

Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA

Věra Ježková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 27. 6. 2013 / upravená verze obdržena 2. 11. 2013 / k uveřejnění
přijato 4. 12. 2013

Abstrakt: Cílem studie je charakterizovat vývoj čtenářské gramotnosti v Německu od výzkumu PISA 2000 do výzkumu PISA 2009. Po teoretickém vstupu jsou ve studii uvedeny komentované výsledky německých žáků ve čtenářské gramotnosti od roku 2000 do roku 2009, s důrazem na dílčí oblasti této problematiky: rozdíly mezi dobrými a slabými žáky, rozdíly z hlediska sociálního původu, rozdíly mezi pohlavími, rozdíly mezi žáky německými a imigranty. V další části jsou představena hlavní opatření vzdělávací politiky zaměřená na zlepšení čtenářské gramotnosti žáků. Ve shrnutí je stručně bilancován vývoj čtenářské gramotnosti v Německu za dané období. Studie obsahuje částečné porovnání se situací v České republice.

Klíčová slova: mezinárodní srovnávací výzkumy, čtenářská gramotnost, vzdělávací politika, primární škola, nižší sekundární stupeň

Die guten Leute wissen gar nicht,
was es für Mühe und Zeit kostet,
das Lesen zu lernen und von dem
Gelesenen Nutzen zu haben;
ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht.
(Goethe am 25. 01. 1830 zu Frédéric Soret)¹

Čtenářská gramotnost patří od realizace výzkumu PISA 2000 k aktuálním tématům německé vzdělávací politiky a je předmětem zájmu i široké veřej-

¹ Ti dobří lidé vůbec nevědí,
kolik námahy a času to stojí
naučit se číst
a z přečteného mít užitek;
já jsem k tomu potřeboval osmdesát let.
(Goethe 25.1.1830 Frédéricu Soretovi)

Překlad: autorka stati.

nosti. Jak je obecně známo, výsledky výzkumu PISA 2000 vyvolaly mezi německými odborníky i ve společnosti zděšení a rozčarování. Ukázalo se, že pětina 15letých žáků umí číst a počítat na úrovni žáků primární školy². Zajímalo nás, jak se od zveřejnění výsledků výzkumu PISA 2000 vyvíjela čtenářská gramotnost v Německu³ – jaká opatření byla zavedena a jakých výsledků němečtí žáci dosáhli.

Nejprve představujeme teoretická východiska čtenářské gramotnosti. Těžšíste studie tvoří výsledky německých žáků ve čtenářské gramotnosti ve výzkumu PISA. Obecně dostupné výsledky uvádíme pouze stručně, soustředíme se zejména na dílčí oblasti čtenářské gramotnosti. V další části příspěvku představujeme nejvýznamnější opatření vzdělávací politiky přijatá s cílem zlepšit výsledky německých žáků ve čtenářské gramotnosti. Na závěr stručně bilancujeme vývoj čtenářské gramotnosti v Německu.

1 Teoretická východiska

Čtenářská gramotnost představuje komplexní konstrukt schopností, skládající se z více navzájem reagujících dílčích schopností. Arteltová a Dörfler (2010) konstatují, že čtenářská gramotnost není v literatuře jednotně definována. Znamená podle nich časově relativně stabilní schopnost, zahrnující na jedné straně dovednost číst, na straně druhé čtení s porozuměním, chápání textu a schopnost pochopit podstatu psaného textu. Případně další aspekty čtenářské gramotnosti, tj. postoje, motivace, emoce a chování následující po čtení (např. rozhovory o přečteném) jsou podle autorů relevantní spíše z hlediska vědecké analýzy. Autoři dodávají, že „pro praxi podpory čtení nejsou aspekty její definice důležité, neboť otázku, jaká podpora je efektivní, je třeba posuzovat nezávisle na nich“.

Klieme, Maag-Merki a Hartig (2010c) definují čtenářskou gramotnost, s odkazem na Weinerta (1999), jako kontextově specifickou (tj. vázanou na porozumění psanému textu), kognitivní výkonovou dispozici. Kromě celkového výkonu žáků se posuzují v rámci jednotlivých úloh tři typy kompetencí: získávání informací, interpretace vztažená k textu, reflektování a hodnocení. Autoři konstatují, že „tyto (dílčí) kompetence nejsou – přinejmenším na

² Termín *primární škola* užíváme jako ekvivalent pro německou *Grundschule*, tj. 1.–4. ročník. Na ni navazující ročníky (5.–9./10.) označujeme v souladu s německým územ *nižší sekundární stupeň*.

³ V Německu se užívá pojem *čtenářská kompetence (Lesekompetenz)*. Pro české čtenáře volíme v českém prostředí obvyklý pojem *čtenářská gramotnost*.

sekundárním stupni školy – vyžadovány a rozvíjeny pouze v rámci každého jednoho oboru, nýbrž se v podstatné míře vztahují na jazyk, jímž je vedena výuka“ (OECD, 2001, s. 115). Podobně uvádějí Palečková et al. (2010, s. 25) tři základní kompetence, na něž jsou orientovány testové úlohy.

Naumann et al. (2010) konstatují, že „pojem čtenářská gramotnost vychází ve výzkumu PISA z anglosaského pojetí koncepce *literacy*“ (s. 24). Je chápána jako základní kompetence, nezbytná pro uspokojivý osobní život člověka i jeho aktivní účast na životě společnosti; představuje bazální kulturní nástroj. Autoři zdůrazňují, že těžiště získávání čtenářské gramotnosti žáka spočívá ve výuce jazyku v primární škole; na jejím konci však není její osvojování ukončeno, a to ani při dobrém zvládnutí spisovného jazyka.

Klumparová (2006) ve svém příspěvku nazvaném *Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu?* představuje model německých autorů Eggerta a Garbeové (1995)⁴, ukazující, z jakých dílčích kompetencí se skládá čtenářská kompetence, a porovnává ho s rozdělením českým. Autorka uvádí, že tito autoři chápou čtenářskou kompetenci úžeji – jako prostředek sloužící pouze ke čtení věcných textů (např. denního tisku, článku v učebnici). Kompetenci nezbytnou pro čtení literárních textů nazývají Heggert a Garbeová *kompetence přijímat literární texty*. Autorka konstatuje, že „česká definice čtenářské kompetence se významově shoduje s anglickým pojmem *literary competence*. Tato kompetence je tedy výhradně určena pro texty literární“. Z textu však není zřejmé, jakou českou definici má na mysli. Za nutný předpoklad pro utváření dalšího vyššího stupně kompetence, a to *kompetence čtenářské*, považuje autorka *kompetenci číst s porozuměním*. Domnívá se, že tento u nás užívaný pojem je výstižnější než německý výraz *čtenářská kompetence*. Naopak německý výraz *kompetence přijímat literární texty* podle autorky lépe vyjadřuje, že jde o kompetenci potřebnou pro práci s texty literárními. Autorka považuje za ideální „vybrat si z obou modelů pro danou dílčí kompetenci výstižnější pojmenování. *Čtenářská kompetence* by pak zastřešovala své dílčí složky: *dovednost číst, kompetenci číst s porozuměním běžné texty a kompetenci číst texty literární*“. S tímto pojetím se ztotožňujeme.

Palečková, Tomášek a Basl uvádějí definici z výzkumu PISA 2009: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních

⁴ Domníváme se, že vzhledem k tomu, že jde o pojetí pouze dvou autorů, není na místě zobecnit dané pojetí čtenářské kompetence na celé Německo.

vědomostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti“ (2010, s. 12). Průcha (2010) konstatuje na základě podobně definované čtenářské gramotnosti ve výzkumu PISA 2003 (Palečková & Tomášek, 2005), že měření čtenářské gramotnosti je založeno na funkční koncepci. Termín čtenářská gramotnost tedy vyjadřuje nejen dovednost porozumět textu, ale také používat písemné informace pro různé životní aktivity.

V pojetí čtenářské gramotnosti se tedy objevuje jednak dovednost číst, jednak schopnost číst s porozuměním. Kromě toho se uvádí, že čtenářská gramotnost je předpokladem pro získávání vědomostí v dalších vyučovacích předmětech (Naumann et al., 2010), avšak také je třeba ji v ostatních vyučovacích předmětech rozvíjet (Artelt & Dörfler, 2010).

Rozlišují se texty souvislé a nesouvislé. Souvislé texty jsou např. odborné, z krásné literatury a poezie, nesouvislé texty jsou např. seznamy, diagramy, tabulky a grafy. V současné době je vymezeno sedm úrovní způsobilosti, vyjadřujících úroveň měřených kompetencí: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 a 6, přičemž úroveň 1b je nejnižší, vyjadřuje nejhorší úroveň osvojení čtenářské gramotnosti (viz tabulka 1)⁵. „Druhá úroveň způsobilosti je považována za úroveň základní, na které žák ovládá takové čtenářské kompetence, které mu umožní fungovat v moderní společnosti“ (Palečková et al., 2010, s. 13).

Žáci, jejichž čtenářská gramotnost nedosahuje úrovně 2, jsou označováni jako žáci (čtenáři) slabí. V německé národní zprávě k výzkumu PISA 2000 jsou označováni slabí žáci jako riziková skupina. V dalších analýzách vycházejících ze studie PISA 2000 byly identifikovány prediktory slabých výkonů žáků. Jako relevantní se ukázalo především sledování televize a negativní vliv počítačových her na schopnost číst a psát. Naopak jako prospěšný pro rozvoj čtenářské gramotnosti se projevil kontakt s texty (Naumann et al., 2010). Autoři pojem *kontakt s texty* blíže nevysvětlují. Uvádějí, že nejde pouze o texty psané, ale že také předčítání a poslech knih u dětí předškolního věku má pozitivní vliv na rozvoj jejich čtenářské gramotnosti.

Klieme et al. (2010a, s. 278) konstatují, že zjištění výzkumů PISA nejsou příliš vhodná k pátrání po příčinách a efektivitě potenciálních opatření. Faktory, které působí na různých úrovních, jsou příliš různorodé – od individuálních podmínek přes rodinu, vyučování, školu, vzdělávací systém až ke kulturnímu kontextu.

⁵ V textu užíváme český pojem *úroveň způsobilosti*, nikoli německý pojem *stunpe kompetence*. Podrobněji viz Palečková et al. (2010, s. 43).

2 Výsledky německých žáků ve čtenářské gramotnosti

2.1 Německo v mezinárodním srovnání

Ve výzkumu PISA 2000 se umístilo Německo ve všech sledovaných oblastech hluboko pod průměrem OECD. Ve čtenářské gramotnosti dosáhlo 484 bodů, Česká republika 492 body; průměr OECD činil 500 bodů. Podíl žáků, kteří dosáhli ve čtenářské gramotnosti pouze úrovně způsobilosti 1, činil v Německu 13 %; téměř 10 % žáků nedosáhlo ani tohoto stupně. Údaje za Českou republiku činily analogicky 11 % a 6 %. Podíl žáků, kteří dosáhli úrovně způsobilosti 4 a 5, činil v Německu 19 % a 9 %, v České republice 20 % a 7 %. Německo patří k zemím, v nichž byly shledány největší rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími žáky; Česká republika se řadí k zemím se spíše menšími rozdíly.

V Německu se projevila v oblasti čtenářské gramotnosti nejužší souvislost sociálního prostředí a osvojování sledovaných kompetencí ze všech zemí OECD. Chlapci vykazali ve čtení horší výsledky než dívky. Zřetelně horších výsledků dosáhli žáci z rodin imigrantů než žáci němečtí. Němečtí žáci projevovali o čtení menší zájem, než byl průměr zemí OECD, čeští žáci naopak zájem větší. V obou zemích, stejně jako v ostatních zúčastněných zemích, projevují větší zájem o čtení dívky než chlapci (*PISA und IGLU*; Straková et al., 2002).

V oblasti čtenářské gramotnosti nedošlo u 15letých žáků mezi lety 2000 a 2003 k žádným významným změnám. Ve výzkumu PISA 2006 dosáhlo 20–25 % německých žáků ve čtení pouze úrovně způsobilosti jedna, což odpovídá schopnostem žáků 4. ročníku primární školy (*Bildung in Deutschland*, 2006).

Ve výzkumu PISA 2009 se umístilo Německo ve čtenářské gramotnosti na 16. místě (Česká republika na 27. místě), což znamená mírné zlepšení německých žáků. Ve srovnání s ostatními průmyslově vyspělými zeměmi však němečtí žáci dosáhli jen průměrné úrovně (Artelt et al., 2007). V České republice klesl od roku 2000 do roku 2009 počet žáků, kteří uvedli, že čtou pro radost (Palečková et al., 2010).

Tabulka 1

Hodnotový rozsah jednotlivých úrovní způsobilosti na škále PISA a rozdělení žáků ve sledovaných zemích podle úrovní způsobilosti (PISA 2009 – čtenářská gramotnost)

Země	Úroveň způsobilosti							
	Pod 1b	1b	1a	2	3	4	5	6
Počet bodů	< 334	262–334	335–407	408–479	480–552	553–625	626–697	> 698
Německo	0,8	4,4	13,3	22,2	28,8	22,8	7,0	0,6
Česká republika	0,8	5,5	16,8	27,4	27,0	17,4	4,7	0,4
Průměr zemí OECD	1,1	4,6	13,1	24,0	28,9	20,7	6,8	0,8

Pozn.: Upraveno podle Naumanna et al., (2010, s. 27) a Palečkové et al. (2010, s. 44–45); výběr z tabulek.

Z tabulky 1 vyplývá, že pod úrovní 1b mají Německo a Česká republika shodný podíl žáků, nižší než průměr zemí OECD. Německo má méně žáků než Česká republika na úrovních 1b a 1a, více na úrovních 3 až 6, což svědčí o celkově lepším umístění německých žáků. Česká republika má největší podíl žáků na úrovni 2. Na rozdíl od České republiky se výsledky Německa výrazně neliší od průměru zemí OECD na dvou nejvyšších úrovních.

Tabulka 2

Výsledky ve čtenářské gramotnosti v letech 2000 a 2009 a na dílčích škálách ve čtenářské gramotnosti v roce 2009

Země	PISA 2000	PISA 2009	Průměrný výsledek PISA 2009				
			Získávání informací	Zpracování informací	Zhodnocení textu	Souvislé texty	Nesouvislé texty
Německo	484	497	501	501	491	496	497
Česká republika	492	478	479	488	462	479	474
Průměr OECD	496	495	495	493	494	494	493

Pozn.: Upraveno podle Palečkové et al. (2010, s. 46–47) a Naumanna et al. (2010, s. 60); výběr z tabulek.

Z tabulky 2 vyplývá, že zatímco v Německu došlo v daném období ke zlepšení výsledků, v České republice tomu bylo naopak. Německo se zlepšilo za dané období o 13 bodů, Česká republika se o 13 bodů zhoršila. Výsledky německých žáků jsou na všech dílčích škálách výrazně lepší než výsledky českých žáků.

Eckhard Klieme, koordinátor výzkumu PISA, uvedl, že důležitější než žebříčky výkonů, publikované ve studii PISA, je umět ukázat vývoj v oblasti sledovaných kompetencí. „Pisa nám neukazuje, co máme dělat, ale jen to, kde jsou problémy“ (Schmoll, 2010).

2.2 Hlavní sledované oblasti⁶

Rozdíly mezi výkonnostně silnými a slabými žáky

Velký rozdíl mezi silnými a slabými žáky dlouhodobě přetrvává a představuje pro německý vzdělávací systém jednu z největších výzev. V období 2000–2009 klesl počet slabých čtenářů z 22,6 % na 18,5 %. Ve výzkumu PISA 2009 se zlepšili především slabí žáci. Podíl mladistvých s vysokou úrovní čtenářské gramotnosti se od roku 2000 nezměnil. Německé srovnávací výzkumy na úrovni primárního stupně (IGLU/PIRLS)⁷ ukazují, že Německu se daří – ve srovnání s ostatními zeměmi – podporovat rovnoměrně silné a slabé žáky; rozdíl mezi nimi se zvětšuje teprve na sekundární úrovni (*PISA 2009: Deutschland holt auf; Bildung in Deutschland 2012*). Ve výzkumu PISA 2000 Česká republika nevykázala velké rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími žáky. V rámci zhoršení výsledků českých žáků ve čtenářské gramotnosti ve výzkumu PISA 2009 se rozdíl mezi nejlepšími a nejhoršími žáky zmenšil. V Německu se tento rozdíl také zmenšil, ovšem, na rozdíl od České republiky, ve prospěch celkového zlepšení výsledků žáků (Straková et al., 2002; Palečková et al., 2010).

Rozdíly z hlediska sociálního původu

Německo patří k zemím s nejužší spojitostí mezi sociálním původem žáků a jejich školní úspěšností. V rámci Německa existují mezi jeho jednotlivými zeměmi značné rozdíly. Ty lze vysvětlit částečně různým podílem zde žijících

⁶ Přebíráme členění uváděné ve zprávách o vzdělávání *Bildung in Deutschland*, kde jsou představovány výsledky žáků ve výzkumech PISA (s menšími obměnami v názvech daných oblastí). Podobné členění je uvedeno také v publikaci Klieme et al. (2010a).

⁷ IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) je německý ekvivalent výzkumu PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

imigrantů. Výzkum PISA 2000 ukázal, že úspěšnost žáků ve východoněmeckých zemích byla méně ovlivněna jejich sociálním původem než v západoněmeckých zemích. Při výzkumu PISA 2000 prokázalo 10 % mladistvých z rodin z nejvyšších sociálních vrstev pouze elementární čtenářské gramotnosti (úroveň způsobilosti 1 a níže); v ostatních sociálních vrstvách činil tento podíl 20–30 % a dosáhl ve skupině dětí z rodin vyučených a nevyučенých dělníků téměř 40 %.

V západním Německu se vztah sociálního původu a čtenářské gramotnosti uvolňuje; statisticky nápadné je to v Severním Porýní-Vestfálsku a Dolním Sasku, kde se ukazují menší rozdíly mezi západem a východem Německa než v roce 2000 (Artelt et al., 2007; *Bildung in Deutschland 2010*).

V dokumentu Konference ministrů školství *PISA 2009: Deutschland holt auf* jsou uvedeny následující hlavní výsledky týkající se vztahu mezi sociálním původem, účastí na vzdělávání a čtenářskou gramotností za období 2000–2009:

- Vztah čtenářské gramotnosti a sociálního původu od průzkumu PISA zeslábl.
- Rozdíl ve čtenářské gramotnosti mezi mladistvými, jejichž rodiče zastávají povolání s vysokým sociálním statutem, a mladistvými z rodin vyučených a nevyučенých dělníků, se zmenšil od výzkumu PISA 2000 k výzkumu PISA 2009 průměrně ze 106 bodů na 75 bodů.
- Z expanze gymnázií, k níž došlo v průběhu daných deseti let, profitovali především žáci z rodin dělníků a ti, jejichž rodiče vykonávají povolání v oblasti rutinních služeb. Tito žáci navštěvují nyní častěji gymnázia.

Výzkum PISA 2000 odhalil velké rozdíly mezi výsledky žáků z rodin s vysokým a nízkým sociálně ekonomickým statutem. V mezinárodním srovnání však patřily samotné rozdíly ve statusu těchto rodin k nižším (Straková et al., 2002). Průcha (2010) hovoří o silné závislosti vzdělávacích výsledků českých žáků na typu rodinného prostředí, která je podobně silná jako v Německu.

Rozdíly mezi pohlavími

Výzkum PISA 2000 ukázal, že rozdíly mezi chlapci a dívkami se projevují zejména ve čtenářské gramotnosti. Dívky dosahují lepších výsledků ve všech sledovaných zemích OECD. Tento rozdíl lze vysvětlit přinejmenším tím, že

chlapci mají čtení v oblíbenosti méně než dívky. Obliba čtení se projevuje výrazně více u žáků v primární škole. Důležitým úkolem nižšího sekundárního stupně proto je zachovat u žáků jejich oblību čtení (Artelt et al., 2007). Dalším důvodem výrazně horších výsledků chlapců než dívek může být to, že v Německu opakují ročník častěji chlapci než dívky, na úrovni nižšího sekundárního stupně navštěvují chlapci častěji vzdělávací směry vedoucí k vysvědčením o nižším ukončeném vzdělání než dívky. Náskok dívek před chlapci se snížil mezi lety 2001 a 2006 téměř na polovinu – ze 13 na 7 bodů (*Bildung in Deutschland*, 2006; *Bildung in Deutschland*, 2008). Výsledky výzkumu PISA 2009 svědčí o tom, že mezi chlapci a dívkami v Německu jsou v rámci jednotlivých úrovní způsobilosti stále relativně velké rozdíly. Pouze úroveň 3 je u obou pohlaví téměř identická. Od této úrovně směrem nahoru i dolů se rozdíly zvětšují. Úroveň 1a nedosahuje 8% chlapců, zatímco dívek méně než 3%; pokud přičteme k této skupině mladistvé dosahující úroveň 1a, vzroste podíl dívek na 13 %, podíl chlapců na 24 %. Tím se znovu potvrzuje, že relativně velký podíl chlapců je třeba zařadit z hlediska čtení mezi rizikové žáky. Úroveň 5 dosahuje 10 % dívek a 4,1 % chlapců, úroveň 6 dosahuje 1 % dívek a 0,3 % chlapců. Celkově činil rozdíl mezi chlapci a dívkami 40 bodů ve prospěch dívek v Německu a 48 bodů ve prospěch dívek v České republice (Naumann et al., 2010).

Rozdíly mezi žáky německými a imigranty

Z výzkumu PISA 2000 vyplynulo, že ovládnutí jazyka komunikace představuje pro skupinu 15letých rozhodující překážku v jejich vzdělávací kariéře. Celkově nepřesáhlo téměř 50 % mladistvých, jejichž rodiče se do Německa přistěhovali, ve čtenářské gramotnosti elementární úroveň 1, ačkoliv více než 70 % z nich absolvovalo v Německu celou školní dráhu (Artelt et al., 2007).

Výzkum PISA 2009 přinesl následující hlavní výsledky žáků z rodin imigrantů:

- Přibližně jedna čtvrtina 15letých žáků v Německu pochází z rodin imigrantů. Celkově pochází přibližně 6 % 15letých z Turecka, přibližně 5 % ze zemí původního Sovětského svazu a 3 % z Polska. Podíl žáků imigrantského původu (první i druhé generace) vykazujících ve čtení velmi slabých výsledků činí v Německu 10 %, a zařazuje tak Německo do pásma průměru zemí OECD.

- Mladiství z rodin imigrantů se zlepšili oproti výzkumu PISA 2000 o 26 bodů. Tím se také snížil rozdíl mezi nimi a žáky německými. Úroveň dosažené čtenářské gramotnosti mladistvých se liší výrazně od země jejich původu. Pouze mírně se zlepšila od roku 2000 čtenářská gramotnost tureckých mladistvých, čtenářská gramotnost mladistvých, jejichž rodiče přišli do Německa z původních zemí SSSR, se zlepšila výrazně.
- Žáci – imigranti první generace dosáhli signifikantního zlepšení ve čtenářské gramotnosti, na rozdíl od žáků druhé generace, u nichž nebylo zaznamenáno zlepšení žádné. Jazyk, jímž se hovoří doma (němčina nebo jazyk země původu), nehraje ve výsledcích žáků tak velkou roli jako v roce 2000.
- V roce 2000 získali žáci, v jejichž rodinách se mluví jinak než německy, ve čtenářské gramotnosti o cca 60 bodů méně, v roce 2009 činil tento rozdíl již přibližně pouze 20 bodů.
- Navzdory zlepšením jsou i ve výzkumu PISA 2009 rozdíly mezi žáky z rodin imigrantů nadále velké. Rozdíl mezi žáky německého původu a žáky z rodin imigrantů (druhá generace) ve čtenářské gramotnosti činil 57 bodů, což odpovídá zlepšení o více než jeden školní rok. V roce 2000 byl tento rozdíl 84 body, tedy více než dva školní roky.
- V porovnání s ostatními středo- a severoevropskými zeměmi se nachází Německo v oblasti průměru (*PISA 2009: Deutschland holt auf*; Naumann et al., 2010; Klieme et al., 2010b; Stanat, Rauch, & Segeritz, 2010).

Rozdíly ve čtenářské gramotnosti vzhledem ke směrům vzdělávání⁸

Úroveň gramotnosti žáků se liší podle jednotlivých směrů vzdělávání. V Německu pokračuje trend studia na gymnáziích. Zatímco v roce 2000 navštěvovalo gymnázia 29 % 15letých žáků, v roce 2009 to bylo 34 %. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti 15letých žáků gymnázií se přitom za dané období téměř nezměnila; rozdíl ve výkonech žáků činil pouze 5 bodů (582 bodů v roce 2000, 575 bodů v roce 2009). Naproti tomu průměrná úroveň čtenářské gramotnosti v jiných školách nižšího sekundárního stupně se statisticky významně zvýšila.

⁸ *Bildungsgang*: směr vzdělávání, vzdělávací program; v německých dokumentech užíván synonymicky k typům škol (*Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Gesamtschule*).

Výzkum PISA 2009 ukazuje, že svým průměrem se nacházejí žáci gymnázií na úrovni 4, zatímco žáci hlavních škol na úrovni 2 (411 bodů). Mezi těmito dvěma směry vzdělávání se nacházejí v těsném sousedství reálka (*Realschule*, 498 bodů) a integrovaná souhrnná škola (*integrierte Gesamtschule*, 479 bodů). Z hlediska průměrné úrovně čtenářské gramotnosti žáků je reálka v celoněmeckém průměru. Výsledky svědčí o překrývání úrovně čtenářské gramotnosti v jednotlivých směrech vzdělávání. Např. čtvrtina žáků reálky vykazuje lepší čtenářskou gramotnost než čtvrtina žáků gymnázií. Přibližně 10 % nejlepších žáků hlavních škol se nachází přinejmenším na úrovni, již dosahuje 10 % nejslabších žáků na gymnáziích. Žáci, jejichž čtenářská gramotnost je na úrovni 5 a 6, pocházejí téměř výhradně z gymnázií (*Bildung in Deutschland 2012*; Naumann et al., 2010). Od výzkumu PISA 2000 do výzkumu PISA 2009 se v České republice významně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. Vzhledem k tomu, že výsledky žáků gymnázií se téměř nezměnily, zvětšil se dále rozdíl mezi nimi a žáky středních odborných škol. Žáci s horším rodinným zázemím pokračují častěji ve studiu méně náročných programů než žáci s lepším rodinným zázemím (Palečková et al., 2010; Straková et al., 2002).

3 Opatření vzdělávací politiky vycházející z výzkumů PISA

Za období 2000–2009 klesl celkový počet dívek a chlapců mladších 18 let v Německu z přibližně 15 milionů na 13,5 milionů. Značně vzrostl počet mladistvých imigrantského původu. Změnilo se rozdělení žáků do směrů vzdělávání nebo druhů škol. V roce 2000 se nacházelo v hlavních školách (*Hauptschule*) 22 % patnáctiletých žáků, v roce 2009 to bylo již jen 19 %. Naproti tomu v gymnáziích pokračovala expanze nárůstem počtu žáků o 5 % (Klieme et al., 2010b).

3.1 Změny v německém vzdělávacím systému, které měly pozitivní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti

V německém školství se udála řada významných změn. Došlo k rozvoji mateřských škol, které se přeorientovaly z pouhé péče o děti na jejich vzdělávání, byly zavedeny jazykové testy, hlavní školy byly spojeny s jinými druhy škol, došlo ke zkrácení doby studia v gymnáziích z devíti let na osm, byly zavedeny celoněmecky platné vzdělávací standardy, které se staly hlavním prostředkem intenzivnější komparace jednotlivých spolkových zemí.

V roce 2003 byly zavedeny jednotné požadavky na maturitní zkoušky v matematice, němčině a angličtině. Zdůrazňují význam čtenářské gramotnosti a dobré vyjadřovací schopnosti nejen v němčině, ale i v ostatních předmětech (*PISA und IGLU*). Gillmann, Hergert a Storbeck formulují základní rys nových vzdělávacích standardů: „Zatímco dříve učební osnovy předepisovaly, co se má učit, stanoví nyní standardy, co by žáci měli minimálně umět“ (2011, s. 22). Byla zavedena interní a externí evaluace škol, školní inspekce, začaly být publikovány zprávy o vzdělávacím systému na jeho různých úrovních až po národní zprávy o vzdělávání a zaváděny srovnávací práce a národní testy orientované na vzdělávací standardy, současně byla posílena vlastní odpovědnost škol (Klieme et al., 2010b). Podle názoru šéfa studie PISA Andrease Schleichera je pozitivní také vývoj od tříčlenného vzdělávacího systému ke dvoučlennému, který byl zaznamenán v mnoha spolkových zemích, především slučování hlavních škol a reálek (*Pisa-Studie „Licht und Schatten“*, 2010).

3.2 (Konkrétní) realizované aktivity

Jako reakce na výsledky výzkumu PISA 2000 bylo zavedeno monitorování kvality vzdělávání na celoněmecké úrovni i na úrovni jednotlivých spolkových zemí. Konference ministrů školství přijala v květnu 2002 opatření zaměřená na zlepšení kvality vzdělávání, a to v oblasti předškolní výchovy, primárních škol, nižšího sekundárního stupně a vzdělávání učitelů. Spolkové země s velkým podílem imigrantů zavedly opatření na jejich jazykovou podporu.

Konference ministrů školství umožnila srovnávání výsledků žáků na národní úrovni tím, že převedla srovnávání výkonů v rámci Německa na ověřování národních vzdělávacích standardů. Studie, kterou vypracovala na základě výsledků výzkumu PISA 2009 (i studie následující), má sloužit jako systém včasného varování pro vzdělávací systém, který ukazuje, v kterých směrech se mění kompetence, vyučování a školní procesy učení a vyučování.

V této funkci, tedy jako databáze pro průběžné monitorování vzdělávacího systému, byly studie ke *Zjišťování úspěšnosti vzdělávání v mezinárodním srovnání* dokonce zakotveny v ústavě jako společná úloha Spolku a zemí (*PISA und IGLU*; Klieme et al., 2010b).

Řada projektů byla zaměřena na zlepšení řečové kompetence dětí, podporu dětí znevýhodněných, snížení počtu slabých žáků na nižším sekundárním stupni a na profesionalizaci činnosti učitelů; byly zaměřeny tedy bezprostřed-

ně na pedagogické jednání s těžištěm v individuální podpoře. K významným programům patří program nazvaný FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*), určený na jazykovou podporu dětí a mladistvých z rodin imigrantů, a to v němčině i v jejich mateřském jazyce (v období 2004–2009), a program *ProLesen* z roku 2008, zaměřený na podporu čtenářské gramotnosti jako základní úkol školy ve všech vyučovacích předmětech a na všech stupních (Klieme et al., 2010b).

Změny na celostátní úrovni znamenaly v praxi zejména následující konkrétní aktivity. Začala být zaváděna řada opatření na podporu tzv. rizikových žáků, např. odpolední pomoc s domácími úkoly, prázdninové tábory, dodatečná výuka v celodenních školách aj. Ostřeji začal být vnímán vztah mezi sociálním původem a školní úspěšností; aktivity se zaměřily prioritně na podporu nejslabších žáků ze sociálně znevýhodněných rodin.

Téměř v celé zemi zahájily spolupráci mateřské a základní školy. Samozřejmě se staly jazykové testy a raná předškolní jazyková podpora. Země s velkým podílem imigrantů zavedly opatření na jejich jazykovou podporu (Schmoll, 2010). Spolkové země začaly organizovat pro žáky s nedostatečnou znalostí němčiny speciální podpůrná opatření. Pro žáky z rodin imigrantů pokračují tato opatření i na nižším sekundárním stupni. Cílem četných projektů je redukovat počet žáků předčasně končících školu a podporovat přechod žáků s obtížemi s učením do světa práce (*PISA und IGLU*).

V květnu 2011 více než 100 škol ze čtyř spolkových zemí realizovalo pilotní řadu nových úloh v rámci průzkumu PISA (*Technische Universität München*). Ve více než 100 školách na území celého Německa byly shromážděny koncepce, materiály a příklady dobré praxe, především s ohledem na skupiny slabých čtenářů, které identifikovala PISA (Klieme et al., 2010b).

Z výsledků výzkumu (Schmerr, 2010) realizovaného v dubnu 2010 mezi 1940 reprezentativně vybranými členy školských odborů z oblasti všeobecného vzdělávání vyplynula následující hlavní zjištění: Učitelé přisuzují čtenářské gramotnosti největší význam, její podporu však vnímají jako nestrukturovanou a neuspokojivou. Přibližně jedna třetina je kromě toho skeptická, pokud se týká užitečnosti přijatých opatření. Více než dvě třetiny učitelů spatřují v přípravném a dalším vzdělávání učitelů z hlediska čtenářské gramotnosti značné nedostatky. Téměř tři čtvrtiny dotázaných členů školských odborů konstatují, že ve vzdělávání na nižším a vyšším sekundárním stupni

nehraje čtenářská gramotnost žádnou roli. Zdroje pro individuální čtenářskou podporu hodnotí učitelé jako zcela nedostatečné. Přitom jde jak o časové, personální a finanční nedostatky, tak o nedostatky v učebních plánech a rozvrzích hodin.

3.3 Opatření považovaná dlouhodobě za nezbytná

Ve zprávách o vzdělávání (*Bildung in Deutschland 2006, 2008, 2010*) se uvádí jako ústřední problém německého vzdělávacího systému nedostatečný úspěch v podpoře dětí a mladistvých z rodin imigrantů, zdůrazňuje se nutnost rovnoměrné podpory slabých i dobrých žáků, podpora rozvoje čtenářské gramotnosti jako předpokladu pro další učení, specifická podpora chlapců a odstraňování nerovnosti v osvojování kompetencí dobrými a slabými žáky jako výzva především na sekundárním stupni. Ve zprávách studie PISA se uvádí rovněž důsledná podpora čtení ve všech vyučovacích předmětech a typech škol, silnější a systematická podpora ve čtení v německých školách prostřednictvím speciálně zaměřených programů, podpora znevýhodněných dětí a individuální podpora na všech stupních školního vzdělávání zahrnující také nejlepší žáky (*PISA 2006; PISA-Studie..., 2010*).

Burkhard a Mattwig (2005) konstatují, že dosud existuje málo projektů, do nichž by byli explicitně zahrnuti jako cílová skupina rodiče. Od úrovně nižšího sekundárního stupně jsou projekty zaměřeny převážně na samotné mladistvé. Výsledky výzkumů ukazují, že souvislá podpora čtení je nezbytná i po ukončení primární školy. (Autoři neodkazují na žádné konkrétní výzkumy.) Zájem o čtení se musí neustále obnovovat. To platí jak pro děti, které v době přechodu na nižší sekundární stupeň dosáhly dobré úrovně čtenářské gramotnosti, tak pro slabé čtenáře. Vzhledem k tomu, že po ukončení primární školy postupně slábne význam rodiny pro děti, vyplývají pro školu nové možnosti pozitivního vlivu. Škola musí nabízet žákům prostor a čas pro soukromé čtení. Přístup ke knihám, čtení podle vlastní volby a rozhovory o přečteném by se měly stát ve škole i mimo vyučování samozřejmostí.

Arteltová a Dörfler (2010) konstatují, že podpora čtenářské gramotnosti by neměla být chápána jako mimokurikulární záležitost. Mnohem více jde o to, integrovat podporu čtení do vyučování tak, aby se stala jeho součástí. Neexistuje tedy žádná mimořádná doba, která by měla být vytvořena, ale jde o přesun pozornosti a z toho vyplývající práce s množstvím a různými druhy čtení a diskusí o tom, co žáci přečetli ve vyučování. Tato podpora čtení v jednotlivých předmětech tedy slouží také k tomu, že se žáci těmto předmětům učí.

Navzdory vysoké hodnotě, která je přikládána spisovnému jazyku téměř ve všech vyučovacích předmětech, přijímají mnozí učitelé na sekundárním stupni často málo rozvinutou schopnost žáků pracovat s texty jako víceméně danou. Chápání čtenářské gramotnosti nejen jako předpoklad, ale také jako cíl úspěšného vyučování, zůstává omezeno na vyučování němčině a zejména na vyučování němčině v primární škole. Při podpoře čtení je třeba zaměřit se i na možnosti vyplývající ze systematického zapojování rodičů, stejně jako možnosti spolupráce s mimoškolními partnery: veřejnými a vědeckými knihovnami, literárními domy, knihkupectvími, novinami a časopisy, nakladatelstvími, filmem a divadlem.

Schleicher považuje za jeden z nejvýznamnějších úkolů zlepšit výběr učitelů, získávat pro školy co nejlepší učitele (*PISA-Studie „Licht und Schatten“*, 2010). Za podnětné pro české školství považujeme zejména důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti na sekundárním stupni a ve všech předmětech a orientaci i na velmi dobré žáky.

4 Bilance vývoje čtenářské gramotnosti v Německu

Z výsledků studie PISA 2009 vyplývá, že Německo patří k zemím, v nichž se výsledky žáků během posledních deseti let průběžně zlepšovaly. Velkou zásluhu na tom má řada pozitivních změn, k nimž došlo na úrovni celoněmecké vzdělávací politiky i ve vzdělávacích systémech jednotlivých spolkových zemí. V německém školství je více rovnosti než před deseti lety. Značně se zmenšily rozdíly vyplývající ze sociálního původu, výrazně se zredukovala tzv. riziková skupina nejslabších žáků. O lepší umístění Německa se zasloužily spolkové země tím, že více investovaly do vzdělávání a zavedly opatření na zlepšení jeho kvality. Na předním místě mezi spolkovými zeměmi se umísťuje dlouhodobě Bavorsko. Hlavním nástrojem ministrů školství určeným ke zvyšování kvality vzdělávání se staly vzdělávací standardy. Ke zlepšení ve čtenářské gramotnosti došlo především u žáků slabších, zatímco v horní části úrovně způsobilosti nebyly zaznamenány signifikantní změny.

Výsledky žáků ve čtení se zlepšily více u žáků z rodin imigrantů než u žáků německých, ačkoliv podíl patnáctiletých žáků s imigrantským původem na celkovém počtu žáků současně vzrostl na 26 %. Přesto podle výsledků výzkumu PISA 2009 žáci z rodin přistěhovalců zaostávají o více než jeden rok za německými žáky. Podle bývalé ministryně školství Schavanové musí být ještě vykonáno mnohé zejména pro znevýhodněné děti; musí pokračovat

čovat programy zaměřené na podporu čtení (*PISA-Studie...*, 2010; *Bildung in Deutschland*, 2012).

Rozdíly mezi chlapci a dívkami se za uplynulých deset let prakticky nezměnily. Gymnázia sice přibírají více žáků, nepodařilo se zde však zlepšit jejich čtenářskou gramotnost. Podíl žáků, kteří dosahují nejvyšších stupňů čtenářské gramotnosti, stagnuje, což svědčí o nižší přidané hodnotě gymnázií.

Klieme et al. (2010b, s. 296) konstatují, že jestliže chce německý vzdělávací systém podporovat optimálně každého jedince, měli by být do podpory zahrnuti kromě slabých žáků i nadaní žáci. Na gymnáziích však hovoří žáci i učitelé o pouze malé individuální podpoře. Čtenářská gramotnost není podle autorů stále ještě dostatečně chápána jako důležitý úkol všech vzdělávacích institucí a předmětů, zejména na úrovni sekundárního vzdělávání. Ještě deset let po zveřejnění prvních výsledků výzkumu PISA chybí ověřené koncepce podpory. Hlavní výzvu vzdělávacímu systému představuje předmětově a didakticky excelentní příprava a další vzdělávání učitelů, kteří znamenají rozhodující zdroj rozvoje kvality vzdělávání.

Podobně se vyjadřuje Arteltová. Uvádí mj., že v oblasti snižování velkého podílu slabých čtenářů čeká německé školství ještě dlouhá cesta. Důvodem je jednak to, že existuje pouze málo dobrých koncepcí podpory, jednak to, že před realizací této podpory je třeba překonávat řadu překážek, především při zavádění opatření na celoněmecké úrovni. „Tyto překážky jsou administrativní, vzdělávací politiky, částečně určitá netečnost a setrvačnost ve vzdělávacím systému. Také vzdělávání učitelů nelze změnit ze dne na den“ („*Es liegt noch ein weiter Weg vor uns*“, 2010, s. 9).

Klieme et al. (2010b) připomínají, že je známo ještě velmi málo o tom, jak se mění a vyvíjejí vzdělávací systémy, aby bylo možné důkladně vysvětlit trendy pozorované v uplynulém desetiletí, nebo dokonce dát doporučení pro budoucí vzdělávací politiku. Ve zprávě *Bildung in Deutschland 2012* se uvádí, že ze získaných dat nelze vyvodit, jak dalece jsou výsledky podmíněny rozsáhlými změnami ve struktuře vzdělávacího systému a vývoji vyučování v jednotlivých spolkových zemích. Výsledky výzkumu PISA 2012 ukáží, do jaké míry se projevují změny v německém vzdělávacím systému a realizované podpůrné programy. Očekávat lze také důležité poznatky o podmínkách osvojování kompetencí.

Literatura

- Artelt, C., McElvany, N., & Christmann, U., et al. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., & Dörfler, T. (2010). *Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis*. Dostupné z <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=d6a2652fedcc6694323988fc4380417c>
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. (2006). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. (2008). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel*. (2010). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. (2012). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Buckhard, M., & Mattwig, M. (2005). Die Rolle der Familie beim Lesenlernen. In *Impulse: Sekundarstufe I. Lesekompetenz* (s. 45–50). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Eggert, H., & Garbeová, C. (1995). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.
- „Es liegt noch ein weiter Weg vor uns“. Interview mit Bildungsforscherin Cordula Artelt über Lesekompetenz. (2010). *Erziehung und Wissenschaft*, 62(12), 9–10.
- Gillmann, B., Hergert, S., & Storbeck, O. (2011). *Zehn Jahre PISA: Deutschland von der Bildungsspitze weit entfernt*. *Handelsblatt*, 234, 22–23. Dostupné z <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/zehn-jahre-pisa-deutschland-von-der-bildungs-spitze-weit-entfernt/5913794.html>.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., et al. (Eds.). (2010a). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J., & Prenzel, M. (2010b). PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, & J. Hartig, et al. (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (s. 278–300). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010c). Competence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Klumparová, Š. (2006). Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? Co je to adaptivní čtení? Jak ho lze využít ke zvýšení motivace žáků při výuce literární výchovy? *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*, 24, 6–11.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenz im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, & J. Hartig, et al. (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (s. 23–71). Münster: Waxmann.
- OECD. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- PISA 2006. *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung.* Dostupné z http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf
- PISA 2009: *Deutschland holt auf.* (02.12.2011). Dostupné z <http://www.bmbf.de/de/899.php>
- PISA-Studie „Licht und Schatten“ (07. 12. 2010). Dostupné z <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/pisa-studie-licht-und-schatten-1575600.html>
- PISA und IGLU. (Rok neuveden). Dostupné z <http://www.tresselt.de/pisa.htm>
- PISA-Studie „Deutschland ist aufgestiegen“. (2010). Dostupné z <http://www.faz.net/aktuell/politik/pisa-studie-deutschland-ist-aufgestiegen-1577023.html>
- Průcha, J. (2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika sk*, 1(2), 97–105.
- ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule.* Dostupné z <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=7c11315520f60482753c2511ac0a327d>
- Rejmánková, L. (2000/2001). K otázce komunikativní kompetence. *Češtinář. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové*, 11(5), 129–136.
- Schmerr, M. (2010). „Viel geredet-wenig getan!“ – GEW-Mitgliederbefragung zur Entwicklung der Lesekompetenz seit 2001. *Erziehung und Wissenschaft*, 62(12), 12.
- Schmoll, H. (2010). *Heilsamer PISA-Schock Sensibilität statt Schockstarre.* Frankfurter Allgemeine. Dostupné z <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/heilsamer-pisa-schock-sensibilitaet-statt-schockstarre-1575456.html>
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz. In E. Klieme, C. Artelt, & J. Hartig, et al. (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (s. 199–230). Münster: Waxmann.
- Straková, J., et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD.* Praha: ÚIV.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz.* Paris: OECD.

Autor

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: vera.jezkova@pedf.cuni.cz

Reading literacy in Germany from the PISA perspective

Abstract: The aim of the study is to describe the development of reading literacy in Germany from PISA 2000 to PISA 2009. Since PISA 2000, reading literacy has been a current topic of German educational policy and it has also been the interest of general public. After a short theoretical introduction, the paper focuses on analyzing the students' results in reading literacy from 2000 to 2009, stressing the cross-sections such as the difference between the students of good and poor performance,

differences related to social origin or gender and differences between German students and immigrants. In the next part, the main educational policy measures how to improve students' reading literacy are presented. In the summary, the paper reviews the development of reading literacy in Germany during the stated period. The study contains a partial comparison with the situation in the Czech Republic.

Keywords: international comparative research, reading literacy, educational policy, lower secondary school

Brousseau, G. (2012). *Úvod do teorie didaktických situací v matematice*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kniha pojednává o způsobu modelování vyučovacího procesu prostřednictvím teorie didaktických situací (TDS) tak, jak jej popisuje G. Brousseau ve svých textech. Vzhledem k obrovskému rozsahu prací G. Brousseaua zaměřených na různé didaktické situace, jejich vlastnosti a jevy doprovázející proces vyučování není v možnostech této knihy obsáhnout teorii didaktických situací v celé její šíři. Ve spolupráci s G. Brousseauem byly vybrány některé základní texty, které by měly čtenáři přinést základní informace o TDS potřebné pro její pochopení a využití v didaktice matematiky. První kapitola obsahuje popis teoretického modelu konkrétní didaktické situace, na jejímž příkladu lze studovat způsob modelování didaktických situací pomocí teorie didaktických situací. Druhá kapitola je zaměřena na studium didaktických situací a jejich modelování, na charakteristiku didaktického kontraktu včetně jeho různých forem, průvodních jevů a důsledků. Třetí kapitola je věnována charakteristice výuky matematiky jako kombinace různých typů her, které hrají jednotliví aktéři (učitelé, žáci, společnost) vyučovacího procesu. Na konci knihy je uveden přehled literatury, která byla buď použita autorem při vytváření textů, nebo která může čtenáři pomoci při dalším studiu teorie didaktických situací. Dále je zařazen také slovník pojmů teorie didaktických situací, které jsou používány v textu, ale které nemohly být vzhledem k rozsahu práce podrobně rozebrány přímo v textu.