵

V zahraničních zdrojích je v souvislosti s explicitní výukou slovní zásoby patrný důraz na opakovanou expozici méně známým či méně častým slovům v různých kontextech a na dostatečné procvičení. Za funkční se považuje učit žáky jak odvozovat význam slov z textu či jak pracovat s jejich stavbou (předpona, kořen, přípona, koncovka). Doporučuje

⁹⁰ Kafková, M. (2019). *Oborové čtení ve výuce zeměpisu: přístupy učitelů v širším kontextu*. Disertační práce. Přírodovědecká fakulta. Univerzita Karlova. Praha. s. 54, s. 80.

⁹¹ *Mezinárodní šetření TALIS 2018, Národní zpráva*. (2019). Česká školní inspekce. s. 26. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%3a%1rodn%3ad%20%5a%1et%5%99en%3%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf.

⁹² Košuličová, H. (2019). Chorálové čtení (nejen) poezie a metoda Poslední slovo patří mně. *Kritická gramotnost*. Ročník 5, číslo 6. Praha, s. 45.

⁹³ Whitcroft, L. (2018). *Zahraníční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českém prostředí*. Disertační práce. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova. Praha. s. 102.

⁹⁴ Krejčová, L. (2019). *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. Grada. Praha.

⁹⁵ Šlapal, M. Košťálová, H., Hausenblas, O. a kol. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC. Nový Jičín. s. 65–73. Dostupné z: <https://www.kvic.cz/soubor/4674/metodikactenarstviaCG.pdf>.