

GRAMOTNOSŤ: VÝVIN MODELOV, REFLEXIA PRAXE A VÝSKUMU

Peter Gávora

***Anotácia:** Bola podaná charakteristika štyroch modelov gramotnosti – bázevej, spracovania textových informácií (vrátane funkčnej gramotnosti), gramotnosti založenej na socio-kultúrnej teórii a e-gramotnosti. Pri každej z nich sa charakterizovali nielen ich základné vlastnosti, ale aj spôsoby zisťovania a vyhodnocovania gramotnostných výkonov osôb a edukačné dôsledky tohto vyhodnocovania.*

***Kľúčové slová:** gramotnosť, čítanie, písanie, bazová gramotnosť, funkčná gramotnosť, spracovanie textových informácií, e-gramotnosť, medzinárodné porovnávacie výskumy.*

V modernej spoločnosti hrá gramotnosť neodmysliteľnú úlohu. Je bránou k vzdelávaniu, k získaniu a spracovaniu informácií a tým – sprostredkovane – k profesijnej úspešnosti, k prístupom k médiám, k pestovaniu kultúrnych i ďalších osobných záľub a k fungovaniu v celom rade životných situácií.

Ekonomovia a sociológovia dávajú gramotnosť do vzťahu s rozvojom ľudských zdrojov. Človek by mal mať také vybavenie (vedomosti, zručnosti a schopnosti), ktoré mu umožnia pracovať s informáciami, vedieť efektívne komunikovať (sociálne i technicky), orientovať sa v komplexnom prostredí, byť flexibilný a pripravený na zmeny, vedieť pracovať tímovo, efektívne využívať pracovný i mimopracovný čas a byť schopný participovať občiansky i všeobecne (M. Rabušicová 2000). Niektorí odborníci tak vysoko hodnotia vplyv týchto vlastností človeka na ekonomický a sociálny rozvoj štátu, ako si cenia jeho nerastné bohatstvo. Naopak, nedostatočnú úroveň (najmä funkčnej) gramotnosti potrebnú pre fungovanie vo svete, ktorú majú niektoré skupiny ľudí aj vo vysoko rozvinutých krajinách, označujú za paradox rozvinutej civilizácie (J. Průcha 1992).

Gramotnosť však zďaleka nie je predmetom záujmu a skúmania len sociológov a ekonómov. Už dávno je čítanie a písanie v centre pozornosti pedagógov, psychológov, lingvistov, lekárov, knihovníkov, kulturológov a ďalších odborníkov. Gramotnosť predstavuje širokú oblasť, ktorá je – ako píše O. Zápotočná (v tlači) – exemplárnou ukážkou toho, čomu sa dnes hovorí transdisciplinárny výskumný problém.

Čo je vlastne gramotnosť? Kto je gramotný a kto nie? Čo je dostatočná gramotnosť pre uplatnenie sa v škole, v zamestnaní, v živote?

Rozhodnutie o tom, kto je dostatočne gramotný a kto nie je, závisí od toho, ako sa gramotnosť definuje. Definícia gramotnosti závisí zase od toho, z akých teoretických východísk sa na gramotnosť dívame. Na vymedzenie gramotnosti vplýva i to, aké praktické potreby gramotnosti sa identifikujú u ľudí, i to, ktoré faktory (inštitucionálne i mimoinštitucionálne) sa pokladajú za rozhodujúce pri rozvoji a kultivácii gramotnosti. Teoretický rámec gramotnosti diktuje i spôsoby a kritériá vyhodnocovania stupňa alebo úrovne gramotnosti u ľudí (žiacov, dospelajúcich, dospelých) i to, nakoľko sa gramotnosť ľudí týmto kritériám blíži.

V nasledujúcej časti štúdie postupne opíšeme štyri modely gramotnosti, z ktorých každý má vlastné charakteristiky, spôsoby praktického uplatnenia i empirického vyhodnocovania. Každý z nich vznikol ako reakcia na vyčerpanie niektorej potenciality predchádzajúceho modelu, pričom vždy priniesol nielen nové prvky, ale i problémové miesta.

Bázová gramotnosť

Slovo „gramotný“ sa v laickom jazyku väčšinou vníma ako opozitum slova „negramotný“. Ide o človeka s nulovou alebo veľmi nízkou úrovňou alfabetizácie, človeka, ktorý nedokáže extrahovať významy z písaného textu ani nedokáže produkovať vlastný text.

Naopak, gramotný človek sa tradične chápe ako človek ovládajúci čítanie a písanie – číta text plynulo po riadkoch a rozumie obsahu textu. Čítanie je v tomto chápaní primárne psycholingvistická zručnosť a realizuje sa ako dekodovanie významov. Takto získané informácie sa ukladajú v pamäti, integrujú sa s už osvojenými informáciami a neskôr podľa potreby sa viac alebo menej modifikovane reprodukovujú. Pri nácviku takéhoto čítania a písania sa kladie dôraz na automatizáciu dekodovania, na vybavenie si zapamätaných informácií z pamäti a ich reprodukciu. Malý dôraz sa kladie na analýzu obsahu textu a jeho hlbšiu interpretáciu. Formu takejto gramotnosti budeme nazývať **bázová gramotnosť**.

Bázová gramotnosť bola a je predmetom výskumu psychológov, psycholingvistov a neuropsychológov, ktorých zaujímajú procesy dekodovania v hlave čitateľa. Hlavnou metódou výskumu sú laboratórne experimenty. Analyzujú sa očné pohyby a fixácie oka pri čítaní, pauzy váhania a pod. Pedagógov skôr zaujíma výkon v bázevej gramotnosti a možnosti jeho zlepšovania. Výkon sa

obvyčajne vyjadruje v parametroch, ako je rýchlosť čítania (počet prečítaných slabík za minútu) a chybovosť (počet nesprávne nahlas prečítaných slov). Posudzujú sa i kvalitatívne ukazovatele, napr. plynulé čítanie verzus čítanie po hláskach alebo po slabikách a pod. K tomu sa často pridáva zisťovanie (jednoduchého, základného) porozumenia textu. Existujú viaceré hotové diagnostické nástroje na čítanie, ako napr. G-skúška M. Milana (1980), skúška čítania Z. Matějčka a kol. (1987), metodika na diagnostikovanie čítania Š. Čižmaroviča a V. Kalnej (1991) a ďalšie práce. Praktizuje sa aj diagnostikovanie čítania za pomoci počítača (J. Swierkoszová 1998). Pokiaľ ide o písanie, hodnotí sa výkon pri odpisovaní textu alebo zápise diktovaného textu a samostatná tvorba jednoduchého textu.

Nácvik bázevej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy od začiatku školskej dochádzky detí. Zároveň je jedným z pilierov počiatočného učenia sa, osvojovania si školských poznatkov, ale aj nástrojom socializácie a akulturácie dieťaťa. Prirodzene, gramotnosť sa môže u dieťaťa vynárať už pred vstupom do základnej školy. Emergujúca gramotnosť spočívajúca na spontánnom objavovaní písania a čítania dieťaťom má často veľmi zaujímavé podoby (M. Harnúšková; J. Jurášková 2000).

Gramotnosť ako spracovanie textových informácií

S nástupom kognitívne orientovanej psychológie a pedagogiky sa začal klásť pri gramotnosti menší dôraz na dekodovanie významov a na reproduktívny a automatizovaný charakter činnosti a záujem sa presunul na gramotnosť ako **spracovanie textových informácií**. Existuje viacero logických, sémantických, psycholingvistických a ďalších modelov vysvetľujúcich tie

to procesy. Sú založené na elaboráciach, inferenciách a iných textových operáciách (súhrnne J. Průcha 1987). Pokiaľ ide o výskumné zámery, skúmali sa činnosti s textom, ako je identifikovanie hierarchie informácií v texte, odlišovanie dôležitých informácií od marginálnych, hľadanie vzťahov medzi hlavnou myšlienkou a podpornými informáciami a schopnosť komprimovať text. Medzi textové operácie patrí aj vyvodenie záverov z textu, extrahovanie nielen explicitných, ale aj implicitných informácií („čítanie medzi riadkami“), hodnotenie uplatniteľnosti, užitočnosti, novosti, spoľahlivosti a pravdivosti informácií a kritická reflexia (výskumy u nás publikovali A. Petřková 1986, Z. Macková 1987, P. Gavora 1992 a ďalší).

Pri tomto prístupe čitateľ nie je „konzumentom“ textu, ale jeho aktívnym spracovateľom, medzi ním a textom prebieha interakcia. Je to vlastne interakcia medzi čitateľom a autorom textu, a to napriek tomu, že autor nie je fyzicky prítomný. Všetky operácie majú svoj základ v porozumení textu, bez neho totiž nemožno uvedené operácie s textom uskutočniť.

Tým sa menia parametre dobrého čítania: rýchlosť a plynulosť čítania totiž nemusi vždy odrážať úroveň práce s textovými informáciami. Textové operácie sa opierajú o viacvrstvový komplex schopností, zručností a vedomostí, preto je lepšie hovoriť o **gramotnostnej kompetencii** než len o zručnosti čítať a písať.

Škola prispieva významným spôsobom k rozvoju textovej kompetencie žiaka. Žiaci postupne (niektorí rýchlejšie, iní veľmi pomaly) prekonávajú obmedzenia básovej gramotnosti a osvojujú si operácie potrebné na prácu s textovými informáciami. Kým pre vyučovanie básového čítania a písania sú v základnej škole dezignované špeciálne vyučovacie predmety – čítanie a písanie, osobitný predmet, v ktorom by sa žiaci učili

efektívne pracovať s textom, neexistuje. Istú úlohu tu zohráva síce vyučovanie materinského jazyka, ale väčšinu potrebných vedomostí a praktických skúseností o práci s textom žiaci získavajú, keď sa učia ďalšie vyučovacie predmety. Mnohí učitelia systematicky učia žiakov pracovať s textom, iní sa spoliehajú na intuíciu žiakov. Neslobodno zabúdať, že citlivosť žiaka k textovým informáciám pomáhajú utvárať učebnice. Ich grafické členenie – titulky, zvýraznené slová, marginálie, otázky a úlohy viažuce sa k textu a pod. slúžia žiakom ako vodidlo na hodnotenie informácií, čo je základným kameňom práce s textom.

V kontexte gramotnosti ako spracovania textových informácií sa začal používať pojem **funkčná gramotnosť**. Prvýkrát ho použil W. A. Gray ešte v roku 1956, ale širšie sa začal uplatňovať až v osemdesiatych rokoch minulého storočia. Kým v predchádzajúcom význame sa gramotnosť chápala skôr ako akademická (študijná) kompetencia, v tomto ponímaní ide o kompetenciu životnú. Funkčná gramotnosť je schopnosť používať tlačený a písaný materiál na splnenie širokých potrieb človeka doma, pri voľnočasových aktivitách, v zamestnaní atď., je to aj nástroj na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu osobnosti (I. S. Kirsch; A. Jungeblut 1986). Funkčná gramotnosť je vlastne spracovanie informácií uvedených v texte a ich použitie na riešenie istej životnej situácie. Spočíva jednak na schopnosti spracovať text alebo niekedy len jeho časti, a potom používať takto získané informácie na riešenie praktického problému (S. Jones 1990, s. 1).

Škála textov, ktoré človek používa (recipuje i produkuje), je veľmi široká. Nebývajú to vždy súvislé, spojené texty (ako napr. novinové články, odborné texty alebo literárne žánre, ako sú poviedky, novely a romány) alebo texty s prehľadnou štruktúrou,

usporiadané do viet a odsekov. Existujú i rôzne druhy nesúvislých textov – dotazník, cestovný poriadok, návody priložené k výrobkom, schémy, tabuľky a pod. Keďže mnohé texty, ktoré človek používa v živote, obsahujú nielen verbálnu zložku, ale aj čísla (napr. v rôznych tabuľkách, v návode na používanie lieku, v cestovnom poriadku), do funkčnej gramotnosti sa zaraďuje aj numerická gramotnosť. Je to používanie aritmetických operácií v praktických situáciách, obyčajne „zapustených“ do textu.

Vyhodnocovanie úrovne funkčnej gramotnosti prináša celý rad metodologických problémov. Osobu je totiž potrebné posudzovať pri riešení reálnych, nie akademických situácií, a to situácií komplexných. Časté je preto pozorovanie v teréne (v prípade žiakov v škole i mimo školy, v prípade dospelých na pracovisku, pri voľnočasových aktivitách a pod.). Iným prístupom je simulovanie reálnych situácií, osoby v nich vystupujú akoby v reálnych situáciách, v skutočnosti však riešia pripravené špeciálne úlohy.

Príklad:

Funkčná gramotnosť u skupiny žiakov 3. a 4. ročníka základnej školy sa skúmala prostredníctvom simulovania situácie so starostlivosťou o zvieratká. Žiaci mali prebrať zodpovednosť za niekoľko zvieratiek (jazvec, liška, orangutan), o ktoré sa mali každodenne „starat’“. Úkory mali uskutočniť len na papieri (vyplňovali pracovné listy), skutočné zvieratá nemali k dispozícii. Žiaci museli splniť tieto úlohy:

- *Mali vyhľadať informácie o spôsobe života konkrétneho zvieratá, o ktoré sa mali starať (životný cyklus, potrava, zvyklosti) a o jeho anatomických zvláštnostiach (veľkosť, hmotnosť, výzor). K tomu im boli poskytnuté encyklopédie a prírodovedné príručky.*

- *Mali pre zvierá vybrať nutrične vhodné jedlo a vytvoriť rozpis kŕmenia na jeden týždeň. Potraviny mohli vyberať z letákov a reklamných prospektov obchodných domov.*

- *Po „ochorení“ zvieratá mali nájsť zveľokára v telefónnom zozname, zistiť jeho adresu a nájsť ju na mape mesta.*

- *Po „získaní“ lieku pre zvierá si mali prečítať priložený letáček, urobiť rozpis podávania lieku a vypočítať jeho dávkovanie podľa hmotnosti zvieratá.*

Pri tomto výskume žiaci pracovali v malých skupinách a museli pri riešení situácie vzájomne kooperovať. Autorov zaujímal skôr spôsob práce žiakov s textami (vyhľadávanie, hodnotenie informácií) než ich výkon. Nezanedbateľné bolo aj posúdenie, aké kooperatívne stratégie skupina uplatňovala (P. Gavora; Z. Morávková 2001/2002).

Na hodnotenie výkonov veľkých skupín žiakov (tried, škôl, regiónov, krajín) sa výhodne používajú testy gramotnosti. Pri modernom testovaní sa využívajú rôzne žánre textov od učebných cez krásnu literatúru až po texty z „bežného života“. Ku každému textu sa viaže niekoľko otázok, na ktoré žiaci odpovedajú výberom alebo napísaním odpovede. Hodnotí sa počet správnych odpovedí.

Azda najprepracovanejšiu organizáciu i metodiku hromadného testovania gramotnosti žiakov prinieslo medzinárodné vyhodnocovanie, ktoré organizovala Medzinárodná asociácia pre vyhodnocovanie vzdelávacích výsledkov (IEA – Reading Literacy Study).¹ V tomto projekte sa testovala reprezentatívna vzorka žiakov v danom štáte vo veku 10 a 14 rokov. Primárne sa nehodnotilo zvládnutie predpísaného učiva, ale išlo skôr o všeobecnejšie úlohy. To umožnilo skonštruovať testové otázky, ktoré boli prijateľné pre každú participujúcu krajinu a použiť jednotný spôsob spracovania a prezentácie

výsledkov. Testy obsahovali tri domény (žánre) textov: rozprávanie (text prinášajúci príbeh), výklad (text prinášajúci faktické informácie) a dokument (nesúvislý text, napríklad zoznam, inštrukcia, mapa, tabuľka). Testové úlohy boli rozdelené do piatich kategórií obťažnosti od nízkej po ťažkú.

Príklady:

Úloha „Obsah“ prezentovala obsah knihy poviedok (názvy kapitol, ich autorov a strany), úlohou žiakov bolo napr. zistiť, kto napísal poviedku s udaným názvom (doména dokument, kategória ľahký text).

Úloha „Vták a slon“ priniesla krátky príbeh o týchto zvieratách. Po prečítaní žiaci museli odpovedať na 5 otázok, ktoré zisťovali mieru porozumenia textu. Vo väčšine otázok stačila doslovná odpoveď. (doména rozprávanie, kategória ľahký text).

Úloha s textom o fajčení obsahovala odborné termíny (genetický kód, metabolická informácia bunky atď.). Úloha si vyžadovala dokonalé porozumenie a integráciu informácií z rôznych častí textu (doména výkladový text, kategória ťažký text).

Okrem testov žiaci vyplňovali rozsiahle dotazníky týkajúce sa rodinného zázemia, čitateľských záujmov, názorov na vyučovanie čítania a iných otázok. Ďalšie dotazníky vyplňovali učitelia a riaditelia škôl.

Na Slovensku sa uskutočnilo testovanie v školskom roku 1991/92, v Českej republike v roku 1994/95. Výsledky boli publikované vo viacerých štúdiách: S. Benková; R. Vaculíková (1993), J. Straková; V. Tomášek (1995) atď. Azda dôležitejšie ako celkové výsledky bolo vyjadrenie výkonov pri jednotlivých žánroch textov. Testovanie umožnilo odhaliť citlivé miesta gramotnosti, porovnať riešenia rôznych textov a hlavne ukázať na vzťah medzi výkonmi a ďalšími ukazovateľmi žiakov, ako je pohlavie, sebahodnotenie vlastných čitateľských schopnos-

tí, názormi na vyučovanie čítania, čitateľskými záujmami, obľúbenosťou textových žánrov a pod.

Všimnime si, aké nároky na žiaka testovanie uplatňuje. Testové úlohy si vyžadujú presnú a jednoznačnú odpoveď, žiak musí pracovať rýchlo a ekonomicky. Čas je významným faktorom pri výkone – pri tomto testovaní bol jedným z najvýznamnejších činiteľov ovplyvňujúcich výsledky (napr. až 55 % žiakov nedokončilo v časovom limite niektoré časti testu). Testy neumožnili – a ani si nevyžadovali – reflexiu, zamyslenie sa, hlbanie. Žiaci dostali hotové texty, ku ktorým sa viazali otázky. V živote sú však situácie, kedy človek musí najprv text (zdroj informácií) nájsť a až potom ho môže využiť. Tieto situácie tradičné testovanie neumožňuje skúmať.

V tradícii medzinárodného testovania gramotnosti žiakov pokračujú práve prebiehajúce medzinárodné výskumy PIRLS (žiaci vo veku 10 rokov) a PISA (žiaci vo veku 15 rokov), ale ich model gramotnosti prekonáva predchádzajúcu koncepciu testovania zaradením reflektovania, hodnotenia; zmenil sa aj formát odpovedí – len asi 50 % úloh je s voliteľnými odpoveďami, ostatné úlohy si vyžadujú konštruovanú odpoveď.

Testovanie dospelých. Medzinárodné porovnávanie výsledkov je veľmi atraktívne, a tak nie je prečo sa diviť, že sa uplatnilo i u dospelaj populácie. Medzinárodný výskum funkčnej gramotnosti IALS (International Adult Literacy Survey) prebehol v roku 1994 až 1998 spolu v 23 krajinách, medzi nimi bola aj Česká republika.² Metodika výskumu bola založená na teoretickom rámci i výskumných princípoch, ktoré vypracovali Irwin Kirsch, Peter Mosenthal, Stan Jones a ďalší a ktoré sa uplatnili už skôr v piatich veľkých zisťovaniach gramotnosti v Severnej Amerike. Pri tomto prístupe sa odmietlo síce lákavé, ale nespravodlivé

delenie ľudí na funkčne gramotných a funkčne negramotných.

Namiesto tohto dichotomického delenia sa výkonnosť vyjadřila na bodovej škále od 0 do 500, pričom sa škála rozdelila na 5 gramotnostných úrovní. Úroveň 1 bola najnižšia a úroveň 5 najvyššia. Pri úrovni 1 úlohou bolo vyhľadať v texte informáciu, ktorá bola zhodná s informáciou danou v otázke alebo jej bola podobná. Pri úrovni 5 úlohou bolo spracovať informácie v informačne „hustom“ texte, ktorý obsahoval viac distraktorov; niektoré texty si vyžadovali vyvodzovanie na vysokej úrovni alebo špeciálne vedomosti. Pri dimenzovaní týchto škál sa použila špeciálna psychometrická procedúra – teória testových odpovedí (IRT), založená na odhade pravdepodobnosti, že daná osoba odpovie správne na danú testovú úlohu (táto procedúra sa uplatnila aj pri opísanom medzinárodnom výskume gramotnosti žiakov).

Použilo sa delenie funkčnej gramotnosti na tri domény – literárnu, dokumentovú a numerickú (I. S. Kirsch 1987, s. 9):

- Literárna gramotnosť (*angl. prose literacy*) znamená vedomosti a zručnosti potrebné na porozumenie a využívanie informácií v súvislých textoch, ako sú úvodníky novín, správy, komentáre a iné súvislé textové materiály.
- Dokumentová gramotnosť (*document literacy*) znamená vedomosti a zručnosti potrebné na vyhľadávanie a požívanie informácií v krátkych, často nesúvislých textoch. Sú to napríklad formuláre, nálepky na výrobkoch, pokyny, oznámenia, reklamné texty, diagramy, grafy.
- Numerická gramotnosť (*numeracy*) znamená vedomosti a zručnosti potrebné na uskutočnenie operácií s číslami, ktoré sú „zapustené“ do textov a dokumentov. Sú to napríklad tabuľky, účty, faktúry, bankové formuláre, objednávky tovaru z katalógu.

– Celková funkčná gramotnosť je súhrnom všetkých troch predchádzajúcich zložiek.

Výskumu sa zúčastnili osoby vo veku od 16 do 65 rokov a národné vzorky mali rozsah od 1000 do 8000 ľudí. Okrem údajov o úrovni gramotnosti sa uskutočnili i rozsiahle dotazníkové šetrenia zisťujúce demografické údaje o testovaných osobách, ich čitateľské praktiky a pod. Úlohy v teste boli zostavené tak, aby sa mohli uplatniť v rôznom jazykovom a kultúrnom prostredí, a to preto, aby testy umožnili porovnávanie výsledkov medzi štátmi.

Výsledky tohto medzinárodného výskumu boli prijaté s veľkou pozornosťou odborníkov z rôznych oblastí – nielen pedagógov, ale aj ekonómov, sociológov, politikov a ďalších, pričom každá strana interpretovala výsledky zo svojho hľadiska. Výsledky Českej republiky boli publikované v rozsiahlej štúdii (Národní zpráva 1998). Na tomto mieste uvedieme len základné zistenia. Asi tretina skúmaných osôb mala zistenú gramotnosť len na úrovni 1, kým vo vyspelých krajinách to bola len asi pätina. Pokiaľ ide o úrovne 4 a 5, tieto dosiahla len desatina skúmaných osôb, vo vyspelých krajinách to bolo podstatne viac – napríklad vo Švédsku 30 %, v USA a Kanade 20 %, v Nemecku a Veľkej Británii asi 17 %.

Podobné analýzy sa urobili vo všetkých zúčastnených krajinách, a to, prirodzene, hlavne s dôrazom na identifikáciu insuficiencie a hľadania jej príčin. Napríklad v Belgicku (flámska časť) vznikol rozruch nad tým, že 40 % nezamestnaných skórovalo na úrovni 1 vo všetkých troch druhoch gramotnosti (skončili predposlední, pred Poľskom), čím preukázali, že táto skupina obyvateľstva nemá šancu zaradiť sa do vedomostnej spoločnosti (A. Druine; D. Wildemeersch 2000). Francúzi pozastavili publikovanie výsledkov projektu, keď zistili, že ide o citlivé údaje, a rozhodli sa hľadať po-

zitíva i negatíva pomocou domácich výskumov (D. Manesse 2000). Iní hľadali – a odhalili – slabiny v oficiálnej interpretácii výsledkov alebo v meracom nástroji. Kritizovalo sa, že sa ujalo nechcené delenie výsledkov – za základ vyspelej gramotnosti sa v niektorých publikáciách stanovila úroveň 3 a vyššia, úrovne 1 a 2 sa implicitne považujú takmer za funkčnú negramotnosť. Toto však nebolo pôvodným zámerom organizátorov výskumu. Takto sa vytvoril nechcený dichotomický štandard oproti zložitejšiemu, ale realistickejšiemu vyjadrovaniu výsledkov na viacerých úrovniach. Ďalšou kritikou bolo zostavovanie rebríčkov krajín. Stanovili sa akési „lígové tabuľky“, ktoré majú vyjadrovať pozíciu danej krajiny v porovnaní s inými krajinami. Toto tiež nebolo pôvodným zámerom organizátorov projektu. Iná skupina námietok sa týka validity skúmania. Testové úlohy stáli ďaleko od obrovskej rôznorodosti textovej praxe ľudí v modernej spoločnosti. Boli výsledkom istej abstrakcie a nemožno ich preto považovať za reálne životné úlohy (M. Hamilton; D. Barton 2000, s. 384). Delenie výsledkov do piatich úrovní je síce štatisticky výhodné, ale nezodpovedá štruktúrovaniu používania gramotnosti v bežnom živote. Tri druhy gramotnosti – literárna, dokumentová a numerická – veľmi slabo odrážajú bohatosť gramotnosti. Hamiltonová a Barton dospeli k záveru, že nástroje vlastne zisťovali „testovú gramotnosť“, nie reálnu gramotnosť.

Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav

Podľa tohto prístupu gramotnosť nie je neutrálna, všeobecná, ale naopak je špecifická, vždy je zviazaná s konkrétnou kultúrou, je to sociálno-kultúrny jav (O. Zápotočná v tlači). Čítanie a písanie je kultúrna aktivita.

Tento prístup sa zrieka akejsi univerzálnej gramotnosti a presadzuje jej konkrétne druhy, formy, podoby. Neexistuje jedna, ale množstvo rôznych gramotností. Človek číta a píše rôznym spôsobom v rôznych situáciách (A. Druine; D. Wildemeersch 2000, M. Hamilton 2000). Ľudia, ktorí sa systematicky vyskytujú v určitých situáciách a žijú v istom prostredí, si rozvíjajú jednu podobu gramotnosti, kým ľudia v inom prostredí zase inú podobu. Jednotlivci, skupiny i národy môžu mať rôzne potreby a tieto korešpondujú s rôznymi druhmi gramotnosti, ktoré ovládajú. Gramotnosť je teda situácie zakotvená a je naviazaná na sociálne štruktúry, vzťahy a činnosti. Úradník má „inú“ gramotnosť ako človek pracujúci v technických oblastiach a ten má inú ako povedzme vinohradník. Španiel má inakšiu gramotnosť ako Američan a obidvaja majú inakšiu ako Čech alebo Slovák (pričom aj ich gramotnosť sa môže odlišovať). Odlišnosť týchto gramotností si človek uvedomí najmä vtedy, keď vstúpi do kontaktu s inou gramotnosťou skupinou.

Ako vidno, zástancovia tohto prístupu tvrdia, že ľudia nežijú v kultúrne homogénnom svete, naopak žijú vo svete, kde existujú rôzne kultúry v symbióze. Ak sa na jednu kultúru aplikuje hľadisko inej – napr. bohatšej, technicky rozvinutejšej, vedie to ku kultúrnemu kolonializmu (S.V. Gomez 2000, s. 427). Zástancovia socio-kultúrneho prístupu odmietajú spôsob vyhodnocovania úrovne gramotnosti, ako sa uskutočnilo v opísaných medzinárodných výskumoch. Vadí im úzky repertoár textov i činností s nimi spojenými a kultúrna homogenita. Medzinárodné testovanie bolo šité na mieru vyspelej industriálnej spoločnosti a v jej pozadí bola idea globalizácie. To je pochopiteľné, keď si uvedomíme, že iniciatíva na medzinárodné vyhodnocovanie vznikla na pôde OECD a výskum sa usiloval okrem iného hľadať

vzťah medzi úrovňou gramotnosti a ekonomickými indikátormi. Rozdiel v týchto dvoch pohľadoch na gramotnosť sa markantne prejavuje v tom, ako sa interpretuje sebahodnotenie gramotnosti ľudí, ktorí sa zúčastnili medzinárodného testovania. V medzinárodnom výskume ľudia hodnotili aj mieru spokojnosti so svojou úrovňou gramotnosti. Údaje ukazujú na nesúlad medzi sebahodnotením a ich výkonom v teste. Mnohí ľudia sa vyjadrili, že nemajú gramotnostné problémy v živote, ale v teste dosiahli menej priaznivé výkony. Výskumníci toto vysvetlili ako neschopnosť osôb realisticky zhodnotiť svoju gramotnosť. Ale zástancovia socio-kultúrneho prístupu ku gramotnosti toto zistenie interpretujú naopak: testy nedokázali realisticky zhodnotiť gramotnostné schopnosti ľudí. Medzinárodné testy neboli validným prostriedkom na zisťovanie gramotnosti, pretože nemerali skutočnú gramotnosť ľudí. Typy textov a zadania úloh nezodpovedali potrebám gramotnosti mnohých testovaných skupín, ale zodpovedali vízií iniciátora výskumu, OECD (M. Hamilton; D. Barton 2000, s. 384). Zástancovia socio-kultúrneho prístupu ku gramotnosti nehovorili o deficite v gramotnosti, ale skôr o rozdieloch medzi jednotlivcami a skupinami s rôznym kultúrnym a sociálnym zázemím.

Z týchto kritických téz vyplývajú závažné dôsledky pre princípy, ktorými sa má riadiť výskum. Gramotnosť sa má skúmať v tom prostredí, kde sa používa, nie v testovacej miestnosti. Ako výskumné metódy sa používajú pozorovanie činnosti pri čítaní a písaní, interview s ľuďmi a analýzy písomných produktov ľudí (korešpondencia, poznámky, denníky a iné). Pozorovanie má byť dlhodobé a podrobné. Etnografické výskumné prístupy zamietajú meranie a testovanie, výsledkom výskumu nemá byť momentka ukazujúca gramotnosť v jednej chvíli, ale vo

vývine. Situácie, v ktorých sa má gramotnosť skúmať, majú byť veľmi pestré: uchádzanie sa o zamestnanie, žiadanie sociálnej podpory, zakladanie živnosti, rôzne kontakty s políciou, súdmi, poisťovňou a pod. (M. Hamilton 2000).

Tento prístup sa samozrejme uplatňuje i pri skúmaní fungovania gramotnosti u detí. V Českej republike tento smer veľmi dobre reprezentuje Pražská skupina školskej etnografie. Gramotnosť skúma v rámci longitudinálneho výskumu žiakov od prvej triedy po ukončenie základnej školy. Vo svojej práci prenikajú do kultúry školy, odhaľujú nezbadané, často na prvý pohľad triviálne činnosti alebo produkty, ktoré však majú signifikantný význam pre žiakov život v škole. Veľmi časté sú prípadové štúdie. Napr. M. Kučera opísal dvoch žiakov v podobe individuálnych hĺbkových portrétov, pričom sa sústreďuje na preinterpretovanie ich porúch i dobrých výkonov z prekvapujúcich hľadísk (M. Kučera 2000). Častá je analýza širokej škály produktov žiakov a ich účelov. I. Viktorová analyzovala „oficiálne“ školské práce žiakov rôznych žánrov (cvičenia, diktáty, slohy, výpisky, čitateľské denníky), ale i „neoficiálne“ produkty (lístočky, ktoré si žiaci píšú počas vyučovania a ktoré kolujú po triede), a napokon i domáce samostatné práce – napr. knihu rozprávok, ktorú napísal jeden žiak a ktorá ukazuje nielen na schopnosť produkovať náročný text a zvládnutie rozprávkového žánru, ale slúži i ako vhľad do života žiaka a jeho rodiny (I. Viktorová 1998, I. Viktorová v tlači). Produktom etnografického výskumu je široký pohľad na žiaka na pozadí jeho triedy, školy i rodiny.

Socio-kultúrny prístup má aj významné dôsledky pre projektovanie obsahu a procesu vyučovania gramotnosti. Kladie dôraz na praktické aspekty vyučovania čítania a písania, na priblíženie sa životu, a to obsahom textov, ich žánrami a činnosťou

s nimi. Presadzuje kontextuálne vedomosti, používanie autentických textov a zmysluplnú prácu s nimi. Dobrým teoretickým rámcom preň je teória situačného učenia.

E-gramotnosť

Táto gramotnosť sa viaže na používanie elektronických médií, ako je počítač a mobil a ich vybavenia, ako je textový editor, tabuľkový procesor, internet, CD-ROM, e-mail. Tieto prostriedky umožňujú tvorbu a používanie širokej škály produktov od elektronických textov cez informačné databázy, elektronické encyklopédie až po SMS správy. V elektronickej podobe sa vyskytujú aj učebnice, učivo spracované prostredníctvom power pointu a napokon i krásna literatúra. Počítač umožňuje nielen používanie textu, ale aj hypertextu, obrázkov, animácie a zvuku. Prechod od „papierovej“ gramotnosti na elektronickú je asi taký revolučný, ako bol v minulosti prechod od písania kníh rukou ku knižtlači. Problematika e-gramotnosti je taká široká a taká odlišná, že by si vyžadovala osobitnú štúdiu. Preto sa tu omedzíme len na základné informácie.

Elektronika prináša úplnú novú gramotnostnú kultúru, nový systém hodnôt a potrebu nových zručností. Tvrdým orieškom je vypracovanie validných a reliabilných metód na zisťovanie úrovne e-gramotnosti u ľudí.

E-gramotnosť si vyžaduje od človeka neobyčajne širokú škálu kompetencií. Na nižšom stupni je to zrejme ovládanie klávesnice a základné manipulácie s médiom, na vyššom stupni potom efektívne vyhľadávanie, spracúvanie alebo produkcia informácií. Zdôrazňujeme stránku vyhľadávaciu a ziskavaciu, pretože táto je významná pri prekonávaní transmisívneho modelu vyučovania tradičnej školy. Najdôležitejšou cieľovou vlastnosťou by však malo byť hodnotenie textu – v elektronických médiách sa sice vy-

skytuje obrovské množstvo informácií, ale veľká časť z nich je neužitočná, nesprávna, zavádzajúca, plagizovaná a pod. Najdôležitejšia kompetencia, ktorú by si mali deti, dospievajúci a dospelí osvojiť, je **kritické hodnotenie** zdroja a obsahu elektronických informácií (J.E. Many 2000, s. 66).

Základná škola by mala umožniť osvojenie si základov e-gramotnosti tým žiakom, ktorí doma nemajú prístup k elektronickým médiám. Pokiaľ ide o tých, ktorí tento prístup majú, zdá sa, že dôležitou úlohou bude naprávať deformácie toho, čo spontánny prístup k týmto médiám v súčasnosti spôsobuje (a v kritických prípadoch robí aj terapia). Pre školu je veľkým problémom vytvoriť si vhodný postoj k podobe jazyka, ktorý sa používa v týchto médiách – ide o angličtinu a angloslovenčinu, e-mailový prapopis (bez interpunkčných znamienok,³ SMS-stenografiu a pod.

Záver

V článku sme charakterizovali štyri modely gramotnosti a ich praktické podoby – báзовú gramotnosť, gramotnosť ako spracovanie textových informácií (a v rámci nej funkčnú gramotnosť), gramotnosť ako kultúru aktivitu (ako ju poníma sociálno-kultúrna teória) a napokon e-gramotnosť. Jedna z možností, ako sa na tieto modely dívať, je historický pohľad. Báзовá gramotnosť je historicky najstaršia podoba gramotnosti, e-gramotnosť je najmladšia. Báзовá gramotnosť dostávala človeku, keď bol jeho životný horizont pomerne malý. Dnešný akcelarovaný život samozrejme ďaleko prekračuje požiadavky báзовой gramotnosti a vyžaduje si zvládnutie textových kompetencií, funkčnú gramotnosť a e-gramotnosť.

V článku sme ilustrovali, aké náročné je hodnotenie stupňa rozvinutosti gramotnosti a aká citlivá musí byť interpretácia dát, aby bola realistická. Zároveň sme ukázali, ako

vysoke je podmienená táto interpretácia teoretickým hľadiskami, z ktorých posudzovatelia vychádzajú.

Od vzniku povinnej školskej dochádzky škola vždy zohrávala rozhodujúcu úlohu pri nábítku a rozvoji gramotnosti detí a mládeže. Táto úloha jej zostane a ešte zosilnie. Efektívne vyučovacie metódy čítania a písania, vhodné texty a hlavne motivovanie žiakov do čítania a písania hodnotných textov zostáva jej dôležitým cieľom.

Osobitný teoretický, výskumný i edukačný problém tvoria gramotnostne rizikové skupiny ľudí – žiaci s poruchami čítania a písania, minoritné/etnické skupiny obyvateľstva, dlhodobo nezamestnaní ľudia a ďalší. Veľmi zanedbanou oblasťou je u nás skúmanie fungovania gramotnosti na pracovisku a projektovanie a realizácia edukačných aktivít na jej rozvíjanie.

Poznámky:

- ¹ Podľa názvu išlo o testovanie „čitateľskej gramotnosti“ žiakov, metodológia však bola veľmi podobná testovaniu funkčnej gramotnosti.
- ² Slovenská republika sa zúčastnila spoločnej prípravy testov v decembri r. 1992 v New Yorku, neskôr z personálnych a finančných dôvodov v projekte nepokračovala.
- ³ Niektorí používatelia e-mailu na Slovensku fonetizujú pravopis. Namiesto písmena *o* píšu *uo* (puovod namiesto pôvod) alebo píšu *e* namiesto *ä* (píšu meso namiesto mäso).

Literatúra:

BENKOVÁ, S.; VACULÍKOVÁ, R. Výskum porozumenia prečítaného textu na 1. stupni základnej školy. *Technológia vzdelania*, 1993, 1, č. 6, s. 9–10.

ČIŽMAROVIČ, Š.; KALNÁ, V. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. Bratislava : SPN, 1991.

DRUINE, N.; WILDEMEERSCH, D. The Vocational Turn in Adult Literacy Education and the Impact of the International Literacy Survey. *International Review of Education*, 2000, 46, č. 5, s. 391–405.

GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-0033-2.

GAVORA, P.; MORÁVKOVÁ, Z. Funkčná gramotnosť žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2001/2002, 48, č. 3–4, s. 84–90.

GOMEZ, S.F. The Collective That Didn't Quite Collect : Reflections on the IALS. *International Review of Education*, 2000, 46, č. 5, s. 419–431.

GRAY, W.A.: *The Teaching of Reading and Writing*. Paris : UNESCO Monographs on Fundamental Education, 1956.

HAMILTON, M. *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*. Referát na konferencii Global Colloquium on Lifelong Learning, University of East London, júl 2000.

HAMILTON, M.; BARTON, D. The International Adult Literacy Survey : What Does it Really Measure? *International Review of Education*, 2000, 46, č. 5, s. 377–389.

HARNÚŠKOVÁ, M.; JURÁŠKOVÁ, J. Development of Literacy of Intellectually Gifted Preschool Age Children. In GAVORA, P.; ZÁPOTOČNÁ, O. (Eds.). *The Central European Conference on Reading*. Bratislava : Slovak Reading Association, 2000, s. 59–65. ISBN 80-968403-1-2.

JONES, S. *Guide to Literacy Levels on the Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities* (nepublikovaná štúdia). Ottawa : Statistics Canada, 1990.

- KIRSCH, I.S. *Measuring Adult Literacy*. Referát na sympóziu Towards Defining Literacy na Pennsylvánskej univerzite, september 1987.
- KIRSCH, I.S.; JUNGBLUT, A. *Literacy Profiles of America's Young Adults*. Výskumná správa. Princeton (NJ) : Educational Testing Service, 1986.
- KUČERA, M. Dva aspekty jazyka a dva typy špatného čtení. In *PSSE: Pátá třída* (zpráva pro GAČR). Praha : PedF UK, 2000.
- MACKOVÁ, Z. Psychologické přístupy k zisťovaniu úrovne čítania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1987, 22, č. 4, s. 337–344.
- MANESSE, D. Remarques critiques a propos de l'enquete internationale sur la literatie. *International Review of Education*, 2000, 46, č. 5, s. 407–417.
- MANY, J.E. How Will Literacy Be Defined in the New Millennium? *Reading Research Quarterly*, 2000, 35, 1, s. 65–67.
- MATĚJČEK, Z. a kol. *Zkouška čtení*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1987.
- MILAN, M. *G-skúška*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980.
- Národní zpráva z projektu SIALS *Funkční gramotnost dospělých*. Praha : Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C, 1998.
- PETŘKOVÁ, A. *Experimentální výzkum samostatné práce vysokoškolských studentů s textem*. Acta Universitatis Palacianae Olomucensis, Facultatis Philosophica, Paedagogica-Psychologica, 23, 1986, s. 159–171.
- PRŮCHA, J. Paradox rozvinuté civilizace : funkční negramotnost. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : UK, 1992, s. 88–99. ISBN 80-7066-546-7.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha : Academia, 1987.
- RABUŠICOVÁ, M. *Funkční gramotnost, rozvoj lidských zdrojů a celoživotní učení*. Referát na konferenci ČAPV v Liberci, 2000.
- STRAKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v ČR*. Praha : VÚP, 1995.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Zkouška čtení s porozuměním : Počítačový program Pismo-hrátky – diagnostika*. Acta Facultatis Paedagogicae, Universitas Ostraviensis, 177–1988, s. 53–64.
- VIKTOROVÁ, I. Písemná produkce osmi- až desetiletých dětí: výměna a vyjednávání. In *Transmise kultury a škola*. Praha : CEFRES, 1998, s. 151–157. ISBN 80-902196-6-7.
- VIKTOROVÁ, I. Rodina v pohádkách devítiletého chlapce. In *Novinky z pedagogické a školní psychologie*. Zlín, v tlači.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Vývin vedeckých reflexií čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. *Pedagogická revue*, v tlači.