

ŠKOLY JAKO TVŮRCI KURIKULA: BARVITÁ POJETÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V ŠVP ZÁKLADNÍCH ŠKOL

SCHOOLS AS CURRICULUM DESIGNERS: COLOURFUL CONCEPTIONS OF KEY COMPETENCES IN PRIMARY SCHOOL CURRICULA

**Tereza Češková¹, Petr Najvar¹, Miroslav Janík², Jiří Havel¹,
Tomáš Horčíčka¹, Teresa Vicianová¹, Alžběta Jurasová¹,
Miroslav Jireček³, Tomáš Janík²**

¹ Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

² Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

³ Katedra historie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Klíčové kompetence jsou již dvě dekády cílem českého vzdělávání, avšak jejich implementace ve školním kurikulu je různorodá a často formální. Tento příspěvek zkoumá, jak školy s kompetencemi pracují v designovaném kurikulu, tedy ve školních vzdělávacích programech. Pomocí sumativní obsahové analýzy ŠVP základních škol v Jihomoravském kraji (N = 387) jsme identifikovali tři přístupy: formální převzetí KK, částečné rozpracování a jejich systematickou integraci. Následná kvalitativní analýza ukazuje značnou heterogenitu v jejich formulaci, pojetí i obsahu, včetně nepochopení jejich podstaty. S vědomím toho, že designované kurikulum se může od realizovaného značně lišit vnímáme analýzu KK v ŠVP jako nutný první krok k hlubšímu porozumění toho, jak jsou KK v českých školách vnímány a rozvíjeny.

Klíčová slova: *klíčové kompetence, kurikulum, školní vzdělávací program*

Abstract

Key competences have been a goal of Czech education for two decades, but their implementation in school curricula varies and is often formalistic. This study examines how schools incorporate competences in their designed curriculum through a summative content analysis of primary school curricula in the South Moravian Region (N = 387). We identified three approaches: formal adoption, partial elaboration, and systematic integration. Qualitative part of analysis reveals significant heterogeneity in formulation and content, including

misunderstandings of competences. As the designed curriculum may differ from the enacted one, this analysis is a crucial step toward understanding how key competences are perceived and developed in Czech schools.

Keywords: *key competences, curriculum, school educational programme*

1 ÚVOD

Klíčové kompetence jsou hlavní cílovou kategorií vzdělávání v České republice již téměř 20 let a zůstanou jí i po aktuálně řešených tzv. velkých revizích (viz RVP ZV, 2025). Přestože nemáme dosud přesvědčivé důkazy o efektivitě kompetenčně pojatého vzdělávání (srov. Calero et al., 2021), zdá se, že ohled na ně přinesl změnu způsobů práce s obsahy. Tento příspěvek je druhým krokem systematické snahy porozumět tomu, jak učitelé s tímto konceptem pracují, jak jej chápou a zohledňují ve výuce. Vycházet budeme z designovaného kurikula, a to na úrovni školních vzdělávacích programů (před. tzv. velkými revizemi).

2 TEORIE

Podobně jako v jiných zemích (Lassnigg, 2017) šlo při jejich zavádění o top-down reformu implementovanou bez hlubší teoretizace, empirického ověření a v důsledku i metodické opory (jakkoliv to se s tzv. velkými revizemi patrně změnilo). Při teoretizaci tak vycházíme z RVP ZV (2021). Klíčové kompetence (KK) v českém kurikulu jsou doposud normativního charakteru (Češková, 2021). To znamená, že jsou v kurikulu definovány cílovými charakteristikami, popisovány ideálem pro daný stupeň vzdělávání. Takto pojaté kompetence jsou ze své povahy nadoborové, nemohou však být rozvíjeny samy o sobě, bez oborových obsahů (Hung, 2019). Proto i české kurikulum definuje, že k „jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, 2021, s. 10). Je tak nasnadě, že by rozvíjení KK nemělo být spjaté pouze s určitými předměty, resp. vzdělávacími oblastmi (např. kompetence komunikativní ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace), ale měly by být rozvíjeny napříč (srov. Tchibo, 2011).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Analyzována budou ŠVP základních škol v Jihomoravském kraji (N = 494), jejichž ŠVP byla dostupná a kompletní (N = 387), a to pomocí sumativní obsahové analýzy (Hsieh & Shannon, 2005). V 1. kroku jsme rozřadili ŠVP do 3 skupin: (1) ŠVP, které mají KK pouze zkopírované z RVP ZV a dále s nimi nijak nepracují (N = 13); (2) ŠVP, které mají KK částečně rozpracované do návrhů konkrétních možností, jak je lze rozvíjet; zůstávají však v nadpředmětové rovině (N = 138); (3) ŠVP, které mají KK zahrnuté promyšleně a konzistentně napříč dokumentem, tj. i konkretizované pro jednotlivé předměty (N = 236). V tomto příspěvku budeme prezentovat 2. krok – kvalitativní analýzu kurikula 3. typu s cílem zjistit, jak školy KK v designovaném kurikulu pojmají. Zaměřovat se budeme na obecnější části kurikula, tedy primárně ty, v nichž škola deklaruje svůj přístup ke KK obecně, nikoliv v jednotlivých předmětech.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Na analýze pracujeme. Dosud jsme zjistili, že cca 1/3 škol využívá šablonu poskytovanou ČŠI, nicméně ta jim dává sice relativně jednotnou strukturu (např. určuje, kde jsou KK zmiňovány), ale na způsob nakládání se samotnými KK nemá větší vliv. Prvotní analýza ukázala naopak na značnou heterogenitu v tom, jak jsou KK formulovány, co vše v sobě v pojetí daných ŠVP obsahují i jak moc se liší od původního vymezení, což je předmětem aktuálního zkoumání. V něm se nám začínají vyjevovat některé typologie přístupů ve formulaci (např. zda jsou formulovány z pozice cíle, žáka, či učitele) i obsahu (např. zda v sobě skrývají ohled na nějakou z částí kompetence vydefinované v RVP ZV, nakolik v sobě obsahují další (ne)očekávané jevy typu metod práce, forem výuky apod.). Vyjevuje se také v mnoha místech nepochopení podstaty KK, využívání pojmu KK pro zcela jiný obsah i jejich zjevně formalistní ukotvení v kurikulu. V příspěvku bychom rádi některé tyto jevy popsali podrobně.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Ukazuje se, že využití konceptu KK je v ŠVP značně rozrůzněné stran formy i obsahu. Vycházíme-li z toho, že zavedení kompetencí do kurikula akcelaruje

posilování konstruktivistického charakteru výuky (Ramos-Alvárez & Lague, 2010), je logickým dalším krokem analýza výuky a rozhovory s vyučujícími. Od počátku přiznaným limitem je totiž to, že designované kurikulum se může od realizovaného výrazně lišit. Na druhou stranu alespoň částečné porozumění tomu, jak školy své kurikulum promýšlejí, je nutným krokem předcházejícím analyzování konkrétního využívání příležitostí k rozvíjení KK ve výuce.

Zaměření na ŠVP vycházející z kurikula vydaného před revizemi nám pomůže jednak pochopit, jak školy s konceptem KK dosud nakládaly, a jednak tím učiníme první krok k možnému budoucímu srovnání toho, co revize umožnily, resp. přinesly.

6 LITERATURA

- Calero, J., Murillo Huertas, I. P., & Raymond, J. L. (2021). Efficiency in the transformation of schooling into competences: A cross-country analysis using PIAAC data. *Bulletin of Economic Research*, 73(2), 252–275.
- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7–28.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Hung, W. (2019). Problem design in PBL. In M. Moallem, W. Hung, & N. Dabbagh (Eds.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (pp. 249–272). Wiley Blackwell.
- Lassnigg, L. (2017). *Competence-based education and educational effectiveness. A critical review of the research literature on outcome-oriented policy making in education*. Institute for Advanced Studies Vienna.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). MŠMT.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2025). MŠMT.
- Ramos-Álvarez, M. M., & Luque G. (2010). A competence-based constructivist tool for evaluation. *Cultura y Educación*, 22(3), 329–344.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competence-based education in European education systems: An overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4(3), 193–205.