

JANA DUFFKOVÁ

MNOHOVÝZNAMOVOST NE/GRAMOTNOSTI (SVĚT PLNÝ NEGRAMOTNÝCH)

„Co nebo kdo je to analfabet?“

1. „Analfabet?... Teď si připadám já, tjó... ne... analfabet...to nevím přesně... když nic neumí nebo ... když... analfabet... Se nechám podat.“ (mladá žena)
2. „Jó, tak to nevím... to... to já nevím.“ (muž středního věku)
3. „To je hloupej člověk. Ne, no tak... třeba člověk, kterej neumí psát nebo... číst.“ (mladší muž)
4. „Kdo je analfabet, jo? No tak to jsou lidi takový méně... méně vyvinutý prostě..., mají takovou nějakou neschopnost, že jo, no... už třebas od narození.“ (starý muž)
5. „No blbec, no... člověk nevzdělaný, no... nebo nemá základní vzdělání.“ (muž středního věku)
6. „No tak to nevím... no nevím... to jsem neslyšela.“ (mladá žena)
7. „Ježíš, analfabet... to bohužel nevím teda.“ (mladý muž)
8. „No kdo neumí číst a psát.“ (starší žena)
9. „Člověk, co má malý mínění o svém životě, o svém IQ a egu.“ (mladší muž)
10. „Blbec.“ (starší žena)

(Z pořadu Nikdo není dokonalý, televize Prima 1998)

PŘEDSTAVY O NEGRAMOTNOSTI

Negramotnost v naší společnosti nepatří právě k nejméně frekventovanějším tématům ani společenské konverzace, ani odborných studií. Zdá se, že se ustálila představa, že negramotnost coby neznalost čtení a psaní může dnes u nás zajímat maximálně historiky (jakožto záležitost minulosti) či specialisty na exotické země (jakožto současný problém tzv. rozvojových či méně vyvinutých zemí). Pro naši současnost byl tento problém vyřešen díky Marii Terezii, jejímu zavedení povinné školní docházky a zejména povinné výuky trivie (čtení, psaní, počítání). Koho přesvědčí jen čísla, může se podívat do specializovaných ročenek a přehledových analýz organizace UNESCO, kde přinejmenším od 50. let tohoto století ve statistikách negramotnosti v jednotlivých

zemích název našeho státu vůbec nenajde – maximálně je k nalezení vysvětlující poznámka typu „Problém negramotnosti byl vyřešen již před dlouhou dobou (...)“.¹⁾

Malou – a v sociologickém slova smyslu velmi nereprezentativní – ukázkou těchto představ jsou pak odpovědi ve výše uvedené anketě. Co nebo kdo je to analfabet?²⁾ Část dotazovaných neví (obsah slova se v realitě pro nás jako by vytratil a vzhledem k tomu, že není zvykem starat se příliš o to, co je na druhém konci světa, vytrátilo se patrně i samo pojmenování), část si zřejmě popletla cizí slova, část zjednodušuje až na hranici únosnosti a nakonec jako vítězná vychází ta velice malá část dotazovaných, která odpovídá buď u nás ustálenou, tradovanou představou (člověk, který neumí číst a psát), nebo přeneseným smyslem slova (nevzdělanec).³⁾

O něco lepší obrázek o naší „gramotnosti v otázkách negramotnosti“ si lze vytvořit na základě analýzy textů, které na téma Problém negramotnosti v současném světě psali v r. 1994 uchazeči o studium oboru sociologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.⁴⁾

I když zdaleka ne všichni uchazeči považovali za nutné definovat, nebo alespoň výslovně charakterizovat termín „negramotnost“,⁵⁾ z kontextu celého pojednání vždy lze dosti přesně usuzovat na to, co do daného pojmu autor zahrnul a co si pod ním představoval. 81% uchazečů vycházelo jednoznačně z výše uvedeného tradovaného pojetí, totiž že negramotnost znamená neovládání čtení a psaní,⁶⁾ 7% připojilo ke čtení a psaní ještě i počítání⁷⁾ a 12% uvažovalo s širším pojetím negramotnosti.

Společným jmenovatelem širších pojetí negramotnosti byla upozornění na neznalost, neschopnost či nedovednost ještě něčeho dalšího kromě čtení a psaní (event. i počítání) – přitom nešlo zdaleka jen o konstatování přeneseného smyslu v základní podobě (tj. nevzdělanec), ale i o uvádění konkrétních typů neovládání či neznanosti. Zajímavé je, že polovina z těch, kteří negramotnosti připisovali širší význam či zmiňovali přenesený smysl, konkrétně uváděla příklady, které by bylo možné zahrnout do termínu „sociální ne/gramotnost“ – zhruba ve stejném smyslu, jaký má tzv. sociální ne/intelligence, tj. ve smyslu ne/schopnosti vstupovat do sociální interakce a komunikace na běžné úrovni, orientovat se v základních otázkách sociálního života.⁸⁾

¹⁾ *Alphabétisation et enseignement des adultes*. UNESCO, Paris 1964, 167.

²⁾ U nás se zpravidla ne/gramotnost a an/alfabetismus chápou jako synonyma.

³⁾ Přenesený smysl slova však většinou není v češtině neutrální, pojí se s pejorativním podtextem, hanlivým významem.

⁴⁾ Vzhledem k absolutní anonymitě přijímacího řízení je možné jen obecně konstatovat, že se jednalo o osoby mezi osmnácti až dvaceti lety, absolventy středních škol různého typu (převládala gymnázia) z celé ČR; celkový počet napsaných textů činil 103 (po vyřazení těch, které z různých důvodů nebyly napsány – nejen proto, že uchazeč o tématu nic nevěděl).

⁵⁾ Na zamíčené předpoklady (tj. je zbytečné vymezovat to, co je obecně známo) spoléhalo 83% uchazečů, 5% uvádělo nějaké přejaté vymezení a 12% se dokonce pokusilo o vymezení vlastní. K zajímavým definicím patřily např. tyto: „Negramotná je osoba, která neovládá číst psanou formu sdělení či nedokáže sama interpretovat svá slova a myšlenky pomocí písma.“ „Negramotnost se projevuje zpravidla neschopností číst, psát, popř. úplnou netečností k písmu.“

⁶⁾ V rámci tradičního pojetí se někteří uchazeči snažili diferencovat: např. vydělení „povrchní gramotnosti“ („ten, kdo neumí pravopis mateřského jazyka, není vždy považovaný za negramotného“) či „vědomé negramotnosti“ („člověk se nechce učit číst a psát“).

⁷⁾ Je zajímavé, že v otázce, zda do požadavků gramotnosti kromě ovládání čtení a psaní zahrnout i ovládání počítání, se neshodnou ani odborníci na danou problematiku – většina pojetí ale s počítáním uvažuje.

⁸⁾ Objevilo se i pojetí „myšlenkové negramotnosti“ (neschopnost rozumně myslet, uvažovat a vyvozovat závěry) a specificky pojatá gramotnost jakožto schopnost číst a psát a „zapojit se do ochrany lidských hodnot“. Pro budoucnost část uchazečů uvažovala s počítačovou ne/gramotností.

Pokud jde o porovnání představ uchazečů a v naší společnosti obecně rozšířeného umísťování negramotnosti jen do minulosti či jen do rozvojových zemí, lze konstatovat dosti výrazné odlišnosti. Polovina uchazečů si uvědomovala globální charakter problému negramotnosti, i když většina z nich zdůrazňovala jeho větší aktuálnost a závažnost v nevyvinutých zemích – nesituovali však tento problém pouze do nich: buď výslovně připouštěli jeho existenci i v průmyslově vyspělých zemích⁹⁾, nebo kladli důraz na to, že nelze hovořit o jakési „celosvětové či světové gramotnosti“, je-li v mnoha nerozvinutých zemích vysoká negramotnost.

Dosti často si uchazeči také uvědomovali určitou relativitu negramotnosti (i když to takto neformulovali). 43% uchazečů implicitě nebo (častěji) explicitě konstatovalo, že negramotnost má různý význam a různé formy podle typu společnosti – zjednodušeně by se to dalo označit jako rozdíl mezi „Severem“ a „Jihem“ (několikrát byla použita přímo tato formulace). 21% uchazečů se v nějaké podobě zmínilo – nejčastěji v souvislosti s „hodnocením“ negramotnosti – o neliterární společnosti jako společnosti, která ke svému fungování gramotnost nevyžadovala (nelze tedy negramotnost hodnotit apriorně jako negativní jev). Na rozdíly ve „váze“ negramotnosti ve vývoji společnosti upozornilo 10% uchazečů („dnes je nutné být gramotný“).

Souhrnně lze říci, že i když se v pojednáních uchazečů objevily velmi důležité momenty mimo tradovanou představu o negramotnosti (zejména se to projevovalo ve zdůrazňování některých širších a u nás běžně nepříliš uvědomovaných souvislostí), přece jen většina setrvává v jejím rámci.

Zdá se tedy, že na „běžného“ příslušníka české společnosti musí dnes silně překvapivě působit úvahy o „negramotné Francii¹⁰⁾“, která je přece – obecně vzato – tradiční kulturní zemí, či o „negramotných Spojených státech amerických¹¹⁾“, které jsou přece – opět obecně vzato – jedním z ekonomicky nejvyspělejších států světa: patří-li Francie a USA k negramotným zemím, muselo se v nich něco podstatného změnit. A skutečně se něco změnilo, ale ani ne tak na epitetech obou zemí jako na pojetí negramotnosti. Francie zůstává kulturní zemí a USA ekonomicky vysoce vyspělým státem, a přesto v obou existuje negramotnost – nová negramotnost, negramotnost moderní (či snad postmoderní) společnosti, kterou už nelze automaticky spojovat s prostou nekulturností a ekonomickou zaostalostí a kterou přesto experti považují za problém srovnatelný s negramotností dřívější, tj. ve smyslu neovládání čtení a psaní (a počítání).

VÝVOJ POJETÍ NE/GRAMOTNOSTI

Termíny „ne/gramotnost“ a „an/alfabetismus“ již svou etymologií poukazují na bezprostřední vazbu s písmem – z řeckého „gramma“, tj. písmeno, a z latinského označení prvních dvou písmen abecedy, tj. alfa a beta. Původní a prvotní významy těchto

⁹⁾ 10% uchazečů v této souvislosti konkrétně jmenovalo USA (ojediněle pak byly z dalších zemí Severní Ameriky a Evropy uváděny Kanada, země bývalé Jugoslávie, země bývalého SSSR, Albánie a Rumunsko).

¹⁰⁾ Např. J. P. Vélis, *La France illettrée*. Ed. du seuil, Paris 1988.

¹¹⁾ Např. J. Kozol, *Illiterate America*. New York 1985.

slov (bez ohledu na jejich současné používání) se jednoznačně týkaly ne/ovládání základní práce s písmem – psaní a čtení. Tím je zároveň rámcově určen počátek vývoje ne/gramotnosti a jejího pojetí (byť posuzovaný až zpětně, s časovým odstupem) – o pojetí ne/gramotnosti je vůbec možné hovořit až u společnosti, která zná písmo. U tzv. preliterárních společností je otázka ne/gramotnosti pochopitelně nesmyslná – všichni jejich příslušníci byli negramotní (v původním slova smyslu).¹²⁾ Teprve se vznikem „literárních“ společností jakožto společností znajících a užívajících písmo se vytvořily podmínky a okolnosti, za nichž má vůbec smysl gramotnost a negramotnost odlišovat.

Jakási celosvětová konkrétnější data počátku vývoje ne/gramotnosti a jejího pojetí pochopitelně není možná – různé společnosti si písmo osvojovaly a rozšiřovaly jeho používání v různých historických obdobích. Přece jen však na obecné úrovni existují určité shody či obdoby ve vývoji ne/gramotnosti – byť v časovém posunu.

Od samého počátku vývoje ne/gramotnosti (a jejího pojetí) se projevují dva vzájemně úzce propojené rysy ne/gramotnosti.

První se týká skutečnosti, že neexistuje negramotnost jaksi sama o sobě – negramotnost (ať už v jakémkoli smyslu) může existovat jen tam, kde existuje gramotnost (v témže smyslu). Gramotnost a negramotnost jsou vzájemně pevně spojeny – v praxi se zpravidla druhé odvozuje od prvního.

S tím souvisí druhý zásadní charakteristický rys ne/gramotnosti (či možno dokonce říci její podstata): negramotnost je velice, až extrémně relativní. Otázku ne/gramotnosti je třeba vždy zkoumat a posuzovat v konkrétních vazbách, v rámci konkrétní společnosti či konkrétní komunity a v konkrétním čase. Ne/gramotnost v žádném případě není jednou provždy, a tím méně pro všechny společnosti pevně stanovená, a to ani pokud jde o konkrétní obsah, ani úroveň. V té míře, v jaké se od sebe vzájemně liší různé společnosti, jejich systémy písma¹³⁾ i celková úroveň rozvoje, se od sebe liší i konkrétní obsahová náplň gramotnosti a konkrétní hranice ne/gramotnosti v těchto společnostech. Konkrétní pojetí ne/gramotnosti nelze libovolně přenášet z jedné společnosti do druhé a očekávat, že v obou bude vypovídat o tomtéž, postihovat stejnou realitu v rámci té či oné společnosti – to, co v jedné společnosti stačí k pasování člověka na gramotného, by jej v jiné společnosti (i paralelně existující) zařadilo jednoznačně mezi negramotné.

Od počátku vzniku literárních společností byla gramotnost na jedné straně výhodou, ale na druhé i výsadou, privilegiem určitých společenských vrstev, event. určitých

¹²⁾ Ovšem, jak poznamenává B. V. Street, neznamená to vůbec nic jiného než právě to, že tyto společnosti neznaly písmo – není možné na základě tohoto tvrdit, že preliterární společnosti stojí „níže“ než společnosti literární. Podobná tvrzení jsou – podle Streeta – důsledkem západního etnocentrismu vědců (resp. gramotných lidí), kteří nejsou s to se odpoutat od své vlastní – literární – kultury ve snaze posuzovat orální kulturu. Stejně tak Street odmítá takřka automaticky předpokládané spojení mezi gramotností a kognitivním rozvojem – podle něj by bylo velkým omylem vyvozovat, že preliterární společnosti byly prelogickými společnostmi, nebo že kognitivní rozvoj jejich příslušníků byl omezen. (B. V. Street, *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge 1984, 119–125).

¹³⁾ Typickým příkladem významu systému písma je pojetí ne/gramotnosti uplatňované v Číně: negramotný je každý člověk starší dvanácti let, který nesplňuje kritérium aktivní znalosti alespoň pěti set znaků (k běžnému čtení novin je přítom nutné znát alespoň dva tisíce znaků) – míra znalosti znaků se opravdu těžko dá aplikovat v zemích s jiným systémem písma.

povolání – umožňovala svým nositelům, gramotným lidem, něco, co ti druzí, negramotní, nemohli. (Tuto svou vlastnost si ostatně gramotnost v nejrůznějších konkrétních podobách uchovala dodnes.) I zde se ovšem projevuje relativnost ne/gramotnosti. Souběžně s tím, jak se gramotnost v konkrétní společnosti zvyšovala, jak narůstala alfabetizace společnosti, se výhoda gramotnosti pro svého nositele zvyšovala i snižovala. Zvyšovala se v absolutním slova smyslu – ve společnosti díky zvyšování celkové gramotnosti narůstalo a prohlubovalo se poznání nejrůznějšího druhu a zaměření a gramotný člověk měl stále větší a větší možnosti rozvoje díky přístupu k tomuto stále objemnějšímu „balíku vědění“. Zároveň se výhoda gramotnosti pro svého nositele snižovala v relativním významu – být gramotný se postupně stávalo normou a gramotný člověk v gramotné společnosti přestal mít „náskok“ před ostatními, byl jen jedním z řady (ovšem zároveň mnohem více než jen úměrně tomu narůstá nevýhoda negramotnosti, která se stává stále výraznějším handicapem, negativní odlišností).

Postupem doby se literární společnosti měnily ve společnosti gramotné, tj. společnosti, kde je gramotnost normou, gramotní lidé ve společnosti převažují a život společnosti jako celku je de facto na gramotnosti založen. Zpravidla se soudí, že v evropských poměrech zhruba do 15. století byla gramotnost v podstatě výsadou elity; poté následovala nejprve pozvolná a od 19. století masová alfabetizace (tj. proces šíření gramotnosti, učení se čtení a psaní příslušníků různých vrstev, nejen elity). Za významné momenty této přeměny se většinou považují tyto okolnosti a podmínky:

1. vynález a rozšíření knihtisku, v jehož důsledku se evropská společnost transformovala v – řečeno Spenglerovým termínem – „Buch-und-Lesen Kultur“ a velmi silně se zvýšila obecná dostupnost písemných (dříve ručně psaných, nyní tištěných) textů;
2. národní jazyková hnutí propagující nahrazení latiny, která byla do té doby jakýmsi univerzálním dorozumívacím jazykem „vzdělanců“ (literatus),¹⁴⁾ národními jazyky bližšími širším vrstvám obyvatelstva;
3. vliv protestantské reformace a její snahy dát možnost každému člověku, aby se dostal do kontaktu s „božím slovem“ přímo čtením Bible a nikoli jen prostřednictvím mluvené interpretace církevních institucí (navíc reformě se přičítá i lví podíl na tom, že dosavadní pojetí gramotnosti počítající do té doby fakticky jen se schopností číst – a to, jak plyne z předchozího bodu, v drtivé většině jen latinsky – se rozšířilo o i schopnost psaní);
4. průmyslová revoluce vyžadující obecně vzdělanější (tj. alespoň částečně gramotnou) pracovní sílu;
5. vliv humanistických idejí, zejména ideálů osvobození člověka, demokratizace společnosti apod. – gramotnost (a její zvyšování) měla být nástrojem poznání.¹⁵⁾

Institucionálně na počátku celého procesu přeměny společnosti stojí demokratizace gramotnosti, obyčejně v podobě demokratizace alespoň základního vzdělání.

¹⁴⁾ Někteří autoři pod termínem „literatus“ nerozumějí jen „vzdělance“, ale přímo „gramotné osoby“ (v podmínkách okolo r. 1300 v tehdejší západní Evropě).

¹⁵⁾ Toto pojetí se velice silně prosazuje dodnes – je to patrné zejména na koncepcích Paulo Freireho, který intenzivně propaguje ideu „probuzení uvědomění a osvobození“ coby skrytý („druhoplánový“) smysl alfabetizace – podle něj uvědomění a informace, díky alfabetizaci, otevírají cestu ke svobodě.

Nejčastěji bývá za hlavní bod obratu v tomto směru považováno zavedení povinné školní docházky (i když to není zcela automatické a plně dostačující), a to bez ohledu na to, jak dlouho trvá, protože základní dovednosti vztahované ke gramotnosti v tradičním pojetí je v každém případě nutné osvojit si na počátku.

Zmíněná relativnost ne/gramotnosti se v této etapě zcela názorně odrazila v existenci celé řady odlišných, zejména národních měřítek stanovujících hranici mezi gramotností a negramotností, vycházejících především z odlišného vývoje v jednotlivých zemích, event. regionech.

Několik vymezení (kromě již zmíněného čínského případu) pro ilustraci:

- negramotný je člověk, jehož úroveň ve čtení a psaní je nižší než u devítiletého dítěte (Velká Británie),
- negramotný je každý, kdo dosáhl čtrnácti let a nedokončil 5. třídu základní školy (američtí statistikové),
- negramotný je každý, kdo nesplnil požadavek osmi let formální školní docházky (USA, Severní Karolína).¹⁶⁾

Teoreticky vzato by další vývoj měl ideálně pokračovat průběžnou alfabetizací až k dosažení maximálně možné míry gramotnosti ve společnosti,¹⁷⁾ kdy by se v poněkud paradoxním kruhu ne/gramotnost vrátila do situace podobné té v preliterární společnosti – i v plně alfabetizované společnosti ztrácí smysl rozlišovat gramotné a negramotné, tentokrát proto, že jsou všichni gramotní (ve smyslu ovládnutí čtení a psaní, event. počítání). To je ovšem jenom teorie, modelový proces, jemuž neodpovídá ani reálný vývoj ne/gramotnosti, ani vývoj pojetí ne/gramotnosti.

Pokud jde o reálný vývoj ne/gramotnosti, háček oproti logice modelu spočívá především v tom, že gramotnost není jednou provždy dosažený stav, ale proces, který se musí – má-li se gramotnost udržet na dosažené úrovni, či dokonce má-li se zvyšovat – stále udržovat „v chodu“. Nestáčí současné generace naučit číst a psát a předpokládat, že od této chvíle provždy je daná společnost gramotná. Je jasné, že je třeba mít k dispozici školský systém, který zaručí, že i nové, stále se rodící generace budou mít příležitost stát se gramotnými (obdobně je ovšem třeba pamatovat i na imigranty). Méně zřetelné na první pohled je to, že je třeba vytvořit také podmínky pro to, aby si ti, kteří se už číst a psát naučili, tyto dovednosti také udrželi – to není tak zcela samozřejmé a automatické. Organizátoři alfabetizačních kampaní v afrických či asijských zemích

¹⁶⁾ Další konkrétní příklady – viz paragraf 4 tohoto textu.

¹⁷⁾ Dosahnout opravdu plně, stoprocentní alfabetizace určité společnosti lze de facto jen pomocí různých „statistických triků“, ale nikoli reálně, v praxi. V každé společnosti vždy existovalo a s největší pravděpodobností vždy existovat bude určité procento osob, které neovládají čtení a psaní (a počítání) – naprosto nesporným příkladem mohou být lidé mentálně postižení, retardovaní: zvládnout tyto základní dovednosti je nad schopnosti mnoha z nich (v tomto případě se hovoří o tzv. negramotnosti z důvodů individuální nedostatečnosti). Kromě toho lze hovořit i o dalších „rizikových“ skupinách, které jsou pravidelně více ohrožovány negramotností, a pokud jim včas a vhodnou formou není nabídnuta efektivní pomoc, je vysoce pravděpodobné, že zůstanou negramotní. Absolutní alfabetizace společnosti pak může být jen vykonstruovanou, „statistickou“ alfabetizací, které lze poměrně velmi snadno dosáhnout tím, že se stanoví taková pravidla a kritéria, která umožní nevztahovat otázku ne/gramotnosti na osoby, resp. skupiny osob, u nichž lze s velkou pravděpodobností očekávat, že gramotní nejsou, či dokonce ani nemohou být (blíže viz paragraf 4 tohoto textu). Za maximálně možnou reálně dosažitelnou gramotnost ve společnosti se v evropských poměrech považuje zpravidla úroveň okolo 95% gramotných osob v populaci.

dobře znají jev označovaný jako tzv. zpětná nigramotnost – u člověka, který se naučí číst a psát, se postupem času tyto dovednosti zhoršují, zmenšují, či se dokonce zcela ztrácejí, protože nemá důvod, podmínky či příležitost si je upevňovat a už vůbec ne rozvíjet.

Také v pojetí ne/gramotnosti došlo ke změnám, které odsunuly vizi „plně gramotné společnosti“ dále do budoucnosti. V řadě zemí s vysokou mírou gramotnosti se souběžně s narůstáním počtu gramotných objevovalo a stále sílilo uvědomování si toho, že dosavadní pojetí ne/gramotnosti už neodpovídá stavu společnosti (do něhož se ovšem společnost dostala v konečném součtu právě díky všeobecnému narůstání a rozšiřování gramotnosti v tomto dosavadním pojetí). Úměrně plnění původních cílů začala být stále zřejmější pozvolná a narůstající nedostatečnost tradičního pojetí ne/gramotnosti – ovšem v ekonomicky vyspělých státech, nikoli v rozvojových zemích, v nichž je prostá neznanost čtení a psaní často stále velkým problémem sama o sobě. Především v 60. letech se v USA a v zemích západní Evropy stále více prosazoval názor, že stávající pojetí ne/gramotnosti v současnosti postačuje pro méně rozvinuté země, ale v zemích vyspělých je třeba toto pojetí přizpůsobit, a to jak (novým) požadavkům, které na člověka klade současná společnost, tak (novým) potřebám člověka samotného. Šlo o to nejen zvednout latku pro gramotnost, ale především ji významově poněkud posunout.

Změny v pojetí ne/gramotnosti se týkají především nového přístupu k ne/gramotnosti, k chápání jejího hlavního smyslu a v důsledku toho i k určitému rozšíření záběru ne/gramotnosti, k faktickému nárůstu dalších předpokladů, které člověk potřebuje k tomu, aby byl schopen splnit požadavky kladené na gramotnost.

Především jde o moment – možno říci – kvality čtení a psaní: ne snad ve smyslu plynulosti čtení nebo rychlosti, či dokonce úhlednosti psaní,¹⁸⁾ ale ve smyslu pochopení čteného či psaného textu. Ne náhodou řada definic ne/gramotnosti výslovně konstatuje – jako např. definice expertů UNESCO z r. 1958 -, že „nigramotný je každý člověk, který není schopen přečíst, napsat a pochopit (podtrženo J. D.) krátký a jednoduchý text týkající se jeho každodenního života“.¹⁹⁾ Gramotnost se tedy nemůže zakládat jen na zvládnutí určitého mechanického čtení a psaní samého, bez jakéhokoli následného efektu (některé definice např. vycházejí z toho, že člověk, který přečte rituální text, nemůže být jen na základě toho uznán za gramotného).²⁰⁾

Postupně došlo ještě k dalšímu posunu v pojetí ne/gramotnosti, který spočíval především v tom, že se zdůrazňuje smysl, význam určité znalosti, schopnosti či dovednosti pro samotného člověka, funkčnost gramotnosti – odtud také speciální označení pro

¹⁸⁾ Zde je třeba připomenout problém dyslexie a dysgrafie. Velmi často se stává, že i dnes ve vyspělých zemích jsou děti s těmito (odhalenými, ale spíše neodhalenými) diagnózami odsunuty do institucí u nás označovaných jako „zvláštní třídy“, kde jim ne vždy je věnována – mezi jinými, tzv. nezvladatelnými, problémovými atd. dětmi – nutná specifická pomoc a pozornost, jejich problémy se prohlubují a mohou vést k závažným důsledkům, pokud jde o gramotnost těchto dětí v dospělejším věku. V některých zemích (včetně ČR) se proto zřizují speciální (nikoli už jen „zvláštní“) třídy pro dyslektiky a dysgrafiky.

¹⁹⁾ *Records of the General Conference, Tenth Session – Paris 1958, Resolutions.* UNESCO, Paris 1959, 93.

²⁰⁾ Viz např. „Osoba schopná číst a psát pouze jednotlivá písmena a své vlastní jméno musí být považována za nigramotnou, stejně jako osoba, která je schopna číst, ale ne psát, a osoba, která umí číst a psát jen rituální texty, které se naučila nazpaměť.“ (*Principles and Recommendations for the 1970 Population Censuses.* United Nations, New York 1967, 50).

nově pojatou ne/gramotnost: funkční ne/gramotnost. Nejde a nemá jít o ne/gramotnost jako takovou, samu pro sebe a samu o sobě, ale také, nebo dokonce spíše o její souvislosti, důsledky, o to, k čemu by gramotnost měla vést, co by měla umožnit, čím by v širším smyslu měla být²¹⁾ (a naopak čemu negramotnost může zabránit či co může ztížit).

Jednu z prvních definic funkční ne/gramotnosti podal W. S. Gray již v r. 1956: funkčně gramotný je „každý jedinec, který nabyl znalostí a dovedností ve čtení a psaní, jež mu umožňují zapojit se do všech činností, v nichž se schopnost čtení a psaní běžně očekává v jeho kulturním prostředí nebo v jeho skupině“.²²⁾ Na oficiální úrovni reprezentuje nové pojetí revidovaná definice expertů UNESCO z r. 1978 (jakožto mezinárodní organizace považující boj s negramotností za jeden ze svých hlavních úkolů): „Funkčním analfabem je člověk, který se nemůže podílet na všech těch činnostech vyžadujících schopnost číst a psát, jež jsou nutné k efektivnímu fungování jeho skupiny a komunity, a také nemůže sám používat čtení, psaní a počítání pro rozvoj svůj vlastní a své společnosti.“²³⁾

V tomto momentu se ovšem zásadně mění postavení čtení a psaní. V původním pojetí bylo čtení a psaní de facto obsahem, „předmětem“ ne/gramotnosti, v novém pojetí se stává spíše nástrojem. K tomu, aby byl člověk funkčně gramotný, nepochybně potřebuje umět číst a psát a také napsanému a přečtenému porozumět, ale to je jen základ, východisko, které je sice nutné, avšak nedostačující. V testování funkční ne/gramotnosti se např. často používá úkol najít v jízdním řádu nejvýhodnější vlakové spojení z jednoho města do druhého, dokázat aplikovat návod na nějaký elektrospotřebič, vypočítat cenu oběda v restauraci, napsat pohlednici přátelům apod. Všechno to jsou bezesporu situace běžné z každodenního života, jejich předpokladem je znalost čtení, psaní a počítání – nicméně k tomu, aby je člověk správně zvládl, potřebuje i určité jiné obecné znalosti (alespoň v základní podobě).

Změna postavení čtení a psaní (a počítání) z „předmětu“ na prostředek je pak začátkem dalšího rozšiřování obsahu ne/gramotnosti. Jde totiž o to, co do činností, které jsou nutné k životu komunity a k rozvoji člověka i společnosti, vlastně zahrnout, tedy co rozumět onou „funkcionalitou“ funkční gramotnosti. Názory na to se velice liší, a to jak co do určení konkrétních schopností a dovedností, které je možné považovat za nutné, tak co do jejich postačující míry, úrovně zvládnutí (pochopitelně při stálém uvědomování si relativnosti ne/gramotnosti).

Spektrum uvažovaných představ je dosti široké.²⁴⁾ Na jednom konci stojí relativně užší, konkrétnější pojetí omezující se na požadavek základního zvládnutí pravidel-

²¹⁾ Carman Hunter uvádí tři hlavní kategorie definic negramotnosti, z nichž každá je stavěna na jiném konceptu, pokud jde o podstatu a roli gramotnosti pro individuum a pro společnost. Alfabetizace podle něj v definicích vystupuje buď jako úsilí doplnit individuální kompetence, schopnosti, jimiž jedinec zatím nedisponuje (funkční gramotnost), nebo jako prostředek k vytvoření nezbytných podmínek dosažení vyšší kvality života (humanistický úkol), či jako součást výrazu politických a strukturálních skutečností (sociální kontext). (M. Gayfer/Ed.J, *Alphabétisation dans les pays industrialisés: point de mire sur la pratique*. Convergence, vol. XX, n. 3–4, 1987, citováno podle: S. Rassek, *Regards sur l'alphabétisation: sélection bibliographique mondiale*. UNESCO, Paris 1990, 138).

²²⁾ W. S. Gray, *L'enseignement de la lecture dans le monde*. UNESCO, Paris 1963.

²³⁾ *Records of the General Conference, Twentieth Session, Paris, 24 October – 28 November 1978*, vol. 1: Resolutions, Annex I. UNESCO, Paris 1979, 18.

²⁴⁾ Šířku daného spektra názorně ilustruje poznatek, že podle toho, ke kterému pojetí funkční ne/gramotnosti se přikloníme, můžeme najít v USA 1–50% funkčně negramotných (R. H. Forbes, *Functional Literary and Writing*, In: G. R. Austin – H. Garbes (Eds.) *The Rise and Fall of national Test Scores*, Academia Press, New York 1982, 53).

ných, opakovaných, běžných činností člověka na základě čtení, psaní a počítání (vyplnit objednávku, napsat dopis, zjistit potřebnou informaci²⁵⁾ apod.) – jakási aplikovaná gramotnost všedního dne. Na druhém konci se pak nachází pojetí značně široké – např. A. Hamadache a D. Martin jsou toho názoru, že funkcionalita musí napříště zahrnovat vše, co se týká života a plného rozvoje člověka; funkční gramotnost musí v každém případě odpovídat potřebám společnosti i motivacím a aspiracím individua.²⁶⁾

Podobně široké spektrum se nabízí i u uvažovaných úrovní zvládnutí určitých činností. G. Wells hovoří o čtyřech operačních úrovních gramotnosti (odpovídajících různým koncepcím). První úroveň (performační) znamená zakódování či dekodování psané zprávy (tedy její napsání a přečtení bez nějakých dalších nároků). Druhá úroveň (funkční) označuje průběžné užívání psaného jazyka v každodenní interpersonální komunikaci. Třetí úroveň (informační) se vztahuje k využívání psaní a čtení pro získání přístupu k naakumulovaným vědomostem, které zprostředkovává např. škola. Čtvrtá úroveň (epistemologická) je situována ještě výše: jde o to mít k dispozici prostředky, jimiž je možné ovlivnit, upravit, modifikovat existující znalosti a zkušenosti.²⁷⁾

Je ovšem pravda, že praxe²⁸⁾ se v pojetí funkční ne/gramotnosti zpravidla (nikoli však bez výjimek) přiklání spíše k těm konkrétnějším výkladům funkcionality a také ke střední úrovni zvládnutí požadovaných činností – ve škále od maximalistických požadavků týkajících se víceméně už vzdělanosti až k jakémusi základu funkční gramotnosti „pro přežití“ jde tedy častěji o tendování k tomu druhému.

Rozšiřování pojetí ne/gramotnosti za posledních padesát let lze ve stručnosti dokumentovat na vývoji přístupu organizace UNESCO k problému ne/gramotnosti.²⁹⁾

V období od konce druhé světové války až do r. 1964 se ne/gramotnost dávala do souvislosti zejména se základním vzděláním (a jeho kvalitou, zaměřením apod.). Od Světového kongresu ministrů školství o eliminaci analfabetismu v r. 1965 v Teheránu se rozšiřoval koncept funkční ne/gramotnosti. Zhruba až do r. 1974 se zdůrazňoval především ekonomický význam a ekonomické souvislosti funkční ne/gramotnosti. Od r. 1975 (konkrétně od Mezinárodního symposia o gramotnosti v Persepolisu v tomto

²⁵⁾ Např. v mezinárodním srovnávacím výzkumu funkční ne/gramotnosti dospělých s označením IALS (International Adult Literacy Survey), jehož druhé etapy se od r. 1996 účastní i ČR, je funkční negramotnost pojímána jako schopnost lidí zacházet s informacemi, participovat na světě informací (*Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS, část I. Hlavní výsledky*. Konsorcium SoÚ AV ČR a SCandC, Praha 1998, 5 a 9). V podrobnějším vyjádření se konstatuje, že termín gramotnost se zde užívá „k označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnosti rozumět tištěným informacím a využívat jich v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál (možnosti). Užívá se k označení širokého souboru schopností zpracovávat informace. Tento koncepční přístup ukazuje na rozmanité dovednosti, které utvářejí gramotnost v rozvinutých zemích.“ (*Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey*. OECD, Statistics Canada 1995, 3, citováno podle: *Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS, část I. Hlavní výsledky*. Konsorcium SoÚ AV ČR a SCandC, Praha 1998, 9–10

²⁶⁾ A. Hamadache – D. Martin, *Théorie et pratique de l'alphabétisation: politiques, stratégies et illustration*. UNESCO, Paris 1988.

²⁷⁾ *Understanding Literacy*. Interchange, vol. 18, n. 1–2, 1987, citováno podle: S. Rassekh, *Regards sur l'alphabétisation: sélections bibliographique mondiale*. UNESCO, Paris 1990, 114–115.

²⁸⁾ Ve vyspělých státech se koncept funkční ne/gramotnosti obecně přijímá od konce 70. let.

²⁹⁾ Viz např. L. Ramdas, *Women and Literacy: a quest for Justice*. Convergence, vol. XXIII, n. 1, 1990, 27–41; z širšího hlediska se vývojem pojetí ne/gramotnosti v rámci organizace UNESCO zabýval např. P. W. Jones (P. W. Jones, *International Policies for the Third World Education: UNESCO, Literacy and Development*. Routledge, London 1988).

roce) se důraz posunul směrem k uznávání dalších kritérií: sociálních, politických, kulturních, technologických a jiných a k celkově širšímu chápání ne/gramotnosti (gramotnost je chápána na obecné úrovni jako základní právo člověka, jako nástroj osvození člověka, jako prostředek k přístupu ke kultuře).

Je tedy možné jednoznačně konstatovat, že funkční ne/gramotnost začíná výrazně překračovat význam „ne/ovládání čtení a psaní“ (i když vazba na něj zejména u užších pojetí zůstává silná) směrem k širším a hlubším dovednostem, schopnostem a znalostem, ale neexistuje v podstatě konsensus v otázce konkrétního určení této šířky a hloubky (při respektování relativnosti ne/gramotnosti)³⁰.

TYPY A DRUHY NEGRAMOTNOSTI (TERMINOLOGICKÁ MINIINVENTURA)

Ne/gramotnost se sice nejčastěji – v obecném povědomí a částečně i ve specializovaných studiích o ne/gramotnosti – váže ke čtení a psaní (a počítání), je to však jen frekventovanější a nikoli výlučné pojetí. Kromě toho existuje již zmíněné pojetí ne/gramotnosti v přeneseném smyslu a také na tomto základě vzniklé zobecnělé pojetí ne/gramotnosti. V rámci všech těchto typů pojetí ne/gramotnosti pak existují dílčí, konkrétní druhy ne/gramotnosti.

Negramotnost v původním slova smyslu (minimální, základní) – tedy neovládání čtení, psaní a počítání – existuje v podobě tzv. úplné (integrální, komplexní) negramotnosti, kdy člověk neumí vůbec číst ani psát a nikdy se to neučil; v podobě tzv. pologramotnosti (semianalfabetismu), kdy člověk ovládá čtení, ale neumí psát; dále v podobě již zmíněné zpětné negramotnosti, kdy se člověk číst a psát naučil, ale tuto svou dovednost časem ztratil. Mezi negramotnými v původním slova smyslu se rozlišují také např. instrumentální negramotní (dospělí, kteří nikdy nechodili do školy) či lingvisticky negramotní (imigranti neovládající jazyk hostitelské země).³¹ Strukturální negramotnost je pak označení týkající se zemí, kde je více než polovina obyvatelstva ovládána ještě orální kulturou.³²

Funkční ne/gramotnost³³ se v některých svých konkrétních pojetích úzce přimyká k představě ne/gramotnosti v původním slova smyslu – funkční ne/gramotnost je v nich ještě dosti silně vázána na písmo a chápe se jako určité „přítvrzení“ kritérií pro

³⁰) Koneckonců neexistuje shoda ani v obecnějším přístupu k pojetí ne/gramotnosti. Shapour Rassekh uvádí tři příklady takovýchto rozporů, resp. rozdílů mezi koncepcemi různých autorů: 1) idea multiplicity forem či typů gramotnosti (funkční, technologická apod.) x odmítání takové relativity v obsahovém zaměření gramotnosti, 2) gramotnost a negramotnost jako dichotomie x gramotnost a negramotnost jako kontinuum (existuje škála dovedností, které má člověk ve větší či menší míře), 3) důraz na schopnost či dovednost x důraz na obsah, na konkrétní vědomost. (S. Rassekh, *Regards sur l'alphabétisation: sélection bibliographique mondiale*. UNESCO, Paris 1990, 18).

³¹) Viz S. Tanguiane, *Literacy and Illiteracy in the World: Situations, Trends and Prospects*. UNESCO, Paris 1990, 123.

³²) Zde se nabízejí zajímavé paralely mezi tímto typem společnosti a kultury (a ne/gramotností v ní existující) a dnešní společností (a ne/gramotností v ní existující), v níž se projevuje dosti výrazná a vlivná tzv. „sekundární oralita“ v souvislosti s působením rozhlasu a zejména televize (bližší viz v tomto paragrafu pasáž o tzv. televizní gramotnosti). (Termín „sekundární oralita“ používá Walter J. Ong – viz např. W. J. Ong, *Orality and Literacy: the technologizing of the Word*. Methuen, London 1982.)

³³) Ve francouzské literatuře se dosti často uplatňuje neologismus „illettrismus“, což má svůj důvod a smysl mimo jiné v tom, že lze stručně a na první pohled odlišit termíny „negramotnost“ (ve francouzštině „alphabétisation“ či alphabétisme“) a „funkční negramotnost“ („illettrisme“).

integrální ne/gramotnost směrem k praktické aplikaci čtení a psaní (a počítání). V tomto případě jde tedy vlastně o typ ne/gramotnosti v původním slova smyslu, event. o jeho vyšší stupeň – důraz se klade na to, že takto pojatá funkční ne/gramotnost hraje ve vyspělých společnostech obdobnou roli jako pojetí integrální ne/gramotnosti v současných méně vyvinutých zemích. Jak je ovšem patrné z předchozího paragrafu, konkrétní představy funkční ne/gramotnosti jsou různé – u některých autorů funkční ne/gramotnost splývá s ne/gramotností v přeneseném a dokonce i s ne/gramotností v zobecněném slova smyslu. V praxi se patrně nejvíce uplatňuje pojetí „zlaté střední cesty“ (jak již bylo naznačeno, jde o více než o ne/ovládání čtení, psaní a počítání, ale zároveň o méně než o jakýsi inventář základních znalostí z nejrůznějších oblastí života) – funkční ne/gramotnost pak stojí někde na pomezí ne/gramotnosti v původním smyslu a ne/gramotností v přeneseném smyslu.

Ne/gramotnost v přeneseném slova smyslu už zcela jednoznačně překračuje rámec základních ne/znalostí čtení a psaní (a počítání) a týká se ne/ovládání jiných, často dosti specializovaných dovedností, ne/znalosti jakéhosi základního penza vědomostí v určitém oboru, ne/schopnosti orientovat se v určité dílčí oblasti lidského života.

Právě do tohoto rámce spadají různé ne/gramotnosti ekologické, politické, právní, občanské, sociální, finanční, počítačové, mediální atd., které jsou v poslední době čím dál tím frekventovanější (alespoň v teoretické rovině – v rovině jejich pojmenování a vydělování se zdůrazňováním požadavků nutné alfabetyzace občanů v těchto směrech). Je třeba zároveň připustit, že v některých případech se zdá, že se určité slovní spojení používá spíše proto, že to „dobře zní“, než aby to bylo skutečně významové a obsahově účelné. Někteří autoři proto dávají – přinejmenším při vysvětlování příslušné ne/gramotnosti – přednost termínu „ne/kompetence“, event. hovoří o „programu minimálních kompetencí v základním vzdělání“.³⁴⁾

Ve všech těchto případech se navazuje na pojetí funkční ne/gramotnosti v tom smyslu, že jde o dovednosti a znalosti, které jedinci potřebují k tomu, aby se mohli uplatnit v rámci své komunity, aby mohli vykonávat své sociální role – role občana, spotřebitele, člena rodiny, pracovníka apod. Nejde tedy o dovednosti a znalosti jakéhokoli druhu a samy o sobě, jde o prakticky využitelné a využívané dovednosti a znalosti každodenního života, včetně schopností jejich funkčního uplatnění.

Konkrétních druhů ne/gramotnosti v přeneseném smyslu se objevuje mnoho a je dosti obtížné je uspořádat do nějaké, byť značně hrubé typologie vzhledem k tomu, že se velmi často překrývají a prolínají.

Komunikační ne/gramotnost se týká ne/schopnosti komunikovat, jednat, hovořit s druhými lidmi, ne/znalosti základních (psaných, ale zejména nepsaných) pravidel mezilidských kontaktů.

Občansko-politická ne/gramotnost zahrnuje ne/porozumění základním vlastním občanským právům a povinnostem, ne/orientaci v základních otázkách vývoje společnosti, které je jednotlivec členem.

³⁴⁾ Viz např. V. de Landsheere – G. de Landsheere, *L'éducation et la formation. Science et pratique*. PUF, Paris 1992.

Informační ne/gramotnost znamená ne/schopnost opatřit si nutné informace, ne/znalost cest a způsobů jejich získání (jak bylo uvedeno v předchozím paragrafu, zde dochází přinejmenším k částečnému prolínání s funkční ne/gramotností). Lze sem zařadit i tzv. mediální ne/gramotnost, tj. ne/porozumění základním otázkám fungování, funkcí, cílů a nástrojů médií, která ne/umožňuje člověku, aby vliv médií na svůj život zbytečně nepřecenil nebo naopak nepodcenil.

Kulturní ne/gramotnost se týká ne/existence základního přehledu o kulturních hodnotách, kulturním vývoji apod. alespoň v okruhu působnosti své společnosti.³⁵⁾ S tím úzce souvisí i tzv. vědecká ne/gramotnost vyjadřující ne/znalost základních informací o hlavních směrech vývoje současné vědy a zejména o jejím vlivu na současný život.

S tím související i specifická je ekologická ne/gramotnost ve smyslu ne/znalosti základních principů existence přírody, fungování ekosystémů, ekologické etiky, ekologického chování apod.

Velkou skupinu „dílčích ne/gramotností“ tvoří ne/znalosti a ne/ovládání jakéhosi základního penza vědomostí a dispozic k práci s nimi na úrovni běžného každodenního života: technická, finanční, právní, ekonomická, zdravotní a jiná ne/gramotnost.

Ve výčtu druhů ne/gramotnosti v přeneseném smyslu by bylo možné pokračovat³⁶⁾ -o uvedených příkladech se ale hovoří nejčastěji. Zmínit se blíže je nutné jen o jednom specifickém druhu – o počítačové ne/gramotnosti (ve významu ne/ovládání počítače na základní, uživatelské úrovni).

Tento druh ne/gramotnosti se poněkud vymyká těm předchozím. Nejde jen o ne/ovládání něčeho, co člověku usnadňuje, či přímo umožňuje existenci v jeho společenském prostředí. Navíc jde i o ne/orientaci v určitém specifickém komunikačním kódu, o ne/možnost zapojit se do zvláštního systému dorozumívání, který člověku může poskytnout totéž co čtení a psaní v gramotnosti v původním smyslu. Tím se počítačová ne/gramotnost velmi blíží smyslu a charakteru právě této ne/gramotnosti v původním slova smyslu a zvláště v budoucnosti (ovšem možná již nedaleké) se může stát v plném významu druhou ne/gramotností člověka – dejme tomu tak, jako je společnost jeho „druhou přírodou“. V souvislosti s „informatizací“, „komputerizací“, „multimedializací“ či „internetizací“ současných vyspělých společností se zdá, že pokud se bude pojetí ne/gramotnosti ještě někam dále šířit, bude to ve spojení právě s těmito tendencemi.

V zásadě obdobnou roli a obdobné postavení má pak i ne/gramotnost, kterou by bylo možné označit za cizojazyčnou – ne/ovládání čtení a psaní v jiném než mateřském jazyku (příp. jazyku země, v níž člověk trvale žije).

³⁵⁾ Konkrétním příkladem tohoto pojetí může být např. publikace E. D. Jr. Hirsch, *Cultural Literacy. What every American needs to know*. Houghton Mifflin Company, Boston 1987. V příloze této knihy je zařazen seznam jakýchsi klíčových pojmů, událostí, osobností apod., které by měl „gramotný Američan“ znát: začíná se skutečně od A (v angličtině) – anglické zkratky, abolitionismus, sněžný muž, potrat, Abraham a Izák, „Nepřítomnost je pro lásku totéž co vítr pro oheň“, absentismus, absolutní monarchie, absolutní nula, abstraktní expresionismus, akademická svoboda... – a končí se opravdu u Z – Zeus, hora Sion, sionismus, zvěrokruh, Zola, členění (města) na zóny, Zurich. (Je třeba upozornit, že tato kniha nemá charakter úplně srovnatelný s nejrůznějšími příručkami typu „Jak být ještě úspěšnější“, „Jak získávat přátele“ apod.)

³⁶⁾ K méně obvyklým druhům patří např. diskurzivní, kritická, tvořivá, mediatická, metalingvistická gramotnost, které uvádí K. Gnamus (charakter této typologie je ovšem založen na poněkud jiných principech než ostatní druhy ne/gramotnosti v přeneseném smyslu), event. hudební ne/gramotnost, u níž se dokonce rozlišuje aktivní a receptivní část apod.

V podstatě zobecněním principů pojetí ne/gramotnosti v přeneseném smyslu vzniklo spojení ne/gramotnosti nejširší: ne/gramotnost je chápána jako ne/ovládání určité sumy důležitých schopností, dovedností a znalostí, které jsou bezprostředně nutné k životu člověka v jeho komunitě, v jeho společnosti. V tomto rámci je třeba přiznat – byť to zní možná poněkud zvláště – gramotnost i členům neliterárních společností (pochopitelně s výjimkou gramotnosti založené na čtení a psaní, tj. v původním smyslu); vzhledem k výše zmíněné výrazné relativnosti ne/gramotnosti to ovšem zase tak zcela zvláštní není.

Zcela stranou všech doposud zmíněných druhů ne/gramotnosti stojí tzv. televizní gramotnost. Zde nejde o specifickou část mediální ne/gramotnosti, ačkoli by název k tomuto výkladu sváděl. Televizní gramotností se označuje situace vzniklá v poslední době v důsledku všeobecné „televizace“ vyspělých společností – děti si stále častěji a stále v nižším věku dlouho před dovedností čtení a psaní osvojují podoby komunikace, přijímání informací, snad i způsoby myšlení apod. založené na zcela jiném principu než na písmu (jako je tomu u ne/gramotnosti v původním smyslu, u funkční ne/gramotnosti a přinejmenším částečně i u ne/gramotnosti v přeneseném smyslu), a sice na spojení obrazu a mluveného slova na televizní obrazovce. Hlavní možná rizika této situace jsou vcelku zřejmá a často kritizovaná (i když v jiných souvislostech).

„Návyk“ na televizní gramotnost může v dětech vyvolávat dojem, že písmo jako takové i jako nástroj získávání informací je de facto zbytečné, a je tedy zbytečné si osvojovat čtení a psaní – vše podstatné se člověk stejně dozví: z televizní obrazovky. Určité oprávněnosti těchto obav nasvědčují poznatky o poklesu čtenářství zejména u mladších věkových kategorií³⁷⁾; o tom, že v aktivitách volného času v příliš mnoha případech jasně vede sledování televize před četbou; o tom, že když už mladí lidé čtou, velmi často sahají po něčem podobném televiznímu sdělování – komiksech, fotorománech atd.; o tom, že stále více lidí zná velké postavy světové literatury ne z knih, ale z jejich filmových či televizních zpracování.

Od tohoto momentu se potom odvíjejí další možná rizika: přijetí způsobu televizního sdělování jako normy komunikace ve vlastním každodenním životě, uznávání televizního zdroje jako autority (co není v televizi, to není důležité), snadnější podléhání názorům prezentovaným v televizi atd. atd. I když jistě není nutné v televizi vidět vždy příčinu veškerého zla (ať jím je vyšší míra funkční negramotnosti nebo cokoli jiného) a brát všechny apokalyptické vize (těch už bylo v souvislosti s televizí zformulováno dost a dost) jako již existující realitu, přece jen může být určitá obezřelost na místě.

4. PROBLÉMY STATISTICKÝCH ÚDAJŮ O NE/GRAMOTNOSTI³⁸⁾

Snad skutečně žádná ani publicistická, ani odborná studie a dokonce ani sebekratší žurnalistická informace o ne/gramotnosti se neobejde bez statistických údajů o tom, v jaké

³⁷⁾ V některých amerických školách dokonce sáhli k opatření odměňovat děti, které čtou knihy.

³⁸⁾ V textu tohoto paragrafu se vychází především z pojetí ne/gramotnosti v původním smyslu, resp. z dat získaných a vytvořených pod úhlem tohoto zásadního pojetí. Všechny obecné problémy, které jsou zde zmiňovány, se ovšem týkají v principu také funkční ne/gramotnosti. Obecný rámec a zdroj konkrétních příkladů v textu paragrafu představují oficiální statistické ročenky UNESCO z 80. a 90. let (především *Compendium des statistiques relatives l'analphabétisme*. UNESCO, Paris 1988; *Compendium of Statistics on Illiteracy – 1990 Edition*. UNESCO, Paris 1990 a dále pravidelně publikované *Statistical Yearbook* a *World Education Report* z 80. a 90. let).

zemi je jaká absolutní a relativní negramotnost, o kolik procent se stav (obvykle) zlepšil oproti předcházejícímu desetiletí, kolik lidí se během které alfabetizační kampaně stalo gramotnými atd. Rozhodně proto není bez zajímavosti podívat se blíže na to, o čem vlastně tak široce používaná data vypovídají a o čem vůbec mohou vypovídat.³⁹⁾

4.1. CO (se rozumí negramotností)?

Prvním zásadním problémem – jak vyplynulo z předchozích dvou paragrafů, kde byla tato otázka vysvětlována podrobněji – je nepochybně to, k jakému pojetí negramotnosti se uváděná data vůbec vztahují. Bylo již naznačeno, že v praxi uplatňovaná pojetí negramotnosti se liší téměř stát od státu a sjednocovací snahy UNESCO a jeho expertů a statistiků zatím výrazný úspěch nemají (i když postupně se situace lepší). Výsledek je patrný z jakékoli statistiky UNESCO: řada odkazů na to, z jakého pojetí negramotnosti údaj týkající se počtu negramotných v konkrétní zemi vlastně vychází (svým způsobem je přitom větší problém, když žádná upřesňující poznámka uvedena není – to totiž automaticky neznamená, že jde o pojetí, které ve svých oficiálních statistikách prosazuje UNESCO.⁴⁰⁾

Dosti často se např. ve statistikách UNESCO uvádí upozornění, že „lidé bez školního vzdělání jsou považováni za negramotné“ (např. u Barbadosu, Belize, Bermud, ale i u Izraele či Hongkongu), nebo že k negramotným jsou – jinde ovšem zase naopak nejsou – počítány i pologramotné osoby.⁴¹⁾

4.2. KDO (je posuzován z hlediska ne/gramotnosti)?

Druhým problémem je, ke komu se vlastně ne/gramotnost vztahuje, tj. kdo všeho přichází do úvahy při zkoumání, zda je či není negramotný (obecně jde velmi často o rámeček populace de iure). Zde je třeba uvažovat na několika různých rovinách.

První rovinou je věkové vymezení. Zpravidla se ne/gramotnost začíná posuzovat až od určité věkové hranice stanovené tak, aby měl člověk vůbec možnost regulérně se naučit číst a psát (a počítat) – u většiny zemí proto začínají statistiky negramotnosti věkovou skupinou patnáctiletých. Výjimky samozřejmě existují a není jich málo, a to jak směrem k vyššímu věku (např. Portoriko od osmnácti let, Svatá Helena a Malta od dvaceti let), tak častěji k nižšímu věku (k zemím uvádějícím vůbec nejnižší věkovou hranici patří Mauretánie a Thajsko – obojí od šesti let – a Dominikánská republika sledující negramotnost dokonce už od pěti let; dosti častá je hranice deseti let – např. i Lichtenštejnsko, San Marino a řada dalších). Nesnáze působí odlišný „start“ u statistik negramotnosti zejména tam, kde daná země vykazuje pouze jeden souhrnný údaj, tedy zahrnuje veškerou populaci od uvedeného věku výše (tam, kde se uvádějí počty

³⁹⁾ Trochu jinou, i když související záležitostí je vědomé zkreslování či spíše přehánění a nadsázky, které se velmi často objevují zejména v žurnalistice – tam se s tím ovšem alespoň částečně předem počítá.

⁴⁰⁾ Oficiální definice negramotnosti, kterou se UNESCO snaží prosazovat ve statistikách, je uvedena v paragrafu 2.

⁴¹⁾ Velice zvláštní pojetí se objevuje u dat ze Salvadoru z r. 1961 – do počtu negramotných byly zahrnuty i „osoby, o nichž nebylo známo, zda umějí číst a psát“ (lze ovšem předpokládat, že toto konstatování vychází ze znalosti celkové situace v zemi).

negramotných v jednotlivých věkových kohortách, je pochopitelně snadné údaj za mladší věkovou skupinu prostě odečíst).

Horní věková hranice pro negramotnost se zpravidla (logicky) neuvádí (v rozpisech počtu negramotných podle věkových kohort se uvádí nejvyšší věková kategorie – zpravidla 60+ nebo 65+) – ovšem zase s výjimkami. Do statistik negramotnosti v 70. a 80. letech se např. nemohli dostat lidé nad 50 let z Indonésie a Fidži, nad 49 let ze Súdánu a Kuby, nad 45 let z Holandských Antil a Iránu a dokonce nad 30 let z Beninu.⁴²⁾ Při posuzování ne/gramotnosti v zemích, které stanovují výjimečně nízkou dolní či horní věkovou hranici, je třeba brát v úvahu proces postupné alfabetizace – v řadě případů je míra gramotnosti výrazně vyšší u mladších věkových kategorií než u starších (těžko se to ovšem může týkat výše uváděné dolní hranice pěti i šesti let). Zároveň je třeba alespoň částečně – při pokusech o odhady procenta negramotnosti – brát ohled na nižší průměrný věk, jehož se dožívají obyvatelé řady rozvojových zemí jakoby nepočítajících s posuzováním negramotnosti ve vyšších věkových skupinách.

Druhou rovinou problému, ke komu, k jaké populaci se posuzování ne/gramotnosti vztahuje, je otázka vnitřního členění obyvatelstva určitého státu v souvislosti s národnostními skupinami nebo skupinami žijícími specifickým životním stylem a vydělení některých z nich. K vyřazení nomádských skupin ze „sčítání“ v některých zemích Afriky, Asie i Latinské Ameriky (např. Ekvádor, Afghanistan, Irán a řada dalších výslovně konstatujících tento krok) vedou spíše pragmatické důvody – není znám ani celkový počet jejich příslušníků; obecně se přitom předpokládá jejich negramotnost).⁴³⁾ Obdobně – ale někdy i částečně politické – důvody mohou vést k vedomému opomenutí některých národnostních, etnických minorit (např. v 80. letech indiánů v Peru nebo jakékoli jiné než „národní populace“ v Syrské arabské republice či jakékoli jiné než „libyjské populace“ v Libyjské arabské lidové džamáhirji).⁴⁴⁾

Zdrojem snad největších nejasností na této úrovni jsou imigranti, a to jak „čerství“ uprchlíci, kteří žijí v cizí zemi s různým oficiálním statutem, či dokonce ilegálně, tak i ti, kteří již získali příslušné statní občanství.

S otázkou imigrantů a jejich ne/gramotnosti totiž neoddělitelně souvisí další problém údajů o ne/gramotnosti: o ne/gramotnost v jakém jazyku jde?⁴⁵⁾ Úvahy o ne/gra-

⁴²⁾ Velmi zvláštním rozpětím pro vykazování negramotnosti v 80. letech byla i jediná věková hranice u Běloruska a Ukrajiny: 9–49 let.

⁴³⁾ Svým způsobem to potvrzují např. publikované údaje z 80. let z Jemenu, kde byla v kategorii „nomádská populace“ konstatována negramotnost 99,9% (o způsobu získání dat se bohužel příslušné zdroje nezmiňují).

⁴⁴⁾ Formálně korektnější postoj v téže době prokázal Kuvajt – údaje o negramotných v zemi vykazoval zvlášť za „kuvajtskou“ a zvlášť za „ne-kuvajtskou“ populaci. Ještě detailnější členění se objevuje u Jižní Afriky: kromě negramotnosti celkové, negramotnosti městské populace a negramotnosti venkovské populace se uvádí zvlášť negramotnost populace „Bantu“, „bílé“, „asijské“ a „barevné“.

⁴⁵⁾ Tato otázka se ovšem netýká jen statistik a úvah okolo nich velice praktického a zásadního rozměru nabývá daná otázka v konkrétních alfabetizačních kampaních – v jakém jazyku mají vlastně prohibovat? Někteří autoři (např. již zmiňovaný P. Freire) jednoznačně prosazují mateřský jazyk a preferují ho před tzv. národním jazykem (problém bilingvismu pro člověka, jehož mateřský jazyk není národním jazykem společnosti, v níž žije). Mateřský jazyk upřednostňovalo také UNESCO v 50. letech, nyní je v této otázce méně striktní. Důvodem jsou dnes již prakticky čtyřicet let trvající diskuse na toto téma mezi odborníky, aniž se podařilo dospět k jednotnému názoru. Při problému výběru jazyka se poukazuje např. na to, že v některých případech neexistuje jeho psaná podoba, i na to, že jazyk plní různé funkce, které je třeba při jeho výběru pro alfabetizaci vzít v úvahu (úřední, náboženská funkce, funkce kulturní identity a další funkce).

motnosti zpravidla vycházejí – aniž je to vždy výslovně řečeno – z mateřského jazyka. První nejasnosti z hlediska statistik (i když nejen jich) vznikají ve vícejazyčných zemích – nejen např. v Indii, v níž existuje „lingvistický patchwork“⁴⁶⁾ z šestnácti set jazyků a dialektů, ale i ve „francouzsko-anglické“ Kanadě: půjde o mateřský jazyk, nebo o úřední jazyk, či o některý (a který) z úředních jazyků? Na úrovni statistik UNESCO lze tuto situaci ilustrovat na příkladu Čadu (gramotnost ve francouzštině nebo v arabštině), Gabonu (gramotnost pouze ve francouzštině) či Tanzanii (gramotnost pouze v jazyku kishahili) – většina zemí se ale k této otázce implicitně vůbec nevyjadřuje.

Ještě více situaci komplikují právě imigranti, pro které by v mnoha případech ne/gramotnost v jazyku země, která je přijala a v které žijí, byla vlastně cizojazyčnou ne/gramotností. Kromě toho v realitě se stává, že se zejména starší imigranti jazyk své „nové vlasti“ nenaučí a někdy dokonce ani nechtějí naučit – přitom žijí v komunitě svých krajanů, a tak de facto jim k zapojení do života této komunity stačí gramotnost v jejich mateřském jazyku (byť je neznalost jazyka majority společností ve skutečnosti nepochybně handicapuje). Tito lidé jsou zároveň gramotní (v mateřském jazyku) i negramotní (v jazyku země, v níž žijí). V některých statistikách se přímo a výslovně uvádí, že se údaje týkají populace příslušné země bez imigrantů (ať mají či nemají dané státní občanství), jindy se údaje o imigrantech uvádějí zvlášť (pokud jsou k dispozici) a často se o této otázce prostě mlčí.

4.3. JAK (se zjistila ne/gramotnost)?

Třetí problém spočívá v metodice či metodě, kterou se dospělo k určení absolutního počtu nigramotných a procentu nigramotných v populaci konkrétní země – existuje jich celá řada a některé nejsou právě nejspolehlivějším zdrojem přesných a zejména úplných informací.

Především je rozdíl v šetřeních založených na objektivním zjišťování (je nutné provést určité úkony, na jejichž realizaci a úrovni realizace se zřetelně pozná ne/gramotnost a její míra) a na subjektivních výpovědích. Podle mnoha zjištění z Francie, USA a dalších, především vyspělých zemí⁴⁷⁾ se drtivá většina nigramotných za svou nigramotnost stydí, pocituje ji jako určité stíγμα a tedy se brání ji přiznat a spíše všemožně usiluje o to, aby se o skutečném stavu věci nikdo nedozvěděl. Za těchto okolností lze jen těžko čekat aktivní spolupráci nigramotných při výzkumech (částečně se to vztahuje i na objektivní formy zjišťování ne/gramotnosti – výjimku tvoří případy, kdy se nigramotní nemohou vyhnout příslušným testům).

Dále je nutné brát v úvahu specifiku tzv. odhadů, jejichž výsledkem dosti často jsou i oficiálně uváděné údaje o nigramotnosti – tam, kde z nejrůznějších důvodů není možné získat konkrétní údaje z reality, nebo by tyto údaje mohly být jen velmi přibližné, se využívá expertních odhadů, zpravidla místních odborníků, jen někdy odborníků z UNESCO a jiných mezinárodních organizací zabývajících se otázkami vzdělání a ne/gramotnosti. U dat získaných touto cestou však zpravidla je připojena poznámka o tomto jejich původu (objevuje se to i v „neoficiálnějších“ ročenkách o nigramotnosti vydávaných organizací UNESCO).

⁴⁶⁾ Termín M. Burnetové – viz M. Burnet, *ABC of Literacy*. UNESCO, Paris 1965, 52.

⁴⁷⁾ Viz např. J. P. Vélis, *La France illettrée*. Ed. du seuil, Paris 1988.

Relativně nejpřesnější a rozhodně nejreprezentativnější údaje o ne/gramotnosti lze získat z celostátních, oficiálně organizovaných sčítání, cenzovních šetření – za předpokladu, že je v nich vůbec položena otázka na ne/gramotnost všech členů domácnosti. I tento způsob má ovšem své vady na kráse: tato šetření se uskutečňují zpravidla jen ve vyspělejších zemích, mají delší časové intervaly, kromě běžných problémů těchto šetření zde působí i již zmíněná neochota negramotných přiznat se ke svému handicapu.

Všechny ostatní běžné typy zjišťování ne/gramotnosti – kromě cenzů – jsou v podstatě spíše výběrového charakteru: nepostihují plošně celou společnost. Jejich reprezentativnost (vzhledem k negramotnosti ve společnosti jako celku) je dosti problematická. Je třeba počítat jednak s již zmíněnou, někdy krajní neochotou negramotných přiznat se, být anonymně, ke své negramotnosti, jednak s tím, že přinejmenším část z tzv. rizikových skupin, u nichž lze častěji očekávat negramotnost, se nepohybuje v prostředí, kde se nejrůznější šetření zpravidla odehrávají (pokud nejsou vysloveně zaměřená na negramotnost a na její nejpravděpodobnější potenciální nositele).

Odkud lze tedy nějaké údaje o počtu a procentu negramotných v populaci získat (kromě již výše zmíněných odhadů a cenzů)?

Mohou to být např. statistiky o školní docházce, resp. o jejím ukončení. V některých oblastech se neabsolvování určitého stupně základního vzdělání chápe jako faktická negramotnost – v tomto případě se hovoří o tzv. konvenční negramotnosti: je dohodnuto, že všichni ti, kteří neabsolvovali určitou třídu či určitý počet let docházky do školy, jsou považováni za negramotné, a to bez ohledu na jejich skutečné ne/znalosti a ne/dovednosti ve čtení a psaní (a počítání).

Jiným zdrojem – již výrazně výběrovým – jsou výsledky „testů“, které musí lidé podstupovat při různých příležitostech (ovšem opět je zde úvaha o tom, kolik skutečně negramotných – zde nejde o funkční ne/gramotnost – lidí dojde až do situace, kdy mohou či musí podstoupit šetření tohoto typu). Klasickými příklady jsou velice jednoduché testy na zjišťování schopností, dovedností či znalostí při nástupu branců na vojenskou službu, při nástupu nových zaměstnanců do určitého typu povolání či zaměstnání apod. V těchto případech nejde o to, nakolik dobře lidé dané testy vyplní (o to jde u gramotných osob), ale podstatné je, že při právě těchto příležitostech lze odhalit negramotnost.⁴⁸⁾

Problémy výše uvedenými pod záhlavím „CO“, „KDO“ a „JAK“ ještě různé nejasnosti okolo statistik ne/gramotnosti nekončí (dále může jít třeba o nesrovnalosti vyplývající z odlišnosti časových termínů, k nimž byla zjišťována ne/gramotnost v jednotlivých zemích, z vyjímání určitého regionu některého státu ze zkoumání ne/gramotnosti apod.). Pokud se všechny problémy s tím související postaví vedle sebe a sečtou, nutně to vyvolá poněkud kacířskou otázku: stojí vůbec tolik vynaložené námahy za získání dosti problematických údajů, jejichž platnost a úplnost je z nejrůznějších stran podmiňována a omezována? V podstatě jde přitom o dvě záležitosti: o definici ne/gramot-

⁴⁸⁾ Americká armáda mívala základní testy IQ, logických schopností apod. ve dvou verzích: pro gramotné a pro negramotné brance.

nosti a o číselné údaje o ne/gramotných. Oba dva momenty jsou zároveň úzce propojeny úvahou o smyslu a cíli – k čemu mají definice (a na nich založené číselné údaje) vlastně sloužit, co se od nich očekává a co mohou vyjadřovat a postihovat?

C. S. J. Hunter označuje představu o důležitosti podání přesné definice ne/gramotnosti za jeden ze tří mýtů v rámci zkoumání ne/gramotnosti,⁴⁹⁾ přičemž operuje zejména faktem, že v žádné zemi dosud de facto neexistuje kritérium k upřesnění toho, co znamená skutečnost být analfabetem. Konstatuje dále, že statistiky o ne/gramotnosti nevypovídají nic o úrovni kompetence gramotnosti – vrchním arbitrem je vždy individuum žijící v daném místě v dané době (jiní autoři v této souvislosti hovoří o významu „sociálního kontextu“). Obdobné argumenty používá Hunter při „bourání“ dalšího z mýtů problematiky ne/gramotnosti, jímž je podle něj předpoklad, že je možné hodnotit země srovnáním relativní úrovně gramotnosti. Hunter konstatuje, že toto učinit nelze, protože ne/gramotnost je pohyblivá, liší se stát od státu. Současně Hunter doporučuje rozlišit úrovně kompetence nezbytné pro uspokojení potřeb obyvatelstva (ve smyslu „společnosti“) a pro uspokojení potřeb individua.

Skutečnosti a argumenty, které Hunter uvádí, bezprostředně vycházejí z podstaty relativnosti ne/gramotnosti a projevují se zejména při pokusech o komparaci situace v jednotlivých zemích. Obecně vzato snad nikdo (ani Hunter) nepochybuje o významu definování ne/gramotnosti v rámci určité společnosti, společenského celku, kde existují zhruba stejné podmínky i zhruba stejné požadavky, pokud jde o zařazení člověka do života jeho komunity a jeho společnosti. Je ovšem pravda, že informace o tom, jak jednotlivé země ne/naplňují jedno jediné, centrálně stanovené kritérium ne/gramotnosti v situaci výrazných odlišností a rozdílů mezi zeměmi (tedy jakousi „absolutní“, univerzální představu o ne/gramotnosti), by příliš velký praktický smysl neměla – i kdyby se taková data dala získat. Bylo by pak sice možné lépe srovnávat různé země, ale jednalo by se spíše o teoretické či statistické „cvičení“ než o postižení reality, odlišné v jednotlivých zemích, či dokonce o možné východisko k žádoucími alfabetačním kampaním (event. reformám systému vzdělávání apod.).

Smysluplnější a prakticky mnohem využitelnější jsou pak informace o ne/gramotnosti získávané na základě jiné obecné představy: informace o tom, jak jsou obyvatelé konkrétní země ne/gramotní v celku své společnosti, vzhledem k podobě a úrovni gramotnosti, která je v jejich konkrétních podmínkách nutná, event. obvyklá či standardní (tedy jakási relativizující, individualizovaná představa). Informace založené na tomto přístupu postihují realitu jednotlivých zemí a mohou velmi dobře sloužit jako východisko k modifikacím zaměření, forem, metod atd. vzdělávacího systému. Je pravda, že v tomto případě se značně komplikuje komparace ne/gramotnosti v různých zemích. Třetí cesta se však (alespoň zatím) neukazuje: buď snadno srovnatelná, ale de facto o ničem podstatném nevypovídající data, nebo data o reálné situaci, která lze obtížně srovnávat. Zajímavým návrhem v této souvislosti je pojetí výše zmíněného C. S. J. Huntera: gramotnost by mohla sloužit jako měřítko pro srovnání – označovala by míru, v níž je individuum schopno účinně „fungovat“ ve své vlastní společnosti.

⁴⁹⁾ C. S. J. Hunter, *Myths and Realities of Literacy/Illiteracy*. Convergence, vol. XX, n. 1, 1987, 1–7.

Problém současných statistik ne/gramotnosti spočívá mimo jiné v tom, že oficiálně deklarují požadavky spíše na jednotnou definici a snadno srovnatelná data (viz např. UNESCO), což stejně všechny státy nesplní anebo ani nemohou splnit a získaná data nakonec jsou jen obtížně srovnatelná; zároveň ale deklarovaný přístup od počátku zabraňuje systematickému sbírání dat, u nichž by sice byla menší možnost komparace, ale o to větší vypovídací hodnota vzhledem k dané zemi (ve smyslu Hunterova pojetí gramotnosti jako měřítka). A tak statistiky často nemají v dostačující podobě data ani prvního, ani druhého typu, resp. jsou dosti obtížně rozpletnutelným klubkem dat získaných mixem z obou přístupů.

Pokud jde o samotné statistiky ne/gramotnosti, kromě toho, co již bylo konstatováno výše, je třeba ještě něco dodat. UNESCO bývá velice často v souvislosti se svými statistikami kritizováno – jednak proto, že s nimi a zejména s jejich kvalitou se pojí příliš mnoho nezodpovězených otázek, jednak (a to výrazněji) proto, že je UNESCO považuje za tak zásadní (např. P. W. Jones hovoří přímo o „obscesi“ UNESCO těmito statistikami⁵⁰).

The Multiple Significance of il/literacy (A World Full of Illiterates)

Summary

Literacy and illiteracy are phenomena typical for their relativity depending on the nature of a particular society and community, and as terms they are characterised by multiple meanings which in many cases already have a very loose and sometimes purely associative link to in/ability to read, write or do simple arithmetic. At present one can distinguish a series of different types and kinds of il/literacy (e.g. functional, computer, foreign language, ecological, communicational, informational, music etc. etc. il/literacy). Basically one can speak of three main groups, i.e. illiteracy in its original sense, its transferred sense, and the generalised sense of il/literacy.

The current lack of consistency in the use of the term il/literacy is strongly reflected in widely used statistical data on il/literacy. The value of this data and its useability for purposes of comparison depends principally on answers to the questions of WHAT (is understood by il/literacy), WHO (is being judged from the point of view of il/literacy) and HOW (il/literacy is identified).

⁵⁰ P. W. Jones, *International Policies for Third World Education: UNESCO, Literacy and Development*. Routledge, London 1988, 354.