

Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I aneb Výlet do džungle ...

Josef Valenta

Tento text vznikl z velmi praktických důvodů. Jako spoluautor dvou rámcových vzdělávacích programů, do nichž jsem vepisoval průřezové téma „osobnostní a sociální výchova“, jsem se před časem stal členem týmu zpracovávajícího v projektu České školní inspekce národní systém inspekčního hodnocení. Mým úkolem se stala definice indikátorů tzv. „sociální gramotnosti“. V této souvislosti se však záhy objevila nutnost ujasnit si koncept „gramotnost“ a jeho vztah k dalším pojmům označujícím v našich kurikulárních dokumentech určité cílové nebo výstupní „kvality“ absolventů škol – slovo gramotnost totiž např. rámcové programy téměř nepoužívají. I přes toto velmi praktické a účelové zakotvení textu dovoluji si v závěru vyslovit obecnější poznámku ke smyslu kurikulární terminologie.

Procházet se dokumenty národního kurikula může na první pohled připomínat procházku celkem přehledným parkem. Na druhý pohled ale (byť jen místy) není úplně jasné, co je záhon a co pěšina. A zaposloucháme-li se navíc do řeči odborníků – ať již těch, kteří jsou zahradníky právě v tomto parku či těch, kteří si myslí, že by kurikulární park měl vypadat úplně jinak – snadno nabudeme dojem, že někteří z nich nazývají tulipány růžemi a druzí naopak a jiní zase považují květ za kořen. A nakonec je možno nabýt dojem, že vlastně nejsme v parku, ale v džungli. To jistě není nic zvláště neobyčejného. Lidé nazývají mnohdy i stejné věci různými jmény. Pokud ale musíte v oné spleti začít pracovat na dokumentu, který by měl být naopak přehledný a měl by hovořit jednoduchým jazykem, pak není od věci si položit pár otázek. Kupř.: Co to tedy vlastně je gramotnost? A jaký je vztah gramotnosti ke konceptům běžným v „kurikulárním diskurzu“ (jako např. kompetence nebo standard apod.)?

GRAMOTNOST OBECNĚ ¹

Tvrzení, že koncept „gramotnost“ není součástí slovníku použitého v našich kurikulárních dokumentech, podpořme citátem: „Termín základní gramotnosti není v českém prostředí zcela běžný. Jeho použití v tomto materiálu² je však v souladu s trendy v oblasti počátečního i celoživotního vzdělávání u nás i v zahraničí. [...] Koncept gramotností pak má ústřední místo v šetření PISA, a proto se užívá i v českém prostředí. Myšlenka základních gramotností tedy spojuje podněty nových strategických a koncepčních dokumentů EU a OECD s dosavadním chápáním poslání základního vzdělávání.“ (Národní, 2012, s. 1-2) Zaznamenatelně se s tímto konceptem začíná u nás pracovat již na sklonku 90. let XX. stol. V r. 2000 pak zaujímá ne nedůležité místo v materiálu Národního vzdělávacího fondu, který operuje se čtyřmi oddělenými gramotnostmi: demokratickou, ekonomickou, metodologickou a existenciální. (Kopicová et al., 2000, s. 28)

V českém Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se ale pojem gramotnost vskutku vyskytuje pouze 4x (pro srovnání – ve Slovenském RVP pro 2. stupeň 6x). Národní dokumenty obsahu vzdělání tedy jev zvaný „gramotnost“ nedefinují.

Mimo kurikulární dokumenty, pak ale různé definice najdeme.

a) **Základní definice** považují gramotnost za soubor dovedností umožňujících čtení, psaní a příp. též počítání. „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a

¹ Autorkou české monografie týkající se problematiky gramotností je M. Rabušicová (2002). Další monografickou publikaci k tématu pak později zpracovala J. Doležalová (2005).

² Jde o dokument MŠMT „Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání“ z r. 2012.

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nепublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života (UNESCO, 1958, 16).“ (Rabušicová, 2002, s. 16) V tomto smyslu se také pojem objevuje v laickém („folkovém“) pedagogickém diskurzu. Opakem gramotnosti je analfabetismus – jak již název napovídá, je to neschopnost ovládnout abecedu (resp. analogickou řeckou abecedu) – tedy i neschopnost číst a psát.³ Toto pojetí můžeme považovat za jakousi **gramotnost v užším slova smyslu** či **gramotnost základní**.⁴

Jev zvaný gramotnost má ovšem i mnohem košatější definice. Souvisejí s tím, jak se postupně začalo měnit jeho pojetí. Podívejme se tedy nejprve na tuto změnu a v závěru jejího popisu se pak vrátíme znovu k vymezení gramotnosti.

b) **Gramotnost v širším smyslu**. Začněme tím, že některé definice gramotnosti odstupují od těsné vazby ke čtení a psaní. Ve XX. stol. se tak děje cca od 70. let XX. stol. (Plurality, 2004, s.12-13) Svědčí o tom např. bonmot z pera sociologa A. Tofflera: „Negramotný člověk ve 21. století nebude ten, kdo neumí číst a psát, ale ten, kdo není schopen učit se.“ (Toffler, 1970, s. 211) A pokračujeme-li k dalším změnám v pojetí konceptu gramotnost, dočteme se: „V současnosti sme svedkami rozšírenia, expanzie tohto pojmu až do univerzálnej roviny. ... Gramotnosť je spôsobilosť byť činným. [...] Pojem činnosti odráža najmä aspekt praktickej, životnej užitočnosti činností.“ (Zelina, 2011, s. 17)

Princip onoho „rozšíření“ spočíval v tom, že se začalo uvažovat o čtení, psaní a (od 70. let XX. stol.) též o počítání nikoliv jen v úzkém smyslu daného výkonu (přečtu zprávu, spočítám si výplatu). Význam těchto základních dovedností začal být chápán jako základ existence člověka ve společnosti, základ koexistence s dalšími lidmi atd. Trivium čtení, psaní a počítání nabylo smyslu „základny“, na které stojí celá společnost. Odtud byl pak už jen krok k tzv. „pluralitě gramotností“ klenoucích se nad základním triviem. Tato pluralita je tvořena rozmanitými koncepty tvořenými rozmanitými přívlastky: „numerická gramotnost“, „IT gramotnost“, „finanční“ či „sociální“ gramotnost atd. „Být gramotný“ se posouvá spíše k významu **být schopen se kvalitně (tedy i na bázi vzdělání) pohybovat na určitém poli lidské činnosti**.

Pluralita gramotností spočívá v tom, že je lze **rozmanitě klasifikovat** (přičemž různé typy se samozřejmě prolínají):⁵

1. Gramotnosti související s bazálními lidskými dovednostmi poskytovanými vzdělávacími institucemi: gramotnost v oblasti čtení a psaní (a též počítání), tedy tzv. *základní* gramotnost (nad níž se pak může klenout gramotnost *elitní* /Rabušicová, 2002, s. 22/, což je gramotnost zahrnující opět čtení a psaní, avšak týká se např. specializovaných textů na odborné úrovni).
2. Gramotnosti související s oblastmi lidského poznávání transformovanými (v edukačním kontextu) do podoby vzdělávacích oblastí, oborů či též předmětů a související rovněž s jejich mezipředmětovými vztahy. Kromě základní *čtenářské* tu mohou za příklady sloužit např. gramotnosti *přírodovědná* či *numerická*, resp. *matematická*, dále *sociologická*, ale i *jazyková* nebo *literární*. Budeme-li dále přimknuti ke kurikulu škol, pak by sem zřejmě náležela i *umělecká* gramotnost (ta však může z jiného úhlu pohledu náležet i ke gramotnosti „poznávací“ a gramotnosti „personálně-sociální“).
3. Gramotnosti související se zdroji či způsoby poznávání. Velmi rozprostřenou se jeví být *multimodální* („multisémiotická“) gramotnost značící to, že jedinec je schopen získávat informace s nejrozmanitějších zdrojů, tedy že rozumí rozmanitým kódům počínaje textem a konče znaky v lidském chování (viz např. Lim Fei, 2011). Další pojmy známe z českého

³ Více k tomu Rabušicová, 2002, s. 16.

⁴ Např. v angličtině se pojem „literacy“ začal v tomto smyslu používat již cca v polovině 19. stol. Pochází nepochybně z latinského „littera“, tedy písmeno. Odvozená slova (lit(t)eratus atd.) a postupné přenášení významu slovního základu z „písmene“ na „čtení a psaní“ a později „vzdělanost“ si jistě dovedeme představit.

⁵ Budeme sledovat zdroje české a zdroje v angličtině.

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nепublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

diskurzu. Jde např. o *informační* gramotnost, *IT* gramotnost (v oblasti informačních technologií; nazývána je též *třetí* nebo *e-gramotnost*), *dokumentovou* gramotnost, ale svým způsobem i tzv. *vizuální* gramotnost (Barker, 2012, s. 41n.) ve smyslu způsobilosti pro porozumění různým druhům vizuálně vnímaných kódů. Dále může jít o gramotnost *vědeckou* či *metodologickou* (Kopicová, 2000, 28) a jistě též *gramotnost „učit se“* podle Tofflera. Náleží sem nepochybně též gramotnost *mediální* či gramotnost *kritická* a snad jaksi souhrnně i gramotnost *intelektuální* (která by měla sloužit k rozpoznání racionálních argumentů a k následnému rozhodování na jejich základě – Jennings-Purves, 1991, s.132) a snad i *technologická* týkající se zvládnání základních technických principů (Standards ..., 2007).

4. Gramotnosti určené ke „konzumaci“ v životě ve společenském životě a související částečně i se sociálními rolami – kupř. *gramotnost pro práci* (tady se dá dále zužovat profesní oblast), *občanská* či *pro život v komunitě* (Kalantzis, 2012, s. 56), gramotnost *demokratická* nebo i *politická*. (Arthur-Davison, 2000, s. 12) A dále i gramotnost *právní*, *kulturní* či *ekonomická* a *finanční* nebo dokonce *spotřebitelská* a specificky též gramotnost *pro udržitelnost rozvoje* (Strategie NVF, 2003, s. 16), resp. *eko-gramotnost* (Nečas, 2007), resp. *earth* gramotnost (která ale není jen záležitostí péče o prostředí, nýbrž má např. i jistý duchovní rozměr) nebo *earth science literacy*⁶ (jako způsobilosti přistupovat ke větu komplexně a interdisciplinárně). A jistě sem náleží i *dopravní* gramotnost. (Zelina, 2011, s. 21) Freire pak definuje též gramotnost *emancipační*, která se týká de facto schopnosti utlačovaných společenských vrstev měnit své životní podmínky. (Rabušicová, 2002, s. 39)⁷ Tyto gramotnosti se (porůznu ...) dají zahrnout i pod hlavičku gramotnosti sociální.

5. Gramotnosti směřující k osobnímu životu a k životu v mezilidských vztazích najdeme pod označeními gramotnost *existenciální*,⁸ gramotnost *pro osobní život* (Kalantzis, 2012, 43n.), gramotnost *osobní* (personal)⁹ či gramotnost *sociální*. Objevují se též pojmy *morální* gramotnost, gramotnost *emocionální* (McLaughlin, 2005, s. 2) a rovněž gramotnost *pro zdravý život – zdravotní* (Kickbush, 2013). Obecně vzato ale gramotnosti jmenované v tomto odstavci mají co dělat s „realizační stránkou“ i ostatních gramotností (dobrý občan = dobré sociální dovednosti atd.). Pokud jde o soužití s druhými lidmi (a to je vesměs nevyhnutelná realita života člověka), pak lze tyto gramotnosti rovněž považovat za svého druhu „základní“.

6. Nakonec přidejme gramotnosti pojmenované opět podle jiného klíče, zřejmě podle rysu aplikovatelnosti či použitelnosti atd. Jde o gramotnost *autentickou* („everyday literacy“, gramotnost pro „všední den“) a gramotnost *funkční* (tedy – stručně řečeno – „běžně použitelnou“).¹⁰ K funkční gramotnosti se ještě vrátíme. Nicméně zde poznamenám, že funkčnost či každodenní použitelnost je jistě žádoucí rys též všech ostatních gramotností.

V tomto přehledu považuji za klíčové či „průřezové“ gramotnosti *základní*, *poznávací*, *personální* a *sociální*.

⁶ <http://www.earthscienceliteracy.org>

⁷ Rabušicová upozorňuje na kritiku tohoto pojetí gramotnosti pro její přílišnou spjatost s „revolučními kontexty“.

⁸ Při heuristické činnosti se podařilo najít označení existenciální gramotnost v angličtině jen na jednom blogu a dále v souvislosti se zdravotnickou tematikou (Arman et al., 2013).⁸ Veškeré odkazy v češtině pak jen přebírají charakteristiku NVF použitou i v materiálu ČŠI (Kopicová a kol., 2000). Lze tedy říci, že pojem není součástí odborných diskurzů v širším měřítku ...

⁹ ...jednak ve smyslu „gramotnost určitého jedince“ a jednak ve smyslu být schopen reflektovat se a regulovat (zejm. při učení), ale i šířeji: vztahovat se k druhým, disponovat emoční inteligencí a sociálními dovednostmi ... (<https://wiki.brookes.ac.uk/display/GAA/Critical+Self-awareness+and+Personal+Literacy> nebo částečně i Myers, J. (1992) The Social Contexts of School and Personal Literacy. *Reading Research Quarterly*. 27(4), 296 – 333.)

¹⁰ Ve spojení s pojmem „funkční“ pak uvádí Švrčková (2011, s. 17) de facto ekvivalenty v podobě *základní* nebo *požadovaná* gramotnost.

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nепublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

Fakt, že jich lze napočítat bezmála padesát, nám práci s gramotnostmi nikterak neusnadňuje (a jistě tu další chybí). V podstatě jde o pole poněkud nepřehledné a velmi rozčleněné do jednotlivých gramotností, které se však současně překrývají nebo alespoň prolínají.¹¹ Zdá se, že Arthurova a Davisonova poznámka (2000, s. 12) o „módnosti“, překotném rozšiřování gramotností a o tom, že mnohé z těchto pojmů zažily v pedagogické literatuře svou (parafrázují) „hvězdnou chvíli“, avšak mnohé též zůstaly „nedodefinované“ či je tu zřetelná protichůdnost v jejich definicích, má něco do sebe. Jakoby si na poli gramotností dělal každý, co se mu zlíbí ... Pohled do četných materiálů ke gramotnostem navíc ukázal jistou „pojmovou volnost“, která brání striktnímu stanovení určitého „nemovitého“ diskurzu. A i v případě, že bychom stanovili jednoznačně a neměnně, jak se má co nazývat, dříve nebo později to (soudím ze svých zdrojů) někdo změní podle svých potřeb.

Avšak nyní onen výše slíbený **návrat k definici pojmu v širším smyslu**. Začneme definicí „ex autoritate“, definicí, na které se shodli odborníci pod křídly UNESCO v r. 2003. Primárně vztahují gramotnost ke čtení (a porozumění) a vytváření textů v nejrozmanitějších obsahových kontextech. Pokračují však takto: „Gramotnost zahrnuje kontinuum učení zaměřeného k tomu, aby jednotlivci dosahovali svých cílů, rozvíjeli své znalosti a potenciál plně se zapojit do komunity a širší společnosti.“ (Plurality, 2004, s. 13) Tato definice odkazuje i k tomu, že gramotnost nabývá v různých sociálních (či socio-kulturních) kontextech různých podob (a že je tedy takto socio-kulturně podmíněná).

Na základě prostudovaných materiálů chápu gramotnost jako soubor vědomostí a dovedností, resp. způsobů myšlení a jednání, které jsou buď osvojeny nebo jsou – podle okolností „na místě“ – adekvátně (vy)konstruovatelné, a to ve vztahu k určitému „výseku“, resp. situaci v životě člověka i společnosti. Toto jednání by mělo být (samozřejmě) účelné a správné (ve smyslu obecně sdílených hodnot atd.).

Součástí „gramotnostního balíčku“ by měla být i schopnost překračovat hranice jedné gramotnosti a propojovat způsobilost v jisté oblasti se způsobilostmi v jiných oblastech a též schopnost sebereflexe v oblasti vlastní gramotnosti a v oblasti onoho vlastního kontinuálního učení.

FUNKČNÍ GRAMOTNOST

Již bylo řečeno, že tento pojem nezahrnuje konkrétní oblast lidské činnosti, ale vymezuje smysl i jistý všeobecný rys gramotnosti spočívající v tom, že gramotnost je použitelná ...

V některých definicích funkční gramotnosti je opakovaně připomínáno trivium: „Funkčně gramotný člověk může být zapojen do všech aktivit, v nichž je gramotnost žádoucí pro efektivní fungování jeho skupiny a komunity. Funkční gramotnost také umožňuje využívat čtení, psaní a počítání pro jeho osobní rozvoj i rozvoj komunity. (UNESCO, 1978:12).“ (Literacy, 2006, s. 4) Tomu odpovídá i část definice funkční gramotnosti v materiálech ČŠI. Jde o: „Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě tomu, aby jednatel dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál.“ (Kriteria hodnocení, č. 4, s. 1) Ve stejném textu však vzápětí inspekce dodává, že jde též o: „Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije.“

¹¹ Ostatně, i Kickbushová et al. (2013, s. 4) jen na adresu health literacy (tedy jen jedné z gramotností!) poznamenávají, že – ačkoliv se pojem objevil v posledních letech – je definován mnoha rozmanitými způsoby...

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

(Kriteria hodnocení, č. 4, s. 1) Slovníková definice ve wikiknihovně pak dokonce praví: „Funkční gramotnost závisí na kontextu dané společnosti; funkční gramotnost vyžaduje zvládnutí obtížnějších dovedností, než jen čtení a psaní; funkční gramotnost je obecně pojata jako schopnost komunikovat; funkční gramotnost neznamená školní gramotnost. Zvládnutí školních povinností nemusí znamenat úspěch v řešení úkolů v běžném životě člověka.“¹² Velmi obecnou definici pak najdeme v pedagogickém slovníku. Funkční gramotností autoři míní „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci.“ (Průcha ad., 2003, s. 67) J. Doležalová ale nahlíží na funkční gramotnost – opět z velmi obecného hlediska – ještě jinak. Vyložím si¹³ její pojetí tak, že funkční gramotnost je v podstatě „metagramotností“, tedy gramotností pro použití jiných gramotností ... (Doležalová, 2009, s. 225)

Část definic tedy funkční gramotnost (opět) přimyká k triviu, ale další ho „překračují“ směrem k obecnějším dovednostem pro život. A jiné definice si pak už trivium prakticky vůbec nevšímají ...

Pokud ale dobře rozumím podstatě jevu zvaného „gramotnost“, pak fakticky každá gramotnost by měla být funkční ... Nabízí se tedy otázka, zda pojem funkční gramotnost není vlastně pleonasmus typu „mokrý voda“ ... Podobný pohled dokládá ze zahraničních zdrojů i M. Rabušicová (2002, s. 21-22). Upozorňuje rovněž, že pojem funkční gramotnost „není ani dnes všeobecně akceptován“ (l.c.), ba dokonce v posledních 20-30 letech přibývá (z jistých úhlů pohledu) jeho kritiky. A kritický pohled na koncept funkční gramotnosti pak nabízí i Rabušicové diplomantka, B. Oplatková (2010, s. 17): „Obecně lze říci, že existuje řada pojetí funkční gramotnosti. Chápu do značné míry výtku Holmea (2004, s. 30¹⁴) kritizujícího současný koncept funkční gramotnosti, který se neustále rozšiřuje o různá kritéria, což podle jeho názoru odvádí od skutečného jádra problému funkční gramotnosti.“ A připomíná Holmeův návrh, aby se odborný diskurz [pokud jde o pojem gramotnost – J.V.] vrátil k pojetí, které stálo na počátku, a které se vztahovalo k problémům života jedinců s nízkou úrovní (základní) funkční gramotnosti.

Pojďme ale dále: Funkční gramotnost se v některých zdrojích dále dělí či klasifikuje. Např. na

- 1) literární gramotnost (schopnost porozumět textu);
- 2) dokumentovou gramotnost (schopnost vyhledat informace, příp i někde jinde než v daném textu);
- 3) numerickou gramotnost (schopnost pracovat s čísly, s matematickými operacemi, grafickými vyjádřeními kvantit atd.) (Kriteria, 2011; viz též Doležalová, 2005, s. 41)¹⁵ Toto dělení je konkretizací definic přimykajících funkční gramotnost k triviu.

Zcela odlišné dělení pak přináší M. Zelina:

- a) Funkční gramotnost člověka jako homo sapiens, kde prioritou je jeho přežití a reprodukce. Jde o antropologický pohled.
- b) Funkční gramotnost občana, kde jde o naplnění funkčnosti ve smyslu člena určitého státu, národa. Negramotný občan se neidentifikuje se státem, nezná jeho záměry a cíle, neparticipuje na cílech společnosti, např. volby jsou mu lhostejné.

¹² http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Funkční_gramotnost. Povšimněme si tu poznámky, že funkční gramotnost nemusí souviset se školním vzděláním. „Kde a jak“ lze nabýt gramotnosti je rozhodně jeden ze zajímavých aspektů této tematiky.

¹³ ... možná směle ...

¹⁴ Odkazuje na text Holme, R. (2004) *Literacy. An Introduction*. Edinburgh: University Press.

¹⁵ Dělení je převzato z výzkumné zprávy OECD *Literacy, Economy and Society*. (1995) Paris: OECD.

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nепublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

c) Funkční gramotnost osobnosti. Negramotná osobnost si neuvědomuje svou identitu, autenticitu. Funkčně gramotný člověk, činný člověk může definovat svou gramotnost ve smyslu:

- a) subjektivní osobnostní gramotnosti, kompetence (individuální orientace akcentuje funkce jednotlivce bez ohledu nebo s minimálním ohledem na požadované socio-kulturní funkce, cíle),
- b) sociální gramotnosti - subjekt se snaží naplňovat hlavně sociálně-kulturní poslání a cíle.“ (Zelina, 2010, s. 17-18)

Snahu o komplexnější postižení funkční gramotnosti lze pak též najít v Holmeově¹⁶ modelu založeném na dvou dimenzích či oblastech: na oblasti obsahu a oblasti schopností (Oplatková, 2010, s. 17). Funkční gramotnost se pak vztahuje k těmto oblastem a schopnostem:

- spotřebitelské chování (konzumní ekonomika) – způsobilost k informovanému spotřebitelskému rozhodování a správě domácího rozpočtu;
- pracovní angažovanost – specifická gramotnost předpokládající osobní angažovanost jedince na očekávaných cílech práce;
- společenská podpora – pochopení a schopnost využívat společensky uznávaných prostředků k individuální podpoře vedoucí ke zkvalitnění životního stylu;
- zdraví – pochopení důležitosti podpory a ochrany vlastního zdraví i zdraví rodiny;
- správa a právo – porozumění občanským právům a povinnostem, povědomí o oblasti působnosti různých významných orgánů státní správy.

Na rozdíl od předchozího vymezení Zelinova, které se obrací k bio-psycho-sociálnímu fungování člověka ve světě, Holme tenduje k určitým „modulům“ sociální existence člověka, z nichž se vymyká zřejmě jen oblast zdraví (jakkoliv s nimi samozřejmě souvisí).

SCHOPNOSTI, DOVEDNOSTI, ZPŮSOBILOST

Než přikročím k tématu vztahu mezi gramotnostmi a kompetencemi, vidím jako potřebné nejprve **ujasnít, v jakém smyslu budu (i dále) používat pojmy schopnost a dovednost.** Aniž bych tu odkazoval na různé zdroje základních definic, uvádím: V obou případech půjde o výkonové předpoklady. Schopnostmi se obvykle míní jisté obecnější potenciály či předpoklady člověka k nějakému typu aktivity (tedy např. předpoklady k myšlení, jednání, vnímání, umělecké tvorbě atd.). Dovednostmi se pak míní obvykle (v rámci dané schopnosti) naučené konkrétní postupy, jak vykonávat určité aktivity (a opět může jít o dovednost myšlenkovou, behaviorální, technickou atd.). V textu se dále objeví **pojem „způsobilost“**. Používán je různě. Buď jako synonymum schopností a dovedností nebo jako synonymum kompetence a gramotnosti.

GRAMOTNOST A KOMPETENCE

Kompetence

Víme již, že naše kurikulární dokumenty s pojmem gramotnost nepracují. Užívají však slovo „kompetence“. Jeho obsah se ale nezřídky kryje s obsahem pojmu „gramotnost“ či se mu alespoň blíží. Pojem kompetence se v českém pedagogickém diskurzu objevil zejm. v souvislosti s kurikulární reformou a se zavedením tzv. klíčových kompetencí do rámcových vzdělávacích programů (a potažmo pak více či méně do školní praxe).¹⁷

¹⁶ ... a Holme zase odkazuje na starší zdroje ...

¹⁷ Připomínám tu, že vůči pojetí a použití pojmu kompetence v našich dokumentech k obsahu vzdělání existuje kritika. Objevovala a objevuje se jak „v praxi“ (podle vlastní nevýzkumné, ale empirické zkušenosti soudím, že příčinou odporu ke kompetencím je ne zcela dobře zvládnutá příprava učitelů pro změny v rámci kurikulární reformy), tak v teorii (viz např. Štech, 2009 nebo Strouhal, 2012).

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

Běžně se v češtině používá pojem kompetence jako ekvivalent pojmů „oprávnění“ nebo „pravomoc“. (Veteška-Tureckiová, 2008, s. 25) V pojmovologii pedagogické se začal koncept kompetencí (a koncept „competency-based education“) prosazovat cca od počátku 90. let XX. stol. (Georgescu et al., 2008, s. 19)¹⁸ Kompetencí se pak „... dnes v odborné literatuře rozumí (a v kurikulárních dokumentech především) **specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivci využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací ...**“ (Veteška-Tureckiová, l.c.) S tím je v evidentním souladu jiná definice, která praví, že „... kompetence – obecně vzato – zahrnuje komplex aktivit obsahující nejen znalosti a dovednosti, ale také strategie a postupy nutné k aplikaci těchto znalostí a dovedností a též pocity, postoje a efektivní seberegulaci při použití kompetence.“ (Georgescu et al., 2008, s. 19).¹⁹

Definice pojmu kompetence zkoumá též Klieme (et al., 2010). Pokud dobře rozumím jeho textu, nepodává v konečném důsledku žádnou definici, která by nebyla určitým způsobem problematická a sám na tuto problematičnost upozorňuje. „Souhrnem řečeno, kompetence jsou [...] vymezovány jako *kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice*, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně ...“ (Klieme et al., 2010, s. 107). Doménou přitom míní určitý „kontext“ a určité situace, v nichž jsou určité „znalosti a dovednosti“ potřebné. (Klieme et al., 2010, s. 106) Jistý limit (i podle Kliemeho) vnáší do definice pojem „kognitivní“, který jakoby vylučuje dispozice emocionální či behaviorální apod. K dalšímu (do)definování kompetence pak přispívá i jakoby nepřímá definice (Klieme et al., 2010, s. 107), která praví: „Z vazby na specifické situace a požadavky je zřejmé, že získávání kompetencí předpokládá získávání zkušeností v odpovídajících situacích, resp. úlohách“. Lze tedy snad opět vyvodit, že kompetence jako kurikulární pojem směřuje edukaci k určitému jednání (aniž by vylučovala celé psychologické „zázemí“ jednání, které sestává ze znalostí, myšlení, postojů, aktualizací hodnot, prožívání atd.). „Disponovat kompetencí v určité oblasti znamená být schopen v ní úspěšně jednat“, říká Klieme. (Klieme et al., 2010, s. 104)²⁰ V tom se rozhodně shodneme.

Klíčové kompetence

V kurikulárních systémech se postupně začal ujímat **pojem kompetence ve spojení s přívlastkem „klíčová/klíčové“**. Georgescu sice zmiňuje „konceptuální potíže“ související s tímto pojmem, ale současně klíčovou kompetenci definuje, a to jako „průřezovou – překrývající řadu jednotlivin – zastřešující“ dispozici pro jednání. (Georgescu, 2008, s. 19) Sekundární pramen pro změnu uvádí definici z dokumentu Evropské komise,²¹ v níže je klíčová kompetence uváděna jako „... přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“. (Hučínová, 2005)

¹⁸ Dlužno dodat, že pojem se do slovníku obecné edukace dostal ze světa práce a vzdělávání dospělých (viz i de facto andragogický text Vetešky a Tureckiové), kde se objevil zřejmě již v 70. letech XX. stol.

¹⁹ Chtěl-li bych zjednodušit výklad, pravděpodobně bych pro názornost označil kompetenci jako „metadovednost“ (dovednost používat dovednosti). Víme však, že tu nejde jen o dovednosti... Nicméně – jsme-li již u „metadefinování“, pak si dovoluji připomenout ještě tzv. metakompetenci, což je schopnost posuzovat/reflektovat své kompetence, používat je a zdokonalovat. (Georgescu et al., 2008, s. 20)

²⁰ Mimochodem, i Klieme upozorňuje na problém jisté nepřehlednosti v definování kompetencí (podobně jako je tomu u gramotností) – alespoň tak rozumím jeho následující poznámce: V různých oborech a výzkumných oblastech jsou používány specifické, částečně navzájem nekompatibilní významy pojmu kompetence. Také jen částečně úplný přehled významů kompetence v různých oblastech národního a mezinárodního výzkumu vzdělávání v posledních letech ukázal, že vzhledem k rozmanitosti a množství teoretických a empirických prací se jedná o enormně náročnou problematiku.“ (Klieme et al., 2010, s. 105)

²¹ Mělo by jít o dokument European Commission: Second Report on the Activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship, 2003. Originál jsem nedohledal online.

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory I (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

Některé kompetence byly tedy stanoveny jako základní. V Evropě to byly – v rámci tzv. Lisabonského procesu – tyto (byť názvem se některé jako kompetence netváří):

A. Kompetence vztahující se ke konkrétním disciplínám/vyučovacím předmětům:

Komunikace v mateřském jazyce; Komunikace v cizím jazyce; Matematická gramotnost [povšimněme si, že tato kompetence je zvána gramotností!] a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií; Informační a komunikační technologie.

B. Kroskurikulární (nadpředmětové) kompetence: Učit se učit; Interpersonální, interkulturní a sociální kompetence a kompetence občanské; Podnikatelské dovednosti; Kulturní rozhled.

(Hučinová, 2005)

Koncept klíčových kompetencí přešel i do našich reformních kurikulárních dokumentů vznikajících po roce 2000. Jen pro pořádek – v RVP ZV jsou klíčové kompetence definovány takto: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVPZV, 2010, s. 14) To je – koneckonců – definice použitelná i pro vymezení gramotnosti... V RVP pak máme uvedeny jako klíčové kompetence: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské a pracovní (pro gymnázia místo toho: k podnikavosti).

Kompetence a gramotnost

A nyní ke **vztahu gramotnosti a kompetence**. Řekl jsem již, že **jedno by mohlo být** (a též je) **zaměňováno s druhým či se navzájem překrývat**. Je to dáno zřejmě zejm. tím, co Georgescu nazývá „průřezovým, překrývajícím řadu jednotlivin či zastřešujícím“. „Podle mého názoru ovšem panuje v oblasti základních gramotností a klíčových kompetencí nejasnost. Do jaké míry se tyto pojmy překrývají? Znamenají klíčové kompetence něco jiného než základní gramotnosti?“, ptá se tedy oprávněně M. Černý ve své diplomové práci²² (Černý, 2006, s. 17) V pomyslném dialogu může M. Zelina replikovat: „Gramotnost se často vyjadřuje pomocí jiných, příbuzných pojmů, jakými jsou způsobilosti, kompetence osobnosti. Člověk způsobilý, kompetentní je člověkem funkčním (gramotným) ...“. A podporuje to i charakteristika: „Funkční gramotností rozumíme kompetenci využít získané vědomosti a dovednosti na řešení problémů, v životních situacích.“ (Nogová, 2011, s. 83) Podobná tvrzení najdeme také v materiálu ke čtenářské gramotnosti: „Čtenářská gramotnost představuje komplex provázaných složek – má obdobnou povahu jako kompetence.“ (VUP, 2010, s. 9) A J. Doležalová (2009, s. 228): „Klíčové kompetence jsou s gramotností shodné již v charakteristice. Obě sledované kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře i v soukromí.“ A navíc dokládá konkrétní příklad zaměnitelnosti, když říká, že „... některý druh gramotnosti [je] uváděn jako samostatná kompetence (např. matematická gramotnost v RVP SOŠ, 2007).“ (Doležalová, 2009, s. 228) A konečně: „V naší analýze jsme vedle sebe postavili pojmy klíčové kompetence a čtenářskou gramotnost. Při porovnání těchto pojmů jsme došli k závěru, že [...] obě sledované kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů, důležitých pro úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře nebo v soukromí.“ (Švrčková, 2010, s. 55 – 56)

Avšak sám Zelina se vzápětí pokouší o jisté **odlišení pojmů**, když říká: „způsobilost [může se – viz Zelina výše – rovnat kompetenci, ale i gramotnosti] se vztahuje spíše ke

²² Práce vznikla v Ústavu pedagogických věd FFMU, tedy na pracovišti, kde byla knihou M. Rabušicové tématika gramotností u nás (po r. 2000) otevřena.

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nепublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

schopnosti a motivaci člověka, zatímco kompetence vyjadřují požadavky specifikované ve standardech.“ (Zelina, 2011, s. 17) Podobně z metodického materiálu ČŠI k sociální gramotnosti lze vyvozovat, že gramotnost je tvořena kompetencemi: „Sociální gramotnost v sobě zahrnuje: kompetence k řešení problémů – kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje ...“ (Sociální, 2010, s. 3 - 4)²³ Již citovaný M. Černý se pak snaží porozumět dále a dospívá k následujícím závěrům: – jednotlivé gramotnosti tvoří rámec pro konkrétní obsah, pro klíčové kompetence; – gramotnost je pojmem širším a obecnějším; – klíčová kompetence je „krystalizací“ řetězce „celoživotní učení – základní gramotnost – klíčová kompetence“; – za touto kompetencí pak stojí znalosti, dovednosti a vědomosti oborové. (Černý, 2006, s.17)²⁴

Můžeme jistě přijmout, že **gramotnost je širší pojem než kompetence a kompetence zase širší pojem než dovednost**. A podle dalších zdrojů se jeví, že v tomto případě bude panovat jistá shoda. Slyšme dále: „Každá ze studií uvedených v této elektronické publikaci zahrnuje vymezení pojmu dané gramotnosti a přináší informaci o tom, jak se tato gramotnost promítá do obsahu, cílů, klíčových kompetencí a průřezových témat základního vzdělávání...“ (Gramotnosti, 2011, s. 5) O pojetí kompetence jako kategorie podřízené gramotnosti vypovídá rovněž např. klasifikace složek matematické gramotnosti na a) situace a kontexty, b) kompetence [sic!], které se uplatňují při řešení problémů a na c) matematický obsah. (Faltýn et al. 2010, s. 23)²⁵

Můžeme si tedy říci, že ve vztahu „gramotnost – kompetence“ máme „poněkud jasno“ a i přes prolínání jevů a kategorií můžeme přistoupit na to, že gramotnost je vůči kompetenci pojmem obecnějším. Kupř. sociálně gramotným se člověka stává, nabude-li kompetence pro kooperaci (složené z řady dovedností) a kompetence komunikativní (opět složené z dovedností) atd. atd.

Pochybnosti a komplikace

A. Obrácená hierarchie

1. Přesto však ... Podhlédneme-li na soubor klíčových kompetencí, seznáme, že některé jsou skutečně poměrně snadno zaměnitelné s gramotnostmi. Např. kompetence občanská s občanskou gramotností nebo kompetence pracovní se stejnojmennou gramotností. Ve výčtu českých kompetencí naopak nenajdeme např. kompetenci ke čtení, přírodovědnou nebo matematickou, ačkoliv tyto přívlastky se spojují běžně s pojmem „gramotnost“. Některé, avšak spíše obecně vyjádřené gramotnostní dovednosti náležející k matematické gramotnosti, bychom našli „rozeseté“ v klíčových kompetencích (např. v kompetenci pro řešení problémů: „samostatně řeší problémy [...] užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy“ – RVP ZV, 2010, s. 15). Nabízí se tedy otázka, zda kompetence spíše nepřekrývají svou šíří to, co se označuje jako gramotnosti ...

²³ Tento dokument poněkud podhaluje i další překryvy v terminologii. Např. sociální gramotnost je tu konkretizována smíšeně jednak komplexními charakteristikami „celých“ klíčových kompetencí a vedle toho zcela souřadně (jakoby na stejné úrovni) charakteristikami dílčích „oblastí“ kompetencí (viz o nich dále), aniž by bylo přihlédnuto k jejich hierarchickému vztahu (k tomu, že souhrnnou kompetenci tvoří její dílčí oblasti).

²⁴ Autor uvádí ve výčtu ještě tento „bod“: „gramotnost je předpokladem pro získání a osvojení (klíčové) dovednosti“, ale ten se mi jeví být poněkud mimo logiku ostatních bodů, neboť zřejmě (pokud mu dobře rozumím) tvrdí, že gramotnost je naopak předpokladem pro vznik kompetence ... Tak či onak: Podobné přesmyčky se při prodírání těmito pojmovými houštinami nelze – koneckonců – divit.

²⁵ A rovněž ve wikipedii definovaná informační gramotnost (a přepokládejme, že ji nedefinoval nikdo negramotný) považuje „způsobilosti“ (troufnu si je považovat alespoň částečně za kompetence) za součásti této gramotnosti. Mohli bychom si ovšem i zde položit otázku, zda pojem „způsobilost“ neznačí spíše jakési „shluky“ dovedností – viz např. formulace způsobilosti: „využívat odpovídající zdroje a informační systémy, v informačních zdrojích vyhledat požadované informace“ atd.

(http://cs.wikipedia.org/wiki/Informa%C4%8Dn%C3%AD_gramotnost)

Pro případné citování:

Naše klíčové kompetence vskutku nezahnují důležité oblasti poznání reprezentované běžně školními předměty (neexistuje třeba právě matematická kompetence²⁶). Je ovšem otázkou, zda by kompetence měly něco podobného zahrnovat. Vzhledem k výchozí definici jevu „klíčová kompetence“ v RVP ZV se domnívám, že by je zahrnovat neměly. Soubor kompetencí v RVP nekopíruje předměty či vzdělávací oblasti (jak se o to snaží naopak některé gramotnosti). **Soubor klíčových kompetencí v RVP ZV i G směřuje (podle mého úsudku) evidentně především k zajištění funkční gramotnosti („obecných“ dovedností atp.) bez ohledu na „obor“ gramotnosti.** Kompetence k poznávání, řešení problémů, komunikaci či spolupráci patří k těm, které jdou napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi a zřejmě i napříč gramotnostmi. Např. požadavkům gramotnosti metodologické či poznávací v tomto ohledu vycházejí vstříc především kompetence k učení a k řešení problémů, ale i kompetence komunikativní (protože zahrnuje de facto základní gramotnosti dovednosti).²⁷

Jak moc tedy platí výše uvedené tvrzení, že gramotnost je širší pojem než kompetence?

Ukazuje se navíc, že výše definovaný hierarchický **vztah lze snadno i otočit:**

2. „Čtení a čtenářská gramotnost jsou nezbytným předpokladem k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení...“ (Gramotnosti, 2011, s. 10) nebo „Základní gramotnosti jsou nezbytnou podmínkou pro získání klíčových kompetencí i pro dosažení dalších důležitých cílů vzdělávání a odborné přípravy.“ (Národní, 2012, s. 1) Povšimněme se, že tu jde o základní (triviální) gramotnost. A teprve její nabytí pak umožní dosáhnout klíčových kompetencí ... Zatímco při „běžném“ pojetí vztahu gramotnosti a kompetence je vlastně gramotnost tvořena kombinacemi osvojených kompetencí a k tomu přidané hodnoty „metakompetenční“, tady je tomu naopak. Resumé: Aby mohl žák nabyt např. občanských kompetencí a následně tedy i občanské nebo sociální gramotnosti v širším smyslu, musí být nejprve bazálně gramotný ... (viz i Doležalová, 2009, s. 228)

3. A úplně opačně vidí vztah kompetence a gramotnosti další autoři: „Uvedené pojmy [sc. gramotnost a kompetence – J.V.] jsou často chápány odlišně a zaměňovány co do obsahu i generického vztahu. Z logického hlediska lze klíčové kompetence považovat za nadřazené gramotnostem“ (Dombrovská et al., 2003 in Schejbal, 2012, s. 10). Následuje odkaz k hierarchii („shora dolů“): „klíčové kompetence – kompetence – gramotnosti“ (l.c.)

Nic ale ještě nekončí...

B. Další pojmy ve hře ...

1. Výklady týkající se českých klíčových kompetencí přinášejí ještě další pojmenování určitého typu výsledku edukace. Přímo v RVP jsou obecné pojmy označující jednotlivé kompetence (... komunikativní atd.) konkretizovány obecnějšími popisy toho, co znamená „mít tuto kompetenci“. V návazné literatuře (nikoliv v RVP) jsou tyto popisy pak označovány jako **části kompetencí** (Hučinová, VUP, 2007) nebo **složky kompetencí** (Hausenblas, 2005). Máme tu tedy ještě další kategorii stojící de facto mezi „kompetencí“ a „očekávaným výstupem“ (viz níže).

²⁶ Mimochodem – připomeňme si, že ve výčtu „lisabonských“ kompetencí výše je jako jedna z nich uváděna „matematická gramotnost“ ...

²⁷ K diskusi jistě může být kompetence občanská či kompetence pracovní, neboť ve školách máme výchovu k občanství či pracovní činnosti. Na rozdíl např. od spolupráce nebo učení (se) jde o jakési „oborově aplikované“ kompetence. A může se objevit třeba výtky, proč není definována i kompetence k rodinnému životu a výchově potomků ... Nedokážu odpovědět na to, proč tomu tak není. Protože je ale možné představit si „občanství“ ne jako nauku, nýbrž jako způsob života, pak si ho též dovedu představit jako prvek funkční gramotnosti (a totéž i ve vztahu k práci).

2. A pokračujme v terminologických hrách. Znenáhla se objevuje další koncept, totiž koncept „**gramotnostní dovednost**“. Na naši scénu vstupuje textem M. Rabušicové (2002). Primárně toto sousloví značí základní dovednosti – číst a psát. Jde skutečně o konkrétní dovednosti (ve smyslu výše uvedeného vymezení), avšak jsou to vždy dovednosti vázané k určité gramotnosti. Např. „lokalizace informace v textu“ (Rabušicová, 2022, s. 88) v rámci čtenářské gramotnosti. V rámci sociální gramotnosti by pak mohlo jít třeba o dovednost rozpoznat emoci v tělovém výrazu druhého člověka. Funkční užívání gramotnostních dovedností (tedy nejen umět číst, ale umět čtení používat v každodenním životě) je pak základem funkční gramotnosti. (Rabušicová, 2002, s. 123) A vztah gramotnostních dovedností ke kompetencím objasňuje Doležalová (l.c.): „Jednotlivé klíčové kompetence ... obsahují dílčí gramotnostní dovednosti ...“. A my navíc dodáváme, že se tak děje s mezistupněm kompetenčních oblastí či součástí ...

Ani tady ale není nic jednoznačného. Slyšme: „Jednotlivé kompetence buď obsahují dílčí gramotnostní dovednosti, nebo bývá některý druh gramotnosti uváděn jako samostatná kompetence. Analýzou jednotlivých klíčových kompetencí jsme pak zjistili, že pojem gramotnost se obsahově shoduje s těmi kompetencemi, jejichž základ tvoří gramotnostní dovednosti.“ (Švrčková, 2010, s. 55 – 56)

3. České kurikulární dokumenty o gramotnostních dovednostech nehovoří. Pracují ale s pojmem „**očekávaný výstup**“: „*Očekávané výstupy* mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích.“ (RVP ZV, 2010, s. 18) Lze tedy vyvozovat, že očekávaný výstup (povšimněme si podmínky jeho funkčnosti!) zachycuje de facto gramotnostní dovednost. Mluví pro to i skutečnost, že výstup se vymezuje jako způsobilost a ta se – jak už víme – může rovnat schopnosti či kompetenci a v krajním případě i gramotnosti.

Takže porovnejme: Rabušicová uvádí jako základní gramotnostní dovednost „v textu lokalizovat informaci, která je poměrně přesně popsána v instrukci“ (2002, s. 88). V RVP ZV (2010, 22) jeden konkrétní výstup (rovněž v počátečních úrovních) zní takto: „rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk...“. Snad se nebudu příliš mýlit, řeknu-li, že gramotnostní dovednosti a očekávané výstupy jsou de facto totéž.

4. Terminologický koktejl ale zatím není dopit. V RVP naopak najdeme ještě kategorii „**cílové zaměření vzdělávací oblasti**“ – u průřezových témat: „**očekávané přínosy**“. Vzdělávání v určité oblasti má směřovat „k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí“ (RVP ZV, 2010, s. 21) tím, že vede žáka k jednotlivým cílovým zaměřením. Následující příklad tzv. cílového zaměření vezmu z oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast má vést (v textu je „vede“) k „získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama.“ I cílové zaměření by se tedy mohlo jevit jako gramotnostní dovednost v poněkud širším smyslu. Rozumím-li dobře tomu, co cílové zaměření požaduje, pak ale musím dodat, že např. „kultivovaný projev“ se skládá z řady dalších dílčích dovedností, které též tvoří gramotnost a některé z nich nalezneme v RVP v očekávaných výstupech. Pokud vím, nemáme jasné vymezení míry obecnosti gramotnostních dovedností, očekávaných výstupů a cílových zaměření a můžeme ho rekonstruovat jen zpětně, z jejich již hotových formulací.

Jsme-li ale u cílů, pak ještě poznamenejme, že v úvodu celého RVP ZV najdeme **přehled cílů základního vzdělávání vůbec**. Formulace těchto cílů jsou obecné a mají formu spíše vyjádření „úkolů“ školy, byť současně obsahují informaci v čem má být žák zdokonalen. Uvedeny jsou např. tyto cíle: „– podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; – vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; – rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

druhých“ a další. (RVP ZV, 2010, s. 12) Tyto formulace se mírou své obecnosti pohybují v prostoru mezi „částí kompetence“ a „kompetencí“. Vezmeme-li nyní konkrétně cíl „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“, pak jeho konkretizace, byť opět dosti obecné, najdeme v charakteristice kompetence sociální a personální, konkrétně v jejích „oblastech“: „účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce“ a „[...] oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají [...]“. (RVP ZV, 2010, s. 16) A dále pak se cíl odráží v „očekávaných přínosech“ (připomeňme: je to cosi jako „cílové zaměření“ oblasti) průřezového tématu „osobnostní a sociální výchova“. Toto průřezové téma ovšem současně vychází vstříc nárokům sociální gramotnosti ... a tak dále.

5. Máme však ještě další „materii“ k pokračování: V českém kurikulárním diskurzu se opakovaně objevuje pojem „**standard**“. V r. 2012 ho ministerstvo školství vrátilo opět do hry (Opatření, 2012). A charakteristika standardů v tomto opatření žánrově zapadá do pojmové labilitity pole, po němž se v tomto textu pohybujeme. Zní: „**Standardy jsou tvořeny indikátory**, které konkretizují očekávané výstupy a stanovují pro ně konkrétní úroveň obtížnosti ...“. (Opatření, 2012)²⁸ Na terminologický problém upozorňuje – spolu s definicí standardu – i J. Trna: „Vzdělávací standard může být chápán [...] jako "ustálená, normální míra, stupeň, který tvoří základ hodnocení něčeho" nebo jako "úroveň", a to v oblasti vzdělávání. Z uvedené definice plyne, že rozsah tohoto pojmu je velmi široký, což může být (a je) zdrojem mnoha nejasností.“ A dále dodává přece jen jasnější rozlišovací kritérium pro standard: „Přesto lze odhalit hlavní funkci standardu, kterou je "měřítko, jednotka" pro hodnocení vzdělávacích prvků.“ (Trna, 1996, s. 2) Jako příklad standardu můžeme ukázat následující: Jeden z očekávaných výstupů v RVP ZV zní: [žák] „rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“. Tento výstup je pak v jiném dokumentu (v souboru standardů pro český jazyk) konkretizován čtyřmi standardy. Dva z nich – související s předchozími příklady – vyhlížejí takto: „Žák utřídí přečtené informace, vybere podstatná fakta“ a „Žák rozhodne, které informace v textu jsou nepodstatné pro smysl (vyznění) textu“. (Holasová et al., 2013, s. 6)

6. A nakonec se ještě zastavme u „**indikátorů**“. Již víme (z ministerského opatření), že standard je „složen“ z indikátorů. V rámci zpracovávání indikátorů pro posuzování dosažených výsledků na poli rozvoje gramotností Českou školní inspekci najedeme pak např. toto vymezení: „Účelem indikátorů v obecném smyslu je spolehlivé zhodnocení vlastností určitých objektů (nebo systémů těchto objektů) či procesů, které v těchto objektech nebo mezi nimi probíhají ...“ a dále: „V užším pojetí pak lze indikátory považovat za nástroje vytvářené a zaváděné za účelem hodnocení a informování, tedy zejména proto, aby umožnily posoudit, zda bylo dosaženo předem definovaných záměrů resp. cílů vymezených v dané oblasti zkoumání a zda jsou za daných podmínek záměry resp. cíle dosahovány optimálním způsobem...“. (Indikátory, 2014)

Zdá se tedy, že v současnosti operují na terminologickém poli věnujícím se výsledkům školní edukace a jejich zjišťování obecné pojmy jako „cíle“ a „kompetence“ v RVP a „gramotnosti“ v jiné dokumentaci. V kurikulárních dokumentech se uvedené pojmy konkretizují prostřednictvím pojmů „oblastí/části kompetencí“, „cílová zaměření“ a „očekávané výstupy“. Gramotnosti se pak zpřesňují konceptem

²⁸ Dlužno poznamenat, že podobné „konkretizace konkretizací“ (tedy „standardizace očekávaných výstupů“) mi připadají již nedůstojné učitelského stavu. Kantoři disponují magisterským titulem a jako takoví by měli vytvoření standardů býti schopni sami.

„gramotnostní dovednosti“. Ty se jeví být velmi blízké "očekávaným výstupům". Další konkrétní definici výsledků nabízejí (u některých předmětů) "standards" jako jisté etalony pro hodnocení, přičemž tyto standardy jsou tvořeny "indikátory". Ty ale mohou existovat i nezávisle na standardech.

Ale ještě zpět ke kompetenci. Tu definují tzv. „oblasti“ nebo „součásti“ kompetence (obecnější než výstupy) ... „Kompetenci“ někteří autoři (viz výše) sice s „gramotností“ ztotožňují, ale stejně tak můžeme vidět protichůdné hierarchie „gramotnost je obecnější než kompetence“ a naopak „kompetence je obecnější než gramotnost“. Tato různá pojetí kompetencí a gramotností pak ale zřejmě musejí tak či onak ovlivňovat i vymezení dovedností či výstupů atd.

Aplikováno do praxe diskurzu, o němž je tu řeč? Např. takto: „Zvláštní postavení mezi ostatními kompetencemi zaujímá čtenářská gramotnost. Oprávněně bývá pokládána za samostatnou klíčovou dovednost, navíc je branou k osvojení mnoha dalších kompetencí ...“ (cituji, ale neodkazuji).

Na začátku jsem slíbil obecnější poznámku „o smyslu kurikulární terminologie“. A právě o smysluplnosti takovéto poněkud nepřehledné struktury pojmů uvnitř kurikulárního diskurzu si dovoluji si zapochybovat. Upřímně řečeno: být praktikem vystaveným podobně třísti různých kategorií, které mají ovšem určovat cíl, smysl a směr mého konání, asi bych rezignoval na dokumenty a dělal bych věci „podle svého“.

Současně se však nabízí otázka, proč pedagogika připouští na švu teorie a praxe podobné pojmové čalamády ... Vycházím z předpokladu, že kurikulární terminologie by měla primárně sloužit právě praxi. Ať již praxi vytváření kurikula, které samo o sobě nemůže být „ne-praktické“, či přímo praxi edukační. Teprve sekundárně vidím smysl této terminologie v tom, že bude předmětem bádání teoretiků. Jedno od druhého se sice může (ba i musí!) jevit jako neoddelitelné, ale záleží zřejmě právě na pojetí a smyslu pedagogiky v hlavě toho či onoho teoretika. Preferuji-li přístup domnívající se, že kurikulární koncepty mají především určitým způsobem strukturovat myšlení praktika (zejm. učitele), pak bych ocenil, kdyby se k jejich použití přistupovalo více „didakticky“. Co tím myslím? Již sama praktikova orientace v kurikulárních dokumentech je aktem povýtce didaktickým. Jeho úkolem není filozofovat nad tím, co to vlastně je kompetence. Jeho úkolem je převést slova dokumentů pojednávající o cílech a obsahu vzdělání do podoby praktického jednání. Tedy: svým způsobem jít od obecného ke konkrétnímu, od teoretického konceptu ke konkrétnímu praktickému úkonu atd. Tato cesta má ale řadu stupňů. Abych mohl přejít od psaných slov ke konkrétnímu jednání s konkrétním obsahem (učivem), musím mít znalosti a dovednosti takovou „konkretizaci“ umožňující. Studium aprobačního oboru je učitel (doufejme) podobnými znalostmi vybaven. Husitské války se nedají učit jinak, než s použitím konkrétních událostí (jako učiva). Potud je zřejmě vše v pořádku.

Avšak – a tady se vracím zpět k obsahu tohoto textu – nebylo by zřejmě na škodu, kdyby i pedagogika/didaktika nabídla učitelům pro jejich práci pevnější pojmovou strukturu, která by jim umožnila snadněji myslet o převodu slov do edukačních činů po oněch výše zmíněných stupních. Vezměme kompetence (a znovu připomínám, že jsem zastáncem kompetenčního pojetí vzdělání). V kurikulárních dokumentech najdeme názvy kompetencí, tedy jakési obecné formulace oblastí výstupů, např. „kompetence sociální a personální“. A dále zde pak najdeme (až) „očekávaný výstup“. Není zřejmě náhodou, že Hučínová nebo Hausenblas pocítili potřebu pojmenovat ještě „něco mezi“. Totiž velmi „obecné konkretizace“, jimiž je název každé kompetence v RVP (tedy i „kompetence sociální a personální“) definován (u této kompetence jsou takové konkretizace čtyři – např. „vytváří si

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nепublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“). Hučínová a Hausenblas je nazývají „částmi“ nebo „oblastmi“ kompetence.

Ale i „z druhé strany“ se objevila potřeba doplnit dalšími zpřesněními očekávané výstupy. A tak se objevily znovu na scéně standardy zpřesňující očekávané výstupy. Standardy k několika předmětům ministerstvo kodifikovalo de facto v návazných kurikulárních doplňkových dokumentech (viz např. Holasová a kol.). Zmíněné části nebo oblasti kompetencí se ale neobjevily v dokumentu. Objevily se v odborných, byť prakticky zaměřených(!) článcích, takže o jejich „kodifikaci“ nemůže být řeč.

Nicméně, samovolně se (viděno z úhlu pohledu tohoto textu) začaly zaplňovat různé pocitované mezery v terminologii (pokud by inspekci v hierarchii – nebo „hierarchii“? – těchto pojmů nescházel pojem indikátor, předpokládám, že by ho tam nevnášela).

V přípravě učitelů se s onou cestou od obecného (v dokumentu) ke konkrétnímu (ve třídě) zabývají obecná didaktika i didaktiky oborové. Přesto si myslím, že by praktické práci s kurikulárními dokumenty neuškodilo, kdyby např. místo křížení ne zcela do-definovaných pojmů byly zpřesněny ony stupně počínající „kompetencí“ a končící třeba „vědomostí“ a „dovedností“. A pozor – rozhodně nemyslím, že by jednotlivé vědomosti a dovednosti měly být předepsány (viz zmínka o aprobaci učitelů). Myslím tím, že mohly být součástí jakéhosi přehledu hierarchizovaných konceptů vedoucích myšlení učitele od široké definice výstupní kvality žáka (v podobě kompetence či gramotnosti) až k „definici“ toho, co bude umět, až půjde domů právě z této vyučovací hodiny.

Na věc se ovšem můžeme podívat i tak, že jde o naprosto přirozený či dokonce „logický“ chaos, s nímž si nakonec každý nějak poradí ...

Použité zdroje – viz druhý díl tohoto textu.

Pro případné citování:

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>