

2 Funkční gramotnost, kompetence a jejich měření

Úvod

Hlavním cílem kapitoly je představit politické a expertní koncepty funkční gramotnosti a kompetencí a ukázat na jejich souvislosti s aktuálními představami o celoživotním učení (s ohledem na učení dospělých) i s pojetími vzdělávací a sociální politiky.

Výzkum úrovně funkční gramotnosti a kompetencí, stejně jako využití jeho výsledků v prosazování vybraných podob vzdělávací politiky, je jedním z nejdůležitějších i nejdiskutovanějších předmětů současných polemik o provázanosti světů veřejné politiky, ekonomiky a výzkumu. Mezinárodní výzkum různých podob gramotnosti má historii starou přibližně půl století. V posledních dvou desetiletích jeho podoby zaznamenávají výrazné změny, přičemž roste jeho politický vliv.

Vybrané podoby celoživotního učení se jsou pokládány za potřebnou součást soudobých sociálních změn. Hlavní proud veřejných politik dnes chápe celoživotní učení se jako adekvátní reakci na nástup (globální) společnosti vědění i jako podporu jejího rozvoje ve smyslu šance využít příležitosti, které společnost nového typu poskytuje. Právě v tom má spočívat úloha funkční gramotnosti a kompetencí. Gramotnost a kompetence jsou totiž brány coby nepostradatelný předpoklad úspěšné praxe celoživotního učení se i zvládnání nejrůznějších praktických problémů. Není proto jistě například náhodné, že druhá globální zpráva UNESCO o učení a vzdělávání dospělých (GRALE II) z roku 2013 byla věnována právě oblasti gramotnosti.

2.1 Vývoj přístupů k otázce pojetí gramotnosti a jejího měření

Vrátíme-li se k počátku zkoumání gramotnosti na půdě mezinárodních organizací, zjišťujeme, že ústředním deklarovaným motivem zájmu byla původně snaha o podporu sociální spravedlnosti a demokracie, ekonomické motivy nehrály podstatnější úlohu. Polem zájmu byl především tzv. Třetí svět. Jak tehdy používaná terminologie, tak geografický záběr výzkumů doznaly změn. UNESCO, s nímž jsou počátky výzkumů gramotnosti v padesátých letech spjaty nejvíce, svých aktivit nezanechalo, i když se jeho přístupy pochopitelně vyvíjejí. Vlastní politiku a výzkumy začala v devadesátých letech velmi úspěšně realizovat také OECD. Tematiku gramotnosti a kompetencí přijaly za svou také další **mezinárodní organizace** – především Světová banka a Evropská unie. Všechny jmenované organizace se přes veškeré vzájemné rozdíly shodně zajímají o výkony dětí a mládeže i dospělých, stranou jejich zájmu nejsou ani nejbohatší země a jejich celé populace (tedy nikoli jen ohrožené skupiny jako etnické menšiny nebo přistěhovalci). Podobně je tomu v případě států. Některé země ve svých politikách zohledňují především výzkumy mladých lidí, jiné se mnohem více zajímají o dospělé. V ekonomicky vyspělém světě můžeme první případ spojit s kontinentální Evropou a druhý pak s Velkou Británií a Severní Amerikou.

Jak uvádějí Max van der Kamp a Laurenz Veendrick (2000, s. 100), základní vymezení **gramotnosti** (angl. literacy, někdy je automaticky přidána numeracy coby oblast základních matematických dovedností) jako opaku analfabetismu, jež bylo používáno od konce padesátých let, bylo přibližně v polovině sedmdesátých let vystřídáno konceptem **funkční gramotnosti** (angl. functional literacy). Kritériem pro existenci funkční gramotnosti není prostá schopnost číst a psát, ale až taková schopnost čtení a psaní, která umožňuje zapojit se do všech běžných aspektů sociálního života. O desetiletí později se začal prosazovat koncept **základních dovedností** (angl. basic skills).

Od poloviny devadesátých let a zvláště v prvním desetiletí 21. století se začal objevovat termín **kompetence** (angl. competences, popř. competencies), přičemž nelze konstatovat, že by se současně přestalo hovořit o funkční gramotnosti a dovednostech (často v podobě tzv. life skills).

Funkční gramotnost a jiné novější přístupy mají společný stěžejní rys – měření výkonů s jejich pomocí umožňuje překonávat binární logiku (gramotný versus ngramotný), sledované jevy místo toho chápou jako kontinua, naměřené výsledky je pak možné zachytit na škálách.

2.2 Širší kontext mezinárodních srovnávacích výzkumů výkonů ve vzdělávání, funkční gramotnosti a kompetencí

OECD je aktérem, jenž globálně udává zaměření výzkumů a práce s nimi. To platí v případě výzkumu vzdělávacích systémů (resp. různých stupňů škol) i s ohledem na výzkum dovedností a kompetencí (učících se) dospělých. Ve zkoumání škol se OECD stala zřejmě globálně vlivnější než Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. Mezi dlouhodobě prováděné výzkumy IEA (<http://www.iea.nl/>) patří výzkumy čtenářské gramotnosti dětí PIRLS, výkonů v matematice TIMMS nebo občanské výchovy ICCS.

Jednotlivé výzkumy spojuje základní ideový rámec a od něj odvozená metodologie. OECD prosazuje, aby rozhodovací procesy v oblasti veřejných služeb vycházely z přesné empirické evidence a byly tak založeny na důkazech (evidence-based). To je předpokladem úspěšného rozvoje, což platí i pro sféru vzdělávání. Výzkumy se mají zabývat tím, co je měřitelné. Lze na nich stavět rating a na něm založené **žebříčky úspěšnosti**.

Tíhnutí k tzv. reálnému světu a reálným situacím obnáší u OECD zájem o předpoklady řešení úkolů více či méně spojených s ekonomikou, hlavně s pracovním životem. Ve výzkumech vzdělávacích systémů se od osmdesátých let těší zvláštní pozornosti oblasti matematiky a přírodních věd. Totéž platí o výzkumech PISA – jmenované oblasti byly vybrány jako zvláště významné pro mezinárodní ekonomickou soutěž (Desjardins, 2009, s. 30).

Stírají se některé hranice mezi světem ekonomiky a světem vzdělávání, mezi vzděláváním jako odbornou přípravou a vzděláváním všeobecným. Nepřímo jsou tím pádem vyloučeny celé velké oblasti vzdělávání – umění, historie nebo veřejný život. Stranou zůstávají i výsledky snažení tradičně nazývaného jako výchova.

Společnost vědění, která je zhusta zmiňována jako svým způsobem rovnostářská a demokratičtější než její předchůdkyně, je současně představována jako nositelka vysoce konkurenční ekonomiky, v níž všichni (alespoň potenciálně) konkurují všem. Státy již proti sobě napříště nepovedou krvavé války, ale budou mezi sebou soutěžit na poli rozvoje vědění. Brown a Lauder (2006, s. 318) hovoří o knowledge wars. Právě s ohledem na ohrožení konkurencí je údajně nutnost investovat do **lidského kapitálu** – to je cesta k rozvoji gramotnosti, která je zdrojem prosperity jednotlivců i celých zemí (Hautecoeur, 2000, s. 358). Podle hlavního proudu dnešní vzdělávací politiky mohou školy jen těžko dobře plnit svou roli bez spolupráce se soukromým sektorem.

Světy školy a práce se v současné společnosti vzájemně přibližují. Na tom se shodují sociální vědci i tvůrci vzdělávacích politik; pro první z nich je to pozorovaná realita, pro druhé cíl. Rostoucí množství typů práce se zakládá na zacházení s informacemi a komunikací. Tak jako se zkracuje životní dráha výrobků a celkově zrychluje životní styl lidí, vzniká tlak na rychlé osvojování si vědění i na jeho nahrazování jiným. Jinými slovy řečeno, práce rostoucího počtu lidí se stává zdrojem každodenního učení. Zřejmě také proto např. Evropský parlament (European Parliament, 2006) v součinnosti s Evropskou komisí stanovil jako jednu z **klíčových kompetencí** učení učit se. Také v jiných odborných zdrojích se můžeme setkat s důrazem na schopnost inovovat již naučené, přeučovat se i opouštět to, co jsme si dříve osvojili a co již přestalo vyhovovat dnešním potřebám.

Například Evropský referenční rámec pro klíčové kompetence uvádí osm položek: komunikace v mateřském jazyce; komunikace v cizích jazycích; kompetence v oblastech matematiky, přírodních věd a technologií; práce s digitálními technologiemi; učení učit se; interpersonální a občanské kompetence; podnikavost a kulturní vyjádření se. Představa o každé z kompetencí byla rozpracována do výčtu jejích složek na úrovni vědění, dovedností a postojů.

Od osmdesátých let se v západních společnostech postupně rozvíjí politická skepse vůči školskému systému. Dochází k odklonu od pojetí školy jako (třebaže často selhávajícího) garanta práva na vzdělání, jež je nadějí na vytváření lepší, spravedlivější společnosti a všestranný osobní rozvoj. Spolu se vzestupem neoliberalismu jako doktríny, která silně upřednostňuje ekonomické přístupy, se prosazoval názor, že škola není s to plnit své závazky vůči společnosti.

Oproti neoliberalismu jinak založená kritika školy vychází ze sociologie vzdělávání šedesátých až osmdesátých let. Výzkumy autorů jako Pierre F. Bourdieu, Jean C. Passeron, Paul Willis, Samuel Bowles a Herbert Gintis, Christopher Jencks nebo Basil Bernstein, ale i mnohých dalších ukázaly, že škola nedokáže překonávat existující sociální nerovnosti a místo toho je maskuje a podílí se na jejich reprodukci. Dalšími selháními školy je její strnulý charakter nebo to, že odrazuje od učení. Uvedená kritika svým způsobem přispěla ke skepsi vůči možnostem školy.

OECD v osmdesátých letech formulovala požadavek, že vzdělávání má přispívat k ekonomickému růstu. Je proto správné, aby školy všech typů prošly hlubokou proměnou. Do diskusí o vzdělávacích systémech začali výrazně promlouvat rozliční manažeři a další představitelé komerční sféry nebo mezinárodní ekonomické organizace.

Prosadil se požadavek více počítat se zdroji učení mimo školu, především s prací (Nicoll, Salling Olesen, 2013, s. 104; Rubenson, 2008, s. 254). Sama ekonomika potřebuje pružnou pracovní sílu, kvůli růstu vzájemných závislostí v podmínkách globalizace se stala zranitelnější a kvůli rychlým technologickým změnám také nestálější.

Nový důraz na výkon „vrátil do hry“ koncept meritokracie – představu o spojitosti výkonu a úspěchu, jež byla rozpracována nedlouho po druhé světové válce. Sociologové tehdy dospěli k názoru, že meritokracie je nejenom správný ideál, ale že se stále více stává realitou.

Za předpoklad úspěchu je i dnes považována dobrá kvalifikace, resp. kompetence. O kvalifikacích obvykle specifikovaných s pomocí nějakého adjektiva (nejčastěji slovem klíčové) se hovořilo jako o obecných předpokladech úspěšného jednání – ať už mezi ně patřila zdatnost v práci s informacemi nebo předpoklady sociálního jednání. S pomocí termínu kompetence (resp. klíčové kompetence) bývá ještě silněji odkazováno k „průřezovému“ charakteru předpokladů zdárného řešení problémů v obvyklých i neznámých situacích. Kompetence procházejí všemi sférami života. V jejich charakteristikách je ve srovnání s kvalifikacemi položen ještě silnější důraz na neformalizované podoby učení se. Formální vzdělání není jediným zdrojem kvalifikací, dokonce nemusí být ani zdrojem hlavním. Důraz na rozvoj lidského kapitálu se s pomocí této logiky může obracet do různých stran – kromě formálního vzdělávání ve školách nachází uplatnění také v oblastech neformálního vzdělávání a informálního učení se (Milana, 2012, s. 110).

Představa o kompetencích má kořeny v organizační psychologii a managementu (Illeris, 2009, s. 83), z těchto oblastí byla přijata do vzdělávací politiky. Vrcholem úsilí OECD na daném poli byl dlouhodobý program Definition and Selection of Competencies.

2.3 Kritika využívání měření gramotnosti a kompetencí a jeden alternativní pohled

Spojitost vysoké úrovně funkční gramotnosti a blahobytu může být lákavým příslibem pro jednotlivce, státy i regiony (jako je např. EU). Jednoznačnost tohoto spojení proklamovaná OECD provokuje ke kritice, která vyslovuje podezření, že výzkumy funkční gramotnosti IALS a SIALS z devadesátých let byly připraveny tak, aby podpořily předem učiněná politická rozhodnutí připravená s cílem podporovat existenci globálního kapitalismu (Hamilton, Barton, 2000, s. 387). I když všichni pozorovatelé z řad akademické veřejnosti nejsou takto ostře kritičtí, lze říci, že většina z nich výzkumy započaté OECD v roce 2004 kritizuje (Atkinson, 2012a, s. 7).

Ve výzkumech gramotnosti dospělých byl poprvé propracovaným způsobem propojen cíl gramotnosti a ekonomického úspěchu. Toto pojetí gramotnosti dospělých bylo posléze přeneseno do oblasti testování ve školách (Lawn, Grek, 2012, s. 123). Pro možnost ověřit pokroky učících se je vhodné, aby

základními výsledky zvládnutého kurikula byly měřitelné výkony, jež mohou být srovnávány nejenom v časových řadách, ale i mezinárodně. V předcházejících odstavcích této kapitoly vztahených k vybraným pasážím kapitol předchozích byly naznačeny dva výrazné paradoxy. Týkají se dominantních přístupů ke škole a práci.

Výzkumy, které spojují funkční gramotnost (popř. dovednosti či kompetence) s lidským kapitálem, plní podle svých kritiků několik **zamlčených funkcí**. Pomáhají naturalizovat stávající podobu ekonomické a politické globalizace. Nezpochybňují její povahu a zdůrazňují nezbytnost se jí přizpůsobit. Pomáhají redukovat odpovědnost vlád za životy občanů, když posilují představu o sociálním životě jako soutěži, v níž se prosazují ti zdatnější.

Výmluvný obrázek soudobé neoliberální politické kultury a reforem sociálního systému legitimizovaných odkazy na funkční gramotnost dospělých předkládá na základě svého studia kanadských politických reforem a tamních médií Tannis Atkinsonová (2012a; 2012b). Tento příklad může získat na závažnosti, pokud si uvědomíme, že Kanada hrála ústřední roli v přípravě a realizaci výzkumů funkční gramotnosti a dovedností dospělých IALS a SIALS. Žadatelé o práci a sociální podporu v Ontariu musejí podle studie s výmluvným názvem *Grade 12 or Die* od roku 2001 prokazovat, že dosáhli nejméně sekundárního stupně vzdělání, pokud tak neučiní, jsou testováni v oblasti funkční gramotnosti, aby bylo možné doložit, že za jejich problémy nestojí nízká úroveň dovedností. Gramotnost občanů je tak ve sledovaných praktikách a diskurzech spojována s ekonomickým potenciálem země. Lidé s nižší úrovní gramotnosti bývají obviňováni za svůj neúspěch chápaný jako individuální selhání, jsou dále pokládáni za přítěž pro společnost. Lidé, kteří se z nějakého důvodu nenacházejí v hlavním proudu společnosti, jsou dále vydělováni na její okraj.

Poslední uvedená skupina výhrad se týká metodologie výzkumů funkční gramotnosti a kompetencí prováděných OECD. Obecné námitky mohou směřovat ke kvantitativnímu zaměření výzkumů. Kvalitativní výzkum obecně je v oblasti vzdělávání od sedmdesátých let kritizován a částečně opouštěn pro svou neschopnost brát v potaz prožívání lidí (Ball, 2004, s. 3–4). Další typ kritiky směřuje ke zkreslení a jiným limitům spojeným s mezinárodním srovnáváním. Nejčastěji jsou v této souvislosti zmiňovány problémy vycházející z překladů z jednoho jazyka do druhého. Pokoušíme se srovnávat nesrovnatelné, pokud např. národní varianty testových otázek vycházejí z realit jiné kultury včetně jedinečných způsobů vzdělávání (např. vliv didaktiky). Problémem je také pozice imigrantů, tyto lidé neskládají testy ve svém mateřském jazyce, a jsou proto znevýhodněni.

Protiváhu vůči ekonomizujícím přístupům se pokouší nabídnout UNESCO se svým odmítnutím západocentrismu a důrazem na mnohost gramotností (Fransman, 2008, s. 64). Nejednou se aktuálně můžeme setkat s pojmem „multiple literacies“, který sděluje, že máme doceňovat pestrou škálu všeho toho, co lidé umějí, a ne jeden typ gramotnosti nadřazovat ostatním.

Vyhraněné a konzistentní alternativy hlavního proudu probíraných výzkumů musíme hledat na jiné platformě, než jsou politické organizace. Jedním z nepřehlédnutelných táborů jsou tzv. nová studia gramotnosti (new literacy studies – NLS), iniciativa na pomezí akademických přístupů a sociálních hnutí. New literacy studies zdůrazňují pluralitu gramotností, jejich zakotvení v jedinečných kontextech kultury, praktikování v každodennosti komunit a provázanost gramotnosti s demokracií (Tett, Hamilton, Crowther, 2012). Zde nacházíme jednu z platforem, z níž je snadno spojováno téma gramotnosti s motivem politické kritičnosti a emancipace (critical literacy).

Shrnutí kapitoly

V celku tohoto materiálu je kapitola věnovaná funkční gramotnosti a kompetencím jako fenoménu významně spoluurčujícího výzkum vzdělávání i vzdělávací politiku blízka části věnované mezinárodnímu výzkumu vzdělávání dospělých nebo kapitole o motivaci a bariérách ve vzdělávání dospělých. Vrací nás ale i k jiným obecným otázkám spojených se smyslem vzdělávání a učení se dospělých. Ukazuje na provázanost praxe vzdělávání a učení, vzdělávací politiky a expertízy, a to

v globálním kontextu i kontextech národních. Samostatnou pozoruhodnou otázkou je samotné jádro přístupu ke gramotnosti a kompetencím. Máme vycházet z nějakého předem daného jednotného rámce nebo sledovat, co (všechno) lidé umějí? Dá se to, co lidé umějí, měřit, pokud ano, s jakými limity je to spojené?

Doporučená literatura

PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-675-4.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. Rubikon. ISBN 80-210-2858-0.

Česká národní stránka k výzkumu kompetencí dospělé populace, <http://piaac.cz/>

K problematice měření výsledků učení a kompetencí (PISA, PIAAC) lze čerpat také z filmových záznamů přednášek (zejm. od autorů jako Gert Biesta nebo Kjell Rubenson), které jsou dostupné na kanálu Youtube.com.