https://doi.org/10.5507/cjl-828

Oborově specifický kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství *Čeština jako druhý jazyk*: východiska a význam pro školní praxi

Svatava Škodová

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, svatava.skodova@tul.cz

Kateřina Šormová, Silvie Převrátilová

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze,
katerina.sormova@ff.cuni.cz, silvie.prevratilova@ff.cuni.cz

Abstrakt

Článek představuje Oborově specifický kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství Čeština jako druhý jazyk a jeho význam pro učitele českého jazyka a literatury. Vysvětluje, jaké znalosti a dovednosti potřebuje učitel pro práci s žáky, kteří si češtinu osvojují jako další jazyk, a jak rámec propojuje přípravu budoucích učitelů s potřebami školní praxe. Pozornost věnujeme vztahu didaktiky češtiny jako prvního a druhého jazyka, postupnému rozvoji učitelských kompetencí a možnostem jazykové podpory ve výuce. Na modelových příkladech ukazujeme, jak lze přizpůsobovat zadání, vysvětlovat jazykové jevy a poskytovat zpětnou vazbu s ohledem na rozdílnou znalost češtiny. Rámec představujeme jako oporu pro profesní rozvoj učitelů a pro spolupráci při jazykové podpoře žáků napříč vyučovacími předměty.

Klíčová slova: čeština jako druhý jazyk, kompetenční rámec, vícejazyčnost, lingvodidaktika, profesní rozvoj

CC BY

A Subject-Specific Competency Framework for Graduates of Czech as a Second Language Teacher Education: Foundations and Significance for School Practice

Abstract

This article introduces the subject-specific competence framework for graduates of teacher education in Czech as a second language and discusses its relevance to teachers of Czech language and literature. It explains the knowledge and skills teachers need to support pupils learning Czech as an additional language and shows how the framework connects initial teacher education with classroom needs. We examine the relationship between first- and second-language approaches to teaching Czech, the development of teachers' professional competences, and language support in the classroom. Illustrative examples show how teachers can adapt tasks, explain language features, and provide feedback to pupils with different levels of proficiency in Czech. The framework is presented as a resource for teachers' professional development and for collaboration in supporting pupils' language learning across school subjects.

Keywords: Czech as a second language, competence framework, multilingualism, language education, professional development

1. Proměna jazykové situace ve školách jako výchozí impuls

V českých školách se vzdělávají žáci s různými mateřskými jazyky a různou úrovní znalosti češtiny. Pro učitele proto není důležité pouze to, jaké jazyky žák ovládá, ale především zda v češtině rozumí učivu, dokáže pracovat se zadáním a má dostatek jazykových prostředků, aby mohl prokázat, co se naučil. Zajištění dlouhodobé jazykové podpory se dotýká češtinářů i učitelů dalších předmětů. Proměnám systému jazykové podpory v českém základním školství se věnují např. Šindelářová & Adámek (2021) a Šindelářová (2023).

Čeština jako druhý jazyk (ČDJ) se v tomto kontextu profiluje jako svébytný obor s vlastními didaktickými principy, metodologií i terminologií (Hradilová et al., 2023; Šindelářová & Škodová, 2012; Škodová, 2012; Šormová & Hudáková, 2019; Šormová et al., 2015). Přesto však dosud chyběl dokument, který by systematicky

vymezoval kompetenční profil učitele ČDJ v návaznosti na obecný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.

Na tuto potřebu reaguje dokument *Čeština jako druhý jazyk. Příloha Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, verze 2.0 (4. 2. 2026)*, dále označovaný jako Kompetenční rámec pro ČDJ (KR ČDJ), jehož vzniku se v textu podrobně věnujeme.[1] Naší ambicí není pouze popsat, co má učitel ČDJ umět, ale především formulovat koncepční východiska oboru v podmínkách současné školy.

Pro čtenáře ČJL je podstatné, že rámec nabízí oporu také pro běžnou výuku v jazykově různorodé třídě. V následujícím výkladu proto propojujeme představení dokumentu s otázkou, co jeho principy znamenají při práci s jazykem, textem a žákovskou odpovědí.[2]

2. Institucionální zakotvení a autorský tým

Na podzim 2023 zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Dokument vymezuje společné profesní kompetence a je určen studujícím učitelství, učitelům z praxe i vysokoškolským vyučujícím, kteří se podílejí na přípravě budoucích učitelů. Oborově specifické rámce tyto společné požadavky rozpracovávají pro jednotlivé obory. Vznikají v rámci výzvy OP JAK Podpora pregraduální přípravy budoucích učitelů a učitelek.

Při tvorbě KR ČDJ bylo třeba vymezit, jaké znalosti, dovednosti a profesní postoje potřebuje budoucí učitel češtiny jako druhého jazyka. Dokument má sloužit při tvorbě a úpravách studijních programů a současně zpřesnit místo ČDJ v přípravě učitelů. Společné zpracování umožnilo propojit zkušenosti různých fakult a hledat požadavky využitelné napříč pracovišti.

Rámec má také formativní funkci: pomáhá studujícím rozpoznat, co již zvládají a co potřebují dále rozvíjet. Při reflexi pedagogické praxe si například mohou vybrat jednu kompetenci, doložit ji konkrétní situací z výuky a s provázejícím učitelem domluvit další krok.

KR ČDJ vznikl jako výsledek cílené meziinstitucionální spolupráce odbornic působících na několika českých univerzitách.[3] Garantkou dokumentu je Kateřina Šormová z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Autorský tým dále tvoří odbornice z Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické

[1] Tento dokument navazuje na Kompetenční rámec učitelství absolventa a absolventky učitelství oboru Český jazyk, viz Šmejkalová & Laufková (2025).

[2] Uvedené příklady v celém textu jsou modelové situace navržené pro tento článek; nejde o doslovné ukázky z rámce ani o výsledky ověřování jeho účinnosti.

[3] Medailonky jednotlivých autorek jsou zařazeny v závěru článku.

fakulty Masarykovy univerzity, Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Na vzniku dokumentu se také v rámci oponentury podílelo několik vyučujících z různých stupňů škol.

Autorský tým propojuje znalost jazyka a jeho vyučování se zkušenostmi s přípravou učitelů a se školní praxí. Spolupráce několika univerzit umožnila posuzovat navrhované kompetence z různých odborných i praktických hledisek.

3. Jak je rámec uspořádán a jak s ním pracovat

KR ČDJ rozlišuje tři úrovně profesního rozvoje: absolvent či absolventka učitelství, začínající učitel či učitelka a zkušený učitel či zkušená učitelka. Toto členění přebírá z obecného kompetenčního rámce a rozpracovává je pro výuku češtiny jako druhého jazyka. Umožňuje tak sledovat, jak se požadavky na učitele v průběhu profesního života prohlubují.

Postupné rozvíjení kompetencí znamená, že profesní příprava nekončí absolvováním studia. V návaznosti na uvedené úrovně lze směřování profesního rozvoje shrnout takto:

- Absolvent učitelství má teoretický základ, rozumí osvojování dalšího jazyka a plánuje výuku s ohledem na jazykové potřeby žáků.
- Začínající učitel tyto znalosti uplatňuje v konkrétní třídě, přizpůsobuje úlohy různým žákům a vyhodnocuje účinnost podpory.
- Zkušený učitel rozvíjí také spolupráci ve škole, podílí se na plánování jazykové podpory a pomáhá kolegům.

Rámec propojuje vysokoškolskou přípravu, začátek učitelské praxe a další profesní vzdělávání. Kompetence lze prohlubovat reflexí vlastní výuky, spoluprací s kolegy a průběžným vzděláváním (Desimone, 2009). Učitel při tom posuzuje, jak jeho postupy odpovídají jazykovým potřebám žáků, a podle výsledků upravuje výuku i podobu jazykové podpory.

Oblasti KR ČDJ navazují na obecný kompetenční rámec, ale rozpracovávají požadavky spojené s osvojováním a vyučováním dalšího jazyka. Patří k nim využívání jazyků, které žák již zná, přizpůsobování výuky jeho znalosti češtiny, propojování jazykových a obsahových cílů a průběžná zpětná vazba. Důležitá je také dočasná opora při učení neboli *scaffolding* (Gibbons, 2002): učitel poskytne například vzor odpovědi či osnovu a s rostoucí samostatností žáka tuto pomoc postupně omezuje.

Rámec tedy zachovává společné požadavky na učitelskou profesi a zároveň ukazuje, jak se projevují při výuce ČDJ. Pro uživatele je podstatné číst obecnou kompetenci spolu s jejím oborovým rozpracováním.

Pro porozumění rámci je užitečné vyjasnit několik pojmů. Školním jazykem zde rozumíme jazykové prostředky a způsoby vyjadřování, které žáci potřebují při učení:

k porozumění zadání a výkladu, k práci s odbornými pojmy i k vysvětlování a zdůvodňování. Ve srovnání s běžným rozhovorem může být školní vyjadřování abstraktnější a syntakticky složitější. Jeho podoba se liší podle předmětu i konkrétní činnosti (srov. Šalamounová, 2015).

Žák se například může bez obtíží domluvit se spolužáky, zároveň ale může potřebovat pomoc se zadáním „Porovnejte jednání obou postav a svůj názor doložte textem". Nestačí zde znát jednotlivá slova: je třeba rozumět tomu, co znamená porovnat, vybrat doklad a propojit jej s vlastním tvrzením. Tyto dovednosti rozvíjíme u všech žáků; u žáka s dosud omezenou znalostí češtiny navíc plánujeme oporu pro porozumění i vyjádření vlastního názoru, pro nějž může postrádat jazykové prostředky.

Vícejazyčným žákem či vícejazyčnou žákyní označujeme toho, kdo si osvojuje nebo používá více než jeden jazyk. Znalost těchto jazyků nemusí být vyrovnaná: žák může v jednom jazyce snadno hovořit, v jiném lépe číst nebo znát odborné pojmy. Souhrn těchto znalostí a zkušeností označujeme jako jazykový repertoár. V tomto článku se zaměřujeme především na žáky, kteří potřebují podporu při osvojování češtiny a současně se jejím prostřednictvím učí školnímu obsahu.

V českém školním prostředí se užívá také označení žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ). KR ČDJ upřednostňuje pojem vícejazyčný žák, což obrací pozornost k jazykům a zkušenostem, jež žák do výuky přináší. Obě označení se mohou překrývat, nejsou však totožná. O potřebě jazykové podpory proto rozhoduje konkrétní znalost češtiny a náročnost školních úkolů, nikoli samotné zařazení žáka do jedné z těchto skupin.

4. V čem spočívá oborový přínos rámce

KR ČDJ propojuje poznatky o osvojování dalšího jazyka s požadavky na práci učitele (Hradilová et al., 2023; Lightbown & Spada, 2013). Rozdíl mezi didaktikou češtiny jako prvního jazyka (L1) a didaktikou ČDJ spočívá především ve výchozích jazykových znalostech žáka a v tom, jak na ně výuka navazuje. Výuka ČJ jako L1 zpravidla vychází z rozvinuté schopnosti běžně komunikovat česky a dále rozvíjí vyjadřování, čtení, psaní i vědomé porozumění jazyku. Výuka ČDJ musí podle potřeb žáka zároveň budovat slovní zásobu, gramatické prostředky a komunikační dovednosti potřebné pro běžný život i školní učení. Nemusí přitom začínat od úplných základů: žáci přicházejí s různými znalostmi češtiny i s různou zkušeností se vzděláváním.

Obě didaktiky se tedy překrývají například v rozvíjení čtenářství, písemného projevu nebo argumentace. Liší se však tím, jaké znalosti češtiny mohou při zadání úkolu předpokládat a jakou jazykovou podporu musí zajistit. Např. žák s češtinou jako prvním jazykem si nově osvojuje odborné výrazy a způsoby školního vyjadřování a žák učící se ČDJ může v některých činnostech pracovat zcela samostatně. Rozhodující jsou jeho konkrétní dovednosti, nikoli samotné označení L1 či L2.

Rozdíl lze ukázat na výuce pádů. U žáka, který běžně česky komunikuje, lze zpravidla navázat na známé spojení např. *vidím kamaráda* a žáka vést k rozpoznání pádu a vysvětlení jeho užití jako předmětu ve větné stavbě. Žák, který si češtinu teprve osvojuje, může potřebovat nejprve spojit tvar *kamaráda* s významem a procvičit jej. Samotná výzva, aby použil pádovou otázku, mu nemusí pomoci, pokud ještě neovládá odpovídající české konstrukce. V obou případech je cílem porozumění i užívání jazyka, ale liší se výchozí opora a pořadí kroků.

Osvojování ČDJ souvisí také s emocemi, motivací a vztahem žáka k jazykům, které používá (Dörnyei, 2005). Nejistota nebo obava z chyby mohou ovlivnit ochotu promluvit. Učitel proto potřebuje vytvářet prostředí, v němž žák může zkoušet nové způsoby vyjádření a dostává srozumitelnou pomoc. Samostatnost se rozvíjí postupně, spolu s možností zažívat úspěch a rozumět vlastnímu pokroku.

Znalost češtiny umožňuje žákovi zapojovat se do výuky i do života třídy (Cummins, 2000). Učitel ČDJ proto potřebuje zohledňovat jazykové požadavky dalších předmětů. Specifický problém nastává také při vysvětlování češtiny: čeština může být současně jazykem, který se žák učí, prostředkem komunikace ve třídě i jazykem, jímž učitel popisuje mluvnici. Tento jazyk popisu označujeme jako metajazyk; patří k němu například termíny podmět, pád nebo vid. Učitel musí volit takový přístup při expozici jevů, který je jazykově přístupný a zároveň věcně přesný.

Např. při vysvětlování pokynu *Zdůvodni své tvrzení* může učitel nejprve ukázat dvojici vět *Postava má strach. Poznáme to podle toho, že…* a nechat žáky doplnit doklad z textu. Teprve na srozumitelném příkladu vysvětlí vztah mezi tvrzením a zdůvodněním. Srozumitelnost zde nevzniká vypuštěním cíle, ale názorným postupem k jeho pochopení.

Rámec zdůrazňuje využití jazykového repertoáru žáků (Rada Evropy, 2002, 2025; Piccardo, 2018; Piccardo & North, 2019). Dosavadní jazykové zkušenosti mohou pomáhat při porozumění slovům, textům i gramatickým vztahům. Vědomé zapojování více jazyků do učení se označuje také jako translanguaging (García & Kleyn, 2016). Žák si například může připravit poznámky v jazyce, který dobře ovládá, a s oporou slovníčku z nich vytvořit české shrnutí. Takový postup má sloužit porozumění obsahu i postupnému rozvoji vyjadřování v češtině.

Rozdílná znalost češtiny vyžaduje diferenciaci výuky, tedy přizpůsobení cílů, úloh a míry pomoci konkrétním potřebám žáků. Učitel zohledňuje jejich dosavadní vzdělávání, tempo učení i to, co již zvládnou samostatně. Takový postup je součástí jazykově citlivé výuky: učitel sleduje jazykové nároky úkolu a poskytuje žákům prostředky k jeho splnění (Lucas et al., 2008).

Oborový přínos rámce tedy nespočívá v tom, že by zaváděl dosud neznámé vyučovací postupy. Spočívá v jejich soustavném propojení s potřebami žáků osvojujících si češtinu a ve vymezení odpovídajících učitelských kompetencí. Pomáhá tak rozlišovat, kdy žák potřebuje vysvětlit školní obsah a kdy především jazykové prostředky, jejichž pomocí může obsahu porozumět a pracovat s ním.

5. Diferenciace, formativní hodnocení a práce s prekoncepty

KR ČDJ propojuje přizpůsobování výuky potřebám žáků, práci s jejich dosavadními představami o jazyce a průběžné hodnocení pokroku. Tyto výchozí představy označujeme jako prekoncepty. Vznikají z dosavadních jazykových zkušeností a mohou učení usnadňovat, ale také vést k nesprávným závěrům, označovaným jako miskoncepce. Při práci s chybou je proto užitečné zjišťovat nejen to, který tvar je nesprávný, ale i jak žák k danému řešení dospěl.

Učitel má rozpoznávat, jak se do češtiny promítají znalosti dalších jazyků, a pomáhat žákům ověřovat jejich představy na konkrétních příkladech. Tento vliv označujeme jako jazykový transfer: může správné řešení usnadnit, nebo vést k odchylce, tedy k interferenci. Ne každá chyba však vzniká přenosem z jiného jazyka. Žák může například příliš zobecnit pravidlo, které již v češtině poznal. Výchozí představa tak učiteli poskytuje informaci o dosavadním porozumění žáka a umožňuje na ně navázat (Bransford et al., 2000).

Žák například napíše *bez bratrovi*. Učitel nemusí hned určit příčinu, může však zjistit, zda žák ví, že předložka vyžaduje změnu tvaru, a jak koncovku vybírá. Nabídne mu dvojice *bratr – bez bratra*, *kamarád – bez kamaráda* a požádá jej o doplnění dalšího spojení. Z odpovědi získá podklad pro rozhodnutí, zda je třeba vysvětlit užití předložky, procvičit konkrétní tvar, nebo pomoci s rozlišením koncovek. Příčinu chyby navíc nelze spolehlivě vyvodit z jediného dokladu.

Vícejazyční žáci se liší znalostí češtiny, předchozí školní zkušeností i tím, jak jsou zvyklí používat jazyk při učení (Gay, 2010; Šalamounová, 2015). Diferenciace proto patří k běžnému plánování výuky (Tomlinson, 2014). Učitel stanoví, čeho má žák v dané činnosti dosáhnout, a tomu přizpůsobí zadání, čas i jazykovou oporu. Společné téma přitom může zůstat zachováno; lišit se může způsob, jakým se žáci k cíli dostanou a jak prokážou porozumění.

V literární výchově může být společným cílem vysvětlit motivaci postavy a opřít výklad o text. Žák s menší znalostí češtiny dostane vysvětlení klíčových slov a začátek odpovědi *Postava se rozhodla…*, *protože…* Jiný žák formuluje odpověď bez této opory. Jazykově pokročilý žák může porovnat více možných vysvětlení. Učitel v každé variantě sleduje porozumění jednání postavy a současně přiměřeně rozvíjí vyjadřování. Jazyková opora nemá předem určovat, jak náročné myšlenkové operace žák zvládne.

Formativní hodnocení poskytuje žákovi i učiteli informace využitelné pro další učení. Zpětná vazba má ukázat, co žák již zvládá, co potřebuje zlepšit a jaký další krok může udělat (Hattie & Timperley, 2007). Aby tuto funkci plnila, musí být konkrétní, srozumitelná a spojená s příležitostí odpověď nebo postup upravit.

Jestliže žák odpoví „Postava odejít, protože bát se“, může učitel nejprve ocenit, že zachytil souvislost mezi rozhodnutím a strachem, a požádat o doklad z textu. Pro

jazykovou úpravu nabídne vzor *Postava odešla, protože se bála* a nechá žáka odpověď přeformulovat. Při hodnocení tak rozlišuje porozumění textu a správnost vyjádření; podle cíle úlohy určí, na kterou stránku se zpětná vazba právě zaměří.

S formativním hodnocením souvisí rozvíjení samostatnosti žáka při učení (Benson, 2013). Žák se učí posuzovat vlastní práci, rozpoznávat účinné postupy a plánovat další krok. Chyba přitom poskytuje informaci o průběhu osvojování jazyka. Srozumitelná zpětná vazba může posilovat sebedůvěru a ochotu komunikovat i tehdy, když žák ještě nemá k dispozici všechny potřebné jazykové prostředky.

Přizpůsobování výuky, práce s výchozími představami a formativní hodnocení se v praxi doplňují. Učitel nejprve zjišťuje, čemu žák rozumí, podle toho volí úlohu a podporu a z výsledku získává podklad pro další výuku. V ČDJ přitom soustavně rozlišuje porozumění obsahu a schopnost vyjádřit je v češtině.

6. Jak rámec využít ve výuce českého jazyka a při spolupráci ve škole

KR ČDJ je určen především k vymezení kompetencí učitele češtiny jako druhého jazyka, může však posloužit i učitelům dalších předmětů. Žák potřebuje češtinu při porozumění zadání, formulování odpovědi, práci s textem i osvojování odborných pojmů. Jazyková podpora proto vyžaduje spolupráci učitele ČDJ, češtináře a dalších vyučujících. Rámec jim může pomoci pojmenovat, jaké jazykové nároky jejich výuka na žáka klade.

Učiteli českého jazyka a literatury může rámec pomoci při plánování výuky v jazykově různorodé třídě. Potřebuje rozlišit, zda žák obtížně řeší samotný úkol, nebo zda mu brání nedostatečné porozumění zadání či chybějící jazykové prostředky. Podle toho může upravit expozici pojmu, poskytnout vzor, rozdělit úkol do kroků nebo změnit způsob ověření porozumění. Podpora ČDJ se tak propojuje s cíli předmětu český jazyk a literatura, aniž by je nahrazovala.

Učitelé ostatních předmětů mohou na jazykovou podporu navazovat v obsahu svého oboru. Spolu s věcným cílem si stanoví také jazykový požadavek: co má žák pojmenovat, porovnat nebo vysvětlit a jaké prostředky k tomu potřebuje. Specialista na ČDJ může pomoci s plánováním podpory; učitel daného předmětu zůstává odpovědný za odbornou správnost a výběr obsahu.

Například v přírodopisu může být obsahovým cílem porovnat dvě skupiny živočichů a jazykovým cílem vyjádřit shodu a rozdíl. Učitel předem připraví klíčové pojmy a možná spojení, např. *Obě skupiny mají…*, *Na rozdíl od…*. Učitel ČDJ může obdobné konstrukce procvičit v jiném srozumitelném kontextu. Žák pak získává možnost využít tentýž způsob vyjadřování v různých předmětech.

Rámec může být podkladem pro společnou domluvu, kdo a v jakých situacích žáka podporuje, jaké postupy se osvědčují a jak budou učitelé sledovat jeho pokrok.

Při takové spolupráci je důležité sdílet konkrétní ukázky žákovské práce a domlouvat navazující kroky.

Rámec lze využít také k sebehodnocení studujících učitelství i učitelů v praxi. Užitečné je vybrat jednu kompetenci a posoudit ji podle konkrétní výuky: jaké zadání učitel zvolil, jak žáci reagovali a co jejich práce ukazuje o porozumění. Z takové reflexe může vyplynout jeden dosažitelný cíl pro další hodinu nebo pedagogickou praxi.

Při přípravě a reflexi hodiny si učitel může položit například tyto otázky:
- Co má žák v úloze pochopit a co k tomu potřebuje umět česky?
- Rozumí pokynu, například slovům *porovnej*, *vysvětli* nebo *doložˇ*?
- Jakou oporu potřebuje, aby mohl své porozumění vyjádřit?
- Co z jeho odpovědi vypovídá o znalosti obsahu a co o znalosti češtiny?
- Jaký další krok mu zpětná vazba nabízí a kdy jej bude moci udělat?

Odpovědi na tyto otázky mohou učiteli pomoci vybrat oblast rámce, kterou potřebuje rozvíjet, a hledat vhodnou podporu v dalším vzdělávání nebo ve spolupráci s kolegy.

Závěr

KR ČDJ zpřesňuje požadavky na přípravu učitelů češtiny jako druhého jazyka a nabízí oporu pro jejich další profesní rozvoj. Vychází ze specifik osvojování dalšího jazyka a zároveň navazuje na společné učitelské kompetence. Didaktiku ČDJ přitom chápeme jako svébytnou oblast jazykového vzdělávání, která s didaktikou češtiny jako prvního jazyka spolupracuje a sdílí část cílů i postupů.

Rámec propojuje znalost češtiny a jejího osvojování s plánováním výuky, přizpůsobováním podpory, hodnocením a spoluprací učitelů. Pro učitele českého jazyka a literatury může být podnětem k přesnějšímu rozlišování obsahových a jazykových nároků úloh a k hledání postupů, které umožní žákům zapojit se do společné výuky.

Jazyková podpora se současně týká celé školy. Učitel ČDJ přináší odborné zázemí pro osvojování češtiny, učitelé dalších předmětů je propojují s požadavky svého oboru. Společným cílem je, aby žák rozuměl tomu, co se učí, a postupně dokázal své znalosti a úsudky samostatně vyjadřovat v češtině.

Význam rámce se ukáže v tom, jak jej budou studující a učitelé využívat při plánování, reflexi a společném rozvíjení výuky. Dokument poskytuje východisko; jeho přínos pro školní praxi bude třeba průběžně posuzovat na konkrétních zkušenostech a výsledcích žáků.

Literatura

Benson, P. (2013). *Teaching and researching autonomy*. Routledge.

Bořkovec, M. et al. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence.* MŠMT ČR. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Erlbaum.

García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom.* Heinemann.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112.

Hradilová, D., Kopečková, M., & Svobodová, J. (2023). *Didaktika češtiny jako cizího a druhého jazyka*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 361–373.

Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (s. 207–225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

Rada Evropy (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Rada Evropy. (2025). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se jazyky učíme, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Dodatek*.

Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka.* Masarykova univerzita.

Šindelářová, J. & Adámek, P. (2021). Nově nastavený systém jazykové podpory při vzdělávání žáků cizinců v českém základním školství. *Didaktické studie*, *13*(2), 77–85.

Šindelářová, J. (2023). Integration and language education of pupils from Ukraine into the Czech primary school system. *Social Pathology and Prevention*, *9*(1), 31–48.

Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky cizinci v základní škol*e. MŠMT ČR. http://www.msmt.cz/file/17378

Škodová, S. (2012). *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Technická univerzita v Liberci.

Šmejkalová, M., & Laufková, V. (2025). Oborově-specifický kompetenční rámec pro obor Český jazyk a literatura: kontext vzniku a jeho využití v praxi. *Český jazyk a literatura*, 75(4), 166–173.

Šormová, K., & Hudáková, A. (2019). *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Šormová, K., Lundáková, K., Filipová, H., Veselka, M., Piercieniak, P., & Šebesta, K. (2015). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: Terminologický slovník*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* ASCD.

Autorský tým KR ČDJ[4]

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., a **Mgr. Eliška Doležalová, Ph.D.,** působí na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Doc. Hájková přináší do formulace dokumentu zkušenost s didaktikou českého jazyka a s přípravou učitelů pro základní školy, což umožnilo citlivě propojit obor ČDJ s tradiční didaktikou češtiny. Mgr. Eliška Doležalová, Ph.D., se dlouhodobě věnuje problematice jazykového vzdělávání v kontextu inkluze a podpory vícejazyčných žáků. Její odborný profil posiluje vazbu rámce na aktuální školskou realitu a na otázky rovnosti vzdělávacích příležitostí.

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D., z Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, je výraznou osobností v oblasti didaktiky češtiny jako cizího a druhého jazyka a kurikulárních studií. Dlouhodobě se zabývá otázkami koncepce kurikula ČDJ, jeho implementace ve školní praxi a vazbami mezi kurikulárními dokumenty a každodenní výukou.

Mgr. et Mgr. Silvie Převrátilová, Ph.D., působící na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, se dlouhodobě věnuje výzkumu motivace ve výuce jazyků, identitě učitele ČDJ, problematice autonomie žáků i učitelů a vícejazyčnosti ve školním prostředí. Její práce v oblasti plurilingvismu a jazykově citlivé pedagogiky se promítla do částí rámce zaměřených na využívání jazykových repertoárů žáků, podporu autonomie a reflexi profesního růstu.

Mgr. Hana Svobodová, Dr. phil., z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, přináší do dokumentu zkušenost s přípravou budoucích učitelů a s didaktikou jazyků v širším pedagogickém kontextu. Její působení v oblasti učitelského vzdělávání posiluje vazbu rámce na reálné podmínky pregraduální přípravy a na potřeby začínajících učitelů.

[4] Autorky jsou uvedeny v abecedním pořadí.

V textu se tato perspektiva odráží zejména ve vývojovém členění kompetencí a v důrazu na profesní reflexi.

Doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc., z Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, patří mezi dlouhodobě etablované odbornice v oblasti jazykové integrace žáků s odlišným mateřským jazykem a metodiky práce s vícejazyčnými žáky v základním školství. Její výzkum i publikační činnost se zaměřují na systém jazykové podpory ve školách a na praktické metodické nástroje pro učitele. V rámci se tato zkušenost promítla do realistického uchopení školní praxe a do akcentu na mezioborovou spolupráci.

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D., z Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, přináší do týmu dlouhodobou zkušenost s lingvodidaktikou češtiny jako prvního i dalšího jazyka, s tvorbou učebních materiálů i s výzkumem žákovských jazykových projevů. Její práce je charakteristická důrazem na funkční pojetí gramatiky, práci s jazykovým korpusem, didaktickou transformaci učiva a na vývoj metodických materiálů pro různé věkové skupiny žáků. V rámci se tato perspektiva promítla zejména do práce s metajazykem a do akcentu na propojení lingvistické analýzy s praktickou výukou.

Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D., působící na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, dlouhodobě rozvíjí výzkum i didaktickou reflexi češtiny jako druhého a cizího jazyka, zejména v oblasti terminologického vymezení oboru a metodologických otázek jazykové integrace. Její práce systematicky propojuje lingvistickou reflexi s didaktickou aplikací a přispívá k terminologickému i koncepčnímu ukotvení oboru v českém akademickém prostředí.