

MODEL FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI A RVP ZV

Veronika Najvarová

***Anotace:** V příspěvku navrhujeme model funkční gramotnosti, který by vhodně znázornil systém vztahů mezi jednotlivými oblastmi funkční gramotnosti. Následně jsme analyzovali jednotlivé komponenty Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, abychom zjistili, zda reflektuje všechny oblasti funkční gramotnosti, které vedou k rozvoji funkčně gramotného člověka.*

***Abstract:** A model of functional literacy is proposed in the paper that visualises the system of relationships between individual areas of functional literacy. We analysed individual components of the Framework Educational Programme in order to examine whether all areas of the functional literacy that enable the development of a functionally literate individual are reflected.*

Úvod

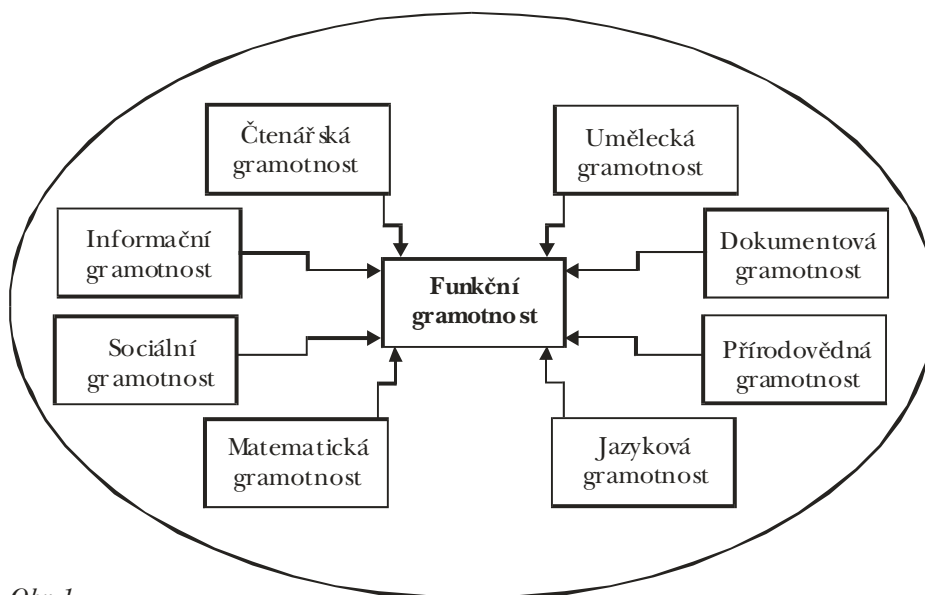
Prudký rozvoj vědy a techniky přináší řadu nových poznatků, které si člověk (pokud chce ve společnosti nalézt uplatnění a uspět v ní) musí osvojit relativně rychle a v dostatečném rozsahu a kvalitě. Cílem příspěvku je pokusit se o vytvoření modelu funkční gramotnosti a pomocí tohoto modelu znázornit souvislosti mezi přístupy k jednotlivým oblastem funkční gramotnosti a obsahem výchovy a vzdělávání, tak jak jej představuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004). Při snaze znázornit funkční gramotnost a provázanost vztahů jejích oblastí jsme využili metodu pedagogického modelování (podrobně viz Maňák 2007). Využitím této metody jsme dosáhli zjednodušení množství intervenujících jevů a faktorů a tím značného zjednodušení představovaného jevu.

Chápání gramotnosti jako ovládnutí dovedností čtení a psaní (a později počítání) již není dostačující, protože oblastí znalostí a dovedností nezbytných k úspěšnému začlenění do společnosti stále přibývá. V moderním pojetí je funkční gramotnost charakterizována jako „*postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit*“ (Švec, 2002, s. 212). Koncept funkční gramotnosti se rozvíjí od 50. let 20. století a ovlivnil pojetí výchovy a vzdělávání zejména v Americe, Evropě a Austrálii. Proměny koncepcí národních kurikul jednotlivých zemí a změny v jejich vyučovacích systémech vyústily v několik mezinárodních srovnávacích výzkumů funkční gramotnosti u různých skupin obyvatelstva (např. IALS, SIALS, RLS, PISA, PIRLS), které zkoumali textovou, dokumentovou a numerickou složku gramotnosti.

Model funkční gramotnosti

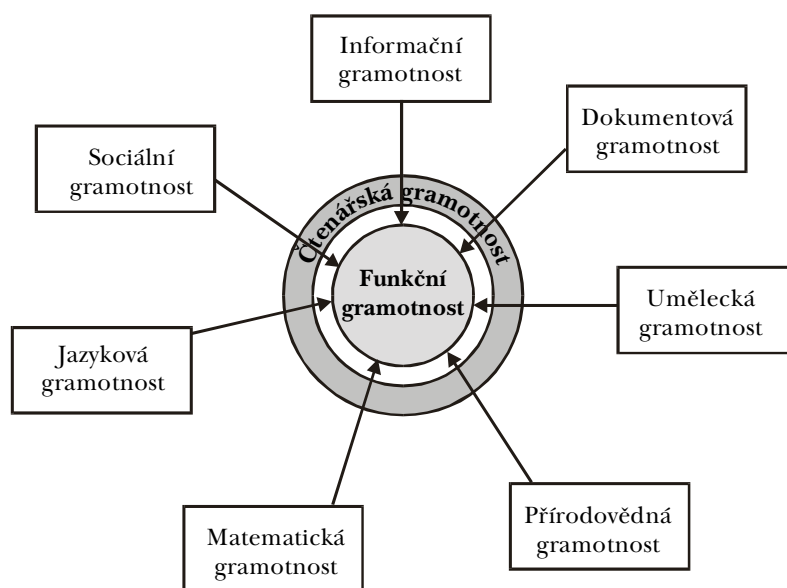
Výše uvedené složky gramotnosti (textová, dokumentová a numerická) odpovídají historickému vývoji konceptu gramotnosti, protože textové a numerické dovednosti byly požadovány historicky nejdříve. Pro zřetelnější znázornění vztahů mezi jednotlivými oblastmi funkční gramotnosti uvedeme rozdělení oblastí funkční gramotnosti dle oborů (obr. 1). Toto znázornění podle našeho názoru lépe odpovídá současnému pojetí funkční gramotnosti jako celku dovedností a znalostí, které usnadňují/umožňují jedinci začlenění do společnosti a tím dosahování svých osobních a společenských cílů (např. Doležalová 2005; Gavora 2003; Průcha 1992; Rabušicová 2002; Straková 2002; Zápotočná 2004). Jednotlivé oblasti nejsou izolované, naopak se prolínají a podporují navzájem.

Navrhované znázornění **modelu funkční gramotnosti** lépe odpovídá požadavkům oborů, jejichž prudký rozvoj klade na jedince stále nové požadavky. Výhodou tohoto modelu je také paralelnost gramotnostních oblastí s oblastmi školního vzdělávání, tak jak jsou definovány v RVP ZV. Tato paralelnost konkretizuje obsahovou náplň jednotlivých oblastí, přibližuje požadavky školního vzdělávání reálnému životu a ilustruje podstatu funkční gramotnosti. Budeme charakterizovat jednotlivé oblasti gramotnosti a poukážeme na souvislosti se vzdělávacími oblastmi RVP ZV.



Obr. 1

1. **Čtenářská gramotnost** (reading literacy) je podle našeho názoru nejdůležitější oblastí gramotnosti vůbec, proto začneme právě její charakteristikou. V mezinárodních výzkumech (PISA 2000, PISA 2003, PIRLS, RLS) je čtenářská gramotnost charakterizována jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková 2002, s. 10). Čtení tedy již není chápáno jen v tradičním smyslu technické správnosti a rychlosti, ale je vyzdvihován jeho funkční charakter – čtení za účelem rychlého a pružného získávání a efektivního zpracovávání informací. V tomto smyslu prolíná čtenářská gramotnost všemi ostatními oblastmi, z čehož plyne i její důležitost. Získávání znalostí z ostatních oblastí by bez čtení (v tomto smyslu) bylo velmi obtížné a mnohdy i nemyslitelné. Názorně bychom mohli popisovanou situaci vyjádřit prostřednictvím následujícího schématu (obr. 2). Pro svou významnost byla úroveň čtenářské gramotnosti samostatně testována v řadě uznávaných mezinárodních výzkumů (např. SIALS, RLS, PISA, PIRLS). V RVP ZV prolíná čtenářská gramotnost všemi vzdělávacími oblastmi; prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností jsou charakterizována cílová zaměření oblastí a některé kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní). S konceptem čtenářské gramotnosti však RVP ZV nepracuje. V textu RVP ZV je explicitně zmíněna gramotnost matematická (1x), informační (1x), občanská (1x) a mediální (1x).



Obr. 2: Postavení ČG vzhledem k dalším oblastem FG

2. **Umělecká gramotnost** (cultural/artistic literacy) je charakterizována všeobecným základním přehledem z oblasti kulturní tvorby, tj. hudební, výtvarné, literární a dramatické. Umění zde chápeme jako kulturní bohatství dané společnosti, jíž je jedinec členem. Jedinec má vědomosti o nejvýznamnějších osobnostech z oblasti umění a jejich dílech. Hudbu a výtvarné prostředky užívá k uvolnění a vlastnímu prospěchu (např. k relaxaci), učí se orientovat v jednotlivých druzích literatury, literaturu využívá jako plnohodnotný prostředek odpočinku. Tato oblast nachází své zohlednění především v sociokognitivních teoriích, které zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů v procesu vzdělávání. V RVP ZV by této oblasti gramotnosti odpovídala vzdělávací oblast *Umění a kultura*.
3. **Dokumentová gramotnost** (document literacy) velmi úzce souvisí s gramotností čtenářskou, nicméně vyžaduje natolik specifické dovednosti a strategie, že považujeme za důležité uvést ji jako samostatnou oblast. Vzhledem k tomu, že schopnost orientace v dokumentech (tak, jak byly definovány výše) je v současném světě nezbytná, byla tato oblast funkční gramotnosti zkoumána ve většině mezinárodních výzkumů (IALS, SIALS, RLS, PISA, PIRLS). Zahrnuje znalosti a dovednosti, které jedinci umožňují orientovat se v textech nesouvislého charakteru (nebo bohatě strukturovaných), jako jsou např. dotazníky, formuláře, objednávky, složenky, grafy, oznámení, vývěsky, záruční listy apod. V RVP ZV prolíná všemi vzdělávacími oblastmi.
4. Koncept **přírodovědné gramotnosti** (scientific literacy) podrobně rozpracoval např. Bybee (1997). Jeho pojetí přírodovědné gramotnosti bylo využito pro potřeby mezinárodního výzkumu PISA (Straková a kol. 2002; Palečková, Tomášek 2005), který ji definuje jako „*schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností*“ (Palečková, Tomášek 2005, s. 45). Není posláním školy poznatky z oblasti přírodních věd žákům transmisivně předávat, ale aktivně s nimi pracovat, učit žáky porozumět metodám získávání vědeckých důkazů, porozumět významu vědy a jejím hranicím. V RVP ZV je oblast přírodovědné gramotnosti pokrývána vzdělávací oblastí *Člověk a jeho svět* pro první stupeň ZŠ (v jejímž rámci jsou žáci připravováni na specializovanější přístup v navazujících vzdělávacích oblastech) a především vzdělávací oblastí *Člověk a příroda* pro druhý stupeň, částečně však i vzdělávacími oblastmi *Člověk a zdraví* a *Člověk a svět práce*. Ve smyslu přírodovědné gramotnosti jsou budovány postoje a návyky i v rámci průřezového tématu *Environmentální výchova*.
5. O **jazykové gramotnosti** (language literacy) uvažujeme především ve smyslu, jak navrhuje Hautecoeur (1993, s. 29), tj. mluvené komunikaci za účelem zjišťování informací. V rámci tohoto vymezení můžeme v oblasti jazykové gramotnosti rozlišit dvě skupiny znalostí, dovedností a schopností – jazykovou gramotnost v mateřském jazyce a jazykovou gramotnost v cizím jazyce.

- Jazyková gramotnost v mateřském jazyce umožňuje jedinci vyjadřovat své myšlenky, pochopit sdělení ostatních, kriticky posuzovat jejich věrohodnost a správnost. Dovednosti získané v této podoblasti jsou zásadní pro získávání znalostí a dovedností ve všech ostatních oblastech. Chápání struktury jazyka a významů řeči je nezbytné pro rozvoj osobnosti v její komplexnosti. Přístupy k osvojování mateřského jazyka a rozvoji jazyka popsali např. L. S. Vygotskij (2004) a J. Piaget (Piaget 1999, Piaget, Inhelderová 2000).
 - V průběhu rozvoje společnosti byl na rozvoj jazykových dovedností v cizím jazyce kladen různý důraz a sledoval různé cíle¹⁸. Nejnovější cíle a přístupy k jazykovému vzdělávání v ČR jsou vymezeny v dokumentech *Národní plán výuky cizích jazyků* (MŠMT 2006) a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. RVP ZV požaduje rozvoj jazykových dovedností právě ve smyslu jazykové gramotnosti, tj. rozvoj především komunikativní funkce jazyka, která pomáhá odstraňovat jazykové bariéry, přispívá k mobilitě jednotlivců v osobním životě i v rámci studia (RVP ZV 2004, s. 12).
6. Při definování **matematické gramotnosti** (numeracy/quantitative literacy) opět vycházíme z podkladů pro mezinárodní výzkum PISA. Matematickou gramotností rozumíme „*schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho (jedincovy) životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého člověka*“ (Palečková, Tomášek 2005, s. 13). Zkoumání matematické gramotnosti je operacionalizováno prostřednictvím oblastí nazvaných *matematické obsahy* (kvantita, prostor a tvar, změna a vztahy, neurčitost). RVP ZV požaduje, aby vzdělávací oblast *Matematika a její aplikace* byla založena na aktivní práci žáků s matematickými objekty, a aby byla využívána v reálných situacích.
7. Nejmladší a nejrychleji se rozvíjející oblastí funkční gramotnosti je **informační gramotnost** (new/third/computer literacy). V některých zdrojích bývá označována jako počítačová, gramotnost třetí nebo e-gramotnost¹⁹. Váže se na využívání elektronických médií (např. počítač, mobilní telefon) a jejich programového vybavení. Zahrnuje v sobě dva okruhy znalostí a dovedností:
1. základní znalosti o výpočetní technice, základní dovednosti při jejich **ovládání a využívání** (znalost jejich základních funkcí, ovládání programů na alespoň uživatelské úrovni),
 2. využívání informačních technologií (zejména internetu a digitálních médií) při **vyhledávání informací**, jejich ověřování a porovnávání, tvořivá práce s vyhledanými informacemi, jejich využívání při dalším vzdělávání a v praktickém životě (zde se projevuje úzká provázanost s gramotností čtenářskou a dokumentovou). Počítač na rozdíl od knihy umožňuje práci nejen s texty, ale i hypertexty, obrázky, zvuky a animacemi.

¹⁸ Byly uplatňovány různé metody – gramaticko-překladová, přímá, komunikativní, a jejich kombinace. Více o rozvoji cizojazyčné gramotnosti viz např. Hanušová (2005).

¹⁹ Tato označení uvádějí např. Rabušicová (2002, s. 23), Gavora (2003, s. 21).

RVP ZV zpracovává oblast informační gramotnosti v obsahu vzdělávací oblasti *Informační a komunikační technologie* a v průřezovém tématu *Mediální výchova*. Požaduje, aby se žáci naučili vyhledávat informace ve více zdrojích a následně je kriticky hodnotili. Např. na internetu je velké množství informací, z nichž ale jen některé jsou věrohodné a správné. Mnohé z nich jsou zavádějící, nesprávné, nezajímavé nebo plagiované.

8. Podstatnou oblastí funkční gramotnosti je **gramotnost sociální** (social literacy). Tato souvisí s orientací jedinců v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Sociální gramotnost bychom mohli definovat pomocí tří charakteristik:
- **Schopnost komunikovat** s ostatními lidmi podle potřeb situace. Reaguje adekvátně situaci, neprosazuje sebe a své názory na úkor ostatních členů skupiny.
 - **Chápání odlišností** jednotlivých lidí, národů a ras. Tyto odlišnosti jedinec chápe jako obohacení lidské civilizace a kultury.
 - **Vědomí rozmanitosti** kultur, jejich tradic, zvyků a uznávaných hodnot. Oceňování výtvorů materiální i duchovní povahy.

Toto téma se objevuje také v RVP ZV. Je zde zpracováno v průřezových tématech *Multikulturní výchova* a *Osobnostní a sociální výchova*. Formuluje například tyto požadavky:

- Žáci se seznamují s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svou vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.
- Učitel rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci.

Průřezové téma *Multikulturní výchova* prolíná všemi vzdělávacími oblastmi (zejména oblastmi *Jazyk a komunikace*, *Člověk a společnost*, *Umění a kultura*, *Člověk a zdraví*, *Člověk a příroda*).

V odborné literatuře se setkáváme i s dalšími označeními gramotnosti ve formě zpřesňujících přívlastků. Např. M. Kožuchová (2006) hovoří o tzv. vědeckotechnické gramotnosti, Velký sociologický slovník uvádí termíny jako medicínsko-hygienická, právní, ekonomická nebo ekologická gramotnost (Maříková, Petrušek, Vodáková 1996, s. 53). Tato označení však chápeme jako podkategorie námi vymezených oblastí. Znalosti a dovednosti, jimiž jsou definovány, jsou totiž již přimárně obsaženy v nadřazených oblastech, a proto můžeme říci, že uvedené pojmy v sobě zahrnuje.

Navrhovaný model funkční gramotnosti nám naznačuje relativnost pojmu gramotnost. Je nepravděpodobné, že by jedinec dosahoval stejné úrovně funkční gramotnosti ve všech oblastech. Může se tedy stát, že v některých oblastech je úroveň jeho gramotnosti dostatečná (pro uplatnění ve společnosti), zatímco v jiných může být až funkčně negramotný. Tento paradox do značné míry souvisí s úzkou profesionalizací jednotlivce v pozdějším věku. Je proto posláním školy vybudovat základ všech oblastí funkční gramotnosti.

Závěr

V příspěvku jsme se pokusili navrhnout model funkční gramotnosti, který by reflektoval aktuální požadavky na výchovu a vzdělávání formulované v RVP ZV. Navrhovaný model se opírá o výzkumy, které jsou prováděny v jednotlivých oblastech funkční gramotnosti. Je možné, že bude rozšířen o další oblasti, tak jak bude probíhat rozvoj společnosti v čase. Jsme si vědomi, že model není konečný. Navrhujeme však jeho přijetí z několika důvodů. Model vychází z obecně přijímaných kognitivně-psychologických a socio-kognitivních teorií vzdělávání (viz Bertrand 1998), zejména pak sociálního a kognitivního konstruktivismu (srov. Zápotočná, 2004). Jeho význam nacházíme v možném praktickém využití učiteli při orientaci v RVP ZV a tvorbě ŠVP, protože obsahová náplň jednotlivých oblastí je v přímém vztahu se vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy RVP ZV. Současně je v souladu s cíli celoživotního vzdělávání a má oporu v dokumentech vzdělávací politiky na národní úrovni. Vychází z výzkumů provedených v ČR i mezinárodně, čímž je indikována jeho aktuálnost a platnost.

Literatura

- BYBEE, R. W. *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth : Heinemann Publishing, 1997.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.
- GAVORA, P. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003.
- HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno : MSD, 2005.
- HAUTECOEUR, J. P. Rurálna gramotnosť – podmienka prosperity komunity. *Národná osveta*, roč. 21, 1993, s. 29–31.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- KOŽUCHOVÁ, M. Vedecko-technická gramotnosť ako kurikulárny problém. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006.
- MAŇÁK, J. Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 40–53.
- MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. 1. díl. Praha : Karolinum, 1996.
- Národní plán výuky cizích jazyků*. Praha : MŠMT, 2006. [cit. 15. 5. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>>
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách. Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS*. Praha : ÚIV, 2001.

- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : ÚIV, 2005.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2000.
- PRŮCHA, J. Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : PF UK, 1992, s. 88–89.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno : George Town MU, 2002.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. [cit. 15. 5. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/110>>
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha : ÚIV, 2002.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002.
- VYGOTSKÝ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004.

Tato studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.