

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií, katedra sociologie

Bc. Simona Křečková

**Evropská dimenze ve vzdělávání jako
nástroj rozvoje evropského občana**

Diplomová práce

Praha 2011

Autor práce: **Bc. Simona Křečková**

Vedoucí práce: **PhDr. Ing. Petr Soukup**

Rok obhajoby: **2011**

Bibliografický záznam

KŘEČKOVÁ, Simona. *Evropská dimenze ve vzdělávání jako nástroj rozvoje evropského občana*. Praha, 2011. 122 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociálních věd. Vedoucí diplomové práce PhDr. Ing. Petr Soukup.

Abstrakt

Tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumat vznik, vývoj, obsah a především smysl evropské dimenze ve vzdělávání s důrazem na rozvoj evropského občanství. Teoretická část práce sleduje, jak se proměnilo chápání občanství v druhé polovině 20. století a věnuje pozornost vývoji a formálnímu vzniku evropského občanství. Klíčová část práce je zaměřena na legislativní proces zavádění evropské dimenze do koncepčních materiálů na úrovni příslušných evropských institucí a představuje základní teoretické poznatky, jež se k tomuto procesu váží. Pozornost je přitom věnována takovým aspektům evropské dimenze, které svým obsahem a zaměřením napomáhají rozvíjet příslušné kompetence související s evropským občanstvím. Představen je rovněž nástin integrace evropské dimenze do českého národního kurikula. Obsah empirické části práce je věnován analýze reálných občanských znalostí, postojů a aktivit českých 14letých žáků, jejímž cílem je zjistit, nakolik se u těchto žáků daří rozvíjet vybrané kompetence související s evropským občanstvím a jakou úlohu v tomto ohledu hraje škola, kterou navštěvují.

Abstract

The aim of the diploma thesis is to examine the formation, evolution, content and especially the purpose of the European dimension in education with an emphasis on the European citizenship development. The theoretical part of the paper focuses on the transformation in understanding of the concept of citizenship during the second half of the 20th century and on the development and formal establishment of the European

citizenship. The key part of the paper focuses on the legislative process of integrating the European dimension into the strategic documents on the European level and introduces the main theoretical approaches to this process. The paper analyzes the aspects of the European dimension which helps to develop relevant competences related to the European citizenship. It also examines the integration of the European dimension into the Czech national curriculum. The empirical part of the paper is dedicated to an analysis of the 14 years old students' actual civic knowledge, attitudes and activities that reveals the extent of their civic competences related to the European citizenship and the role of the school they attend.

Klíčová slova

Občanství, Evropská unie, evropské občanství, vzdělávání, evropská dimenze

Keywords

Citizenship, European Union, European citizenship, European dimension, education

Rozsah práce: 212 974 znaků

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 18.5. 2011

Simona Křečková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Ing. Petru Soukupovi za podporu a odbornou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování této diplomové práce, a za jeho cenné nápady a připomínky, kterými tuto práci obohatil.

PROJEKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

*Fakulta sociálních věd UK
Institut sociologických studií
Obor sociologie*

Pracovní název: Evropská dimenze ve vzdělávání jako nástroj rozvoje evropského občana

Autor: Simona Křečková

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Petr Soukup

Námět práce

Proces evropské integrace je v posledních dvou desetiletích doprovázen naléhavou potřebou vzdělávat a vychovávat mladou generaci v souladu s požadavky multikulturní a multi-lingvistické společnosti. Hranice mezi státy se stávají minulostí, provázanost a závislost jednotlivých národů narůstá, proces rozšiřování Evropské unie pokračuje. Ideál Evropy pro 21. století předpokládá nejen silnou ekonomiku, ale především sociálně spravedlivou, inkluzivní a soudržnou občanskou společnost.

Systém výchovy a vzdělávání musí spočívat na nových základech tak, aby umožnil u žáků, tj. budoucích dospělých občanů Evropské unie, aktivovat evropské vědomí, pocity evropanství a potřebu participace na evropském životě. Je třeba, aby si žáci uvědomili, v jakých oblastech se jich členství v unii týká, aby hlouběji porozuměli evropské integraci a aby si osvojili základní principy fungování systému Evropské unie. Cílem je ideální typ moderního Evropana jako občana Evropy, který disponuje schopností kriticky, racionálně a zodpovědně uvažovat a jednat jako občan kontinentu, analyzovat, utvářet a uskutečňovat práva a povinnosti Evropana, řídit se společenskými normami a hodnotami. Kulturní bariéry by měly být překonávány a stereotypy a předsudky spolu s jazykovými deficity odstraňovány. Občan Evropy by měl aktivně participovat na rozhodovacích procesech na lokální, regionální a evropské úrovni a měl by být sensibilní vůči odlišným kulturám. To vše je podmíněno důrazem na rozvíjení evropské identity a uvědomění evropské sounáležitosti, včetně upevňování národní identity.

Výše zmíněné tendence pronikají do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí na základě iniciativ národních a nadnárodních politik a mohli bychom je souhrnně označit pojmem evropská dimenze. Jedná se o klíčový integrační princip výchovy k evropanství a evropskému občanství, jenž přináší do procesu vzdělávání širší evropskou perspektivu. Prostřednictvím tzv. průřezových témat prostupuje evropská dimenze mnoha oblastmi výchovy a vzdělávání, především jednotlivými disciplínami občanského a společensko-vědního základu.

Cíl práce

Tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumat vývoj koncepce evropského občanství ve výše zmíněném smyslu a zmapovat jeho integraci do koncepčních materiálů na úrovni mezinárodních organizací. Dále bude sledovat, jakým způsobem se stanovená doporučení promítají do vzdělávací politiky České republiky a následně do školských osnov, resp. do obsahu klíčových kompetencí.

Předmětem analytické části práce budou reálné znalosti a postoje čtrnáctiletých žáků českých základních škol a víceletých gymnázií, které byly zjišťovány v rámci

mezinárodního výzkumu ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study). Otázkou bude, do jaké míry se u žáků daří rozvíjet požadované kompetence spojené s evropským občanstvím a jak si žáci vedou ve srovnání se žáky ostatních zemí Evropské unie.

Předpokládaná struktura práce

- 1 Teoretický základ
 - 1.1 Evropská integrace a koncept evropského občanství
 - 1.2 Výchova k evropanství a evropskému občanství
 - 1.3 Evropská dimenze ve vzdělávání
 - 1.4 Evropská dimenze v českém školství
- 2 Analytická část
 - 2.1 Metodologie výzkumu
 - 2.2 Kvantitativní analýza výsledků žáků v ČR
 - 2.3 Výsledky žáků v mezinárodním kontextu

Seznam literatury

- . Commission of the European Communities. 1993. Green Paper on the European Dimension of Education. Brusel.
- . Shulz, W. et al. 2008. International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework. IEA.
- . Krejčí, J. 1993. O češství a evropanství. O českém národním charakteru. Osnabrück.
- . Fiala, V. et al. 2007. Teoretické a metodologické problémy evropské integrace. Periplum.
- . Müller, K. B. 2008. Evropa a občanská společnost. Projekt evropské identity. Praha: SLON.
- . Delanty, G.; Rumfod, C. 2005. Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization. New York: Routledge.
- . Foradori, P. et al. 2007. European Citizenship: Theories, Arenas, Levels. Baden: Nomos.
- . Mezihorák, F. 2001. Evropanství a integrace. Olomouc: Olomouc.
- . Čapek, V. 2001. Národní a evropské vědomí školní mládeže. Praha: FF UK.
- . Koucký, J.; Kovařovic, J. 1999. České vzdělání & Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha: ÚIV.
- . Kerr, D.; Lopes, J. 2008. Studying Civic and Citizenship Education in the European Context. New York.
- . Bednář, M. 2003. Evropská tyranie: Česká státní idea, Evropská unie a demokratická civilizace. Praha: CEP.
- . Bénéï, V. 2005. Manufacturing Citizenship: Education end nationalism in Europe, South Asia and China. New York: Routledge.

V Praze, dne 7.6.2010

OBSAH

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 EVROPSKÁ INTEGRACE A KONCEPT EVROPSKÉHO OBČANSTVÍ.....	13
1.1 <i>Různá pojetí občanství.....</i>	<i>13</i>
1.2 <i>Občanství v kontextu globalizace a evropské integrace.....</i>	<i>16</i>
1.2.1 Občanství a národní stát	16
1.2.2 Důsledky globalizace.....	18
1.2.3 Vztah občanství a národa a vznik post-nacionálního občanství	19
1.3 <i>Vznik evropského občanství.....</i>	<i>21</i>
1.3.1 Exkurz do procesu evropské integrace	23
1.3.2 Formální vznik evropského občanství.....	24
1.4 <i>Teoretické přístupy k evropskému občanství a jeho dimenze</i>	<i>27</i>
1.4.1 Dimenze evropského občanství a evropská identita	28
1.4.2 Liberální nebo republikánské pojetí evropského občanství?.....	31
1.4.3 Post-nacionální charakteristiky evropského občanství.....	32
2 EVROPSKÁ DIMENZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
2.1 <i>Úloha vzdělávací politiky</i>	<i>34</i>
2.2 <i>Vymezení evropské dimenze ve vzdělávání.....</i>	<i>36</i>
2.3 <i>Vzdělávací politika v EU, vznik a vývoj evropské dimenze</i>	<i>38</i>
2.3.1 Počátky spolupráce.....	39
2.3.2 Kooperace a evropská dimenze v 80. letech.....	39
2.3.3 Evropská dimenze a činnost Rady Evropy	41
2.3.4 Evropská dimenze v klíčových dokumentech 90. let	42
2.3.5 Evropská dimenze a Lisabonská strategie	44
2.3.6 Education & Training 2020	46
2.4 <i>Obsah a cíle evropské dimenze ve vzdělávání zaměřené na rozvoj evropského občanství.....</i>	<i>46</i>
2.4.1 Evropské občanství, evropská identita a podpora participace	49
2.4.2 Podpora mobility a výměn.....	52
2.4.3 Výuka cizích jazyků	54
2.4.4 Posilování tolerance v multikulturní společnosti	57
2.5 <i>Problémy při zavádění evropské dimenze do vzdělávání.....</i>	<i>58</i>
2.5.1 Co je Evropa?.....	58
2.5.2 Minulost, současnost a budoucí vývoj Evropy a evropské integrace.....	60
3 EVROPSKÁ DIMENZE VE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	62
3.1 <i>Raná účast na mezinárodních vzdělávacích aktivitách.....</i>	<i>62</i>
3.2 <i>Rozvoj evropské dimenze v ČR prostřednictvím mezinárodních a interkulturních programů.....</i>	<i>64</i>
3.3 <i>Evropská dimenze v národním kurikulu</i>	<i>66</i>
3.3.1 Evropská dimenze v povinném vzdělávání	68
ČÁST EMPIRICKÁ.....	75
1 CÍLE VÝZKUMU.....	75
2 TEORETICKÝ MODEL	76
3 METODOLOGIE	77
3.1 <i>Představení výzkumů ICCS a Eurobarometr 71</i>	<i>77</i>

3.2	<i>Výzkumné instrumenty</i>	79
3.3	<i>Popis proměnných a škál užitých v analýze</i>	79
3.4	<i>Metody analýzy dat</i>	82
4	VÝSLEDKY EMPIRICKÉ STUDIE	83
4.1	<i>Socio-demografické charakteristiky výběrového souboru</i>	83
4.2	<i>Účast na interkulturních a mezinárodních aktivitách</i>	84
4.3	<i>Znalosti o EU a Evropě</i>	88
4.4	<i>Kompetence evropského občana</i>	91
4.4.1	<i>Znalosti a postoje vůči cizím jazykům</i>	91
4.4.2	<i>Podpora rovných příležitostí</i>	93
4.5	<i>Evropská identita a sounáležitost</i>	96
5	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	100
	ZÁVĚR	102
	SUMMARY	106
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	107
	SEZNAM PŘÍLOH	113
	PŘÍLOHY	114

ÚVOD

Evropská dimenze ve vzdělávání je v českých podmínkách poměrně aktuálním, nicméně pouze skromně diskutovaným tématem. Svým obsahem evropská dimenze zasahuje do řady klíčových oblastí fungování země, a pochopitelně také Evropské unie, tím, že umocňuje stávající funkce vzdělávání a vytváří určitou přidanou hodnotu. V oblasti ekonomické přispívá evropská dimenze ve vzdělávání rozvoji lidských zdrojů, a to především svým důrazem na mobilitu a flexibilitu budoucích pracovníků a na jejich motivaci k celoživotnímu učení. Prostřednictvím takto orientovaných mechanismů přispívá evropská dimenze ke zvyšování zaměstnatelnosti obyvatel a k růstu konkurenceschopnosti země, resp. Evropy. V sociálně-kulturní oblasti se pak evropská dimenze ve vzdělávání koncentruje na reprodukci evropských kulturních hodnot a především na rozvoj občanských kompetencí mladých lidí, tedy generace budoucích evropských občanů. Nepřekvapí nás tedy, že počátky evropské dimenze spadají do téže dekády, v níž začíná být na půdě Evropských Společenství prvně oficiálně artikulován pojem evropské identity a v níž se formuje myšlenka o vytvoření tzv. Citizen's Europe, tedy Evropy občanů. Ve stejné době, tedy na sklonku 70. let minulého století, můžeme rovněž pozorovat první známky sladování vzdělávacích politik členských zemí tehdejšího Evropského Společenství.

Tato práce si klade za cíl prozkoumat legislativní proces zavádění evropské dimenze do vzdělávání (tzv. deskriptivní přístup) a představit základní teoretické poznatky, jež se k tomuto procesu váží (tzv. explorativní přístup). Sledovány přitom budou primárně takové aspekty evropské dimenze, které svým obsahem a zaměřením napomáhají rozvíjet příslušné kompetence související s evropským občanstvím. K hlubšímu zájmu o tuto tematiku mne přivedla dlouhodobá spolupráce na Mezinárodní studii občanské výchovy, která prostřednictvím speciálního evropského modulu mimo jiné zjišťovala, jaké jsou znalosti a postoje českých čtrnáctiletých žáků vztahující se k Evropě a Evropské unii. Studie poskytla mnoho cenných poznatků, které si zaslouží být dále využity; v této práci nám získaná data pomohou zodpovědět otázku, do jaké míry se u českých žáků daří rozvíjet kompetence spojené s evropským občanstvím a jakou roli hraje v tomto ohledu škola, kterou žáci navštěvují.

Práce je strukturovaná do dvou bloků, teoretického a empirického. V úvodní kapitole teoretické části se budeme zabývat konceptem občanství v různých perspektivách: představíme vybraná teoretická pojetí občanství (liberální,

republikánské, komunitaristické a post-nacionální) a budeme sledovat, jak se proměnilo chápání občanství v druhé polovině 20. století. Budeme věnovat pozornost vývoji a formálnímu vzniku evropského občanství a ukážeme, jak byl obsah pojmu evropské občanství v průběhu let rozvíjen a rozšiřován, především v oblasti občanských práv a s ohledem na posilování evropské identity. Předmětem následující kapitoly bude zodpovězení otázky, jak lze definovat evropskou dimenzi ve vzdělávání a jakým způsobem (a proč) je zacílena na rozvoj evropského občanství. Představíme nejdůležitější mezníky ve vývoji evropské dimenze a ukážeme, co je jejím obsahem a jaké konkrétní cíle sleduje. Nastíníme také, v jakých ohledech je integrace evropské dimenze do obsahu vzdělávání problematickým úkolem. Obsah třetí kapitoly je následně zaměřen na pronikání evropské dimenze do českého vzdělávacího systému s důrazem na podobu nového národního kurikula na úrovni povinného vzdělávání.

Empirická část práce si klade za cíl prozkoumat takové reálné občanské postoje, znalosti a aktivity českých žáků 8. tříd základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií, které nám pomohou utvořit si obrázek o tom, nakolik se u těchto žáků daří rozvíjet požadované kompetence související s evropským občanstvím a do jaké míry u nich lze identifikovat pocit evropské identity a sounáležitosti. Naším úkolem bude nejen popsat relevantní výsledky českých žáků, ale především tyto výsledky vysvětlit s ohledem na individuální charakteristiky žáků a s ohledem na vliv školy, kterou navštěvují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Evropská integrace a koncept evropského občanství

1.1 Různá pojetí občanství

Cílem této kapitoly bude mimo jiné představit koncept občanství v jeho nejobecnější rovině. Z široké škály možných přístupů vybereme čtyři, které dominují teoretickým pracím a přehledovým studiím, z nichž budeme vycházet. Tallgren [2003], Vink [2005], Heater [1999] rozlišují dva klasické modely občanství - *liberální*, založený na požívání občanských práv, a *republikánský*, spočívající na významu společenství a s ním spojeném plnění občanských povinností. Tyto modely budou následně doplněny o další dva, které se v relevantní odborné literatuře ukazují jako nejvhodnější pro zkoumání evropského občanství: *komunitaristický*, vycházející z republikánské tradice a tzv. *post-nacionální*, reflektující proměny ve vztahu národa a občanství. Tato volba je založena především na studiu tvorby Kymlicky [1995], Soysal [1994] a autorů Delanty a Rumforda [2005].

Tento přehled nám poslouží jako základní teoretický rámec, který nás uvede do problematiky transformace pojmu občanství v podmínkách modernizace a globalizace a umožní nám porozumět nově vzniklému občanství v širším kontextu.

Liberální pojetí občanství

Maarten P. Vink [2005: 25] charakterizuje liberální občanství velmi zjednodušeně jako status jedince, nabytý na základě členství v určitém společenství; tento status je zdrojem práv a povinností, a protože všem občanům náleží stejná práva, stává se občanství zdrojem rovnosti. Vztah občanů a společenství, respektive politické komunity, lze charakterizovat jako pasivní (vyznačuje se pouze dobrovolnou participací, jež bývá omezena na volební právo, a pasivním přístupem ke společenství); od občanů se

neočekává aktivní angažovanost ani pocit povinnosti vůči státu [Vink 2005; Heater 1999]. Liberální odkaz, jehož kořeny sahají do anglického politického myšlení 17. století, ustavil občanství především jako **právní status** a občany jako **nositele příslušných práv** [Tallgren 2003; Delanty 2007]. Občanství bylo spjato především se soukromou sférou života jedince a stát do ní zasahoval v co nejmenší míře.

V kontextu rozvoje moderních demokracií a vlivem sociální demokracie bylo liberální pojetí občanství do jisté míry přetransformováno. Tento fakt nejvýrazněji reflektují T.H. Marshall ve svém díle *Citizenship and Social Class* z roku 1950 a John Rawls v práci z roku 1971, nazvané *A Theory of Justice*. Sociální liberalismus v Marshallově pojetí vyzdvihuje roli sociálních práv, která doplňují práva občanská a politická, i zde je však občanství redukováno na pasivní status a občané na příjemce práv. Rawls pak ve svém významném díle o teorii spravedlnosti klade důraz na základní svobody občanů a jejich ekonomickou a sociální rovnost [více viz např. Turner 1993: 6-12; Heater 1999: 17-24, Tallgren 2003: 21-24].

Vývoj sociálně-liberálního pojetí občanství byl narušen v průběhu 80. a 90. let, kdy došlo ke zpochybnění role sociálního státu - sociální práva byla označena za něco, co podkopává podstatu občanství jako takového a sociální stát byl považován za hrozbu pro svobodu a autonomii jedince. Zastánci tzv. neoliberalismu, především F.A. Hayek a R. Nozick, se obraceli zpět ke klasickému liberalismu a jejich hlavním cílem bylo zdůraznění negativních práv a svobody individuí vůči státu [Heater 2005: 25, Tallgren 2003: 24-25].

Výše citovaní autoři se shodují na tom, že liberální občanství bylo dominantním konceptem občanství v průběhu minulých dvou století, a je jím i v současnosti, minimálně v západním světě. Heater [2005: 69] však poukazuje na opětovné ožívání republikánské tradice, k němuž dochází v posledních letech, a které se následně promítá do formy neo-republikánské a komunitaristické koncepce občanství.

Republikánské pojetí občanství

Vývoj klasického republikánského pojetí občanství bychom mohli sledovat již od dob starověkého Řecka a Říma, kde se občanství, jakožto forma politické participace na veřejném životě, rozvinulo v rámci řeckých městských států polis a římské instituce občanství civitas. Moderní teorie republikánského občanství se však zrodila o mnoho století později z idejí osvícenství a americké a francouzské revoluce, kdy došlo k pevnému propojení institucí republiky a občanství [Delanty 2007: 179].

Republikánské občanství nabývá v Evropě od dob svého vzniku mnoha forem. Budeme se proto zabývat jen takovými charakteristikami, které jsou těmto formám do určité míry společné, a které tak tvoří jádro republikánské tradice.

Republikánská tradice vychází z předpokladu, že občané jsou nejen nositeli práv a povinností, ale že těmto právům a závazkům rozumí a mají pocit morální odpovědnosti vůči společenství, v němž žijí [Heater 1999: 64; Giner 2007: 28]. Z toho plyne, že občané nejsou vnímáni jako pasivní nositelé práv, jako tomu je v případě liberální koncepce, naopak je k nim přistupováno jako k aktivním tvůrcům společenství a republikánské politiky. Zákony a práva jsou sice pro soužití občanů určující, nikoli však pro vytvoření společenství. Republikánská teorie občanství předpokládá, na rozdíl od liberální, zahrnutí občanů do věcí veřejných; stát a jeho občané jsou propojeni skrze **aktivní participaci** a dohromady tvoří organické společenství, nikoli pouhé seskupení individuí [Heater 1999; Delanty 2007; Tallgren 2003; Giner 2007]. Za účel republikánského občanství lze dle Heatera [1999: 52] považovat vytvoření a udržování republikánské politiky na jedné straně a rozvíjení svobody jedince, podmíněné existencí republiky, na straně druhé.

Z uvedeného plyne, že republikánské občanství předpokládá zásadní převahu politické sféry nad sférou soukromou. Dosahování „dobrého života“ je tak možné primárně prostřednictvím aktivní angažovanosti na veřejných záležitostech [Vink 2005: 25]. Otázkou v tomto ohledu zůstává, jak upozorňuje Heater, jakým způsobem si občané osvojují pocity morální odpovědnosti. Uvážíme-li, že se občané s občanskými ctnostmi nerodí [Tallgren 2003], musí být jejich motivace aktivována technikami vycházejícími ze společnosti, tj. vzděláváním mladých [Heater 1999: 64]. Giner [2007: 30] v této souvislosti hovoří o klíčové roli procesu politické socializace, který zdůrazňuje určitou schopnost sebeomezení v kombinaci s aktivní participací občanů.

Některé z klíčových myšlenek republikánské tradice občanství byly v nedávné době dále předmětem dalšího rozvoje, především v opozici vůči liberálnímu občanství. Tzv. neo-republikanismus mu vytýká absenci přináležitosti občanů ke společenství (občané západních zemí pouze zneužívají sociální systém a málo plní své občanské povinnosti) a vyzdvihuje důležitost pocitu vzájemnosti a národní soudržnosti [viz např. Heater 1999: 70]. Odtud vedla jen krátká cesta ke vzniku tzv. komunitarismu.

Komunitaristické a post-nacionální pojetí občanství

Komunitaristická koncepce občanství vzniká v 70. letech 20. století a čerpá mnohé z republikánské tradice. Podobně jako republikánská koncepce, i komunitarismus kritizuje pasivitu liberálního občanství a poukazuje na nedostatek rovnováhy mezi požíváním práv a svobody na jedné straně a oddaností a povinnostmi vůči společenství na straně druhé [Heater 1999: 72].¹ Požaduje proto aktivní participaci na životě společenství a vyzdvihuje povinnosti občanů nad jejich práva, přičemž se zaměřuje na kolektivní dobro a kolektivní život, namísto liberálního zdůrazňování individualismu [Tallgren 2003: 27].

Svého vrcholu dosahuje komunitarismus na sklonku 20. století, avšak již nějakou dobu předtím dochází k četnému vzývání pojmu společenství jako něčeho příliš heterogenního na to, aby mohl být zdrojem kolektivního zájmu. V současné literatuře se stále častěji ukazuje, že v kontextu vzniku multikulturních a etnicky pluralitních společností je třeba jít v konceptualizaci občanství dál a zkoumat ho v nových podmínkách globalizovaného světa. Začíná se hovořit o vzniku tzv. *post-nacionálního* občanství. Samotný pojem „post-nacionální“ naznačuje, že klíčovým aspektem a východiskem tohoto pojetí bude vztah národa a občanství. Na tomto místě je třeba se zabývat tím, jak procesy globalizace a evropské integrace mění způsob nahlížení na problematiku občanství, jak mění povahu občanství jako takového a v neposlední řadě, jak tyto procesy přispěly k vytvoření zcela nového typu evropského občanství. Je zřejmé, že se jedná o velmi širokou a komplexní problematiku, kterou je třeba se zabývat, proto jí bude věnována následující část této práce.

1.2 Občanství v kontextu globalizace a evropské integrace

1.2.1 Občanství a národní stát

„Po dvě stě let jsou občanství a národnost politickými siamskými dvojčaty.“ [Heater 1999: 95]. Chápání občanství jako čistě národního konceptu a vnik národní identity úzce souvisí se vznikem moderního nacionalismu a s rozvojem moderních národních států, jenž zcela proměnily povahu západních společností [Shaw 1997;

¹ Heater v této souvislosti hovoří o občanech dokonce jako o černých pasažérech, kteří zneužívají sociální systém a nedávají nic na oplátku [Heater 1999: 72].

Gellner 2003]. Nové způsoby výroby a spotřeby, rostoucí mobilita, individualizace, specializace, anonymita či účelovost jednání stojí v pozadí hledání nových zdrojů identit, protože tradiční vzorce ukotvení identity v rodovém původu a sociální struktuře v nových podmínkách erodují [Keller 2007; Giddens 2003]. V důsledku uvedených proměn se mění charakter občanské solidarity, jejímž základem se nově stává národní vědomí. Rifkin [2005: 188] v této souvislosti poukazuje na roli národního školství, které prostřednictvím ustavení společného jazyka a normalizovaných učebních osnov, neměnicích se po generace, posiluje pocit sdílené zkušenosti a osudu občanů. Tato symbolická konstrukce lidu, založená na společném původu, jazyku a historii, tedy vyvolává pocit jednoty a přináležitosti, který je zdrojem legitimacy rodících se národních států.

Rozšíření moderních národních států a vznik nacionalismu jdou ruku v ruce s institucionalizací demokratických procesů v druhé polovině 20. století; Habermas [2001] uvádí čtyři roviny procesu demokratizace v národním státu: vznik administrativního státu, garance lidských a občanských práv, udržení suverenity nad určitým územím, na němž je založena příslušnost ke státu a zrod národa občanů. Právě teritoriální aspekt státu je tedy určující pro distribuci občanských práv, která však může nabývat různých forem. Castles a Miller [2009] identifikují v Evropě tři způsoby nabývání občanství v rámci národního státu. Prvním je tzv. princip *ius sanguinis*, který definuje občanství na základě národnostní příslušnosti, tj. na společném původu, kultuře, jazyku atd. Určujícím prvkem je pokrevní příbuznost se stávajícími občany. Na druhou stranu princip *ius soli* přiznává občanství všem jedincům, kteří se narodí na území národního státu, bez ohledu na jejich etnickou příslušnost. Castles a Miller upozorňují, že se tyto dva principy jen výjimečně vyskytují v čisté podobě, tzn. že ve většině zemí nalezneme jejich kombinaci. K tomu je doplňují o třetí, v současné době stále častěji se vyskytující princip, tzv. *ius domicili*, podle něž je občanství přiznáno i osobám, které dlouhodobě pobývají na území státu, bez ohledu na místo svého narození [Castles, Miller 2009: 269].

Občanství odvozené od teritoriálně vymezeného národního státu se zdá být bezproblémovým konceptem, dokud je stát jako takový stabilním a autonomním politickým uspořádáním. V podmínkách globalizované Evropy se však objevují hlasy avizující proměny nejen v charakteru instituce národního státu, ale především v námi sledovaném vztahu národního státu, politické identity a občanství.

1.2.2 Důsledky globalizace

Ulrich Beck [2007: 19] definuje globalizaci mimo jiné jako „procesy, v jejichž důsledku jsou národní státy a jejich suverenity podkopávány a vzájemně spojovány prostřednictvím nadnárodních aktérů, jejich mocenských šancí, orientací, identit, sítí.“ Zmíněný pojem síť, který byl nedůkladněji propracován v díle Manuela Castellse [Castells 1996, 2000], vystihuje rostoucí provázanost lidských činností, které vedou k vytváření nadnárodních sociálních vazeb a prostorů. Procesy probíhající v rámci takovýchto sítí jsou velmi rychlé a globálně zaměřené a národní státy jsou příliš geograficky omezené na to, aby je dokázaly udržet v rámci svých hranic [Bauman 1999, Beck 2004, Beck 2007]. Teritoriální aspekt pohybu zboží, osob, peněz a informací ztrácí na důležitosti a jako primární hodnota je nastolena časová dimenze prováděných transakcí [Bauman 1999, Habermas 2001]. Vznikající globální trhy a nadnárodní korporace tak ostře kontrastují s národními ekonomikami, které jsou omezené do té míry, že jsou teritoriálně svázané s územím států.

Giddens [2003: 62] definuje globalizaci jako pokračující proces rozvolňování, jenž je vyjádřen skrze „zintenzivnění celosvětových sociálních vztahů, které spojují vzdálené lokality takovým způsobem, že místní události jsou formovány událostmi dějícími se mnoho mil daleko a naopak.“ Beck [2007: 33-34] v této souvislosti hovoří o globalizaci jako o smrti vzdálenosti a poukazuje na oslabování dosavadní organizace států jako teritoriálních, vůči sobě ohraničených jednotek.

Otázka adekvátnosti instituce národního státu se stává ještě aktuálnější s ohledem na další dimenzi globalizace, kterou je **vznik a šíření globálních rizik**. Mezinárodní kriminalita, hrozby terorismu a jaderné války, četná ekologická a finanční rizika, vznikající v rámci globálních trhů jsou příkladem hrozeb, které přestávají být lokálně kontrolovatelné a reakce na ně přestávají být v kompetenci teritoriálně omezených národních států. Národní vlády postupně přicházejí o monopol na řešení problémů, které nevznikají nutně na území příslušného státu, ale svými důsledky mohou toto území vážně zasáhnout [Habermas 2001, Beck 2004, Rifkin 2005].²

Uvedené procesy jsou důvodem, proč se v posledních několika desetiletích stále častěji hovoří o krizi, oslabování či erozi národního státu, a tím související potřebě silných nadnárodních celků. Tato potřeba pramení z předpokladu, že mají-li dál plnit své funkce, zajišťovat národní bezpečnost a hájit své národní zájmy, musí se národní

² Beck (2004) hovoří o vzniku globální rizikové společnosti

státy vzdát své autonomie a převést část svých kompetencí na transnárodní politické jednotky [Müller 2008; Beck 2004]. Velmi zjednodušeně řečeno, spojené státy dokáží mobilizovat větší zdroje na zvládnání rizik souvisejících s globalizací, než samostatné národní státy. Beck [2007: 158] píše: „Z pasti globalizace neexistuje národní východisko.“

Rostoucí neschopnost jednotlivých států vypořádat se s procesy globalizace se tak promítá do politických procesů a způsobů vládnutí. Nicméně, jak poukazuje Castells [2008: 87], národní státy z politické mapy Evropy navzdory zmíněné krizi nemizí, nýbrž vytvářejí stále hustší síť mezinárodních institucí a nadnárodních organizací, jako je Evropské společenství, Mezinárodní měnový fond, NATO, Světová banka atd.

1.2.3 Vztah občanství a národa a vznik post-nacionálního občanství

Ať již chápeme občanství jako výraz aktivní participace na veřejném a politickém životě (republikánské či komunitaristické pojetí), nebo pouze jako pasivní status založený na právech a povinnostech (liberální pojetí), jeho vznik byl doposud vždy založen na teritoriálně definovaném politickém území. V nedávné době se však stále častěji objevují názory, že výše popsané procesy globalizace a jejich důsledky spolu s nastíněnými integračními procesy v Evropě se významně podepisují na síle vztahu národního státu, politické identity a občanství.

V dynamických a proměnlivých podmínkách přestává být (politická) identita stabilní, trvalou entitou a stává se něčím amorfním, co je permanentně aktivně konstruováno v prostředí (rodina, společnost, trh), ovlivňovaném státem [Müller 2008: 107-108]. Podstatné je, že se toto prostředí v důsledku globalizačních procesů, provázanosti jednotlivých států, rostoucí mobility a migrace stává více a více pluralitní. Kultury přestávají být vázány hranicemi státu, stávají se méně teritoriálními a mobilnějšími, než kdykoli v minulosti. Jestliže dřívější kulturní homogenita byla zdrojem konsenzu, nezbytným pro fungování demokracie v národních státech, nynější rozmach multikulturních společností naznačuje slábnoucí schopnost kultury zajistit sociální integritu a posilovat národní identitu občanů daného společenství. Dle Delanty a Rumforda [2005: 53] se v důsledku tohoto posunu národní identity decentralizují, stávají se tekutými a reflexivními.

Tento stav vyústil ve snahy teoretiků vytvořit takový model občanství, který by odrazil etnickou, kulturní a sociální rozmanitost států. Všechny výsledné koncepce v podstatě vycházejí z principu *deep diversity*, který popsal Charles Taylor jako potřebu vědomí a uznání nejen etnické a kulturní plurality, ale také plurality kolektivních cílů v rámci jednoho státu [Fossum 2003]. Zde si uvedeme dvě nejvýznamnější. První z nich, tzv. *diferencované občanství* je založeno na přiznání různých občanských práv různým skupinám ve snaze chránit práva menšin, posílit integraci a uznání kulturních odlišností [Kymlicka 1995; Painter 2008]. Diferenciaci občanských práv požaduje také druhý model *multikulturního občanství*. Jeho nejvýznamnější představitel Will Kymlicka, který je zastáncem liberální pozice, spatřuje v tomto modelu potenciál pro udržení principu občanské spravedlnosti, jenž umožňuje všem občanům svobodně se rozhodovat a jednat v kontextu většinové kultury [Kymlicka 1995: 126].

Jistý posun v uchopení občanství následně představuje vznik konceptu *post-nacionálního občanství*. Oddělení občanství od příslušnosti k určitému národnímu státu, zasazené do kontextu globalizované Evropy, je předmětem diskusí početné skupiny politologů, sociologů i ekonomů již několik desetiletí. Zastánci tohoto pojetí, z jejichž prací budeme vycházet, uvádějí několik aspektů, dokazujících, že v nedávné době nabývá pojem občanství nových, širších rozměrů, přičemž primárně čerpají z rostoucího důrazu na uznání a respektování občanských a lidských práv.

Garance základních práv, jak poukazuje Ulrich Beck [2007: 109-110], na jednu stranu předpokládá národní stát, na stranu druhou se však zároveň objevují další aktéři – mezinárodní organizace, nevládní organizace, uskupení kooperujících národních států – činící si nárok na jejich ochranu. Rifkin [2005: 298] v této souvislosti hovoří o tom, že „Občanství se stává stále více mezinárodním, s tím, jak se lidská činnost stává stále více globální ... představa, spojující občanství s národností se ve světě globálního obchodu, nadnárodních hnutí občanské společnosti a měnících se kulturních diaspor, zdá již zastaralá.“ Delanty a Rumford, kteří již užívají pojmu post-nacionální občanství, uvádějí jako další aspekty rozpojení občanství a národa rostoucí překryv občanských práv a práv lidských, práv národních a práv evropských, dále sblížování občanství a identity, kdy občanství je hodně o tom moci vyjádřit svou identitu, a v neposlední řadě sem řadí rozmach kulturních práv a výše diskutovaný důraz na ochranu odlišností, který zastihuje dřívější důraz na rovnost [Delanty a Rumford 2005: 89-90].

Důležitý krok kupředu v konceptualizaci post-nacionálního občanství učinila Yasemin N. Soysal v díle *Limits of Citizenship*. Soysal [1994] sledovala rozvoj občanských práv především v kontextu rostoucí migrace pracovních sil v poválečné Evropě. Nově příchozí pracovníci nedisponovali statusem občanství dané země, nicméně byli v zemi trvale a legálně usídleni a významně se podíleli na chodu společnosti. Tím se ocitli v pozici, kdy byli v jistých ohledech považováni za občany země, přičemž si však stále udržovali status cizince (tento ambivalentní občanský status nazývá Soysal pojmem *denizen*). Na tomto empirickém základě Soysal identifikuje nový model občanství, který odmítá těsný vztah občanství a národní příslušnosti, a naopak lokalizuje občanství do sféry transnacionálních struktur, které jsou charakteristické důrazem na uznání a respektování univerzálních lidských práv. Tato práva přísluší každému jedinci bez ohledu na jeho národnost, a tím pádem posilují status imigrantů v zemích, kde žijí jako výše uvedení *denizens*. Tento post-nacionální model představuje dle Soysal jediný adekvátní prostředek, jak uchopit občanství v současné Evropě.

1.3 Vznik evropského občanství

V minulých kapitolách jsme se seznámili s poměrně širokým kontextuálním rámcem, který zahrnoval mimo jiné analýzu globalizace a jejího vlivu na funkce národních států, vznik multikulturních společností, rozbor vztahu občanství a národnosti a s tím související vznik post-nacionálního občanství. V tomto kontextu, který následně rozšíříme ještě o krátký exkurz do procesu evropské integrace, je ustavováno evropské občanství.

Metodologická poznámka

V tuto chvíli je třeba upozornit na jistá metodologická úskalí této práce. Je zjevné, že k sociální realitě, tedy i ke konceptům evropského občanství či evropské identity, lze přistupovat dvěma způsoby, které je třeba od sebe striktně odlišovat. Klíč k tomuto rozlišení spočívá v předpokladu, že je ze své podstaty nesprávné slučovat uchopení reality založené na empirické analýze s takovým, které vychází z normativně-teoretické

představy, s níž je realita poměřována.³ Budeme-li v této kapitole (a také v kapitole následující) hovořit o evropském občanství a s ním související evropské identitě mimo rámec jejich formálního vymezení, budeme se primárně soustředit na teoretické a normativní aspekty těchto konceptů tak, jak se vyvíjeli v kontextu transformace instituce moderního národního státu a evropské integrace, a na představy o jejich dalším směřování. Je třeba přijmout fakt, že toto pojetí může ve svém důsledku logicky implikovat obavy ze sociálního inženýrství, soustředěného na umělé konstruování nové politické identity, které sdílí mimo jiné široká skupina euroskeptiků a odpůrců tzv. evropeizace členských států Společenství, resp. Evropské unie.

Zvolené normativně-teoretické hledisko vyžaduje bližší specifikaci. Koncept evropského občanství a evropské identity lze studovat ze dvou různých perspektiv v souladu s tím, z jakých teoretických předpokladů vycházíme a jaké výzkumné otázky si klademe. První z nich, tzv. *top-down* perspektiva, spočívá ve zkoumání aktivních strategií institucí, fungujících na evropské úrovni, zacílených na vytváření evropské identity a posilování aktivního občanství. Snaží se nalézt odpověď na teoretické otázky typu co je to Evropa, co je to evropské občanství, jaké jsou zdroje evropské identity či co sjednocuje občany Evropy (např. geografické vymezení kontinentu, společná kultura, historie, politické instituce atd.). Jedná se o objektivní přístup ke stěžním principům a konceptům, které se pojí s rozšiřováním Evropské unie a prohlubováním evropské integrace.

Opačnou perspektivu, tzv. *bottom-up* můžeme naopak charakterizovat jako přístup individuální, zaměřený na subjektivní vnímání evropské identity a občanství ze strany občanů členských zemí. Cílem tohoto přístupu je zjistit, kdo a nakolik se identifikuje s Evropou nebo s politickou Unií, v čem tato identifikace spočívá, čím je podmíněna a jak se do ní promítají výše zmíněné iniciativy ze strany evropských institucí.⁴

V této kapitole se zaměříme na otázky nastolené v rámci prvního uvedeného přístupu top-down. Druhý uvedený přístup bottom-up bude dominovat druhé, empirické části této práce.

³ Více o této problematice viz např. Fiala [2010: 166-167].

⁴ Autory uvedeného rozlišení jsou Paul Gillespie a Brigid Laffan. Více informací viz např. Šústková, Outlý [2007] nebo Bruter [2005]

1.3.1 Exkurz do procesu evropské integrace

Zkoumání vzniku a vývoje evropského občanství předpokládá určitou znalost problematiky evropské integrace. Z tohoto důvodu považujeme za důležité věnovat několik řádků stručnému popisu politického, ekonomického a hospodářského vývoje Evropy od druhé poloviny 20. století po současnost.

První fázi evropské integrace můžeme označit jako mírovou. Byl to především strach z opakování válečných událostí, jenž v roce 1950 přiměl prvních šest zemí (Belgie, Francie, Itálie, Lucembursko, Německo a Nizozemsko) ke spojení v rámci Evropského společenství uhlí a oceli. O sedm let později vzniká společný trh podepsáním Římské smlouvy, zakládající Evropské hospodářské společenství. V roce 1963 dochází k prvnímu rozšíření Společenství - novými členy společenství se stávají Dánsko, Irsko a Spojené Království – a v roce 1979 mohou občané všech devíti členských zemích poprvé volit do Evropského parlamentu.

K dalšímu rozšíření dochází v letech 1981 (Řecko) a 1986 (Portugalsko a Španělsko), kdy byl rovněž podepsán Jednotný evropský akt (Single European Act), ustavující myšlenku jednotného trhu v Evropě. Dvě zásadní události určily podobu Evropy na počátku 90. let – podpis Maastrichtské smlouvy a vznik skutečného jednotného trhu (volný pohyb zboží, služeb, osob, kapitálu). Maastrichtská smlouva, čili Smlouva o Evropské unii, nabývající platnosti od roku 1993, proměnila dosavadní hospodářské Evropské Společenství v politickou Evropskou unii (dále jen EU), jež předpokládala zavedení společné měny a regulaci zahraniční a bezpečnostní politiky. Byla to právě Maastrichtská smlouva, jež ustanovila existenci formálního statusu **evropského občanství**. Důležitým mezníkem z hlediska posilování mobility občanů po Evropě bylo podepsání Schengenské dohody v roce 1995. Ve stejném roce se EU rovněž rozrostla o Finsko, Rakousko a Švédsko.

S příchodem nového tisíciletí nabývá Evropská integrace a rozšiřování EU nových rozměrů. V roce 2002 se ve 12 zemích dostává do oběhu společná měna Euro a dva roky poté dochází k dosud největšímu rozšíření EU, o osm zemí střední a východní Evropy včetně České republiky, a dále o Kypr a Maltu. Unie rovněž v těchto letech reaguje na globální problémy klimatu (Kjótský protokol – smlouva o omezení globálního oteplování a snížení emisí skleníkových plynů z roku 2005) a terorismu (v reakci na útoky z 11. září 2001). V roce 2007 se zvyšuje počet členských zemí EU na prozatím konečných 27 a o několik měsíců později je všemi členskými státy přijata

Lisabonská smlouva, která za své cíle deklaruje mimo jiné posílení demokracie, efektivnosti a transparentnosti EU.⁵

1.3.2 Formální vznik evropského občanství

Institucionalizace evropského občanství⁶ představuje jednu z nejdůležitějších snah o propojení života občanů s bruselským byrokratickým aparátem. Jeho formální vznik byl výsledkem dlouholetého prohlubování evropské integrace a souběžného procesu rozšiřování a posilování lidských a občanských práv. Vedle toho bylo reakcí na znepokojivě vysokou míru lhostejnosti a nedůvěry ze strany občanů členských zemí vůči nadnárodnímu systému vládnutí. Ačkoli pokusy institucionalizovat evropské občanství byly předmětem politických diskusí ještě dlouho před vznikem EU, do evropské legislativy pronikaly jen pozvolna. Především v podobě dokumentů zacílených na vytváření, respektive prohlubování společné evropské identity v zemích Evropského společenství se projevoval zájem transformovat Společenství čistě ekonomické povahy v instituci více politickou [Lesaar 2001:185].

První oficiální zmínky o evropské identitě pocházejí z počátku 70. let, kdy Evropské Společenství přijalo na svém zasedání v Kodani *Dokument evropské identity* (Document on European Identity) [1973], který definuje evropskou identitu na základě aspektů jednoty tehdejších devíti členských zemí Společenství (společné historické a kulturní dědictví, politické zájmy a povinnosti), jejich vztahu k ostatním zemím světa (společná zahraniční a bezpečnostní politika) a to vše v kontextu dynamického evropského sjednocování. Důležitým předstupněm vzniku evropského občanství bylo vytvoření výboru *Evropa občanů* (Europe of the Citizen),⁷ který se zabýval problematikou sblížování občanů a politického systému Společenství. Výbor byl založen roku 1984 a po roce svého působení předložil dvě studie, navrhuující mimo jiné volný pohyb osob a právo žít ve kterékoliv zemi Společenství, včetně konkrétních postupů realizace.⁸

⁵ Podrobné informace o procesu evropské integrace viz např. oficiální portál Evropské Unie <www.europa.eu>

⁶ Pojem evropské občanství budeme v této práci užívat jako synonymum pojmu občanství Evropské unie či občanství Unie tak, jak je definované v Maastrichtské smlouvě a dále vymezené v další legislativě EU.

⁷ Známý též pod anglickým názvem People's Europe, v českém překladu Evropa občanů, nebo také Addoninův výbor

⁸ Více informací viz <<http://www.euroskop.cz/282/sekce/a-b/>>

S rozvojem politické spolupráce mezi členskými státy Společenství, které doposud spojovaly především ekonomické vztahy, spatřil světlo světa dokumenty *Jednotný evropský akt* (The Single European Act, 1986) a především pak *Smlouva o Evropské unii* (Treaty on European union), podepsaná roku 1992 v Maastrichtu, proto též známá pod označením *Maastrichtská smlouva*. Právě tato smlouva, platná od 1. listopadu roku 1993 obsahuje základní kameny občanství Unie.⁹ Je v ní uvedeno, že **každý občan členského státu nově vzniklé EU je také občanem Unie, přičemž toto evropské občanství nenahrazuje občanství státní, nýbrž je formulováno ve vztahu ke státnímu občanství v pojmech komplementarity**. Občanství Unie je tedy přímo odvozeno od občanství státního, které v jistém smyslu rozšiřuje o nově ustavený soubor občanských práv. V případě osob, kteří disponují dvojím státním občanstvím, je pro přiznání občanství evropského požadováno, aby alespoň jedno bylo občanstvím členského státu Unie. Zdánlivá univerzalita evropského občanství však skýtá jistá úskalí, k nimž se dostaneme později.

Maastrichtská smlouva, respektive její část *Smlouva o fungování Evropské unie* (Treaty on the Functioning of the European Union, dále jen TFEU) ve své podobě formulovaná v roce 2008, tedy rozšiřuje spektrum občanských a lidských práv o ta, která jsou garantována EU a nikoliv jednotlivými státy. Patří k nim:

- právo volného pohybu a pobytu v rámci EU;
- právo volit a být volen v Evropském parlamentu a v místních zastupitelstvech v zemi svého pobytu;
- právo na diplomatickou a konzulární ochranu;
- právo podat petici k Evropskému parlamentu a podat stížnost evropskému ombudsmanovi [TFEU 2008, čl. 20-24].

Tentýž dokument obsahuje důležité opatření před diskriminací na základně národnosti [TFEU 2008, čl. 18].

Institucionalizace občanství byla, jak jsme již nastínili, vždy doprovázena iniciativami zaměřenými na posilování evropského vědomí u obyvatel členských zemí, tj. na rozvíjení evropské identity. Významným krokem se v tomto ohledu stal vznik *Charty evropské identity*, u jejíhož zrodu v letech 1994-1995 stál Václav Havel. Charta se pokusila vymezit nejen obsah pojmu evropská identita, ale především pozvednout

⁹ Jak upozorňuje např. Kubečková [2010: 75], název občanství Unie je paradoxní v tom smyslu, že EU je uskupením bez právní subjektivity a tudíž nemá pravomoc upravovat práva a povinnosti osob žijících na jejím území. Název je tedy spíše symbolický.

důležitost tohoto konceptu pro budoucí vývoj EU. Cílem Charty bylo nastínění možného sbližování byrokratického aparátu EU s každodenním životem jejích občanů. Evropa je v dokumentu mimo jiné definována jako **společenství sdílející osud** (a Evropané jsou vyzýváni k odpovědnosti za vytváření mírového evropského řádu), jako **společenství hodnot** (založených na toleranci, humanismu, svobodě jedince a jeho sociální odpovědnosti), jako **společenství občanů** (kteří mají možnost participovat na procesu evropského sjednocování), jako **společenství odpovědnosti** (pouze spolupráce, solidarita a jednota umožní Evropě efektivně pomáhat řešit světové problémy). Toto vymezení Evropy se následně odráží do doporučení v oblasti reální politiky, vedoucí k rozvíjení evropské identity, jako je další rozšiřování občanských práv, společná kulturní a vzdělávací politika, podpora učení cizích jazyků atd. [Europa-Union Deutschland 1995].

Práva pramenící z evropského občanství byla v průběhu dalších let rozšířena v *Amsterodamské smlouvě* (Treaty of Amsterdam, 1997, platná od 1999) a později ve *Smlouvě z Nice* (Treaty of Nice) z roku 2001. Rostoucí míra pravomocí a povinností, vyplývajících ze statusu občanství Unie, je od počátku doprovázen snahami pozvednout relativně nízkou míru povědomí o těchto právech mezi občany. Jedním z kroků, které měly přispět k takovému občanskému povědomí, byl vznik *Charty základních práv Evropské unie* (Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2000). Obsah charty, který sumarizuje jak základní politická, tak sociální práva, vychází z minulých smluv Evropského společenství a dalších dokumentů, které se dotýkaly problematiky lidských a občanských práv na evropské úrovni (např. Evropská konvence lidských práv), a dále také z ústavní tradice každé členské země. Je důležité poznamenat, že práva uvedená v Chartě se vztahují primárně na občany Unie, avšak nalezneme tam i taková, která mají širší platnost (vztahují se i na osoby pobývajících na území Unie, kteří nejsou občany členské země a tedy ani Unie). V roce 2000 se tato charta stala součástí Smlouvy z Nice [Vláda ČR 2005: 11].

Implementace opatření, dotýkajících se evropského občanství je monitorována Evropskou komisí, jejíž poznatky jsou každé tři roky publikovány v rámci tzv. Zprávy o evropském občanství (Report on Citizenship of the Union); v současné době podala Komise již pět těchto zpráv. Zprávy o občanství unie jsou podkladem pro další posilování či rozšiřování práv ze strany Evropské rady [Kubečková 2010: 68]. Rada rovněž iniciovala přijetí zvláštního programu Základní práva a občanství, který se stal součástí obecnějšího programu Základní práva a spravedlnost pro roky 2007-2013.

Cílem programu je nejen sledování dodržování základních práv, ale také jejich prosazování a informovanost občanů v této oblasti [ibid. 68]. Jako další krok uvedme například vznik webových stránek „*Your Europe*“ a „*Citizen*“,¹⁰ které obsahují praktické informace spojené s občanstvím v EU.

Přeneseme-li se blíže do současnosti, uvidíme, že na úrovni evropské legislativy stále vznikají opatření věnující se metodám, jak překlenout propast mezi evropskými občany a institucemi a jak pozvednout demokratičnost procesů na úrovni Unie. V Lisabonské smlouvě je například zakotvena tzv. *Evropská občanská iniciativa* (European Citizens' Initiative), která představuje zcela nový způsob zapojení občanů do nadnárodního systému vládnutí. Princip občanské iniciativy spočívá v tom, že nejméně jeden milion občanů Unie pocházejících z podstatného počtu členských států může adresovat Evropské komisi požadavek na zvážení určitého legislativního návrhu [Vláda ČR 2010].

Jistě nás však nepřekvapí, že institucionalizace evropského občanství nebyla bezproblémovým procesem. Od samého počátku se potýkala s jistou vlnou odporu, zvláště v některých nacionálně orientovaných zemích EU (nejvýrazněji se proti ustavení statusu občanství Unie postavilo Dánsko a Velká Británie) a vyvolala rozsáhlou diskusi nejen o podstatě občanství jako takového, ale také o podstatě vztahu národní a evropské identity, který bude diskutován níže. Tyto diskuse jsou v současné době výrazně umocňovány pochybami o funkčnosti evropského aparátu a významu EU pro budoucí rozvoj Evropy, které vyplývají mimo jiné z fatálních dopadů světové hospodářské krize na ekonomiky jednotlivých evropských zemí.

1.4 Teoretické přístupy k evropskému občanství a jeho dimenze

Oficiální vznik nového typu občanství v legislativě EU výrazně posílil dosavadní diskuse nejen o samotné podstatě občanství Unie, ale také o jeho adekvátnosti, kapacitě, zdrojích atd. V odborné literatuře posledních přibližně dvaceti let se rozvinul nespočet způsobů, jak uchopit nově ustavený občanský status, jehož složitost a komplexita

¹⁰ <<http://ec.europa.eu/youreurope/>> Česká verze stránek s názvem „Občané“ je v době vzniku této práce vytvářena.

přesahují dosavadní rámec vědění v této oblasti. Stalo se tak v reakci na potřebu evropské občanství nějakým způsobem teoreticky uchopit, interpretovat a zasadit do stávajícího teoretického rámce občanství, (jehož základní koncepty - liberální, republikánský, komunitaristický a post-nacionální - jsme představili v úvodní části této kapitoly). Otázkou nyní zůstává, nakolik jsou tato pojetí adekvátní v kontextu integrující se Evropy.

1.4.1 Dimenze evropského občanství a evropská identita

Eva Tallgren ve své práci *The Concept of 'European Citizenship': National Experiences and Post-National Expectations?* [2003: 49] rozlišuje tři dimenze evropského občanství: politickou, právní a socio-ekonomickou. Podstatou **politické** dimenze evropského občanství je především právo volit a být volen do Evropském parlamentu a do místních zastupitelstev a otázka, zda je či není evropské občanství aktivním občanstvím. **Právní** dimenze je postavena na ochraně základních práv (viz kap. 1.3.2 Formální vznik evropského občanství) a dodržování principu nediskriminace. Třetí, **socio-ekonomická** dimenze potom spočívá v řešení problematiky přistěhovalectví a reflektuje multikulturní a post-nacionální pojetí občanství [Tallgren 2003: 49-60]. Právě téma vztahu evropského občanství a národa je klíčovým předmětem práce Josephine Shaw s názvem *Citizenship of the Union: Towards Post-National Membership?* [1997]. Post-nacionální charakter evropského občanství je dle Shaw založen na dualitě identity a práv, a proto je tedy nezbytné zkoumat tyto dva pilíře odděleně (tj. sledovat problém identity v kontextu transnárodní politiky a problematiku práv, především sociálních, v kontextu jednotného trhu). S konceptualizací Tallgren se částečně překrývá pojetí Riccarda Scartezzini [2007: 137-147], který také pojímá evropské občanství z hlediska právního a z hlediska politického, přičemž však navíc sleduje dimenzi evropské identity.

S problematikou vzniku a rozvoje evropské identity se můžeme setkat ve větší či menší míře ve většině teoreticky a normativně orientovaných prací. Spektrum diskusí na téma evropské identity je skutečně široké – část autorů zpochybňuje její samotnou existenci, část se ptá po jejích zdrojích a kritériích (jsou jimi sdílené kulturní či historické kořeny, geografická Evropa anebo politická unie?), jiní sledují její formální ustavování v legislativě Společenství popř. EU a legální opatření zacílená na její posilování v řadách občanů Unie, další se ptají po jejím smyslu v kontextu hledání

východiska z tzv. demokratického deficitu nadnárodního systému vládnutí. Minimálně ze strany evropských iniciativ se však stává rozvoj evropské identity primárním předpokladem rozvinutí smysluplného evropského občanství. [např. Ocaña 2003].

Vztah národní a evropské identity¹¹

Koncept evropské identity (jakožto typ politické identity) a jeho vztah k identitě národní je předmětem politického diskursu přibližně posledních třech desetiletí. Do centra pozornosti se toto téma dostalo nejen v souvislosti s pádem železné opony a ideologickými proměnami Evropy, ale především v souvislosti s postupující evropskou integrací a transformací ekonomicky zaměřeného Evropského Společenství do podoby politicky integrované Evropské unie (a s tím souvisejícími úvahami o vytvoření evropské ústavy). Odpověď na otázku „co znamená být Evropanem?“ se od té doby stala jedním ze stěžejních principů, podmiňujících u obyvatel členských zemí vědomí přináležitosti ke společenství občanů Unie.

Manuel Castells [2002: 234] definuje identitu jako soubor hodnot, které poskytují symbolický význam lidskému životu tím, že pozvedávají individualitu (sebepojetí) a pocit přináležitosti. Příslušnost k různým skupinám (pohlaví, rodina, obec, národ atd.) naznačuje, že lidé disponují různými identitami, které jsou založeny na odpovídajících sférách jejich existence. Převážná většina vědců se shoduje na tom, že si tyto identity vzájemně nekonkurují, avšak existují vedle sebe (koexistují) [Brodský 2001], překrývají se [Castells 2002], jsou uspořádány hierarchicky [Delanty, Rumford 2005] či do koncentrického modelu [Bruter 2005]. Vznikající evropská identita by tedy neměla být chápána jako snaha nahradit národní identitu, jejíž možné oslabování jsme naznačili výše v souvislosti s procesy globalizace. Evropská identita by měla být charakteristická svou komplementaritou k identitě národní. Ve smyslu definice Castellse by měla být souborem hodnot, které umožní evropským občanům rozvíjet vědomí společných cílů a společné přináležitosti ke vznikajícímu evropskému institucionálnímu systému.

¹¹ Ačkoli tato práce sleduje převážně národní a evropskou dimenzi formování politických identit (užíváme zde množné číslo s ohledem na předpoklad komplementarity různých identit osobnosti, který bude zmíněn později), je nezbytné na tomto místě alespoň zmínit existenci paralelních koncepcí formování identity, vycházejících například z přináležitosti občanů k určitému regionu či světovému společenství. Jsme svědky zrodu identity regionální nebo světové, někdy označované také jako kosmopolitní? Každý z těchto konceptů má své teoretické opodstatnění a tvoří plnohodnotný článek současných politologických a sociologických diskusí, zabývajících se změnami politických identit v kontextu globalizovaném Evropy. Jako příklad autorů, zabývajících se kosmopolitní identitou, uveďme již výše citovaného Delanty [2007]

Výzkumy veřejného mínění *Eurobarometr*,¹² realizované Evropskou komisí posledních téměř 30 let, jsou zdrojem cenných empirických dat o tématech souvisejících s evropským občanstvím, tedy i o politické identitě občanů členských, popřípadě kandidátských zemí. Jejich výsledky dokládají, že navzdory pozvolně rostoucí míře podpory evropské integrace vztahují občané zemí EU svou politickou příslušnost více ke státu, v němž žijí a jejich politická identita tedy odráží jejich národní občanství v mnohem větší míře, než občanství evropské. Tento fakt není nijak překvapivý a dá se předpokládat, že uvedené schéma **1.** bude dlouhodobě přetrvávat i do budoucna (dle názorů euroskeptiků), **2.** se bude pozvolna transformovat ve prospěch posilování evropské identity (dle příznivců evropské integrace).

Esencialismus nebo konstruktivismus?

Vztahem občanství a národa jsme si již zabývali, nicméně je nyní potřeba tuto problematiku rozšířit o novou a do jisté míry klíčovou dimenzi. Občanství, jež vyjadřuje svazek mezi jedincem a státem, „znamená vůli společně uspořádat fungování věcí veřejných, často bývá spojeno s polis, s národem [Kubečková 2010: 75]. Hovoříme-li o společné identitě, vědomí příslušnosti či evropském občanství, je třeba se ptát, zda lze vůbec uvažovat o existenci evropského lidu. V zásadě existují dvě do jisté míry protichůdné roviny odpovědi na tuto otázku – pozitivistická a konstruktivistická.

Pozitivistické pojetí (nazývané též etnocentrické či esencialistické) nahlíží na politickou identitu jako na něco **daného, neměnného a kulturně pevně zakotveného**. Vznik evropské identity je z tohoto pohledu nezbytně podmíněn existencí společného historického a kulturního dědictví, existencí evropského dému, organického a neměnného konceptu, který je charakteristický určitým stupněm homogenity [Šůstková, Outlý 2007: 243; Drulák 2001: 12; Delanty, Jones 2002]. Právě absence dému na evropské úrovni je důvodem k pesimismu, a to nejen pokud jde o samotnou existenci evropského občanství, ale také v souvislosti se vznikem evropské identity a vytvořením evropského veřejného prostoru a evropské demokracie.

S tímto pojetím kontrastuje konstruktivistická myšlenková koncepce, která zdůrazňuje neesenciální základ evropské identity, odrážející reflexivní potenciál postmoderních společností. Výše zmíněnou diskrepanci se snaží překonat posilováním pocitu sounáležitosti občanů Unie, mimo jiné pod heslem „*Jednota v rozmanitosti*“ [Kubečková 2010: 75]. Tzv. post-nacionální identita je **sociálně konstruovaná** a tudíž

¹² Viz <www.eurobarometr.org>

proměnlivá v závislosti na okolních podmínkách a důležité je, že její existence není závislá na etnicko-kulturní homogenitě. K nevlivnějším zastáncům tohoto pohledu se řadí Derrida, Gadamer či výše citovaný Habermas.¹³

1.4.2 Liberální nebo republikánské pojetí evropského občanství?

Evropské občanství bylo zpočátku konstruováno jako formální status, definovaný v legislativě EU pomocí několika základních práv, jež měla doplnit stávající práva občanů členských zemí. Cílem vznikajícího evropského občanství byla především garance volného pohybu občanů v zemích Unie (v tomto kontextu se hovoří o tzv. tržním občanství/občanství trhu) [Scartezzini 2007]. Lze tedy soudit, že právní dimenze evropského občanství v době jeho vzniku odrážela liberální, respektive neo-liberální (s ohledem na rozvoj sociálních práv) tradici občanství, jež chápe občanství především jako právní status, nabytý na základě členství v politickém společenství, a občany jako (převážně pasivní) nositele příslušných práv. Vliv liberální tradice občanství je, jak poukazuje Tallgren, patrný též v Chartě základních práv Evropské unie. Důraz na práva a svobodu jedince v Chartě zastihuje význam povinností a aktivní participace, které jsou zásadní pro republikánské a komunitaristické pojetí občanství [Tallgren 2003: 54].

S odstupem času je to právě absence aktivní složky občanství, angažovanosti a participace na životě politické unie a nedostatečné povědomí o povinnostech vyplývajících ze statusu občanství Unie, co určuje odklon od čistě liberálního uchopení evropského občanství a naznačuje relevanci republikánské či komunitaristického pojetí. Vink [2005: 48] např. říká: „po tom, co byly odstraněny administrativní překážky, bránící volnému pohybu pracovníků, v těchto dnech musí být evropští občané přesvědčeni, že Evropa společného trhu je jejich Evropa.“ Projekty jako je např. People's Europe značí, že evropská integrace se netýká pouze trhu, ale mnohem zásadnějšího vytváření a posilování společenství. Fossum [2003: 324-30] z pozice komunitarismu varuje, že přílišný důraz na práva má tendenci vést k posilování egoismu a odcizení, a proto se evropské občanství založené na právech jeví jako neadekvátní k rozvíjení smyslu společenství a přináležitosti, jež je zdrojem vědomí povinnosti a odpovědnosti občanů Unie. Důraz na právní dimenzi občanství ustupuje a

¹³ Dle teorie Habermase by identifikace občanů neměla být založena na společné kulturní identitě, ale na určitých konstitučních principech, které zaručují práva a svobody (tzv. ústavní patriotismus). Nabízí se tak únik od bojů proti etnickému nacionalismu [Habermas 2001].

do popředí se dostává dimenze politická, vyjádřená nejen prostřednictvím konkrétních příležitostí politicky participovat, ale i sílícími snahami Unie rozvíjet aktivní občanství, právní povědomí a především pak pocit přináležitosti k EU. V tomto směru lze spatřovat posun od formálního a ekonomického občanství směrem k politickému a aktivnímu občanství [Tallgren 2003, Vink 2005, Painter 2008, Shaw 1997].

1.4.3 Post-nacionální charakteristiky evropského občanství

Jak jsme naznačili výše, evropské občanství vzniká v podmínkách globalizované Evropy jako součást prohlubování politické integrace Evropy. Evropské občanství je unikátní entitou, jejíž některé aspekty mohou být charakterizovány jako post-nacionální ve smyslu, který jsme uvedli výše (v kap. 1.2.3).¹⁴ Na rozdíl od občanství národního není evropské občanství vázáno na žádný legální teritoriální evropský stát či národ (i přesto, že někteří autoři uvažují existenci evropského lidu, tzv. evropského dému) a tudíž jeho podstatou není přímý vztah jedince a politického uskupení, jak je to běžné v případě státního občanství. EU není státem, ačkoli se může zdát, že se snaží jako stát vystupovat (uvažme např. existenci typicky státních symbolů, jako je hymna, vlajka, cestovní pas, zavádění jednotné měny atd.). Jak jsme již jednou poukázali, EU nedisponuje právní subjektivitou a nemůže tedy vydávat opatření upravující život svých „členů“. Z uvedeného vyplývá, že koncept evropského občanství přesahuje tradiční model občanství, založený na národním státu, a je ztělesněním rozvázání dřívějšího úzkého vztahu mezi národností, národní identitou a občanstvím [např. Soysal 2004; Shaw 1997].

Z uvedeného hlediska bývá současné evropské občanství identifikováno jako post-nacionální, nicméně nelze přehlížet fakt, že je stále formálně založeno na dřívějším národním občanství. Amsterodamská smlouva přiznává občanství Unie každému občanovi každé členské země, ale již dále neupravuje procedurální postupy udělování státního občanství; přidělování občanství se v rámci Unie odehrává pouze na jedné úrovni, a to na úrovni státní. Rozhodnutí, zda se jedinec stane občanem členské země a tedy občanem Unie, tak vyplývá čistě ze státní legislativy příslušné země, to znamená, že suverenita státu není v této oblasti narušena [více viz např. Vink 2005: 50]. Děje se tak bez ohledu na to, zda tato země přiděluje občanství na základě principu *ius*

¹⁴ V odborné literatuře se můžeme setkat také s jinými označeními. Např. Delanty [2007] v této souvislosti hovoří o tzv. evropeizaci občanství.

sanguinis (podle společného původu), ius soli (podle místa narození), či ius domicili (podle místa pobytu). Je zřejmé, že každá země používá pro udělení občanství vlastní specifická kritéria, jejichž podoba je dána rozličnou historickou, politickou a kulturní tradicí [Tallgren 59] a jak poukazuje Kubečková [2010: 74], „subsidiární povaha občanství Unie vyjadřuje respekt Evropské unie k ústavněprávní identitě členských států.“ Evropské občanství v tomto ohledu není univerzální, ale je stále výrazně diferencované [Fossum 2003: 325].

Dalším z důvodů, proč se začíná hovořit o evropském občanství jako o post-nacionálním, je nepochybně jeho úloha v procesu rozšiřování a prohlubování lidských a občanských práv [Soysal 1994]. V současných evropských společnostech je mnoho občanských a sociálních práv odvozeno od místa pobytu spíše než od místa narození; v tomto ohledu není národnost pro jejich přidělení rozhodující [Delanty 2007: 177]. Nezáleží, jaké je občan národnosti a kde v rámci Unie žije. Podstatný pro získání takových práv je pouze požadavek na občanství země, jež je členem Unie. Nicméně je třeba zohlednit rostoucí univerzalitu práv na evropské úrovni, projevující se především posilováním právního statusu imigrantů. Např. výše popsaná Charta základních práv Evropské unie obsahuje mnoho práv, která se vztahují i na jedince dlouhodobě usazené v zemi Unie bez patřičného občanství [Tallgren 2003].

2 Evropská dimenze ve vzdělávání

2.1 Úloha vzdělávací politiky

„Vzdělávací politika (educational policy) jednotlivých evropských zemí představuje nezastupitelný nástroj realizace cílů vzdělávací, sociální a ekonomické oblasti, který se ukazuje jako nezbytný pro zabezpečení osobního rozvoje obyvatel, reprodukci morálních a kulturních hodnot, pro zajišťování intelektuální úrovně jedinců a tím i vyvážené úrovně zaměstnanosti a konkurenceschopnosti. Prostřednictvím legislativních opatření upravuje vzdělávací politika vzdělávací systém země a principy jeho fungování tak, aby efektivně plnil své funkce. Funkce vzdělávání mohou být nahlíženy a děleny z různých perspektiv. Krebs et al. [citován in Křečková 2008: 10] uvádí možné rozdělení na *funkce ekonomické* a *sociálně kulturní*. První z nich považuje vzdělání za důležitý faktor, ovlivňující ekonomický růst tím, že působí na úroveň znalostí a kvalifikaci pracovníků. Práce se stává složitější, čímž se zvyšují požadavky na kvalitu pracovních sil. A nejen to. Vzdělání má rovněž významný vliv na postoj jedince k práci a rozvíjí v dnešní době stále častěji požadované vlastnosti, jako je invence, flexibilita, schopnost dále se vzdělávat. Sociálně kulturní funkce vzdělání se podílejí na morálním, duševním a intelektuálním rozvoji člověka, utvářejí jeho hodnoty a postoje. Touto cestou vzdělání určuje také morální klima ve společnosti. Působení sociálně kulturních funkcí vzdělání může mít zprostředkovaně i ekonomický dopad.¹⁵ Jednotlivé funkce vzdělání se navzájem prolínají v širším celospolečenském kontextu a významně se podílejí na úrovni ekonomického a duchovního rozvoje společnosti. Společnosti, kterou vědeckotechnický vývoj přetransformoval na společnost znalostní, a která je založena výhradně na nabytých vědomostech a získaných schopnostech.“ [Křečková 2008: 10-11].

„Dynamika vzdělávací politiky neustále transformuje vzdělávací systémy tak, aby co nejlépe korespondovaly s aktuálními potřebami společnosti a trhu práce. Formují se stále nové priority (a s nimi související plány a programy), které reagují na stávající

¹⁵ Blíže Krebs et al. 2005, s. 412-416

situaci v zemi, v Evropě a ve světě. Vymezování těchto priorit by mělo odrážet rovněž předpokládaný vývoj budoucí situace ve vzdělávání (daný např. demografickým a ekonomickým vývojem země)“ [Křečková 2008: 11]. Proces evropské integrace je v posledních několika desetiletích doprovázen naléhavou potřebou vzdělávat a vychovávat mladou generaci v souladu s požadavky multikulturní a multilingvistické společnosti. Hranice mezi státy se stávají minulostí, provázanost a závislost jednotlivých národů narůstá, proces rozšiřování Evropské unie pokračuje. Evropa pro 21. století předpokládá nejen silnou ekonomiku, ale především demokratickou, sociálně spravedlivou, inkluzivní a soudržnou společnost.

V souladu s výše řečeným je žádoucí, aby systém výchovy a vzdělávání spočíval na nových základech tak, aby umožnil u žáků, tj. budoucích dospělých občanů Evropské unie, aktivovat evropské vědomí, pocity příslušnosti k Evropě a potřebu participace na evropském životě. Stále častěji a intenzivněji je především v politickém diskursu artikulována potřeba působit na žáky takovým způsobem, aby si uvědomili, v jakých oblastech se jich členství v unii týká, aby hlouběji porozuměli evropské integraci a aby si osvojili základní principy fungování systému Evropské unie a pochopili svou roli v tomto systému. Jedním z klíčových aspektů vzdělávacího systému se tak stává orientace na nový, ve weberovském smyslu chápaný ideální typ moderního Evropana jakožto občana Evropy, který disponuje schopností nejen kriticky, racionálně a zodpovědně uvažovat a jednat jako občan kontinentu, nýbrž i „analyzovat, utvářet a uskutečňovat práva a povinnosti Evropana“ [Krejčí 1995: 123]. Nejen znalosti nabyté ve škole, ale i postoje žáka by měly vést k překonávání stereotypů a předsudků, k čemuž významným způsobem přispívá odstraňování jazykových deficitů. Občan Evropy by měl aktivně participovat na rozhodovacích procesech na lokální, regionální a evropské úrovni a měl by být sensibilní vůči odlišným kulturám. To vše je podmíněno důrazem na rozvíjení evropské identity a uvědomění evropské sounáležitosti, přičemž nedílnou součástí takového působení musí být také posilování identity národní.

Výše zmíněné tendence pronikají do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí na základě iniciativ národních a nadnárodních politik a mohli bychom je souhrnně označit pojmem evropská dimenze.

2.2 Vymezení evropské dimenze ve vzdělávání

Z toho, co bylo uvedeno v předchozím oddílu, lze vytušit, že „...zavádění evropské dimenze do vzdělávání je významným trendem, reflektujícím změny v současné Evropě a integrativní procesy v evropském kontextu“ [Walterová 1996: 18]. Hned na úvod je třeba poznamenat, že definovat pojem evropská dimenze ve vzdělávání představuje nelehký úkol. Důvodem je fakt, že se jedná o velice dynamický a mnohvrstevnatý koncept, který se za dobu své (i když relativně nedlouhé) existence stal předmětem rozličných přístupů, definic a interpretací (vedle formálního zavádění evropské dimenze do procesu vzdělávání se tento koncept stal předmětem úvah např. srovnávací pedagogiky, sociologie či filosofie). Pokusme se shrnout to nejpodstatnější, co nám umožní poznat koncept evropské dimenze v celé jeho šíři a komplexnosti.

Vyjděme od samotné volby názvu *dimenze* ve vzdělávání. Nehovoří se totiž o „vzdělávací dimenzi Evropy“, nýbrž o „evropské dimenzi ve vzdělávání.“ Berthélémy [1997: 11] upozorňuje, že právě z tohoto hlediska se tento relativně nový koncept odlišuje např. od ekonomické, politické, sociální či právní dimenze Evropy, s nimiž se často setkáváme. Nejčastěji bývá evropská dimenze charakterizována v pojmech jako jsou (pedagogický) proces, (integrační) princip, perspektiva, rozměr či projekt, vnášející do procesu výchovy, vzdělávání a odborné přípravy specifický způsob nahlížení a přistupování k vyučovanému obsahu. Svým rozsahem se evropská dimenze dotýká všech sfér vzdělávání, od přípravy učitelů, přes modifikaci kurikulárních dokumentů a zavádění nových metod a technik do vzdělávání až po působení na klima školy a na mimoškolní aktivity žáků. Jak výstižně dokládá Bîrzéa [1997: 61], nejedná se o nový edukační cíl, podobný tradičním cílům vzdělávacích institucí. Není to ani výsledek přechodné módy, jak tomu často bývá v oblasti vzdělávání. Není to výsledek nějakého rozhodnutí, který musí být nevyhnutelně přijat školami. Ve skutečnosti se jedná o dynamickou realitu, která jde napříč kurikulem a celým životem školy.

Jedna z nejvýraznějších osobností zabývajících se v České republice tématem evropské dimenze, Eliška Walterová, definovala evropskou dimenzi v době počátků jejího zavádění v ČR jako „proces odhalování Evropy jako hodnoty a uvědomování si příslušnosti k Evropě v kontextu jejích proměn. Naznačuje horizonty osobních a společenských perspektiv a zdůrazňuje význam prožitků a osobní zkušenosti v učení, jehož podstatou je interakce, srovnávání a dialog“ [Walterová 1996: 22]. Spolu s Věrou Ježkovou pak o několik let později vymezují evropskou dimenzi ve vzdělávání za prvé

jako princip přítomný ve vzdělávacím systému zvyšující porozumění širšímu evropskému kontextu a vzdělávacím perspektivám, otevírající obzory globálnímu uvažování a interkulturnímu porozumění a za druhé jako „proces kultivace vztahu k Evropě odhalování jejich hodnot prostřednictvím vzdělávání“ [Walterová, Ježková, 1999: 26; dále také Seebauer, Janík 2003¹⁶].

Dynamika evropské dimenze ve vzdělávání spočívá v podstatě v tom, že se jedná o neustále se vyvíjející projekt, pronikající z evropské úrovně v různých zemích různými způsoby na úroveň národní a regionální. V podmínkách neustále se rozšiřující Evropské unie se evropská dimenze se stala jedním z klíčových faktorů spolupráce v oblasti vzdělávání [Bîrzéa 1997: 61]. Z tohoto pohledu se jedná o novou zkušenost, vyžadující určitou míru kooperace jak mezi jednotlivými státy, tak také mezi školami a učiteli.

Obecně lze evropskou dimenzi ve vzdělávání analyzovat z dvojího hlediska, jak je také patrné z dostupné literatury. První přístup, tzv. **explorativní**, se zabývá především obsahem a rozsahem pojmu a je reprezentován akademickými pracemi pedagogických pracovníků a sociologů tak, jak jsme např. naznačili v předcházejících odstavcích. Druhý, **deskriptivní** přístup potom zkoumá konkrétní politické zdroje evropské dimenze, tedy oficiální dokumenty, vznikající na evropské úrovni (publikované např. Radou Evropy, Evropskou komisí či Evropskou radou) [Morara 2005: 148].

A právě tímto druhým směrem se nyní vydáme. Krátce nahlédneme do problematiky vzdělávací politiky Evropského Společenství/Evropské unie a představíme si klíčové momenty, které stály u zrodu bližší kooperace jednotlivých evropských zemí v oblasti vzdělávání a které daly vznik evropské dimenzi na mezinárodní evropské úrovni.

¹⁶ Renate Seebauer a Tomáš Janík [2003: 17] vymezují užší a širší pojetí evropské dimenze s tím, že první uvedené je postupem času nahrazováno pojetím druhým. Užší pojetí zahrnuje historické a politické souvislosti, aktivity společnosti, legitimitu a rozhodovací mechanismy společnosti; širší smysl evropské dimenze pak zahrnuje i prvky antropologicko-existenciální, kulturní, kognitivní a emancipační, participační, ekonomické, komunikativní, prvky ochrany, mobility aj.

2.3 Vzdělávací politika v EU, vznik a vývoj evropské dimenze

Vzdělávání, odborná příprava a s nimi související rozvoj lidských zdrojů patří již po několik desítek let mezi hlavní prioritní oblasti zájmu Evropské unie. Lze ale hovořit o existenci či vzniku něčeho, co bychom mohli nazvat evropskou vzdělávací politikou? „Vzdělávací systém každé členské země je chápán jako specifická součást národní politiky a kultury, veškeré kompetence v oblasti vzdělávání jsou proto ponechány v rukou jednotlivých vlád členských zemí“ [Křečková 2008: 13]. Vzdělávací soustavy v Evropě jsou proto charakteristické vysokou mírou rozmanitosti (existuje zde široká škála vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů, které používají různá vstupní kritéria a jsou završena nespočtem různých diplomů a titulů) [Evropská komise 2002: 5]. Pojmem „evropská vzdělávací politika“ lze potom označit pouze konkrétní prvky spolupráce členských zemí, případně takové aktivity Evropského Společenství a Evropské unie, které jsou zacíleny na podporu či doplnění kroků členských zemí při respektování *principu subsidiarity*. Takto koncipovaná vzdělávací politika v Evropské unii patří do skupiny tzv. *doplňujících politik*, to znamená, že neexistuje jednotná centrálně řízená vzdělávací politika společná všem členským státům, nicméně lze identifikovat jisté trendy a doporučení jednotlivým zemím v těch oblastech, kde lze zvýšit kvalitu vytvořením tzv. „evropské přidané hodnoty“ (oblast posilování mobility a výměn studentů a učitelů, rozvoj spolupráce mezi školami a univerzitami, podpora výuky jazyků, uznávání diplomů a kvalifikací, rozvoj distančního vzdělávání)¹⁷ [Evropská komise 2002: 5; Křečková 2008: 13].

S tím, jak přibývá otázek řešených na mezinárodní úrovni, stále častěji se při jejich řešení využívá zkušeností z jiných zemí. Za tímto účelem jsou prováděny rozsáhlé národní a mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání a vznikají nadnárodní vzdělávací instituce, organizace a programy [Křečková 2008: 12]. Na evropské úrovni jsou nejdůležitějšími institucemi zabývající se oblastí vzdělávání **Evropské společenství/Evropská unie** a příslušné orgány Evropská rada a Rada Evropské unie a Evropská Komise, **Rada Evropy**, **OECD** (Organisation for Economic Co-operation and Development) a **UNESCO** (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). V roce 1975 bylo založeno **Evropské centrum pro rozvoj odborného školství (CEDE - FOP)**. Evropským společenstvím byla v roce 1981 zřízena

¹⁷ Viz článek 126 a 127 Smlouvy o Evropské unii

informační síť **EURYDICE** (Education Information Network in European Community), jejíž součástí je rozsáhlá databáze **EURYBASE** (The Information Database on Education Systems in Europe).

2.3.1 Počátky spolupráce

Počátky zavádění evropské dimenze do vzdělávání spadají do doby, kdy došlo k prvotním pokusům nějakým způsobem sladit vzdělávací politiky jednotlivých členských zemí. Počáteční etapy evropské integrace ponechávají oblast vzdělávání prostou jakýchkoli harmonizačních snah;¹⁸ prvotní známky kooperace lze zasadit až do poloviny 70. let minulého století. Ministři odpovědní za oblast vzdělávání z členských zemí se v této době shodli na potřebě ustavení **vzdělávacího výboru** (Education Committee) sestávajícího ze zástupců členských zemí a Komise. O dva roky později, v roce 1976, spatřil světlo světa první evropský vzdělávací program a byly položeny základy spolupráce zemí Společenství v této oblasti. Obsahem tohoto vzdělávacího programu (vyjádřeného v *Resolution of the Council and of Ministers of Education*, únor 1976) bylo mimo jiné zavedení evropské dimenze do každodenní praxe života škol na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání. To by se mělo uskutečňovat prostřednictvím aktivit členských států zacílených na výměnné pobyty a mobilitu dětí a učitelů, na posílení výuky cizích jazyků a na posílení informovanosti o těchto záležitostech. Důraz byl rovněž kladen na rozvoj statistiky a monitoringu v oblasti vzdělávání. [např. Field 1998, 30-32; Nicaise, Blondin 2003: 11; ÚIV 1999: 6].

2.3.2 Kooperace a evropská dimenze v 80. letech

Rezoluce z roku 1976 je považována za základní kámen spolupráce v oblasti vzdělávání na evropské úrovni. Postupem času byla tato spolupráce posilována a rozšiřována, např. ve *Stuttgartské deklaraci* z roku 1983 najdeme doporučení nejen o započítání kooperace mezi institucemi vysokého školství, ale také o podporování evropského povědomí prostřednictvím lepší informovanosti o evropské historii a kultuře. Otázkou evropské

¹⁸ To platí pro oblast všeobecného vzdělávání. Oblast odborného vzdělávání je upravena již v Římské smlouvě z roku 1957. Důraz na rozvoj odborné přípravy, která umožňuje snadnější mobilitu obyvatel, souvisel s hospodářským charakterem Společenství v jeho počátečních fázích (název Evropské hospodářské společenství)

identity občanů se o rok později zabývá *Fontainebleau deklarace*. Obě tyto deklarace významně přispěly ke vzniku evropského občanství.¹⁹

Důležitý posun v zavádění evropské dimenze je zaznamenán v *Rezoluci o Evropské dimenzi*, přijaté Komisí Evropského Společenství a ministry školství v roce 1988. Tato rezoluce obsahuje kromě obecného představení konceptu evropské dimenze také redefinici jejích cílů a požadavek implementace prvků evropské dimenze do vyučování (do kurikula, učebních materiálů, přípravy učitelů). Následující cíle definovala Komise jako klíčové:

- posilovat u mladých lidí pocit evropské identity při důrazu na podstatu evropské civilizace, jež je tvořena principy demokracie, sociální spravedlnosti a respektováním lidských práv,
- zajistit, aby byli mladí lidé připraveni účastnit se ekonomického a sociálního rozvoje Evropského Společenství a jeho směřování k Evropské unii, jak je domluveno v Single European Act,²⁰
- zajistit, aby si mladí lidé byli vědomi výhod, nevýhod a výzev, které jim Evropské společenství přináší,
- zlepšit jejich znalosti o Evropském společenství a členských státech v oblasti historie, kultury, či socioekonomické situace.²¹

Z kurikulárního hlediska je podstatné, že Rezoluce prosazuje integraci evropské dimenze do většiny disciplín (literatura, jazyky, dějepis, zeměpis, společenské vědy aj.), čímž posouvá evropskou dimenzi o krok dál oproti Rezoluci z roku 1976, která uvažuje pouze výuku cizích jazyků [Morara 2004: 150].

Vedle konkrétních činností vlád členských zemí z Rezoluce z roku 1976 a dalších uvedených dokumentů čerpalo velké množství evropských vzdělávacích programů z konce 80. a počátku 90. let. Programy se zaměřovaly na všeobecné a odborné vzdělávání, přičemž do druhé skupiny bylo nově zařazeno i vysoké školství.²² K nejdůležitějším evropským programům v oblasti vzdělávání z této doby patří SOCRATES a jeho dílčí podprogramy ERASMUS (terciární vzdělávání) (1987-1994),

¹⁹ Viz Příloha B Zelené knihy evropské dimenze ve vzdělávání [Commission of the European Communities, 1993: 17]

²⁰ Dokument stanovující cíle vytvořit jednotný trh a dát vznik Evropské unii z roku 1986 (viz kap. 1.3). Integrace evropské dimenze do vzdělávání se s ohledem na obsah dokumentu stává nezbytností.

²¹ Více viz [Morara 2004; CEC 1993: 17].

²² Viz rozsudek Nejvyššího evropského soudu (případ Gravier) z roku 1985. [Sdružení pro vzdělávací politiku: 1999: 6]

COMENIUS (školní vzdělávání), LINGUA (výuka jazyků) (1990-1994), MINERVA (otevřené a distanční vzdělávání), či programy EUROTECNET a LEONARDO, jenž se opírá o programy COMETT (1986-1989), IRIS (1988-1993), PETRA (1989-1991), FORCE (1991-1994). Mnohé z těchto programů se později dočkaly přímého pokračování (např. program Petra II, Comett II, Socrates II), což jen dokazuje jejich faktickou úspěšnost a účinnost. Tyto a mnohé další programy iniciované Společenstvím či Radou Evropy zprostředkovaly a dodnes zprostředkovávají žákům, studentům, učitelům i vzdělávacím institucím široké spektrum možností, jak být součástí evropského integračního procesu a jak v jednotlivých zemích zakládat evropskou identitu.

2.3.3 Evropská dimenze a činnost Rady Evropy

Paralelně s činností Společenství byly v minulosti iniciovány významné aktivity v oblastech kooperace ve vzdělávání také **Radou Evropy**.²³ Činnost Rady Evropy byla významná zejména v tom smyslu, že se neomezovala pouze na země Západní Evropy, nýbrž napomohla rozvíjet evropskou dimenzi i v dalších, politicky jinak orientovaných, evropských zemích. Především její orgán **Rada pro kulturní spolupráci** (Council for Cultural Cooperation), jehož součástí byla také speciální **komise pro vzdělávání** (Education Committee), se zasloužil o vznik programu Evropská dimenze vzdělání. Příprava programu byla v 90. letech doprovázena vydáváním konkrétních doporučení, v nichž se Rada Evropy snažila orientovat výchovu a vzdělávání směrem k posilování evropského vědomí. První takové doporučení pochází z roku 1983 (*Recommendation No. R (83) 4*). Doporučení cituje mnohé z dříve odsouhlasených dokumentů a je doplněno přílohou, která podrobně rozvádí principy pro tvorbu příslušných výchovných programů, a to od stanovení cílů, přes obsah vzdělávání až po hodnocení výsledků implementovaných programů.²⁴

Na sklonku 80. let reflektuje činnost Rady Evropy aktuální výzvy sjednocující se Evropy, které artikulují nový význam a novou aktuálnost ideje evropské dimenze ve vzdělávání. Kromě chystaného vytvoření jednotného evropského trhu lze k těmto výzvám přiřadit též klíčové Doporučení o evropské dimenzi ve vzdělávání

²³ Rada Evropy je mezinárodní organizací působící na evropské úrovni, která je činná od roku 1949. V současné době sdružuje 47 členů. Její činnost je zaměřena na spolupráci v oblasti lidských práv, demokracie, vzdělávání a kultury. Více informací viz oficiální portál <www.coe.int>.

²⁴ Celá příloha viz např. [Singule 1991: 9-13].

(*Recommendation No. R (89) 1111*), zdůrazňující důležitost učení cizích jazyků, zeměpisu, dějepisu a výchovy k občanství a podporující výměnné programy a spolupráci výzkumných oddělení škol [Berthélémy 1997; Singule 1991]. Vznik výše zmíněného **Programu Evropská dimenze vzdělání**, který byl předmětem Stálé konference evropských ministrů pro oblast vzdělávání (Standing Conference of European Ministers of Education) v roce 1991, představoval vyústění činnosti Rady pro kulturní spolupráci v oblasti evropské dimenze na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. Realizace programu by měla probíhat mimo jiné ve spolupráci s Komisí Evropských Společenství, s UNESCO i s mezinárodními nevládními organizacemi.

2.3.4 Evropská dimenze v klíčových dokumentech 90. let

Klíčovým momentem v prohlubování kompetencí Evropského společenství v oblasti vzdělávací politiky se stal podpis **Maastrichtské smlouvy** v únoru roku 1992. Je tomu již téměř dvacet let, kdy tato Smlouva o Evropské unii (Treaty on European union, TEU) zavedla pojem evropské občanství do evropské legislativy a přivedla do praxe ideu jednotného trhu a umožnila tak (minimálně) formálně volný pohyb zboží, služeb, kapitálu a osob. Třetí kapitola Smlouvy nazvaná **Všeobecné a odborné vzdělávání a mládež** přiznává Společenství pravomoci konat kroky (jednat) v oblasti vzdělávání, aniž by však došlo k harmonizaci zákonů jednotlivých členských zemí: „Společenství přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy, a je-li to nezbytné, podporováním a doplňováním činnosti členských států při plném respektování jejich odpovědnosti za obsah výuky a za organizaci vzdělávacích systémů a za jejich kulturní a jazykovou rozmanitost.“²⁵ [TEU 1992, art. 126]. Vedle výše zmíněných oblastí působnosti Společenství, jako je mobilita žáků a učitelů, uznávání diplomů atd., Smlouva explicitně řadí mezi pravomoci Společenství rozvoj evropské dimenze ve vzdělávání, a to především prostřednictvím výuky a šíření jazyků členských zemí [TEU 1992, art. 126]. Nadto Smlouva podporuje spolupráci Společenství a členských zemí s příslušnými mezinárodními organizacemi (především s Radou Evropy) v oblasti vzdělávání. Následující článek 127 doplňuje tato opatření o oblast

²⁵ Důraz na princip subsidiarity je zjevný. Nicméně různé způsoby interpretace tohoto principu vnášejí do problematiky jisté napětí. Zatímco zastánci tzv. **restriktivní** interpretace požadují omezení zásahů Společenství a Unie v zásadě jen na výměnu informací a podporu mobility, stoupenci **dynamického** pojetí vítají angažovanost Společenství a Unie v širším smyslu, např. při definování směrnic budoucí vzdělávací politiky [Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999: 6-7]

odborné přípravy. **Z uvedeného vyplývá nově vzniklý závazek pro členské země zavádět evropskou dimenzi do vzdělávání.**

Nedlouho po podpisu Smlouvy o Evropské Unii byla Radou Evropských Společenství (Commission of the European Communities, CEC) vydána *Zelená kniha evropské dimenze ve vzdělávání* (*Green Paper on the European Dimension of Education, CEC 1993*). V přímé návaznosti na výše citovaný článek 126 jsou v Zelené knize vytyčeny specifické cíle, jejichž realizace by měla od tohoto momentu, tj. 29. září 1993, spadat do sféry vlivu Evropského společenství, přičemž právě tyto cíle vytvářejí *přidanou hodnotu*, která obohacuje obecné záměry školního vzdělávání. Proklamované cíle se zaměřují na evropské občanství (tato oblast, jež nás primárně zajímá, je v zelené knize dále specifikována, jak si ukážeme později), kvalitu vzdělávání a přechod mladých lidí na trh práce.

Evropskou dimenzi ve vzdělávání vytyčuje Zelená kniha jako důležitý faktor v přizpůsobování vzdělávacího procesu novému ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí (CEC 1993: 5). Zelená kniha považuje zlepšování jazykových kompetencí a posilování vzájemného kulturního porozumění za faktory pomáhající mladým lidem integrovat se do společnosti a připravit se na převzetí odpovědnosti být evropským občanem. Obsah Zelené knihy směřuje především ke školám, jakožto institucím, realizujícím konkrétní kroky v oblasti evropské dimenze ve vzdělávání.

Obsahově blízký Zelené knize je akční plán *Učení v informační společnosti* (*Learning in the Information Society*), který byl realizován v letech 1996-1998. Evropskou dimenzi nicméně doplňuje o požadavek vytváření oblastních a národních sítí škol v rámci Unie. Ve stejné době (1997) Evropská Komise uveřejnila dokument **Na cestě k Evropě vědění** (*Towards a Europe of knowledge*), jehož „cílem je vysvětlit a zdůvodnit směrnice pro činnosti Evropské unie v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže pro období let 2000-2006 a...nové uspořádání všech činností Unie v oblasti vzdělávání.“ [SVP 1999: 11]. Vzniklý otevřený a dynamický evropský vzdělávací prostor by pak měl být vymezen třemi dimenzemi: podporou vědění, posilováním evropského občanství a rozvojem zaměstnatelnosti [ibid.].

Z hlediska prohlubování obsahu evropské dimenze ve vzdělávání je důležité zmínit ještě jeden dokument vydaný Evropskou Komisí v roce 1995. *Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě. Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti* (*White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*) reflektuje klíčové změny a trendy v oblasti života a práce v Evropě z perspektivy

nových výzev vzdělávání a soustřeďuje se na význam vzdělávání pro integrující se Evropu a pro osobnostní vývoj Evropanů. Bílá kniha je dokumentem stěžejního významu mimo jiné z toho důvodu, že vyslovuje potřebu založit evropský systém srovnávání dovedností, tj. identifikovat klíčové kompetence. Pokusy o vymezení klíčových kompetencí, které následovaly, odrážely hlavní výzvy, s nimiž se Evropa potýká (vyberme tyto: zachování otevřené, demokratické společnosti, mnohojazyčnosti a multikulturality) [NÚOV 2008]. V roce 1997 vytvořila Rada Evropy 5 skupin klíčových kompetencí, které by měly vzdělávací instituce předat mladým Evropanům; uveďme si dvě nejdůležitější:

- „Politické a sociální kompetence, např. schopnost přijmout odpovědnost, podílet se na skupinových rozhodnutích, řešit konflikty nenásilným způsobem a podílet se na fungování a rozvíjení demokratických institucí;
- kompetence vztahující se k životu v multikulturní společnosti. Vzdělávání musí „vybavit“ mladé lidi interkulturními kompetencemi, např. akceptováním odlišností, respektováním druhých a schopností žít s lidmi jiných kultur, jazyků a náboženství, aby se zabránilo opětovnému vzkříšení rasismu a xenofobie a rozvoji ovzduší netolerance“ [ibid.].

K dalšímu posunu klíčových kompetencí na evropské úrovni došlo v rámci lisabonského procesu (viz níže).

Podíváme-li se na obsah další klíčové smlouvy v historii Evropské unie, kterou je Amsterodamská smlouva, podepsaná v roce 1997 a platná od roku 1999, ukáže se, že tato smlouva nijak neupravuje ani nerozšiřuje příslušné články předchozí Maastrichtské smlouvy, vztahující se k pravomocem Společenství ve vzdělávací oblasti.

2.3.5 Evropská dimenze a Lisabonská strategie

Rok poté, co vstoupila v platnost Amsterodamská smlouva, se uskutečnilo důležité zasedání Evropské rady v Lisabonu. Připomeňme, že Evropská rada nemá legislativní funkci, nýbrž jejím cílem je definovat priority a politické cíle Evropské unie. Setkání v roce 2000 v Lisabonu se neslo ve znamení společenských změn, podmíněných globalizačním vlivem a přechodem ke znalostně orientované ekonomice. Klíčovými pojmy dalšího směřování Unie se proto staly konkurenceschopnost, dynamická ekonomika, udržitelný rozvoj, tvorba pracovních pozic či sociální soudržnost.

Tzv. **Lisabonská strategie** pro období mezi roky 2000 a 2010 s sebou nutně přinesla i potřebu přehodnocení cílů evropských vzdělávacích systémů, jejímž konkrétním výsledkem bylo odsouhlasení *Zprávy o konkrétních cílech vzdělávání a odborné přípravy* (schválená ve Stockholmu roku 2001) a **Podrobného pracovního programu formulujícího cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy** (schválen v Barceloně v roce 2002). Tyto dokumenty představují první známky komplexního přístupu k národním politikám zemí Unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy [Evropská komise 2002] a dle rozhodnutí Evropské Komise byly do strategických cílů Lisabonské strategie zapojeny také kandidátské země [Evropská rada a komise 2002]. Dále bylo stanoveno, že sladování politik by se mělo nést v duchu nového *otevřeného způsobu koordinace*, spočívajícím na výměně zkušeností a zajišťování lepšího souladu činností ministrů v jednotlivých zemích. Pépin [2011: 25] považuje metodu otevřeného způsobu koordinace za motor celé Lisabonské strategie.

Při vypracování Podrobného pracovního programu formulujícího cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy Evropská rada vycházela ze tří strategických záměrů, definovaných ve zprávě o konkrétních cílech vzdělávání a odborné přípravy (zlepšit kvalitu a efektivitu, umožnit univerzální přístup a otevřít systémy širšímu světu) [Komise a Rada v Barceloně]. Tyto záměry jsou rozpracovány do 13 specifických cílů, z nichž uvedme ty nejpodstatnější: podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti, zkvalitňování studia cizích jazyků, rozšiřování mobility a výměn a v neposlední řadě rozvíjení evropské spolupráce, jejímž předmětem je mimo jiné posilování evropské dimenze ve vzdělávání [Evropská rada a komise 2002: 15-44]. K některým z těchto cílů se vrátíme později.

Mezi strategické cíle Evropského společenství byl zařazen rovněž požadavek na další vývoj klíčových kompetencí. V důsledku tohoto požadavku byl Evropskou komisí vytvořen tzv. **model klíčových kompetencí**, který stanovuje 8 oblastí kompetencí pro fázi povinného vzdělávání (každá oblast je specifikována ve třech rovinách: znalosti, dovednosti a postoje), mezi nimi **interpersonální sociální a občanské kompetence**. Příslušné požadované znalosti zahrnují např. občanská práva, činnost institucí, které dělají politická rozhodnutí na místní, regionální, národní, evropské a mezinárodní úrovni, sousedské země v Evropě, principy demokracie, aktivního občanství a typy vlád. Z hlediska dovedností je důraz kladen na účast v aktivitách místního společenství, toleranci k názorům a jednání druhých, znalost volebních principů aj. A nakonec v oblasti postojů se zdůrazňuje pochopení a toleranci vůči rozdílům mezi hodnotovými

systemy různých etnických skupin, ochota spolupodílet se na rozhodovacích procesech ve svém společenství a jiných občanských aktivitách atd. [Hučínová 2004; NÚOV 2008].

2.3.6 Education & Training 2020

Lisabonské cíle a strategie jejich rozvoje byly zformulovány pro první desetiletí nového tisíciletí. S tím, jak se toto období blížilo svému konci, vyvstala potřeba vytvořit obdobný dokument, který by svým obsahem navázal na probíhající rozvoj a směřování vzdělávací politiky Evropské unie. Za tímto účelem byl v roce 2009 přijat ministry odpovídajícími za oblast školství ze všech členských zemí Unie *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education & Training 2020)*. Rámec je primárně orientován na rozvoj celoživotního učení. „Zásadním prvkem celoživotního učení a důležitým prostředkem pro zvýšení zaměstnatelnosti a přizpůsobivosti osob je mobilita studujících, vyučujících a školitelů pedagogů, jež by měla být postupně rozšiřována tak, aby období studia strávené v zahraničí – v evropských i jiných zemích – již nebylo výjimkou, nýbrž pravidlem.“ (viz strategický cíl č. 1: Realizovat celoživotní učení a mobilitu v učení) [Rada EU 2009: 2]. Důležitou součástí strategie E&T 2020 z perspektivy evropské dimenze je nepochybně cíl č. 3 rámce (Podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství): „Vzdělávání by mělo prosazovat mezikulturní kompetence, demokratické hodnoty a respektování základních práv a životního prostředí, jakož i boj proti všem formám diskriminace a mělo by vést k tomu, aby všichni mladí lidé byli schopni pozitivní komunikace se svými vrstevníky pocházejícími z různých prostředí“ [ibid.: 3].

2.4 Obsah a cíle evropské dimenze ve vzdělávání zaměřené na rozvoj evropského občanství

Již jsme naznačili, že evropská dimenze ve vzdělávání zahrnuje širokou škálu aktivit, metod a procedur. Evropská dimenze ve valné většině případů nenabývá statusu samostatného předmětu, ačkoli ani tato možnost není vyloučena. Svým obsahem nicméně evropská dimenze zasahuje v různé míře do velké většiny vyučovaných

předmětů na školách, jako příklad uveďme dějepis, zeměpis, literaturu, výchovu k občanství/společenskovědní základ či výuku jazyků. Nejčastěji se vyskytujícím způsobem implementace evropské dimenze je tedy její včleňování do stávajícího vzdělávacího kurikula v podobě multidisciplinárního, mezipředmětového neboli průřezového (kroskurikulárního) tématu. Kromě toho, že je evropská dimenze reflektována ve **formálním kurikulu** (myšleno v cílech, obsahu, strategiích výuky a hodnocení žáků), je také součástí tzv. **skrytého kurikula** (etosu, atmosféry a kultury školy), ovlivňuje vnější vztahy školy, především s rodinou a místním společenstvím komunitou [Walterová, Ježková 1999; Bîrzea 1997].

Žáci mohou evropskou dimenzi přímo zažívat jak nejen školní výuce, ale také prostřednictvím bohaté nabídky programů a projektů, jejichž realizace vyplývá z evropské, národní, ale i školní iniciativy. Evropská dimenze nabízí cesty k mezinárodní spolupráci a partnerství škol z různých evropských zemí, k realizaci školních i mimoškolních projektů zaměřených na jazyky a kulturní dědictví, k pořádání letních seminářů, k zakládání evropských škol a tříd, ke vzniku evropských učebnic, evropských klubů, či pořádání evropských soutěží [např. Seebauer, Janík 2003; Walterová 1995]. S rozvojem evropské dimenze vyvstávají též požadavky na výměnu informací a zkušeností mezi jednotlivými zeměmi a školami, které by napomohly zvýšit efektivitu zaváděných opatření; rozvíjí se tak další rovina kooperace vzdělávacích institucí.²⁶ Vedle toho je třeba pro účely účinné integrace evropské dimenze monitorovat a analyzovat stávající stav nejen vzdělávacích soustav, ale rovněž stav poznání a postoju žáků a studentů ve školách. Uvedené aktivity nejenže umožní náležitě formulovat příslušné aspekty obsahu vzdělávání, ale také do jisté míry působí na pedagogické metody a přístupy.²⁷

Nyní je zřejmé, že obsah evropské dimenze nelze redukovat na pouhé předávání a osvojování faktických znalostí (o evropské civilizaci, jejích hodnotách, kulturních kořenech, historii, o evropské integraci). Nepostradatelným elementem jsou rovněž

²⁶ Za tímto účelem byla pře více než 10 lety založena Evropská síť škol (European Schoolnet).

V současné době ji tvoří 31 ministrů školství z celé Evropy. Představuje jakousi evropskou platformu, která pomáhá školám zavádět nové informační a komunikační technologie, integrovat inovace do výuky a rozvíjet nové pedagogické postupy. Jedním z klíčových cílů je zavádění evropské dimenze do vzdělávání. K hlavním aktivitám patří provoz vzdělávacího portálu www.eun.org.

²⁷ Příprava pedagogů představuje jednu z nejdůležitějších součástí integrace evropské dimenze do vzdělávání. Jsou to právě učitelé a další pedagogičtí pracovníci, kteří zprostředkovávají žákům potřebné znalosti a rozvíjejí v nich určité vnímání reality, hodnoty a postoje. Právě na jejich bedrech spočívá míra úspěšnosti a efektivnosti zavádění prvků evropské dimenze do výuky i mimovýukových aktivit.

složky postojové a hodnotové²⁸ (důraz na osobní zkušenosti, vztahy, občanské postoje), jejichž rozvoj spočívá na jiných než striktně faktických základech. V této souvislosti se stále častěji můžeme setkávat s koncepcí aktivního učení, tzv. **learning-by-doing**. Jedná se o metodu, která žákům pomůže učit se aktivním přístupem skrze práci se zdroji a osvojovat si probíranou látku prostřednictvím osobních zkušeností. Vzniká tak nový specifický vztah mezi faktickými znalostmi na jedné straně a znalostí jak jednat a žít (tzv. know-how) na straně druhé [např. Bîrzéa 1997; Ryba 1997].

Evropská dimenze proniká na všechny stupně vzdělávání, od primárního až po terciární, přičemž na jednotlivých stupních nabývají na důležitosti různá témata. Například na úrovni primárního vzdělávání je kladen zvýšený důraz na výuku cizích jazyků (ta často proniká již na předškolní úroveň), sekundární úroveň je charakteristická důrazem na výchovu k občanství a posilování evropského povědomí a evropské identity. Na terciárním stupni je pak zavádění evropské dimenze realizováno především prostřednictvím podpory mobility a výměnných pobytů. Pro naše účely se budeme koncentrovat primárně na úroveň povinného vzdělávání, ačkoli nelze zcela opominout ani úroveň vyššího sekundárního a terciárního vzdělávání.

V úvodu této kapitoly jsme naznačili trendy, které v posledních několika desetiletích proměňují úlohu vzdělávacího procesu a které se promítají do akčních plánů, programů a strategií nejen na evropské úrovni. Úkolem evropské dimenze je reflektovat tyto trendy a nabídnout dílčí směřování vzdělávacích systémů evropských zemí v souladu s novými požadavky pro současnost i pro budoucí vývoj Evropy. Jak si ukážeme dále, rozvoj evropského občanství patří nepochybně mezi tyto požadavky.

Vzhledem k tomu, o jak komplexní pojem se jedná, zaměříme nyní pozornost právě na tyto aspekty evropské dimenze, které se nějakým způsobem dotýkají evropského občanství, případně evropské identity. To znamená, že budeme sledovat takové tendence, které se nějakým způsobem váží k posilování pocitu přináležitosti k Evropě, porozumění role občana v Evropě, k podpoře participace, mobility, k rozvoji povědomí o kořenech evropské civilizace a kultury, rozvíjení tolerance a porozumění v multikulturním prostředí, k výuce cizích jazyků. Uvedená témata jsou velmi úzce provázána a často se vzájemně doplňují či posilují. To nám však nebrání postupně si

²⁸ Margharet Shennan [1991] umísťuje tyto dimenze do jednoduchého schématu, přičemž přidává třetí, dovednostní složku. Každé dimenzi potom přiřaduje odpovídající aspekt procesu vzdělávání: znalosti jsou podmíněny *učením o Evropě*, postoje a hodnoty *učením prostřednictvím Evropy* a dovednosti pak *učením pro život v Evropě* [in Walterová 1996: 8].

podrobněji přiblížit jejich klíčové charakteristiky, vyvozené jak z akademické literatury, tak z politických dokumentů.

Na tomto místě dodejme, že vybrané z těchto témat se následně stanou předmětem dalšího zkoumání, založeného na sekundární analýze dat z Mezinárodní studie občanské výchovy ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study). Prostřednictvím tzv. Evropského modulu studie zjišťovala reálné znalosti a postoje k Evropě u čtrnáctiletých žáků. Analýza vybraných výsledků českých žáků, včetně stručného mezinárodního srovnání, je obsahem empirické části této práce.

2.4.1 Evropské občanství, evropská identita a podpora participace

Není cílem na tomto místě podrobně rozebrat existující teorie aktivního občanství, která jsou mimo jiné předmětem či součástí mnohých studií věnovaných evropské dimenzi. Jedná se o velice obsáhlé téma, které vychází primárně z modelů participace na lokální, regionální či národní úrovni. My se zaměříme pouze na klíčové momenty v oblasti rozvoje aktivního občanství na evropské úrovni a budeme vycházet z obecně přijímaného předpokladu, že podpora aktivní participace občanů na sociálním a politickém životě Unie patřila vždy mezi prioritní oblasti unijní politiky.

S postupujícím rozšiřováním Evropské unie a v kontextu postupující evropské integrace proniká téma občanství ve stále větší a intenzivnější míře do politického diskursu, přičemž stále častěji artikulovaným posláním škol se stává prohlubování vědomí sblížování Evropanů a evropských zemí. Škola by měla pomoci mladým lidem rozvinout pocit přináležitosti k Evropě jako k „širší vlasti“, porozumět tomu, že Evropa je přítomná v mnoha oblastech jejich každodenního života a v neposlední řadě by měla žáky vybavit ideou, co znamená být zodpovědným občanem v demokratické společnosti a rozvíjet příslušné kompetence [Sapík 2006; Berthélémy 1997; Seebauer, Janík 2003; Walterová 1995, 1996; Eurydice 2005]. Evropská dimenze je potom zacílena na rozšiřování horizontů poznání u dětí a jejich přípravu na život ve sjednocující se Evropě [Walterová, Ježková 1999: 26]. Dle Bîrzéa [1997: 79] „evropská dimenze není jen výchovný/vzdělávací cíl, je to také otázka toho, jak být evropským občanem.“ Jedním z klíčových principů na cestě za takovými cíli může být postupné sblížování Unie a občanů a posilování aktivní participace na evropské úrovni.

Rozvoj evropského občanství úzce souvisí s chápáním evropské identity (můžeme se též často setkat s pojmy evropské vědomí, přináležitost k Evropě aj.). Jak

jsme již naznačili v první kapitole této práce, koncept evropské identity skýtá mnohá úskalí, která jsou dána užitím různých teoretických perspektiv (např. konstruktivismus vs. esencialismus). Vedle toho existují opodstatněné obavy, že Evropa, ať ji chápeme geograficky, kulturně, historicky či politicky v podobě Evropské unie, je příliš nejednoznačným a komplikovaným pojmem na to, aby představovala jasný referenční rámec pro vznik silné evropské identity (viz níže kap. 2.5).

Z hlediska evropské dimenze je Evropa, jakožto zdroj příslušnosti a identity, nejčastěji chápána jako sdílený prostor, místo pro život, charakterizované především společnými hodnotami a historickými a kulturními prvky, jež tvoří základy *evropské civilizace*. V tomto duchu se evropská dimenze koncentruje na rozvoj hodnotových idejí spojených s demokracií, uznáním lidských práv, svobodou, tolerancí vůči sociálním a kulturním odlišnostem, ale i porozumění oněm společným prvkům historie [Ryba 1997]. V obdobném smyslu je role vzdělávání artikulována též v Chartě Evropské identity, která pod heslem „být Evropanem není otázkou narození, ale vzdělávání“ poukazuje na vzájemné vztahy evropské identity, rozšiřování občanských práv, společné vzdělávací politiky, sdílených hodnot či rozšiřování multilingualismu [Europa-Union Deutschland 1995].

Uvedené aspekty se velkou mírou promítají do pojmu *zodpovědné občanství* (responsible citizenship). Ten úzce souvisí s vědomím a porozuměním občanským právům a povinnostem a se všeobecně sdílenými hodnotami jako je demokracie, tolerance, solidarita, participace, spravedlnost, lidská práva či soudržnost. S cílem rozvíjet u žáků evropskou identitu je evropská dimenze zacílena primárně na poznání a porozumění geografii a historii Evropy, jejímu vývoji a též vývoji a smyslu Evropské unie, a paralelně je zacílena na rozvoj zmiňovaných postojů a hodnot [Eurydice 2005: 49-54; Ryba 1997: 52].

Právě rozvoj evropského občanství, založeného na sdílených hodnotách, je v Zelené knize evropské dimenze z roku 1993 považován za jednu ze tří oblastí, v níž může Evropská unie rozvíjet přidanou hodnotu v procesu vzdělávání. Důraz na evropské občanství je v Zelené knize dále artikulován především v pojmech respektování etnických a kulturních odlišností, potlačování xenofobie a sociální nespravedlnosti či uznání demokratických principů. Je to primárně oblast výchovy k občanství, která reflektuje tyto tendence a na níž musí být proto kladen náležitý důraz při zavádění evropské dimenze do vzdělávání. Právě výchova k občanství by měla obsahovat:

- a) zkušenosti s evropskou dimenzí prostřednictvím učení jazyků, účasti na nadnárodních projektech či znalosti jiných zemí,
- b) socializaci v evropském kontextu skrze mezinárodní výměnné pobyty,
- c) lepší porozumění současné Evropě a jejímu budoucímu utváření [CEC 1993: 6].

Podpora aktivního občanství patřila rovněž mezi klíčové cíle lisabonského procesu, a to především v souvislosti s udržováním demokracie v Evropě. Součástí lisabonské strategie bylo proto „podporování studia hodnot demokracie i demokratické účasti všech partnerů školy jako příprava na aktivní občanství.“²⁹ [Evropská Komise 2002: 25]. Podobný záměr nalezneme již v Doporučení Rady Evropy k evropské dimenzi z roku 1989. Jeho autoři (shromáždění) vyjadřují zájem na tom, aby výchova a vzdělávání připravovaly jedince pro život v demokratické společnosti tím, že ho učiní schopnějším vykonávat jeho povinnosti a uvědomit si zodpovědnost, která ze statusu občanství plyne [Singule 1991].

Podíváme-li se na některé další aktivity iniciované na evropské úrovni, zjistíme, že v oblasti občanství vzniklo především na přelomu tisíciletí velké množství projektů a akčních programů. Jedním z klíčových počínů v tomto ohledu byla realizace projektu **Vzdělávání pro demokratické občanství EDC** (*Education for Democratic Education*), kterou v letech 1997-2005 umožnila Rada Evropy. Cíle projektu byly jednak teoretické (vymezení příslušných pojmů a konceptů) a praktické (rozvoj strategií, získávání zkušeností). Na základě zjištění a doporučení Rada Evropy vytvořila politické standardy v oblasti EDC a podpořila jejich implementaci v členských zemích.³⁰ Nadto v rámci programu vznikly četné informační brožury a manuály k tématu EDC, které měly být nápomocné při realizaci EDC v rozličných národních kontextech. [Eurydice 2005: 47; Bîrzéa 2000 15-17]. Dalším významným momentem bylo ustavení pracovní skupiny **Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion** Evropskou Komisí v roce 2003, jejíž činnost byla zaměřena mimo jiné na výuku demokratických hodnot a aktivní participace. V letech 2004 až 2006 byl potom implementován akční program k posilování aktivního občanství, s cílem přiblížit Evropskou unii jejím občanům [Eurydice 2005: 48].

²⁹ Jedním z navržených kvalitativních nástrojů k realizaci tohoto cíle byla např. účast žáků a rodičů na řízení škol [Evropská komise 2002: 25]

³⁰ Rada Evropy sdružuje v současnosti 47 zemí. Všechny země Evropské unie jsou zároveň členy Rady Evropy, naopak to však neplatí

Zacílený přímo na rozvoj evropské dimenze pomáhá mezinárodní projekt **Evropa ve škole**³¹ mladým lidem rozvíjet osobní a sociální kompetence a dovednosti potřebné pro budoucí život v Evropském prostoru. Projekt, v počátečních fázích organizovaný pod názvem *Den evropských škol*, explicitně podporuje u mladých lidí vědomí evropského občanství a pocit odpovědnosti za vlastní život v Evropě s důrazem na rozvoj znalostí a porozumění Evropě, evropské integraci a v neposlední řadě také cizím kulturám (konkrétní aktivity plynoucí z projektu Evropa ve škole si přiblížíme v českém kontextu v následující kapitole).

Podpora evropského občanství patří mezi prioritní cíle programu **Mládež v akci** 2007-2013 (navazuje na předcházející program Mládež 2000-2006). Program má podněcovat mladou generaci, aby Evropu nejen poznávala a objevovala, ale aby ji také aktivně budovala. Jeho obsahem je široká škála aktivit motivujících mládež k přemýšlení a diskutování o evropských tématech, k aktivní participaci. Projekt Mládež v akci má výraznou interkulturní dimenzi; snaží se vést mladé lidi k toleranci a respektování kulturních rozdílů tím, že realizuje aktivity pro lidi s různým kulturním a etnickým zázemím³² [ČNAM 2007-2011].

2.4.2 Podpora mobility a výměn

Problematika mobility a výměn v oblasti vzdělávání vznikla v přímé souvislosti s předcházejícím rozvojem volného pohybu v rámci Evropského společenství. Svoboda pohybu byla jedním ze zakládajících principů jednotného trhu v Evropě. Zvyšování mobility pracovních sil představovalo jeden z klíčových prostředků posilování konkurenceschopnosti a stalo se proto důležitým aspektem evropské (zprvu především hospodářské) integrace. Není tedy překvapením, že téma mobility začalo pronikat do oblasti politiky, zaměřené na vzdělávání, již v prvních fázích jejího rozvoje na evropské úrovni v 70. a 80. letech.

Cílem vznikajících programů na podporu mobility a výměn žáků a studentů bylo postupné zvyšování podílu absolventů, kteří během svého studia zažili přímou

³¹ Projekt vznikl pod záštitou několika mezinárodních institucí, mimo jiné Rady Evropy, Evropského parlamentu a Komise Evropského Společenství

³² Nedávný průzkum provedený Evropskou komisí (4 550 respondentů) odhalil, že „95 % mladých lidí, kteří se zúčastnili projektu podporovaného programem Evropské unie „Mládež v akci“, si zdokonalilo své jazykové znalosti a že 66 % účastníků je přesvědčeno o tom, že tato zkušenost navíc zvýšila jejich šanci na získání zaměstnání. Navíc šedesát procent účastníků programu přišlo k volbám do Evropského parlamentu v roce 2009, zatímco průměrná účast mladých lidí byla pouze 29 %.“ [Evropská komise 2010b]

zkušenost s pobytem, se studiem či prací v jiné zemi Společenství. Důležité je, že tento typ zkušenosti je klíčem nejen ke zlepšení jazykových kompetencí, ale také k porozumění kultuře a mentalitě cizí evropské země a v neposlední řadě může umocnit chápání Evropy jako přirozeného prostředí lidské činnosti. V tomto smyslu mobilita mladých lidí prohlubuje pocity přináležitosti k Evropě a podporuje vznik evropského občanství. S rozvojem evropské dimenze nejsou tedy školní výměny déle nahlíženy pouze jako cestování a náhodné potkávání s jinými třídami v jiných zemích, ale stávají se součástí procesu nabývání jazykových, kulturních a etických dovedností [Field 1998; Berthélémy 1997; Evropská komise 2002].

Školní výměnné programy a programy zaměřené na mobilitu žáků a učitelů jsou příkladem mimokurikulárních aktivit, do nichž může být navíc prostřednictvím moderních komunikačních technologií zahrnuto stále více účastníků vzdělávacího procesu. Právě v tomto smyslu navrhla Rada Evropy a Evropská unie vytváření **sítí škol**, které nejsou založeny pouze na výměnách, ale i na moderní komunikaci, čímž umožňují zahrnutí velkého počtu žáků.

S problematikou školních výměnných programů a studijních pobytů jak pro žáky, tak také pro učitele a případně pro odborníky, podílející se na rozhodování v oblasti vzdělávání, se můžeme setkat téměř ve všech dokumentech upravujících evropskou dimenzi, včetně těch nejranějších. Například Rezoluce z roku 1976, která dala vznik vůbec prvnímu akčnímu vzdělávacímu programu na evropské úrovni, nabádá členské země Společenství nejen k realizaci krátkých studijních pobytů a výměn pro učitele (zvláště pro učitele cizích jazyků), ale především k vytvoření národních informačních služeb, které by pomohly rozšířit programy mobility a výměn učitelů i dětí [Nicaise, Blondin 2003: 11].

Zelená kniha evropské dimenze ve vzdělávání považuje zkušenosti mladých lidí s mobilitou za podstatný prvek vytváření tzv. nové Evropy. Důraz na využívání příležitostí spojených s volným pohybem dětí ve školním věku je podpořen potřebou zažívat jiné kulturní prostředí tak brzy, jak je to jen možné. Činnost společenství by tak mohla směřovat např. k posilování partnerství mezi školami (kooperace v oblasti sdílených zájmů, jako je výuka jazyků, životní prostředí, kulturní dědictví) a vytváření sítí jakožto struktur, umožňujících širší rozšíření výsledků a zkušeností v oblasti mobility a výměn [CEC 1993: 8].

Již jsme zmínili, že přelom 80. a 90. let se nesl převážně ve znamení mezinárodních programů kooperace v oblasti vzdělávání a odborné přípravy;

k nejvýznamnějším z hlediska mobility patřil a dodnes patří akční programy SOCRATES a jeho dílčí podprogram ERASMUS, dále programy Youth for Europe a Leonardo. Program **SOCRATES** přispívá od roku 1995 k rozvíjení evropské dimenze na všech úrovních vzdělávání nejen prostřednictvím mobility žáků a učitelů, ale také skrze posilování projektové spolupráce škol a dalších vzdělávacích institucí. Zaměřuje se i na výuku cizích jazyků a také na prosazování inovací ve vzdělávání. Vzdělávací program **ERASMUS** (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*) je nejrozšířenějším programem iniciovaným Evropskou unií. Přímo se zaměřuje na rozšiřování mobility studentů na úrovni terciárního vzdělávání a na spolupráci příslušných institucí na této úrovni. Program **Mládež pro Evropu** (Youth for Europe) je orientován na setkávání různých skupin mládeže ve věku 15-25 let a jeho realizace neprobíhá přímo prostřednictvím škol, nýbrž za pomoci nejrůznějších mládežnických organizací a středisek. Jedná se o dílčí aktivitu evropského programu Mládež v akci (viz výše, 2.4.1). Na studijní a výměnné pobyty se koncentruje také program **LEONARDO** a jeho podprogram **EUROTECNET**, jež jsou zacíleny na oblast dalšího odborného vzdělávání profesní přípravy.

Vzhledem k úspěšnosti uvedených vzdělávacích programů se dá předpokládat jejich pokračování a rozšiřování, mimo jiné v souladu s požadavky Strategického rámce Education & Training 2020 [viz Rada EU 2009, příloha II].³³

2.4.3 Výuka cizích jazyků

Kulturní a jazyková diverzita³⁴ patří k nejvýše ceněným evropským hodnotám a její zachování patří mezi priority unijní politiky v oblasti vzdělávání. Jak je zdůrazněno v Lisabonské strategii, jazyková pestrost může být pro občany přínosem pouze tehdy, jestliže dokáží navzájem komunikovat [Evropská komise 2002]. „Schopnost komunikovat v oficiálním jazyce členské země a v dalších nejméně dvou cizích jazycích je považována za klíčovou pro rozvoj osobní, občanský i profesní u každého občana Evropské unie.“ [SVP 1999: 53]. Nejen zvyšování profesních kompetencí, ale také posilování tolerance a porozumění vůči odlišným kulturám jsou předmětem rostoucího

33 „Rozšiřování mobility ve vzdělávání: spolupracovat na postupném odstraňování překážek a rozšiřování příležitostí pro mobilitu ve vzdělávání v Evropě i na celém světě, jak pro vysokoškolský stupeň vzdělávání, tak pro ostatní stupně, včetně nových cílů a nástrojů financování, se současným zohledňováním zvláštních potřeb znevýhodněných osob.“ [Rada EU 2009: 9].

³⁴ V Evropě existuje okolo 65 jazyků, přičemž je však často obtížné odlišit jazyk a dialekt [Ježková 2003].

důrazu na výuku cizích jazyků v posledních několika desetiletích. Znalost cizích jazyků usnadňuje občanům nejen komunikaci, ale také orientaci v evropském prostoru jednotného trhu a v multikulturním prostředí, usnadňuje život, studium či práci v jiných zemích, přispívá ke sblížení jednotlivých zemí a kultur, odstraňování xenofobie a předsudků, obecně zvyšuje zaměstnatelnost a mohli bychom jmenovat mnoho dalšího. Proto je také téma výuky cizích jazyků jedním z klíčových témat evropské dimenze ve vzdělávání.

Tzv. jazyková politika se vyvíjí na evropské úrovni tak dlouho, jako samotná evropská dimenze. Příslušné aktivity můžeme od konce 70. let sledovat jednak v činnosti Společenství/Evropské unie, spojující jazykové znalosti zvláště se zaměstnatelností a mobilitou, a jednak v činnosti Rady Evropy, která „považuje znalosti cizích jazyků za realizaci individuálních lidských práv, a to v kontextu výchovy k demokratickému občanství.“ [Ježková 2003: 69]. Vedle ukotvení potřeby jazykového vzdělávání do nejdůležitějších rezolucí a smluv vzniklo za tímto účelem velké množství vzdělávacích programů, ať již v rámci výše zmiňovaného programu SOCRATES, nebo mimo něj. Do první kategorie bychom mohli zařadit program **LINGUA** (program je realizovaný od roku 1989 na všech úrovních vzdělávání a zaměřuje se na přípravu učitelů jazyků, zlepšování učebních pomůcek či zavádění nejrůznějších vzdělávacích jazykových projektů). Program je úzce provázán také s projekty COMENIUS, ERASMUS a LEONARDO. Velká část jazykově orientovaných aktivit se též odehrává na základě partnerských vztahů jednotlivých škol, které se ukazují být velmi efektivním prostředkem získávání a výměny zkušeností. Specifickou formou zlepšování jazykových kompetencí se stalo zakládání **evropských škol**, jejichž hlavním úkolem je vzdělávání mladé generace evropských občanů. Školy poskytují multilinguální vzdělávání, prohlubují znalosti v oblasti historie a zeměpisu. Kromě jazykových dovedností se školy zaměřují na rozvoj mobility, tolerance vůči jiným kulturám a životním stylům [více viz např. Rýdl 1994/95].

Je to především úzký vztah jazykových kompetencí a mobility žáků na všech úrovních vzdělávacího procesu, který je artikulován mimo jiné v Zelené knize evropské dimenze. Dokument avizuje, že nedostatečná jazyková vzdělanost a znalost jiných kultur představuje jednu z hlavních překážek mobility. Jako účinné aspekty rozvoje jazykových dovedností identifikuje Zelená kniha samotný **proces vyučování** (důraz je kladen na výukové metody, učební materiály a také na spolupráci a výměnu zkušeností), **zavádění bilingvních či evropských tříd** a **rozvoj akčních programů** na evropské

úrovni [CEC 1993: 10-11]. Vedle těchto aktivit se do centra pozornosti dostává též **raná výuka cizích jazyků**, tedy její zavádění do preprimárního a primárního stupně vzdělávání [viz např. Ježková 2007], či funkce jazykového asistenta [např. SVP 1999].

Velký význam přikládá vzájemnému porozumění občanů členských zemí Rada Evropy, jejíž speciální divize jazykové politiky učinila od 90. let několik důležitých kroků v rozvoji jazykových kompetencí obyvatel Evropy³⁵:

- uveřejnila Evropskou chartu regionálních a menšinových jazyků,
- vytvořila *Společný evropský referenční rámec pro výuku, studium a hodnocení cizích jazyků* (*Common European Framework of Reference for Learning, Teaching and Assessment of Modern Languages*)
- a *Evropské jazykové portfolio* (*European Language Portfolio*),
- založila *Evropské středisko moderních jazyků* (*European Centre for Modern Languages*),³⁶
- založila tradici *Dne evropských jazyků*³⁷

Je pochopitelné, že každá země má zažité specifické způsoby výuky cizích jazyků, které jsou podmíněné např. velikostí země, rozšířením jejího jazyka ve světě, počtem oficiálních jazyků, hospodářskou orientací či kulturními tradicemi. I přesto však je možné charakterizovat v oblasti jazykové výuky určité obecné trendy, které se rozvinuly v posledních několika desetiletích. Zvyšuje se nejen počet vyučovaných povinných a volitelných jazyků, ale také hodinová dotace jazykové výuky [Koucký a kol. 2003: 23]. Počáteční rozvoj jazykových kompetencí dětí se posouvá do stále nižších ročníků povinného vzdělávání a proniká též na preprimární stupeň. Lze sledovat také rostoucí pozornost věnovanou zavádění bilingvní výuce. Žádoucí minimální počet zvládnutých cizích evropských jazyků na komunikativní úrovni je dlouhodobě stanoven na dva (dle např. rozhodnutí rady ministrů z roku 1995, Lisabonská strategie, Strategického rámce Education & Training 2020).

³⁵ Činnost Rady Evropy v oblasti výuky cizích jazyků se však pozvolna rozvíjela již od 50. let, kdy se konala 1. konference o evropské spolupráci ve výuce jazyků. Na její výstupy následně navázal první velký projekt *Project in Modern Languages*, realizovaný v letech 1963-1972, zaměřený na mezinárodní spolupráci v oblasti vyučovacích metod. Podrobnosti nabízí oficiální stránka Divize jazykové politiky Rady Evropy <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>>

³⁶ Činnost centra je orientována na výuku cizích jazyků při snaze sblížit vzdělávací jazykovou politiku s praxí ve školách. Aktivity centra jsou uspořádány do čtyřletých akčních programů. Podrobnosti viz oficiální stránky centra: <<http://www.ecml.at/>>

³⁷ Den evropských jazyků se slaví každoročně počínaje rokem 2001 v členských zemích Rady Evropy. Hlavní myšlenkou je nejen podpora výuky cizích jazyků, ale také zvýšení povědomí o evropské jazykové rozmanitosti.

2.4.4 Posilování tolerance v multikulturní společnosti

Soužití jednotlivých národních kultur v těsné blízkosti je artikulováno jako jeden z primárních aspektů vznikajících multikulturních společností, které jsou důležitým (legitimizačním) prvkem nově vznikající nadnárodní spolupráce. Evropská unie je v těchto podmínkách ztělesněním formy vlády, jejímž posláním je dle Rifkina [2005: 247-48] „snaha najít společný prostor pro různé aktéry a navodit nepřetržitý dialog a vhodný společný názor, který je může svést dohromady jako společenství, i když si uchovávají individuální identitu.“ Odtud plyne podtitul nové evropské ústavy „*Jednota v rozmanitosti*.“

Utváření multikulturních společností je doprovázeno dvěma mnohdy protichůdnými tendencemi: na jednu stranu je v kontextu evropské integrace kladen důraz na to, co je všem Evropanům společné, co sdílejí či v minulosti sdíleli, ať již uvažujeme historickou paměť, kulturní kořeny či uznávané hodnoty. Na stranu druhou je však patrný tlak na ochranu všeho, co je svým způsobem specificky národní či lokální, jako jsou jazyky, zvyky aj. [srov. např. Petrucijová 2006]. Poznání a chápání rozdílností a společných aspektů existence různých evropských národů a kultur patří k základní občanské vybavenosti Evropanů. Vzájemná blízkost, provázanost i závislost lidí zvyšuje nároky nejen na toleranci, ale také na kooperaci a to jak v pracovním, tak osobním životě. Je přirozené, že mladá generace by měla být na takové výzvy připravena a proces vzdělávání je jedním z nástrojů, jak toho dosáhnout. Miroslav Sapík [2006: 29-30] formuluje požadavky na vzdělávací systémy následovně: „Multikulturní charakter společnosti vyžaduje od dříve monokulturně a národně orientovaného vzdělávání interkulturní znalosti a zkušenosti.“

Obecně lze v odborné literatuře identifikovat několik principů, jež tvoří základní stavební kameny vzdělávání pro život v otevřené multikulturní společnosti (někdy zaváděné do kurikula pod názvem multikulturní či interkulturní výchova):

- smysl osobní a kulturní hrdosti, založený na vědomí hodnoty vlastní kultury;
- respekt a tolerance druhých (především kulturní a jazykové identity menšin), schopnost empatie a otevřenosti vůči druhým, interkulturní dialog, překonávání diskriminace, xenofobie, předsudků a stereotypů;
- pocit přináležitosti k Evropě (založený nikoli na etniku či kultuře, nýbrž na sounáležitosti s politickou organizací, tedy s Evropskou unií), objevení Evropy jako prostředí k životu a setkávání příslušníků jiných národů;

- pocit sociální odpovědnosti, založené na porozumění evropské diverzitě;
- v poslední řadě bychom sem mohli zařadit znalosti kulturních a národních tradic, historie, stylu života jiných evropských národů, které jsou ve velké míře podmíněny výše diskutovanou znalostí cizích jazyků a účastí na programech mobility a výměn [Kroupová 2006; Petrucijová 2006; Walterová, Ježková 1999; Sapík 2006].

Téma tolerance a spravedlnosti je předmětem jednoho z cílů Strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education & Training 2020). S ohledem na rozvoj sociální soudržnosti by vzdělání mělo “prosazovat mezikulturní kompetence, demokratické hodnoty a respektování základních práv a životního prostředí, jakož i boj proti všem formám diskriminace a mělo by vést k tomu, aby všichni mladí lidé byli schopni pozitivní komunikace se svými vrstevníky pocházejícími z různých prostředí“ [Rada EU 2009: 4].

2.5 Problémy při zavádění evropské dimenze do vzdělávání

Zavádění evropské dimenze do vzdělávání naráží na nejedno úskalí. Vůbec největší výzvu představuje samotný pojem Evropa, který v očích tvůrců vzdělávací politiky i těch, kteří jí přivádí do praxe, často evokuje představu multidimenzionálního a komplexního prostoru, jehož uchopení pro účely výuky je více než obtížné.

2.5.1 Co je Evropa?

Prvotní úvahy o evropské integraci, Evropské unii a evropském občanství nás přivádí k fundamentální otázce o podstatě Evropy. Lze vůbec hovořit o existenci Evropy, nebo je třeba ji teprve vytvořit, jak tvrdí jeden z duchovních otců Evropské unie (otec myšlenky společné evropské komunity) Jean Monnet? Existuje nějaká univerzální evropská idea, stojící v pozadí evropské integrace? Odpovědí se nabízí nespočet a vždy závisí na tom, kdo a za jakým účelem si takovéto otázky položí. Je to právě absence „absolutní“ definice Evropy, co znesnadňuje implementaci evropské dimenze do vzdělávání. Na následujících řádcích představíme hlavní směry uvažování o Evropě – geografický, kulturní a historický.

Geografická Evropa

Jedním z nejfrekventovanějších pokusů o vymezení Evropy je nepochybně určení jejích teritoriálních hranic. Evropa jakožto geograficky vymezené území je nicméně poměrně nejednoznačným útvarem, který v minulosti prošel četnými modifikacemi. Existují též skeptická tvrzení geografů o tom, že žádný evropský kontinent sám o sobě neexistuje, a to jednoduše proto, že navzdory existenci přírodních hranic, které usnadňují teritoriální vymezení evropského kontinentu ze tří světových stran, zůstává na nás lidech, abychom určili dělicí čáru mezi Evropou a Asií. Tato skutečnost vyvstává v současné době na povrch především v souvislosti se snahami určit meze rozšiřování Evropské unie.³⁸ Například země jako Turecko či Rusko se stávají obtížně zařaditelné nejen pro svou geografickou polohu, ale také pro své odlišné kulturní a historické kořeny [viz např. Lesaar 2001: 185; Rifkin 2005: 219, Bruter 2005: 81-82]. To nás přivádí k dalším perspektivám nahlížení Evropy - kulturní a historické.

Kulturní vymezení Evropy

Dle zastánců kulturního pojetí je Evropa tvořena výhradně společnými kulturními pouty, které vyrůstají z dávného řecko-římského dědictví (řecké filozofické a politické myšlení, římské právo), z křesťanství a reformace, renesance (a jejího vlivu na umění, architekturu, literaturu) či z osvícenství 18. století. Evropa je definována v pojmech jednotné kulturní ideje, společné minulosti a společného osudu a tyto ideje se následně promítají do způsobů jejího politického uspořádání. T.S. Eliot [1991] píše o jednotě Evropské kultury, Georgie Steiner či Karl Jaspers hovoří v této souvislosti o tzv. *duchu Evropy*. Na druhou stranu bývá kulturní perspektiva zpochybňována mimo jiné odkazem na silný vliv islámu, který po mnoho století převládal v některých evropských zemích, či na existenci historických dokladů o tom, že v dobách starověkého Řecka a Říma byla idea Evropy poměrně omezená a zdaleka neobjímala všechna území dnešního kontinentu [Wistrich 1991: 78; Horyna 2001, Castells 2002: 235].

Důraz na sdílené kulturní aspekty jakožto zdroj pocitů evropské přináležitosti je vyvažován akcentováním kulturní (a tedy i jazykové) diverzity, jež posiluje vědomí odlišnosti na cestě ke vzájemnému uznání a toleranci a v tomto smyslu tvoří neodmyslitelnou součást evropské dimenze ve vzdělávání.

³⁸ O mezích rozšiřování EU viz např. Vobruba [2002].

Historická Evropa

Koncept společné historie je založen na vzájemné propojenosti politických procesů v Evropě. Všechny důležité historické události, bez ohledu na to, zda se jednalo o válku, rivalitu či mírovou dohodu, měly vždy klíčový vliv nejen na území, kterého se přímo týkaly, ale také na Evropu jako celek [Lesaar 2001: 186]. Dá se samozřejmě namítat, jak to činí např. Karel B. Müller [2008: 127] při hledání evropské narace, že dějiny Evropy jsou dějinami vzájemného vyhlazování a nekongruence historických pamětí může představovat problém, bránící vzniku společné historické paměti. Wistrich [1991: 78] přispívá do diskuse svými obavami, že kromě sdíleného vnímání demokratických hodnot jsou pouze studenti historie a umění schopni rozpoznat, že zde existuje něco jako společné evropské dědictví či historické vědomí.

Vedle těchto přístupů se můžeme často setkat i s dalšími rovinami definice pojmu Evropa. Lesaar [2001: 186-187] například uvádí hledisko jazykové, založené na snaze najít společné kořeny všech, nebo alespoň většiny evropských jazyků. Jako účinnější se však zdá být naopak důraz na jazykovou diverzitu, která se dostává do centra našeho zájmu v souvislosti se vznikem multikulturních společností. Ekonomické kritérium potom odkazuje na podobné vzorce ekonomického rozvoje, které v minulosti vedly ke vzniku velkého trhu v rámci Evropy, atd.

2.5.2 Minulost, současnost a budoucí vývoj Evropy a evropské integrace

Nejen zvyšování povědomí o dějinách Evropy, ale také zasazení národních dějin do celoevropských struktur se stalo náročným pedagogickým úkolem, vyvstávajícím z pronikání evropské dimenze do výuky dějepisu/historie. Obě tyto složky představují nelehký úkol pro vyučující dějepisu, kteří se ocitají před výzvou, jak dětem vyložit evropské středověké a novověké dějiny, jak pojmut jednotlivé události a jejich vztahy, jak přistupovat ke konfliktním a nejasným aspektům dějin, jak podat vztahy mezi národy a státy, jak eliminovat evropocentrismus. Petr Čornej shrnuje problematiku následovně: „Vyvážené pojetí evropských dějin, které by zahrnovalo politickou, ekonomickou, sociální a kulturní realitu v hlavních geopolitických oblastech vyžaduje velké nároky od učitelů i žáků, u nichž předpokládá bezpečné zvládnutí odpovídajících zeměpisných znalostí, kulturní rozhled a kontextové myšlení. Je to tedy víceméně ideál,

který nelze ve školní praxi bezesbytku naplnit a k němuž se je možné pouze přibližovat.“ [Čornej 1996: 145].

Další významný problém, s nímž se lze setkat ve spojení s integrací evropské dimenze do vzdělávání, je **zachycení stavu evropské integrace**, jenž by měl být žákům předán, a případné nastínění perspektiv budoucího vývoje. S každým dnem přibývají nová rozhodnutí, nařízení, smlouvy, koncepční dokumenty, akční programy jak na státní, tak i evropské úrovni a rychlý vývoj vyžaduje neustálou aktualizaci vyučovaných faktů. Například Holz [2003: 66] však upozorňuje na to, že „mnozí pedagogové nejsou s přibývajícím věkem a při mnohaleté profesní činnosti ani ochotni, ani schopni si tyto nové vědomosti osvojovat a zprostředkovávat je.“

Jako problematická se rovněž ukazuje otázka budoucího směřování Evropy a vývoje evropské integrace. Různí aktéři pojí s budoucností Unie rozličné vize, které se nepochybně promítají také do politických opatření a strategií (extrémní roviny představují názory euroskeptiků, zpochybňujících samotné principy evropské integrace a možnosti naplnění vize hospodářské a politické unie vybudované na hodnotách demokracie a humanismu). Nejednotnost očekávání a představ tak může mít významný dopad i na tvorbu cílů a způsoby realizace evropské politiky v oblasti vzdělávání [např. Holz, Janík 2004; Holz 2003].

Tento určitý nesoulad spolu s intenzivními tlaky, které neustále působí na obsah a cíle vzdělávacích systémů na základě potřeb celoevropských, národních i místních institucí, může vést, a je zřejmé, že v praxi opravdu vede, k vytváření určitých negativních postojů vůči evropské tematice. Časté požadavky na změny, přizpůsobování novým cílům, zavádění nových postupů, metod a obsahů vzdělávacího procesu tak mohou paradoxně snižovat motivaci vzdělávacích institucí tyto trendy následovat.

3 Evropská dimenze ve vzdělávání v České republice

Jak víme z předcházející kapitoly, spolupráce v oblasti vzdělávání se začala na evropské úrovni rozvíjet v druhé polovině 70. let. Příslušné orgány Evropského společenství a Rady Evropy od této doby přebíraly do svých kompetencí schvalování koncepčních dokumentů a vytváření akčních programů a jejich postupné zavádění do vzdělávacích systémů členských zemí, to vše při respektování principu subsidiarity. Je důležité si uvědomit, že většina těchto dokumentů nabývala (a stále nabývá) formy doporučení a pouze malý zlomek těchto dokumentů byl vydán v podobě formálně závazných direktiv pro členské země. Nicméně se postupem času ukázalo jako nezbytné, aby země následovaly navrhované postupy a strategie a podílely se na jejich tvorbě za účelem vytváření určitého konsenzu na celoevropské úrovni. Jen tak mohou být dále stanovovány cíle a priority vzdělávacích systémů, které tvoří jádro nejen evropských vzdělávacích programů, ale také strategií evropských strukturálních fondů (ovlivňují tedy přerozdělování finančních prostředků na evropské úrovni).

Jednotlivé státy přijímaly vzniklá doporučení v různé míře a různým způsobem s ohledem na své národní pedagogické tradice, své politické postavení v Evropě a s ním souvisejícím členstvím v nadnárodních organizacích. Lze snadno odvodit, že zavádění evropské dimenze probíhalo v počátcích intenzivněji v západní Evropě, kdy vzdělávací systémy ostatních regionů byly formovány mimo jiné pod silným tlakem ideologie.

3.1 Raná účast na mezinárodních vzdělávacích aktivitách

Česká republika patří k zemím s poměrně dlouhou tradicí mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání, nicméně problematika evropské dimenze se zde z pochopitelných důvodů začala rozvíjet až po roce 1989.³⁹ Do té doby byly vzdělávací programy

³⁹ Neznamená to, že by se dřívějším vzdělávacím osnovám téma Evropy zcela vyhýbalo. Jak poukazuje např. Eliška Walterová, evropská tematika byla mimo jiné součástí učebnic dějepisu, zeměpisu i cizích jazyků, nicméně zde chyběl hlubší integrující princip, který by syntetizoval poznatky o Evropě. Bylo věnováno nedostatek prostoru k objasňování proměn Evropy po 2. světové válce a k porozumění národní

odrazem odmítavého postoje vůči myšlenkám evropské integrace, který byl navíc posílen absencí přímých kontaktů se zeměmi západní Evropy, a to nejméně u dvou generací. Příprava žáků na nová pojetí evropanství a mezinárodní spolupráce podléhala v době totality výrazné deformaci [Walterová 1996: 18-19; Skarlantová 1996: 170].

Známky proevropské orientace a snahy o začlenění do evropské integrace, které byly součástí společenských a politických změn v polistopadovém Československu, se promítly mimo jiné právě do činnosti vzdělávací politiky. Prvním významným momentem na poli vzdělávání bylo přistoupení k *Evropské kulturní úmluvě*, které otevřelo možnost účastnit se od roku 1990 programů Rady Evropy. Další kroky sbližování s evropskými aspekty vzdělávací politiky probíhaly již v rámci nově vzniklé České republiky. Účast na vzdělávacích programech Evropské unie (např. Socrates, Leonardo da Vinci a Mládež pro Evropu) umožnil Česká republika *Dodatkový protokol k Evropské (asociační) dohodě*, jenž vstoupil v platnost v roce 1995. O dva roky později bylo za stejným účelem vydáno *Rozhodnutí Rady o přidružení ES – ČR* o přijetí podmínek účasti ČR v programech Společenství v oblasti přípravy na zaměstnávání, mládeže a vzdělávání, které bylo v následujících letech aktualizováno pro účast na novějších programech. [více viz Evropská komise 2009b: 331-335].

Česká republika se zapojovala do vzdělávacích projektů Společenství od počátku 90. let, nicméně počáteční metodická nepřipravenost ještě bránila českému školství v systematictější zavádění evropské dimenze.⁴⁰ Prvními programy, k nimž se Česká republika připojila, byly **PHARE** (Poland, Hungary: Assistance for Restructuring the Economy)⁴¹ a v jeho rámci realizované programy rozvoje vysokého školství ve střední a východní Evropě s názvem **TEMPUS** (Trans-European Mobility Scheme for University Studies),⁴² dále **PHARE-RES** (Renewal of Education System), **PHARE-VET**

identitě v evropském kontextu. Žáci disponovali omezeným chápáním kulturních a historických souvislostí a nedostatkem bezprostředních kulturních zkušeností [Walterová 2005].

⁴⁰ Právě vytvoření pedagogického modelu evropské dimenze pro české podmínky bylo jedním z hlavních cílů výzkumného projektu, realizovaného v letech 1992-1995 oddělením komparativní pedagogiky ÚPPV. V rámci projektu byla provedena obsahová analýza zahraničních zdrojů a byl vytvořen přehled přístupů a postupů zavádění evropské dimenze do kurikula v určených zemích Evropy [Walterová 1996: 20-21].

⁴¹ Program původně (od roku 1989) sloužil pro účely obnovy polské a maďarské ekonomiky. Následně se stal programem Evropské unie, do nějž byly zahrnuty nově vznikající demokracie. V letech 1993-2001 získala Česká republika z programu PHARE více než 600 mil. EUR (využity mimo jiné i pro oblast vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů [např. Walterová, Ježková 1999: 70; Koucký a kol. 2003].

⁴² Program byl zaměřen především na provádění reformy a modernizace systémů vysokoškolského vzdělávání a jeho institucí, na růst kvality vzdělávání a rozvoj výuky cizích jazyků a mobility studentů a učitelů. Podporuje harmonizaci vysokoškolského vzdělávání s evropskými standardy, vyplývající z Boloňské a Lisabonské strategie [NAEP 2007-2011]. Do programu mohly být zapojeny i země

(Vocational Education and Training). Intenzivnější podoby nabývá zapojení České republiky do aktivit unijní vzdělávací politiky s příchodem nového tisíciletí, v přímé souvislosti s chystaným vstupem země do Evropské unie. Od roku 2002 začali působit čeští zástupci v Evropské komisi a o rok později byl na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ustaven *Odbor evropské integrace a programů Evropské unie*.⁴³ V téže době začala Česká republika reflektovat cíle stanovené v rámci Lisabonské strategie.

3.2 Rozvoj evropské dimenze v ČR prostřednictvím mezinárodních a interkulturních programů

Vstup do EU umožnil České republice mimo jiné čerpat finanční prostředky, které jsou přerozdělovány prostřednictvím unijních strukturálních fondů; pro oblast vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů hraje nejvýznamnější roli **Evropský sociální fond (ESF)**. V současné době přispívá tento fond k realizaci **Operačního programu Vzdělávání a konkurenceschopnost (OP VK)**, který je koncipován pro roky 2007-2013 (jednou z dílčích aktivit OP VK je např. *EU peníze školám*, podporující mimo jiné výuku cizích jazyků na školách).

Ať již prostřednictvím ESF či jiných fondů nebo institucí se ČR v průběhu posledních dvou desetiletí zapojila do široké škály vzdělávacích programů a projektů s evropskou dimenzí. Poměrně komplexní přehled těchto aktivit lze vyčíst např. na oficiálních webových stránkách MŠMT,⁴⁴ popř. v pravidelných publikacích informační sítě Eurydice, zaměřených na organizaci vzdělávací soustavy ČR. Tyto publikace již několik let obsahují sekci věnovanou evropské a mezinárodní dimenzi ve vzdělávání [viz např. Evropská komise 2009b]. Nepovažujeme tedy za nezbytné (a v rámci rozsahu této práce ani za možné) uvádět ucelený přehled všech relevantních vzdělávacích aktivit ČR, nicméně pro názornost stručně přiblížíme několik vybraných.

neasociované s EU (více o asociační politice EU viz např. Walterová, Ježková [1999: 7]). V současné době probíhá čtvrtá fáze programu, Tempus IV (2007-2013).

⁴³ Hlavní náplní práce tohoto odboru byla koordinace plnění závazků plynoucích z Dohody o přidružení a z úsilí ČR o členství v EU. Odbor dále zajišťoval harmonizaci českých právních předpisů s právním řádem Evropské unie, účast resortu školství na unijních programech a projektech a přípravu na účast v programech podporovaných se strukturálních fondů po vstupu České republiky do Evropské unie [viz např. příloha Učitelových novin: Koucký a kol. 2003].

⁴⁴ <www.msmt.cz>

Evropa ve škole

Česká republika se jako první ze zemí bývalého socialistického bloku zapojila do projektu **Evropa ve škole**, který je bez přestávky realizován již od roku 1953. Učinila tak v reakci na požadavky zavádět evropskou dimenzi do vzdělávání na počátku 90. let. V současné době nabývá tento projekt podoby mezinárodní výtvarné a literární soutěže, jež se kromě rozvoje uměleckého nadání koncentruje na rozvoj evropského občanství a evropské identity. Soutěž je určena pro žáky všech ročníků základních a středních škol [Skarlantová 1996: 171-172; viz také www.evropaveskole.cz].

V probíhajícím školním roce 2010/2011 vyhlásilo MŠMT, již 20. ročník soutěže v České republice. „Základní myšlenkou je propagovat mezi dětmi, žáky, studenty a učiteli ideje vzájemné sounáležitosti evropských zemí a podporovat v nich pocit spoluodpovědnosti za osud Evropy. Důraz je kladen na výchovu k evropanství a k demokratickému evropskému myšlení.“ [NIDM MŠMT 2010: 1]. Jak upozornila Jana Skarlantová [1996: 172], projekt Evropa ve škole přesahuje rámec soutěže jako takové tím, že „realizuje neformální, ale o to přitažlivější a úspěšnější výchovu.“

Mládež v akci

Na oblast neformálního vzdělávání s evropskou dimenzí je zacílený také obsah programu EU **Mládež v akci** (viz kap. 2.4.1 a 2.4.2). Oficiální portál programu spravuje Česká národní agentura Mládež, která je součástí sítě více než tří desítek podobných partnerských organizací po celé Evropě a hostí české centrum evropské sítě Eurodesk, jež byla vytvořena za účelem informovat o evropských programech a iniciativách. Národní priority programu Mládež v akci stanovuje Národní institut dětí a mládeže MŠMT (NIDM) na základě zkušeností z minulých let a s ohledem na evropské priority programu. Pro roky 2010-2011 byl mezi prioritní témata zařazen např. rozvoj klíčových kompetencí z oblasti celoživotního učení či podpora aktivit programu v příhraničních oblastech s důrazem na geografickou blízkost účastníků z různých kulturních a jazykových prostředí; ke specifickým národním prioritám v těchto letech patří především podpora projektů v sociálně znevýhodněných regionech (v Karlovarském, Moravskoslezském a Ústeckém kraji) [NIDM MŠMT 2009].

N-large Europe

Projekt **Rozšíření Evropy - Dveře otevřené širší evropské dimenzi** (často se používá jeho originální název *N-Large Europe: Open the Doors to a Broader European Dimension*) je víceletým mezinárodním projektem, obsahově zaměřeným na **formulaci nového jednotného vzdělávacího modulu k tématu evropské dimenze ve vzdělávání**. Cíle čtyřletého projektu, započatého v roce 2002 pod záštitou programu Erasmus, byly dvojí: **afektivní**, vztahující se k prostředí výuky (které je pokud možno interkulturní a tedy umožňuje vzájemnou reflexi identity národní a evropské) a **kognitivní**, zaměřené na znalost kulturních, historických a vzdělávacích kontextů s ohledem na země původu účastníků nebo na rozbor evropské dimenze ve školních učebnicích [Seebauer, Janík 2003: 17]. Česká republika, konkrétně pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, se do projektu zapojila prostřednictvím *Ústavu výzkumu a rozvoje školství* ještě před vstupem do EU spolu s dalšími kandidátskými zeměmi. Stala se tak jednou z 11 partnerských zemí, které se zapojily do třítydenního výměnného studentského pobytu v roce 2002. Velká část pobytu byla zaměřena na rozvíjení pojmů evropská dimenze a evropská identita či na pojetí evropské dimenze v povinném vzdělávání [Ježková, Novotná: 2003]. Výstupem projektu N-Large Europe je sborník „*Evropská dimenze v teorii a praxi školy: studijní texty pro kurzy evropských studií.*“

3.3 Evropská dimenze v národním kurikulu

K integraci evropské dimenze do školního výuky docházelo v České republice oficiálně od poloviny 90. let, kdy vznikaly příslušné programy a standardy pro povinné a vyšší sekundární vzdělávání. Evropská tematika byla zařazena především do okruhu kmenového učiva oblasti historie, geografie a člověk a společnost/základy společenských věd [více viz např. Evropská komise 2009b: 345-347].

Důležitým podnětem pro začleňování evropské dimenze do českého vzdělávacího systému byl vznik tzv. **Bílé knihy**, tj. **Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice** v roce 2001. Dokument věnuje nemalou pozornost právě evropské a mezinárodní spolupráci ve vzdělávání; plánované mezinárodní aktivity České republiky v oblasti vzdělávání lokalizuje do čtyř klíčových oblastí [MŠMT 2001: 30-31]:

- *Plnění úkolů a závazků vyplývajících z úsilí České republiky o plné členství*, především s důrazem na bilaterální dohody pro mobilitu studentů a jejich examinaci, uznávání kvalifikací;
- *Spolupráce s členskými zeměmi EU a přidruženými zeměmi*, např. na činnostech, které jsou zaměřeny na uplatňování evropské dimenze ve vzdělávání (především výukou a šířením jazyků členských států), či na podporu výměn a mobility žáků a učitelů (hlavně prostřednictvím usnadnění uznávání akademických diplomů);
- *Programy evropské spolupráce a mobility*, jež představují účinné nástroje podporující kooperaci členských a kandidátských zemí;
- *Příprava na využívání strukturálních fondů Evropské unie*, především Evropského sociálního fondu, zaměřeného na rozvoj lidských zdrojů v zemích EU.

Nejen tyto, ale i další obecné cíle vzdělávací soustavy vymezené v Bílé knize byly později integrovány do nově formulovaného **národního kurikula** (tj. státního programu vzdělávání).⁴⁵ Je důležité si uvědomit podstatu změn, které s sebou nové pojetí kurikula přináší a hodnotu těchto změn pro integraci evropské dimenze. Důležitým krokem byl především odklon od dosavadních zavedených rigidních výukových postupů, jež kladly na žáky požadavky osvojit si maximální objemu faktů. Současná úprava předpokládá **„vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot“** [MŠMT 2002: 38]. Právě pojetí klíčových kompetencí, jak je definováno např. v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR,

⁴⁵ V krátkosti připomeňme, že **národní kurikulum** představuje jednu ze tří úrovní vzdělávacích programů, definovaných novým školským zákonem z roku 2004 (v platnosti od roku 2005). Jeho zpracování náleželo do kompetencí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a dalších účastníků vzdělávání. Jeho obsah odráží stěžejní principy kurikulární politiky ČR a humanistické a demokratické hodnoty, na nichž je vzdělávání založeno a které mají být dále reprodukovány. Národní kurikulum stanovuje obecné cíle vzdělávání a především tzv. **klíčové kompetence**. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ [VÚP 2005: 6]. Více informací o pojmu klíčové kompetence v evropském kontextu viz např. publikaci *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education*, vydanou v roce 2002 (Eurydice).

Další úroveň kurikulárních programů představují **rámcové vzdělávací programy** (RVP), specifikující požadavky pro jednotlivé obory a stupně vzdělávání a určují pravidla pro tvorbu **školních vzdělávacích programů** (ŠVP). Ty jsou návodem pro jednotlivé školy, jakým způsobem mají žáky vzdělávat. [MŠMT 2001: 37-38] Přechod od společných osnov pro všechny školy k tomuto víceúrovňovému systému vzdělávacích programů se označuje pojmem školská, neboli **kurikulární reforma**. Reforma probíhá od roku 2005, kdy byly schváleny první RVP (vyučování podle příslušných ŠVP začalo v roce 2007 a zavádění nových ŠVP by mělo trvat do roku 2012). Více informací viz webový portál MŠMT <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>

„vychází z obecně sdílených představ evropské i naší společnosti o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho spokojenému a úspěšnému životu“ [MŠMT 2007: 22].

Vedle samotného procesu učení se v centru pozornosti nově ocitá také **rozvoj studijních dovedností** (tedy naučit se poznávat, využívat nové informační a komunikační technologie, pracovat s informacemi, kriticky myslet, kooperovat s druhými atd.). Nové pojetí kurikula dále předpokládá zvýšený **důraz na výuku cizích jazyků**, přičemž se předpokládá ovládnutí dvou cizích jazyků v průběhu vzdělávacího procesu. Kromě **nové struktury vyučovaných předmětů a nových forem výuky** (integrace jednotlivých předmětů, vznik průřezových témat atd.) dochází rovněž k **uplatňování nových, z našeho pohledu klíčových, témat, jako je téma evropské integrace, multikulturní výchovy atd.** [MŠMT 2002]. Důležité je, že zatímco standardy vzdělávání a příslušné vzdělávací programy, zmíněné výše, odrážejí evropskou dimenzi pouze okrajově, nově vzniklé rámcové programy řadí zavádění evropské dimenze mezi priority.

3.3.1 Evropská dimenze v povinném vzdělávání

Ve zbývající části kapitoly zaměříme pozornost primárně na úroveň **povinného** (tedy primárního a nižšího sekundárního) vzdělávání, kterou prochází až na výjimky všichni čeští žáci. Uvedené informace nám poslouží jako nepostradatelná součást kontextuálního rámce empirické analýzy, jejímž předmětem budou občanské postoje, znalosti a aktivity související s evropskou dimenzí u českých žáků v předposledním ročníku povinného vzdělávání (tj. v 8. ročníku).

Jak jsme již naznačili, tematika evropské dimenze prostupuje českým kurikulem za prvé jako součást konkrétních vzdělávacích oblastí a za druhé v podobě průřezových témat. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), upravující obsah vzdělávání jak pro základní školy, tak pro nižší stupeň víceletých gymnázií, lokalizuje rozvoj „kompetencí evropského občana“ především do oblastí:

- **Člověk a jeho svět,**
- **Člověk a společnost** (a jeho oborů *dějepis* a *výchova k občanství*),
- **Člověk a příroda** (a jeho oboru *zeměpis/geografie*),
- **Jazyk a jazyková komunikace** (a jeho oborů *cizí jazyk* a *další cizí jazyk*),
- **Informační a komunikační technologie,**

- **Umění a kultura.**

Klíčovými průřezovými tématy jsou potom

- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,**
- **Multikulturní výchova,**
- **Výchova demokratického občana.**

Na obrázcích č. 1 a 2 můžeme vidět, nakolik se různá témata evropské dimenze vyskytují v jednotlivých vzdělávacích oblastech a jejich oborech. Je třeba zdůraznit, že uvedené schéma obsahuje pouze ty fragmenty vzdělávacích obsahů, cílů a navrženého učiva, které nějakým způsobem odrážejí zde diskutovanou tematiku evropské dimenze a evropského občanství.

Z obrázků je patrné, zda byly jednotlivé oblasti vytvořeny pro 1. stupeň (primární) nebo 2. stupeň (nižší sekundární) povinného vzdělávání. Ukazují také, do kterých oblastí pronikají zmíněná průřezová témata.

Zavádění průřezových témat odráží požadované tendence integrovat obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí a předávat žákům informace v širších mezioborových souvislostech. RVP ZV obsahuje specifické návody, jak tato průřezová témata zavádět do jednotlivých vzdělávacích oblastí a vymezuje přínos tématu jak k rozvoji vědomostí, dovedností a schopností žáků, tak k rozvoji postojů a hodnot. Praktické způsoby realizace těchto témat jsou potom v kompetenci jednotlivých škol (tvůrců školních vzdělávacích programů), které však musí zaručit, že žákům během studia zprostředkuje všechny tematické okruhy průřezových témat.

Obrázek 1: Evropská dimenze v národním kurikulu ČR na úrovni povinného vzdělávání

	Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor	PT ¹
1. STUPEŇ	<p>ČLOVĚK A JEHO SVĚT</p> <p>Oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život.</p> <p>Relevantní cíle Poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi; tolerantní chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití; plnění povinností a společných úkolů</p> <p>Relevantní učivo Naše vlast – domov, krajina, národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly Evropa a svět – kontinenty, evropské státy, EU, cestování Kultura – podoba a projevy kultury, instituce, masová kultura a subkultura Soužití lidí – mezilidské vztahy, komunikace, obchod, firmy, zájmové spolky, politické strany, pomoc nemocným, sociálně slabým, společný „evropský dům“ Základní globální problémy – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí</p>		<p>Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech</p> <p>Multikulturní výchova</p> <p>Výchova demokratického občana</p>
	<p>ČLOVĚK A SPOLEČNOST</p> <p>Oblast vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech. Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležetosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována. Důležitou součástí je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot.</p> <p>Relevantní cíle - rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů tvořících rámec každodenního života; poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních - rozvíjení úcty k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům, respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštěnostem) lidí, skupin i různých společenství - získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU a ve světě, rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti - utváření pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost - rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společenství, utváření a upevňování vědomí přináležetosti k evropské kultuře</p> <p>DEJEPIS - hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti - důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů - významně se bere zřetel k základním hodnotám evropské civilizace</p> <p>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ - učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky - rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost - motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti</p>		
2. STUPEŇ	<p>JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE</p> <p>Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Cizí jazyky přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.</p> <p>Relevantní cíle - chápání jazyka jako svěbytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa - zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace - možnost samostatného získávání informací z různých zdrojů a zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření</p> <p>CIZÍ JAZYK DALŠÍ CIZÍ JAZYK Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnání cizího jazyka. Vzdělávání v <i>cizím jazyce</i> směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v <i>dalším cizím jazyce</i> směřuje k dosažení úrovně A1.</p>		
1. a 2. STUPEŇ			

Zdroj: RVP ZV [VÚP 2005]

¹ Průřezové téma

Obrázek 2: Evropská dimenze v národním kurikulu ČR na úrovni povinného vzdělávání – pokračování

	Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor	PT ¹
1. a 2. STUPĚŇ	INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE		Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech Multikulturní výchova
	<p>Umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti - získat elementární dovednosti v ovládání výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě. Vzhledem k narůstající potřebě osvojení si základních dovedností práce s výpočetní technikou byla vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie zařazena jako povinná součást základního vzdělávání na 1. a 2. stupni. Získané dovednosti jsou v informační společnosti nezbytným předpokladem uplatnění na trhu práce i podmínkou k efektivnímu rozvíjení profesní i zájmové činnosti.</p>		
	UMĚNÍ A KULTURA		
	<p>Přibližuje kulturu jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddelitelnou součást každodenního života</p> <p>Relevantní cíle - pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace - chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence; učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy; rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a utváření hierarchie hodnot - uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; tvořivý přístup ke světu, možnost aktivního překonávání životních stereotypů a obohacování emocionálního života</p>		
	ČLOVĚK A PŘÍRODA		
	<p>V této vzdělávací oblasti dostávají žáci příležitost poznávat přírodu jako systém, jehož součástí jsou vzájemně propojeny, působí na sebe a ovlivňují se. Na takovém poznání je založeno i pochopení důležitosti udržování přírodní rovnováhy pro existenci živých soustav, včetně člověka. Vzdělávací oblast také významně podporuje vytváření otevřeného myšlení (přístupného alternativním názorům), kritického myšlení a logického uvažování.</p> <p>Relevantní učivo Globalizační společenské, politické a hospodářské procesy – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa, sídelní systémy, urbanizace, suburbanizace Vztah příroda a společnost – trvale udržitelný život a rozvoj, principy a zásady ochrany přírody a životního prostředí, chráněná území přírody, globální ekologické a environmentální problémy lidstva</p>		<p>Zeměpis (geografie) Umožňuje žákům postupně odhalovat souvislosti přírodních podmínek a života lidí i jejich společenství v blízkém okolí, v regionech, na celém území ČR, v Evropě i ve světě.</p>

Zdroj: RVP ZV [VÚP 2005]

¹ Průřezové téma

Vzhledem k důležitosti obsahu uvedených průřezových témat z hlediska integrace evropské dimenze do českého kurikula si je nyní představíme podrobněji.

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je jedním z nejlépe uchopitelných elementů českého národního kurikula, v němž lze identifikovat mnoho aspektů evropské dimenze. Téma je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který byl schválen v srpnu roku 2005 a podle nějž, respektive podle příslušných školních vzdělávacích programů, začaly školy vyučovat od 1. září 2007.

Téma je koncipováno tak, aby ve vědomí a jednání žáků podporovalo tradiční evropské hodnoty, jako je humanismus, uplatňování práva, osobní zodpovědnost, kritické myšlení a jiné. „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, integruje a prohlubuje poznatky a umožňuje uplatnit dovednosti, které si žáci osvojili v jednotlivých vzdělávacích oborech.“ [VÚP 2005: 87]. Na prvním stupni, tedy na úrovni primárního vzdělávání, poskytuje příležitost k implementaci tohoto tématu výše zmiňovaná vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** (vychází ze znalostí a zkušeností žáků z jejich běžného života), na druhém stupni potom tuto úlohu přebírá oblast **Člověk a společnost** (integruje nabyté znalosti z oborů historie a geografie, prohlubuje porozumění v evropském kontextu) a jeho obor **Výchova k občanství** (důraz na sociální, právní, ekonomické a kulturní souvislosti v evropské a globální dimenzi, objasnění vazeb mezi místní, národní, evropskou a celosvětovou úrovní jednání a rozhodování). Následující vzdělávací oblasti jsou rovněž relevantním polem působnosti pro naše průřezové téma: **Člověk a příroda** (vysvětluje globální vlivy na životní prostředí) a **Jazyk a jazyková komunikace** (zdůrazňuje význam cizích jazyků pro mobilitu, pro používání originálních zdrojů při poznávání evropské kultury), **Informační a komunikační technologie** (umožňuje získávat informace o cizích zemích a Evropě a příslušných událostech), **Umění a kultura** (rozvíjí vztah ke světové a evropské kultuře) [ibid.: 87].

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se rovněž uskutečňuje prostřednictvím tzv. tematických okruhů, jež mají podněcovat zájem žáků o Evropu a svět a pomoci jim jasně vymezit obraz Evropy, uvědomit si souvislosti řešení každodenních situací občana s globálními problémy a možnosti utváření vlastní životní perspektivy v evropském prostoru. Následující tematické okruhy byly vytvořeny ve jménu uvedených cílů: **Evropa a svět nás zajímá** (zaměřené např. na zážitky a zkušenosti z Evropy, tradice a zvyky evropských národů, naše sousedy v Evropě), **Objevujeme Evropu a svět** (zahrnující např. státní a evropské symboly, život Evropanů, vztah Evropy a světa) a **Jsme Evropané** (kořeny evropské civilizace, mezníky evropské historie aj.) [ibid.: 88].

Průřezové téma Multikulturní výchova

Problematika multikulturní výchovy, jak jsme objasnili v předcházející kapitole, je jednou z klíčových komponent evropské dimenze ve vzdělávání. V českém kurikulu tvoří samostatné průřezové téma, které stejně jako předchozí zmíněné prostupuje širokou škálou vzdělávacích oblastí a oborů. Průřezové téma Multikulturní výchova bylo zkonstruováno tak, aby žákům napomohlo nejen v poznávání, ale také v porozumění diverzitě různých kultur, tradic a hodnot. „Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.“ [VÚP 2005: 89]. Vedle toho je zacílené na rozvoj smyslu pro spravedlnost, solidaritu a především tolerance vůči rostoucí sociální a kulturní diverzitě. Specifickým způsobem působí jak na většinové, tak menšinové etnikum s cílem nacházet společná východiska pro spolupráci a vzájemný respekt. Vzájemnou komunikaci a porozumění ve velké míře podporují vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost a Umění a kultura**. Mnohé aspekty multikulturní výchovy vycházejí ze vzdělávacího oboru **Zeměpis** (oblast Člověk a příroda) [ibid.: 89].

Přínos tématu pro rozvoj vědomostí, dovedností a schopností žáka tak, jak ho definuje RVP ZV, spočívá např. v rozvoji dovedností orientovat se v pluralitní společnosti, schopností přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti atd. V oblasti postojů a hodnot by téma mělo podporovat toleranci, vědomí vlastní identity, angažovanost při potírání diskriminace aj. [ibid.: 89-90].

Průřezové téma Výchova demokratického občana

Další a v našem případě i poslední klíčové průřezové téma z perspektivy evropské dimenze ve vzdělávání (s ohledem na rozvoj evropského občanství) je téma Výchova demokratického občana. Není překvapivé, že se téma explicitně nevyjadřuje k evropskému občanství a angažovanosti v událostech a aktivitách probíhajících na evropské úrovni, nicméně svým obsahem významně přispívá k rozvoji požadovaných kompetencí evropského občana.

V RVP ZV se hovoří o rozvoji tzv. občanské gramotnosti, tj. způsobilosti orientovat se problémech otevřené demokratické společnosti a tyto problémy konstruktivně řešit s ohledem na druhé a s vědomím vlastních práv a povinností, svobod a odpovědností. K realizaci průřezového tématu je nezbytné působení na celkové klima

školy a třídy, jež by se mělo nést v demokratickém duchu a vytvářet tak vhodné podmínky pro to, aby zde žáci měli možnost diskutovat, podílet se na rozhodování atd. V oblasti vědomostí a dovedností téma přispívá mimo jiné k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv, k participaci na rozhodnutích celku a vědomí vlastní odpovědnosti za takové jednání; v oblasti postojů potom žákům umožňuje posuzovat společenské události a problémy v různých perspektivách (lokální, národní, evropské, globální), vede je k respektování lidských práv a kulturních odlišností, k solidaritě, samostatnosti a angažovanosti [VÚP 2005: 85-86].

Rozvíjení demokratických postojů a angažovanosti žáků, budoucích dospělých občanů, je podpořeno následujícími tematickými okruhy: **Občanská společnost a škola, Občan, občanská společnost a stát, Formy participace občanů v politickém životě, Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování** [ibid.: 86].

ČÁST EMPIRICKÁ

V předcházející části jsme ukázali, že pojem evropská dimenze ve vzdělávání zahrnuje širokou škálu legislativních opatření, iniciativ, doporučení a vzdělávacích aktivit v oblasti formálního i neformálního vzdělávání a výchovy. Česká republika se začala zapojovat do evropských vzdělávacích aktivit v 1. polovině 90. let minulého století, přičemž intenzivnější zavádění evropské dimenze přišlo s chystaným přistoupením země do EU. V současné době je evropská dimenze nejen integrální součástí českého vzdělávacího kurikula, ale zahrnuje též široké spektrum doprovodných programů, projektů či soutěží zacílených na rozvoj občanských a interkulturních kompetencí žáků.

1 Cíle výzkumu

Cílem následující empirické části práce je prozkoumat takové reálné občanské postoje, znalosti a aktivity žáků 8. ročníků základních škol či odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v ČR, které nám pomohou utvořit si obrázek o tom, nakolik se u českých žáků daří rozvíjet požadované kompetence související s evropským občanstvím a nakolik lze u českých žáků identifikovat pocit evropské sounáležitosti. Naším úkolem bude nejen popsat relevantní výsledky českých žáků, jež byly získány v Mezinárodní studii občanské výchovy ICCS 2009, ale především tyto výsledky vysvětlit. Bude nás přitom zajímat, **1.** do jaké míry lze variabilitu výsledků českých žáků připsat jejich individuálním charakteristikám a **2.** do jaké míry je tato variabilita ovlivněna rozdíly mezi školami, jež žáci navštěvují.

Pro tento účel byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Do jaké míry se čeští žáci účastní mezinárodních a interkulturních aktivit a jaké příležitosti jim k tomu dává škola?

Zaměříme se na účast žáků v nejrůznějších aktivitách kulturního a interkulturního charakteru v ČR a v cizině. Dále bude sledováno, nakolik škola z pohledu žáků umožňuje účast na takovýchto aktivitách.

2. *Jaké jsou reální znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii?*

Zde se zaměříme na znalosti vybraných evropských institucí, evropské politiky a především na znalost práv vyplývajících ze statusu evropského občanství.

3. *Nakolik se daří u českých žáků rozvíjet kompetence spojované s evropským občanstvím?*

Zde budou sledovány jazykové znalosti, postoje žáků vůči učení cizím jazykům a postoje vůči imigrantům z jiných evropských zemí v ČR.

4. *Do jaké míry lze u českých žáků identifikovat pocit evropské identity a sounáležitosti?*

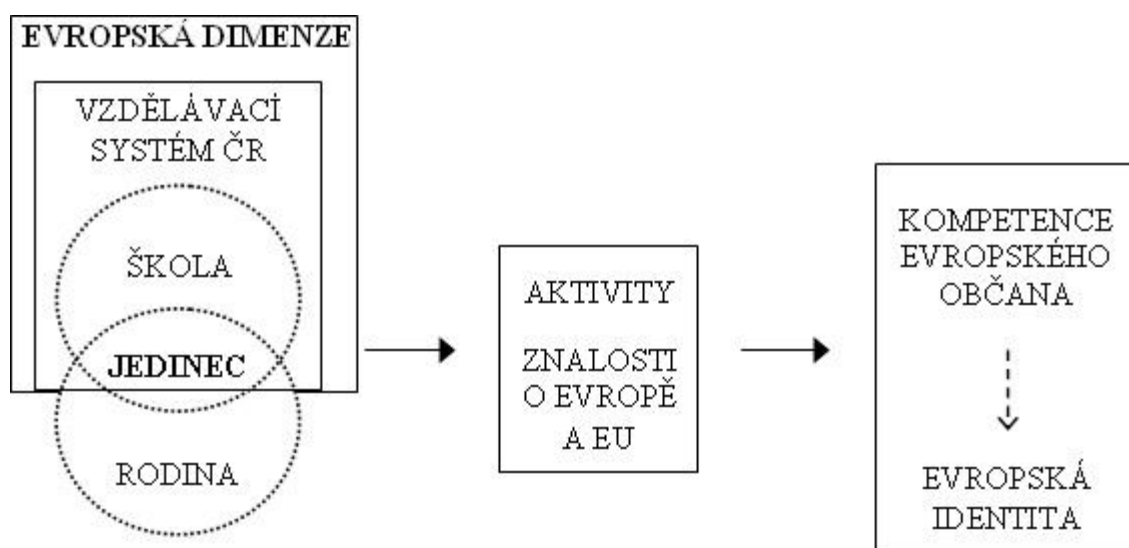
Sledovány budou postoje vůči Evropě a EU, míra přináležitosti k Evropě či vztah evropské a národní identity. Vedle toho bude zjišťováno, zda existuje vztah mezi pocitem evropské identity a kompetencemi spojovanými s evropským občanstvím, diskutovanými v rámci výzkumné otázky 3.

2 Teoretický model

Na základě toho, co již víme o evropském občanství a evropské dimenzi ve vzdělávání, byl zkonstruován schématický model předpokládaného působení vybraných vlivů na rozvoj kompetencí souvisejících s evropským občanstvím a na pocit evropské identity a sounáležitosti.

Na první úrovni modelu figuruje jedinec-žák s určitými individuálními charakteristikami a rodinným zázemím (kulturní a materiální indikátory), který navštěvuje 8. ročník základní školy a nebo primu či tercii víceletého gymnázia. Předpokládejme, že škola a rodina jsou přímými zprostředkovateli informací, k nimž patří mimo jiné i fakta o Evropě a EU a že tato dvě prostředí navíc ovlivňují to, nakolik si žáci tyto znalosti osvojují. Z pohledu evropské dimenze ve vzdělávání je žádoucí, aby byli žáci podněcováni k aktivní participaci na výměnných pobytech, programech mobility a rozmanitých kulturních akcích s multikulturními prvky („AKTIVITY“). Z tohoto úhlu je klíčové, nakolik jednotlivé školy umožňují žákům účastnit se takovýchto aktivit a nakolik jsou žáci kompetentní takové příležitosti využívat (což může být mimo jiné odrazem jejich rodinného zázemí).

Obrázek 3: Model působení evropské dimenze ve vzdělávání



Podstatné je, že zkušenosti, které žáci touto cestou nabývají, mohou být klíčem nejen ke zlepšení jazykových dovedností, ale především k rozvíjení porozumění odlišným kulturám a způsobům života občanů z jiných evropských zemí („KOMPETENCE EVROPSKÉHO OBČANA“). Navíc lze usuzovat, že tyto zkušenosti mohou umocnit chápání Evropy jako přirozeného prostředí pro život a přispívat tak k prohlubování pocitů přináležitosti k Evropě (viz kap. 2.4).

3 Metodologie

Pro zodpovězení předložených výzkumných otázek bude provedena sekundární analýza dat z Mezinárodní studie občanské výchovy ICCS 2009. Pro širší interpretaci výsledků budou okrajově použity také výsledky z šetření Eurobarometr 71, který byl taktéž proveden v roce 2009.

3.1 Představení výzkumů ICCS a Eurobarometr 71

Mezinárodní studie občanské výchovy (International Civic and Citizenship Study, dále jen ICCS), byla provedena v letech 2007-2010 Mezinárodní asociací pro

vyhodnocování výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, dále jen IEA) a jejím cílem bylo **prozkoumat způsoby, jak jsou mladí lidé v různých zemích připravováni a zároveň připraveni na převzetí role občanů**. ICCS vycházel z premisy, že příprava žáků na role občanů zahrnuje rozvoj příslušných **znalostí**, pozitivních **postojů** vůči občanství a **participace** na aktivitách souvisejících s občanskou výchovou. Vedle těchto stěžejních aspektů studie ICCS zkoumala rovněž rozdíly ve výsledcích občanského vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi a zjišťovala, nakolik tyto rozdíly souvisí s osobními charakteristikami žáků, se školním kontextem či kontextem širšího společenství a s národními charakteristikami.

ICCS byl postaven na předchozí studii občanské výchovy IEA s názvem CIVED (Civic Education Study, 1999) a v podstatě reaguje na výzvy vzdělávání mladých lidí v 21. století. Svým rozsahem představuje ICCS největší mezinárodní výzkum občanské výchovy, který byl kdy proveden; pro představu uveďme, že v rámci studie byla sebrána data od 140 000 žáků 8. ročníků⁴⁶ ze 38 zemí světa (tedy i z mimoevropských zemí).⁴⁷ Žákovská data byla doplněna o kontextuální informace získané od více než 60 000 učitelů, více než 5 000 ředitelů a od ředitelů národních výzkumných center.⁴⁸

V České republice byl výzkum ICCS koordinován Ústavem pro informace ve vzdělávání. Zúčastnilo se ho 4600 žáků ze 147 náhodně vybraných škol (v rámci každé školy se do testování zapojili všichni žáci 8. tříd, resp. prim nebo tercií v případě víceletých gymnázií).

Výzkum **Eurobarometr 71** je jedním ze série výzkumů *Eurobarometr*, realizovaných Evropskou komisí za účelem zmapovat názorové klima a postoje občanů členských a kandidátských zemí Evropské unie vůči otázkám souvisejících s evropským občanstvím. Eurobarometr 71 (resp. jeho hlavní šetření), byl proveden v roce 2009 ve 27 zemích Evropské unie a 3 zemích kandidátských a zabýval se tím, jak evropští občané vnímají Evropskou unii s ohledem na současnou a budoucí situaci. Mimo jiné sledoval otázky související s evropskou a národní identitou.

⁴⁶ Cílovou populací byli žáci 8. ročníků (přibližně 14letí žáci). V případě, že průměrný věk v tomto ročníku nepřesáhl 13,5 let, byl testován 9. ročník. Jednalo se tedy o úroveň nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) dle mezinárodní klasifikace.

⁴⁷ Výzkumu se zúčastnilo 26 zemí z Evropy, 5 zemí z Asie, 6 z Latinské Ameriky a 1 z oblasti Austrálie

⁴⁸ Více informací viz. IEA [2007]; Schulz a kol. [2010], nebo <www.iea.nl> a <www.uiv.cz>

3.2 Výzkumné instrumenty

Sběr data byl v rámci ICCS proveden metodou standardizovaného dotazníkového šetření za použití těchto výzkumných nástrojů: mezinárodní žákovský test znalostí, mezinárodní žákovský dotazník, regionální modul, dotazník pro učitele a školní dotazník pro ředitele. Pro účely naší analýzy bude využito primárně informací z regionálního, v našem případě evropského modulu⁴⁹ a z mezinárodního žákovského dotazníku.

Evropský modul představoval specifický nástroj výzkumu, který byl vytvořen speciálně pro žáky evropských zemí.⁵⁰ Zařazení evropského modulu nebylo pro evropské země zúčastněné v ICCS povinné; z 26 zemí se rozhodly modul nepoužít dvě země (dodejme, že většina zemí testující evropský modul byla členem Evropské unie). Cílem evropského modulu bylo analyzovat žákovské znalosti, postoje a chování související s občanstvím v evropském kontextu. Pro tyto účely byl modul koncipován tak, že jeho první část (**evropský vědomostní test**) byla zaměřena na znalosti žáků v oblasti Evropské unie a jejích institucí, zákonů a politiky a měny. Postojově orientovaná druhá část (**evropský dotazník**) se potom více zaměřovala na evropské občanství a identitu, interkulturní vztahy v Evropě, výuku evropských jazyků atd. [více viz např. Křečková 2010; Kerr a kol. 2010]. Přesné znění vybraných položek evropského modulu, které byly použity v analýze, jsou obsahem přílohy 1.

Mezinárodní žákovský dotazník byl určen ke shromáždění informací o žácích a jejich rodinném zázemí (imigrantský původ, vzdělání a povolání rodičů atd.) a dále zkoumal občanské postoje a chování žáků (přítomné i předpokládané budoucí chování).

3.3 Popis proměnných a škál užitých v analýze

Jak již bylo řečeno, pro účely analýzy budou využity vybrané položky z mezinárodního žákovského dotazníku a z evropského dotazníku a vědomostního testu. Jednotlivé instrumenty obsahovaly baterie otázek či samostatné otázky, převážně Likertova typu.

⁴⁹ Kromě evropského modulu byly v ICCS použity moduly asijský a latinskoamerický pro testování v příslušných světových regionech. Cílem těchto modulů bylo především odhalit specifika občanských znalostí a postojů žáků v těchto oblastech [více viz Křečková 2010].

⁵⁰ Modul byl testován v těchto zemích: Anglie, Belgie (Vlámsko), Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Irsko, Itálie, Kypr, Lichtenštejnsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Malta, Nizozemsko, Polsko, Rakousko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko. Celkem se ho zúčastnilo více než 75 000 žáků ve více než 3 000 školách.

Vybrané proměnné byly použity ke zkonstruování škál s využitím Raschova jednoparametrického IRT modelu (*Item Response Theory, teorie odpovědi na položku*). Škály byly navrženy tak, aby jejich mezinárodní (u položek z mezinárodního dotazníku), resp. evropský (v případě evropského modulu) průměr činil 50 a směrodatná odchylka 10. V některých případech, na něž bude upozorněno, byly zkonstruovány škály s evropským průměrem 500 a směrodatnou odchylkou 100.

Z žákovského dotazníku budou využity informace o **pohlaví žáka** a vybrané indikátory jeho kulturního a materiálního zázemí - **nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a zaměstnanecký status rodičů**. Žáci byli dotazováni, jakého stupně vzdělání (ze šesti nabízených kategorií⁵¹) dosáhli jejich otec a matka. Pro účely analýzy školní úrovně budeme sledovat podíl dětí ve škole, jejichž rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání úrovně ISCED 6, tj. vyšší terciární stupeň vzdělání.⁵² Pro získání informací o zaměstnaneckém statusu rodičů měli žáci odpovídat na otázku, jaké je povolání jejich otce a matky, a pro účely přesné klasifikace na škále ISEI⁵³ žáci popisovali, co rodiče v zaměstnání reálně dělají.

Občanské znalosti žáků o Evropě a EU budou reprezentovány škálou, jež byla zkonstruována na základě informací získaných pomocí evropského vědomostního testu v těchto oblastech: EU a její instituce, EU a její zákony a politika, evropská měna (peníze) euro. Mezinárodní průměr škály byl stanoven na 500 bodů se směrodatnou odchylkou 100. *Hodnota škály evropských občanských znalostí byla získána za pomoci použití pěti tzv. plausible values (tj. náhodných hodnot zvolených z nejpravděpodobnějšího rozdělení výsledků pro každého žáka), které byly zprůměrovány.*

Dále budeme pracovat s položkami z evropského testu. Test obsahoval baterii otázek zjišťujících, nakolik se žáci účastní nejrůznějších mezinárodních či interkulturních aktivit (kulturní či sportovní akce v ČR a v cizině, akce v rámci partnerství měst, výměnné programy, školní či soukromý výlet do jiné evropské země atd., viz příloha 1). Žáci volili odpověď z těchto možností: „ano, účastnil/a jsem se v posledních 12 měsících“, „ano, účastnil/a jsem se, ale dříve než před rokem“, „ne, toho jsem se nikdy

⁵¹ vysoká škola; nástavbové studium; střední škola nebo učební obor s maturitou; učební obor bez maturity; 2. stupeň základní školy; ukončený 1. stupeň základní školy; nedokončený 1. stupeň základní školy.

⁵² Dle mezinárodní klasifikace. Z obou rodičů žáka bude vždy vybrán dotýčný s vyšším dosaženým vzděláním

⁵³ Rozpětí škály ISEI (Mezinárodní index socioekonomického statusu zaměstnání) je 16 až 90 bodů. Vyšší skóre naznačuje vyšší zaměstnanecký status. Kódování zaměstnání bylo v České republice provedeno nejprve na základě klasifikace ISCO-88 a poté převedeno na hodnoty škály ISEI.

nezúčastnil/a“. Všechny položky z baterie byly následně použity pro vytvoření škály **evropské participace** (pro účely vícerozměrné analýzy budeme hovořit o účasti na evropských aktivitách).

Součástí evropského dotazníku byly dále otázky zaměřené na roli školy jakožto zprostředkovatele nejrůznějších mezinárodních a interkulturních znalostí a zkušeností. Žáci byli např. dotazováni, nakolik jim jejich škola dává příležitost navštívit jiné evropské země, setkat se s mladými lidmi z jiných evropských zemí, dozvědět se něco o životě, práci, kultuře, sportu či politice a hospodářství jiných evropských zemí (viz příloha 1). Žáci odpovídali mírou souhlasu/nesouhlasu s jednotlivými výroky. Na základě příslušných položek vznikla škála **příležitosti k mezinárodním zkušenostem ve školách**.

Ke zjišťování **jazykových kompetencí** žáků byly použity dvě autoreflexivní otázky. U první z nich byli žáci požádáni, aby posoudili, zda se dokáží domluvit nebo porozumět některým z jazyků používaných v jiných evropských zemích. V případě kladné odpovědi měli žáci posoudit, jak dobře se tímto jazykem dokáží s jinými lidmi domluvit („velmi dobře“, „dobře“ a „nepříliš dobře“). Do analýzy bude rovněž zahrnuta škála *postoje žáků vůči studiu evropských jazyků*, zkonstruovaná na základě baterie šesti otázek. Otázky zjišťovaly, nakolik je pro žáky znalost cizího jazyka důležitá, když chtějí cestovat nebo jet na prázdniny někam do Evropy, pracovat nebo studovat v jiné evropské zemi, při hledání zaměstnání ve své zemi. Žáci dále posuzovali, do jaké míry dle jejich názoru pomáhá lidem znalost cizího jazyka porozumět kultuře jiných evropských zemí, zda by se všichni mladí lidé z Evropy měli učit alespoň dva cizí evropské jazyky a zda by školy měly dávat mladým lidem více příležitostí k učení cizích jazyků používaných v jiných evropských zemích. Všechny výroky žáci hodnotili na škále „rozhodně nesouhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně souhlasím“.

Cílem dotazníku bylo rovněž prozkoumat postoje žáků vůči imigrantům z jiných evropských zemí. Míra tolerance a podpory principů rovnosti a spravedlnosti byla zkoumána prostřednictvím baterie pěti otázek, z nichž byla následně odvozena škála *postoje vůči rovným příležitostem pro imigranty*. Žáci vyjadřovali míru souhlasu/nesouhlasu s výroky o rovných právech občanů jiných evropských zemí, kteří přicházejí do ČR. Posuzovali, zda by tito lidé měli mít stejné příležitosti jako Češi bez ohledu na svůj etnický nebo rasový původ, své náboženské vyznání, svůj rodný jazyk, bez ohledu na to, zda přišli z bohaté či chudé země a jakého vzdělání dosáhli.

Evropský dotazník obsahoval rovněž baterii devíti výroků, jejichž cílem bylo zjistit, nakolik se žáci identifikují s Českou republikou, Evropou, Evropskou unií a světem. Žáci se vyjadřovali k jednotlivým výrokům na škále „rozhodně nesouhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“. Prvních pět položek se týkalo přináležitosti k Evropě a světu („*Cítím se být Evropanem/Evropankou*“; „*Jsem hrdý/hrdá na to, že žiji v Evropě*“; „*Cítím se být součástí Evropy*“; „*Cítím se být v první řadě obyvatelem/obyvatelekou Evropy a teprve potom obyvatelem/obyvatelekou světa*“; „*Mám toho více společného s mladými lidmi z evropských zemí než s mladými lidmi ze zemí ležících mimo Evropu*“). Těchto pět položek bylo následně použito pro zkonstruování škály **pocit evropské identity a sounáležitosti**. Další položky z této baterie zkoumaly pocit sounáležitosti s Evropskou unií, Českou republikou a s regionem střední Evropa (viz příloha 1).

Z výzkumu Eurobarometr 71 využijeme otázky zjišťující, do jaké míry se respondent cítí být Evropanem (do velké míry/do jisté míry/příliš ne/vůbec ne), a co tvoří základ evropské identity (respondenti vybírali z nabízených odpovědí, přičemž mohli označit více než jednu možnost).

3.4 Metody analýzy dat

V České republice byly v rámci výzkumu ICCS získány informace od 4600 žáků ze 129 základních škol a 18 víceletých gymnázií. Analýza získaných dat bude provedena za pomoci statistických programů **SPSS** (*Statistical Package for the Social Sciences*) a **HLM** (*Hierarchical Linear Model*). Vybrané proměnné a škály z mezinárodního žákovského dotazníku a evropského modulu budou nejprve analyzovány metodami deskriptivní statistiky; pro práci se škálami bude navíc použita dvourozměrná korelační analýza.

Analýza vybraných proměnných bude provedena s použitím metody **víceúrovňového modelování** (*multilevel modeling*). Použití této metody je užitečné tehdy, pracujeme-li s daty s určitou hierarchickou strukturou, která naznačuje provázanost jednotlivých pozorování na jednotlivých úrovních (a z tohoto důvodu brání

užití klasické regresní analýzy, jenž předpokládá nezávislost pozorování).⁵⁴ Z tohoto hlediska je použití víceúrovňové modelování vhodné právě pro studie ze sociologie vzdělání. Dotazujeme-li se všech žáků určitého ročníku jedné školy, bude platit, že žáci této školy mají vzájemně více společného ve srovnání se žáky z jiných škol [Soukup 2006: 990; Snijders 2003: 674]. Cílem víceúrovňového modelování je odhadnout hodnotu závislé proměnné na základě funkcí prediktorů na více než jedné úrovni [Luke 2004: 9], tj. v našem případě na úrovni žáků (mikroúroveň) a na úrovni školy (makroúroveň). Jsme tak schopni modelovat zjištěné vztahy a rozdílnosti na obou úrovních, tj. můžeme určit, nakolik lze rozdíly ve vybraných znalostech a postojích připsat individuálním rozdílům mezi žáky a nakolik jsou způsobeny rozdíly mezi školami. Další nespornou výhodou metody víceúrovňového modelování je možnost zobecnění výsledků na celý základní soubor, tj. na všechny školy a žáky v České republice [více viz Soukup 2006: 993-994].

4 Výsledky empirické studie

4.1 Socio-demografické charakteristiky výběrového souboru

Jak bylo uvedeno výše, do výzkumu ICCS se v České republice zapojilo na 4600 žáků ze 147 škol. Pro účely budoucí analýzy na tomto místě stručně představíme základní socio-demografické charakteristiky nejprve na úrovni žáků a následně na úrovni škol. Za důležitou rozlišovací charakteristiku považujeme **pohlaví**; jako klíčové indikátory kulturního a materiálního zázemí žáků potom uvažujeme **nejvyšší dosažené vzdělání rodičů** a **zaměstnanecský status rodičů** klasifikovaný na škále ISEI. Domníváme se, že tyto charakteristiky mohou napomoci vysvětlit část variability výsledků žáků na obou úrovních.

Proporce dívek a chlapců účastnících se výzkumu ICCS v ČR byla následující: 54 % chlapců a 46 % dívek. Průměrný zaměstnanecský status rodičů na škále ISEI je 47

⁵⁴ Víceúrovňové modelování spočívá na metodě regrese, která je uzpůsobena hierarchickému uspořádání dat. Hlavním modelem je hierarchický lineární model (*hierarchical linear model, HLM*). Pro podrobnější informace viz např. Snijders [2003: 673-675].

se směrodatnou odchylkou 14. Podíváme-li se na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, ukáže se, že necelá jedna třetina (27 %) dotazovaných žáků má rodiče, z nichž alespoň jeden dosáhl stupně ISCED 6.

Na úrovni škol byly shledány rozmanité proporce chlapců a dívek; ve škole s nejvyšším podílem chlapců byla proporce 83 % chlapců a 17 % dívek. Ve škole s nejvyšším podílem dívek představovaly dívky 75 % všech dětí. Na základě analýzy zaměstnaneckého statusu můžeme říci, že se výzkumu zúčastnily školy s průměrným zaměstnaneckým statusem rodičů žáků od 33 do 68 na škále ISEI (tzn. že se výzkumu zúčastnila škola, jejíž děti mají rodiče s průměrným ISEI 33 a na druhé straně škola, jejíž děti mají rodiče s průměrným ISEI 68). Pro větší přehlednost bylo skóre mezinárodního indexu ISEI převedeno na kategorie „nízký“ (hodnota 1), „střední“ (hodnota 2) a „vysoký“ (hodnota 3) zaměstnanecký status.⁵⁵ Průměrná proporce žáků s rodiči vysokým statusem byla 18 %, přičemž byl zaznamenána škola s nulovým podílem a na druhé straně s 80% podílem žáků, jejichž rodiče zaujímají vysoký zaměstnanecký status. S ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání lze konstatovat, že do výzkumu byly zahrnuty školy, jejichž všichni žáci pochází z rodin bez vysokoškolského vzdělání a naopak škola, kde celých 87 % žáků pochází z rodiny, kde alespoň jeden rodič dosáhl vysokoškolského vzdělání.⁵⁶

4.2 Účast na interkulturních a mezinárodních aktivitách

V teoretické části práce jsme ukázali, že evropskou dimenzi ve vzdělávání jakožto nástroj podpory evropského občanství u mladých lidí nelze nahlížet pouze jako integrální součást formálního školního kurikula, nýbrž že svým obsahem zahrnuje širokou škálu aktivit, jež žákům zprostředkovávají nejrůznější interkulturní a mezinárodní zkušenosti. Tyto aktivity jsou z hlediska evropské dimenze klíčové pro utváření evropského vědomí a pro rozvoj patřičných kompetencí evropského občana.

V této části se zaměříme na zodpovězení výzkumné otázky č. 1: *Do jaké míry se čeští žáci účastní mezinárodních a interkulturních aktivit a jaké příležitosti jim k tomu*

⁵⁵ Kategorie „nízký zaměstnanecký status“ zahrnuje hodnoty 16-39, kategorie „střední zaměstnanecký status“ hodnoty 40-59 a kategorie „vysoký zaměstnanecký status“ hodnoty 60-90.

⁵⁶ Na tomto místě je třeba upozornit na fakt, že různé typy škol jsou zkoumány dohromady. Jsme si vědomi existence rozdílností mezi základními školami a víceletými gymnázii především v oblastech materiálního a kulturního zázemí žáků, nicméně analýza tohoto typu odlišností není v této chvíli předmětem našeho zájmu.

dává škola? Vedle základních popisných charakteristik uvedeme také rozdíly mezi typy škol a mezi jednotlivými kraji ČR. Ukážeme, že ačkoli by se dala předpokládat vyšší účast na tomto typu aktivit v krajích sousedících např. s Německem nebo Polskem, nemusí to tak být vždy.

Ve výzkumu ICCS bylo zjištěno, že okolo jedné čtvrtiny všech žáků se v minulosti zúčastnilo **akce, pořádané v místě jejich bydliště, s možností setkat se s lidmi z jiných evropských zemí**, přičemž žáci víceletých gymnázií byli v tomto směru aktivnější, než jejich vrstevníci ze základních škol. Poměrně výrazné rozdíly byly pozorovány mezi jednotlivými kraji. Největší míra aktivity byla zjištěna v Pardubickém (36 %), Ústeckém (32 %) a Karlovarském (31 %) kraji, zatímco nejmenší účast byla zaznamenána v Libereckém kraji (18 %). Stejný podíl žáků potvrdil, že se v minulosti zúčastnil **akce pořádané v rámci partnerství měst**. Zatímco uvedené aktivity žáci prováděli ve dvou třetinách případů více než před rokem, účast na aktivitách typu **výstava, festival či jiná kulturní akce jiné evropské země** byla nejen rozšířenější, ale také aktuálnější. Téměř polovina žáků víceletých gymnázií potvrdila, že se takové kulturní akce někdy zúčastnila. Není překvapivé, že nejvyšší míra účasti na takových akcích byla zjištěna v Hlavním městě Praze a v Karlovarském kraji, tedy v regionech s větší koncentrací kulturních i multikulturních příležitostí. Obdobných událostí, avšak v jiné evropské zemi, se v minulosti zúčastnila jedna třetina všech žáků. Nejvíce žáků, kteří navštívili cizinu za tímto účelem, bylo z Karlovarského kraje (téměř polovina všech žáků). O polovinu nižší účast pak byla zjištěna ve Zlínském kraji (23 % žáků) [více viz Křečková 2010: 75-77].

Podíváme-li se blíže na účast českých žáků na **výměnných pobytech** se žáky z jiných evropských zemí, ukáže se, že se takto zapojila jedna čtvrtina žáků základních škol a jedna pětina žáků víceletých gymnázií, z toho vždy necelá polovina tak učinila v průběhu posledních 12 měsíců. Více než 30% účast byla pozorována v Karlovarském kraji a v Hlavním městě Praze. Naopak pouze 15% účast byla zjištěna v kraji Olomouckém. Vedle toho žáci podnikali **výlety do jiných evropských zemí, pořádané jednak školou a jednak nějakou organizací pro mládež**. Se školou cestovalo do zahraničí okolo 30 % žáků a to bez ohledu na typ školy, který navštěvují. Nejvíce žáků se do ciziny se školou podívalo v krajích Hlavní město Praha a dále v Jihočeském a Libereckém kraji (40 %); nejmenší podíl žáků naopak takto cestoval v Olomouckém kraji (pouze 14 % žáků). Možnosti vycestovat do jiné evropské země s organizací pro mládež v minulosti dle svých slov využilo více než 20 % žáků. V nejmenší míře takto

cestovali žáci ve Zlínském kraji a kraji Vysočina (okolo 15 %); v největší míře naopak žáci Karlovarského a Libereckého kraje (okolo 30 %). V neposlední řadě je třeba zohlednit, nakolik žáci **navštěvují jiné evropské země ve svém volném čase a o prázdninách**, kdy cestují především s rodinou. Velká většina žáků potvrdila, že v minulosti navštívila o prázdninách cizí zemi, přičemž tři čtvrtiny žáků víceletých gymnázií a polovina žáků základních škol tak učinily během posledních 12 měsíců. Mezi aktivity interkulturního charakteru bychom mohli rovněž zařadit **shromažďování informací o evropských zemích z internetu nebo sdělovacích prostředků**. Bylo zjištěno, že v posledních 12 měsících takto získávalo informace 50 % žáků víceletých gymnázií a 29 % žáků základních škol. Další přibližně jedna třetina všech žáků, bez rozdílu typu navštěvované školy, shromažďovala takové informace dříve než před rokem [ibid.: 77-78].

Škála evropské participace, zkonstruovaná na základě všech uvedených položek, umožní mimo jiné vidět výsledky českých žáků v širším kontextu. Průměr škály v ČR činí 49 bodů (směrodatná odchylka 0,2), což poukazuje na signifikantně nižší účast českých žáků ve srovnání s evropským průměrem.⁵⁷ Regresní analýza dále odhalila pozitivní souvislost mezi participací na evropských aktivitách a zaměstnaneckým statutem rodičů (vyjádřený třemi kategoriemi definovanými výše). Ukázalo se, že s rostoucím zaměstnaneckým statutem o jednu kategorii vzrůstá hodnota škály evropské participace o dva body. Zatímco u žáků, jejichž rodiče zaujímají vysoký zaměstnanecký status, nabývá škála hodnoty 52, v případě středního zaměstnaneckého statusu je to už jen 50 bodů a v případě nízkého zaměstnaneckého statusu 48 bodů.

Škola jako zprostředkovatel mezinárodních zkušeností a informací o Evropě

Nepřekvapí nás, že účast žáků na výše sledovaných aktivitách je do jisté míry podmíněna mírou příležitostí, které žákům nabízí jejich škola. Hodnota Pearsonova korelačního koeficientu (0,27) poukazuje na středně silnou pozitivní závislost (viz příloha 2). V oblasti příležitostí byly zjištěny výrazné rozdíly mezi situacemi na základních školách a na víceletých gymnáziích. Zatímco 86 % žáků gymnázií potvrdilo, že jejich škola nabízí příležitosti navštívit jiné evropské země, na základních školách mají žáci dle svých slov takové šance nižší (o více než 20 %). Obdobný stav byl zjištěn u položky sledující příležitosti žáků setkat se prostřednictvím školy s mladými lidmi z jiných

⁵⁷ Je třeba si však uvědomit, že ačkoli se výsledek pohybuje statisticky pod průměrem EU, věcně zde není téměř žádný rozdíl

evropských zemí. Objevily se také nemalé regionální odlišnosti: nejvíce příležitostí k návštěvě jiné evropské země, ale i k setkání s lidmi z jiných evropských zemí, poskytují žákům školy v Libereckém a Středočeském kraji a v kraji Vysočina; jednoznačně nejméně příležitostí pak mají žáci dle svého tvrzení v Olomouckém kraji. Vedle interkulturních aktivit však škola žákům zprostředkovává také informace, které by mohly podpořit jejich interkulturní znalosti a povědomí. Ukázalo se, že pouhá polovina žáků se ve své škole může dozvědět informace o práci v jiných evropských zemích (bez ohledu na typ školy, kterou navštěvují), nicméně více než 80 % všech žáků má ve škole příležitost získat informace o jiných evropských zemích z internetu nebo jiných sdělovacích prostředků, včetně informací o tom, jak se v těchto zemích žije. Okolo tří čtvrtin žáků má potom ve škole příležitost zjistit, co se děje v jiných evropských zemích, dozvědět se něco o umění a kultuře (např. hudbě, filmu), sportu, či o politice a hospodářství těchto zemí. Výsledná škála naznačuje, že čeští žáci mají signifikantně více příležitostí zapojit se do akcí multikulturního charakteru a možností dozvědět se ve škole informace o různých aspektech evropského dění. Škála nabývá hodnoty 51 (0,2) [více viz Křečková 2010: 79-81].

Pomocí metody agregace byly škály evropské participace a příležitosti k učení o Evropě převedeny na školní úroveň tak, že výsledné hodnoty (tj. 144 hodnot, odpovídá počtu škol) odrážejí průměr v každé jednotlivé škole. Tyto proměnné budou následně využity při víceúrovňovém modelování.

Ukázali jsme, že se čeští žáci účastní nejrůznějších interkulturních a mezinárodních aktivit v podobné míře, jako jejich vrstevníci z ostatních evropských zemí; vybraných aktivit se někdy v minulosti zúčastnila jedna čtvrtina až jedna třetina všech českých žáků. Míra účasti se podstatně liší v jednotlivých krajích ČR; překvapivým zjištěním je např. fakt, že nejnižší účast na akci v místě bydliště s možností setkat se s žáky z ciziny prokázali žáci z Libereckého, tedy příhraničního, kraje. V souladu s naším očekáváním se v otázce aktivity žáků projevil vliv školy, kterou navštěvují, a také vliv rodinného zázemí. Obecně platí, že míra účasti žáků na interkulturních a mezinárodních aktivitách je pozitivně ovlivněna mírou příležitostí, které jim škola v této oblasti nabízí. V některých aspektech se jako významný faktor ukázal typ navštěvované školy. Nicméně důležitým prediktorem zůstává materiální zázemí žáků. Je evidentní, že žákům z lépe situovaných rodin se dostává vyšší podpory k účasti na sledovaných aktivitách.

4.3 Znalosti o EU a Evropě

Úroveň znalostí o Evropě, evropské integraci, měně, hlavních evropských institucích či základních občanských právech, plynoucích ze statusu evropského občanství, nám může leccos napovědět o kapacitě žáků přijmout v budoucnu roli informovaného občana [Kerr a kol. 2010: 49]. Evropský kognitivní test, nám umožní učinit si obrázek o silných stránkách, ale také o případných mezerách ve vědomostech žáků. Vícerozměrná analýza odhalí, nakolik lze rozdíly ve vědomostech o Evropě a EU vysvětlit na individuální, a nakolik na školní úrovni. Pokusíme se tedy odpovědět na výzkumnou otázku č. 2: *Jaké jsou reálné znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii?*

Čeští žáci v prokázali nadprůměrné znalosti Evropy a EU v porovnání s jejich vrstevníky z ostatních evropských zemí; i přes výrazné rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii se obě tyto skupiny udržely nad evropským průměrem s výsledkem 527, resp. 621 bodů. Jak uvidíme dále, znalosti žáků s významně liší také s ohledem na zaměstnanecký status rodičů.

Při bližším pohledu se ukáže, že v oblasti Evropy a EU jsou znalosti českých žáků poměrně nevyrovnané. Žáci odpovídali ve velké většině správně na otázky typu která z uvedených vlajek reprezentuje EU nebo kde zasedá Evropský parlament. Překvapivě nízký podíl žáků (pouhá jedna čtvrtina) však věděl, že členy Evropského parlamentu volí občané v každé zemi EU. Žáci se namísto toho přikláněli k možnostem Evropská komise (38 %) a vlády zemí EU (26 %). Toto zjištění ukazuje na vysokou míru neznalosti v oblasti občanských práv, což může v budoucnu negativně ovlivnit mimo jiné volební účast ve volbách do Evropského parlamentu (která jak víme, se stále snižuje). Připomeňme důležitou informaci, že právě v době hlavního šetření ICCS se konaly volby do Evropského parlamentu.

Dalším překvapivým zjištěním je nepochybně fakt, že téměř polovina všech žáků se domnívá, že může cestovat do zemí EU bez občanského průkazu a pasu. Naopak pouze třetina žáků ví, že může studovat ve kterékoli zemi EU bez zvláštního povolení. Ačkoli si z pohledu mezinárodní komparace žáci vedli dobře v oblasti evropské měny euro, přesto je poměrně zarážejícím zjištěním, že se celá jedna třetina žáků domnívá, že euro je oficiální měnou všech zemí EU (zodpovězení této otázky bylo pochopitelně snazší pro žáky těch členských zemí EU, které dosud používání eura nezavedly, tedy i pro žáky ČR).

Nyní se pokusíme vysvětlit rozdíly ve znalostech českých žáků o Evropě a EU při zohlednění vybraných individuálních charakteristik žáků a školy, kterou navštěvují. Sledovanými prediktory na úrovni žáků byly pohlaví, účast na evropských aktivitách, zaměstnanecký status rodičů, vzdělání rodičů a příležitosti k učení o Evropě. Na úrovni škol byl potom sledován typ školy, kterou žák navštěvuje, míra účasti žáků školy na evropských aktivitách, podíl rodičů s dosaženým vzděláním ISCED 6, příležitosti k učení o Evropě a průměrný zaměstnanecký status rodičů ve škole.

Na základě odhadů rozptylu lze určit, že celých 42 % variability ve výsledcích testu evropských znalostí lze připsat rozdílům mezi školami. Zbytek variability připadá na individuální rozdíly mezi žáky. Rozdíly mezi školami lze s pravděpodobností přesahující 99 % nalézt mezi všemi českými školami (dle hodnoty Waldova testu, který má X^2 rozdělení).

Tab. č. 1: Odhad rozptylu výsledků z testu evropských znalostí mezi školami a mezi žáky

Vysvětlovaná úroveň	Odhad rozptylu	% celkového rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota X^2 statistiky	P-hodnota
Školy	2402,5	42	143	1672,1	0,000
Žáci	5671,6	58			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

Při budování víceúrovňového modelu se jako statisticky nevýznamné prediktory ukázaly pohlaví žáka, jeho účast na evropských aktivitách (a to jak na školní, tak žákovské úrovni), vzdělání rodičů na školní úrovni a příležitosti k učení o Evropě na žákovské úrovni. V tabulce č. 2 lze vidět odhady regresních koeficientů jednotlivých parametrů, které byly v modelu zachovány. Na základě odhadnutých parametrů můžeme vypočítat, že průměrný výsledek z testu evropských znalostí žáků navštěvujících základních školu s průměrným ISEI, poskytující průměrné příležitosti k učení o Evropě, kteří mají rodiče s vysokoškolským vzděláním a průměrným zaměstnaneckým statutem, činí 554 bodů. Z modelu je patrné, že žáci základních škol mají signifikantně slabší znalosti o Evropě a EU než žáci víceletých gymnázií i tehdy, kontrolujeme-li zaměstnanecký status a vzdělání rodičů (tedy charakteristiky, které v nemalé míře ovlivňují to, jaký typ školy žák navštěvuje). Znalosti žáků jsou dále při kontrole typu navštěvované školy (a dalších charakteristik) pozitivně ovlivněny vzděláním rodičů. S každým dalším stupněm vzdělání rodičů mají žáci v průměru o zhruba 5 bodů více.

Na školní úrovni jsou evropské znalosti dále ovlivněny mírou příležitostí, které škola žákům poskytuje v oblasti učení o Evropě (s rostoucí hodnotou parametru o 1 bod vzrostou znalosti žáků o Evropě a EU průměrně o 5 bodů).

Tab. č. 2: Odhady regresních koeficientů modelu evropských znalostí

Parametr	Odhadnutý koeficient	Směrodatná chyba	t	P-hodnota
Konstanta	193,91	73,95	2,62	0,010
Typ školy (ZŠ)	-45,63	13,26	-3,44	0,001
Příležitosti k učení o Evropě – průměr ve škole (škála)	5,12	0,96	5,34	0,000
Zaměstnanecký status rodičů – průměr ve škole (škála)	1,26	0,75	1,67	0,000
Zaměstnanecký status rodičů (škála ISEI)	1,19	0,21	9,76	0,000
Vzdělání rodičů	4,79	1,72	2,79	0,006

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

Z modelu je patrné, že znalosti žáků jsou tím lepší, čím vyššího zaměstnaneckého statusu jejich rodiče dosahují, a to i při kontrole zbývajících charakteristik. Převedeme-li škálu ISEI na kategoriální proměnnou, ukáže se, že rozdíly ve znalostech mezi žáky, jejichž rodiče zaujímají nízký a střední zaměstnanecký status, činí necelých 30 bodů. V případě středního a vysokého statusu je tento rozdíl mírně přes 30 bodů.

Pomocí uvedeného modelu se nám daří vysvětlit 50 % rozptylu na úrovni škol a pouhá 3 % na úrovni žáků.⁵⁸ Všechny uvedené charakteristiky jsou statisticky významné a uvedené výsledky lze zobecnit na všechny žáky a školy v ČR.

Ukázali jsme, že vliv školy na rozdíly v evropských znalostech je výrazný a znalosti žáků jsou do velké míry determinovány tím, jakou školu navštěvují. Rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii byly zjištěny i při kontrole kulturního a materiálního zázemí žáků. Prokazatelně tak existuje čistý vliv typu školy, který však může být zapříčiněn i dalšími faktory, jako například vyšší motivací ke studiu apod.⁵⁹ Dále docházíme k závěru, že existuje pozitivní čistý vliv příležitostí k učení o Evropě a

⁵⁸ Je zjevné, že na obou úrovních ovlivňuje znalosti žáků celá řada dalších charakteristik. Nicméně naším cílem není poskytnout vyčerpávající model evropských znalostí, nýbrž prozkoumat vliv proměnných, relevantních z hlediska našeho teoretického rámce (se zohledněním základních ukazatelů kulturního a ekonomického zázemí žáků).

⁵⁹ Více ke vztahu typu školy a motivace žáků ke studiu viz Soukup [2010: 99].

účasti na evropských aktivitách na znalosti žáků a v tomto ohledu mohou školy sehrát důležitou roli při zvyšování povědomí o Evropě. Nelze opominout ani čistý vliv rodinného zázemí žáků; ukázalo se, že i při kontrole typu navštěvované školy (a dalších charakteristik) jsou znalosti žáků pozitivně ovlivněny stupněm dosaženého vzdělání rodičů.

4.4 Kompetence evropského občana

V této části budou představeny vybrané kompetence evropského občana, jejichž rozvoj patří k elementárním cílům evropské dimenze ve vzdělávání. Mezi občanské kompetence, jež budou sledovány u českých čtrnáctiletých žáků, patří následující: znalosti cizího jazyka, postoje k výuce cizích jazyků a postoje vůči menšinám v zemi. Cílem této části je zodpovědět výzkumnou otázku č. 3: *Nakolik se daří u českých žáků rozvíjet kompetence spojované s evropským občanstvím?*

4.4.1 Znalosti a postoje vůči cizím jazykům

Převážná většina žáků se dokáže domluvit nebo dorozumět některým z jazyků používaných v jiných evropských zemích (92 %). Z těchto žáků se dokáže velmi dobře nebo dobře tímto jazykem domluvit okolo 90 % žáků víceletých gymnázií a 75 % žáků základních škol. Připomeňme, že vedle skutečných znalostí jazyka se do odpovědí promítá také určitá míra sebedůvěry, jakou žáci disponují při hodnocení vlastních znalostí.

Na základě vyhodnocení odpovědí žáků by se dalo říci, že žáci zaujímají obecně pozitivní postoje vůči studiu evropských jazyků a jsou si vědomi výhod, jaké znalost těchto jazyků přináší (pro nalezení zaměstnání, pro práci či studium v cizí zemi, pro porozumění kultuře jiných zemí atd.). Většina žáků se ale také ztotožňuje s výrokem, že by školy měly poskytovat více příležitostí k učení cizích jazyků (celých 90 % žáků) a jen o něco méně žáků potom podporuje myšlenku, že by se všichni mladí lidé z Evropy měli učit minimálně dva cizí jazyky (80 % žáků). Výsledná škála, odrážející postoje žáků vůči studiu cizích jazyků, nicméně naznačuje jistou variabilitu v odpovědích. Průměr škály za Českou republiku činí 52 bodů, zde tedy říci, že postoje žáků jsou v této oblasti nadstandardně pozitivní ve srovnání s jejich vrstevníky z jiných

evropských zemí. Zohledníme-li navíc zaměstnanecký status rodičů, shledáme překvapivě pozitivní postoje k učení cizích jazyků u žáků rodičů s vysokým zaměstnaneckým statutem (55 bodů). Vedle toho byl zaznamenán také dvoubodový rozdíl v postojích mezi dívkami (53) a chlapci (51).

Nyní si ukážeme, nakolik je vliv uvedených individuálních charakteristik významný při současné kontrole dalších parametrů na úrovni školní (typ školy) a žákovské (pohlaví, účast na evropských aktivitách, příležitosti k učení o Evropě, zaměstnanecký status rodičů, znalosti o Evropě a EU).

Tab. č. 3: Odhad rozptylu postojů vůči učení cizích jazyků

Vysvětlovaná úroveň	Odhad rozptylu	% celkového rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota X^2 statistiky	P-hodnota
Školy	2,12	3	143	244,2	0.000
Žáci	79,8	97			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

Odhady rozptylů, uvedené v tabulce 4, umožnily vypočítat, že odlišnosti v postojích žáků vůči studiu cizích jazyků lze z 97 % vysvětlit individuálními rozdíly mezi žáky a jen z 3 % rozdíly mezi školami.⁶⁰ Při takto malé hodnotě vysvětleného rozptylu je třeba zvážit, zda má smysl hledat na školní úrovni proměnnou, která tento rozptyl významně ovlivňuje. Dá se předpokládat, že taková proměnná, aby byla statisticky významná, by musela umožnit vysvětlit téměř celý 3% rozptyl.⁶¹ I přes toto úskalí jsme se pokusili do modelu zahrnout proměnnou *typ školy*, jejíž vliv, jak je patrné z tabulky 4, se ukázal být na hranici významnosti (umožnila vysvětlit pouhých 37 % rozptylu na úrovni škol, který je 3%). Její vliv na celkové postoje žáků ve sledované oblasti je tudíž při kontrole ostatních parametrů téměř zanedbatelný.

Výsledný model postojů vůči učení cizích jazyků (tabulka 4) nám umožňuje vypočítat, že průměrné postoje chlapců s průměrnými znalostmi o Evropě a EU, navštěvujících základní školu, kteří se průměrně účastní evropských aktivit a mají zároveň průměrné možnosti účastnit se evropských aktivit a jejichž rodiče zaujímají průměrný zaměstnanecký status, se rovnají 50 bodům. Odhady jednotlivých parametrů

⁶⁰ Rozdíly mezi školami lze s pravděpodobností přesahující 99 % nalézt mezi všemi českými školami (dle hodnoty Waldova testu, který má X^2 rozdělení)

⁶¹ I kdybychom nebrali v potaz vliv na druhé úrovni, je použití víceúrovňových modelů statisticky vhodnější metodou než použití např. regresní analýzy, a to z důvodu závislosti pozorování (žáci ve třídě, resp. ve škole).

modelu ukazují, že postoje žáků ve sledované oblasti jsou tím pozitivnější, čím více mají žáci příležitostí dozvědět se ve škole informace o Evropě a čím vyšší je zaměstnanecký status jejich rodičů. I v tomto případě tedy existuje pozitivní vliv rodinného zázemí (i když síla tohoto vlivu je zanedbatelná v porovnání s vlivem na znalosti žáků, viz 4.3).

Dále se potvrdilo, že dívky mají kladnější vztah k učení cizích jazyků, než chlapci, a to průměrně o dva body při kontrole ostatních proměnných.

Tab. č. 4: Odhady regresních koeficientů modelu postojů vůči učení cizích jazyků

Parametr	Odhadnutý koeficient	Směrodatná chyba	t	P-hodnota
Konstanta	23,92	1,68	14,24	0,000
Typ školy	0,84	0,49	1,72	0,087
Pohlaví (dívka)	2,16	0,26	8,46	0,000
Účast na evropských aktivitách	0,12	0,02	6,85	0,000
Příležitosti k učení o Evropě	0,23	0,02	11,83	0,000
Zaměstnanecký status rodičů	0,06	0,01	5,43	0,000
Znalosti o Evropě a EU	0,01	0,00	6,50	0,000

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

Kladný statisticky významný vliv na postoje žáků mají též jejich znalosti o Evropě a EU; vyšší znalosti o 100 bodů znamenají nárůst na škále postojů vůči učení cizích jazyků o 1 bod. Uvedenými individuálními charakteristikami se nám prostřednictvím modelu podařilo vysvětlit 12 % variability v postojích mezi žáky. Zbýlých 88 % lze připsat jiným prediktorům, které model nezachycuje.

4.4.2 Podpora rovných příležitostí

Posilování respektu a tolerance vůči druhým patří ke klíčovým principům výchovy a vzdělávání vůbec. V kontextu evropské dimenze ve vzdělávání je zdůrazňováno, aby škola posilovala interkulturní kompetence žáků, rozvíjela pozitivní komunikaci s lidmi pocházejících z různých prostředí a učila žáky respektu vůči kulturním a jazykovým identitám menšin ve společnosti. Tyto snahy odrážejí rostoucí mobilitu osob napříč evropskými zeměmi, pluralitu a vznik multikulturních společností v rozšiřující se Evropské unii [Rada EU 2009; Kerr a kol. 2010].

Evropský dotazník nám umožní zjistit, nakolik čeští žáci podporují principy spravedlnosti a tolerance vůči občanům z jiných evropských zemí v ČR.⁶² Více než 80 % žáků se domnívá, že občané jiných evropských zemí, přicházející do ČR by měli mít stejné příležitosti jako Češi bez ohledu na svůj etnický nebo rasový původ, na své náboženské vyznání či na to, zda přišli z chudé nebo bohaté země. Celá třetina všech žáků však nepodporuje rovné příležitosti cizinců s ohledem na jejich rodný jazyk a s ohledem na dosažený stupeň vzdělání. V mezinárodním porovnání se čeští žáci projeví jako signifikantně podprůměrně tolerantní vůči právům cizinců v ČR (dosáhly hodnoty 48 bodů).

Podívejme se nyní na výsledky víceúrovňového modelování postojů v této oblasti. Do modelu byl zařazen jeden prediktor na školní úrovni (typ školy) a několik prediktorů na úrovni žákovské (pohlaví, hodnota ISEI, vzdělání rodičů, účast na evropských aktivitách, příležitosti k učení o Evropě, znalosti o Evropě a EU). Na základě odhadů rozptylu lze stanovit, že celých 96 % variability ve sledovaných postojích lze připsat rozdílům mezi žáky. Pouhá 4 % variability připadají na rozdíly mezi školami.⁶³

Tab. č. 5: Odhad rozptylu názorů na rovné příležitosti pro cizince

Vysvětlovaná úroveň	Odhad rozptylu	% celkového rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota χ^2 statistiky	P-hodnota
Školy	2,87	4	143	284,83	0.000
Žáci	78,82	96			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

I v tomto případě platí, že procento vysvětleného rozptylu na úrovni škol je natolik malé, že nám s velkou pravděpodobností neumožní tento rozptyl náležitě vysvětlit proměnnou, jejíž odhad parametru by byl zároveň statisticky významný. Prediktor *typ školy*, jehož vliv byl i přesto zkoumán, se ukázal jako statisticky nevýznamný, proto byl z analýzy vyloučen a zůstaly nám pouze charakteristiky na úrovni jedinců.⁶⁴ Na této úrovni jsme dále vyloučili vysvětlující proměnné zaměstnanecký status rodičů a

⁶² Podrobnosti viz Křečková [2010: 87-88]

⁶³ Rozdíly mezi školami lze s pravděpodobností přesahující 99 % nalézt mezi všemi českými školami (dle hodnoty Waldova testu, který má χ^2 rozdělení).

⁶⁴ Opět podotýkám, že i přes tuto skutečnost je z důvodů uvedených v poznámce 14 statisticky vhodnější metodou víceúrovňové modelování.

vzdělání rodičů, neb se ukázalo, že žáci z rodin s nižším statusem zauímají obdobné postoje k rovným šancím, jako žáci ze statusově výše postavených rodin. Zbylé prediktory nám následně umožnily vysvětlit 7 % variability mezi žáky.

Vytvořený model tedy prokázal poměrně slabou schopnost vysvětlit postoje žáků ve sledované oblasti. Z tabulky 6 lze odvodit, že postoje chlapců s průměrnými znalostmi o Evropě a EU, kteří mají průměrné příležitosti účastnit se evropských aktivit a kteří se také v průměrné míře těchto aktivit účastní, nabývají hodnoty 50 bodů, tedy evropského průměru.

Tab. č. 6: Odhady regresních koeficientů modelu názorů na rovné příležitosti pro cizince

Parametr	Odhadnutý koeficient	Směrodatná chyba	t	P-hodnota
Konstanta	31,92	1,31	24,46	0,000
Pohlaví (dívka)	1,71	0,30	5,75	0,000
Účast na evropských aktivitách (škála)	0,03	0,02	1,86	0,062
Příležitosti k učení o Evropě (škála)	0,22	0,02	11,16	0,000
Znalosti o Evropě a EU (škála)	0,01	0,00	2,90	0,004

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

Z hodnot odhadnutých koeficientů je patrné, že dívky vykazují kladnější postoje vůči rovným příležitostem cizinců v zemi, než chlapci (průměrně o 1,7 bodu).⁶⁵ Dále se ukázalo, že žáci s lepšími evropskými znalostmi více podporují rovné příležitosti cizinců. Rozdíl 100 bodů ve znalostech znamená nárůst hodnoty závislé proměnné o 1 bod. Pozitivní vliv se rovněž projevil v případě příležitostí k učení o Evropě – při lepších příležitostech ve škole o 1 bod prokazují žáci pozitivnější postoje ve sledované oblasti o 0,2 bodu. Na hranici významnosti se potom překvapivě umístila samotná účast na evropských aktivitách, tedy aktivní zapojení do nejrůznějších interkulturních akcí a projektů v ČR i v zahraničí.

V této části jsme se pokusili zodpovědět výzkumnou otázku „*Nakolik se daří u českých žáků rozvíjet kompetence spojované s evropským občanstvím?*“ Ukázalo se, že se téměř všichni žáci dokáží dorozumět některým jiným evropským jazykem, nicméně byly zjištěny nemalé rozdíly v úrovni znalostí tohoto cizího jazyka mezi základními školami a víceletými gymnázii. Ty mohou být mimo jiné odrazem různé míry sebevědomí žáků

⁶⁵ Při kontrole vlivu ostatních proměnných, což platí i pro interpretaci vlivu dalších parametrů.

na těchto školách. I přes relativně vysokou míru jazykových znalostí však zjištěné postoje vůči učení cizích jazyků naznačují, že by školy měly žákům poskytovat více příležitostí k učení cizích jazyků.

Dále bylo zjištěno, že sledované kompetence, tedy postoje vůči výuce cizích jazyků a podpora rovných příležitostí, jsou u žáků rozvinuty do různé míry, avšak bez ohledu na to, jakou konkrétní školu navštěvují. To však neznámá, že by škola neměla na sledované kompetence žádný vliv. Naopak se ukázalo, že tyto kompetence jsou u žáků tím rozvinutější, čím více jim jejich škola umožňuje dozvědět se informace o Evropě a EU. Předpokládaný pozitivní vliv evropských znalostí na sledované postoje se prokázal, nicméně se také ukázalo, že postoje žáků jsou jen slabě ovlivněny jejich účastí na interkulturních a mezinárodních aktivitách. Překvapivě slabý se ukázal také vliv rodinného zázemí žáků, který se ve srovnání s působením na znalosti a aktivitu žáků jeví jako zanedbatelný. Je tedy patrné, že rozvoj sledovaných kompetencí je podmíněn více individuálními charakteristikami žáků; u dívek byly např. zaznamenány signifikantně pozitivnější postoje než u chlapců.

4.5 Evropská identita a sounáležitost

Otázka evropské identity nabývá v posledních několika desetiletích na zvýšené aktuálnosti. Zakotvení statusu evropského občanství do evropské legislativy a proměny ve vztazích občanství, národa a identity, jež jsme diskutovali v 1. kapitole této práce, podnítily diskuse o roli Evropy/EU a evropského občanství jakožto nových zdrojích přináležitosti a identity. V této části se zaměříme na zodpovězení výzkumné otázky č. 1: *Do jaké míry lze u českých žáků identifikovat pocit evropské identity?*

Výzkum ICCS ukázal, že více než 90 % žáků se cítí být Evropanem/Evropankou⁶⁶ (92 %, z toho 43 % rozhodně souhlasí). Součástí Evropy se cítí být téměř 80 % žáků, nicméně za součást Evropské unie se považuje o téměř 20 % žáků méně.⁶⁷ Rozdíl naznačuje, že Evropa představuje silnější zdroj evropské identity, než její institucionalizovaná podoba, politická Evropská unie. To může být způsobeno mimo jiné relativně krátkým členstvím ČR v EU. Silnější pocit přináležitosti

⁶⁶ Žáci, kteří rozhodně souhlasí nebo souhlasí s výroky „Cítím se být Evropanem/Evropankou“

⁶⁷ Uvedená procenta vyjadřují podíl žáků, kteří rozhodně souhlasí nebo souhlasí s výroky „Cítím se být součástí Evropy/Evropské unie.“ Podobná logika popisu odpovědí bude použita i v následujících případech

k Evropské unii je patrný u žáků víceletých gymnázií (69 %) než u žáků základních škol (61 %).

Síla pocitu přináležitosti k Evropě a Evropské unii může být též indikována hrdostí, jež žáci pociťují vůči životu v Evropě a členství země v EU. Z odpovědí vyplývá, že 88 % českých žáků pociťuje hrdost nad tím, že žijí v Evropě a o něco méně žáků je hrdých na to, že je Česká republika členem Evropské unie. I přesto je tato hodnota poměrně vysoká (80 %).

Podíváme-li se na vztah evropské a národní identity, ukáže se, že pouze okolo jedné třetiny žáků se cítí být v první řadě obyvatelem Evropy a teprve potom obyvatelem České republiky (37 %). Poměrně velké rozdíly lze sledovat mezi žáky víceletých gymnázií (28 %) a žáky základních škol (38 %). Co se týče problematiky identity v širším světovém kontextu, je zjevné, že nadpoloviční většina žáků zažívá silnější pocit přináležitosti k Evropě, než k celému světu. V mezinárodním srovnání prokázali čeští žáci významně slabší pocit evropské identity, než jejich vrstevníci z ostatních evropských zemí; dosáhli výsledku 49 bodů na škále s evropským průměrem 50. I tak malý rozdíl je však statisticky významný.

Vzhledem k důležitosti tématu evropského občanství a identity v této práci považujeme za zajímavé doplnit uvedené informace získané od českých 14letých žáků o krátký exkurz do postojů **dospělé populace ČR** v této oblasti. Umožní nám to vidět žákovské postoje v širší perspektivě a také porovnat postoje dvou odlišných generací. Využijeme k tomu data získaná šetřením **Eurobarometr 71**, které obsahovalo mnoho zajímavých otázek k tématu občanství a identity v evropském kontextu.

Výzkum ukázal, že přibližně jedna třetina obyvatel ČR se cítí být do velké míry Evropanem a další téměř polovina do jisté míry. Celkem se za Evropany považuje 78 % lidí (z toho 31 % do velké míry a 47 % do jisté míry), což naznačuje umírněnější postoje oproti mladé generaci. V mezinárodním porovnání lze říci, že se Češi považují za Evropany v obdobné míře, jako obyvatele ostatních zúčastněných zemí (mezinárodní průměr činil 74 %).⁶⁸ A co je podle Čechů podstatou evropské identity? Výzkum odhalil, že nejdůležitější roli v pocitu evropanství hraje subjektivní vnímání vlastní přináležitosti, tedy že má-li se člověk považovat za Evropana, měl by se primárně Evropanem cítit (s tímto názorem se ztotožňuje polovina všech lidí). Na druhém místě se potom umístil důraz na místo narození v Evropě (41 %) a jako důležité se rovněž

⁶⁸ To znamená 3% zvýšení oproti roku 2008, kdy byla obdobná položka zařazena do výzkumu Eurobarometr 69.

ukázalo kritérium, zda člověk vyrůstá v některé evropské zemi. Překvapivě nižší důraz je potom v ČR kladen na výkon občanských práv. Ten za podstatu evropanství považuje 20 % Čechů, oproti průměru 29 % všech zúčastněných zemí. Necelá třetina lidí se potom přiklonila k možnosti, že má-li se člověk cítit Evropanem, měl by sdílet evropské kulturní tradice [Evropská komise 2009a: 48-50, 2010a: 34].

Nyní se vraťme zpět k českým žákům. Z hlediska evropské dimenze ve vzdělávání je důležité se ptát, zda existují odlišnosti v pocitech evropské identity a evropského občanství mezi jednotlivými českými školami a zda se tedy školám daří v různé míře podporovat u žáků pocit evropské sounáležitosti. Za tímto účelem bude opět použita metoda víceúrovňového modelování.

Z tabulky je na první pohled zřejmé, že odhady rozptylů indikují velmi nízkou variabilitu na úrovni škol, jež se rovná 3 %. Můžeme tedy na základě těchto odhadů učit, že velká většina rozdílů v pocitech evropské identity a sounáležitosti připadá na individuální rozdíly mezi žáky (97 %).⁶⁹

Tab. č. 7: Odhad rozptylu pocitu evropské identity a sounáležitosti

Vysvětlovaná úroveň	Odhad rozptylu	% celkového rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota X^2 statistiky	P-hodnota
Školy	2,80	3	143	273,42	0,000
Žáci	82,68	97			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

Vzhledem k nízké vysvětlující kapacitě byly z modelu vyřazeny všechny proměnné na úrovni školy (typ školy, průměrný HISEI na škole, příležitosti k účasti na evropských aktivitách). Ukázalo se, že rozdíly v pocitech evropské sounáležitosti nelze vysvětlit ani dalšími strukturálními charakteristikami, jako je např. vzdělání nebo zaměstnanecký status rodičů (i tyto charakteristiky byly při budování modelu vyloučeny kvůli nízké významnosti). Na základě výsledného modelu můžeme určit, že úroveň pocitu evropské identity u chlapců s průměrnými příležitostmi k učení o Evropě a průměrnými reálnými znalostmi o Evropě a EU, s průměrnou účastí na evropských aktivitách a průměrnými postoji vůči rovným právům pro imigranty je 52 bodů.

⁶⁹ Rozdíly mezi školami lze s pravděpodobností přesahující 99 % nalézt mezi všemi českými školami (dle hodnoty Waldova testu, který má X^2 rozdělení).

Tab. č. 8: Odhady regresních koeficientů modelu pocitu evropské identity a sounáležitosti

Parametr	Odhadnutý koeficient	Směrodatná chyba	t	P-hodnota
Konstanta	24,88	1,64	15,20	0,000
Pohlaví (dívka)	-1,01	0,29	-3,39	0,001
Účast na evropských aktivitách	0,08	0,02	4,57	0,000
Příležitosti k učení o Evropě	0,24	0,02	10,63	0,000
Rovné příležitosti pro imigranty	0,12	0,02	5,34	0,000
Znalosti o Evropě a EU	0,01	0,00	3,13	0,002

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM

Důležitým prediktorem pocitu evropské identity a sounáležitosti se ukázala být míra příležitostí dozvědět se informace o Evropě, jež žákům poskytuje jejich škola. S nárůstem příležitostí o jeden bod vzroste pocit sounáležitosti o čtvrt bodu. V menší, nicméně stále signifikantní míře se projevila pozitivní vliv reálné účasti na nejrůznějších interkulturních aktivitách. Není překvapivé, že silnější pocit sounáležitosti s Evropou pociťují žáci, kteří více podporují rovné příležitosti pro cizince z jiných evropských zemí v ČR.

Výsledný model nám umožnil vysvětlit 11 % rozdílů v pocitech evropské přináležitosti mezi žáky.

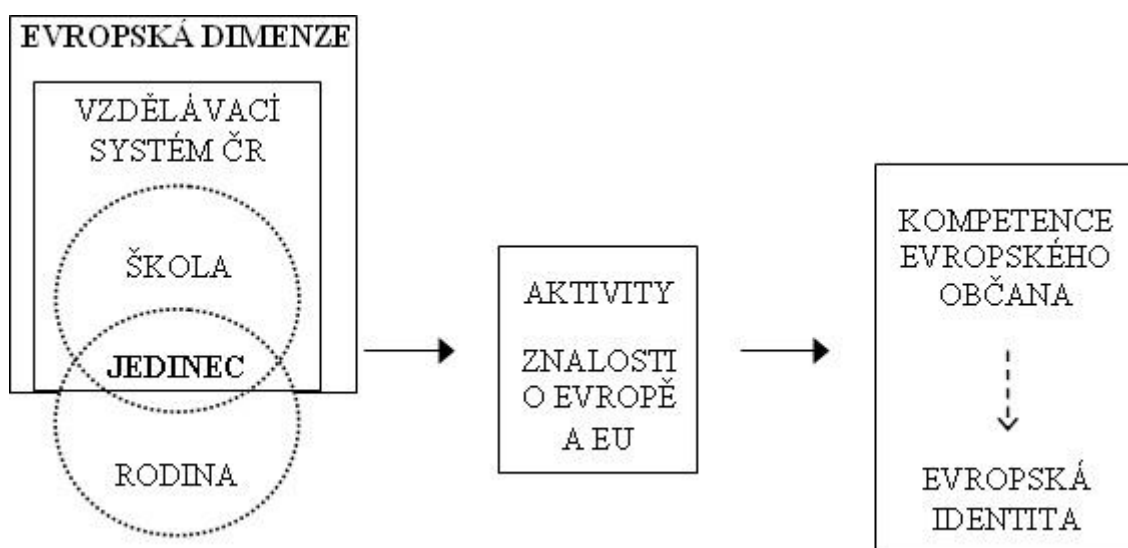
Z výše uvedeného je patrné, že národní identita českých žáků existuje vedle poměrně silné identity evropské a identity globální, přičemž však identita národní převažuje u většiny žáků nad identitou evropskou a tato evropská identita je silnější, než identita světová. Rozdíly mezi jednotlivými školami nebyly zjištěny, je tedy patrné, že pocit evropské identity je obdobný u žáků základních škol a žáků víceletých gymnázií. Nicméně role školy v posilování pocitu evropské přináležitosti není zanedbatelná, její vliv je se projevuje prostřednictvím úrovně znalostí, které žákům zprostředkovává, a také prostřednictvím nabídky příležitostí k získávání informací o Evropě a EU. Dále se ukázalo, že pocit evropské identity a sounáležitosti není ovlivněn materiálním zázemím žáků, tzn. že se žáci z hůře situovaných rodin cítí být Evropany do stejné míry, jako žáci z lepších poměrů. Obecně se tedy ukazuje, že na pocit sounáležitosti mají největší vliv individuální charakteristiky žáka, spíše než jeho rodinné zázemí nebo škola, kterou navštěvuje.

5 Shrnutí hlavních zjištění

Empirická část práce si kladla za cíl zjistit, jaké jsou reálné občanské postoje, znalosti a aktivity 14letých žáků v České republice a tím odpovědět na otázku, nakolik se u těchto žáků daří rozvíjet požadované kompetence související s evropským občanstvím a nakolik lze u českých žáků identifikovat pocit evropské sounáležitosti. Za pomocí metody víceúrovňového modelování byla zkoumána variabilita výsledků na úrovni žáků a na úrovni škol.

Připomeňme si model předpokládaného působení vybraných vlivů evropské dimenze ve vzdělávání, jež byl zkonstruován na základě informací obsažených v teoretickém rámci této práce.

Obrázek 4: Model působení evropské dimenze ve vzdělávání



V kapitole 4.3 jsem prokázali čistý vliv školy a rodinného zázemí na míru znalostí o Evropě a EU. Znamená to, že je tento vliv patrný i při vzájemné kontrole těchto prediktorů. To je obzvláště důležité z hlediska „výběrovosti“ víceletých gymnázií, jejichž žáci vykazují ve znalostních testech obecně lepší výsledky. Nyní je evidentní, že i v rámci těchto škol existují ve výsledcích žáků určité rozdíly: byl prokázán čistý vliv nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů na znalosti žáků a dále pozitivní čistý vliv příležitostí k učení o Evropě na znalosti žáků. V tomto ohledu mohou tedy školy sehrát důležitou roli při zvyšování povědomí o Evropě a EU. Z opačné perspektivy lze potom konstatovat, že rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii existují i při

kontrole kulturního a materiálního zázemí žáků. Domníváme se, že tyto rozdíly mohou být mimo jiné zapříčiněny vyšší motivací ke studiu na víceletých gymnáziích. K obdobným závěrům jsme došli také v případě participace žáků na výměnných pobytech, programech mobility a rozmanitých kulturních akcích s multikulturními aspekty (kap. 4.2). **V souladu s naším očekáváním se v otázce aktivity žáků projevila vliv školy, kterou navštěvují, a také vliv rodinného zázemí.** Je evidentní, že žákům z lépe situovaných rodin se dostává vyšší podpory k účasti na sledovaných aktivitách. Můžeme tedy říci, že navržený model se nám podařilo na prvním stupni ověřit.

Dále jsme předpokládali, že výše diskutované zkušenosti mohou pozitivně ovlivnit kompetence žáků, jako jsou postoje vůči učení cizích jazyků a tolerance vůči odlišným kulturám a způsobu života občanů z jiných evropských zemí. **Předpokládaný pozitivní vliv evropských znalostí a účasti na interkulturních a mezinárodních aktivitách na sledované kompetence se prokázal, nicméně je poměrně slabý.** Rovněž jsme prokázali, že se v oblasti žakovských postojů vytrácí vliv rodinného zázemí, jež se v porovnání s působením na znalosti a aktivitu žáků jeví jako zanedbatelný. Ačkoli nebyly shledány ani rozdíly v postojích žáků z různých škol, ukázalo se, že školy představují důležitý faktor rozvoje zkoumaných kompetencí. Kompetence žáků jsou tím rozvinutější, čím více příležitostí k učení o Evropě a EU jim jejich škola nabízí (viz kap. 4.4).

Obdobná zjištění byla učiněna v souvislosti s rozvojem evropské identity a sounáležitosti (kap. 4.5). K překvapivým zjištěním patří nepochybně fakt, že se žáci víceletých gymnázií cítí být Evropany ve stejné míře, jako žáci základních škol. Vzhledem k tomu, že jsou česká víceletá gymnázia všeobecně považována za elitní instituce poskytující všeobecné vzdělávání, očekávali bychom, že její absolventi budou tvořit onu generaci evropských občanů, jež disponuje rozvinutějším chápáním Evropy jakožto přirozeného prostředí pro život a silnějšími pocity přináležitosti k Evropě. **Rovněž se nepotvrdil předpoklad, že žáci s rozvinutějšími kompetencemi a účastníci se ve větší míře evropských aktivit budou disponovat silnější evropskou identitou.** Zaznamenaný vliv byl v tomto případě poměrně slabý.

ZÁVĚR

Evropské občanství se oficiálně zrodilo na počátku 90. let, kdy vešla v platnost Smlouva o Evropské Unii. Tento dokument, známý též pod označením Maastrichtská smlouva, obsahuje klíčová ustanovení zavádějící oficiální status evropského občanství do evropské legislativy a vymezení práv, která z jsou s tímto statutem spojena. Od sklonku roku 1993 přísluší tato nově ustavená práva všem občanům členských zemí Evropské unie bez výjimky. Počínaje tímto momentem byl rozsah pojmu evropské občanství pravidelně rozvíjen a rozšiřován a stal se neoddělitelnou součástí politické, právní a socio-ekonomické dimenze evropské integrace. Počáteční důraz na čistě právní dimenzi evropského občanství pozvolna ustoupil a do popředí se dostala dimenze politická, vyjádřená mimo jiné sílícími snahami Unie rozvíjet aktivní občanství, právní povědomí a především pak pocit přináležitosti k Evropě a Evropské unii. V tomto směru lze spatřovat posun od formálního a ekonomického občanství směrem k politickému a aktivnímu občanství.

Problematika evropské dimenze ve vzdělávání vznikla jako součást iniciativ evropských institucí podnítit u obyvatel členských zemí (ať již uvažujeme země Evropského Společenství/Evropské unie či Rady Evropy) evropské vědomí a pocit evropské přináležitosti s cílem vybudovat vedle politického a hospodářského společenství také (a především) Evropu občanů. Snahy směřovat tyto tendence do procesu vzdělávání mladé generace jsou patrné již v nejranějších evropských dokumentech, věnovaných evropskému občanství a evropské identitě ze 70. a 80. let minulého století, kdy jsme zároveň svědky prvních harmonizačních snah na poli vzdělávání v Evropě. Ukázali jsme, že pojem evropská dimenze ztělesňuje širokou škálu iniciativ, formálních opatření, doporučení a aktivit, jež jsou směřovány od svých tvůrců, tj. příslušných evropských institucí, k příjemcům na národní úrovni, odkud jsou adresovány jednotlivým školám. To vše je možné právě díky rostoucí spolupráci evropských zemí ve sféře vzdělávací politiky, jenž funguje striktně na základě principu subsidiarity.

Evropská dimenze bývá nejčastěji charakterizována v pojmech (pedagogický) proces, (integrační) princip, perspektiva, rozměr či projekt, vnášející do procesu výchovy, vzdělávání a odborné přípravy specifický způsob nahlížení a přistupování k vyučovanému obsahu. Svým rozsahem se evropská dimenze dotýká všech sfér vzdělávání, od přípravy učitelů, přes modifikaci kurikulárních dokumentů a zavádění

nových metod a technik do vzdělávání až po působení na klima školy a mimoškolní aktivity žáků. Ukázali jsme, že obsah evropské dimenze ve výuce nelze redukovat na pouhé předávání a osvojování faktických znalostí (o evropské civilizaci, jejích hodnotách, kulturních kořenech, historii či o procesu evropské integrace); nepostradatelným elementem jsou rovněž složky postojové a hodnotové (důraz na osobní zkušenosti, vztahy, občanské postoje). V této souvislosti se hovoří o koncepci aktivního učení, tzv. learning-by-doing.

V souladu s cíli evropské dimenze ve vzdělávání zaměřenými na rozvoj evropského občanství by měla škola primárně pomoci mladým lidem rozvíjet pocit přináležetosti k Evropě jako ke sdílenému prostoru a místu pro život, jež je charakterizované společnými (především demokratickými) hodnotami, historickými a kulturními prvky. Z tohoto hlediska je důležité, aby se žáci v co nejvyšší míře zapojovali do nejrůznějších mezinárodních a interkulturních aktivit (kulturních akcí, výměnných pobytů, mezinárodních soutěží atd.) a to jak ve své zemi, tak v cizině. Tento typ zkušenosti může být klíčem nejen ke zlepšení jazykových kompetencí žáků, ale také k porozumění kultuře a mentalitě cizích evropských zemí. Právě rostoucí důraz na výuku cizích jazyků je dalším z klíčových aspektů evropské dimenze. Tzv. jazyková politika je na evropské úrovni rozvíjena tak dlouho, jako samotná evropská dimenze. Vychází z předpokladu, že znalost cizích jazyků usnadňuje občanům nejen komunikaci, ale také orientaci v evropském prostoru jednotného trhu a v multikulturním prostředí, ulehčuje život, studium či práci v jiných zemích, přispívá ke sblížení jednotlivých zemí a kultur, odstraňování xenofobie a předsudků a nakonec obecně zvyšuje zaměstnatelnost.

Z hlediska evropské dimenze je zdůrazňováno, že poznání a chápání rozdílností na jedné straně a společných aspektů existence různých evropských národů a kultur na straně druhé patří k základní občanské vybavenosti Evropanů. Vzájemná blízkost, provázanost i závislost lidí zvyšuje nároky nejen na toleranci, ale také na kooperaci a to jak v pracovním, tak osobním životě. Je přirozené, že mladá generace by měla být na takové výzvy připravena a proces vzdělávání je jedním z nástrojů, jak toho dosáhnout.

Připomeňme, že každá země rozvinula své vlastní postupy zavádění evropské dimenze do vzdělávání. Česká republika se začala z pochopitelných důvodů zapojovat do evropských vzdělávacích aktivit po roce 1989 a v průběhu následujících patnácti let se stala plnohodnotným aktérem na poli mezinárodní kooperace v oblasti vzdělávání, což bylo podmíněno především snahami o přistoupení k Evropské unii. Česká republika

je zapojena do široké škály evropských vzdělávacích projektů i národních a školních programů, vycházejících z evropských strategií a doporučení v oblasti posilování evropského občanství a evropské identity. Mimoto evropská dimenze představuje důležitou komponentu národního vzdělávacího kurikula.

V empirické části práce jsme se postupně zabývaly jednotlivými aspekty evropské dimenze, diskutovanými v teoretické části, v českých podmínkách při využití dat z Mezinárodní studie občanské výchovy ICCS 2009. Ukázali jsme, že okolo jedné čtvrtiny všech českých 14letých žáků se někdy zúčastnilo vybraných interkulturních a mezinárodních aktivit v cizině nebo v místě bydliště, což odpovídá evropskému průměru. Nicméně bylo zjištěno, že míra účasti se výrazně liší v jednotlivých krajích České republiky. V souladu s naším očekáváním se v otázce aktivity žáků projevil vliv školy, kterou navštěvují a také vliv rodinného zázemí. Obdobné přímé pozitivní působení školy a rodiny bylo zjištěno také v případě znalostí o Evropě a Evropské unii. Rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii byly zjištěny i při kontrole kulturního a materiálního zázemí žáků a byl zjištěn též pozitivní čistý vliv příležitostí k učení o Evropě a účasti na evropských aktivitách na znalosti žáků. V tomto ohledu mohou školy sehrát důležitou roli při zvyšování povědomí o Evropě.

Zkoumány byly rovněž jazykové kompetence žáků a jejich postoje vůči rovným právům pro cizince z jiných evropských zemí, kteří dlouhodobě pobývají v České republice. I přes relativně vysokou míru jazykových znalostí zjištěné postoje žáků naznačují, že by školy měly žákům poskytovat více příležitostí k učení cizích jazyků. Dále bylo zjištěno, že sledované kompetence, tedy postoje vůči výuce cizích jazyků a podpora rovných příležitostí, jsou u žáků rozvinuty do různé míry, avšak bez ohledu na to, jakou konkrétní školu navštěvují. Ačkoli se nám pomocí školních charakteristik podařilo vysvětlit jen nízké procento variability v odpovědích žáků, neznamená to, že by škola neměla na sledované kompetence žádný vliv. Naopak se ukázalo, že sledované kompetence jsou u žáků tím rozvinutější, čím více jim jejich škola umožňuje dozvědět se informace o Evropě a Evropské unii a účastnit se mezinárodních aktivit. Předpokládaný pozitivní vliv evropských znalostí na sledované postoje se prokázal, nicméně se také ukázalo, že postoje žáků jsou jen slabě ovlivněny jejich účastí na interkulturních a mezinárodních aktivitách. Překvapivě slabý se ukázal také vliv rodinného zázemí žáků, který se ve srovnání s působením na znalosti a aktivitu žáků jeví jako zanedbatelný.

Výzkum dále odhalil, že národní identita českých žáků existuje vedle poměrně silné identity evropské a identity globální, přičemž však identita národní převažuje u většiny žáků nad identitou evropskou a tato evropská identita je silnější, než identita světová. Rozdíly mezi jednotlivými školami nebyly zjištěny, což znamená, že variabilitu v pocitech evropské identity a sounáležitosti lze vysvětlit výhradně za pomoci individuálních charakteristik žáků. Je tedy patrné, že pocit evropské identity je obdobný u žáků základních škol a žáků víceletých gymnázií, což považujeme za překvapivé zjištění. Role školy v posilování pocitu evropské příslušnosti nicméně není zanedbatelná, její vliv je se projevuje prostřednictvím úrovně znalostí, které žákům zprostředkovává, a také prostřednictvím nabídky příležitostí k získávání informací o Evropě a EU. Analýza nicméně nepotvrdila předpoklad, že žáci s rozvinutějšími sledovanými kompetencemi a účastníci se ve větší míře evropských aktivit budou disponovat silnější evropskou identitou. Zaznamenaný vliv byl v tomto případě poměrně slabý. Dále jsme ukázali, že pocit evropské identity a sounáležitosti není ovlivněn materiálním zázemím žáků, tzn. že se žáci z hůře situovaných rodin cítí být Evropany do stejné míry, jako žáci z lepších poměrů.

Je patrné, že hlubší prozkoumání působení evropské dimenze ve vzdělávání je problematické vzhledem k tomu, o jak komplexní a dynamický koncept se jedná. Ukázali jsme, že lze nicméně sledovat vliv škol na výkony, aktivity a postoje žáků, i když se ukazuje, že poslední zmíněnou oblast lze na úrovni škol vysvětlit jen obtížně. Má-li být evropská dimenze skutečně přidanou hodnotou stávajících vzdělávacích soustav, je třeba pečlivě mapovat dopady konkrétních opatření a iniciativ v jednotlivých zemích a na základě získaných poznatků následně přizpůsobovat její další směřování. Domníváme se, že takovéto empirické studie mohou být jedním ze způsobů, jak sblížit vzdálenou evropskou úroveň vzdělávací politiky se skutečnými potřebami žáků na všech stupních vzdělávacího procesu v jednotlivých členských a kandidátských zemích (sblížování evropského byrokratického aparátu a občanů je ostatně jedním z klíčových cílů evropské dimenze ve vzdělávání).

OOSUMMARY

The aim of the diploma thesis was to examine the formation, evolution, content and especially the purpose of the European dimension in education with an emphasis on the European citizenship development. The theoretical part of the paper showed how the understanding of the concept of citizenship was transformed during the second half of the 20th century and the conditions of formal establishment of the European citizenship was described. The key part of the paper was focused on the legislative process of integrating the European dimension into the European Union legislation and on the main theoretical approaches to the concept. The paper analyzed the aspects of the European dimension which helps to develop relevant competences related to the European citizenship generally, as well as specifically in czech conditions. The empirical part of the paper revealed the actual knowledge and competences of 14 years old students related to the European citizenship and the strength of the school influence.

Seznam použitých zdrojů

- Bauman, Z. 1999. *Globalizace: Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta.
- Beck, U. 2004. *Riziková společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Beck, U. 2007. *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Berthélémy, D. et al. 1997. *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bîrzéa, C. 1997. „The European dimension in education: suggestion for the designers of school and out-of-school projects.“ Pp. 61-82 in Berthélémy, D. et al. *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bîrzéa, C. 2000. *Project on „Education for Democratic Citizenship*.“ Strasbourg: Council for cultural cooperation.
- Brodský, J. 2001. "The Czech Experience of Identity." Pp. 21-38 in Drulák, P. (ed.). *National and European Identities in EU Enlargement: Views from central and Eastern Europe*. Prague: Institute of International Relations.
- Bruter, M. 2005. *Citizen of Europe? The emergence of a Mass European Identity*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Castells, M. 1996. *The rise of the network society. The information age: economy, society and culture*. Vol. 1. Malden: Blackwell.
- Castells, M. 2000. *End of millenium. The information age: economy, society and culture, vol. 3. 2*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. 2002. *The Construction of European Identity*. Pp. 232-241 in Rodrigues, M.J. (ed.). *The New Knowledge Economy in Europe: A Strategy for International Competitiveness and Social Cohesion*. Massachusetts, Glos: Edward Edgar Publishing.
- Castells, M. 2008. „The New Public Spere: Global Civil Society, Communication Network, and Global Governance.“ *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616 (1): 78-93. [Sage].
- Castles, S., M.J. Miller. 2009. *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Commision of the European Communities (CEC). 1993. „The Green Paper on the European Dimension of Education.“ [online] Brussels: Commision of the European Communities [cit. 19.4.2011]. Dostupné z: <http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/pdf/education_gp_com_93_457.pdf>.
- Česká národní agentura Mládež (ČNAM). 2007-2011. „Program Evropské unie Mládež v akci.“ [online] Praha: Česká národní agentura Mládež [cit. 19.4.2011]. Dostupné z <<http://www.mladezvakci.cz/informace-o-programu/o-programu-mladez-v-akci/>>.
- Čornej, P. 1996. „Problém evropské dimenze ve výuce dějepisu.“ Pp. in PedF UK: *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha: PedF UK – Středisko vědeckých informací.
- Document on European Identity. 1973. [online] Copenhagen: European Political Cooperation [cit. 3.2.2011]. Dostupné z: <http://www.ena.lu/declaration_european_identity_copenhagen_14_december_1973-020002278.html>
- Drulák, P. (ed.). 2001. *National and European Identities in EU Enlargement: Views from central and Eastern Europe*. Praha: Institute for International Relations.
- Delanty, G. 2007. „Cosmopolitanism and European Post-national Citizenship: Rethinking the European Political Tradition.“ Pp. 177-190. In Foradori, P., S. Piattoni,

- R. Scartezzini (eds.). *European Citizenship: Theories, Arenas, Levels*. Baden-Baden: Nomos.
- Delanty, G., P. Jones. 2002. „Architecture and Social Theory.“ *European Journal of Social Theory*. 5 (4): 453-66. [Sage].
- Delanty, G., C. Rumford. 2005: *Rethinking Europe: Social theory and the implications of Europeization*. London and New York: Routledge.
- Eliot, T.S. 1991. *Notes towards the definition of culture*. London: Faber and Faber.
- Europa-Union Deutschland. 1995. „The Chartre of European Identity.“ [online] Lübeck: Europa-Union Deutschland. [cit. 19.2.2011]. Dostupné z <http://www.europa-union.de/fileadmin/files_eud/PDF-Dateien_EUD/Allg._Dokumente/Charter_of_European_Identity.pdf>.
- Eurydice. 2002. „Key Competencies: A developing concept in general compulsory education.“ [online] Brussels: Eurydice [cit. 13.4.2011]. Dostupné z: <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok67-eng-key_competencies.pdf>
- Eurydice. 2005. *Citizenship Education at School in Europe*. Brusel: Eurydice.
- Evropská komise (EK). 2002. *Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010*. Luxemburg: Evropská komise. Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu.
- Evropská komise (EK). 2009a. „Eurobarometr 71: veřejné mínění v zemích Evropské unie. Národní zpráva: Česká republika.“ [online]. Evropská Komise [cit. 18.4.2011]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb71_cz_cs_exec.pdf>.
- Evropská Komise (EK). 2009b. „Organizace vzdělávací soustavy České republiky.“ [online] Eurybase. [cit. 15.4.2011]. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.
- Evropská komise (EK). 2010a. „Eurobarometr 71: Future of Europe.“ [online]. Evropská Komise [cit. 17.4.2011]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb713_future_europe.pdf>.
- Evropská komise (EK). 2010b. „Program EU „Mládež v akci“ zlepšuje jazykové dovednosti a zvyšuje možnosti pracovního uplatnění.“ [online] Brusel: Evropská komise [cit. 12.4.2011]. Dostupné z <http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/ke_stazeni/Informacni%20a%20propagacni%20mat./IP-10-556_CS_12May_2010.pdf>.
- Evropská rada a komise. 2002. *Detailed work programme on the Follow-up of the Objectives of Education and training Systems in Europe*. Barcelona: European Council and Commission.
- Fiala, P. 2010. *Evropský mezičas: nové otázky evropské integrace*. Brno: Barrister & Principal.
- Field, J. 1998. *European Dimension: Education, Training and the European union*. London, Bristol: Jessica Kingsley.
- Figel, J. 2005. „Preface.“ Pp. 3 in Eurydice. *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fossum, J.E. 2003. „The European Union: In Search of an Identity.“ *European Journal of Political Theory*. 2(3) 319–340. [Sage].
- Gellner, E. 2003. *Nacionalismus*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Giddens, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Giner, S. 2007. „Paths o Full Citizenship.“ Pp. 21-34 in Foradori, P., S. Piattoni, R. Scartezzini (eds.). *European Citizenship: Theories, Arenas, Levels*. Baden-Baden: Nomos.
- Habermas, J. 2001. *The Postnational Constellation: Political Essays*. Cambridge:

- Polity.
- Heater, D. 1999. *What is Citizenship?* Cambridge, Maldon: Polity Press in association with Blackwell.
- Holz, O. 2003. „Cíle a problémy vzdělávací politiky v Evropě se zvláštním zřetelem k rozšíření Evropské unie.“ Pp. 60-67 in Ježková, V., J. Novotná. *Evropská dimenze v teorii praxi školy: Studijní texty pro kurz evropských studií*. Praha: PedF UK.
- Holz, O., Janík, T. 2004. „Učitelem v Evropě – učitelem pro Evropu.“ *Komenský*. 128 (3): 24-26.
- Horyna, B. 2001. *Idea Evropy. Pohled do filosofie dějin*. Praha: Argo.
- Hučínová L. 2004. „Klíčové kompetence – nová výzva z EU II.“ [online] Metodický portál: Články [cit. 2.4.2011]. Dostupné z: <http://files.sladecek.webnode.cz/200000116-c4fbdc5f66/Klicove_kompetence_2.pdf>.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2007. *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Ježková, V. 2003. „Místo cizích jazyků ve sjednocené Evropě.“ Pp. 68-72 in Ježková, V.; Novotná, J. *Evropská dimenze v teorii praxi školy: Studijní texty pro kurz evropských studií*. Praha: PedF UK.
- Ježková, V., J. Novotná (eds.). 2003. *Evropská dimenze v teorii a praxi školy. Studijní texty pro kurz evropských studií*. Praha: PedF UK, ÚVRŠ.
- Ježková, V. 2007. „Raná výuka cizím jazykům jako jeden z aktuálních úkolů jazykové politiky spolkové republiky Německo a České republiky.“ Pp. 124-141 In Greger, D., V. Ježková (eds.). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Keller, J. 2007. *Teorie modernizace*. Sociologické nakladatelství.
- Kerr, D. et al. 2010. *ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Koucký, J. et al. 2003. „Evropská unie a vzdělávání.“ Příloha učitelských novin. *Učitelské noviny*. 106 (22-23): 1-32
- Krejčí, J. 1995. *O češství a evropanství (2. díl)*. Ostrava: Amonium servis Ostrava.
- Kroupová, A. 2006. *Towards tolerance in a multicultural society*. Pp. 5-9 in EIS SVLP UK: *Tolerance in Multicultural Society of Central Europe*. Praha: EIS SVLP UK.
- Křečková, S. 2008. *Rovnost v přístupu ke vzdělání v České republice a Španělsku na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání (komparace)*. Pardubice, 2008. Bakalářská práce na Filozofické fakultě na katedře sociálních věd. Vedoucí diplomové práce Mgr. Adriana Sychrová.
- Křečková, S. 2010. „Znalosti 14letých a postoje k EU a Evropě.“ Pp. 65-94 in Soukup, P. (Ed.) 2010. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: ÚIV.
- Lesaar, H.R. 2001. „Semper Idem? The Relationship of European and National Identities.“ Pp. 179-194 in Drulák, P. (ed.). *National and European Identities in EU Enlargement: Views from central and Eastern Europe*. Praha: Institute for International Relations.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: MŠMT.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). 2006. „O programu Mládež v akci.“ [online] Praha: MŠMT [cit. 23.4.2011]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/program-mladez-v-akci>>.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). 2007. „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR.“ [online] Praha: MŠMT [cit. 24.4.2011]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>.
- Morara, F. 2004. „Ways of integrating European Dimension into Primary Education.“ In. Cash, H. (ed.). *European Primary Village: Trainer's Manual*. [online] Angers: Projec Comenius. [cit. 2.4.2011]. Dostupné z: <<http://www.ec49.org/europeanvillage/IMG/pdf/manual.pdf>>.
- Müller, K.B. 2008. *Evropa a občanská společnost: projekt evropské identity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP). 2007-2011. „Tempus IV.“ [online]. Praha: NAEP [cit. 2.4.2011]. Dostupné z: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=85&>.
- Národní institut dětí a mládeže (NIDM MŠMT). 2009. „Národní priority programu Mládež v akci pro roky 2010-2011.“ [online]. Praha: ČNAM [cit. 27.4.2011]. Dostupné z: <http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/ke_stazeni/obecne/Priority_MVA_2010_2011_final.pdf>.
- Národní institut dětí a mládeže (NIDM MŠMT). 2010. „Evropa ve škole: výtvarný a literární soutěžní projekt.“ [online]. Praha: Český národní komitét soutěže Evropa ve škole [cit. 27.4.2011]. Dostupné z: <<http://soubory.nidm.cz/file/propozice-evs-2010-11.pdf>>.
- Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV). 2008. *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*. [online] Praha: NOV. [cit. 7.4.2011]. Dostupné z: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>.
- Nicaise, J., C. Blondin. 2003. *The European Dimension in Secondary Education in Europe: A comparative study of the place occupied by the European Union in the secondary education curriculum in the Member States and in the candidate countries*. Luxembourg: European Parliament.
- Ocaña, J.C. 2003. *Webquest: Jean Monnet's life and European History, Spartacus Educational*. [cit. 17.2.2011] Dostupné z <<http://www.historiasiglo20.org/europe/ciudadident.htm>>.
- Painter, J. 2008. „European Citizenship and the Regions.“ *European Urban and Regional Studies*. 15 (5): 5-19. [Sage].
- Petrucijová, J. „Lidská identita a (ne)tolerantní svět.“ Pp. 18-25 in EIS SVLP UK: *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Praha: EIS SVLP UK.
- Rada Evropské unie. 2009. Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“). *Úřední věstník Evropské unie*. 119 (3). [cit. 26.3.2011]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF>>.
- Rifkin, J. 2005. *Evropský sen: Jak evropská vize budoucnosti potichu zastihne Americký sen*. Praha: ELK.
- Rodrigues, M.J. (ed.): 2002. *The New Knowledge Economy in Europe: A Strategy for International Competitiveness and Social Cohesion*. Massachusetts, Glos: Edward Edgar Publishing.
- Ryba, R. 1997. „The European dimension pedagogical materialc programme: its conception, implementation and outcomes.“ Pp. 37-60 in Berthélémy, D. et al. *The European dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Rýdl, K. 1994/95. „Co to znamená evropská škola?“ *Učitelské listy*. 2 (9): 13.

- Sapík, M. 2006. „Globalizace a perspektivy evropského vzdělávání k toleranci a multikulturní výchově.“ Pp. 25-32 in EIS SVLP UK: *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Praha: EIS SVLP UK.
- Scartezzini R. 2007. „European Citizenship, Citizen and Civil Society.“ Pp. 135-150 in Foradori, P., S. Piattoni, R. Scartezzini (eds.). *European Citizenship: Theories, Arenas, Levels*. Baden-Baden: Nomos.
- Sdružení pro vzdělávací politiku (SVP). 1999. *České vzdělání & Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: Tauris (Ústav pro informace ve vzdělávání).
- Seebauer, R., T. Janík. 2003. „Evropská dimenze v přípravě učitelů. *Komenský*. 127 (4): 16-18.
- Shaw, J. 1997. *Citizenship of the Union: Towards Post-National Membership?* New York: Jean Monnet Center for International and Regional Economic Law & Justice. [cit. 10.3.2011] Dostupné z <<http://centers.law.nyu.edu/jeanmonnet/papers/97/97-06-IV.html>>.
- Schulz, W. et al. 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Singule, F. 1991. *Evropská dimenze ve vzdělávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Skarlantová, J. 1996. *Projekt Evropa ve škole – nová forma výchovy k evropskému myšlení*. Pp. 169-172 in PedF UK: *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha: PedF UK – Středisko vědeckých informací.
- Snijders, T. A. B. 2003. „Multilevel Analysis.“ Pp. 673-677 in M. Lewis-Beck, A.E. Bryman, T.F. Liao (eds.). *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods. (Volume II)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soukup, P. 2006. „Proč užívat hierarchické lineární modely?“ *Sociologický časopis*. 42 (5): 987–1012.
- Soukup, P. (ed.). 2010. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání
- Soysal, Y. N. 1994. *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
- Šústková, M, J. Outlý. 2010. „Evropská identita versus národní identita a perspektiva vývoje evropské veřejné sféry.“ Pp.165-168 in Fiala, P. *Evropský mezičas: nové otázky evropské integrace*. Brno: Barrister & Principal.
- Tallgren, E. 2003. *The Concept of ‘European Citizenship’: National Experiences and Post-National Expectations?* Master Thesis. Köping University, Department of Management and Economics. [cit. 26.2.2011] Dostupné z <<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:19332>>.
- Turner, B.S. 1993. *Citizenship and Social Theory*. London: SAGE.
- Treaty of Functioning of the European Union (TFEU). 2008. [online] Brussels: Council of the Europe. [cit. 3.2.2011]. Dostupné z: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:EN:PDF#page=10>>.
- Treaty on European Union (TEU). 1992. *Official Journal*. C 191 [online] Maastricht. [cit. 5.4.2011]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>>.
- Vink, M. 2005. *Limits of European Citizenship: Migration, Minorities, Citizenship*. Hampshire, New York: Palgrave MacMillan.
- Vláda České republiky. 2010. „Zpráva o stavu implementace Lisabonské smlouvy.“ [online] Praha: Vláda ČR [cit. 19.2.2011]. Dostupné z

- <http://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/2010-04-30-Zprava-o-stavu-implementace-Lisabonske-smlouvy--_8230_.pdf>.
- Vláda České republiky. 2005-2011. „Listina základních práv EU.“ [online] Praha: Euroskop [cit. 19.2.2011]. Dostupné z <<http://www.euroskop.cz/204/sekce/listina-zakladnich-prav-eu/>>.
- Vobruba, G. 2002. „Evropská unie v krizi z rozšíření. Meze dialektiky evropské integrace a expanze.“ *Sociologický časopis*. 38 (5): 535-552.
- Výzkumný ústav pedagogický (VÚP). 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.7.2007)*. Praha: VÚP.
- Výzkumný ústav pedagogický (VÚP). 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Walterová, E. 1995. „Evropská dimenze jako výzva pro školy a pedagogický výzkum.“ *Učitel'ské noviny*. 98 (17) 22-23.
- Walterová, E. 1996. „Evropská dimenze ve vzdělávání: východiska, trendy, perspektivy. Pp. 18-30 in PedF UK: *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha: PedF UK – Středisko vědeckých informací.
- Walterová, E.; V. Ježková. 1999. *Žijeme v Evropě: Průvodce evropskou terminologií pro učitele a studenty učitelství*. Praha: PedF UK.
- Walterová, E. 2005. „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - 1. část.“ [online]. Metodický portál: Články [cit. 2.4.2011]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/112/vychova-k-mysleni-v-evropskych-a-globalnich-souvislostech-i.-cast.html/>>.
- Wistrich, E. 1991. *After 1992: The United States of Europe*. London and New York: Routledge.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Evropský modul výzkumu ICCS 2009 (evropský vědomostní test a evropský dotazník) – vybrané položky

Příloha č. 2: Závislost mezi vybranými charakteristikami (Pearsonovy korelační koeficienty)

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Evropský modul výzkumu ICCS 2009 (evropský vědomostní test a evropský dotazník) – vybrané položky

Evropská unie (EU) a její instituce – fakta

1 Jsou tyto výroky pravdivé, nebo nepravdivé?

a)	Česká republika je členem Evropské unie.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
b)	Evropská unie je hospodářské a politické partnerství mezi zeměmi.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
c)	Lidé získají nová politická práva, když se jejich země připojí k Evropské unii.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>

2 Co je vlajkou Evropské unie?



3 Kolik zemí je členskými státy Evropské unie?

- 1 až 10
- 11 až 20
- 21 až 30
- 31 až 40

4 Jaký požadavek musí země splňovat, aby se mohla stát členem Evropské unie?

- Z pohledu EU musí být republikou.
- Z pohledu EU musí být demokratická.
- Musí být členem Organizace spojených národů (OSN).
- Musí mít psanou ústavu.

5 Ve kterém z následujících měst zasedá Evropský parlament?

- Řím
- Berlín
- Paříž
- Brusel

6 Kdo volí členy Evropského parlamentu (evropské poslance)?

- Vlády zemí Evropské unie
- Občané v každé zemi Evropské unie
- Hlavy států zemí Evropské unie (prezidenti, králové, královny atd.)
- Evropská komise (EK)

7 Evropská unie vybírá od členských zemí peníze, z kterých pak financuje různé projekty. Kolik peněz dává každá členská země Evropské unii?

- Pět nejbohatších zemí Evropské unie dává všechny peníze.
- Všechny země Evropské unie dávají stejné množství peněz.
- Všechny země Evropské unie dávají peníze, ale konkrétní částka záleží na tom, jak jsou bohaté.
- Každá země si zvolí, kolik dá peněz, podle toho, jak dobře s nimi podle jejího názoru Evropská unie nakládá.

8 Tato otázka obsahuje několik výroků o možném rozšíření Evropské unie (tj. o možnosti, že se k Evropské unii připojí další země). Který z následujících výroků je pravdivý?

- Evropská unie se rozhodla, že už nebude přijímat žádné další země za nové členy.
- Evropská unie může v budoucnu přijmout další členské země, ale v současné době není žádná země považována za kandidáta na členství.
- Evropská unie může v budoucnu přijmout další členské země a v současné době uvažuje o udělení členství několika konkrétním zemím.
- Evropská unie se rozhodla, že přijme nové členské země, pouze pokud se některá ze stávajících členských zemí rozhodne Evropskou unii opustit.

Evropská unie (EU) – zákony a politika

9 Jsou tyto výroky pravdivé, nebo nepravdivé?

a)	Evropská unie určuje, co se o Evropské unii učíte ve škole.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
b)	Evropská unie usiluje o podporu míru, prosperity a svobody na svém území.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
c)	Všechny země Evropské unie podepsaly Evropskou úmluvu o lidských právech.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
d)	Evropská unie vytvořila zákony na snížení znečištění.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
e)	Evropská unie vyplácí zemědělcům v zemích Evropské unie peníze, aby používali ekologické způsoby hospodaření.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>

10 Co mohou ze zákona dělat všichni občané Evropské unie?

- Studovat v kterékoli zemi Evropské unie bez zvláštního povolení.
- Cestovat do kterékoli země Evropské unie bez občanského průkazu nebo pasu.
- Pracovat v kterékoli zemi Evropské unie bez zvláštního povolení.
- Volit v celostátních volbách kterékoli země Evropské unie.

Evropská měna (peníze) euro

11 Jsou tyto výroky pravdivé, nebo nepravdivé?

a)	Euro je oficiální měnou všech evropských zemí.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
b)	Euro je oficiální měnou všech zemí Evropské unie.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>
c)	Bankovky euro mají stejný vzhled ve všech zemích, kde jsou oficiální měnou.	<input type="checkbox"/>	Ano	Ne	<input type="checkbox"/>

12 Co z následujících možností je výhodou pro země, jejichž oficiální měnou je euro?

- Ve všech zemích, které používají euro, jsou stejné ceny zboží.
- Země, které používají euro, mohou mezi sebou snadněji nakupovat a prodávat zboží.
- Ve všech zemích, které používají euro, mají lidé stejné platy.
- Pro zločince je těžší vyrábět falešné mince a bankovky.

Q1 Nakolik souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími výroky?

	<i>Rozhodně souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>	<i>Nesouhlasím</i>	<i>Rozhodně nesouhlasím</i>
a) Cítím se být Evropanem/Evropankou.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Cítím se být v první řadě obyvatelem/obyvatelkou Evropy a teprve potom obyvatelem/ obyvatelkou České republiky.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jsem hrdý/hradá na to, že žiji v Evropě.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Cítím se být součástí Evropy.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Cítím se být v první řadě obyvatelem/obyvatelkou Evropy a teprve potom obyvatelem/ obyvatelkou světa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Mám toho více společného s mladými lidmi z evropských zemí než s mladými lidmi ze zemí ležících mimo Evropu.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Cítím se být součástí Evropské unie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Jsem hrdý/hradá na to, že naše země je členem Evropské unie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Cítím se být spíše součástí Evropy než střední Evropy.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q2 Účastnil/a ses někdy následujících akcí?

	<i>Ano, účastnil/a jsem se <u>v posledních</u> <u>12 měsících</u></i>	<i>Ano, účastnil/a jsem se, <u>ale dříve</u> <u>než před</u> <u>rokem</u></i>	<i>Ne, toho jsem se <u>nikdy</u> <u>neúčastnil/a</u></i>
a) Akce pořádaná v místě mého bydliště, při které jsem měl/a možnost setkat se s lidmi z jiných evropských zemí	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Akce pořádaná v rámci partnerství mezi naším městem a jinými evropskými městy	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Hudební, taneční nebo filmový festival v jiné evropské zemi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Sportovní akce v jiné evropské zemi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Sbírání informací o jiné evropské zemi z internetu nebo sdělovacích prostředků (tisku, televize, rozhlasu)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Výměnný program se žáky z jiných evropských zemí (pobyt českých žáků v zahraniční nebo zahraničních žáků u nás)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Školní výlet do jiné evropské země	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Návštěva jiné evropské země ve volném čase nebo o prázdninách	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Výstava, festival (např. hudební, filmový) nebo jiná akce z oblasti umění a kultury jiné evropské země	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) Výlet do jiné evropské země pořádaný nějakou organizací pro mládež	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Q3 Nakolik souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími výroky?

(Zaškrtni prosím jeden čtvereček v každém řádku)

Naše škola mi dává příležitost...	<i>Rozhodně souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>	<i>Nesouhlasím</i>	<i>Rozhodně nesouhlasím</i>
a) navštívit jiné evropské země.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) setkat se s mladými lidmi z jiných evropských zemí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) dozvědět se něco o politice a hospodářství jiných evropských zemí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) zjistit, co se děje v jiných evropských zemích.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) získat informace o jiných evropských zemích z internetu nebo sdělovacích prostředků (tisku, televize, rozhlasu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) dozvědět se něco o umění a kultuře (např. hudbě, filmu) v jiných evropských zemích.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) dozvědět se něco o sportu v jiných evropských zemích.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) zjistit, jak se žije v jiných evropských zemích.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) dozvědět se, jak bych mohl/a pracovat v jiných evropských zemích.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q6 Pokud takových jazyků umíš více, vyber si ten, který umíš nejlépe.

Jak dobře se tímto jazykem dokážeš domluvit s jinými lidmi?

(Zaškrtni prosím pouze jeden čtvereček)

<u>Velmi dobře</u> (Dokážu se dobře domluvit)	<u>Dobře</u> (Někdy se dokážu dobře domluvit)	<u>Nepříliš dobře</u> (Často se <u>nedokážu</u> domluvit)
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Pokračuj otázkou Q7 →

Q7 Rádi bychom se dozvěděli, co si myslíš o učení jazyků, kterými se mluví v jiných evropských zemích.

Nakolik souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími výroky?

(Zaškrtni prosím jeden čtvereček v každém řádku)

	<i>Rozhodně souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>	<i>Nesouhlasím</i>	<i>Rozhodně nesouhlasím</i>
a) Znalost cizího evropského jazyka je důležitá, když chci cestovat nebo jet na prázdniny někam do Evropy.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Znalost cizích evropských jazyků může usnadnit nalezení zaměstnání.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Znalost cizího evropského jazyka je důležitá, když chci pracovat nebo studovat v jiné evropské zemi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Znalost cizích evropských jazyků pomáhá lidem lépe porozumět kultuře jiných evropských zemí.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Všichni mladí lidé z Evropy by se měli učit alespoň dva cizí evropské jazyky.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Školy by měly mladým lidem dávat více příležitostí k učení cizích jazyků používaných v jiných evropských zemích.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

- Q9** Tato otázka obsahuje několik výroků o tom, jaké příležitosti by měli mít občané jiných evropských zemí v České republice.

Nakolik s uvedenými výroky souhlasíš nebo nesouhlasíš?

(Zaškrtni prosím jeden čtvereček v každém řádku)

Občané jiných evropských zemí, kteří přicházejí do České republiky, by měli mít stejné příležitosti jako Češi...

	<i>Rozhodně souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>	<i>Nesouhlasím</i>	<i>Rozhodně nesouhlasím</i>
a) bez ohledu na svůj etnický nebo rasový původ.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) bez ohledu na své náboženské vyznání.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) bez ohledu na to, jakým mluví jazykem.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) bez ohledu na to, zda přišli z bohaté nebo z chudé země.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) bez ohledu na to, jakého vzdělání dosáhli.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Příloha č. 2: Závislost mezi vybranými charakteristikami (Pearsonovy korelační koeficienty)

	Pocit evropského občanství	Participace na evropských aktivitách	Příležitosti k učení o Evropě	Postoje vůči učení cizích jazyků	Podpora rovných šancí pro občany EU	Zaměstnanecy status rodičů	Znalosti o Evropě a EU
Pocit evropského občanství	1	,143 ,000	,281 ,000	,247 ,000	,175 ,000	,020 ,000	,089 ,000
Participace na evropských aktivitách	-	1	,268 ,000	,197 ,000	,107 ,000	,173 ,000	,075 ,000
Příležitosti k učení o Evropě	-	-	1	,287 ,000	,244 ,000	,036 ,000	,087 ,000
Postoje vůči učení cizích jazyků	-	-	-	1	,269 ,000	,153 ,000	,194 ,000
Podpora rovných šancí pro občany EU	-	-	-	-	1	,014 ,000	,068 ,000
Zaměstnanecy status rodičů	-	-	-	-	-	1	,286 ,000
Znalosti o Evropě a EU	-	-	-	-	-	-	1

Zdroj: ISSC 2009