



Autonomní a heteronomní role učitele v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti: Výzvy a přístupy

JOLANA RONKOVÁ, RADKA WILDOVÁ

Abstrakt: Tento text se zaměřuje na srovnání autonomního a heteronomního pedagogického přístupu v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Autonomní přístup klade důraz na samostatnost žáků, jejich aktivní zapojení a rozvoj kritického myšlení. Naproti tomu heteronomní přístup využívá pevně strukturované výukové rámce a vedení učitelem. Zpráva analyzuje, jak tyto přístupy ovlivňují motivaci žáků, jejich schopnost porozumět textu a osvojit si čtenářské strategie. Na základě analýzy dostupných výzkumů a teoretických východisek jsou formulována doporučení pro pedagogickou praxi. Zpráva doporučuje kombinaci obou přístupů jako efektivní strategii pro rozvoj čtenářských dovedností s ohledem na individuální potřeby žáků v heterogenních třídách.

Klíčová slova: autonomní role učitele, heteronomní role učitele, počáteční čtenářská gramotnost, pedagogické strategie, motivace žáků, kritické myšlení, výuka čtení

ÚVOD

Počáteční čtenářská gramotnost představuje jeden ze základních pilířů raného vzdělávání, který zásadně ovlivňuje nejen schopnost žáků číst texty a porozumět jim, ale také jejich celkový rozvoj v dalších oblastech – psaní, vyjadřování myšlenek a kritické myšlení (ČŠI, 2024). Již v prvních letech školní docházky se formují základy čtenářských strategií, které určují budoucí úspěšnost žáků v učení a jejich vztah k textu jako prostředku poznávání. Rozvoj čtenářské gramotnosti je proto nezbytným předpokladem

pro naplnění vzdělávacích cílů i pro podporu celoživotního učení (NÚV, 2011). V tomto procesu má klíčovou úlohu učitel, který svým pedagogickým působením významně ovlivňuje motivaci žáků, jejich schopnost osvojit si čtenářské dovednosti i celkový postoj k učení (Laufková, 2017). Významnou roli zde hraje způsob, jakým učitel chápe a naplňuje vlastní profesní postavení – zda převládá autonomní role učitele, tedy pojetí založené na důvěře v aktivní potenciál žáků, nebo heteronomní role učitele, vycházející z potřeby řídit, usměrňovat a strukturovat proces učení z vnějšku. Cílem



tohoto textu je popsat, jak se tyto dvě role promítají do rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a jak ovlivňují žákovskou motivaci, porozumění textu a vztah k učení. Příspěvek předkládá teoretické uchopení pojmů autonomie a heteronomie v pedagogickém kontextu a navrhuje jejich využití pro analýzu současné praxe.

TEORETICKÉ VYMEZENÍ AUTONOMNÍ A HETERONOMNÍ ROLE UČITELE

Pojmy autonomie a heteronomie mají své kořeny ve filozofii morálky. Již Immanuel Kant (1785/1996) definoval autonomii jako schopnost člověka řídit se rozumem a vlastním morálním zákonem, zatímco heteronomie znamená podřízenost vnější autoritě nebo vnějším normám. V pedagogickém kontextu lze tyto pojmy chápat jako dva komplementární principy, které ovlivňují vztah mezi učitelem, žákem a vzdělávacím procesem. Na Kantovu tradici navazuje moderní teorie sebeurčení autorů Deciho a Ryana (2000), která zdůrazňuje, že lidská motivace se rozvíjí v prostředí podporujícím autonomii, kompetenci a sounáležitost.

Autonomní role učitele tedy představuje takový způsob pedagogického působení, který podporuje vnitřní motivaci žáků a jejich vlastní iniciativu v učení, zatímco heteronomní role učitele vychází z potřeby vnější-

ho řízení, jasné struktury a očekávání. V českém pedagogickém diskurzu rozpracovává problematiku autonomie učitele například Slavík (2012), který ji chápe jako schopnost reflektovat, rozhodovat se a nést odpovědnost za pedagogické jednání. Autonomie učitele neznamená izolovanost ani rezignaci na profesní odpovědnost, ale schopnost reflektivně a tvořivě reagovat na konkrétní vzdělávací situace a přizpůsobovat je potřebám žáků. V duchu zkušenostního pojetí vzdělávání, jak jej rozpracoval John Dewey (1938), je pedagogická autonomie spojena s citlivým vyvažováním struktury a individuální zkušenosti žáka. Učitel zde nevystupuje jako izolovaný aktér, ale jako profesionál, který své jednání promýšlí v kontextu vývojových potřeb a sociální situace třídy. Současně platí, že podpora autonomie žáků je úzce spjata s autonomií učitele samotného – prostředí podporující volbu, smysluplnost a odpovědnost posiluje vnitřní motivaci a seberegulaci (Deci & Ryan, 2000). Učitel, který dokáže jednat reflektivně a s vědomím profesní odpovědnosti, vytváří podmínky pro rozvoj samostatnosti, odpovědnosti a kritického myšlení žáků.

Z hlediska pedagogické praxe tedy autonomní role učitele zahrnuje flexibilní, reflektivní a participativní přístup, v němž je žák vnímán jako aktivní spolutvůrce vlastního učení. Naproti tomu heteronomní role učitele akcentuje stabilitu, kontrolu



a strukturu výuky – hodnoty, které mohou být v určitých fázích vzdělávacího procesu nezastupitelné. Jak uvádí (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014), právě vyváženost obou rolí vytváří prostor pro efektivní rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti, protože kombinuje systematickosti s podporou samostatného myšlení. Na základě těchto teoretických východisek se následující části textu zaměřují na analýzu obou rolí v kontextu výuky čtení, jejich dopad na motivaci žáků a možné způsoby jejich integrace do pedagogické praxe.

AUTONOMNÍ ROLE UČITELE V KONTEXTU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Autonomní role učitele představuje pedagogický přístup, který staví na přesvědčení, že žák je aktivním tvůrcem svého poznávání a že učení probíhá neefektivněji tehdy, když má žák možnost převzít odpovědnost za vlastní proces učení. V kontextu rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je tato role obzvláště významná, neboť čtení neznamená pouze dekódování textu, ale i porozumění, interpretaci a schopnost přemýšlet o sděleném obsahu. Podle Deciho a Ryana (2000) podporuje autonomie v učení vnitřní motivaci žáků, posiluje jejich pocit kompetence a sounáležitosti a umožňuje hlubší zapojení do čtenářských aktivit.

Autonomní role učitele tak spočívá v utváření prostředí, které žákům umožňuje rozhodovat o způsobu práce s textem, volit strategie porozumění a reflektovat vlastní pokrok. Učitel v této roli přechází z pozice primárního zdroje informací do pozice průvodce, facilitátora a partnera v procesu učení. Tento posun odpovídá konstruktivistickému pojetí vzdělávání, podle něhož se poznání utváří prostřednictvím aktivní činnosti žáka a jeho interakce s učebním obsahem. Jak zdůrazňuje John Dewey (1938), učení není pasivním přijímáním informací, ale procesem, v němž se význam rodí ze zkušenosti a aktivního zapojení jedince. Aktivní interakce mezi žákem a textem je proto zásadní pro rozvoj schopnosti interpretovat, hodnotit a smysluplně využívat získané informace.

Metody jako čtení s reflexí, diskuze o textech nebo žakovské čtenářské deníky napomáhají tomu, aby žáci sdíleli své názory, emoce i zkušenosti. Tím se proces čtení mění z mechanické činnosti na dialogické poznávání, které rozvíjí schopnost argumentovat, porovnávat a kriticky hodnotit. Součástí autonomní role učitele je rovněž personalizace výuky, tedy přizpůsobení metod a aktivit individuálním potřebám žáků.

Učitel, který jedná autonomně, současně rozvíjí autonomii žáků – tím, že jim poskytuje důvěru, možnost volby a prostor pro odpovědnost. Taková praxe posiluje vztah žáků



k učení, vede k hlubšímu porozumění textu a rozvíjí jejich schopnost samostatně přemýšlet o čteném obsahu. Podstatným prvkem autonomní role učitele je i vytváření prostoru pro sociální učení. Jak připomíná Vygotskij (1978), poznávání je sociálně zprostředkovaný proces – žáci se učí prostřednictvím interakce, sdílení a spolupráce. Diskusní metody, práce ve dvojicích či ve skupinách tedy nejsou jen prostředkem k aktivizaci, ale i k hlubšímu pochopení textu a k internalizaci čtenářských strategií.

Autonomní role učitele tak zahrnuje komplexní pojetí výuky, které propojuje rozvoj technických dovedností čtení s podporou kritického myšlení, reflexe a tvořivosti. Cílem není pouze naučit žáky správně číst, ale naučit je myslet prostřednictvím textu. Jak zdůrazňují Kropáčková et al. (2014), nezávislé čtení a práce s různými druhy textů rozvíjejí nejen čtenářskou gramotnost, ale i kognitivní a emocionální kompetence žáka. Autonomní role učitele tedy přispívá k formování prostředí, v němž je žák veden k samostatnosti, odpovědnosti a sebereflexi. Učitel působí jako průvodce, který umožňuje dětem experimentovat s jazykem a objevovat vlastní strategie porozumění. Tento přístup připravuje žáky na dlouhodobé učení orientované na smysluplnost, spolupráci a kritické myšlení – tedy na dovednosti, které přesahují rámec počáteční čtenářské gramotnosti a tvoří základ celoživotní vzdělatelnosti.

HETERONOMNÍ ROLE UČITELE V KONTEXTU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Heteronomní role učitele představuje tradiční pedagogické pojetí založené na jasně vymezené struktuře, důrazu na autoritu a na řízení procesu učení ze strany učitele. Tento přístup vychází z předpokladu, že žák se učí efektivněji tehdy, když má přesně stanovené kroky, pravidla a postupy, které mu umožňují systematicky rozvíjet požadované dovednosti. V kontextu počáteční čtenářské gramotnosti se heteronomní přístup zaměřuje především na rozvoj technických aspektů čtení – dekodování slov, správnou výslovnost, tempo čtení a porozumění základnímu významu textu. Z filozofického hlediska lze heteronomii chápat jako protiklad autonomie – tedy jako jednání řízené vnější autoritou či pravidlem (Kant, 1996).

V pedagogickém kontextu nelze heteronomii chápat jako pouhé omezení žákovské samostatnosti, ale jako regulační princip, který poskytuje strukturu, předvídatelnost a metodickou oporu v procesu učení. Strukturované vedení je zvláště významné v raných fázích osvojování nových dovedností, kdy žáci potřebují jasně formulované cíle, modelování postupů a systematickou zpětnou vazbu. Jak ukazuje Jerome Bruner (1977), osvojování nových poznatků vyžaduje řízenou podporu a postupné vedení,



kteří umožňují žákovi bezpečně přecházet od nápodoby k samostatnému výkonu. Tento princip dále rozvíjí Lev Vygotskij (1978) ve své koncepci zóny nejbližšího vývoje, kde je učení možné díky cílené opoře kompetentnějšího jedince. V kontextu počáteční čtenářské gramotnosti plní heteronomní role učitele nezastupitelnou funkci zejména při systematickém rozvoji základních čtenářských procesů. Výzkumy zaměřené na efektivitu výuky čtení ukazují, že explicitní instrukce a strukturovaný nácvik významně podporují rozvoj fonemického uvědomování, dekodování a plynulosti čtení (National Reading Panel, 2000). Podobně i české odborné zdroje zdůrazňují význam systematického vedení při osvojování počátečních čtenářských dovedností (Wildová & Křivánek, 2009). Učitel zde vystupuje jako odborná autorita, která prostřednictvím promyšlených didaktických postupů vede žáky krok za krokem k rozvoji čtenářských kompetencí a postupně vytváří podmínky pro jejich další autonomní uplatnění.

Heteronomní role učitele má blízko k modelům výuky zdůrazňujícím explicitní instrukci, strukturovaný nácvik a postupné osvojování dovedností. Jak připomíná Bruner (1977), proces osvojování nových dovedností vyžaduje nejprve vedení, nácvik a řízenou praxi, než je možné přejít k samostatné aplikaci a tvořivému užití. V tomto smyslu heteronomie představuje nezbytný rámec, který žákům umožňuje vybudovat si pevné základy

a jistotu při práci s textem. Charakteristickým znakem heteronomního přístupu je tedy jasná struktura a kontrola procesu učení. Učitel stanovuje cíle, vymezuje kroky a dohlíží na jejich plnění. Tento přístup zajišťuje jednotnost výsledků a je zvláště přínosný v prostředí, kde je potřeba efektivně pracovat s větším počtem žáků. Z pohledu Vygotského (1978) odpovídá heteronomní role učitele fázi, kdy se žák nachází „v zóně nejbližšího vývoje“ – tedy v období, kdy je učení možné pouze s podporou kompetentnějšího jedince. Učitel zde poskytuje scaffolding – cílené vedení, které žákovi umožňuje postupně přecházet od řízené činnosti k samostatnému výkonu. Tento proces je v rozvoji čtenářských dovedností zásadní, protože žáci se nejprve učí číst podle modelu a teprve později rozvíjejí vlastní strategie porozumění textu.

Z hlediska čtenářské gramotnosti tedy heteronomní role učitele plní nezastupitelnou funkci při vytváření strukturovaného a předvídatelného prostředí, které poskytuje žákům jistotu, rytmus a metodické vedení. Tento přístup je efektivní zejména při osvojování základních dovedností a při práci s žáky, kteří potřebují jasné pokyny a podporu. Jak však ukazují současné výzkumy (ČŠI, 2024), dlouhodobé rozvíjení čtenářských kompetencí vyžaduje, aby se tato struktura postupně uvolňovala ve prospěch větší autonomie žáků. Heteronomní role učitele tedy není v protikladu k auto-



nomní roli, ale tvoří s ní dynamickou rovnováhu. Učitel v heteronomní roli usměrňuje proces učení, poskytuje oporu a jistotu, zatímco v roli autonomní vytváří prostor pro samostatnost, tvořivost a reflexi. Teprve vzájemné doplňování obou rolí umožňuje naplnit cíle rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti komplexně – v rovině technické, kognitivní i osobnostní.

POROVNÁNÍ AUTONOMNÍ A HETERONOMNÍ ROLE UČITELE

Porovnání autonomní a heteronomní role učitele v kontextu rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti odhaluje zásadní rozdíly ve filozofii i praxi pedagogického působení. Obě role představují dva vzájemně propojené póly pedagogické činnosti – jeden orientovaný na svobodu, reflexi a tvořivost, druhý na strukturu, jistotu a řízené vedení. V praxi však nejde o dva oddělené modely, ale o komplementární dimenze pedagogické profesionality, které se navzájem podmiňují. Autonomní role učitele je založena na víře v aktivní a konstruktivní potenciál žáků. Učitel zde vystupuje jako průvodce, který žákům poskytuje prostor k samostatnému objevování, k reflektivnímu myšlení a k převzetí odpovědnosti za vlastní učení.

Jak ukazují Deci a Ryan (2000), autonomie je klíčovým faktorem vnitřní motivace – vede k hlubšímu zapojení, dlouhodobému zájmu o čtení a rozvoji seberegulace. Tento

přístup má proto zásadní význam při rozvoji čtenářských strategií, které přesahují rámec pouhého porozumění textu a směřují k jeho interpretaci, hodnocení a aplikaci. Naopak heteronomní role učitele se zaměřuje na jasně strukturované řízení vzdělávacího procesu. Učitel zůstává nositelem autority a odpovědnosti za vedení výuky a určuje kroky, jimiž se žáci učí číst, chápat a analyzovat text. Tento přístup je zvláště účinný v raných fázích vzdělávání, kdy žáci potřebují stabilní rámec a metodické vedení.

Podle Kropáčové (2019) heteronomní princip zajišťuje jistotu, řád a předvídatelnost, které jsou pro malé děti nezbytné, a zároveň umožňuje učiteli garantovat kvalitu a jednotnost výstupů. Při srovnání obou rolí se ukazuje, že každá z nich přináší specifické přínosy i limity. Autonomní role učitele posiluje vnitřní motivaci, rozvíjí kritické myšlení a podporuje kreativitu. Její slabinou může být nižší efektivita při osvojování základních dovedností u žáků, kteří potřebují jasné vedení nebo oporu. Heteronomní role učitele zajišťuje efektivní zvládnutí základních čtenářských dovedností a udržení kázně, avšak při jejím převažujícím uplatnění může docházet k oslabení žákovské iniciativy a k přetížení vnější motivací.

Jak zdůrazňuje Slavík (2012), úkolem moderní pedagogiky není volit mezi těmito póly, ale hledat rovnováhu, která umožní obě role propojit v jeden celek. Autonomie bez rámce se může proměnit v chaos, zatímco heteronomie bez refle-



xe vede k pasivitě. Skutečně profesionální učitel dokáže podle situace přecházet mezi oběma rolami – být autoritou tam, kde je třeba vést, a průvodcem tam, kde je vhodné podporovat samostatnost.

Z pohledu filozofie vzdělávání lze tuto rovnováhu chápat jako dialektiku svobody a řízení. Jak již uvažoval Kant (1785/1996), autonomie je nejvyšším principem morálního jednání, avšak zároveň vyžaduje respekt k zákonu, který člověk přijímá jako vlastní. V pedagogice se tento princip promítá do vědomého a reflektovaného užívání moci učitelem – tedy tak, aby vedení žáků neomezovalo jejich svobodu, ale umožňovalo její rozvoj.

Na tento pohled navazuje také Dewey (1938), který upozorňuje, že vzdělávání je procesem neustálého vyvažování mezi strukturou a zkušeností. Učitel, který si je vědom své heteronomní role, může využít její potenciál jako „most“ k autonomii žáků: poskytuje jim oporu, dokud nejsou schopni učit se samostatně. Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti se tak ukazuje, že nejefektivnějším přístupem je propojení obou rolí. V počáteční fázi výuky převažuje heteronomní rámec – žáci se učí podle jasných pravidel a opakováním. S narůstajícími zkušenostmi by měl učitel postupně přecházet k autonomnímu stylu, který žákům umožňuje volit strategie, formulovat interpretace a rozvíjet čtenářskou sebereflexi.

Autonomii a heteronomii je vhodné chápat nikoli jako protiklady, ale jako dvě vzájemně se doplňující

dimenze profesního jednání učitele. Vzdělávání podle John Deweyho (1938) spočívá v neustálém vyvažování struktury a zkušenosti – učitel vytváří rámec, který umožňuje smysluplné učení, a zároveň reaguje na individuální potřeby žáků. Podobně Lev Vygotskij (1978) ukazuje, že účinné učení probíhá v interakci mezi vedením kompetentnějšího jedince a postupným přebíráním odpovědnosti žákem. Profesionální učitel proto dokáže obě dimenze vědomě integrovat – řídit proces výuky, aniž by potlačoval iniciativu žáků, a současně rozvíjet jejich samostatnost, aniž by rezignoval na odpovědnost a strukturu.

Z hlediska rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je žádoucí promyšlená kombinace obou přístupů: strukturované vedení a explicitní instrukce podporují osvojování základních čtenářských procesů, zatímco podpora autonomie rozvíjí interpretaci, kritické myšlení a dlouhodobou motivaci k četbě (Hattie, 2012; National Reading Panel, 2000). Teprve jejich rovnováha umožňuje, aby se čtení nestalo pouze školní technikou, ale prostředkem kognitivního a osobnostního rozvoje žáka.

INTEGRACE AUTONOMNÍ A HETERONOMNÍ ROLE UČITELE V PRAXI

Ačkoli se autonomní a heteronomní role učitele liší svým pojetím



i cíli, v pedagogické praxi se ukazuje, že jejich vyvážené propojení přináší největší efekt při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Učitel by měl být schopen vědomě přecházet mezi oběma rolemi – podle aktuálních potřeb žáků, fáze učení a konkrétního didaktického cíle. Jak upozorňuje Vygotskij (1978), efektivní učení probíhá v „zóně nejbližšího vývoje“, kde dítě potřebuje oporu zkušenějšího jedince, ale zároveň postupně přebírá odpovědnost za vlastní učení. Tento princip lze chápat jako most mezi heteronomním řízením a autonomním rozvojem. Bruner (1977) popisuje tento proces pojmem *scaffolding* – „didaktické lešení“, které poskytuje žákovi podporu při osvojování nových dovedností a postupně se odbourává, jakmile je schopen samostatného výkonu. V praxi výuky čtení to znamená, že učitel nejprve využívá heteronomní přístup – modeluje správné čtení, poskytuje jasné instrukce a okamžitou zpětnou vazbu. Jakmile žáci získají jistotu v základních dovednostech, učitel přechází do autonomní role: povzbuzuje samostatné hledání významu textu, individuální interpretaci a kritickou reflexi. Integrace obou rolí se opírá také o teorii sebeurčení (Deci & Ryan, 2000), podle níž je nejvyšší úroveň motivace dosaženo, pokud se propojí vnější struktura s vnitřní motivací. Heteronomní rámec zajišťuje jasnost a řád, zatímco autonomní složka podporuje vnitřní zájem a pocit kompetence. Učitel tedy vytváří prostředí,

kteří je současně strukturované a podporující svobodu, což posiluje nejen čtenářské dovednosti, ale i žákovskou seberegulaci.

Z pohledu didaktiky čtení se tato integrace projevuje ve využívání různorodých metod. V počáteční fázi dominuje heteronomní vedení – systematické nácviky čtení, práce s písmeny, fonémy a jednoduchými texty. Jakmile žáci zvládnou základní techniku, přichází prostor pro autonomní činnosti: práce s literárním textem, dialog o příběhu, formulace vlastních otázek, čtení s porozuměním a interpretací. Tím se u dětí rozvíjí nejen čtenářská kompetence, ale i schopnost přemýšlet o textu a propojovat jej s vlastní zkušeností.

Podle Hattieho (2012) má na žákovský pokrok největší vliv kvalita zpětné vazby. V integrovaném přístupu proto hraje klíčovou roli formativní hodnocení (Black & Wiliam, 1998), které propojuje autonomní a heteronomní dimenzi – žák reflektuje vlastní učení, zatímco učitel poskytuje vedení a podporu prostřednictvím dialogu. Formativní hodnocení zároveň pomáhá individualizovat výuku a posiluje žákovskou odpovědnost za výsledky.

Neméně významná je diferenciací výuky – učitel volí mezi autonomní a heteronomní rolí podle aktuální úrovně žáků. U začínajících čtenářů převažuje vedení a struktura, zatímco u pokročilejších žáků je vhodné podporovat experimentování, diskusi a samostatné čtenářské strategie. Tím



se přirozeně rozvíjí vnitřní motivace, která je pro čtenářskou gramotnost klíčová (Kropáčková et al., 2014). V praxi se jako velmi účinné ukazuje kombinování obou přístupů v rámci jednoho vyučovacího bloku – například začít řízenou analýzou textu (heteronomní fáze), následně přejít k diskusi, samostatné práci s otázkami a reflexí (autonomní fáze). Tento rytmus střídání strukturace a volnosti odpovídá přirozenému procesu učení, kdy žáci přecházejí od vedení k samostatnosti.

Celkově lze říci, že integrace autonomní a heteronomní role učitele není kompromisem, ale didaktickou syntézou, která respektuje vývojové potřeby žáků a zohledňuje principy efektivního učení. Učitel se stává reflektivním profesionálem, který dokáže vědomě řídit i uvolňovat, vést i naslouchat, plánovat i improvizovat – podle toho, co daná situace vyžaduje. Takto pojatá pedagogická flexibilita je předpokladem kvalitní výuky čtení, která rozvíjí jak technické dovednosti, tak i vnitřní motivaci, kritické myšlení a radost ze čtení.

EFEKTIVNÍ VÝUKA ČTENÍ V PRAXI: PROPOJENÍ METOD A PŘÍSTUPŮ

Efektivní výuka čtení vyžaduje promyšlenou kombinaci metod, které propojují principy autonomní i heteronomní role učitele. Zkušený peda-

gog volí strategie tak, aby umožnil žákům postupně přecházet od řízeného nácviku ke stále větší samostatnosti. Tento proces odpovídá vývojové logice učení popsané Vygotským (1978) – žáci se nejprve učí s podporou učitele, v jehož rámci rozvíjejí základní dovednosti, a teprve následně dokážou tyto dovednosti aplikovat nezávisle. Jednou z osvědčených strategií, která propojuje oba přístupy, je přímé vysvětlování a modelování. Učitel nejprve jasně demonstrovuje čtenářské strategie (např. předvídaní významu textu, kladení otázek či shrnování obsahu), čímž zastává heteronomní roli. Poté postupně přechází do autonomní role, kdy žákům poskytuje prostor k vlastnímu použití strategie a následné reflexi.

Tento přechod od vedení k samostatnosti popisuje Bruner (1977) jako postupné odstraňování lešení – proces, při němž učitel snižuje míru řízení, jakmile žáci prokazují rostoucí kompetenci. Další osvědčenou metodou je strategické čtení a opakování, které podle výzkumů zvyšuje plynulost čtení a přesnost porozumění. Opakované čtení textu umožňuje žákům propojit technické dovednosti s hlubším pochopením, což je základ pro rozvoj čtenářské autonomie (Zormanová, 2018). V heteronomní fázi učitel poskytuje jasnou strukturu a pravidelnost tréninku, zatímco v autonomní fázi podporuje žákovu schopnost samostatně volit strategie a reflektovat vlastní pokrok.



Klíčovou úlohu v propojení obou rolí učitele sehrává formativní hodnocení, které poskytuje průběžnou zpětnou vazbu a zároveň podporuje sebereflexi žáků. Jak ukazují Black a Wiliam (1998), formativní hodnocení má největší dopad tehdy, když je spojeno s aktivní účastí žáka – tedy když se žák učí hodnotit svůj vlastní pokrok, stanovovat si cíle a hledat způsoby jejich dosažení. V tomto pojetí je učitel nejen hodnotitelem, ale především partnerem, který pomáhá žákům chápat učení jako proces sebedokonalování.

Podle Hattieho (2012) patří mezi nejsilnější faktory ovlivňující výsledky žáků právě kvalitní zpětná vazba. V rámci integrace obou rolí tedy učitel střídá fáze direktivního vedení (např. při korekci chyb) s fázemi reflexivní diskuse (např. při interpretaci textu). Takto pojaté hodnocení nejen zvyšuje výkon, ale také posiluje vnitřní motivaci a pocit kompetence – základní psychologické potřeby definované Decim a Ryanem (2000).

Z hlediska vývojové posloupnosti výuky čtení se heteronomní přístup uplatňuje především v rané fázi, kdy se žáci učí spojovat písmena, slabiky a slova a potřebují jasné vedení a častou zpětnou vazbu. V pozdějších etapách, kdy žáci již zvládli techniku čtení, nabývá na významu autonomní přístup – práce s delšími texty, interpretace příběhů, rozvíjení kritického čtení či diskuse nad významem textu.

Propojení metod obou přístupů v jedné vyučovací hodině se ukazuje jako nejefektivnější strategie. Učitel může začít fází výuky strukturací a vedením – například řízenou analýzou textu nebo společným čtením s vysvětlením obtížných pasáží. Následuje fáze samostatného čtení, reflexe a diskuse, kde přebírá hlavní roli žák. Takto řízený přechod z heteronomního k autonomnímu uspořádání podporuje plynulý rozvoj dovedností a vede žáky k vnitřní motivaci. Účinným prvkem integrace je také kombinace sebehodnocení a učitelského hodnocení, která propojuje obě role – žák analyzuje vlastní pokrok, zatímco učitel poskytuje odbornou zpětnou vazbu. Tato metoda rozvíjí odpovědnost žáků, jejich reflexi a schopnost stanovovat si vlastní učební cíle. Z hlediska dlouhodobého rozvoje čtenářské gramotnosti se ukazuje, že právě dynamické střídání autonomní a heteronomní role učitele vytváří rovnováhu mezi strukturou a svobodou, mezi jistotou a tvořivostí. Takto pojatá výuka rozvíjí technické dovednosti i vyšší kognitivní kompetence, posiluje motivaci, a především vede žáky k tomu, aby vnímali čtení jako přirozenou a obohacující součást vlastního učení i života.

ZÁVĚR

Analýza autonomní a heteronomní role učitele v kontextu počáteční čtenářské gramotnosti ukazuje, že výuka



čtení není jen procesem přenosu dovedností, ale komplexním systémem řízení žákovské pozornosti, motivace, kognitivního úsilí a sociální interakce. Dosavadní pedagogické teorie i současné empirické poznatky se shodují v tom, že žádná z rolí nemá univerzálně dominantní účinek; naopak, jejich účinnost je výsledkem dynamické rovnováhy, která se musí neustále znovu konstruovat podle konkrétních potřeb žáků, charakteru textu i širšího kontextu výuky (Slavík, 2012; Deci & Ryan, 2000).

Autonomní a heteronomní role tak nepředstavují dva póly statického spektra, ale dvě vzájemně se podmínující dimenze profesního jednání, jejichž vztah lze interpretovat jako dynamickou dialektiku – strukturální napětí, které je samo zdrojem pedagogické účinnosti. Z heteronomní role vychází předpoklad, že rané osvojování čtení vyžaduje jasné vedení, pečlivou instrukci a metodicky kontrolované prostředí. Bez heteronomní opory nelze očekávat systematický postup v osvojování základních čtenářských procesů, jako je fonemické uvědomování či dekodování. V tomto smyslu heteronomie neomezuje autonomii, ale předchází jí: vytváří strukturu, kterou žák může postupně internalizovat a později využívat jako základ pro samostatné myšlení – analogicky ke Kantově (1996) tezi, že skutečná svoboda není absencí pravidel, nýbrž schopností přijímat je jako vlastní. Autonomní role učitele naopak rozši-

řuje prostor pro kognitivní a emoční participaci žáků. Podporuje vnitřní motivaci, pocit kompetence a formování osobního vztahu ke čtení, který je podle současných výzkumných zjištění významně spojen s úrovní čtenářských kompetencí a jejich dalším rozvojem (Hattie, 2012; ČŠI, 2024). Autonomie umožňuje žákům chápat čtení nejen jako školní disciplínu, ale jako nástroj poznání, interpretace a sebereflexe. Učitel zde nevystupuje jako pouhý poskytovatel informací, ale jako kurátor učebních situací – ten, kdo vytváří environmentální podmínky pro objevování, sdílení a smysluplné uchopení textu.

Toto pojetí má blízko k Deweyho (1938) koncepci zkušenostního učení, podle níž se porozumění rodí ze vztahu mezi individuální zkušeností a strukturou učebního prostředí. Významným závěrem analýzy je, že autonomní a heteronomní přístup nelze chápat jako dva kroky lineární vývojové posloupnosti, v níž by heteronomie „přecházela“ v autonomii. Ve skutečnosti spoluutvářejí jeden komplexní regulační mechanismus, který učitel neustále moduluje. V jedné lekci může heteronomie zajišťovat přesnost dekodování, zatímco autonomie podporuje interpretaci textu; při jiných činnostech se mohou role prolnout do formativního hodnocení, jež kombinuje expertní zpětnou vazbu s žákovským sebehodnocením (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2012).



Takto pojatá pedagogická orchestrace představuje známku profesionální expertizy: učitel není aplikátorem metod, ale tvůrcem situační rovnováhy. Z hlediska širší teoretické perspektivy lze rovněž říci, že spojení obou přístupů reflektuje současné poznatky kognitivních věd, podle nichž se učení odehrává v interakci mezi strukturou prostředí, individuální aktivitou a sociálními interakcemi. Výuka čtení je tak formou kulturního přenosu: učitel poskytuje kulturní nástroje (strategii, jazyk, interpretaci) a žák se je učí využívat k vlastnímu myšlení (Vygotskij, 1978).

Tento proces není možný ani bez struktury, ani bez autonomie. Teprve jejich syntéza umožňuje, aby si dítě osvojilo čtenářské kompetence, které přesahují technickou úroveň a směřují k vyšším formám analýzy, reflexe a kritického hodnocení textu. Kromě didaktických a psychologických implikací má analýza také rozměr profesně etický. Heteronomie a autonomie totiž nejsou jen metodické volby, ale představují dva způsoby výkonu učitelské moci. Heteronomní řízení

může být oporou, ale může se stát i nástrojem nadměrné kontroly; autonomie může být cestou ke svobodě, ale i k chaosu či ztrátě směru. Profesionální odpovědnost učitele tedy spočívá ve vědomém a reflektovaném nakládání s oběma rolemi, které musí být vždy orientováno na vzdělávací dobro žáka (Slavík, 2012). Z této perspektivy je integrace autonomní a heteronomní role nejen didaktickou dovedností, ale také etickým závazkem.

Souhrnně lze konstatovat, že autonomní a heteronomní role učitele tvoří dva neoddělitelné komponenty profesionální identity, které mají být chápány nikoli jako protiklady, ale jako kooperující principy pedagogického jednání. Moderní výuka čtení vyžaduje, aby učitel nebyl pouze instruktorem ani pouze facilitátorem, ale aby dokázal obě tyto role propojit v adaptivní a kontextově citlivý systém podpory. Teprve tato vyvážená syntéza umožňuje, aby se počáteční čtenářská gramotnost rozvíjela nejen v rovině technické, ale i kognitivní, emocionální a hodnotové.

LITERATURA

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ČŠI. (2024). *Tematická zpráva – Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023*. Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.



- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Kant, I. (1996). *Groundwork of the metaphysics of morals*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1785.)
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(6), 870–892.
- Laufková, V. (2017). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- NÚV. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- Slavík, J. (2012). *Od zkušenosti k reflexi: K teorii a praxi estetické výchovy*. Praha: Karolinum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wildová, R., & Křivánek, Z. (2009). Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 163–214). Praha: Portál.
- Zormanová, L. (2018, October 30). *Výuka čtení dle Ireny Majchrzak*. Metodický portál RVP. cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/21784/VYUKA-CTENI-DLE-IRENY-MAJCHRZAK.html>

Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky;
e-mail: jolana.ronkova@pedf.cuni.cz*

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky;
e-mail: radka.wildova@pedf.cuni.cz*



RONKOVÁ, J., WILDOVÁ, R. The Autonomous and Heteronomous Roles of Teachers in the Development of Initial Reading Literacy: Challenges and Approaches

This text focuses on comparing autonomous and heteronomous pedagogical approaches in the development of initial reading literacy. The autonomous approach emphasizes student independence, active engagement, and the development of critical thinking. In contrast, the heteronomous approach uses a tightly structured teaching framework and teacher guidance. The report analyzes how these approaches influence student motivation, their ability to understand text, and acquire reading strategies. Based on the analysis of available research and theoretical foundations, recommendations for educational practice are formulated. The report suggests a combination of both approaches as an effective strategy for developing reading skills, taking into account the individual needs of students in heterogeneous classrooms.

Keywords: *autonomous teacher, heteronomous teacher, initial reading literacy, pedagogical strategies, student motivation, critical thinking, reading instruction*