STANDARDIZATION VERSUS PLURALITY IN FOREIGN LANGUAGE TUITION

[STANDARDIZACE VERSUS PLURALITA VE VYUCE CIZICH JAZYKU]

Petra Jerabkova

doi: 10.18355/PG.2021.10.1.5

Abstract
In its theoretical part, the thesis deals with the standardization of education, in particular language education at colleges of non-philological nature, reflecting, critically evaluating this trend and analysing its weaknesses. Practical part ten introduces the results of research in the practice of foreign language competence testing at work interviews as experienced by University of Economics in Prague graduates. One of the goals of language education standardization at colleges is to provide a lead to employers. The results of the research contest this goal being achieved.

Key words
foreign language tuition, colleges, curriculum, standardization, certification, job interview

1. Úvod

Ve výuce cizích jazyků registrujeme, a to nejen v České republice v poslední době snahu o standardizaci, která je součástí standardizačních procesů, které probíhají i v širším kontextu vzdělávání. Standardizace mnohdy působí již jako obecně přijímaný trend bez zpochybňování či alespoň dostatečné reflexe. Deklarovaným cílem je sjednocování evropského vzdělávání, zejména pak jeho výstupů, za účelem podpoření akademické a pracovní mobility. Terciární vzdělávání je zapojeno do Boloňského procesu, základní vzdělávání se podrobuje plošnému testování PISA a sekundární stupeň vzdělávání je v současné době v České republice standardizován závazným výstupem státní maturity.

Souběžně se standardizací či jako kritická reakce na ni však působí i opačný motiv – požadavek plurality: například v podobě odpovědi na léta centralizovaného vzdělávání v socialistickém Československu, kdy byly školy omezeny závaznými osnovami a často existovala pouze jediná akceptovaná učebnice pro daný stupeň vzdělávání. V devadesátých letech došlo k rozvolnění osnov, byly zavedeny *rámcové vzdělávací plány*, které vytvořily prostor pro určitou volnost a kreativitu škol při vytváření *školních vzdělávacích plánů*, konkrétních realizací rámcového plánu, v nichž si jednotlivé školy stanovují vlastní priority.

Pluralita zasáhla i výuku cizích jazyků, a to nejen tím, že byla postupně opouštěna hegemonie ruštiny. Český trh v devadesátých letech zaplavilo množství učebnic cizích jazyků zahraničních nakladatelství i učebnic

z domácí produkce. Vznikl i trh s učebnicemi pro další předměty. Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání platný ve školním roce 2019/2020 Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky uvádí např. pro začátečnickou úroveň německého jazyka více než patnáct různých učebnic (srov. MSMT, 2019). Pluralita v nabídce učebnic s sebou přinesla i pluralitu metodickou.

Paradoxně však v této situaci plurality došlo opět ke standardizaci v souvislosti s kritikou nedostatečné srovnatelnosti a transparentnosti výsledků vzdělávání. V České republice byla např. zavedena státní maturita, která se měla stát zárukou standardu a která měla vytvořit pro všechny střední školy jistou kvalitu, jíž je třeba dosáhnout. Tím však vznikl i limit, který často není překračován, neboť je známou pedagogickou pravdou, že se učí to, co se zkouší. Je však otázkou, zda bylo zamýšleného cíle dosaženo. Vysoká škola ekonomická v Praze například doposud neakceptuje výsledky maturitní zkoušky jakožto kritérium pro přijetí namísto skládání přijímací zkoušky. Uchazeči o studium na Fakultě mezinárodních vztahů VŠE v Praze nadále konají přijímací zkoušku z matematiky a dvou cizích jazyků, a to ačkoli přijímací zkouška z cizího jazyka zde probíhá vzhledem k počtu uchazečů o studium formou elektronického testu s uzavřenými otázkami s variantami odpovědí (multiple choice), ověřuje tedy pouze takto omezeným způsobem gramatickou a lexikální kompetenci uchazečů, zatímco maturitní zkouška z cizího jazyka ověřuje všechny řečové dovednosti. Zamýšlená standardizace se tedy minimálně v tomto případě nedaří.

Dalším projevem standardizace v jazykovém vzdělávání je dle našeho názoru i status angličtiny jakožto cizího jazyka s maximální prioritou a takřka univerzální předností prvního cizího jazyka. Například německý jazyk je v České republice vyučován již téměř výhradně jako další cizí jazyk po angličtině, a to jako jeden z dalších cizích jazyků povinně až v posledních dvou ročnících střední školy.

Na druhé straně však sledujeme jakožto protipohyb snahu národních států o uchování evropského jazykového bohatství prosazováním ideálu Evropské unie 1+2, tedy znalosti dvou dalších cizích jazyků kromě mateřštiny (srov. např. Evropsky parlament, 2006; Komise evropskych spolecenstvi, 2008). O podporu svých národních jazyků a jejich výuky v zahraničí usilují i jednotlivé státy. Německo například podporuje výuku němčiny v zahraničí prostřednictvím sítě Goethe-Institutů po celém světě. Pražská pobočka funguje již od roku 1990. Německá akademická výměnná služba (DAAD) financovaná německou vládou má kromě podpory akademické mobility za cíl také podporu germanistiky a německého jazyka v zahraničí. Za tímto účelem financuje rodilé mluvčí, kteří působí v zahraničí jako lektoři němčiny na vysokých školách.

V podpoře mnohojazyčnosti však často zůstává u proklamací a teorie. Česká vláda vyučování dalších cizích jazyků na školách jako prioritu výslovně neuvádí. Bílá kniha terciárního vzdělávání se výukou dalších cizích jazyků na vysokých školách nezabývá (srov. Mateju et al., 2009), přitom se od vysokých škol očekává, že budou studenty dostatečně připravovat na studium v zahraničí a podpoří jejich konkurenceschopnost na mezinárodním

trhu práce (Mateju et al., 2009: 18). Domníváme se, že bez podpory výuky dalších cizích jazyků není možné tohoto cíle dosáhnout.

Jakkoli tedy dnes proces standardizace i snaha o zachování plurality působí současně na vědomé i nevědomé úrovni, kdy akce jednoho trendu může vyvolat reakci trendu druhého, jak jsme naznačili, máme za to, že v době, pro kterou je příznačné sledování vykazatelných výsledků a hodnocení kvality vzdělávání, nabývá vrchu trend standardizace, kdy je hlavním cílem standardizace zajištění úrovně, transparentnosti a souměřitelnosti ve vzdělávání, jakož i akademická a pracovní mobilita. Je však otázkou, zda se naplňování těchto cílů daří a zda je možno tento trend zcela nekriticky a bez patřičné reflexe přijmout.

V teoretické části stati tento trend kriticky rozebereme na případu standardizace ovlivňující výuku cizích jazyků, a to zejména na vysokých školách nefilologického směru. V praktické části si klademe otázku, zda standardizační proces dosáhl jednoho ze svých cílů, a to stal-li se vodítkem pro zjišťování jazykové kompetence uchazečů o zaměstnání – tedy prostředkem podpory pracovní mobility. Odpověď na tuto otázku budeme hledat prostřednictvím empirického výzkumu praxe, jakou u pracovních pohovorů zažívají absolventi Vysoké školy ekonomické v Praze.

2. Standardizace ve výuce cizích jazyků

Počinem s největším ohlasem a širokou akceptací na všech stupních vzdělávání, jakož i v komerční sféře je z hlediska standardizace zajisté vytvoření *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ), k němuž došlo z iniciativy Rady Evropy. Jako cíl projektu bylo na jeho počátku v roce 1991 stanoveno udržení a podpora evropského pluralitního jazykového prostředí v prostoru a době mísení kultur – tudíž paradoxně byla požadována *standardizace* pro zachování *plurality*.

Definování postupných úrovní osvojení cizího jazyka se mělo stát bází pro tvorbu kurikula, učebnic, koncipování zkoušek, avšak zejména bází pro sjednocení nároků na učící se, stanovení kritérií pro výstupy z učení a podporu akademické i pracovní mobility. Projekt si kladl i etické cíle, dle nichž má jazyk, který je chápán jako živoucí nástroj, přispět i k porozumění mezi národy.

Výsledkem projektu bylo stanovení *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (Council for Cultural Co-operation, 2003). Rámec definuje šest úrovní ovládnutí cizího jazyka A1 až C2 prostřednictvím deskriptorů popisujících ovládnutí specifických řečových akcí u všech řečových dovedností. Rámec se poměrně rychle rozšířil a byl široce akceptován. Respektují a využívají jej autoři učebnic, nakladatelství, komerční jazykové kurzy a mezinárodně uznávané zkoušky jako CAE, FCE, TestDaF, DELF atp. V České republice s úrovněmi SERRJ pracuje státní maturita i rámcové a školní vzdělávací plány. Jazykové kurzy na českých vysokých školách rovněž udávají výchozí a dosahovanou úroveň dle SERRJ a dle SERRJ je stanovena i očekávaná úroveň znalosti cizího jazyka u přijímací zkoušky.

SERRJ byl inovativní zejména svým kritériem, jímž byl reálný svět, orientace na akci v různých životních situacích, jejichž zvládnutí jednotlivé

úrovně osvojení cizího jazyka umožňují. Deskriptory, které tyto situace popisují, jsou srozumitelné pro učitele i pro učící se, a to v mezinárodním kontextu. Do té doby se pracovalo s množstvím nesouměřitelných škál. Žákům popis úrovní SERRJ umožňuje sebehodnocení a orientaci na cíl – rozvoj jejich kompetencí včetně kompetence mezikulturní. SERRJ má tedy z tohoto úhlu pohledu i motivační charakter.

Brian North (2014), spoluautor SERRJ, poukazuje na to, že SERRJ nelze chápat jako univerzální všelék na všechny problémy výuky cizího jazyka, ale spíše jako inspiraci, základ pro výzkum, vytváření testů a korpusů. Vyzývá rovněž ke kritické reflexi a srovnávání SERRJ se současnou praxí (North, 2014). North tedy dle našeho názoru vyzývá k tomu, aby se SERRJ nestal zakonzervovaným artefaktem, ale otevřenou platformou reflektující současné potřeby učících se, tedy základem plurality ve výuce cizích jazyků.

O životaschopnosti takto definovaného referenčního rámce SERRJ pak svědčí další na něj navazující aktivity, které jsou motivované zejména snahou o zpřesnění popisu jednotlivých úrovní, jako například mezinárodní projekt *Merlin – Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně: Výzkum jazyka studentů v kontextu* cílící na tři národní jazyky (češtinu, italštinu a němčinu), jehož cílem je vytvořit všeobecně dostupnou online platformu, která by měla přispět k určení a ověření úrovně definované SEERJ. Tato platforma má sloužit učitelům, autorům učebnic, examinátorům i učícím se tím, že jim poskytne prostřednictvím korpusu písemných projevů nerodilých mluvčích a přesné charakterizace typických jazykových rysů pro jednotlivé úrovně osvojení cizího jazyka (A1 – C1 dle SEERJ) vhled do problematiky a možnost diagnostiky a evaluace jednotlivých úrovní (Stindlova, Curdova, 2015).

Následnou iniciativou Rady Evropy, která byla dalším krokem po vypracování SERRJ, bylo tzv. *Evropské jazykové portfolio* (EJP) (viz MSMT, 2017). To mělo být pomůckou pro studující k autoevaluaci a oficiálním dokladem o ovládnutí cizích jazyků v jejich vzájemné synergii. Evropské jazykové portfolio sestává ze tří částí: Jazykového pasu, Jazykového životopisu a souboru dokumentů a prací. Tato iniciativa však zatím na rozdíl od SERRJ velký ohlas nezaznamenala (srov. Potocky, 2013: 77–78).

3. Standardizace kurikula cizího jazyka na vysokých školách nefilologického charakteru

K široké akceptaci SERRJ na terciárním stupni vzdělávání přispívá nejen současný tlak na demonstrování kvality výuky, transparentnost a porovnatelnost úrovní i v rámci různých cizích jazyků, jak uvádí Little (2016: 283), ale, jak se domníváme, zejména usnadnění práce jazykových ústavů a kateder ve smyslu vytvoření srozumitelné nabídky jimi poskytovaných jazykových kurzů. V obou těchto důvodech vidíme v SERRJ prostředek k uspokojení existující naléhavé poptávky, který však současně nenarušuje panující zásadu svobody vysokých škol v jejich kurikulární tvorbě.

Ke standardizaci vysokoškolského kurikula cizích jazyků přispívají i již zmíněné mezinárodně uznávané zkoušky. Nejznámější zkoušky např. pro

angličtinu jsou *Cambridge English Language Assessment*, avšak existuje i řada dalších jako GMAT, IELTS, LCCI-Test, TELC, TOEFL atd. Zkoušky existují pro různé úrovně, a to v některých případech i s profesním zaměřením, zejména pak se zaměřením na odborný hospodářský jazyk.

Certifikované zkoušky se skládají v různých oprávněných institucích za často dosti vysoký poplatek a těmito institucemi jsou nabízeny přípravné kurzy pro jejich složení. Některé vysoké školy usilují o možnost zapojení se do tohoto mezinárodního systému certifikace a snaží se získat oprávnění tyto zkoušky provádět a vystavovat i příslušné certifikáty (srov. např. Ceska zemedelska univerzita v Praze, 2018a; VSE, 2018) nebo alespoň jejich vlastní zkoušky z cizích jazyků formu standardizovaných zkoušek kopírují. Šikolová (2011: 37) uvádí, že vedení vysokých škol často od jazykových kateder a center vydávání *nějakého* certifikátu vyžaduje. Skládaným zkouškám odpovídají pak i kurikula předmětů, přičemž tento vliv může být i velmi negativní, neodpovídá-li zkouška obsahovému zaměření studia, a tudíž vzdělávacím potřebám studentů (Sikolova, 2011: 42).

Dalším způsobem, jak standardizace a certifikace jazykového vzdělávání ovlivňuje vysokoškolské prostředí, je skutečnost, že některé vysoké školy umožňují u nefilologických oborů složení vlastní jazykové zkoušky nahradit předložením příslušného certifikátu o složení mezinárodně uznávané zkoušky v jiné instituci (srov. např. Filozofická fakulta, Jihoceska univerzita v Ceskych Budejovicich). Česká zemědělská univerzita v Praze uznává například 22 certifikátů pro angličtinu na různých úrovních (srov. Ceska zemedelska univerzita v Praze, 2018b).

Od roku 1992 začal nejprve na německých vysokých školách a později i ve střední Evropě (srov. Jesseniova lekarska fakulta v Martine; Ceska zemedelska univerzita v Praze, 2018a; Matematicko-fyzikalni fakulta UK) fungovat systém UNIcert® (srov. UNIcert®), který vidíme v souvislosti s proudem mezinárodních akreditací vysokých škol, jako jsou např. pro ekonomické školy akreditace EPAS, EQUIS, AACSB atd., které mají být na komerční bázi zárukou kvality a mezinárodní porovnatelnosti. Vznik certifikačního programu UNIcert® byl v Německu devadesátých let motivován konstatovanými velkými rozdíly mezi jazykovým vzděláváním na vysokých školách bývalého západního a východního Německa a snahou o porovnatelnost atestů, transparentnost v nabídce kurzů i obecně snahou o zvýšení kvality výuky a vytvoření jejího standardu (srov. Reich, Mainzer, 2014: 96). Z tohoto úhlu pohledu se jeví zavádění programu UNIcert® jako snaha naprosto pochopitelná.

V současné době si UNIcert® jakožto vzdělávací a testovací program klade za cíl zajistit vysoký standard profesně orientované jazykové přípravy na nefilologických vysokých školách a má díky certifikátu osvědčujícímu pokročilou úroveň znalosti podpořit mezinárodní mobilitu studentů a sloužit jako doklad cizojazyčné kompetence pro budoucí zaměstnavatele. Působnost programu jakožto dobrovolného sdružení jazykových center, ústavů a kateder vysokých škol se posunula i za hranice Německa. V současnosti je zapojeno více než padesát různých vzdělávacích zařízení.

Program UNIcert® klade důraz na pluralitu didaktických přístupů a snaží se zohledňovat kurikula zapojených vysokých škol. Testování a vývoj

testovacích nástrojů zůstává rovněž v kompetenci jednotlivých vzdělávacích institucí. Společnou zásadou zapojených institucí má být podobně jako u SERRJ orientace na akci, na schopnost absolventů jednat v cizím jazyce v pro ně typických profesních situacích. Šikolová však zpochybňuje, že je za těchto okolností možno zamýšlené standardizace dosáhnout (Sikolova, 2011: 42). Program UNIcert® však stanovuje pro jazykovou výuku zapojených institucí i poměrně velkou hodinovou dotaci a časovou náročnost zkoušení (srov. UNIcert®, 2017), což jak se domníváme, brání i jeho masivnějšímu rozšíření, neboť mnohé studijní programy takový objem výuky cizích jazyků neumožňují nebo se nedá při velkém množství studujících tak časově náročné zkoušení zvládnout.

Kromě těchto mezinárodních iniciativ zaznamenáváme standardizační snahy i v rámci českého diskursu didaktiky odborného jazyka, jako např. snahy o stanovení standardu jazykového vzdělávání pro technické vysoké školy (Neuwirthova, 2006), standardu pro německý jazyk na vysokých školách s ekonomickou profilací (Potocky, 2013) či projekt COMPACT Masarykovy univerzity v Brně (viz COMPACT, 2010).

Neuwirthová (2006: 34–35) vidí ve vytvoření standardu zahrnujícího vedle vyšší profesní orientace studia také její evropeizaci možnost dostát náročným požadavkům na vyšší kvalitu jazykového vzdělávání současné doby. Ta má být zaručena mezinárodní srozumitelností standardu díky použití deskriptorů, s nimiž pracuje i SERRJ.

Potocký (2013) se snaží o vytvoření standardu pro výuku německého jazyka pro nefilologické fakulty zaměřující se na obory podnikové ekonomiky, v jeho vytvoření vidí podobně jako Neuwirthová (2006) nástroj zvýšení kvality jazykové výuky na vysokých školách. Potocký stanovuje pořadí důležitosti řečových dovedností a jednotlivých řečových akcí v ekonomické praxi na základě názorů studujících ekonomie, vyučujících německého jazyka a potenciálních zaměstnavatelů (Potocký, 2013). Potíž takto stanoveného standardu vidíme v jeho přílišné obecnosti, rovněž nelze předpokládat, že mají studující, kteří tvořili jednu ze skupin respondentů, představu o nárocích profesní praxe.

Cílem projektu COMPACT (COMPACT, 2010) bylo nejen zkvalitnění výuky cizích jazyků v akademickém prostředí Masarykovy univerzity, ale i například vytvoření standardizovaného počítačového testování jazykových úrovní včetně jejich odborných variant (Vanova, Prochazka, Denglerova, 2012) či standardizovaného hodnocení výstupního ústního zkoušení (viz Sramkova, Kucharova Kalna, Fialova, 2012).

4. Kritika standardizačních snah ve výuce cizích jazyků na vysokých školách

Jako jednoznačně pozitivní počin vidíme vytvoření SERRJ. Rámcem definované úrovně se staly užitečnou orientační pomůckou pro žáky, studující, učitele i komerční sféru. Minimálně tento cíl byl naplněn. O životaschopnosti SERRJ svědčí i jeho obecné přijetí, tedy i jeho přijetí na terciárním stupni vzdělávání, neboť není díky své otevřenosti a výzvou k reflexi, jak ji formuloval North (2014), v rozporu se svobodným

charakterem vysokého školství. Další standardizační snahy však vidíme na úrovni terciárního vzdělávání spíše jako alternativu či zdroj inspirace, nikoliv jako trend, který by měl být bez reflexe následován. V následujících bodech poukážeme na diskutabilní stránky standardizačního trendu.

1) **Mnohost standardizačních snah**: Již jen z naznačeného množství standardizačních snah, aniž jsme si kladli za cíl vytvořit vyčerpávající přehled, vyplývá, že vedlejším produktem těchto snah je jejich mnohost. Reálné sjednocení nároků na jazykovou výuku, což je vlastním cílem standardizace, se tedy nedaří. Již jen rozhodnutí, jakých standardů by se měla konkrétní vysoká škola přidržet, je vzhledem k jejich množství velice obtížné.

2) **Chybějící jednotná metodika**: K vytvoření vzdělávacího standardu by mělo dojít po pečlivém výzkumu, pro nějž však v současné době neexistuje obecně akceptovaná metodika.

3) **Standard jako omezení kurikula**: Standard může kurikulum pozvednout, pokud původní kurikulum bylo chybně stanovené, může přinést inspiraci a nové impulsy. V případě mezinárodních zkoušek vytvořených v zemi cílového jazyka je zajímavé sledovat názor rodilých mluvčích na testování jazykové kompetence jako celku i na posouzení chyb. Pro jakýkoli standard je však typická i jeho jistá nepružnost či přílišná obecnost, neboť pro standardizační snahy je již z důvodu vynaložení značného úsilí na jejich vytvoření typický široký záběr. Ten se však může diametrálně rozcházet se vzdělávacími potřebami studujících. Je-li cílem kurikula dosažení standardu, je pak tento standard i jeho omezením.

4) **Standard v rozporu s požadavkem zaměření na jednotlivce**: Proti standardizaci hovoří i jedna z hlavních parol současné didaktiky, která žádá co nejpřesnější zaměření na jednotlivce a jeho individuální potřeby a charakteristiky.

5) **Dokáže standard dostatečně rychle reagovat na proměny nároků trhu práce a změny ve společnosti?** V současné době dochází k progresivním změnám na trhu práce, vzhledem k pokročilé internacionalizaci se proměňují i nároky společnosti. To se vše promítá do požadavků na jazykovou vybavenost absolventů vysokých škol. Pro trh práce je typická pokročilá specializace, která se týká i speciálních nároků různých profesí na cizojazyčnou kompetenci. Vytváření standardů jde spíše proti trendu specializace. Problém snahy o vytvoření mezinárodně platného vysokoškolského standardu spatřujeme rovněž ve speciální situaci jednotlivých států, kterou mezinárodní standard nemůže reflektovat.

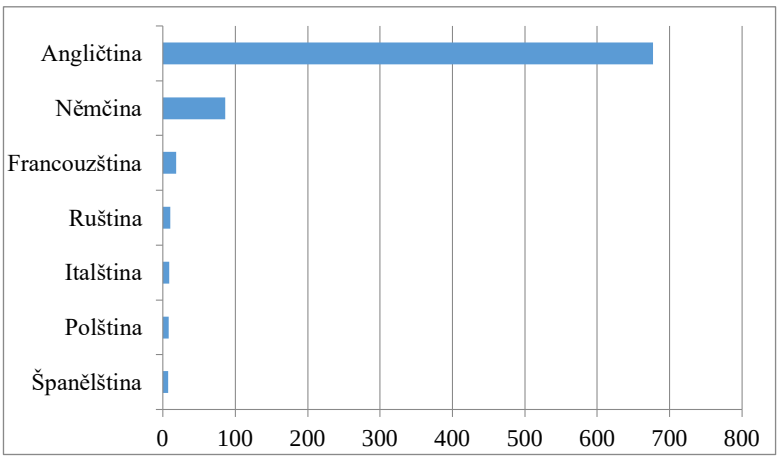
6) **Chybějící srovnávací hledisko**: Výzkum vzdělávacích potřeb v předmětu německý jazyk absolventů VŠE v Praze (Jerabkova, 2016) např. ukázal, že absolventi ve své profesní praxi poměrně často překládají, jak z německého jazyka, tak i do německého

jazyka. Žádný standard či mezinárodní testování však s touto řečovou činností nepočítá. Srovnávací hledisko, a to nejen ze stránky jazykové ale i z hlediska interkulturních rozdílů, je již z logiky věci, a sice mezinárodní porovnatelnosti, ve standardu opominuto.

Jedním z proklamovaných cílů standardizace a standardizovaného testování je i sledování cíle zajištění dokladu jazykové kompetence pro zaměstnavatele a podpoření pracovní mobility. Zaměstnavateli by tedy při naplnění tohoto předpokladu mělo stačit, prokáže-li se uchazeč např. jedním z mezinárodně uznávaných certifikátů či je-li absolventem vysoké školy, která se mezinárodním standardem zaštiťuje, jak je tomu i u Vysoké školy ekonomické v Praze. Je tomu však skutečně tak? V praktické části se snažíme odpovědět na otázku, jak v současné době zaměstnavatelé v České republice ověřují cizojazyčnou kompetenci u uchazečů o zaměstnání s vysokoškolským vzděláním v oboru ekonomie, přičemž náš výzkumný vzorek tvoří absolventi Vysoké školy ekonomické v Praze.

5. Současná praxe ověřování znalostí cizích jazyků u pracovních pohovorů

Je nade vši pochybnost, že zaměstnavatelé dnes u uchazečů znalosti cizích jazyků vyžadují. Dle údajů českého serveru zprostředkujícího zaměstnání „jobs.cz“ ze srpna 2018 (jobs.cz, 2018) nejsou nároky na znalost cizích jazyků z celkového počtu 775 nabídek pro vysokoškolské ekonomické pozice uvedeny pouze u 90 z nich, tedy u přibližně 12 %. Většinou se jednalo o pracovní nabídky profesí jako účetní, auditor či daňový poradce. 677 nabídek požadovalo znalost angličtiny, což je 87 % z celkového počtu. Z dalších cizích jazyků byla vyžadována zejména němčina, a to v 86 případech, tedy v 11 % případů. Byly však požadovány i další neanglické cizí jazyky. Viz graf 1.



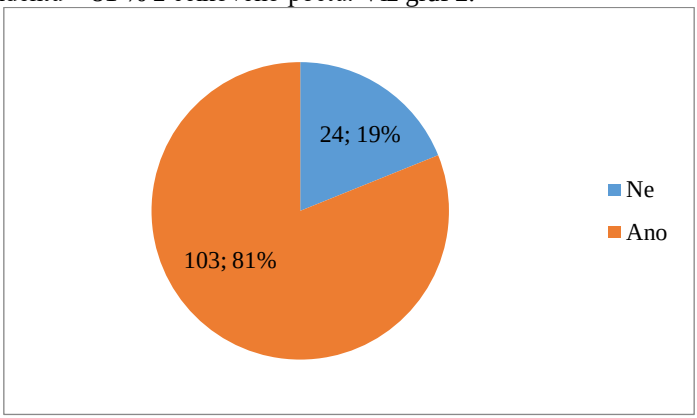
Graf 1: Požadavek na znalost cizích jazyků pro vysokoškolské ekonomické pozice v nabídkách zaměstnání na serveru „jobs.cz“ (jobs.cz, 2018)

Položme si však otázku, jak jsou tyto znalosti zaměstnavateli ověřovány. Rozhodli jsme se provést empirické výzkumné šetření. Absolventům Vysoké školy ekonomické v Praze, kteří měli za sebou pět let profesní praxe, byly položeny otevřené otázky: *Byl/a jste někdy při pracovním pohovoru zkoušen/a z cizího jazyka? Jakou formou?*

Respondenti byli osloveni prostřednictvím elektronického dotazníku. Při zpracování odpovědí byla využita kvalitativní i kvantitativní metoda. Prezentujme nyní výsledky šetření:

Z celkového počtu 127 respondentů, kteří otázku zodpověděli, pouze 24 uvedlo, že z cizího jazyka při pracovním pohovoru zkoušeno nebylo. Jednalo se v pěti případech o profese účetní/auditor[1], ve čtyřech o pozici referenta ve státní sféře, shodně ve třech případech o pozice manažerské, pozice ekonoma/analytika a pozice pedagoga[2], ve dvou případech pracovali respondenti ve vlastních firmách a po jednom případu se jednalo o ekonomického komentátora, referenta námořní přepravy, personalistu a IT-konzultanta.

Naprostá většina dotázaných však z cizího jazyka zkoušena byla: 103 respondentů – 81 % z celkového počtu. Viz graf 2.



Graf 2: Poměr respondentů, kteří byli, respektive nebyli u pracovního pohovoru zkoušeni z cizího jazyka

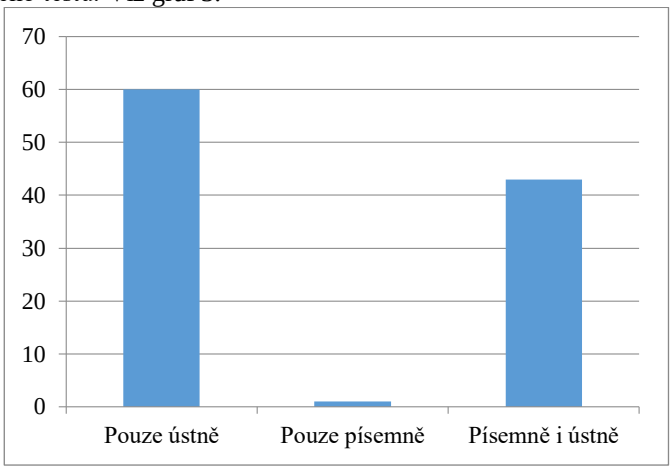
Největší skupinu z respondentů, kteří byli z cizího jazyka zkoušeni, tvořili respondenti na pozicích středního a vyššího managementu – 35 respondentů, dále finanční a bankovní analytici – 15 respondentů, auditoři a pracovníci v asistentských pozicích – po osmi respondentech. Z cizího jazyka však byli

[1] V pracovních nabídkách serveru „jobs.cz“ nebýval požadavek na znalost cizího jazyka rovněž výslovně uveden u pozic účetní/auditor.

[2] V jednom případě se jednalo o pozici lektora německého jazyka. Je s podivem, že v tomto případě nebyl uchazeč z cizího jazyka zkoušen, ačkoli byl absolventem Vysoké školy ekonomické v Praze, a nikoliv filologického oboru na příslušné vysoké škole.

zkoušeni i další odborní konzultanti, pracovníci veřejného sektoru, personalisté, pracovníci prodeje a marketingu, IT-specialisté apod.

Naprostá většina respondentů byla u přijímacího pohovoru zkoušena ústně – 102 respondentů, přičemž 43 respondentů bylo zkoušeno i písemně, pouze jeden respondent udal, že byl zkoušen pouze prostřednictvím písemného testu. Viz graf 3.



Graf 3: Ústní versus písemné zkoušení z cizího jazyka u pracovních pohovorů

102 respondentů bylo tedy zkoušeno ústně, a to zejména formou rozhovoru, přičemž v některých případech byly uváděny další specifické požadavky, jak uvedeme dále. Postup personalistů dotazovaní popisovali nejčastěji tak, že rozhovor plynule přešel do cizího jazyka. 10 respondentů uvedlo, že celý pohovor byl veden v cizím jazyce. Respondenti udávali, že se museli v cizím jazyce představit, museli odpovídat na otázky o předchozím zaměstnání, vysvětlovat, proč se o danou pozici ucházejí, diskutovat o odborném tématu. Byli tedy nuceni využívat odborný jazyk. Rozhovory byly vedeny s personalistou, s rodilým mluvčím, se zástupci více oddělení, a to i najednou – tedy více tazatelů proti jednomu uchazeči. V jednom případě respondent udal rozhovor s vedoucím firmy. Čtyři respondenti uvedli, že museli vytvořit a přednést prezentaci. Ve třech případech respondenti udali, že součástí pracovního pohovoru byl i telefonát. Jeden respondent uvedl inscenaci profesní situace, konkrétně rozhovor s klientem.

V rámci písemného testování respondenti udávali, že museli napsat jazykový test, který obsahoval i ověření gramatiky a v některých případech i překlad odborného textu. Tři respondenti byli nuceni psát obchodní dopis a rovněž tři odbornou esej.

Součástí pracovních pohovorů bylo i testování receptivních dovedností v kombinaci s ověřením dovedností produktivních, kdy čtyři dotázaní uvedli, že museli přečíst odborný text a pak o něm diskutovat. Jeden respondent uvedl, že musel přečíst zprávu z interního komunikátoru a napsat odpověď. Jiný respondent měl za úkol vyřešit případovou studii v cizím jazyce, což zahrnuje čtení a porozumění obvykle až desítkám stran odborného textu.

6. Diskuse výsledků

Z výše řečeného vidíme, že můžeme považovat za prokázanou skutečnost, že si zaměstnavatelé jazykové znalosti svých uchazečů většinou ověřují, přičemž nejběžnější praxí, je plynulý přechod pohovoru do cizího jazyka. Poměrně často jsou uchazeči zkoušeni i písemně a jsou na ně kladeny i další požadavky korespondující pravděpodobně s nároky té které pozice, přičemž některé činnosti lze považovat za velmi náročné jako vytváření a přednes prezentací, řešení případových studií, překlad apod.

Výzkumu se účastnili absolventi Vysoké školy ekonomické v Praze. Výzkum tedy ukazuje nároky u pracovních pohovorů pro adekvátní kvalifikace, jak jsme uvedli výše. Lze se domnívat, že na absolventy vysokých škol jiného zaměření jsou u pracovních pohovorů kladeny jiné nároky. Výzkum považujeme za argument k podpoření plurality vysokoškolského kurikula cizích jazyků.

Šetření nelze považovat za návod pro sestavení kurikula, neboť neodráží skutečné nároky jednotlivých profesí, ale pouze zkušební praxi pracovních pohovorů, která je omezena jako každé jiné testování časovými a materiálními podmínkami a nemůže zachytit veškeré nároky profesní praxe. Výzkum však ukázal, že jednou z kompetencí, kterou by mělo kurikulum cizího jazyka zprostředkovat, je kompetence k dalšímu sebevzdělávání a rozvíjení znalosti cizího jazyka, neboť tato je ověřována i po skončení studia.

Výzkum kromě zjištění těchto skutečností může poskytnout inspiraci pro výuku cizích jazyků, neboť je možné a záhodno se studenty procvičovat jednotlivé prvky pracovních pohovorů i celý pracovní pohovor a zvýšit tak jejich motivaci k setrvalému učení cizího jazyka s odkazem na zde uvedená empirická zjištění, jakož i jejich konkurenceschopnost u pracovních pohovorů.

7. Závěr

Stati jsme chtěli otevřít diskusi o tom, zda je dnes obecně přijímaný trend standardizace kurikula v terciárním vzdělávání jednoznačně pozitivní jev. V teoretické části jsme ukázali, že ačkoli tento trend přinesl určitá pozitiva, naráží na své hranice a nelze jej přijmout jako univerzálně žádoucí. V praktické části jsme ukázali, že zaměstnavatelé si jazykovou kompetenci uchazečů většinou sami ověřují, a představili jsme současnou praxi personalistů v ověřování jazykových znalostí uchazečů o zaměstnání. Jeden z cílů, který si kladou standardizační snahy, a sice stát se vodítkem pro zaměstnavatele, se zdá z tohoto úhlu pohledu nesplněn. Je zřejmé, že cizojazyčnou kompetenci nelze považovat za trvalé vlastnictví stvrzené certifikátem potvrzujícím dosažení standardu, naopak je nutné na této kompetenci stále pracovat.

Domníváme se, že vysokoškolské kurikulum má vycházet zejména z potřeb absolventů v praxi, které je třeba průběžně zkoumat, což je úkolem jazykových kateder a ústavů vysokých škol z našeho pohledu více než úsilí o vytváření vzdělávacích standardů nebo participování na nich, což však znamená setrvalý nárok a zátěž jazykových ústavů a kateder, neboť

požadavky praxe se kontinuálně proměňují a dochází ke stále užší specializaci. Cizojazyčnou kompetenci však musíme v současné době považovat za kompetenci klíčovou, jazykové katedry a ústavy by proto měly rovněž požívat i podstatné podpory ze strany příslušných fakult.

Kultivační složka kurikula pak musí odrážet i požadavky společnosti a respektovat vzdělávací tradici, která určuje jedinečnost školy. Zásadní součástí této tradice je i svobodný charakter vysokého školství. Snaha o zavádění standardizovaného vysokoškolského kurikula, za účelem dosažení konkurenceschopnosti absolventů by mohla dle našeho názoru v konečném důsledku jejich konkurenceschopnost díky přílišné unifikaci naopak oslabit.

Bibliographic references

CESKA ZEMEDELSKA UNIVERZITA V PRAZE, Provozne ekonomicka fakulta, Katedra jazyku. 2018a. Praha: PEF CZU, oddil „O katedre“. Available online: https://www.pef.czu.cz/cs/r-7007-katedry-a-soucasti/r-7019-katedry/r-7343-katedra-jazyku

CESKA ZEMEDELSKA UNIVERZITA V PRAZE , Provozne ekonomicka fakulta, Katedra jazyku. 2018b. Praha: PEF CZU oddil „Prehled dokladu k uznani predmetu“. Available online: https://katedry.czu.cz/kj/prehled-dokladu-k-uznani-predmetu

COMPACT. ZPRAVODAJ PROJEKTU CENTRA JAZYKOVEHO VZDELAVANI MASARYKOVY UNIVERZITY. 2010. Brno: Masarykova univerzita, 1/2010. Available online: https://www.cjv.muni.cz/old/media/public/zpravodaj110.pdf

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. (Rada Evropy. Rada pro kulturní spolupraci.) 2003. Spolecny evropsky referencni ramec pro jazyky: jak se ucime jazykum, jak je vyucujeme a jak v jazycich hodnotime. Olomouc: Univerzita Palackeho. ISBN 80-244-0404-4

EVROPSKY PARLAMENT. 2006. Nova ramcova strategie pro mnohojazycnost. Usneseni Evropskeho parlamentu o nove ramcove strategii pro mnohojazycnost, ze dne 15. 11. 2006 ve Strasburku In: Eur-lex, Available online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006IP0488&from=CS

FILOZOFICKA FAKULTA, Jihoceska univerzita v Ceskych Budejovicich. Ceske Budejovice: FF JCU, oddil „Zkousky z AJ pro neanglisty“. Available online: http://www.ff.jcu.cz/zkousky-z-aj-pro-neanglisty

JERABKOVA, P. 2016. Kurikulum odborne nemciny na vysoke skole ekonomickeho zamereni teorie a praxe. Disertacni prace. Praha: Vysoka skola ekonomicka.

JESSENIOVA LEKARSKA FAKULTA V MARTINE Univerzity Komenskeho v Bratislave, Martin oddil „UNIcert®III“. Available online: https://www.jfmed.uniba.sk/pracoviska/vedecko-pedagogicke-pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-cudzich-jazykov/unicertriii/

JOBS.CZ. 2018. Available online: https://www.jobs.cz/

KOMISE EVROPSKYCH SPOLECENSTVI. 2008. Sdeleni komise evropskemu parlamentu, rade, evropskemu hospodarskemu a socialnimu vyboru a vyboru regionu. Mnohojazycnost: prinos pro Evropu i společny zavazek. Sdeleni ze dne 18. 9. 2008 v Bruselu. In: Eur-lex, Available online:

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&qid=1537190070173&from=CS
LITTLE, D. 2016. The common european framework of reference for languages, the european language portfolio, and language teaching/learning at university: An argument and some proposals. In: Language Learning in Higher Education, vol. 6, n. 2, pp. 283-296. ISSN 2191-6128. https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0014
MATEJU, P. et al. 2009. Bila kniha terciarniho vzdelavani. Praha: Ministerstvo skolstvi, mladeze a telovychovy. ISBN 978-80-254-4519-8.
MATEMATICKO-FYZIKALNI FAKULTA UK Praha: MFF, Univerzita Karlova, , oddil „Zkouska English for Mathematicians, UNIcert® III.“ Available online: https://www.mff.cuni.cz/fakulta/kjp/unicert/zkouska.htm
MSMT. 2019. Seznam ucebnic a ucebnich textu se schvalovaci dolozkou pro zakladni vzdelavani platny ve skolnim roce 2019/2020. In: Ministerstvo skolstvi, mladeze a telovychovy Available online: http://www.msmt.cz/file/50954/
MSMT. 2017. Evropske jazykove portfolio In: Ministerstvo skolstvi, mladeze a telovychovy. Available online: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio
NEUWIRTHOVA, L. 2006. Standardizace jazykoveho vzdelavani na vysokych skolach technickeho zamereni. Disertacni prace. Brno: Masarykova univerzita v Brne, Pedagogicka fakulta. Available online: https://is.muni.cz/th/y6qx4/DISERTACNI_PRACE.pdf
NORTH, B. 2014. Putting the common european framework of reference to good use. In: Language Teaching, vol. 47, n. 2, pp. 228-249. ISSN 1475-3049. https://doi.org/10.1017/S0261444811000206
POTOCKY, T. 2013. Vzdelavaci standard pro profesne zamerenou vyuku nemeckeho jazyka na vysokych skolach s ekonomickou profilaci. Disertacni prace. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Available online: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93633/
REICH, A. – MAINZER, M. 2014. Sprachenubergreifende vergleichbarkeit herstellen – aber wie ein qualitatives projekt zur harmonisierung der niveaustufe UNIcert? I (B1). In: Language Learning in Higher Education, Vol. 4, n. 1, pp. 95-115. ISSN 2191-6128. https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0007
SIKOLOVA, M. 2011. Moznosti overovani urovne jazykovych kompetenci na vysokych skolach nefilologickeho charakteru. In: Sdileni zkusenosti II. konference projektu COMPACT. Sbornik prispevku z konference. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5413-4, pp. 37-44. Available online: https://www.cjv.muni.cz/old/media/public/cjv-sbornik-krtiny-2011.pdf#page=37
SRAMKOVA, E. – KUCHAROVA KALNA Z. – FIALOVA, L. 2012. Hodnoceni recovych dovednosti v odbornem a akademickem cizim jazyce. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5835-4

STINDLOVA, B. – CURDOVA, V. 2015. MERLIN: Multilingvalni platforma pro evropske referencni urovne. In: Casopis pro moderni filologii, vol. 97, n. 2, pp. 190-200. ISSN 2336-6591. Available online: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/96934/1346150_barbora__tindlova_veronika_curdova_190-200.pdf?sequence=1
VANOVA, T. – PROCHAZKA, J. – DENGLEROVA, D. 2012. Adaptivni test COMPACT. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5742-5
UNIcert®. 2017. Framework Unicert®. In: AKS – UNIcert®. Qualitatssiegel fur die Ausbildung, das Testen/Prufen und die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen an Hochschulen [online]. Dresden, Gottingen: Technische Universitat Dresden, Georg-August-Universitat Gottingen, Available online: https://www.unicert-online.org/wp-content/uploads/2019/04/framwork_unicert_en_2017.pdf
UNIcert® Das Fremdsprachenzertifikat fur den Hochschulbereich. Dresden, Gottingen: Technische Universitat Dresden, Georg-August-Universitat Gottingen, Available online: http://www.unicert-online.org/de/was-ist-unicert
VSE, FMV, Katedra anglickeho jazyka. Praha, VŠE, 2018. Available online: https://kaj.vse.cz/

Mgr. Petra Jeřábková, Ph.D.
Department of German Language
Faculty of International Relations
Prague University of Economics and Business
Náměstí W. Churchilla 4
130 67 Praha 3 – Žižkov
Czech Republic
petra.jerabkova@vse.cz