



Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti¹

MARTINA ŠMEJKALOVÁ, NAĀA VONDROVÁ,
IRENA SMETÁČKOVÁ, MARTIN CHVÁL

Abstrakt: Tato teoretická studie se zabývá tématem definování funkční jazykové gramotnosti pro jazyk mateřský (první). Důvody jsou následující: (1) Téma gramotnosti je v současné době aktuální a dochází k propracování celé řady definic pro různorodé gramotnosti více či méně vázané k tradičním obsahům školního kurikula. (2) Definice funkční jazykové gramotnosti pro jazyk mateřský (první) nebyla dosud v domácí odborné komunitě významněji diskutována. (3) V oblasti vzdělávání v mateřském (prvním) jazyce je v posledních letech vlivem mezinárodních výzkumů akcentována gramotnost čtenářská; z perspektivy neredukovaně pojaté komunikace zůstává definice jazykové gramotnosti poněkud stranou.

Definice funkční jazykové gramotnosti v této studii byla navržena jednak s oporou o etablovaná vymezení gramotností matematické a čtenářské, jednak s oporou o analýzu domácí i zahraniční literatury zabývající se snahou o definici funkční jazykové gramotnosti v mateřském (prvním) jazyce.

Výsledkem studie je návrh definice funkční jazykové gramotnosti jako komplexu znalostí, dovedností, schopností a postojů týkajících se užívání mateřského (prvního) jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností.

Klíčová slova: gramotnost, čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, funkční jazyková gramotnost

ÚVOD

Kořeny současného chápání funkční gramotnosti jsou přes 60 let staré a za dlouhou dobu svého vývoje (např. UNESCO, 1976; Gavora, 2002, 2003;

Rabušicová, 2002; Šebesta, 2005) prodělaly zásadní vývoj ve smyslu specializace výchozích principů. Nejenže celosvětově nepanuje shoda na jediném vymezení, ale navíc se definice gramotnosti může lišit podle toho, z pozice které disciplíny je

¹ Článek vznikl jako výstup grantového projektu TAČR TL03000469 *Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol.*



nahlížena (pedagogika, pedagogická psychologie, antropologie atd.; Ortlieb, 2014; Wagner, Zahra & Lee, 2016; srov. také UNESCO, 2005, s. 30, 147n.).

Naším cílem není tyto dilematické otázky řešit. Vycházíme z předpokladu, že pohybujeme-li se v konceptuálním rámci funkční gramotnosti, je její součástí podle převažujícího současného chápání především čtenářská gramotnost společně s gramotností matematickou a přírodovědnou.² V dnešní době nicméně již běžně uvažujeme také gramotnost počítačovou a informační, gramotnost technickou, gramotnost sociální, gramotnost finanční a ekonomickou, gramotnost zdravotní, gramotnosti pohybové a další (Zezulková, 2015, s. 13).³

Z uvedeného výčtu se zdá, že je namístě otevření diskuse o definici gramotnosti jazykové, jejíž vymezení pro český jazyk jako jazyk mateřský (první) dosud nebylo důsledně provedeno.⁴ Zatímco totiž na vymezení a rozvoj matematické a čtenářské gramotnosti měly pozitivní vliv mezinárodní organizace realizující výzkumy výsledků vzdělávání (Straková, 2016), gramotnost jazyková oporu v podobně robustních zahraničních šetřeních nemá, což se patrně promítlo i do diskutabilního stavu v jejím teoretickém uchopení v domácím prostředí. Výzkumy PISA, které mají silný vliv na konceptualizaci vzdělávacích cílů, se zabývají výhradně čtenář-

skou gramotností. Jazykovou gramotnost PISA explicitně nevyčleňuje, ale znalost jazyka, včetně jeho struktur, je pojímána jako součást, resp. podmínka čtenářské gramotnosti. Usuzovat na to můžeme z operacionalizace čtenářské gramotnosti, která zahrnuje „širokou škálu kognitivních kompetencí, od základního dekodování přes znalost slov, gramatiky a větších jazykových a textových struktur a znaků až po znalosti o světě“.⁵

K tomu je třeba vzít v úvahu následující fakta.

Výuka mateřského jazyka v zemích OECD i v nečlenských zemích je značně odlišná, a to jak z hlediska struktur vzdělávacích systémů, tak z hlediska tradic výuky. Pokud tedy chceme uvažovat funkční jazykovou gramotnost pro jazyk mateřský (první), a nechceme-li zároveň zcela ignorovat tradici a podobu českého vzdělávacího systému, potom se musíme smířit s určitou mírou tradičnosti i ve vlastní definici. Tradiční pojetí výuky českého jazyka je v současnosti silně rozkolísáváno jednak právě zmíněnými mezinárodními šetřeními, jednak okolnostmi vyplývajícími z nové reality distanční výuky, jež je příznivá k omezování faktických poznatků a terminologie, které jsou jednou z největších zátěží domácího vzdělávacího systému. Nicméně ohled k tradicím českého vzdělávání nelze ani za této situace zcela pominout, aniž by naše vymezení

² PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Dostupné z www.oecd-ilibrary.org.ezproxy.is.cuni.cz

³ Srov. např. časopis *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2/2018, nejnověji 3/2021.

⁴ V odborném diskurzu se preferuje termín „první jazyk (L1)“ (Sloboda, 2017). Silná tradice pojmu „mateřský jazyk“ nás vede k tomu, že v této studii volíme hybridní označení „jazyk mateřský (první)“.

⁵ PISA for Development Brief 8. Dostupné z www.oecd.org



nebylo ve vztahu ke školské realitě zcela disparátní.

Pro obor slovenského jazyka a literatury, tedy tzv. blízcě příbuzného jazyka, otevřela diskusně otázky související s rozšiřujícím se kontextem gramotností Liptáková (2015).⁶ Za základní model gramotností pokládá rozvíjení „čitateľskej a pisateľskej gramotnosti“, ostatní pokládá za „nadstavbové obsahové modely“ (ibid., s. 91–92). Registruje i tzv. nové gramotnosti, a sice multimediální a multimodální gramotnost, upozorňuje také na „transkurikulární charakter“ gramotností a na dva základní přístupy k nim: obsahovou gramotnost (obsah vyučovacího předmětu; *content area literacy*) a procesovou gramotnost (proces, jak se žák učí; *disciplinary literacy*) (ibid., s. 92).⁷

Přestože jsme si vědomi důležitosti komplexní soudržnosti celého rámce funkční gramotnosti a respektujeme i výše uvedený požadavek transkurikulárnosti, budeme se věnovat jen třem gramotnostem, které pokládáme za základní. Důvod naší volby je prostý: vracíme-li se k původnímu významu gramotnosti coby trivia, tedy čtení, psaní a počítání,⁸ potom je korespondence čtenářské, jazykové a matematické gramotnosti zřejmá.

Ze všech těchto důvodů je cílem našeho článku:

- systemizovat stávající definice matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti a naznačit možnosti jejich propojování;
- nabídnout vlastní pohled na definici funkční jazykové gramotnosti jako předpokladu koncepční souměrnosti a zároveň vyváženost této komplexní gramotnostní triády.

MATEMATICKÁ GRAMOTNOST

V České republice je široce přijímán koncept matematické gramotnosti, který byl vymezen v rámci šetření PISA 2003.⁹ Tým odborníků tento pojem mírně upravil do následující podoby: „Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.“ (Faltýn, Nemčíková & Zelendová, 2010, s. 22)

Toto obecné pojetí bylo v souladu s pojetím PISA dále operacionalizováno do podoby tří složek matematické gramotnosti. Tou první jsou situace a kontexty, v nichž jsou zasazeny úlohy, které žáci řeší. Druhou složkou jsou kompetence, které se při řešení těchto úloh uplatňují: matematické uvažování, matematická

⁶ Slovenská didaktika výstižně problematizuje obohacování pojmu „gramotnost“ různými příležitostmi, neboť čtení i psaní je s termínem gramotnost inherentně spjata (Gavora, 2006, cit. dle Liptáková et al., 2015, s. 151).

⁷ Oba přístupy ke gramotnostem jsou v zahraničí živé a produktivní (viz např. Ming, 2012).

⁸ Jedná se o osvojení základních nástrojů umožňujících manipulaci s mentálními reprezentacemi, a tedy uchopování kultury. Od tohoto chápání je současná diskuse již vzdálená, ale přesto v ní zaznívá v poloze „užitečnosti“, „aplikovatelnosti“ a „kumulace“ znalostí a dovedností, které gramotnost tvoří.

⁹ V materiálu *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003* (2004) je podrobně rozpracován pojem matematické gramotnosti až do úrovně konkrétních úloh a uvedení odborných zdrojů.



argumentace, matematická komunikace, modelování, vymezení problémů a jejich řešení, užívání matematického jazyka a užívání pomůcek a nástrojů (ibid., s. 22 a 23). Třetí složku tvoří matematický obsah, který lze rozdělit např. na kvantitu, prostor a tvar, změnu a vztahy a neurčitost (ibid., s. 23).

Další vlivné pojetí nalézáme v tematických zprávách České školní inspekce (ČŠI), které konkrétnější vymezení využívají pro formulování indikátorů rozvíjení matematické gramotnosti v praxi. Podle zprávy z roku 2019/2020 (Novosák et al., 2020, s. 8) spočívá matematická gramotnost:

- v porozumění různým typům matematického textu (symbolický, slovní, obrázek, graf, tabulka) a v aktivním používání či dotváření různých matematických jazyků;
- ve schopnosti získávat a tříditi zkušenosti pomocí vlastní manipulativní, experimentální a badatelské činnosti;
- v zobecňování získaných zkušeností a objevování zákonitostí;
- ve tvoření modelů a protipříkladů a v dovednosti vhodně argumentovat;
- ve schopnosti účinně pracovat s chybou jako podnětem k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky;
- ve schopnosti individuálně i v diskusi (především se spolužáky) analyzovat procesy, pojmy, vztahy a situace v oblasti matematiky;
- v potřebě žáka opakovaně zažívat radost z úspěšně vyřešené úlohy, pochopení

nového pojmu, vztahu, argumentu nebo situace a v důvěře ve vlastní schopnosti.

Z hlediska didaktiky matematiky se problému systematicky věnuje Kuřina (2019, s. 176–177), který vymezuje matematickou gramotnost z hlediska zahrnutých kompetencí úžeji. V úvahu také bere závislost na věku žáků. Matematickou gramotností na úrovni *mté* třídy *ktého* stupně rozumíme:

- schopnost porozumět matematickému textu (slovnímu, symbolickému nebo obrázkovému);
- schopnost vybavovat si potřebné matematické pojmy, postupy a teorie;
- dovednost řešit úlohy jak z matematiky, tak i z jejich aplikací, které jsou (obvykle bezprostřední) aplikací probraného učiva.

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Podobně čtenářská gramotnost si mezi gramotnostmi a ve vzdělání postupem času vydobyla nezastupitelné a klíčové místo a je teoreticky propracována i prakticky uplatňována do té míry, že by nebylo v možnostech této studie veškerou sekundární literaturu resumovat.¹⁰ Upozorníme proto jen na ty body, které se nám z pohledu integrace jazykové výchovy zdají problematické. Dlouhodobé a mnohostranné uchopování tématu s sebou totiž přirozeně nese i některé otazníky, jako je např. zastřený vztah k jazykovému učivu, s nímž čtenářská gramotnost prioritně sdílí jeden unitárně vyučovaný školní předmět.

¹⁰ Nejnověji shrnuje teoretické zázemí oboru ve své disertační práci Koželuhová (2020).



Změny ve vývoji pojetí čtenářské gramotnosti jsou zevrubně představeny v programovém dokumentu *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* (ČŠI, 2019b, např. s. 9–11), jež je „upravenou a mírně zkrácenou verzí anglického originálu“ (s. 2). Uvádí se tam rovněž definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k účasti ve společnosti.“ (ibid., s. 9). Kosmopolitismus a všeobecná přijatelnost vymezení čtenářské gramotnosti jsou dobře patrné např. i z její ruské mutace.¹¹ Jednotlivé části definice jsou následně konkretizovány podobně, jako jsme uvedli v případě gramotnosti matematické (ibid.).

Co se týče zapojení jazykového učiva do konceptu čtenářské gramotnosti, rozhlížíme se i po tom, jak se s touto výzvou vypořádává pedagogický terén. Například v metodickém materiálu Janotové a kolektivu je patrná snaha o zapojení problematiky gramatické: „PISA testuje čtenářskou gramotnost, kterou nechápe pouze jako schopnost nahlas přečíst či dekodovat text, ale též porozumět gramatice i složitějším syntaktickým strukturám.“ (Janotová et al., 2020, s. 11)

To je pohled velmi užitečný, obtíž pro jeho bezpodmínečné přijetí spočívá patrně v tom, že syntaktické struktury (jakéhokoli stupně složitosti) jsou přirozeně součástí gramatiky; jejich vyčlenění mimo

gramatiku je proto z hlediska výstavby kurikula stěžejně pochopitelné.

Snaha o precizaci definičního kritéria se mohla odrazit v tom, že „čtenářská gramotnost bývá vymezována velmi široce“ (Šebesta & Hedin, 2019, s. 22). To však nemusel být důvod jediný: za širokým vymezením definice se může skrývat i imperativ školní reality, kdy musí být výuka z hlediska rozvíjených znalostí/dovedností propojená a komplexní. Navíc šíře vymezení může odrážet i snahu o překlenutí tradičních kategorií cílů vzdělávání: znalosti, dovednosti, postoje, někdy i hodnoty.

Metodický materiál *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání* (Havlíková et al., 2020, s. 4) definuje čtenářskou gramotnost jako celoživotní „schopnost uplatnit získané vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty při práci s texty v nejširším slova smyslu“. Počítá přitom se dvěma jejími hlavními liniemi (ibid.): (1) Základní čtenářská gramotnost zahrnuje „znalosti, dovednosti a postoje uplatňované při výběru textu podle potřeby a vlastní čtení s porozuměním celku nebo části textu, včetně vyhledání konkrétní informace“. (2) Kritická čtenářská gramotnost zahrnuje „znalosti, dovednosti a postoje využitelné při hodnocení informací v textu s ohledem na jeho obsahovou a formální stránku (např. argumentace); posuzování textů v jejich kontextu a porovnávání s vlastní zkušeností; způsoby čtení, čtenářské strategie s ohledem na situaci, účel čtení a charakter textu, odolnost při čtení atp.“

¹¹ Viz podobné znění z roku 2009, které je dostupné z www.centeroko.ru

Složkami čtenářské gramotnosti jsou vztah ke čtení, porozumění textu a interpretace, posuzování obsahu a formy textu a čtenářská nezávislost. Některé z nich umožňují dobrý průnik s cíli jazykové výuky, některé se naopak s jazykovou výukou mijejí (čtenářská nezávislost).

Nevýhodou z hlediska komplexního procesu komunikace je skutečnost, že čtenářská gramotnost akcentuje receptivní fázi komunikace, a tím přirozeně nemůže pokrýt celou strukturu žákovských komunikačních potřeb. Následující požadavek náš předpoklad potvrzuje: „Hodnocení čtenářské gramotnosti žáků na konci povinné školní docházky se proto musí zaměřit na dovednosti vyhledávání, vybírání, interpretování, propojování a posuzování informací z celé řady textů, s nimiž se lze setkat v různých situacích ve škole i mimo ni.“ (ČŠI, 2019b, s. 4)

Problém přirozeně nespátřujeme ve vymezení čtenářské gramotnosti, která byla definována s určitým školsko-politickým a pedagogicko-didaktickým záměrem, nýbrž v tom, že na stejné úrovni (tedy od koncepce až k práci s konkrétními komunikáty) není rozpracována produktivní fáze komunikace.¹²

Citované materiály tedy upozorňují na určitý paradox: na jedné straně kom-

plexní vymezení čtenářské gramotnosti, na straně druhé pak dvojí redukce: zúžení ve smyslu důrazu na recepci a analýzu, resp. interpretaci komunikátu, a tendence k opomíjení zvukové stránky jazyka.¹³ Vyžadované dovednosti tak patrně nepokrývají ani veškeré jádrové učivo českého jazyka, ani veškeré potřeby jedince v běžné komunikaci. Lze se domnívat, že oblast jazykové produkce, znalosti jazykové normy a schopnosti uplatňovat ji v závislosti na komunikačním kontextu, dovednosti lingvistickopragmatické nebo znalosti o jazyce je nutno konceptualizovat v jiném kontextu, jehož definice v literatuře rezonuje méně, a sice v kontextu definice funkční jazykové gramotnosti s přihlédnutím k jazyku mateřskému (prvnímu).

JAZYKOVÁ GRAMOTNOST

Ve světle výše uvedených etablovaných a globálně přijímaných konceptů by se mohlo jevit jako poněkud smělé navrhnout další úhel pohledu. Zdá se však, že potřeba řešení otázky produkce textu nazrává i v rámci domácího výzkumného terénu: „V současné době se výzkumy zaměřují na gramotnost čtenářskou, tedy na schopnost porozumět psanému textu a reprodukovat jej, méně se ale do centra

¹² Vyčleněním čtenářské gramotnosti navíc došlo k vnitřní parcelaci a hierarchizaci očekávaných výsledků ve školním předmětu český jazyk. Čtenářská gramotnost se vyčleňovala z aplikačního hlediska, a tím na ovládnání jazyka začala pohlížet převážně jako na instrument. V důsledku toho se umenšila (významově a pravděpodobně i rozsahem) výuka jazyka jako takového. Radikální požadavky na redukci výuky jazyka (viz pozn. 19) mají pak ideologickou oporu mimo jiné právě v tomto diskursu. Debata o tom, co je z jazyka skutečně důležité znát a má zůstat ve školní výuce, probíhá omezeně a afektivně, právě z důvodu rozdílných vah autority obou gramotností.

¹³ *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*, ČŠI, 2019b, s. 10. To je ke škodě konceptu, neboť některé klíčové oblasti učiva jako např. otázky masmediální manipulace, pravidel diskuse, rétoriky, pragmalingvistické dovednosti apod. je vhodné vyučovat na materiálu zvukové nebo video ukázky.



pozornosti dostává schopnost produkovat psaný text.“ (Šormová & Bedřichová, 2013, s. 38)

Další důvody jsou přinejmenším čtyři.

První je koncepční, a to zřetelná asymetrie v soustavě gramotností. To vyplývá nejen z analýzy odborných zdrojů, ale i z jednoduchého pohledu řekněme technicistního: tematické zprávy ČŠI¹⁴ se zaměřením na jazykovou gramotnost scházejí; pokud už existují, jedná se o jazykovou gramotnost v cizím jazyce.

Druhým, souvisejícím důvodem pak je snaha včlenit jazykovou gramotnost do současné dynamiky výzkumu gramotností a jejich vzájemné kontextualizace.¹⁵

Třetí důvod je didakticko-sociolinguvistický. Učivo v českém jazyce zasluhuje přinejmenším stejné (ne-li důkladnější) propracování definice jazykové gramotnosti, jako je tomu v případě jazyků cizích. Vedle oprávněných (a dlouholetých) požadavků na komunikační vyústění předmětu zasazujeme dobrou znalost mateřského jazyka do hodnotového rámce všeobecného vzdělání a vzdělávání. Jazyk jako hodnota podle našeho přesvědčení nepozbyl svého smyslu ani v moderní době. Máme na mysli vědomí „duchovní kontinuity“ minulosti, přítomnosti a budoucnosti nesené jazykovým dědictvím, jak o něm uvažuje např. Daneš (2009, s. 11): „Podstata jazyka se jeho instrumentální hodnotou nevyčerpává. Jazyk

není jen nástroj, který bereme do ruky, chceme-li něco sdělit. Jazyk je zároveň prostředím, prostorem, v němž se pohybujeme a žijeme, jazyk je samo bytí.“

A konečně čtvrtým, posledním argumentem je jednoznačně vědecky potvrzený význam ovládnutí jazyka pro školní úspěšnost napříč různými předměty.

Uvědomění si těchto hlubších hodnotových atributů výuky, respekt k hlubinným a uvědomělým požadavkům na znalost mateřského jazyka jako klíčovým pro definici funkční jazykové gramotnosti – věříme – jasně ohraničí a objasní naše pojetí.

ZAHRANIČNÍ EXKURZ

V zahraničí je definici funkční jazykové gramotnosti věnována pozornost zejména vzhledem k jazyku druhému (L2). Co se týče jazyka prvního (L1), výzkumníci jsou si přirozeně vědomi vztahu ovládnutí jazyka a čtení (Kim, 2015; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Scarborough, Catts & Kamhi, 2005), hojně jsou diskutovány termíny (a jejich vzájemné vztahy) *grammatical knowledge*, *grammatical ability*, *grammatical competence*, *communicative competence* (např. Richards¹⁶ & Reppen, 2014), velká pozornost je věnována postavení gramatiky v jazykovém vyučování¹⁷ apod. To vše jsou jistě otázky mimořádně závažné, avšak z hlediska cíle tohoto článku spíše doplňující.

¹⁴ Dostupné z www.csicr.cz/cz

¹⁵ Srov. v úvodu naší poznámku o pestrém repertoáru gramotností rozvíjených nyní v domácím prostředí.

¹⁶ Srov. též www.professorjackrichards.com/grammatical-knowledge-vs-grammatical-competence

¹⁷ Viz např. monotematické číslo časopisu *L1 Educational Studies in Language and Literature* s názvem *Research on L1 grammar in schooling* (dostupné z www.l1research.org/index.htm).



Velká zahraniční kompendia nahlízejí problematiku často pod úzce zaměřenými úhly pohledu. Důležitá je mezi jinými patrně oblast psaní, resp. ortografie: například *Handbook of orthography and literacy* (Aaron & Joshi, 2016) si všímá různosti přístupů k akvizici ortografické gramotnosti z hlediska různých typů psacích soustav a pravopisu.

Z našeho pohledu je podstatné, že se v zahraničních výzkumech pro rozvoj jazykové gramotnosti přiznává jistá úloha školnímu vyučování (Ravid & Tolchinsky, 2002, s. 432). Úroveň užívaného metajazyka je však pravděpodobně jiná, než je úroveň metajazyka, který je typický pro českou lingvodidaktickou tradici, kdy (mimo jiné) v zájmu ovládnutí lexikálního, morfologického a syntaktického pravopisu žáci od počátku edukace operují se silně zastoupenou lingvistickou, byť didakticky adaptovanou terminologií.

Nicméně nelze konstatovat, že by v zahraničí metajazykové znalosti v nárocích na studenty zcela chyběly. Například podle americké iniciativy Common Core State Standards¹⁸ jsou požadavky na takové znalosti přítomny a jsou většinou formulovány produktivně a činnostně. Jazykové učivo se rozpadá do tří částí (*Conventions of Standard English, Knowledge of Language, Vocabulary Acquisition and Use*), instrukce jsou názorné a konkrétní, vztahené k bezprostřední běžné jazykové produkci, jsou formulovány praktičtější až užitelně, např.: „Capitalize holidays, product names, and geographic names.

Use commas in greetings and closings of letters. Use an apostrophe to form contractions and frequently occurring possessives (etc.).“ (Language Standards K-5)

Tyto materiály však neodpovídají na otázku definice funkční jazykové gramotnosti (být samozřejmě mnohé implicitně naznačují). Už zmíněná slovenská literatura je v řešení tohoto problému otevřenější (srov. již v úvodu práce Gavory a Liptákové: Gavora, 2002, 2003; Liptáková, 2015). Koncepce Zápotočné a Petrové (2010) pracuje s již zmíněným multidimenzionálním modelem gramotnosti, v rámci něž je jazyková gramotnost jednou z gramotnostních dimenzí. Autorky ji vymezují jako komplexní pojem, který zahrnuje „nielen písanú, ale aj hovorenú reč, a obe podoby jazyka v ich pasívnej – receptívnej (počúvanie, čítanie) i aktívnej – expresívnej, či produktívnej (hovorenie, písanie) zložke“ (ibid., s. 17). Vedle „poznávání jazyka“ v jeho jednotlivých rovinách je důležitou součástí jazykové gramotnosti „metalingvistická rovina jazyka“, v jejímž rámci se „rozvíja a nadobúda aj vedomá kontrola nad jazykom, jeho formami, funkciami, štruktúrou, vrátane konvenčných pravidiel jeho používania a fungovania“ (ibid., s. 18). Žák se tedy nejen zdokonaluje v užívání jazyka, ale „učí a dozvedá sa o jazyku“ (ibid.).

Zásadní teoretické dílo slovenské didaktiky (Liptáková et al., 2015, s. 173) vztahuje jazykové znalosti především ke gramotnosti čtenářské, zatímco slohově-komunikační dovednosti ke gramot-

¹⁸ Dostupné z www.corestandards.org/ELA-Literacy



nosti funkční a komplexní. Sama gramotnost je pak chápána jako „vzájemná prepojenost a neoddelitelnost nadobúdania komplexu komunikačných zručností“ (ibid., s. 179), což je v souladu s holistickým chápáním, založeným „na interaktivním prístupe k rozvíjaniu recepčných a produkčných komunikačných zručností žiaka“ (ibid., s. 15).

Je zřejmé, že nemůžeme opominout situaci v některém z dalších slovanských jazyků. Rozsáhlá rešerše ruskojazyčných zdrojů ukázala několik důležitých faktů. Funkční jazyková gramotnost (*jazykovaja funkcional'naja gramotnost'*) a její rozvíjení ve výuce mateřského jazyka je v tamní didaktice živé a čteně řešené téma. Důvod patrně nelze hledat jen v tradici didaktické, ale také v tradičně silném vztahu k vlasti a národnímu jazyku (srov.: *čtoby učeníki poljubili svoj jazyk...* – aby si studenti zamilovali svůj jazyk, Novikova, 2018, s. 78; nebo puristické požadavky na ochranu čistoty jazyka); na ruský jazyk jako základ humanitního a jazykového vzdělávání je kladen velký důraz (např. Demina & Korabel'nikova, 2018).

Nicméně ani mezi ruskojazyčnými autory nepanuje definiční shoda; někteří jazykovou gramotnost chápou komplexně jako složitý integrovaný systém (Bogdanec, 2020), jiní, např. učitelé z praxe, volí užší, někdy i velmi tradiční vymezení jako schopnost správně psát a vytvářet ústní text (ibid.).

Souhrnně lze konstatovat, že všech nám dostupná vymezení jsou do jisté míry variantní a počítají se dvěma pro nás důležitými vlastnostmi: (1) s recep-

tivními i produktivními jazykovými dovednostmi, (2) s uvědomělými jazykovými znalostmi, které jsou zahrnuty do funkčního a sociokulturního rámce (přehledově např. Fesenko, 2018). Funkční jazyková gramotnost je vedle komunikačních a postojových cílů signifikantně často provázána požadavky na znalost jazykového systému, na práci s lingvistickými informacemi, na kontrolu pravopisu a interpunkce, na schopnost porovnávat jazykové prostředky a vhodně je použít, na dosažení určité úrovně znalostí a dovedností aplikovat je v souladu s normami spisovného jazyka. Bývá definována jako soubor schopností, dovedností a způsobů práce, které poskytují rozvíjení smyslu pro jazyk, zlepšování vlastní jazykové kultury, provádění účelného výběru jazykových prostředků pro vytváření smysluplných, koherentních a normativně správných konstruktů, ústních i písemných, a porozumění terminologickým a pojmovým charakteristikám jazykového systému (Nezvanenko, 2019).

VYMEZENÍ FUNKČNÍ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI PRO JAZYK MATEŘSKÝ (PRVNÍ)

V zahraniční literatuře se často setkáváme s termínem *language/linguistic literacy*, avšak ten je častěji vztahován k ovládnutí druhého jazyka (L2). Tak byl i v minulosti adaptován literaturou domácí. Například v Palánově slovníku vzdělávání dospělých (1997, s. 42) se jazykovou gramotností myslí „schopnost číst a psát

v cizím jazyce“. Jak se postupně propracovával komplexní pohled na gramotnosti (např. Rabušicová, 2002), začala být gramotnost jazyková chápána jako součást funkční gramotnosti a do definičního kritéria bylo přijato i hledisko k mateřskému (prvnímu) jazyku (Dombrovská, Landová & Tichá, 2004).

Termín jazyková gramotnost ve vztahu k jazyku mateřskému (prvnímu) se už porůznu objevuje v současných programových materiálech i vědeckých studiích. Například v tematické zprávě *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019* (ČŠI, 2019a) se jazyková gramotnost vymezuje takto: „Schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.“ (s. 3)

Tím se sice na jedné straně otevírá možnost chápat jazykovou gramotnost jako východisko pro gramotnost čtenářskou, na druhou stranu ovšem z další dikce zprávy vyplývá, že se – navzdory vymezení – má stále na mysli především jazyková gramotnost v cizím jazyce.

V českém prostředí se tak nad pojmem jazyková gramotnost ve vztahu k mateřskému (prvnímu) jazyku začali autoři zamýšlet až v poslední době. Například Šebesta (2005, s. 81) v souvislosti s funkčními gramotnostmi hovoří o definici psaní: „Psát dovede ten, kdo je schopen odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě zpracovat, napsat, ev. množit a šířit sdělení podstatné pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo

pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.“

Z dalších autorů např. Doležalová a Najvarová (2011, s. 26) o jazykové gramotnosti uvažují „především ve smyslu mluvené komunikace za účelem zjišťování informací“. Jazykovou gramotností v mateřském jazyce mají na mysli možnost „vyjadřovat své myšlenky, pochopit sdělení ostatních, kriticky posuzovat jejich věrohodnost a správnost“ (ibid.). Takto formulovanou definici můžeme pro naše výchozí úvahy jistě přijmout, ačkoli zaměření na mluvenost je limitující.

Tato teoretická opora nás tedy vede k návrhu vlastní definice jazykové gramotnosti. Velmi vážně je však třeba předeslat následující. Za posledních více než sto let vzniklo velké množství definic týkajících se různých kategorií výuky. Mnohé z nich byly až překvapivě střídme, co do výběru učiva rozumné a komunikačně zacílené (Šmejkalová, 2010). Navzdory tomu se nestřetly s vyučovací praxí. Opakovaně se kritizovalo, že výuka je předimenzovaná a že „je třeba věci zjednodušit“ (Šoltys, 1980, srov. také návrhy O. Chlupa k vymezení základního učiva; o tom viz např. Šmejkalová, 2010). Otázkou teorie a praxe v jazykovém vyučování vzhledem k potřebám komunikace se již dříve zabývala řada didaktiků a pedagogů. Lze zmínit například výzkumy Jana Průchy ze sedmdesátých a osmdesátých let 20. století a jeho návrhy inovace výuky směřem k většímu zapojení sociopragmatických, sociolingvistických a dalších komunikačních aspektů (Průcha, 1980, 1983). I v novější české pragmalingvistice



existují práce, jež přinášejí návrhy aplikací užitečné pro pedagogické uvažování (Machová & Šamalová, 2007; Chejnová, 2010). V současnosti existují i krajní názory, že školní výuka je pro rozvoj jazykových kompetencí téměř škodlivá (Cvrček, 2008, s. 105).

Důvod neefektivnosti vyučovacího předmětu spočívá především: a) v předimenzovanosti realizovaného kurikula, b) v předimenzované náplni učebnic, c) v nepřiměřenosti učiva a metod věku a potřebám žáků, d) v nezřetelném či slabém vztahu mezi učivem a uplatněním v mimoškolních situacích (tedy v nezřetelném komunikačním vyústění). S vědomím této historické zkušenosti je třeba naši navrhovanou definici číst a dále ji operacionalizovat (v této programové studii toto nemůže být a ani není cílem).

Naše definice se volně přidržuje klasického Jakobsonova komunikačního modelu (např. Jakobson, 1987, s. 66). S ohledem na to, že se jedná o definici funkční jazykové gramotnosti vztáženou k intencionální edukaci jazyka, do našeho uvažování nutně musí významně vstoupit hledisko jazykového kódu, konkrétně spisovnosti, jakkoli je nevnímáme rigidně. Věříme totiž, že škola nemůže rezignovat na své jazykově-kultivující poslání, naopak se musí snažit vzbudit u žáků zájem také o „kultivované, noremní, výstižné a pravopisně/výslovnostně bezchybné vyjadřování“, jak o něm v jiném kontextu pojednal Adam (2006, s. 201).

V souladu s výše uvedenými zdroji chápeme matematickou, čtenářskou i jazykovou gramotnost jako jádro funkční gramotnosti, protože další gramotnosti,

kteří se vynořují, jsou již specifitější dobově a kulturně závislé. Skutečnost, že se pohybujeme v rámci funkční gramotnosti, akcentujeme tím, že adjektivum funkční připojujeme k pojmenování námi definované jazykové gramotnosti. Ve vlastní definici se to odráží i tím, že máme na mysli každého jedince a jeho plnohodnotné zařazení do společnosti.

Funkční jazykovou gramotnost v její receptivní dimenzi chápeme jako východisko a předpoklad gramotnosti čtenářské. Zároveň postulujeme definici jako vázanou na řečovou činnost a řečové jednání, proto respektujeme reciproční charakter komunikace, tedy nejen produkci, ale i recepci jazyka, mluveného i psaného (srov. též Hoffmannová & Čermák, 2017).

Funkční jazyková gramotnost je komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů týkajících se užívání mateřského (prvního) jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností. Zahrnuje schopnost poznat a pochopit roli jazyka ve společnosti, vytvářet noremní, výstižné a řečově funkční komunikáty v zájmu dosažení vlastních komunikačních záměrů a ochotu uvažovat a učit se o jazyku jako o nedílné součásti národního kulturního dědictví.

Aby postulovaná definice mohla být s plným porozuměním diskutována, předkládáme doplňkově charakteristiku tří hlavních úrovní, které naše definice předpokládá. Každá z těchto úrovní



musí být čtena pod zastřešujícím imperativem: s ohledem na věk, komunikační potřeby a stupeň rozumového vývoje žáka.

Na úrovni znalostí a dovedností se týká přiměřených znalostí:

- normy současného spisovného jazyka a dovednosti jejího dodržování;
- pravopisné kodifikace a dovednosti jejího dodržování;
- vlastností jazykových prostředků a dovednosti jejich vědomé alterace v závislosti na komunikační situaci a komunikačním záměru;
- potřebného metajazyka a dovednosti jeho ovládní;
- pravidel řečového jednání a dovednosti uplatnit je při dosahování vlastních komunikačních záměrů.

Na úrovni schopností se týká schopnosti porozumět:

- metajazykové úrovni komunikátu v míře adekvátní aktuálnímu ovládní jazykové produkce i recepce;
- funkci a využití jazykových prostředků při produkci i recepci komunikátu.

Na úrovni postojů se týká ochoty a zájmu:

- usilovat o kultivované, výstižné, komunikačně funkční, noremní a pravopisně korektní vyjadřování;
- uvažovat a učit se o jazyku jako o nedílné součásti národního kulturního dědictví.

Dosažená úroveň funkční jazykové gramotnosti musí být taková, aby každému jedinci umožnila plnohodnotné začlenění do společnosti, jak už bylo předesláno výše.

Je patrné, že významnou váhu přisuzujeme uvědomělému/vědomému zacházení s jazykem. Přiměřenou znalost základních principů, norem, pravopisu i metajazyka chápeme jako důležité předpoklady jeho funkčního a hodnotného užití (viz i relativně realistické požadavky RVP ZŠ, 2021). K uvědomělým znalostem se dospívá na podkladě znalostí implicitních, tedy na základě jazykových prekonceptů jedince (o tom četná literatura, např. Liptáková, 2013, nejnověji Klimovič et al., 2020).

DISKUSE A ZÁVĚR

Pokusili jsme se v našem článku teoreticky vymodelovat definiční kritérium funkční jazykové gramotnosti pro jazyk mateřský jako první. Než jsme k tomuto kroku přistoupili, analyzovali jsme řadu domácích i zahraničních zdrojů, které se věnují vymezení gramotnosti jazykové, ale i matematické a čtenářské jakožto jádrovým gramotnostem gramotnosti funkční. Jsme si vědomi toho, že jsme nedosáhli vyčerpávající metaanalýzy. Větší pozornost jsme věnovali zdrojovým studiím z oblasti slovanských jazyků oproti studiím z anglosaského, resp. západoevropského prostředí. Vedl nás k tomu fakt, že typologický charakter češtiny (a vzdělávací tradice) principiálně vyžaduje jiný typ výuky než např. angličtina (a reciprocně; proto definice pro český jazyk nemůže být „kalkem“ definic zahraničních, nýbrž si musí hledat svou vlastní svěbytnou cestu).



Považujeme za pozoruhodné, že v požadavcích kladených na matematickou gramotnost je zastoupena složka produktivní komunikace (používání a dotváření matematických jazyků, diskuse se spolužáky) i složka metajazyková (užívání matematického jazyka). Pokud uvažujeme o integraci gramotností, toto by patrně byla jedna z cest jejich propojování. Pakliže by žáci měli osvojeno reflektované užívání produktivní komunikace a metaporozumění jazyku z výuky českého jazyka, bylo by dosahování uvedených cílů v matematickém vzdělávání efektivnější (o tom více Chvál, Šmejkalová & Smetáčková, 2020).

Dále se přirozeně vynořuje otázka, proč je požadavek ovládnutí a užívání matematického jazyka všeobecně přijímán odbornou komunitou a patrně i veřejností, zatímco ovládnutí a užívání (meta)jazyka lingvistického je kritizováno nejen uvnitř části odborné obce, ale zejména veřejností – médií (o tom nespočetné doklady¹⁹). Odpověď na ni by patrně ležela někde mezi teoretickým vymezením typů „jazyka“, jejich míry a funkce v edukaci (včetně mnohdy nevhodného výběru lingvistických termínů v učebnicích), a vnímáním veřejností (i s ohledem k povaze disciplíny).

Cílem naší studie je nabídnout vymezení funkční jazykové gramotnosti

odborné veřejnosti a vyvolat diskusi. Ovšem zásadní pro životaschopnost definice je, aby s ní bylo dále pracováno. Naší ambicí je, aby přispěla ke hledání shody mezi tvůrci různých úrovní kurikula na tom, co je pro funkční ovládnutí mateřského jazyka klíčové, aby pomáhala rozkrývat rozpory mezi kurikulem plánovaným (RVP), podpůrným (učebnice), hodnoceným (jednotné přijímací zkoušky, státní maturita) a realizovaným. Především ale, aby perspektivně napomáhala tyto rozpory překonávat. Dobrá definice může přispět k dialogu mezi pedagogickým terémem, školskopolitickými orgány a akademickou sférou. Může přispět ke zvýšení výzkumné i praktické citlivosti k tématu, jak je dobře vidět na vývoji definice gramotnosti čtenářské.

Jako logický další krok se nabízí realizace výzkumu zaměřeného na analýzu současného kurikula ve světle naší definice. Takový výzkum je nutno diferencovat podle toho, jakého druhu a úrovně kurikula by se analýza týkala. Doufáme, že naše definice, bude-li přijímána, bude pro takový výzkum dobrou oporou.

A v neposlední řadě může definice funkční jazykové gramotnosti přispět k rozvoji didaktiky českého jazyka s přírodním dopadem na přípravu učitelů.

¹⁹ Například <https://ferteck-blog.eduin.cz/2012/03/20/chteji-ucitele-zrusit-vetny-rozbor>. Zajímavou analogii jsme našli i v ruskojazyčné literatuře (Novikova, 2018, s. 74–75).



LITERATURA

- Aaron, P. G., & Joshi, R. M. (Eds.). (2016). *Handbook of orthography and literacy*. Routledge.
- Adam, R. (2006). Znovu a šířeji o formě kodifikace. *Naše řeč*, 89(4), 198–203.
- Bogdanec, O. A. (2020). Charakteristika ponjatija jazykovej funkcionalnoj gramotnosti mladších školnikov. In *Sovremennaja nauka i obrazovanie: novyje podchody i aktualnyje issledovanija. Materialy Vserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii* (s. 127–133). Dostupné z <https://emc21.ru/wp-content/uploads/2020/06/Statya-Bogdanets.pdf>
- Cvrček, V. (2008). *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. NLN.
- ČŠI. (2019a). *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce. Dostupné z www.csicr.cz
- ČŠI. (2019b). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. [Českou verzi připravili E. Potužníková, Z. Janotová, R. Blažek.] Česká školní inspekce. Dostupné z <http://docplayer.cz>
- Daneš, F. (2009). *Kultura a struktura českého jazyka*. Karolinum.
- Demina, E. S., & Korabelnikova, E. I. (2018). Problema razvitija funkcionalnoj gramotnosti obučajuščichsja na urokach ruskogo jazyka. In *Formirovanije funkcionalnoj gramotnosti obučajuščichsja v processe izučenija ruskogo jazyka i literatury: Materialy Vserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii* (s. 44–47). Dostupné z <https://ipk-tula.ru/upload/files/publ/ ТОКАРЕВ электронный вариант.pdf>
- Doležalová, J., & Najjarová, V. (2011). Gramotnost a funkční gramotnost. In R. Blažková, J. Doležalová, J. Havel, J. Kratochvílová, M. Kubiátko, V. Najjarová & J. M. Tušková, *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ* (s. 20–28). Masarykova univerzita.
- Dombrovská, M., Landová, H., & Tichá, L. (2004). Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Knihovnická revue*, 15(1), 7–18.
- Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. VÚP.
- Fesenko, O. P. (2018). Jazykovaja gramotnosť studentov: pričiny sniženija i uslovija soveršenstvovanija. In *Sbornik materialov konferencii „Jazyk i pravo: aktualnyje problemy vzaimodejstvija“*. Dostupné z www.ling-expert.ru/conference/langlaw8/fesenko-op.html
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171–181.
- Gavora, P. (2003). Modely a úrovne gramotnosti. In P. Gavora, O. Zápotočná et al., *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania* (s. 11–25). Univerzita Komenského.
- Havlíková, H., Kropáčková, J., Košťálová, H., Koubek, P., Mouchová, A., Poláková, I., & Šlapal, M. (2020). *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ*. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz>



- Hoffmannová J., & Čermák, F. (2017). Produkce a recepce textu. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z www.czechency.org
- Chejnová, P. (2010). *Didaktické transformace pragmlingvistických témat*. Pedagogická fakulta UK.
- Chvál, M., Šmejkalová, M., & Smetáčková, I. (2020). Od porozumění textu k vyřešení matematické slovní úlohy. *Didaktické studie*, 12(1), 83–100.
- Jakobson, R. (1987). Linguistics and poetics. In R. Jakobson, K. Pomorska & S. Rudy (Eds.), *Language in literature* (s. 62–94). Belknap Press of Harvard University Press.
- Janotová, Z., Hanušová, J., Chrobák, T., Olšáková, M., Fiala, V., Pražáková, D., Fiedlerová, V., & Hlawatschke, P. (2020). *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA. Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. ČŠI. Dostupné z www.csicr.cz
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128–144.
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, L., & Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Koncepcie matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*. (2004). ÚIV.
- Koželuhová, E. (2020). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. [Disertační práce.] Pedagogická fakulta UK.
- Kuřina, F. (2019). Metody a cíle vyučování matematice. *Učitel matematiky*, 27(3), 169–179.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Liptáková, L. (2013). O vztahu a struktuře implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 1(2), 15–30.
- Liptáková, L. (2015). Kontexty rozvíjania gramotnosti žiaka a edukačný systém. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 3(2), 91–95.
- Liptáková, L., Adričíková, M., Cibáková, D., Hlebová, B., Klimovič, M., Mitrová, A., ... & Vužňáková, K. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Machová, S., & Šamalová, M. (Eds.) (2007). *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. 2., rozš. a modifikované vyd. Pedagogická fakulta UK.
- Ming, K. (2012). 10 content-area literacy strategies for Art, Mathematics, Music, and Physical Education. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues & Ideas*, 85(6), 213–220.
- Nezvanenko, N. V. (2019). Jazykovaja funkcionalnaja gramotnost' mladších školnikov: obzor sodržanija različnych UMK dlja načalnoj školy. Partnerstvo čerez obrazovanije 25. In *Sbornik materialov regionalnoj naučno-praktičeskoj konferencii „Realizacija FGOS obščego obrazovanija v Samarskoj oblasti. Effektivnyje pedagogičeskie i upravlenčeskie prak-*



- tiki“. Dostupné z <http://partner.sipkro.ru/index.php/stati/2019-god/25-2019-god/78-stati/453-25-14>
- Novikova, T. F. (2018). Čtoby znaniye stalo cennost'ju... Nekotorye aktual'nyje problemy funkcional'noj gramotnosti sovremennika. In *Formirovanije funkcional'noj gramotnosti obučajuščichsja v processe izučeniya russkogo jazyka i literatury: Materialy Vserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii* (s. 73–79). Dostupné z https://ipk-tula.ru/upload/files/publ/ТОКАРЕВ_электронный_вариант.pdf
- Novosák, J., Pražáková, D., Suchomel, P., Dvořák J., & Folwarczný, R. (2020). *Rozvoj matematické gramotnosti na základních školách ve školním roce 2019/2020. Tematická zpráva*. ČŠI. Dostupné z www.csicr.cz
- OECD/Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.
- Ortlieb, E. (2014). *Theoretical models of learning and literacy development*. Emerald Group.
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA.
- Průcha, J. (1980). Jazykové a komunikační vzdělání. In J. Průcha (Ed.), *Modely perspektivního systému vzdělávání a výchovy v socialistické společnosti* (s. 47–59). Pedagogický ústav ČSAV.
- Průcha, J. (1983). *Perspektivy vzdělání*. SPN.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Filozofická fakulta MU.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417–447.
- Richards, J. C., & Reppen, R. (2014). Towards a pedagogy of grammar instruction. *RELC Journal*, 45(1), 5–25.
- RVP ZŠ. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2021*. Dostupné z www.nuv.cz/file/4982
- Scarborough, H. S., Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (s. 3–24). Erlbaum.
- Sloboda, M. (2017). Mateřský jazyk. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *Czech-Ency – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z <https://www.czechency.org>
- Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz>
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum.
- Šebesta, K., & Hedin, T. (2019). Čtenářská gramotnost a umění číst. *Český jazyk a literatura*, 70(1), 20–25.



- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Karolinum.
- Šoltys, O. (1980). Nad knihou Jána Horeckého *Základy jazykovedy*. *Naše řeč*, 63(2), 88–91.
- Šormová, K., & Bedřichová, Z. (2013). Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu. *Studie z aplikované lingvistiky*, 2, 38–56.
- UNESCO (1976). Literacy in the world since the 1965 Teheran Conference: Shortcomings, achievements, tendencies. In L. Bataille (Ed.), *A turning point for literacy: Adult education for development: The spirit and declaration of Persepolis* (s. 3–34). Pergamon Press.
- UNESCO (2005). *EFA global monitoring report 2006. Education for all: Literacy for life*. UNESCO.
- Wagner, D. A., Zahra, F. T., & Lee, J. (2016). Literacy development: Global research and policy perspectives. In U. P. Gielen & J. L. Roopnarine (Eds.), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications* (s. 97–117). Praeger.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost v předškolním věku*. Trnavská univerzita v Trnavě.
- Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Slezská univerzita v Opavě.

*doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.,
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka;
e-mail: martina.smejkalova@pedf.cuni.cz*

*prof. RNDr. Nada Vondrová, Ph.D.,
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra matematiky a didaktiky matematiky;
e-mail: nada.vondrova@pedf.cuni.cz*

*doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.,
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie;
e-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz*

*PhDr. Martin Chvál, Ph.D.,
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;
e-mail: martin.chval@pedf.cuni.cz*



ŠMEJKALOVÁ, M., VONDROVÁ, N., SMETÁČKOVÁ, I., CHVÁL, M. Literacy in Education – Towards a Definition of Language Literacy

This theoretical study deals with defining functional language literacy for the mother tongue (L1). The reasons are as follows: 1) literacy represents a particularly topical issue. Definitions have been developed for various literacies, fully or partially linked to the traditional content of the school curriculum; 2) the definition of functional language literacy for the mother tongue (L1) has not yet been seriously discussed in the Czech professional community; 3) in the teaching of L1, reading literacy has been emphasised in recent years under the influence of international research, while from the perspective of unreduced communication, the definition of language literacy has remained somewhat aside. The definition of functional language literacy in this study was proposed with the support of established definitions of mathematics and reading literacy and of the analysis of local and international literature dealing with the effort to define functional language literacy in L1. The result of the study consists of a proposal for the definition of functional language literacy as a complex of knowledge, skills, abilities, and attitudes related to the use of L1 in the context of various communication events when producing and receiving written and spoken communications and analysing and interpreting their language characteristics.

Keywords: *literacy, reading literacy, mathematics literacy, functional language literacy*