INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole

Jitka Zítková
Pedagogická fakulta MU
zitkova@ped.muni.cz

V souvislosti s potřebou rozvíjet u žáků schopnosti a dovednosti práce s psaným slovem je nejfrekventovanějším, odborné i laické veřejnosti nejznámějším pojmem slovní spojení ***čtenářská gramotnost***. Přestože v kurikulu pojem přímo zakotven není, je čtenářská gramotnost chápána jako jeden ze stěžejních cílů vzdělávacího procesu, což výrazně podporují pravidelně realizované mezinárodní výzkumy (zejm. PISA, ale také PIRLS), v nich naši žáci rozhodně nepatří k nejlepším, což je také pravidelně prezentováno i širší veřejnosti.

Pro definování ***čtenářské gramotnosti*** je často užíváno právě formulací podle výzkumů PISA, i když za ustálenou je považována i značně obecná definice Pedagogického slovníku, podle níž je čtenářská gramotnost (reading literacy) *komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42). V této definici je poněkud zavádějící to, že se mluví pouze o textech z běžné životní praxe, i jakési nedocenění potřeby aktivního myšlenkového přístupu k textům. Definice z výzkumů PISA je konkrétnější. Podle ní je čtenářská gramotnost *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. Čtenář by měl dále rozumět textu jako celku, vystihnout hlavní myšlenky a vysvětlit účel. Měl by být schopný vyhledat v textu požadované informace, posoudit obsah textu s jiným typem informace a obhájit vlastní názor. A v neposlední řadě by měl dokázat posoudit formu textu – stavbu, jazyk, žánr, autora.* (Kelbová, 2006, s. 85; podle: Zachová, 2011, s. 81).

V systému gramotností je čtenářská gramotnost zpravidla vnímána jako jedna ze základních oblastí funkční gramotnosti, tedy schopnosti *zpracovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění, které jsou pro člověka zásadní, bez nichž se ve společnosti neuplatní a neprosadí* (Havel, Najvarová, 2011, s. 24). Mezi základní oblasti funkční gramotnosti patří kromě gramotnosti čtenářské (chápané jako nezbytný základ funkční gramotnosti, kterou při grafickém vyjádření vztahů obklopuje) také gramotnost matematická, přírodovědná, informační, jazyková, finanční a další (tamtéž, s. 25 a 32). Existence textů s jinou než primárně poznávací funkcí je zpravidla zmiňována pouze okrajově: *Čtenářská gramotnost je významná pro rozvoj jedince, pro jeho úspěšnost ve vzdělávání a v osobním životě. Umožňuje mu rovněž obohacení estetické a etické.* (tamtéž, s. 32).

Obdobné řešení vztahů jednotlivých gramotností vůči centrální gramotnosti funkční představuje schéma Veroniky Najvarové, v němž dochází oproti právě uvedenému především k jedné důležité změně. Kromě již zmíněných gramotností je mezi nimi navíc explicitně uvedena i gramotnost umělecká (a také sociální a dokumentová, které zde ale nejsou bezprostředním předmětem zájmu) (Najvarová, 2008; podle: Metelková-Svobodová, 2010, s. 60). Jinak nepříliš časté samostatné uvádění umělecké gramotnosti je v tomto pojetí krokem k jasné žádoucí diferenciaci uvnitř jinak zdánlivě homogenní masy textů, kterou jakoby

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

předpokládala pojetí jiná, včetně vymezení domén funkční gramotnosti u Peterem Gavorou. Ten sice jednu ze tří domén označuje jako literární gramotnost (prose literacy), ta však podle něj *zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech* (podle: Havel, Najvarová, 2011, s. 14), tedy souvislých textech všech typů. Jde proto vlastně o pojem významem totožný (zejména ve spojení s druhou doménou funkční gramotnosti, kterou je podle Gavory gramotnost dokumentová) s pojmem čtenářská gramotnost.

Jako synonymní bývají tyto pojmy užívány i v některých jiných pracích, včetně prací literárně didaktických (např. Zápotočná, 2001; Gejgušová, 2011). Přesto však s tímto pojetím, definicemi a jejich aplikací na práci s textem nelze z češtinářského, předmětově didaktického, především literárněvýchovného pohledu v plném rozsahu souhlasit. Problém všech uvedených – především obecně pedagogických - vymezení čtenářské gramotnosti je v jejich šíři, která bere v potaz celý výchovně vzdělávací proces, napříč předměty i etapami školní docházky. Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti začínají etapou pregramotnosti v předškolním období a končí etapou funkční gramotnosti spjatou především s dospělostí jedince (Havel, Najvarová, 2011, s. 36-37). Porozumění textu je vztahováno zejména na porozumění věcným informacím, proto je pro zjišťování porozumění doporučováno kladení otázek zjišťujících porozumění, reprodukce textu, vytváření souhrnů, doplňování apod. (tamtéž, s. 39).

Porozumění estetické informaci, specifikům uměleckých textů, které by mělo z hlediska etap rozvoje gramotnosti být významnou součástí etapy základní a rozvinuté základní gramotnosti, v nichž hraje nezastupitelnou roli škola, je věnována pozornost okrajová, nebo žádná. Toto pojetí porozumění textu jako porozumění věcného je ovlivněno i zmiňovanými mezinárodními výzkumy. Přestože se v testech vyskytují i beletristické ukázky, je, jak upozorňuje např. Alena Zachová, *výzkum porozumění textu v rámci PISA založen především na nefikcionálních textech* (Zachová, 2011, s. 81). Ve výzkumech PIRLS jsou texty beletrie zastoupeny o něco více. Vzorové úlohy ale ukazují, že i u literární fikce je požadována primárně práce s věcnými, v textu přímo uvedenými skutečnostmi. Otázky, které představují krok k volnějšímu interpretačnímu uvažování, pojmenovávání přímo nevyřčeného a k vlastnímu úsudku o fiktivní realitě, jsou totiž náročnější na vyhodnocení, tento způsob uvažování se do testů špatně vměstnává, vzpírá se požadované objektivitě a výpovědní hodnotě výsledků výzkumu (srov. pokyny pro vyhodnocování otázek s tvorbou odpovědí u vzorové úlohy PIRLS 2011; Havel, Najvarová, 2011, s. 101-102).

Snaha vymezit jediným pojmem - čtenářská gramotnost - celou šíři možností „práce s texty všeho druhu“ (tedy veškerého psaného slova nefikční i fikční povahy, různých cílů záměrů atd.) proto poskytuje z hlediska českého jazyka a literatury pojem sice použitelný, ale zároveň příliš obecný. Jedním z kroků k pregnantnějšímu vymezení pojmu čtenářská gramotnost, v němž je brána na zřetel specifičnost čtenářské gramotnost ve výuce literatury, resp. šíře spektra psané slovesnosti, je definice VÚP a rozlišování dílčích rovin čtenářské gramotnosti. *Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.* (Šlapal, Košťálová, Hausenblas a kol., 2012, s. 10). Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná: vztah ke čtení (potěšení z četby, potřeba číst), doslovné porozumění (porozumění na doslovné úrovni), vysuzování (posuzování textů z různých hledisek, včetně autorských záměrů), metakognice (dovednost reflektovat záměr vlastního čtení a podle toho volit čtenářskou strategii), sdílení (své prožitky a chápání textu sdílet s dalšími čtenáři), aplikace (využití čtení k seberozvoji i k vlastnímu konání) (tamtéž, s. 10, podrobněji s. 12-14).

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

Podle autorů je v českých školách nejvíce času věnováno rozvíjení doslovného porozumění, méně rovinám ostatním. Přestože věcná informace, „obsah“, může být v konkrétních výukových situacích tím nejpodstatnějším (zejména při využívání textů beletrie nebo textů využívajících dílčích beletrizačních postupů v jiných předmětech než češtině), nesmí se zapomínat i na jiné výrazné, estetické rysy předkládaných textů, pokud jimi tyto disponují. Ondřej Hausenblas v souvislosti s *didaktickým potenciálem textu* upozorňuje na to, že *nemůžeme v práci s textem ve výuce ignorovat jeho smysl, tedy to, co text na svého čtenáře „volá“, čím ho chce rozrušit nebo pobavit, lidsky čili esteticky potěšit* (tamtéž, s. 83).

Ve výuce literatury a českého jazyka by to mělo být samozřejmostí. Přesto je i toto v souvislosti s převažujícím chápáním „univerzálního“ pojmu čtenářská gramotnost opakovaně připomínáno také v čistě literárně didaktickém kontextu. *Na jedné straně by měl být žák způsobilý přesně odpovědět na věcnou otázku, na druhé straně by měl být také veden ke schopnosti vnímat a zaznamenat i informace estetického charakteru* (Zachová, 2011, s. 87). Při práci s žáky v literární výchově je třeba se soustředit *na jedné straně na schopnost vyhledat v textu požadovanou informaci, na druhé straně rozvíjet schopnost pracovat s uměleckým textem jako specifickým typem komunikátu, jehož podstatou je ambivalentnost a mnohovýznamovost* (tamtéž, s. 96).

V kontextu české didaktiky literární výchovy se v poslední době začalo, v návaznosti na terminologii kurikula, užívat také pojmu ***čtenářská kompetence***. Je chápána jako předpoklad práce s literaturou (adekvátnost výukových, především interpretačních postupů, která respektuje stávající čtenářskou kompetenci žáka) i její cíl (literární výchova jako jedna z determinant čtenářské kompetence). *Žák by měl získat základním vzděláním schopnost číst věcnou, publicistickou, ale hlavně uměleckou literaturu, jeho dovednost číst by se měla kultivovat ve schopnost četby, tj. schopnost komunikace s uměleckým literárním tvarem. /.../ Četba /.../ by měla uspokojovat žákovu estetickou potřebu, motivovat jeho čtenářský zájem o krásnou literaturu a adekvátními komunikačními nároky zvyšovat jeho čtenářskou kompetenci. Ke zvyšování kompetence by měl přispívat adekvátně osvojený výběr poznatků o literatuře, především o poetice textu, ale i poznatky literárněhistorické a kritické* (Lederbuchová, 2010, s. 13-14). V pojetí Ladislavy Lederbuchové je čtenářská kompetence kompetencí sice šířeji pojatou, ale velmi významně rozvíjenou právě prací s uměleckou literaturou, plnící ve vztahu k beletrii také funkci motivační i funkci poučeného recepčního nástroje. Ten může poskytnout výuka literatury založená především na přímé literární komunikaci. *Čtenářská kompetence pubescentního žáka potřebuje pro vývoj k vyšší kvalitě komunikativně pojatou literární výchovu, jejíž dominantní metodou bude žákova četba s oporou didaktické interpretace uměleckého textu* (tamtéž, s. 227). Pojem čtenářská kompetence používá např. také Olga Kubeczková, když souhrnně označuje význam a působení četby beletrie (čtení s různou mírou zážitkovosti) (Kubeczková, 2006, s. 67).

Soustředěnost primárně na uměleckou literaturu je ještě více než v literárně didaktickém kontextu zřejmá z přístupu ke sledovaným pojmům v literární teorii. Zde je v nejnovější slovníkové práci jako základní uváděn pojem ***literární kompetence***, chápaný ale v podstatě jako synonymum literární (čtenářské) gramotnosti. Pojem je paralelou k pojmu Noama Chomského „jazyková kompetence“, který označuje znalosti, které zaručují porozumění jazyku (Müller, Šidák, 2012, s. 288). Sblížení pojmů literární kompetence, čtenářská a literární gramotnost je zde jasně podmíněno tím, že předmětem zájmu je teorie umělecké literatury. Proces čtení, pozice čtenáře a další související pojmy jsou vykládány ve

vztahu k beletrii, od jiných než estetickými rysy disponujících textů se odhlíží. Tento přístup, ale také přístup preferující jediný zastřešující pojem čtenářská kompetence, je bohužel pro praktické potřeby výchovně vzdělávacího procesu poněkud zavádějící, terminologické nejasnosti pro školní potřeby neřeší.

Mnohem vhodnější je jasná diferenciace pojmů, se kterou se můžeme setkat v propracované teorii slovenské. S vědomím častého nerozlišování mezi pojmy čtenářská a ***literární kompetence*** doporučuje v jedné z nejnovějších publikací Eva Pršová právě důslednější rozlišování těchto pojmů. *Ak predpokladáme, že žiak už má technickú zručnosť čítania zvládnutú a môže sa sústreďovať na prežívanie, sémantiku a estetiku čítaného textu a na následnú reflexiu prečítaného, potom je vhodnejšie hovoriť o literárnej kompetencii* (Pršová, 2011, s. 31). *Východiskom pri rozlišovaní pojmov čitateľská a literárna kompetencia bola skutočnosť, že čitateľská kompetencia sa nadobúda aj na ostatných predmetoch, nielen v rámci čítania a literánej výchovy, a tiež prostredníctvom všetkých druhov textov. /.../ v užšom slova zmysle ju* [literární kompetenci] *možno nadobúdať prevažne na hodinách čítania a literánej výchovy /.../ prostredníctvom vnímania a prežívania umeleckých textov.* (tamtéž, s. 29). Elementární vymezení literární kompetence je tedy: *schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (recepčnej i produkčnej) aktivite* (tamtéž, s. 31). Ve formulaci této definice je výrazně zahrnut i důležitý aspekt vlastní tvorby, který je ve většině jiných vymezení týchž dovedností žáka přítomen spíše implicitně, popř. vůbec. V české teorii literární výchovy oba pojmy významově odlišuje např. Ivana Gejgušová (2011, s. 15).

Snaha o exaktní terminologické vymezení všech aspektů schopností žáka (čtenáře) adekvátně přistupovat k textu samozřejmě není nová a v šíři problémů řešených současnou školou se může jevit jako otázka okrajová. Přesto by jednoznačnější vymezení a užívání pojmů bylo žádoucí, problematiku by to zpřehlednilo. V tomto směru se jako nejvhodnější (a také nejjednodušší) jeví zavést do širšího povědomí jednoduchou dichotomii – čtenářská a literární kompetence, popř. čtenářská a literární gramotnost, a to v šíři významů uváděných výše.

Literatura

GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole.* Ostrava: PdF OU, 2011.

HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Brno: MU, 2011.

KUBECZKOVÁ, O. Literární výchova na ZŠ v kontextu doby. In HÖFLEROVÁ, E., KUBECZKOVÁ, O., METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. a kol. *Didaktika českého jazyka pro základní školy.* Ostrava: OU, 2006, s. 65-86.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. (eds.) *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů.* Praha: Academia, 2012.

PRŠOVÁ, E. Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: PdF PU, 2011, s. 28-31.

ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Nový Jičín: KVIC, 2012.

ZACHOVÁ, A. Interpretace uměleckého textu v intencích výzkumů čtenářské gramotnosti a role učitele literární výchovy. In BUBENÍČKOVÁ, P., CUŘÍN, M., ZACHOVÁ, A., VÍŠKA, V. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 79-103.

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, 2001, s. 271-305.