

(KLÍČOVÉ) KOMPETENCE V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ: PROČ SI NAVZÁJEM NEROZUMÍME?

(KEY) COMPETENCES IN CZECH EDUCATION: WHY DON'T WE UNDERSTAND EACH OTHER?

TEREZA ČEŠKOVÁ

Abstrakt

V českém prostředí jsou klíčové kompetence jedním z hlavních cílů vzdělávání již od roku 2007, stále se však ukazuje, že tento konstrukt není pro učitele srozumitelný, považují jej za vágní a v běžné výuce těžko uchopitelný. Cílem této studie je analyzovat teoretická východiska (klíčových) kompetencí v základním vzdělávání a poukázat na to, že jejich chápání se v čase proměňuje, a od kurikulárního vymezení se tak postupně odchyluje. Nejprve je popsán vývoj kompetencí a to, jak se do českého kurikula vlastně dostaly. Následně jsou vymezena dvě (resp. tři) základní pojetí kompetencí – ve smyslu normativním, holistickým (angl. competence) a ve smyslu funkčním, měřitelném (angl. competency) – a dále je popsáno, jak se tato pojetí projevují v české vzdělávací realitě. Prezentovaná studie ukazuje také na rozdíly mezi deklarovaným vymezením kompetencí v kurikulárních dokumentech a tím, kam se zřejmě vlivem potřeb decizní sféry posouvá. Popsaná konceptuální i terminologická rozpolcenost a nekonzistentnost může být jednou z příčin chybějícího hlubšího teoreticky fundovaného a empiricky ukotveného zkoumání, jebož důsledkem může být nedostatečné pochopení, a tedy i přijetí konceptu odbornou veřejností, včetně samotných učitelů.

Klíčová slova

kompetence, RVP ZV, kurikulum

Abstract

In the Czech Republic, key competences have been one of the main goals of education since 2007. However, this construct is still not comprehensible for teachers. They consider it vague and difficult to grasp in everyday teaching. This study aims to analyze the theoretical basis of (key) competences in primary education and point out that their understanding changes over time and gradually deviates from the Czech curricular definition. First, the article describes the development of competences and how they got into the Czech curriculum. Two basic concepts of competences are then defined – the normative, holistic competence, and the functional, measurable competence, and how both manifest themselves in the Czech educational reality is described. The presented study also shows differences between the declared definition of competences in curricular documents

and where they are probably moving due to the needs of the decision-making sphere. The described conceptual and terminological rift and inconsistency may be one reason for the lack of deeper theoretically and empirically grounded research, which may result in insufficient understanding and acceptance of the concept by the community and teachers themselves.

Keywords

competence, competency, Framework Educational Programme for Basic Education, curriculum

Odklon od dominantního zaměření na rozvíjení znalostí ve výuce na úkor všestrannějšího rozvoje žáků skrze jejich klíčové kompetence je jedním ze znaků nové kultury vyučování a učení (Janík et al., 2013), která se odráží i v základních idejích a podobě RVP ZV. Orientace na kompetence je také považována za prvek kvalitní výuky (Helmke, 2009). V českém prostředí jsou klíčové kompetence jedním z hlavních cílů vzdělávání již od roku 2007, stále se však ukazuje, že tento konstrukt není pro učitele srozumitelný, považují jej za vágní a v běžné výuce těžko uchopitelný (srov. ČŠI, 2018). K rozvíjení kompetencí ve výuce tudíž příliš nedochází (viz např. Jarníková & Tupý, 2011; Knecht, 2014; Lokajíčková, 2014) nebo ne příliš efektivně (srov. Češková, 2020b).

V této studii¹ se pokusím analyzovat teoretická východiska (klíčových) kompetencí v základním vzdělávání a poukázat na to, že jejich chápání se v čase proměňuje, a od kurikulárního vymezení se tak postupně odchyluje. Otázka pregnančnosti jejich vymezení, tedy to, co vlastně znamenají a jak je tudíž lze ve výuce potenciálně rozvíjet, se zdá být zásadní pro všechny aktéry vzdělávacího procesu. Pakliže se totiž na jejich základním vymezení neshodne výzkumná a decizní sféra, je nasnadě, že se problém přeneseme (ba znásobí) do učitelské praxe.

Už to, že angličtina má pro to, co nazýváme kompetencemi, dva pojmy – *competence* a *competency* – naznačuje, že v češtině dochází ke zjednodušení či zkrácení významu. Anglické termíny jsou často vnímány jako téměř ekvivalentní. Výsledek tohoto mého bádání ale ukáže na podstatně větší rozdíly, jež se odrážejí v odlišném chápání pojmu *kompetence* a s ním spojeným „zmatením jazyků“. Tyto rozdíly mohou stát i za tím, že nejsou výzkumnou ani učitelskou odbornou veřejností přijímány kladně, ačkoliv mnozí aktéři patrně podvědomě cítí, že kompetence mohou do vzdělávání, do té doby převážně orientovaného na pamětní reprodukci, vnést i pozitivní trend.

První kapitola se tedy snaží uspořádat a představit, co se skrývá pod jednotným (a tudíž matoucím) českým označením *kompetence*.

¹ Studie je upravenou verzí části nepublikované dizertační práce autorky.

Historie (klíčových) kompetencí ve vzdělávacím kontextu

Pojem *kompetence* se ve vzdělávacím kontextu dostal do hry v 60. letech 20. stol. jako jeden z vedlejších efektů studené války. Vypuštění Sputniku 1 na oběžnou dráhu Země Sověty způsobilo v USA šok a poptávku po změně v tom, o co Američané svoji dosavadní domnělou technologickou převahu opírali – ve vzdělávání (Hodge, 2007). V důsledku tohoto šly do vzdělávání obrovské finanční částky – byly masivně podporovány různé experimentální programy, které měly garantovat jeho lepší výsledky, od té doby produktově orientované. Změnilo se rovněž vzdělávání učitelů², došlo k proměně projektovaných i implementovaných kurikul (Elam, 1971). Ve vzdělávání učitelů se tak prosadil směr *competency-based* (někdy též *outcome-based*) *teacher training*, jehož základem jsou kompetence pojímané jako vědomosti, dovednosti a chování (*behaviors*). Kompetence se tak dostaly do popředí zájmu, podporovány vládní koncepcí a výzkumem American Association of Colleges for Teacher Education a McBer Consultancy, která se zabývala výzkumem efektivnosti učitelů (srov. Manley & Garbett, 2000). Vzdělávání založené na rozvíjení kompetencí využívala i armáda, jež na něm založila psychologický a osobnostní výcvik vojáků. V rámci této iniciativy svedla dohromady mnohé významné osobnosti z pedagogiky a psychologie, mezi něž např. patřili Robert Glaser, Robert Gagné, Bob Miller ad., což vedlo k podpoře výzkumu v oblasti vzdělávání založeného na rozvíjení kompetencí (Hodge, 2007). Motivace ve zlepšení profesní přípravy, a tudíž i zlepšení ekonomických ukazatelů, vedla k obdobným snahám ústícím v definování kompetencí také ve Velké Británii skrze National Council for Vocational Qualifications (viz např. Eraut, 2002) a v Německu (Roth, 1971 in Klieme et al., 2008), kde zřejmě jako první v Evropě uvedl Dieter Mertens kompetence (tzv. *Schlüsselqualifikationen*) jako prvky nadřazené vzdělávacím cílům, které mají být prostředkem k zefektivnění odborného vzdělávání a zlepšení možností mladých lidí rychle se adaptovat na změny trhu práce (Mertens, 1974).

Zároveň od 80. let 20. století vzrůstala poptávka po souměřitelných výstupech vzdělávání a po studiích, které by ukazovaly na jejich klíčové determinanty a vyčíslovaly ekonomické dopady souvisejících proměnných (Rychen, 2001). Jednou z odpovědí byl projekt OECD Definition and Selection of Competencies (dále DeSeCo). Ten byl úzce provázán s šetřením PISA a jeho hlavním cílem bylo na základě normativních, konceptuálních a teoretických východisek identifikovat základní – klíčové – kompetence, které

² začaly se mj. používat videonahrávky

jedinec potřebuje rozvíjet, aby obstál v současném světě (Rychen & Salganik, 2001), a pomoci tak mezinárodnímu šetření měřícímu kompetenční úroveň mladých a dospělých lidí (Rychen & Salganik, 2001). Na prosazení klíčových kompetencí v EU měla zásadní (nikoliv však iniciační) vliv *Eurydice Study on Key Competencies* (2002) a později doporučení vydaná Evropskou komisí či Evropským parlamentem (např. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, 2006). Tyto dokumenty uvažují o kompetencích jako o prostředku k ekonomickému růstu, snížení nezaměstnanosti a k posílení sociální koheze.

České kurikulum bylo v rámci evropských zemí jedno z prvních, do něhož se klíčové kompetence prosadily (viz Gordon et al., 2009). První zmínka (o tzv. klíčových dovednostech) se objevila dokonce již ve *Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy* v roce 1991.³ V základním školství pak ve svém zaměření na kompetence ještě coby kandidátská země Evropské unie do jisté míry předběhla evropská doporučení a navzdory tehdy poměrně nedávnému zavedení nových vzdělávacích programů (*Obecná škola, Základní škola a Národní škola*) byla na přelomu století připravována další změna – přechod na dvoustupňové⁴ kurikulum, jež ohled na kompetence zahrnovala. Jejich zařazení do všech stupňů vzdělávacího systému předznamenala vedle dalších dokumentů (podrobněji viz Tupý, 2018) *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (MŠMT, 1999), kde se píše o zavedení klíčových kompetencí, jež jsou „nezbytné pro plnohodnotný život ve společnosti i v zaměstnání a pro další rozvoj osobností“, na což navazuje *Bílá kniha* (MŠMT, 2001, s. 38), která zmiňuje „vzájemnou provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi“ a deklaruje, že „důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí“. Tato vize se naplnila s uzákoněním rámcových vzdělávacích programů⁵ a klíčové kompetence se coby protiváha encyklopedických znalostí staly jedním ze základních cílů našeho vzdělávání.

Vývoj pojetí kompetencí v dokumentech klíčových pro české kurikulární vymezení klíčových kompetencí v základním vzdělávání ukazuje následující přehled (tabulka 1).

³ Viz <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>; dále rozprac. In Kofroňová (1998).

⁴ Původním záměrem bylo vícestupňové kurikulum – Národní program vzdělávání, Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací programy. K rozpracování národní úrovně ale nakonec nedošlo (z osobní korespondence s J. Tupým).

⁵ Pro základní vzdělávání viz RVP ZV (2005) a jeho následné revize, o vývoji viz dále Tupého (2018)

Tabulka 1

Kompetence v dokumentech, které ovlivňují české pojetí kompetencí⁶

zdrojový dokument	podoba kompetencí	východiska
Strategická studie odborného vzdělávání a přípravy (1991) ⁷	<ul style="list-style-type: none"> – Komunikativní dovednosti; – personální a interpersonální dovednosti; – dovednosti řešit problémy a problémové situace; – numerické aplikace; – dovednosti využívat informační technologie a pracovat s informacemi (NÚOV, n. d.). 	<p>Základní klíčové dovednosti jako základní adaptabilní dovednosti, které jsou nezbytné pro téměř všechna povolání a také pro úspěšné učení; byly implementovány do programů pro střední školy v souladu s „požadavky na zvýšení relevance počátečního odborného vzdělávání vůči měnícím se podmínkám pracovního i mimopracovního života občanů v období restrukturalizace trhu práce a transformace ekonomiky po roce 1989.“ (NÚOV, n. d.)</p>
Council for Cultural Co-operation, A Secondary Education for Europe: Symposium on „Key competencies in Europe“ (1996) ⁸	<ul style="list-style-type: none"> – Politické a sociální kompetence; – kompetence vztahující se k životu v multikulturní společnosti; – kompetence vztahující se k zvládnutí ústní a písemné komunikace; – kompetence spojené s objevením se společností informací; – schopnost učit se po celý život jako základ celoživotního vzdělávání (Hutmacher, 1996). 	<p>Klíčové kompetence byly formulovány tak, aby připravily jak na zaměstnání, tak na další vzdělávání, měly být zařazeny jako mezioborové prvky do vzdělávání od sekundárního stupně (Hutmacher, 1996).</p>
Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century (Delors et al., 1998)	<ul style="list-style-type: none"> – Učit se poznávat; – učit se jednat; – učit se žít společně; – učit se být (Delors et al., 1998). 	<p>Komise hledala univerzální cíle vzdělávání platné pro všechny (Delors et al., 1998).</p>

⁶ Výčet dokumentů není vyčerpávající, zejména dokumentů ovlivňujících doporučení orgánů EU je mnohem více. V přehledu jsou zahrnuty ty, na které bylo v českých kurikulárních dokumentech či v dokumentech s nimi souvisejících přímo odkazováno. Nahlíženo perspektivou kompetencí v RVP ZV.

⁷ Viz <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>; dále rozprac. In Kofroňová (1998).

⁸ Část o podkladových a inspirativních dokumentech pro RVP ZV byla konzultována s J. Tupým, jemuž děkuji za cenné podněty a odkazy.

zdrojový dokument	podoba kompetencí	východiska
<p>Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (MŠMT, 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Znalosti a dovednosti v oblasti komunikace, spolupráce, práce s informacemi a informačními technologiemi; – schopnosti rozhodování, adaptace na měnící se podmínky, vstupování do nových vztahů a rolí, aniž by to znamenalo omezení osobní nebo kulturní integrity; – schopnost analytického a syntetického myšlení; – schopnost vyhodnocování podnětů a poznání priorit; – schopnost aktivního používání cizích jazyků (MŠMT, 1999). 	<p>Za základ „nových kompetencí“ považuje Delorsovy čtyři pilíře vzdělávání (MŠMT, 1999; stov. Delors et al., 1998).</p>
<p>Lisabonská strategie (vydaná Evropskou komisí 2000 In Hučínová, 2004, 2005; primární dokument v současnosti již není dostupný)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Komunikace v mateřském jazyce; – komunikace v cizím jazyce; – matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií; – kompetence v oblasti informační a komunikační technologie; učit se učit; – interpersonální, sociální a občanské kompetence; – podnikatelské dovednosti; – kulturní rozhled (In Hučínová, 2004). 	<p>Klíčové kompetence jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost (Lisabonská strategie; vydaná Evropskou komisí, 2000, In Hučínová, 2005).</p>
<p>OECD Definition and Selection of Competencies (Ryehen & Salganik, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Interaktivní zacházení s nástroji (jazykem, symboly a textem; znalostmi a informacemi; technologiemi); – interakce v heterogenních skupinách (vycházet s ostatními, kooperovat, pracovat v týmu, zvládat a řešit konflikty); – autonomní jednání v situacích každodenního života (rozumět širšímu kontextu svého jednání, plánovat a upřednostňovat podstatné, hájit své zájmy a práva, bránit své limity a trvat na svých potřebách; The definition..., 2005). 	<p>Kompetence je soubor intelektových schopností (<i>abilities</i>), oborových znalostí, dovedností, strategií, metakognice a jednání, jež přispívají k učení, řešení problémů a dosahování cílů různými cestami (Weinert, 2001).</p>
<p>RVP ZV (1. verze z roku 2001)⁹ – In Tupý (2018)</p>	<p>V úvodu obecné kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kompetence k učení; – kompetence k řešení problémů; – kompetence ke komunikaci; – kompetence k pracovní činnosti a spolupráci; – u každé z devíti vzdělávacích oblastí očekávané kompetence dány do souvislosti s učivem (Tupý, 2018). 	<p>Obecné kompetence jsou vymezeny v návaznosti na čtyři pilíře vzdělávání (Tupý, 2018; stov. Delors et al., 1998).</p>

<p>Eurydice Study on Key Competencies (2002)</p>	<p>Principiální domény klíčových kompetencí:</p> <ul style="list-style-type: none"> – komunikace v mateřském jazyce; – komunikace v cizím jazyce; – informační a komunikační technologie; – matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd; – podnikavost; – interpersonální a občanské kompetence; – osvojení schopnosti učit se, všeobecný kulturní rozhled¹⁰ (výčet kompetencí, na nichž se Evropská komise shodla v pracovní skupině předcházející studii; European Commission..., 2002, In Eurydice, 2002). 	<p>Klíčové kompetence – soubor znalostí, dovedností a postojů nezbytných pro každého jedince, aby mohl vést smysluplný život coby aktivní člen společnosti (Eurydice, 2002).</p>
<p>RV P ZV (2. verze z roku 2002, pilotní) – In Tupy (2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Obecné kompetence; – kompetence vzdělávacích oblastí; – očekávané kompetence oborů vzdělávacích oblastí a teprve za nimi učivo, aby byla zdůrazněna změna v plánování výuky (od cílů a kompetencí k učivu; Tupy, 2018). 	<p>Přepřarování na základe pilotního šetření (Tupy, 2018).</p>
<p>RV P ZV (3. verze z roku 2003, pilotní) – In Tupy (2018)</p>	<p>Klíčové (namísto obecných) kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – k učení; – k řešení problémů; – komunikativní; – sociální a personální; – občanská; – pracovní. <p>Vypuštěna provázanost se vzdělávacími oblastmi a vymezení zafazeno před vzdělávacími oblastmi; kompetence oborů vzdělávacích oblastí přejmenovány na očekávané výstupy (Tupy, 2018).</p>	<p>Přepřarování na základe pilotního šetření; přejmenování ve snaze sjednotit se se zahraničním označením kompetencí (Tupy, 2018).</p>

⁹ Jednotlivé verze nejsou v současnosti volně dostupné

¹⁰ Přejat překlad Skalkové (2005, s. 8).

zdrojový dokument	podoba kompetencí	východiska
<p>RVP ZV (4., schválená, verze z roku 2004, vydána 2005)</p>	<p>Klíčové kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – k učení; – k řešení problémů; – komunikativní; – sociální a personální; – občanská; – pracovní (RVP ZV, 2005). 	<p>Připravování na základě pilotního šetření; problematika kompetencí v podstatě zůstala od třetí verze nezměněna.</p> <p>Klíčová kompetence jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2005, s. 10).</p>
<p>Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006)</p>	<p>Klíčové kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – komunikace v mateřském jazyce; – komunikace v cizím jazyce; – matematická kompetence a základní kompetence v oblasti přírodních a technických věd; – digitální kompetence; – kompetence k učení; – sociální a občanské kompetence; – smysl pro iniciativu a podnikavost; – kulturní povědomí a vyjadřování (Recommendation..., 2006). 	<p>Kompetence jsou kombinací znalostí, dovedností a postojů vhodných pro daný kontext. Klíčové kompetence jsou ty, jež každý potřebuje pro osobnostní naplnění a rozvoj; aktivní občanství, sociální začlenění a zaměstnání (Recommendation..., 2006).</p>
<p>Key competences for lifelong learning (2019)</p>	<p>Klíčové kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kompetence v oblasti gramotnosti; – kompetence v oblasti multijazyčnosti; – matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství (STEM); – digitální kompetence; – personální a sociální kompetence a kompetence k učení; – občanská kompetence; – podnikatelská kompetence; – kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování (Key competences..., 2019). 	<p>Klíčové kompetence jsou kombinací znalostí, dovedností a postojů potřebných pro naplnění a rozvoj; zaměstnanost, sociální začlenění a aktivní občanství (Doporučení Rady..., 2018), znalosti, dovednosti a postoje jsou samostatně popisovány.</p>

Můžeme tedy shrnout, že v pozadí snah o zlepšení vzdělávání skrze orientace na kompetence stojí deklarované snahy pozvednout ekonomiku – a to jak v USA, tak v evropských zemích. Z iniciačních dokumentů je také patrné, že jde o pojem s původem v odborném vzdělávání (o tom více níže). Jejich zavedení souvisí s potřebou překonat encyklopedičnost vzdělávání ve prospěch obecněji formulovaných kompetencí, jejichž rozvoj měl napomoci k lepší uplatnitelnosti jedince ve společnosti a na pracovním trhu. Naše vzdělávání v tomto ohledu, dá se říct, předběhlo vývoj v Evropské unii a inspirováno Delorsovými čtyřmi pilíři a klíčovými dovednostmi vymezenými pro středoškolské kurikulum formulovalo kompetence jako cílovou, mezioborovou kategorii vzdělávání.

V tabulce můžeme pozorovat posuny v chápání kompetencí, které se odehrály mezi jednotlivými verzemi RVP ZV. Jejich nastavení, a zejména doménová (ne)specifičnost, se v průběhu značně měnily. V první verzi RVP ZV šlo sice o kompetence nadoborové, ty ale byly dány do souvislostí s učivem jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ve druhé verzi byly vzdělávací oblasti upozaděny ve snaze upozornit na to, že je třeba ve výuce kompetence rozvíjet cíleně, ne jako přívažek k učivu. Ve třetí verzi pak byla provázanost s jednotlivými doménami vypuštěna zcela, stejně jako v aktuálně platné verzi RVP ZV, a kompetence by tak měly být rozvíjeny napříč všemi vzdělávacími oblastmi (byť v některých oblastech se samozřejmě některé kompetence rozvíjejí snáz).

Převažuje jeho normativní chápání, tedy pojetí kompetence jako cílové kategorie vzdělávání (srov. Klieme et al., 2008). Ze Strategického rámce ČR 2030... (2017) vyplývá, že orientace na kompetence bude hlavním cílem vzdělávání i nadále. V aktuálních doporučeních Evropské komise (Doporučení Rady..., 2018; Key competences..., 2019) ale kompetence v podstatě korespondují se stávajícím vymezením vzdělávacích oblastí v RVP ZV, což se zdá být odklonem od jejich obecného mezioborového pojetí a příklonem k pojetí oborovému (*domain specific*). Bude jistě zajímavé sledovat, jaká východiska zvolí v současnosti připravované revize a kam se budou ubírat. V následující kapitole nahlédnu podrobněji na to, co kompetence jsou a jak jsou provázány s obsahovými doménami.

Competence nebo competency? Pokus o rozpletení spletených paradigmat

Pojetí, a tedy i definování klíčových¹¹ kompetencí je nepřehledné množství (viz např. Rychen & Salganik, 2001; či Baartman et al., 2007; Hartig et al., 2008; v českém prostředí např. Knecht, 2014; Knecht et al., 2010; Loka-
jíčková, 2013; Skalková, 2005; Veteška & Tureckiová, 2008; aj.) a jejich srovnání samotné by vydalo na samostatnou práci. Už v uvedeném přehledu (tabulka 1) lze ale pozorovat nejednotnou terminologii, která se ke kompetencím váže v pojmech *competence–competency*. Může být způsobena různými iniciačními dokumenty i vývojem školských soustav, a především tradic, z nichž byla brána inspirace v jednotlivých dokumentech (srov. Skalková, 2005). Čeština do potenciálních snah o pregnantní definování vnáší další nejasnost tím, že má pro oba pojmy i přes jejich odlišný význam jednotný překlad *kompentence* (srov. Knecht et al., 2010). V následující tabulce se pokusím shrnout základní charakteristiky, kterými se oba pojmy odlišují. Kompetence (*competence*) v holistickém pojetí je pak doplněna ještě o variantu, která se od původní odštěpila (prostřední sloupec).

¹¹ Klíčovou (v zahraniční literatuře označovaná přídavným jménem „key/Schlüssel“, „core“, méně často pak „basic“ či „essential“) kompetenci bývá označována kompetence, která je prospěšná jak každému jedinci, tak společnosti a musí umožňovat celoživotní učení, resp. zlepšování, které ve svém důsledku umožní „udržet krok“ s neustálým vývojem; dále aktivní občanství a začlenění (sociální kapitál) a zaměstnatelnost (European Commission..., 2004; Eurydice..., 2002; v souvislostech viz Knecht, 2014). Vzhledem k tomu, že jde spíše o deklaraci, která pomáhá najít „důležitější“ kompetence, mezi něž ale všechny kompetence jmenované v RVP ZV patří, budu dále pro zjednodušení používat pro klíčové kompetence pouze výraz kompetence.

Tabulka 2

Pojetí kompetencí – tři tradice, s nichž vycházejí

	Competence (pl. competences) – původní	Competence (pl. competences) – odštěpená	Competency (pl. competencies)
Původ	Vychází z behaviorismu, ovlivněn pozitivismem, zaměřuje se na pozorovatelné projevy kompetence, resp. chování v praxi, nikoliv však na prožitky.	Vychází z kognitivního konstruktivismu, kompetence je tedy vnímána jako prostředek pro řešení nových znalostí do stávajících kognitivních struktur.	Vychází z generického přístupu ¹² , původně ovlivněna i behaviorismem – někdy nazývaná úkolová (<i>task-based</i>) nebo výkonová (<i>performance</i>); jde o funkčně-pragmatický koncept kompetence.
Vývoj	Původně v Německu (Roth a Mertens, od počátku 70. let 20. stol.) a ve Velké Británii (rozvoj díky National Council for Vocational Qualifications od r. 1986); zaměřená na profesní přípravu.	Původně v Austrálii od 90. let 20. stol.; vyvinula se jako upřesněná kompetence ve smyslu <i>competence</i> s cílem určit profesní standardy.	Původně v USA se zaměřením na vlastnosti a charakteristiky jedince, které vedou k jeho efektivnímu jednání v práci (rozvoj díky práci McClellanda v jeho McBer Consultancy z r. 1973).
Zaměření	na celek, holistické pojetí, odvozeno z chování, resp. jednání v daném kontextu	holistické pojetí, požadavek na přenositelnost mezi kontexty	na jednotlivé části, někdy též způsobilosti (<i>capability</i>); chápáno jako dispozice
Charakteristika	Komplexní konstrukt spočívající v kombinaci (nikoliv v pouhém souboru) znalostí, dovedností a postojů, součet jednotlivých částí je méně než kompetence samotná.	Kompetenci vnímá jako to, co jedinec ví a umí, odlišuje se od performance, již považuje za to, co jedinec ví a umí v aktuálních podmínkách; kombinuje v sobě znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty, zohledňuje kontext i etické aspekty, a proto se vlastně neustále proměňuje.	Specifické způsobilosti či individuální charakteristiky, které podporují výkon – kompetence značí úroveň jedincevy fyzické anebo kognitivní schopnosti, dovednosti nebo kombinace obojího, v kombinaci s výkonem (ve smyslu <i>performance</i>) v situacích z reálného života, které jsou pozorovatelné a měřitelné; zastřešujícím pojmem pro soubor kompetencí ve smyslu <i>competency</i> je gramotnost.

12

Označení, zda jde o generické či behavioristický přístup, je u mnoha autorů míseno (kupř. Eraut, 2002, označuje evropské pojetí jako generické, americké jako behavioristické; DeSeCo uvádí kompetence, které odpovídají prvnímu vymezení jako generické, většina dalších autorů, např. McMullan et al., 2003, původ označuje opačně, ostatní vlastnosti ale obvykle odpovídají popsanému rozdělení.

Měřitelnost/ hodnotitelnost	Subjektivní, hypotetická, nepozorovatelná a neměřitelná, odhadnutelná pouze na základě jedincova chování, ovlivněna motivací; – standardy, pomocí nichž lze určit, zda jedinec disponuje či nedisponuje danou kompetencí, nikoliv však jak dobře či na jaké úrovni.	Lze sledovat určité projevy kompetence, vzhledem ke své komplexnosti a dynamice způsobené požadavky z různých kontextů je empiricky neměřitelná.	Jednotlivé části lze (a to i standardizovaně) měřit – lze určit úroveň této kompetence potřebné pro určitý výkon/činnost a lze ji hodnotit jako adekvátní/přiměřenou/dostatečnou apod. Toto pojetí kompetencí se stalo základem pro Programme for international student assessment (PISA).
Mít kompetenci...	Posouzení je vázáné na akci; holistické pojetí odkazuje na kompetenci jako cílovou kategorii, tzn. je obvykle definována jako standard, něco, co by jedinec měl být schopen udělat, jde ale vždy o aspekt, který jedinec přivede, navíc v nestandardní situaci.	Znamená uplatnit znalosti, dovednosti ad. v různých kontextech spojených s danou kvalifikací.	Bývá vyjádřeno spojením být kompetentní k něčemu – ukazuje nejlepší výkon v přesně vymezené oblasti za přesně vymezené situace.
Příklad	kritické myšlení, kompetence k řešení problémů	kompetence praktického lékaře, kompetence ústavního právníka	plánování, pozorování, používat s porozuměním symbolická i grafická vyjádření informací
Kritika	– neměřitelná, odvoditelná pouze z jednání, které je pozorovatelné a měřitelné pouze omezeně – nepřenositelná – výrazně individualistická – obtížně zohledňuje jiné kontexty	– neměřitelná ³ – obtížně uchopitelná	– málo teoreticky ukotvená, vychází více z praxe – fragmentarizovaná – součet jednotlivých částí kompetence (<i>competencies</i>) je vždy méně než kompetence – jde o individuální charakteristiku, nezohledňuje práci v týmu – zdůrazněny dovednosti na úkor znalostí – předpokládá se, že pokud má jedinec „správné“ znalosti, dovednosti ad., bude i jeho výkon (kompetence) „správný“ – hledá se dekontextualizovaná, univerzální podoba
Vybraní představitelé	Eraut, Westera	Hodkinson, Gonczi ¹⁴	McClelland, Boyatzis, Spencer, Weinert, Shavelson

Pozn.: Zpracováno na základě Baartman et al., 2007; Eraut, 2002; Gonczi, 1994; Hodkinson, 1992; Klíeme et al., 2008; Knecht et al., 2010; Manley & Garbett, 2000; McClelland, 1973; McMullan et al., 2003; Moreke et al., 2013; Norris, 1991; Rychen, 2001; Shavelson, 2010; Westera, 2001.

Z charakteristik vyplývají dvě dominantní odlišné vývojové linie¹⁵: (1) „evropská“, pojímající kompetenci holisticky jako minimální, standardní úroveň dovedností, znalostí a postojů, jež jedinec prokáže jen jednáním; a (2) „americká“, která je zaměřená na jednotlivé dovednosti, znalosti a schopnosti, které jsou pozorovatelné a měřitelné, a tedy hodnotitelné. Toto pojetí (ve smyslu *competency*) proto ve své podstatě odpovídá v českém prostředí zaužívanému pojmu *gramotnost*. Lze se jen dohadovat, zda nejednotnost ve vymezení kompetencí (*competence* vs. *competency*) v jednotlivých výše zmíněných dokumentech – a to i v těch vydaných stejnými institucemi – je způsobena vědomou změnou v chápání daného pojmu. V mnoha dokumentech je s těmito pojmy nakládáno volně, např. DeSeCo popisuje mezi pojmy jen malé rozdíly a pro obě varianty využívá týž plurál – *competencies*; kompetenci ve smyslu *competence* chápe „(a) jako koncept a jeho teoretizaci, (b) jako úroveň specifické schopnosti, dovednosti nebo kompetence (*competency*) (např. kompetence ve čtení nebo matematice). Kompetenci ve smyslu *competency* pak užívá v souvislosti s požadavkem, který jedinec je, nebo není schopen splnit (např. kompetence připojit se a fungovat ve skupině)“ (Rychen, 2001, s. 3) PISA zase např. v jednom dokumentu uvádí, že PISA 2012 nabízí širší měření kompetence (*problem-solving competency*) než v šetření 2003, kompetenci k řešení problémů dále nazývá jako *problem-solving competence*, ale zároveň její definice je velice podobná definici kompetence (*competency*) z šetření 2003 (viz PISA, 2004); a o téže kompetenci v jiných dokumentech (např. PISA, 2013) i ve východiscích k PISA 2015 (PISA, 2017) hovoří jako o *competency*. Toto mísení obou pojmů jejich možné pregnantní definování ještě více rozostřuje, ne-li znemožňuje – a koncepční práci s nimi jen ztěžuje. Je proto otázkou, nakolik je toto rozdělování ještě validní a funkční.

¹³ Gonczi (1994) hodnocení připouští a navrhuje, aby se skládalo z hodnocení znalostí, řešení problémů, technických dovedností, postojů a etických aspektů.

¹⁴ Někteří autoři u tohoto typu zmiňují i Noama Chomského a jeho lingvistickou kompetenci. Tato kompetence je ale specifická svou oborovostí a založením na pravidlech (srov. Weinert, 2001).

¹⁵ Knecht (2014) popisuje ještě rozdíl v „evropské“ linii mezi britskou větví, charakteristickou zájmem o rozlišování vědomých a nevědomých myšlenkových procesů při řešení problémů, a kontinentální větví, zaměřenou na souvislosti mezi kognitivními, motivačními a sociálními aspekty řešení problémů.

Do všeobecného vzdělávání se *kompetence* dostaly ze vzdělávání odborného, v němž „být kompetentní“ v dané oblasti znamená „být odborně způsobilý“. Odborné vzdělávání tak užívá kompetence ve smyslu *competency* a spojuje je s rozvíjením ve smyslu „training“. Kompetence v něm mají, na rozdíl od užití ve všeobecném vzdělávání, jasný význam spojený s jejím konkrétním využitím v odborné praxi, lze je hodnotit a měřit. Jejich přenesení do vzdělávání obecného je ale značně problematické, neboť v něm nelze jasně definovat konkrétní kompetence (*competency*), které jedinec bude potřebovat (srov. Willbergh, 2015). Proto bylo snahou nalézt kompetence obecnější, nadoborové, klíčové (*competence*, viz např. DeSeCo), které budou platné, bude-li jedinec směřovat k jakémukoliv povolání. Zaměření na dílčí kompetence (*competency*) tak s sebou přináší riziko redukování vzdělávání pouze na přípravu pro pracovní trh (srov. např. Kaščík & Pupala, 2012).

Kompetence v kontextu českého základního vzdělávání aneb jak se tato nekonzistence projevuje v praxi

Vrátíme-li se s tímto porozuměním k otázce, jak se dostaly kompetence do českého kurikula (viz tabulku 1), vidíme, že pojetí kompetencí v RVP ZV bylo inspirováno (a) Delorsovými čtyřmi pilíři (viz Delors et al., 1998) a dokumenty formulovanými pro střední a odborné vzdělávání, v nichž jsou popisované spíše jako cílová kategorie (tedy jako *competence*); a (b) dokumenty z evropské vzdělávací politiky, která stojí zejména na poznatcích OECD (viz Rychen & Salganik, 2001), jejichž ukotvení je ale od počátku pojmáno jako dílčí, měřitelné části (*competency*), ačkoliv původní návrhy byly taktéž – a to je vzhledem k dalšímu vývoji zajímavé – dle charakteristik míněny jako holistické (*competence*, viz Hutmacher, 1996; přestože už tehdy byly psány jako *competency* s tím, že je mezi oběma variantami „marginální rozdíl“ – viz s. 9 téhož dokumentu).

V RVP ZV jsou kompetence popsány jako ideální cílový stav pro tento stupeň vzdělávání, k němuž se každý žák přibližuje podle svých individuálních možností a na něž je navazováno v dalších stupních. Předpokládán je celoživotní rozvoj, škola by měla poskytovat dostatek příležitostí pro to, aby tento rozvoj nastartovala a na dané úrovni podporovala. Vzhledem k tomu, že součástí kompetencí v českém kurikulu jsou i hodnoty a postoje, lze dokonce uvažovat o jejich vnímání ve smyslu kognitivně-konstruktivistickém (viz prostřední sloupec v tabulce 2). V anglickém překladu RVP ZV je ale navzdory tomu užíván výraz *competencies*, tedy plurál slova *competency*. To jen prohlubuje zmatení, které se s tímto pojmem v českém prostředí pojí a jež se zrcadlí i v kritice kompetencí (o tom více v diskusi).

Funkčnímu pojetí (ve smyslu *competency*), tedy v podstatě vymezení kompetencí k českému kurikulu přímo protikladnému, odpovídá i tendence aktérů ovlivňujících podobu (současnou i revizní) kurikula (viz ČŠI, 2018, či aktivity ČŠI¹⁶) kompetence porovnávat, a tedy diagnostikovat a sumativně hodnotit, ačkoliv to není teoreticky možné.¹⁷

Prvotní prezentované úvahy o revizích RVP ZV (Fidrmuc, 2018)¹⁸ navíc ukazují na pravděpodobné navázání kompetencí na vzdělávací oblasti, což se projevilo např. při zavedení digitální kompetence (RVP ZV, 2021). Ačkoliv je digitální kompetence zařazena mezi stávající kompetence, tedy holisticky vymezené, jejichž definice se oproti původní nijak nezměnila, doprovází ji výrazné navýšení časové dotace ve vzdělávací oblasti informatiky (z původních dvou na šest hodin v průběhu základního vzdělání). Vzhledem k tomu, že má jít o kompetenci nad-/mezioborovou, k jejímuž „utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, 2021, s. 10), je jednostranné navýšení hodin informatiky, doprovázené snížením časové dotace u jiných oblastí, resp. oborů (které jistě nepřispěje tomu, že se v nich víc bude brát ohled na kompetence), konkrétním příkladem nekonzistentnosti mezi tím, co je deklarováno, a tím, jak je to realizováno. I digitální kompetence, stejně jako kompetence k řešení problémů, sociální a personální ad., by naopak měla být rozvíjena napříč vzdělávacími oblastmi, resp. obory, přičemž – stejně jako u ostatních kompetencí – jsou některé vzdělávací oblasti pro její rozvíjení vhodnější (např. vzdělávací oblast informatika či jazyk a jazyková komunikace) a některé méně vhodné (např. vzdělávací obor tělesná výchova).

Tyto snahy jsou však v zásadě v souladu s evropským trendem, jenž úpravy původně normativně zamýšlených kompetencí (viz Hutmacher, 1996) staví zejména na základě výsledků šetření PISA (viz např. Proposal..., 2018). PISA ale sleduje kompetence ve funkčním pojetí, přičemž klíčové kompetence rozděluje na tři základní části, kdy samostatně vymezuje jednotlivé znalosti, dovednosti a postoje (viz např. Key competences..., 2019). Je evidentní, že se mísí perspektivy, a dochází tak patrně k obratu v chápání kompetencí – od celistvého ideálu k měřitelným jednotlivostem, a to jak na české, tak evropské úrovni. Otázkou je, nakolik jde o záměr způsobený „kontaminací“ ideového kurikula pracovním trhem, a nakolik pouze o důsledek nekonzistentního vymezení.

¹⁶ Viz <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Projekty-ESF/Komplexni-system-hodnoceni-a-Analyza...>, 2018).

¹⁷ Že poměrování kompetencí (*competence*) kvantitativní cestou prakticky není možné viz např. Harrise (2001) v souvislosti se studií DeSeCo.

¹⁸ O těchto revizích, byť jen rámcově podobě, jsou v době psaní této studie zatím pouze kusé informace.

Diskuse a závěr

V předložené studii jsem se zabývala (klíčovými) kompetencemi v českém kurikulu pro základní školy. Na vývoji a teoretických východiscích jsem ukázala, jak se liší jednotlivá pojetí kompetencí, s nimiž se v české vzdělávací realitě potýkáme. Tato konceptuální i terminologická rozpolcenost a nekonzistentnost může být jednou z příčin chybějícího hlubšího teoreticky fundovaného a empiricky ukotveného zkoumání, jehož důsledkem může být nedostatečné pochopení, a tedy i přijetí konceptu odbornou veřejností, potažmo učiteli samotnými. Pokud by totiž decizní sféra respektovala rozdíly mezi jednotlivými vymezeními, nemísila by oba pojmy a jasněji by definovala, co je vlastně očekáváno. Důsledkem toho by bylo mnohem snazší kompetence zkoumat (bylo by totiž jasnější, jakou jejich charakteristiku vůbec lze zkoumat), a tedy formulovat doporučení, jak kompetence ve výuce vlastně rozvíjet. To by bylo užitečné a žádoucí tím spíš, že je rozvíjení kompetencí deklarováno jako jeden z hlavních cílů vzdělávání. Studie tak zcela konkrétně ukazuje, jak se (ne)koncepte decizní sféry promítají až do samotné edukační reality. Při pohledu touto optikou se učitelům a odborné veřejnosti nelze divit, že si s rozvíjením kompetencí ve výuce nevědí rady. Poskytování příležitostí k rozvíjení *competence* a *competency* se totiž může výrazně lišit. Ukážeme si to na příkladu kompetence k řešení problémů.

Kompetence ve smyslu *competence* není měřitelná a přesně zachytitelná, protože jde o komplexní konstrukt, který nemůže stát sám o sobě ani být rozvíjen bez oborových obsahů (srov. Slavík et al., 2017). Štech (2009) kupř. nabádá k propojení učiva a kompetence, užívá v této souvislosti spojení figura a pozadí. Je tedy evidentní, že ve výuce nejde o to „vyučovat kompetence“, nýbrž o to upravit práci s úlohami tak, aby mířily zároveň na obsahové (kognitivní) cíle a zároveň postupně, ale ve vzdělávání soustavně (protože mj. také celoživotně) rozvíjely žákovy kompetence. To by tedy znamenalo vytvářet ve výuce obsahově (oborově) zakotvené úlohy formulované tak, že poskytují zároveň příležitost kompetence rozvíjet. Takové úlohy vycházejí z problémově orientovaného vyučování a učení (podrobněji k možnostem rozvíjení viz např. Češková, 2020a), popř. využívají prvky badatelsky orientované výuky (viz např. Papáček, 2010) či další konstruktivistické přístupy (viz např. Chytrý et al., 2020). Společnou mají snahu kognitivně aktivizovat žáky, a to s ohledem na reálné prostředí či jevy, s nimiž je v úlohách pracováno, a zároveň potřebu usazení nových poznatků do stávajících obsahových struktur. Vždy tedy pracují s konkrétními vzdělávacími obsahy, které pomocí vhodně formulovaných učebních úloh předkládají tak, že zároveň mají potenciál rozvíjet danou kompetenci.

Naproti tomu kompetence ve smyslu *competency* lze ve výuce rozvíjet i bez konkrétního obsahu – cíleně, pomocí úloh, které jsou konstruovány přímo s ohledem na rozvíjení dané kompetence, resp. jejich dílčích částí. Uplatňován by tedy byl funkční model a výuka by sestávala např. z řešení úloh využívaných v mezinárodním šetření PISA, které rozpracovává kompetenci do částí, na základě kterých pak tvoří zaměření testových úloh. Kaščák s Pupalou (2012) v tomto kontextu hovoří o tom, že by se pak ze vzdělávání stal spíše výcvik. To je sice zdánlivě jednodušší, protože učitelé poskytují vodítka, na které konkrétní izolované jevy (u kompetence k řešení problémů kupř. plánování postupu řešení, vybírání podstatných informací) se zaměřit, problém ovšem je, že součet jednotlivých částí (dílčích složek – částí *competency*) se nerovná celku, tedy kompetenci ve smyslu *competence* (srov. Ford, 1992; McClelland, 1973; Sadler, 2013; Shavelson, 2010). Předpoklad, že budeme-li žáky připravovat (a testovat) na jednotlivé složky/části kompetence, získáme tím povědomí o jejich kompetenci samotné (ve smyslu *competence*), tedy neplatí. Přináší to s sebou také mnohem větší riziko oborové neukotvenosti či obsahové vyprázdněnosti, což jsou jedny z nejčastějších výtek kompetenčně orientované výuky (viz např. Janík et al., 2011; Kaščák & Pupała, 2009, 2012; Štech, 2009, 2013; Willbergh, 2015), a s tím spojenou časovou limitací, neboť na tyto úlohy je nutné vyšetřit v nějakém (oborově zaměřeném) předmětu čas. „Učit se kompetence“ pak navíc popírá její původní ideje, ať už v jakémkoliv pojetí. Proto tento způsob není pro školní výuku příliš vhodný.

Prezentovaná studie ale ukazuje také na rozdíly mezi deklarovaným vymezením kompetencí v kurikulárních dokumentech a tím, kam se zřejmě vlivem potřeb decizní sféry posouvá. Jako by se v evropském pojetí (míněno v dokumentech EU) – stejně jako v českém revidovaném pojetí – kompetence posouvaly směrem ke gramotnostem, k měřitelnému pojetí – *competency* (ačkoliv jsou stále deklarovány jako *competence*). Jako by potřeba porovnávat se a mít měřitelné výsledky vzdělávání byla důležitější než rozvíjení jedince a směřování k ideálu, k němuž se snažíme celoživotně přiblížit a jenž byl ukotven v dosud platném kurikulu. V projektovaném kurikulu deklarujeme jedno pojetí kompetencí, ale při hodnocení se stavíme za jiné. Je řešením změnit ukotvení kompetencí v českém kurikulu? Je řešením vymežit dvojí kompetence – klíčové, které jsou nad-/mezioborové, holisticky pojaté, a k nim oborové, funkčně/gramotnostně viděné? A neprohloubíme tím pouze ono kritizované učení se pro test?

Poděkování

Autorka děkuje dr. Tupému za cenné zdroje i podněty doprovázející vznik studie a také oběma recenzentům za výborné připomínky, které pomohly text doplnit a zkvalitnit. Vznik této studie byl podpořen projektem GAČR 20-13038S, *Produktivní kultura vyučování a učení*. Autorka děkuje za podporu.

Literatura

- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001>
- Češková, T. (2020a). Interakce při řešení problémově orientovaných úloh ve výuce přírodovědy. *Orbis Scholae*, 14(1), 49–80. <https://dx.doi.org/10.14712/23363177.2020.3>
- Češková, T. (2020b). Když potenciálně rozvíjející situace nerozvíjí: kritické didaktické incidenty v problémově orientované výuce. *Pedagogika*, 70(2), 197–223. <https://dx.doi.org/10.14712/23362189.2020.1636>
- ČŠI. (2018, 23. února). *Analýza zabraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. http://www.csicr.cz/html/2018/Analýza_klicovych_kompetenci/html5/index.html?&locale=CSY
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanthao, Z. (1998). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Unesco Publishing.
- Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP). (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Elam, S. (1971). *Performance based teacher education. What is the state of the art?* American Association of Colleges for Teacher Education.
- Eraut, M. (2002). *Developing professional knowledge and competence*. Routledge.
- European Commission. (2019, 8. července). *Key competences for lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice. (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf>
- Fidrmuc, J. (2018, 13. prosince). *Revize RVP všeobecně vzdělávacích předmětů* [Příspěvek prezentovaný na konferenci]. Konstruktivistické přístupy ve vzdělávání v perspektivě (nejen) oborových didaktik, Brno, Česká republika.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage.
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(1), 27–44. <https://doi.org/10.1080/0969594940010103>
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE.
- Harris, B. (2001). Are all key competencies measurable? An education perspective. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 222–227). Hogrefe & Huber.
- Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (Eds.). (2008). *Assessment of competencies in educational contexts*. Hogrefe.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.

- Hodge, S. (2007). The origins of competency-based training. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(2), 79–209.
- Hodkinson, P. (1992). Alternative models of competence in vocational education and training. *Journal of Further and Higher Education*, 16(2), 30–39. <https://doi.org/10.1080/0309877920160204>
- Hučínová, L. (2004, 29. června). *Klíčové kompetence: nová výzva z EU II*. Metodický portál RVP. cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/13/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-II.html/>
- Hučínová, L. (2005, 22. října). *Klíčové kompetence: nová výzva z EU I*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/10/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-I.html/>
- Hutmacher, W. (1996, 30. března). *Key competencies for Europe* [Report of the Symposium]. Council for Cultural Co-operation (CDCC), A secondary education for Europe, Berne, Switzerland. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
- Chytrý, V., Medová, J., Říčan, J., & Škoda, J. (2020). Relation between pupils' mathematical self-efficacy and mathematical problem solving in the context of the teachers' preferred pedagogies. *Sustainability*, 12(23), 1–22. <https://doi.org/10.3390/su122310215>
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský J., Minaříková, E., Pířová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací ke videostudiím*. Výzkumná zpráva NÚV.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Jarníková, J., & Tupý, J. (2011). *Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací*. NÚV, divize VÚP.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdělávání v základných diskurzoch*. Rokus.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdělávání v ére neoliberalizmu*. Slon.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts* (pp. 3–22). Hogrefe.
- Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. MuniPress.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 4(3), 37–62. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.110>
- Kofroňová, O. (1998). Transformace kurikula v rámci projektu PHARE „Reforma odborného vzdělávání“. *Pedagogika*, 48(4), 371–379.
- Koncepce řešení problémových úloh ve výzkumu PISA 2003*. (2003). Ústav pro informace ve vzdělávání. <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2003/Koncepce-reseni-problemovych-uloh-publicace.pdf>
- Lokajíčková, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*, 23(3), 318–341. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-3-318>
- Lokajíčková, V. (2014). Kvantitativní analýza výukových situací z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce zeměpisu: vybrané výsledky výzkumu. In T. Janík, J. Slavík, V. Lokajíčková, A. Bendová, K. Gažová, M. Horáčková, I. Janoušková, L. Pavlíčková, K. Ševčíková, J. Vlčková, & L. Ziembová, *Školní vzdělávání: Učitel – vyučování, žák – učení* (s. 93–120). Masarykova univerzita.

- Manley, K., & Garbett, R. (2000). Paying Peter and Paul: R concepts of expertise with competency for a clinical career structure. *Journal of Clinical Nursing*, 9(3), 347–359. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2000.00408.x>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C. M., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 283–294. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02528.x>
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 7, 36–43.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Tauris.
- MŠMT. (1999, květen). *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/!-konceptce-vzdelavania-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-v-cr-2094/>
- Morcke, A. M., Dornan, T., & Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851–863. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9405-9>
- Národní ústav odborného vzdělávání [NÚOV]. (n.d.). *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*. <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk#article>
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–341. <https://doi.org/10.1080/0305764910210307>
- Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in Educatione*, 1(1), 33–49. <https://doi.org/10.14712/18047106.4>
- PISA. (2003). *The PISA 2003 assessment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD.
- PISA 2012: *Koncepční rámec pro zjišťování schopnosti řešit problémy*. (2012). Česká školní inspekce. <http://www.csic.cz/html/PISA-KoncepRamec/html5/index.html?&locale=CSY&p=1>
- PISA. (2017). *PISA 2015: Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. OECD.
- Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. (2018). <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2005). NÚV.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2021). MŠMT.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. (2006, 18. prosince). *Official Journal of the European Union*, 394, 10–18. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Schroedel.
- Rychen, D. S. (2001). Introduction. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 1–16). Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Sadler, D. R. (2013). Making competent judgments of competence. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, Ch. Kuhn, & J. Fege (Eds.), *Modeling and measuring competencies in higher education* (pp. 11–27). Sense Publishers.

- Sekundární analýzy výsledků šetření PISA 2012 – řešení problémů.* (2014). Česká školní inspekce. http://www.csicr.cz/html/Sekundarni_reseni_problemu/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical research in vocational education and training*, 2(1), 41–63. <https://doi.org/10.1007/BF03546488>
- Skalková, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), 4–19.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Strategický rámec Česká republika 2030. Vzdělávání.* (2017). Úřad vlády ČR. <https://www.cr2030.cz/strategie/kapitoly-strategie/lide-a-spolecnost/1-4-vzdelavani/>
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-615>
- The definition and selection of key competencies: Executive summary.* (2005). Dostupné z <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskexecutivesummary.en.pdf>
- Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. MuniPress.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada Publishing.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–66). Hogrefe & Huber.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>

Kontakt na autorku

Tereza Češková

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: ceskova@ped.muni.cz

Corresponding author

Tereza Češková

Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: ceskova@ped.muni.cz

