



Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+



ČESKÝ RÁMEC KVALIFIKACÍ

*K možnostem, podmínkám a souvislostem vzniku
národního rámce kvalifikací pro Českou republiku*

Jiří Nantl

Národní ústav pro vzdělávání

2014



Spolufinancováno
z programu Evropské unie
Erasmus+

Tato publikace vznikla v projektu EQF NCP 2014

Projekt EQF NCP 2014 byl realizován za finanční podpory Evropské unie.

Za obsah publikace odpovídá výlučně autor. Publikace nereprezentuje názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejich obsahem.

Obsah

Úvodní slovo	3
1. Úvod do problematiky kvalifikačních rámců.....	4
1.1. Základní pojmy	4
1.2. Typologie kvalifikačních rámců	7
1.3. Vývoj kvalifikačních rámců ve světě	10
2. Historie, stav a možnosti dalšího vývoje kvalifikačního rámce v České republice	13
2.1. Vývoj politik ve vztahu ke vzdělávacímu a kvalifikačnímu systému	13
2.2. Očekávání aktérů ve vztahu k možnému ucelenému národnímu kvalifikačnímu rámci v České republice.....	16
2.3. Nástin možností vývoje uceleného národního kvalifikačního rámce v České republice.....	17
2.3.1. Účel národního kvalifikačního rámce	17
2.3.2. Možnosti ukotvení národního kvalifikačního rámce	19
2.3.3. Obsahové pojetí národního kvalifikačního rámce.....	20
2.3.4. Řízení a správa národního kvalifikačního rámce	22
3. Shrnutí	24
Prameny	26

Úvodní slovo

Národní ústav pro vzdělávání mne požádal, abych zpracoval tento materiál týkající se zhodnocení důvodů, podmínek a zkušeností jiných zemí, které by měly být zohledněny při úvahách, zda v České republice vytvářet ucelený národní kvalifikační rámec.

Závazek České republiky takový kvalifikační rámec vytvořit v zásadě vyplývá z politických závazků, které vláda přijala na evropské úrovni. Česká republika byla mezi zeměmi, které na ministerské konferenci Boloňského procesu v Bergenu podpořily Zastřešující rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Jako členský stát Evropské unie jsme rovněž adresáty Doporučení Evropského parlamentu a Rady k zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení. Spolu s mnoha dalšími jsem však přesvědčen, že důvod zavedení národního kvalifikačního rámce by měl spočívat především ve skutečných vnitrostátních potřebách země. Tato zpráva se pokouší některé z nich nastínit, a to se zřetelem na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která chce *„vytvořit zastřešující kurikulární dokument pro oblast předškolního až vysokoškolského vzdělávání, který formou výstupů z učení popíše podstatu a cíle vzdělávání v jednotlivých částech vzdělávací soustavy“*.

Zkušenosti zemí, které národní kvalifikační rámec úspěšně zavedly, ukazují, že je důležité pojímat tento nástroj spíše volněji než normativně; spíše inkrementálně než nadměrně ambiciózně; spíše jako nástroj budování obecného porozumění cílům vzdělávání a smyslu kvalifikací, než do něj vkládat naděje, že najednou vyřeší všechny problémy vzdělávacího systému. Úspěšný národní kvalifikační rámec vyrůstá z potřeb praxe, vyvíjí se tempem, které společenské okolnosti umožňují, neusiluje o potlačení zvláštností jednotlivých sektorů vzdělávání.

Žádný nástroj vzdělávací politiky nemá schopnost vyřešit vše a najednou. Příprava Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 však ukázala, že existuje silná společenská poptávka, a to nejen v úzce odborných kruzích, po společném „slovníku“ ve světě vzdělávání a kvalifikací. Pokud by byl připraven národní kvalifikační rámec, který by plnil tuto roli, bylo by to samo o sobě přínosem. Kdyby ve větší nebo menší míře naplňoval ostatní možné funkce, jak je naznačuje tato zpráva, učinili bychom opět několik kroků k lepší, srozumitelnější a konzistentnější vzdělávací politice, ve kterou odborná i širší veřejnost v souvislosti se Strategií 2020 doufá.

Brno, prosinec 2014

Jiří Nantl

1. Úvod do problematiky kvalifikačních rámců

1.1. Základní pojmy¹

Kvalifikační rámce jsou soudobým fenoménem ve veřejné politice zaměřené na vzdělávání a na kvalifikační systémy, jsou celosvětově diskutovány a rozvíjeny, a staly taky jedním z prvků evropských integračních procesů ve vzdělávání, ať již rámci politik Evropské unie, nebo v rámci Boloňského procesu, jímž byl vytvořen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Porozumění konceptu kvalifikačního rámce vyžaduje seznámení s určitými základními pojmy, typologií kvalifikačních rámců a s jejich historickým vývojem v mezinárodním měřítku. Přitom platí, že ačkoli jsou kvalifikační rámce dnes globálním jevem a nějaký kvalifikační rámec (nikoli však nutně ucelený národní rámec) používá v současnosti více než 140 zemí světa, naprostá většina v současnosti existujících kvalifikačních rámců je zavedena po relativně omezenou dobu, takže je obtížné jejich limity a přínosy spolehlivě hodnotit. Rovněž naprostá většina mezinárodně sdílených zkušeností se týká zavádění kvalifikačních rámců, nikoli jejich praktického fungování.

V kontextu debaty o kvalifikačním rámci, do které je typicky zahrnuta velmi široká škála aktérů včetně zejména sociálních partnerů, je nutné dbát na porozumění terminologii i proto, že již samotné základní pojmy, jako zejména pojem „kvalifikace“, jsou jednotlivými typy aktérů tradičně chápány do jisté míry odlišně. Pro účely tohoto materiálu se proto vychází z mezinárodně obvyklé terminologie, jak je ustálena ve světové odborné literatuře týkající se problematiky, resp. v dokumentech mezinárodních organizací (OECD, ILO) a Evropské unie.

Kvalifikace

„Kvalifikace“ představuje obzvláště citlivý pojem, který byl tradičně vykládán v relativně omezeném smyslu jako osvědčení znalostí a dovedností pro určité specifické povolání. Takto je dosud tento pojem chápán i platnou legislativou (viz § 2 zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání), sociálními partnery a, lze se domnívat, v českém jazyce obecně i z pohledu běžného mluvčího. Mezinárodní teorie a do jisté míry již i praxe však dospěla, zejména pod vlivem iniciativ a dokumentů v oblasti uznávání vzdělávání a kvalifikací, k tomu, že kvalifikací se v současnosti obecně rozumí jakékoli formální osvědčení znalostí a dovedností, a to bez ohledu na jeho účel, kterým může být buď další průchod vzdělávacím systémem a/nebo vstup do určitého povolání.

Dokumentace jednotlivých v současnosti existujících kvalifikačních rámců se často obejdou bez výslovných definic a pracují s implicitním předpokladem uplatnění mezinárodně

¹ Podrobnější systematický výklad k celé problematice lze nalézt v NANTL J., ČERNIKOVSKÝ P. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1 díl. – Národní deskriptory (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010).

obvyklého pojetí. Pokud však takové definice ve vztahu k pojmu kvalifikace podávají, lze příkladmo uvést:

- „formální osvědčení vydané příslušným orgánem jako uznání, že osoba dosáhla stanovených výsledků učení relevantních ve vztahu k individuálním, profesním, odvětvovým nebo společenským potřebám“ (australský kvalifikační rámec),²
- „formální výsledek procesu hodnocení a ověřování, který se zakládá na zjištění kompetentního orgánu, že dotčený jednotlivec dosáhl výsledků učení podle vymezených standardů“ (kvalifikační rámec Virtual University for the Small States of the Commonwealth)³,
- „formální uznání a osvědčení dosaženého učení potvrzené akreditovanou institucí“ (jihoafrický kvalifikační rámec)⁴,
popřípadě, v jiném kontextu (mezinárodní smlouvy o uznávání kvalifikací):
- „každý titul, diplom nebo jiné osvědčení vydané příslušným orgánem, osvědčující úspěšné ukončení vysokoškolského studijního programu“ (Lisabonská úmluva)⁵.

Tyto explicitní definice se tedy shodují v důrazu na formální osvědčení prokázání výsledků učení jako společný jmenovatel pojmu kvalifikace a odlišují se v tom, zda jako vedlejší aspekt zdůrazňují existenci kvalifikačního a hodnotícího standardu, statusu instituce osvědčující kvalifikace (resp. zajištění kvality na této instituci), popřípadě relevanci kvalifikace.

Nutnost relevance kvalifikace ve vztahu k určitým potřebám je zdůrazňována také materiály ILO, podle nichž se kvalifikací rozumí „soubor standardů nebo jednotek (chápaných jako celek výsledků učení) hodných formálního uznání osvědčením“ („a package of standards or units worthy of formal recognition in a certificate“).⁶

Na základě mezinárodní teorie a zkušeností by proto bylo možno kvalifikaci pracovně vymezit pro účely pojednání o problematice kvalifikačního rámce jako „formální osvědčení prokázaných výsledků učení“.

Prvky kvalifikace

Podle odborné literatury⁷ lze v rámci skladby jednotlivé kvalifikace rozlišit určité charakteristické „stavební prvky.“

² Australian Qualifications Framework Implementation Handbook (AQF Advisory Board, 2007, fourth edition)

³ Transnational Qualifications Framework for the Virtual University for the Small States of the Commonwealth (Commonwealth of Learning/South African Qualifications Authority, 2008).

⁴ The Higher Education Qualifications Framework (Government of South Africa, Notice No. 928, Statskoerant No. 30353, 5.10.2007).

⁵ Úmluva o uznávání kvalifikací vztahujících se k vysokoškolskému vzdělávání v evropském regionu (Úmluva Rady Evropy č. 165 z roku 1997).

⁶ TUCK R. An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers (International Labour Organization, 2007).

⁷ BERGAN S. Qualifications – Introduction to a Concept (Strasbourg: Council of Europe, 2007).

Kvalifikace je především definována, z hlediska své jedinečnosti, svým **profilem**. Profil kvalifikace vymezuje identitu kvalifikace v rámci kvalifikačního systému tím, že vyjadřuje její účel (relevanci individuálním a/nebo společenským potřebám) a obecnější vzdělávací cíle, resp. zaměření na cílovou skupinu zájemců o získání kvalifikace, včetně informace o předpokládaném budoucím uplatnění.

Používá-li daný kvalifikační systém koncept výsledků učení, profil kvalifikace bývá operacionalizován prostřednictvím **výsledků učení**. Výsledky učení se rozumí výslovné vyjádření znalostí, dovedností a dalších způsobilostí/kompetencí, které musí osoba prokázat, aby dosáhla udělení kvalifikace. Z povahy věci se proto musí jednat o výsledky pozorovatelné/hodnotitelné.

Zásadní význam má, zejména v případě kvalifikací získávaných formálním vzděláváním, kongruence a kvalita kvalifikace, zajišťovaná prostřednictvím **konstruktivního propojení** stanovených výsledků učení, forem a metod výuky a metod hodnocení. Forma a metody výuky mají být uzpůsobeny tak, aby co nejlépe podporovaly dosažení stanovených výsledků učení. Metody hodnocení mají být nastaveny tak, aby nejlépe umožňovaly ověřovat výsledky, které jsou jednak očekávány, ale s ohledem na formy a metody výuky také uchazečem o kvalifikaci reálně mohly být dosaženy.

Používá-li daný kvalifikační systém kvalifikační rámec, je pro rozlišení kvalifikace, její profil a charakter očekávaných výsledků učení rozhodná také **úroveň kvalifikace**. Úroveň kvalifikace přiřazuje kvalifikaci hierarchickou pozici v systému v závislosti na míře náročnosti dosažení očekávaných výsledků učení. V případě kvalifikací získávaných ve formálním vzdělávání je určitým indikátorem míry náročnosti kvalifikace rovněž obvyklá **studijní zátěž**, vymezená prostřednictvím časových jednotek.

Kvalifikační systém a kvalifikační rámec

Všechny kvalifikace v daném státě jsou součástí **kvalifikačního systému**, který bývá vymezen jako „*souhrn všech činností ve státě, které vedou k uznání dosaženého učení*“⁸. Jde o širší pojem než školská soustava, resp. vzdělávací systém.

Součástí kvalifikačního systému může, ale nemusí být **kvalifikační rámec**.⁹

Obvyklá definice kvalifikačního rámce jej popisuje jako „*nástroj pro klasifikaci kvalifikací podle souboru kritérií stanovených pro jednotlivé úrovně dosaženého učení*“.¹⁰ Kvalifikační rámec je tedy nástrojem, který přiřazuje jednotlivým kvalifikacím v systému určitou úroveň, případně stanoví kritéria pro přiřazování úrovně. V současnosti je obvyklé, že tato kritéria jsou vyjádřena

⁸ COLES M., WERQUIN P. *Qualifications Systems – Bridges to Lifelong Learning* (Paris: OECD, 2007).

⁹ TUCK R. *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers* (International Labour Organization, 2007).

¹⁰ *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23.4.2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení.*

explicitně prostřednictvím deskriptorů výsledků učení, nemusí tak tomu ale nutně být ve všech případech (zejména u některých starších kvalifikačních rámců).¹¹

1.2. Typologie kvalifikačních rámců

Z hlediska úvah o tvorbě budoucího kvalifikačního rámce pro Českou republiku je vhodné obeznámit se systematicky o možných typech kvalifikačních rámců, jak je lze rozlišovat v rámci celku kvalifikačních rámců zatím vzniklých ve světě. Tento přehled může současně být užitečný pro pochopení povahy některých iniciativ a nástrojů zatím v České republice vzniklých (Národní soustava kvalifikací, Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání v IPN Q-RAM).

Kvalifikační rámce lze typologicky rozlišovat podle těchto kritérií:

- **rozsah** použití, a to jak teritoriální, tak i věcný,
- **funkce**, které kvalifikační rámec plní ve vztahu ke kvalifikačnímu systému, jehož je součástí,
- **ambice** kvalifikačního rámce z hlediska očekávání tvůrců veřejné politiky spojených se vznikem rámce,
- **metodologie** použité pro zpracování kvalifikačního rámce.¹²

Rozsah působnosti jako základní vlastnost kvalifikačního rámce lze typicky odhadnout již z jeho samotného názvu (viz např. Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení, Zastřešující rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, Národní rámec kvalifikací terciárního vzdělávání, nebo např. Karibský rámec odborných kvalifikací).

Z hlediska teritoriální rozsahu působnosti kvalifikačního rámce rozlišujeme:

- **národní kvalifikační rámce**, které se vztahují ke kvalifikačnímu systému (nebo jeho části) jednoho státu. Jde o převažující typ kvalifikačního rámce. V některých případech existuje v rámci jednoho státu více paralelních národních kvalifikačních rámců, je-li působnost v oblasti vzdělávání a kvalifikací delegována na členské státy federace (např. Belgie);
- **regionální kvalifikační rámce**, které se vztahují ke kvalifikačním systémům více států v rámci téže geografické části světa. Příklady lze nalézt zejména v Evropě v podobě dvou zastřešujících evropských kvalifikačních rámců (Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení v Evropské unii a Zastřešujícího rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, který platí pro členské země Boloňského procesu), ale také na jihu Afriky (kvalifikační rámec Jihoafrického rozvojového společenství – SADC), v Karibském společenství (CARICOM), v jihovýchodní Asii v rámci sdružení ASEAN, a jinde. Nejvlivnějším regionálním kvalifikačním rámcem je Evropský rámec kvalifikací

¹¹ TUCK R. op. cit.

¹² NANTL J., ČERNIKOVSKÝ P. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl – Národní deskriptory* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010).

pro celoživotní učení, který se stává příkladem pro další podobné počiny jinde ve světě, ačkoli historické prvenství mezi regionálními kvalifikačními rámci má vlastně SADC;

- **transnacionální kvalifikační rámce**, které se vztahují ke kvalifikačním systémům více států spojených jazykovými a kulturními vazbami, ale nikoli geografickou blízkostí. Nejvýznamnějším příkladem je kvalifikační rámec pro malé státy britského Commonwealthu.¹³

Z hlediska věcného rozsahu působnosti kvalifikační rámce rozlišujeme:

- **ucelené kvalifikační rámce**, které se vztahují na celý kvalifikační systém, tj. na počáteční i další vzdělávání ve všech sektorech a na všech úrovních. Nejvýznamnějším příkladem může být Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení;
- **dílčí kvalifikační rámce**, které se vztahují na určitý výsek kvalifikačního systému. Může jít buď pouze o některé úrovně kvalifikací (např. postsekundární, resp. terciární vzdělávání), anebo o určitý sektor vzdělávacího systému resp. typ kvalifikací (např. odborné vzdělání a kvalifikace). Dílčí kvalifikační rámce představují dosud, nutno poznamenat, mezi národními kvalifikačními rámci čtenější řešení, což souvisí i s tím, že tvorba většiny národních kvalifikačních rámců historicky začala jako snaha tažená sektorem odborného vzdělávání a odborných kvalifikací.

Věcný rozsah kvalifikačního rámce je v zásadě indikován počtem úrovní kvalifikací, které daný kvalifikační rámec používá. Ačkoli řešení se liší, typický ucelený kvalifikační rámec má 8 až 10 úrovní, z toho 3 – 4 pro terciární vzdělávání. V Evropě se pod vlivem Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení ustaluje standard osmi úrovní u ucelených národních kvalifikačních rámců; jistou výjimku představují kvalifikační rámce ve Spojeném království a v Irsku, které mají vlastní tradici předcházející vzniku zastřešujících evropských rámců. Naopak mimo Evropu můžeme nalézt ucelené kvalifikační rámce až s 12 úrovněmi. V mimoevropských podmínkách také nalezneme některá méně obvyklá řešení, jako je zejména spojení magisterského a doktorského stupně vysokoškolského studia do jediné kvalifikační úrovně.

Funkcí kvalifikačního rámce se rozumí směr jeho systémového působení, ať již v rámci příslušného kvalifikačního systému (mezi jednotlivými sektory), nebo vůči jiným kvalifikačním systémům jiných zemí. Volba funkcí kvalifikačního rámce je dána politickou představou o roli kvalifikačního rámce. Ačkoli samotné zpracování obsahu kvalifikačního rámce má výrazný odborný, v některých aspektech až „technický“ aspekt, volba funkcí, které má kvalifikační rámec v systému plnit, je zásadním politickým rozhodnutím, které předurčuje zadání pro zpracování obsahu rámce. Z odborného hlediska nelze žádným způsobem a priori dát jasné doporučení, jaké funkce by v konkrétním případě kvalifikační rámec měl plnit. Záleží na potřebách dané země, jejího vzdělávacího a kvalifikačního systému, a odrazu těchto potřeb v politických prioritách a programu.

¹³ *Transnational Qualifications Framework for the Virtual University for the Small States of the Commonwealth* (Commonwealth of Learning/South African Qualifications Authority, 2008).

Obecně vzato, kvalifikační rámce plní, alternativně nebo kumulativně, **funkce komunikační a regulativní**.

Všechny kvalifikační rámce mají **funkci komunikační**, tj. zajišťují celkovou srozumitelnost kvalifikačního systému, vymezují systémové vazby mezi jednotlivými úrovněmi kvalifikací a poskytují výklad začlenění jednotlivých kvalifikací do systému, čímž usnadňují jejich uznávání, včetně neformální akceptace společností a trhem práce. Komunikační funkce v podobě podpory vazeb mezi národními kvalifikačními rámci/systémy je zejména dominantní funkcí regionálních kvalifikačních rámců.

Některé kvalifikační rámce mají také **funkci regulativní**. Takové kvalifikační rámce nastavují základy kurikulární politiky tím, že vymezují standard výsledků učení pro jednotlivé úrovně kvalifikací. (Pochopitelně všechny kvalifikační rámce, které používají deskriptory založené na výsledcích učení, vymezují určitou představu o typu a náročnosti výsledků učení, jde však o to, zda tato představa je regulativně závazná pro podřazené kurikulární dokumenty, resp. kvalifikační standardy jednotlivých kvalifikací.) V širším slova smyslu může být regulativní funkce kvalifikačního rámce spojena také s dosahováním určitých obecnějších politických efektů ve vzdělávání (nejdůležitějším příkladem je zřejmě jihoafrický kvalifikační rámec z 90. let 20. století, který byl významně hodnotově orientován na překonání důsledků apartheidu v přístupu ke vzdělání a kvalifikacím).

Určitou regulativní funkci (vliv) vykonávají nepřímo také regionální kvalifikační rámce, které slouží jako referenční bod pro národní kvalifikační rámce, a to zejména ve vztahu k těm národním rámcům, které jsou vytvářeny až na základě rámce zastřešujícího.

Stanovení funkcí kvalifikačního rámce je přímo závislé na **ambici**, kterou je daný kvalifikační rámec (jeho vznik a zavedení) tažen:

- kvalifikační rámce **deskriptivní** popisují status quo v nastavení daného kvalifikačního systému a, aniž by je měnily, prostřednictvím uplatnění metodologie výsledků učení jej zpřehledňují a tím směřují k naplnění komunikační funkce kvalifikačního rámce;
- kvalifikační rámce **reformní** vymezují cílový (ideální) stav a častěji, ne však nezbytně, mají preskriptivní charakter.

Pro charakter kvalifikačního rámce má význam také **metodologie** jeho vlastního zpracování:

- v některých případech rozlišujeme kvalifikační **rámce přiřazující** (*equating frameworks*), které jsou založeny na bezprostředním provedení rozřazení jednotlivých existujících kvalifikací do úrovní, tj. pro každou úroveň kvalifikací tyto rámce vlastně obsahují seznam kvalifikací, které se na dané úrovni v systému nacházejí. Tento přístup byl typický pro nejstarší kvalifikační rámce, dodnes se z významnějších kvalifikačních rámců používá v Austrálii;
- převažující praxí jsou však kvalifikační **rámce založené na deskriptorech** (*descriptor-based frameworks*), které jednotlivé úrovně kvalifikací vymezují prostřednictvím

výsledků učení a současně zavádějí metodiku, podle které jsou konkrétní kvalifikace k jednotlivým úrovním přiřazovány na základě posouzení shody s očekávanými výsledky učení. Tento přístup používají také oba zastřešující evropské rámce, které jsou relevantní pro Českou republiku.

1.3. Vývoj kvalifikačních rámců ve světě

Tvorba národních kvalifikačních rámců v Evropě je dnes tažena zejména zastřešujícími kvalifikačními rámci: Evropským rámcem kvalifikací pro celoživotní učení a, ve vztahu k vysokému školství, také Zastřešujícím rámcem kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Máme proto přirozenou tendenci zapomínat, že kvalifikační rámce jako fenomén nejsou evropského původu. Navíc jde o instrument výrazně spjatý s anglosaským kulturním okruhem, což je nutno zohledňovat pro pochopení filozofie a stylu kvalifikačních rámců.

Nejstarší kvalifikační rámce koncepčně stavěly na kompetenčních modelech pro přípravu učitelů používaných již dříve v USA¹⁴; první ucelené národní kvalifikační rámce ale vznikly na Novém Zélandu (1992) a v Jižní Africe (1995). Ještě v roce 2004 existovalo na světě pouhých pět ucelených národních kvalifikačních rámců, od té doby však tento fenomén zaznamenal rozsáhlou expanzi a v současné době se uvádí zapojení 143 zemí do tvorby a/nebo používání nějakého národního nebo regionálního kvalifikačního rámce. Historický pohled na vývoj kvalifikačních rámců obecně rozlišuje tři jejich generace.

První generace kvalifikačních rámců je představována zeměmi, které tento nástroj začaly vytvářet na přelomu 80. a 90. let 20. století. Jednalo se o Nový Zéland, Jihoafrickou republiku, Austrálii, Anglii a Skotsko.¹⁵ Impulsem vzniku kvalifikačních rámců této generace byly primárně vnitřní společenské a politické potřeby daných zemí (zvládnání vysoké míry přistěhovalectví, popř. důsledky předchozího společenského a politického uspořádání v případě JAR, v obou případech vedoucí k vysokému podílu osob bez formální kvalifikace).

Za **druhou generaci** kvalifikačních rámců jsou označovány ty případy, kdy k tvorbě kvalifikačního rámce došlo koncem 90. let 20. století, popř. počátkem 21. století, avšak před nástupem výrazného vlivu regionálních zastřešujících kvalifikačních rámců. Spadají sem Malajsie, Singapur, Filipíny, Maledivy, Mauricius, Namibie, Trinidad a Tobago, Wales. Pro druhou generaci kvalifikačních rámců je typické, že byly výrazně inspirovány příklady rámců první generace z některé geograficky, kulturně nebo politicky blízké země a byly zaměřeny na řešení problémů vazeb v rámci vnitrostátního vzdělávacího a kvalifikačního systému.

¹⁴ Zajímavostí zůstává, že USA jsou jednou z významných výjimek a žádný kvalifikační rámec nemají.

¹⁵ Z důvodů vnitrostátní dělby pravomocí mají v rámci Spojeného království Anglie, Wales, Skotsko a Severní Irsko každé samostatnou jurisdikci v otázkách vzdělávání a kvalifikací.

Třetí generaci reprezentují kvalifikační rámce, které vznikají v současnosti pod silným vlivem zastřešujících regionálních nebo transnacionálních iniciativ. Kromě motivu vlastních funkcí kvalifikačního rámce je zde jedním z nepopiratelných důvodů jejich vzniku v řadě případů také potřeba naplnění politických závazků z účasti v nadnárodních integračních uskupeních.

Lze identifikovat několik faktorů, které vedly k vzestupu konceptu kvalifikačního rámce jako v současnosti nezpochybnitelného mezinárodního fenoménu.¹⁶ Filozofické počátky idejí, které vedly ke vzniku kvalifikačních rámců, nalezneme v 60. letech 20. století, od kdy dochází ve vývoji pedagogických věd k postupnému **přesunu důrazu na roli vzdělávaného** (*learner-centered approach*). Tento vývoj se od 80. let 20. století propojoval s rostoucí nedůvěrou vlád a některých segmentů veřejnosti v tradiční vzdělávací instituce, které se v té době vyrovnávaly s důsledky rozšířeného přístupu k formálnímu vzdělávání včetně terciárního na straně jedné, a s ekonomickými omezeními na straně druhé.¹⁷ To vedlo k politické poptávce po omezení kontroly tradičních vzdělávacích institucí nad vzděláváním prostřednictvím snahy o relativní oddělení certifikace výsledků učení od samotných vzdělávacích institucí (hovoří se o přesunu od *institution-based education* k *outcome-based education*). Z těchto důvodů také dodnes není koncept kvalifikačních rámců - a s ním spojené koncepty (kvalifikace, výsledky učení) - vnímám jako ideově neutrální a nekontroverzní v rovině politického diskursu. Z těchto obecných impulsů vzešlé kvalifikační rámce se pak rozšiřovaly přeshraničně, anebo v rámci nadnárodních integračních uskupení, procesem označovaným jako *policy borrowing*, tedy cíleným (často málo kritickým) napodobováním nebo úplným přebíráním dalšími zeměmi.¹⁸

Zhodnocení zkušeností ze zavedení a uplatňování kvalifikačních rámců je obecně obtížné. Ani v mezinárodním měřítku téměř nejsou dostupné analýzy a studie, které by se týkaly vyhodnocení úspěšnosti uplatňování kvalifikačního rámce. Naprostá většina odborné literatury a dostupných zpráv se zaměřuje pouze na vznik kvalifikačních rámců. To samozřejmě souvisí i s faktem, že jen velmi málo kvalifikačních rámců na světě existuje po dostatečně dlouhou dobu, aby jejich seriózní vyhodnocení bylo možné. Takové vyhodnocení lze v současnosti provádět v podstatě jen u (pěti) kvalifikačních rámců první generace, které mají za sebou 15 až 20 let fungování.

Konkrétní zkušenosti z pohledu na zavedení a fungování kvalifikačních rámců první generace nicméně přináší několik obecnějších poznatků:¹⁹

¹⁶ ALLAIS S., RAFFE D., YOUNG M. *Researching National Qualifications Frameworks: Some Conceptual Issues* (Geneva: International Labour Organization, 2009).

¹⁷ Ve specifickém případě JAR 90. let 20. století byly zase vzdělávací instituce vnímány politickou reprezentací jako nedůvěryhodné v důsledku spojení s předchozím režimem.

¹⁸ Například v rámci Evropské unie některé země, např. Estonsko, jako svůj národní kvalifikační rámec v podstatě přijaly do domácího jazyka přeložený Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení.

¹⁹ ALLAIS S., RAFFE D., STRATHDEE R., WHEELAHAN L., YOUNG D. *Lessons from the first qualifications frameworks* (Geneva: International Labour Organization, 2009).

- v oblasti kvalifikačních rámců existují značné konceptuální rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, a to i mezi zeměmi jazykově a kulturně blízkými. Prosté přenesení rámce z jednoho systému do druhého proto není možné bez značných rizik;
- při samotné tvorbě kvalifikačního rámce přirozeně existuje napětí mezi tradičním sektorem formálního vzdělávání a ostatními aktéry. Ukázalo se, že vzdělávací instituce nelze v tomto procesu s úspěchem brát jako prostě jednoho z mnoha aktérů. Skotský kvalifikační rámec, který je obecně považovat na nejúspěšněji zavedený a celosvětovou „morální autoritu“ mezi kvalifikačními rámci, byl ve svém vzniku tažen institucemi sektoru formálního vzdělávání;
- logiku sektoru odborného vzdělávání a přípravy (*vocational education and training*) nelze úspěšně uplatnit na řešení uceleného kvalifikačního rámce pro všechny sektory vzdělávání a typy kvalifikací. Kvalifikační rámce, které vycházely z deskriptorů tažených charakteristikami pracovních činností (zejména první rámce Anglie a Walesu) po zavedení selhaly, popřípadě si nakonec praxe vynutila faktické rozčlenění národního kvalifikačního rámce do relativně samostatných částí s vlastní logikou a principy (Nový Zéland);
- zavedení národního kvalifikačního rámce, pokud aspirovalo na příliš všeobšhlé řešení a bylo doprovázeno finančními stimuly ze strany státu, často vedlo k umělému vzniku nových kvalifikací, které byly vytvořeny a registrovány vůči kvalifikačnímu rámci, ale nakonec ve významné míře nebyly využívány;
- neexistují empirické důkazy, že by zavedení národního kvalifikačního rámce by vedlo ke zlepšení uplatnitelnosti na trhu práce;
- lze však empiricky dokázat, že je-li národní kvalifikační rámec součástí cílené strategie, může být významnou podporou dosahování jejich cílů, např. při provádění kurikulární reformy;
- úspěšnost národního kvalifikačního rámce je nepřímou úměrná rozsahu ambic s ním spojených. Nejlépe funguje kvalifikační rámec, který je založen na inkrementální představě vývoje systému a je flexibilní vůči změnám, jež přinese praxe.

2. Historie, stav a možnosti dalšího vývoje kvalifikačního rámce v České republice

2.1. Vývoj politik ve vztahu ke vzdělávacímu a kvalifikačnímu systému

Základní přehled vývoje politik v oblasti vzdělávání a kvalifikací v České republice za uplynulé čtvrtstoletí ukazuje, že tento vývoj se v zásadě nevymyká obecným znakům pozorovaným globálně, jimiž jsou rostoucí vliv a politické přijetí konceptu *learner-centered approach* a vzdělávání založeného na kompetencích, spolu s post-tayloristickou koncepcí trhu práce, která akcentuje potřebu flexibility pracovní síly prostřednictvím průběžného získávání nových kompetencí. Tyto vlivy se spojily v rámci politik založených na celoživotním učení jako zastřešující filozofii společné pro všechny segmenty vzdělávání, avšak od počátku se silným humanistickým akcentem na ucelené a vyvážené pojetí cílů vzdělávání. Pohled na vývoj vzdělávací politiky v České republice přitom ukazuje, že tato základní linie hodnotové orientace se rozvíjela nepřerušeně od 90. let 20. století dosud. Ačkoli české vzdělávací politice bývá často vytýkána právě malá kontinuita, související s malou stabilitou a často i nízkou akceschopností vládnutí, základní linie vzdělávací politiky zůstává již více než 20 let nezměněna. Nejnověji byla znovu potvrzena přijetím Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.²⁰

Dodnes ideově nejvlivnějším koncepčním dokumentem českého vzdělávání zůstává **Národní program rozvoje vzdělávání** (Bílá kniha, 2001), který byl přijat vládou na základě rozsáhlé odborné a veřejné diskuse. Formální platnost Bílé knihy není oficiálně ohraničena (ačkoli jistý časový horizont působení lze dovodit z jejího textu) a aktuální Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 se staví do role určité „aktualizace“ Bílé knihy.

Filozofická východiska Bílé knihy byla položena již v průběhu poslední dekády 20. století v materiálu **Kvalita a odpovědnost** (1994), který byl zpracován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a zejména ve studii **České vzdělání a Evropa** (1996), která nastolila koncept „*všestranné kvalifikace pro život*“ jako vyjádření obecného cíle vzdělávání. Následně také Bílá kniha přejala ucelený koncept kompetencí („*naučit se poznávat*“, „*naučit se jednat a žít*“, „*naučit se být*“). Podle představ obsažených v Bílé knize mělo „národní kurikulum“ vymezovat obecné cíle vzdělávání, a mělo pro tento účel být založeno na „klíčových kompetencích“. Tím bylo nastaveno další směřování kurikulární politiky, které se legislativně promítlo do školského zákona z roku 2004²¹ a jím předepsané struktury kurikulárních dokumentů: Národního programu vzdělávání, rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů.

²⁰ Usnesení vlády České republiky ze dne 9. července 2014 č. 538 o *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*

²¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Z dnešního pohledu lze konstatovat, že Bílá kniha se vlastně jen relativně omezeně zabývala společnými jmenovateli celku vzdělávacího systému, ačkoli kromě oblasti primárního a sekundárního vzdělávání se týkala také terciárního vzdělávání (chápaného jako vysoké a vyšší odborné školy) a dalšího vzdělávání. Tento rys Bílé knihy je možno dokumentovat například tím, že Národní program vzdělávání, chápaný jako oficiální vyjádření společných cílů vzdělávání, se předpokládal pouze pro primární a sekundární vzdělávání; Národní program vzdělávání navíc dosud nebyl zpracován.²²

Bílá kniha neměla možnost příliš ovlivnit vysokoškolskou legislativu, která byla přijata již před jejím schválením²³, avšak stala se politickým východiskem školského zákona (2004)²⁴, který kromě segmentu primárního a sekundárního vzdělávání upravil nově také část terciárního vzdělávání představovanou vyššími odbornými školami, a také zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (2006)²⁵.

Na Bílou knihu navázala v detailnější rovině **Strategie celoživotního učení** s platností na období 2008 - 2015²⁶ následovaná **Implementačním plánem ke Strategii celoživotního učení**²⁷. Tyto dokumenty do jisté míry měly kompenzovat deficit Bílé knihy daný dobou jejího vzniku, totiž, že „*nenabízela formulaci priorit v takové podobě, která by se mohla stát základem pro stanovení priorit čerpání z fondů [EU]*“.²⁸

Národní soustava kvalifikací zavedená na základě zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání z roku 2006 je klíčovou iniciativou, u níž může být předmětem diskuse, zda dokonce nemá některé parametry kvalifikačního rámce. Samotná Národní soustava kvalifikací je rejstříkem kvalifikací rozlišovaných na základě jejich zařazení do soustavy, avšak v roce 2010 byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schváleny obecné deskriptory pro jednotlivé úrovně Národní soustavy kvalifikací²⁹, následně byla provedena jejich certifikace vůči Evropskému rámci kvalifikací.

Obecné deskriptory Národní soustavy kvalifikací používají, obdobně jako některé zahraniční kvalifikační rámce první generace, vymezení v zásadě prostřednictvím charakteristiky

²² Vedoucí týmu autorů Bílé knihy, prof. Jiří Kotásek, v textu obsahujícím zhodnocení působení Bílé knihy (Učitelské listy, 2009), hledá příčinu nenaplnění úkolu přijmout Národní program vzdělávání mj. v poměrně komplikované proceduře a širokém okruhu institucí, které podle školského zákona z roku 2004 měly do schvalování Národního programu vzdělávání být zapojeny. Podle Kotáska se tak vypracování Národního programu vzdělávání stalo náročným nejen intelektuálně, ale „*při celkové sociální a politické atmosféře*“ i politicky.

²³ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

²⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

²⁵ Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně dalších zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

²⁶ Usnesení vlády č. 761/2007 o *Strategii celoživotního učení České republiky*.

²⁷ Usnesení vlády č. 8/2009 o *Implementačním plánu ke Strategii celoživotního učení České republiky*.

²⁸ *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009).

²⁹ *Kvalifikační úrovně v Národní soustavě kvalifikací. Charakteristiky jednotlivých úrovní a jejich vztah k Evropskému rámci kvalifikací* (Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2010).

pracovních činností typických pro kvalifikace na dané úrovni. Bez ohledu na to, zda tedy Národní soustavu kvalifikací uznáme za (dílčí) kvalifikační rámec pro oblast dalšího vzdělávání, anebo ji spíše budeme považovat jako nástroj na pomezí kvalifikačního rámce a kvalifikačního (sub)systému (jako v případě některých dřívějších iniciativ např. ve Francii či Rusku), je zřejmé, že použitá metodika by stěžejší mohla získat obecnější platnost pro celý systém horizontálně i vertikálně.

V oblasti terciárního vzdělávání byl v letech 2009 – 2012 vytvořen a pilotně implementován **Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání**.³⁰ Politické zadání vztahující se ke vzniku tohoto rámce vycházelo z procesů přípravy reformy terciárního vzdělávání, rámec proto měl vytvořit částečné podmínky pro zamýšlenou změnu systému akreditací ve vysokém školství a také pro zavedení krátkého cyklu terciárního vzdělávání. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání měl proto v této části (avšak nikoli nutně ve vztahu k existujícím studijním programům vysokých škol) značně reformní charakter. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy³¹; protože však nebyla dosud přijata příslušná legislativa, část týkající se terciárních programů krátkého cyklu (úroveň 5 Evropského rámce kvalifikací) není zatím relevantní (a nelze zřejmě očekávat změnu tohoto stavu v historicky dohledné době). To však není na újmu funkčnosti ostatních částí rámce. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání přitom prošel mezinárodní oponenturou, která potvrdila jeho kompatibilitu s oběma zastřešujícími evropskými rámci, jakož i celkovou modernost, resp. v některých řešeních inspirativnost pro další země.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jejíž vytváření bylo zahájeno v roce 2012, tak vstupuje do prostoru, kde již více než deset let probíhá kurikulární reforma v primárním a sekundárním vzdělávání, a kde současně proběhly dvě iniciativy směřující ke vzniku dílčích kvalifikačních rámců. Současně jak výsledky akademického výzkumu³², tak veřejné konzultace³³ provedené k přípravě Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, ukazují, že chybějící společné cíle, resp. chybějící sdílené porozumění takovým cílům, jsou identifikovány akademickým výzkumem i artikulovány aktéry jako zásadní problémy vzdělávací politiky v České republice. Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, která ideově a obsahově navazuje na Bílou knihu, proto obsahuje cíl „vytvořit zastřešující kurikulární

³⁰ V rámci Individuálního projektu národního Q-RAM podpořeného v Operačním programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

³¹ Dokumentace Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání je obsažena v trilogii publikací:

- NANTL J., ČERNIKOVSKÝ P. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl – Národní deskriptory* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010).
- ČERNIKOVSKÝ P., HNILICA J., PASÁČKOVÁ E. (eds.) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 2. díl – Oblasti vzdělávání* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012).
- HNILICA J., PABIAN P., HÁJKOVÁ T. (eds.) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 3. díl – Zkušenosti a doporučení* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012).

³² Např. JANÍK T. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výzkumná zjištění a doporučení* (Pedagogická orientace, roč. 21., č. 4, Brno: Česká pedagogická společnost, 2011).

³³ *Vyhodnocení veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Závěrečný materiál veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

*dokument pro oblast předškolního až vysokoškolského vzdělávání, který formou výstupů z učení popíše podstatu a cíle vzdělávání v jednotlivých částech vzdělávací soustavy“.*³⁴

Vznik takového integrujícího koncepčního rámce, postaveného na sdíleném pojetí rámcové představy výsledků učení, by mohl přispět k řešení dlouhodobého problému, který v české vzdělávací politice přetrvává, jímž je potřeba smířit proces decentralizace zahájený na pozadí Bílé knihy, a rostoucí požadavky části politické reprezentace i společnosti na posílení centrální kontroly nad kvalitou.

V důsledku výše uvedeného vývoje tak lze konstatovat, že v současnosti existuje **mandát k tvorbě uceleného národního kvalifikačního rámce**, a to na základě:

- Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, která předpokládá vypracování „zastřešujícího kurikulárního dokumentu“ založeného na výsledcích učení („výstupy z učení“), a současně předpokládá „na základě práce s výstupy z učení“ rozvíjení „mechanismů uznávání neformálního vzdělávání i informálního učení“ a další posilování systémových vazeb mezi sektory vzdělávání;
- doporučení Evropské unie, aby členské (mj.) uvedly své kvalifikační systémy do vztahu k Evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení a používaly pro popis kvalifikací výsledky učení³⁵;
- obdobných závazků, pokud jde o vysoké školství, přijatých na politické úrovni v rámci Boloňského procesu, ve vztahu k uplatnění Zastřešujícího rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání.

2.2. Očekávání aktérů ve vztahu k možnému ucelenému národnímu kvalifikačnímu rámci v České republice

Národní ústav pro vzdělávání (Koordinační centrum Evropského rámce kvalifikací v České republice) provedl v roce 2012 výzkum postojů a očekávání aktérů ve vztahu k možnosti zavedení uceleného národního kvalifikačního rámce v České republice. Zjištění z tohoto šetření jsou obsažena v samostatném materiálu Národního ústavu pro vzdělávání³⁶ a není proto třeba je obsáhle rekapitulovat, ale postačí na tomto uvést stručný výtah z nejdůležitějších výsledků:

- zdá se existovat široká podpora vzniku uceleného národního kvalifikačního rámce a panuje shoda, že by mohl přispět ke zvýšení přehlednosti a srozumitelnosti kvalifikačního systému (vnitrostátně i ve vztahu k zahraničí). Vyskytují se však

³⁴ Jakkoli Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 nezmiňuje v této souvislosti explicitně další vzdělávání, lze logicky dovodit, že by měla existovat vazba mezi „zastřešujícím kurikulárním dokumentem“ a tímto sektorem vzdělávacího systému.

³⁵ Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23.4.2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení.

³⁶ *Východiska a výsledky dotazníku o potřebnosti Národního rámce kvalifikací ČR* (Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013).

pochybnosti o schopnosti národního kvalifikačního rámce zlepšit spolupráci mezi jednotlivými sektory vzdělávání;

- aktéři jsou si vědomi, že samotnému vypracování návrhu kvalifikačního rámce musí předcházet shoda na jeho cílech, resp. účelu a funkcích. Obecnou podporu má rámec s komunikační funkcí, regulativní funkce kvalifikačního rámce jsou perspektivně spatřovány zejména ve vztahu k vývoji mechanismů zajišťování kvality (akreditací). Není shoda na tom, že by kvalifikační rámec měl mít obecně reformní ambice;
- většinový názor se kloní k převzetí počtu úrovní dle Evropského rámce kvalifikací (a potvrzuje se rozpor názorů ohledně postavení některých kvalifikací, zejména vyššího odborného vzdělání);
- převažují názory ve prospěch nějaké formy právního ukotvení národního kvalifikačního rámce;
- aktéři upozorňují, že koncept výsledků učení není v České republice široce známý a ani v rámci odborné komunity nepanuje zcela sdílené chápání řady klíčových pojmů (národní kvalifikační rámec a proces jeho tvorby by tak mohl přispět ke změně tohoto stavu);
- zdůrazňována je nutnost participativní a otevřené metody přípravy národního kvalifikačního rámce (a jeho pilotního ověření);
- pokud jde o zajištění vrcholového řízení přípravy a implementace národního kvalifikačního rámce, obecná představa směřuje spíše k orgánu tvořenému reprezentanty jednotlivých typů aktérů než orgánu expertní povahy;
- pokud jde o zajištění správy kvalifikačního rámce, většinový názor se kloní k resortní organizaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, pravděpodobně Národnímu ústavu pro vzdělávání.

2.3. Nástin možností vývoje uceleného národního kvalifikačního rámce v České republice

Na základě výše uvedeného – jak poznatků o soudobé mezinárodní teorii a praxi v oblasti kvalifikačních rámců, vývoje české politiky ve vztahu ke vzdělávacímu a kvalifikačnímu systému, jakož i postojů aktérů této politiky – můžeme uvažovat o možnosti vývoje uceleného národního kvalifikačního rámce v České republice, a učinit určitý nástin řešení základních otázek s tím spojených:

- účelu národního kvalifikačního rámce,
- jeho formálního ukotvení v kvalifikačním systému,
- základních prvků obsahového pojetí kvalifikačního rámce,
- řízení a správy kvalifikačního rámce.

2.3.1. Účel národního kvalifikačního rámce

Ačkoli tvorbu uceleného národního kvalifikačního rámce by jistě bylo možno zdůvodnit již závazky, resp. očekáváními vyplývajícími z účasti České republiky v evropských integračních procesech ve vzdělávání, mezinárodní zkušenosti i výsledky provedeného výzkumu postojů

aktérů ukazují na vhodnost a potřebu explicitního vymezení a shody o (politickém) účelu, jemuž bude národní kvalifikační rámec sloužit vnitrostátně. Kromě toho je národní kvalifikační rámec samozřejmě důležitým nástrojem ve vztahu k zahraničí, a to jak z hlediska svých konkrétních funkcí, tak obecně proto, že jako výsledek komplexní a systematické diskuse o účelu, cílech a očekávaných výsledcích vzdělávání zvyšuje důvěru v kvalifikační systém a jednotlivé kvalifikace.

Z hlediska **komunikační funkce** národního kvalifikačního rámce mohli očekávat:

- především příspěvek k **vyjasnění obecnějšího účelu a pozice jednotlivých kvalifikací** podle jejich úrovní. Je zjevné, že v České republice dlouhodobě existuje faktická nejistota veřejnosti (ale také decizní sféry), zejména pokud jde o účel (a společenský význam) maturity. Stejný jev se nicméně ve větší nebo menší míře týká i celé řady jiných kvalifikací. Chybějící společné cíle vzdělávání a vyjasnění funkcí jednotlivých sektorů vzdělávacího systému byly identifikovány jako klíčové potřeby také veřejnou konzultací k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020;
- **ujednocení přístupu k výsledkům vzdělávání**, které se postupně etablují jako základní stavební prvek jednotlivých sektorů vzdělávacího a kvalifikačního systému – v primárním a sekundárním vzdělávání v důsledku kurikulární reformy/zavedení rámcových vzdělávacích programů, v terciárním vzdělávání postupně pod vlivem Boloňského procesu, a přirozeně v dalším vzdělávání na základě zavedení Národní soustavy kvalifikací. Dosud však chybí jednotící koncepční a terminologický rámec, který by zpětně ovlivňoval i styl a míru podrobnosti vymezení výsledků vzdělávání v konkrétních kurikulárních dokumentech, resp. kvalifikačních standardech;
- **usnadnění uznávání kvalifikací** (a jejich částí), a to nejen mezinárodně, ale také vnitrostátně. Ucelený národní kvalifikační rámec by poskytl oporu k rozšíření uplatňování již platné legislativy, ať již v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání podle § 113 – 114 školského zákona³⁷, nebo v oblasti terciárního vzdělávání/vysokého školství podle § 49 zákona o vysokých školách.³⁸

Vzhledem k aktuálně probíhající přípravě národního kvalifikačního rámce ve Slovenské republice se navíc nabízí úvaha o koordinaci vzniku obou národních kvalifikačních rámců, což by bylo vhodné vzhledem k existenci mezistátní dohody o uznávání kvalifikací.³⁹

³⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

³⁸ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

³⁹ Dohoda mezi vládou České republiky a vládou Slovenské republiky o vzájemném uznávání rovnocennosti dokladů o vzdělání vydávaných v České republice a ve Slovenské republice, vyhlášená pod č. 33/2001 Sb.m.s. (Dne 28.11.2013 byla podepsána nová Smlouva mezi Českou republikou a Slovenskou republikou o vzájemném uznávání rovnocennosti dokladů o vzdělání vydávaných v České republice a ve Slovenské republice, která v současnosti prochází procesem ratifikace.)

Lze uvažovat i o určité **regulativní funkci** národního kvalifikačního rámce spojené s jeho možným změnovým působením. Rámec by mohl být koncepčním vodítkem pro budoucí komplexní revizi rámcových vzdělávacích programů podle školského zákona, jejich provádění by v intencích Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 mělo být podmíněno vyhodnocením empirických zkušeností. Možnost kvalifikačního rámce, resp. Národního programu vzdělávání, jako východiska revize rámcových vzdělávacích programů byla explicitně diskutována v rámci přípravy Strategie.⁴⁰

Perspektivně by národní kvalifikační rámec mohl vést i ke sjednocení způsobu vyjadřování kvalifikačních požadavků v právních předpisech formou odkazu na úroveň kvalifikačního rámce, nikoli konkrétní typy kvalifikací, které se v čase mohou měnit, a tím snížit nároky na legislativní proces při potřebě novelizovat právní předpisy z důvodů terminologických změn apod.

2.3.2. Možnosti ukotvení národního kvalifikačního rámce

Hovoříme-li o ukotvení, tedy formálním vymezení místa a síly/stupně závaznosti kvalifikačního rámce v kvalifikačním systému, je nutné odlišovat jednotlivé složky kvalifikačního rámce. Ten bývá typicky tvořen třemi složkami:

- deskriptory,
- metodikou, resp. příručkou pro používání kvalifikačního rámce,
- registrem kvalifikací spadajících pod kvalifikační rámec.

Zatímco u metodiky, potažmo příručky kvalifikačního rámce, a u registru kvalifikací, je forma jejich ukotvení víceméně dána jejich povahou, v případě deskriptorů, které tvoří základ a podstatu kvalifikačního rámce, připadá v úvahu dvojí řešení: ukotvení formou právního předpisu, anebo na úrovni metodiky.

V současnosti jen menšina zemí na světě ukotvuje národní kvalifikační rámce formou právního předpisu, avšak u kvalifikačních rámců třetí generace vznikajících v Evropě se toto řešení vyskytuje s četností, která se podle všeho spíše zvyšuje. Vyslovuje se pro něj většinově také výsledek výzkumu postojů aktérů (viz výše). Pro toto řešení mluví rovněž fakt, že cíle vzdělávání jsou určitým způsobem, nikoli však s použitím výsledků vzdělávání, zpravidla vyjádřeny v zákonech upravujících jednotlivé sektory vzdělávání, takže případný kvalifikační rámec přijatý formou prosté metodiky by měl od počátku oslabenou pozici vůči dosavadnímu nastavení a výkladu systému, a to i kdyby se jednalo o metodiku mezíresortní schválenou usnesením vlády.

⁴⁰ Podklad pro diskuzi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 3. Ověřitelné standardy jako předpoklad zajišťování kvality vzdělávání (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

Vyloučíme-li možnost zpracování uceleného vzdělávacího kodexu⁴¹, případně samostatného (průřezového) zákona o kvalifikačním rámci⁴², jako nejvhodnější možnost zákona-nosiče národního kvalifikačního rámce se jeví zákon o uznávání dalšího vzdělávání, který má význam pro všechny ostatní sektory a úrovně vzdělávání a kvalifikací. Z legislativně-technického hlediska by deskriptory národního kvalifikačního rámce mohly být přílohou tohoto zákona.⁴³

2.3.3. Obsahové pojetí národního kvalifikačního rámce

Otázka obsahového pojetí rámce se vztahuje především k samotným deskriptorům, které jsou podstatou a vnějším vyjádřením kvalifikačního rámce. Vystávají zde otázky týkající se počtu úrovní kvalifikací v rámci, kategorizace a stylu vyjádření výsledků vzdělávání, ale také způsobu přiřazení kvalifikací vůči jednotlivým úrovním.

Pokud jde o **počet úrovní** národního kvalifikačního rámce, soudobá praxe v Evropě tenduje k řešení shodnému s Evropským rámcem kvalifikací, tj. osmi úrovním kvalifikací. Pro odlišné řešení bychom v českých podmínkách obtížně hledali argumenty, což potvrzují i výsledky výzkumu postojů aktérů (viz výše).

Odlišné řešení (přidání jedné úrovně) by mohlo snad být zdůvodněno, kdybychom se rozhodli považovat některé vysokoškolské kvalifikace ukončované státní rigorózní zkouškou (viz § 46 odst. 3 a 5 zákona o vysokých školách) za kvalifikaci jiné úrovně národního kvalifikačního rámce než magisterský studijní program jako takový, s tím, že obě dvě takto vzniklé úrovně národního kvalifikačního rámce by se vztahovaly k téže úrovni Evropského kvalifikačního rámce, resp. Zastřešujícího rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Tím by však vznikla řada nových otázek (zda s kvalifikacemi, které se získávají na základě státní rigorózní zkoušky skládané na závěr studijního programu, zacházet stejně jako s kvalifikacemi, kde se státní rigorózní zkouška skládá v návaznosti na již ukončený studijní program; co s kvalifikacemi, které vůbec přístup ke státní rigorózní zkoušce neumožňují).

Pokud jde **kategorizaci výsledků vzdělávání** v rámci deskriptorů, existuje, a to i mezi zastřešujícími evropskými rámci, různorodá praxe. Z dosavadních tuzemských počínů v této oblasti deskriptory Národní soustavy kvalifikací nepoužívají vnitřní rozčlenění výstupů vzdělávání, resp. kompetencí, podle obecněji definovaných kategorií; Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (Q-RAM) použil členění na odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti, které v rámci mezinárodní oponentury obstálo z hlediska vazby na oba zastřešující evropské rámce.

⁴¹ Ještě v rámci Plánu legislativních prací vlády na rok 2012 bylo předpokládáno zpracování věcného záměru zákona o vzdělávání, který měl integrovat rozsah úpravy současného školského zákona, zákona o uznávání dalšího vzdělávání a zákona o pedagogických pracovnících. Posléze však od tohoto legislativního záměru bylo upuštěno.

⁴² Některé evropské země, např. Chorvatsko, v poslední době zvolily toto řešení.

⁴³ Deskriptory národního kvalifikačního rámce by alternativně mohly na základě zákona být vydány prováděcím právním předpisem. S ohledem na dosavadní legislativní praxi by to však znamenalo delegovat významnou úpravu, která je dnes provedena zákonem, na podzákoné právní předpisy.

Jako možný postup by se tak jevílo vzít za základ metodologii Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání⁴⁴, a to i proto, že mezinárodní zkušenosti ukazují, že kvalifikační rámce tažené zkušeností sektoru formálního vzdělávání jsou obecně úspěšnější z hlediska akceptace a implementace.

Členění typů výsledků vzdělávání na znalosti, dovednosti a způsobilosti by současně umožnilo navázat na současné pojetí kompetencí v rámcových vzdělávacích programech, kde jsou chápány v tomto širším smyslu. Je však otázka, zda alespoň pro část úrovní kvalifikačního rámce (rovněž zahraniční zkušenosti ukazují, že řešení nemusí být vždy a za všech okolností zcela symetrické napříč celým rámcem) ještě podrobněji nerozlišovat znalosti a dovednosti všeobecné, resp. odborné, s tím, že všeobecné znalosti a dovednosti by normativněji vymezily očekávanou vzdělanostní bázi na těchto úrovních, zatímco odborné znalosti a dovednosti by měly v deskriptorech silněji generickou povahu.

Z hlediska stylu, způsobu vyjádření, výsledků vzdělávání v deskriptorech by mělo být usilováno o nalezení maximálního společného jmenovatele s cílem zejména odlehčit rámcovým vzdělávacím programům, které jsou dnes přetíženy rozsáhlými výčty „kompetencí“, u nichž navíc není zcela jasný charakter závaznosti jejich dosažení. Zavedení uceleného národního kvalifikačního rámce by zde uplatněním **principu gradace** deskriptorů posílilo vazby mezi jednotlivými úrovněmi.

Složitou otázkou je **přiřazování kvalifikací** k jednotlivým úrovním dle deskriptorů. Národní kvalifikační rámec může toto přiřazení provést autoritativně a obecně sám tak, že uvede, které typy kvalifikací, případně stupně vzdělání nebo typy studijních programů náleží které úrovni kvalifikace dle rámce; ostatně jak deskriptory Národní soustavy kvalifikací, tak Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání použily tuto metodu. Lze ale také pouze v deskriptorech stanovit kritéria přiřazení (vedle souladu se stanovenými výsledky vzdělávání například rozsah studijní zátěže, případně počet kreditů některého uznaného kreditového systému) a ponechat samotné přiřazení konkrétních kvalifikací implementační praxi. Takové řešení by však zřejmě bylo vhodné pouze v případě existence velmi silného správce národního kvalifikačního rámce – národní kvalifikační autority, optimálně také s pravomocemi agentury zajišťování kvality a průřezovou působností pro celý kvalifikační systém. Jinak by bylo obtížné zajistit koherenci přiřazování kvalifikací.

Samostatnou otázkou v souvislosti s přiřazováním kvalifikací k národnímu kvalifikačnímu rámci je, zda zvolit odlišný přístup pro kvalifikace existující před zavedením rámce a pro kvalifikace vzniklé po zavedení rámce.

⁴⁴ Podrobně k architektuře a metodologii tohoto rámce viz: NANTL J., ČERNIKOVSKÝ P. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl – Národní deskriptory (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010).

2.3.4. Řízení a správa národního kvalifikačního rámce

Řízení (zde ve smyslu *governance*) národního kvalifikačního rámce z povahy věci musí mít rozměr nadresortní a participativní. Tyto předpoklady jsou zdůrazňovány jako mezinárodní zkušenosti, tak výsledky výzkumu postojů aktérů. Současně však mezinárodní zkušenosti ukazují, že v rámci vlády a ústřední státní správy musí být jasně určeno místo, které má hlavní odpovědnost, resp. *leadership* ve věcech kvalifikačního rámce a kvalifikačního systému obecně. S ohledem na kompetenční zákon⁴⁵, který mu svěřuje odpovědnost za sektor formálního vzdělávání a za koordinaci dalšího vzdělávání a uznávání kvalifikací, by takovým orgánem mělo být Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Řízení národního kvalifikačního rámce zahrnuje zejména:

- řízení periodických revizí kvalifikačního rámce (stanovení koncepčního zadání a vyhodnocení výsledků expertních přípravných prací a veřejných konzultací),
- schvalování deskriptorů (nebo jejich návrhu, v případě ukotvení právním předpisem),
- schvalování metodiky kvalifikačního rámce a jejích změn,
- projednávání zpráv o vývoji národního kvalifikačního rámce, předložených správcem kvalifikačního rámce,
- vydávání doporučení ostatním dotčeným orgánům/resortům ve věcech uplatňování kvalifikačního rámce.

Mezinárodně obvyklým řešením je, že tyto funkce vykonává kolektivní orgán reprezentující dotčené složky státní správy a další aktéry. V případě České republiky by do orgánu s těmito funkcemi mohla být transformována Národní rada pro kvalifikace, v současnosti poradní orgán Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro oblast kvalifikací podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Správa (zde ve smyslu *management*) národního kvalifikačního rámce je vlastní výkonnou činností realizovanou v působnosti orgánu s politickou odpovědností za danou agendu. Měla by zahrnovat:

- odborné koncepční a metodické práce týkající se vyhodnocování implementace a navrhování dalšího vývoje národního kvalifikačního rámce,
- zajišťování vztahu k jiným kvalifikačním rámcům včetně zastřešujícím evropských rámců,
- poskytování odborného poradenství dotčeným orgánům v rámci státní správy, jiným institucím a osobám, zejména v souvislosti s rozlišováním a uznáváním kvalifikací, přípravou vzdělávacích programů nebo kvalifikačních standardů,
- vedení registru kvalifikací přiřazených ke kvalifikačnímu rámci.

⁴⁵ Zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy

Funkcí správy národního kvalifikačního rámce bývá pověřen orgán, resp. agentura státní správy, která v řadě případů plní vedle výše popsaného také funkce zajišťování kvality (udělování akreditací), případně funkce v oblasti uznávání kvalifikací. Takové řešení by v podmínkách České republiky vyžadovalo rozsáhlý legislativní zásah do nastavení kompetencí řady orgánů napříč jednotlivými resorty.⁴⁶

Za předpokladu trvání těchto podmínek je proto nutno hledat jiné vhodné řešení na platformě pověřené organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, optimálně prostřednictvím Národního ústavu pro vzdělávání, který již v současnosti v určitém rozsahu tyto činnosti vykonává.

V souvislosti s agendou registru kvalifikací národního kvalifikačního rámce by však bylo nutno rozhodnout, zda takový registr má být veden koncentrovaně u správce národního kvalifikačního rámce, anebo dekoncentrovaně tak, že správce národního kvalifikačního rámce by vedl (jako dosud) registr kvalifikací Národní soustavy kvalifikací a současně by vedl seznam správců dílčích registrů kvalifikací rozlišovaných v rámci jiných dílčích soustav. Takové řešení je známo i z jiných zemí s obdobnými podmínkami, jako má Česká republika, a je tedy zcela akceptovatelné.

⁴⁶ V souvislosti s vládní iniciativou k „redukci agend, úřadů a institucí státní správy“ v roce 2013 existoval v rámci příslušného vládního materiálu k úvaze návrh na zřízení takového „úřadu pro kvalifikace“, který by koncentroval činnosti v oblasti akreditací a zajišťování kvality vzdělávacích institucí a uznávání kvalifikací.

3. Shrnutí

3.1. Tato zpráva vychází ze zhodnocení soudobé mezinárodní praxe v oblasti kvalifikačních rámců včetně dostupné akademické literatury. Bere v úvahu legislativní podmínky v České republice a provádí úvahu o potřebách vzdělávacího a kvalifikačního systému v České republice, a o možných hlediscích veřejné politiky, které by mohly vést k rozhodnutí zahájit přípravu národního kvalifikačního rámce v České republice.

3.2. Z hlediska zahraničních zkušeností se doporučuje vzít v úvahu, že národní kvalifikační rámec se etabluje nejlépe, respektuje-li (při svém vzniku i implementaci) jistou vůdčí roli sektoru formálního vzdělávání. Ačkoli významná část národních kvalifikačních rámců ve světě vznikala jako iniciativa tažená sektorem dalšího vzdělávání, popřípadě odborného a dalšího vzdělávání, zkušenosti ukazují, že uplatnění kvalifikačního rámce na všechny sektory/úrovně vzdělávání a typy kvalifikací je výrazně méně úspěšné, není-li logika kvalifikačního rámce adaptována tak, aby všechny možné obecné cíle a funkce vzdělávání.

3.3. Všeobecně je v současnosti ve světě za nejúspěšnější příklad národního kvalifikačního rámce pokládán rámec skotský, který při svém vzniku vykazoval vůdčí roli sektoru formálního vzdělávání (resp. vzdělávacích institucí), byl vyvíjen inkrementálně (tj. pouze s omezenými změnovými ambicemi) a předem byl deklarován jako otevřený změnám. Je také nutné poznamenat, že tento národní kvalifikační rámec se do současné podoby postupně vyvíjel zhruba 20 let.

3.4. Ve světle výše uvedeného by bylo hodno doporučení, aby případný národní kvalifikační rámec byl vnímán, potažmo prezentován, též jako rámec *vzdělaností*. Tím by byl zvýrazněn jeho potenciál a význam pro budování sdíleného porozumění společným cílům vzdělávání. Přispělo by to též k oslabení ideových, resp. ideologických výhrad, které se vůči kvalifikačním rámcům vyskytují (obecně řečeno, kritici považují kvalifikační rámce za nástroj redukcující význam vzdělávání pouze na přípravu k výkonu povolání a pracovních činností).

3.5. Tato zpráva spatřuje nejdůležitější perspektivní přínos národního rámce kvalifikací v České republice právě ve vyjasnění obecnějšího účelu a pozice jednotlivých typů kvalifikací, a to jak v rovině komunikační, tak regulativní funkce kvalifikačního rámce, jako možné východisko pro budoucí revize rámcových vzdělávacích programů a dalších typů kurikulárních dokumentů.

3.6. Národní kvalifikační rámec by také měl potenciál přispět k vytvoření integrujícího koncepčního a terminologického rámce k ujednocení přístupu ke konceptu výsledků vzdělávání jako fenoménu, který se etabloval (v různých podobách a pod různými vlivy) napříč českým vzdělávacím a kvalifikačním systémem.

3.7. Tato zpráva se zaměřuje zejména na otázky spojené s důvody a podmínkami vzniku národního kvalifikačního rámce. Z řady důvodů nemůže tato zpráva poskytnout vyčerpávající odpovědi na mnoho důležitých otázek, které jsou nutně součástí procesu vlastního vzniku

návrhu kvalifikačního rámce, ačkoli některé varianty naznačuje (v oblastech ukotvení rámce, jeho architektury, řízení a správy).

3.8. Bylo by zřejmě vhodné, aby jako opora případných prací na návrhu národního kvalifikačního rámce byly zpracovány podrobnější expertní studie. Ty by poskytly zevrubný expertní podklad zejména pro

- rozhodnutí o architektuře národního kvalifikačního rámce, zejména o počtu úrovní kvalifikací,
- kategorizaci výsledků vzdělávání v deskriptorech kvalifikačního rámce,
- věcnou podobu návrhu deskriptorů, a to zejména na základě průřezové analýzy formy a obsahu používání konceptu výsledků vzdělávání, resp. kompetencí, v kurikulárních dokumentech, resp. kvalifikačních standardech, v rámci českého systému, ale také komparativně vůči zastřešujícím evropským rámcům,
- konkrétní návrh metodiky národního kvalifikačního rámce, včetně vyřešení detailů řízení a správy kvalifikačního rámce.

3.9. Pro samotný proces přípravy národního kvalifikačního rámce lze jako doporučení vycházet z příručky Mezinárodní organizace práce (ILO).⁴⁷

⁴⁷ TUCK R. An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers (International Labour Organization, 2007).

Prameny

ALLAIS S., RAFFE D., STRATHDEE R., WHEELAHAN L., YOUNG D. *Lessons from the first qualifications frameworks* (Geneva: International Labour Organization, 2009)

ALLAIS S., RAFFE D., YOUNG M. *Researching National Qualifications Frameworks: Some Conceptual Issues* (Geneva: International Labour Organization, 2009)

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009)

Australian Qualifications Framework Implementation Handbook (AQF Advisory Board, 2007, fourth edition)

BERGAN S. *Qualifications – Introduction to a Concept* (Strasbourg: Council of Europe, 2007)

COLES M., WERQUIN P. *Qualifications Systems – Bridges to Lifelong Learning* (Paris: OECD, 2007)

ČERNIKOVSKÝ P., HNILICA J., PASÁČKOVÁ E. (eds.) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 2. díl – Oblasti vzdělávání* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012)

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23.4.2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení

HNILICA J., PABIAN P., HÁJKOVÁ T. (eds.) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 3. díl – Zkušenosti a doporučení* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012)

JANÍK T. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výzkumná zjištění a doporučení* (Pedagogická orientace, roč. 21., č. 4, Brno: Česká pedagogická společnost, 2011)

Kvalifikační úrovně v Národní soustavě kvalifikací. Charakteristiky jednotlivých úrovní a jejich vztah k Evropskému rámci kvalifikací (Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2010)

NANTL J., ČERNIKOVSKÝ P. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl – Národní deskriptory* (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010)

Podklad pro diskuzi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 3. Ověřitelné standardy jako předpoklad zajišťování kvality vzdělávání (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013)

The Higher Education Qualifications Framework (Government of South Africa, Notice No. 928, Statskoerant No. 30353, 5.10.2007)

Transnational Qualifications Framework for the Virtual University for the Small States of the Commonwealth (Commonwealth of Learning/South African Qualifications Authority, 2008)

TUCK R. *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers* (International Labour Organization, 2007)

Usnesení vlády č. 761/2007 o *Strategii celoživotního učení České republiky*

Usnesení vlády č. 8/2009 o *Implementačním plánu ke Strategii celoživotního učení České republiky*

Usnesení vlády České republiky č. 538/2014 o *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*

Úmluva o uznávání kvalifikací vztahujících se k vysokoškolskému vzdělávání v evropském regionu (Úmluva Rady Evropy č. 165 z roku 1997)

Vyhodnocení veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Závěrečný materiál veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013)

Východiska a výsledky dotazníku o potřebnosti Národního rámce kvalifikací ČR (Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013)

Zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně dalších zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)